



LES CRISES ÉCONOMIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE



**Rapport thématique de l'Observatoire de
l'enseignement de l'histoire en Europe
2025**



**OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Édition anglaise :

Economic crises in history teaching

ISBN 978-92-871-9583-8

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 Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à :

Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe

F-67075 Strasbourg Cedex, France

Courriel : ohete@coe.int

Conception graphique, couverture et mise en page : The Visual Agency, membre de BIP Group

Photos : Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C., Bibliothèque nationale de France, Henricus - Edition Deutsche Klassik GmbH, Örebro läns museum, Deutsche Fotothek, Finnish Heritage Agency, Muzeul Maramureşului - SIGHETU MARMAŢIEI, Österreichische Nationalbibliothek, Stiftung Stadtmuseum Berlin, American Defense Audiovisual Agency, Zofia Nalepińska-Bojczuk, The Irish American Heritage Museum, Tartu Kunstimuseum SA, Rijksmuseum, Örebro County Museum, White House Photographic Office, The British Library, William Gropper, International Monetary Fund, Wellcome Collection, Slovene Ethnographic Museum. Photos de couverture : Destitute pea pickers in California. Mother of seven children. Age thirty-two. Nipomo, California - Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540. Queue au charbon : [photographie de presse] / [Agence Rol] par Agence Rol. Agence photographique - 1916 - Bibliothèque nationale de France. Riis, Jacob A.: »Nomaden der Straße«, Straßenjungen im Schlafquartier.

Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int/fr/>

ISBN 978-92-871-9584-5

© Conseil de l'Europe, octobre 2025

Imprimé par Litogì srl

LES CRISES ÉCONOMIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

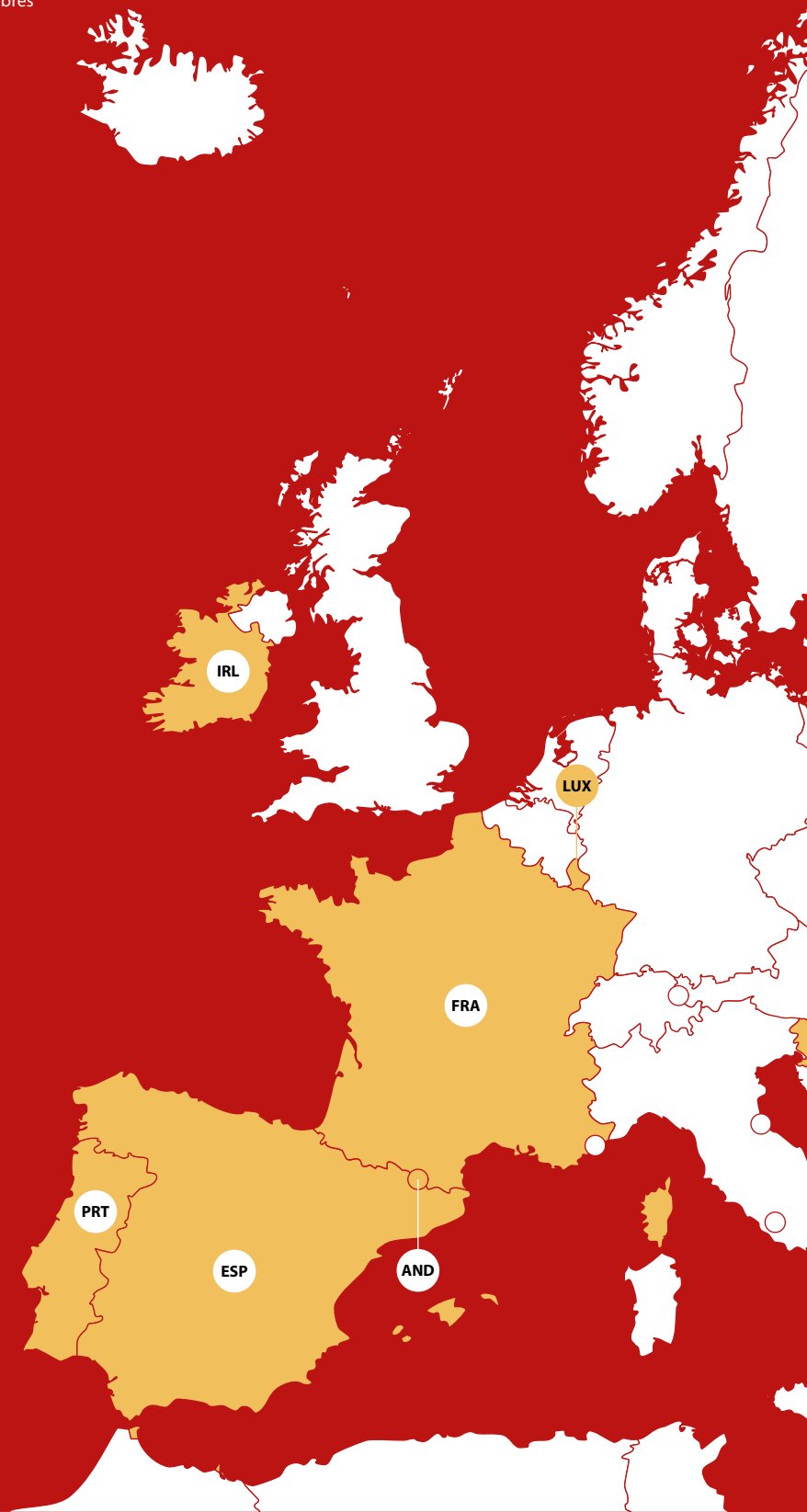
Rapport thématique de
l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe
2025

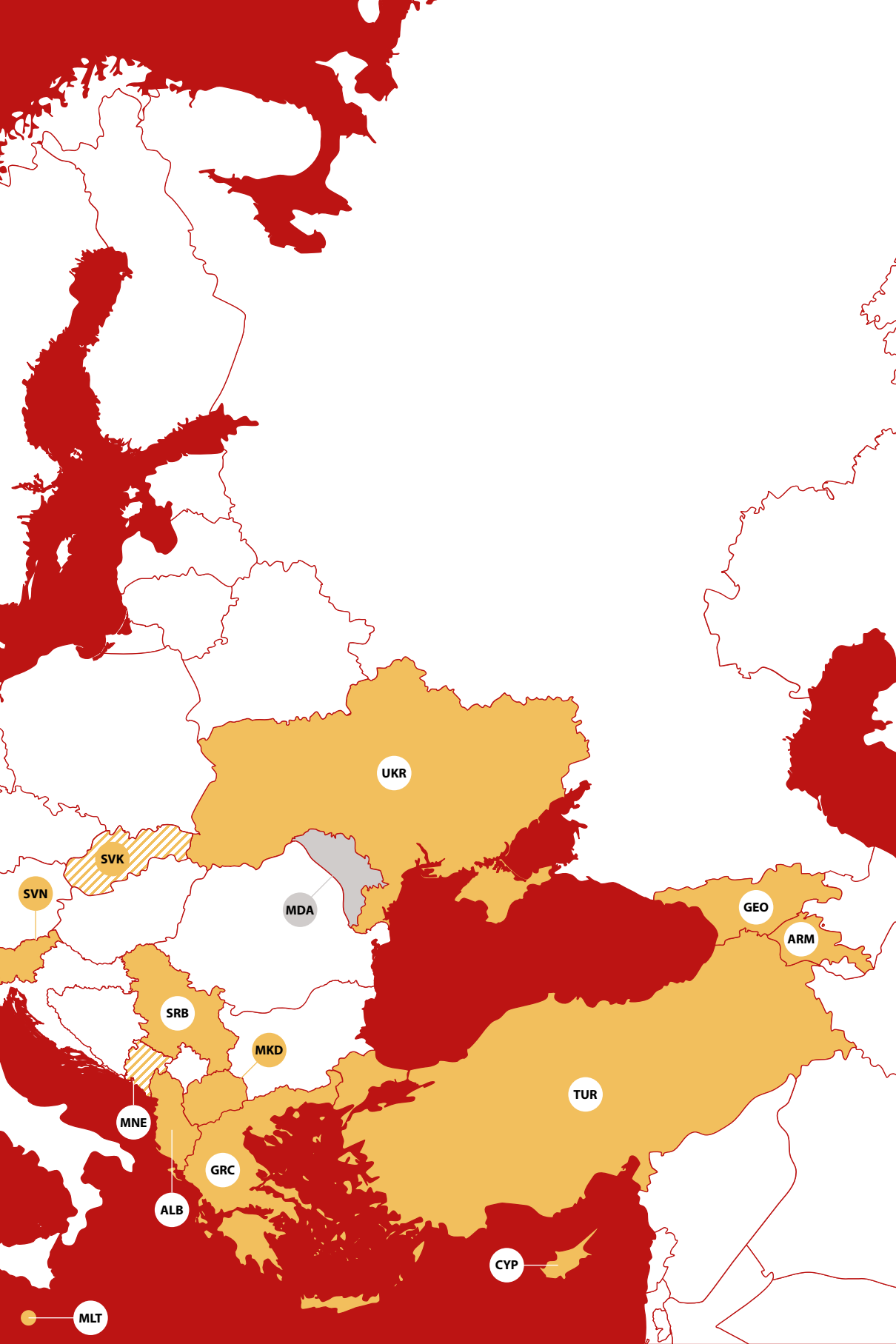
SOMMAIRE

Chapitre 1. Introduction	8
L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe	9
Pourquoi les crises économiques ont-elles leur place dans l'enseignement de l'histoire ?	11
Définition des crises économiques	15
Résumé des principales conclusions	16
Chapitre 2. Méthodologie	18
Organisation de la recherche	19
Instruments de recherche	20
Collecte des données	23
Méthodes d'analyse	24
Chapitre 3. Analyse des programmes	26
Les crises économiques : obligatoires ou facultatives dans les programmes d'histoire ?	27
Périodes historiques	30
Échelles géographiques	33
Approches et perspectives	38
Représentation de la diversité au sein des sociétés	45
Macrohistoire et microhistoire	47
Compétences, méthodes et liens interdisciplinaires	48
Conclusions	49
Chapitre 4. Analyse des manuels	52
Périodes historiques	53
Échelles géographiques	54
Approches et perspectives	56
Macrohistoire et microhistoire	59
Représentation de la diversité au sein des sociétés	60
Les crises économiques : menace pour la démocratie et terreau fertile de la dictature ?	62
Liens interdisciplinaires	64

Méthodes	64
Solutions apportées aux crises économiques du passé	65
Degré de difficulté des tâches et exercices	70
Compétences	71
Conclusions	72
Chapitre 5. Enseignement des crises économiques : enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs	74
Temps consacré aux crises économiques	77
Crises mentionnées par les professeurs	77
Importance accordée par les professeurs à l'enseignement des crises économiques	81
Intérêt apparent des élèves pour l'apprentissage des crises économiques	84
Liens interdisciplinaires	86
Avis des professeurs sur l'enseignement interdisciplinaire	88
Méthodes pédagogiques	91
Échelles géographiques	92
Approches et perspectives pédagogiques	93
Ressources autres que les manuels	96
Satisfaction des professeurs à l'égard de la manière dont les programmes nationaux abordent les crises économiques	98
Satisfaction des professeurs à l'égard de la manière dont le matériel pédagogique aborde les crises économiques	101
Conclusions	105
Chapitre 6. Conclusions	106
Principales conclusions	107
Approches actuelles et perspectives futures	110
Références	113
Annexe 1. Liste des programmes scolaires analysés	117
Annexe 2. Liste des termes clés	123
Annexe 3. Inclusion de questions liées aux crises économiques dans les programmes d'histoire nationaux par pays	124
Annexe 4. Liste des manuels analysés	129
Contributeurs	141

- États membres de l'OHTE inclus dans le rapport
- États membres de l'OHTE non inclus dans le rapport (membres depuis 2025)
- État observateur de l'OHTE





UKR

MDA

GEO

ARM

SRB

MKD

TUR

MNE

GRC

ALB

CYP

MLT

SVK

Migratory Mexican field worker's home on the edge of a frozen pea field.
Imperial Valley, California



Chapitre 1.

INTRODUCTION

Les crises économiques ont notablement marqué la vie des populations dans le monde entier depuis le début du siècle. La bulle spéculative et la crise de la dette souveraine de 2007-2008, la pandémie de Covid-19 et les conséquences économiques de la guerre d'agression de la Russie contre l'Ukraine ont plongé de nombreuses familles, et les jeunes en particulier, dans des situations difficiles. Les crises des finances publiques et des monnaies nationales ainsi que la hausse de l'inflation ont provoqué une instabilité économique continue ou récurrente dans de nombreux pays européens, étroitement liée à la montée des inégalités sociales, à la xénophobie et à la remise en cause des valeurs démocratiques. Avec la montée de l'extrême droite, les crises économiques représentent un défi existentiel pour les gouvernements démocratiques.

Compte tenu de l'impact et de l'omniprésence des crises économiques dans la vie des jeunes, le deuxième rapport thématique de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE) étudie dans quelle mesure et de quelle manière

l'enseignement de l'histoire dans les systèmes scolaires publics de 17 États membres de l'OHE prépare les élèves à comprendre et à traverser ces crises. Le rapport examine l'enseignement des crises économiques dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, qui est considéré comme un processus d'apprentissage historique dans lequel les connaissances sur le passé sont présentées en relation avec le présent et l'avenir. Les modes d'appropriation des connaissances ainsi acquises équipent l'élève, dans sa réflexion et son action, d'un cadre de référence qui vient potentialiser son expérience immédiate du réel.

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

L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE), un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe, réunit 19 États membres et 1 État observateur¹. Il a été créé en novembre 2020 à l'initiative du Gouvernement français au titre des priorités de sa présidence du Comité des ministres du Conseil de l'Europe. Il a vocation à promouvoir un enseignement de l'histoire de qualité qui renforce la culture démocratique dans ses États membres. Il mène cette mission à travers ses rapports et sa plateforme de coopération, qui regroupe plusieurs parties prenantes de l'enseignement de l'histoire. Cette plateforme est actuellement administrée par le Laboratoire transnational pour la coopération et l'enseignement de l'histoire (HISTOLAB), un projet conjoint du Conseil de l'Europe (Service de l'éducation) et de l'Union européenne (Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture de la Commission européenne)².

Dålig ekonomi: 20 oktober 1967 by Örebro Kuriren - Örebro County Museum, Sweden - Public Domain.



1. Albanie, Andorre, Arménie, Chypre, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Monténégro, Macédoine du Nord, Portugal, République de Moldova (observateur), Serbie, Slovaquie, République slovaque, Espagne, Türkiye et Ukraine. Au moment de la recherche et de la rédaction, le Monténégro et la République slovaque avaient le statut d'États observateurs et n'étaient donc pas concernés par les recherches menées pour le présent rapport. Ils ont depuis rejoint l'OHE en tant que membres à part entière en 2025 – voir carte pages 6-7.

2. Pour plus d'informations, voir le site <https://histolab.coe.int> (HISTOLAB, s. d.).



Pour atteindre son objectif de fournir une image claire de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres, fondée sur des faits et données fiables sur la façon dont l'histoire est enseignée, l'OHETE produit des rapports généraux et thématiques. Les rapports généraux donnent une vue d'ensemble de la manière dont l'histoire est enseignée, en examinant la question sous des angles multiples. Ils constituent au fil du temps une perspective longitudinale sur l'enseignement de l'histoire en Europe et son évolution. Les rapports thématiques, dont le présent rapport sur les crises économiques dans l'enseignement de l'histoire est le deuxième, approfondissent une question ou un thème particulier.

L'OHETE est composé d'un Comité de direction, d'un Conseil scientifique consultatif (CSC) et d'un secrétariat. Le Comité de direction compte un représentant de chaque État membre. Il définit et adopte les programmes annuels et à moyen terme, sélectionne les sujets des rapports thématiques et supervise leur préparation et l'emploi des ressources de l'OHETE. Il peut aussi prêter son concours à la collecte des données destinées aux rapports thématiques en fournissant des documents

officiels ou en encourageant les professeurs à participer à la recherche. Il n'a aucun pouvoir sur les conclusions des rapports, ce qui veut dire que les travaux de l'OHETE ne sont soumis à aucune influence politique indue.

Le CSC, quant à lui, est composé d'experts reconnus de l'enseignement de l'histoire³. Il garantit la qualité scientifique des travaux. Il est consulté sur le programme de l'OHETE et assiste le Comité de direction en délivrant des avis sur des questions concernant les activités de l'OHETE. Le secrétariat, enfin, est placé sous la responsabilité d'une Directrice exécutive qui rend compte au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe. Le secrétariat assure au quotidien le bon fonctionnement de l'OHETE et apporte un soutien organisationnel aux travaux des organes statutaires. Les experts réunis par l'OHETE pour la préparation des rapports travaillent sous la supervision du CSC. Le présent rapport thématique a été coproduit par l'Institut Leibniz pour les médias éducatifs – Institut Georg-Eckert (GEI), partenaire de longue date du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, avec son réseau international de chercheurs (Fuchs, Henne et Sammler, 2022). Bibliothèque de référence

3. Pour plus d'informations, voir le site www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/scientific-advisory-council (OHETE s. d. b).

du Conseil de l'Europe, le GEI rassemble les manuels d'histoire produits dans les États membres du Conseil de l'Europe et les met à disposition pour consultation⁴.

L'objectif global de ce rapport thématique est de fournir des preuves empiriques sur la manière dont les crises économiques sont enseignées dans les cours d'histoire de 17 États membres de l'OHE. Ce dernier n'est pas un organisme de surveillance ; par conséquent, il s'abstient expressément de tout jugement sur la façon dont cet enseignement y est dispensé. Par la présentation de résultats empiriques, l'OHE se propose de nourrir le dialogue au sein des parties prenantes des États membres et entre elles. Ce dialogue devrait favoriser l'appréciation des réponses démocratiquement apportées aux crises économiques, dans le respect des droits humains et des différentes perspectives propres aux membres de nos sociétés, conformément aux valeurs du Conseil de l'Europe.

Pourquoi les crises économiques ont-elles leur place dans l'enseignement de l'histoire ?

Les sociétés sont marquées à bien des égards par leur situation économique. Cette dernière peut affecter la volonté des sociétés de communiquer entre elles et d'échanger des informations, et c'est à son aune que se mesurent la prospérité et l'égalité des rapports sociaux. Les grandes institutions politiques européennes se sont intéressées à la vulnérabilité des économies face aux crises, et à la capacité de ces dernières de déclencher des changements « dans divers domaines, notamment : la politique et les structures politiques, la répartition des richesses et des privilèges, les droits accordés aux sujets ou aux citoyens, l'organisation de la vie privée

et familiale, ainsi que les arts et la culture populaire » (OHE, s. d. a).

Les crises économiques peuvent affecter un secteur (l'agriculture ou la finance, par exemple), ou toute l'économie d'un pays ; elles peuvent avoir des effets d'ampleur régionale ou internationale. Celles qui touchent simultanément de nombreux pays sont dites mondiales. Les crises dues à la surproduction ou à la sous-consommation, les crises monétaires, les crises bancaires engendrées par la spéculation et les crises de dettes souveraines en sont autant d'exemples.

Il est manifeste, depuis le début du siècle, que les crises économiques peuvent notablement affecter la vie des populations du monde entier. Il est donc essentiel d'encourager les élèves à les appréhender dans toute leur complexité et leurs nuances, de sorte qu'ils disposent d'outils qui leur permettront de comprendre pleinement le contexte social, politique et économique dans lequel ils vivent, et les façons possibles d'améliorer l'état de l'économie et leurs conditions de vie. Les cours d'histoire offrent un potentiel considérable à cet égard.

Enseigner les crises économiques en histoire :

« familiarise l'élève avec de nombreux faits et événements qui lui font connaître concrètement les rouages d'une économie. Cela lui permet de mieux percevoir comment une situation apparaît et s'installe. L'apprentissage de la diversité historique des modèles économiques et des formes d'organisation l'aide par ailleurs à mieux distinguer les multiples possibilités qui s'offrent pour l'avenir. L'enseignement de l'histoire économique (et de l'un de ses éléments essentiels : les crises économiques) l'amène à mieux saisir les phénomènes actuels et à prendre conscience du fait qu'une économie est en constante mutation » (Muijnck et Tielemann, 2021 : p. 84).

4. Pour plus d'informations, voir le site <https://www.gei.de/en/> (Institut Leibniz pour les médias éducatifs, s. d.).

Le regard historique sur les crises économiques peut apporter à l'élève de précieuses références qui le feront mieux répondre à l'expérience des crises d'aujourd'hui et de demain. Plus concrètement, et comme l'ont montré des études récentes sur l'enseignement de l'histoire, l'étude des crises économiques en histoire permet à l'élève de mieux appréhender les causes multiples des crises économiques et, si l'enseignement inclut la recherche de solutions à la crise et la mobilisation sociale en réaction à ses effets, d'acquérir de la tolérance à l'ambiguïté et un sentiment d'efficacité personnelle (Apostolidou et Solé, 2017).

En analysant les réactions des entrepreneurs, des travailleuses et des travailleurs, de la classe politique et des acteurs de la société civile face aux crises, l'élève peut discerner les facteurs qui influencent les décisions, tels les opinions et les intérêts politiques, ainsi que les notions et les idées économiques qui avaient le vent en poupe à tel ou tel moment (comme les doctrines du laissez-faire, de l'économie sociale de marché, de l'économie planifiée, etc.). Cette analyse l'amène aussi à évaluer les résultats des actions entreprises, en particulier leurs effets sur l'ensemble de l'économie et leurs retombées concrètes dans divers secteurs et couches de la société.

L'exploration de ces questions aide l'élève à se rendre compte qu'une crise économique est bien plus qu'un phénomène économique isolé, et qu'elle affecte souvent tous les aspects de la vie de la société (Tanner, 2014). Cela peut aussi lui faire prendre conscience des différences d'effets et de vécu des crises économiques selon la couche sociale – par exemple, en fonction de la richesse, de la profession, du genre ou de l'identité nationale – et de la façon dont ces effets varient considérablement aussi en fonction du système politique et de la période. Cela nourrit l'empathie pour les êtres qui ont vécu avant et renforce l'aptitude à la réflexion historique par la perception des points communs et des divergences dans la vie des personnes touchées par les crises économiques



Reisefotos. Straßenbild mit schlafendem Bettler by Grasser, Franz (Herstellung) (Fotograf) - Deutsche Fotothek, Germany - Public Domain.

d'hier et d'aujourd'hui. L'élève se prépare ainsi à affronter les inexactitudes historiques, les simplifications abusives et les manipulations omniprésentes aujourd'hui, dans ce monde connecté. L'analyse critique des réactions politiques et des réponses apportées aux crises économiques au fil de l'histoire l'aide par ailleurs à accepter qu'il y ait diverses façons d'y faire face, puis à évaluer à son tour avec esprit critique les choix des responsables politiques de son temps en réponse à une crise économique. L'étude des crises économiques en classe familiarise avec la variété de celles qui se sont produites au fil de l'histoire, leurs multiples causes et les dynamiques politiques et sociales complexes qu'elles ont déclenchées. Elle donne à voir les dangers, et aussi les changements auxquels ont mené les réponses du passé aux crises économiques, ce qui peut ensuite – compte dûment tenu des différences de contexte historique – aiguiller la personne dans le choix de réponses aux difficultés du présent.

L'étude des crises économiques a donc particulièrement de quoi aider les élèves à identifier les valeurs et à développer les attitudes, les aptitudes et les connaissances, mais aussi la compréhension critique évoquées dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) du Conseil de l'Europe (2018a), et adaptées à

l'enseignement de l'histoire dans les Principes et lignes directrices pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle (Conseil de l'Europe, 2018b). Le CRCCD attache de l'importance à la transmission de valeurs telles que la dignité humaine, l'équité ou l'égalité dans la vie économique et la gestion de l'économie, à l'appropriation d'attitudes comme la curiosité et l'ouverture aux autres, le respect, la tolérance de l'ambiguïté ou le sentiment d'efficacité personnelle, à l'acquisition de compétences d'empathie, de coopération et de résolution des conflits, par exemple, ainsi qu'à une bonne perception critique des interdépendances économiques. À partir de l'exemple du traitement des crises économiques en histoire, le présent rapport explore la manière dont les principes du CRCCD et les recommandations du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire sont concrètement appliqués dans l'enseignement de l'histoire dans les pays membres de l'OHTE⁵. Ce rapport thématique sur les crises économiques dans l'enseignement de l'histoire apporte ainsi une contribution précieuse à la compréhension de l'importance de l'apprentissage des crises économiques pour les sociétés démocratiques, car surmonter les crises et en tirer des leçons peut ensuite

conduire au développement de nouveaux cadres institutionnels. Il semble dès lors particulièrement important de consolider la capacité des élèves de faire face aux problèmes économiques par la compréhension structurée des processus économiques et l'apport d'informations à perspectives multiples sur leurs contextes historiques. L'enseignement des crises économiques offre aux élèves des connaissances et des compétences qui leur permettront de résister à la tentation d'en attribuer de façon unilatérale et simpliste la responsabilité à des boucs émissaires par stigmatisation de tel groupe ou telle minorité. L'ouverture à la curiosité culturelle et une meilleure connaissance de l'existence et du vécu de larges pans de la population – que demandent, parmi d'autres documents de référence, les Principes et lignes directrices pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle du Conseil de l'Europe – assoient cet apprentissage sur un socle solide.

Le rapport s'est particulièrement efforcé de refléter sur ce point l'évolution du rôle qu'attribuent les praticiens eux-mêmes à l'enseignement de l'histoire, ainsi que l'importance croissante accordée à



Matti Kiveläs / Otava / Press Photo Archive JOKA / Finnish Heritage Agency

5. Pour une vue d'ensemble, voir OHTE s. d. a.

l'apprentissage basé sur les compétences. Depuis les années 1970, l'enseignement de l'histoire délaisse la transmission magistrale de connaissances scolaires au profit de pratiques d'enseignement et d'apprentissage centrées sur le processus d'apprentissage historique. L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire axés sur l'acquisition de compétences ont gagné en importance, en tout cas depuis que les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont clairement fait primer l'apprentissage axé sur les résultats et son évaluation plutôt qu'une approche centrée sur les contenus.

Le présent rapport examine de multiples aspects de la présence des crises économiques du passé dans l'enseignement de l'histoire : périodes historiques et échelles géographiques couvertes, mais aussi perspectives et approches méthodologiques adoptées. C'est une contribution utile et factuelle au débat suscité par les critiques que formulent fréquemment les économistes et les historiens de l'économie sur la place et l'importance insuffisantes accordées à l'histoire économique dans l'enseignement scolaire de l'histoire (Holub, 2021). Le rapport aborde notamment les répercussions des crises économiques sur le développement social, au regard des solutions trouvées et déployées à tel ou tel moment. Il passe par ailleurs en revue les compétences que les programmes, les manuels et les professeurs cherchent à développer chez les élèves par cet enseignement, ainsi que les méthodes auxquelles ils recourent pour le faire.

La recherche en didactique de l'histoire distingue les compétences cognitives, méthodologiques, d'orientation, de jugement et d'action. Eu égard aux multiples discussions, voire controverses, auxquelles donnent lieu les compétences dans l'enseignement de l'histoire parmi les États membres de l'OHTE (Leyrat, 2021), trois de ces catégories (compétences cognitives, méthodologiques et d'orientation) ont été retenues ici. Les connaissances



Hugo Sundström / Hufvudstadsbladet / Press Photo Archive
JOKA / Finnish Heritage Agency

nécessaires et la compréhension critique du monde répondent aux exigences formulées dans le CRCCD et dans les Principes et lignes directrices pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle ; elles requièrent une bonne compréhension du contexte économique et de ses liens avec la politique, la législation, les droits humains, la culture et la religion. Les compétences méthodologiques correspondent à l'acquisition par l'élève de la capacité d'analyse et d'interprétation de sources de diverses natures (représentatives, textuelles, iconographiques, audiovisuelles, par exemple) et de textes théoriques, par développement de ses capacités d'analyse et de réflexion critique telles que définies dans le CRCCD et dans les Principes et lignes directrices pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle. Les compétences d'orientation correspondent à l'acquisition de valeurs et d'attitudes qui permettent de se repérer dans l'espace et le temps. Par l'enseignement de l'histoire, l'élève devient capable de se situer dans le présent et de se faire sa propre idée de l'avenir. Le développement des compétences d'orientation est étroitement lié à l'acquisition des valeurs, normes et facultés définies dans les Principes et lignes directrices pour un enseignement de l'histoire de qualité au XX^e siècle. Il s'agit notamment de l'ouverture à l'altérité culturelle et à d'autres convictions, points de vue sur le monde et pratiques, de

l'empathie, de l'esprit civique, du sentiment d'efficacité personnelle et de la tolérance de l'ambiguïté.

Les compétences de jugement, trop controversées, ne sont pas abordées ici. Les compétences d'action ne sont pas traitées à part, mais en prolongement des compétences d'orientation. En ce qui concerne ces dernières, le rapport a cherché à déterminer si les programmes et les manuels scolaires aident les élèves à s'équiper de compétences et d'aptitudes qui les rendront capables de transférer leur réflexion historique sur leurs actions présentes et futures.

Définition des crises économiques

La théorie sociale rappelle que la crise était définie dans la Grèce antique comme un moment décisif pour la société dans le domaine juridique, théologique ou médical : un dilemme entre le bien et le mal, le salut ou la damnation, la vie ou la mort (Koselleck, 1982 : p. 617). Depuis le début de l'époque moderne, la notion a été étendue à de nombreux autres aspects de la vie de la société, dont l'économie ; le caractère processuel des crises et leur récurrence ont davantage aussi retenu l'attention (Koselleck, 1982 : p. 627).

Le présent rapport ne porte pas sur tous les aspects de la conception des crises développée par la théorie sociale, il se concentre sur les crises économiques dans leurs rapports avec les faits politiques, sociaux et culturels. Il s'appuie sur les travaux de philosophes comme Paul Ricœur, pour qui les crises économiques ne doivent pas être vues comme un phénomène purement économique, mais dans un contexte social plus large (Ricœur, 1988). Il emprunte ainsi sa définition des crises économiques à la recherche économique, à la recherche sur l'histoire économique et à la recherche

sociolinguistique sur les notions et concepts clés de ce phénomène. Ici, l'acception du terme emprunte en particulier aux définitions qu'en donne l'histoire économique, qui y voit un tournant dans le développement économique (Borchardt, 1993 ; Plumpe, 2012). Le rapport partage une conception de la crise comme un carrefour pour le développement de la société et souligne l'importance des crises pour le débat social sur les prévisions et la recherche active de solutions dans les situations de crise.

L'étude des crises économiques ne se limite pas à leur volet économique. Leurs causes et leurs effets présentent des aspects sociaux, politiques voire environnementaux : il est donc légitime de chercher à les définir en puisant dans plusieurs sciences sociales, ce qui veut dire que la définition retenue aux fins du présent rapport emprunte à d'autres domaines des sciences sociales.

Le terme est ici employé au pluriel, comme porte à le faire la recherche sociolinguistique sur les crises économiques. Daniele Besomi fait valoir que :

« un monde qui perçoit les crises comme des accidents isolés, venant temporairement perturber de manière non systématique un état de choses par ailleurs sereinement fluide, peut soit les ignorer, soit y voir « une crise » (au singulier). Dès lors que l'on a admis le caractère récurrent des crises, eu égard à leur retour périodique et à la faveur d'une reconceptualisation amenant à comprendre leur rôle dans le fonctionnement du système économique, le singulier ne paraît plus rendre compte du phénomène » (Besomi, 2012 : p. 111).

Le choix du pluriel souligne ce retour périodique au cours de l'histoire, et porte à envisager les origines de ces phénomènes, leur progression, leurs effets et leurs solutions dans des perspectives multiples. Les recherches sur l'histoire économique ont d'ailleurs souvent relevé la charge émotionnelle des noms attribués



aux crises économiques : Grande Famine d'Irlande (1845-1852), grande dépression de 1873 en Europe, krach de Wall Street de 1929, ou éclatement de bulles spéculatives, comme en 2007 (Tanner, 2014 ; Holub, 2021).

Résumé des principales conclusions

1 Les crises économiques figurent dans les programmes d'histoire des 17 États membres examinés. Leur enseignement est obligatoire dans 16 d'entre eux. Elles sont partout abordées dans les manuels et les pratiques pédagogiques des professeurs. Plus de quatre répondants sur cinq jugent important ou extrêmement important de les enseigner.

2 La Grande Dépression est la crise économique la plus généralement enseignée, et les crises des XIX^e et XX^e siècles sont les plus fréquemment abordées. Mais sont aussi évoquées celles de l'Antiquité et du début de l'époque moderne, moins souvent celles du Moyen Âge, et rarement celles de la préhistoire.

3 Les programmes et les manuels scolaires de tous les États membres combinent l'histoire nationale et des éléments d'histoire européenne et mondiale. Le traitement des crises économiques se concentre toutefois en général sur le monde occidental. Les crises économiques extérieures à l'Europe et à l'Amérique du Nord sont rarement abordées, de même que les effets des crises économiques mondiales sur les sociétés africaines, asiatiques ou latino-américaines. L'histoire locale est moins présente que l'histoire nationale et européenne.

4 Dans tous les États membres, les crises économiques sont fréquemment enseignées en histoire sous plusieurs angles : politique, économique et social. L'aspect social figure moins souvent que les points de vue politique et économique dans les programmes et manuels ; mais les professeurs indiquent dans leurs réponses que c'est cet aspect qu'ils mentionnent le plus souvent. Les liens avec l'histoire des idées sont courants, l'histoire culturelle est bien moins invoquée.

5 La vue macrohistorique des crises économiques prédomine dans les programmes et les manuels scolaires des 17 États membres examinés. La microhistoire (vie quotidienne, histoire locale ou rôle joué par des individus) y est moins présente ; c'est le rôle des individus que met le plus fréquemment en scène la perspective microhistorique. Les professeurs indiquent en revanche que l'histoire de la vie quotidienne est le point de vue qu'ils choisissent le plus souvent dans leur enseignement.

6 La diversité au sein des sociétés apparaît en partie dans l'enseignement des crises économiques en histoire dans les États membres. Le vécu et le rôle des individus en fonction de leur statut social ou de leur profession sont souvent évoqués dans les programmes et les manuels, mais le genre et l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, culturelle, religieuse, linguistique ou nationale, l'âge ou le handicap le sont beaucoup moins.

7 Les programmes et les manuels qui traitent de crises économiques encouragent généralement la capacité

d'analyse et de réflexion critique chez l'élève, ce qui correspond aux préférences signalées par les professeurs dans l'enquête, où les discussions en classe et l'analyse des sources historiques ressortent comme les méthodes les plus utilisées. Ils le font beaucoup moins pour les compétences d'apprentissage autonome, comme l'apprentissage par projets. Le degré de difficulté des tâches proposées dans les manuels varie d'un pays à l'autre.

8 Près d'un tiers des professeurs se déclarent satisfaits ou extrêmement satisfaits de la façon dont leurs programmes et leur matériel pédagogique couvrent les crises économiques ; un quart d'entre eux déclarent qu'ils ne le sont pas ou pas du tout. Parmi les motifs d'insatisfaction figurent la surcharge des programmes, la pression des examens, la trop grande importance accordée à l'histoire politique, la difficulté de trouver du matériel pédagogique adapté et le traitement superficiel du sujet dans les ressources disponibles.

9 Près de la moitié des professeurs interrogés ont l'impression que leurs élèves sont intéressés ou extrêmement intéressés par l'étude des crises économiques en histoire. Moins de deux professeurs sur dix pensent que ce sujet n'intéresse pas ou pas du tout les élèves.

10 Dans 14 des 17 États membres examinés, les crises économiques ne font pas l'objet d'un enseignement interdisciplinaire – approche que les professeurs désignent pourtant comme leur préférée dans l'enquête.

Chapitre 2.

MÉTHODOLOGIE

Afin d'analyser la manière dont les États membres enseignent les crises économiques dans les cours d'histoire, ce rapport adopte une méthodologie complète, combinant l'analyse des programmes et des manuels scolaires avec une enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs et utilisant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Ce choix d'adopter une méthodologie complète s'inscrit dans le droit fil des conclusions du premier rapport général de l'OHTE (2024), qui a montré que les pratiques d'enseignement de l'histoire pouvaient s'écarter notablement des consignes formulées dans les programmes. Ainsi, pour brosser un panorama complet de la manière dont les crises économiques sont enseignées en cours d'histoire dans les États membres de l'OHTE, le rapport porte d'abord sur la dimension réglementaire (les programmes nationaux), puis complète ces résultats par l'analyse des manuels scolaires, le support d'apprentissage le plus largement utilisé en moyenne dans les États membres de l'OHTE (OHTE, 2024). Suit l'enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs, qui donne la parole aux praticiens et permet de distinguer comment les professeurs eux-mêmes voient l'enseignement des crises économiques. Ces trois volets suivent une même structure logique, qui assure le parallélisme des résultats de l'un à l'autre. Les méthodes d'échantillonnage et d'analyse sont présentées en détail ci-dessous. Le champ de la recherche est limité aux niveaux secondaires CITE-2 (cycle inférieur du secondaire) et CITE-3 (cycle supérieur du secondaire), ce qui permet de procéder à une exploration en profondeur.

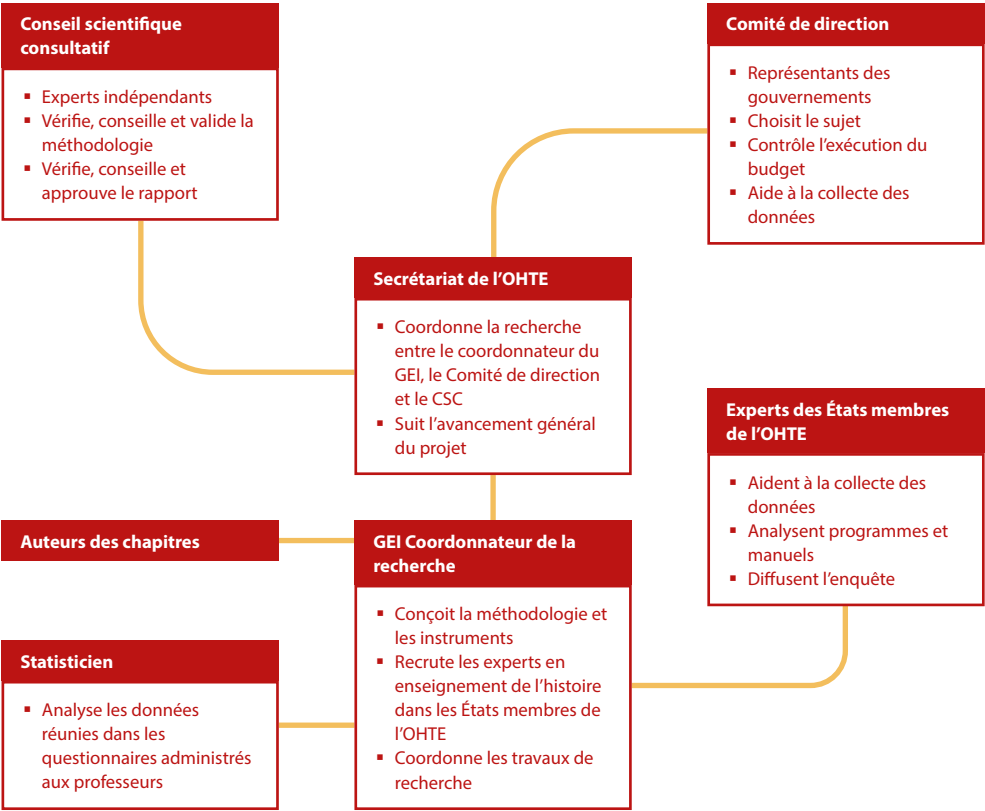
Organisation de la recherche

Une fois le thème défini par le Comité de direction, la méthodologie et les instruments

de recherche du rapport ont été développés par le GEI et validés par le CSC. Le secrétariat a assuré la liaison entre les organes statutaires de l'OHTE et le GEI, et suivi l'avancement général du projet.

Les travaux de recherche et de rédaction ont impliqué de multiples fonctions. Le coordonnateur de la recherche du GEI a recruté l'équipe de recherche, assuré la liaison entre elle et l'OHTE, et veillé à la qualité générale et au respect des échéances de remise du rapport. Les experts en enseignement de l'histoire des États membres de l'OHTE ont joué un rôle important : ils ont dû, si besoin était, traduire dans leur langue et adapter à leur contexte local les instruments de recherche, aider à collecter les programmes et manuels dans leur pays et mener leurs analyses respectives. À la demande d'un expert, le coordonnateur de la recherche du GEI a demandé à l'OHTE de confirmer que le programme scolaire identifié par un expert était bien en vigueur. Sur la base des apports des experts, les auteurs des chapitres (pour la plupart des employés du GEI) ont rédigé les analyses comparées des chapitres sur les programmes scolaires et les manuels. Les textes ont alors été vérifiés par les experts. Pour l'enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs, les experts ont aidé à diffuser le questionnaire dans leurs pays respectifs. Le secrétariat et le GEI ont soutenu ce travail par leurs canaux de communication. Les réponses aux questions quantitatives de l'étude ont été analysées par un statisticien ; les résultats ont été soumis à l'auteur du chapitre concerné, qui a en outre procédé à l'analyse qualitative des questions ouvertes. Le coordonnateur de la recherche du GEI a harmonisé le projet de texte et l'a transmis au secrétariat, qui l'a mis au point et a coordonné la révision entre le CSC et le GEI. Après retour d'information, le CSC et le Comité de direction ont approuvé la version définitive du document.

Figure 2.1 Organigramme des travaux de recherche



Instruments de recherche

Le présent rapport thématique comporte donc trois volets : l'analyse des programmes, celle des manuels et l'enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs. La grille d'analyse des programmes et celle des manuels ont été structurées de la même façon, ce qui assure la compatibilité des résultats et le parallélisme des deux séries de conclusions ; elles examinent les programmes et les manuels sur des critères de contenus et de perspectives historiques, ainsi que d'approches didactiques et d'orientation sur la transmission de compétences. Le questionnaire de l'enquête exploratoire du point de vue pratique des

professeurs reprend les points analysés dans les programmes et les manuels, mais leur ajoute d'autres aspects pratiques de l'enseignement, comme le pourcentage de temps consacré au sujet, le point de vue de la personne interrogée sur l'enseignement des crises économiques et l'expérience qu'elle en retire, ainsi que l'intérêt qu'elle perçoit chez ses élèves pour le sujet. La préparation des deux grilles d'analyse et du questionnaire des professeurs s'est appuyée sur les résultats de la recherche historique la plus récente en matière de crises économiques, et sur les recommandations principales du Conseil de l'Europe relatives à l'enseignement de l'histoire⁶.

La progression logique et temporelle générale de la recherche a été la suivante.

6. Pour un résumé détaillé des recommandations du Conseil de l'Europe sur l'histoire, consulter le rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe, vol. 1 : Analyse comparative (OHE, 2024), p. 8-11.

1. Il a fallu d'abord déterminer si l'apprentissage des crises économiques en histoire était obligatoire pour tous les élèves ou pour les élèves de certains types d'établissements, ou s'il s'insérait simplement dans une matière à option. La question suivante a été celle de savoir dans quelle mesure les professeurs étaient libres d'enseigner ou non les crises économiques en cours d'histoire. Les renseignements ainsi obtenus ont été comparés avec les réponses données par les professeurs au questionnaire sur la part de leur temps total d'enseignement de l'histoire qu'ils consacraient aux crises économiques.

2. Tous les instruments de recherche ont ensuite été exploités pour déterminer les combinaisons temporelles et géographiques de l'enseignement des crises économiques. En ce qui concerne la dimension temporelle, la recherche en histoire économique met en garde contre un centrage trop étroit sur les crises du XX^e siècle, qui ferait courir le risque d'un recours excessif à la crise de 1929 comme modèle de toutes les crises économiques. La recherche en didactique de l'histoire a d'ailleurs montré qu'une plus large ouverture temporelle aidait les élèves à acquérir des connaissances, des méthodes et des compétences d'orientation en prenant du recul sur les crises économiques actuelles (Borchardt, 1985 ; Apostolidou, 2017 ; Apostolidou et Solé, 2017). Le rapport a donc recensé dans les programmes et manuels scolaires les périodes historiques traitées où figurent des crises économiques⁷. Les interconnexions et les rapports de dépendance qu'engendrent les crises économiques à l'échelle mondiale ont conduit la recherche en histoire économique à préconiser une vision mondiale de l'histoire. Sans examiner en profondeur les interdépendances et les déséquilibres de pouvoir à l'échelle planétaire, le présent rapport élargit la perspective géographique au-delà de l'histoire nationale pour tenter de saisir

ces connexions mondiales. Comme préconisé par la Recommandation CM/Rec(2001)15 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle (Comité des Ministres, 2001), il accorde en outre une attention particulière aux espaces géographiques couverts par les programmes et manuels scolaires. En plus de montrer si les systèmes d'enseignement public enseignent les crises économiques qui ont touché le pays concerné, un autre État membre du Conseil de l'Europe ou d'autres pays non membres du Conseil de l'Europe, tous les instruments de recherche servent à déterminer si les crises économiques sont enseignées dans une perspective d'histoire locale, nationale, supranationale, régionale ou européenne, voire mondiale. Le questionnaire demandait en outre aux professeurs d'indiquer les crises économiques sur lesquelles ils avaient spécifiquement travaillé ; une liste leur était proposée, dressée sur la base des résultats préliminaires de l'analyse des programmes et des manuels, mais ils pouvaient en indiquer d'autres.

3. Les instruments passaient ensuite aux approches prévues dans les programmes et les manuels, et celles qu'adoptaient les professeurs dans l'enseignement des crises économiques en histoire. Il s'agissait de déterminer si les connaissances obtenues en histoire économique, sociale, politique, militaire, culturelle ou intellectuelle filtraient jusque dans le traitement des crises économiques en classe. Cela devait en particulier permettre de savoir si les élèves avaient la possibilité d'appréhender les crises économiques dans leur contexte sociétal élargi plutôt que comme des phénomènes isolés. L'étude examinait aussi dans quelle mesure les élèves se voyaient présenter des explications historiques différentes ou contradictoires des causes et des conséquences des crises économiques étudiées,

7. Les périodes historiques sont : préhistoire (avant l'apparition des premières sources écrites) ; Antiquité (environ jusqu'à la fin du V^e siècle de notre ère) ; Moyen Âge (environ du VI^e au XV^e siècle) ; début de l'époque moderne (environ du XVI^e au XIII^e siècle) ; époque moderne (environ du XIX^e siècle à 1945) ; époque contemporaine (après 1945).



ce qui est indispensable à la compréhension de l'extraordinaire complexité de l'apprentissage du passé. L'enseignement des interconnexions entre les crises économiques, la paix et l'avenir de la démocratie présente un intérêt particulier, sachant que le Conseil de l'Europe souligne le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la promotion de la paix, des droits humains, de la démocratie et de la tolérance (Comité des Ministres, 2001). Comme incite à le faire la recherche en histoire sociale et culturelle, l'analyse englobe l'équilibre entre approches macrohistoriques et microhistoriques dans la présentation des crises économiques en histoire. Les approches macrohistoriques appréhendent les crises économiques à l'échelle de la société et font donc ressortir leurs causes et leurs effets à un niveau assez général (surproduction, montée du chômage ou migration économique, par exemple). Le regard microhistorique scrute les phénomènes « sur le terrain » : effets concrets d'une crise économique sur les habitants d'une ville industrielle, impact des suppressions d'emplois ou des fermetures d'usines sur la vie d'une famille d'ouvriers, conséquences de la Grande Dépression sur un banquier d'affaires de Wall Street, etc. Ce point de vue est intéressant car il fait ressortir la manière dont les actions et comportements individuels peuvent contribuer à l'émergence d'une crise économique ou à l'atténuation de ses effets, avec leurs effets en retour sur l'évolution de la situation macroéconomique. La Recommandation CM/Rec(2011)6 de 2011 du Comité des

Ministres sur le dialogue interculturel et l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire souligne à quel point il est important d'aborder en histoire la vie quotidienne des individus (Comité des Ministres, 2011). Mettre en évidence les effets des crises économiques sur la vie quotidienne crée chez l'élève un lien fort avec son propre vécu, ce qui peut non seulement stimuler son intérêt et sa participation au travail sur le sujet, mais aussi renforcer sa capacité à mieux comprendre et gérer les crises économiques contemporaines, et lui fournit une solide base d'information en vue de sa participation aux décisions visant à leur résolution. Par ailleurs, la dimension microhistorique permet souvent à ce propos d'illustrer les phénomènes dans un contexte spécifique et circonscrit, et de mettre ainsi des notions abstraites à la portée des élèves.

4. Les instruments de recherche ont aussi cherché à discerner si les groupes sociaux et les individus figurant dans les programmes et les manuels étaient représentatifs de la société dans son ensemble : l'enseignement de l'histoire reflète-t-il les rôles et le vécu de divers groupes de la société au cours des crises économiques ? Cela vaut pour les couches de la société en termes de catégories sociales (la noblesse, les artisans, les entrepreneurs, les paysans, les ouvriers, les serfs, les fonctionnaires, les chômeurs, etc.), mais aussi pour les différences de vécu en fonction du genre, de l'origine linguistique,

culturelle, religieuse ou nationale, de l'âge ou du handicap. Le rapport a porté une attention particulière à l'antisémitisme, à l'antitsiganisme et à l'ostracisme frappant des minorités prises comme boucs émissaires, ce qui répond à la Recommandation CM/Rec(2020)2 du Comité des Ministres sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage⁸ dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques (Comité des Ministres, 2020), à la Recommandation CM/Rec(2022)5 du Comité des Ministres relative à la transmission de la mémoire de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité (Comité des Ministres, 2022), et au premier rapport thématique de l'OHTE sur les pandémies et les catastrophes naturelles dans l'enseignement de l'histoire (OHTE, 2023).

5. Sur ces points, les instruments puisent dans les résultats de recherches spécialisées en didactique et de la recherche sur les programmes et manuels d'histoire. Les grilles comportaient des questions sur les sources et les approches didactiques citées dans les programmes, les manuels et l'enseignement pratique de l'histoire. Les questions se fondaient sur les résultats de la recherche orientée sur les compétences en didactique de l'histoire et examinaient donc les compétences visées dans les programmes, les manuels et l'enseignement pratique en classe, ainsi que le niveau de difficulté des tâches et exercices proposés aux élèves. Elles couvraient par exemple les connaissances sur les crises économiques prévues dans les programmes (le cas échéant) et transmises dans les manuels, les compétences méthodologiques, ainsi que les moments où les élèves étaient invités à faire le lien entre leurs connaissances historiques, les problèmes du présent et les événements à venir (compétence

d'orientation), et à rechercher activement des solutions aux crises économiques (Ercikan et Seixas, 2015).

6. Les très récentes recherches sur l'enseignement interdisciplinaire portent à se demander si, dans l'intérêt de la discipline comme de la didactique, il pourrait être souhaitable de traiter les sujets complexes de façon interdisciplinaire ou multidisciplinaire élargie (COMPOUNDS, 2023). Le présent rapport ne prône ni ne rejette le recours à l'enseignement interdisciplinaire, mais en envisage la possibilité en vérifiant si les programmes, les manuels et les professeurs font appel à d'autres matières dans des approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires.

Collecte des données

Programmes scolaires

Les programmes ont été identifiés à partir des documents soumis par les représentants des États membres au sein du Comité de direction et de recherches effectuées par les experts. Tous ceux qui ont été retenus ont été contrôlés par les experts. En cas de doute sur la version du programme en vigueur, les documents concernés ont été vérifiés à la demande de l'expert par l'autorité compétente de l'État membre. Ces opérations ont été coordonnées par le secrétariat de l'OHTE.

Pour tous les pays, les programmes analysés dans le présent rapport étaient en vigueur pour l'année scolaire 2023-2024. La liste complète des programmes scolaires est disponible à l'**annexe 1**. Dans certains pays, ces documents ont depuis été mis à jour ou révisés⁹.

8. 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/Rudari ; 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. Cela est une note explicative, et non pas une définition des Roms et/ou des Gens du voyage.

9. Par exemple, à Chypre, les programmes de tous les niveaux d'enseignement ont été révisés à partir de l'année scolaire 2024-2025 ; ainsi, les documents relatifs aux programmes de l'année scolaire 2023-2024 ne sont plus en vigueur.

Manuels

L'échantillon comptait 350 manuels provenant de 16 des 17 États membres de l'OHETE examinés. L'Andorre ne figure pas dans l'analyse des manuels (mais bien dans celle des programmes et dans l'exploration du point de vue des professeurs), car le ministère andorran de l'Éducation ne produit pas de manuels pour les écoles publiques andorranes et aucun éditeur privé ne le fait non plus.

Trois manuels par année ou classe et par pays ont été retenus pour l'analyse, selon les deux critères ci-dessous.

1. Dans les pays où le ministère de l'Éducation publie une liste officielle de manuels, un ouvrage a été sélectionné chez chacun des trois éditeurs dont les manuels sont le plus souvent autorisés. Il en est allé ainsi pour l'Albanie, l'Arménie, la Géorgie, la Macédoine du Nord, le Portugal, la Türkiye et l'Ukraine. Pour la Türkiye, deux ouvrages d'éditeurs privés ont été analysés, recommandés par le gouvernement en plus de celui de l'éditeur public. En Grèce, la liste officielle prescrit un manuel par niveau scolaire, et à Chypre, deux¹⁰. Pour ces deux pays, les manuels de l'éditeur grec Diophantus, utilisés à la fois en Grèce et à Chypre, ont été analysés. Au Luxembourg, la liste officielle prescrit deux manuels en allemand et deux en français¹¹. Pour Malte, seul le matériel pédagogique émanant du ministère de l'Éducation a été analysé.

2. En l'absence de liste officielle de manuels, un livre par année a été sélectionné chez chacune des trois principales maisons d'édition. C'est ce qui s'est passé pour la France, l'Irlande¹², la Serbie, la Slovaquie et l'Espagne.

Enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs

Le questionnaire a été diffusé parmi les professeurs par le réseau et les canaux de communication de l'OHETE, du GEI, des associations européennes et nationales de professeurs d'histoire et des ministères de l'Éducation des États membres de l'OHETE. Au total, 800 professeurs d'histoire ont participé à l'enquête ; leur répartition par pays est donnée dans le **tableau 5.1 (chapitre 5)**. Au moins 30 questionnaires ont été complétés dans chaque pays, à l'exception d'Andorre, du Luxembourg et de Malte, où les professeurs d'histoire sont le moins nombreux parmi les États membres de l'OHETE.

Méthodes d'analyse

Analyse des programmes et des manuels

L'analyse des programmes et des manuels ne s'appuie pas sur une sélection déductive des crises économiques. Pour les programmes, une recherche automatisée par mots clés reposant sur 13 termes (voir **annexe 2**), dont « crise », « crises » et des synonymes ou des mots liés aux crises économiques, a permis de dégager un large éventail de crises économiques dans les programmes scolaires nationaux. Les termes ont été traduits dans les langues des États membres par les experts, et adaptés si nécessaire au contexte local. Chaque extrait de texte a été examiné compte dûment tenu du module et du contexte historique dans lesquels il s'inscrivait. Les manuels ont tous été intégralement lus.

Des experts du réseau de l'OHETE et du GEI ont procédé à l'analyse pour leurs pays respectifs. Ils ont rempli les grilles d'analyse et les ont

¹⁰. L'un des manuels prescrits à Chypre, portant sur l'histoire mondiale et européenne, est le même que celui utilisé en Grèce. Le second, axé sur l'histoire locale, est édité et imprimé à Chypre par l'Institut pédagogique.

¹¹. Les manuels publiés par l'éditeur français Hatier sont utilisés à la fois en France et au Luxembourg.

¹². La décision concernant les ressources utilisées relève de chaque établissement scolaire. Le ministère de l'Éducation n'impose aucun manuel spécifique aux écoles. Toutefois, il fournit des conseils et un accompagnement par l'intermédiaire du Conseil national des programmes et de l'évaluation (NCCA) ainsi que des services de soutien aux enseignants. Il publie également des lignes directrices à l'intention des enseignants et met à leur disposition des supports pour les aider et les guider dans leur travail avec les élèves.

soumises au coordonnateur de la recherche du GEI. La recherche a été menée par application de la méthode herméneutique d'analyse de texte à : a) des textes pédagogiques rédigés par les auteurs ; b) des sources textuelles et iconographiques ; c) des exercices et des tâches.

Les grilles d'analyse remplies ont donné lieu à une analyse comparée des programmes et des manuels. La structure harmonisée des grilles pour chaque État membre a facilité la comparaison entre pays à partir des mêmes indicateurs.

Exploitation de l'enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs

L'analyse s'est déroulée en quatre temps. La base de données a tout d'abord été nettoyée et les données ont été organisées en prévision de l'analyse. La validité des réponses a été contrôlée. Les réponses redondantes ont été homogénéisées en fonction de leur énoncé, et rattachées à une catégorie unique.

Les réponses au questionnaire ont ensuite fait l'objet d'une analyse descriptive question par question, et d'une analyse des mesures de tendance centrale et de dispersion.

Dans un troisième temps, des groupes de variables dichotomiques ont été comparés par analyse des correspondances (Greenacre, 2017). Cette technique statistique multivariée se prête particulièrement bien à l'analyse des réponses au questionnaire des professeurs et aux tableaux de contingence qui synthétisent les fréquences des observations par catégories. Elle permet de visualiser les relations dans un espace bidimensionnel, et ainsi d'observer le degré de proximité et de similarité entre elles. Une première approximation des patterns et des structures sous-jacentes a ainsi pu être obtenue. Il s'agissait ici d'identifier les tendances linéaires dans la corrélation des

données nominales et ordinales. Le test de Cochran Armitage étendu (Agresti, 2019) a été utilisé pour explorer les dépendances et les associations entre les variables ordinales (réponses individuelles) et leurs valeurs de référence nominales respectives (pays). Il a alors été possible d'évaluer la probabilité de certaines réponses individuelles par rapport à la tendance nominale.

Dans le quatrième temps, la représentativité des données et la fiabilité des valeurs mesurées ont été déterminées à l'aide de l'alpha de Cronbach. La fiabilité des items Q5, Q8_2, Q8_4, Q9, Q10, Q11, Q12 et Q13 a été analysée. Des indices de fiabilité alpha acceptables ont été obtenus dans tous les cas (supérieurs à 0,7 ou proches de cette valeur), sauf pour Q9. Les valeurs proches de 1 dénotent une forte cohérence interne. Les items de l'échelle mesurent essentiellement la même chose et l'échelle est fiable. Des valeurs comprises entre 0,7 et 0,9 sont généralement considérées comme acceptables dans de nombreuses disciplines et permettent de conclure à une bonne fiabilité ; les valeurs inférieures à 0,7 trahissent une faible cohérence interne. Il se peut que l'item de l'échelle ne mesure pas la même chose ou que l'échelle doive être révisée¹³. Les logiciels R version 4.3.1 (R Core Team 2023), SPSS 29.0.1.0 et Excel version 16.92 ont été utilisés pour cette analyse.

Enfin, les résultats des statistiques ont été replacés dans le contexte global de l'étude, avec interprétation de leur signification sur les grandes questions. Ici, l'une des limites de l'enquête exploratoire est qu'un échantillon de réponses volontaires – plutôt qu'un échantillonnage aléatoire – a été utilisé. Il est donc possible que les réponses des participants ne représentent pas de manière exhaustive l'ensemble des professeurs d'histoire, bien qu'elles témoignent d'une grande diversité de points de vue au sein des États membres.

13. Q5 : $\alpha = 0,78$; Q8_2 : $\alpha = 0,71$; Q8_4 : $\alpha = 0,79$; Q9 : $\alpha = 0,48$; Q10 : $\alpha = 0,69$; Q11 : $\alpha = 0,68$; Q12 : $\alpha = 0,76$; Q13 : $\alpha = 0,8$.



Chapitre 3.

ANALYSE DES PROGRAMMES

Les programmes jouent un rôle structurant pour l'enseignement de l'histoire dans les États membres. Selon le pays, ils définissent les contenus, les connaissances et/ou les compétences à acquérir par les élèves, et constituent ainsi un fonds partagé de connaissances au sein d'une population. Cette fonction est particulièrement importante dans le monde contemporain, où l'information se consomme en grande partie en ligne de façon très individualisée, et où elle est souvent non vérifiée et potentiellement trompeuse. Il convient donc d'analyser les programmes des États membres pour comprendre la manière dont les crises économiques sont enseignées en histoire.

Cela ne peut toutefois être qu'un début. Comme l'a montré le premier rapport général de l'OHE (2024), les programmes d'histoire laissent fréquemment aux professeurs une marge de manœuvre, même variable, pour gérer leur enseignement selon leurs préférences et leur jugement professionnel. Cela se retrouve ici : les programmes ne font souvent que mentionner les crises économiques, ou ne formulent que de brèves consignes sur leur enseignement, laissant aux professeurs et au matériel pédagogique le soin de le concrétiser davantage¹⁴. L'analyse n'est alors en mesure d'identifier dans un programme qu'un potentiel d'enseignement des crises économiques ou d'adoption de telle ou telle perspective. Les crises économiques ne

sont cependant pas toujours désignées comme telles, mais comme un déclin économique ou une perturbation de la vie économique ; l'enseignement de ces phénomènes en tant que crises économiques est ainsi une fois de plus laissé à la discrétion des praticiens. Cela veut dire que la présente analyse des programmes doit être vue comme une première étape dans la production d'un panorama complet de l'enseignement des crises économiques : ses résultats seront à compléter par les conclusions de l'analyse des manuels (**chapitre 4**) et de l'enquête exploratoire menée auprès des professeurs (**chapitre 5**).

Le présent chapitre suit la grille d'analyse décrite au **chapitre 2**. Il commence par examiner le caractère obligatoire ou non de l'apprentissage des crises économiques en cours d'histoire pour tous les élèves, pour tous ceux d'une certaine catégorie d'établissements, ou seulement dans le cadre d'un cours à option, selon le statut accordé à l'histoire dans les programmes. Cet examen est suivi de celui des périodes historiques et des échelles géographiques envisagées, ainsi que des approches et des perspectives pédagogiques adoptées. Vient enfin une analyse des compétences, des méthodes et des liens interdisciplinaires prévus dans les programmes à propos des crises économiques.

Les crises économiques : obligatoires ou facultatives dans les programmes d'histoire ?

Les crises économiques figurent dans les programmes nationaux d'histoire de tous les États membres de l'OHE ; mais leur inclusion dans l'enseignement obligatoire de l'histoire et la mesure dans laquelle elles en font partie varient considérablement.



Kollwitz, Käthe: Deutschlands Kinder hungern - City Museum Berlin, Germany - Public Domain.

14. Pour plus de détails sur les programmes scolaires des États membres, consulter le rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE, 2024).

Tableau 3.1 Statut de l’enseignement des crises économiques dans les États membres de l’OHE

État membre	CITE-2				CITE-3			
	Obligatoire pour tous	Obligatoire pour les élèves d’une catégorie d’établissements	Élément obligatoire d’un cours optionnel	Souple : professeur décide d’enseigner ou non les crises économiques	Obligatoire pour tous	Obligatoire pour les élèves d’une catégorie d’établissements	Élément obligatoire d’un cours optionnel	Souple : professeur décide d’enseigner ou non les crises économiques
ALB	●				●		●	
AND				●			●	●
ARM	●				●			
CYP	●			●	●			
FRA	●					●		
GEO				●				●
GRC	●							●
IRL	●							●
LUX		●		●		●		
MLT					●		●	
MKD	●				●			
PRT	●					●		
SRB	●				●			
SVN	●				●			
ESP				●			●	●
TUR	●				●			
UKR	●				●			

L’enseignement des crises économiques est obligatoire en histoire pour tous les élèves¹⁵ au niveau secondaire inférieur (CITE-2) comme supérieur (CITE-3) dans 8 des 17 États membres¹⁶. Il l’est en France, en Irlande et au Portugal pour tous les élèves de CITE-2, mais plus en CITE-3. En France, il ne le reste que

pour les élèves du lycée général. Au Portugal, il ne l’est que pour les élèves des filières socio-économiques, linguistiques et de sciences humaines. En Irlande, l’histoire est une matière à option en CITE-3, où le programme prévoit des possibilités d’enseignement des crises économiques. Les professeurs disposent d’une

15. Il s’agit de tous les élèves des catégories d’établissements examinées dans le présent rapport (voir chapitre 2). Cela vaut pour l’ensemble de l’analyse. Pour plus de détails sur l’organisation de l’enseignement de l’histoire en général, consulter le premier rapport général de l’OHE (OHE, 2024).

16. Albanie, Arménie, Chypre, Macédoine du Nord, Serbie, Slovénie, Türkiye et Ukraine.

large marge de manœuvre pour déterminer les modules enseignés, et l'inclusion des crises économiques est laissée à leur discrétion. Les crises et les difficultés économiques apparaissent dans plusieurs modules, ce qui veut dire que les programmes offrent de nombreuses occasions de les aborder¹⁷.

Au Luxembourg, les crises économiques ne sont obligatoirement enseignées qu'aux élèves des filières générales et classiques au niveau CITE-2, et des filières générales, classiques et de sciences sociales (GSO) au niveau CITE-3.

En Andorre, en Géorgie et en Espagne, les crises économiques ne figurent pas explicitement dans les programmes de CITE-2 ; mais la souplesse de ces derniers et les allusions fréquentes à l'éclairage économique offrent des possibilités d'inclusion. En Andorre, l'enseignement des crises économiques est possible dans les cours obligatoires de sciences humaines et sociales de niveau CITE-2, qui comportent des travaux sur les blocs « distribution de la richesse et inégalités sociales », « relations, conflits et changement social » et « organisation sociale ». Il semble même encouragé, puisque sont explicitement prévues les unités « mécanismes des crises », « les crises économiques au XX^e siècle » et « les crises dues à la mondialisation »¹⁸. Au niveau CITE-3, les élèves qui choisissent l'histoire doivent travailler sur les crises économiques des XX^e et XXI^e siècles¹⁹.

Tout comme en Andorre, les programmes espagnols de niveau CITE-2 laissent les professeurs couvrir les crises économiques dans leur enseignement sans en faire une obligation. Le programme du cours obligatoire

de « Géographie et histoire » prévoit par exemple l'enseignement de « la transformation humaine du territoire et la distribution inégale des ressources et du travail », de « l'évolution des systèmes économiques, des cycles démographiques, des modes de vie et des modèles d'organisation sociale », et de « la lutte pour les droits du travail et les droits sociaux : l'État providence »²⁰. Au niveau CITE-3, pour le cours obligatoire « Histoire de l'Espagne », il est précisé que les élèves doivent analyser « l'évolution économique de l'Espagne, ses rythmes et ses cycles de croissance », « l'idée de modernisation, l'appréciation de ses effets sur les inégalités sociales [et] les déséquilibres territoriaux »²¹. Ce n'est que dans le cours à option « Histoire du monde contemporain » de niveau CITE-3 qu'apparaissent les « cycles et crises des systèmes économiques contemporains », ce qui impose explicitement l'enseignement des crises économiques²². Il faut toutefois savoir que les programmes nationaux prescrivent 60 % des contenus obligatoires aux communautés autonomes dépourvues de langue co-officielle, et 50 % à celles qui en ont une. Les programmes régionaux peuvent eux aussi imposer l'enseignement de certaines de ces crises économiques.

En Grèce, l'enseignement des crises économiques est explicitement prescrit en CITE-2, mais celui du déclin de la civilisation mycénienne est le seul coup de projecteur possible sur les crises économiques en CITE-3. Là encore, le choix est laissé aux professeurs (voir **tableau 3.2** ci-dessous).

Dans les programmes d'histoire de Géorgie, les sujets sont particulièrement ouverts. Au niveau CITE-2, cela se reflète dans le traitement

17. Par exemple dans les modules « Europe from Renaissance to Reformation » (IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études (2003), p. 26) ; « Religion and power: politics in the later 16th century » (*ibid.*, p. 27) ; « The eclipse of Old Europe, 1609-1660 » (*ibid.*, p. 28) ; « Ireland and the Union 1815-1870 » (*ibid.*, p. 34) ; « The pursuit of sovereignty and the impact of Partition » (*ibid.*, p. 36) ; « Democracy and Dictatorship 1920-1945 » (*ibid.*, p. 44), ainsi que d'autres.

18. AND/Décret 308/2022, p. 28, 39, 42, 43.

19. AND/Décret Histoire 20-3-2019, p. 11, 13.

20. ESP/Décret royal 217/2022, p. 119.

21. ESP/Décret royal 243/2022, p. 182-184.

22. *Ibid.*, p. 200.



de la période de la fin du Moyen Âge et du début de l'époque moderne. Il est dit que les élèves comparent les sociétés modernes ou les sociétés d'une autre époque historique sur la base de leurs grandes caractéristiques (vision du monde, supports de l'identité, altérité culturelle, intérêts et préoccupations, règles de conduite, valeurs et traditions, couches sociales, formes d'exploitation agricole)²³. Cela ne change pas sensiblement en CITE-3, où le programme suggère spécifiquement de traiter certains sujets liés à des crises économiques, comme l'effondrement de l'Union soviétique ou les problèmes que pose la mondialisation à la Géorgie²⁴. Là encore, le choix revient aux professeurs.

À Malte, les crises économiques sont uniquement enseignées en CITE-3, dans le cours obligatoire « Études environnementales » et le cours à option « Histoire ».

Au-delà des références directes aux crises économiques mentionnées ci-dessus, des crises

ou des questions économiques sont évoquées de façon plus générale dans les programmes de plusieurs États membres, comme l'Arménie, la France, l'Irlande ou la Macédoine du Nord. Un programme d'histoire de CITE-2 français, par exemple, mentionne la guerre froide et la décolonisation, ainsi que les crises survenues à ces occasions, sans préciser explicitement s'il s'agit de crises économiques²⁵. La souplesse des programmes offre donc d'autres possibilités d'enseigner les crises économiques, tout en remettant la décision aux professeurs ou aux établissements.

Périodes historiques

Les crises économiques traitées concernent toutes les périodes historiques – avec là encore des écarts d'un pays à l'autre.

Les crises économiques le plus souvent évoquées sont celles de l'histoire moderne et

23. GEO/Programme d'histoire du secondaire inférieur (s. d.), p. 86.

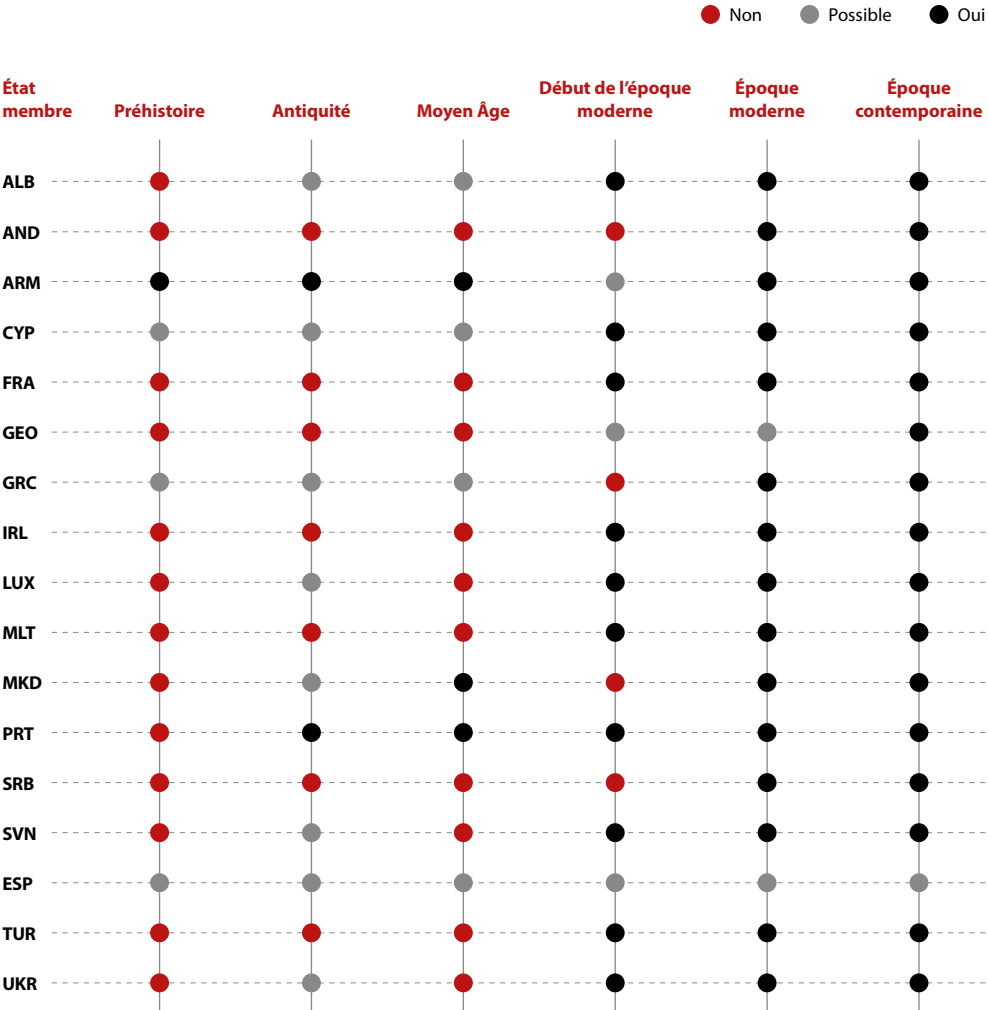
24. GEO/Programme d'histoire du secondaire supérieur (s. d.), p. 96-97.

25. FRA/Programme de 4^e (2020), p. 85.

contemporaine, à partir du XIX^e siècle. Hormis les programmes géorgiens et espagnols, qui définissent avec souplesse des thèmes généraux permettant l’enseignement des crises économiques, les programmes d’histoire de tous les États membres de l’OHE mentionnent des crises économiques spécifiques de

l’époque moderne (de 1800 à 1945) et de la période contemporaine (de 1945 au présent). De toutes les crises de l’histoire moderne et contemporaine enseignées, celle qui l’est le plus fréquemment parmi les États membres est la Grande Dépression qui a débuté en 1929 : elle figure nommément dans tous les programmes,

Table 3.2 Périodes historiques des crises économiques mentionnées dans les programmes (sélection)²⁶



NOTE: POSSIBLE : Les programmes ne mentionnent pas spécifiquement l’enseignement de crises économiques, mais ménagent la possibilité d’un éclairage économique dans l’enseignement de crises historiques plus générales. Voir les explications plus détaillées données ci-dessous et à l’annexe 3.

26. Les périodes historiques sont : préhistoire (avant l’apparition des premières sources écrites); Antiquité (environ jusqu’à la fin du V^e siècle de notre ère); Moyen Âge (environ du VI^e au XV^e siècle); début de l’époque moderne (environ du XVI^e au XIII^e siècle); époque moderne (environ du XIX^e siècle à 1945); époque contemporaine (après 1945).

à l'exception de ceux de la Géorgie, de la Slovaquie et de l'Espagne²⁷. Vient ensuite la crise des économies socialistes, mentionnée dans les programmes de 11 des 17 États membres²⁸. Nombre d'autres crises sont nommées, telles les perturbations socio-économiques liées à la révolution industrielle ou les conséquences des retards d'industrialisation²⁹, la crise de la dette publique de l'Empire ottoman de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle³⁰, la crise socio-économique de la Russie tsariste³¹, les difficultés provoquées par la décolonisation³², la récession des années 1970 en Europe occidentale et aux États-Unis³³, ou les plus récentes crises : la

crise financière mondiale et la crise de la dette souveraine de la zone euro de 2008-2009³⁴.

Les programmes de 10 des 17 États membres prévoient l'enseignement des crises économiques du début de l'époque moderne (vers 1500-1800 de notre ère)³⁵. Les très graves difficultés socio-économiques que traverse la population française avant la Révolution française sont la crise la plus souvent évoquée : elles figurent dans les programmes de huit États membres³⁶. Parmi les autres, on peut citer l'inflation dans l'Europe du XVI^e siècle³⁷, le déclin des anciennes industries dans l'Europe du

27. En Slovaquie, l'examen des causes de la montée du totalitarisme dans les années 1930 offre aussi l'occasion d'enseigner la Grande Dépression sans la nommer spécifiquement (SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 37-38). Le programme espagnol n'identifie aucune crise économique spécifique. Mais les thèmes qui y sont mentionnés permettent aux professeurs qui le souhaitent d'aborder la Grande Dépression. Pour l'inclusion de la Grande Dépression dans les programmes des autres États membres, voir par exemple ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 15 ; AND/Décret Histoire 20-3-2019, p. 13-15 ; ARM/Programme d'histoire, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 2 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 95-97 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 5-6 ; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire au lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 39-40 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 36, 44 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 5^e (voie générale, 5G), p. 2 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 26-27 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 8-9 ; MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 10, 36 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 9 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2013, 28 juin 2013, p. 61 ; TUR/Programme d'histoire turque et mondiale contemporaine de l'enseignement secondaire, p. 21-22 ; UKR/Programme d'histoire, p. 136.

28. Albanie, Arménie, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Macédoine du Nord, Serbie, Slovaquie et Ukraine : ALB/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 49 ; ARM/Programme d'histoire mondiale, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 4 ; GEO/Programme d'histoire du secondaire supérieur, p. 96 ; GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 44 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 2^{de} (profil classique, 2C), p. 2 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 16-17 ; MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 25, 27, 39 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2019, 15 août 2019, p. 118 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 40-41 ; UKR/Programme d'histoire, p. 179.

29. En Albanie, Andorre, France, Irlande, Malte, Slovaquie et Türkiye : ALB/Programme d'histoire, classe de 7^e, p. 64 ; AND/Décret 27-03-2019, p. 11 ; FRA/Programme d'histoire de 4^e, p. 84 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 22-23 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 35-40 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 33 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

30. En Macédoine du Nord et en Türkiye : MKD/Programme d'histoire, classe de 8^e (précédemment 7^e), p. 5 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

31. En Grèce, en Irlande, au Luxembourg et en Ukraine : GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 37 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 43 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 3^e (voie générale, orientation études sociales, 3GSO), p. 2-3 ; UKR/Programme d'histoire, p. 76.

32. À Chypre, en Grèce et en Irlande. En France, les aspects économiques de la décolonisation ne figurent pas explicitement, mais il en va de même pour les aspects politiques. Il semblerait donc possible d'enseigner des contenus dans une perspective économique. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, enseignement général, p. 44 ; GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 44 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 46 ; FRA/Programme de 4^e (2020), p. 85.

33. En France, en Irlande, au Luxembourg et en Türkiye : FRA/Programme de 4^e, p. 86 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45, 47 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 1^{re} (profil classique, 1C), p. 2-3 ; TUR/Programme d'histoire turque et mondiale contemporaine de l'enseignement secondaire, p. 25.

34. Andorre, France et Ukraine : AND/Décret 27-03-2019, p. 17-18 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 9 ; UKR/Programme d'histoire, p. 136.

35. Albanie, Chypre, France, Irlande, Luxembourg, Malte, Portugal, Slovaquie, Türkiye et Ukraine.

36. Albanie, Chypre, France, Irlande, Luxembourg, Malte, Slovaquie et Ukraine : ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 40 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 24 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 6 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires (2003), p. 31 ; LUX/Programme d'histoire du secondaire inférieur, voie générale, classe de 6^e (6G), p. 2-3 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 12 ; SVN/Programme d'histoire du secondaire inférieur, p. 34 ; UKR/Programme d'histoire, p. 100.

37. Irlande et Türkiye : IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 26 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 33.

début du XVII^e siècle³⁸, les crises économiques survenues à Malte dans la seconde moitié du XVIII^e siècle³⁹, les crises de l'empire colonial portugais à partir du milieu du XVI^e siècle⁴⁰, ainsi que le déclin économique de la République des Deux-Nations à partir de la fin du XVII^e siècle⁴¹.

L'enseignement des crises économiques du Moyen Âge est explicitement requis dans les programmes de l'Arménie, de la Macédoine du Nord et du Portugal. Des programmes portugais mentionnent le déclin économique de l'Europe aux VI^e et IX^e siècles, ainsi que la crise socio-économique portugaise du XIV^e siècle⁴². Des programmes arméniens couvrent les problèmes économiques rencontrés par l'Arménie médiévale dans la difficile préservation de l'identité arménienne⁴³. En Macédoine du Nord, un programme évoque le déclin socio-économique de l'Empire byzantin⁴⁴. En Albanie, à Chypre et en Grèce, l'enseignement des crises socio-économiques de l'Empire byzantin n'est pas spécifiquement mentionné, mais des programmes font référence aux crises de l'Empire byzantin à partir du XI^e siècle. Des programmes grecs mentionnent spécifiquement les conséquences des pertes territoriales de l'Empire byzantin au profit des Seldjoukides ainsi que les effets des privilèges commerciaux accordés aux commerçants vénitiens : diminution des recettes fiscales provenant des territoires perdus, moindre compétitivité du maïs grec par rapport au maïs vénitien, famine (Harvey, 2008 ; Chrysostomides, 2023)⁴⁵. L'angle économique est donc possible dans l'étude des crises de l'Empire byzantin dans l'enseignement de l'histoire en Albanie, à Chypre et en Grèce.

Pour le monde antique, seuls des programmes d'Arménie et du Portugal mentionnent explicitement le ralentissement économique dans le contexte respectivement du déclin socio-économique du royaume des Artaxiades (Arménie) et de la chute de l'Empire romain (Portugal)⁴⁶. Des programmes d'Albanie, d'Arménie, de Chypre, de Grèce, du Luxembourg, de Macédoine du Nord, de Slovénie et d'Ukraine évoquent les crises du Bas-Empire romain sans préciser la perspective à adopter dans leur enseignement. Les crises économiques ayant joué un rôle important dans ce contexte (voir par exemple Ando, 2012 ; Jones, 1964 ; Rathbone, 2009), il semble possible de les aborder.

Les crises ou fléchissements économiques de la préhistoire n'apparaissent explicitement que dans des programmes arméniens, qui se réfèrent au déclin socio-économique des premières entités étatiques des hauts plateaux arméniens entre le troisième et le premier millénaire avant notre ère⁴⁷. Les programmes chypriote et grec mentionnent le déclin du monde mycénien sans préciser dans quelle optique il doit être enseigné⁴⁸. Eu égard à sa dimension économique, qui a entraîné une contraction du commerce en Méditerranée orientale (Tartaron, 2013), cet éclairage semble possible.

Échelles géographiques

Les programmes de tous les États membres mentionnent les crises économiques qui ont affecté leurs pays respectifs : celles qui ont

38. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 26.

39. MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 18-19 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 37, 39-40.

40. PRT/DGE-MEC-AE8, 2022, p. 8.

41. UKR/Programme d'histoire, p. 74.

42. PRT/DGE-MEC-AE7, 2022, p. 9 ; PRT/DGE-MEC-AE7, 2022, p. 12-13.

43. ARM/Programmes d'histoire, classes de 8^e et de 11^e, 11^e, thème 1.

44. MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de}, 2005, p. 8.

45. ALB/Programme d'histoire, classe de 12^e, p. 36-37 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de}, p. 18. ; GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 18.

46. ARM/Programme d'histoire arménienne, classes de 7^e et de 10^e, 10^e, thème 3 ; PRT/DGE-MEC-AE7, 2022, p. 9.

47. ARM/Programme d'histoire arménienne, classes de 7^e et de 10^e, 10^e, thème 1.

48. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 1^{re}, p. 18 ; GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 12.

spécifiquement touché le pays, mais aussi les effets ressentis par ce dernier de crises régionales ou mondiales plus vastes, comme la Grande Dépression ou la crise du socialisme. La « crise des raisins secs » de la Grèce au XIX^e siècle⁴⁹, la Grande Famine en Irlande au XIX^e siècle⁵⁰, la crise économique pendant le siège de Malte (1798-1800)⁵¹ et la crise de la dette de l'Empire ottoman⁵² en sont autant d'exemples. Des programmes espagnols comportent plusieurs thèmes en rapport étroit avec le

développement économique du pays, ce qui permet d'aborder les crises économiques⁵³.

La dimension nationale est très présente dans tous les États membres de l'OHE. Les exemples ci-après montrent que les crises économiques sont souvent vues dans cette optique. Dans le programme andorran, la révolution industrielle est présentée dans ses rapports avec la « ruine » économique d'Andorre⁵⁴. En Arménie, le programme du cours « Histoire de l'Arménie » présente les problèmes et les difficultés économiques comme faisant partie intégrante de l'histoire du pays. Cela apparaît par exemple dans l'objectif pédagogique « Développer des compétences d'analyse des difficultés [notamment] économiques auxquelles l'identité arménienne a fait face et la lutte qu'elle a dû mener pour préserver son identité nationale » à propos du Moyen Âge arménien⁵⁵. Le programme ukrainien qualifie de génocide de la nation ukrainienne le Holodomor du début des années 1930, la grande famine déclenchée par les autorités soviétiques pour briser la résistance des agriculteurs ukrainiens à la collectivisation, et qui a coïncidé avec d'autres répressions visant à diluer l'autonomie et la spécificité culturelles ukrainiennes (HREC, s. d. ; Mattingly, 2023)⁵⁶. En Irlande, la Grande Famine apparaît fréquemment dans les programmes d'histoire comme un moment important de l'histoire nationale irlandaise⁵⁷. En France, la crise socio-économique du XVIII^e siècle qui a précédé la Révolution française est traitée comme un épisode notable de l'histoire du pays⁵⁸. Au Portugal, les crises de l'empire colonial portugais qui ont commencé au milieu du XVI^e siècle et les crises économiques de la



«Głód na Ukrainie - Ratuj Ukrainę» - nadruk z pocztówki zaprojektowany przez Zofię Nalepińską-Bojczuk, odnoszący się do Holodomoru

49. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 33.

50. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34, 37.

51. MLT/SEC13 Études environnementales, p. 35-36.

52. TUR/République de Türkiye – Programme du cours d'histoire sur la révolution et le kémalisme, classe de 8^e, p. 14 ; programmes des cours d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

53. ESP/Décret royal 243/2022.

54. AND/Décret Histoire 20-03-2019, p. 11.

55. ARM/Programme d'histoire arménienne, classes de 8^e et de 11^e, 11^e, thème 1.

56. UKR/Programme d'histoire, p. 74.

57. IRL/Programmes d'histoire, premier cycle, p. 17 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34, 37.

58. Par exemple, FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale et technologique), 2^{de} générale et technologique, p. 7 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 10.



fin du XIX^e et du début du XX^e siècle figurent aussi en bonne place dans l'enseignement de l'histoire nationale⁵⁹.

Histoire nationale et histoire régionale (supranationale) ont souvent tendance à se recouper, ce qui se reflète dans l'enseignement des crises économiques en histoire. C'est particulièrement le cas pour les pays

auparavant unis à d'autres au sein d'un État commun, ou qui ont fait partie d'un empire. On peut citer comme exemple la présence dans les programmes scolaires de la crise de la dette publique de l'Empire ottoman (Macédoine du Nord et Türkiye)⁶⁰, de la situation économique de la Yougoslavie de l'entre-deux-guerres (Macédoine du Nord et Serbie)⁶¹, de la dissolution de la Yougoslavie socialiste (Macédoine du Nord, Serbie et Slovaquie)⁶², et de la crise économique de l'Union soviétique dans les années 1980 (Arménie, Géorgie et Ukraine)⁶³. Des programmes ukrainiens mentionnent par ailleurs des famines survenues dans d'autres parties de l'Union soviétique, comme au Kazakhstan ou dans la région de la Volga dans les années 1920⁶⁴.

La dimension transnationale de nombreuses grandes crises économiques fait que les programmes d'histoire de tous les États membres les traitent à l'échelle européenne et mondiale. La Grande Dépression en est l'exemple le plus répandu, mais il y a aussi les répercussions du choc pétrolier de 1973 sur les économies de l'Europe occidentale et des États-Unis⁶⁵, les effets déstabilisants de l'industrialisation dans les économies traditionnelles et les conséquences des retards d'industrialisation⁶⁶, ainsi que les crises des économies socialistes des années 1980 (également présentes dans les programmes des pays qui n'ont pas connu le socialisme

59. PRT/DGE-MEC-AE8, 2022, p. 8 ; PRT/DGE-MEC-AE10B, 2022, p. 13.

60. MKD/Programme d'histoire, classe de 8^e (anciennement utilisé en 7^e), p. 5 ; TUR/République de Türkiye – Programme du cours d'histoire sur la révolution et le kémalisme, classe de 8^e, p. 14 ; programme des cours d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

61. MKD/Programme d'histoire, classe de 9^e (précédemment 8^e), p. 5 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 532-535.

62. MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 4^e, p. 10 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2019, 15 août 2019, p. 118 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 40-41.

63. ARM/Programmes d'histoire du monde, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 4 ; GEO/Programme d'histoire du secondaire supérieur (s. d.), p. 96 ; UKR/Programme d'histoire, p. 179.

64. UKR/Programme d'histoire, p. 160.

65. En France, en Irlande, au Luxembourg et en Türkiye : FRA/Programme de 4^e, p. 86 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45, 47 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 1^{re} (filiale classique, 1C), p. 2-3 ; TUR/Programme d'histoire turque et mondiale contemporaine de l'enseignement secondaire, p. 25.

66. En Andorre, en France, en Irlande, à Malte, en Slovaquie et en Türkiye : AND/Décret 27-03-2019, p. 11 ; FRA/Programme d'histoire de 4^e, p. 84 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 22-23 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 35-40 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 33 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

d'État)⁶⁷. Le programme irlandais évoque le déclin des anciennes industries dans l'Europe du XVII^e siècle et la pauvreté dans les empires européens à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle⁶⁸. Les programmes d'Andorre, de France, d'Espagne et d'Ukraine ménagent une place à l'enseignement des récentes crises économiques de l'Union européenne⁶⁹.

L'échelle mondiale apparaît au sujet de la Grande Dépression et du choc pétrolier de 1973, mais aussi à propos du colonialisme et de la décolonisation. L'inflation en Europe au XVI^e siècle, nourrie par l'afflux croissant de métaux précieux en provenance du Nouveau Monde, est au programme en Irlande et en Türkiye⁷⁰. Le programme portugais mentionne les crises de l'Empire portugais à partir du milieu du XVI^e siècle et la concurrence croissante d'autres puissances coloniales⁷¹, et le programme espagnol le colonialisme, l'impérialisme et les nouvelles subordinations économiques et culturelles⁷². La décolonisation et ses aspects économiques figurent dans les programmes de Chypre, de France, de Grèce, d'Irlande et du Portugal. Par exemple, le programme français fait référence à la décolonisation rapide après la seconde guerre mondiale, le professeur étant invité à montrer les voies de l'indépendance et les circonstances de ces

luttres à partir d'exemples qu'il a préalablement choisis⁷³. Les programmes grecs évoquent par exemple le « sous-développement »⁷⁴ et le programme irlandais l'aide et les famines dans l'Afrique postcoloniale⁷⁵. À Chypre, le programme fait explicitement le lien entre la Grande Dépression et la décolonisation. Alors que dans les programmes des autres États membres, l'enseignement de la Grande Dépression est généralement centré sur l'Occident, particulièrement les États-Unis et l'Europe, le programme chypriote présente ses effets dans les colonies comme à l'origine de la décolonisation au lendemain de la seconde guerre mondiale⁷⁶. Le programme d'histoire portugais fait explicitement mention de la dimension mondiale à propos de la fin du socialisme en Europe, en évoquant la persistance du fossé Nord-Sud après la guerre froide⁷⁷.

Les programmes de nombreux États membres couvrent par ailleurs des crises ou de grandes difficultés économiques qui ont frappé d'autres pays, le plus souvent dans un contexte européen. La situation socio-économique qui a conduit à la Révolution française, par exemple, est évoquée dans les programmes non seulement en France, mais aussi à Chypre, en Irlande, au Luxembourg, à Malte et en Ukraine⁷⁸.

67. En Albanie, Arménie, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Macédoine du Nord, Portugal, Serbie, Slovaquie et Ukraine : ALB/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 49 ; ARM/Programme d'histoire, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 3 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 5-6 ; GEO/Programme d'histoire du secondaire supérieur (s. d.), p. 96 ; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 44 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 2^{de} (filière classique, 2C), p. 2 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 1^{re} (voie générale, 1G), p. 3-4 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 16-17 ; MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e (2005), p. 25, 27, 39 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 14 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 532-535 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 40-41 ; UKR/Programme d'histoire, p. 179.

68. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 28, 31.

69. AND/Décret 27-03-2019, p. 17-18 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 9 ; ESP/Décret royal 243/2022, p. 185, 200 ; UKR/Programme d'histoire, p. 136.

70. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 26 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 33.

71. PRT/DGE-MEC-AE8, 2022, p. 8.

72. ESP/Décret royal 217/2022, p. 119.

73. FRA/Programme de 4^e (2020), p. 85.

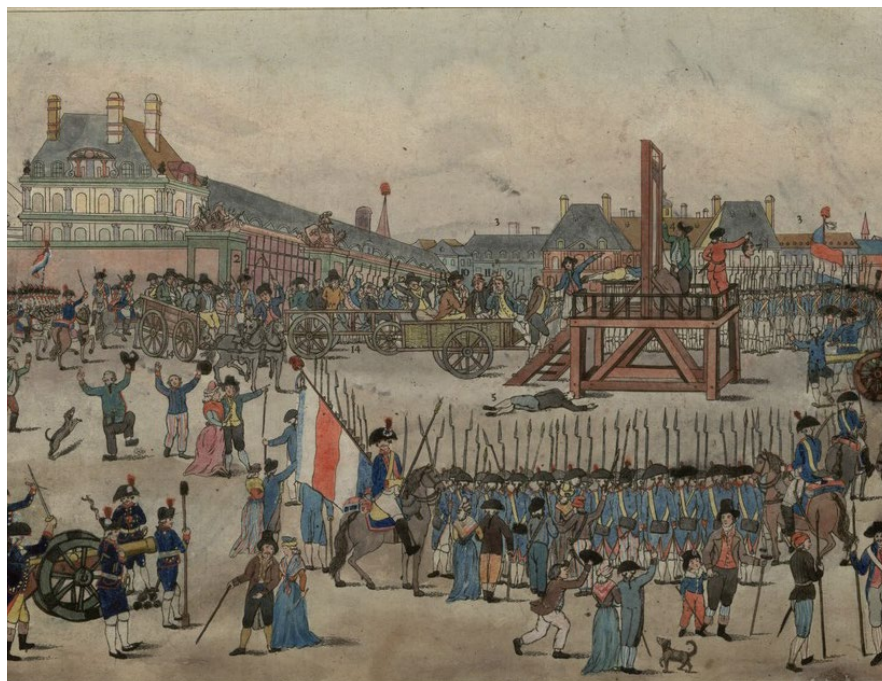
74. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 44.

75. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires (2003), p. 46.

76. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, voie générale, p. 44 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, niveau avancé, p. 51.

77. PRT/DGE-MEC-AE12A, 2022, p. 14.

78. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 24 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31 ; LUX/Programmes d'histoire du secondaire inférieur, voie générale, classe de 6^e (6G), p. 2-3 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 12 ; UKR/Programme d'histoire, p. 100.



Execution de Robespierre et de ses complices conspirateurs contre la liberté et l'égalité : vive la Convention nationale qui par son énergie et surveillance a délivré la République de ses tyrans Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (48)-FT 4.

La crise socio-économique de l'Empire russe de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle apparaît dans les programmes de la Grèce, de l'Irlande et du Luxembourg⁷⁹. Sans mentionner expressément les difficultés économiques de l'Empire russe, les programmes d'Andorre et de Serbie mentionnent explicitement les révolutions russes de 1917, à propos desquelles il semble au moins possible de parler de la crise économique qui les a précédées⁸⁰. Le programme chypriote fait référence aux crises économiques qu'a connues la Grèce, comme la faillite de 1893 ou la stagnation économique qui a suivi la seconde guerre mondiale⁸¹. Le programme de Macédoine du Nord évoque les crises économiques qui ont touché l'Albanie dans l'entre-deux-guerres (1928-1939)⁸² et

l'Albanie socialiste dans les années 1980⁸³. Le programme ukrainien aborde les famines en Irlande du XX^e siècle et en Chine de 1959-1961⁸⁴.

Les programmes de la plupart des États membres sont suffisamment souples pour laisser les professeurs se pencher sur l'histoire locale, qui ne figure toutefois spécifiquement (avec l'histoire régionale infranationale) que dans les programmes d'Irlande et d'Ukraine. On trouve dans le programme irlandais plusieurs études de cas de développement régional, comme l'essor de villes industrielles (Manchester ou Belfast, par exemple)⁸⁵. Le programme ukrainien aborde les famines de Crimée et de la région de la Volga dans les années 1920⁸⁶. Sans mentionner explicitement

79. Par exemple, GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 37 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires (2003), p. 43 ; LUX/Programmes d'histoire du secondaire supérieur, voie générale, classe de 2^{de} (2G), p. 3.

80. AND/Décret 308/2022, p. 40 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 527.

81. CYP/Cours d'histoire du lycée, classe de 3^e, p. 58 ; CYP/Cours d'histoire du lycée, classe de 3^e, niveau général, p. 51.

82. MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e (2005), p. 13.

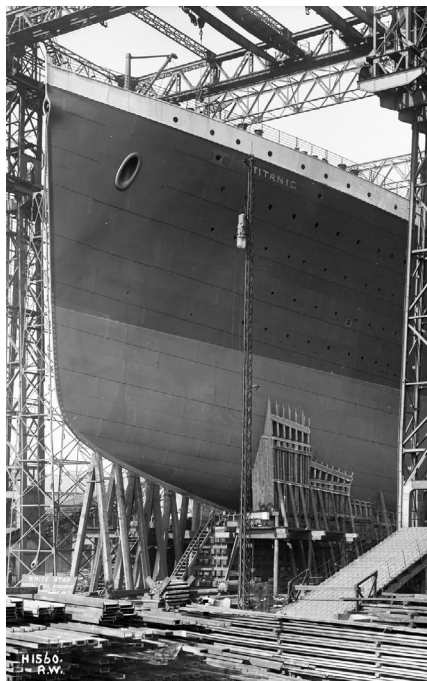
83. MKD/Programme d'histoire, classe de 9^e (anciennement 8^e), p. 18.

84. UKR/Programme d'histoire, p. 104, 181.

85. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31, 34.

86. UKR/Programme d'histoire, p. 160.

les crises économiques, le programme d'histoire espagnol prévoit clairement une ouverture possible sur l'histoire locale dans l'enseignement des difficultés économiques ou, si les professeurs le souhaitent, des crises économiques : il nomme les « déséquilibres sociaux, territoriaux et environnementaux » à propos de l'évolution de l'économie espagnole, ce qui est une invitation à aborder l'histoire locale et celle des régions du pays⁸⁷.



The Titanic, Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540 USA

Approches et perspectives

Histoire économique et sociale

Les programmes d'histoire de tous les États membres envisagent les crises économiques dans leur dimension socio-économique : dette publique excessive⁸⁸, krachs boursiers⁸⁹, nature cyclique de l'économie capitaliste⁹⁰ ou inflation⁹¹, par exemple. Les effets de la révolution industrielle par transformation des modes de production, et ceux de son absence dans les régions et pays tardivement industrialisés, figurent expressément dans les programmes d'Andorre, de France, d'Irlande, de Malte, de Slovénie et de Türkiye. Le programme maltais mentionne explicitement le déclin de l'industrie traditionnelle du coton à Malte, évincée par la production industrielle moins onéreuse du coton aux États-Unis⁹². Le programme d'histoire turc demande aux élèves d'analyser les efforts déployés par l'Empire ottoman pour s'industrialiser au XIX^e siècle⁹³. Les formes traditionnelles d'agriculture figurent parmi les causes de la crise économique dans les programmes de la Grèce ; la monoculture et l'exiguïté des parcelles y sont présentées comme à l'origine de la crise des raisins secs⁹⁴. L'évolution des échanges commerciaux et des techniques d'exploitation des terres est également mentionnée dans le programme irlandais⁹⁵. Outre ces questions, le programme

87. ESP/Décret royal 243/2022, p. 184.

88. Par exemple, pour la crise de la fin de l'Empire ottoman : MKD/Programme d'histoire, classe de 7^e (2004, maintenant utilisé en 8^e), p. 5 ; TUR/République de Türkiye – Histoire de la révolution et du kémalisme – Programmes d'histoire de la République turque, classe de 8^e, p. 14 ; programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36. Sur la banqueroute de la Grèce en 1893 : CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 58.

89. Par exemple sur le krach de Wall Street en 1929 et la Grande Dépression.

90. Voir PRT/DGE-MEC-AE10B, 2022, p. 12. Les programmes espagnols ne mentionnent spécifiquement aucune crise, mais prévoient l'enseignement des cycles économiques à propos du développement de l'économie capitaliste en Espagne : ESP/Décret royal 243/2022, p. 184.

91. Principalement en ce qui concerne la Grande Dépression et/ou l'Allemagne pendant la période suivant la Première Guerre mondiale. Par exemple, LUX/Programme d'histoire de l'enseignement secondaire supérieur, voie générale, classe de 2^{de} (2G), p. 3 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 9 ; TUR/Programme d'histoire de l'enseignement secondaire sur l'histoire contemporaine de la Türkiye et du monde, p. 21-22, 30 ; UKR/Programme d'histoire, p. 137. En ce qui concerne l'inflation causée dans l'Europe du XVI^e siècle par l'afflux de métaux précieux : IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 33. « L'inflation » est aussi une notion à étudier dans le contexte de la famine dans la région de la Volga, en ex-URSS, au cours des années 1920 : UKR/Programme d'histoire, p. 138.

92. MLT/SEC18 Histoire, p. 22-23 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 35-40.

93. TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36.

94. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 33.

95. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 27.

d'histoire de Malte désigne les fluctuations des cours sur les marchés mondiaux comme jouant un rôle important dans l'apparition des crises économiques : la baisse des prix mondiaux du pétrole, qui a entraîné celle des revenus tirés des ventes de pétrole, figure explicitement parmi les causes de la crise du socialisme⁹⁶. Le programme grec aborde la crise des raisins secs, due à la surproduction causée par l'augmentation des droits de douane et les nouvelles réglementations sur les produits adoptées en France pour protéger l'agriculture nationale à partir de 1889⁹⁷, et qui ont fait chuter le prix des raisins secs de 85 % et conduit la Grèce à la faillite en 1893 (Meloni et Swinnen, 2017).

Les retombées sociales des crises économiques figurent dans les programmes de tous les États membres. Souvent présentés comme des mécanismes très généraux, des aspects sociaux des crises économiques apparaissent dans tous les programmes d'histoire à des degrés variables. Les programmes de Chypre, de France, d'Irlande et de Malte mentionnent la montée du chômage pendant les crises économiques. Cet enseignement se rapporte à la situation de l'immédiat après-guerre (1918) à Malte⁹⁸, à la Grande Dépression à Chypre⁹⁹, aux récessions de la période contemporaine (après 1945) en France et en Irlande¹⁰⁰. En Türkiye, il est précisé que l'enseignement des crises économiques récentes du pays (5 avril 1994, crise de 2001, crise de 2008) doit aborder leur dimension sociale¹⁰¹.

La famine figure expressément dans les programmes scolaires d'Irlande¹⁰², de Türkiye¹⁰³ et d'Ukraine¹⁰⁴. Outre le chômage et la famine, la migration impulsée par les crises économiques fait explicitement partie des programmes de la Grèce, de l'Irlande, de Malte, de la Macédoine du Nord, du Portugal, de la Slovaquie, de l'Espagne et de la Türkiye. Les migrations économiques du XIX^e siècle sont évoquées dans les programmes de Grèce, d'Irlande, de Malte et de Slovaquie. À Malte, elles le sont dans le contexte du déclin de l'industrie du coton, qui a déclenché le départ des agriculteurs, mais aussi des migrations internes de gens allés chercher du travail dans les zones côtières, et l'apparition de bidonvilles à La Valette et dans les « trois autres grandes villes de Malte »¹⁰⁵. Dans le cas de la Grèce, l'émigration est abordée à propos de la crise des raisins secs¹⁰⁶. En Slovaquie, elle est traitée dans le contexte de la crise agraire de l'Empire austro-hongrois (seconde moitié du XIX^e siècle), et en Irlande dans celui de la Grande Famine du XIX^e siècle¹⁰⁷.

Les migrations du XX^e siècle apparaissent dans les programmes de Malte, de Macédoine du Nord, du Portugal, de Slovaquie et de Türkiye. À Malte, il s'agit notamment de l'émigration causée par la situation économique de Malte au lendemain de la seconde guerre mondiale¹⁰⁸. Les programmes slovènes et turcs citent respectivement les départs en masse de Yougoslavie et de Türkiye pendant

96. MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 21-26.

97. GRC/Directive sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re}, 2^{de}, 3^e (2022), p. 33.

98. MLT/SEC13 Études environnementales, p. 30 ; Programme d'études environnementales, classe de 10^e, p. 15-16, 20.

99. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, niveau avancé, p. 38.

100. FRA/Programme de 4^e (2020), p. 86 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45.

101. TUR/République de Türkiye – Programme d'enseignement de l'histoire de la révolution et du kémalisme, classe de 12^e, p. 27.

102. Dans le contexte de la famine en Irlande au XIX^e siècle (par exemple, IRL/Programmes d'histoire cycle inférieur, p. 17) et à l'ère postcoloniale (IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 46).

103. En ce qui concerne la première guerre mondiale (par exemple, TUR/République de Türkiye – Histoire de la révolution et du kémalisme, classe de 12^e, p. 21) et la famine contemporaine (par exemple, TUR/Programme d'études sociales, enseignement primaire et secondaire, classes de 4^e, 5^e, 6^e et 7^e, p. 25).

104. En ce qui concerne l'Holodomor (par exemple, UKR/Programme d'histoire, p. 74), d'autres famines dans l'ex-Union soviétique (*ibid.*, p. 160), la famine dans l'Irlande du XIX^e siècle (*ibid.*, p. 104), la famine en Chine (1959-1961) (*ibid.*, p. 181).

105. MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 35-40 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 22-23.

106. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 33.

107. SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 32 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34.

108. MLT/SEC18 Histoire, p. 26-28 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 29-30, 43.



la guerre froide¹⁰⁹. Ceux de Macédoine du Nord et de Slovénie évoquent l'exode rural qui a suivi la seconde guerre mondiale en Yougoslavie¹¹⁰. Le programme français ne cite pas explicitement la migration économique à propos de l'immigration contemporaine, mais cette ouverture semble possible¹¹¹. Fidèle à leur articulation générale par grands thèmes, le programme espagnol cite les « exodes de population : migrations économiques, climatiques et politiques »¹¹². Des programmes irlandais de CITE-2 évoquent « l'impact de facteurs comme [...] les migrations [...] sur la vie des gens ordinaires », laissant aux professeurs le choix d'exemples historiques des effets des migrations¹¹³. Outre les causes et les retombées générales des migrations économiques, le

programme d'histoire irlandais présente les transferts de fonds d'émigrés dans leur patrie comme ayant joué un rôle essentiel lors de la Grande Famine des années 1840¹¹⁴.

Les programmes de certains États membres mentionnent les retombées sociales de crises économiques sur certains groupes sociaux. En ce qui concerne les « ordres » ou classes socio-économiques, le fossé économique entre la noblesse et la paysannerie françaises avant la Révolution française apparaît dans les programmes du Luxembourg et de Malte¹¹⁵. Le programme maltais décrit les conséquences dramatiques de la hausse du prix du pain pendant la crise économique qui a suivi la première guerre mondiale à Malte

109. SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 42-43 ; TUR/Programmes du cours d'enseignement secondaire sur l'histoire contemporaine turque et mondiale, p. 25-26.

110. MKD/Programme d'histoire du lycée, classe de 3^e, p. 29 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 42-43.

111. FRA/Programme de 4^e, p. 86.

112. ESP/Décret royal 243/2022, p. 201.

113. IRL/Programmes d'histoire du cycle inférieur, p. 13.

114. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 37.

115. LUX/Programme d'histoire, classe de 6^e (voie générale, 6G), p. 2-3 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 12 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 37, 39-40.



dans les familles nombreuses des classes inférieures, dont certaines étaient tombées dans une extrême pauvreté¹¹⁶. À propos de la crise de l'industrie cotonnière, le programme maltais évoque la reconversion des anciens agriculteurs devenus dockers dans les ports¹¹⁷, puis le licenciement de la moitié des dockers après la fin de la première guerre mondiale, ce qui avait entraîné un retour à la situation d'avant-guerre¹¹⁸. Sur l'Europe du XVII^e siècle, le programme irlandais lie étroitement le déclin des anciennes industries à l'avènement de l'entrepreneur¹¹⁹.

Histoire politique, diplomatique et militaire

Les programmes d'histoire de tous les États membres de l'OITE abordent les crises économiques sous l'angle de l'histoire

politique, diplomatique et/ou militaire. Ils se concentrent sur les faits politiques à l'origine d'une crise économique ou déclenchés par elle, les mesures prises par les gouvernements pour y remédier, et les liens entre crises économiques et guerres.

Plusieurs exemples de crises économiques provoquées par des faits politiques ou militaires apparaissent dans les programmes d'histoire. Pour la période médiévale, il y a notamment, dans les programmes de la Grèce et de la Macédoine du Nord, la crise économique de Byzance du XI^e siècle, au moins en partie causée par des pertes territoriales face aux Seldjoukides (Harvey, 2008)¹²⁰. Il y a aussi la crise économique provoquée par le siège de Malte (1798-1800) dans un programme maltais ou la crise des raisins secs en Grèce¹²¹. Dans ce dernier cas, c'étaient le relèvement des barrières douanières et une nouvelle disposition législative française précisant que le vin devait être fabriqué à partir de raisins frais (par opposition aux raisins secs, jusque-là importés de Grèce) qui avaient déclenché une grave crise économique – l'une des causes de la faillite de l'État en 1893 (Meloni et Swinnen, 2017). Les programmes du Luxembourg, de Malte et de la Türkiye présentent le traité de Versailles (qui mit fin à la première guerre mondiale) comme une cause de l'hyperinflation qui s'est abattue sur l'Allemagne de Weimar¹²². Plus récemment, les programmes d'histoire de la France, de l'Irlande, du Portugal et de la Türkiye imputent le choc pétrolier de 1973 à l'embargo pétrolier mis en place par certains États arabes contre les pays qui soutenaient Israël pendant la guerre des

116. MLT/SEC13 Études environnementales, p. 30 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 15-16, 20.

117. MLT/SEC18 Histoire, p. 22-23 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 35-40.

118. MLT/SEC13 Études environnementales, p. 30 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 15-16, 20.

119. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31.

120. GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, 2022, p. 18 ; MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de} (2005), p. 8.

121. Par exemple, MLT/SEC13 Études environnementales, p. 35-36 ; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 33.

122. LUX/Programme d'histoire de l'enseignement secondaire supérieur, voie classique, classe de 3^e (3C), p. 4 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 27 ; TUR/Programme des cours d'histoire turque et mondiale contemporaine de l'enseignement secondaire, p. 30.

Six Jours (Département d'État des États-Unis, s. d.)¹²³. Autre exemple récent : les conséquences de la crise de 1974 concernant Chypre, qui a conduit à la division de l'île¹²⁴. Le Holodomor est un exemple de famine délibérément provoquée par les autorités soviétiques à des fins politiques (HREC, s. d. ; Mattingly, 2023), et c'est ainsi que le présente le programme ukrainien¹²⁵.

Les programmes de tous les États membres, hormis la Géorgie et l'Espagne, font explicitement le lien entre les crises économiques et les luttes pour l'avènement ou l'abolition de la démocratie. La Révolution française et la crise des économies socialistes des années 1980 sont les exemples les plus fréquemment cités, dans lesquels les difficultés économiques sont considérées comme ayant mobilisé avec succès les forces démocratiques¹²⁶. La Grande Dépression, avec sa contribution à la montée du fascisme et du nazisme, est le principal exemple d'une crise économique qui a conduit à l'élimination de la démocratie dans plusieurs pays d'Europe. Ce lien entre la Grande Dépression et l'ébranlement

ou l'abolition de la démocratie est explicite dans les programmes de 13 États membres¹²⁷. La montée de l'antisémitisme dans l'Allemagne de l'entre-deux-guerres figure expressément dans des programmes de la France et de l'Irlande, le programme français mentionnant nommément aussi l'antitsiganisme¹²⁸. L'instauration d'un régime autoritaire au Portugal à la suite du coup d'État militaire de 1926 et la création de l'*Estado Novo* dans un contexte de crise économique en est un autre exemple, que donne le programme portugais¹²⁹. La chute du régime tsariste dans l'Empire russe figure dans les programmes de l'Albanie, d'Andorre, de la Grèce, de l'Irlande, du Luxembourg, de la Serbie et de l'Ukraine, ce qui permet d'enseigner la révolution libérale-bourgeoise de février 1917 et les tentatives du gouvernement provisoire d'instauration des libertés civiles, tentatives qui se sont finalement soldées par un échec avec la révolution d'Octobre et l'installation par la violence du régime bolchévique (Hecker, 2008). Le programme grec nomme la révolution de février, qui n'apparaît pas aussi spécifiquement chez d'autres. Les programmes albanais et

123. Au Portugal, seules sont mentionnées les causes de la récession des années 1970, ce qui suggère un lien avec le choc pétrolier de 1973. FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 8 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 11 ; TUR/Programme du cours d'histoire contemporaine turque et mondiale de l'enseignement secondaire, p. 25.

124. Cet événement est désigné dans le programme chypriote comme le « coup d'État de 1974 et l'invasion turque de Chypre » et dans le programme turc comme l'« opération de paix à Chypre ». Voir CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 119 ; TUR/Programme d'histoire contemporaine turque et mondiale de l'enseignement secondaire, p. 25-26, 32-33. Ce dernier cours est proposé sous la forme d'un cours hebdomadaire de quatre heures dans les écoles secondaires de sciences sociales et sous la forme d'un cours facultatif de deux ou quatre heures dans les autres écoles.

125. UKR/Programme d'histoire, p. 74.

126. Pour la Révolution française : Chypre (CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 24) ; France (FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 6) ; Irlande (IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires (2003), p. 31) ; Luxembourg (LUX/Programme d'histoire du secondaire inférieur, voie générale, classe de 6^e (6G), p. 2-3) ; Malte (MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 12) ; et Ukraine (UKR/Programme d'histoire, p. 100). Pour les crises des économies socialistes : ALB/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 49 ; ARM/Programme d'histoire, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 3 ; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 44-45 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 2^{de} (voie classique, 2C), p. 2 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 1^{re} (voie générale, 1G), p. 3-4 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 16-17 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 532-535 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 40-41, et UKR/Programme d'histoire, p. 179.

127. Dans le programme de Slovaquie, les causes de la montée du totalitarisme dans les années 1930 figurent dans le programme sans référence explicite à la Grande Dépression (voir SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 37-38). Voir les autres exemples : ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 43-44 ; ARM/Programme d'histoire, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 2 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 95-97 ; FRA/Programme d'histoire de 4^e, p. 85 ; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 39-40 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 2^{de} (voie générale, orientation sciences sociales, 2GSO), p. 3 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 26-27 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 8-9 ; MKD/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 10, 36 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 9 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2013, 28 juin 2013, p. 61 ; TUR/Programme du cours d'histoire turque contemporaine et mondiale de l'enseignement secondaire, p. 30 ; UKR/Programme d'histoire, p. 136.

128. FRA/Programme de 4^e, p. 84 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44.

129. PRT/DGE-MEC-AE9, 2022, p. 7.

andorrans mentionnent plus généralement « la révolution russe de 1917 », et le programme irlandais « la guerre et les révolutions » de la période 1870-1920¹³⁰.

À l'exception de ceux de Géorgie et d'Espagne, les programmes de tous les États membres font directement le rapprochement entre les crises économiques et la paix et les conflits. Aux exemples évoqués ci-dessus viennent s'ajouter : le retrait de la Russie de la première guerre mondiale après la révolution d'Octobre en raison de l'impopularité du conflit et de la très mauvaise situation socio-économique du pays (Hecker, 2008)¹³¹; le déclenchement de la seconde guerre mondiale avec la montée du nazisme en Allemagne, conséquence de la crise économique de la République de Weimar¹³²;

ou encore les guerres de l'ex-Yougoslavie des années 1990, dont on s'accorde en général à voir la crise économique comme un catalyseur (Jović, 2001)¹³³. Un certain nombre de programmes mentionnent par ailleurs les mouvements d'émancipation des femmes et de divers groupes culturels, ethniques, religieux et/ou nationaux issus de crises économiques, qui seront examinés plus en détail ci-dessous.

L'éclairage politique des crises économiques (les contre-mesures prises par les gouvernements) est également présent dans les programmes d'histoire. Le programme irlandais, par exemple, évoque la réforme des *Poor Laws* (lois sur les pauvres) dans l'Empire britannique du XIX^e siècle, qui a créé des conditions de vie difficiles pour ceux qui demandaient une aide sociale au



Agitatsioonirong "Oktoobrirevolutsioon": Sarjast "M. I. Kalinini elu ja tegevus", TKM TR 5688 G 1659, Tartu Kunstimuuseum SA, <http://www.muuseum.ee/museumView/2115962>.

130. ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 43; AND/Décret 308/2022, p. 40; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 37; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44; LUX/Programme d'histoire pour le secondaire supérieur, voie générale, classe de 2^{de} (2G), p. 3; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 527; UKR/Programme d'histoire, p. 132.

131. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44; LUX/Programme d'histoire du secondaire supérieur, voie générale, classe de 2^{de} (2G), p. 3; UKR/Programme d'histoire, p. 132.

132. ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 43-44; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 95-97; FRA/Programme de 4^e, p. 84; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44.

133. MKD/Programme d'histoire du lycée, classe de 4^e, p. 10; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2019, 15 août 2019, p. 118; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 40-41.

gouvernement (Clark et Page, 2019)¹³⁴. Sur la crise économique déclenchée par le siège de Malte (1798-1800), le programme maltais évoque la création d'écoles primaires et la décision gouvernementale de mettre fin au versement des pensions et des aides charitables aux pauvres afin de confisquer les investissements de la population¹³⁵. Le programme turc, outre « l'évolution de la vie socio-économique aux XIX^e et XX^e siècles » indiquée précédemment, décrit la crise de la dette de l'État ottoman dans le contexte de la politique étrangère turque à l'époque d'Atatürk¹³⁶.

Sur la Grande Dépression, les programmes de l'Albanie, de la Grèce, de l'Irlande et de la Serbie mentionnent des tentatives d'élimination ou d'atténuation des effets de la crise. Le programme de Serbie ne va pas plus loin, mais le programme grec mentionne explicitement le *New Deal* de Roosevelt. Les programmes d'Albanie et d'Irlande vont jusqu'à comparer la manière dont les démocraties et les dictatures fascistes ont géré la crise. Le programme albanais cite le *New Deal* de Roosevelt et le *Welfare State* (État providence) du Royaume-Uni comme exemples d'approches de la crise dans les États démocratiques, par opposition à la militarisation de l'économie allemande sous la dictature nazie¹³⁷. Pour ce qui est de la crise des économies d'Europe occidentale dans les années 1970, le programme français désigne la libéralisation économique et la déréglementation comme des réponses gouvernementales¹³⁸. Le programme maltais mentionne les tentatives d'amélioration du moral et de la productivité des travailleurs par

allongement du temps de loisirs et amélioration de la sécurité au travail lors de la *perestroïka* dans les États socialistes¹³⁹. Et pour l'époque contemporaine, le programme maltais décrit l'impôt sur le revenu, la scolarité obligatoire, les congés maladie payés et les pensions de retraite comme des mesures de lutte contre les crises socio-économiques après l'indépendance¹⁴⁰.

Histoire culturelle

Le regard culturel sur l'histoire des crises économiques est possible dans les programmes d'Albanie, de France, d'Irlande, du Luxembourg et de Malte. Le programme luxembourgeois mentionne le legs culturel de la crise de l'Empire romain (comme la survivance de l'idée d'empire et de la place de Rome comme centre culturel et spirituel de l'Europe)¹⁴¹. Le programme français prescrit l'enseignement des implications culturelles de la Révolution française et de la révolution industrielle¹⁴². Le programme irlandais mentionne la création d'identités culturelles et religieuses lors de la crise économique de 1815-1850 et de la Grande Famine¹⁴³. Des aspects culturels figurent également au programme à propos de la Grande Dépression en Irlande : rôle de la propagande sous le régime nazi, recours aux grands médias dans l'Allemagne nazie et culture populaire anglo-américaine dans l'entre-deux-guerres¹⁴⁴.

Pour la période contemporaine postérieure à 1945, les programmes d'Irlande et du Luxembourg mentionnent les dimensions économiques et culturelles de la décolonisation, comme les conflits entre les cultures indigènes et celles des puissances coloniales¹⁴⁵. Les

134. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34.

135. MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 20; MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 41-45.

136. TUR/République de Türkiye – Programme du cours d'histoire sur la révolution et le kémalisme, classe de 8^e, p. 14.

137. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 15; ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 44; GRC/Directives sur l'enseignement de l'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e (2022), p. 39; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44.

138. FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 8.

139. MLT/SEC18 Histoire, p. 16-17; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 21-26.

140. MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 43.

141. LUX/Programme d'histoire, classe de 6^e (voie classique, 6C), p. 4.

142. FRA/Programme de 4^e, p. 84; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 6.

143. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34.

144. *Ibid.*, p. 44.

145. *Ibid.*, p. 46; LUX/Programmes d'histoire, classe de 3^e (voie classique, 3C), p. 4.

programmes de France et d'Irlande abordent l'évolution du rôle des femmes en France¹⁴⁶, voire en Europe occidentale et aux États-Unis pour ce qui est de l'Irlande, après la seconde guerre mondiale¹⁴⁷. Dans ces deux cas, cette évolution figure dans les mêmes unités d'enseignement que la crise économique des années 1970. Le programme irlandais mentionne aussi la jeunesse et la culture populaire au cours de cette même période, ainsi que la littérature et la critique sociale en Europe de l'Est et de l'Ouest. Les programmes ne montrent toutefois pas si ces points sont liés dans la pratique au thème des crises économiques. Pour la crise des économies socialistes, le programme maltais évoque la tentative effectuée pendant la *perestroïka* pour changer chez les travailleurs leur perception du travail afin d'améliorer leur productivité. La libéralisation culturelle, comme l'ouverture à la culture occidentale et celle des frontières aux voyageurs, y est abordée¹⁴⁸. Le programme albanais invite les élèves à comparer la vie d'une famille albanaise avec celle de familles d'autres pays d'Europe au cours de la période 1945-1990 (habillement, mobilier, musique, art et éducation) ; il semble possible de parler des difficultés économiques à ce propos¹⁴⁹.

Histoire des idées

Les programmes de 10 États membres mentionnent explicitement l'histoire des idées et des idéologies dans l'enseignement des crises économiques¹⁵⁰. Les programmes de Chypre,

de France, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et de l'Ukraine citent les notions de fascisme, de stalinisme et de nazisme à propos de la Grande Dépression¹⁵¹. Outre les idéologies totalitaires, le programme français évoque l'enseignement de nouvelles idéologies politiques issues de la transition économique et structurelle majeure et apparues avec la révolution industrielle et dans son sillage¹⁵². Les programmes albanais, irlandais et serbes mentionnent une série d'autres grandes notions applicables à l'enseignement des crises économiques : libéralisme, capitalisme, laissez-faire, nationalisme, libre-échange, protectionnisme, mondialisation, consumérisme, antisémitisme, impérialisme et racisme¹⁵³. Les notions de capitalisme et de colonialisme figurent en outre dans le programme maltais¹⁵⁴.

Représentation de la diversité au sein des sociétés

Dans le droit fil des efforts que consacre le Conseil de l'Europe à la lutte contre la discrimination et à la promotion de la valeur de la diversité au sein des sociétés, ce rapport s'est également penché sur la présence de la diversité dans les programmes d'histoire des États membres de l'OHE à propos des crises économiques¹⁵⁵.

146. FRA/Programme de 4^e, p. 86.

147. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45, 47.

148. MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 16-17; Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 21-26. À Malte, le « communisme à visage humain » de la *perestroïka* est particulièrement présent dans les programmes : MLT/ SEC18 Histoire, p. 16-17 ; MLT/ Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 22-23.

149. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 19.

150. Albanie, Chypre, France, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Portugal, Serbie et Ukraine.

151. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 95-97 ; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), terminale générale, p. 5-6 ; GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 40 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 44 ; LUX/Programme d'histoire, classe de 3^e (voie classique, 3C), p. 5 ; MLT/SEC18 Histoire, p. 26-27 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 29-30, 43 ; PRT/DGE-MEC-AE9, 2022, p. 8 ; PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 12, 14 ; UKR/Programme d'histoire, p. 136.

152. Pour la révolution industrielle : FRA/Programme de 4^e, p. 84.

153. Par exemple, ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 19 ; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31, 34, 37, 43-47 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 4/2020, 2 juin 2020, p. 532, 535.

154. MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 16-17, 26-28 ; MLT/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 44-45 ; classe de 11^e, p. 21, 44-45.

155. Sur leurs effets spécifiques selon le statut social, voir la section précédente sur les perspectives socio-économiques.

Genre

Il est explicitement fait mention de l'histoire des femmes à propos des crises économiques dans les programmes scolaires d'Albanie, de Chypre, de France, d'Irlande et de Malte. Dans plusieurs pays, le rôle des femmes dans la Révolution française est évoqué¹⁵⁶. Le programme maltais rappelle explicitement la marche des femmes sur Versailles, le programme français évoque Manon Roland, une écrivaine et révolutionnaire française¹⁵⁷. Ces deux exemples illustrent des réponses politiques aux difficultés économiques, dans lesquelles les femmes ont joué un rôle de premier plan. Le programme irlandais décrit la situation des femmes au travail et en famille dans la même unité d'enseignement que le déclin des anciennes branches d'activités en Europe au début du XVII^e siècle ; il inclut aussi l'évolution du rôle des femmes dans une unité d'enseignement sur l'Europe pendant la guerre froide, qui évoque le choc pétrolier et la crise structurelle des industries européennes et américaines à partir des années 1970¹⁵⁸. Le programme albanais compare la situation des hommes et des femmes en Albanie socialiste et dans d'autres pays d'Europe – même si c'est plutôt comme un prolongement possible que comme une obligation pour les professeurs¹⁵⁹. Aucun programme d'histoire des États membres ne fait allusion à l'histoire des personnes LGBTI en lien avec les crises économiques.

Diversité culturelle et minorités nationales

Les programmes d'histoire de Chypre, de France, d'Irlande et de Malte nomment diverses minorités et communautés culturelles,

religieuses, linguistiques, ethniques ou nationales à propos de crises économiques. La montée de l'antisémitisme lors de la Grande Dépression apparaît dans les programmes de France et d'Irlande. Le programme français mentionne l'Holocauste dans la même unité d'enseignement que la Grande Dépression, sans qu'il soit possible de déterminer avec certitude si les deux sont enseignés en relation directe l'un avec l'autre¹⁶⁰. Mais l'enseignement plus général de la montée du nazisme prévu dans les programmes de nombreux États membres (voir ci-dessus) rend la chose possible dans d'autres pays¹⁶¹.

Au-delà du nazisme en Allemagne, le programme irlandais évoque la montée de l'antisémitisme en France lors de la Grande Dépression et en Russie lors de la crise du régime tsariste. L'histoire des Roms et des Gens du voyage n'apparaît explicitement à ce propos que dans le programme français, où le génocide des Roms trouve place dans la même unité d'enseignement que la Grande Dépression¹⁶².

Pour ce qui est du début de l'époque moderne, le programme chypriote rappelle la lutte commune des chrétiens et des musulmans contre l'administration ottomane sur toile de fond de détérioration des conditions économiques après la fin de la domination vénitienne à Chypre¹⁶³. Le programme irlandais cite les effets émancipateurs de révolutions déclenchées par de grands événements socio-économiques entre 1775 et 1815 : abolition de la traite des esclaves et émancipation des Juifs, par exemple¹⁶⁴. Il couvre par ailleurs la situation

156. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 25; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de}, niveau général, p. 50; CYP/Programme d'histoire, lycée, niveau avancé, p. 81; FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 6; MLT/SEC18 Histoire, p. 12; MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 21-24.

157. FRA/Programme d'histoire-géographie, lycée (voie générale), 1^{re} générale, p. 6; MLT/SEC18 Histoire, p. 12;

MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 21-24.

158. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 28, 42.

159. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 19.

160. FRA/Programme de 4^e, p. 84-85.

161. *Ibid.*; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 43-44.

162. FRA/Programme de 4^e, p. 85.

163. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de}, niveau général, p. 44-45.

164. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 31.

des catholiques dans l'Irlande du XIX^e siècle sous domination britannique, ainsi que leur émancipation¹⁶⁵.

Enseignement attentif à l'âge

Au chapitre de l'enseignement des crises économiques attentif à l'âge, les programmes d'Albanie, d'Irlande et de Malte comportent des liens possibles. Le programme maltais évoque directement la création d'écoles dans le contexte des difficultés économiques engendrées par le siège de Malte (1798-1800), ce qui touche à la situation spécifique des enfants dans la crise¹⁶⁶. Le programme irlandais mentionne la jeunesse (jeunesse et culture populaire), et l'adolescence à propos des crises économiques des années 1970 en Europe occidentale et aux États-Unis¹⁶⁷. Le programme albanais amène les élèves à comparer la situation des enfants dans l'Albanie socialiste et dans d'autres pays d'Europe¹⁶⁸.

Concernant les personnes âgées, le programme maltais évoque l'introduction des pensions de retraite à propos de la crise économique qui a suivi l'indépendance de Malte au lendemain de la seconde guerre mondiale¹⁶⁹.

Le programme turc fait spécifiquement référence à la situation des familles anatoliennes au cours de la famine de la première guerre mondiale, avec suffisamment de souplesse pour qu'il soit possible de porter sur elle un regard attentif à l'histoire des femmes et/ou à l'âge¹⁷⁰.

Perspectives intersectionnelles et attentives au handicap

Aucun programme d'histoire des États membres, à propos des crises économiques, ne

comporte d'étude de la situation particulière des personnes handicapées ou l'adoption d'une perspective intersectionnelle (sur la variabilité du vécu et de la situation des individus en fonction de plusieurs attributs sociaux, comme l'appartenance ethnique, le genre, l'âge, le handicap, le statut social, etc.).

Macrohistoire et microhistoire

Les programmes d'histoire de tous les États membres prévoient un enseignement macrohistorique des crises économiques couvrant leurs causes et leurs effets à l'échelle de la société dans son ensemble – ce qui est la norme dans l'enseignement d'une crise économique. Nombre d'entre eux offrent aux professeurs la possibilité d'y ajouter des coups de projecteur microhistoriques, explicitement même dans les programmes de neuf États membres¹⁷¹, par exemple par évocation de personnalités locales ou internationales associées à l'histoire de telle ou telle crise économique, comme Richmond Palmer à Chypre ou Asenath Nicholson en Irlande¹⁷². Les programmes de l'Albanie, de l'Irlande, de la Macédoine du Nord, de la Slovaquie, de la Turquie et de l'Ukraine évoquent les effets des crises économiques sur la vie quotidienne des « gens ordinaires ». Dans le cas de l'Albanie, il s'agit du mécontentement inspiré par le régime socialiste albanais¹⁷³, ou de la comparaison de la vie familiale dans l'Albanie socialiste et dans d'autres pays d'Europe¹⁷⁴. Pour l'Ukraine, la

165. *Ibid.*, p. 34.

166. MLT/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 42.

167. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 45, 47.

168. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 19.

169. MLT/SEC18 Histoire, p. 26-28; MLT/Programme d'histoire, classe de 11^e, p. 29-30, 43.

170. TUR/République de Türkiye – Histoire de la révolution et du kémalisme, classe de 12^e, p. 21.

171. Albanie, Chypre, France, Irlande, Malte, Macédoine du Nord, Slovaquie, Turquie et Ukraine.

172. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 9^e, p. 98-99; IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 34.

173. ALB/Programme d'histoire, classe de 9^e, p. 49.

174. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 19.

microhistoire apparaît dans le contexte de la crise de l'URSS¹⁷⁵. En Irlande, le principe général en CITE-2 est d'enseigner « l'impact de facteurs comme [...] la migration et la famine [...] sur la vie des gens ordinaires »¹⁷⁶. La réflexion sur l'action d'individus et groupes aux intérêts divergents n'est explicitement ni exigée ni mentionnée, mais pas non plus exclue. Au niveau CITE-3, le programme irlandais présente plusieurs études de cas sur l'impact des crises économiques d'un point de vue microéconomique (le déclin du port d'Anvers au XVI^e siècle, par exemple)¹⁷⁷. Le programme turc distingue explicitement les effets de la famine de la première guerre mondiale en Anatolie ; un autre, de Macédoine du Nord, demande aux élèves de comprendre les changements survenus dans la vie quotidienne après la première guerre mondiale¹⁷⁸. Le programme slovène leur fait analyser les changements apportés par la révolution industrielle dans la vie quotidienne¹⁷⁹.

Compétences, méthodes et liens interdisciplinaires

L'analyse générale des compétences, des méthodes et des liens interdisciplinaires dépasse la portée d'un rapport thématique et reçoit un traitement plus complet dans les rapports généraux de l'OHE (OHE, 2024). Le présent rapport se contente d'examiner

s'ils apparaissent directement à propos des crises économiques dans les programmes d'enseignement de l'histoire. L'acquisition de contenus figure dans tous les programmes, et ceux de 11 États membres y ajoutent la capacité d'analyse¹⁸⁰. Il y est demandé aux élèves d'analyser, d'expliquer ou de comparer des phénomènes liés aux crises économiques. Les programmes d'Albanie, d'Andorre, de Malte, du Portugal, de Serbie, d'Espagne, de Türkiye et d'Ukraine mentionnent explicitement aussi le développement de la capacité de jugement par l'apprentissage des crises économiques en histoire. Le programme albanais prévoit que les élèves doivent évaluer le *New Deal* lancé par Roosevelt en réponse à la Grande Dépression¹⁸¹. Le programme portugais cherche à développer la capacité des élèves de s'interroger sur les retards d'industrialisation et les relations de dominance ou de dépendance de diverses zones géographiques¹⁸², ou encore de réfléchir aux causes de la croissance économique du monde occidental, ainsi qu'à la récession des années 1970, avec leurs répercussions sociales¹⁸³. Dans le cadre d'une unité d'enseignement sur la Grande Dépression (entre autres sujets), le programme d'histoire ukrainien attend des élèves qu'ils soient capables d'exprimer des avis raisonnés sur les activités politiques d'Adolf Hitler, de Benito Mussolini, de James Ramsay MacDonald, d'Édouard Daladier, de Joseph Staline et de Franklin Roosevelt¹⁸⁴.

Les programmes de Grèce et d'Espagne visent à développer les compétences d'orientation

175. UKR/Programme d'histoire, p. 199.

176. IRL/Programmes d'histoire du cycle inférieur, p. 13.

177. IRL/Programme d'histoire du certificat de fin d'études secondaires, p. 27.

178. TUR/République de Türkiye – Histoire de la révolution et du kémalisme, classe de 12^e, p. 21 ; MKD/Programme d'histoire, classe de 9^e (précédemment 8^e), p. 5.

179. SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 33.

180. Albanie, Andorre, Arménie, Chypre, Malte, Portugal, Serbie, Slovaquie, Espagne, Türkiye et Ukraine ; par exemple ALB/Programme d'histoire, classe de 10^e, p. 44 ; AND/Programme d'histoire de cycle supérieur, p. 14 ; ARM/Programme d'histoire mondiale, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 2 ; CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 2^{de}, niveau général, p. 50 ; MLT/SEC18 Programme d'histoire, p. 16 ; PRT/DGE-MEC-AE12A, 2022, p. 14 ; SRB/Journal officiel de l'éducation 11/2019, 15 août 2019, p. 117-119 ; SVN/Programme d'histoire, lycée, p. 33 ; ESP/Décret royal 243/2022, p. 199 ; TUR/Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire, classes de 9^e, 10^e et 11^e, p. 36 ; UKR/Programme d'histoire, p. 138.

181. ALB/Programme d'histoire, classe de 8^e, p. 15.

182. PRT/DGE-MEC-AE10B, 2022, p. 12.

183. PRT/DGE-MEC-AE11B, 2022, p. 11.

184. UKR/Programme d'histoire, p. 137.

des élèves par l'apprentissage historique des crises économiques. Le programme grec invite à comparer la Grande Dépression et les crises économiques contemporaines¹⁸⁵. Sans mentionner nommément les crises économiques, le programme espagnol conduit les élèves à adopter un rôle actif et engagé dans leur environnement, en fonction de leurs aptitudes, de leurs aspirations, de leurs intérêts et de leurs valeurs, sur la base d'une analyse critique de la réalité économique, de la répartition et de la gestion du travail¹⁸⁶. Ici, le programme leur offre une opportunité claire de développer une orientation pour leurs attitudes et leur comportement en réfléchissant à l'état économique du monde, dans lequel les crises économiques et multidimensionnelles jouent un rôle déterminant. Le programme turc encourage les élèves à analyser activement les famines actuelles et à dégager les solutions possibles, donnant ainsi l'exemple d'un exercice de recherche de solutions aux problèmes contemporains visant à renforcer les compétences de jugement et d'orientation des élèves¹⁸⁷.

Sur le plan des liens interdisciplinaires, seul le programme d'histoire arménien jette directement des ponts avec d'autres matières sur les crises économiques. À propos de l'effondrement de l'URSS, par exemple, le programme du bloc « histoire mondiale » propose des rapprochements avec l'étude des systèmes politiques, économiques et religieux en sciences sociales¹⁸⁸. Les programmes des États membres ne mentionnent pas explicitement de cours intégrés sur les crises économiques réunissant et combinant les approches de plusieurs disciplines.

Seuls les programmes d'Arménie, de Chypre et de Grèce incluent les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans l'enseignement des crises économiques en histoire. Le programme arménien de l'unité d'enseignement sur la Grande Dépression prévoit l'étude de cartes, celle de diverses sources historiques, la présentation de diapositives, des débats et des jeux de rôle¹⁸⁹. Le programme chypriote encourage les discussions en classe et propose un large choix de méthodes, comme la lecture d'ouvrages contemporains sur la Grande Dépression¹⁹⁰, l'analyse de sources historiques suggérées dans le programme¹⁹¹, ou des sorties sur le terrain. Il mentionne explicitement aussi le recours à l'informatique dans l'enseignement des crises économiques en histoire¹⁹². Le programme grec invite à l'apprentissage des crises économiques par des discussions en classe et la consultation de sources en ligne, en particulier des cartes¹⁹³.

Conclusions

Tous les États membres de l'OHE abordent les crises économiques dans leurs programmes d'histoire. Hormis l'Espagne, tous mentionnent nommément certaines crises. Les programmes espagnols définissent plutôt des thèmes relativement larges qui peuvent toucher aux crises économiques, tout en laissant les professeurs libres de choisir lesquelles. Dans 8 des 17 États membres, l'enseignement de l'histoire des crises économiques est obligatoire aux niveaux CITE-2 et CITE-3. Sauf en Espagne, l'apprentissage des crises économiques est obligatoire pour tous les élèves à un moment ou à un autre de leur cycle secondaire. En Espagne,

185. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 40.

186. ESP/Décret royal 217/2022, p. 119.

187. TUR/Programmes des cours d'études sociales (écoles primaires et secondaires, classes de 4^e, 5^e, 6^e et 7^e), p. 25.

188. ARM/Programme d'histoire mondiale, classes de 9^e et de 12^e (2024), 9^e, thème 4.

189. *Ibid.*, thème 2.

190. CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 95-97.

191. *Ibid.*, p. 55, 95-97.

192. *Ibid.*, p. 24-28.

193. GRC/Programme d'histoire, lycée, classes de 1^{re} à 3^e, p. 19, 40.



les professeurs ont la possibilité d'aborder les crises économiques en CITE-2, mais elles ne sont explicitement mentionnées en CITE-3 que pour un cours d'histoire optionnel.

Ce sont les crises économiques de l'époque moderne et de la période contemporaine qui figurent le plus souvent dans les programmes. Les crises les plus fréquemment évoquées sont la Grande Dépression (dans les programmes de 14 États membres) et la crise des économies socialistes des années 1980 (dans les programmes de 11 États membres). Les crises socio-économiques de l'Empire romain à la fin de l'Antiquité, de la monarchie française au XVIII^e siècle et de l'Empire russe avant les révolutions russes apparaissent souvent elles aussi. Pour la période contemporaine figurent en bonne place les conséquences du choc pétrolier de 1973. Les programmes de plusieurs États membres développent des crises économiques très étroitement liées à leur histoire nationale, comme la Grande Famine en Irlande, la crise des raisins secs en Grèce, ou la crise de la dette souveraine dans l'Empire ottoman à la fin du XIX^e siècle en Türkiye. Cette diversité des crises

économiques figurant dans les programmes des États membres se retrouve dans les espaces géographiques couverts. L'histoire nationale est présente dans les programmes de tous les États membres, en fonction de la nature des crises, mais la perspective transnationale (avec des éléments d'histoire européenne et/ou mondiale) apparaît aussi, en particulier à propos de la Grande Dépression. L'histoire locale apparaît beaucoup moins dans les programmes.

Pour ce qui est des approches historiques, les programmes de tous les États membres juxtaposent les points de vue socio-économiques, politiques, diplomatiques et militaires sur les crises économiques. L'histoire politique apparaît sous trois formes : explication des causes politiques et militaires des crises économiques ; évocation de leurs répercussions politiques, diplomatiques ou militaires ; et présentation des types de contre-mesures adoptées par les gouvernements. Le lien entre les crises économiques, les faits liés à la démocratie et à la dictature, et les conflits et la paix figure explicitement dans les programmes

de tous les États membres, hormis la Géorgie et l'Espagne. L'histoire des idées et des idéologies apparaît très souvent aussi dans les programmes des États membres de l'OHE ; 10 d'entre eux mentionnent explicitement la place des doctrines, des idées et des idéologies du passé dans la compréhension des crises économiques chez l'élève. L'histoire culturelle est nettement moins présente dans ce contexte (quatre États membres seulement en font mention). Tous les États membres adoptent une perspective macrohistorique dans leurs programmes d'enseignement des crises économiques, mais il n'y en a que neuf qui la complètent par des regards microhistoriques ; et parmi ceux-ci, quatre seulement évoquent d'autres aspects que les grands personnages historiques, comme les effets des crises économiques sur la vie quotidienne et les gens ordinaires ou dans certains lieux, comme les villes.

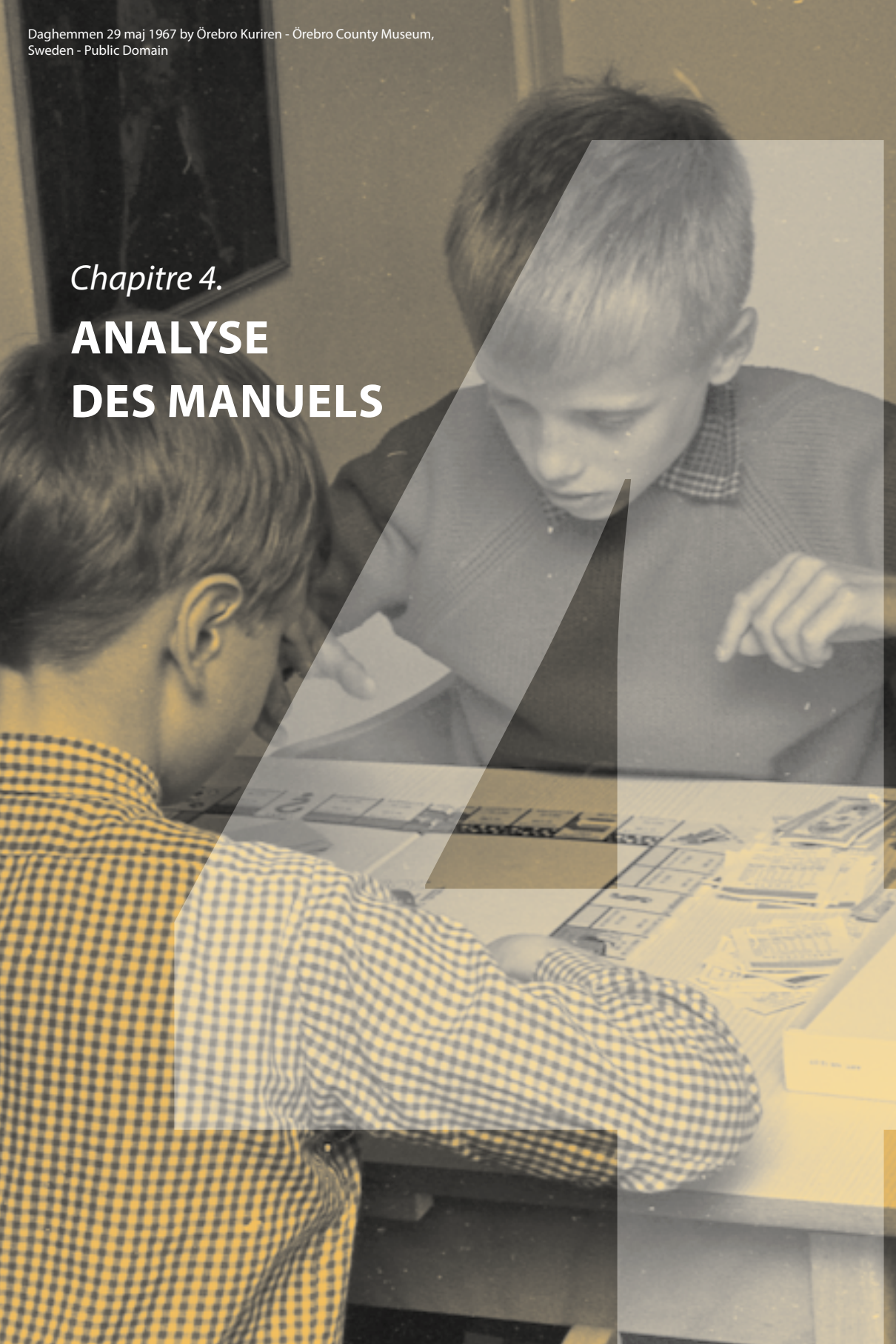
En ce qui concerne la diversité au sein des sociétés, les programmes de six États membres incluent l'histoire des femmes dans l'étude des crises économiques. L'histoire des personnes LGBTI ne figure à ce propos dans aucun des programmes, mais ceux de six États membres évoquent dans ce contexte des minorités et groupes culturels, ethniques, linguistiques, religieux ou nationaux. L'histoire des Roms n'apparaît que dans le programme français, dans le contexte de la Grande Dépression et du génocide des Roms pendant la seconde guerre mondiale qui s'est ensuivie. Les effets spécifiques des crises économiques selon le groupe d'âge (enfants, jeunes et personnes âgées, par exemple) figurent dans des programmes en Albanie, en Irlande et à Malte. En revanche, leurs répercussions sur les personnes handicapées et les perspectives intersectionnelles sont absentes des programmes d'enseignement des crises économiques des États membres.

Pour ce qui est des compétences, des méthodes et des liens interdisciplinaires, les programmes de 11 États membres précisent explicitement que l'enseignement des crises économiques doit développer les compétences analytiques des élèves. Les programmes de huit États précisent qu'il doit nourrir chez l'élève la capacité de jugement. Les programmes de la Grèce, de l'Espagne et de la Türkiye mettent l'accent sur le développement des compétences d'orientation à propos de la gestion des crises économiques dans le monde contemporain. Les liens interdisciplinaires sur les crises économiques ne figurent que dans le programme arménien, qui demande que certains aspects du sujet soient abordés dans d'autres matières. Aucun des programmes analysés ne prévoit de modules intégrés d'enseignement des crises économiques sous plusieurs angles. Trois États membres seulement spécifient des méthodes d'enseignement des crises économiques dans leurs programmes d'histoire : méthodes actives, sorties sur le terrain et ressources informatiques.

Les programmes nationaux d'histoire des États membres de l'OHE couvrent de nombreuses crises économiques, sous divers angles. Certains regards y sont peu représentés : périodes antérieures à l'époque moderne, histoire locale, perspective microéconomique et histoire culturelle, notamment. La présentation des crises économiques sous l'angle de la diversité régnant au sein des sociétés concernées est rare elle aussi. La souplesse générale de nombreux programmes laisse les professeurs libres d'aborder des sujets qui n'y figurent pas expressément, mais en pratique, cette marge pourrait être rognée par la pression des examens et la surcharge des programmes – dont se plaignent bien des professeurs d'histoire des États membres de l'OHE (OHE, 2024).

Chapitre 4.

ANALYSE DES MANUELS



Le manuel continue d'être la ressource pédagogique par excellence des professeurs d'histoire dans de nombreux pays – la plus fréquemment utilisée par ceux des États membres étudiés, lit-on même dans le premier rapport général de l'OHE (OHE, 2024). Ces ouvrages occupent donc une place importante dans l'enseignement de l'histoire de qualité que promeut depuis des décennies le Conseil de l'Europe dans ses efforts d'éducation à la paix (Stobart, 1999). Les manuels scolaires d'histoire peuvent concourir à des phénomènes souhaitables comme indésirables, de la promotion de la cohésion sociale au renforcement des stéréotypes. Ils peuvent également aider les élèves à développer la conscience historique ou les compétences (comme la réflexion analytique et critique) que demande le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe. Cela s'explique en grande partie par le fait qu'un « manuel bien conçu pousse l'élève à réfléchir à sa propre situation et à celle des autres, ainsi qu'à l'évolution des environnements sociaux qui animent sa vie » (Smart *et al.*, 2020).

Le présent chapitre examine la manière dont les crises économiques sont abordées dans les manuels d'histoire des niveaux CITE-2 et CITE-3 de 16 des 17 États membres de l'OHE examinés. Ces ouvrages y sont produits soit par l'État, soit par des entreprises mixtes public-privé, soit exclusivement par des maisons d'édition privées. L'analyse ne couvre pas l'Andorre : le ministère andorran de l'Éducation ne produit pas de manuels pour les écoles publiques andorranes, et aucun éditeur privé ne produit spécifiquement de manuels pour le système éducatif andorran.

Les références des manuels directement cités ci-dessous sont données dans les notes de bas de page. Les citations sont toutes des

traductions. Pour des raisons de lisibilité, les titres des manuels ne sont généralement pas référencés en détail ; la liste complète de tous les manuels analysés dans le cadre de ce rapport figure à l'**annexe 4**.

Périodes historiques

Les crises économiques évoquées dans les manuels d'histoire de tous les États membres examinés dans cette partie du rapport couvrent une large plage de périodes historiques.

La première crise économique mentionnée au niveau CITE-2 est celle de la culture de Cucuteni-Trypillia (troisième millénaire avant notre ère), évoquée dans des manuels ukrainiens : « Au troisième millénaire avant notre ère, la société trypillienne connut une crise causée peut-être par la détérioration des conditions environnementales et par une diminution des récoltes due au manque de savoir sur la manière de restaurer la fertilité des sols. C'est cette crise qui a entraîné le déclin et la disparition de la culture trypillienne. »¹⁹⁴ Parmi tous les pays examinés, c'est la référence aux crises économiques qui remonte le plus loin dans l'histoire.

Les manuels albanais, arméniens, chypriotes, géorgiens, grecs, macédoniens, serbes, espagnols et turcs abordent au niveau CITE-2 les crises économiques en commençant par des exemples du monde antique. Les manuels arméniens, chypriotes, géorgiens, grecs et turcs évoquent les premières civilisations avancées des régions de la Méditerranée et de la mer Noire ainsi que la *polis* grecque, avant de décrire les crises économiques de la République romaine et de l'Empire romain, également présentes dans les manuels albanais, arméniens, géorgiens, macédoniens, slovènes et espagnols.

194. Shchupak I. Ya., Piskaryova I. O. et Burlaka O. V. (2020), p. 33.

Les manuels luxembourgeois, portugais et maltais de CITE-2 présentent les crises économiques à partir d'exemples de la fin du bas Moyen Âge. Ils commencent par les effets de la chute de la production agricole, de la peste noire, des troubles sociaux et des conflits militaires de cette période. Les premières crises économiques mentionnées dans les manuels français et irlandais au niveau CITE-2 sont celles du début des Temps modernes.

Dans tous les pays examinés, les manuels traitent des crises économiques des XIX^e et XX^e siècles aux niveaux CITE-2 et CITE-3. Pour le passé récent, les manuels albanais, arméniens et ukrainiens se penchent sur des crises financières des années 1990 et 2000 qui ont profondément marqué la transformation économique de ces pays, alors qu'ils passaient de la planification centralisée socialiste à l'économie de marché capitaliste. Un manuel arménien explique par exemple :

« Les chocs extérieurs ont eu des effets néfastes sur l'économie de la République d'Arménie, en particulier ceux qui ont affecté la Russie en 1998. La crise financière et économique mondiale qui a démarré aux États-Unis en septembre 2008 et qui s'est propagée dans le monde entier a également eu de graves répercussions sur l'économie [de la République d'Arménie]. En raison de la crise, la demande de produits fabriqués par une grande partie des entreprises [du pays] s'est contractée ou même tarie. »¹⁹⁵

Les manuels arméniens, français, géorgiens, irlandais, portugais, espagnols, turcs et ukrainiens concluent leur présentation des crises économiques en CITE-3 par des descriptions de la crise bancaire internationale et de la crise de la dette souveraine de 2008. Les manuels espagnols de *bachillerato* soulèvent directement la question encore d'actualité du sentiment d'attachement à l'Union européenne dans les populations, en suggérant que la

montée de l'euroscpticisme dans les États membres de l'Union européenne est liée à la politique adoptée par la Banque centrale européenne pendant la crise financière de 2008.

Échelles géographiques

Les manuels de tous les États membres étudiés abordent les grandes crises économiques qui ont eu des répercussions économiques et sociales dans le pays et ont marqué l'histoire nationale. On trouve par exemple la crise portugaise de la fin du XIV^e siècle au Portugal, la crise de l'Ancien Régime en France à la veille de la révolution de 1789, la Grande Famine dans l'Irlande des années 1840, la crise de la culture du coton à Malte dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la crise économique des années 1860 en Espagne, la crise de la dette extérieure souveraine de l'Empire ottoman dans la seconde moitié du XIX^e siècle et ses répercussions sur la politique économique de la première République turque, la crise de la dette souveraine grecque à la fin de 1893, la crise de 1919 au Luxembourg, le Holodomor de 1932 à 1933 en Ukraine, la crise de l'économie communiste en Albanie dans les années 1980, et la crise de l'économie socialiste dans la République fédérale socialiste de Yougoslavie, qui a contribué à son éclatement et aux guerres des années 1990. Les manuels slovènes abordent surtout les crises économiques de la seconde moitié du XIX^e siècle, qui ont déclenché une vague d'émigration, essentiellement dans la population rurale, vers les États-Unis, et la crise économique yougoslave. Les manuels arméniens et géorgiens décrivent les effets de l'économie communiste planifiée et les crises qui ont accompagné la transition vers l'économie libérale après 1991.

Au-delà des frontières nationales, les manuels d'Albanie, de Chypre, de Grèce, de Macédoine du Nord, de Serbie et de Türkiye présentent les

195. Melkonyan A. *et al.* (2023c), p. 163.

crises économiques qui ont affecté l'Empire ottoman au XIX^e siècle. Lorsqu'ils traitent des crises économiques de l'époque moderne et de l'histoire contemporaine, les manuels d'Albanie, d'Arménie, de Chypre, d'Espagne, de France, de Géorgie, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, de Malte, de Macédoine du Nord, du Portugal, de Türkiye et d'Ukraine optent souvent pour une perspective européenne et/ou mondiale. Les manuels de Macédoine du Nord et d'Ukraine vont au-delà de l'Europe occidentale et s'intéressent aux pays de l'Europe du Sud-Est. Un manuel arménien qualifie la crise financière de 1929 de mondiale : « La grande crise économique a démarré aux États-Unis à l'automne 1929. Elle s'est propagée dans tous les pays industrialisés et a duré jusqu'en 1933. C'est pourquoi elle est dite mondiale. »¹⁹⁶

Les manuels albanais, arméniens, français, portugais et espagnols élargissent leur champ d'exploration des crises économiques au-delà de l'Europe, vers les États-Unis et des pays

d'Amérique latine. Les manuels turcs accordent une attention particulière à l'Afrique du Nord et à l'Asie du Sud. Les manuels chypriotes, grecs et ukrainiens décrivent les effets de la Grande Dépression sur les pays d'Asie du Sud-Est. Les manuels grecs décrivent la Grande Dépression comme un catalyseur des mouvements d'indépendance contre les puissances coloniales occidentales, et de l'essor du Japon jusqu'au rang de grande puissance. Un manuel utilisé à Chypre et en Grèce indique par exemple que :

« la Grande Dépression de 1929, qui a affecté les prix des produits agricoles venant des colonies, y a augmenté l'agitation économique et sociale. En 1941 et 1942, sous le slogan "L'Asie aux Asiatiques", les Japonais ont repris de grandes parties de l'Asie aux puissances occidentales, prouvant ainsi que les empires coloniaux n'étaient pas invincibles. »¹⁹⁷

"Toward Los Angeles, California." Photograph by Dorothea Lange, March 1937. Courtesy of the Library of Congress, Prints & Photographs Division, LC-DIG-isa-8b31801.



196. Stepanyan A., Nazaryan A. et Safrastian R. (2019a), p. 24.

197. Koliopoulos I. et al. (s. d.), p. 151.

Les manuels associent souvent la vision européenne et/ou mondiale à des exemples tirés de leur propre histoire nationale ou de l'histoire des pays dont les crises économiques ont infléchi de façon déterminante la trajectoire sociale de l'histoire européenne et mondiale. Il s'agit notamment de la crise de l'Ancien Régime en France avant la Révolution française, des effets de la Grande Dépression dans la République de Weimar (qui ont porté au pouvoir le national-socialisme) ou de la crise de l'économie planifiée socialiste en Union soviétique, qui a beaucoup contribué au discrédit du modèle de société socialiste en Europe. Les manuels espagnols de *bachillerato* abordent les crises économiques en première année de CITE-3 dans le cadre de l'histoire mondiale des XIX^e et XX^e siècles, puis se concentrent dans la seconde année sur celles de l'histoire nationale.

Approches et perspectives

Tous les manuels examinés décrivent les crises économiques sous l'angle économique. Divers types de crises sont abordés : crises de la production agricole et industrielle, du travail, de la spéculation financière et de la dette souveraine, par exemple. Les manuels français, irlandais, portugais et espagnols des niveaux CITE-2 et CITE-3 proposent des extraits de textes d'économistes qui apportent un complément d'information sur l'histoire économique des crises et une analyse plus détaillée de certaines notions d'économie.

Les manuels de tous les pays font le lien entre histoire économique et histoire politique. Les manuels arméniens, géorgiens, macédoniens et slovènes intègrent l'histoire économique dans l'histoire politique de la nation et de ses fondements culturels. Les auteurs d'un manuel slovène soulignent que :

« il y avait beaucoup de différences et d'intolérance, souvent héritées du passé, entre les nations de la Yougoslavie. Pendant des décennies, le communisme a tenté de les masquer sous la devise "fraternité et unité" et par la force. Le général Tito, qui avait unifié le pays, est mort en 1980. C'est alors que les erreurs du système se sont révélées dans une crise économique, avec le choc des grèves de travailleurs. »¹⁹⁸

Sur le plan de l'histoire sociale, les manuels de CITE-2 et de CITE-3 décrivent à Chypre, en France, en Grèce, en Irlande, au Luxembourg, à Malte, en Macédoine du Nord, au Portugal, en Espagne, en Türkiye et en Ukraine les groupes les plus touchés par les retombées des crises économiques au sein de la société. À propos du Moyen Âge et du début de l'époque moderne, des manuels mettent particulièrement en scène la paysannerie dans le contexte des crises économiques. La classe ouvrière passe ensuite au premier plan, avec les crises des XIX^e et XX^e siècles, aux côtés des employés du secteur bancaire. Les manuels de Chypre, de France, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, de Malte, du Portugal et d'Espagne présentent les crises économiques comme impulsant une dynamique de régression sociale, mais aussi comme susceptibles de conduire à une ouverture des sociétés par renforcement de la cohésion sociale et des droits des travailleurs. Des manuels français, portugais et espagnols montrent avec la crise financière de 1929 que les classes moyennes et supérieures peuvent aussi être affectées par les crises économiques.

Les manuels de CITE-2 et CITE-3 de Chypre, de France, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, du Portugal, d'Espagne, de Türkiye et d'Ukraine envisagent l'histoire culturelle pour faire percevoir aux élèves le vécu émotionnel et

198. Razpotnik J. et Snoj D. (2013), p. 61.

la mentalité des personnes touchées par les crises économiques. Pour illustrer le rôle de la Grande Dépression dans la montée du national-socialisme, un manuel chypriote de l'enseignement secondaire supérieur prend l'exemple d'un ouvrier allemand au chômage, que la crise va pousser à rejoindre le parti nazi d'Hitler:

« Des milliers d'usines fermaient. La faim accompagnait l'ouvrier allemand au quotidien. À cela s'ajoutaient les pénuries artificielles laissées par les juifs, qui obligeaient les ouvriers à aller [...] mendier un peu de nourriture auprès des paysans [...]. Le gouvernement agissait contre le peuple, de sorte qu'un honnête travailleur en était réduit à voler pour se nourrir [...]. Tous les gens, sauf les communistes, attendaient des jours meilleurs [...]. Quant à moi, comme beaucoup d'autres, la récession m'avait fait perdre tout ce que j'avais. Alors au début des années 1930, je me suis inscrit au parti national-socialiste [d'Hitler]. »¹⁹⁹

Les manuels fournissent fréquemment aux élèves des sources illustrant l'histoire culturelle des crises économiques. Sur l'histoire médiévale et le début de l'époque moderne, ils reproduisent des tableaux, des libelles et des caricatures. En histoire culturelle moderne et contemporaine, ce sont surtout des affiches et des photographies d'époque. Il est aussi recouru à la littérature contemporaine (de fiction) et à des documentaires ou longs métrages sur le thème des crises économiques. Certaines sources donnent un accès très spécifique au vécu émotionnel et à la mentalité des personnes touchées par des crises économiques; un manuel de français de CITE-2 cite par exemple les paroles du blues de 1978 *Il ne rentre pas ce soir* d'Eddy Mitchell, l'histoire d'un chômeur qui a honte d'annoncer la nouvelle de son



Les Peuple sous l'Ancien Régime par Anonym (Künstler_in) - Albertina, Austria - Public Domain.

licenciement à sa famille : « Il se décide à traîner / Car il a peur d'annoncer / À sa femme et son banquier / La sinistre vérité. / Être chômeur à son âge, / C'est pire qu'un mari trompé. / Il ne rentre pas ce soir. »²⁰⁰

Les manuels français, irlandais, portugais et espagnols peignent le choc et le désespoir des personnes touchées par les crises économiques, et présentent par contraste l'optimisme et la mobilisation de celles qui ont pris part aux mouvements sociaux des années 1930 et 1970, mouvements qui ont débouché sur des progrès dans la cogestion et la législation sociale. Un manuel français de CITE-3 aborde ce sujet plus en détail en faisant ressortir la confiance dans le progrès économique et social comme l'une des réactions de la société européenne à la dépression économique de 1873 en Europe : « La foi dans le progrès. Les innovations techniques suscitent l'optimisme, d'autant que la Grande Dépression se termine en 1896 et que l'économie mondiale retrouve la croissance. Le XX^e siècle qui commence apparaît comme celui de la prospérité et de la modernité. »²⁰¹

199. Ian Kershaw cité dans Louvi E. et Xifaras D. (s. d.), p. 217.

200. Cote S. et al. (2016), p. 205.

201. Barcellini C. et al. (2019a), p. 199.

Les manuels recourent souvent à l'histoire des idées et des idéologies pour aider les élèves à comprendre les origines des crises économiques et les actions entreprises pour les surmonter. Cela englobe des aperçus des grandes idées économiques et sociales appliquées aux crises économiques depuis le XVIII^e siècle. Les manuels français, grecs, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols, turcs et ukrainiens décrivent les théories économiques concurrentes ayant servi à expliquer les crises économiques et les moyens de les combattre. Dans un sous-chapitre distinct consacré à la crise de la pensée économique face à la Grande Dépression, les élèves français de CITE-3 analysent en détail les liens entre les crises et les idées économiques. Ils apprennent dans un dossier spécial que la crise financière mondiale de 1929 est aussi une crise de la pensée économique, qui a amené les responsables politiques à choisir entre les principes de l'économie libérale et le modèle keynésien de l'interventionnisme – « et bien que les hommes politiques restent très imprégnés par les principes du libéralisme, les idées keynésiennes s'imposent progressivement » dans les années 1930²⁰². Dans les sections consacrées à l'histoire du XVIII^e siècle, les élèves français et grecs découvrent les thèses économiques des physiocrates en réponse aux crises de la production agricole et des finances publiques. Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et espagnols de CITE-2 présentent en outre la doctrine économique du libéralisme d'après Adam Smith, par opposition aux théories de Karl Marx au XIX^e siècle. Le manuel portugais *Vamos à História* met en scène des personnalités historiques qui guident l'élève au fil de ses chapitres. C'est Karl Marx qui le fait pour l'industrialisation dans le chapitre sur les transformations économiques, sociales et culturelles (*Transformações económicas, sociais e culturais*)²⁰³.

Les manuels d'Arménie, d'Albanie, de France, d'Irlande, du Portugal, d'Espagne et d'Ukraine retracent l'affrontement entre libéralisme et interventionnisme en matière d'échanges économiques pendant les crises économiques du XX^e siècle. Ils opposent la théorie économique libérale à celle de l'interventionnisme de l'État développée par l'économiste britannique John Maynard Keynes en réponse à la crise financière mondiale de 1929 et présentée dans sa *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* de 1936. Les manuels irlandais introduisent également la théorie économique dans des exercices en demandant par exemple aux élèves : « Quelles sont les politiques qu'a proposées J. M. Keynes en réponse aux problèmes sociaux et économiques ? »²⁰⁴

Les manuels albanais, arméniens, français, géorgiens, grecs, portugais, espagnols et ukrainiens s'appuient sur la traduction politique de ces théories par la Première ministre britannique Margaret Thatcher et le Président américain Ronald Reagan pour illustrer l'évolution des grandes idées économiques qui ont guidé les politiques économiques en Europe et aux États-Unis après le premier choc pétrolier de 1973 et la crise structurelle qui s'est ensuivie dans l'industrie. Les manuels français et irlandais abordent non seulement les idées de Margaret Thatcher et de Ronald Reagan, mais aussi les doctrines économiques qui soutenaient ces politiques, comme celle de l'École de Chicago (un courant de pensée économique apparu dans la seconde moitié du XX^e siècle) et de son chef de file, Milton Friedman.

Les manuels albanais, arméniens, chypriotes, français, géorgiens, grecs, irlandais, luxembourgeois, maltais, macédoniens, portugais, espagnols, turcs et ukrainiens montrent aux élèves que l'on ne saurait envisager les crises économiques sous un seul angle, celui de l'économie ou de l'histoire

202. Barcellini C. et al. (2020), p. 35.

203. Maia C. et al. (2022), p. 154-183.

204. O'Neill G. et Twomey P. (2022), p. 258.

des économies. Ils font valoir que la vision de l'histoire doit être à la fois économique, sociale, politique et culturelle, angles de vue qu'ils combinent dans leur présentation des crises économiques, des solutions qui leur ont été apportées et de leurs effets au sein de la société. La crise agraire et celle de la dette extérieure dans l'Ancien Régime seraient issues d'une crise sociale plus large : discrimination politique, économique et sociale à l'encontre du tiers état, et absence de mobilité sociale au sein de la société française. Les manuels ukrainiens adoptent un point de vue similaire sur la famine du début des années 1930, qui avait causé la mort de millions d'Ukrainiens : elle ne doit pas être prise à part comme un sous-produit de la collectivisation forcée, mais plutôt comme l'effet d'un programme politiquement motivé, résultat d'une campagne visant à annihiler par la faim l'identité ukrainienne. Comme l'écrivent les auteurs d'un manuel ukrainien : « Le Holodomor a été le génocide de la paysannerie ukrainienne, qui ne s'était pas "adaptée" au système totalitaire de Staline. Le Holodomor a été provoqué par l'homme et non pas seulement par la sécheresse de 1932. »²⁰⁵

Macrohistoire et microhistoire

Les manuels de tous les pays examinés appréhendent les crises économiques sous l'angle macrohistorique. Ils présentent l'émergence de grandes idées formatrices affinées lors de crises économiques, et décrivent ces dernières comme des facteurs à l'origine de changements sociaux aussi bien que de l'effondrement d'États et d'empires. Un manuel ukrainien lie par exemple le déclin de la dynastie Qin (III^e siècle avant notre ère) aux crises économiques : « Sous le règne de

Qin Shi Huang, [la Chine] a connu la famine et le déclin. Les impôts se sont rapidement alourdis jusqu'à devenir écrasants, et le pays connaissait souvent la disette. »²⁰⁶ Les manuels albanais, chypriotes, grecs, macédoniens, serbes et turcs illustrent la chose par des exemples tels que les crises de la *polis* grecque et de l'Empire romain dans l'Antiquité ou celles de l'Empire byzantin au Moyen Âge. Les manuels de tous les pays lient les crises économiques au déclin des empires coloniaux des puissances européennes et aux crises des sociétés communistes au XX^e siècle. Un manuel grec explique par exemple que :

« dans la seconde moitié du VI^e siècle et au début du VII^e, Byzance a traversé une crise multiforme : pestes, mauvaises récoltes, tremblements de terre et invasions entraînent l'abandon ou le déclin des villes, avec contractions de la population, du commerce et de la circulation de l'argent. »²⁰⁷

Sur l'époque moderne et la période contemporaine, les manuels de tous les pays montrent que les crises économiques ont ouvert la voie à des changements sociaux qui sont allés bien au-delà du développement économique, en décrivant par exemple comment elles ont contribué à l'instauration de dictatures ou à l'avènement de sociétés démocratiques. Tous ajoutent à l'étude macrohistorique des systèmes économiques nationaux ou mondiaux un regard microhistorique sur la vie et les actes de personnages historiques. Avec les crises économiques de l'Antiquité et du Moyen Âge, les élèves découvrent surtout des chefs qui « combattent » avec ardeur les crises économiques. En histoire de l'époque moderne et de la période contemporaine, ce sont les entrepreneurs qui, aux côtés des responsables politiques, apparaissent comme ayant joué un rôle capital dans la lutte contre les crises.

205. Shchupak I. Ya. (2019), p. 95.

206. Gisem O. V. et Martyniuk O. O. (2019a), p. 192.

207. Dimitroukas I. et Ioannou T. (s. d.), p. 19.

En face de ces dirigeants et chefs politiques prenant des décisions et luttant contre les crises économiques, les autres (les individus) font surtout figure de victimes. C'est particulièrement le cas pour les femmes et les enfants, par exemple à propos de la Grande Famine du XIX^e siècle en Irlande, de la Grande Dépression aux États-Unis ou du Holodomor en Ukraine au début des années 1930. Les manuels de France, d'Irlande, du Portugal, d'Espagne et d'Ukraine choisissent régulièrement pour illustrer la souffrance des femmes et des enfants pendant la Grande Dépression la photographie de 1936 de la « mère migrante » (Florence Owens Thompson) de la photographe Dorothea Lange.

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et espagnols présentent aux élèves une sélection de documents historiques textuels et iconographiques qui donnent surtout à voir les hommes et les femmes touchés par les crises économiques du XX^e siècle comme des personnes capables d'action. Un manuel portugais reproduit par exemple

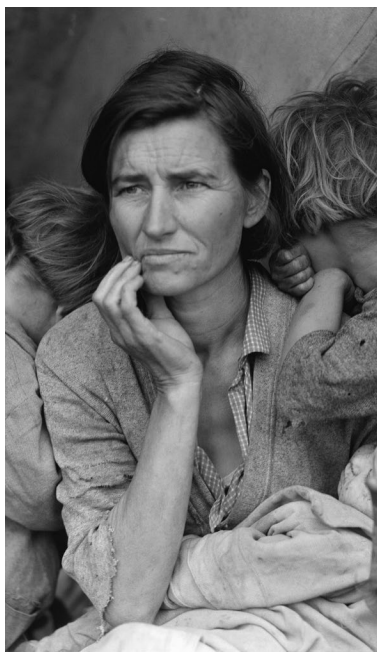
des photographies de chômeurs cherchant activement du travail ; sur une pancarte, on peut lire « Je veux du travail, pas la charité. »²⁰⁸ Les manuels de ces pays montrent également des personnes touchées par le chômage qui ne se contentent pas de manifester contre les retombées sociales des crises, mais s'unissent aussi avec solidarité pour lutter contre elles.

Représentation de la diversité au sein des sociétés

Les manuels de tous les pays examinés distinguent divers groupes sociaux, dont des femmes et des hommes de divers groupes d'âge touchés par les crises économiques.

Dans les manuels français, irlandais, luxembourgeois, maltais, portugais et espagnols des niveaux CITE-2 et CITE-3, les femmes sont des travailleuses, des personnalités politiques et des artistes qui ont activement contribué à amortir les effets sociaux des crises économiques du XX^e siècle : pénurie alimentaire pendant et après la première guerre mondiale et pendant la Grande Dépression, et crises structurelles des anciennes sociétés industrielles d'Europe occidentale et des États-Unis depuis les années 1970. Aucune femme ne figure parmi les entrepreneurs qui ont cherché des solutions innovantes aux crises économiques ; ce rôle est exclusivement illustré par des hommes.

Dans les manuels français, géorgiens, irlandais, portugais, espagnols et ukrainiens, les femmes apparaissent toutefois comme des personnes prenant des décisions politiques et capables de mobilisation sociale dans le contexte des crises du XX^e siècle. Margaret Thatcher y est (avec Ronald Reagan) la figure de proue du passage de la politique interventionniste keynésienne à la doctrine (néo)libérale. Les manuels irlandais



Destitute pea pickers in California. Mother of seven children. Age thirty-two. Nipomo, California. Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540. LC-DIG-ppmsca-23845 (digital file from print, post-conservation).

208. Amaral C. *et al.* (2022), p. 74.



By White House Photographic Office - <http://www.margarethatcher.org/document/5B5DE702A2004855AB4970CC9426A37E.pdf>; Public Domain, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12528126>

mettent en scène des femmes politiques du parti travailliste : les élèves sont invités à chercher comment elles ont participé à la lutte contre les répercussions des crises économiques.

Dans l'exploration de la vie quotidienne, les femmes apparaissent dans les manuels comme des travailleuses et des mères qui se mobilisent socialement et politiquement pendant la première guerre mondiale et la crise financière mondiale de 1929. Ce sont aussi des militantes, notamment du Front populaire français, cherchant à surmonter les effets de la Grande Dépression qui a suivi, puis ceux du déclin des anciennes nations industrielles dans les années 1970. Dans des manuels français, elles incarnent la solidarité vécue et la mobilisation

citoyenne en temps de crise. Les élèves irlandais ont à travailler sur une étude de cas sur la croisade de Jarrow d'octobre 1936 (une marche organisée depuis Jarrow, une ville du nord-est de l'Angleterre particulièrement touchée par la crise des aciéries et de la construction navale, jusqu'à Londres) : cet exemple met en lumière l'énergie de la députée travailliste Ellen Wilkinson, qui a soutenu les mouvements de protestations appelant à l'action contre les effets de la crise économique de 1929 en Grande-Bretagne²⁰⁹.

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, macédoniens, portugais, espagnols et ukrainiens montrent que, en plus de frapper très durement les femmes et les enfants, les crises économiques ont augmenté depuis le

209. O'Neill G. et Twomey P. (2022), p. 249-260.

Moyen Âge les risques de stigmatisation et de persécution des minorités. Un manuel de Macédoine du Nord relève la discrimination économique et sociale dont a été victime la population albanaise dans le Royaume de Yougoslavie pendant l'entre-deux-guerres :

« Les autorités serbes, en représailles des combats entre troupes albanaises et serbes, ont brûlé et détruit des villages entiers ; les familles des grands chefs militaires ont été internées dans divers endroits en Serbie. Tout cela a affecté le Kosovo²¹⁰, et après la colonisation et de constants affrontements avec les forces albanaises, la population a été réduite à une grande pauvreté. »²¹¹

On trouve dans les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols et ukrainiens des exemples de stigmatisation et de persécution de la communauté juive. Ils montrent comment les Juifs ont été rendus responsables de crises économiques depuis la fin du Moyen Âge, persécutés et tués lors de pogroms. Un manuel espagnol de *bachillerato* prend l'exemple de la crise agraire du XIV^e siècle pour mettre en lumière les rapports entre les crises économiques et sociales et la montée de la violence visant en particulier des minorités : « La violence est devenue de plus en plus constante à l'encontre des minorités, en particulier des Juifs. L'antisémitisme était déjà profondément enraciné, mais les catastrophes du XIV^e siècle, souvent interprétées comme une punition divine, accrurent l'hostilité à l'égard des Juifs. Le plus grave des pogroms fut celui de Séville, en 1391. »²¹² Les manuels irlandais de CITE-3 prennent l'exemple de la mise en liquidation de la société du canal de Panama en 1889. Ils expliquent que la responsabilité en avait été attribuée à des banquiers juifs et à

leurs associés, et que le Gouvernement français avait finalement dû rétracter les accusations portées contre des financiers condamnés à tort, et les acquitter. Des manuels complètent ce récit par un exercice invitant les élèves à explorer la manière dont les pouvoirs politiques de France et de Russie ont tenté de détourner l'attention des causes profondes de la crise économique ; l'un des manuels demande : « Comment les dirigeants français et/ou russes ont-ils cherché à profiter de l'antisémitisme pour détourner l'attention de problèmes internes, avec quelles conséquences ? »²¹³

Les crises économiques : menace pour la démocratie et terreau fertile de la dictature ?

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, maltais, portugais et espagnols montrent que des crises économiques ont pu être à l'origine d'ouvertures sociales. Ils s'appuient sur des exemples comme la Révolution française de 1789 (contrecoup de la crise de l'agriculture et de celle de la dette souveraine de l'Ancien Régime) et les réactions à la Grande Dépression, comme les politiques sociales et les alliances des fronts populaires français et espagnol et le *New Deal* aux États-Unis. Ils expliquent aussi, à l'aide d'exemples tirés des crises du XX^e siècle, que les travailleurs se sont défendus contre les crises économiques en créant les syndicats.

Les manuels chypriotes, français, grecs, irlandais, luxembourgeois, maltais, portugais, serbes, espagnols et turcs indiquent clairement que la crise financière mondiale de 1929 et la

210. Toute référence au Kosovo dans le présent document, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, sans préjuger du statut du Kosovo.

211. Ristovski B. et al. (2014b), p. 40.

212. Fernández Ros J. M., Salcedo González J. et Ramírez Aledón G. (2023), p. 49.

213. O'Neill G. et Twomey P. (2022), p. 139.

Grande Dépression ont préparé la dictature en Allemagne et dans de nombreux pays d'Amérique latine. Ils décrivent comment les régimes autoritaires et dictatoriaux ont particulièrement séduit les classes ouvrières en faisant du « travail national » un grand thème de leur argumentation et de leur propagande. Un manuel français illustre la montée au pouvoir des régimes autoritaires dans les années 1930 à l'aide d'une affiche de propagande utilisée par le gouvernement brésilien de Getúlio Vargas en 1937, où l'on peut lire : « Aussi infime qu'il paraisse aujourd'hui, le travail de chaque Brésilien pour le bien commun apportera le renouveau dans le futur. »²¹⁴

Les manuels de tous les pays mettent en évidence les liens étroits qui ont de tout temps existé entre les crises économiques et des soulèvements, la violence révolutionnaire et des guerres. Ils montrent que, depuis le Moyen Âge et jusqu'à récemment, ces crises ont débouché sur la violence collective au sens large, voire des guerres, lorsqu'une logique politique et militaire est venue potentialiser leurs effets. Ils expliquent qu'elles peuvent aussi être déclenchées par une guerre. Les manuels luxembourgeois, maltais et ukrainiens évoquent la disette et la famine qui ont frappé leurs pays respectifs au lendemain de la première guerre mondiale. Les manuels français, irlandais, luxembourgeois et espagnol mettent en lumière le lien de causalité entre la guerre et l'émergence ou l'aggravation des crises de la dette souveraine et de l'inflation à l'échelle européenne ; ils prennent pour exemples les guerres du début de l'époque moderne qui ont conduit à la crise de la dette publique de l'Ancien Régime français, ou l'inflation et la disette provoquées en Europe par la première guerre mondiale. Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et espagnols évoquent à ce propos

l'hyperinflation qui a suivi la première guerre mondiale en Allemagne.

Cela vaut aussi pour des périodes plus récentes. On lit dans un manuel géorgien que :

« À partir de 1985, le prix du pétrole a beaucoup baissé sur les marchés mondiaux. Le gouvernement [soviétique] a dû augmenter les prix des produits, ce qui a mécontenté la population. La crise économique s'est aggravée en 1979 avec l'entrée de l'Union soviétique en Afghanistan. »²¹⁵

Un manuel serbe apprend aux élèves le rapport entre les conflits militaires et l'hyperinflation à partir de l'exemple des guerres des années 1990 :

« L'écclatement de la communauté et du marché commun yougoslaves, le début des conflits armés et les sanctions imposées par l'ONU [Organisation des Nations Unies] à la République fédérale de Yougoslavie en 1992 ont provoqué en 1993 une forte baisse du produit national brut et un niveau d'hyperinflation jamais atteint depuis la seconde guerre mondiale. Les salaires et les pensions ont été baissés à 5, 10, 20 marks par mois²¹⁶ et la production a pratiquement été paralysée à l'automne et à l'hiver 1993-1994. Début 1994, le professeur Dragoslav Avramović – ancien expert de la Banque mondiale, économiste serbe et gouverneur de la Banque nationale de Yougoslavie – a réussi, avec l'appui d'une équipe d'experts, à enrayer l'hyperinflation par un programme de reconstruction monétaire. Il a rendu le dinar convertible, en l'alignant à parité sur le mark allemand. »²¹⁷

214. Bourgeat S., Bras C. et Colon D. (2020), p. 29.

215. Surguladze M. et al. (2021), p. 115.

216. Alors que les salaires étaient payés en dinars, les bénéficiaires les convertissaient généralement en Deutsche Marks sur le marché noir en raison de l'hyperinflation.

217. Pavlović M. (2023), p. 302.



crises économiques et les objectifs mondiaux de développement formulés dans l'Agenda 2030 des Nations Unies.

Un manuel portugais de CITE-3 jette systématiquement des ponts entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté dans un sous-chapitre distinct placé à la fin de chaque chapitre et intitulé « Du passé au présent – Éducation à la citoyenneté » (*Do Passado ao Presente – Educação para a cidadania*). Il y est demandé à l'élève d'étudier un extrait de la monographie de 1979 de l'historien français Fernand Braudel *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, puis d'examiner les crises du passé pour lesquelles de bonnes solutions avaient été trouvées, la crise actuelle, et les crises possibles du futur. Ce même sous-chapitre ouvre explicitement sur l'éducation à l'entrepreneuriat, qu'il présente comme

Liens interdisciplinaires

Les manuels de 3 des 16 pays examinés proposent explicitement des exemples d'approches interdisciplinaires. Les manuels français, portugais et espagnols lient la présentation des crises économiques avec l'éducation civique, l'éducation à l'entrepreneuriat ou la géographie. Les manuels français et espagnols le font dans le contexte de l'enseignement combiné de l'histoire et de la géographie dans les deux pays. Les manuels français de CITE-2 profitent de cette combinaison pour mettre en lumière l'utilité du rapprochement des deux matières : le manuel d'histoire traite par exemple de la création des agglomérations urbaines industrielles au XIX^e siècle pendant que le cours de géographie envisage les villes dans la mondialisation et la crise des agglomérations mono-industrielles²¹⁸. Les manuels espagnols de *bachillerato* font toujours le lien entre les connaissances historiques enseignées sur les

« flairer l'occasion, avoir une bonne idée et prendre le risque de la réaliser en lui apportant une valeur ajoutée – à plusieurs échelles et dans plusieurs dimensions. Qu'une mutation des marchés ait propulsé le chômage à la hausse, que nombre de domaines nouveaux appellent des solutions encore inexistantes, le courage et l'audace s'enflamment, c'est l'entrepreneuriat qui prend le relais. »²¹⁹

Méthodes

Les manuels peuvent recourir à diverses méthodes pour aider l'élève à acquérir des connaissances et des compétences. Ce peut être des textes traditionnels des auteurs du manuel ou un assemblage composite de textes pédagogiques et de sources illustrées, y compris des statistiques et des graphiques, permettant à l'élève de (re)trouver le déroulement des crises économiques. Il peut aussi s'agir de questions,

218. Rocher N., Marques P. et Hazard-Tourillon A.-M. (dir.) (2023), p. 220-221.

219. Amaral C. et al. (2021), p. 115.

d'activités pédagogiques et d'exercices de renforcement et de prolongement des acquis.

Tous les manuels examinés contiennent des textes pédagogiques décrivant les crises économiques. Les manuels albanais, français, irlandais, luxembourgeois, portugais, serbes, espagnols et turcs reproduisent des sources écrites de la période concernée, combinées à des statistiques et à des graphiques préparés à partir de travaux de l'époque et d'historiens actuels de l'économie.

Les manuels chypriotes, français, grecs, irlandais, luxembourgeois, maltais, macédoniens, portugais, serbes, espagnols, turcs et ukrainiens apportent aux élèves des documents iconographiques d'époque sur les crises économiques. Ils reproduisent aussi des peintures et des libelles ou pamphlets pour la période allant du Moyen Âge au début de l'époque moderne, ou alors des affiches et des photographies pour l'histoire des XIX^e et XX^e siècles.

Les sources iconographiques illustrent la panique des personnes touchées par les crises, leur dénuement et leur désespoir. Elles servent moins souvent à faire voir les origines ou la progression des crises, ou à présenter des comportements humains comme ayant activement contribué à une crise. Des manuels français, luxembourgeois, portugais, serbes et espagnols contiennent néanmoins des photos contemporaines d'épargnants paniqués tentant de retirer leurs économies de leurs comptes bancaires. Les manuels français, slovènes et espagnols ne se contentent pas de reproduire des images d'époque (peintures, dessins, caricatures et photographies), ils encouragent les élèves à aller voir certains films pour élargir leur connaissance des crises économiques et des « solutions » apportées. Des manuels espagnols de CITE-3 recommandent le long métrage *Ziemia obiecana* (*La Terre de la grande*

promesse) du réalisateur polonais Andrzej Wajda (1975) pour une ouverture sur l'histoire culturelle des crises de la société industrielle du XIX^e siècle. Les manuels français suggèrent le film de Jean Renoir *La Vie est à nous* (1936) et le film de John Ford *Les Raisins de la colère* (1940), adapté du roman du même nom de John Steinbeck (1939). À propos du krach boursier à l'origine de la Grande Dépression, un manuel slovène invite les élèves à « explorer la vie à la bourse et le travail d'un courtier en bourse » en regardant *Le Loup de Wall Street*, film de Martin Scorsese sorti en 2013, et à trouver « des parallèles entre les métiers de la bourse et le film. »²²⁰ Les manuels français, irlandais, portugais, espagnols et turcs proposent aux élèves de nombreux liens et codes QR qui leur donnent accès à des ressources numériques sur internet pour approfondir leur connaissance des crises économiques.

Solutions apportées aux crises économiques du passé

Les manuels français, géorgiens, irlandais, maltais, portugais, serbes, espagnols et ukrainiens abordent les formes possibles de lutte contre les crises économiques. Un manuel irlandais demande aux élèves de CITE-3 si des témoignages individuels de l'époque de la Grande Dépression « proposent une solution au problème » d'une crise industrielle structurelle et de ses répercussions sociales. Les élèves sont ensuite invités à argumenter leurs réponses²²¹. Les manuels français, géorgiens, irlandais, maltais, portugais, serbes, espagnols et ukrainiens montrent que ces solutions ont été soit trouvées par des acteurs économiques, soit conçues dans le cadre de politiques économiques publiques. Les manuels français,

220. Režek M. *et al.* (2021), p. 26.

221. Lucey D. (2018b), p. 250.

irlandais, luxembourgeois, maltais, portugais, espagnols et ukrainiens traitent également des solutions libérales déployées contre la crise de la production agricole au XVIII^e siècle et pour la réorganisation des entreprises industrielles lors de la crise du capitalisme libéral de la fin du XIX^e siècle. Les manuels français, portugais, espagnols et ukrainiens décrivent des solutions trouvées par les acteurs économiques contemporains eux-mêmes au sein des sociétés industrielles du XIX^e siècle. Les auteurs d'un manuel français décrivent Édouard Michelin (l'inventeur du pneu caoutchouc remplaçable à chambre à air pour bicyclettes, puis pour voitures) de la société de pneus Michelin comme un exemple d'industriel français qui a fait face par l'innovation aux crises économiques de la fin du XIX^e siècle à la suite de la révolution industrielle²²². Un manuel maltais décrit comment les agriculteurs du pays ont réagi au déclin de la culture du coton au XIX^e siècle en « cultivant à la place la pomme de terre, qui devenait très recherchée par l'administration britannique et les Maltais. »²²³

Dans la plupart des présentations de solutions ou de réactions aux crises économiques, les manuels décrivent les mesures prises par l'État pour combattre la crise (généralement par la libéralisation de l'économie ou par un interventionnisme plus vigoureux). Les élèves albanais, serbes et slovènes commencent par l'exemple des frères Gracques tentant de réformer la propriété foncière et la répartition des terres pour surmonter la crise agraire sous la République romaine. On lit ainsi dans un manuel albanais :

« Au II^e siècle avant notre ère, la société romaine a traversé une grave crise qui a forcé les paysans à vendre leurs terres, ce qui les a appauvris et ruinés. Les grands domaines se sont encore considérablement agrandis, la classe aisée

accumulant de vastes propriétés foncières qu'elle achetait aux paysans. [...] Devant cette situation économique et politique difficile, les frères Gracques (Tiberius et Caius Gracchus, tribuns du peuple) tentent une réforme agraire. Tiberius propose que les territoires conquis appartenant à l'État soient divisés en petites parcelles à donner aux paysans pauvres. »²²⁴

Les manuels portugais exposent des politiques publiques de lutte contre les crises économiques remontant au Moyen Âge. L'un d'entre eux explique que, pour résorber la crise de la production agricole, les rois portugais Alphonse IV et Ferdinand I^{er} ont adopté en 1349 et 1375 des lois contraignantes sur le travail ; ils ont ainsi réformé le travail de la terre et imposé aux propriétaires terriens de cultiver toutes les friches et parcelles non cultivées afin d'étendre les surfaces arables disponibles :

« Alphonse IV et Ferdinand I^{er} rédigent des lois qui obligent les paysans à retourner travailler les champs : Alphonse IV publie les lois sur le travail et, quelques années plus tard, Ferdinand I^{er} la loi sur les *sesmarias*. Ces textes fixent les salaires, stimulent la production céréalière en obligeant tous les propriétaires à cultiver leurs terres, encouragent les paysans à rester sur leurs exploitations et interdisent la mendicité. »²²⁵

Les manuels français, grecs, luxembourgeois et slovènes décrivent les solutions proposées en réponse à la crise de la production agricole du XVIII^e siècle par les physiocrates, une école de pensée économique française qui préconisait l'amélioration de la productivité agricole et la libéralisation du commerce des céréales. Comme l'explique un manuel slovène :

222. Anceau É. et al. (2019), p. 146.

223. HISTORIA (2023), p. 4.

224. Dërguti M., Treska T. et Egro D. (2016), p. 15.

225. Pedrosa A., Travassos A. et Magano T. (2021), p. 212.

« le mercantilisme et la physiocratie affaiblirent progressivement les structures économiques médiévales – représentées par les guildes commerciales ou, dans les pays allemands, la Ligue hanséatique (une fédération de villes). Cela affranchit les paysans de leur dépendance à l'égard des propriétaires terriens, qui conservèrent leurs privilèges jusqu'à une période avancée de la nouvelle ère, même si ce fut pour une durée variable d'un pays à l'autre en Europe. »²²⁶

Les manuels français décrivent les mesures prises par le gouvernement national au lendemain de la révolution de février 1848 pour renforcer les droits des travailleurs en réponse à la crise de la production industrielle de la première moitié du XIX^e siècle. Ils présentent aussi, dans le même contexte, l'intervention de l'État dans l'organisation de la production industrielle à partir de la déclaration du droit au travail et de

la création des ateliers nationaux, qui joueront par la suite un très grand rôle dans la lutte contre les retombées de la crise financière mondiale de 1929. Les manuels arméniens, chypriotes, français, grecs, irlandais, luxembourgeois, portugais, serbes et espagnols présentent le *New Deal* du président américain Franklin D. Roosevelt comme une mesure interventionniste de lutte contre la Grande Dépression. Les manuels français, portugais, serbes et espagnols indiquent que la crise économique mondiale a fourni un terreau fertile à des mouvements politiques autoritaires et totalitaires et leur a ouvert la route du pouvoir, mais qu'il a été possible de les stopper par des politiques (économiques) qui ont soudé la société et remporté l'adhésion de la société civile.

À propos de la crise structurelle qu'ont connue l'Europe occidentale et les États-Unis à la suite du choc pétrolier de 1973, un manuel géorgien affirme que les politiques économiques



Taken from Department of the Interior site. The federal government commissioned a series of public murals from the artists it employed. William Gropper's "Construction of a Dam" (1939), is characteristic of much of the art of the 1930s, with workers seen in heroic poses, laboring in unison to complete a great public project.

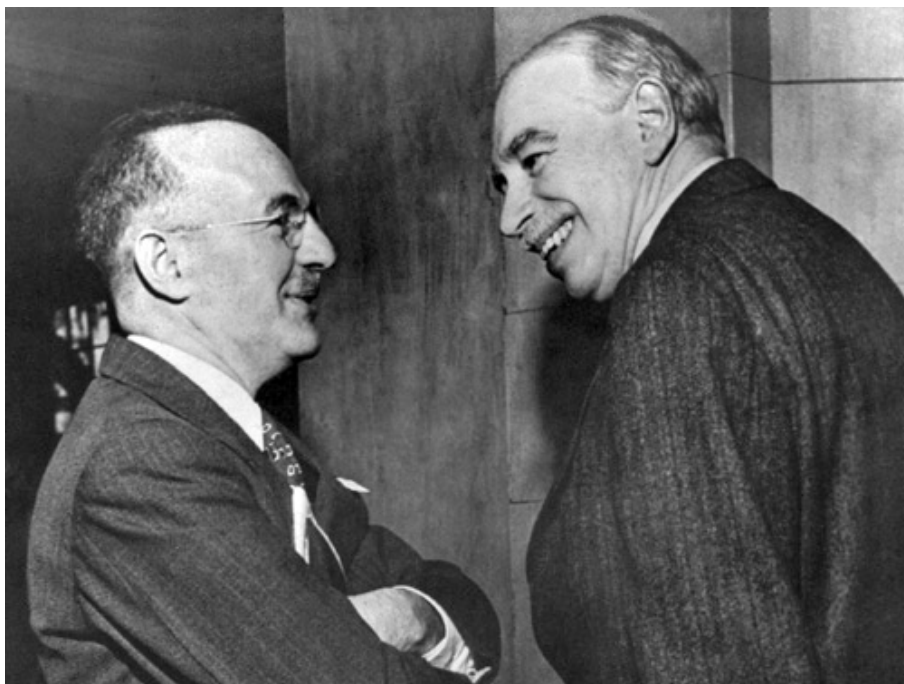
226. Brodnik V. et al. (2020), p. 220.

libérales de Margaret Thatcher au Royaume-Uni et de Ronald Reagan aux États-Unis ont résorbé les crises dans les vieux pays industriels : « La crise [de 1979] a été surmontée grâce aux réformes économiques menées par [...] Margaret Thatcher et [...] Ronald Reagan. »²²⁷ Un manuel albanais oppose, dans la lutte contre les crises économiques, le libéralisme économique au renforcement du contrôle de l'économie par l'État en Albanie dans les années 1980 : « Le Parti du travail d'Albanie (PPSh) n'a pas du tout, contrairement à d'autres pays du bloc de l'Est, libéralisé l'économie. Il a même intensifié le contrôle de l'État. »²²⁸ Les manuels français présentent des mesures déployées par l'État, comme le revenu minimum d'insertion introduit en France en 1988 en réponse aux crises structurelles apparues après le choc pétrolier de 1973 dans les vieux pays industriels.

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et turcs avancent l'idée que des

solutions aux crises économiques de l'époque moderne et de la période contemporaine ont été d'origine internationale (règles de rigueur budgétaire et réglementation de la dette extérieure et des taux de change). Les élèves turcs apprennent que c'est par un traité que le gouvernement est parvenu à négocier les dettes souveraines de l'Empire ottoman : « La question des dettes ottomanes a été résolue par un accord signé à Paris le 13 juin 1828, après la Conférence de Lausanne. »²²⁹ Ailleurs, ils prennent connaissance des accords de Bretton Woods de 1944, qui ont introduit un système de taux de change fixes fondés sur le dollar comme monnaie de réserve, mais aussi créé des institutions ayant vocation à empêcher la répétition de la crise économique mondiale de 1929 par un système combiné de prêts et d'aides au développement : le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale. En France et au Luxembourg, on trouve dans un manuel en français le discours prononcé en

Par International Monetary Fund — International Monetary Fund: <http://www.imf.org/external/np/adm/pictures/images/hwmkm.jpg>, Domaine public, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=700934>



227. Surguladze M. *et al.* (2021), p. 156.

228. Filo L., Nita E. et Bozha M. (2018), p. 118-119.

229. Ülkü M., Mutlu Ö. et Çetinkaya F. (s. d.), p. 193.

mars 1945 par Henry Morgenthau Jr, secrétaire américain au Trésor, devant la Chambre des représentants des États-Unis, où il déclarait : « Le programme de Bretton Woods favorisa la paix en libérant les petits pays [...] Ils ne seront plus contraints de s'adresser à un pays puissant unique pour obtenir un appui monétaire ou des capitaux pour leur développement. »²³⁰

Les manuels d'Albanie, de Grèce, du Luxembourg, du Portugal, d'Espagne, de Türkiye et d'Ukraine soulignent qu'il doit être possible de traiter et de négocier les besoins concrets de chaque pays dans un dialogue soutenu entre parties nationales et internationales. Les auteurs d'un manuel luxembourgeois en langue allemande invitent les élèves à examiner dans un jeu de rôles les avantages et les inconvénients de la réglementation des dettes souveraines par des organisations internationales comme l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Il leur est demandé de réagir à deux affirmations opposées : « L'OMC impose aux pays concernés de se soumettre inconditionnellement à ses règles s'ils veulent obtenir de nouveaux prêts ou un allègement de leur dette. Cultures et religions ne sont jamais prises en compte. Tout doit obéir aux normes occidentales » et : « Si je vous comprends bien, vous voulez maintenant revenir à la situation où chaque pays décide de son côté de questions où c'est justement la coopération internationale qui a du sens ? »²³¹ Un manuel turc aide les élèves à se familiariser avec les mesures de lutte contre les crises financières proposées par des banques centrales nationales comme la Réserve fédérale américaine et des organisations internationales comme le FMI ; une tâche consiste par exemple à discuter « des différences entre les politiques du FMI aux États-Unis et dans les pays en développement. »²³²

Les manuels espagnols critiquent le rôle du gouvernement allemand et de la Banque centrale européenne dans la gestion de la crise de la dette extérieure de 2008, notamment en ce qui concerne l'impact de leurs politiques sur la cohésion économique et sociale en Europe et sur la désaffection des populations pour l'Union européenne. Un ouvrage souligne que :

« Conformément aux consignes de l'Allemagne et de la Banque centrale européenne, la politique économique de l'Union européenne face à la crise était fondée sur l'austérité dans les dépenses et l'investissement public et sur la maîtrise des déficits. Une attitude controversée, qui a attisé les dissensions au sein de l'Union [européenne], et mis en évidence les écarts entre pays riches du Nord et plus pauvres du Sud. La crise économique a jeté une lumière crue sur la faiblesse de l'identité européenne, la désaffection citoyenne et l'euroscepticisme. »²³³

Pour présenter les solutions trouvées aux crises économiques, de nombreux manuels invoquent la culture du débat public dans lequel elles ont été recherchées, et la façon dont les propositions ont été débattues dans la sphère publique. Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et espagnols montrent que les crises économiques ont pu être surmontées lorsque la recherche de solutions a donné lieu à un large débat public. Les manuels français, luxembourgeois et espagnols décrivent par exemple le débat public qui s'est instauré en France autour des cahiers de doléances de 1789 en réponse à la crise de l'Ancien Régime. Un manuel de langue française cite les cahiers de doléances de La Chapelle-Craonnaise, qui demandaient qu'aucun impôt ne soit levé sans le consentement des états

230. Hoop G. d'et al. (2020), p. 129.

231. Kayser S. et al. (2009), p. 206.

232. Alemdar E. et Keleş S. (2021), p. 76.

233. Prats J. et al. (2022), p. 382.

généraux assemblés²³⁴. Les manuels français, irlandais et espagnols font ressortir le lien entre le sentiment de crise et le débat public dans les efforts déployés par Mikhaïl Gorbatchev pour réformer l'Union soviétique dans les années 1980, avec sa tentative de libéralisation de l'économie (*perestroïka*) combinée à l'ouverture intellectuelle et culturelle de la société soviétique (*glasnost*). Certains ouvrages rapportent comment la population était invitée à proposer des idées de réforme de l'économie ; un manuel irlandais de CITE-2 indique par exemple que :

« La *glasnost* (qui signifie "ouverture") était la politique de Gorbatchev visant à lancer des discussions au sein de la société soviétique [...]. La censure a été assouplie et les gens ont été invités à proposer de nouvelles idées pour réparer l'économie. La *perestroïka* ("restructuration") était la politique adoptée par Gorbatchev pour réformer et ouvrir l'économie soviétique par une dose de propriété privée des entreprises et de la terre. »²³⁵

Degré de difficulté des tâches et exercices

Depuis les années 1970, l'enseignement de l'histoire a délaissé la transmission de connaissances scolaires au profit de pratiques visant à l'apprentissage historique et à l'acquisition de compétences. Pour déterminer plus précisément comment les élèves acquièrent certaines compétences et mesurer plus précisément les résultats de l'apprentissage, les didacticiens de l'histoire ont défini des échelles de difficulté des tâches (des moins aux plus complexes, dans l'idéal). Le présent rapport s'appuie sur la taxonomie

de Bloom (Bloom, 1969 ; Anderson, Krathwohl et Bloom, 2001), aussi utilisée dans un certain nombre d'études sur l'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHE (Gómez *et al.*, 2020). La gradation se fonde sur les « opérateurs » de l'énoncé (verbes exprimant la consigne). Des manuels de tous les pays étudiés contiennent des tâches dont le degré de difficulté peut ainsi être évalué sur une échelle de I à III. Les opérateurs des exercices de niveau I (reproduction et synthèse des connaissances acquises) sont, par exemple, décrire ou résumer. Ceux de niveau II (analyser, expliquer, comparer) demandent aux élèves d'analyser en détail un extrait de manuel ou autre, des sources iconographiques ou des graphiques. Ceux des exercices de niveau III (évaluer, commenter, discuter, imaginer ou inventer, par exemple) amènent l'élève à apprécier ou à juger le contenu de textes de manuels et de sources, et à travailler de façon indépendante sur le sujet, par exemple en rédigeant un essai ou en préparant une fiche.

Les manuels albanais, arméniens, géorgiens, macédoniens et ukrainiens demandent surtout aux élèves de reproduire les connaissances acquises sur les crises économiques, soit un niveau I de difficulté. Une exception parmi les manuels ukrainiens : celui sur l'histoire mondiale, qui demande aux élèves d'organiser un débat sur les solutions trouvées par le passé aux crises économiques et transférables à l'avenir dans la politique économique ukrainienne. Un manuel albanais invite les élèves à mener leur propre enquête en demandant aux personnes qui ont connu le communisme comment elles ont vécu la crise du régime communiste après l'arrêt de l'aide étrangère en 1978, puis à formuler des conclusions à partir des réponses obtenues et à en discuter en classe²³⁶.

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais, serbes et espagnols proposent

234. Amichaud J. *et al.* (2019a), p. 15.

235. O'Neill G. et Jenkinson E. (2022), p. 370.

236. Nathanaili P. *et al.* (2022), p. 174.

régulièrement des exercices de degré III : organiser un débat ou rédiger un texte original sur les crises économiques à partir de sources historiques et de graphiques. Ils amènent aussi l'élève à mener son propre projet de recherche et à produire des essais ou des graphiques, par exemple. Au Luxembourg, les élèves doivent rédiger la lettre de protestation « du point de vue d'un paysan, journalier ou artisan »²³⁷ au roi de France à partir de sources décrivant la pression fiscale et la famine à la veille de la révolution de 1789. Les auteurs de manuels irlandais et portugais invitent les élèves à « écrire comme des historiens »²³⁸ ou à « être de grands historiens » (*Ser Historiador Top*)²³⁹. Les élèves doivent par exemple s'interroger sur « les difficultés auxquelles ont fait face les immigrants irlandais chassés par la famine en arrivant aux États-Unis », ou se demander si les explications et les solutions proposées par le libéralisme économique du XIX^e siècle sont toujours valables, en prenant pour exemple la crise actuelle de la production industrielle en Europe. Un manuel portugais demande

aux élèves de rédiger un essai sur les crises du capitalisme à partir d'un document : « Rédigez un texte sur les crises du capitalisme en utilisant les informations contenues dans le document (14). »²⁴⁰

Compétences

Les textes et tâches des manuels de tous les pays examinés transmettent des connaissances scolaires sur les crises économiques. Les manuels albanais, arméniens, géorgiens, maltais, macédoniens et ukrainiens contiennent surtout des connaissances à apprendre dans les textes pédagogiques rédigés par les auteurs.

Les manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols et turcs combinent les textes des auteurs et des sources diverses (textes et images du passé, statistiques et graphiques) qui permettent à l'élève de (re)trouver les origines et la progression des crises économiques et la façon dont elles ont été vécues. Ils l'invitent également à explorer le sujet plus en détail en définissant des notions importantes pour la compréhension des crises économiques, et en citant des travaux d'économistes. Un manuel portugais raccroche cette diffusion de connaissances à la vie quotidienne des élèves en parlant du jeu du Monopoly, inventé dans le sillage de la crise financière mondiale de 1929 – et aborde ainsi le thème de la spéculation financière²⁴¹. La variété des sources utilisées et leur combinaison dans des manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais et espagnols favorisent l'acquisition de compétences méthodologiques d'analyse de textes, d'images et de statistiques historiques. Ce mélange de sources écrites contemporaines, de statistiques, de cartes et de graphiques vise en particulier à développer chez l'élève les



Daghemmen 29 maj 1967 by Örebro Kuriren - Örebro County Museum, Sweden - Public Domain.

237. Kayser S. et al. (2008), p. 168.

238. Browne J. et O'Connor C. (2023), p. 414-415.

239. Maia C. et al. (2022), p. 161.

240. Andrade A. et al. (2021), p. 183.

241. Amaral C., Alves B. et Tadeu T. (2015).

compétences nécessaires à la reconstruction historique des crises économiques à partir des sources fournies.

Les manuels albanais, français, géorgiens, luxembourgeois, portugais, serbes, espagnols, turcs et ukrainiens raccordent passé et présent dans la description des crises économiques pour faire acquérir aux élèves des compétences d'orientation. Un manuel serbe invite par exemple l'élève à « réfléchir » à une comparaison entre la Grande Dépression et la crise financière mondiale de 2007 : « Consigne accompagnée de graphiques et sujet de réflexion : [...] analyser avec le professeur et noter les ressemblances et les différences entre la Grande Dépression et la crise économique mondiale (Grande Récession) qui a balayé le monde à la fin de la première décennie du XXI^e siècle et dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. »²⁴² Les manuels espagnols demandent aux élèves de comparer les mesures déployées par les gouvernements européens lors de la crise financière mondiale de 1929 et de la pandémie de Covid-19.

Les manuels albanais, français, luxembourgeois, portugais, espagnols, turcs et ukrainiens contiennent des exercices qui conduisent l'élève à appliquer les connaissances acquises sur les crises économiques du passé aux débats sur les événements et les politiques économiques du présent. Dans des sections à part, les manuels français, portugais et espagnols invitent l'élève à faire le lien entre passé et présent, et à imaginer et évaluer les crises du passé à la lumière des problèmes actuels. Ces sections sont par exemple intitulées « Pensons au présent » (*Pensamos en presente*)²⁴³ ou « D'hier à aujourd'hui » ; dans ce dernier cas, l'élève est convié à appliquer l'expérience des révolutions de l'énergie des XIX^e et XX^e siècles à la compréhension des crises énergétiques et climatiques actuelles²⁴⁴.

Conclusions

Dans tous les États membres examinés, les manuels analysés couvrent plusieurs types de crises économiques : crises de la production agricole et famines, crises de la production industrielle et crises de la main-d'œuvre industrielle, bulles spéculatives et crises financières et bancaires, crises de la dette souveraine. Les contenus à apprendre et les exercices des manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols et turcs définissent de grandes notions relatives à l'économie et aux crises économiques (inflation, déflation, bulle spéculative ou récession, par exemple) jugées nécessaires à la compréhension des crises économiques.

Les manuels de tous les États membres couvrent une large plage temporelle dans le traitement des crises économiques. Aucun ne se limite aux crises du XX^e siècle. Beaucoup, au contraire, évoquent l'Antiquité (Albanie, Arménie, Chypre, Géorgie, Grèce, Macédoine du Nord, Türkiye, Ukraine), le Moyen Âge (Luxembourg, Portugal, Espagne) ou le début de l'époque moderne (France, Irlande, Malte) avant d'aborder les crises économiques du XIX^e et du XX^e siècle. Tous couvrent de grandes crises économiques de leur histoire nationale. La dimension européenne ou mondiale apparaît souvent à propos d'exemples tirés de l'histoire du pays lui-même et de celle de pays dont les crises économiques ont notablement affecté l'évolution des sociétés en Europe et dans le monde.

Tous les manuels décrivent les crises économiques en puisant dans l'histoire économique, et en la couplant à l'histoire politique. Les manuels d'Arménie, de Géorgie et de Macédoine du Nord privilégient l'insertion des crises économiques dans leur contexte

242. Todosijević A. et Todosijević S. P. (2021), p. 26.

243. Gatell Arimont C. et al. (2022c), p. 111.

244. Rocher N., Marques P. et Hazard-Tourillon A.-M. (dir.) (2023), p. 92-93.

politique historique. Les manuels d'Albanie, de Chypre, de France, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, de Malte, de Macédoine du Nord, du Portugal, de Serbie, d'Espagne, de Türkiye et d'Ukraine évoquent les groupes sociaux les plus touchés par les effets des crises économiques. Les manuels de Chypre, de France, de Grèce, d'Irlande, du Luxembourg, du Portugal, d'Espagne, de Türkiye et d'Ukraine s'appuient sur l'histoire culturelle pour aider les élèves à percevoir le vécu émotionnel et l'état mental des personnes touchées – notamment pour susciter un sentiment d'empathie pour les victimes de ces crises ou les personnes jugées ou condamnées à tort comme en ayant été à l'origine. Les manuels recourent fréquemment à l'histoire des idées et des idéologies pour aider les élèves à comprendre les causes des crises économiques et les solutions qui y ont été apportées, donnant même un aperçu des grandes théories économiques et sociales appliquées à l'étude des crises économiques depuis le XVIII^e siècle. Les manuels des pays qui privilégient l'angle plus traditionnel de l'histoire politique s'attardent surtout sur les actes des responsables politiques. Les manuels de France, d'Irlande, du Luxembourg, du Portugal et d'Espagne s'intéressent davantage à l'histoire sociale et culturelle, et consacrent donc plus d'espace au vécu et aux actions des « gens ordinaires ». L'histoire régionale et locale est plus présente dans certains manuels, qui encouragent l'élève à explorer ou à préparer des études de cas.

Sur le plan méthodologique, tous les manuels examinés contiennent des textes rédigés par les auteurs sur des crises économiques ; certains y

ajoutent des sources textuelles des périodes concernées, des statistiques et des graphiques, ou des documents iconographiques. Des manuels français, slovènes et espagnols suggèrent des films ; des manuels français, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols et turcs orientent l'élève vers des ressources numériques (liens hypertextes et codes QR, par exemple).

Les manuels de tous les pays étudiés proposent une pédagogie favorisant les compétences d'analyse. Le degré de difficulté des tâches et exercices proposés, mesuré d'après la présence de certains « opérateurs » (verbes utilisés dans les consignes), varie de I à III. Pour ce qui est de la transmission de compétences, les manuels combinent plusieurs approches pour aider les élèves à acquérir des connaissances sur les crises économiques. Cela va du texte pédagogique traditionnel à des ensembles composites de sources textuelles et iconographiques, de statistiques et de graphiques, assortis le cas échéant d'exercices et de tâches invitant l'élève à se lancer dans ses propres recherches. En France, en Irlande, au Luxembourg, au Portugal et en Espagne, la conception didactique des manuels favorise l'acquisition de compétences en méthodologie de l'histoire en réunissant des sources écrites contemporaines, des statistiques, des cartes et des graphiques, qui serviront de base aux exercices confiés aux élèves. Et en ce qui concerne la compétence d'orientation, les manuels albanais, français, géorgiens, luxembourgeois, portugais, serbes, espagnols, turcs et ukrainiens rapprochent passé et présent dans des exercices et des tâches sur les crises économiques.

Chapitre 5.

**ENSEIGNEMENT DES
CRISES ÉCONOMIQUES :
ENQUÊTE EXPLORATOIRE
DU POINT DE VUE
PRATIQUE DES
PROFESSEURS**

Le présent chapitre expose les résultats de l'enquête menée auprès des professeurs²⁴⁵. Il traite de la mesure dans laquelle les crises économiques sont enseignées dans les 17 États membres de l'OHE examinés, des sujets couverts et des approches adoptées. Le questionnaire comportait des questions quantitatives et qualitatives.

Au total, 800 professeurs d'histoire ont participé (la répartition par pays est donnée dans le **tableau 5.1**). De chacun des 17 États membres de l'OHE concernés sont revenus au moins

30 questionnaires remplis, sauf pour Malte (22 réponses), le Luxembourg (20 réponses) et Andorre (19 réponses), les trois pays les moins peuplés du lot.

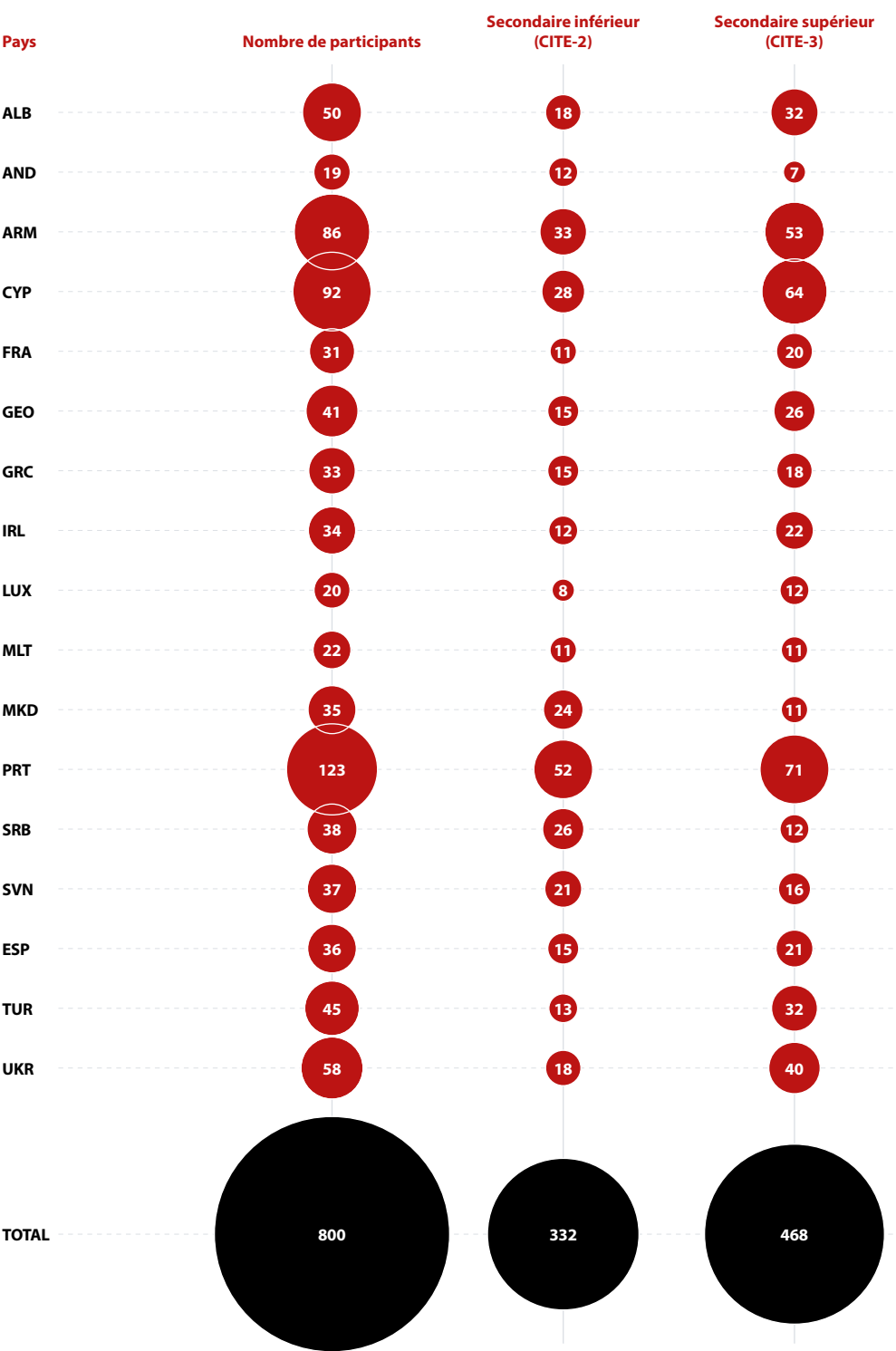
Sur les 800 participants, 332 (soit 41,5 %) enseignent dans le cycle secondaire inférieur (CITE-2) et 468 (soit 58,5 %) dans le cycle secondaire supérieur (CITE-3). La grande majorité d'entre eux (705, soit 88,1 %) enseignent l'histoire comme une matière à part, et 95 seulement (11,9 %) comme une matière associée à une autre.



Skolstrejken 21 oktober 1966. by Örebro Kuriren - Örebro County Museum, Sweden - Public Domain.

245. Les réponses au questionnaire d'enquête sont référencées au format : **numéro d'identification de la réponse (pays, niveau)**. Pour le niveau, « sec. inf. » désigne le premier cycle de l'enseignement secondaire et « sec. sup. » le second.

Tableau 5.1 Répartition des participants par pays et par niveau scolaire



Temps consacré aux crises économiques

Pour la détermination du temps consacré à l'enseignement des crises économiques, il avait été demandé aux professeurs dans combien de cours ils avaient parlé de crises économiques pendant l'année scolaire 2022-2023 sur leur temps global d'enseignement de l'histoire. Près d'un quart a indiqué qu'ils ne l'avaient fait dans aucun (2,8 %) ou seulement dans 1 % à 5 % (20 %) de leurs cours ; un autre quart (25,1 %) qu'ils l'avaient fait dans 5 % à 10 % de leurs cours, un autre quart (27,5 %) dans 10 % à 25 % de leurs cours, 18 % dans 25 % à 50 % de leurs cours, et 6,6 % seulement dans plus de 50 % de leurs cours.

Des variations notables ont aussi été observées entre les 17 États membres de l'OHTE. En Macédoine du Nord, par exemple, 71,3 % des professeurs ont déclaré qu'ils avaient parlé des

crises économiques dans 10 % ou moins de leurs cours, et 2,9 % seulement d'entre eux qu'ils l'avaient fait dans plus de 50 % de leurs cours. En revanche, 10,6 % des professeurs d'Andorre ont indiqué une fréquence égale ou inférieure à 10 %, et 31,6 % une fréquence supérieure à 50 %.

Crises mentionnées par les professeurs

Il avait ensuite été demandé aux professeurs consultés les crises économiques du passé qu'ils avaient mentionnées en histoire. Douze crises étaient proposées : ils pouvaient en cocher autant qu'ils voulaient, et même en indiquer d'autres (tableau 5.2). Le nombre moyen d'items sélectionnés a été de 4,21 (écart-type = 2,44), la médiane de 4 et le mode de 3. Si 11 participants n'ont retenu aucune des crises proposées, les 789 autres ont choisi 3 366 items au total.



Workers in their work clothes during the industrial revolution in Sweden, in 1894, Unknown author

Tableau 5.2 Les crises économiques historiques enseignées au cours de l’année scolaire 2022-2023

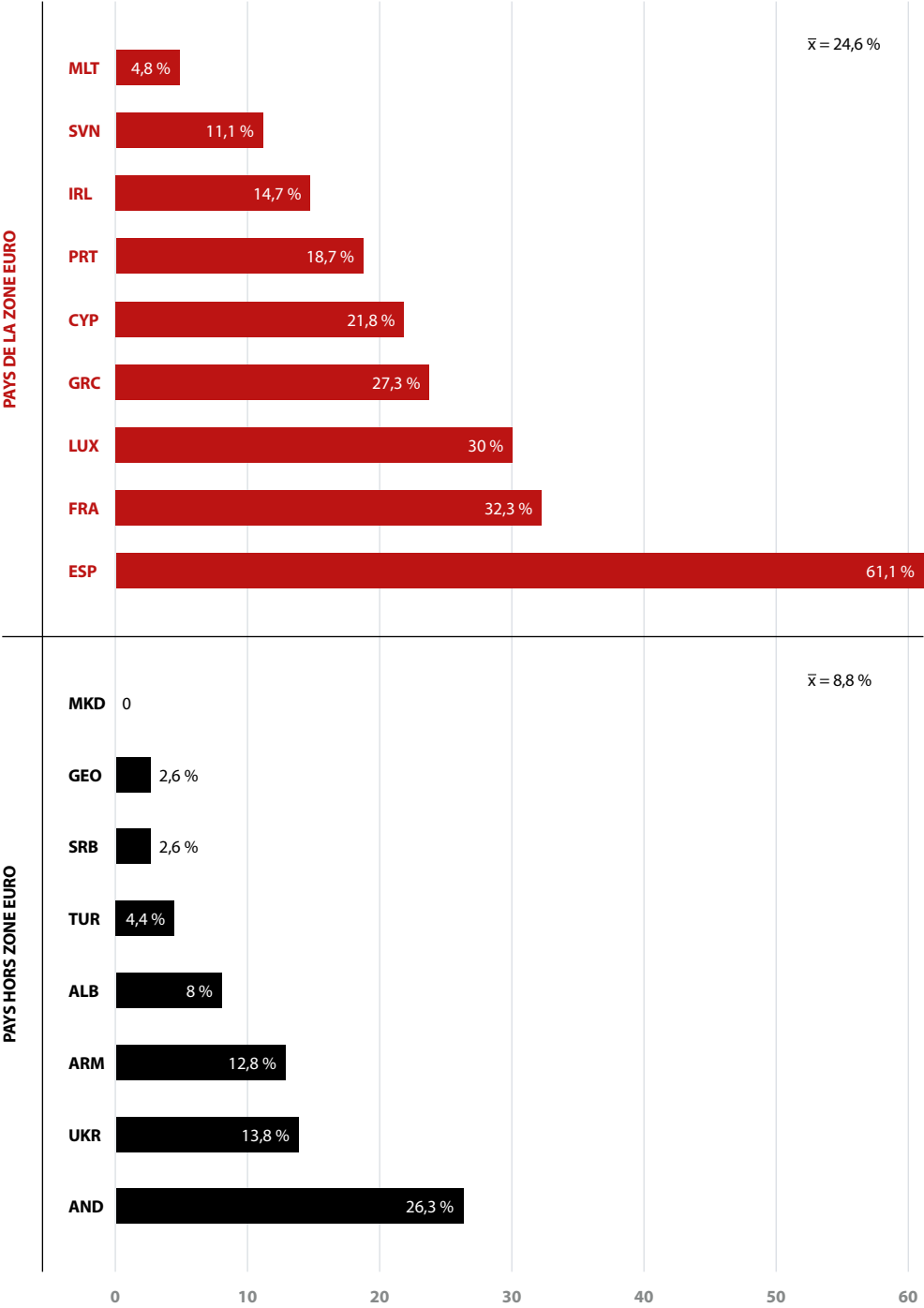
Crises économiques historiques	Réponses		Pourcentage sur 789 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Crise économique de la fin de la République romaine	299	8,9 %	37,9 %	154	47,4 %	145	31,3 %
Crise économique de la fin du Moyen Âge	317	9,4 %	40,2 %	153	47,1 %	164	35,3 %
Déclin des anciennes industries en conséquence de la révolution industrielle	391	11,6 %	49,6 %	161	49,5 %	230	49,6 %
Crises spéculatives aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	172	5,1 %	21,8 %	75	23,1 %	97	20,9 %
Crise bancaire de 1873 et « grande dépression » dans les années 1870	138	4,1 %	17,5 %	52	16 %	86	18,5 %
Grande Dépression de 1929	551	16,4 %	69,8 %	224	68,9 %	327	70,5 %
Conséquences économiques de la collectivisation dans les États socialistes	352	10,5 %	44,6 %	129	39,7 %	223	48,1 %
Premier choc pétrolier (1973)	244	7,2 %	30,9 %	80	24,6 %	164	35,3 %
Crise du travail industriel en Europe occidentale (années 1970)	146	4,3 %	18,5 %	52	16 %	94	20,3 %
Crise des économies socialistes (années 1980)	308	9,2 %	39 %	107	32,9 %	201	43,3 %
Crise financière mondiale (2007)	250	7,4 %	31,7 %	81	24,9 %	169	36,4 %
Crise de la dette de la zone euro (2009)	131	3,9 %	16,6 %	39	12 %	92	19,8 %
Autre	67	2 %	8,5 %	20	6,2 %	47	10,1 %
Total	3366	100 %		n = 325		n = 464	

La Grande Dépression de 1929 est la crise économique la plus souvent mentionnée : 551 participants (soit 69,8 %) l’ont cochée. Les professeurs qui ont déclaré en avoir parlé le plus souvent sont ceux d’Irlande (94,1 %), suivis de près par ceux du Luxembourg (90 %), de Serbie (89,5 %), de Slovénie (88,9 %), d’Espagne (88,9 %) et de Türkiye (88,9 %). En revanche, ce sont ceux de Malte (33,3 %), de Chypre (44,8 %) et d’Arménie (48,8 %) qui l’ont le moins souvent abordée.

La deuxième crise la plus fréquemment mentionnée est le déclin des anciennes industries pendant la révolution industrielle, coché par 391 participants (49,6 %).

Les crises les moins fréquemment citées sont celle de la dette de la zone euro de 2009 (131 sélections, 16,6 %) et la crise bancaire de 1873 et la « grande dépression » des années 1870 (138 sélections, 17,5 %). L’Espagne fait exception parmi les 17 États membres de

Figure 5.1 Le pourcentage des professeurs des pays de la zone euro et des pays hors zone euro ayant enseigné la crise de la dette de la zone euro de 2009 au cours de l'année scolaire 2022-2023



l'OHE : 61,1 % de ses professeurs ont déclaré avoir mentionné la crise de la dette de la zone euro de 2009, et une proportion notable (38,9 %) la crise bancaire de 1873 et la « grande dépression » des années 1870.

La crise des dettes souveraines de la zone euro a été choisie plus fréquemment dans les pays de la zone euro (Chypre, France, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Portugal, Slovaquie, Espagne), avec un score moyen de 24,6 %, que dans ceux qui sont restés en dehors (Albanie, Andorre, Arménie, Géorgie, Macédoine du Nord, Serbie, Turquie, Ukraine), avec un score moyen de 8,8 % (**figure 5.1**). Elle a donc été plus fréquemment mentionnée dans les pays qu'elle avait directement touchés.

Les associations dans l'enseignement des diverses crises économiques ont été explorées par calcul de corrélation tétrachorique. Les indices les plus élevés ont été relevés entre la crise économique de la fin de la République romaine et celle de la fin du Moyen Âge ($r = 0,41$), entre le choc pétrolier (1973) et la crise du travail industriel des années 1970 en Europe occidentale ($r = 0,45$), ainsi qu'entre la crise financière mondiale (2007) et la crise de 2009 de la dette de la zone euro ($r = 0,46$). Ces chiffres donnent à penser que les professeurs qui ont abordé une crise économique sont susceptibles d'en avoir aussi traité d'autres de la même période : l'histoire antérieure à l'époque moderne, l'histoire du XX^e siècle ou le XXI^e siècle, par exemple.

Les participants pouvaient indiquer d'autres crises que les 12 proposées dans le questionnaire. Au total, 67 d'entre eux l'ont fait, avec un large spectre de faits historiques différents. Nombre des crises citées dans le champ de texte libre touchent à des contextes nationaux ou régionaux, comme :

- « la crise de 1890 et la faillite du Portugal de 1892 »²⁴⁶ ;
- « la crise financière grecque de 1893 »²⁴⁷ ;
- « les graves crises économiques de la République d'Arménie en 1918-1920 »²⁴⁸ ;
- « la crise de l'économie andorrane de 1940-1945 »²⁴⁹ ;
- « la prospérité économique de l'Irlande des années 1960 et les difficultés économiques qui ont suivi dans les années 1970 et 1980 »²⁵⁰ ;
- « la crise des pays postsoviétiques »²⁵¹ ;
- « la crise yougoslave de 1993-1994 »²⁵² ;
- « la crise économique albanaise de 1996-1997 »²⁵³ ;
- « la crise économique ukrainienne des années 1990 ; la crise économique et financière ukrainienne de 2008-2009 »²⁵⁴ ;
- « la crise économique turque de 2002 et la crise des prêts hypothécaires de 2008 »²⁵⁵.

D'autres crises consécutives à une guerre ont en outre été mentionnées, telle l'hyperinflation en Allemagne entre la première et la seconde guerre mondiale. La récente pandémie de Covid-19 est l'événement le plus fréquemment ajouté dans ce champ de texte libre (six participants).

246. ID 14022546608 (Portugal, sec. sup.).

247. ID 14022801053 (Grèce, sec. sup.).

248. ID 14022707980 (Arménie, sec. sup.).

249. ID 14022408623 (Andorre, sec. inf.).

250. ID 14022589498 (Irlande, sec. inf.).

251. ID 14022382179 (Géorgie, sec. sup.).

252. ID 14022847313 (Serbie, sec. inf.).

253. ID 14022899882 (Albanie, sec. sup.).

254. ID 14022768208 (Ukraine, sec. sup.).

255. ID 14022960503 (Turquie, sec. sup.).

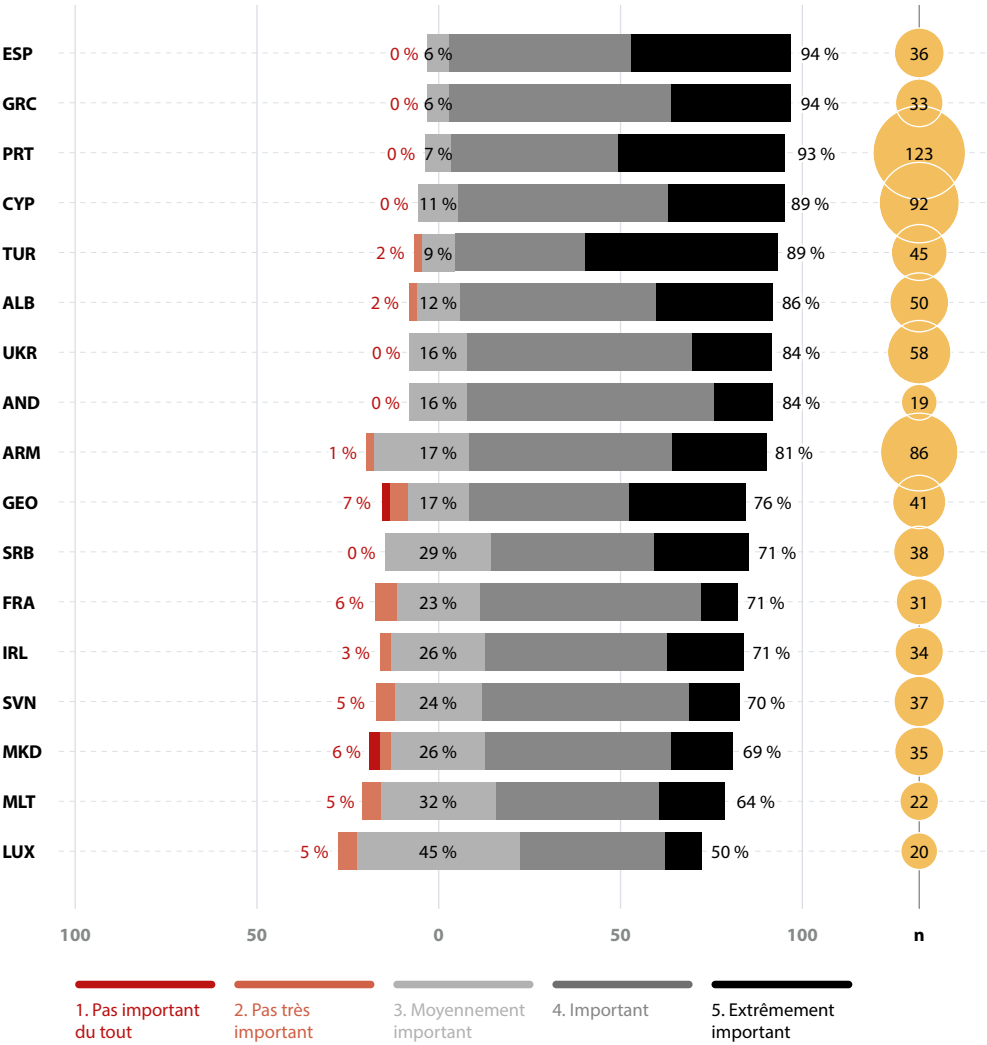
Importance accordée par les professeurs à l'enseignement des crises économiques

La section suivante du questionnaire portait sur l'importance accordée à l'enseignement des crises économiques. Une nette majorité des professeurs interrogés le jugent important

(52 %), voire extrêmement important (30,1 %). Ils sont moins nombreux à le considérer comme moyennement important (16 %), et encore moins comme pas très important (1,6 %), voire pas important du tout (0,3 %). La **figure 5.2** fait ressortir les résultats par pays.

Parmi les pays où les professeurs sont les plus nombreux à estimer que l'enseignement des crises économiques est important ou extrêmement important figurent l'Espagne (94 %), la Grèce (94 %) et le Portugal (93 %).

Figure 5.2 Le point de vue des professeurs sur l'importance d'enseigner les crises économiques en histoire



A market scene with people buying and selling bread, eggs and chickens. Chromolithograph by H. Moulin after Ferdinand Séraphin. - Wellcome Collection, United Kingdom - CC BY.



« parce que l'économie nous aide à penser la politique de façon pragmatique, et qu'elle est à l'origine d'importantes transformations sociales et politiques. La crise de la fin du Moyen Âge a en quelque sorte préparé la Renaissance. La Grande Dépression et ses retombées ont été à l'origine d'un nouveau conflit mondial. La faillite du modèle économique préindustriel a contribué à la prise de conscience politique de la classe ouvrière et de la nécessité de créer des systèmes de protection sociale [...]. »²⁵⁶

La Türkiye est le pays où cet enseignement paraît le plus fréquemment extrêmement important (53,3 %). En bas de l'échelle, les professeurs de France (9,7 %) et du Luxembourg (10 %) sont relativement peu nombreux à le considérer comme extrêmement important.

Le questionnaire invitait les professeurs à expliciter leurs réponses. Près de la moitié des participants (353) l'ont fait. Certains de ceux qui avaient déclaré juger important ou extrêmement important l'enseignement des crises économiques ont évoqué le lien étroit entre les crises économiques et des transformations profondes de l'économie, mais aussi de la vie politique, sociale et culturelle. Pour nombre d'entre eux, les perturbations passées des structures économiques auraient réuni des conditions propices à la désintégration et à la reconfiguration de sociétés, à l'émergence de mouvements et de régimes politiques ; elles auraient entraîné des répercussions géopolitiques et des conflits internationaux, mais auraient également influé sur des changements culturels et l'innovation scientifique.

Un professeur portugais du secondaire supérieur souligne l'importance des crises économiques dans l'apprentissage des liens entre périodes et événements :

Un professeur irlandais du secondaire inférieur ajoute :

« La nécessité économique conduit bien souvent à des avancées technologiques et scientifiques majeures, comme les progrès de l'agriculture réalisés à la fin du Moyen Âge ou la crise du commerce qui a conduit au soutien apporté aux explorations européennes. La liste est infinie. Il importe aussi que les élèves comprennent les répercussions de l'économie à tous les niveaux de la société. »²⁵⁷

Bien des professeurs sont d'accord sur le fait que l'enseignement des crises économiques permet d'amener les élèves à réfléchir de manière critique sur les rapports de causalité entre divers domaines de la vie et à différents niveaux, à court et à long terme ; un professeur maltais déclare par exemple : « Cela aide aussi les élèves à comprendre que les événements ont de multiples causes et conséquences et non pas une origine unique ou un seul effet. »²⁵⁸ Si ces phénomènes peuvent se traduire par des changements géopolitiques plus importants, « ils ont également [...] un impact sur la vie quotidienne, ce qui fait prendre conscience qu'une crise peut affecter nos vies à tout moment », dit un professeur slovène²⁵⁹. Les

256. ID 14023030579 (Portugal, sec. sup.).

257. ID 14022674061 (Irlande, sec. inf.).

258. ID 14022563214 (Malte, sec. inf.).

259. ID 14022667262 (Slovénie, sec. inf.).

professeurs de plusieurs pays notent par ailleurs que des points d'histoire comme les crises économiques ne devraient pas être traités à part, mais replacés dans le contexte plus large de l'évolution sociopolitique et culturelle ; un professeur irlandais écrit par exemple qu'« aucun domaine de l'histoire ne devrait être pris isolément – l'histoire politique, militaire, économique, sociale et culturelle doit être enseignée comme un tout, car ces fonctionnements s'influencent et s'entraînent mutuellement. »²⁶⁰

Les répondants justifient parfois l'importance de l'enseignement des crises économiques par la nature cyclique de l'histoire. Ils évoquent par exemple des récurrences historiques (chaînes de causalité répétées et/ou similitudes entre des événements du passé et des situations présentes). Un professeur portugais résume : « L'apprentissage de l'histoire consiste à comprendre les crises cycliques du capitalisme et la manière dont elles se reflètent dans la vie des gens. Connaître le passé, c'est comprendre le présent. »²⁶¹ Un autre précise :

« Comprendre une crise économique du passé, ses causes et les mesures prises pour la combattre aide les élèves à comprendre les crises actuelles (même si le contexte est différent), les problèmes qu'elles entraînent dans la vie quotidienne des gens, et comment elles peuvent être résolues, voire évitées à l'avenir (à la lumière des leçons de l'histoire). »²⁶²

Un professeur albanais du secondaire supérieur va encore plus loin sur l'utilité de l'apprentissage du passé pour le présent et l'avenir : « Si nous ne tirons pas les leçons des erreurs du passé, nous pourrions les répéter. Les crises économiques

sont de plus en plus fréquentes dans le monde d'aujourd'hui, et c'est à nous de préparer une génération consciente de leurs effets. »²⁶³

On lit dans bien d'autres réponses que c'est en préparation à la prévention de crises futures et en vue de l'acquisition des compétences nécessaires pour y faire face que l'enseignement des crises historiques doit se pencher sur les solutions qui leur ont été apportées. Les professeurs mettent alors l'accent sur la réflexion critique et les compétences en résolution de problèmes, pour « prévenir de nouvelles catastrophes »²⁶⁴, comme le dit un professeur arménien du secondaire inférieur, ou « éviter que les États ne commettent les mêmes erreurs à l'avenir », renchérit un autre professeur albanais du secondaire inférieur, voyant dans les élèves les « citoyens du futur »²⁶⁵. Aux yeux d'un professeur du secondaire inférieur de Serbie, l'expérience des crises économiques passées est « un guide pour l'avenir »²⁶⁶.

S'agissant des crises à venir, un professeur ukrainien du secondaire supérieur recommande l'étude des crises économiques dans leur contexte national :

« Il faudrait accorder plus d'attention aux modes de propagation des crises économiques. Il faut examiner l'impact des crises mondiales sur les économies nationales, car il varie d'un pays à l'autre [...]. L'expérience des crises précédentes nous montre comment les valeurs et modes d'organisation changent dans des temps incertains. La prévision des phénomènes et des situations de crise permet de prévenir les crises économiques et de réduire leurs effets néfastes. »²⁶⁷

260. ID 14023042702 (Irlande, sec. inf.).

261. ID 14022995110 (Portugal, sec. sup.).

262. ID 14022867696 (Portugal, sec. sup.).

263. ID 14022379097 (Albanie, sec. sup.).

264. ID 14022726378 (Arménie, sec. inf.).

265. ID 14022498892 (Albanie, sec. inf.).

266. ID 14022774981 (Serbie, sec. inf.).

267. ID 14022768208 (Ukraine, sec. sup.).

En ce qui concerne la coopération internationale, un professeur du secondaire inférieur de Türkiye fait valoir que :

« les États ne peuvent pas lutter seuls contre les problèmes économiques ; ce qui se produit dans un pays affecte les pays avec lesquels il a des relations commerciales. Les élèves doivent donc comprendre qu'il est important que les pays définissent des politiques communes et agissent de concert pour maîtriser les problèmes qu'ils rencontrent. »²⁶⁸

Les professeurs de plusieurs pays soulignent en outre les multiples avantages pratiques de l'enseignement des crises économiques du passé, comme « acquérir des compétences financières et entrepreneuriales »²⁶⁹, apprendre « d'importantes notions de finance »²⁷⁰, et encourager plus généralement « la participation active à la vie de la société »²⁷¹.

Certains professeurs s'inquiètent des difficultés que présente l'enseignement de l'histoire économique. Au niveau secondaire inférieur, ces préoccupations sont souvent liées à l'arbitrage entre l'importance accordée aux crises économiques et à d'autres aspects de l'histoire. Un professeur irlandais remarque par exemple qu'« au secondaire inférieur, mieux vaut donner aux élèves une vue d'ensemble de l'histoire que de trop se spécialiser »²⁷². Un professeur français souligne quant à lui que « l'économie et ses soubresauts sont un élément parmi d'autres et n'expliquent pas tout »²⁷³. Certains professeurs du secondaire inférieur craignent également que l'histoire des crises économiques soit bien compliquée pour leurs élèves. Un professeur

luxembourgeois pense par exemple que ces sujets sont « souvent [trop] complexes pour les élèves »²⁷⁴. Pour un professeur irlandais, « les élèves ont besoin de les connaître, mais sont trop jeunes pour en comprendre réellement les effets »²⁷⁵.

Au niveau secondaire supérieur, certains professeurs s'inquiéteraient d'une place excessive accordée aux crises économiques dans l'enseignement de l'histoire, rappelant que les programmes sont déjà surchargés. Des professeurs irlandais jugent le programme déjà « trop plein »²⁷⁶; l'un d'eux précise : « Nous avons un gros programme à couvrir, je n'ai pas tant de temps à consacrer à l'économie. »²⁷⁷ Un professeur slovène renchérit : « Il n'y a pas assez d'heures disponibles pour la matière à couvrir. »²⁷⁸

Intérêt apparent des élèves pour l'apprentissage des crises économiques

Il avait aussi été demandé aux professeurs si leurs élèves manifestaient de l'intérêt pour le sujet. Près de la moitié d'entre eux pensent que les élèves sont soit extrêmement intéressés (4,8 %), soit intéressés (40,4 %) par l'apprentissage des crises économiques en histoire. Ils sont moins nombreux à juger que leurs élèves sont moyennement intéressés (39,5 %), peu intéressés (13,1 %) ou pas du tout intéressés (2,3 %). La **figure 5.3** présente les résultats par pays.

268. ID 14022920248 (Türkiye, sec. inf.).

269. ID 14022809809 (Ukraine, sec. sup.).

270. ID 14022858542 (Portugal, sec. inf.).

271. ID 14022376661 (Portugal, sec. inf.).

272. ID 14023043395 (Irlande, sec. inf.).

273. ID 14022895603 (France, sec. inf.).

274. ID 14022627975 (Luxembourg, sec. inf.).

275. ID 14022567099 (Irlande, sec. inf.).

276. ID 14022399682 (Irlande, sec. sup.).

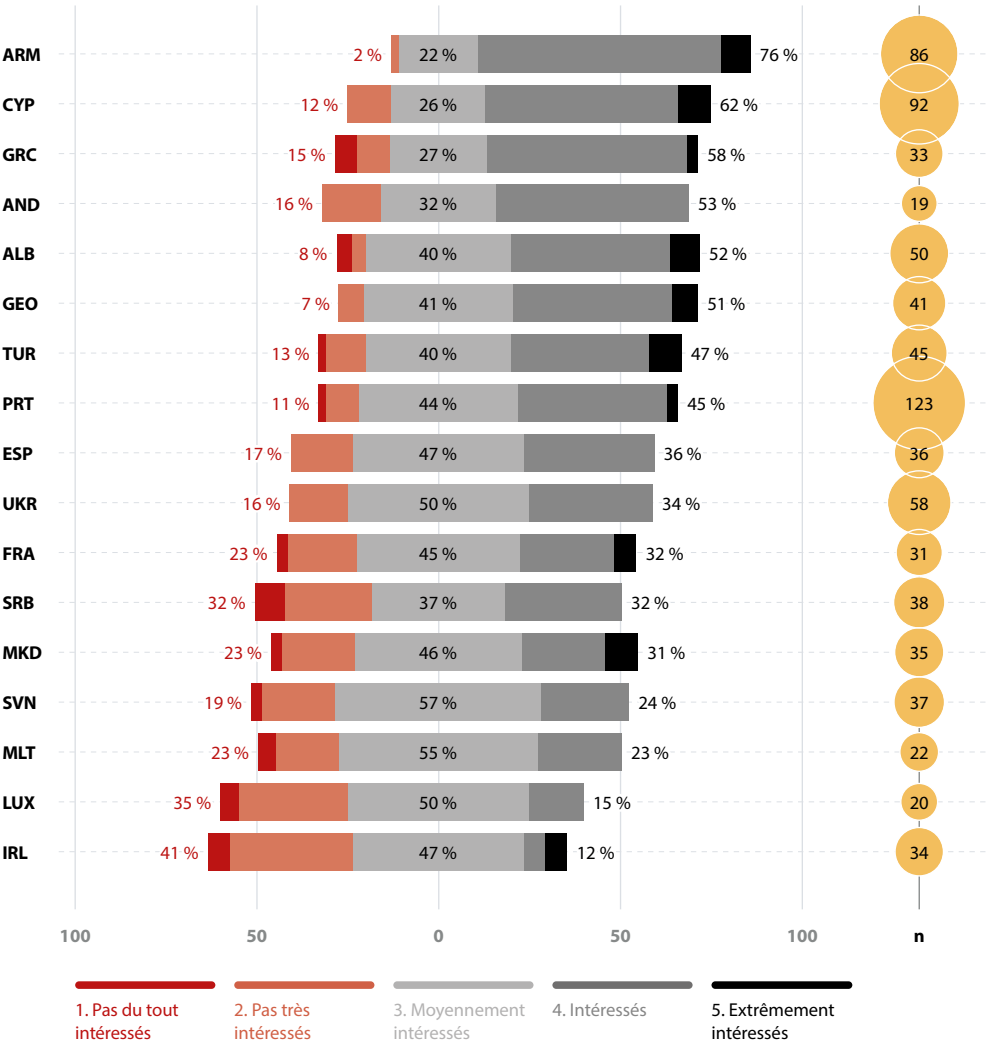
277. ID 14022399682 (Irlande, sec. sup.).

278. ID 14022627975 (Slovénie, sec. sup.).

La correspondance entre l'importance accordée par les professeurs à l'enseignement des crises économiques et l'intérêt qu'ils perçoivent chez les élèves a été analysée à l'aide du coefficient de corrélation Tau-b de Kendall. Une corrélation positive significative a

été observée ($\tau = 0,34, p < 0,05$). Cela indique que les professeurs qui jugent important d'enseigner les crises économiques en histoire auraient en général aussi l'impression que leurs élèves s'intéressent à elles.

Figure 5.3 La perception des professeurs de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des crises économiques en histoire



Liens interdisciplinaires

À la question leur demandant s'ils jetaient des ponts avec d'autres matières dans leur enseignement des crises économiques, 88 % des participants (704) ont répondu par l'affirmative, et 12 % (96) par la négative.

Neuf matières étaient proposées avec lesquelles l'enseignement des crises économiques pouvait être combiné, et les participants pouvaient sélectionner toutes celles qui s'appliquaient à leur cas ; un champ libre leur permettait d'en ajouter d'autres. Les 704 participants qui ont

coché au moins un item ont fait un total de 2 259 choix.

Il ressort du **tableau 5.3** que les liens les plus fréquents sont avec la géographie, nommée par 489 participants (69,5 %). Les professeurs qui ont coché cette option sont le plus souvent ceux de France (86,2 %), de Géorgie (84,8 %), d'Espagne (84,8 %), d'Albanie (82,6 %) et d'Andorre (81,8 %). Dans certains de ces pays, l'histoire et la géographie sont toujours ou souvent couplées (« Histoire-géographie » en France et « Géographie et histoire » en Espagne) ; ailleurs, l'histoire est enseignée dans le cadre de cours pluridisciplinaires à certains niveaux (« Sciences

Tableau 5.3 Les liens établis par les professeurs avec d'autres matières lorsqu'ils enseignent les crises économiques en histoire

Thèmes	Réponses		Pourcentage des 704 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Éducation civique	425	18,8 %	60,4 %	180	65,9 %	245	56,8 %
Géographie	489	21,6 %	69,5 %	192	70,3 %	297	68,9 %
Langue et littérature	185	8,2 %	26,3 %	67	24,5 %	118	27,4 %
Éducation religieuse	105	4,6 %	14,9 %	40	14,7 %	65	15,1 %
Philosophie	154	6,8 %	21,9 %	55	20,1 %	99	23 %
Économie	421	18,6 %	59,8 %	134	49,1 %	287	66,6 %
Mathématiques	117	5,2 %	16,6 %	55	20,1 %	62	14,4 %
Sciences	134	5,9 %	19 %	49	17,9 %	85	19,7 %
Arts	197	8,7 %	28 %	72	26,4 %	125	29 %
Autres	32	1,4 %	4,5 %	11	4 %	21	4,9 %
Total	2 259	100 %		n = 273		n = 431	

humaines et sociales » en Andorre et « Histoire géorgienne et mondiale » en Géorgie)²⁷⁹. Les professeurs de Chypre (44,7 %) et de Macédoine du Nord (41,4 %) sont les moins nombreux à cocher la géographie. L'éducation civique (425 participants, 60,4 %), et l'économie (421 participants, 59,8 %), arrivent en deuxième et troisième places après la géographie. Elles sont suivies à bonne distance par les arts (28 %), la langue et la littérature (26,3 %), la philosophie (21,9 %), les sciences (19 %), les mathématiques (16,6 %) et l'éducation religieuse (14,9 %).

Le champ vierge permettant de nommer d'autres matières a été mis à profit par 32 participants au total. L'analyse de ces réponses ouvertes révèle que les matières les plus évoquées sont la sociologie et les sciences sociales, citées par 10 répondants, suivies par la politique ou les sciences politiques, citées par 4 d'entre eux, puis par l'histoire de l'art, citée par 2 autres. Parmi les matières évoquées dans les nombreuses autres réponses, on trouve les études européennes, la climatologie et l'informatique.

Il a ensuite été procédé à une analyse des correspondances entre pays et matières. Le pourcentage de participants de Chypre (65,9 %) et de Grèce (71 %) qui ont choisi la langue et la littérature était significativement plus élevé que dans une association aléatoire. Or à Chypre et en Grèce, les professeurs d'histoire ne doivent pas nécessairement être diplômés d'histoire, ils peuvent l'être d'autres disciplines de lettres ou sciences humaines, comme les langues, l'archéologie ou la philosophie²⁸⁰.

À la question leur demandant s'ils pensaient que les crises économiques devaient être enseignées en histoire en combinaison avec d'autres matières, 90,1 % des participants ont répondu par l'affirmative – soit un pourcentage légèrement supérieur aux 88 % de professeurs qui avaient répondu à la question précédente



Map from "Primary Geography. [With illustrations]." - The British Library, United Kingdom - Public Domain.

qu'ils le faisaient déjà. Parmi les matières avec lesquelles ils pensaient que le sujet devait être combiné (plusieurs réponses étaient possibles), l'économie a été la réponse la plus fréquente (585, soit 81,1 %), bien qu'elle n'arrive qu'en troisième position dans les pratiques. Il ressort du **tableau 5.4** que l'économie est suivie de la géographie (78,1 %) et de l'éducation civique (69,9 %), respectivement classées en première et deuxième place dans la question relative aux pratiques actuelles. Ces chiffres sont comparables, bien que légèrement supérieurs, aux résultats obtenus à la question précédente sur les rapprochements effectivement opérés entre matières.

Les participants pouvaient ajouter d'autres matières aux neuf de la liste. Au total, 29 l'ont fait. Leurs réponses sont assez similaires à celles de la question précédente : 9 ont ajouté la sociologie ou les sciences sociales, 4 les sciences politiques et 2 l'histoire de l'art et la géopolitique. On trouve en plus, par exemple, les études européennes, les études commerciales, la médecine et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Deux répondants ont simplement indiqué : « toutes les matières ».

279. Pour une vue d'ensemble des cours d'histoire proposés dans les écoles publiques des États membres de l'OHE, consulter le rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe, vol. 2 : Fiches pays (OHE, 2024).

280. Rapport général de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe, vol. 1 : Analyse comparative (OHE, 2024), p. 126.

Tableau 5.4 Les autres matières que les professeurs estiment devoir être associées à l’histoire dans l’enseignement des crises économiques

Thèmes	Réponses		Pourcentage des 721 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Éducation civique	504	17,5 %	69,9 %	217	74,6 %	287	66,7 %
Géographie	563	19,6 %	78,1 %	235	80,8 %	328	76,3 %
Langue et littérature	210	7,3 %	29,1 %	77	26,5 %	133	30,9 %
Éducation religieuse	117	4,1 %	16,2 %	47	16,2 %	70	16,3 %
Philosophie	222	7,7 %	30,8 %	78	26,8 %	144	33,5 %
Économie	585	20,4 %	81,1 %	225	77,3 %	360	83,7 %
Mathématiques	203	7,1 %	28,2 %	92	31,6 %	111	25,8 %
Sciences	198	6,9 %	27,5 %	76	26,1 %	122	28,4 %
Arts	242	8,4 %	33,6 %	89	30,6 %	153	35,6 %
Autres	29	1 %	4 %	10	3,4 %	19	4,4 %
Total	2 873	100 %		n = 291		n = 430	

Les corrélations entre les résultats des questions sur ce que font et ce que voudraient faire les professeurs sont les plus marquées entre la langue et littérature et les arts ($r = 0,66$), ainsi qu’entre la géographie et l’économie ($r = 0,54$). Entre pays et matières, le pourcentage de participants de Chypre (70,1 %) et de Grèce (65,6 %) ayant choisi la langue et la littérature est significativement plus élevé que dans une association aléatoire, ce qui rappelle l’observation faite à propos de la question précédente.

Une autre analyse a fait ressortir une corrélation presque parfaite entre les réponses aux deux questions.

Avis des professeurs sur l’enseignement interdisciplinaire

Une question ouverte donnait aux professeurs l’occasion de développer leur avis ; 367 d’entre eux l’ont mise à profit. Ces réponses portent sur les avantages généraux de l’approche pluridisciplinaire, mais aussi sur la valeur ajoutée qu’apporte l’éclairage de certaines disciplines.

Un grand nombre de répondants ont déclaré que les crises économiques sont des phénomènes historiques complexes et multidimensionnels,

conditionnés par divers facteurs et ayant un impact transversal sur les sociétés. Ils jugent donc essentiel que le sujet soit enseigné de façon holistique, en couvrant des aspects qui ne sont pas nécessairement abordés en cours d'histoire. Comme le suggère un professeur ukrainien du secondaire supérieur, « la crise économique peut être disséquée en plusieurs composantes examinées sous plusieurs angles, et plusieurs sciences aident à le faire »²⁸¹. Un professeur portugais de l'enseignement secondaire supérieur ajoute : « Une crise économique ne provient pas seulement du fonctionnement structurel de l'économie, mais de l'ensemble des actions humaines au sein du groupe concerné. En ce sens, il convient de l'analyser globalement dans la multitude des disciplines ou des domaines d'étude créés par l'homme. »²⁸²

Les professeurs interrogés se sont aussi exprimés sur le rôle de chaque matière. Ceux qui ont choisi l'économie et la géographie, les deux matières les plus fréquemment retenues dans la question quantitative précédente, mentionnent aussi les liens entre les crises économiques et la répartition du pouvoir économique et des ressources ; ils évoquent par exemple « la production, l'argent, le pétrole, la constellation géopolitique »²⁸³, ou la mobilité humaine comme « la migration en géographie, suivie par la circulation humaine, la mobilité des populations en masse, les changements sociologiques »²⁸⁴, ainsi que « les nouveaux changements climatiques »²⁸⁵.

Certains professeurs repèrent des liens possibles entre l'enseignement de l'histoire économique et nombre d'autres matières. Un professeur du secondaire supérieur de Türkiye, qui a choisi cinq matières parmi les options énumérées et y a ajouté la sociologie, justifie ainsi sa liste :

« La philosophie pour évaluer les causes et les effets des crises économiques et analyser leurs autres effets ; les mathématiques pour comprendre leurs effets matériels ; l'éducation à la citoyenneté pour analyser leur impact sur la vie de chacun ; les sciences pour analyser leur rapport avec l'évolution de la science ; et la sociologie pour comprendre comment elles se reflètent dans la société. »²⁸⁶

Un professeur turc du secondaire supérieur souligne l'importance directe de la situation économique, en particulier les crises, dans diverses disciplines, exemples à l'appui :

« Tout au long de l'histoire, les pays où la science et la philosophie se sont développées sont ceux qui avaient une économie forte : Venise et Gênes au Moyen Âge, la Grèce, le Portugal et l'Espagne à l'époque moderne, etc. Les problèmes économiques provoquent la dépression spirituelle. Les gens abandonnent la religion, ou au contraire s'y réfugient. L'argent est en fin de compte lié aux mathématiques, et les mathématiques à l'économie. »²⁸⁷

Certains professeurs jugent utile l'éclairage de la politique et des sciences politiques ou des sciences sociales et de la sociologie dans l'enseignement des crises économiques en histoire. Un professeur du secondaire inférieur du Luxembourg, qui a ajouté la politique et la sociologie dans la case de texte libre, estime par exemple que « l'impact d'une crise économique ressort surtout dans les résultats des scrutins organisés pendant ou immédiatement après la crise »²⁸⁸. Les arts et la littérature figurent fréquemment aussi dans les réponses des

281. ID 14022388478 (Ukraine, sec. sup.).

282. ID 14022582240 (Portugal, sec. sup.).

283. ID 14022780176 (Arménie, sec. sup.).

284. ID 14022932868 (Türkiye, sec. sup.).

285. ID 14022802830 (Albanie, sec. sup.).

286. ID 14022905851 (Türkiye, sec. sup.).

287. ID 14022907294 (Türkiye, sec. sup.).

288. ID 14022552909 (Luxembourg, sec. inf.).

professeurs. Plusieurs d'entre eux expliquent que les crises économiques se reflètent dans l'expression visuelle, littéraire et musicale, dans les contenus comme dans des changements de style. Un professeur chypriote de l'enseignement secondaire supérieur écrit : « Les écrivains, les peintres, les poètes et les musiciens expriment l'époque, les problèmes et les rêves des gens de leur temps. »²⁸⁹ Les professeurs trouvent ainsi qu'adopter un point de vue culturel en utilisant par exemple des documents écrits caractéristiques d'une époque pourrait améliorer l'enseignement de l'histoire, et rendre des sujets comme les crises économiques « plus vivants [...] par la littérature », comme le dit un professeur de Macédoine du Nord de l'enseignement secondaire supérieur²⁹⁰. Un professeur slovène mentionne l'économie, la géographie, la sociologie et les sciences politiques et ajoute :

« La littérature, l'art et les médias reflètent souvent la situation sociale et économique de leur époque. Faire le lien entre eux et les crises économiques fait percevoir aux élèves comment les crises affectent la créativité culturelle et l'opinion publique. La géographie les aide à comprendre comment les ressources naturelles et la situation géographique et physique influencent l'économie et les crises. Les catastrophes naturelles ou la pénurie de ressources peuvent par exemple déclencher ou aggraver des crises. »²⁹¹

Des professeurs pensent que l'apprentissage interdisciplinaire peut faire percevoir les

interconnexions entre les différentes sphères de la vie, en soulignant la dimension humaine du vécu et des choix personnels. Pour un professeur chypriote du secondaire supérieur, l'économie affecte « la vie quotidienne de chaque être humain, ses rêves, ses projets présents et futurs »²⁹². Un professeur irlandais de l'enseignement secondaire supérieur écrit : « L'enseignement de plusieurs matières fait mieux connaître et respecter des questions fondamentales dans nos vies », et ajoute, à propos des résultats de l'apprentissage : « Les domaines enseignés une fois puis délaissés s'oublient plus rapidement. »²⁹³ Un professeur ukrainien de l'enseignement secondaire supérieur qui a retenu six matières à la question précédente est aussi de cet avis : « Plus on jette de ponts, mieux on se souvient. »²⁹⁴

Pour d'autres professeurs, l'apprentissage des crises économiques en cours d'histoire présente des avantages pratiques à plusieurs niveaux, notamment la « conscience critique des événements, des personnalités et des phénomènes »²⁹⁵, les compétences de synthèse et d'analyse²⁹⁶, la compréhension des rapports de causalité²⁹⁷, ainsi que l'acquisition d'une conscience et d'une réflexion historiques²⁹⁸. Plusieurs soulignent l'intérêt pour l'élève d'acquérir des connaissances intégrées qui lui permettent de faire des parallèles et de réfléchir aux causes, aux conséquences et aux solutions de multiples façons²⁹⁹. Un professeur français pense que l'apprentissage pluridisciplinaire produit des citoyens bien informés³⁰⁰, et un professeur turc que cette pratique prépare les élèves à d'éventuelles crises à venir³⁰¹.

289. ID 14022674378 (Chypre, sec. sup.).

290. ID 14022868887 (Macédoine du Nord, sec. sup.).

291. ID 14022703993 (Slovénie, sec. sup.).

292. ID 14022783351 (Chypre, sec. sup.).

293. ID 14023135151 (Irlande, sec. sup.).

294. ID 14022739599 (Ukraine, sec. sup.).

295. ID 14022839368 (Serbie, sec. sup.).

296. ID 14022843182 (Chypre, sec. inf.).

297. ID 14022623989 (Slovénie, sec. sup.).

298. ID 14022862905 (Portugal, sec. inf.).

299. ID 14023036056 (Géorgie, sec. sup.) ; ID 14023167647 (Macédoine du Nord, sec. inf.) ; ID 14022703993 (Slovénie, sec. sup.) ; ID 14022905851 (Türkiye, sec. sup.).

300. ID 14022895603 (France, sec. inf.).

301. ID 14022960503 (Türkiye, sec. sup.).

Des professeurs, par exemple d’Albanie³⁰², du Portugal³⁰³ et d’Ukraine³⁰⁴, observent que l’approche pluridisciplinaire renforce l’intérêt des élèves, ce qui les motive davantage à apprendre l’histoire. Un professeur portugais du secondaire supérieur l’exprime ainsi : « Le travail transdisciplinaire sur une question accroît l’intérêt des élèves pour le contenu, favorise une plus grande implication dans l’apprentissage et développe davantage l’esprit critique. »³⁰⁵

Méthodes pédagogiques

Les 800 participants ont tous choisi au moins l’une des six méthodes pédagogiques proposées, avec un total de 2 679 items cochés. Le nombre moyen de choix est de 3,35 (écart-type = 1,26) ; la médiane est de 3, avec un mode de 3.

Le **tableau 5.5** montre que l’option la plus fréquemment sélectionnée est celle des discussions en classe, retenue par 658 répondants (82,3 %). Tous les professeurs d’Irlande (100 %) l’ont cochée. Les professeurs l’ont fait très fréquemment aussi à Chypre (96,7 %) et en Grèce (90,9 %), ainsi qu’en Arménie (87,2 %), en Albanie (86 %), en Macédoine du Nord (85,7 %), en Géorgie (85,4 %) et au Portugal (85,4 %). La proportion tombe à 52,6 % pour les professeurs d’Andorre et à 54,8 % pour ceux de France. Au classement général des méthodes, les discussions en classe sont suivies des cours magistraux et présentations (74,4 %) et de l’analyse et de la comparaison de sources historiques (73,8 %), avec des résultats proches. Au bas de l’échelle, quelques professeurs seulement ont coché l’apprentissage par projet, comme la création d’expositions et les recherches dirigées par les élèves (31,8 %), et encore moins

Tableau 5.5 Les méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner les crises économiques

Méthodes d'enseignement	Réponses		Pourcentage des 800 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Cours / Présentations	595	22,2 %	74,4 %	236	71,1 %	359	76,7 %
Lecture de textes informatifs	414	15,5 %	51,8 %	158	47,6 %	256	54,7 %
Discussions en classe	658	24,6 %	82,3 %	271	81,6 %	387	82,7 %
Analyse et comparaisons de sources historiques	590	22 %	73,8 %	239	72 %	351	75 %
Apprentissage par projet (création d'expositions, recherche dirigée par les élèves, etc.)	254	9,5 %	31,8 %	89	26,8 %	165	35,3 %
Apprentissage sur le terrain (musées, sites commémoratifs, sites du patrimoine culturel, etc.)	168	6,3 %	21 %	65	19,6 %	103	22 %
Total	2 679	100 %		n = 332		n = 468	

302. ID 14022378875 (Albanie, sec. sup.).

303. ID 14022527797 (Portugal, sec. inf.).

304. ID 14022830164 (Ukraine, sec. sup.).

305. ID 14022632382 (Portugal, sec. sup.).

ont signalé l'apprentissage sur le terrain, comme les visites de musées, de sites commémoratifs ou de sites du patrimoine culturel (21 %).

Le calcul des corrélations tétrachoriques révèle que les corrélations ne sont dans l'ensemble pas très marquées, ce qui veut dire qu'il n'y aurait pas d'associations bien nettes entre les méthodes. L'apprentissage par projet et l'apprentissage sur le terrain semblent toutefois faire exception ($r = 0,42$) : les professeurs qui optent pour l'un ont également tendance à choisir l'autre.

Échelles géographiques

En ce qui concerne les espaces géographiques couverts, les 800 participants ont tous choisi au moins une des six options proposées, avec un total de 2 776 choix effectués.

Le **tableau 5.6** montre que l'enseignement des crises économiques donne nettement priorité à l'histoire nationale : 631 participants (78,9 %) ont coché cette option. C'est particulièrement

le cas en France (96,8 %) et en Slovénie (94,6 %), nettement moins en Andorre (47,4 %).

En deuxième et troisième place arrivent l'histoire mondiale (609 participants, soit 76,1 %), et l'histoire européenne (589 participants, soit 73,6 %). Cette dernière a été retenue par tous les professeurs d'Irlande (100 %). Ce seraient comparativement ceux d'Arménie (30,2 %), de Türkiye (51,1 %) et de Géorgie (58,8 %) qui lui accorderaient le moins d'importance.

Les deux dernières échelles géographiques dans le classement sont l'histoire des régions supranationales non européennes (comme l'Asie du Sud-Est), qui a été cochée par 174 participants (21,8 %), et celle des régions supranationales européennes (Balkans et Caucase, par exemple), cochée par 301 participants (37,6 %).

L'analyse de corrélation tétrachorique a révélé une forte association entre l'histoire des régions supranationales non européennes et celle des régions supranationales européennes ($r = 0,78$). Des corrélations nettes sont également

Tableau 5.6 Les échelles géographiques utilisées pour enseigner les crises économiques dans l'histoire

Échelles géographiques	Réponses		Pourcentage des 800 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Histoire locale et régionale (infranationale)	472	17 %	59 %	188	56,6 %	284	60,7 %
Histoire nationale	631	22,7 %	78,9 %	258	77,7 %	373	79,7 %
Histoire régionale supranationale en Europe, par exemple dans les Balkans et le Caucase	301	10,8 %	37,6 %	112	33,7 %	189	40,4 %
Histoire européenne	589	21,2 %	73,6 %	244	73,5 %	345	73,7 %
Histoire régionale supranationale hors Europe (Asie du Sud-Est, par exemple)	174	6,3 %	21,8 %	61	18,4 %	113	24,1 %
Histoire mondiale	609	21,9 %	76,1 %	249	75 %	360	76,9 %
Total	2 776	100 %		n = 332		n = 468	

observées entre l’histoire européenne et celle des régions supranationales non européennes ($r = 0,46$), ainsi qu’entre l’histoire nationale et l’histoire européenne ($r = 0,44$). En revanche, la corrélation entre l’histoire mondiale et les autres options proposées est faible.

Approches et perspectives pédagogiques

Six approches convenant à l’enseignement des crises économiques avaient été proposées ; les 800 participants en ont tous coché au moins une, pour un total de 3 259 choix (**tableau 5.7**). Le nombre moyen d’items cochés est ici

de 4,07, la médiane de 4 et le mode de 6. On observe que 199 participants ont coché toutes les options de la liste.

C’est à l’histoire sociale (par exemple : comment les crises économiques sont-elles liées aux structures sociétales, aux groupes sociaux, etc.) que les professeurs de tous les États membres de l’Ohte étudiés attachent le plus d’importance : 680 participants (85 %) ont coché cette option. Les professeurs d’Espagne sont ceux qui déclarent le plus souvent adopter cette approche (97,2 %) ; mais ceux de Serbie (94,7 %), du Portugal (94,3 %) et de Grèce (93,9 %) sont également très nombreux à le faire, tandis que c’est en Macédoine du Nord que cette approche serait le moins souvent utilisée (57,1 %).

Tableau 5.7 Les approches pédagogiques utilisées pour aborder les crises économiques en histoire

Approches	Réponses		Pourcentage des 800 répondants	Niveaux scolaires	
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)	Secondaire supérieur (CITE-3)
Histoire politique ou diplomatique (exemple : impact des crises économiques sur l’action gouvernementale et inversement)	593	18,2 %	74,1 %	236 71,1 %	357 76,3 %
Histoire militaire (exemple : impact des crises économiques sur la guerre et inversement)	469	14,4 %	58,6 %	189 56,9 %	280 59,8 %
Histoire économique (exemple : typologie des crises économiques, comme les bulles spéculatives, crises de la dette publique, crises agraires, etc. Leurs causes et conséquences économiques sont-elles décrites ou expliquées ?)	547	16,8 %	68,4 %	211 63,6 %	336 71,8 %
Histoire sociale (exemple : quel est le lien entre les crises économiques et les structures sociétales, les groupes sociaux, etc. ?)	680	20,9 %	85 %	283 85,2 %	397 84,8 %
Histoire culturelle (exemple : quel est le lien entre les crises économiques et les valeurs, les normes, les habitudes, les pratiques, etc. ?)	478	14,7 %	59,8 %	188 56,6 %	290 62 %
Histoire des idées et des idéologies (exemple : quel est le lien entre les crises économiques et les idées et/ou idéologies, etc. ?)	492	15,1 %	61,5 %	189 56,9 %	303 64,7 %
Total	3 259	100 %		n = 332	n = 468

Vient ensuite l'histoire politique ou diplomatique (par exemple : comment les crises économiques influencent-elles l'action du gouvernement et vice versa ?), cochée par 593 répondants (74,1 %). C'est au Luxembourg (95 %) et en Irlande (94,1 %) que cette approche semble la plus fréquente. L'histoire économique, comme les types des crises économiques (bulles spéculatives, crises de la dette publique, crises agraires, etc.) et les causes et conséquences des crises économiques, arrive en troisième place, avec 547 réponses (68,4 %) – le Portugal prenant ici la tête (94,3 %).

Les options les moins prisées seraient l'histoire militaire (par exemple : impact des crises économiques sur la guerre et vice versa ?), cochée par 469 participants (58,6 %), et l'histoire culturelle (par exemple : comment les crises économiques sont-elles liées aux valeurs, aux

normes, aux habitudes, aux pratiques, etc. ?), qu'ont choisie 478 participants (59,8 %).

L'analyse de corrélation tétrachorique a dégagé de clairs rapports entre l'histoire sociale et l'histoire culturelle ($r = 0,5$), entre l'histoire sociale et l'histoire des idées et des idéologies ($r = 0,41$), et entre l'histoire des idées et des idéologies et l'histoire culturelle ($r = 0,41$).

Douze perspectives qui se prêtent à l'enseignement de l'histoire des crises économiques étaient proposées à la question suivante ; les 800 professeurs en ont tous choisi au moins une. Au total, 3 195 choix ont été faits, avec des variations considérables entre perspectives et entre les 17 États membres de l'OHE étudiés (**tableau 5.8**).

L'histoire de la vie quotidienne (des gens ordinaires et des individus, par exemple)



"Five Cent a Spot" Unauthorized Lodgings in a Bayard Street Tenement. Via Preus Museum

Tableau 5.8 Les perspectives intégrées par les professeurs lorsqu'ils abordent les crises économiques en histoire

Perspectives	Réponses		Pourcentage des 800 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Histoire des femmes	257	8 %	32,1 %	102	30,7 %	155	33,1 %
Histoire des personnes LGBTI	27	0,8 %	3,4 %	11	3,3 %	16	3,4 %
Histoire des minorités et/ou groupes culturels, ethniques, religieux, linguistiques et/ou nationaux	443	13,9 %	55,4 %	172	51,8 %	271	57,9 %
Histoire des Roms et des Gens du voyage	82	2,6 %	10,3 %	36	10,8 %	46	9,8 %
Histoire des enfants	113	3,5 %	14,1 %	49	14,8 %	64	13,7 %
Histoire des acteurs qui façonnent la vie économique (exemple : actions des agriculteurs, des entrepreneurs, des économistes, des personnalités politiques, des syndicats dans le contexte des crises économiques)	442	13,8 %	55,3 %	164	49,4 %	278	59,4 %
Histoires de la vie quotidienne (des gens ordinaires et des individus, par exemple)	533	16,7 %	66,6 %	213	64,2 %	320	68,4 %
Histoire de l'Holocauste	295	9,2 %	36,9 %	124	37,3 %	171	36,5 %
Histoire de la démocratie	480	15 %	60 %	192	57,8 %	288	61,5 %
Histoire des conflits et de la paix	523	16,4 %	65,4 %	212	63,9 %	311	66,5 %
Total	3 195	100 %		n = 332		n = 468	

semble être la perspective la plus appréciée dans l'enseignement des crises économiques : 533 participants (66,6 %) la mentionnent, avec les proportions les plus élevées pour l'Irlande (88,2 %), la Slovénie (83,8 %) et l'Espagne (80,6 %), et le score le plus faible pour l'Albanie (44 %). L'histoire des conflits et de la paix arrive presque à égalité, avec 523 choix (65,4 %).

Vers le bas de l'échelle, les chiffres sont notablement inférieurs pour l'histoire des enfants (14,1 %), celle des Roms et des Gens du voyage (10,3 %) et celle des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes (LGBTI) (3,4 %). Pour l'histoire des Roms et des Gens du voyage, les résultats

présentent des variations particulièrement marquées d'un État membre à l'autre, de 0 % pour Andorre à 24,3 % pour la Slovénie. Et pour celle des personnes LGBTI, les chiffres sont en général faibles ; un seul professeur a coché cette option dans cinq pays (1,1 % à 3 %), et aucun dans cinq autres (0 %). Andorre semble faire exception, avec 26 % des participants à l'avoir pointée.

Le calcul de corrélation tétrachorique fait ressortir une forte association entre l'histoire des femmes et celle des enfants ($r = 0,67$), et entre l'histoire des femmes et celle des personnes LGBTI ($r = 0,65$). On trouve aussi des corrélations élevées entre l'histoire des personnes LGBTI et

celle des Roms et des Gens du voyage ($r = 0,52$), et entre l'histoire de l'Holocauste et celle de la démocratie ($r = 0,55$).

L'analyse des correspondances entre les résultats obtenus ici et à la question précédente fait ressortir des similitudes entre l'histoire culturelle et celle des enfants, entre l'histoire économique et celle des agents économiques (exemple : actions des agriculteurs, des entrepreneurs, des économistes, des personnalités politiques et des syndicats dans le contexte des crises économiques), et entre l'histoire politique ou diplomatique et celle de la démocratie.

Ressources autres que les manuels

L'enquête s'est aussi penchée sur le recours à des ressources pédagogiques autres que les manuels (examinés en détail au **chapitre 4**). Quatorze options étaient proposées dans le questionnaire, parmi lesquelles les 800 participants en ont tous choisi au moins une, avec un total de 4 277 choix indiqués.

Parmi les ressources proposées, les documentaires et films éducatifs sont les plus utilisés, avec 626 (78,3 %) des choix (**tableau 5.9**). De très nombreux professeurs luxembourgeois (95 %) ont retenu cette option ; leurs collègues français la mentionnent dans une bien moindre mesure (54,8 %). En deuxième position au classement arrivent les sources audiovisuelles (par exemple les photographies et les films historiques), ressource retenue par 570 participants (71,3 %). Elle est choisie par un fort pourcentage de professeurs espagnols (94,4 %) et une proportion plus faible de professeurs albanais (40 %), arméniens (48,8 %) et géorgiens (51,2 %).

À la fin du classement général, on trouve les jeux vidéo (7,4 %) et les outils d'intelligence

artificielle (IA) (8,6 %), avec des pourcentages modestes dans les deux cas. Les participants de trois pays (Grèce, Malte et Macédoine du Nord) ont déclaré ne pas du tout utiliser les jeux vidéo, mais ils sont relativement nombreux à le faire en Arménie (16,3 %) et en Türkiye (17,8 %). Les outils d'IA (comme ChatGPT et Midjourney) n'ont été cochés qu'une seule fois par des participants d'Espagne (2,8 %) et d'Irlande (2,9 %) ; aucun professeur en France et en Macédoine du Nord n'a retenu cette ressource (0 %). En revanche, 36,8 % des professeurs d'Andorre déclarent y avoir recouru.

De claires corrélations ont été trouvées entre les outils d'IA et les jeux vidéo ($r = 0,55$), ainsi qu'entre les outils d'IA et les applications pour smartphones et tablettes à contenu historique ($r = 0,54$). En outre, une corrélation ressort entre le patrimoine culturel local (par exemple, les traditions, l'architecture ou le patrimoine industriel) et la visite de musées et de sites commémoratifs ($r = 0,51$).

L'analyse des correspondances révèle une proximité significative entre l'histoire des idées et des idéologies et l'utilisation de ressources comme les documentaires et les films éducatifs, ou les sources documentaires primaires (par exemple les documents historiques ou les journaux). Une autre association se dégage entre l'histoire culturelle et les visites de musées et de sites commémoratifs ou l'exploration du patrimoine culturel local (par exemple les traditions, l'architecture ou le patrimoine industriel).

L'analyse des correspondances entre les ressources et les perspectives historiques détecte des associations entre l'histoire des enfants et le recours aux outils d'IA ou à des sites web à contenu historique non officiellement approuvés par le gouvernement, ainsi qu'entre l'histoire de la démocratie et l'emploi de sources orales et audiovisuelles. Une association a aussi été identifiée entre l'histoire des Roms et des Gens du voyage et les visites de musées et de sites commémoratifs.

Tableau 5.9 Les ressources utilisées dans l'enseignement de l'histoire sur les crises économiques

Ressources	Réponses		Pourcentage des 800 répondants	Niveaux scolaires			
	N	%		Secondaire inférieur (CITE-2)		Secondaire supérieur (CITE-3)	
Applications pour smartphones et tablettes à contenu historique	170	4 %	21,3 %	52	15,7 %	118	25,2 %
Documentaires et films éducatifs	626	14,6 %	78,3 %	249	75 %	377	80,6 %
Sources audiovisuelles (exemples : photographies et films historiques)	570	13,3 %	71,3 %	244	73,5 %	326	69,7 %
Littérature scientifique (livres et revues scientifiques)	318	7,4 %	39,8 %	113	34 %	205	43,8 %
Littérature (romans de fiction, romans historiques, romans graphiques)	302	7,1 %	37,8 %	110	33,1 %	192	41 %
Patrimoine culturel local (exemples : traditions, patrimoine architectural ou industriel)	275	6,4 %	34,4 %	106	31,9 %	169	36,1 %
Musées et lieux de mémoire	256	6 %	32 %	105	31,6 %	151	32,3 %
Sources orales (exemple : entretiens avec des témoins du passé ou leur témoignage)	283	6,6 %	35,4 %	98	29,5 %	185	39,5 %
Sources documentaires primaires (documents historiques, journaux, etc.)	477	11,2 %	59,6 %	185	55,7 %	292	62,4 %
Statistiques et graphiques historiques	452	10,6 %	56,5 %	172	51,8 %	280	59,8 %
Jeux vidéo	59	1,4 %	7,4 %	27	8,1 %	32	6,8 %
Sites internet à contenu historique officiellement approuvés par le gouvernement	255	6 %	31,9 %	100	30,1 %	155	33,1 %
Sites web à contenu historique non officiellement approuvés par le gouvernement	165	3,9 %	20,6 %	61	18,4 %	104	22,2 %
Outils d'IA (exemples : ChatGPT, Midjourney, etc.)	69	1,6 %	8,6 %	27	8,1 %	42	9 %
Total	4 277	100 %		n = 332		n = 468	

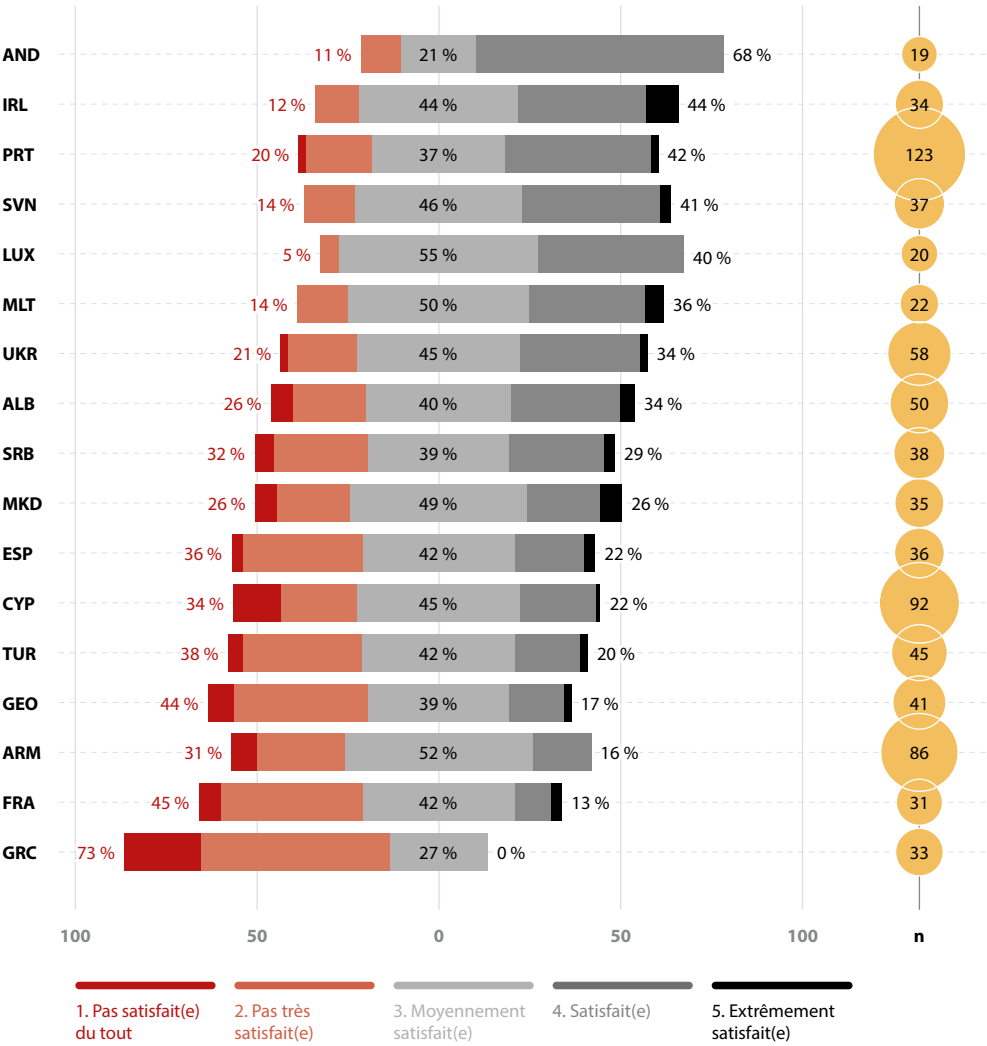
Satisfaction des professeurs à l'égard de la manière dont les programmes nationaux abordent les crises économiques

Il avait ensuite été demandé aux professeurs s'ils étaient satisfaits de la manière dont les programmes nationaux et le matériel

pédagogique traitaient les crises économiques. Sur les programmes, 28,8 % d'entre eux ont répondu par la négative (23,3 % pas très satisfaits et 5,5 % pas satisfaits du tout) et une proportion presque identique qu'ils étaient satisfaits (26,6 %) ou extrêmement satisfaits (2,4 %), avec 42,5 % se déclarant moyennement satisfaits (**figure 5.4**).

Les professeurs pouvaient compléter leurs réponses par des explications et des suggestions d'amélioration dans un champ de texte libre. Près de la moitié des participants (394) ont ainsi

Figure 5.4 Le pourcentage de satisfaction des professeurs par pays concernant la manière dont le programme national aborde les crises économiques en histoire



exprimé une mosaïque de points de vue et soulevé de multiples questions.

Tout d'abord, nombre de ceux qui ont répondu à la question ouverte ont évoqué le problème fondamental de la pénurie d'heures de cours. Ils ont mentionné le créneau hebdomadaire déjà restreint alloué à l'histoire, certains indiquant que ces heures avaient encore été rognées récemment. Cette difficulté pouvait être empirée par les exigences des programmes. Comme l'a expliqué un professeur chypriote de l'enseignement secondaire supérieur, « compte tenu du fait que les élèves apprennent l'histoire régionale, nationale, européenne et mondiale, il est impossible de s'attarder sur des sujets comme les crises économiques. Les programmes pullulent d'autres informations jugées nécessaires à la compréhension du déroulement de l'histoire. »³⁰⁶

Certains répondants du secondaire supérieur mentionnent également la pression qui pèse sur les élèves lors de leur dernière année. Un professeur grec du secondaire supérieur explique :

« Si je ne suis que modérément satisfait, c'est parce que les [crises] économiques ne sont qu'une (petite) partie de l'[énorme] livre que nos élèves doivent apprendre par cœur pour réussir leur examen d'entrée à l'université. Ils sont tellement stressés lors de la dernière année qu'ils ne peuvent pas apprécier l'importance de ce sujet ni la nécessité de l'envisager sous des subjectivités diverses et de faire le lien avec le présent. Ce qu'ils veulent (et nous aussi), c'est ce qui est attendu à l'examen. »³⁰⁷

Sur l'importance accordée à l'histoire économique et sa place dans les programmes d'histoire, des professeurs (par exemple de Géorgie, d'Irlande et de Macédoine du Nord) constatent que l'histoire politique a priorité,

avec un centrage étroit sur des événements spécifiques, en particulier les conflits nationaux et internationaux, mais que l'histoire sociale et économique retient moins l'attention, tout comme les processus sociaux de longue durée et les retombées culturelles³⁰⁸. Certains soulignent que les faits économiques semblent parfois repoussés à la marge de l'histoire et ne servent qu'à expliquer en arrière-plan les événements politiques. Un professeur irlandais du secondaire inférieur déclare : « Je pense qu'on ne met dans l'ensemble pas suffisamment l'accent sur les liens entre les crises économiques et leurs répercussions sociales et culturelles plus larges. On insiste beaucoup sur les conséquences politiques. »³⁰⁹

L'absence d'analyse approfondie dans le traitement des crises économiques est fréquemment évoquée. Un professeur chypriote explique ainsi pourquoi il a donné le score 1 (pas satisfait du tout) au programme national dans la question mentionnée précédemment :

« Parce que les programmes sélectionnent certains aspects de certaines périodes historiques, sans égard pour la continuité et/ou la pertinence d'événements historiques mondiaux. On ne peut par exemple pas enseigner la première guerre mondiale sans se pencher convenablement sur la révolution industrielle, le libéralisme économique, le capitalisme, le militarisme et les répercussions de la colonisation des pays du tiers-monde. »³¹⁰

Certains professeurs parlent du contexte national dans lequel se déroule l'enseignement des crises économiques. Un professeur grec du secondaire inférieur écrit : « L'enseignement de l'histoire en Grèce est affecté par la crise économique. Les programmes n'ont pas été

306. ID 14022679455 (Chypre, sec. sup.).

307. ID 14022747180 (Grèce, sec. sup.).

308. ID 14023049650 (Géorgie, sec. sup.); ID 14023045637 (Irlande, sec. inf.); ID 14022868887 (Macédoine du Nord, sec. sup.).

309. ID 14022674061 (Irlande, sec. inf.).

310. ID 14022789050 (Chypre, sec. inf.).

actualisés, et l'histoire est enseignée par des professeurs d'autres spécialités, de langues étrangères par exemple... »³¹¹ Un professeur albanais du secondaire supérieur dit à propos des programmes :

« Je pense que les programmes scolaires ne brossent pas un panorama complet du système communiste albanais et de ses effets dans plusieurs domaines, dont l'économie. [...] Les jeunes générations nées dans un système démocratique, qui ne peuvent imaginer ce qui s'est passé en Albanie – et pas seulement – pendant cinquante années de régime communiste, n'ont pas un programme scolaire clair et complet ; il leur est donc impossible de comprendre les erreurs du passé. Une nation qui ne connaît pas son passé va inéluctablement le répéter. »³¹²

Des professeurs jugent que le vécu personnel des gens ordinaires ne reçoit pas suffisamment d'attention. Un professeur espagnol de l'enseignement secondaire supérieur écrit par exemple :

« L'enseignement des crises économiques est encore assez traditionnel, il se concentre sur les grands chiffres, sans tenir compte des effets que peuvent avoir [les crises] à un niveau plus personnel sur des gens réels. Or c'est précisément cette dimension qui, à mon avis, peut nous aider à mobiliser et à impliquer les élèves : rapprocher l'économie du vécu, enseigner les effets de l'économie dans plusieurs dimensions de la société. »³¹³

Un professeur portugais de l'enseignement secondaire supérieur lui fait écho :

« La dimension humaine des crises économiques passe au second plan dans les programmes. L'économie est réduite à sa dimension technique, elle perd le regard des sciences humaines et sociales, le fait que c'est le résultat de choix conscients ou dictés par la technologie, les structures de pouvoir formelles ou informelles, les structures sociales et l'héritage du passé, l'idéologie, etc. Les répercussions sociales et humaines des grands choix et orientations économiques à travers l'histoire, la manière dont ils brisent et reconfigurent les structures familiales et interpersonnelles, les structures de pouvoir au sein de la famille, les relations entre genres et âges, les rapports entre races et civilisations sont marginaux et sans intérêt dans la marche imperturbable de l'économie de marché globalisée décrite dans une perspective téléologique. L'enseignement de l'histoire devrait être plus humanisé. »³¹⁴

Plusieurs professeurs suggèrent des manières d'enrichir l'enseignement des crises économiques. Un professeur portugais du secondaire inférieur évoque le besoin d'une contextualisation plus large, et mentionne les « crises économiques issues de crises environnementales et climatiques »³¹⁵. Certains appellent à l'inclusion de l'histoire et du point de vue des femmes dans l'enseignement des crises économiques. Un professeur du secondaire inférieur de Malte juge par exemple que « [l'histoire des femmes et leur rôle dans l'économie] devraient être abordés »³¹⁶ et un professeur du secondaire supérieur d'Espagne trouve que les cours d'histoire « pourraient mettre davantage l'accent sur [le point de vue des femmes et être] moins eurocentrés »³¹⁷.

311. ID 14022380163 (Grèce, sec. inf.).

312. ID 14022482775 (Albanie, sec. sup.).

313. ID 14022414937 (Espagne, sec. sup.).

314. ID 14022868898 (Portugal, sec. sup.).

315. ID 14022560481 (Portugal, sec. inf.).

316. ID 14022753265 (Malte, sec. inf.).

317. ID 14022763546 (Espagne, sec. sup.).



Quelques professeurs estiment qu'il n'y a rien à améliorer et que les programmes nationaux ne doivent pas donner préséance à l'histoire économique sur l'histoire politique ou sociale. Un professeur du secondaire supérieur d'Andorre s'est déclaré satisfait (score 4) « parce que les programmes nationaux d'histoire offrent une vision transversale et pluridisciplinaire des crises économiques. Ils sont suffisamment larges et souples pour qu'il soit possible d'étudier les processus historiques de l'Andorre, de l'Europe et du monde de façon globale et intégrée »³¹⁸. Un professeur du secondaire inférieur du Portugal attire l'attention sur la pédagogie :

« L'approche définie dans le programme est dans l'ensemble bonne. Mais tout dépend de la manière dont ces sujets sont traités en classe : si le professeur favorise la discussion entre les élèves, à partir de l'analyse et de l'interprétation des sources, ou si, au contraire, il se contente d'expliquer comment telle ou telle crise s'est produite et quels en étaient les causes et les effets. »³¹⁹

Satisfaction des professeurs à l'égard de la manière dont le matériel pédagogique aborde les crises économiques

Sur le matériel pédagogique, 21,1 % des répondants ont indiqué qu'ils n'en étaient pas très satisfaits et 4,9 % pas satisfaits du tout, contre 29,8 % de satisfaits et 3 % d'extrêmement satisfaits ; 41,3 % se sont dit moyennement satisfaits (**figure 5.5**).

Ces résultats sont dans l'ensemble assez proches des scores obtenus sur les programmes, ce qui signifie que les professeurs satisfaits des programmes le sont également du matériel mis à leur disposition. De même, ils le sont moins du matériel pédagogique s'ils le sont moins des programmes.

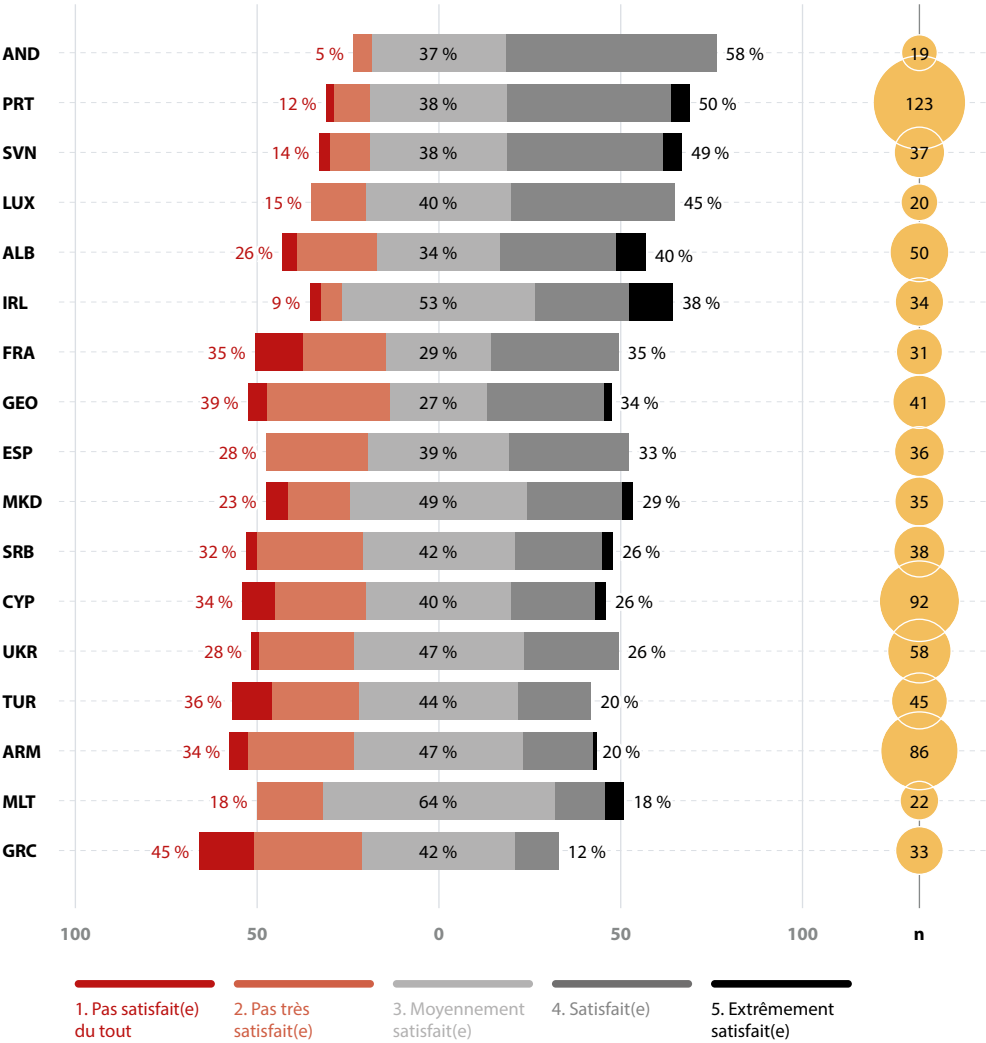
Les professeurs avaient ensuite été invités à donner des explications et à suggérer des améliorations ; les 353 qui l'ont fait ont soumis des idées et évoqué des besoins et des difficultés.

Comme pour les programmes nationaux, un certain nombre d'entre eux constatent la priorité marquée donnée à l'histoire politique sur l'histoire sociale et économique dans

318. ID 14022850009 (Andorre, sec. sup.).

319. ID 14022862905 (Portugal, sec. inf.).

Figure 5.5 Le pourcentage de satisfaction des professeurs par pays concernant le matériel pédagogique disponible pour aborder les crises économiques dans l'histoire



les contenus et la structure des manuels. Un professeur du secondaire supérieur de Géorgie écrit :

« L'histoire économique, tout comme l'histoire sociale, passe au second plan dans les programmes. L'accent est mis sur l'histoire politique, et l'abondance du matériel pédagogique disponible

conduit souvent le professeur à lui donner la priorité. Ce qui veut dire que l'histoire économique sert plutôt à soutenir l'histoire politique dans les programmes. »³²⁰

Certains professeurs jugent que les crises économiques ne sont traitées que superficiellement, d'une façon plutôt descriptive et informative qui ne parvient

320. ID 14022824589 (Géorgie, sec. sup.).

pas à en restituer la complexité, le contexte, les causes et les effets. Les contenus des manuels ne favorisent pas l'analyse en profondeur ni la compréhension critique des crises économiques ou, comme l'explique un professeur du secondaire inférieur portugais, « plutôt que de savoir énumérer ou nommer ces facteurs, il faudrait que les élèves réfléchissent au comment et au pourquoi, afin d'être en mesure de construire leur apprentissage de façon plus sophistiquée et de comprendre la société dans laquelle ils vivent »³²¹.

Comme dans les commentaires relatifs aux programmes nationaux, les personnes interrogées relèvent ici la nécessité de lier l'examen des crises économiques au vécu des gens ordinaires ; un professeur espagnol suggère par exemple de « faire le lien avec d'autres aspects de la vie de la société (démographie, politique, culture, vie quotidienne...). Adopter une vision élargie de l'économie, en la reliant à d'autres aspects de la vie et en la rapprochant du vécu quotidien des élèves, afin qu'elle prenne plus de sens pour eux »³²². Dans la même veine, un professeur slovène pense qu'il faudrait enseigner les crises économiques du passé récent, et plus précisément celles du XXI^e siècle³²³.

Sur le plan pratique, de nombreux professeurs mentionnent la disponibilité généralement restreinte de matériel pédagogique ou l'inadéquation du matériel existant. C'est ce dont se plaignent par exemple des professeurs de Malte, dont un issu de l'enseignement secondaire supérieur : « Un professeur ne trouve pas beaucoup de sources directement utilisables en classe. Les choses se sont améliorées ces dernières années, mais le

volume de ces ressources reste très limité et il n'y en a pas pour tous les niveaux. »³²⁴ Un professeur arménien écrit que même lorsque le matériel existe, il ne suscite qu'en partie l'intérêt des élèves³²⁵. D'autres professeurs évoquent le choix restreint, voire l'absence de matériel lié à telle ou telle crise économique, ce qui les oblige à chercher plus loin ou à produire leur propre matériel. Comme l'explique un professeur espagnol du secondaire supérieur, « de grandes crises sont généralement négligées dans les manuels. Ils accordent une importance excessive à certaines (celles de [19]29 et de [19]73, par exemple) et aucune aux autres. Un rééquilibrage est nécessaire »³²⁶. Un professeur du secondaire inférieur de Malte est d'accord : « Je trouve beaucoup de choses (clips vidéo, etc.) sur l'histoire méditerranéenne ou européenne, mais pas grand-chose sur l'histoire maltaise. Je prépare donc mon propre matériel pédagogique, avec possibilité d'y ajouter quelques rares autres documents liés au contenu historique des programmes scolaires. »³²⁷ C'est ainsi bien souvent au professeur d'identifier et de rassembler au mieux de ses capacités du matériel pédagogique adapté à l'enseignement des crises économiques.

Les participants jugent très important de « placer l'élève au centre de son apprentissage »³²⁸, comme le dit un professeur du secondaire supérieur du Portugal. Certains soulignent ainsi la nécessité de produire et de sélectionner des supports plus accessibles et mieux adaptés aux élèves³²⁹. Ils expriment aussi le besoin de simplifier les notions et la terminologie difficiles, et d'adapter le matériel en fonction du groupe d'âge concerné. Un participant portugais du secondaire inférieur affirme :

321. ID 14022862905 (Portugal, sec. inf.).

322. ID 14022414937 (Espagne, sec. sup.).

323. ID 14022619696 (Slovénie, sec. sup.).

324. ID 14022743264 (Malte, sec. sup.).

325. ID 14022725895 (Arménie, sec. inf.).

326. ID 14022828024 (Espagne, sec. sup.).

327. ID 14022563214 (Malte, sec. inf.).

328. ID 14022591666 (Portugal, sec. sup.).

329. ID 14022484384 (Albanie, sec. sup.); ID 14023042702 (Irlande, sec. inf.); ID 14023045637 (Irlande, sec. inf.).

« Le langage technique lié à l'économie est souvent difficile et crée des "anticorps" dans certains groupes d'âge ; c'est pourquoi le matériel pédagogique devrait introduire cette terminologie selon un gradient croissant de difficulté à mesure que l'élève avance dans sa scolarité, et recourir les premières années à des termes plus liés à la vie quotidienne, tout en mentionnant le terme technique correspondant. »³³⁰

Quelques participants déclarent employer du matériel développé par eux-mêmes ou des collègues de l'école, adaptable en fonction du cours à donner. Un professeur espagnol du secondaire inférieur indique par exemple :

« Je prépare pratiquement tous mes supports, sachant que les manuels disponibles en espagnol se concentrent plutôt sur les institutions politiques, et que l'histoire économique est considérée comme un éventuel complément explicatif. La nouvelle loi sur l'éducation pourrait faire évoluer les choses, mais le matériel publié n'a pas vraiment changé, ce qui oblige les professeurs à rechercher du matériel, à l'adapter aux élèves et à leur contexte, etc. Il me manque des sites institutionnels comme j'en vois dans d'autres pays (musées, archives, la BBC même !), qui ont des sections consacrées à l'éducation. »³³¹

Des professeurs soulèvent la question de la multimodalité et de la multimédialité dans l'enseignement de l'histoire économique. Certains confirment qu'ils ont accès à une profusion de matériel et de médias pour améliorer leur enseignement de l'histoire, y compris des ressources en ligne et des archives nationales. Un professeur du secondaire

supérieur d'Andorre écrit : « Le matériel pédagogique sur l'étude des crises économiques en histoire offre de multiples points de vue sur les processus historiques que nous analysons. Nous disposons de sources historiques de nature diverse (primaires et secondaires) et leur typologie est très variée : cartes thématiques, graphiques, tableaux statistiques, photographies historiques, infographies spécifiques, etc. »³³² D'autres répondants n'en ressentent pas moins le besoin de disposer de davantage de ressources pédagogiques et de sources primaires, comme des graphiques, des diagrammes, des photographies historiques et des documents de base, ainsi que des biographies, des documentaires et des vidéos de courte durée. Parmi les autres ressources jugées capables de rendre le sujet plus intéressant et attrayant pour les élèves figurent des animations, des jeux, des outils d'intelligence artificielle et des sources en ligne.

Pour ce qui est de l'exploitation des ressources multimédias, des professeurs (par exemple d'Albanie et de Chypre) indiquent que l'équipement dont dispose l'établissement est un facteur limitant, sachant que les salles de classe ne sont pas toutes équipées en ordinateurs, en projecteurs vidéo ou d'un accès à internet, et que tous les élèves ne possèdent pas un smartphone³³³.

La disponibilité de matériel et de ressources utiles semble parfois buter de surcroît sur les barrières linguistiques. Des professeurs de Chypre, de Géorgie, de Serbie et d'Ukraine mentionnent dans leurs réponses qu'ils ressentent une pénurie de matériel pédagogique dans leurs langues respectives sur certains sujets historiques, comme les crises économiques³³⁴.

330. ID 14022602514 (Portugal, sec. inf.).

331. ID 14022500266 (Espagne, sec. inf.).

332. ID 14022850009 (Andorre, sec. sup.).

333. ID 14022378843 (Albanie, sec. inf.) ; ID 14022802830 (Albanie, sec. sup.) ; ID 14022657898 (Chypre, sec. inf.). Le ministère de l'Éducation de Chypre indique que toutes les salles de classe des écoles sont équipées d'ordinateurs, de vidéoprojecteurs et d'un accès à internet.

334. ID 14022802941 (Chypre, sec. sup.) ; ID 14022566148 (Géorgie, sec. inf.) ; ID 14022774487 (Serbie, sec. inf.) ; ID 14022388478 (Ukraine, sec. sup.).

Conclusions

La présente étude fait ressortir la place importante qu'occupent les crises économiques dans les programmes d'histoire en Europe. Presque tous les participants abordent d'une façon ou d'une autre les crises économiques dans leurs cours. La Grande Dépression de 1929 est la crise la plus fréquemment enseignée, suivie par le déclin des anciennes industries après la révolution industrielle et les retombées économiques de la collectivisation dans les régimes socialistes. Cela donne à penser que l'accent est mis sur les grands événements économiques du XX^e siècle et sur les effets économiques de l'industrialisation et des idéologies politiques. La crise des économies socialistes des années 1980 revêt une grande importance dans les pays à héritage socialiste, comme l'Albanie et l'Ukraine. Cela témoigne de l'importance du contexte historique dans le centrage de l'enseignement, et montre que l'expérience nationale est reprise dans les programmes scolaires.

L'enquête exploratoire met en évidence des variations dans l'ampleur du traitement des crises économiques d'un pays à l'autre. Plus de la moitié des professeurs interrogés les ont abordées dans 5 % à 25 % de leurs cours, et près d'un quart d'entre eux leur ont consacré plus de 25 % de leur temps d'enseignement. Les variations sont toutefois significatives selon le pays : 52,8 % des professeurs portugais et 41,7 % des professeurs espagnols en ont par exemple parlé dans 25 % ou plus de leurs cours, mais 3,2 % des professeurs français et 2,7 % des professeurs slovènes leur ont consacré

une proportion comparable de leurs cours. Ces écarts reflètent probablement des différences entre programmes nationaux, expériences historiques nationales et priorités éducatives.

L'enseignement des crises économiques du passé est souvent pluridisciplinaire dans les pays de l'OHE. La géographie apparaît comme la matière d'accompagnement de choix : elle est signalée par un nombre exceptionnellement élevé de professeurs de nombreux pays. L'éducation civique, en particulier en Géorgie et en Ukraine, et l'économie, surtout en Espagne et en Arménie, apparaissent fréquemment aussi dans les réponses. Nombre de professeurs disent juger l'approche interdisciplinaire très bénéfique : elle aiderait les élèves à saisir pleinement les effets et les implications de ces phénomènes complexes, ainsi qu'à leur faire acquérir des compétences de réflexion critique et analytique ou à prendre conscience des moyens de faire face aux crises et aux problèmes que rencontre leur société.

De futurs travaux de recherche pourraient être consacrés à l'origine des différences constatées entre les pays, telles l'expérience historique, la situation économique ou les politiques d'éducation. Il serait également utile d'étudier l'impact des différentes stratégies d'enseignement sur la compréhension de l'histoire économique par les élèves et sur leur capacité de contextualisation des questions économiques contemporaines. L'étude de la relation entre le traitement réservé aux crises économiques dans l'enseignement de l'histoire et la culture économique des élèves pourrait par ailleurs renseigner sur l'impact formateur plus large de ces cours.

Chapitre 6.

CONCLUSIONS



Le présent rapport examine en détail l'intégration des crises économiques dans l'enseignement de l'histoire dans les 17 États membres de l'OHE examinateurs. L'analyse des programmes et des manuels d'histoire des niveaux CITE-2 et CITE-3 et l'écoute du point de vue des professeurs sur leurs pratiques projettent une image nuancée des perspectives et approches adoptées dans l'enseignement des crises économiques. Sont également passées en revue les compétences que les programmes, les manuels et les professeurs cherchent à transmettre aux élèves à cette occasion, ainsi que les méthodes employées dans ce but.

Le présent chapitre reprend les principaux résultats de ce travail, et suggère des domaines où des optimisations seraient possibles, à la lumière des recommandations du Conseil de l'Europe visant à soutenir les États membres dans l'enseignement de l'histoire – cela dans le but d'amener les élèves à comprendre les grands effets des crises économiques dans le monde d'aujourd'hui et de leur faire prendre conscience de leur propre rôle de citoyens actifs.

Principales conclusions

Première grande constatation : les crises économiques apparaissent, certes à des degrés divers, dans les programmes et les manuels d'histoire des 17 États membres examinés. À l'exception de l'Espagne, les crises économiques font partie de l'enseignement obligatoire de l'histoire dans l'enseignement secondaire dans tous les États membres. Le programme espagnol propose plutôt un large éventail de thèmes qui permettent aux enseignants d'inclure le sujet à leur guise, ne faisant une référence explicite aux crises économiques que dans le cadre d'un cours facultatif.

Les crises économiques figurent dans les programmes et les manuels scolaires, mais

aussi dans les pratiques des professeurs, comme il ressort de leurs réponses à l'enquête exploratoire. Près des trois quarts des répondants couvrent le sujet dans 25 % de leurs cours, et un quart d'entre eux y consacrent davantage encore de temps. Cela se retrouve dans leurs avis sur l'importance du sujet, la plupart d'entre eux considérant qu'il mérite d'être abordé dans l'enseignement de l'histoire. Mais la moitié seulement pensent que leurs élèves partagent cet intérêt. En ce qui concerne leur satisfaction à l'égard de leurs programmes et manuels, 29 % indiquent qu'ils sont satisfaits ou très satisfaits des programmes, 25,8 % sont de l'avis contraire. Les enseignants citent le traitement superficiel des crises économiques comme l'une des raisons de leur insatisfaction à l'égard des programmes, ainsi que des facteurs structurels généraux tels que la surcharge des programmes ou la pression des examens, conformément aux conclusions du premier rapport général de l'OHE (2024). Les manuels scolaires inspirent un peu plus de satisfaction, mais certains professeurs se plaignent de la pénurie de ressources adaptées et de matériel pédagogique convenable.

En ce qui concerne les périodes historiques couvertes dans l'enseignement des crises économiques, aucun des programmes examinés (hormis le programme albanais) ne se limite à celles du XX^e siècle. Les manuels de tous les pays couvrent aussi une plage temporelle assez large. Mais dans les programmes comme dans les manuels, l'accent reste nettement mis sur les crises des XIX^e et XX^e siècles. Cette priorité donnée aux crises économiques de l'époque moderne et de son début se retrouve dans les réponses des professeurs à l'enquête : la Grande Dépression y est de loin la crise économique la plus enseignée dans les États membres, avec près de 70 % des répondants déclarant la traiter en cours.

Pour ce qui est des échelles géographiques, les programmes et les manuels de tous les pays abordent les crises économiques qui ont eu de l'importance dans leur histoire nationale, même

s'ils prévoient des ouvertures sur l'histoire européenne et/ou mondiale. Sur la question de la dimension mondiale, ils traitent dans une certaine mesure la Grande Dépression d'une manière qui fait ressortir les interconnexions mondiales et les inégalités de pouvoir, en particulier sur les causes et les réponses. Des manuels français, irlandais, portugais et espagnols font par exemple le lien entre les effets de la Grande Dépression et les colonies et les mouvements de décolonisation. La dimension mondiale est parfois aussi présente à propos d'autres crises, notamment celles de la paysannerie et de la production artisanale dans l'Empire romain, celle des industries locales au Portugal et en Espagne (vues comme corollaires de la colonisation européenne au début de l'époque moderne), ou le choc pétrolier de 1973 et ses conséquences dans les sociétés industrielles d'Europe occidentale. Mais la présentation reste largement centrée sur le monde occidental. L'enseignement couvre en général, par exemple, les effets et les contrecoups de la Grande Dépression et du choc pétrolier de 1973 en Europe et aux États-Unis. Dans les pays anciennement intégrés dans un empire, une fédération ou autre grand bloc politique, l'étude des crises économiques dépasse souvent les frontières nationales pour s'intéresser à d'autres territoires de l'ancienne entité politique commune (comme l'Empire ottoman, la Yougoslavie, l'Union soviétique). L'histoire locale est en revanche moins présente dans les programmes et les manuels, bien que les professeurs distinguent son potentiel dans le traitement du sujet.

En écho à l'élargissement fréquent des périodes historiques et des échelles géographiques observé dans les programmes et les manuels, les professeurs souhaitent aller au-delà de l'État-nation et de l'histoire du XX^e siècle dans le travail sur les crises économiques, jugeant que cela montre aux élèves un spectre plus large de causes et de solutions, ce qui les rend mieux à même d'identifier et d'évaluer par eux-mêmes les réponses apportées.

Dans le traitement des crises économiques, les programmes et les manuels ne se limitent pas à l'histoire économique, mais empruntent aussi à l'histoire politique, militaire, sociale, culturelle et intellectuelle. L'histoire politique et l'histoire économique restent toutefois les principaux angles de vue dans tous les pays étudiés ; l'optique de l'histoire sociale est elle aussi courante. Des liens sont par ailleurs signalés entre les crises économiques, les conflits et la paix, et le devenir de la démocratie.

Dans les programmes de 10 et dans les manuels de 9 États membres, le traitement des crises familiarise les élèves avec des notions et des idées économiques : causes des crises et solutions trouvées, ou grandes écoles de pensée formatrices qui sont apparues et ont évolué en lien avec les crises économiques (comme le libéralisme, le marxisme, l'économie keynésienne). L'histoire culturelle est beaucoup moins présente dans les programmes et les manuels. Dans leurs réponses, les professeurs disent surtout emprunter à l'histoire sociale, à l'histoire politique et à l'histoire économique en classe.

Les programmes et les manuels scolaires de tous les pays examinent les crises économiques dans une perspective macrohistorique envisageant les grands événements et phénomènes. Les programmes de neuf États membres y ajoutent une perspective microhistorique : ils se penchent sur le rôle joué par des individus ou des communautés, pour mettre en lumière les effets des crises économiques dans la vie quotidienne (ce que prévoient par exemple les programmes de quatre États membres). Dans leurs réponses à l'enquête, les professeurs jugent à plusieurs reprises excessive la place accordée à la vision macrohistorique et à l'histoire politique au détriment de l'histoire culturelle et de l'histoire de la « vie quotidienne » ou des « gens ordinaires » – ce qui expliquerait pour une bonne part l'insatisfaction ressentie à l'égard des programmes scolaires et des ressources. Deux tiers des répondants n'en indiquent pas moins adopter cette perspective

microhistorique dans leur enseignement, ce qui fait d'elle la plus répandue parmi les praticiens.

La prise en considération de la diversité au sein des sociétés varie dans les programmes et les manuels scolaires des États membres. Des ouvrages parlent par exemple du rôle de certaines couches sociales ou des actions de certaines catégories d'acteurs (entrepreneurs, travailleurs, société civile, pouvoirs publics) dans la lutte contre les effets des crises économiques. Les mesures de lutte sont présentées comme ayant des effets bénéfiques aussi bien que néfastes, mais non inconciliables, ce qui aide l'élève à apprendre à tolérer l'ambiguïté. La diversité des genres, des orientations sexuelles, des origines ethniques, culturelles, linguistiques, religieuses ou nationales, des âges ou des handicaps au sein des sociétés est en revanche beaucoup moins présente dans le traitement des crises économiques. L'histoire des femmes figure dans les programmes de six États membres à ce propos, mais celle des personnes LGBTI est partout totalement absente des programmes comme des manuels ; seuls 3,4 % des professeurs ayant répondu au questionnaire ont indiqué parler des personnes LGBTI en classe. Six États membres mentionnent des minorités ethniques, culturelles, linguistiques et religieuses au sujet des crises économiques. Les manuels scolaires de huit États membres expliquent comment, au cours de l'histoire, les crises économiques ont rendu les stigmatisations et persécutions plus probables, en particulier contre des minorités (comme les pogroms contre les Juifs). L'histoire des Roms n'apparaît que dans le programme français, et seulement 10,3 % des professeurs ont déclaré en parler. Il est fait allusion aux effets spécifiques des crises économiques sur certains groupes d'âge (enfants, jeunes, personnes âgées, par exemple) dans les programmes de quatre États membres ; mais les personnes handicapées ou les perspectives intersectionnelles sont largement ignorées des programmes. Certaines de ces questions apparaissent toutefois dans des manuels de France, d'Irlande, du Luxembourg, du Portugal

et d'Espagne, souvent dans des documents visuels.

Le programme d'un et les manuels de trois États membres prévoient l'approche interdisciplinaire de l'enseignement des crises économiques. En France et en Espagne, l'histoire est une matière combinée avec la géographie, et des manuels font des rapprochements entre des crises économiques du passé et d'aujourd'hui. Les manuels portugais établissent un rapport explicite entre l'étude des crises économiques et l'enseignement de l'entrepreneuriat. Et dans tous les pays, les professeurs qui ont répondu à l'enquête ont en majorité exprimé une préférence pour l'enseignement interdisciplinaire des crises économiques.

Dans la majorité des États membres de l'OHTE, les programmes et les manuels cherchent en général à développer les compétences d'analyse et de réflexion critique par l'étude des crises économiques. Les manuels donnent souvent à cet effet aux élèves des sources textuelles et visuelles à analyser. Les professeurs indiquent dans leurs réponses à l'enquête recourir fréquemment à des méthodes pédagogiques qui font appel à ces compétences dans la pratique, notamment les débats en classe (la méthode la plus couramment utilisée) ainsi que l'analyse et la comparaison de sources. Les cours magistraux ou les présentations visant simplement à la transmission de connaissances arrivent en deuxième place, ce qui est conforme à leur rôle de formation de la conscience historique des élèves. Des méthodes comme l'apprentissage sur le terrain sont beaucoup moins présentes dans les programmes scolaires et les manuels ; l'apprentissage sur le terrain est d'ailleurs la méthode d'enseignement des crises économiques la moins souvent employée par les professeurs.

Le degré de difficulté des tâches et exercices proposés dans les manuels varie d'un pays à l'autre. Les manuels albanais, français, irlandais, luxembourgeois, portugais, espagnols, turcs et ukrainiens formulent des consignes de

niveau III qui suggèrent des idées et des pistes d'apprentissage autonome – cela pour donner confiance à l'élève dans ses propres capacités et renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Approches actuelles et perspectives futures

Le rapport montre que l'enseignement des crises économiques en histoire est largement répandu dans les États membres de l'OHTE, et couvre généralement de nombreuses périodes historiques et zones géographiques. L'une des premières conclusions est que la vision nationale des crises économiques est généralement complétée par des éléments d'histoire européenne, voire souvent mondiale. Cette constatation s'aligne avec la Recommandation CM/Rec(2001)15 du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, qui voit dans l'enseignement de l'histoire des autres pays d'Europe un moyen de « permettre au citoyen européen de mettre en valeur son identité [...] collective par une connaissance du patrimoine historique et culturel commun dans ses dimensions locale, régionale, nationale, européenne et mondiale » (Comité des Ministres, 2001). Il n'en reste pas moins que rares sont les programmes et les ressources pédagogiques d'histoire qui dépassent la vision centrée sur l'Occident pour s'ouvrir sur l'histoire mondiale et aborder les interconnexions, les inégalités de pouvoir et les mouvements d'émancipation à l'échelle planétaire, en particulier du point de vue des sociétés d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Ce serait pourtant indispensable, de sorte que les élèves comprennent l'interconnectivité des causes, des effets et des processus dans différentes parties du monde, et acquièrent ainsi une appréhension plus complète et plus globale du fait historique. Les crises économiques semblent s'y prêter particulièrement bien, en ce qu'elles possèdent souvent par nature une dimension transnationale et/ou mondiale.

L'histoire locale est peu présente dans l'enseignement des crises économiques. Elle pourrait cependant constituer un complément pédagogique précieux en permettant aux élèves d'explorer les recoupements entre les événements mondiaux, européens ou nationaux et le vécu et les décisions des individus et des communautés au niveau local. En mettant en évidence les manifestations locales des grands phénomènes historiques, elle révélerait par ailleurs les effets de l'action individuelle sur des changements plus amples au sein des sociétés.

L'enseignement de l'histoire aborde souvent les crises économiques sous des angles multiples ; cela va dans le sens de la recommandation évoquée ci-dessus, qui prône « l'étude de toutes les dimensions de l'histoire de l'Europe, non seulement politique, mais aussi économique, sociale et culturelle ». Il serait toutefois possible de ménager une place plus large à l'histoire culturelle dans l'enseignement de l'histoire, aux côtés des perspectives sociales, économiques et politiques. Cela impliquerait une ouverture sur la dimension microhistorique, car observer l'expérience des « gens ordinaires » ferait mieux comprendre aux élèves les effets des crises économiques sur la vie des personnes, et ainsi saisir le lien avec leur propre vécu et leur expérience du monde réel (ce qui renforcerait leur intérêt pour l'histoire). L'approche microhistorique montrerait par ailleurs des personnes qui ne sont pas restées passives devant les graves problèmes que posaient à la société les crises économiques, mais qui ont réagi au niveau local et régional. Mettre en évidence l'action citoyenne face aux crises économiques sensibiliserait les élèves à leur propre rôle et à leur responsabilité devant les difficultés du présent – sachant que la citoyenneté active est un objectif explicite de l'enseignement de l'histoire dans la recommandation.

Le traitement des crises économiques dans les programmes et les manuels scolaires des États membres ne reflète qu'en partie la diversité des sociétés. Le vécu et le rôle de diverses couches sociales y sont généralement présents,

mais il serait possible d'y ajouter d'autres caractéristiques de la diversité, comme le genre, l'appartenance ethnique, la culture, la langue, la religion, la nationalité, l'âge ou le handicap. Il serait essentiel de présenter ces groupes comme des agents actifs et non pas seulement des victimes – ce qui se fait déjà pour l'histoire des femmes dans certains pays. Si les liens sont souvent montrés entre les crises économiques et la montée des régimes autoritaires, il est beaucoup moins fréquent que soient évoqués les groupes minoritaires pris comme boucs émissaires et accusés d'être à l'origine des crises : les programmes et manuels scolaires de moins de la moitié des États membres mentionnent les Juifs à ce propos. Une meilleure intégration de ces sujets irait dans le sens de la Recommandation CM/Rec(2011)6 du Comité des Ministres sur le dialogue interculturel et l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire³³⁵, de sa Recommandation CM/Rec(2020)2 sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques, et de sa Recommandation CM/Rec(2022)5 relative à la transmission de la mémoire de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité.

Sur le développement des capacités d'analyse et de réflexion critique chez l'élève par l'apprentissage des crises économiques, il ressort de l'étude que les programmes, les manuels et les pratiques d'enseignement rendent justice à l'importance reconnue de ces compétences, affirmée par exemple dans le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) du Conseil de l'Europe et la Recommandation CM/Rec(2001)15 du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle. Il serait toutefois possible de reproduire dans les manuels une plus grande diversité de sources présentant des points de vue opposés sur les causes et les réponses aux

crises économiques du passé. Amener l'élève à apprécier des explications plurielles et à y réfléchir est indispensable à l'enseignement de l'histoire fondé sur la multiplicité des perspectives, et au développement de la pensée critique et de la capacité de jugement.

Ces résultats sont à interpréter sans perdre de vue les limites de l'enquête suivantes.

1. Elle porte uniquement sur les deux cycles secondaires (CITE-2 et CITE-3). Elle ne se penche pas sur les programmes du primaire (CITE-1) et de l'enseignement professionnel, ni sur l'éducation informelle. De futures recherches pourraient élargir le champ d'analyse dans ces directions, car c'est là qu'une part notable de la population puise sa conscience historique.
2. Elle n'accède qu'indirectement au point de vue des élèves, par le truchement des réponses données par les professeurs d'histoire à l'enquête exploratoire. De futures recherches pourraient analyser le ressenti des élèves, ce qui permettrait de brosser un tableau plus nuancé de leur intérêt pour l'apprentissage des crises économiques, ainsi que des façons dont le sujet est traité en classe ou pourrait l'être.
3. Elle n'étudie pas la production universitaire de connaissances sur les crises économiques, mais se limite à l'enseignement de ces dernières et à leur apprentissage scolaire. La question de savoir comment les connaissances et les débats universitaires sur les crises économiques filtrent jusqu'à l'enseignement scolaire donnerait matière à d'intéressantes recherches.

Le présent rapport est en outre à lire à la lumière des conclusions plus larges du premier rapport général de l'OHE (2024). L'enquête montre par exemple que de nombreux professeurs des États membres considèrent la surcharge

335. La recommandation porte sur « la mise en évidence et [...] l'analyse critique des stéréotypes, des images toutes faites, des partis pris, des visions dépassées, des interprétations malvenues ou susceptibles de créer de véritables malentendus ou, de façon plus générale, des images inadéquates de l'autre ».

des programmes comme un frein à un enseignement de qualité en histoire, car elle les empêche d'approfondir les sujets ; d'ailleurs, leurs pratiques pédagogiques s'écartent souvent des dispositions des programmes. La pression des examens (en particulier ceux de fin d'études secondaires, qui engagent l'avenir) pèse considérablement sur le mode d'enseignement de l'histoire. Dans cette perspective, élargir simplement la portée des programmes d'histoire et des évaluations en ajoutant davantage de contenu sur les crises économiques ne suffira peut-être pas, en soi, à renforcer l'engagement des élèves sur ce sujet. Il vaudrait sans doute mieux repenser les stratégies de transmission d'aptitudes et de compétences, comme la conscience historique ou la pensée analytique et critique ; il y aurait là encore matière à un appoint de recherche.

En se penchant sur l'enseignement des crises économiques en histoire chez les États membres de l'OHTE, le présent rapport ouvre aux historiens, aux chercheurs en didactique de l'histoire et aux professeurs d'histoire de nouveaux espaces de réflexion critique sur l'état de l'enseignement de leur matière. Cette analyse, conjuguée à l'examen des besoins concrets des professeurs et des élèves, pourrait nourrir un débat prégnant sur les façons de développer la conscience historique des élèves, notamment par l'appréhension des crises économiques dans toute leur complexité. Cela pourrait consolider l'ancrage démocratique des jeunes, essentiel dès lors que l'instrumentalisation des effets des crises économiques vient éroder la confiance dans la démocratie et au sein même des populations.

RÉFÉRENCES

- Agresti A. (2019), *An introduction to categorical data analysis*, Wiley, Hoboken, New Jersey.
- Anderson L. W., Krathwohl D. R. et Bloom B. S. (dir.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.
- Ando C. (2012), *Imperial Rome AD 193-284: The critical century*, Edinburgh University Press, Édimbourg.
- Apostolidou E. (2017), « The past, the present and the future of the economic crisis, through Greek students' accounts of their history », *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 1, n° 15.
- Apostolidou E. et Solé G. (2017), « The historical consciousness of students-prospective teachers: Greek and Portuguese aspects in the context of the current economic crisis », *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD)*, n° 38, p. 95-116.
- Besomi D. (2012), « Naming crises: A note on semantics and chronology », in Besomi D. (dir.), *Crises and cycles in economic dictionaries and encyclopaedias*, Routledge, Londres, p. 54-132.
- Bloom B. S. (1969), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain*, McKay, New York.
- Borchardt K. (1985), « Can Societies Learn from Economic Crises? », in Engels W. et Pohl H. (dir.), *German yearbook on business history 1984*, Springer, Berlin, Heidelberg, p. 13-24.
- Borchardt K. (1993), « Wandlungen im Denken über wirtschaftliche Krisen », *Comparativ*, vol. 6, n° 3, p. 9-31.
- Chrysostomides J. (2023), *Byzantium and Venice, 1204-1453*, in Heslop M. et Dendrinis C. (dir.), Routledge, Londres.
- Clark G. et Page M. E. (2019), « Welfare reform, 1834: Did the New Poor Law in England produce significant economic gains? », *Cliometrica*, n° 13, p. 221-244.
- COMPOUNDS [blog du réseau COMPOUNDS] (2023), université Humboldt de Berlin, consultable à <https://blogs.hu-berlin.de/compounds/>, dernière consultation le 23 septembre 2024.
- Département d'État des États-Unis, Office of the Historian (s. d.), « Oil Embargo, 1973-1974 », consultable à <https://history.state.gov/milestones/1969-1976/oil-embargo>, dernière consultation le 24 juillet 2024.
- Ercikan K. et Seixas P. (dir.) (2015), *New directions in assessing historical thinking*, Routledge, New York.
- Fuchs E., Henne K. et Sammler S. (2022), *Mission textbook: The history of the Georg Eckert Institute*, Böhlau, Cologne.
- Gómez et al. (2020), « Analysis of cognitive skills in history textbook (Spain-England-Portugal) », *Frontiers in Psychology*, n° 11, consultable à www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.521115/full, dernière consultation le 11 octobre 2024.
- Greenacre M. (2017), « "Size" and "shape" in the measurement of multivariate proximity », *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 11, n° 8, p. 1415-1424.
- Harvey A. (2008), « The economy », in Jeffreys E., Haldon J. et Cormack R. (dir.), *The Oxford handbook of Byzantine studies*, Oxford University Press, Oxford, p. 631-642.

Hecker H. (2008), « Russland/Sowjetunion (1917-1945) », in *Der große Ploetz. Enzyklopädie der Weltgeschichte*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, p. 1128-1139.

Holub H.-W. (2021), *Wirtschaftskrisen. Eine Einführung*, LIT, Münster.

HREC (s. d.), « Holodomor Basic Facts », Holodomor Research and Education Consortium, consultable à <https://holodomor.ca/resource/holodomor-basic-facts/>, dernière consultation le 22 septembre 2024.

Institut Leibniz pour les médias éducatifs (s. d.), « Welcome to the Leibniz Institute for Educational Media | GEI », consultable à <https://www.gei.de/en/>, dernière consultation le 31 juillet 2024.

Jones A. H. M. (1964), *The later Roman Empire, 284-602. A social, economic and administrative survey*, Basil Blackwell, Oxford.

Jović D. (2001), « The disintegration of Yugoslavia. A critical review of explanatory approaches », *European Journal of Social Theory*, vol. 4, n° 1, p. 101-120.

Koselleck R. (1982), « Krise », in Brunner O., Conze W. et Koselleck R. (dir.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 3 H – Me*, Klett-Cotta, Stuttgart, p. 617-650.

Leyrat C. (2021), « Une passion européenne ? », *L'Histoire*, vol. 10, n° 488, p. 50-55.

Mattingly D. (2023), « Stalinism and the Holodomor », in Palko O. et Férez Gil M. (dir.), *Ukraine's many faces: Land, people, and culture revisited*, Transcript Verlag, Bielefeld, p. 221-231.

Meloni G. et Swinnen J. F. M. (2017), « Standards, tariffs and trade: the rise and fall of the raisin trade between Greece and France in the late 19th century and the definition of wine », *LICOS*

Discussion Paper, n° 386, université catholique de Louvain/LICOS Centre for Institutions and Economic Performance, Louvain.

Muijnck S. de et Tielemann J. (2021), *Economy studies: A guide to rethinking economics education*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

Parker G. (1997), *The Thirty Years' War*, 2^e éd., Routledge, London.

Plumpe W. (2012), *Wirtschaftskrisen. Geschichte und Gegenwart*, C.H. Beck, Munich.

Rathbone D. (2009), « Earnings and costs: living standards and the Roman economy », in Bowman A. et Wilson A. (dir.), *Quantifying the Roman economy: Methods and problems*, Oxford University Press, Oxford, p. 299-326.

Ricoeur P. (1988), « La crise, un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*, n° 120, p. 1-19.

Smart A. et al. (2020), « Learning for uncertain futures: the role of textbooks, curriculum, and pedagogy », *background paper for the Futures of Education initiative*, n° 26, consultable à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078>, dernière consultation le 24 juillet 2024.

Stobart M. (1999), « Fifty years of European co-operation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe », *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 21, p. 147-161.

Tanner J. (2014), « Krise », in Dejung C., Dommann M. et Speich Chassé D. (dir.), *Auf der Suche nach der Ökonomie. Historische Annäherungen*, Mohr Siebeck, Tübingen, p. 153-181.

Tartaron T. F. (2013), *Maritime networks in the Mycenaean world*, Cambridge University Press, Cambridge.

Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe (2018a), « Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie », consultable à www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes, dernière consultation le 28 juillet 2024.

Conseil de l'Europe (2018b), « Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXI^e siècle. Principes et lignes directrices », consultable à www.coe.int/fr/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines-2018-, dernière consultation le 28 juillet 2024.

HISTOLAB (s. d.), « HISTOLAB. The world of history education at your fingertips », consultable à <https://histolab.coe.int/>, dernière consultation le 23 septembre 2024.

OHE (s. d. a), « Les crises économiques », consultable à <http://www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/economic-crises-2024->, dernière consultation le 23 septembre 2024.

OHE (s. d. b), « Conseil scientifique consultatif », consultable à www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/scientific-advisory-council, dernière consultation le 31 juillet 2024.

OHE (2023), « Pandémies et catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire. Rapport thématique de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe », Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, consultable à <https://rm.coe.int/prems-006823-fra-2527-pandemics-and-natural-disasters-web/1680aa87c6>, dernière consultation le 23 septembre 2024.

OHE (2024), « Rapport général sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe », Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, consultable à <https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-fr-volume-1/1680b1755d> (Volume 1 – Analyse comparative), <https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-fr-volume-2/1680b1755e> (Volume 2 – Fiches pays) et <https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-fr-volume-3/1680b1755f> (Volume 3 – Annexe technique), dernière consultation le 24 septembre 2024.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2001), Recommandation CM/Rec(2001)15 (adoptée par les Délégués des Ministres le 31 octobre 2001) relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, consultable à <https://search.coe.int/cm?i=09000016805e2c1f>, dernière consultation le 24 septembre 2024.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2011), Recommandation CM/Rec(2011)6 (adoptée par les Délégués des Ministres le 6 juillet 2011) relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, consultable à <https://search.coe.int/cm?i=09000016805cca29>, dernière consultation le 24 septembre 2024.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2020), Recommandation CM/Rec(2020)2 (adoptée par les Délégués des Ministres le 1^{er} juillet 2020) sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques, consultable à [https://search.coe.int/cm#\[%22CoEIdentifier%22:\[%2209000016809ee48c%22\],%-22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm#[%22CoEIdentifier%22:[%2209000016809ee48c%22],%-22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]}), dernière consultation le 24 septembre 2024.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2022), Recommandation CM/Rec(2022)5 (adoptée par les Délégués des Ministres le 17 mars 2022) relative à la transmission de la mémoire de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité, consultable à <https://search.coe.int/cm?i=0900001680a5dda6>, dernière consultation le 24 septembre 2024.

ANNEXE 1.

Liste des programmes scolaires analysés

Albanie

Ministria e Arsimit dhe Sportit Instituti i Zhvillimit të Arsimit (s. d.), *Programi i lëndës së historisë. Shkalla e pestë. Klasa e dhjetë* ; <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5790/1677191252.pdf?sequence=1>, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministria e Arsimit dhe Sportit Instituti i Zhvillimit të Arsimit (2014), *Programi i lëndës së historisë në arsimin bazë. Shkalla e tretë* ; https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/Programi_Histori_shkalla_3.pdf, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministria e Arsimit dhe Sportit Instituti i Zhvillimit të Arsimit (2016), *Kurrikula e bazuar në kompetenca. Fusha: Histori, Shkalla: IV, Klasa: VIII* ; <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5888/1680554115.pdf?sequence=1>, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar (2019), *Programi i lëndës së historisë. Shkalla e katërt. Klasa IX* ; <https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2019/07/Histori-IX.pdf>, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar (2019), *Programi i lëndës së historisë. Shkalla e pestë. Klasa XI* ; <https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2019/07/Histori-XI.pdf>, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë, Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar

(2019), *Programi i lëndës së historisë. Shkalla e gjashtë. Klasa XII* ; <https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2019/07/Histori-XII.pdf>, dernière consultation le 15 février 2025.

Andorre

Govern d'Andorra (2019), *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra: Decret de publicació del programa de l'assignatura d'història del batxillerat general de l'Escola Andorrana* ; www.educacio.ad/images/stories/estudis/Batxillerat/ProgBatx_Historia.pdf, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior (2022), *Programa de ciències humanes i socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*.

Arménie

կրթության և գիտության նախարարի (2012), *Հանրակրթական Հիմնական Դպրոցի « Հայոց Պատմություն » Առարկայի Չափորոշիչ Եվ Ծրագիր (6-9-րդ դասարաններ)*.

կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի (2022), *Հանրակրթական Ուսումնական Հաստատություններում « Համաշխարհային Պատմություն » Առարկայի 7-րդ և 10-րդ Դասարանների*.

Հայաստանի Հանրապետության Կրթության, Գիտության, Մշակույթի Եվ Սպորտի նախարար (2023), *Հանրակրթական Ուսումնական Հաստատությունների 8-րդ Եվ 11-րդ Դասարանների « Հայոց Պատմություն » Առարկայի Ծրագրերը Հաստատելու Մասին*.

Հայաստանի հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի եվ սպորտի նախարար (2023), Հանրակրթական Ուսումնական Հաստատությունների 8-րդ Եվ 11-րդ Դասարանների « Համաշխարհային Պատմություն » Առարկայի Ծրագրերը Հաստատելու Մասին.

Chypre

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΚΟΡΜΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΚΟΡΜΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΚΟΡΜΟΥ*.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου (2019), *ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ*.

France

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016), *Programme pour les cycles 2, 3, 4 ; www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737*, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Programme d'histoire-géographie de première générale, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports ; <https://eduscol.education.fr/document/23413/download>*, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports ; <https://eduscol.education.fr/document/23410/download>*, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Programme d'histoire-géographie de terminale générale, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports ; <https://eduscol.education.fr/document/23416/download>*, dernière consultation le 15 janvier 2025.

Géorgie

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის (2018), *ეროვნული სასწავლო გეგმა*.

Γρέce

Οδηγισ Διδασκαλίας Για Το Μαθημα Ιστορίας Α΄, Β΄ Και Γ΄ Ταξεων Γυμνασίου Για Το Σχολικό Έτος 2022-2023.

Οδηγισ Διδασκαλίας Ιστορίας Γενικού Λυκείου Για Το Σχολικό Έτος 2022-2023. Οδηγίες Διδασκαλίας των μαθημάτων ΙΣΤΟΡΙΑ Α΄, Β΄ τάξης και ΙΣΤΟΡΙΑ Γενικής Παιδείας Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

Ιρlande

Department of Education and Science, National Council for Curriculum and Assessment (2003), *Leaving Certificate. History Syllabus (ordinary and higher level)*.

Department of Education and Science, National Council for Curriculum and Assessment (2017), *Junior Cycle*.

Luxembourg

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (s. d.), *Enseignement secondaire. Classes internationales. Régime francophone. Histo - Histoire. Programme 3I-FR-A_3I-FR-F*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (s. d.), *Enseignement secondaire. Classes internationales. Régime francophone. Histo - Histoire. Programme 4I-FR-A_4I-FR-F*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation

nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2022), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures – classes de 2^e Section I. Histo - Histoire. Programme*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2022), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures – classes de 3^e Section I. Histo - Histoire. Programme*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2022), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures – classes de 3^e et 2^e Section I. Histo - Histoire. Programme directeur*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures. Histo - Histoire. Programme 1C (sections A, B, C, D, G)*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures. Histo - Histoire. Programme 3C Toutes*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire Classique. Classes supérieures. Histo - Histoire. Programme 4C Toutes*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire général. Classes inférieures. Division - Section - Histo - Histoire. Programme 5G*.

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire classique. Classes inférieures. Histo - Histoire. Programme 6C Toutes.*

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire général. Classes inférieures. Division - Section - Histo - Histoire. Programme 6G.*

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2023), *Enseignement secondaire classique. Classes inférieures. Histo - Histoire. Programme 7C Toutes.*

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2024), *Enseignement secondaire classique. Classes supérieures. Histo - Histoire. Programme 2C Toutes.*

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2024), *Enseignement secondaire classique. Classes inférieures. Histo - Histoire. Programme 5C Toutes.*

Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2024), *Enseignement secondaire général. Classes inférieures. Division - Section - Histo - Histoire. Programme 7G.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY Learning & Assessment Programme Year 8.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (General) Syllabus for Year 9 as part of Environmental Studies.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (Option) School Syllabus for Year 9.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (General) Syllabus for Year 10 as part of Environmental Studies.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (Option) School Syllabus for Year 10.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (General) Syllabus for Year 11 as part of Environmental Studies.*

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY (Option) School Syllabus for Year 11.*

Macédoine du Nord

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2004), *NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA IZBOREN PREDMET ZA IV GODINA.*

Malte

Directorate for Learning and Assessment Programmes. History Department, Curriculum Centre Annex, Floriana. *HISTORY Learning & Assessment Programme Year 7.*

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2004), *OSNOVNO OBRAZOVANIE - PREDMETNA NASTAVA - NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA VII ODDELENIE*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2004), *OSNOVNO OBRAZOVANIE - PREDMETNA NASTAVA - NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA VIII ODDELENIE*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2005), *NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA ZA I GODINA GIMNAZISKO OBRAZOVANIE*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2005), *NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA ZA II GODINA GIMNAZISKO OBRAZOVANIE*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2005), *NASTAVNA PROGRAMA PO ISTORIJA ZA III GODINA GIMNAZISKO OBRAZOVANIE*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2008), *ISTORIJA VI - DEVETGODISHNO*.

Министерство за образование и наука на Република Северна Македонија (2014), *ISTORIJA VII - DEVETGODISHNO*.

Portugal

Direção-Geral da Educação (2018), 7.º ANO | 3.º *Ciclo do Ensino Básico História*.

Direção-Geral da Educação (2022), 8.º ANO | 3.º *Ciclo do Ensino Básico História*.

Direção-Geral da Educação (2022), 9.º ANO | 3.º *Ciclo do Ensino Básico História*.

Direção-Geral da Educação (2022), 10.º ANO | *Ensino Secundário História A*.

Direção-Geral da Educação (2022), 10.º ANO | *Ensino Secundário História B*.

Direção-Geral da Educação (2022), 11.º ANO | *Ensino Secundário História A*.

Direção-Geral da Educação (2022), 11.º ANO | *Ensino Secundário História B*.

Direção-Geral da Educação (2022), 12.º ANO | *Ensino Secundário História A*.

Serbie

7. разред Прсветни гласник СГ Републике Србије 5/2019.

8. разред Просветни гласник СГ Републике Србије 11/2019.

ГИМНАЗИЈА Просветни гласник СГ Републике Србије 4/2020.

Slovénie

Ministrstvo za Šolstvo, znanost in Šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2008), *Gimnazija Učni Načrt Obvezni Predmet (280 Ur) Zgodovina Splošna Gimnazija*.

Ministrstvo za Šolstvo, znanost in Šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Naložba v vašo prihodnost (2011), *Program osnovna šola ZGODOVINA Učni načrt*.

Espagne

Educagob (Portal del Sistema Educativo Español), Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, *Bachillerato. Historia de España* ; <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-espana/desarrollo.html>, dernière consultation le 16 janvier 2025.

Educagob (Portal del Sistema Educativo Español), Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, *Bachillerato. Historia del Mundo Contemporáneo* ; <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-espana/desarrollo.html>, dernière consultation le 16 janvier 2025.

Educagob (Portal del Sistema Educativo Español), Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, *Educación Secundaria Obligatoria. Geografía e Historia* ; <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/desarrollo.html>, dernière consultation le 16 janvier 2025.

Türkiye

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018), *Ortaöğretim. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018), *T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf)*.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2018), *T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2022), *Ortaöğretim. Ortak Türk Tarihi Dersi Öğretim Programı*.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2023), *Ortaöğretim. Ortak Türk Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*.

Ukraine

Міністерство освіти і науки України (2022), *Всесвітня Історія Історія України (Інтегрований курс) 6 клас*.

Міністерство освіти і науки України (2022), *Всесвітня Історія Історія України. 7-9 клас*.

Міністерство освіти і науки України (2022), *Всесвітня Історія Історія України. 10-11 клас*.

ANNEXE 2.

Liste des termes clés

Outre le terme clé « crise », un ensemble plus large de termes a été développé pour permettre l'identification de diverses crises économiques dans les programmes d'histoire et les supports pédagogiques. Cela inclut des événements et des phénomènes qui ne sont pas directement désignés comme des « crises » mais qui présentent les caractéristiques de crises économiques. Les mots clés ont été sélectionnés en fonction des définitions de crises économiques figurant dans les dictionnaires d'économie des États membres. Ils couvrent différents types de crises économiques, telles que les crises monétaires (par exemple, les conséquences du « jeudi noir » de 1929), les crises de la dette souveraine (par exemple, la crise de

la dette à la fin de l'Ancien Régime en France ; la faillite des économies étatiques socialistes en Europe centrale et orientale dans les années 1980), les crises agraires (par exemple, la Grande Famine en Irlande, 1845-1849 ; les conséquences de la collectivisation dans les pays socialistes), ainsi que les crises du travail (par exemple, la crise structurelle des anciennes industries en Europe de l'Ouest dans les années 1970).

Les termes clés et leurs abréviations ont été traduits dans les langues des États membres et vérifiés par des experts en enseignement de l'histoire de ces pays afin de réaliser des analyses adaptées des programmes et manuels scolaires respectifs selon le principe décrit ici.

Terme recherché	Comprend les termes suivants	Type de crise
CRIS	Crise, crises	Terme général
FLATION	Inflation, déflation	Crise monétaire
FAILLITE		Crise de la dette souveraine
DEPRESSION		Terme général
CRASH		Crise monétaire
EFFONDR	Effondrement, effondrer	Terme général
FAMINE		Crise agraire
RECESSION		Terme général
BAISSE	Baisser	Terme général
CHÔM	Chômage, chômeur/chômeuse	Crise du travail
DETTE		Crise de la dette souveraine
BULLE		Crise monétaire
PAUV	Pauvreté, appauvrissement	Terme général

ANNEXE 3.

Inclusion de questions liées aux crises économiques dans les programmes d'histoire nationaux par pays

État membre	Préhistoire	Antiquité	Moyen Âge	Début de l'époque moderne	Époque moderne	Époque contemporaine
ALB	///	(Déclin de l'Empire romain)	(Déclin de l'Empire byzantin)	Causes et conséquences socio-économiques de la Révolution française	(Causes et conséquences de la révolution industrielle) Grande Dépression	Crise du socialisme
AND	///	///	///	///	Conséquences de la révolution industrielle ; « ruine » de l'économie andorrane Grande Dépression	Crises économiques « récentes »
ARM	Déclin socio-économique des premières formations étatiques dans les hauts plateaux arméniens (III ^e -I ^{er} millénaire avant notre ère)	(Déclin des civilisations grecque et romaine) ^a Déclin socio-économique du royaume de la dynastie des Artaxiades	Problèmes économiques en Arménie à l'époque médiévale	///	Grande Dépression	Crises économiques contemporaines en Arménie Crise du socialisme
CYP	(Déclin du monde mycénien)	(Crise de l'Empire romain)	(Crise de l'Empire byzantin)	Conséquences économiques de la transition de la franco-cratie à la domination ottomane à Chypre (1571-1878) Causes et conséquences socio-économiques de la Révolution française	Faillite de la Grèce, 1893 Grande Dépression	Stagnation économique en Grèce après la seconde guerre mondiale Conséquences économiques du « coup d'État de 1974 et de l'invasion turque de Chypre » ³³⁶ Décolonisation après la seconde guerre mondiale comme conséquence de la Grande Dépression

336. Voir CYP/Programme d'histoire, lycée, classe de 3^e, p. 119.

FRA	///	///	///	Causes et conséquences socio-économiques de la Révolution française	Crises économiques périodiques au XIX ^e siècle en Europe Grande Dépression	(Effondrement des empires coloniaux après la seconde guerre mondiale) ^b Aggravation du chômage et développement de la démocratie sociale Choc pétrolier de 1973 Effondrement de l'URSS, années 1980 Crises de la construction européenne ; débats sur l'euro
GEO	///	///	///	///	///	(Effondrement de l'URSS) ^c (Problèmes liés à la mondialisation en Géorgie) ^c
GRC	(Déclin du monde mycénien) ^d	(Crise de l'Empire romain, III ^e siècle) ^e	(Crises de l'Empire byzantin, 1025-1453) ^f	///	Crises économiques et agricoles au XIX ^e s. en Grèce Crise du régime tsariste en Russie Grande Dépression	Effondrement du niveau de vie après la seconde guerre mondiale Effondrement du socialisme et fin de la guerre froide Décolonisation ; problèmes du « tiers-monde », c.-à-d. sous-développement
IRL	///	///	///	Crises économiques et inflation au XVI ^e s. en Europe Déclin des industries anciennes au début du XVII ^e s. en Europe Pauvreté dans les empires ; Révolution française (1775-1815)	Impact des révolutions agricole et industrielle, pauvreté Grande Famine, 1845-52 Problèmes économiques et d'industrialisation en Russie tsariste et révolutions de 1917 Grande Dépression	Choc pétrolier de 1973 ; récession et aggravation du chômage en Europe occidentale et aux États-Unis Problèmes des économies communistes Aide et famine en Afrique postcoloniale

LUX	///	(Crises de la fin de l'Empire romain) ⁹	///	(Guerre de Trente Ans, 1618-1648) ^h Crise socio-économique de la monarchie française et Révolution française	Conséquences économiques de la première guerre mondiale Problèmes économiques en Russie tsariste et révolutions de 1917 Grande Dépression	Conséquences économiques de la seconde guerre mondiale (Choc pétrolier de 1973) Problèmes économiques dans les pays socialistes en Europe
MLT	///	///	///	Problèmes économiques au cours de la seconde moitié du XVIII ^e s. à Malte Causes socio-économiques de la Révolution française Crise économique pendant le Siège de Malte, 1798-1800	Récessions au XIX ^e s. à Malte Crises économiques après la première guerre mondiale à Malte et en Allemagne Grande Dépression	Problèmes économiques après la seconde guerre mondiale à Malte Crise économique dans les années 1980 en URSS et dans les autres pays socialistes européens
MKD	///	(Effondrement de l'Empire romain) ⁹	Déclin socio-économique de l'Empire byzantin	///	Affaiblissement économique de l'Empire ottoman et dépendance aux capitaux étrangers à la fin du XIX ^e et au XX ^e s. Situation économique après la première guerre mondiale Grande Dépression	Crises économiques dans les années 1980 dans les pays socialistes
PRT	///	Régression économique dans l'Empire romain	Déclin économique du VI ^e au IX ^e s. en Europe Crise socio-économique au XIV ^e s. au Portugal	Crises de l'Empire colonial portugais à partir du milieu du XVI ^e s.	Crise économique à la fin du XIX ^e et au début du XX ^e s. au Portugal Grande Dépression	Choc pétrolier de 1973 Conséquences économiques de la fin de la guerre froide dans les pays postsocialistes et persistance du clivage Nord-Sud

SRB	///	///	///	///	Crises économiques à la fin du XIX ^e s. Grande Dépression	Crises économiques dans les pays socialistes Crises économiques dans l'espace de l'ex-Yougoslavie après la fin du communisme
SVN	///	(Crise de l'Empire romain) ⁹	///	Causes et conséquences socio-économiques de la Révolution française	(Grande Dépression) Crise agraire au XIX ^e siècle	Crise du socialisme Crises économiques contemporaines
ESP	Flexible – les thèmes et les acquis de l'apprentissage définis dans le programme d'études permettent et encouragent le traitement des crises économiques pendant toutes les périodes historiques, de la préhistoire au monde contemporain, sans nommer les différentes crises.					
TUR	///	///	///	Inflation dans l'Empire ottoman en raison du développement des échanges de métaux précieux après les découvertes géographiques et la domination coloniale	Crise de la dette à la fin du XIX ^e s. et au XX ^e s. dans l'Empire ottoman Famines pendant la première guerre mondiale Hyperinflation en Allemagne après la première guerre mondiale Grande Dépression	Choc pétrolier de 1973 Conséquences économiques de « l'opération de paix à Chypre » en 1974 ³³⁷ Problèmes économiques en Türkiye et effets de l'émigration
UKR	///	Crises de l'Empire romain aux III ^e -IV ^e siècles) ⁹	///	Déclin économique dans la République des Deux-Nations (fin du XVII ^e s. et XVIII ^e s.) Crise socio-économique de la monarchie française, fin du XVIII ^e s.	Crise économique en 1900-1903 en Ukraine Crise économique en Russie tsariste Famines dans les années 1920 et 1930 en USSR ; Holodomor Grande Dépression	Crises économiques au cours des années 1980 dans les pays socialistes Crise financière en 2008

337. Voir TUR/Programme d'histoire contemporaine turque et mondiale de l'enseignement secondaire, p. 25-26, 32-33.

NOTES

(CRISE) : La crise n'est pas explicitement mentionnée dans les programmes, mais il est possible d'enseigner la crise ou les difficultés économiques. Voir les spécifications supplémentaires ci-dessous.

- a. Ici, « le début, le développement et le déclin » des civilisations grecque et romaine sont mentionnés en même temps que leur « vie politique, économique, sociale et culturelle ». Comme les aspects sociaux et économiques sont expressément mentionnés, une perspective économique sur le déclin, telle que mentionnée par Jones (1964), Rathbone (2009) et Ando (2012) dans le contexte de Rome, semble possible. Cependant, dans l'ensemble du programme d'histoire arménien, l'enseignement de la « vie socio-économique » est requis pour de nombreuses périodes, y compris l'époque moderne et l'histoire contemporaine, ce qui permet d'inclure les crises économiques sans les évoquer explicitement.
 - b. Une perspective économique sur la dissolution des empires coloniaux n'est pas explicitement mentionnée. D'autres perspectives ne sont pas non plus mentionnées et l'approche est donc laissée à l'appréciation des enseignants.
 - c. Il ne s'agit que d'une suggestion dans le programme.
 - d. Une perspective économique sur le déclin n'est pas explicitement requise, mais son intégration peut être possible étant donné l'accent général mis par le programme sur l'économie dans le contexte du monde mycénien et le déclin des échanges au cours de cette période (Tartaron, 2013).
 - e. La crise a fortement affecté l'économie romaine (Ando, 2012).
 - f. Bien que la crise économique ne soit pas spécifiquement mentionnée en tant que telle, les conséquences des pertes territoriales au XI^e siècle sont évoquées. Comme ces conséquences économiques étaient graves (Harvey, 2008), il est possible que les crises économiques dans l'histoire byzantine soient enseignées. En outre, les conséquences des privilèges commerciaux vénitiens à Byzance sont explicitement mentionnées ; ils étaient principalement de nature économique et ont causé des problèmes économiques à l'Empire byzantin, en particulier pour ce qui est du commerce de céréales (Chrysostomides, 2023).
 - g. Bien qu'elles ne soient pas explicitement prescrites, les difficultés économiques peuvent être traitées dans ce contexte, ce qui semble possible étant donné la détérioration générale des conditions économiques à la fin de l'Empire romain (Jones, 1964 ; Rathbone, 2009 ; Ando, 2012).
 - h. Il est possible d'enseigner les conséquences économiques graves de la guerre de Trente Ans, telles que la famine (Parker, 1997).
-

ANNEXE 4.

Liste des manuels analysés

Albanie

Bendo E., Sinjari E. et Guga M. (2018), *Historia 9*, Arbëria, Tirana.

Dërguti M. et Treska T. (2016), *Histori 7: për klasën e 7-të të shkollës 9-vjeçare*, Albas, Tirana.

Dërguti M. et Treska T. (2017), *Historia 8: për klasën e 8-të të shkollës 9-vjeçare*, Albas, Tirana.

Dërguti M. et al. (2017), *Historia 11*, Albas, Tirana.

Dërguti M. et al. (2018a), *Historia 9: për klasën e nëntë të shkollës 9-vjeçare*, Albas, Tirana.

Dërguti M. et al. (2018b), *Histori 12 me zgjedhje*, Albas, Tirana.

Dërguti M., Treska T. et Egro D. (2016), *Histori 10*, Albas, Tirana.

Filo L., Nita E. et Bozha M. (2018), *Historia 9*, Ideart, Tirana.

Filo L., Nita E. et Bozha M. (2021), *Historia 12 me zgjedhje*, Ideart, Tirana.

Filo L. et Thanati M. (2016), *Historia 10*, Ideart, Tirana.

Filo L. et Thanati M. (2017), *Historia 8*, Ideart, Tirana.

Gani A., Kreçi L. et Qehaja A. (2016), *Historia 7*, Irisoft Education, Tirana.

Guga M. et Bendo E. (2022), *Historia 7*, Arbëria, Tirana.

Gurakuqi R. et al. (2016), *Histori 10: për klasën e 10-të të arsimit të mesëm të përgjithshëm*, Botime Pegi, Tirana.

Nathanaili P. et Xhemalaj F. (Shehaj) (2017), *Historia 8*, Filara, Tirana.

Nathanaili P. et al. (2022), *Historia 11*, Filara, Tirana.

Thëngjilli P. et al. (2021), *Historia 11*, Pegi, Tirana.

Vrekaj B. et Xhemalaj F. (Shehaj) (2018), *Historia 12 me zgjedhje*, Filara, Tirana.

Arménie

Barkhudarian V. (dir.) (2023), Հիմնական դպրոցի 8-րդ դասարանի դասագիրք (մաս 1), ManMar, Yerevan.

Barkhudaryan V., Hakobyan A. et Harutyunyan H. (2019), Հայոց պատմություն (Նորագույն շրջան) Մաս 1: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 9-րդ դասարանի համար, ManMar, Yerevan.

Gevorgyan E., Ghachatryan K. et Virabyan A. (2019a), Հայոց պատմություն (Մաս 1), Zangak, Yerevan.

Gevorgyan E., Ghachatryan K. et Virabyan A. (2019b), Հայոց պատմություն 9: Մաս 2, Zangak, Yerevan.

Harutyunyan G., Glechyan V. et Safrastyan R. (2023), Համաշխարհային պատմություն 11: Հումանիտար հոսք, Zangak, Yerevan.

Harutyunyan B. H. (dir.) (2023a), Հնագույն եվ հին շրջան հիմնական դպրոցի 6-րդ դասարանի դասագիրք (մաս 1), ManMar, Yerevan.

Harutyunyan B. H. (dir.) (2023b), Հիմնական դպրոցի 6-րդ դասարանի դասագիրք (մաս 2), ManMar, Yerevan.

Hovhannisyan N., Ghukasyan A. et Aleksanyan H. (2019a), Համաշխ պատմություն (մաս 1), ManMar, Yerevan.

Hovhannisyan N., Ghukasyan A. et Aleksanyan H. (2019b), Համաշխ պատմություն (մաս 2), ManMar, Yerevan.

Hovhannisyan S. (dir.) (2023), Մասնակցային դպրոց» կրթական հիմնադրամ, Հայոց պատմություն, Masnakcayin Dproc, Yerevan.

Hovhannisyan N. et al. (2023a), Համաշխ պատմություն (մաս 1), ManMar, Yerevan.

Hovhannisyan N. et al. (2023b), Համաշխ պատմություն (մաս 2), ManMar, Yerevan.

Khachikyan A. et Hovakimyan G. (2023), Համաշխ պատմություն, Edit Print, Yerevan.

Kosyan A. et Nazaryan A. (2017), Համաշխ պատմություն (հում. հոսքի համար), Zangak, Yerevan.

Kosyan, A. et Nazaryan A. (2023), Համաշխ պատմություն, Zangak, Yerevan.

Kosyan A. et al. (2017), Համաշխ պատմություն (ընդհ. և բնագիտամաթ. հոսքի համար), Zangak, Yerevan.

Melkonyan A., Movsisyan A. et Danielyan E. (2023a), Հայոց պատմություն 6: Մաս 1, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A., Movsisyan A. et Danielyan E. (2023b), Հայոց պատմություն 6: Մաս 2, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A., Simonyan A. et Nazaryan A. (2021a), Հայոց պատմություն (ընդհ. և բնագիտամաթ. հոսքերի համար), Zangak, Yerevan.

Melkonyan A., Simonyan A. et Nazaryan A. (2021b), Հայոց պատմություն (հում. հոսքերի համար), Zangak, Yerevan.

Melkonyan A. et al. (2015), Հայոց պատմություն 11: Ընդհանուր եւ բնագիտամաթեմատիկական հոսք, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A. et al. (2023a), Հայոց պատմություն 8: Մաս 1, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A. et al. (2023b), Հայոց պատմություն 8: Մաս 2, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A. et al. (2023c), Հայոց պատմություն 12: Հումանիտար հոսք, Zangak, Yerevan.

Melkonyan A. et al. (2023d), Հայոց պատմություն 12: Ընդհանուր և բնագիտական հոսքեր, Zangak, Yerevan.

Nazaryan A., Petrosyan V. et Safrastian R. (2018), Համաշխարհային պատմություն 12 ընդհանուր եվ բնագիտամաթեմատիկական հոսքեր, Zangak, Yerevan.

Petrosyan V., Nazaryan A. et Safrastian R. (2023), Համաշխ պատմություն (հում. հոսքի համար), Zangak, Yerevan.

Safrastyan R. et al. (2023), Համաշխարհային պատմություն 11: Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքեր, Zangak, Yerevan.

Sargsyan A. et Maloyan A. (2022), Հայոց պատմություն 11: Հումանիտար հոսք, Zangak, Yerevan.

Stepanyan A., Avetisyan H. et Kosyan A. (2015), Համաշխարհային պատմություն 6: Հին աշխարհ, Zangak, Yerevan.

Stepanyan A., Nazaryan A. et Safrastyan R. (2019a), Համաշխ ապստմություն (նորագույն շրջա,մաս 1), Zangak, Yerevan.

Stepanyan A., Nazaryan A. et Safrastyan R. (2019b), Համաշխ ապստմություն (նորագույն շրջա,մաս 2), Zangak, Yerevan.

Stepanyan A., Safrastyan R. et Nazaryan A. (2023a), Համաշխարհային ապստմություն 8: Մաս 1, Zangak, Yerevan.

Stepanyan A., Safrastyan R. et Nazaryan A. (2023b), Համաշխարհային ապստմություն 8: Մաս 2, Zangak, Yerevan.

Chypre

Dimitroukas I. et Ioannou T. (s. d.), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Dimitroukas I., Ioannou T. et Baroutas K. (s. d.), *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565 - 1815, Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Diophantus, Athènes.

Katsoulakos T., Kokkorou-Alevra G. et Skoulatos V. (s. d.), *Αρχαία Ιστορία, Α΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Koliopoulos I. et al. (s. d.), *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου*, Diophantus, Athènes.

Louvi E. et Xifaras D. (s. d.), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Mastrapa A. (s. d.), *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού, Α΄ τάξη ενιαίου λυκείου (γενικής παιδείας)*, Diophantus, Athènes.

France

Adamski L., Calvez S. et Aeschlimann M. (2016), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 6^e*, Nathan, Paris.

Adamski L., Gras A-S. et Aeschlimann M. (2016), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Nathan, Paris.

Akar P. et al. (2021), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 6^e*, Belin Education, Paris.

Alavoine C., Barthelemy N. et Deguffroy T. (2016), *Histoire, géographie, EMC 4^e*, Hachette, Paris.

Anceau É. et al. (2019), *Histoire, géographie 1^{re}*, Belin Education, Paris.

Avezou L. et al. (2019), *Histoire, géographie 2^{de}*, Belin Education, Paris.

Barcellini C. et al. (2019a), *Histoire 1^{re}*, Nathan, Paris.

Barcellini C. et al. (2019b), *Histoire 2^{de}*, Nathan, Paris.

Barcellini C. et al. (2020), *Histoire Term*, Nathan, Paris.

Barthelemy N., Boulanger R. et Deguffroy T. (2016), *Histoire, géographie, EMC 5^e*, Hachette, Paris.

Barthelemy N., Cahu É. et Deguffroy T. (2016), *Histoire, géographie, EMC 6^e*, Hachette, Paris.

Battisachi S. et al. (2016), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 3^e*, Belin Education, Paris.

Bourgeat S., Bras C. et Colon D. (2020), *Histoire-Géographie Tle*, Belin Education, Paris.

Bryselbout L. et al. (2022), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Belin Education, Paris.

Cahu É., Barthelemy N. et Deguffroy T. (2016), *Histoire, géographie, EMC 3^e*, Hachette, Paris.

Constant L. et al. (2016), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 4^e*, Belin Education, Paris.

Cornette J., Deguffroy T. et Dussert-Galinat D. (2019), *Histoire 2^{de}*, Hachette, Paris.

Cote S. et al. (2016), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 3^e*, Nathan, Paris.

Martin J-C., Battais L. et Birebent C. (2019), *Histoire 1^{re}*, Hachette, Paris.

Martin L. et al. (2020), *Histoire, géographie Tle*, Hachette, Paris.

Rocher, N., Marques P. et Hazard-Tourillon A. M. (dir.) (2023), *Histoire, géographie, EMC 4^e*, Nathan, Paris.

Géorgie

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019a), ისტორია VII, მოსწავლის წიგნი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019b), ისტორია VIII, მოსწავლის წიგნი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019c), ისტორია IX, მოსწავლის წიგნი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019d), ისტორია X, მოსწავლის წიგნი, პირველი ნაწილი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019e), ისტორია X, მოსწავლის წიგნი, მეორე ნაწილი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019f), ისტორია XI, II ნაწილი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019g), ისტორია XI-XII კლასი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019h), ისტორია, XI კლასი, მოსწავლის წიგნი, Diogene, Tbilisi.

Akhmeteli N. et Lortkifanidze B. (2019i), საქართველოს ისტორია, XI კლასი, მოსწავლის წიგნი, Diogene, Tbilisi.

Arkania G. et al. (2023), საქართველოს ისტორია XI, Logos Press, Tbilisi.

Labadze R. et al. (2022), ისტორია X, Logos Press, Tbilisi.

Sanikidze G., Kiguradze N. et Gachechiladze R. (2023), ისტორია XII, Sulakauri, Tbilisi.

Surguladze M. et Arkania G. (2022), საქართველოს ისტორია X, Logos Press, Tbilisi.

Surguladze M. et Kekelia V. (2020), ისტორია-VIII კლასი, Logos Press, Tbilisi.

Surguladze M. et al. (2020), ისტორია-VII კლასი, Logos Press, Tbilisi.

Surguladze M. et al. (2021), საქართველოსა და მსოფლიოს სტორია, მე-IX კლასი, II ნაწილი, Logos Press, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2022a), ისტორია X, პირველი ნაწილი, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2022b), ისტორია X, მეორე ნაწილი, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2022c), საქართველოს ისტორია X, პირველი ნაწილი, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2022d), საქართველოს ისტორია X, მეორე ნაწილი, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2023a), ისტორია XI, ნაწილი პირველი, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2023b), ისტორია XI, ნაწილი მეორე, Sulakauri, Tbilisi.

Ugulava G. et al. (2023c), ისტორია XI, ნაწილი მესამე, Sulakauri, Tbilisi

Grèce

Dimitroukas I. et Ioannou T. (s. d.), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Dimitroukas I., Ioannou T. et Baroutas K. (s. d.), *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565 - 1815, Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Diophantus, Athènes.

Katsoulakos T., Kokkorou-Alevra G. et Skoulatos V. (s. d.), *Αρχαία Ιστορία, Α΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Koliopoulos I. et al. (s. d.), *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου*, Diophantus, Athènes.

Louvi E. et Xifaras D. (s. d.), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου*, Diophantus, Athènes.

Mastrapa A. (s. d.), *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού, Α΄ τάξη ενιαίου λυκείου (γενικής παιδείας)*, Diophantus, Athènes.

Irlande

Brockie G. et Walsh R. (2020), *Modern Ireland*, Gill Education, Dublin.

Browne J. et O'Connor C. (2023), *Chronicles. Junior cycle history*, Edco, Dublin.

Callan P., De Buitléir M. et Cleary F. (2004), *Later modern history of Europe and the wider world. Leaving Certificate Topic 4. Division and realignment in Europe: 1945-1992*, Edco, Dublin.

Collins M. E. (2008), *Later modern Irish history topic 2. Movements for reform 1870-1914*, Edco, Dublin.

Collins M. E. (2010a), *Politics and society in Northern Ireland 1949-1993*, Edco, Dublin.

Collins M. E. (2010b), *Sovereignty and partition 1912-1949*, Edco, Dublin.

Collins M. E. et Tonge S. (2010), *Later modern history of Europe and the wider world. Leaving Certificate Topic 5. European retreat from empire and the aftermath: 1945-1990*, Edco, Dublin.

Lucey D. (2018a), *Making history complete. Junior cycle history*, Gill Education, Dublin.

Lucey D. (2018b), *Modern Europe and the wider world*, Gill Education, Dublin.

O'Neill G. et Jenkinson E. (2022), *Artefact. Junior cycle history*, Educate.ie, Castleisland.

O'Neill G. et Twomey P. (2022), *The making of Europe and the wider world. Leaving Certificate history - later modern Europe: Higher and Ordinary Levels*, Educate.ie, Castleisland.

Tonge S. (2009), *Later modern history of Europe and the wider world. Leaving Certificate topic 3. Dictatorship and democracy: 1920-1945*, Edco, Dublin.

Twomey P. (2024), *The making of Ireland. Leaving Certificate History - later modern Ireland: Higher and Ordinary Levels*, Educate.ie, Castleisland.

Luxembourg

Amichaud J. et al. (2019a), *Histoire 1^{re}*, Hatier, Paris.

Amichaud J. et al. (2019b), *Histoire 2^{de}*, Hatier, Paris.

Anquetil M., Byrde-Dépaty E. et Nissant S. (2021), *Histoire, géographie, EMC 3^e*, Magnard, Paris.

Arbeiter C., Becker-Waßner N. et Breiding B. (2019), *Geschichte 7*, Westermann, Braunschweig.

Arbeiter C., Breiding B. et Gaull C. (2018), *Geschichte 6*, Westermann, Braunschweig.

Bertrand M. et al. (2019a), *Histoire-géographie 1^{re}*, Magnard, Paris.

Bertrand M. et al. (2019b), *Histoire-géographie 2^{de}*, Magnard, Paris.

Bertrand M. et al. (2020), *Histoire Tle. Manuel*, Magnard, Paris.

Hoop G. d'et al. (2020), *Histoire Tle*, Hatier, Paris.

Kayser S. et al. (2007), *Entdecken und verstehen. Geschichtsbuch Technischer Sekundarunterricht Luxemburg. Band 1: Von den Frühen Hochkulturen bis zum Ende des Römischen Reiches*, Cornelsen, Berlin.

Kayser S. et al. (2008), *Entdecken und verstehen. Geschichtsbuch Technischer Sekundarunterricht Luxemburg. Band 2: Vom Mittelalter bis zum Zeitalter der Französischen Revolution*, Cornelsen, Berlin.

Kayser S. et al. (2009), *Entdecken und verstehen. Geschichtsbuch Technischer Sekundarunterricht Luxemburg. Band 3: Von der Industrialisierung bis zum Zweiten Weltkrieg*, Cornelsen, Berlin.

Malte

DLAP. Curriculum Centre Annex. Malta (2020a), *History for year 7. English version*.

DLAP. Curriculum Centre Annex. Malta (2020b), *History for year 8. English version*.

DLAP. Curriculum Centre Annex. Malta (2020c), *History for year 9. English version*.

DLAP. Curriculum Centre Annex. Malta (2020d), *History for year 10. English version*.

DLAP. Curriculum Centre Annex. Malta (2022), *History for year 11. English version*.

Frendo H. (2004), *Storja ta' Malta, żmien l-Ingliżi, Is-seklu dsatax Vol. 3*, Klabb Kotba Maltin.

HISTORIA (2023), *Maltese History. LO7 abcde. Malta's economic development, 1800-1912. History Option year 10*, consultable à <https://history.skola.edu.mt/wp-content/uploads/2023/10/LO7-abcde-Maltas-economic-development-1800-1912-2023.pdf>, dernière consultation le 4 June 2025.

Pace T. (2008), *Storja ta' Malta fi sfond Ewro-Mediterranju*, DQSE, Malte.

Pace T. (2009), *Storja ta' Malta 1566-1800*, DQSE, Malte.

Pace T. (2011), *Il-Gżejjer Maltin fi żmien il-ħakma Ingliża*, DQSE, Malte.

Said-Zammit G. A. (2016), *Environmental Education Malta and Beyond*, Miller Distributers.

Said-Zammit G. A. (2017), *The architectural heritage of the Maltese Islands*, Minor Seminary Publication, Malte.

Vella Y. (2008), *From the coming of the Knights to EU membership*, History Teachers' Association Publication, Malte.

Vella Y. (2019a), *Ninvestigaw l-Istorja ta' Malta Year 7*, History Teachers' Association Publication, Malte.

Vella Y. (2019b), *Ninvestigaw l-Istorja ta' Malta Year 8*, History Teachers' Association Publication, Malte.

Macédoine du Nord

Ačkoska V. et al. (2009), *Историја 7*, Tabernakul, Skopje.

Boškosi M. et al. (2006), *Историја за втора година на гимназиско образование*, Prosvetno Delo, Skopje.

Boškosi M. et al. (2009), *Historia 1. Për vitin e parë arsimi gjimnazor*, Prosvetno Delo, Skopje.

Boškosi M., Ilioski J. et Dervişi N. (2010), *Историја 6*, Prosvetno Delo, Skopje.

Petreska D., Ačkoska V. et Peševska M. (2005), *Историја на четврта година реформирано гимназиско образование*, Tabernakul, Skopje.

Ristovski B. et al. (2006), *Историја за прва година гимназиско образование*, Albi, Skopje.

Ristovski B. et al. (2009), *Историја за втора година гимназиско образование*, Albi, Skopje.

Ristovski B. et al. (2012), *Historia për klasën 8*, Albi, Skopje.

Ristovski B. et al. (2013), *Историја за VIII одделение*, Albi, Skopje.

Ristovski B. et al. (2014a), *Историја за IX одделение*, Albi, Skopje.

Ristovski B. et al. (2014b), *Историја за трета година гимназиско образование*, Albi, Skopje.

Veljanovski N. et al. (2009a), *Историја за трета година гимназиско образование*, Prosvetno Delo, Skopje.

Velkoski V. et al. (2009b), *Историја 8*, Prosvetno Delo, Skopje.

Portugal

Amaral C. et al. (2021), *Contamos com a história. História B 10.º ano*, Porto Editora, Porto.

Amaral C. et al. (2022), *Contamos com a história. História B 11.º ano*, Porto Editora, Porto.

Amaral, C., Alves B. et Tadeu T. (2015), *Missão: História 9 - 9.º ano*, Porto Editora, Porto.

Andrade A. et al. (2022), *Somos história. História 8.º ano*, Areal Editores, Porto.

Cantanhede F. et al. (2022), *O fio da história 8.º ano*, Texto, Alfragide.

Cantanhede F. et al. (2023), *O fio da história 9.º ano*, Texto, Alfragide.

Cirne J. et Henriques M. (2015), *Viagem na história, 3º ciclo do ensino básico 9.º ano*, Areal, Porto.

Costa A., Gago M. et Marinho P. (2014a), *Horizonte da história. História A 11.º ano, vol. 1*, Texto, Lisbonne.

Costa A., Gago M. et Marinho P. (2014b), *Horizonte da história. História A 11.º ano, vol. 2*, Texto, Lisbonne.

Costa A., Gago M. et Marinho P. (2014c), *Horizonte da história. História A 11.º ano, vol. 3*, Texto, Lisbonne.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2021a), *Novo Linhas da história. História A 10.º ano, parte 1*, Areal Editores, Porto.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2021b), *Novo Linhas da história. História A 10.º ano, parte 2*, Areal Editores, Porto.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2021c), *Novo Linhas da história. História A 10.º ano, parte 3*, Areal Editores, Porto.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2022a), *Novo Linhas da história. História A 11.º ano, parte 1*, Areal Editores, Porto.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2022b), *Novo Linhas da história. História A 11.º ano, parte 2*, Areal Editores, Porto.

Fortes A., Freitas Gomes F. et Fortes J. (2022c), *Novo Linhas da história. História A 11.º ano, parte 3*, Areal Editores, Porto.

Maia C. et al. (2021), *Vamos à história. História 7.º ano*, Porto Editora, Porto.

Maia C. et al. (2022), *Vamos à história. História 8.º ano*, Porto Editora, Porto.

Maia C., Pinto Ribeiro C. et Afonso I. (2016), *Novo Viva a história. História 9.º ano*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et Pinto do Couto C. (2015a), *Um novo tempo da história. História A 12.º ano, parte 1*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et Pinto do Couto C. (2015b), *Um novo tempo história. História A 12.º ano, parte 2*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et Pinto do Couto C. (2015c), *Um novo tempo da história. História A 12.º ano, parte 3*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et al. (2022a), *Entre tempos história A 11.º ano, parte 1*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et al. (2022b), *Entre tempos história A 11.º ano, parte 2*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A. et al. (2022c), *Entre tempos história A 11.º ano, parte 3*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A., Pinto do Couto C. et Jesus E. (2021a), *Entre tempos história A 10.º ano, parte 1*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A., Pinto do Couto C. et Jesus E. (2021b), *Entre tempos história A 10.º ano, parte 2*, Porto Editora, Porto.

Monterroso Rosas M. A., Pinto do Couto C. et Jesus E. (2021c), *Entre tempos história A 10.º ano, parte 3*, Porto Editora, Porto.

Pedrosa A., Travassos A. et Magano T. (2021), *Somos história. História 7.º ano*, Areal Editores, Porto.

Ribeiro L. et Ribeiro A. (2021a), *Percursos da história. História A 10.º ano, volume 1*, Texto, Alfragide.

Ribeiro L. et Ribeiro A. (2021b), *Percursos da história. História A 10.º ano, volume 2*, Texto, Alfragide.

Ribeiro L. et Ribeiro A. (2021c), *Percursos da história. História A 10.º ano, volume 3*, Texto, Alfragide.

Rodrigues Oliveira A., Cantanhede F. et Catarino I. (2021), *O fio da história 7.º ano*, Texto, Alfragide.

Serbie

Kolaković A. et Milinović M. (2018), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за трећи разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Novi Logos, Belgrade.

Lazarević D. (2023), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Zavod za udžbenike, Belgrade.

Lopandić D., Kolaković A. et Milinović M. (2021), *Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Novi Logos, Belgrade.

Lopandić D., Milekić R. et Milinović M. (2021), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за четврти разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Novi Logos, Belgrade.

Lopandić D., Milekić R. et Milinović M. (2023), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Novi Logos, Belgrade.

Lučić V. (2018), *ИСТОРИЈА 5. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе (четврто издање)*, Bigz, Belgrade.

Milićević M. et Vučetić B. (2022), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за III разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Zavod za udžbenike, Belgrade.

Milivojević U., Lučić V. et Pavlović Z. (2020), *ИСТОРИЈА 7. Уџбеник са одабраним историјским изворима за седми разред основне школе (друго издање)*, Bigz, Belgrade.

Milivojević U., Lučić V. et Stojkovski B. (2020), *ИСТОРИЈА 6. Уџбеник са одабраним историјским изворима за шести разред основне школе (треће издање)*, Bigz, Belgrade.

Milivojević U., Pavlović Z. et Lučić V. (2021), *ИСТОРИЈА 8. уџбеник са одабраним историјским изворима за осми разред основне школе*, Bigz, Belgrade.

Mitrović K. et Vasin G. (2021), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Zavod za udžbenike, Belgrade.

Pavlović M. (2023), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за IV разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Zavod za udžbenike, Belgrade.

Radić R. et Rašković V. (2022), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за други разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Freska, Belgrade.

Rajić S. et Leovac D. (2020), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за седми разред основне школе*, Freska, Belgrade.

Rajić S. et Leovac D. (2021), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за трећи разред гимназије општег типа и друштвено-језичког смера*, Freska, Belgrade.

Rajić S. et Leovac D. (2022), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за трећи разред гимназије природно-математичког смера*, Freska, Belgrade.

Stefanović D., Ferjančić S. et Nedeljković Z. (2021), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Freska, Belgrade.

Šuica M., Radić R. et Jelić P. (2020), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за шести разред основне школе*, Freska, Belgrade.

Todosijević A. et Todosijević S. P. (2021), *ИСТОРИЈА 8. Уџбеник са одабраним историјским изворима за пети разред основне школе*, Klett, Belgrade.

Vujičić N. (2020), *ИСТОРИЈА. Уџбеник са одабраним историјским изворима за први разред гимназије*, Freska, Belgrade.

Živković E. et Nedović L. (2021), *Историја 5. Уџбеник са одабараним историјским изворима за пети разред основне школе (четврто издање)*, Klett, Belgrade.

Slovénie

Berzelak S. et Vodušek M. (2022), *Zgodovina za srednje strokovne šole*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Bregar Mazzini S., Oblak M. et Roudi B. (2019a), *Zgodovina 7, učbenik za zgodovino za 7. razred osnovne šole*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Bregar Mazzini S., Oblak M. et Roudi B. (2019b), *Zgodovina 8, učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Brodnik V. et al. (2020), *Zgodovina 3, učbenik za zgodovino v 3. letniku gimnazij*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Cedilnik A. et al. (2018), *Zgodovina 1, učbenik za zgodovino v 1. letniku gimnazij*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Gabrič A. (2022), *Koraki v času 9, učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole*, DZS, Ljubljana.

Jernejčič A. R. et al. (2024a), *Zgodovina 1, učbenik za zgodovino za 1. letnik gimnazije*, DZS, Ljubljana.

Jernejčič A. R. et al. (2024b), *Zgodovina 2, učbenik za zgodovino za 2. letnik gimnazije*, DZS, Ljubljana.

Mirjanič A. et al. (2012), *Raziskujem preteklost 8, učbenik za zgodovino v 8. razredu osnovne šole*, Rokus, Ljubljana.

Oblak M. et al. (2019), *Zgodovina 2, učbenik za zgodovino v 2. letniku gimnazij*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Razpotnik J. et Plazar A. (2019), *Potujem v preteklost 7, učbenik za zgodovino v 7. razredu*, Rokus Klett, Ljubljana.

Razpotnik J. et Plazar A. (2020), *Potujem v preteklost 8, učbenik za zgodovino v 8. razredu*, Rokus Klett, Ljubljana.

Razpotnik J. et Plazar A. (2021), *Potujem v preteklost 9, učbenik za zgodovino v 9. razredu*, Rokus Klett, Ljubljana.

Razpotnik J. et Snoj D. (2011), *Raziskujem preteklost 7, učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovne šole*, Rokus, Ljubljana.

Razpotnik J. et Snoj D. (2013), *Raziskujem preteklost 9, učbenik za zgodovino v 9. razredu osnovne šole*, Rokus, Ljubljana.

Razpotnik J. M. et Snoj D. (2016), *Raziskujem preteklost 9*, Rokus Klett, Ljubljana.

Režek M. et al. (2021), *Zgodovina 4, učbenik za zgodovino v 4. letniku gimnazij*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Espagne

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2022a), *Geografía e historia 1, trimestre 1*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2022b), *Geografía e historia 1, trimestre 2*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2022c), *Geografía e historia 1, trimestre 3*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023a), *Geografía e historia 2, trimestre 1*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023b), *Geografía e historia 2, trimestre 2*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023c), *Geografía e historia 2, trimestre 3*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023d), *Geografía e historia 3, trimestre 1*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023e), *Geografía e historia 3, trimestre 2*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023f), *Geografía e historia 4, trimestre 1*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023g), *Geografía e historia 4, trimestre 2*, Anaya, Madrid.

Burgos M. et Muñoz-Delgado M. C. (2023h), *Geografía e historia 4, trimestre 3*, Anaya, Madrid.

Chiaraviglio M. E., Fernández et Bartolomé M. Á. et Fernández Ros J. M. (2023), *Geografía e historia 2*, Santillana, Tres Cantos.

Fernández de Bartolomé M. Á., García González M. et Zabaleta Estévez F. J. (2022), *Geografía e historia 1*, Santillana, Tres Cantos.

Fernández Ros J. M., González Salcedo J. et Ramírez Aledón G. (2022), *Historia del mundo contemporáneo bachillerato 1*, Santillana, Tres Cantos.

Fernández Ros J. M., González Salcedo J. et Ramírez Aledón G. (2023), *Historia de España bachillerato 2*, Santillana, Tres Cantos.

Fernández Ros J. M., León Navarro V. et Ramírez Aledón G. (2023a), *Historia 4, Imaginamos*, Santillana, Tres Cantos.

Fernández Ros J. M., León Navarro V. et Ramírez Aledón G. (2023b), *Historia 4, Descubrimos*, Santillana, Tres Cantos.

García de Cortázar F. et al. (2023), *Historia de España 2 bachillerato*, Anaya, Madrid.

Gatell Arimont C. et al. (2022a), *Geografía e historia 1.2. Historia*, Vicens Vives, Barcelone.

Gatell Arimont C. et al. (2022b), *Geografía e historia 3.2. Historia*, Vicens Vives, Barcelone.

Gatell Arimont C. et al. (2022c), *Historia del mundo contemporáneo 1 bachillerato*, Vicens Vives, Barcelone.

Gatell Arimont C. et al. (2023a), *Hispania, historia de España 2 bachillerato*, Vicens Vives, Barcelone.

Gatell Arimont C. et al. (2023b), *Geografía e historia 2*, Vicens Vives, Barcelone.

Gatell Arimont C. et al. (2023c), *Geografía e historia 4*, Vicens Vives, Barcelone.

Prats J. et al. (2022), *Historia del mundo contemporáneo 1 bachillerato*, Anaya, Madrid.

Rubalcaba Bermejo R. et Zabaleta Estévez F. J. (2022a), *Geografía e historia 3, vol. 1*, Santillana, Tres Cantos.

Rubalcaba Bermejo R. et Zabaleta Estévez F. J. (2022b), *Geografía e historia 3, vol. 2*, Santillana, Tres Cantos.

Türkiye

Alemdar E. et Keleş S. (2021), *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Erdoğan M. E. (2023), *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12. Sınıf Ders Kitabı*, Semih Ofset Matbaacılık Sek Yayıncılık, Ankara.

Hocaoğlu A. et al. (2022), *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Kaplan M., Can M. et Karakaya Y. (s. d.), *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Tüysüz S. (2019), *Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı*, Tuna, Ankara.

Tüysüz S. (2022), *Ortaokul ve Imam Hatip Ortaokulu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*, Ders Destek Yayıncılık, Ankara.

Ülkü M., Mutlu Ö. et Çetinkaya F. (s. d.), *Ortaokul ve Imam Hatip Ortaokulu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Yılmaz A. (2023a), *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabı*, Ata Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz A. (2023b), *Ortaöğretim Tarih 11. Ders Kitabı*, Ata Yayıncılık, Ankara.

Yüksel E. et al. (2021), *Ortaöğretim Tarih 9. Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Yüksel E. et al. (2021), *Ortaöğretim Tarih 11. Ders Kitabı*, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Ankara.

Ukraine

Bandrovsky O., Vlasov V. et Danylevska O. (2023a), *Всесвітня історія. Підручник для 6 класу*, Geneza, Kyiv.

Bandrovsky O., Vlasov V. et Danylevska O. (2023b), *Історія України. Всесвітня історія*, Geneza, Kyiv.

Gisem O. V. et Martyniuk O. O. (2017), *Всесвітня історія*, Ranok, Kharkiv.

Gisem O. V. et Martyniuk O. O. (2018), *Всесвітня історія (рівень стандарту)*, Ranok, Kharkiv.

Gisem O. V. et Martyniuk O. O. (2019a), *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс): підруч. для 6 кл. закл. загал. серед. освіти*, Ranok, Kharkiv.

Gisem O. et Martyniuk O. O. (2019b), *Вступ до історії України та громадянська освіта*. Ranok, Kharkiv.

Gisem O. V. et Martyniuk O. O. (2021), *Всесвітня історія*, Ranok, Kharkiv.

Ladychenko T. (2019), *Всесвітня історія: (рівень стандарту): підруч. для 11 класу*, Geneza, Kyiv.

Mudry M. M. (2018), *Історія. Україна і світ (інтегрований курс)*, Geneza, Kyiv.

Podalyak N. G., Lukach I. B. et Ladychenko T. V. (2020), *Всесвітня історія*, Geneza, Kyiv.

Podalyak N. G., Lukach I. B. et Ladychenko T. V. (2021), *Всесвітня історія*, Geneza, Kyiv.

Shchupak I. Ya. (2017), *Всесвітня історія*, Orion, Kyiv.

Shchupak I. Ya. (2018), *Всесвітня історія (рівень стандарту)*, Orion, Kyiv.

Shchupak I. Ya. (2019), *Всесвітня історія*, Orion, Kyiv.

Shchupak I. Ya., Piskaryova I. O. et Burlaka O. V. (2020), *Всесвітня історія. Історія України інтегрований курс: підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти*, Orion, Kyiv.

Shchupak I. Ya., Piskaryova I. O. et Burlaka O. V. (2023), *Історія України. Всесвітня історія*, Orion, Kyiv.

Shchupak I. Ya. et al. (2021), *Всесвітня історія*, Orion, Kyiv.

CONTRIBUTEURS

Les recherches pour ce rapport ont été menées par une équipe d'experts de l'Institut Leibniz pour les médias éducatifs – Institut Georg-Eckert (GEI), représentée par Eckhardt Fuchs, directeur du GEI, et coordonnée par Steffen Sammler, Franca Behrmann, Fynn-Morten Heckert et Simiao Yu.

Les analyses spécifiques à chaque pays et les traductions des langues nationales ont été réalisées par un groupe d'experts en enseignement de l'histoire, spécialisés dans les États membres de l'OHTE : Marc Birchen, Önder Cetin, Marília Gago, Cosme J. Gómez Carrasco, Marina Kyprianou, Marina López Leal, Esilda Luku, Narek Manukyan, Jonathan Muscat, Yulia Ostropaltchenko, Marija Peković, Ana Radaković, Damjan Snoj, Nana Tsikhistavi et Foteini Venieri.

L'analyse statistique et la présentation graphique des données ont été réalisées par Jairo Rodríguez-Medina (université de Valladolid, Espagne).

La rigueur scientifique du rapport a été assurée par le Conseil scientifique consultatif de l'OHTE, qui est composé de personnes renommées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire.

Les questions spécifiques aux pays qui ont été soulevées au cours du processus de rédaction ont été traitées par le Comité de direction de l'OHTE, qui est l'organe de décision de l'OHTE et qui est composé d'un représentant de chaque État membre.

L'ensemble de la production et de la publication du rapport a été coordonné par le secrétariat de l'OHTE.

Depuis le début du XXI^e siècle, les conséquences économiques des crises de la dette de 2007 et 2008, de la pandémie de Covid-19 et de la guerre d'agression de la Russie contre l'Ukraine ont continuellement remis en question les moyens de subsistance de nombreuses familles en Europe et dans le monde. Comprendre les crises économiques d'un point de vue historique permet aux élèves de mieux répondre aux expériences présentes et futures de telles crises.

La mission de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE) est de fournir une image claire de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres. Cela se fait par le biais des rapports généraux de l'OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe et des rapports thématiques de l'OHE, qui explorent des domaines d'intérêt particuliers et la manière dont ils sont traités dans les cours d'histoire.

Le deuxième rapport thématique de l'OHE étudie dans quelle mesure et de quelle manière les élèves sont préparés à comprendre et à faire face à ces crises par le biais de l'enseignement de l'histoire dans les systèmes scolaires publics des États membres de l'OHE. Il combine l'analyse des programmes et des manuels scolaires avec une enquête exploratoire du point de vue pratique des professeurs en utilisant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives, et résume les 10 conclusions les plus significatives, énumérées dans le chapitre d'introduction.

#LHistoireAuCœur

 @CoE_History

 @OHECOE

 History Education at the Council of Europe

PREMS 027125

FRA

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.

€46 / \$51



OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE