



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
2022



OBSERVATOIRE
DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE EN EUROPE



COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE

**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

Édition anglaise :

*Pandemics and natural disasters
as reflected in history teaching*

ISBN 978-92-871-9333-9

ISBN 978-92-871- 9335-3 (PDF)

*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 l'Observatoire
de l'enseignement de l'histoire en Europe,
Service de l'Éducation, Conseil de l'Europe,
F-67075 Strasbourg Cedex,
courriel : ohete@coe.int.

Conception de la couverture
et mise en page : Jouve, Paris

Photo : © The Everett Collection,
Pexels and Rob Curran via Canva.com

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int/fr/>

ISBN 978-92-871-9332-2

ISBN 978-92-871- 9334-6 (PDF)

© Conseil de l'Europe, mars 2023
Imprimé dans les ateliers du
Conseil de l'Europe

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 – INTRODUCTION	5
Historique et contexte du rapport	5
Pandémies : une perspective historique	6
Catastrophes naturelles : une perspective historique	7
L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles	8
Le rapport thématique	8
CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	13
Analyse comparative transnationale	14
Difficultés et limitations	14
CHAPITRE 3 – PRISE EN COMPTE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS	17
Albanie	17
Andorre	18
Arménie	20
Chypre	22
France	24
Géorgie	25
Grèce	26
Irlande	28
Luxembourg	31
Malte	33
Macédoine du Nord	35
Portugal	36
Serbie	39
Slovénie	41
Espagne	43
Türkiye	47
Comparaison par pays	49
CHAPITRE 4 – PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS	55
Introduction	55
L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles : classes d'âge et phases	56
La compréhension par les enseignants des pandémies et des catastrophes naturelles	58
Les facteurs influençant l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles	58
L'influence de l'expérience des pandémies et des catastrophes naturelles sur l'enseignement	58
L'influence du programme d'enseignement de l'histoire sur l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles	59
L'influence exercée par les sources d'information, le voisinage, les amis et le cercle familial	60

La perception des enseignants vis-à-vis des programmes d'histoire relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles	61
L'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles en salle de classe	70
Conclusion	79
CHAPITRE 5 – CONCLUSIONS, PRATIQUES ET PERSPECTIVES	81
Principales conclusions	83
Conséquences	85
RÉFÉRENCES	89
ANNEXE 1 – NOMBRE DE RÉPONSES À L' ENQUÊTE SUR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉDUCATEURS	95
ANNEXE 2 – EXEMPLES DE PRISE EN COMPTE DES PANDÉMIES ET DES CATASTROPHES NATURELLES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE EN GRÈCE	97
ANNEXE 3 – MEMBRES DU GROUPE D'EXPERTS	107

Chapitre 1

Introduction

Le 11 mars 2020, le directeur général de l'Organisation mondiale de la santé a déclaré la covid-19 pandémie mondiale (OMS, 2020). Les suites données à cette déclaration au plan international ont montré à quel point le monde était mal préparé à un tel événement. Deux ans après, la pandémie de covid-19 demeure un traumatisme à l'échelle internationale. La multiplication par dix des catastrophes naturelles survenues dans le monde depuis les années 1960 pourrait faire l'objet d'un constat analogue. Comme il est indiqué dans l'édition 2020 du *Registre des menaces écologiques (Ecological Threat Register)*, la probabilité de nouvelles menaces écologiques a augmenté de façon exponentielle ces dernières années (Institut pour l'économie et la paix, 2020). Ce n'est pas la première fois que les sociétés sont confrontées à de tels risques. L'étude de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles du passé permet de mieux comprendre comment les traverser, reconstruire et se rétablir. Étant donné la prévisibilité de la survenue de nouvelles pandémies et catastrophes naturelles à l'avenir, il est capital d'apporter aux élèves les connaissances, la compréhension et la résilience nécessaires pour surmonter l'adversité, afin de leur permettre d'interpréter en citoyens le monde dans lequel ils vivent et de réfléchir de manière constructive à l'avenir de la planète. À cet effet, la discipline historique peut jouer un rôle important. Cependant, à ce jour, on ne sait guère comment ces sujets sont représentés dans les programmes scolaires des États et encore moins comment ils sont enseignés à l'heure actuelle dans les salles de classe. Le présent rapport a pour objectif d'offrir un aperçu du traitement des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires nationaux actuels et des pédagogies utilisées pour les enseigner dans les salles de classe des 16 États membres de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe.

Historique et contexte du rapport

L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHTE) est un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe comprenant 16 États membres et 2 États observateurs¹. Il a été établi en novembre 2020 à l'initiative du Gouvernement français, au titre des priorités formulées durant sa présidence du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2020). La mission de l'observatoire est de promouvoir une éducation de qualité afin de renforcer la culture démocratique dans ses États membres. Il assure cette mission par le biais de la publication de rapports et d'une plateforme de coopération regroupant diverses parties prenantes dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Cette dernière est à l'heure actuelle mise en œuvre par le Laboratoire transnational pour la coopération et l'enseignement de l'histoire (HISTOLAB), un projet 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). Pour réaliser son objectif, qui est de fournir un panorama précis de l'état de l'enseignement de l'histoire dans ses États membres basé sur des données et des faits fiables relatifs à la façon dont l'histoire est enseignée, l'OHTE commande des rapports réguliers et des rapports thématiques. Les rapports réguliers visent à fournir un instantané de la façon dont l'histoire est enseignée sous des angles divers. Au fil du temps, la série de rapports réguliers vise à créer un aperçu transversal de l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe et de son évolution. Les rapports thématiques, dont le premier est le présent rapport « Pandémies et catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire », portent sur l'étude approfondie de questions et de thèmes particuliers.

L'OHTE est constitué d'un comité de direction composé d'un représentant de chaque État membre. Il définit et adopte les programmes annuels et à moyen terme, y compris le choix des sujets des rapports thématiques, supervise leur mise en œuvre et la gestion des ressources de l'observatoire. Le comité de direction a également déterminé le sujet du rapport thématique et les représentants ont coordonné les réponses à l'enquête dans le cadre du processus de collecte des données ; toutefois, le comité n'a eu aucune influence sur le contenu final du rapport. Outre son comité de direction, l'OHTE comprend un conseil scientifique consultatif (CSC) composé de 11 personnalités reconnues dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Le CSC garantit la qualité scientifique des travaux de l'observatoire. Il est consulté sur le programme de ce dernier et assiste le comité de direction en émettant des avis sur toute autre question concernant les activités de l'observatoire. La troisième composante de l'OHTE est le secrétariat de l'observatoire. Dirigé par une directrice exécutive, sous la responsabilité

1. Albanie, Andorre, Arménie, Chypre, Espagne, France, Géorgie, Grèce, Hongrie (observateur), Irlande, Luxembourg, Malte, Portugal, Macédoine du Nord, République de Moldova (observateur), Serbie, Slovaquie et Turquie.

de la Secrétaire Générale du Conseil de l'Europe, il assure le fonctionnement quotidien de l'observatoire et le soutien organisationnel aux travaux des organes statutaires. Pour la production des rapports, l'OHTE convoque des groupes d'experts qui travaillent sous la responsabilité et la supervision du conseil scientifique consultatif.

Le présent rapport thématique, consacré aux pandémies et aux catastrophes naturelles telles qu'elles sont reflétées dans l'enseignement de l'histoire, a été rédigé par un groupe d'experts composé à la fois de spécialistes dans le domaine de l'enseignement de l'histoire invités à titre individuel, qui sont pour partie également membres du conseil scientifique consultatif de l'OHTE, ainsi que d'experts affiliés au consortium du Réseau de recherches international pour les enseignants d'histoire (HEIRNET)². L'objectif général du présent rapport thématique est de fournir des données empiriques sur l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles dans les 16 États membres de l'OHTE. Ce sujet revêt une importance particulière dans le contexte de la pandémie de covid-19 et de la menace accrue que représentent les catastrophes naturelles pour tous les pays et leurs populations.

Pandémies : une perspective historique

L'actuelle pandémie mondiale de covid-19 qui a débuté en 2019, causée par le coronavirus 2 du syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS-CoV-2), n'est que la dernière d'une succession de pandémies qui ont affecté le monde depuis la préhistoire. On définit une pandémie comme une « épidémie se déclarant dans le monde entier, ou sur une zone très étendue, franchissant les frontières internationales et affectant habituellement un grand nombre de personnes » (Last *et al.*, 2001). Les pandémies sévissent lorsqu'un nouveau virus se répand facilement au sein d'une population qui n'y est que peu ou pas immunisée. Elles sont causées par de nouveaux agents pathogènes qui se propagent rapidement parmi les populations hôtes humaines, contaminant un grand nombre d'individus dans le monde (Kelly, 2011).

Bien qu'elles n'aient été identifiées comme telles qu'à l'époque moderne, les pandémies ont eu un impact significatif sur les récits historiques des humains depuis le début de l'histoire humaine connue. Elles ont mis en danger la vie humaine et entraîné des bouleversements sociaux, rappelant chaque fois aux sociétés la fragilité de l'existence humaine et les limites du savoir humain. Elles ont entraîné des conséquences durables sur la démographie des populations, les économies et les structures sociales, et les générations futures ont tiré divers enseignements de leur mémoire historique. À cet égard, les pandémies ont constitué des épisodes formateurs dans l'histoire de l'humanité et ont fréquemment annoncé d'importants changements qui eurent lieu dans leur sillage. Selon Venkatesan *et al.* (2022 : 1) : « Elles ont offert autant d'occasions de repenser, reconfigurer et renégocier nos conceptions de l'individu, du collectif, du social, du privé et du public, ainsi que celles de la santé, de la maladie, de l'hygiène et de la sécurité. » Occasionnellement, et de plus en plus fréquemment au cours de la période moderne, les pandémies ont fourni des enseignements sur le corps humain, ont été à l'origine de progrès scientifiques dans le domaine médical et ont suscité l'élaboration de politiques de santé publique.

La première archive historiquement documentée d'une épidémie est le récit que Thucydide consacre à la peste d'Athènes (430 avant notre ère, deuxième et troisième vagues en 429 et 427-426 av. J.-C.). L'historien décrit l'apparition de la maladie pendant la guerre du Péloponnèse et fournit des informations essentielles sur les mesures prises par les médecins et la propagation de la maladie dans la population. Sa chronique est tout particulièrement significative car il vivait à Athènes à l'époque de l'épidémie et contracta lui-même la maladie, de sorte que son témoignage revêt une importance considérable pour la description de la symptomatologie de la peste. Il écrit : « Je me contenterai d'en décrire les caractères et les symptômes capables de faire diagnostiquer [la peste] au cas où elle se reproduirait. Voilà ce que je me propose, en homme qui a été lui-même atteint et qui a vu souffrir d'autres personnes. » (Thucydide, 431 av. J.-C. : 2.48.3). L'extrait cité manifeste l'intention de documenter cet événement historique afin que les informations soient utiles lors des épidémies futures.

Le témoignage de Thucydide donne également un aperçu des répercussions de la peste sur l'ordre social athénien (Thucydide, 431 av. J.-C. : 2.52.4). Il relate les effets dévastateurs de la maladie et son impact significatif sur l'issue de la guerre qui opposait Athènes et Sparte. L'épidémie, dont les origines pathogènes restent incertaines, a provoqué la mort de nombreux soldats et marins athéniens, y compris de Périclès, le dirigeant d'Athènes. Les bouleversements qui s'ensuivirent déstabilisèrent davantage la société athénienne, les citoyens ne respectant plus la primauté du droit et ne craignant plus les conséquences de l'abandon de la vénération des dieux qui leur apportaient un soutien religieux. Nombre des questions abordées par le présent rapport thématique (notamment, comment l'histoire des épidémies et des pandémies passées peut servir à l'avenir, dans quelle mesure la survenance de tels événements peut avoir un impact significatif sur les sociétés, affectant même dans certains cas le déroulement et, sans doute, l'issue des guerres, etc.) sont déjà préfigurées dans ce premier texte historique consacré au sujet.

2. Pour plus d'informations sur HEIRNET, voir www.heirnetonline.com, consulté le 14 novembre 2022.

Les recherches visant à prévenir l'une des épidémies endémiques les plus meurtrières dans l'Europe du XVIII^e siècle, la variole, ont abouti à la mise au point par Edward Jenner du premier vaccin efficace au monde, sur la base du virus de la variole bovine, apparentée mais beaucoup moins nocif (Riedel, 2005). Fait intéressant à relever, et analogue à maints égards à la réaction de franges de la population face à la vaccination contre la pandémie de covid-19, une mobilisation de masse et des violences collectives eurent lieu en Angleterre contre la campagne de vaccination, premier exemple historique de mise en œuvre d'un programme de vaccination de portée nationale, qui aboutirent à la fondation d'une ligue nationale antivaccination (King, 2020). Cependant, grâce à son efficacité, ce vaccin a permis l'éradication définitive de la variole en 1980, « le premier et toujours l'unique exemple d'éradication intentionnelle d'une maladie humaine » (Snowden, 2019 : 89).

Les solutions mises en œuvre pour répondre aux précédentes pandémies historiques ont inspiré les mesures prises au niveau mondial pour faire face à la pandémie de covid-19, et les compréhensions sociétales des pandémies ont été façonnées, dans une certaine mesure, par la mémoire collective et les récits d'événements passés.

Catastrophes naturelles : une perspective historique

Prasad et Francescutti (2017 : 215) définissent les catastrophes naturelles comme « les conséquences insurmontables d'un risque naturel ». Les catastrophes naturelles sont des événements fréquents et mondiaux, qui peuvent être des tremblements de terre, des éruptions volcaniques et des tsunamis, mais aussi des récoltes déficitaires, des famines, des sécheresses et des inondations. Historiquement, elles entraînent des conséquences dévastatrices pour l'humanité, paralysant les économies, détruisant les récoltes et provoquant le déplacement de millions de personnes. Les catastrophes naturelles font peser une menace continue et l'accroissement de la population mondiale, le changement climatique ainsi que la prolongation de l'instabilité économique ne font qu'augmenter la vulnérabilité de l'humanité face à ces dangers (Prasad et Francescutti, 2017).

Si les locutions « risques naturels » et « catastrophes naturelles » sont souvent utilisées de manière interchangeable, il n'en demeure pas moins possible d'énoncer des caractéristiques les différenciant nettement. Un risque naturel désigne tout phénomène, événement physique ou comportement humain (inondation, ouragan, sécheresse, épidémie, accident nucléaire, etc.) potentiellement susceptible de porter atteinte aux humains, de détruire des biens, de perturber l'ordre social ou d'entraîner une dégradation de l'environnement. En revanche, une catastrophe naturelle est « la conséquence potentielle d'un risque naturel, lorsqu'une collectivité ou une population est incapable de gérer les effets du risque compte tenu des ressources dont elle dispose » (Prasad et Francescutti, 2017 : 216). Bien qu'ils soient distincts les uns des autres, la figure 1.1 illustre la relation existant entre les risques naturels et les catastrophes naturelles. Un risque peut se produire indépendamment de l'action de l'homme ; toutefois, la probabilité de la survenue d'une catastrophe naturelle est élevée quand les capacités d'une collectivité sont dépassées. Depuis les années 1990, les gouvernements du monde entier sont conscients de l'aggravation rapide des menaces que font peser les pandémies et les catastrophes naturelles sur l'avenir écologique, économique et social de l'humanité. Si les pandémies et les catastrophes naturelles sont des phénomènes distincts, ils sont tous deux universellement reconnus comme représentant autant de défis majeurs pour l'avenir de l'humanité.

Figure 1.1 – La relation entre les risques naturels et les catastrophes naturelles

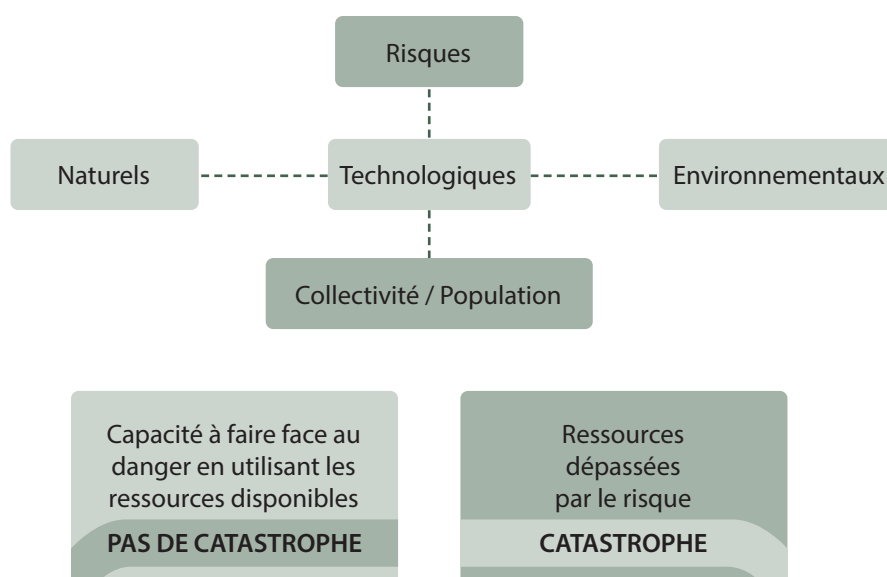


Schéma adapté de Prasad et Francescutti (2017)

Les catastrophes naturelles historiques ont laissé une forte empreinte dans les mémoires collectives nationales. Ces dernières évoquent principalement des événements d'ampleur nationale, tels que des tremblements de terre, des éruptions volcaniques, des glissements de terrain, des inondations, des sécheresses, des famines, des feux de brousse et des tempêtes. En Grèce, les conséquences de l'éruption volcanique de Santorin, qui sonna probablement le glas de la civilisation minoenne dans les années 1640 avant notre ère, sont enchâssées dans le canon historique national. Au Portugal, le tremblement de terre de Lisbonne en 1755 est profondément inscrit dans la conscience nationale et la mémoire collective, tout autant que la Grande Famine de 1845-1852 en Irlande. Au niveau européen, l'éruption du Vésuve, qui entraîna la destruction de Pompéi, est un événement commun des mémoires européennes. Ces sujets peuvent jouer en tant que tels un rôle considérable dans la conscience historique collective et contribuer à façonner le récit historique archétypal d'un pays ainsi que le sentiment d'identité nationale, les expériences partagées faisant office, en quelque sorte, de ciment social.

L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

Malgré les hécatombes et les dévastations qu'elles ont provoquées dans les sociétés, les pandémies et les catastrophes naturelles sont des événements auxquels l'enseignement de l'histoire accorde peu d'attention. Cela s'explique par le fait que l'enseignement de cette discipline se focalisait traditionnellement presque exclusivement sur l'histoire politique et nationale, et était axé sur l'édification et la transmission d'un récit national positif conçu pour inculquer aux individus un sentiment de loyauté envers leur pays et renforcer les notions d'appartenance au groupe et d'identité (Carretero et Bermudez, 2012 ; Cârstocea, 2022). Une importance primordiale étant accordée aux événements politiques ayant eu lieu au sein de la nation, des faits comme les pandémies et les catastrophes naturelles n'ont par conséquent pas bénéficié de la même attention. On observe dans l'enseignement universitaire de l'histoire un manque d'attention à ces sujets analogue, l'étude des pandémies et des catastrophes naturelles ayant été jusqu'à récemment considérée comme une matière relevant d'un enseignement spécialisé et n'appartenant pas au cursus général. Les événements militaires tels que la première guerre mondiale ont, jusqu'à présent, prévalu sur des événements comme la grippe espagnole, même si le nombre de morts provoqués par cette dernière est comparable et peut-être même supérieur à celui de la Grande Guerre (Milne, 2018). Bien que les pandémies et les catastrophes naturelles aient eu un impact significatif sur les sociétés au fil du temps, l'étude de ces événements est souvent confinée à des sous-disciplines spécialisées ou examinée plus en détail dans des volets de l'histoire économique, sociale, culturelle, orale et environnementale qui, jusqu'à récemment, ont tous été pareillement sous-représentés dans de nombreux programmes scolaires. La pandémie de covid-19 a remis en cause le supposé rôle accessoire des épidémies et des catastrophes naturelles dans l'enseignement universitaire et scolaire de l'histoire, et a ouvert la voie à un nouveau questionnement sur les expériences vécues lors de tels événements et les leçons qu'elles peuvent nous enseigner. Alors que le monde continue de faire face aux dévastations et aux incertitudes provoquées par la pandémie de covid-19 et à la menace accrue de catastrophes naturelles, des éducateurs envisagent déjà les moyens d'intégrer dans leur enseignement la connaissance historique de ces questions.

Toutefois, de nombreuses difficultés accompagnent l'enseignement de ces sujets. L'une des plus importantes concerne les compétences, l'orientation et la connaissance du contenu pédagogique des enseignants eux-mêmes (Ní Cassaithe et Chapman, 2020). Une autre est celle de l'espace disponible dans le programme d'études pour y inclure ces sujets et l'autonomie relative accordée aux enseignants pour mettre en œuvre le programme d'histoire. Une autre encore est liée à l'aspect affectif inhérent au traitement de sujets sensibles évoquant des pertes de vies humaines en très grand nombre. Sans parler de la difficulté supplémentaire qui est de savoir comment enseigner sur le plan pratique ces sujets en classe.

Le rapport thématique

L'enseignement de l'histoire peut jouer un rôle important en apportant aux élèves une vue d'ensemble sur les pandémies et les catastrophes naturelles, passées et présentes, fournissant ainsi un puissant instrument d'exploration et de débat de ces sujets dans les classes d'Europe. En participant à un travail d'enquête historique sur des événements passés, les élèves prennent connaissance de précédents historiques aux pandémies et catastrophes naturelles contemporaines et les évaluent, découvrant ainsi des moyens de se relier à un passé dont l'écho résonne dans le monde d'aujourd'hui. Il n'existe à l'heure actuelle aucune donnée disponible sur la prise en compte de ces sujets dans les programmes d'enseignement des pays européens. De même, il n'existe aucune information sur la fréquence à laquelle ils sont enseignés ni de données relatives aux méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans les classes européennes. Le présent rapport thématique fournit des renseignements inédits sur l'étendue de l'intégration des sujets relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles aux programmes d'enseignement officiels, sur les sujets et les thèmes effectivement

enseignés en salle de classe, ainsi que sur les pédagogies et ressources utilisées pour les enseigner dans les 16 États membres de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe. Le rapport identifie en outre les pratiques en matière d'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles dans chaque État membre.

Les thèmes abordés dans le rapport

L'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles est un domaine qui n'a été jusqu'à présent que rarement traité par la recherche sur l'enseignement de l'histoire. Or il s'agit d'un sujet dont le caractère crucial se confirme de jour en jour et qui mérite une attention particulière, compte tenu notamment de l'augmentation du nombre d'occurrences des catastrophes naturelles et de la probabilité de futures pandémies. Il est impératif que soient proposées aux élèves de véritables occasions de prendre connaissance de précédents historiques et des mesures adoptées pour faire face à ces événements passés, afin de les préparer à affronter ceux à venir. L'objectif visé par le présent rapport est que ses conclusions puissent à l'avenir être mises en œuvre tant par les éducateurs que par les élèves lors de l'adaptation et de l'élaboration des programmes d'enseignement de l'histoire et du développement des aptitudes à la réflexion critique. L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles devrait permettre de comprendre comment ces sujets ont contribué à la formation de nos sociétés jusqu'à ce jour, et comment nous pourrions mieux nous préparer à leurs futures et probables occurrences. Compte tenu de ces considérations, ce premier rapport thématique proposé par l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe met l'accent sur les pandémies et les catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire, au regard des préoccupations exposées ci-dessous.

La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire

Le présent rapport thématique étudie la place des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires en fonction des différents cycles d'enseignement. Il s'intéresse principalement aux programmes d'histoire des États membres de l'OHE, mais identifie également d'autres disciplines du programme scolaire dans lesquelles ces sujets sont susceptibles d'être étudiés en classe. Il envisage la place attribuée à ce contenu dans les programmes scolaires respectifs et la marge de manœuvre dont disposent les enseignants pour traiter de ces sujets. Il aborde également les méthodes d'enseignement, les ressources utilisées, les acquis d'apprentissage attendus et l'adoption ou non d'approches favorisant la multiperspectivité au niveau du programme scolaire. Le rapport identifie en outre les acquis d'apprentissage spécifiques associés à l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes d'enseignement de l'histoire et d'autres disciplines.

Les décisions pédagogiques des enseignants en matière d'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles

Le rapport thématique se penche également sur les principales pédagogies (telles que l'apprentissage actif, les méthodes fondées sur l'enquête, les projets de recherche, la pratique orale, le travail reposant sur les manuels scolaires et le travail interdisciplinaire) mises en œuvre dans les classes pour évoquer les pandémies et les catastrophes naturelles.

En outre, le rapport examine l'impact du niveau d'autonomie accordé aux enseignants sur la ou les manières dont ils abordent la préparation et l'enseignement de ces sujets. Les opinions des enseignants sur l'objectif de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles sont également discutées et la mesure dans laquelle les enseignants défient les discours dominants et s'engagent dans des interprétations alternatives est explorée.

La stigmatisation de boucs émissaires

Historiquement, les pandémies et les catastrophes naturelles ont souvent été accompagnées de tentatives de stigmatisation de boucs émissaires ou d'accusation de victimes expiatoires livrées à la vindicte populaire, qui portait fréquemment sur les minorités religieuses, culturelles ou ethniques et/ou sur des groupes considérés comme « marginaux ». Au ^{xiv}^e siècle, à l'époque où l'épidémie de peste bubonique (« peste noire ») balayait l'Europe, les juifs furent accusés de propager la maladie, d'empoisonner les puits et de vouloir contaminer la population. Ces accusations furent suivies de violentes agressions et ont mené à l'extermination de communautés juives entières (Cohn Jr., 2007). Plus proches de nous, les épidémies de choléra du ^{xix}^e siècle ont été souvent imputées

aux juifs et aux Roms³, associées à leur mode de vie de migrants ou prétendument itinérant (Markel, 1997 ; Crowe, 2000). En outre, le choléra était considéré comme une maladie « orientale », sévissant principalement dans les régions frontalières impériales de l'est et du sud-est de l'Europe. La grande pandémie grippale des années 1918-1920, encore appelée « grippe espagnole », offre à cet égard un intéressant parallèle historique. Elle doit son épithète « espagnole », non à une supposée origine espagnole, mais au fait que l'Espagne, pays neutre durant le premier conflit mondial et n'appliquant donc aucune censure de temps de guerre, fut le premier pays à déclarer publiquement la maladie (Milne, 2018). Plus récemment, la flambée des cas de covid-19 a précipité sur internet et les médias sociaux l'expression de sentiments racistes, antisiasiatiques et antichinois. Elle s'est également traduite par une recrudescence de théories du complot antisémites (Estrin, 2020), d'associations islamophobes suite à la propagation du virus (Slater et Masih, 2020) et de discours et crimes de haine visant les communautés roms à travers l'Europe (Cârstocea, 2020).

Il convient donc d'accorder une attention particulière aux phénomènes d'« altérisation » qui naissent dans le contexte des pandémies et des catastrophes naturelles, et aux conséquences extrêmement destructrices qu'ils peuvent entraîner pour des groupes minoritaires. Cependant, comme le souligne l'historien des pandémies Samuel K. Cohn Jr. (2018), ces cas de stigmatisation de boucs émissaires, de discriminations et de violences perpétrées à l'encontre de groupes minoritaires doivent être mis en balance avec le redoublement des manifestations de compassion et de solidarité qui ont souvent accompagné les épidémies, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Le rapport thématique évalue l'attention accordée à ces processus d'« altérisation » dans l'étude de pandémies et de catastrophes naturelles historiques dans les États membres de l'OHTE.

Approches multiperspectives

Depuis sa création en 1949, le Conseil de l'Europe a reconnu le rôle essentiel que joue l'histoire en facilitant une mobilisation significative et une réflexion historique sur le passé. Plus spécifiquement, le Conseil de l'Europe a constaté la valeur de l'apport que l'histoire peut offrir aux jeunes, en ce qui concerne non seulement leur propre patrimoine historique et culturel, mais également celui d'autres peuples et cultures (Conseil de l'Europe, 2021). Une approche ainsi multiperspective de l'enseignement de l'histoire auprès des élèves sert « à développer l'ouverture d'esprit, la tolérance et l'esprit critique et à instaurer une compréhension et une confiance mutuelles entre les peuples de l'Europe » (Comité des Ministres, 1996). Stradling (2003 : 14) définit la multiperspectivité en ces termes : « Une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques. »

Pour les enseignants d'histoire qui réfléchissent à la manière de l'aborder avec leurs élèves, la pandémie de covid-19 soulève des questions spécifiques de nature multiperspective. Alors même que la pandémie a toujours cours, l'on se demande déjà quel sera à l'avenir le souvenir historique de ce moment. Quels récits et perspectives seront partagés, et lesquels devraient l'être ? Quelles leçons peut-on tirer des épidémies et des crises sanitaires passées, et comment conviendrait-il d'utiliser ces leçons dans le domaine de l'éducation ? Le présent rapport thématique examine les approches adoptées par les enseignants pour prendre en compte la multiplicité des perspectives dans l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles, et vérifie si la multiplicité des arguments, si les perspectives ou les interprétations différentes d'un événement historique sont sciemment incluses dans la planification et l'enseignement des enseignants.

Résumé des principales conclusions

Le rapport thématique repose principalement sur les données recueillies au moyen de deux enquêtes. Les autorités éducatives de chacun des 16 États membres de l'OHTE ont répondu à la première enquête, les enseignants d'histoire en activité dans les États membres à la seconde. L'enquête réalisée auprès des autorités éducatives (EAÉ) fournit des informations de référence officielles sur les programmes d'histoire de chaque État membre, en mentionnant plus particulièrement la prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le contenu, les buts, les objectifs et les manuels scolaires. L'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ), à laquelle ont répondu des enseignants de tous niveaux dans les États membres, complète

3. 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.

les données officielles fournies par les pouvoirs publics par des informations sur l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles au niveau des classes, afin d'en obtenir un instantané complet dans une perspective historique⁴. Au total, 918 enseignants ont répondu à l'enquête ; 178 réponses n'étaient pas valides et l'analyse de l'enquête EEE est donc basée sur 740 réponses valides.

Les observations suivantes constituent les principales conclusions du rapport thématique sur les pandémies et les catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire :

1. Malgré quelques exemples positifs allant dans le sens contraire, dans le cadre de la scolarité publique obligatoire, c'est-à-dire en moyenne entre 6 à 16 ans, le traitement des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes officiels d'histoire des États membres de l'OHE est réduit à la portion congrue, voire parfois inexistant. Les programmes scolaires n'accordent à ces sujets qu'un rôle périphérique, reflétant la persistance d'une attention portée prioritairement à l'histoire politique et à l'histoire nationale.
2. Les pandémies et les catastrophes naturelles sont plus abondamment traitées dans d'autres disciplines du programme scolaire, mais cela se traduit par une prise en compte minime, voire inexistante, de la dimension historique (contexte, perspectives et connaissances et réflexion historiques). Les pandémies et les catastrophes naturelles sont à l'heure actuelle enseignées principalement en géographie, mais aussi dans les disciplines suivantes : instruction civique et morale, éducation à la citoyenneté, sciences et technologie, sciences de la vie et de la Terre, biologie, langue et littérature, arts et lettres classiques. La prise en compte d'une dimension historique dans l'enseignement de ces sujets dans le cadre d'autres disciplines est rarement prescrite dans les programmes scolaires officiels.
3. L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles a fréquemment pour cadre des matières intégrées qui incorporent l'histoire aux côtés d'autres disciplines. Cette situation présente à la fois des avantages et des inconvénients : ce qui peut être considéré comme une perte sur le plan de la rigueur de la science historique (recours aux sources primaires, méthodes d'enquête spécifiques à la profession d'historien) pourrait être un gain si l'on souligne le lien existant entre les pandémies et les catastrophes naturelles historiques et les défis actuels.
4. Nombre d'écoles publiques et de professeurs d'histoire disposent aux niveaux de l'établissement scolaire et de la classe d'une autonomie considérable pour aborder de manière créative, innovante et attentive les défis mondiaux contemporains et l'importance qu'ils représentent pour les élèves d'aujourd'hui.
5. En dépit du fait qu'il n'est accordé que relativement peu d'attention à ces sujets dans les programmes scolaires officiels, plus de 75 % des enseignants déclarent qu'ils abordent effectivement les pandémies et les catastrophes naturelles dans leur enseignement aux niveaux primaire et postprimaire. Sur la base des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEE), au niveau primaire, les enseignants sont davantage susceptibles d'aborder les catastrophes naturelles plutôt que les pandémies.
6. Les enseignants des 16 États membres de l'OHE estiment indispensable que soit enseignée à leurs élèves la dimension historique des pandémies et des catastrophes naturelles, et souhaitent que ces sujets soient mieux représentés dans les programmes officiels d'histoire et d'autres disciplines, ce qui refléterait leur importance et leur signification au regard de différents groupes de citoyens dans différents pays.
7. En matière d'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles historiques, les enseignants semblent s'éloigner de la primauté de l'enseignement fondé sur les manuels pour privilégier une palette d'approches pédagogiques constructivistes et centrées sur l'élève, en particulier l'enquête historique. Pour enseigner ces sujets, il n'est recouru qu'avec parcimonie dans les salles de classe aux formes plus traditionnelles d'enseignement de l'histoire, par exemple les pédagogies dirigées par l'enseignant, axées sur la transmission d'informations historiques factuelles et centrées sur l'utilisation d'un manuel.
8. Les technologies numériques (lorsqu'elles sont disponibles) et les activités constructivistes telles que le travail et les enquêtes de groupe sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles. Si les avantages potentiels des médias numériques sont reconnus tant par les pouvoirs publics que par les enseignants, il en va de même des écueils associés à la prolifération d'informations peu fiables, d'où la nécessité d'assurer un équilibre critique dans l'utilisation de ces technologies en classe d'histoire.
9. Quelque 82 % des enseignants estiment que l'enseignement des expériences collectives vécues lors des pandémies et des catastrophes naturelles à travers l'Europe contribue à créer un sentiment de responsabilité et d'identité culturelle européennes.

4. Des informations complètes sur les enquêtes sont disponibles au chapitre 2 – Méthodologie de recherche.

10. Plus de 93 % des enseignants jugent que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles joue un rôle important dans la compréhension approfondie des élèves de la crise climatique mondiale. En outre, plus de 95 % des enseignants pensent que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles souligne les défis communs auxquels les élèves seront confrontés à l'avenir, et que l'enseignement de ces sujets contribue à former des citoyens du monde responsables.
11. Dans l'ensemble, la plupart des enseignants partagent l'avis que leur enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles ne perturbe pas excessivement les élèves, mais une minorité significative (en particulier dans les États membres ayant connu des catastrophes naturelles telles que des tremblements de terre et des inondations) estime cependant que la dimension émotionnelle d'un enseignement sur les catastrophes naturelles est trop déstabilisante pour les élèves.
12. Près de 87 % des enseignants considèrent qu'en raison de la complexité et du caractère potentiellement problématique de l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles, il leur faut recourir à des stratégies et approches spécifiques pour les enseigner efficacement.
13. Dans un certain nombre d'États membres de l'OHTE, les éducateurs estiment posséder l'expertise et les connaissances professionnelles nécessaires pour faire cours sur les pandémies et les catastrophes naturelles.
14. Des questions telles que la stigmatisation de boucs émissaires et la multiperspectivité sont rarement incluses dans l'élaboration des programmes officiels et l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles, mais sont considérées comme très importantes par les enseignants et le personnel éducatif dans l'ensemble des États membres de l'OHTE.
15. Alors qu'en ce qui concerne les catastrophes naturelles, la tendance est de les enseigner principalement dans un cadre national, en mettant l'accent sur celles qui ont touché le pays concerné dans le passé, les pandémies et les épidémies sont enseignées dans une perspective transnationale, européenne, voire mondiale. La peste noire, l'exemple le plus fréquemment cité de pandémie et de catastrophe naturelle, est enseignée dans la quasi-totalité des États membres de l'OHTE. À cet égard, pour ce qui est des catastrophes naturelles, l'éruption du Vésuve et l'ensevelissement de Pompéi constituent le type d'événement le plus fréquemment cité, mais il demeure significativement moins souvent abordé par les programmes scolaires officiels que la pandémie de peste noire.

Structure du rapport

Ce chapitre d'introduction a retracé l'historique et le contexte du présent rapport thématique, ainsi qu'un aperçu général de son argumentation. Le chapitre 2 présente une vue d'ensemble des approches méthodologiques qui ont été utilisées pour compiler le rapport. Le chapitre 3 décrit la part qu'occupent les pandémies et les catastrophes naturelles dans les programmes scolaires des États membres de l'OHTE. Il rend également compte du degré d'autonomie dont disposent les enseignants pour traiter de ces questions en classe d'histoire et met en évidence dans chaque État membre les pratiques concernant l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique. Le chapitre 4 apporte des informations sur les pédagogies choisies par les enseignants et les éducateurs pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles. Il rend également compte de la perception qu'ont les enseignants de l'importance de l'enseignement de ces événements dans une perspective historique. En conclusion au présent rapport, le chapitre 5 traite des données combinées provenant de l'analyse des programmes scolaires et de l'enquête menée auprès des enseignants et des éducateurs, dans une perspective comparative.

Chapitre 2

Méthodologie de recherche

Le cadre définissant les principaux objectifs du rapport ainsi que la structure générale de sa méthodologie ont été établis par le conseil scientifique consultatif de l'OHTE. Pour obtenir les données nécessaires à l'établissement du présent rapport, le groupe d'experts a élaboré deux enquêtes – validées au préalable par le conseil scientifique consultatif – auxquelles ont répondu, pour la première, les autorités éducatives des États membres de l'OHTE, et pour la seconde, les enseignants des États membres de l'OHTE. Les conclusions du rapport reposent sur une approche de méthodes mixtes qui intègre l'analyse de données quantitatives et qualitatives.

La raison d'être de l'enquête réalisée auprès des autorités éducatives (EAÉ) est de fournir des informations de référence officielles sur les programmes d'histoire et la réglementation de chaque État membre, en mentionnant plus particulièrement la prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles. Chaque programme scolaire a été considéré selon le contenu, les buts, les objectifs et les manuels scolaires liés à l'enseignement de ces sujets dans une perspective historique. L'enquête, qui se composait de questions à choix unique, à choix multiple et ouvertes, a porté sur différents domaines liés à un enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans une perspective historique, tels que :

- ▶ la prise en compte de ces sujets dans les programmes d'histoire et dans ceux d'autres disciplines ou cours intégrés, dans la mesure où une dimension historique était prise en considération ;
- ▶ les pédagogies et méthodes d'enseignement prescrites ou recommandées ;
- ▶ l'autonomie des enseignants à traiter en cours de ces sujets ;
- ▶ la prise en compte de ces sujets dans les évaluations des élèves ;
- ▶ les ressources prescrites ou recommandées pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles dans une perspective historique et la marge de liberté des enseignants dans l'utilisation de ressources alternatives ou supplémentaires.

L'enquête demandait également aux autorités de soumettre à l'analyse les programmes d'enseignement, les réglementations pertinentes, les examens et le matériel pédagogique officiellement recommandé ou prescrit. L'enquête a été mise à la disposition des autorités chargées de l'éducation des États membres dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, l'anglais et le français.

L'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) a été conçue pour recueillir des données détaillées et approfondies, au niveau des établissements d'enseignement et des classes, sur l'enseignement et l'apprentissage des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique. De cette manière, il a été possible de compléter les informations officielles fournies par les autorités éducatives par des indications provenant des praticiens, et donc de réaliser une analyse plus approfondie de l'état de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans les États membres de l'OHTE.

L'enquête voulait connaître le point de vue des enseignants sur la part de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles prise en compte dans les programmes qu'ils appliquent dans leurs cours (par exemple les programmes scolaires officiels ou des programmes alternatifs dans les établissements d'enseignement qui ne sont pas liés aux programmes d'État), ainsi que, le cas échéant, les modalités prescrites pour enseigner ces sujets. En outre, les personnes consultées ont été invitées à décrire les pratiques pédagogiques auxquelles elles ont recours dans leur enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique, ainsi qu'à répondre à des questions relatives à leur perception personnelle et à celle de leurs élèves vis-à-vis de la pertinence et de la valeur de l'enseignement de ces sujets. Conformément aux objectifs généraux du rapport, l'enquête comportait également des questions sur la multiperspectivité, la prise en compte de perspectives minoritaires et des considérations liées aux cas de stigmatisation de boucs émissaires survenant lors de pandémies et de catastrophes naturelles, et l'examen d'une dimension internationale, européenne ou mondiale dans l'enseignement de ces phénomènes.

Afin de renforcer son accessibilité aux personnes consultées, l'enquête a été mise à disposition dans toutes les langues des États membres de l'OHTE – albanais, anglais, arménien, espagnol, français, géorgien, grec, macédonien, portugais, serbe, slovène et turc. L'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs a été proposée dans un format en ligne et les liens vers les versions de l'enquête rédigées dans les langues concernées ont été

diffusés de différentes manières auprès des enseignants : par l'intermédiaire des autorités éducatives des États membres, ainsi que par le réseau du groupe d'experts travaillant sur le rapport thématique et celui d'EuroClio, l'Association européenne des professeurs d'histoire. Les réponses des enseignants ont été directement soumises à l'OHTE. Celles qui avaient été rédigées dans des langues autres que les langues officielles du Conseil de l'Europe, à savoir l'anglais et le français, ont été traduites dans l'une ou l'autre de ces deux langues par les membres du groupe d'experts ayant les compétences linguistiques requises. L'OHTE a veillé à ce que ne soit recueillie aucune information personnelle, hormis celles concernant le pays, le niveau d'enseignement et la situation professionnelle des répondants. En outre, l'enquête en ligne a été conçue pour anonymiser les réponses, en veillant à ce que l'adresse IP et les données de localisation des personnes interrogées ne soient pas enregistrées. Chaque questionnaire a reçu un code d'identification (ID) et les réponses n'étaient accessibles qu'à un seul membre autorisé du personnel du secrétariat de l'OHTE. Sur le plan de la protection des données, le Conseil de l'Europe agit en conformité avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD) et les réponses à l'enquête ont été recueillies au moyen d'une version conforme au RGPD de la plateforme SurveyMonkey.

À l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo, les réponses ouvertes au EEÉ ont été sélectionnées, regroupées et synthétisées et des dossiers ont été créés pour chaque pays. Les réponses ont été catégorisées à l'aide de NVivo, puis évaluées manuellement. La structure de code de NVivo était constituée des catégories de réponses aux questions de l'enquête. Des codes ont été générés pour chaque question ouverte et, le cas échéant, des sous-codes représentant les catégories de réponses à chaque question évaluative (positif, négatif, incertain et autres commentaires) ont été générés. Les données quantitatives du EEÉ ont été analysées à l'aide du logiciel de statistiques SPSS. Une inspection initiale a été effectuée pour identifier et exclure les réponses non valides. Les réponses invalides font référence à celles qui ne comportaient qu'un identifiant d'enseignant mais où aucune réponse n'avait été saisie. Toutes les réponses quantitatives ont ensuite été transférées dans une feuille de calcul SPSS. Les valeurs de chaque variable ont été étiquetées en fonction du questionnaire original. Des tests non paramétriques ont été choisis pour l'analyse des données en raison de la difficulté de trouver une distribution normale dans l'ensemble de données de chaque État du fait du nombre limité de répondants.

Analyse comparative transnationale

Selon Hantrais et Mangen, l'analyse comparative transnationale est un processus par lequel « une ou plusieurs unités dans deux ou plusieurs sociétés, cultures ou pays, sont comparées relativement aux mêmes concepts et concernant l'analyse systématique de phénomènes [...] dans l'intention de les expliquer et d'en déduire des extrapolations » (1996 : 1-2). Les données recueillies dans le cadre des deux enquêtes réalisées d'une part auprès des autorités éducatives (EAÉ) et d'autre part auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) ont été passées au crible au niveau de chaque pays, en tant qu'étape nécessaire à la préparation de l'analyse comparative transnationale générale. Le cas échéant, d'autres sources, telles que des études scientifiques existantes, ont également été prises en compte dans cette étape, afin de contextualiser les données fournies par les répondants et d'en tirer des conclusions plus fiables. Dans le présent rapport, les microdonnées qualitatives et quantitatives émanant de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) et relatives aux pratiques et expériences des enseignants en matière d'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique sont imbriquées dans les plus grands ensembles de macrodonnées provenant de l'enquête réalisée auprès des autorités éducatives (EAÉ) se rapportant aux programmes scolaires ainsi qu'aux politiques et rapports nationaux. Cette méthode permet d'accéder à une compréhension approfondie de la place qu'occupent ces sujets à l'heure actuelle, à la fois dans les programmes d'histoire et dans les pratiques d'enseignement de l'histoire dans les États membres de l'OHTE, en identifiant des modèles pertinents qui sont soulignés dans les principales conclusions du rapport.

Tout en conservant le principe d'une cohérence méthodologique et conceptuelle quant à la collecte de données, le rapport thématique vise à présenter sous une forme synthétique les informations factuelles recueillies, et à constituer ainsi la base d'analyses approfondies, d'interprétations et de généralisations ultérieures que la recherche universitaire et les experts en matière de pédagogie pourraient entreprendre le cas échéant.

Difficultés et limitations

L'élaboration du présent rapport thématique s'est heurtée à de nombreux défis et limites méthodologiques. Il s'agissait notamment de problèmes liés aux compétences linguistiques, aux taux de réponse à l'enquête et aux taux d'achèvement des questionnaires. La difficulté la plus sérieuse rencontrée par les auteurs du présent rapport a probablement porté sur le délai limité qui leur a été accordé pour concevoir la méthodologie, recueillir les données, systématiser les résultats, entreprendre une analyse transnationale préliminaire et livrer le rapport.

Alors qu'il est prévu que les futurs rapports thématiques seront publiés tous les deux ans, le délai imparti pour la réalisation du premier était limité à un an, pour des raisons liées à la fois à l'importance du sujet et aux attentes exprimées par les parties prenantes vis-à-vis de l'OHTE dans cette première phase de son fonctionnement. Les dimensions relativement réduites des échantillons de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) dans le cas de certains États membres n'autorisent aucune généralisation s'agissant de sa représentativité vis-à-vis de l'intégralité de la population d'enseignants qui enseignent l'histoire dans leurs États respectifs, ni – conformément aux principes de l'analyse transnationale comparative décrits ci-dessus – vis-à-vis des 16 États membres de l'OHTE. Ce constat s'applique en particulier aux données quantitatives recueillies aux fins de la présente étude. Dans certains cas, très peu de questionnaires entièrement complétés ont été retournés ; dans d'autres cas, les répondants se sont abstenus de fournir des réponses complètes au questionnaire, omettant un certain nombre de questions. Le moment choisi pour le lancement de l'enquête auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) a également suscité des difficultés supplémentaires, car il s'agissait d'une période où, traditionnellement, enseignants et personnels éducatifs sont extrêmement pris par les activités liées à la fin de l'année scolaire.

- ▶ La validité quantitative des données de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) est limitée, car la taille de l'échantillon est non seulement trop faible pour être statistiquement valable, mais accuse également des variations importantes entre les États de l'OHTE ; par conséquent, ces données ne peuvent se prêter à des généralisations. Les enseignants ayant répondu à l'enquête les concernant ont fréquemment fourni des réponses qui ne convergeaient pas avec celles obtenues dans l'enquête concernant les autorités éducatives ; par exemple, certains ont déclaré que les pandémies et/ou les catastrophes naturelles faisaient l'objet d'une évaluation officielle, alors qu'il n'en est rien. L'absence de convergence dans ce cas particulier pourrait probablement s'expliquer en partie par le fait que les pandémies et les catastrophes naturelles font en effet l'objet d'une évaluation dans certains États, mais au sein d'autres disciplines – à savoir, en général, la géographie, les sciences naturelles, les études liées à l'environnement, la biologie ou la médecine – et non dans le cadre du cours d'histoire.
- ▶ Toutes les conclusions reposent sur les déclarations des enseignants à propos de leur pratique de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, et non sur l'observation des activités ayant réellement lieu dans les salles de classe, car la méthodologie de recherche mise en œuvre pour le présent rapport thématique ne comportait pas d'observation au niveau de la classe.

Malgré ces limitations, les réponses des enseignants, en particulier celles apportées aux questions ouvertes, constituent une précieuse source de données qualitatives qui offrent un aperçu détaillé et approfondi de l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles par rapport à leurs contextes éducatifs spécifiques. Considérées conjointement avec les données plus générales relatives aux systèmes éducatifs des États membres de l'OHTE dérivées de l'enquête réalisée auprès des autorités éducatives (EAÉ), ces données qualitatives sont susceptibles de fournir les bases de ce que Gerring (2007) nomme « généralisations transversales », en établissant des relations entre les résultats obtenus dans différents systèmes d'enseignement. Par conséquent, elles peuvent également contribuer à établir des « généralisations analytiques » au sens de Yin (2013) ainsi que des « généralisations floues » selon Bassey (2000), qui offrent un éclairage sur l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles dans les 16 États membres de l'OHTE.

Chapitre 3

Prise en compte dans les programmes scolaires et autonomie des enseignants

Albanie

Le système scolaire albanais

En Albanie, le ministère de l'Éducation et des Sports est responsable de l'établissement des programmes scolaires officiels. D'autres autorités sont chargées des programmes scolaires officiels : l'Agence pour l'assurance qualité de l'enseignement préuniversitaire, le Centre des services de l'éducation, la Direction générale de l'enseignement préuniversitaire, les directions régionales de l'éducation et les bureaux locaux de l'éducation. En Albanie, la scolarité est obligatoire de 6 à 14-15 ans. La plupart des élèves poursuivent leur scolarité durant trois ou quatre années supplémentaires, jusqu'à l'âge de 18-19 ans. Il existe également des établissements d'enseignement privés, qui se conforment pour la plupart aux programmes officiels, et un certain nombre d'écoles internationales, qui disposent de leurs propres programmes ; toutefois, la langue albanaise et l'histoire de l'Albanie sont deux disciplines obligatoires également dans ces écoles.

Les programmes d'enseignement de l'histoire en Albanie

L'État régleme les approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement de l'histoire. Les cours magistraux, pédagogies actives, enquêtes, projets de recherche et le travail interdisciplinaire comptent au nombre des méthodologies recommandées. Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire, les élèves sont formés à la recherche historique, à l'utilisation des ressources, à l'analyse des causes et des effets, à l'interprétation historique, à la présentation et à la communication du passé. Les acquis d'apprentissage du programme d'histoire se rapportent à l'approfondissement des compétences historiques en matière d'utilisation des ressources, d'interprétation historique et de fiabilité et d'exactitude des sources. Étant l'une des sept compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) tient une part obligatoire dans l'ensemble du programme scolaire national ; le programme d'histoire en tient également compte. Les enseignants et élèves d'histoire ont recours aux TIC pour rechercher des informations supplémentaires et des documents sources sur le passé en ce qui concerne les dates, personnes, objets, événements et processus historiques, ainsi que pour sélectionner, classer, organiser et présenter les résultats. Ces approches sont également utilisées par les enseignants et les élèves pour l'enseignement et l'apprentissage de sujets se rapportant aux pandémies et aux catastrophes naturelles (enquête réalisée auprès des autorités éducatives⁵).

L'État est responsable de la création, de la sélection et de l'autorisation des manuels scolaires, mais il ne se prononce pas sur le choix des documents sources supplémentaires, l'enseignant demeurant libre de sélectionner ceux qui lui semblent à même de répondre aux exigences du programme scolaire. Les enseignants disposent d'une grande souplesse et de toute liberté pour traiter de sujets liés aux catastrophes naturelles et pandémies et/ou d'autres sujets complétant le programme scolaire. Dans le cadre du programme d'histoire-géographie, les enseignants ont la possibilité d'aborder ces sujets à l'occasion de cours consacrés à des activités ou projets pratiques (enquête réalisée auprès des autorités éducatives⁶).

Les programmes scolaires officiels prévoient également des activités périscolaires (par exemple visites de musées, voyages d'études ou autres excursions) dans le contexte de l'apprentissage de l'histoire et de thèmes interdisciplinaires, dont certains incluent des sujets liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles.

5. EAÉ, Albanie.

6. *Ibid.*

Le programme d'histoire recommande à l'enseignant de donner aux élèves l'occasion d'évaluer, lors de leurs visites et dans la mesure du possible, le rôle des musées, galeries et archives historiques dans la conservation et la présentation du passé (enquête réalisée auprès des autorités éducatives⁷).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

En Albanie, les pandémies sont prises en compte dans le programme d'histoire, l'actuel étant entré en vigueur en mai 2019. L'enseignement des pandémies figure dans les programmes d'histoire prescrits par l'État pour les élèves âgés de 11-12 ans et de 16-18 ans. Dans le contexte des pandémies, la peste noire est incluse dans le programme d'histoire de la 6^e année. Elle apparaît dans le volet « Caractéristiques des systèmes politiques européens aux XII^e-XV^e siècles ». Ce volet du programme comporte le thème « Conséquences de la peste au Moyen Âge ». Ce module doit permettre aux élèves d'explorer les conséquences de la peste à travers l'Europe. La peste noire est mentionnée une nouvelle fois dans le programme d'histoire de la 12^e année, en tant que projet pratique dans le cadre du volet « Histoire moderne » sous le thème « L'impact de la peste noire sur les évolutions religieuses et politiques en Europe ». Ces sujets apparaissent également dans les manuels scolaires *Histoire 6* et *Histoire 12*.

Le changement climatique est également présenté aux élèves dans le cadre de périodes préhistoriques comme l'ère glaciaire. Les catastrophes naturelles ne sont pas spécifiquement mentionnées dans les programmes d'histoire, mais elles figurent dans les programmes de géographie. Dans ce contexte, les élèves prennent connaissance de catastrophes naturelles telles que les tremblements de terre, les éruptions volcaniques, les glissements de terrain, les famines, les sécheresses, les inondations, les feux de brousse, les tempêtes, et étudient leurs causes et conséquences. Une dimension historique est prise en compte dans le cas des sujets liés aux perspectives mondiales sur le changement et le réchauffement climatiques.

Au titre des catastrophes naturelles historiques qui sont (particulièrement) pertinentes dans le contexte albanais, un certain nombre de tremblements de terre passés ont marqué de leur empreinte la conscience nationale. Le séisme du 26 novembre 2019 est l'une des plus graves catastrophes naturelles ayant eu lieu en Albanie, atteignant une magnitude de 6,4 sur l'échelle de Richter dans les régions de Durrës, Thumanë et Lezhë. Il a causé la mort de 51 personnes et laissé des milliers de sans-abri. Il est décrit comme le tremblement de terre le plus meurtrier de l'année 2019 au plan mondial, en raison du nombre de victimes et de l'ampleur des destructions d'habitations. Un autre séisme dévastateur s'est produit le 16 avril 1976 à Shkodra, provoquant la mort de 40 personnes et endommageant des milliers d'habitations. Étant donné la fréquence en Albanie de catastrophes naturelles comme les tremblements de terre et les inondations, l'Agence pour l'assurance qualité de l'enseignement préuniversitaire a publié un matériel pédagogique et des lignes directrices en vue d'épauler les enseignants. Ce matériel est inclus dans la publication intitulée *Enseignement pour la gestion des situations d'urgence et la sécurité en milieu scolaire* (IZHA et Unicef, 2018) ainsi que dans le manuel « *LearnIn* » pour l'apprentissage en situations d'urgence (ASCAP, Nations Unies Albanie et Unicef, 2020), qui se rapporte moins à l'enseignement des pandémies et des catastrophes historiques qu'à la prestation d'enseignement dans une situation d'urgence.

Zoom

L'acquisition de connaissances sur les causes et les conséquences des changements climatiques et des catastrophes naturelles sur les sociétés et la vie sur Terre dans le passé est utilisée en Albanie pour approfondir la compréhension par les apprenants des défis d'aujourd'hui, notamment les conséquences du changement climatique.

Andorre

Le système scolaire andorran

L'État andorran, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation et des établissements scolaires, prescrit le programme scolaire andorran avec la participation des établissements d'enseignement, des enseignants et des élèves. Trois autres systèmes scolaires fonctionnent dans la principauté, de sorte qu'Andorre compte

7. *Ibid.*

en tout quatre systèmes éducatifs : andorran (4 502 élèves), français (3 430 élèves), espagnol (2 738 élèves) et une école privée britannique (165 élèves). Cependant, seules les écoles publiques andorranes, françaises et espagnoles ainsi que les écoles concertées espagnoles sont considérées comme des écoles publiques, n'exigeant pas de frais de scolarité. En Andorre, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans dans les quatre systèmes éducatifs coexistant. La scolarité est organisée différemment d'un système éducatif à l'autre, comme l'indique le tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3.1 – Le système scolaire andorran (sans l'enseignement de la petite enfance ni l'enseignement du troisième degré et les écoles concertées espagnoles⁸)

Obligatoire/ non obligatoire	Niveau	Système scolaire					
		Andorran		Français		Espagnol	
		Cycle	Classe d'âge	Cycle	Classe d'âge	Cycle	Classe d'âge
Obligatoire	ISCED-1	Primera Ensenyança	6-12	Écoles élémentaires	6-11	Educación primaria	7-13
	ISCED-2	Segona Ensenyança	12-16	Collèges	11-15	Educación secundaria obligatoria	13-17
Non obligatoire	ISCED-3	Batxillerat	16-18	Lycée	15-18	Bachillerato	17-19
		Formació professional (vocational education)	16-19	<i>voie générale et technologique (general and technological path)</i>			
		Diploma d'ensenyament professional	16-18	<i>voie professionnelle (professional path)</i>			
		Títol de batxiller professional	18-19				
<p>ISCED 1 : enseignement primaire</p> <p>ISCED 2 : enseignement secondaire du premier cycle</p> <p>ISCED 3 : enseignement secondaire du deuxième cycle</p>							

En ce qui concerne l'autonomie des enseignants, ces derniers ont le droit de décider personnellement à la fois du contenu enseigné et des méthodes d'enseignement utilisées. Ces dernières ne sont pas réglementées par l'État qui n'approuve ni ne produit les manuels scolaires, le matériel d'enseignement ou d'autres ressources.

Les programmes d'histoire en Andorre

Aux niveaux primaire et secondaire, l'histoire n'est pas une discipline distincte, mais est au contraire intégrée aux sciences sociales. De 6 à 10 ans, les enfants effectuent en général leur scolarité dans des classes d'âge mixte où ils apprennent la lecture, l'écriture, l'art, la musique et l'éducation physique, en catalan et en français, l'anglais

8. D'après des informations fournies par Enic (s.d.) ; Gouvernement d'Andorre (s.d.a ; s.d.b ; s.d.c ; s.d.d) et Eurostat (s.d.).

étant ajouté à partir de l'âge de 8 ans. Au cours des deux dernières années d'enseignement primaire (10-12 ans), l'histoire est intégrée aux sciences sociales, et elle le reste pendant le premier cycle d'enseignement secondaire. Le système éducatif andorran fixe un contenu générique que les établissements scolaires et les enseignants peuvent choisir de sélectionner et de mettre en œuvre dans leur programme ou non.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les catastrophes naturelles sont prises en compte dans le programme de sciences sociales de l'enseignement primaire (élèves âgés de 6 à 12 ans) et dans le programme de science et société du baccalauréat général (16-18 ans). Au niveau du premier degré, les catastrophes naturelles sont enseignées aux élèves âgés de 10-11 ans et 11-12 ans. Le programme de sciences sociales dans l'enseignement primaire destiné aux élèves de 6 à 12 ans, approuvé par le Gouvernement d'Andorre le 17 novembre 2021, comporte deux mentions de catastrophes naturelles. Elles figurent dans les chapitres « Risques naturels : un problème andorran, un problème mondial » et « Les risques naturels en tant que problème de société : histoire d'une catastrophe naturelle récente ».

L'enseignement des pandémies ne fait pas partie du programme des classes primaires andorranes. Cependant, au niveau secondaire, d'autres disciplines du programme du baccalauréat général peuvent mentionner les pandémies. Aucun acquis d'apprentissage spécifique n'est associé à l'enseignement des pandémies ou des catastrophes naturelles en histoire, et cet enseignement ne fait l'objet d'aucun examen d'évaluation (enquête réalisée auprès des autorités éducatives⁹).

Un enseignement portant sur les catastrophes naturelles figure dans les programmes de géographie et de science et société destinés aux 16-18 ans. En géographie, ce sujet est traité sous le thème « Catastrophes naturelles et environnementales, dans les territoires et les peuples, et leurs conséquences économiques, culturelles et en matière de déplacements forcés ». Les pandémies sont plus spécifiquement mentionnées dans le programme de science et société, et traitées sous le thème « Connaissances, santé et maladies – pandémies contemporaines ».

Zoom

En Andorre, les catastrophes naturelles sont abordées selon des perspectives plurielles. L'approche qui consiste à les examiner à la fois comme des phénomènes locaux et mondiaux aux incidences potentiellement considérables sur les sociétés offre aux apprenants la possibilité de comprendre comment des événements et des évolutions mondiaux peuvent affecter les populations locales. En soulignant ainsi les interconnexions entre le niveau local et le niveau mondial, on renforcerait la capacité des apprenants à réagir, au niveau local, aux défis mondiaux.

Arménie

Le système scolaire arménien

En Arménie, le cadre éducatif national englobe à la fois des établissements scolaires publics et privés. Les programmes scolaires arméniens sont de la responsabilité des institutions suivantes : le Centre national pour le développement de l'éducation et la fondation pour l'innovation, le Centre d'évaluation et de test, le Centre national pour les technologies éducatives et le Centre psychopédagogique. Toutefois, il existe des établissements d'enseignement arméniens qui ne sont pas liés par le programme scolaire officiel. Il s'agit notamment des écoles internationales, des écoles privées dotées d'un programme scolaire autonome et des établissements accueillant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces écoles peuvent concevoir en toute liberté leur propre programme scolaire, mais celui-ci doit obligatoirement se fonder sur le programme officiel existant (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁰).

Dans les établissements scolaires publics, les enseignants disposent de la souplesse et de la liberté de choix des méthodes pédagogiques et du contenu, sans excéder le nombre d'heures de cours attribué à un sujet donné. S'agissant de l'enseignement de l'histoire, ils sont libres d'envisager ou de présenter certains exemples

9. EAÉ, Andorre.

10. EAÉ, Arménie.

de manière plus approfondie ou d'adopter différentes approches et perspectives. Ils mènent leur enseignement conformément à leurs plans de cours et sont libres d'inclure les pandémies et les épidémies ainsi que les catastrophes naturelles dans l'histoire en confiant à leurs élèves des travaux de recherche (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹¹).

Les programmes d'histoire en Arménie

En Arménie, l'histoire est enseignée dans le cadre du domaine « Société, sciences sociales ». À l'école primaire, l'histoire est traitée dans le domaine « Nature, sciences naturelles » et le domaine « Moi et le monde environnant » (de la 2^e à la 4^e année). Dans l'enseignement intermédiaire (de la 5^e à la 9^e année), le domaine « Société, sciences sociales » regroupe les sujets suivants : études du pays/de la patrie en 5^e année, histoire de l'Église arménienne en 5^e-9^e années, histoire de l'Arménie et histoire du monde en 6^e-9^e années, géographie de l'Arménie en 9^e année, et études sociales/sociologie en 8^e-9^e années. Au niveau du lycée (10^e-12^e années), le domaine « Société, sciences sociales » regroupe les sujets suivants : histoire de l'Arménie, histoire du monde et études sociales/sociologie. La filière des lettres et lettres classiques comporte une discipline supplémentaire, l'histoire de l'Église arménienne, en 10^e et 11^e années (Alişan *et al.*, 2017). Les programmes scolaires arméniens feront l'objet d'une réforme pédagogique en 2023 et une nouvelle norme de cours favorisant une saine hygiène de vie sera élaborée pour les 5^e-11^e années, qui pourrait inclure un enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles. L'État prend part au processus d'autorisation des manuels d'histoire ; les programmes d'enseignement entièrement intégrés ne font pas partie des programmes scolaires prescrits par l'État en Arménie (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹²).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les programmes d'histoire prescrits par l'État ne prévoient aucun enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles. L'histoire des pandémies ou l'histoire des catastrophes naturelles ne constituent ni des sujets distincts ni ne sont explicitement incluses dans l'enseignement d'une période ou d'un type historique spécifique (histoire mondiale, histoire européenne, histoire nationale, etc.). Le programme scolaire ne mentionne pas non plus d'acquis d'apprentissage spécifiques liés à l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles en cours d'histoire.

Bien que ces sujets ne figurent pas dans les programmes scolaires officiels, ces derniers donnent aux enseignants la souplesse de traiter certains exemples de manière plus approfondie ou de prendre en considération différents cas historiques. En outre, les enseignants ont la liberté d'adopter différentes approches ou de choisir les méthodes, les activités en classe, les tâches et les sous-thèmes lors de la planification et de la conduite de leur enseignement en classe, dans le nombre d'heures de cours alloué. Par conséquent, le matériel éducatif offre une certaine latitude s'agissant de la prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans l'enseignement, même si ces sujets ne sont pas explicitement prescrits. En 2^e et 3^e années, le module « Le monde qui m'entoure » comporte des descriptions détaillées d'événements passés qui peuvent inclure pandémies et catastrophes naturelles. Il est également possible, en histoire, de s'intéresser brièvement à certains cas spécifiques tels que la peste au Moyen Âge, tandis que dans le programme d'études de l'histoire de l'Arménie, les élèves peuvent étudier le tremblement de terre de Spitak en 1988. L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles ne figure pas non plus dans les programmes prescrits par l'État s'agissant des disciplines autres que l'histoire (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹³).

Zoom

Bien que ce thème ne soit pas explicitement inclus dans les programmes, le système scolaire arménien donne aux enseignants la souplesse d'inclure l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique, selon leur jugement professionnel et personnel. Le programme scolaire offre de la sorte aux enseignants la possibilité de répondre à l'intérêt des élèves et d'aborder les défis actuels en les inscrivant dans une perspective historique, ou d'inclure des exemples de pandémies et de catastrophes naturelles ayant marqué la mémoire collective arménienne, comme le tremblement de terre de Spitak en 1988.

11. *Ibid.*

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

Chypre

Le système scolaire chypriote

À Chypre, la grande majorité des établissements scolaires, tant dans l'enseignement primaire que secondaire, sont des établissements publics gérés par l'État. Les programmes scolaires sont de la seule responsabilité du ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse. Outre les établissements d'enseignement publics/étatiques, on distingue trois sortes d'établissements d'enseignement privés : les établissements de type identique, de type similaire et de type différent. Les écoles de type identique appliquent le même programme scolaire que les écoles publiques. Les écoles de type similaire appliquent partiellement le programme officiel et sont libres d'y intégrer certains aspects de leur propre programme d'enseignement. Les écoles de type différent mettent en œuvre uniquement leur propre programme scolaire. Certains établissements de type similaire et de type différent élaborent leurs propres programmes, tandis que d'autres appliquent des programmes (ou certains de leurs aspects) conçus par d'autres autorités/organismes, généralement les autorités éducatives d'un pays étranger (par exemple, le ministère de l'Éducation et des Sciences de la Fédération de Russie ou les programmes du GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) et *A-Level* du programme scolaire officiel britannique. De plus, certains établissements scolaires publics accueillent des élèves des communautés arménienne et maronite de Chypre. Ces écoles appliquent également le programme national et mettent en œuvre sous certains aspects leur propre programme, qu'elles ont elles-mêmes élaboré (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁴). En République de Chypre, le système éducatif distingue quatre phases : enseignement préscolaire (3-6 ans), enseignement primaire (6-12 ans), enseignement secondaire du premier cycle (12-15 ans) et enseignement secondaire du deuxième cycle (15-18 ans) (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁵).

Les programmes d'histoire à Chypre

Dans les établissements scolaires publics, l'enseignement de l'histoire se conforme aux prescriptions du programme officiel d'histoire, qui décrit des acquis d'apprentissage spécifiques sur le plan de l'approfondissement des connaissances et de la compréhension de la discipline historique. Dans l'enseignement préprimaire, l'histoire est enseignée en tant qu'un aspect d'une discipline intégrée, les études sociales. Sur le plan du contenu, le programme de l'enseignement préscolaire porte principalement sur l'histoire personnelle et familiale (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse, 2020). Outre l'enseignement de sujets liés à l'histoire personnelle et familiale, le programme comprend des acquis d'apprentissage se rapportant à l'approfondissement des concepts de temps, de changement et de continuité, de causes et conséquences, de signification historique et d'empathie historique (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse, 2020). L'histoire n'est pas non plus enseignée en tant que matière à part durant les deux premières années de l'enseignement primaire (1^{re}-2^e années), mais constitue une discipline distincte durant les quatre dernières années de l'enseignement primaire (3^e-6^e années). L'histoire est également enseignée comme une discipline distincte dans l'enseignement secondaire du premier cycle (7^e-9^e années) et dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle (10^e-12^e années).

Dans le cadre de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, l'enseignement de l'histoire (comme celui d'autres disciplines) est scindé en deux filières : le tronc commun et la spécialisation. Le nombre d'heures alloué à la filière de spécialisation est sensiblement plus élevé que celui alloué à la filière de tronc commun. À Chypre, les manuels d'histoire sont publiés par le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse (pour l'enseignement de l'histoire chypriote) et par le ministère grec de l'Éducation (pour l'enseignement de l'histoire grecque). Les manuels grecs et chypriotes grecs ont tous deux le statut de manuels officiels et sont fournis à toutes les écoles publiques par le ministère chypriote de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Malgré le fait que des pandémies, épidémies et catastrophes naturelles aient frappé Chypre par le passé, rares sont les mentions de l'étude de ces événements dans les programmes d'histoire. Cependant, comme l'illustre le tableau 3.2, les pandémies ou les catastrophes naturelles apparaissent dans les programmes scolaires officiels, tant au niveau de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire.

14. EAÉ, Chypre.

15. *Ibid.*

Tableau 3.2 – Références aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans les programmes d’histoire chypriotes

Groupe d’âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
5 ^e année (enseignement primaire : 10-11 ans)	La peste bubonique en Europe aux ^{xiv} ^e et ^{xv} ^e siècles	À étudier dans le cadre de l’enseignement du thème « L’Europe médiévale ».
7 ^e année (enseignement secondaire du premier cycle : 12-13 ans)	Civilisation minoenne – civilisation mycénienne – éruption volcanique de Santorin (Thira)	
8 ^e année (enseignement secondaire du premier cycle : 13-14 ans)	Le nombre considérable de morts causées par la peste bubonique à Constantinople en 1347 Les conséquences des catastrophes naturelles pendant la domination vénitienne de Chypre Selon des sources écrites (Leontios Maxairas), au cours du premier quart du ^{iv} ^e siècle de notre ère (325), les habitants de Chypre étaient affamés et mouraient à cause d’une grande sécheresse. Tremblement de terre à Salamina (333) Tremblement de terre à Kourion (Chypre) (21 juillet 365 – milieu du ^{iv} ^e siècle)	Dans ce cas, simple rappel aux enseignants d’en informer les élèves. À étudier comme un aspect de la vie sociale et économique de cette période.
9 ^e année (enseignement secondaire du premier cycle : 14-15 ans)	La famine pendant l’occupation nazie de la Grèce	À enseigner comme l’une des conséquences de l’occupation nazie de la Grèce pendant la seconde guerre mondiale.
10 ^e année (enseignement secondaire du deuxième cycle : 15-16 ans)	Civilisation minoenne – civilisation mycénienne – éruption volcanique de Santorin (Thira)	
11 ^e année (enseignement secondaire du deuxième cycle : 16-17 ans)	Le nombre considérable de morts causées par la peste bubonique à Constantinople en 1347 Les conséquences des catastrophes naturelles pendant la domination vénitienne de Chypre Selon des sources écrites (Leontios Maxairas), au cours du premier quart du ^{iv} ^e siècle de notre ère (325), les habitants de Chypre étaient affamés et mouraient à cause d’une grande sécheresse. Tremblement de terre à Salamina (333) Tremblement de terre à Kourion (Chypre) (21 juillet 365 – milieu du ^{iv} ^e siècle)	Dans ce cas, simple rappel aux enseignants d’en informer les élèves. À étudier comme un aspect de la vie sociale et économique de cette période.
12 ^e année (enseignement secondaire du deuxième cycle : 17-18 ans)	La famine pendant l’occupation nazie de la Grèce	À enseigner comme l’une des conséquences de l’occupation nazie de la Grèce pendant la seconde guerre mondiale.

Les pandémies et les catastrophes naturelles sont également abordées en géographie et en biologie, mais dans ces cas, les perspectives historiques sont absentes ou ne jouent qu’un rôle marginal. Cependant, en biologie en troisième année d’enseignement secondaire supérieur (Lýkeio), il est fait référence aux connaissances que les populations du passé possédaient en matière de maladies infectieuses, telles que l’immunité après guérison, décrite par Thucydide, les premières formes de vaccination contre la variole en Chine au ^{xi}^e siècle et les découvertes

scientifiques dans le domaine de l'immunologie à partir du XVIII^e siècle. Le programme d'éducation religieuse est une exception, car il mentionne indirectement les pandémies et catastrophes naturelles passées. Dans ce cadre, les élèves de 1^{re} année (6-7 ans) doivent être en mesure de citer des preuves de la présence de sainte Hélène à Chypre. Selon la tradition religieuse, qui n'est attestée par aucun témoignage historique, sainte Hélène, mère de l'empereur romain Constantin I^{er}, s'étant rendue à Chypre en 326 de notre ère, a délivré l'île de la sécheresse, de la famine et des serpents.

Zoom

Les programmes d'histoire chypriotes incluent explicitement l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles. L'approche consistant à enseigner la peste bubonique en tant qu'expérience européenne est à même d'approfondir la compréhension par les élèves des points communs dans les histoires des pays et sociétés européens.

France

Le système scolaire français

Le programme scolaire français est supervisé de manière centralisée. Si certaines variations locales sont autorisées, elles demeurent limitées. Les écoles publiques sont gratuites, mixtes et laïques. La scolarité est obligatoire de 3 à 16 ans, et organisée en quatre cycles. À l'âge de 15 ans, au terme de l'enseignement secondaire du premier cycle, les élèves doivent passer les épreuves du diplôme national du brevet (DNB). Ils ont ensuite la possibilité de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle (lycée) ou dans l'enseignement professionnel ou technologique, puis de se présenter aux épreuves des baccalauréats respectifs. L'État subventionne partiellement la plupart des établissements d'enseignement privés, fréquentés par environ 20 % des élèves. Les écoles privées subventionnées ont signé un contrat avec l'État et se conforment au programme scolaire officiel. L'enseignement à domicile est autorisé, encadré par des conditions strictes. Les éditeurs font appel à différents auteurs (principalement des enseignants) pour concevoir, publier et distribuer les manuels scolaires. L'État français n'exerce aucune supervision en la matière (Bruillard, 2011).

Les programmes d'enseignement de l'histoire en France

Au niveau du cours élémentaire (6-8 ans), l'histoire n'est pas une discipline distincte, mais fait partie du thème « Découverte du monde ». Au niveau de l'enseignement secondaire, elle est toujours associée à la géographie (les manuels sont publiés sous le titre *Histoire-Géographie*, fréquemment avec l'EMC – enseignement moral et civique). L'histoire apparaît formellement en tant que telle dans le programme scolaire des élèves de 9 ans et reste une discipline obligatoire dans l'enseignement secondaire du premier cycle (11-15 ans). Le lycée prend en charge les trois dernières années de scolarité secondaire, pour les élèves âgés de 15 à 18 ans. À ce niveau, jusqu'au baccalauréat, ces derniers peuvent choisir entre plusieurs filières avec des disciplines de tronc commun. Au cours des deux dernières années, les élèves ont la possibilité d'opter pour différentes spécialités dans un éventail de disciplines, tandis que le nombre d'heures de cours dévolues aux disciplines de tronc commun comme l'histoire est réduit. La structure de l'enseignement officiel prévoit l'autonomie des enseignants dans le programme scolaire. Ils peuvent mettre à profit cette souplesse pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles dans une perspective historique, soit dans le cadre du programme d'histoire, soit dans celui de géographie ou d'autres disciplines susceptibles de comporter un élément historique. L'autonomie des enseignants en France est particulièrement développée en ce qui concerne le choix des méthodes d'enseignement mises à leur disposition. Toutefois, l'État fournit des conseils pédagogiques.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Malgré un programme scolaire au contenu très dense, les catastrophes naturelles ne sont mentionnées à aucun niveau, bien qu'elles figurent explicitement dans le programme de géographie. Les pandémies ne sont évoquées que trois fois dans le programme. Dans celui des 12-13 ans, sous le thème « Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde », les conséquences de l'expansion européenne (y compris les maladies) sur les populations du Nouveau Monde sont brièvement citées. Cependant, les épidémies ayant frappé le Nouveau Monde sont entièrement prises en compte dans le programme destiné aux 16-17 ans, sous le thème « L'ouverture de l'Atlantique : les conséquences de la découverte du "Nouveau Monde" ». Ici, l'impact épidémiologique sur les

populations conquises est explicitement inscrit dans le programme. En année terminale (17-18 ans), le thème « L'épidémie du sida en France : recherche, prévention et luttes politiques » est traité.

Dans d'autres disciplines, la présentation des pandémies et des catastrophes naturelles ne s'inscrit pas dans une perspective historique (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁶). En sciences expérimentales, l'étude des séismes et des volcans est progressivement réexaminée tout au long des années d'enseignement primaire. En géographie, les pandémies et les catastrophes naturelles sont explicitement enseignées aux élèves âgés de 12-13 ans ; ceux-ci réalisent une étude de cas portant sur une pandémie et sa propagation dans le monde, en abordant parallèlement les inégalités en matière de santé au niveau mondial. Ils effectuent également deux études de cas consacrées aux catastrophes naturelles, l'une dans un pays développé, l'autre dans un pays moins développé. Cependant, aucune obligation officielle n'impose d'inclure une perspective historique dans le traitement de quelconque de ces sujets.

Les catastrophes naturelles constituent également un thème du cours de sciences de la vie et de la Terre. Quant aux programmes intégrés organisés autour d'un thème et combinant différentes disciplines, les pandémies et les catastrophes naturelles passées y sont abordées au cours des 3^e et 4^e cycles (groupes d'âge de 9-15 ans). Au cours des deux dernières années de lycée (16-18 ans), les élèves peuvent choisir de se spécialiser en histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP), matière qui inclut un thème spécifique consacré à l'environnement.

Zoom

L'enseignement de l'impact épidémiologique sur les populations conquises dans le contexte de l'expansion coloniale contribue à la compréhension par les apprenants des conséquences imprévues et involontaires mais catastrophiques des pandémies sur les processus historiques et les sociétés. En outre, l'enseignement des mouvements politiques à la lumière de l'épidémie de sida en France aborde à la fois le danger de stigmatisation associé aux épidémies ainsi que les luttes politiques nécessaires pour s'opposer à de telles stigmatisations et discriminations, fournissant ainsi aux apprenants un exemple positif de citoyenneté active. En comparant les conséquences des catastrophes naturelles dans les pays les plus développés avec l'impact de ces phénomènes dans les pays moins développés, les apprenants comprennent que la gravité des effets des catastrophes naturelles dépend également des ressources disponibles dans une société pour y faire face. Ces approches renforcent la prise en compte par les apprenants des composantes sociales, économiques et politiques inhérentes aux pandémies et aux catastrophes naturelles, ainsi que leur capacité de réflexion au plan mondial.

Géorgie

Le système scolaire géorgien

Le système scolaire géorgien s'articule en trois niveaux : enseignement primaire (1^{re} à 6^e années), enseignement fondamental (7^e à 9^e années) et enseignement secondaire (10^e à 12^e années). L'enseignement primaire et l'enseignement fondamental sont tous deux obligatoires. Le programme scolaire national de troisième génération est un document fondé sur des objectifs. Aux niveaux de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du premier et du deuxième cycles, chaque discipline est construite sur la base d'objectifs généraux et d'objectifs concrets (résultats et concepts) spécifiques à la discipline, de sujets obligatoires et d'objectifs inscrits dans ces sujets. Fondées sur le « Nouveau modèle scolaire » adopté en 2018, des approches modernes sont promues, qui visent le développement holistique de l'élève et encouragent les enseignants à utiliser des pédagogies actives pour renforcer l'esprit critique des élèves et leur capacité à résoudre des problèmes, tout en favorisant leur créativité. En Géorgie, il existe différentes sortes d'établissements scolaires qui ne sont pas gérés par l'État, notamment des écoles internationales, des écoles privées dotées de programmes scolaires autonomes et des écoles religieuses et confessionnelles. Les écoles religieuses et confessionnelles, de même que certaines écoles internationales, ne sont pas liées par les programmes scolaires officiels. Certaines écoles privées et écoles internationales s'efforcent d'adapter leurs programmes au programme officiel, ou du moins de s'aligner sur ses grands principes (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁷). Elles doivent être officiellement autorisées par le ministère de l'Éducation à utiliser du matériel et des manuels supplémentaires.

16. EAÉ, France.

17. EAÉ, Géorgie.

Les programmes d'histoire en Géorgie

En histoire, la norme fondamentale se compose des éléments suivants : 1. objectifs de l'enseignement de la discipline ; 2. résultats et contenu de la norme ; 3. lignes directrices méthodologiques ; 4. évaluation. Au niveau de l'enseignement fondamental, la discipline « histoire » fait référence à l'enseignement intégré de l'histoire géorgienne et de l'histoire mondiale. Les élèves se familiarisent avec les principaux épisodes de l'histoire de la Géorgie, de l'Antiquité à nos jours, et les relient aux événements clés de l'histoire mondiale. Ils étudient l'histoire sociale de différentes époques (religion, culture, économie) et explorent les liens étroits entre modernité et passé.

L'enseignement reposant sur les manuels est la forme prédominante d'enseignement en Géorgie, et les manuels doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation. Les autres ressources utilisées en cours d'histoire, telles que les sources historiques, les films et médias, sont sélectionnées par les enseignants. Ceux-ci disposent d'une certaine souplesse pour ce qui est de la mise en œuvre du programme et ont la possibilité de choisir les questions les plus pertinentes pour leurs élèves ainsi que les méthodologies les plus appropriées pour les enseigner. L'unique exigence est que l'enseignement et l'apprentissage soient fondés sur les objectifs du programme et les principes constructivistes (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁸).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les tremblements de terre et les inondations sont des événements fréquents en Géorgie ; l'enseignement des catastrophes naturelles est pris en compte dans le programme scolaire des 12-13 ans, 13-14 ans et 15-16 ans. L'enseignement des pandémies n'est pas prescrit dans les programmes d'histoire, mais il l'est dans d'autres disciplines du programme scolaire.

Le matériel d'étude des pandémies passées et présentes est inclus dans les manuels de base destinés aux 8^e et 9^e années (publiés en 2020 et 2021 par Diogene ou Logos) en tant que contenu facultatif pouvant être utilisé pour étudier un sujet obligatoire prescrit par le programme. Le manuel de 8^e année traite du Moyen Âge et du début de la période moderne tant en ce qui concerne l'histoire mondiale que l'histoire géorgienne. Le manuel de 9^e année aborde la période moderne et inclut des informations sur les pandémies ayant eu lieu à cette époque. Les sources, films et autres médias utilisés en cours d'histoire sont sélectionnés par les enseignants. Il s'agit notamment d'images, de documents et de sources consacrés à des sujets tels que la peste noire et la grippe espagnole. Les pandémies et les catastrophes naturelles ne figurent pas dans les examens ou évaluations officiels. L'enseignement de la citoyenneté, qui traite de l'histoire, de l'éducation civique et de la géographie sociale, comporte un contenu obligatoire qui inclut le bloc thématique « Défis et changements sociaux mondiaux ». Au sein de ce bloc, le thème « Les pandémies d'hier et d'aujourd'hui » fait appel à des cas historiques qui sont abordés du point de vue de ces trois disciplines. Les catastrophes naturelles, les moyens d'atténuer leurs conséquences et de les prévenir sont traités dans d'autres matières et constituent l'un des résultats obligatoires du programme de géographie du niveau secondaire.

Zoom

En Géorgie, outre qu'elles sont abordées dans le programme d'histoire, les pandémies sont également étudiées dans le cadre de l'éducation civique, qui est une discipline intégrée associant histoire, éducation civique et géographie sociale. L'enseignement des pandémies dans le cadre d'un cours d'histoire distinct contribue à l'acquisition des compétences en matière de réflexion historique, tandis que la discussion des pandémies dans le cadre d'une discipline intégrée offre aux apprenants une occasion supplémentaire de comprendre dans toute leur complexité les pandémies en tant que phénomène social.

Grèce

Le système scolaire grec

En Grèce, la scolarité est obligatoire de 4 à 15 ans. La scolarité obligatoire est articulée en quatre phases : enseignement préscolaire (*nipiagogeio*), 4-5 ans ; enseignement primaire (*dimotikó*), 6-12 ans (1^{re} à 6^e années) ;

18. *Ibid.*

enseignement secondaire du premier cycle (*gymnásio*), 13-15 ans (1^{re} à 3^e années) ; enseignement secondaire du deuxième cycle (*lykeio*), 16-18 ans (1^{re} à 3^e années). Dans les enseignements primaire et secondaire, il existe différents types d'établissements scolaires, y compris ceux destinés à accueillir des enfants rencontrant des difficultés dans l'apprentissage. Les manuels scolaires sont approuvés par le ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses.

Les programmes d'histoire en Grèce

Tous les établissements d'enseignement général mettent en œuvre le programme officiel. L'enseignement de l'histoire débute formellement en 3^e année (*dimotikó*) et se poursuit tout au long du *gymnásio*. Au niveau du *lykeio* d'enseignement général, l'histoire est enseignée tout au long des trois années du cycle, le nombre d'heures étant variable selon les orientations choisies. L'enseignement que dispensent des établissements scolaires aux orientations différentes (comme les lycées professionnels, les écoles ecclésiastiques, les lycées pour minorités, par exemple) présente des variantes en raison de l'utilisation de manuels scolaires particuliers et d'approches pédagogiques différentes. S'agissant du *lykeio* d'enseignement professionnel, par exemple, l'histoire n'est étudiée que durant la première année. Pour ce qui est des méthodologies d'enseignement, le ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses publie une directive annuelle qui fournit le contexte et prescrit les méthodes d'enseignement de l'histoire devant être utilisées par les enseignants dans tous les établissements d'enseignement grecs.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les programmes d'histoire et les manuels d'histoire grecs font de nombreuses références aux pandémies et aux catastrophes naturelles historiques. Dans les années de scolarité primaire (*dimotikó*), l'enseignement de l'histoire a notamment pour objectif d'étudier, à l'aide de matériels pédagogiques supplémentaires, « l'histoire de Myrtis, une jeune fille morte de la peste à Athènes... » (IEP, 2021a : 38-39). Dans l'enseignement secondaire du premier cycle (*gymnásio*), certains objectifs particuliers du cours d'histoire se réfèrent aux pandémies et aux catastrophes naturelles. Les élèves retrouvent l'histoire de Myrtis, la fillette de 11 ans morte de la peste en 429 avant notre ère, dont le crâne a été retrouvé dans une fosse commune du quartier du Céramique (IEP, 2021b : 21). Ils identifient également des événements ayant contribué au développement économique des États occidentaux, comme la peste noire (IEP, 2021b : 44). Les élèves utilisent également leur connaissance de la pandémie de peste noire pour identifier et documenter ses conséquences dans l'ensemble des aspects de la civilisation médiévale (IEP, 2021b : 45). Le programme d'histoire de l'enseignement secondaire du deuxième cycle (*lykeio*) vise certains objectifs particuliers, notamment que les élèves aient la capacité de débattre de l'importance de questions sociales telles que les inégalités sociales contemporaines et la crise sanitaire de la pandémie de covid-19 afin de percevoir l'historicité de la plupart de ces événements, en vue d'en approfondir leur compréhension et d'explorer les moyens de les résoudre (IEP, 2021c : 94). Le thème des pandémies et des catastrophes naturelles est également inclus dans les manuels scolaires de différents niveaux et contextes d'enseignement (voir annexe 2).

Les pandémies et les catastrophes naturelles sont également très présentes dans d'autres domaines du programme scolaire en Grèce. Dans l'enseignement primaire, les pandémies et les catastrophes naturelles sont principalement enseignées dans le cadre de l'éducation à l'environnement et de la physique (6^e année, 11-12 ans) et dans le cadre des sections thématiques du « laboratoire de compétences » transdisciplinaire. Toutefois, l'accent est mis ici sur les questions de gestion et d'atténuation des risques, par le biais d'un apprentissage expérientiel et d'exercices pratiques ciblés. La perspective historique joue un rôle marginal dans ces cours. Au niveau secondaire, les pandémies et les catastrophes naturelles sont fréquemment incluses dans les programmes scolaires tels que ceux de la biologie (pandémies-épidémies) et de la géologie-géographie (catastrophes naturelles), et aussi, mais dans une moindre mesure, dans le contexte de sujets tels que l'éducation religieuse, la langue et la littérature. L'accent est mis sur les processus scientifiques, les pratiques religieuses (dans les religions japonaises et africaines) liées aux catastrophes naturelles, les perspectives de la science de l'information (par exemple, la façon dont les médias diffusent les nouvelles d'un tremblement de terre) et les questions de protection civile. En de rares occasions, des perspectives historiques sont incluses dans l'enseignement d'autres sujets, mais elles sont plus souvent liées aux pandémies qu'aux catastrophes naturelles. La référence la plus notable se trouve dans le contexte du cours de physique de 6^e année (11-12 ans), où les effets des épidémies sur la population indigène des Amériques sont enseignés et figurent dans le manuel. Des concepts historiques tels que la cause et l'effet, la continuité et le changement sont utilisés pour discuter de questions telles que les voyages internationaux et leur impact sur la propagation des maladies. L'importance historique est notée dans l'exploration de la contribution de la science au traitement des maladies par rapport aux pratiques du passé.

Zoom

Les programmes d'histoire grecs comportent dans une large mesure différents sujets relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles. La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans l'enseignement d'une grande diversité de sujets historiques offre aux apprenants la possibilité d'approfondir leur compréhension de la complexité, de la diversité et du caractère fondamental de l'impact des pandémies et des catastrophes naturelles sur les systèmes politiques, économiques et sociaux, les campagnes militaires et les cultures des sociétés. L'étude de ces phénomènes dans l'enseignement de nombreux sujets historiques reflète également de manière appropriée le rôle central et omniprésent qu'ont joué les pandémies et les catastrophes naturelles dans l'existence humaine à travers l'histoire. L'intégration de sources diversifiées fournit aux élèves des comptes rendus de première main sur les expériences vécues par ceux qui furent confrontés aux pandémies et aux catastrophes naturelles historiques, contribuant ainsi au renforcement de leurs compétences en matière de réflexion historique et d'empathie historique.

Irlande

Le système scolaire irlandais

Le système scolaire irlandais se décline en trois niveaux : enseignement des premières années, enseignement primaire et enseignement postprimaire. En Irlande, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans ou jusqu'à l'achèvement des trois années d'enseignement postprimaire. En Irlande, la plupart des écoles primaires et secondaires sont financées par l'État. Une minorité d'élèves est scolarisée dans des écoles privées ou suit des cours à domicile. L'enseignement primaire se déroule sur un cycle de huit ans et les élèves suivent un programme national. Il existe trois types d'écoles secondaires (secondaires volontaires, Education and Training Board [ETB], et communautaires et complètes) et toutes les écoles suivent le même programme et le même cadre de qualifications. L'enseignement secondaire se compose d'un cycle de trois ans, le cycle junior, suivi du cycle senior qui s'étend sur une période de deux ans et s'achève sur le certificat de fin d'études. Il existe une année de transition facultative entre le cycle junior et le cycle senior (NCCA, 2021). L'Irlande compte 3 107 écoles primaires, 134 établissements scolaires spécialisés qui accueillent des élèves âgés de 5 à 18 ans et 730 établissements scolaires postprimaires, qui tous appliquent les programmes scolaires officiels (enquête réalisée auprès des autorités éducatives¹⁹). En Irlande, le Conseil national pour les programmes scolaires et évaluations (NCCA – National Council for Curriculum and Assessment), qui est un organe statutaire du ministère de l'Éducation, conseille le ministre de l'Éducation sur le programme d'études et l'évaluation pour l'éducation de la petite enfance, les écoles primaires et postprimaires et les procédures d'évaluation utilisées dans les écoles et les examens sur les sujets qui font partie du programme d'études. Ces conseils sont élaborés par le biais de recherches, de délibérations, de consultations et de réseaux.

Les programmes d'histoire en Irlande

Aux niveaux primaire et secondaire, l'histoire est une discipline distincte, obligatoire jusqu'à la 3^e année du cycle junior (15-16 ans) et facultative au cours du cycle senior (17-18 ans). Une grande souplesse est accordée aux enseignants s'agissant de l'enseignement du programme d'histoire. Divers matériels pédagogiques sont utilisés dans l'enseignement de cette discipline – manuels scolaires, feuilles de travail, clips vidéo et audio, matériel numérique, documents, images, archives numériques et autres types de sources primaires. La décision concernant les ressources particulières à utiliser relève de chaque école. Le ministère de l'Éducation n'impose pas à une école d'utiliser des manuels spécifiques. Cependant, le ministère fournit des conseils et un soutien par le biais du Conseil national pour les programmes scolaires et évaluations (NCCA) et des services de soutien aux enseignants du ministère. Il publie également des directives à l'intention des enseignants et fournit du matériel de soutien pour aider et guider leur travail avec les élèves.

À tous les niveaux, le programme d'histoire vise à sensibiliser l'élève à la discipline historique. Les programmes d'enseignement du primaire et du cycle junior accordent une attention particulière à l'acquisition des compétences et de l'état d'esprit nécessaires à la recherche historique et au travail sur des documents historiques (« Travailler en tant qu'historien » au niveau primaire et « La nature de l'histoire » durant le cycle junior). Cet enseignement permet de progresser vers un questionnement plus approfondi du passé au niveau senior. L'enquête historique est la pédagogie d'enseignement recommandée pour tous les niveaux.

19. EAÉ, Irlande.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les programmes d'histoire prescrits par les pouvoirs publics prennent en compte l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles.

Le programme d'histoire de l'enseignement primaire est divisé en volets (qui sont des sujets ou des thèmes généraux, par exemple : « Études locales »), les volets étant subdivisés en modules (sous-thèmes plus détaillés, par exemple : « Ma commune à travers les âges »). La Grande Famine est l'une des catastrophes naturelles ayant marqué le plus profondément l'Irlande. En 3^e et 4^e années (9-10 ans), les élèves étudient les événements survenus dans leur commune et associés à la Grande Famine dans le cadre du module « Ma commune à travers les âges » du volet « Études locales ». La Grande Famine apparaît également dans le programme des 5^e et 6^e années (10-12 ans) ; elle est souvent étudiée de manière transversale, intégrée à d'autres disciplines (par exemple en anglais, en géographie, en sciences ou en art et théâtre). Dans ce cadre, les enseignants peuvent choisir le volet « Époques de changements et de conflits » et le module « La Grande Famine ». Ce sont les seules mentions spécifiquement faites des catastrophes naturelles dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire ; elles sont proposées en tant que choix à effectuer dans un module de volet facultatif. Dans le module « La vie quotidienne dans les villes et les campagnes au Moyen Âge, en Irlande et en Europe », la peur de la peste à l'époque médiévale et la façon dont cette peur a affecté la population sont explicitement citées. Il s'agit de l'unique mention spécifiquement faite des pandémies dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire et elle est proposée dans un module de volet optionnel qui peut être choisi par l'enseignant (NCCA, 1999).

En ce qui concerne le programme d'histoire du cycle junior (13-16 ans), les enseignants décident en toute autonomie de l'approfondissement par les élèves de l'étude de chaque acquis d'apprentissage. Les pandémies ne sont pas spécifiquement mentionnées dans aucun des acquis d'apprentissage, mais le sujet peut être intégré dans l'éventail des acquis d'apprentissage spécifiés. Pour ce qui est de l'enseignement des catastrophes naturelles, il existe un résultat d'apprentissage spécifique sur la Grande Famine que tous les élèves doivent aborder au niveau du cycle moyen (NCCA, 2017). En outre, les enseignants ont la liberté d'inclure ces sujets dans leur enseignement en relation avec d'autres résultats d'apprentissage, sans référence spécifique aux pandémies ou aux catastrophes naturelles.

Durant le cycle senior (16-18 ans), qui prépare les élèves aux examens du certificat de fin d'études, les enseignants peuvent choisir d'enseigner l'un ou l'autre de deux programmes : le domaine d'études « Les premiers Temps modernes » (1492-1815) ou le domaine d'études « Les Temps modernes tardifs » (1815-1993). Les catastrophes naturelles (famines) sont spécifiquement mentionnées dans les deux programmes et les maladies sont évoquées dans le domaine d'étude « Les Temps modernes tardifs » (voir tableau 3.3).

Tableau 3.3 – Références aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire irlandais

Prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire	
Volets	Modules
3^e et 4^e années	
Études locales	<p><i>Ma commune à travers les âges</i></p> <p>► Se familiariser avec des événements importants de l'histoire de la commune, en faisant le cas échéant plus largement référence au contexte national ; ces événements pourront être ceux intervenus dans la commune associés à la Grande Famine.</p>
5^e et 6^e années	
La vie, la société, le travail et la culture dans le passé	<p><i>La vie quotidienne dans les villes et les campagnes au Moyen Âge, en Irlande et en Europe</i></p> <p>► Familiarisation avec les aspects de la vie quotidienne de ces populations : habitations, modes d'occupation des sols et développements urbains, vêtements, alimentation et agriculture, technologies élaborées par ces populations et leur influence sur la vie quotidienne, travail, culture, arts et musique, langues et littérature, loisirs et passe-temps, foi, croyances et pratiques religieuses, migrations</p>

Prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire	
Volets	Modules
	<p>et émigrations, relations entre les différents groupes de population (par exemple entre les propriétaires terriens et les métayers et fermiers au XIX^e siècle) ; simple évocation de certaines questions sociales, économiques, politiques ou religieuses de l'époque (par exemple la peur de la peste dans les villes au Moyen Âge, les lois pénales, le déclin de la langue irlandaise au XIX^e siècle, la vie quotidienne des ouvriers dans les villes industrielles au XIX^e siècle) ; les contributions à long terme des personnes et des événements de cette époque au développement de l'Irlande moderne.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Étudier et se familiariser avec les données probantes qui servent à éclairer l'existence individuelle des personnes dans les périodes étudiées, leurs pensées et leurs préoccupations.
Les périodes de changement et de conflit	<p>La Grande Famine</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Se familiariser avec les aspects de ces périodes : les transformations dans la vie quotidienne des personnes, les changements et les conflits dans les pensées et les croyances, les raisons expliquant ces changements et ces conflits, les personnes, les organisations et les événements à l'origine de ces changements ou leur adaptation aux changements, les preuves locales des changements et des conflits, les réactions des personnes aux changements et aux problèmes qu'elles ont vécus, les conséquences à long terme des changements et des conflits. ▶ Étudier et se familiariser avec les données probantes, et plus particulièrement avec les témoignages pouvant exister au niveau local à même de jeter un éclairage sur les existences, les pensées et les préoccupations individuelles dans les périodes étudiées. ▶ Indiquer l'emplacement des populations et des événements sur des frises chronologiques appropriées.
Prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme d'enseignement du cycle junior	
Volet 2 – Histoire de l'Irlande	
Étude des populations, de la culture et des idées	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Étudier aux plans national et international les causes, le déroulement et les conséquences de la Grande Famine, et analyser l'importance de la diaspora irlandaise
Prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le domaine d'études « Les premiers Temps modernes » (1492-1815) du programme d'enseignement du cycle senior	
Sujet 5 : Colonie contre royaume – les tensions en Irlande au milieu du XVIII ^e siècle, 1715-1770	
Société et économie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Évolution démographique ; subdivision des exploitations ; formes de tenure ; la pomme de terre ; pauvreté, famine, maladie
La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le domaine d'études « Les Temps modernes tardifs » (1815-1993) du programme d'enseignement du cycle senior	
Sujet 1 – L'Irlande et l'Union, 1815-1870	
Société et économie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La campagne irlandaise, 1815 ; les crises économiques, 1815-1850 ; la Grande Famine ; l'économie de l'après-famine ; l'émigration ; l'éducation ; l'impact du chemin de fer ; le développement industriel de Belfast. ▶ Étude de cas : Les réactions individuelles à la Grande Famine, 1845-1849.
Politique et administration	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réactions des pouvoirs publics face à la Grande Famine. Réforme électorale ; sectarisme politique ; fénianisme ; réformes libérales.
Sujet 5 – Fondation des empires, 1715-1775	
	Pauvreté, maladie et croissance démographique.

Prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire	
Volets	Modules
Sujet 4 – La diaspora irlandaise, 1840-1966	
Société et économie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les principales tendances de l'émigration irlandaise selon l'origine, la destination et le type d'émigrant ; les professions et régions d'installation dans le pays d'immigration : avant 1845 ; la décennie de la Grande Famine, 1845-1855 ; 1855-1914 ; 1920-1966. ▶ Étude de cas : Grosse-Île.
Sujet 5 – La décolonisation des empires coloniaux européens et ses conséquences, 1945-1990	
Société et économie	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les conséquences économiques de la décolonisation ; les Conventions de Lomé ; commerce, aide et famine en Afrique postcoloniale.

Dans les disciplines autres que l'histoire, l'étude des pandémies et des catastrophes naturelles du passé est prise en compte dans les programmes scolaires officiels. Au niveau de l'enseignement primaire, ces disciplines sont notamment : sciences, géographie, éducation sociale, personnelle et sanitaire (SPHE) et le programme de langues (2019). Au niveau de l'enseignement du cycle junior, ces disciplines sont notamment : géographie, sciences et lettres classiques. Au niveau de l'enseignement de fin d'études, ces disciplines sont notamment : géographie et lettres classiques.

Zoom

L'examen de la complexité des causes de la Grande Famine en Irlande ainsi que des différentes réponses apportées par les pouvoirs publics et leurs conséquences à plusieurs niveaux donne aux apprenants la possibilité de comprendre l'aspect social des catastrophes naturelles, y compris l'effet des stratégies et des décisions politiques sur la gravité de leurs conséquences. La prise en compte de points de vue individuels et d'histoires familiales est en outre susceptible de renforcer un sentiment d'empathie envers les personnes ayant vécu ces événements dans le passé.

Luxembourg

Le système scolaire luxembourgeois

Le ministère national de l'Éducation, de l'Enfance et de la Jeunesse détermine les programmes d'enseignement des écoles publiques au Luxembourg. Le pays est trilingue : le luxembourgeois, le français et l'allemand sont les trois langues officielles, toutes enseignées dans les établissements scolaires publics.

Quinze directions régionales gèrent, coordonnent et supervisent l'enseignement primaire dispensé dans les écoles. Le programme scolaire a évolué au fil des années pour se diversifier et répondre ainsi aux besoins et aux souhaits des familles issues de différents horizons, notamment des expatriés. Outre le système scolaire luxembourgeois ordinaire, les établissements d'enseignement internationaux, publics et privés, donnent accès à un diplôme reconnu. Les écoles élémentaires privées proposent le même programme que les écoles publiques, mais neuf d'entre elles ont un enseignement orienté par un programme différent (par exemple les écoles Montessori), tout en étant subventionnées par l'État. Cinq écoles primaires internationales publiques fonctionnent selon les programmes, les critères de promotion et les horaires du système des écoles européennes. L'enseignement qui y est dispensé est gratuit et ouvert à tous les élèves. Ces écoles proposent cinq années d'enseignement primaire européen dans l'une des sections francophone, anglophone ou germanophone. À l'issue de cette période, les élèves suivent l'enseignement secondaire aboutissant au baccalauréat européen. Chaque discipline est supervisée par une commission des programmes particulière, dont le rôle est de proposer le contenu des programmes et des manuels scolaires qui sont ensuite soumis à l'approbation du ministère (Eurydice, 2010).

L'enseignement secondaire est assuré par des établissements publics, des établissements privés appliquant les programmes officiels du ministère, des établissements privés mettant en œuvre un programme différent, et des écoles européennes (www.men.lu). Les lycées publics s'adressent aux élèves à partir de 12 ans.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Un cycle complet au lycée (jusqu'à l'âge de 18 ans) comprend sept années. L'enseignement public est subdivisé en :

- ▶ enseignement secondaire classique (ESC) ;
- ▶ enseignement secondaire général (ESG) ;
- ▶ enseignement européen (aboutissant au baccalauréat européen) ;
- ▶ enseignement international ;
- ▶ enseignement britannique ;
- ▶ enseignement germano-luxembourgeois.

Le cursus classique (ESC) est, en principe, réservé aux élèves ayant un très bon niveau en mathématiques, français et allemand. Le cursus général (ESG) est davantage axé sur la formation professionnelle. L'enseignement est structuré en deux grandes étapes : les « classes inférieures » (7^e, 6^e et 5^e années ; 12-14 ans) et les « classes supérieures » (4^e, 3^e, 2^e et 1^{re} années ; 15-18 ans). Les années sont comptées de manière dégressive.

Les programmes d'histoire au Luxembourg

Les commissions nationales d'histoire définissent les grandes lignes du programme. Le programme d'histoire décrit les orientations générales du contenu de l'enseignement, et accorde à l'enseignant une certaine souplesse dans la tenue de son cours. L'enseignement primaire repose moins sur des disciplines que sur des socles de compétences et des aptitudes fondamentales. Le cycle 1 (3-5 ans) est structuré par un programme défini de manière très générale : « La découverte du monde par tous les sens » est le domaine d'apprentissage qui se rapproche le plus de l'histoire. Dans les cycles 2 à 4 (6-11 ans), l'histoire n'est pas non plus enseignée en tant que telle, mais les domaines de développement et d'apprentissage comportent « L'éveil aux sciences et les sciences humaines et naturelles ». Le contenu d'un programme spécifique est parfois élaboré par un établissement d'enseignement, ou un consortium d'établissements, puis validé par les autorités nationales, régionales ou d'autres autorités compétentes. Les enseignants disposent de la liberté de choisir dans le programme certains domaines afin de mettre l'accent sur des aspects qu'ils jugent appropriés.

S'agissant de l'enseignement secondaire dans les filières ESC et ESG, l'histoire est incluse dans les lettres et sciences humaines et sociales. Dans le cas du cursus ESC, l'histoire en tant que discipline est enseignée de l'âge de 12 à 18 ans à raison de deux heures par semaine, avec une heure d'éducation civique par semaine en classe de 2^e (16-17 ans). Le cursus ESG propose les sciences sociales qui regroupent l'histoire, la géographie et l'économie et qui, dans la voie d'orientation, sont enseignées à raison de trois heures par semaine. Dans les programmes de l'enseignement international, si l'histoire est choisie dans le cadre de la préparation du baccalauréat international, elle est enseignée à raison de trois heures par semaine en classe de 2^e et de cinq heures par semaine en classe de 1^{re}, la dernière année de l'enseignement secondaire.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Aucun enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles n'est spécifié dans le programme d'études officiel. Mais une certaine souplesse dans l'approche du contenu historique est autorisée, de sorte que les enseignants disposent de la liberté de privilégier les sujets qu'ils jugent appropriés ; ils auraient par exemple la possibilité d'inclure l'éruption du Vésuve et la destruction de Pompéi dans leur cours sur la Rome républicaine et impériale (enquête réalisée auprès des autorités éducatives²⁰).

L'enseignement des pandémies passées n'est pas non plus spécifié dans les programmes des autres disciplines, bien que les catastrophes naturelles (éruptions volcaniques, tremblements de terre, tsunamis, inondations, tornades et éboulements) soient incluses dans le programme de géographie aux âges de 12-13 ans, 13-14 ans et 14-15 ans²¹. Pour la classe d'âge de 14-15 ans, le contenu obligatoire de cette discipline aborde notamment les défis environnementaux, les risques majeurs et leur gestion. Les catastrophes naturelles aux Antilles ou au Bangladesh, ainsi que l'impact sur la nature de la catastrophe de Fukushima peuvent être choisis comme thèmes à présenter et développer dans la pratique pédagogique²². Le document du programme de géographie pour les 13-14 ans précise sous la rubrique « Méthodes » que les enseignants déterminent leurs approches pédagogiques

20. EAÉ, Luxembourg.

21. *Ibid.*

22. *Ibid.*

et décident, après l'étude introductive des chapitres des trois thèmes du programme, du choix d'exemples significatifs qui constituent un meilleur support pour le raisonnement géographique. Cependant, l'analyse de ces thèmes ne comporte aucune dimension historique²³.

Zoom

Bien que ce thème ne soit pas explicitement inclus dans les programmes, le système scolaire luxembourgeois offre aux enseignants la possibilité d'inclure l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique, en se fondant sur leur avis professionnel personnel. Cette souplesse leur permet de réagir aux intérêts des élèves ou d'aborder des défis actuels en proposant une perspective historique.

Malte

Le système scolaire maltais

Malte compte trois catégories d'établissements d'enseignement : les écoles publiques, les écoles confessionnelles et les écoles indépendantes. Toutes proposent un enseignement allant de l'enseignement préprimaire au secondaire du deuxième cycle, et toutes sont réglementées par le ministère de l'Éducation. Un certain nombre d'établissements sont des écoles indépendantes et des écoles internationales. En plus des établissements d'enseignement cités ci-dessus, il existe à Malte quatre centres de ressources accueillant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces établissements disposent d'enseignants spécialisés, ainsi que d'équipements et d'autres ressources destinés aux enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage. Le système éducatif est structuré en trois phases : préprimaire (3-5 ans), primaire (5-11 ans) et secondaire (11-18 ans). La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Les programmes d'histoire à Malte

À l'école primaire, l'enseignement de l'histoire, ainsi que de la géographie et des études sociales, relève d'une seule et même matière appelée « études sociales ». L'étude de la matière obligatoire « études environnementales », qui regroupe la géographie, l'histoire et les études sociales, débute à partir de la 9^e année (enseignement secondaire). Les disciplines qui la composent sont intitulées géographie générale, histoire générale et études sociales générales. En outre, les élèves ont la possibilité, également à partir de la 9^e année, de choisir l'histoire comme matière facultative. Tous les types de scolarité doivent se conformer à la réglementation officielle qui dicte le contenu des enseignements et les approches pédagogiques. Cependant, une certaine autonomie est prévue pour ce qui concerne le choix des thèmes d'enseignement (parmi différentes options définies), de la planification des cours, des ressources et du matériel d'enseignement.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Hormis la peste noire, le programme d'histoire ne comporte aucune autre référence spécifique aux pandémies ou aux catastrophes naturelles, mais certains thèmes impliquent indirectement ces sujets dans l'enseignement en classe. Un certain nombre d'acquis d'apprentissage (notés L, pour *learning outcomes*) détaillent les connaissances et la compréhension attendues des élèves à l'issue de l'étude de la peste noire (voir encadré 3.1 ci-dessous).

Encadré 3.1 – Acquis d'apprentissage (L) associés à l'étude de la peste noire à Malte

- ▶ (L3) L'enseignant aidera les élèves à comprendre ce que fut la peste noire qui balaya l'Europe au xiv^e siècle. Rappel 1 : *Je peux évoquer quelques faits de base concernant la peste noire.*
- ▶ (L6) C7.8 Séquence chronologique 2 : *Je peux indiquer sur une carte, par des flèches ou différentes couleurs, les régions frappées par la peste noire en l'an 1347, 1348, 1349 et 1350.*
- ▶ (L6) C7.5 Terminologie 3 : *Je peux expliquer la signification de mots et de locutions associés à la peste noire (par exemple « épidémie », « contagion », « quarantaine », « lazarets », « flagellants », « pogroms juifs », « saignées »).*
- ▶ (L6/7) B7.5 Changement et continuité 6 : *Je peux identifier (L6) ou énumérer (L7) certaines continuités et/ou évolutions dans l'organisation sociale, politique et économique de l'Europe médiévale après la peste noire.*

23. *Ibid.*

- ▶ (L7) E7.4 Cause et effet 4 : *Je peux énumérer plusieurs conséquences de la peste noire sur la vie quotidienne des gens dans les villes et les villages.*
- ▶ (L7) 5 : *Je peux répartir les causes et les effets de la peste sous deux titres de colonnes distincts.*
- ▶ (L7)4 : Analyse et interprétation des sources en faisant preuve d'empathie 7 : *Je peux expliquer pourquoi la plupart des mesures prises pour lutter contre la peste se sont révélées largement inefficaces.*
- ▶ (L7) 8 : *Je peux rédiger un bref récit de témoin oculaire fondé sur une source primaire (par exemple le compte rendu de Boccace sur la peste à Florence).*
- ▶ (L7) 10 : *Je peux réaliser une recherche structurée sur les causes et conséquences complexes de la peste sous la forme d'un tableau, d'un essai illustré ou d'une présentation PowerPoint.*
- ▶ (L8) C7.7 D7.1 Communiquer l'histoire 9 : *Je peux répondre à des questions ouvertes sur la peste noire, qui nécessitent un certain développement.*

Hormis la peste noire, le programme officiel ne prend en compte aucune autre pandémie ou catastrophe naturelle en tant que sujet distinct, mais elles peuvent être abordées à l'occasion de l'étude d'autres sujets du programme. Certains sujets du programme d'histoire du groupe à option spéciale concernent la santé et les efforts des gouvernements maltais et coloniaux pour lutter contre les maladies qui ont touché l'île, quelques-unes d'entre elles pouvant être qualifiées d'épidémies ou de pandémies (voir encadré 3.2 ci-dessous). Les thèmes suivants sont inclus dans le contenu du programme de l'option spéciale :

Encadré 3.2 – Sujets du programme d'histoire de l'option spéciale se rapportant à la santé et à la lutte contre les maladies à Malte

- ▶ Les Français à Malte et les premières années de la domination britannique : l'un des principaux éléments de la présentation du gouvernement de sir Thomas Maitland comporte sa gestion de l'épidémie de peste à Malte en 1813.
- ▶ Première guerre mondiale (1915-1918) :
 - comment Malte a été surnommée « l'infirmière de la Méditerranée » pendant la première guerre mondiale en raison des nombreux soldats blessés et malades qu'elle a accueillis ;
 - l'hébergement hospitalier à Malte (février 1915) : des hôpitaux sont aménagés dans les casernes et les écoles, les hôpitaux existants sont agrandis, plus de 25 000 lits sont équipés pour accueillir les soldats ;
 - premières arrivées de convois de blessés en mars 1915 ; en septembre 1915, 10 000 cas étaient soignés à Malte ;
 - contribution de toute la population aux soins des blessés ;
 - des cas de malaria en provenance de la campagne de Salonique sont transportés à Malte.

Le manuel d'histoire très apprécié *From the coming of the knights to EU membership [De l'arrivée des chevaliers à l'adhésion à l'Union européenne]* fait brièvement référence aux pandémies. Il mentionne également le fait que, pendant la première guerre mondiale, des soldats blessés et malades furent évacués à Malte. Il offre aux élèves la possibilité d'étudier des maladies comme la malaria et la diphtérie, et leur propose des récits de témoins oculaires et d'autres sources primaires leur permettant de comprendre l'impact de ces maladies. Le programme de géographie de la 10^e année fait référence aux catastrophes naturelles. La géographie en tant que discipline traite des catastrophes naturelles, bien qu'elles ne soient pas spécifiquement mentionnées dans le programme.

Zoom

Les programmes d'histoire maltais prennent en compte des acquis d'apprentissage spécifiques liés à l'enseignement des pandémies. Ils comportent explicitement un enseignement sur les pogroms visant les juifs dans le contexte de la peste noire, familiarisant les apprenants avec les dangers de la stigmatisation de boucs émissaires, de la marginalisation et de la persécution de populations minoritaires qui furent régulièrement associées dans l'histoire à la survenue des épidémies. En prenant la mesure de différentes expériences historiques vécues par différents groupes sociaux, les apprenants sont ainsi sensibilisés à ce problème, également observé dans le contexte de la pandémie de covid-19, ce qui peut renforcer leur compréhension et leur appréciation de la diversité dans la société, et contribuer à l'acquisition de compétences interculturelles.

Macédoine du Nord

Le système scolaire nord-macédonien

Le système scolaire de Macédoine du Nord comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire (6-14 ans) et l'enseignement secondaire (de 15 à 17-18 ans). Les enseignements primaire et secondaire sont obligatoires et gratuits pour tous. L'enseignement secondaire est subdivisé en quatre filières : lycée, enseignement professionnel secondaire, enseignement artistique et enseignement destiné aux élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignement professionnel se déroule sur une durée de trois ou quatre ans. À l'issue de la période d'enseignement professionnel de trois ans, les élèves ayant passé avec succès l'examen de fin d'études n'ont pas la possibilité de s'inscrire à l'université. Les élèves qui achèvent un cycle d'enseignement professionnel de quatre ans peuvent choisir entre un examen et une *matura* d'État, selon qu'ils souhaitent ou non poursuivre leurs études, tandis que les élèves du *gymnasium* (lycée) sont tenus de passer une *matura* d'État ou d'école.

Les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont publics et gérés par l'État et les pouvoirs publics locaux, mais il existe également un petit nombre d'écoles primaires et secondaires privées, qui s'inspirent pour l'essentiel des écoles internationales existantes. Au nombre des 124 lycées, on compte 108 établissements publics et 16 établissements privés. Au nombre des lycées publics, on compte 23 établissements d'enseignement général et 43 établissements d'enseignement professionnel ; 33 établissements proposent à la fois un enseignement général et professionnel, 4 établissements sont destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers et 5 établissements sont des écoles d'art.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, le travail pédagogique est organisé et entrepris conformément à un programme déterminé par le ministère de l'Éducation et des Sciences, sur proposition du Bureau pour le développement de l'éducation. Le programme de l'enseignement primaire et secondaire se compose de matières obligatoires et facultatives, et l'État est responsable du choix et de l'autorisation des manuels scolaires ainsi que d'autres matériels didactiques. Cependant, les écoles internationales, les écoles privées et les écoles religieuses ou confessionnelles sont relativement indépendantes du contrôle étatique et mettent en œuvre leur propre programme (enquête réalisée auprès des autorités éducatives²⁴).

Malgré la participation de l'État, les enseignants disposent d'une certaine autonomie dans le choix des méthodes pédagogiques. Ils sont encouragés à privilégier l'enseignement actif, le développement de l'esprit critique et les approches plaçant l'élève au centre de l'enseignement et lui donnant les moyens de travailler à la fois indépendamment et en groupe. Cependant, comme indiqué précédemment, le contenu de l'enseignement est strictement prescrit par un programme centralisé, ce qui ne laisse guère de marge de manœuvre aux enseignants. La latitude offerte dans les activités dites « pédagogiques libres », à savoir des cours supplémentaires assurés par chaque enseignant dans le cadre de son programme annuel, autorise une plus grande souplesse. Dans ces cours (à raison, en moyenne, d'un par semaine), des sujets choisis par les enseignants et les élèves sont abordés.

Les programmes d'histoire en Macédoine du Nord

Le programme scolaire définit les normes nationales caractérisant les compétences que les élèves sont censés acquérir. Celles-ci sont réparties en huit domaines : 1. maîtrise de la langue ; 2. connaissances de langues étrangères ; 3. mathématiques, sciences et technologie ; 4. culture numérique ; 5. développement personnel et social ; 6. société et culture démocratique ; 7. esprit d'entreprise et expression artistique ; 8. culture et multiculturalisme. Le domaine « Société et culture démocratique » regroupe les compétences liées à la connaissance et à la compréhension de soi, de la société, de son histoire et de son organisation, des concepts, structures et mouvements économiques et politiques, ainsi que les savoir-faire et aptitudes devant permettre à l'élève de se comporter de manière démocratique et responsable et de devenir un citoyen responsable et participant activement à la vie sociale et civique.

L'histoire est l'une des disciplines obligatoires dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. Dans les écoles primaires, elle est enseignée de la 6^e à la 9^e année, à raison de deux heures par semaine. Dans les écoles secondaires, l'histoire est enseignée à raison d'une à deux heures par semaine, selon le type d'établissement. Les programmes d'histoire appliquent principalement une approche moins thématique que chronologique. L'histoire politique et militaire fait l'objet d'une attention prioritaire, l'histoire économique et culturelle ainsi que l'histoire de la vie quotidienne étant moins représentées. Contrairement aux programmes d'autres disciplines, qui ont récemment subi plusieurs modifications, le programme en vigueur pour l'enseignement de l'histoire

24. EAÉ, Macédoine du Nord.

est celui adopté en 2005. Il convient de préciser que tous les programmes d'histoire offrent aux enseignants la possibilité de ne pas aborder de 10 à 20 % du contenu prescrit, selon la classe ou l'année.

Au niveau du lycée, l'enseignement de l'histoire vise l'acquisition par les élèves de connaissances essentielles, systématisées et scientifiquement attestées sur le passé et le présent, contribuant ainsi au développement de l'esprit critique et à l'éveil de la conscience historique. Il est attendu des élèves, par l'enseignement de l'histoire, qu'ils adoptent une attitude respectueuse et responsable envers le peuple et l'État macédoniens, ainsi qu'à l'égard des États étrangers. Cet enseignement vise également à susciter chez l'élève un intérêt pour l'étude plus approfondie des événements et processus historiques.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les pandémies et les catastrophes naturelles sont entièrement absentes du programme d'enseignement de l'histoire prescrit par l'État ; par conséquent, celui-ci ne formule aucune recommandation en matière d'activités pédagogiques relatives à ces sujets. Les programmes d'autres disciplines, telles que la biologie et la géographie, comportent des contenus liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles, mais ceux-ci ne sont pas abordés sous une perspective historique. Cependant, dans les établissements d'enseignement secondaire, la discipline facultative « Compétences de la vie quotidienne » (1^{re} à 4^e année) offre la possibilité d'étudier le contexte historique de catastrophes naturelles. Un sujet proposé pour cette matière est intitulé « Processus mondiaux et impact » ; il englobe les sous-thèmes suivants : incendies de forêt, tremblements de terre et autres catastrophes naturelles. Ce sujet laisse à l'enseignant une certaine souplesse qui lui offre l'occasion d'étudier le contexte historique de ces phénomènes ainsi que l'actualisation des catastrophes naturelles qui surviennent dans le monde actuel.

Zoom

En raison de la souplesse qui leur est accordée et de la possibilité de ne pas tenir compte de certains contenus prescrits dans les programmes, les enseignants peuvent aborder les pandémies et les catastrophes naturelles d'un point de vue historique, même si celles-ci ne sont pas explicitement mentionnées dans les programmes. L'enseignement des catastrophes naturelles d'un point de vue global améliore la compréhension des apprenants à l'égard des répercussions de ces phénomènes du niveau local au niveau mondial, tandis que leur discussion dans un cours thématique interdisciplinaire est l'occasion d'aborder les catastrophes naturelles dans toute leur complexité en tant que phénomènes à la fois naturels et sociaux.

Portugal

Le système scolaire portugais

Depuis l'adoption en 1986 de la loi sur l'enseignement, le système éducatif portugais est régi par des lois promulguées par le ministère de l'Éducation. L'enseignement primaire et secondaire (6-18 ans) est obligatoire, universel et gratuit pour tous. En 2009, la scolarité, qui portait sur l'enseignement élémentaire (6-14 ans) et l'enseignement secondaire (15-18 ans), a été prolongée pour devenir obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Le système éducatif portugais est centralisé, les seules exceptions étant les archipels de Madère et des Açores, qui constituent des régions autonomes disposant par conséquent de la possibilité d'adapter leurs programmes scolaires, même si elles se conforment pour l'essentiel au programme national. Les écoles internationales sont considérées comme des établissements d'enseignement indépendants, liés aux programmes et à l'organisation de l'enseignement du pays de référence (enquête réalisée auprès des autorités éducatives²⁵).

Les programmes d'histoire au Portugal

L'histoire ne constitue pas une discipline distincte avant le 3^e cycle de l'enseignement fondamental. Au cours du 1^{er} cycle, elle est prise en compte dans le domaine de l'étude de l'environnement (4^e année). Dans le 2^e cycle de l'enseignement fondamental, l'histoire est associée à la géographie pour constituer la matière « histoire et géographie du Portugal ». Dans le cadre de l'enseignement secondaire (*ensino secundário*), après le 3^e cycle, l'histoire

25. EAÉ, Portugal

n'est obligatoire que pour les élèves inscrits en cours de langues et de lettres classiques ; la discipline, intitulée « histoire A », est triennale (10^e à 12^e années). La matière est facultative et semestrielle (10^e et 11^e années) pour les élèves qui suivent les cours de sciences socio-économiques et d'arts plastiques, respectivement intitulés « histoire B » et « histoire culturelle et artistique ». Depuis 2019, dans les établissements d'enseignement secondaire, la matière « histoire, cultures et démocratie » est proposée en option aux élèves de 12^e année. La plus récente réforme du programme scolaire officiel date de 2017-2018 ; elle vise à renforcer l'autonomie et l'assouplissement de l'organisation du programme des études dans les établissements d'enseignement. Plusieurs documents ont été approuvés dans cet objectif : le Profil des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (2017), la Stratégie nationale pour l'éducation à la citoyenneté (2017) et les Apprentissages essentiels (2018) par matière et année de scolarité²⁶. Les Apprentissages essentiels (2018) sont des documents d'orientation du programme d'études de chaque matière, reposant sur la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, dans l'objectif de promouvoir le développement des domaines de compétences pris en compte dans le Profil des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (2017). Les établissements d'enseignement et les enseignants disposent d'une certaine autonomie et souplesse : le décret-loi 55/2018 accorde aux écoles jusqu'à 25 % d'autonomie en matière de programmes de sorte qu'elles puissent répondre à leurs besoins spécifiques en favorisant la différenciation pédagogique en classe, en développant des méthodologies interdisciplinaires fondées sur des projets, en créant de nouveaux sujets et en offrant aux élèves de l'enseignement secondaire du deuxième cycle la possibilité de choisir leur propre format de cours. Il convient de noter que les écoles ont l'autonomie de procéder à une gestion intégrée des connaissances, et qu'un thème peut être abordé dans plusieurs matières par l'équipe pédagogique ou par certaines personnes de cette équipe dans le cadre d'un travail de projet ou d'un travail collaboratif entre enseignants. Dans ce contexte, des thèmes liés à l'histoire régionale et locale peuvent être abordés. Les écoles et les enseignants peuvent gérer le programme principal et prendre des décisions pédagogiques. Ils peuvent par exemple disposer d'une plus grande flexibilité dans la gestion du programme scolaire, qui vise à favoriser le travail interdisciplinaire afin d'approfondir, de renforcer et d'enrichir les apprentissages essentiels par matière et par année de scolarité.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Au Portugal, l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles est pris en compte dans les programmes d'histoire prescrits par l'État pour les élèves âgés de 10 à 14 ans (2^e et 3^e cycles de l'enseignement primaire). Ces sujets sont également abordés par les élèves inscrits en cours d'histoire A du cursus langues et lettres classiques, et en cours d'histoire B du cursus socio-économie de l'enseignement secondaire (15-18 ans). S'agissant des pandémies, le document relatif aux apprentissages essentiels ne les mentionne pas spécifiquement, mais elles peuvent être abordées dans le cadre des différents thèmes connexes précisés dans les documents respectifs. Ces thèmes sont compilés dans le tableau 3.4 :

Tableau 3.4 – Références aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire portugais

Groupe d'âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
4 ^e année, enseignement primaire (8-10 ans)	Brève mention de la peste noire au Portugal au XIV ^e siècle.	À présenter dans le domaine « Société » en abordant les causes de l'expansion maritime dans le cadre de l'apprentissage essentiel « Construire une frise chronologique figurant les dates et les faits pertinents de l'histoire du Portugal, en soulignant la formation du Portugal, l'époque de l'expansion maritime, la période philippine et la Restauration, la fondation de la République et le 25 avril ».
5 ^e année, enseignement primaire (10-11 ans)	Référence à la peste noire.	Dans le contexte de la crise du XIV ^e siècle au Portugal. Ce thème est pris en compte dans l'apprentissage essentiel mentionnant les « Causes politiques et sociales à l'origine de la crise de 1383-1385 ».

26. *Ibid.*

Groupe d'âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
7 ^e année, enseignement primaire (12-13 ans)	Les élèves doivent identifier la notion de « peste noire » et la situer dans le contexte de la guerre de Cent Ans.	Ce thème est intitulé « Crises et révolution au XIV ^e siècle » dans le cadre de l'apprentissage essentiel « Analyser les crises économiques, sociales et politiques du XIV ^e siècle au Portugal, en intégrant les guerres fernandines dans le contexte de la guerre de Cent Ans ».
8 ^e année, enseignement primaire (13-14 ans)	Brève mention de la peste noire, en relation avec la pénurie de main-d'œuvre en Europe, avant l'expansion maritime.	Cette mention s'inscrit dans le thème « Expansion et changement aux XV ^e et XVI ^e siècles – ouverture sur le monde » ; l'apprentissage essentiel propose aux élèves d'« Identifier les conditions et motivations principales de l'expansion portugaise ».
8 ^e année, enseignement primaire (13-14 ans)	Tremblement de terre du 1 ^{er} novembre 1755 à Lisbonne, dans le contexte de la reconstruction de Lisbonne organisée par le marquis de Pombal.	L'un des apprentissages essentiels propose aux élèves de « citer des exemples des changements politiques, sociaux et économiques suscités par le projet de Pombal » et de « souligner l'affirmation du pouvoir absolu dans l'urbanisme de Pombal ».
9 ^e année, enseignement primaire (14-15 ans)	Étudier la grippe espagnole en relation avec les conséquences de la première guerre mondiale et de la participation du Portugal.	En abordant le thème de la première guerre mondiale et les apprentissages essentiels concernant les changements sociaux, économiques et politiques provoqués par la première guerre mondiale, l'enseignant analyse avec ses élèves diverses ressources disponibles en ligne (auprès des éditeurs de manuels scolaires et des partenariats du ministère de l'Éducation comme RTP Ensina) relatives à la grippe espagnole et établit des comparaisons avec la pandémie de covid-19.
10 ^e année, enseignement secondaire (15-16 ans)	Conséquences de la peste noire et causes de l'expansion portugaise.	Présenté dans le cadre du sujet « L'ouverture de l'Europe sur le monde – évolution des connaissances, des sensibilités et des valeurs aux XV ^e et XVI ^e siècles ».
11 ^e année, enseignement secondaire (16-17 ans)	Caractérisation de la population européenne aux XVI ^e et XVIII ^e siècles ; références aux famines, à la peste bubonique et à d'autres épidémies.	En étudiant le thème « L'Europe aux XVII ^e et XVIII ^e siècles – société, pouvoir et dynamique culturelle », il est attendu des élèves qu'ils effectuent un apprentissage essentiel leur demandant de « comprendre les fondements de l'organisation politique et sociale de l'Ancien Régime et les expressions qu'il a revêtues ».
11 ^e année, enseignement secondaire (16-17 ans)	Tremblement de terre de 1755.	S'inscrit dans le thème « La construction de la modernité européenne » ; l'un des apprentissages essentiels propose aux élèves d'« évaluer la contribution du progrès des connaissances et de la propagation de la philosophie des Lumières à la construction de la modernité européenne », en établissant un lien entre l'influence des Lumières et le rationalisme des projets urbains.
12 ^e année, enseignement secondaire (17-18 ans)	Possibilité de prendre en compte la question des pandémies.	Dans le cadre de la matière optionnelle « histoire, cultures et démocratie », inscrite dans le thème « Histoire et temps présent », car l'une des idées de fond de l'apprentissage essentiel est d'« analyser les événements et les phénomènes significatifs pour la compréhension de la contemporanéité ».

Comme le montre le tableau 3.4, l'enseignement traitant des pandémies et des catastrophes naturelles n'est que partiellement prescrit dans les programmes scolaires ; cependant, la souplesse méthodologique prévue par la législation portugaise accorde aux enseignants une certaine latitude pour traiter différents exemples de manière plus approfondie et adopter des approches différentes. Par exemple, en 9^e année, les professeurs d'histoire peuvent choisir d'aborder le sujet de la grippe espagnole et de traiter la pandémie de covid-19.

Outre l'histoire, d'autres disciplines du programme scolaire prennent en compte les pandémies et les catastrophes naturelles. En 7^e et 8^e années, en sciences naturelles, les principaux aspects de l'activité volcanique ainsi que l'identification des avantages et des inconvénients du volcanisme pour les populations locales sont des points abordés dans le cours. Ces apprentissages essentiels impliquent l'étude d'événements ayant eu lieu dans un passé récent, mais les enseignants disposent d'une autonomie qui leur permet d'aborder d'autres événements datant d'une époque plus ancienne. Les manuels scolaires font souvent référence, à titre d'exemple, au tremblement de terre de 1755²⁷. En 8^e année, les élèves étudient le thème « Le développement durable sur Terre » avec pour objectif d'apprendre à « distinguer les catastrophes d'origine naturelle de celles d'origine anthropique, en identifiant les causes des principales catastrophes anthropiques » et d'« expliquer comment la pollution, la déforestation, les incendies et les invasions biologiques peuvent affecter les écosystèmes »²⁸. La discipline « géographie » comporte également plusieurs contenus liés aux catastrophes naturelles. Par exemple, en 9^e année, les élèves traitent le thème « Risques et catastrophes naturelles » dans le cadre duquel ils doivent identifier et appliquer les concepts de danger – risque – dommage, de catastrophes (naturelles et d'origine humaine) et de risques naturels (vagues de chaleur, vagues de froid, sécheresses, inondations, tempêtes, glissements de terrain, tremblements de terre, éruptions volcaniques). Ce thème est abordé par l'analyse d'images, de cartes, de graphiques et d'informations sur des catastrophes survenues dans un passé récent²⁹.

Zoom

En évoquant les conséquences de la peste noire ainsi que celles du tremblement de terre de Lisbonne de 1755 sur la société portugaise sous des perspectives plurielles, les apprenants acquièrent une compréhension nuancée des interactions complexes entre les pandémies, les catastrophes naturelles et les évolutions sociales, politiques et technologiques à travers l'histoire. D'autre part, les pandémies et les catastrophes naturelles sont traitées à la fois en cours d'histoire et dans d'autres disciplines. L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans le cadre d'un cours d'histoire distinct contribue à l'acquisition des compétences en matière de réflexion historique, tandis que l'évocation de ces sujets dans une perspective historique dans le cadre d'autres disciplines offre aux apprenants une occasion supplémentaire de comprendre dans toute leur complexité les pandémies en tant que phénomènes sociaux.

Serbie

Le système scolaire serbe

Le système scolaire serbe est décrit dans la loi sur l'enseignement de 2017 ; il comporte deux niveaux : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Au niveau du primaire, la scolarité est obligatoire ; elle ne l'est pas au niveau du secondaire. Le premier cycle de l'enseignement primaire correspond aux 1^{re} à 4^e années (6-10 ans) ; le deuxième cycle de l'enseignement primaire aux 5^e à 8^e années (10-15 ans). Un troisième cycle est équivalent à l'enseignement secondaire (15-19 ans). Il revient à l'État d'approuver les manuels d'histoire, mais il n'intervient qu'en partie dans leur élaboration. Dans la deuxième étape de ce processus, l'Institut pour l'amélioration de l'enseignement désigne des groupes d'experts chargés d'évaluer les manuels scolaires, qui reçoivent ensuite l'approbation définitive du ministère de l'Éducation, des Sciences et du Développement technologique³⁰.

Les programmes d'histoire en Serbie

Dans chaque discipline, y compris l'histoire, le programme d'étude est axé, par sa conception même, sur les résultats et vise à garantir à l'enseignant la liberté de créer et de concevoir des supports pédagogiques

27. *Ibid.*

28. *Ibid.*

29. *Ibid.*

30. EAÉ, Serbie.

supplémentaires, quelle que soit la matière enseignée, que ces contenus figurent ou non dans les manuels scolaires. Il importe que ce matériel pédagogique contribue à une meilleure compréhension du contenu enseigné³¹.

L'enseignement de l'histoire, en tant que discipline distincte, débute à l'âge de 11 ans et se prolonge jusqu'à l'âge de 18 ans. Avant cela, certains thèmes historiques sont abordés dans le cadre d'autres matières (par exemple « le monde qui nous entoure », 7-8 ans ; « nature et société », 9-10 ans). Conformément au programme scolaire officiel, l'enseignant a pour rôle pédagogique de contextualiser le programme et son contenu en fonction des besoins spécifiques de la classe, eu égard aux différents agents et ressources, manuels, équipements techniques, sources vérifiées, etc.³². Par conséquent, les enseignants bénéficient d'une certaine souplesse, ayant la possibilité d'élaborer et de mener leur propre enseignement en choisissant le contenu pédagogique approprié, lequel n'est décrit qu'en termes généraux dans les programmes³³. La possibilité offerte aux enseignants d'élaborer leur propre cadre pédagogique suppose qu'ils puissent aborder dans leur enseignement les pandémies et les catastrophes naturelles s'ils les considèrent comme des sujets appropriés pour leur classe en particulier. Les seules limites imposées par l'État à cette forme de pédagogie sont les buts et objectifs de l'enseignement de l'histoire, certains thèmes généraux importants, certains concepts clés de premier et de second ordres, ainsi que les acquis d'apprentissage définis dans les programmes scolaires. Le cadre plus large de l'acquisition de connaissances sur des thèmes « environnementaux » (prenant en compte les changements climatiques actuels et les catastrophes naturelles telles que les inondations, les incendies ou les épidémies) est également défini par la loi sur l'enseignement (article 12), qui aborde les aboutissements généraux de l'éducation et des compétences transversales spécifiques (par exemple une conception responsable de la santé ou une conception responsable de l'environnement).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

En Serbie, aucun but, objectif et résultat spécifique explicitement liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles ne figurent dans le programme d'histoire. Le contenu relatif aux pandémies, aux épidémies et aux catastrophes naturelles est pris en compte par les thèmes plus globaux et les acquis d'apprentissage définis de manière générale, qui regroupent des événements, des phénomènes et des processus à contextualiser au sein d'une période historique spécifique, d'une région géopolitique précise ou d'un milieu culturel plus large³⁴.

Dans le cas spécifique des pandémies et de leurs conséquences, celles-ci sont abordées en cours d'histoire, mais dans le cadre d'événements et de phénomènes historiques plus vastes, sans faire l'objet d'un enseignement distinct. De la première année de l'école élémentaire (6-7 ans) jusqu'à la dernière année de l'enseignement secondaire (18-19 ans), les élèves prennent connaissance des pandémies dans un certain nombre de disciplines scolaires inscrites dans différents cadres éducatifs. Des références aux pandémies figurent également dans les programmes des disciplines optionnelles spécifiques aux lycées d'enseignement médical. Par exemple, un aperçu de la vie quotidienne et des épidémies de peste en Europe est donné aux élèves âgés de 12 ans dans le cadre du thème « L'Europe, la Méditerranée et les terres serbes au Moyen Âge tardif » ; les élèves de 13 ans prennent connaissance de la pandémie de grippe espagnole ; les élèves de 14-15 ans, en dernière année de scolarité obligatoire, abordent la prévention et le traitement des maladies et des épidémies par le biais du contexte historique de la découverte de la pénicilline, etc.³⁵. Le programme d'histoire des lycées d'enseignement médical comporte le domaine optionnel « Thèmes choisis » au sein duquel les enseignants peuvent choisir librement différents sujets. Parmi ces derniers, certains sont liés aux pandémies, aux virus, aux maladies infectieuses, etc. En deuxième année de lycée (16-17 ans), le thème « Culture et vie quotidienne » comprend des informations sur les maladies et leur traitement, en référence principalement à la peste noire. En 3^e année de lycée d'enseignement médical, l'un des thèmes optionnels, « Soins du corps et santé à travers l'histoire », couvre la période allant de l'Antiquité à nos jours, et fait référence aux maladies, aux conditions d'hygiène, aux épidémies, aux progrès de la médecine et au développement des institutions médicales, etc. Le programme d'histoire de la 3^e année de l'enseignement secondaire comporte le thème « Soins de santé »

31. *Ibid.*

32. *Ibid.*

33. *Ibid.*

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*

et celui de la 4^e année (17-18 ans) le thème « Soins de santé et environnement » ; tous deux s'inscrivent dans le domaine plus général « Culture et vie quotidienne »³⁶.

En dehors du cadre des programmes d'histoire, les pandémies et les catastrophes naturelles sont également susceptibles d'être enseignées dans les thématiques « Le monde qui nous entoure » ou « Nature et société », en cours de biologie et de géographie, et dans l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, dans ces cas, les perspectives historiques ne font pas partie des priorités de l'enseignement.

Zoom

La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans l'enseignement d'une grande diversité de sujets historiques plus généraux, comme c'est le cas en Serbie, offre aux apprenants la possibilité d'approfondir leur compréhension de la complexité, de la diversité et du caractère fondamental des conséquences des pandémies et des catastrophes naturelles sur les systèmes politiques, économiques et sociaux, les campagnes militaires et les cultures des sociétés. L'étude de l'impact des progrès de la médecine, comme l'invention de la pénicilline, permet aux apprenants de comprendre comment des facteurs culturels et des réalisations scientifiques influent sur la façon dont les maladies infectieuses affectent les sociétés.

Slovénie

Le système scolaire slovène

Le système scolaire slovène est structuré en plusieurs niveaux. L'enseignement préscolaire (*predšolska vzgoja*) est facultatif ; il accueille les enfants dès l'âge de 11 mois jusqu'au début de l'école élémentaire. L'enseignement élémentaire obligatoire (*obvezno osnovnošolsko izobraževanje*) est organisé sous forme d'une scolarité de neuf années à structure unique ; il accueille les élèves âgés de 6 à 15 ans. L'enseignement secondaire supérieur (*srednješolsko izobraževanje*) s'étend sur une durée de 2 à 5 ans (il accueille typiquement les élèves âgés de 15 à 19 ans). Il se décline en trois filières : professionnelle, technique et générale (*gimnazija*). La Slovénie compte en outre six écoles élémentaires privées. Toutes mettent en œuvre un programme validé par le Conseil d'experts pour l'enseignement général de la République de Slovénie. De plus, il existe six établissements privés d'enseignement général secondaire supérieur. Dans ces établissements, l'enseignement de l'histoire se conforme aux directives du programme officiel.

Les programmes d'histoire en Slovénie

En Slovénie, l'histoire est une matière obligatoire durant les quatre dernières années de l'école élémentaire, dans l'enseignement secondaire supérieur général ainsi que dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel et technique. Au niveau de l'enseignement élémentaire, le programme d'histoire est conçu de telle sorte que l'enseignant choisit, développe et approfondit des thèmes « plus généraux » en fonction des intérêts des élèves. En principe, environ 75 % des sujets sont obligatoires, et jusqu'à 25 % sont facultatifs : l'enseignant choisit ces derniers avec ses élèves en fonction de leurs intérêts et de son appréciation professionnelle personnelle. Le programme d'études prévoit également nombre d'activités diverses pouvant être intégrées aux différentes formes d'apprentissage, qui peuvent avoir lieu en classe ou en dehors.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire supérieur général, en principe, environ 60 à 70 % des matières sont obligatoires ; jusqu'à 30 à 40 % sont facultatives. L'ordre dans lequel sont enseignés les sujets obligatoires est laissé à l'appréciation professionnelle des enseignants. Le programme scolaire suggère que les sujets facultatifs s'inscrivent de manière pertinente dans différents projets interdisciplinaires, excursions et voyages d'étude, travail sur le terrain et dans les musées. Quant aux programmes d'histoire destinés aux établissements d'enseignement secondaire supérieur professionnel et technique, 66 % des sujets sont obligatoires et 34 % facultatifs.

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

L'analyse des programmes d'enseignement de l'histoire (11-19 ans) montre qu'un certain nombre de sujets obligatoires et facultatifs comportent des contenus liés aux pandémies, comme le montre le tableau 3.5.

³⁶. *Ibid.*

Tableau 3.5 – Sujets obligatoires liés à l’enseignement des pandémies tels que prescrits dans les programmes d’enseignement de l’histoire en Slovénie

Âge des élèves (Type d’enseignement)	Thème
12-13 (ÉÉ) 15-16 (ESSG)	Les progrès de la médecine (maladies, caractéristiques, traitements et remèdes) dans les civilisations anciennes, dans la Grèce et la Rome antiques.
12-13 (ÉÉ) 16-17 (ESSG)	L’hygiène, les maladies et les épidémies au Moyen Âge, la vie dans les villes et les campagnes au Moyen Âge et au début des Temps modernes sur le territoire slovène (hygiène, maladies, traitement).
13-14 (ÉÉ) 16-17 (ESSG)	Conséquences des découvertes géographiques (aspects liés à la propagation des maladies).
13-14 (ÉÉ) 17-18 (ESSG)	Conséquences négatives de l’industrialisation (pauvreté, maladies).
13-15 (ÉÉ) 17-19 (ESSG)	Les progrès de la science au XIX ^e siècle et leur impact sur la vie des gens au XX ^e siècle (développement de la médecine et maladies, par exemple la grippe espagnole).
ÉÉ : École élémentaire / <i>osnovna šola</i> ESSG : Enseignement secondaire supérieur général / <i>gimnazija</i>	

L’analyse des programmes d’enseignement de l’histoire (11-19 ans) fait ressortir que quelques sujets obligatoires et facultatifs comportent des contenus liés aux catastrophes naturelles. Elle montre également qu’un certain nombre de sujets obligatoires et facultatifs comportent des contenus liés aux catastrophes naturelles, comme le montre le tableau 3.6.

Tableau 3.6 – Sujets obligatoires liés à l’enseignement des catastrophes naturelles tels que prescrits dans les programmes d’enseignement de l’histoire en Slovénie

Âge des élèves	Thème
12-13 (ÉÉ) 15-16 (ESSG)	Les hommes préhistoriques (l’alternance des périodes de glaciation et de dégel ayant exercé une influence sur l’évolution de l’espèce humaine).
12-13 (ÉÉ) 15-16 (ESSG)	La première civilisation (l’émergence des civilisations, conséquence des crues des grands fleuves).
12-13 (ÉÉ) 15-16 (ESSG)	La période créto-mycénienne (l’éruption du volcan Théra, suivie de tremblements de terre et de tsunamis).
12-13 (ÉÉ) 16-17 (ESSG)	Le Moyen Âge (les catastrophes naturelles et leurs conséquences).
13-14 (ÉÉ) 17-18 (ESSG)	L’industrialisation (pollution de l’environnement).
ÉÉ : École élémentaire / <i>osnovna šola</i> ESSG : Enseignement secondaire supérieur général / <i>gimnazija</i>	

Aucun des sujets énumérés ci-dessus ne fait partie de l’enseignement obligatoire de l’histoire dans les écoles secondaires supérieures professionnelles et techniques.

Le thème facultatif « Révoltes paysannes, épidémies et catastrophes naturelles », destiné aux élèves de 13-14 ans, est le seul dont l’intitulé mentionne à la fois les épidémies et les catastrophes naturelles. Il traite des épidémies au Moyen Âge en Slovénie et en Europe. L’utilisation par les élèves d’exemples permettant de comprendre les caractéristiques et les conséquences des épidémies en Slovénie aux XV^e et XVI^e siècles est l’acquis d’apprentissage visé.

D’autres disciplines prennent également en compte les pandémies et les catastrophes naturelles.

Les programmes de géographie prévoient un petit nombre de sujets liés aux pandémies (tranche d’âge de 15 à 19 ans), par lesquels les élèves prennent connaissance de maladies endémiques en Afrique (sida, malaria) et

d'autres maladies actuelles ailleurs dans le monde. En ce qui concerne les catastrophes naturelles (tranches d'âge de 12 à 15 ans et de 15 à 19 ans), l'enseignement attire l'attention sur les questions environnementales et le développement durable dans le monde d'aujourd'hui. Il met en évidence l'interconnexion entre l'homme et l'environnement, l'impact des catastrophes naturelles, l'importance du développement durable et la protection et la sauvegarde de l'environnement au niveau planétaire. Il mentionne plus particulièrement les problèmes liés aux risques naturels en Slovénie aujourd'hui (catastrophes naturelles, incendies, inondations). Outre les événements récents, des exemples et des contenus historiques sont également abordés dans ce contexte.

Dans le cadre des sujets intégrés présentant une composante historique, un enseignement traitant des pandémies et des catastrophes naturelles est prescrit et inclus en sciences sociales (tranches d'âge de 9-10 ans et de 15-17 ans), en culture patriotique et instruction civique et en éthique (tranche d'âge de 12-14 ans). Si des exemples du passé sont abordés dans le cadre des programmes intégrés susmentionnés, l'enseignement, axé sur le présent, aborde les maladies contemporaines ainsi que les moyens de préserver l'environnement, de participer aux actions humanitaires en cas de catastrophe naturelle et de contribuer à résoudre les problèmes de pollution de l'environnement.

Zoom

En Slovénie, les programmes d'histoire prévoient des acquis d'apprentissage spécifiques relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles historiques. En étudiant comment les facteurs environnementaux ont façonné le développement des civilisations et des sociétés, comme c'est le cas en Slovénie, les apprenants comprennent de manière plus approfondie les risques associés aux défis environnementaux actuels, comme les conséquences du changement climatique. L'enseignement de l'impact épidémiologique sur les populations dans le contexte des découvertes et du colonialisme européens contribue à la compréhension par les apprenants des graves conséquences imprévues et involontaires des pandémies sur les processus historiques et les sociétés. L'enseignement des conséquences des progrès de la médecine, comme la découverte de la pénicilline, permet aux apprenants d'appréhender l'impact des facteurs culturels et des réalisations scientifiques sur la façon dont les maladies infectieuses affectent les sociétés.

Espagne

Le système scolaire espagnol

En Espagne, les autorités qui déterminent et réglementent les programmes scolaires sont, d'une part, les pouvoirs publics espagnols, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, et, d'autre part, l'administration régionale de l'éducation (services de l'éducation) de chacune des 17 communautés autonomes. Le Gouvernement espagnol, par des décrets royaux (*Real Decreto*), est chargé de la conception et de la validation des objectifs fondamentaux, du cadre et des contenus à intégrer dans le programme scolaire. Dès lors que les orientations générales sont approuvées, les services de l'éducation de chaque communauté autonome définissent les aspects définitifs du programme, conformément aux réalités de leurs territoires respectifs (compétence territoriale) (*Decretos* ou *Órdenes*). Il en résulte 17 programmes scolaires régionaux, qui peuvent être considérés comme prescrits par l'État, car l'État fixe les principes et les contenus à enseigner dans les établissements scolaires de chaque territoire.

Les établissements d'enseignement disposent d'une certaine latitude dans l'organisation des apprentissages dans le cadre fourni par les autorités régionales. Les établissements d'enseignement privés doivent également appliquer le programme scolaire national. Seules les écoles internationales sont considérées comme des établissements indépendants, liés aux programmes et à l'organisation de l'enseignement du pays de référence (enquête réalisée auprès des autorités éducatives³⁷).

Le système éducatif préuniversitaire espagnol est organisé en trois cycles : éducation de la petite enfance (0-5 ans) ; enseignement primaire (6-11 ans) ; enseignement secondaire (12-16 ans). En Espagne, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. À l'issue de la scolarité obligatoire, les élèves peuvent poursuivre leur formation dans deux parcours d'enseignement secondaire non obligatoires : le baccalauréat (*bachillerato*) et le niveau intermédiaire de formation professionnelle (16-18 ans).

37. EAÉ, Espagne.

Les programmes d'histoire en Espagne

La législation accorde aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux enseignants une certaine souplesse dans le développement des contenus de base. Le contrôle des manuels et autres matériels didactiques relève de la responsabilité des autorités éducatives régionales dans le cadre du processus ordinaire d'inspection de tous les éléments liés à l'enseignement et à l'apprentissage, qui doit garantir le respect des principes et valeurs constitutionnels, ainsi que les dispositions de la loi organique. Les autorités régionales sont également compétentes pour établir les directives méthodologiques et évaluer. Les enseignants disposent eux aussi d'une certaine latitude pour traiter de manière plus approfondie différents exemples, adopter des approches originales, etc. Cependant, le programme scolaire LOMCE (*Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*) (en vigueur de 2015 à 2022) a récemment évolué, passant d'un système fondé sur des normes d'apprentissage qui n'accordait guère d'indépendance aux enseignants à des lignes directrices définissant une nouvelle orientation des programmes, autorisant les enseignants à adopter une approche pédagogique plus souple (LOMLOE, en vigueur depuis janvier 2021). Si l'ancien programme scolaire LOMCE était toujours attaché au modèle encyclopédique (De Ketele, 2008 ; López-Goñi et Goñi, 2015), la LOMLOE demande une approche plus approfondie axée sur les compétences. À l'heure actuelle, cette nouvelle législation en matière d'éducation est en cours d'adaptation dans les établissements scolaires³⁸. En 2022-2023, les nouveaux programmes d'enseignement ont été mis en œuvre dans les classes de rang impair des différents niveaux d'enseignement, c'est-à-dire en 1^{er}, 3^e et 5^e années de l'enseignement primaire ; en 1^{er} et 3^e années de l'enseignement secondaire obligatoire et en 1^{er} année du *bachillerato*. Les nouveaux programmes seront entièrement mis en œuvre d'ici 2023-2024.

Alors que la LOMLOE propose un nouveau programme basé sur les compétences, les deux LOMCE et LOMLOE prescrivent une structure similaire. Dans l'enseignement primaire, le nouveau programme (LOMLOE, *Real Decreto 157/2022*, 2022a) inclut l'histoire dans une matière appelée « connaissance de l'environnement naturel, social et culturel » mettant en œuvre une démarche interdisciplinaire associant des contenus issus des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire. Dans l'enseignement secondaire, l'histoire est enseignée dans chaque année de l'enseignement secondaire obligatoire, dans une matière appelée « géographie et histoire ». Les nouveaux programmes n'ont pas non plus impliqué de changements dans l'organisation de l'enseignement de l'histoire au *bachillerato* : l'« histoire du monde contemporain » est l'une des deux matières spécifiques à choisir par les étudiants en première année du *bachillerato* de sciences humaines et sociales, tandis que l'« histoire de l'Espagne » reste une matière obligatoire pour tous les étudiants en deuxième année du *bachillerato* de toutes les modalités (arts, généralités, sciences humaines et sociales, et sciences et technologie).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Les pandémies et les épidémies ne sont pas explicitement mentionnées dans le programme d'études défini par la législation LOMCE pour les écoles primaires (*Real Decreto 126/2014*, 2014a) et une unique mention seulement de la peste noire figure dans la discipline « géographie et histoire » de l'enseignement secondaire ; elle n'est de surcroît pas développée dans les critères d'évaluation ni dans les normes d'apprentissage (*Real Decreto 1105/2014*, 2014b). Dans le cadre du programme du *bachillerato*, la matière « histoire de l'Espagne » (2^e année) mentionne les crises agraires et démographiques des royaumes chrétiens au Moyen Âge tardif (XIV^e et XV^e siècles) (*ibid.*). Le nouveau programme scolaire ne fait aucune mention des pandémies et/ou épidémies dans les cours de sciences sociales ou d'histoire de l'enseignement primaire (*Real Decreto 157/2022*, 2022a) ainsi que du *bachillerato* (*Real Decreto 243/2022*, 2022c). Cependant, en première et deuxième années d'enseignement secondaire, ces sujets sont traités dans le cadre de la discipline « géographie et histoire », selon une approche interdisciplinaire et diachronique qui autorise l'élaboration de différentes connexions avec d'autres disciplines, telles que les sciences naturelles (*Real Decreto 217/2022*, 2022b).

Pour ce qui est des catastrophes naturelles, la LOMCE a inscrit dans le bloc 2 des sciences sociales (« Le monde dans lequel nous vivons ») un contenu d'enseignement spécifique, associé aux questions de pollution et de changement climatique, ainsi qu'à leurs conséquences (*Real Decreto 126/2014*, 2014a). Cependant, les critères d'évaluation et les normes d'apprentissage de ce contenu attestent d'une préoccupation plus importante pour l'action de l'homme sur l'environnement et l'élaboration de mesures associées au

38. Le questionnaire et les observations faites dans le présent rapport concernant le matériel pédagogique (manuels scolaires, par exemple) sont guidés et orientés par la législation LOMCE, plus restrictive sur le plan de la liberté de choix des contenus à évaluer.

développement durable que pour l'analyse des conséquences potentielles de ce type de phénomène (qui seraient plus directement liées aux catastrophes naturelles). Les cours prévus par le *Real Decreto 1105/2014* (2014b) pour l'enseignement secondaire et le *bachillerato* accordent une plus grande place à ce type de contenu. Les catastrophes naturelles sont abordées dans le cadre de la discipline « géographie et histoire », mais sont systématiquement associées aux blocs de contenu enseignés en géographie, car rattachées à l'empreinte et à l'impact des activités économiques. Dans les deux cas, bien qu'elles soient incluses dans le programme en tant que contenu pédagogique, elles ne sont pas davantage prises en compte dans les critères d'évaluation ni dans les normes d'apprentissage. Plus tard, en 4^e année d'enseignement secondaire obligatoire (15 ans), les conséquences sur l'évolution des espaces, tant de l'écoulement du temps que de l'action de l'homme sur l'environnement, sont spécifiquement mentionnées dans le cadre de la discipline « géographie et histoire ».

Le nouveau programme scolaire prévoit que les programmes d'enseignement primaire, d'enseignement secondaire obligatoire et du *bachillerato* intègrent la variable temporelle dans l'analyse des contenus géographiques, ce qui permet d'associer ces derniers aux phénomènes historiques, comme l'illustrent les tableaux 3.7 et 3.8.

Tableau 3.7 – Références aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire espagnols (LOMCE)

Groupe d'âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
Enseignement secondaire (1 ^{er} cycle : 12-14 ans)	La crise du Moyen Âge tardif : la peste noire et ses conséquences	À étudier dans le cadre du thème « Le Moyen Âge tardif en Europe ».
	Conséquences de nos actions sur le climat et le changement climatique Causes et conséquences du changement climatique et actions responsables pour l'arrêter	Intégré au bloc 2 (« Le monde dans lequel nous vivons ») des sciences sociales.
	Espagne, Europe et monde : relief ; hydrographie ; climat (éléments et diversité des paysages) ; zones bioclimatiques ; environnement naturel (zones et problèmes environnementaux)	Incorporé au bloc 1 (« L'environnement physique »).
	Utilisation et avenir des ressources naturelles ; développement durable ; espaces géographiques et activité économique ; les trois secteurs ; impact environnemental et utilisation des ressources	Inclus dans le bloc 2 (« L'espace humain »), lié à l'impact sur les activités économiques.
Enseignement secondaire (2 ^e cycle : 15-16 ans)	Avantages et inconvénients pour les sociétés humaines et pour l'environnement naturel de certaines conséquences du réchauffement climatique, comme la fonte de l'Arctique	Inclus dans un bloc 10 supplémentaire, « Les relations entre passé, présent et futur à travers l'histoire et la géographie ».
<i>Bachillerato</i> (16-18 ans)	Crises agraires et démographiques des royaumes chrétiens.	À étudier dans le cadre du thème « Le Moyen Âge tardif en Europe ».

Tableau 3.8 – Références aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire espagnols (LOMLOE)

Groupe d'âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
Enseignement primaire (6-12 ans)	La Terre et les catastrophes naturelles. Les éléments, mouvements et dynamiques de l'univers et leurs relations avec les phénomènes physiques qui affectent la Terre et ont une incidence sur la vie quotidienne et l'environnement.	Lié aux contenus et approches géographiques.

Groupe d'âge	Pandémies et catastrophes naturelles	Remarques
	Le changement climatique. Introduction aux causes et aux conséquences du changement climatique, et son incidence sur les paysages de la Terre. Mesures d'atténuation et d'adaptation. Le changement climatique, du local au global. Causes et conséquences. Mesures d'atténuation et d'adaptation.	
Enseignement secondaire (1 ^{er} cycle : 12-14 ans)	Science, médecine et progrès technologiques. La lutte contre les épidémies et les pandémies. L'explication de la réalité par le rationalisme et l'empirisme, par opposition à la superstition.	Approche diachronique et interdisciplinaire.
Enseignement secondaire (1 ^{er} et 2 ^e cycles : 12-16 ans)	Urgence climatique : éléments et facteurs conditionnant le climat et l'impact des activités humaines. Méthodes de collecte des données météorologiques et interprétation des graphiques. Risques et catastrophes climatiques aujourd'hui, hier et demain. Vulnérabilité, prévention et résilience de la population face aux catastrophes naturelles et aux effets du changement climatique. Objectifs du développement durable. Urgence climatique et développement durable. Relation entre l'incidence des facteurs naturels et anthropiques sur la Terre. Mondialisation, migration et interculturalité. Progrès technologiques et conscience éco-sociale. Conflits idéologiques et ethnoculturels.	Approche interdisciplinaire et dimensions d'analyse spatiales et temporelles.
<i>Bachillerato</i> (16-18 ans)	L'urgence climatique, ses défis actuels et à venir. Comportement éco-social : mobilisation en faveur des objectifs de développement durable.	Abordés dans les matières « histoire de l'Espagne » et « histoire du monde contemporain ».

Outre les critères généraux et les contenus définis par les législations étatique et régionale, la possibilité existe de développer davantage ces sujets. La loi accorde aux enseignants une liberté limitée pour approfondir certaines situations ou processus se rapportant aux thématiques des pandémies, des épidémies et des catastrophes naturelles.

Certaines catastrophes naturelles sont mentionnées en tant que contenu interdisciplinaire à prendre en compte dans toutes les matières (LOMCE, 2013, article 10) :

Les programmes de l'enseignement primaire intègrent des éléments relatifs au développement durable et à l'environnement, aux risques d'exploitation et d'abus sexuels, aux situations à risque résultant de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, ainsi qu'à la protection dans les situations d'urgence et les catastrophes.

En outre, la matière intitulée « enseignement des valeurs civiques et éthiques » (enseignement primaire, 6^e année, 10-11 ans) inclut le thème « Les limites de la planète et le changement climatique ».

De façon plus générale, les pandémies et les catastrophes naturelles figurent dans le contenu et les normes d'apprentissage énumérés par la LOMCE dans le cadre de la discipline « valeurs éthiques » de la 4^e année d'enseignement secondaire, en tant que thèmes susceptibles d'être débattus en classe au moyen d'une présentation et d'une étude de cas élaborées par les élèves (*Real Decreto 1105/2014*, 2014b). Des sujets comme le terrorisme, les catastrophes environnementales, les catastrophes naturelles, le crime organisé international, les pandémies, les cyberattaques, le trafic d'armes de destruction massive, etc., sont proposés aux élèves. Les pandémies sont également mentionnées en 2^e année du *bachillerato*, en biologie, le sida faisant l'objet d'une mention spécifique. Le contenu du cours intitulé « Le sida et ses effets sur le système immunitaire » est intégré dans la norme d'apprentissage 7.2., qui demande à l'élève de décrire le cycle de développement du VIH.

La matière « sciences appliquées à l'activité professionnelle » (optionnelle, 4^e année d'enseignement secondaire obligatoire) apporte aux élèves des informations sur la pollution et ses différents types, et fait expressément allusion à la pollution du sol, de l'eau et de l'air, ainsi qu'à ses différentes conséquences sur l'environnement,

telles que les pluies acides, l'effet de serre, la destruction de la couche d'ozone et le changement climatique. Enfin, la matière « culture scientifique » (optionnelle, 4^e année d'enseignement secondaire obligatoire) associe aux contenus relatifs aux progrès technologiques leur impact environnemental. Le changement climatique est également mentionné au programme de 2^e année du *bachillerato* dans la discipline « géographie », et ses conséquences sont évaluées dans le cas des pluies torrentielles et de la sécheresse. En outre, le changement climatique est inclus en 2^e année du *bachillerato* dans la discipline « géologie » (bloc 6 : « Temps géologique et géologie historique »), en privilégiant un aspect similaire.

Dans le cadre de la LOMLOE, la matière « enseignement des valeurs civiques et éthiques », qui figure également au programme de l'enseignement secondaire obligatoire, intègre le thème du changement climatique en abordant les questions des limites de la planète et de l'épuisement des ressources, de l'empreinte écologique des activités humaines et de l'urgence climatique (*Real Decreto 217/2022*, 2022b). Au niveau du *bachillerato*, ces sujets sont traités dans les disciplines « géographie » et « biologie, géologie, sciences de l'environnement et géographie » en abordant les questions de la diversité climatique et de la biodiversité (*Real Decreto 243/2022*, 2022c).

Zoom

Une approche associant une perspective historique et géographique à l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, comme c'est le cas dans le programme d'enseignement fixé par la LOMLOE en Espagne, offre aux apprenants la possibilité de comprendre dans toute leur complexité les pandémies et les catastrophes naturelles comme des phénomènes à la fois naturels et sociaux. La souplesse accrue accordée par le nouveau programme d'enseignement de la LOMLOE donne aux enseignants la latitude d'inclure également les pandémies et les catastrophes naturelles à l'enseignement d'autres sujets plus généraux, conformément à leur jugement professionnel et en fonction des intérêts des élèves.

Türkiye

Le système scolaire turc

En Türkiye, la scolarité se décline en enseignement préscolaire, enseignement élémentaire (primaire), enseignement secondaire inférieur (premier cycle de l'enseignement secondaire), enseignement secondaire supérieur (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et enseignement supérieur. Le niveau préscolaire accueille des enfants de 36 à 68 mois et il n'est pas obligatoire. Depuis 2012, la durée de la scolarité obligatoire en Türkiye est de 12 ans ; elle est divisée en trois phases (enseignement primaire, enseignement secondaire inférieur et enseignement secondaire supérieur). L'enseignement primaire prend en charge l'éducation et la formation des enfants de la tranche d'âge de 6 à 10 ans. Il s'étend sur une période de quatre ans (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e années). L'enseignement secondaire inférieur (enseignement intermédiaire) prend en charge l'éducation et la formation des enfants de la tranche d'âge de 10 à 14 ans. Il s'étend sur une période de quatre ans (5^e, 6^e, 7^e et 8^e années). Il existe deux types d'écoles secondaires inférieures, à savoir les écoles ordinaires et les écoles proposant un programme supplémentaire d'éducation religieuse, appelées écoles secondaires inférieures Imam Hatip. L'enseignement secondaire supérieur général et professionnel et/ou technique offre des cours de quatre ans destinés aux jeunes de 14 à 17 ans (9^e, 10^e, 11^e et 12^e années). Il existe différents types d'écoles au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, à savoir : les écoles anatoliennes, les écoles de sciences, les écoles de sciences sociales, les écoles d'art, les écoles de sport, les écoles Imam Hatip, les écoles professionnelles et les écoles professionnelles et techniques. Il existe également des écoles pour les élèves qui ont besoin d'un enseignement spécial à chaque niveau. Les programmes d'enseignement sont préparés au niveau national, du primaire au secondaire supérieur, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale.

Les programmes d'histoire en Türkiye

L'histoire n'est pas enseignée en primaire ni en secondaire inférieur. Toutefois, des sujets historiques sont abordés dans le cadre du cours d'études sociales du premier cycle de l'enseignement secondaire. Au niveau du deuxième cycle du secondaire, l'histoire est une discipline faisant l'objet d'un enseignement distinct. Le programme d'histoire du secondaire du deuxième cycle (PHSDC) adopté en 2018 est conçu dans le sens d'un apprentissage du simple au complexe, du général au spécifique et du concret à l'abstrait, en tenant compte des étapes de développement des élèves et des orientations du niveau d'âge concerné. De plus, il est structuré pour tenir compte des différences individuelles, d'intérêts et de besoins résultant de facteurs héréditaires, environnementaux et culturels (PHSDC, 2018 : 9). Il associe une méthodologie chronologique et thématique, dans laquelle l'enseignement des concepts

est considéré comme un élément essentiel. Les apprenants sont censés comprendre les relations qui lient les concepts fondamentaux, les faits et les généralisations associés à chaque événement (PHSDC, 2018 : 11). De plus, il est attendu des apprenants qu'ils acquièrent des compétences spécifiques en matière de réflexion historique, dans le domaine de la pensée chronologique et de la compréhension historique, ainsi que l'aptitude à établir des relations de cause à effet, la capacité de percevoir le changement et la continuité, des compétences d'analyse et d'interprétation historiques, des compétences d'analyse des problèmes historiques et de prise de décision, ainsi qu'une empathie historique. Il est souhaité que l'élève joue un rôle actif dans la construction d'un savoir historique. L'accent est mis moins sur les connaissances que sur les compétences propres à la réflexion historique, telles que l'évaluation des preuves, la pensée critique et la résolution de problèmes. Avec l'acquisition de compétences reposant sur les méthodes de travail de l'historien, l'élève devrait être capable d'analyser et de comprendre les événements, faits, évolutions, personnes, lieux et relations du passé en les resituant dans leurs propres contextes. Outre l'insistance sur les compétences propres à la réflexion historique, le programme d'enseignement de l'histoire vise à développer chez les apprenants, par l'étude de l'histoire, le sens de l'identité et de l'appartenance nationales (PHSDC, 2018 : 12).

Prise en compte d'une perspective historique en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels

Le programme d'enseignement de l'histoire prévoit le thème « La pandémie de peste en Europe, de 1347 à 1351 », qui est abordé au cours des 9^e, 10^e et 11^e années. Il est traité sous le chapitre « Le monde au Moyen Âge », qui rend compte de la situation politique et sociale générale dans le monde³⁹. Le programme d'histoire ne comporte aucune mention spécifique aux catastrophes naturelles⁴⁰.

Le programme d'enseignement de sciences sociales (4^e-7^e années)

Les sciences sociales, telles que l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, la philosophie, les sciences politiques et le droit, ainsi que les droits de l'homme, la citoyenneté et la démocratie, sont traités de manière intégrée. Il est suggéré que ces sujets ne soient pas étudiés en tant que disciplines distinctes – l'histoire, la géographie, les droits de l'homme et la citoyenneté –, mais dans une approche interdisciplinaire. Les objectifs spécifiques du programme des sciences sociales liés aux catastrophes naturelles et aux pandémies sont énumérés dans le tableau 3.9.

Tableau 3.9 – Programme d'enseignement des sciences sociales

Âge	Modules	Objectifs	Description
9-10 ans	Les populations, les lieux et les environnements	4.3.6. Effectuer les préparatifs nécessaires pour prévenir les catastrophes naturelles.	Priorité est donnée aux catastrophes naturelles susceptibles de survenir dans l'environnement de l'élève. La préparation d'un kit antisismique est mentionnée.
10-11 ans	Les populations, les lieux et les environnements	5.3.4. Questionner les causes des catastrophes et des problèmes environnementaux survenant dans l'environnement où vit l'élève.	
10-11 ans	Les populations, les lieux et les environnements	5.3.5. Expliquer les conséquences des catastrophes naturelles sur la vie sociale, à l'aide d'exemples.	
12-13 ans	Connexions mondiales	7.7.4. Élaborer en groupe des idées visant à résoudre des problèmes mondiaux.	Le changement climatique mondial, les catastrophes naturelles, la faim, le terrorisme et les migrations sont abordés.

39. EAÉ, Türkiye.

40. *Ibid.*

Les programmes scolaires du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Quarante-sept programmes d'études, facultatifs ou obligatoires, sont proposés au niveau des établissements d'enseignement secondaire supérieur. Les cours d'« histoire » et d'« histoire de la révolution de la République de Türkiye et les principes d'Atatürk » sont directement rattachés à l'histoire en tant que discipline. L'un des thèmes traitant directement des pandémies dans le programme d'histoire est « La peste noire en Europe », qui s'inscrit dans le module « Le monde au Moyen Âge » (14-15 ans). L'objectif spécifique de ce module, 9.3.1, précise que l'élève doit être capable de « reconnaître les structures politiques et sociales fondées au Moyen Âge dans diverses régions du monde ». Par conséquent, la pandémie de peste noire est également abordée du point de vue de son impact social et politique.

Le programme du cours « histoire de la révolution de la République de Türkiye et les principes d'Atatürk » comporte le thème « Compréhension et empathie historiques : les pandémies au cours de la première guerre mondiale ». Il est associé aux objectifs spécifiques (groupe d'âge de 17-18 ans) suivants :

« L'Empire ottoman et le monde au début du xx^e siècle : analyse de la situation de l'Empire ottoman d'un point de vue politique, militaire et social pendant la première guerre mondiale. Le thème met l'accent sur la situation de la population en Anatolie pendant la guerre, les troubles, la famine et les maladies, et les drames vécus par les familles »⁴¹.

Programme du cours « Notre ville » (5^e-8^e années)

Outre le programme d'histoire, le cours facultatif intitulé « Notre ville » vise à apporter aux élèves des compétences fondamentales et des connaissances théoriques sur la ville, et à relier ce savoir aux modes de vie et aux cultures. Le programme de ce cours mentionne un objectif spécifique lié aux catastrophes naturelles et aux pandémies (S.3.4) : « L'élève effectue des recherches sur les catastrophes naturelles susceptibles de survenir dans sa ville de résidence ». Les éventuelles catastrophes naturelles qui pourraient survenir dans la ville de l'élève et les mesures de prévention pour lutter contre elles sont incluses dans ce thème.

Zoom

Les travaux de recherche portant sur les catastrophes naturelles ayant eu lieu dans le passé et leur impact dans l'environnement des élèves fournissent aux apprenants des exemples tangibles des conséquences des catastrophes naturelles sur les sociétés. Cette étude est à même de renforcer la capacité des apprenants à relier les informations historiques à des connaissances issues d'autres domaines et à développer ainsi une compréhension complexe des catastrophes naturelles en tant que phénomènes à la fois naturels et sociaux.

Comparaison par pays

L'analyse des programmes d'enseignement des 16 États membres de l'OHTE a mis en évidence une grande diversité de systèmes scolaires et de programmes d'enseignement officiels d'un État membre à l'autre, et parfois au sein d'un même État. Si le rôle traditionnel de l'histoire demeure manifeste en tant que discipline scolaire visant l'acquisition d'une conscience historique et un sens de l'identité nationale, y compris le patriotisme, la loyauté, la compréhension et l'adhésion aux valeurs et principes nationaux, la diversité des sociétés et une sensibilisation accrue à cette diversité sont reflétées aujourd'hui par la coexistence, dans certains États, de deux types de programmes d'enseignement, voire davantage, comme en Andorre, en Espagne, au Luxembourg, à Malte, en Serbie et en Slovaquie. Lorsque diverses communautés éducatives aux identités et compétences propres coexistent dans un même pays, plusieurs programmes d'enseignement et systèmes éducatifs fonctionnent en parallèle aux programmes scolaires officiels, ou les remplacent. Par ailleurs, un pays peut également adopter des dispositions différentes tenant compte de deux ou plusieurs cohortes et sous-cohortes d'élèves, par exemple pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

Malgré les variations, la vue d'ensemble des 16 programmes nationaux d'enseignement de l'histoire met en évidence un certain nombre d'éléments communs s'agissant des buts et objectifs de l'acquisition des connaissances et de la compréhension historiques des élèves dans le contexte plus large du programme scolaire, et de la compréhension de ce que signifie et implique, en tant qu'historien, la pensée historique. Ce qui précède est conforme à la Recommandation du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle (Comité des Ministres, 2001), qui, s'agissant du contenu des programmes, met l'accent sur « le développement

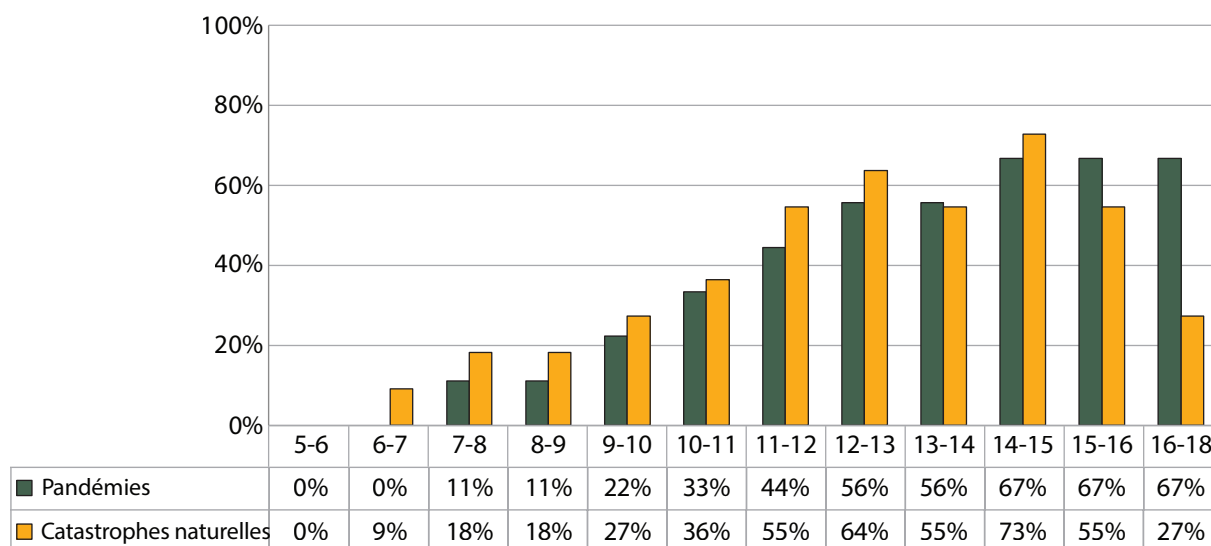
41. *Ibid.*

de l'esprit critique des élèves, d'un jugement indépendant et objectif, du refus des manipulations ». Comme l'indique le même document, la prise en compte d'un tel contenu dans le programme scolaire a pour objectif de « permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles », une approche appropriée aux thèmes des pandémies et des catastrophes naturelles passées.

En outre, ce tour d'horizon a mis en évidence, dans tous les États membres de l'OHTE, une certaine souplesse accordée aux enseignants sur le plan du contenu présenté et des méthodologies adoptées pour enseigner l'histoire. Dans certains cas, cette latitude laissée à l'enseignant est pour lui le moyen d'orienter ses élèves sur l'étude des pandémies et catastrophes naturelles passées, en particulier lorsque le contenu n'est pas prescrit par le programme scolaire officiel, ce que montre de manière plus détaillée le chapitre 4. Bien que traitant d'un sujet différent, la récente Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques adopte également une conception visant à « élaborer des programmes souples et des pédagogies interactives qui prennent en compte les différences culturelles, promeuvent la diversité et incluent une approche à perspectives multiples pour illustrer toute la complexité de l'histoire et assurer l'approche d'une histoire commune » (Comité des Ministres, 2020). Les résultats de l'analyse ci-dessus montrent que la souplesse des programmes peut se révéler particulièrement favorable à la prise en compte de sujets ayant été précédemment marginalisés dans les programmes scolaires.

L'enseignement des pandémies dans une perspective historique figure explicitement dans les programmes d'histoire de 13 États membres de l'OHTE (Albanie, Andorre, Chypre, Espagne, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Malte, Portugal, Serbie, Slovaquie et Turquie), tandis qu'il n'apparaît pas dans les programmes de trois États (Arménie, Luxembourg et Macédoine du Nord). L'enseignement des catastrophes naturelles dans une perspective historique est moins fréquent dans les États membres de l'OHTE : les programmes d'histoire de neuf États membres le prennent en compte (Andorre, Chypre, Espagne, Géorgie, Grèce, Irlande, Portugal, Slovaquie et Turquie), tandis que les programmes officiels de sept États membres (Albanie, Arménie, France, Luxembourg, Macédoine du Nord, Malte et Serbie) n'incluent pas les catastrophes naturelles dans une perspective historique. Toutefois, cela englobe des cas où l'histoire ne constitue pas une discipline distincte, mais est enseignée de manière intégrée à des thèmes interdisciplinaires plus généraux. Comme le montre la figure 3.1, dans les États membres de l'OHTE, l'étude des pandémies peut débuter dès l'âge de 7 ans, mais l'âge moyen d'un premier enseignement sur ce sujet se situe entre 11 et 13 ans. La fréquence de cet enseignement s'accroît dans les groupes plus âgés pour culminer dans la tranche d'âge de 16 à 18 ans. L'enseignement des catastrophes naturelles peut débuter dès l'âge de 6 ans, avec un pic à deux reprises : dans les classes supérieures de l'enseignement primaire et à nouveau dans le premier cycle du secondaire, entre 14 et 15 ans (73 % de l'ensemble des élèves). Contrairement à l'enseignement des pandémies, la fréquence de l'enseignement des catastrophes naturelles décline à l'âge de 16-18 ans : en moyenne, 27 % des élèves seulement étudient ces événements à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

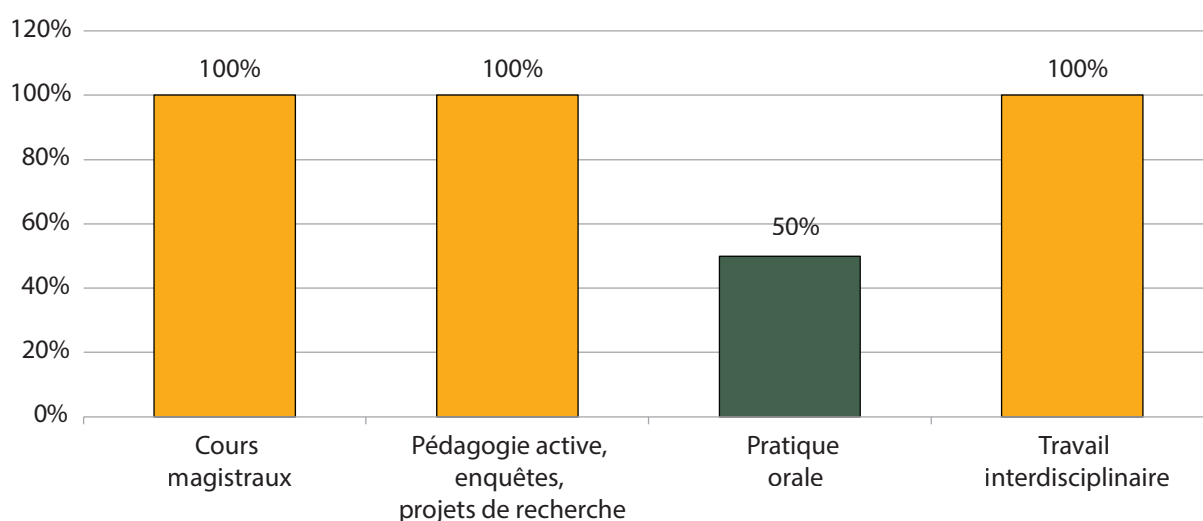
Figure 3.1 – Tranches d'âge des élèves étudiant les pandémies et les catastrophes naturelles dans les programmes d'enseignement officiels des États membres de l'OHTE



Les approches pédagogiques recommandées par les États membres en matière d'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles consistent en cours magistraux, pédagogies actives (y compris des enquêtes historiques et des projets de recherche), pratique orale et travail interdisciplinaire (Q23, enquête réalisée auprès des autorités éducatives – EAÉ). La diversité des méthodes et des approches mises en œuvre pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles dans un cadre historique s'inscrit dans le droit-fil des recommandations du Comité des Ministres, qui mettent l'accent sur le développement

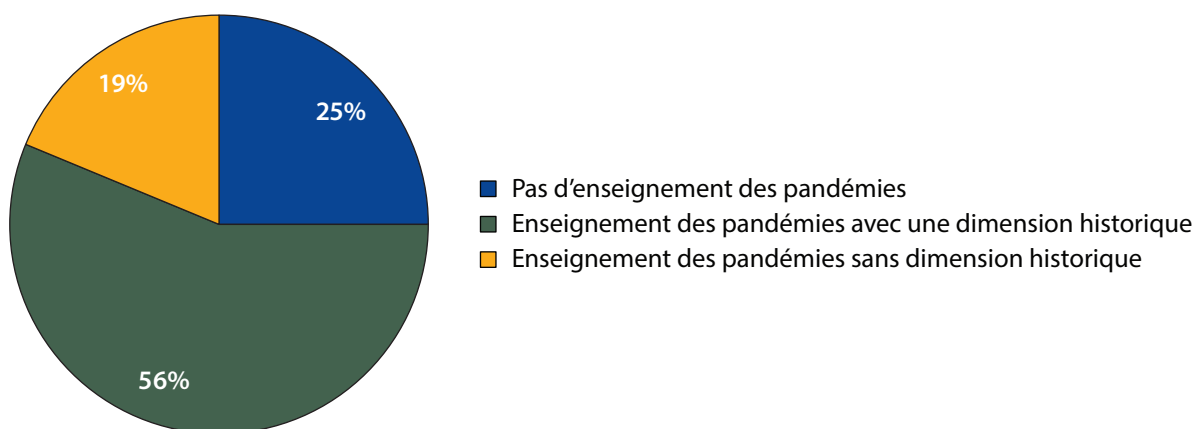
« d'une pédagogie active et interactive, c'est-à-dire impliquant l'acquisition de savoirs et de compétences par la mise en œuvre d'activités telles que la réalisation de projets, la recherche individuelle ou collective, le débat au sein de la classe, la recherche sur le terrain, la rédaction de synthèses, l'interview de témoins privilégiés, et l'établissement – lorsque les conditions techniques le permettent – de contacts interrégionaux ou internationaux avec d'autres écoles (Comité des Ministres, 2011). »

Figure 3.2 – Les approches pédagogiques préconisées par l'État pour l'enseignement des pandémies en cours d'histoire



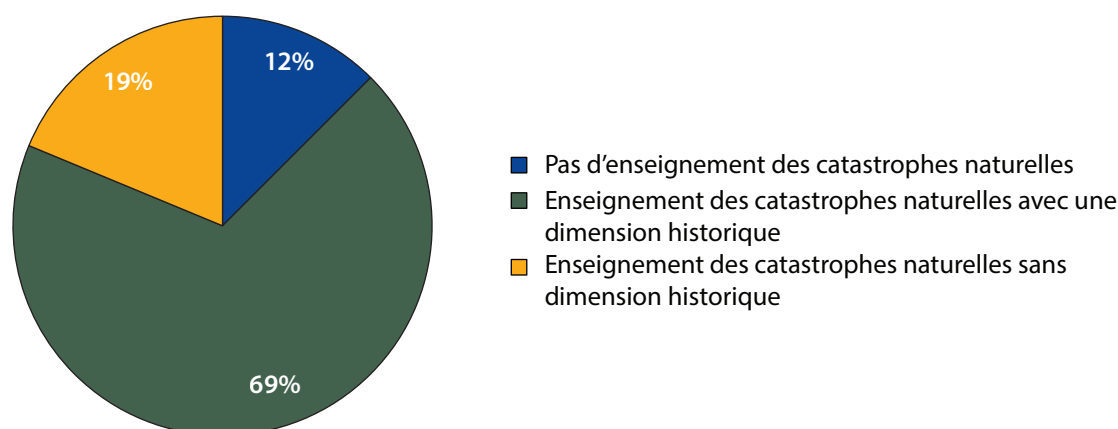
Outre les programmes d'histoire, les pandémies sont étudiées dans d'autres disciplines du programme scolaire (Q31, enquête réalisée auprès des autorités éducatives – EAÉ) dans 12 États membres : Andorre, Chypre, Espagne, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Macédoine du Nord, Portugal, Serbie, Slovénie et Türkiye. Cependant, dans trois d'entre eux (Chypre, France et Serbie), l'enseignement des pandémies dans d'autres disciplines du programme scolaire ne prend pas en compte la dimension historique.

Figure 3.3 – L'enseignement des pandémies dans les programmes scolaires prescrits par l'État pour les matières autres que l'histoire



Les catastrophes naturelles sont étudiées dans d'autres disciplines du programme scolaire dans 14 États membres de l'OHE : Albanie, Andorre, Chypre, Espagne, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Luxembourg, Malte, Portugal, Serbie, Slovénie et Türkiye. Cependant, dans trois d'entre eux (Chypre, France et Serbie), l'enseignement des catastrophes naturelles dans d'autres disciplines du programme scolaire ne prend pas en compte la dimension historique.

Figure 3.4 – L’enseignement des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires prescrits par l’État pour les matières autres que l’histoire



En résumé, les pandémies et les catastrophes naturelles sont prises en compte par la quasi-totalité des programmes d’enseignement (d’histoire ou d’autres disciplines) des États membres de l’OHE, à quelques exceptions près. Il convient toutefois de traiter avec une certaine prudence les informations relatives à l’étendue de la présence de ces sujets dans les programmes d’histoire. En raison de la surcharge des programmes, de la richesse de leur contenu et des différents degrés d’autonomie accordée aux enseignants dans les États membres de l’OHE, les pandémies et les catastrophes naturelles peuvent n’être citées qu’une ou deux fois par an, voire moins, qu’elles soient ou non explicitement mentionnées dans les spécifications des programmes d’histoire. En outre, il convient de garder à l’esprit que, dans certains cas, les programmes actuels d’enseignement de l’histoire et d’autres disciplines reflètent le fait qu’ils ont été élaborés à une époque où pandémies et catastrophes naturelles étaient considérées comme n’ayant guère d’intérêt éducatif. Par ailleurs, les données recueillies montrent que dans un certain nombre de pays, la souplesse des programmes scolaires et l’autonomie qu’ils accordent aux enseignants offrent une possibilité réelle d’enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles ; cet aspect sera étudié plus en détail dans le chapitre suivant.

L’histoire est enseignée en tant que discipline distincte dans 15 États membres de l’OHE au minimum à un niveau de la scolarité, et en particulier au niveau de l’enseignement secondaire ; ce n’est qu’en Andorre qu’elle est pleinement intégrée à d’autres matières à tous les niveaux de l’enseignement. Quoi qu’il en soit, dans de nombreux pays, l’enseignement de l’histoire en tant que discipline distincte débute au niveau du secondaire et se trouve intégré à d’autres matières au niveau du primaire. Dans 11 États membres sur 16, les manuels scolaires sont conçus ou approuvés par leurs autorités éducatives respectives.

La présence des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires nationaux, tant en histoire et que dans d’autres disciplines où une perspective historique est adoptée, paraît dans une certaine mesure corrélée à la place donnée aux pandémies et aux catastrophes naturelles dans la mémoire collective du pays. Par exemple, en Irlande, la Grande Famine est enseignée dans le cadre d’un résultat d’apprentissage obligatoire au niveau du premier cycle de l’enseignement secondaire et apparaît comme un sujet facultatif à plusieurs endroits dans la scolarité, et dans les pays ayant connu des inondations et des tremblements de terre dévastateurs (comme l’Albanie, l’Arménie et le Portugal), le programme officiel prévoit l’enseignement de ces événements.

Alors que l’enseignement des catastrophes naturelles semble en partie s’aligner davantage sur le vécu national, le changement climatique, ses causes, son impact et ses conséquences représentent une préoccupation visible dans tous les États membres, généralement incluse dans les programmes d’enseignement officiel sous la rubrique de sujets ou de thèmes abordant les défis mondiaux, même si une dimension historique leur fait souvent défaut. Une perspective transnationale, européenne, voire mondiale, est plus évidente encore dans l’enseignement des pandémies et des épidémies dans l’histoire, où la peste noire est représentée de manière disproportionnée dans les programmes officiels. Si cela est compréhensible compte tenu du nombre très élevé de morts et de ses conséquences dévastatrices sur l’Europe médiévale, il est frappant de constater l’absence relative d’événements plus récents et moins transnationaux (par exemple les épidémies de choléra qui ont touché au XIX^e siècle la plupart des pays abordés dans le présent rapport). Sur le plan de la fréquence des références, la peste noire est suivie par la pandémie de grippe espagnole à l’issue de la première guerre mondiale, puis, bien que dans un nombre de cas considérablement inférieur, par l’impact de la variole sur les populations indigènes des Amériques et la pandémie de sida. Dans tous ces cas, une perspective internationale se manifeste davantage que les récits

nationaux respectifs. La peste d'Athènes constitue à ce titre une exception partielle : le traitement dans les programmes scolaires de ce premier cas historiquement attesté d'épidémie semble correspondre autant que faire se peut à sa propagation géographique.

Ce constat reflète le souci de « la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire » qu'exprime la Recommandation du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au ^{xxi} siècle, et plus particulièrement l'incitation à étudier « toutes les dimensions de l'histoire de l'Europe, non seulement politique, mais aussi économique, sociale et culturelle » (Comité des Ministres, 2001). En outre, le traitement mondial de certaines pandémies et la perception de ces deux sujets comme représentant d'importants défis mondiaux actuels répondent à l'appel à « la mise en perspective des cultures et histoires nationales dans le contexte de l'Europe, et à la mise en perspective des cultures et histoires européennes dans le cadre mondial » (Comité des Ministres, 2011). La prédominance de la dimension européenne dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles en histoire dans les programmes scolaires nationaux est également manifeste dans le tableau 3.10.

Tableau 3.10 – Aperçu de la représentation des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes d'histoire des États membres de l'OHTE

État membre	Absente	Minimale	Fréquente	National narrative	Dimension européenne	Dimension mondiale	Autre programme d'enseignement	Importance contemporaine
Albanie		✓		✓	✓		✓	✓
Andorre		✓		✓		✓	✓	✓
Arménie	✓							
Chypre		✓		✓	✓		✓	
France		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Espagne			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Géorgie		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Grèce			✓	✓	✓	✓	N/A	✓
Irlande			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Luxembourg	✓						✓	✓
Macédoine du Nord	✓						✓	✓
Malte			✓	✓	✓		✓	
Portugal			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Serbie		✓		✓	✓	✓	✓	
Slovénie			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Türkiye		✓		✓	✓		✓	

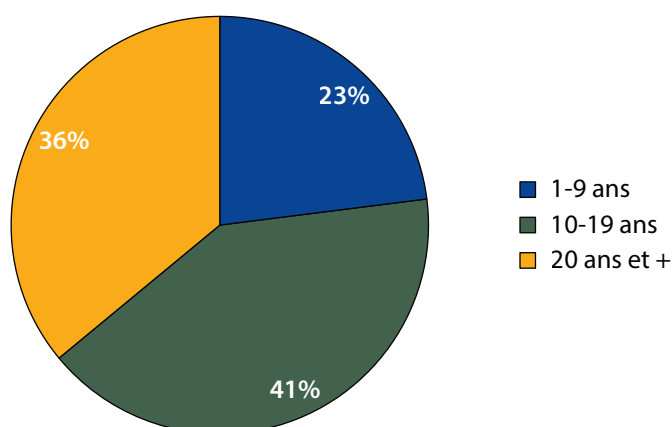
Chapitre 4

Pratiques pédagogiques et perceptions des enseignants

Introduction

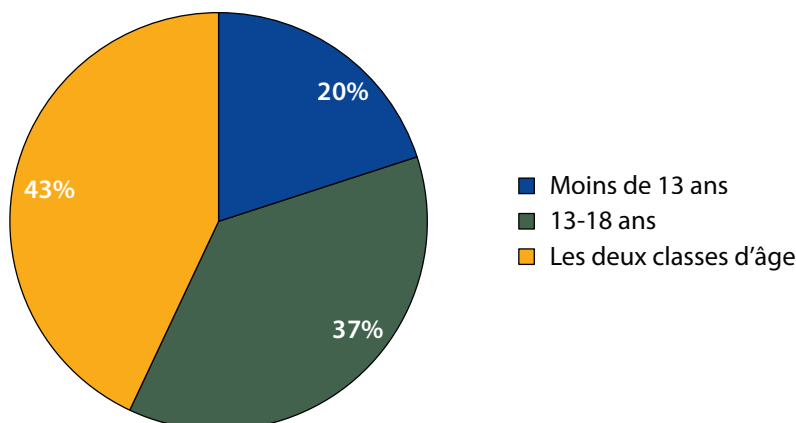
On trouvera dans le présent chapitre les résultats de l'analyse de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) en vue de mieux connaître l'étendue et la nature de l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles dans les 16 États membres de l'OHTE. L'enquête réalisée auprès des enseignants comportait des questions à la fois qualitatives et quantitatives. Les réponses qualitatives ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse de données NVivo ; les données quantitatives, à l'aide de la plateforme logicielle d'analyse statistique SPSS. Au total, 918 enseignants ont répondu à l'enquête. Dans ce nombre, 178 réponses invalides, comportant uniquement un identifiant d'enseignant, mais sans autre information, ont été identifiées et supprimées. Les réponses invalidées sont celles qui, hormis l'identifiant de l'enseignant, ne comportaient aucune autre information saisie. L'analyse présentée ci-après repose donc sur 740 formulaires d'enquête dûment complétés par des enseignants du primaire et du secondaire originaires des 16 États membres de l'OHTE.

Figure 4.1 – Expérience professionnelle de l'enseignement



Le niveau d'expérience de l'enseignement varie selon les répondants : 23 % des enseignants déclarent avoir enseigné entre 1 et 9 ans, 41 % ont enseigné entre 10 et 19 ans et 36 % indiquent plus de 20 ans d'expérience professionnelle de l'enseignement (voir figure 4.1). Au total, 20 % des enseignants travaillent avec des classes de niveau primaire (élèves de moins de 13 ans), 37 % avec des classes de niveau secondaire (élèves âgés de 13 à 18 ans), et 43 % des enseignants travaillent avec des classes des deux tranches d'âge (voir figure 4.2).

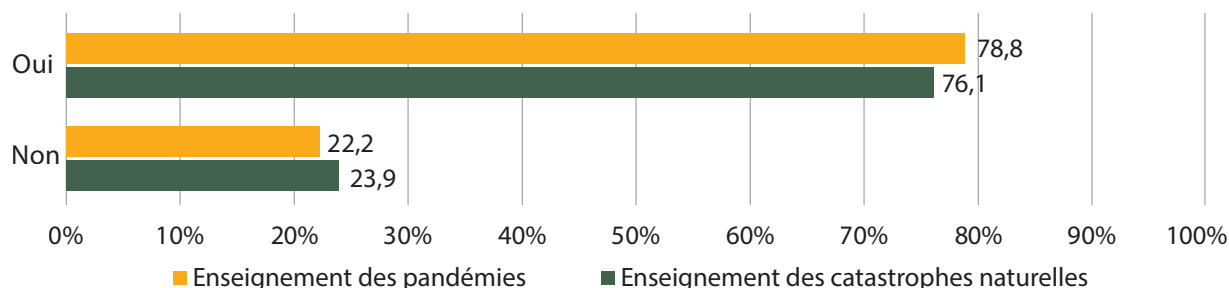
Figure 4.2 – Classes d'âge prises en charge par les enseignants



L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles : classes d'âge et phases

À la question de savoir s'ils enseignent les pandémies et les catastrophes naturelles en cours d'histoire, les enseignants répondent en majorité par l'affirmative. S'agissant des pandémies, 78,8 % des enseignants déclarent qu'ils traitent ce sujet ; 21,2 % qu'ils ne le traitent pas. En ce qui concerne les catastrophes naturelles, 76,1 % des enseignants indiquent qu'ils traitent ce sujet ; 23,9 % qu'ils ne le traitent pas (voir figure 4.3).

Figure 4.3 – L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

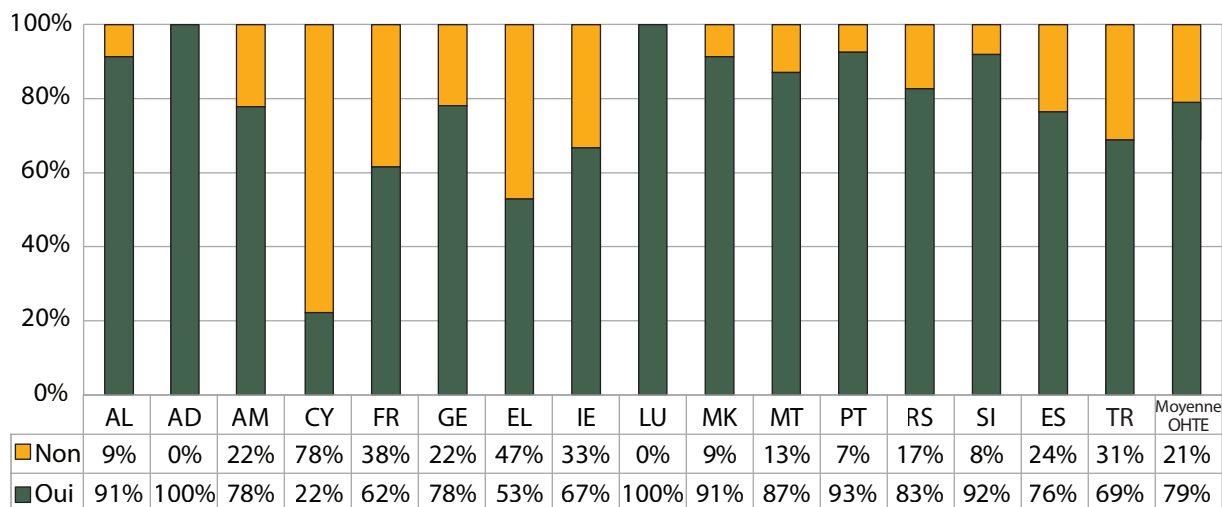


En tenant compte des groupes d'âge des élèves, 81,2 % des enseignants travaillant avec des élèves âgés de 13 à 18 ans déclarent traiter du sujet des pandémies, tandis que 67,1 % des enseignants travaillant avec des élèves âgés de moins de 13 ans déclarent traiter ce sujet. Parmi les enseignants qui travaillent dans les deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire), 81,1 % déclarent traiter le sujet des pandémies. Un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre le groupe d'âge des élèves et l'enseignement des pandémies. Le rapport de ces deux variables est statistiquement significatif : $\chi^2 (2, N = 444) = 7,174, p < 0,05$. Autrement dit, les enseignants qui travaillent avec des élèves âgés de moins de 13 ans sont moins susceptibles de traiter du sujet des pandémies. D'autre part, si 72,7 % des enseignants travaillant avec des élèves âgés de 13 à 18 ans abordent le sujet des catastrophes naturelles, seulement 70,7 % des enseignants travaillant avec des élèves de moins de 13 ans traitent ce sujet. Parmi les enseignants qui travaillent dans les deux degrés d'enseignement, 82 % d'entre eux traitent le sujet des catastrophes naturelles. Un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre le groupe d'âge des élèves et l'enseignement des catastrophes naturelles. Le rapport de ces deux variables est statistiquement significatif : $\chi^2 (2, N = 404) = 5,378, p = 0,068$. Autrement dit, les sujets se rapportant aux catastrophes naturelles sont enseignés de manière plus uniforme à travers les différents niveaux, en contraste avec les pandémies, qui sont enseignées plutôt aux élèves de plus de 13 ans.

Pour étudier l'influence du nombre d'années d'expérience de l'enseignement sur l'enseignement des pandémies, un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre le nombre d'années d'enseignement d'un répondant et l'enseignement des pandémies. Le rapport de ces deux variables n'est pas statistiquement significatif : $\chi^2 (2, N = 445) = 5,166, p = 0,271$. Autrement dit, la probabilité de traiter du sujet des pandémies est la même pour tous les enseignants, quelle que soit leur expérience de l'enseignement. Pour étudier l'impact du nombre d'années d'expérience de l'enseignement sur l'enseignement des catastrophes naturelles, un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre le nombre d'années d'enseignement d'un répondant et l'enseignement des catastrophes naturelles. Le rapport de ces deux variables n'est pas statistiquement significatif : $\chi^2 (4, N = 443) = 9,243, p = 0,055$. Autrement dit, la probabilité de traiter du sujet des catastrophes naturelles est la même pour tous les enseignants, quelle que soit leur expérience de

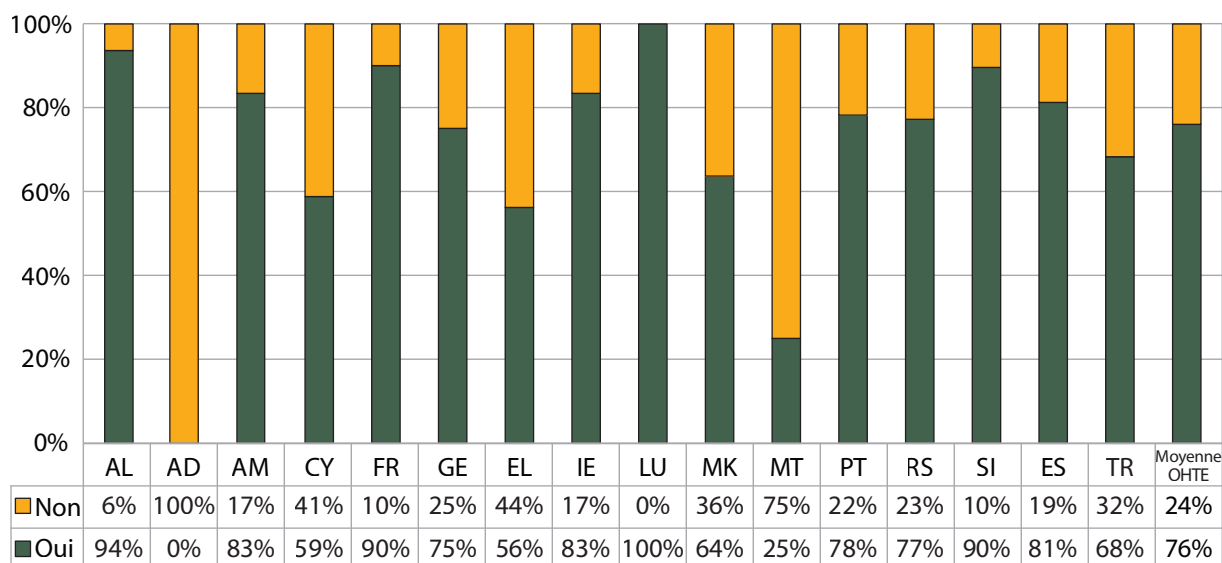
l'enseignement. Pour résumer, le nombre d'années d'expérience de l'enseignement n'a pas d'impact significatif sur l'enseignement des pandémies ou des catastrophes naturelles.

Figure 4.4 – L'enseignement des pandémies et des épidémies dans les États membres de l'OHTE



Comme le montre la figure 4.4, on observe des variations dans l'enseignement des pandémies entre les États membres de l'OHTE. Un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre les pays et l'enseignement des pandémies et des épidémies. Le rapport de ces deux variables est statistiquement significatif : $\chi^2 (15, N = 452) = 101,642, p < 0,001$. Autrement dit, la probabilité que les pandémies et les épidémies soient enseignées n'est pas équivalente dans tous les États membres de l'OHTE⁴².

Figure 4.5 – L'enseignement des catastrophes naturelles dans les États membres de l'OHTE



De même, comme le montre la figure 4.5, on observe des variations dans l'enseignement des catastrophes naturelles entre les États membres de l'OHTE. Un test du khi carré d'indépendance a été effectué pour analyser l'association entre le pays et l'enseignement des catastrophes naturelles. Le rapport de ces deux variables est statistiquement significatif : $\chi^2 (4, N = 449) = 71,056, p < 0,001$. Autrement dit, la probabilité que les catastrophes naturelles soient enseignées n'est pas équivalente dans tous les États membres de l'OHTE.

Si les enseignants déclarent en majorité qu'ils traitent avec leurs élèves le sujet des pandémies et des catastrophes naturelles, les résultats indiquent également que plus l'élève avance en âge, plus augmente le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de ces sujets. Par exemple, environ 70 % des enseignants (parmi ceux ayant indiqué

42. Les résultats pour Andorre et le Luxembourg sont biaisés dans les figures 4.4, 4.5, 4.8, 4.9, 4.11, 4.12, 4.13, 4.18, 4.19 et 4.20 en raison du faible nombre de réponses aux questions.

enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles) déclarent consacrer jusqu'à 2 heures par an à l'enseignement de ces sujets aux élèves âgés de 17 ans et moins, tandis que plus de 45 % déclarent consacrer de 2 à 4 heures par an à l'enseignement de ces sujets aux élèves âgés de 17 à 18 ans. Dans les 16 États membres, 76,9 % des enseignants consacrent jusqu'à 2 heures par an à l'enseignement de ces sujets, 7,7 % y consacrent entre 2 et 4 heures par an, et 15,4 % consacrent plus de 10 heures par an à traiter des pandémies et des catastrophes naturelles.

Les variations du nombre d'heures accordées à l'enseignement des pandémies et des épidémies peuvent être indicatives de la diversité des programmes d'histoire dans les États membres, du temps consacré à l'enseignement de l'histoire dans le programme scolaire ou de l'autonomie accordée aux enseignants quant au contenu de leur enseignement en classe et au moment où ils l'enseignent.

La compréhension par les enseignants des pandémies et des catastrophes naturelles

Il a été demandé aux enseignants de définir dans les grandes lignes ce qu'ils entendent par « pandémie », « épidémie » et « catastrophes naturelles ». Les enseignants partagent en majorité des définitions analogues des pandémies et des épidémies, toutes deux étant caractérisées comme la survenue d'une maladie contagieuse. Ils établissent en majorité une différence entre le caractère mondial d'une pandémie et la nature plus localisée d'une épidémie. Beaucoup font également référence aux conséquences sociales, démographiques, politiques et économiques des pandémies, et évoquent leur expérience personnelle de la pandémie de covid-19 et des mesures préventives mises en place pour contenir la propagation du virus. Au titre des exemples historiques cités dans les définitions fournies par les enseignants, on compte la pandémie de covid-19, le SRAS, le virus Ebola, le sida, le syndrome pieds-mains-bouche, le choléra et la grippe.

Dans leur définition des catastrophes naturelles, les enseignants énumèrent pour la plupart des événements tels que les tremblements de terre (166 mentions), les inondations (135 mentions), les sécheresses (34 mentions), les tempêtes (31 mentions) ainsi que des événements similaires pouvant provoquer des dégâts considérables, des dévastations de grande ampleur et des pertes de vies humaines. Il a été dénombré 27 mentions aux catastrophes naturelles identifiées comme des dangers ayant un impact sur la vie humaine. L'analyse de ces réponses montre à l'évidence que, pour plusieurs enseignants, le comportement humain est un facteur causal de certaines catastrophes naturelles. Dans leur définition des catastrophes naturelles, un certain nombre de répondants font référence au réchauffement climatique (37) et au changement climatique (12). Comme le souligne un enseignant : « Dans le cas de certaines catastrophes, les limites deviennent floues » ; il se demande en outre s'il convient de considérer les feux de forêt australiens de l'année 2020 comme « un événement naturel ou provoqué par le réchauffement climatique dû aux activités humaines »⁴³. D'autres répondants avancent des arguments comparables, ce qui met en évidence des préoccupations communes portant sur la relation entre le changement climatique, l'activité humaine et les catastrophes naturelles. Dans sa définition des catastrophes naturelles, un enseignant grec fait valoir que « de nos jours, les catastrophes naturelles résultent de l'influence humaine, à l'ère de l'Anthropocène, où la surexploitation a pour conséquence la destruction de l'environnement, l'accélération du changement climatique et la modification de la géomorphologie terrestre »⁴⁴.

Les facteurs influençant l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles

Une grande diversité de facteurs, tant personnels que professionnels, influence les choix des enseignants concernant le contenu, l'importance accordée au sujet et les méthodologies de leur enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles. Ces facteurs reposent sur les contextes culturels, sociaux et expérientiels dans lesquels travaillent les enseignants. Les recherches effectuées sur les perceptions des enseignants, leurs opinions et leur expérience antérieure de l'enseignement suggèrent que ces facteurs exercent une influence sur une pratique de l'enseignement qui peut demeurer relativement inchangée à moins d'être remise en cause (Waldron *et al.*, 2007). Quelques-uns de ces facteurs sont étudiés dans la section suivante, en faisant spécifiquement référence à leurs conséquences sur les modalités adoptées par les enseignants pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles.

L'influence de l'expérience des pandémies et des catastrophes naturelles sur l'enseignement

Dans de nombreux cas, l'expérience personnelle des enseignants concernant les pandémies et les catastrophes naturelles a façonné leur enseignement de ces sujets. La pandémie de covid-19, les phénomènes météorologiques

43. ID 14005693374, EEÉ, Irlande.

44. ID 14005716222, EEÉ, Grèce.

et les inondations sont cités par les répondants comme étant autant d'expériences communes. Plusieurs enseignants déclarent qu'ayant traversé une pandémie récente et vécu personnellement les conséquences de catastrophes naturelles, ils ont pu les associer à des événements historiques analogues et ainsi mieux les comprendre. Un enseignant souligne en quoi ces expériences directes contribuent à l'enseignement : « Quand on a vécu un tremblement de terre [...] on peut en dire davantage et mieux les expliquer. »⁴⁵ Un autre décrit comment il appuie son enseignement en matière de catastrophes naturelles sur son souvenir personnel d'une inondation :

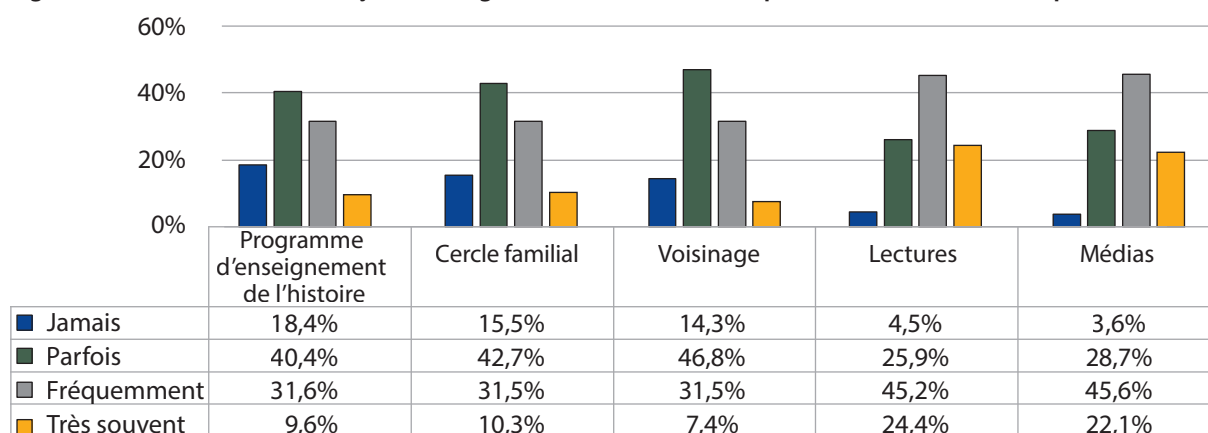
À l'âge de 5 ans, j'ai vécu les inondations de 1967 dans la région de Lisbonne. Elles m'ont marqué (nous habitons à proximité d'une rivière et l'eau a inondé notre maison ; elle est montée jusqu'à 85 cm et a tout abîmé, et c'est un voisin qui nous a sauvés), surtout en grandissant, et c'est une expérience que je partage parfois avec mes élèves.⁴⁶

L'expérience vécue personnellement du tremblement de terre en Albanie du 26 novembre 2019, qui a fait 51 morts et 3 000 blessés, a été citée par 56 % des éducateurs albanais comme ayant exercé une influence sur leur enseignement des catastrophes naturelles. Comme l'a souligné un enseignant : « Le séisme du 26 novembre 2019 m'a fait voir l'explication des phénomènes et événements passés sous un autre angle. »⁴⁷ De même, 20 % des éducateurs arméniens ont mentionné avoir vécu personnellement le tremblement de terre de Spitak en 1988, qui a fait plus de 25 000 morts et près de 130 000 blessés.

La récente pandémie de covid-19 a également influencé la façon d'enseigner ces sujets. Comme l'observe un répondant, en raison de son expérience vécue d'une pandémie, il éprouve désormais « davantage d'empathie » vis-à-vis des populations du passé⁴⁸. Un autre enseignant rappelle qu'il « utilise son expérience personnelle de ce que nous avons tous traversé pendant la pandémie de coronavirus pour proposer un meilleur enseignement de la peste noire et permettre ainsi aux élèves d'éprouver de l'empathie pour les personnes ayant vécu des événements comparables dans le passé »⁴⁹. Un autre répondant souligne à quel point le fait de vivre une quarantaine et les mesures prises pendant la récente pandémie de covid-19 lui ont permis, ainsi qu'à ses élèves, de mieux comprendre comment se passaient les choses « jadis, en Irlande, durant les périodes de maladie et de famine »⁵⁰.

L'influence du programme d'enseignement de l'histoire sur l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

Figure 4.6 – Les facteurs influençant l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles



À la question de savoir si leur expérience d'enseignant avait orienté leur enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, 40,4 % des enseignants répondent « parfois », 18,4 % répondent « jamais » (voir figure 4.6). Pour 41,2 % des enseignants, leur expérience de l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire et secondaire, et pendant leur formation initiale d'enseignant, a très souvent ou fréquemment contribué à leur façon d'enseigner ces sujets. Comme l'explique un enseignant : « Pour aborder les pandémies et les épidémies, mes professeurs utilisaient notamment le travail de projet, la recherche, l'écoute de reportages d'information, les photographies et les coupures de presse. J'emploie ces mêmes techniques dans mon enseignement. »⁵¹ Un autre enseignant porte la même appréciation sur l'influence qu'a exercée son expérience vécue de l'enseignement primaire.

45. ID 14005512216, EEÉ, Slovaquie.

46. ID 14005801639, EEÉ, Portugal.

47. ID 14005777733, EEÉ, Albanie.

48. ID 14005697023, EEÉ, Irlande.

49. ID 14005813024, EEÉ, Malte.

50. ID 14005698875, EEÉ, Irlande.

51. ID 14005933857, EEÉ, Irlande.

« Mon expérience d'élève en cours d'histoire à l'école primaire a le plus influencé ma façon d'enseigner l'histoire, et c'est sur elle que je me base pour améliorer mon travail professionnel en tant que professeur d'histoire. »⁵²

L'influence exercée par la formation initiale des enseignants (FIE) est également mentionnée comme importante. Un enseignant explique qu'il a pu découvrir le concept d'enquête historique au cours de sa formation initiale, « ce qui a influencé mon enseignement, car l'approche que j'utilise pour ce type de sujets est celle de l'enquête historique »⁵³. Un autre enseignant rappelle que son expérience vécue en FIE a également joué un rôle sur son enseignement de ces sujets :

Je me souviens parfaitement de la façon dont nous avons abordé, à l'université, la peste noire et ses conséquences. Ces cours ont été importants pour moi, car ils m'ont permis de prendre conscience de l'impact que des événements comme les épidémies et les pandémies peuvent avoir sur le plan social, économique et politique. Je me rappelle avoir étudié *Le Décaméron* et combien cette étude avait trouvé un écho en moi. Dans ma pratique d'enseignement, j'ai utilisé à plusieurs reprises des extraits de cette œuvre, ainsi que du *Livro da Noa* [Livre de Noé].⁵⁴

En revanche, 40,4 % des enseignants indiquent que la manière dont on leur a enseigné l'histoire durant leur scolarité secondaire et supérieure n'a contribué que parfois à leur façon d'enseigner les pandémies, les épidémies et les catastrophes naturelles. Si certains se souviennent avoir étudié ces sujets à l'école, 18,4 % précisent que leur expérience en tant qu'élève n'a jamais contribué à leur façon d'enseigner les pandémies, les épidémies ou les catastrophes naturelles. Comme l'observe un enseignant : « L'histoire de la peste noire ne nous a été que brièvement présentée à l'école. L'université m'en a appris davantage sur ce sujet. Elle m'a apporté des connaissances sur la peste noire, mais sans que cela influence ma façon de l'enseigner. »⁵⁵

L'influence exercée par les sources d'information, le voisinage, les amis et le cercle familial

Diverses expériences vécues en dehors de l'école et des établissements d'enseignement supérieur ont également exercé une influence sur la manière avec laquelle les enseignants traitent en classe les pandémies, épidémies et catastrophes naturelles. La lecture (livres, romans, magazines et/ou revues spécialisées) et les médias (y compris la radio, la télévision, internet et/ou les médias sociaux) sont identifiés comme constituant les deux plus grandes influences extérieures : 69,6 % des enseignants indiquent que la lecture a eu très souvent ou fréquemment une incidence sur leur enseignement ; 67,8 % des enseignants déclarent que les médias ont très souvent ou fréquemment joué un rôle dans leur enseignement sur ces sujets. D'autres expériences vécues à l'extérieur des établissements scolaires sont identifiées comme ayant exercé une moindre influence, 41,8 % et 39 % des enseignants déclarant respectivement que le cercle familial et le voisinage exercent très souvent ou fréquemment une incidence sur leur enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles (voir figure 4.6).

L'influence des médias et de la lecture est manifeste dans les commentaires apportés par les enseignants. Comme le note un enseignant : « L'écoute de podcasts d'histoire ou d'émissions d'histoire à la radio m'est très utile, de même que le visionnement d'émissions de télévision diffusant des séquences originales, pour m'assurer que je suis bien informé sur un sujet et que je connais les faits. »⁵⁶ De même, un autre enseignant indique « suivre de nombreux comptes Twitter et YouTube sur l'histoire et regarder très souvent des vidéos sur ces questions »⁵⁷. Un autre souligne « s'inspirer dans une grande mesure des médias – National Geographic, History, RTV Slo. »⁵⁸ et un autre déclare faire un usage intensif de YouTube et de Wikipédia⁵⁹.

Les commentaires de plusieurs enseignants attestent également du recours à l'histoire familiale et locale.

Certains de ces événements me sont devenus plus personnels après des recherches sur l'histoire familiale. Par exemple, lorsque je fais cours sur la famine, j'utilise des recherches que j'ai faites dans mes archives familiales personnelles, sur les membres de ma famille qui ont vécu cet événement, pour faire comprendre à mes élèves que la plupart des Irlandais sont des descendants de survivants de la famine. De même, je me sers de l'histoire de mes arrière-arrière-grands-parents qui sont morts de la grippe espagnole en 1919 à quelques semaines d'intervalle pour aborder la grippe espagnole. Des expériences vécues d'inondations dans la région ont façonné ma façon d'enseigner les catastrophes naturelles, car j'ai un point de vue personnel sur les conséquences qu'elles ont eues sur mon entourage. Cela m'a encouragé à collecter dans les environs des récits et des objets que j'utilise dans mon enseignement sur ces événements.⁶⁰

52. ID 14005557135, EEÉ, Serbie.

53. ID 14005640217, EEÉ, Irlande.

54. ID 14005775424, EEÉ, Portugal.

55. ID 14005824617, EEÉ, Malte.

56. ID 14005933857, EEÉ, Irlande.

57. ID 14005907911, EEÉ, Irlande.

58. ID 14005801265, EEÉ, Slovénie.

59. ID 14005757990, EEÉ, Chypre.

60. ID 14005640217, EEÉ, Irlande.

La perception des enseignants vis-à-vis des programmes d'histoire relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles

Cette section envisage la perception des enseignants relativement à l'étendue et à la nature du traitement des pandémies et des catastrophes naturelles dans leurs programmes scolaires nationaux (voir le tableau 4.1 pour un aperçu sur la perception par les enseignants de la prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans leurs programmes respectifs).

La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes nationaux d'enseignement de l'histoire

En ce qui concerne l'enseignement des pandémies, 60,8 % des enseignants estiment que ce sujet fait partie du programme d'histoire au niveau primaire ou secondaire ; et 59,2 % des enseignants sont d'avis que les catastrophes naturelles sont prises en compte. Les commentaires relatifs à l'étendue de la prise en compte de ces sujets dans les programmes nationaux ont donné lieu à des réponses variées. Dans certains cas, les enseignants d'un même pays expriment des opinions différentes à propos de leur inclusion dans le programme scolaire officiel. Par exemple, en Albanie, un enseignant déclare qu'« aucune des matières d'enseignement ne traite de ces thèmes »⁶¹, tandis qu'un autre affirme le contraire : « Dans le programme d'histoire de la 12^e année, la peste noire est traitée en tant qu'activité/projet pratique dans le cadre de la discipline "histoire moderne", avec le thème "L'influence de la peste noire sur les évolutions religieuses et politiques en Europe". »⁶² Constatées dans certains des États membres, les variantes que présentent les réponses à cette question peuvent être attribuées à plusieurs facteurs : l'existence de plusieurs programmes scolaires dans l'État, le niveau d'enseignement de la classe de l'enseignant (à niveaux différents, programmes scolaires différents), la familiarité avec le programme scolaire lui-même et les années d'expérience de l'enseignant.

Tableau 4.1 – Le traitement des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme scolaire

Pandémies	Oui	Non	Catastrophes naturelles	Oui	Non
Dans le programme d'histoire	60,8 %	39,2 %	Dans le programme d'histoire	59,2 %	40,8 %
Sujets spécifiques	49 %	51 %	Sujets spécifiques	53,4 %	46,6 %
Événements mondiaux	62,5 %	37,5 %	Événements mondiaux	54,6 %	45,4 %
Événements nationaux	62,9 %	37,1 %	Événements nationaux	59,9 %	40,1 %
Examen	32,4 %	67,6 %	Examen	37,4 %	62,6 %
Obligatoire	30,9 %	69,1 %	Obligatoire	36,3 %	63,7 %
Autonomie	60 %	40 %	Autonomie	63,4 %	36,6 %
Acquis d'apprentissage	38,8 %	61,2 %	Acquis d'apprentissage	39,7 %	60,3 %

La prise en compte de sujets spécifiques dans les programmes scolaires nationaux

En ce qui concerne la prise en compte de sujets spécifiques dans les programmes scolaires, 49 % des répondants estiment que des pandémies spécifiques sont prises en compte ; 53,4 % sont d'avis que des catastrophes naturelles spécifiques font partie du programme d'enseignement. Au total, 62,5 % d'enseignants considèrent que des événements mondiaux et des événements nationaux plus localisés figurent dans leurs programmes. Par exemple, à Malte, des enseignants citent la peste noire comme un sujet spécifiquement mentionné dans le programme d'histoire pour les élèves de 8^e, 10^e et 12^e années. Ce sujet est traité en tant qu'événement à la fois local et européen.

En 8^e année, savoir discuter des conséquences de la peste noire fait partie des acquis d'apprentissage. Pour la 10^e année, il n'est fait que brièvement référence à la fièvre maltaise et au choléra : il est seulement demandé aux élèves de mentionner et d'expliquer ce que furent la fièvre maltaise et les efforts des Britanniques visant à réduire la poussée épidémique à Malte.⁶³

En Irlande, des enseignants font référence à des mentions spécifiques de la famine irlandaise dans les programmes d'enseignement primaire et postprimaire⁶⁴. En Espagne, des enseignants mentionnent la peste noire, la grippe de

61. ID 14005827986, EEÉ, Albanie.

62. ID 14005762191, EEÉ, Albanie.

63. ID 14005824617, EEÉ, Malte.

64. ID 14005907911, EEÉ, Irlande.

1918, la tuberculose, le choléra et le sida comme faisant partie du programme⁶⁵ ; en Grèce, un enseignant déclare que « quelques pandémies sont traitées, comme les pestes du Moyen Âge et la peste à Athènes du temps de Périclès »⁶⁶.

Les pandémies et catastrophes naturelles enseignées par les enseignants dans les États membres de l’OHE

Il a été demandé aux enseignants de préciser quelles pandémies et catastrophes naturelles ils traitent dans leurs cours. L’analyse des réponses ouvertes montre que la peste noire est abordée dans tous les États membres de l’OHE ayant répondu à cette question (14). Si Malte est le seul pays dans le programme scolaire duquel une perspective locale sur ce sujet est mentionnée en particulier, les commentaires ouverts soumis par les enseignants d’autres États membres indiquent que ce sujet est enseigné à la fois dans une perspective européenne/mondiale et selon un point de vue plus localisé. Comme le déclare un enseignant : « J’aborderai la peste noire, la famine et d’autres questions importantes dans le cadre de l’Antiquité, du Moyen Âge, de la Géorgie et du monde. »⁶⁷

L’épidémie de grippe de 1918 est mentionnée dans tous les États membres à l’exception de Malte ; fait intéressant, tous les répondants la désignent sous le nom de « grippe espagnole », sauf les Espagnols qui l’appellent simplement « grippe ». L’impact de la récente pandémie est manifeste dans le choix des sujets traités par les enseignants. En tant que sujet étudié, la pandémie de covid-19 est mentionnée dans 11 États sur 14 États membres. Elle est suivie par le choléra, qui apparaît dans 10 États membres. La variole est mentionnée par les répondants de 6 États membres, les enseignants de 3 de ces États faisant également référence à la propagation de la maladie dans les Amériques. La tuberculose est mentionnée dans 6 États membres, et le VIH/sida est cité 5 fois. Des épidémies localisées sont mentionnées dans 6 États membres, par exemple la lèpre à l’hôpital de Spinalonga et les épidémies de choléra à Dublin et à Malte (voir tableau 4.2).

Tableau 4.2 – Les pandémies abordées dans leur enseignement par les enseignants des États membres de l’OHE et terminologie utilisée

Pandémies et épidémies mentionnées dans l’EEÉ								
Albanie	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole				
Andorre								
Arménie	Peste noire		Covid-19	Grippe espagnole				Peste de Justinien
Chypre	Peste noire		Covid-19	Grippe espagnole				
Espagne	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe	Variole	Tuberculose		Dysenterie Typhus
France	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole			VIH	Ebola SRAS
Géorgie	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole	Variole	Tuberculose		
Grèce	Peste noire	Choléra		Grippe espagnole		Tuberculose		Épidémies (Nauplie et Tyrnavos) Lèpre à Spinalonga Peste d’Athènes
Irlande	Peste noire	Choléra (Londres, Dublin)	Covid-19	Grippe espagnole				Maladies dues à la famine
Luxembourg								
Macédoine du Nord	Peste noire			Grippe espagnole	Variole	Tuberculose		
Malte	Peste noire (Malte & Europe)	Choléra (Malte & Europe)						Fièvre de Malte ou fièvre ondulante (brucellose)

65. ID 14005666601, EEÉ, Espagne.

66. ID 14005700458, EEÉ, Grèce.

67. ID 1400566182, EEÉ, Géorgie.

Pandémies et épidémies mentionnées dans l'EEÉ								
Portugal	Peste noire		Covid-19	Grippe espagnole		Tuberculose	VIH	Lèpre
Serbie	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole	Variole		VIH	Peste de Justinien SRAS Typhus en Serbie
Slovénie	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole	Variole	Tuberculose	VIH	Grippe aviaire, diphthérie, Ebola, lèpre, malaria, scarlatine, syphilis, typhus, coqueluche
Türkiye	Peste noire	Choléra	Covid-19	Grippe espagnole	Variole		VIH	SRAS

S'agissant des catastrophes naturelles, les enseignants mentionnent en général un ensemble d'événements (par exemple éruptions volcaniques, ouragans, inondations, tremblements de terre, glissements de terrain), mais le tableau 4.3 ne prend en compte que les événements spécifiques ayant été explicitement mentionnés par les enseignants. Comme on peut l'observer, un certain nombre de catastrophes naturelles sont enseignées dans les États membres. L'éruption volcanique minoenne (vers 1600 avant notre ère) qui a détruit l'île de Théra (Santorin) est mentionnée dans 6 des États membres dont les enseignants ont répondu à ces questions (14 États au total). Elle est suivie par l'éruption volcanique du Vésuve en l'an 79 de notre ère qui a entraîné la destruction de Pompéi, mentionnée dans 5 États membres. Le tsunami de 2004 est cité 4 fois. Un certain nombre d'événements mondiaux sont également mentionnés, notamment les tempêtes de poussière aux États-Unis (années 1930) et les éruptions volcaniques du Krakatoa et du Tambora. Des événements plus localisés, comme des tremblements de terre ayant eu lieu en Albanie, à Chypre, en Géorgie, au Portugal, en Serbie et en Slovénie, sont mentionnés comme étant des sujets traités dans les cours d'histoire respectifs de ces pays. Un enseignant détaille certains des sujets traités et explique comment il aborde dans sa classe certaines catastrophes naturelles.

La grande histoire – les périodes glaciaires, le réchauffement climatique, les inondations (arche de Noé), Pompéi, le changement climatique –, la famine de 1315 en Europe, la Grande Famine irlandaise, les inondations locales, le tsunami en Asie (2004) ; le *Titanic* est-il considéré comme une catastrophe naturelle ? Le grand incendie de Londres l'est-il également ? (Influence humaine/manipulation des événements naturels). Les catastrophes naturelles figurant dans les mythes et légendes (pour expliquer les inondations, les volcans, les tempêtes, etc.). Utilisation de la collection Dúchas pour aborder des événements locaux – glissements de terrain, météo, sécheresse, vent. »⁶⁸

Il est intéressant de noter, tant en ce qui concerne les catastrophes naturelles que les pandémies, la prise en compte de deux événements relativement récents, la pandémie de covid-19 et le tsunami de 2004.

Tableau 4.3 – Les catastrophes naturelles abordées dans leur enseignement par les enseignants des États membres de l'OHTE

Les catastrophes naturelles mentionnées dans l'EEÉ					
				Événements mondiaux	Événements localisés
Albanie	Tsunami (2004)				Séisme en Albanie (2019)
Andorre					
Arménie		Pompéi	Éruption minoenne (1600 avant notre ère)	Ouragan de Galveston (États-Unis) Séisme de San Francisco (1906)	Séisme de Spitak (1998)
Chypre			Éruption minoenne (1600 avant notre ère)	Ouragan Katrina	Séisme de Chypre (IV ^e s.)
Espagne					

68. ID 14005640217, EEÉ, Irlande.

Les catastrophes naturelles mentionnées dans l'EEÉ					
				Événements mondiaux	Événements localisés
France	Tsunami (2004)			Accident nucléaire de Fukushima	Submersion marine (France) Ouragan Irma (Saint-Martin)
Géorgie		Pompéi			Séisme dans la province de la Svanétie en Géorgie (1088) Glissement de terrain en Adjarie Inondations à Tbilissi
Grèce			Éruption minoenne (1600 avant notre ère)		
Irlande	Tsunami (2004)	Pompéi		Arche de Noé Grand incendie de Londres Famine de 1315	Grande Famine irlandaise
Luxembourg	Tsunami (2004)				Inondations dans le Mullerthal (2016, 2018 et 2021)
Macédoine du Nord					Séisme de Skopje (1963)
Malte				Tempêtes de poussière aux États-Unis (années 1930)	
Portugal		Pompéi		Glaciation	Séisme de Lisbonne (1755) Éruption de La Palma Éruption du Capelinhos (1957) Inondations de 1967 Tsunami (1755)
Serbie			Éruption minoenne (1600 avant notre ère)		Séisme au Monténégro (1979) Séisme de Skopje (1963) Dubrovnik (xvii ^e s.) Séisme au royaume des Serbes, Croates et Slovènes (1922)
Slovénie	Tsunami (2004)	Pompéi	Éruption minoenne (1600 avant notre ère)	Tempêtes de poussière aux États-Unis (années 1930) Volcan Tambora (1815) Volcan Krakatau (1883) Ouragan Katrina Grande Famine irlandaise (1845)	Séisme de Ljubljana (1508) Séisme d'Idrija (1511) Famine en Slovénie Séismes en Slovénie Inondations à Železniki (2007)
Türkiye			Éruption minoenne (1600 avant notre ère)		

La prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans d'autres disciplines des programmes scolaires

Il a été demandé aux enseignants si les pandémies et les catastrophes naturelles étaient enseignées dans d'autres disciplines (voir tableau 4.4). D'après leurs réponses, les enseignants estiment que ces sujets sont principalement

enseignés dans les disciplines suivantes : géographie, sciences (et disciplines liées aux sciences), citoyenneté (et disciplines liées à l'éducation civique) et, dans une moindre mesure, dans les disciplines ayant un rapport avec les langues.

Tableau 4.4 – Les pandémies et les catastrophes naturelles dans d'autres disciplines

Albanie	Sciences naturelles, biologie, géographie, citoyenneté, langues étrangères
Arménie	Géographie
France	Géographie, sciences de la vie et de la Terre
Espagne	Biologie, physique, sciences naturelles, chimie
Géorgie	Sciences naturelles, une discipline appelée « notre Géorgie », défense et sécurité civiles, langues étrangères, biologie, géographie
Grèce	Biologie, écologie, physique, grec ancien, géographie, sciences, éducation sanitaire, littérature
Irlande	Littérisme (par exemple rédaction d'un récit), éducation sociale, personnelle et sanitaire, géographie
Luxembourg	Tourisme
Macédoine du Nord	Éducation civique, sciences naturelles, géographie, biologie
Malte	Géographie, sciences sociales, études européennes, biologie, religion/éthique
Portugal	Géographie physico-chimique, citoyenneté, « monde d'aujourd'hui et développement »
Serbie	Biologie, géographie, chimie, arts plastiques, éducation civique, éducation physique et programmes facultatifs
Slovénie	DKE (culture et éthique patriotiques et civiques), communauté mondiale : défis du monde moderne, géographie, biologie, sociologie, anglais
Türkiye	Sciences sociales

Autonomie des enseignants dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

Un peu moins de 60 % des enseignants estiment que la nature de leur programme d'histoire leur laisse une marge de manœuvre suffisante pour traiter en profondeur certains exemples de pandémies et de catastrophes naturelles. Comme le souligne un enseignant irlandais, en raison de la relative autonomie accordée par le programme d'histoire irlandais, les enseignants sont libres « de développer un domaine du programme tout en demeurant dans les limites du sujet »⁶⁹. En Slovénie, les enseignants peuvent choisir d'enseigner certains sujets. « Les révoltes paysannes, les épidémies et les pandémies sont considérées comme des sujets facultatifs en 8^e année de l'école primaire. »⁷⁰ Toutefois, dans d'autres États membres, 31 % des enseignants partagent l'opinion que l'enseignement de ces sujets est obligatoire. Parmi ceux qui ont répondu à la question de savoir si des sujets touchant aux pandémies et aux catastrophes naturelles figurent dans les examens nationaux, juridiques ou externes, seuls 32 % indiquent estimer que c'est bien le cas, et seuls 39 % déclarent que les programmes scolaires énoncent des acquis d'apprentissage spécifiques relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles.

Plusieurs réponses attestent d'une prise de conscience accrue de l'importance de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, un certain nombre d'enseignants en appelant même à une prise en compte plus étendue de ces sujets. Comme le relève un enseignant : « Le programme d'études ne prévoit pas d'acquis d'apprentissage spécifiques liés à l'enseignement des pandémies et des épidémies, mais les élèves et les parents sont de plus en plus sensibilisés à cet égard. »⁷¹ D'autres enseignants reprennent à leur compte cette prise de conscience accrue, et en appellent à une intégration spécifique de ces sujets dans les programmes scolaires nationaux. Comme le fait valoir un éducateur : « Il conviendrait que l'étude des catastrophes naturelles soit prise en considération, de

69. ID 14005907911, EEÉ, Irlande.

70. ID 14005689999, EEÉ Slovénie.

71. ID 14005187225, EEÉ, Géorgie.

manière plus détaillée, par les programmes et directives nationaux. »⁷² Nombre d’enseignants estiment qu’il est très important d’inscrire spécifiquement le sujet des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires nationaux, afin de garantir qu’ils soient traités en cours. « C’est absolument essentiel [...]. Il est très difficile pour l’enseignant lui-même de le concrétiser sans un programme explicite, car l’enseignement lui-même ne laisse pas une marge de manœuvre suffisante pour traiter plus en détail de ces sujets. »⁷³

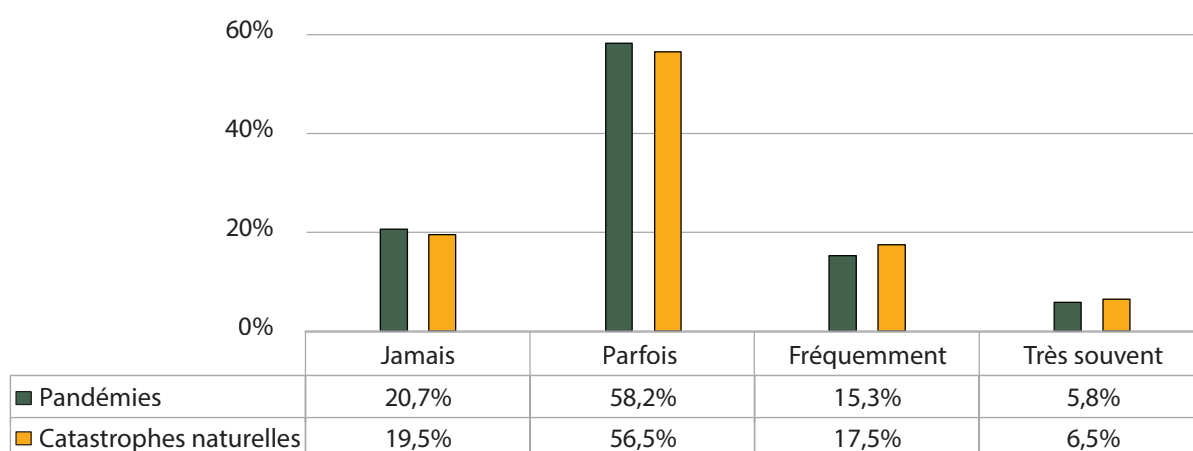
La dimension internationale des pandémies et des catastrophes naturelles dans le programme scolaire

Pour une majorité d’enseignants (environ 57 %), les pandémies et les catastrophes naturelles vues sous une perspective internationale sont perçues comme étant parfois incluses dans leur programme d’enseignement de l’histoire. Un cinquième des enseignants (environ 20 %) déclarent que leur programme ne comporte aucune perspective internationale sur les pandémies et les catastrophes naturelles (voir la figure 4.7 pour les chiffres exacts). Moins de 6 % des enseignants estiment qu’une perspective internationale est très souvent manifeste dans les programmes d’études. Comme le fait remarquer un enseignant :

Tout dépend du sujet. Par exemple, si l’on fait cours sur la famine irlandaise, on intègre une perspective internationale. D’autres famines sont étudiées, de même que leurs conséquences (en Amérique, en Australie, au Royaume-Uni, au Canada). Même lorsqu’on aborde les catastrophes naturelles et les pandémies du passé, par exemple Pompéi et la peste noire, l’impact plus large est également couvert.⁷⁴

On trouve un cas similaire en Espagne, pour qui « ces thèmes apparaissent de manière transversale dans les programmes »⁷⁵, et en Serbie, pour qui « dans chaque niveau [entre] 5 et 8, dans certaines unités d’enseignement, il existe ces possibilités »⁷⁶. Cependant, au Portugal, un enseignant a noté que « la perspective de l’histoire globale fait défaut »⁷⁷.

Figure 4.7 – Perspectives internationales sur les pandémies et les catastrophes naturelles dans les programmes scolaires



Cette divergence d’opinions à propos de la fréquence de la prise en compte, dans les programmes d’enseignement de l’histoire, d’une perspective internationale en matière de pandémies et de catastrophes naturelles reflète peut-être le fait que les programmes d’histoire de nombreux États membres sont structurés par une approche « à la carte », les sujets étant choisis par l’enseignant, qui dispose d’une autonomie qui lui est accordée quant au choix du contenu spécifiquement enseigné. Bien que, dans la plupart des pays, les pandémies et les catastrophes naturelles ne soient pas spécifiquement désignées comme autant de sujets obligatoires du programme, les enseignants semblent avoir la possibilité, s’ils le souhaitent, de les inclure et les enseigner dans une perspective internationale à n’importe quelle étape du programme. Comme le note

72. ID 14005189822, EEÉ, Géorgie.
 73. ID 14006023679, EEÉ, Serbie.
 74. ID 14005640217, EEÉ, Irlande.
 75. ID 14005541830, EEÉ, Espagne.
 76. ID 14005611418, EEÉ, Serbie.
 77. ID 14005768489, EEÉ, Portugal.

un enseignant géorgien : « Il ne dépend que de l'enseignant de décider jusqu'à quel point il rendra compte de ces événements dans son cours d'histoire. »⁷⁸

Perception par les enseignants de l'objectif de l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles

Afin de déterminer la signification et la valeur qu'ils attribuent à l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans leur cours d'histoire, il a été demandé aux enseignants s'ils étaient d'accord ou non avec une série d'affirmations à propos du but visé par l'enseignement de ces sujets. Les résultats concernant les deux sujets sont remarquablement similaires.

Tableau 4.5 – Les opinions concernant l'objectif de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

L'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles	Pandémies		Catastrophes naturelles	
	D'accord (%)	Pas d'accord (%)	D'accord (%)	Pas d'accord (%)
Est digne d'intérêt pour la vie des élèves	95,5	4,5	95,9	4,1
Les aide à comprendre le présent	98,9	1,1	96,1	3,9
Est riche d'enseignements sur le passé	97	3	97	3
Crée un sentiment collectif européen	82,5	17,5	82,4	17,6
Contribue à l'éducation de citoyens du monde responsables	95,4	4,6	96,7	3,3
Approfondit la compréhension de la crise climatique	93,4	6,6	96,7	3,3
Attire l'attention sur les défis auxquels les élèves seront confrontés à l'avenir	98,1	1,9	98,1	1,9
Devrait porter principalement sur les expériences vécues	92,1	7,9	91,2	8,8
Perturbe excessivement les élèves	29	71	32,5	67,5
Requiert des stratégies et des approches spécifiques	87,5	12,5	86,8	13,2

Comme le montre le tableau 4.5, plus de 95 % des enseignants estiment que l'enseignement de ces sujets est digne d'intérêt pour les élèves et leur vie personnelle, et partagent l'opinion que les élèves doivent nécessairement connaître des événements passés tels que ceux-ci pour être en mesure de comprendre ceux du présent. Comme le souligne un enseignant : « L'analyse des événements passés se rapporte directement aux problèmes mondiaux d'aujourd'hui. »⁷⁹ Ils partagent également l'avis que des leçons précieuses peuvent être tirées de l'enseignement de ces sujets en classe d'histoire. Un enseignant déclare à ce titre : « Le monde est confronté à des crises, il est nécessaire d'apprendre du passé pour se projeter dans l'avenir. »⁸⁰

Perception par les enseignants du rôle de l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans l'approfondissement d'une identité européenne

Le Conseil de l'Europe reconnaît la contribution essentielle que des disciplines telles que l'histoire et les sciences sociales sont susceptibles d'apporter à la promotion de la sensibilisation à l'Europe elle-même et à la prise de conscience de l'identité culturelle de l'Europe. Bien que visant principalement l'enseignement secondaire, la Recommandation du Comité des Ministres concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les

78. ID 14005665340, EEÉ, Géorgie.

79. ID 14005204442, EEÉ, Géorgie

80. ID 14005777115, EEÉ, Albanie.

écoles secondaires (Comité des Ministres, 1983) encourage les responsables de l'élaboration de programmes d'enseignement à promouvoir une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires. L'existence d'histoires ou de mémoires communes constitue un aspect important de l'approfondissement d'une identité culturelle partagée. Le concept de carrefours communs d'une histoire européenne, élaboré par le Conseil de l'Europe (Stradling, 2006), encourageait l'élaboration de thèmes européens communs pour l'enseignement de l'histoire au moyen d'approches multiperspectives. Cette idée a donné lieu au projet intergouvernemental du Conseil de l'Europe « Histoires partagées pour une Europe sans clivages » (Conseil de l'Europe, 2010-2014), qui vise à sensibiliser au patrimoine historique commun des États membres. Comme le montrent les réponses des enseignants, la récente pandémie vécue dans toute l'Europe a créé les conditions d'une expérience partagée favorisant l'émergence d'un sentiment collectif européen. Sur le plan de l'approfondissement d'une identité européenne, 82 % des enseignants en moyenne (voir tableau 4.5) estiment qu'un enseignement portant sur les expériences vécues collectivement lors de pandémies et de catastrophes naturelles en Europe peut contribuer à créer un sentiment de responsabilité européenne car, comme un enseignant géorgien le souligne, elles rendent visible le fait que « les événements survenant dans différents pays sont liés les uns aux autres »⁸¹. Un autre enseignant indique que l'expérience partagée de la dernière pandémie a également contribué au développement d'une identité culturelle, et juge « évident le sentiment collectif européen à l'occasion de la pandémie de covid-19 et dans la façon dont il en a été rendu compte ». En outre, il souligne que « les enfants étaient en mesure de voir que l'épidémie et ses conséquences ne touchaient pas uniquement l'Irlande, mais tous les pays »⁸². Un autre enseignant déclare que « l'acquisition de connaissances sur la pandémie favorise la diversité, le partage des expériences humaines et l'empathie »⁸³. Seuls 17 % des enseignants ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Par exemple, l'un d'eux précise : « Je ne pense pas que cet enseignement suscite un sentiment d'appartenance à une communauté européenne, car c'est un sentiment beaucoup plus complexe. »⁸⁴

Perception par les enseignants du rôle de l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles dans la compréhension de la crise climatique mondiale

Plus de 93 % des enseignants conviennent que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles peut jouer un rôle important dans l'approfondissement de la compréhension par les élèves de la crise climatique mondiale. En outre, plus de 98 % des répondants estiment que l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles met l'accent sur les défis communs auxquels les élèves seront confrontés à l'avenir. Plus de 95 % d'entre eux jugent qu'un enseignement sur ces sujets contribue à former des citoyens du monde responsables. Comme le souligne un enseignant : « En cours d'histoire, l'enseignement des pandémies est important, car l'élève doit avoir une idée précise [des pandémies du passé] afin d'être en mesure d'établir des parallèles avec les pandémies modernes et de penser à s'en protéger. Il contribue aussi à développer la responsabilité civique. »⁸⁵

Perception par les enseignants des difficultés que soulève l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles

Alors que la majorité des enseignants (90 %) estime que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles doit se focaliser sur les expériences vécues (qui, étant donné ces sujets, peuvent comporter des tragédies, des pertes en vies humaines et relater des histoires éveillant un sentiment de tristesse), plus de 67 % partagent la conviction que l'enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles en classe d'histoire ne perturbe pas excessivement les élèves.

À Chypre, au Portugal et en Grèce, tous les enseignants ont rejeté l'idée que l'enseignement sur les pandémies puisse perturber les élèves. Cependant, comme le montre la figure 4.8, le désaccord avec cette affirmation concernant les pandémies n'est pas universel : 67 % des enseignants arméniens, 51 % des enseignants géorgiens et 41 % des enseignants turcs et serbes estiment qu'un enseignement sur les pandémies perturbe excessivement les élèves.

81. ID 14005665340, EEÉ, Géorgie.

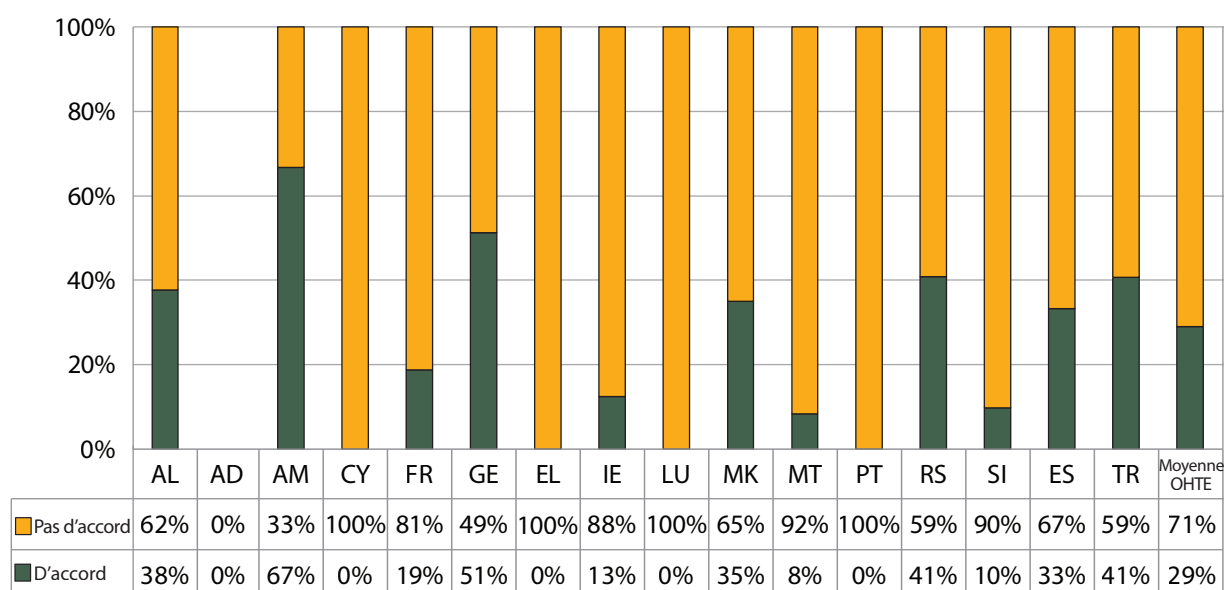
82. ID 14005633716, EEÉ, Irlande

83. ID 14005268565, EEÉ, Géorgie.

84. ID 14005958661, EEÉ, France.

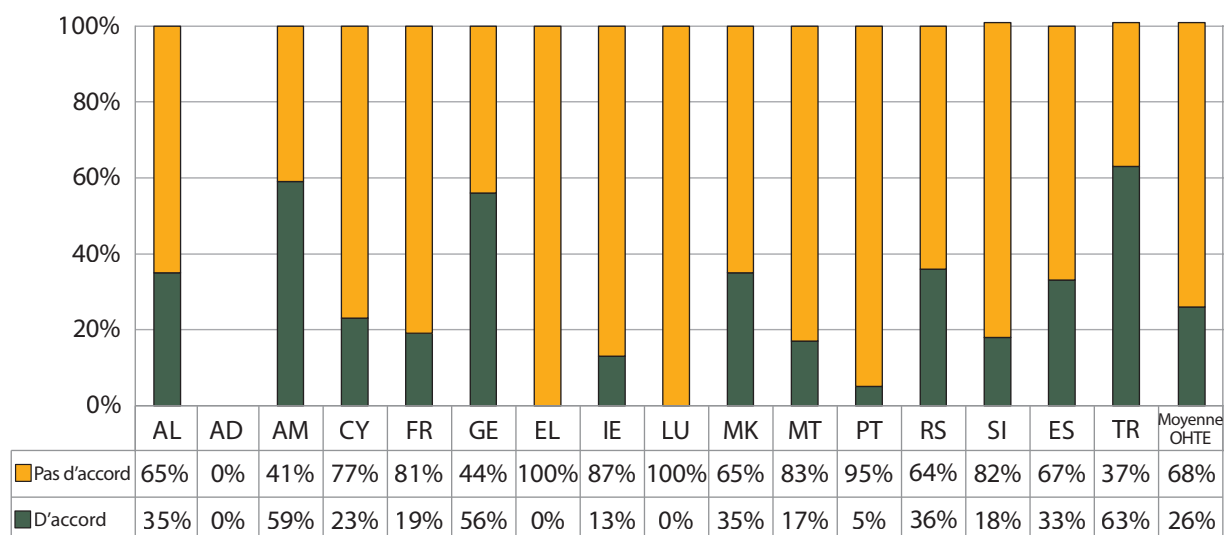
85. ID 14005516860, EEÉ, Géorgie.

Figure 4.8 – Opinion des enseignants sur le caractère sensible de l’enseignement en matière de pandémies



La plupart des enseignants ne sont pas non plus d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'enseignement en matière de catastrophes naturelles perturbe excessivement les élèves, bien qu'une minorité non négligeable soit d'accord avec cette affirmation (voir figure 4.9). Par exemple, 63 % des enseignants turcs, 59 % des enseignants arméniens et 56 % des enseignants géorgiens estiment que la dimension affective de l'enseignement sur les catastrophes naturelles perturbe excessivement les élèves. Certains jugent que l'enseignement de ces sujets risquerait d'« opprimer [...] et effrayer les élèves »⁸⁶ ; un enseignant soutient qu'il devrait uniquement porter sur « les causes et les effets, et rien d'autre »⁸⁷.

Figure 4.9 – Opinion des enseignants sur le caractère sensible de l’enseignement en matière de catastrophes naturelles



Bien qu'il soit reconnu que les pandémies et les catastrophes naturelles sont des sujets qui peuvent être difficiles à enseigner – comme relevé dans cette citation : « il est possible que les aborder en classe provoque diverses émotions chez les élèves, sans parler du fait que c'est une tâche difficile »⁸⁸ –, pour la majorité des enseignants,

86. ID 14005611418, EEÉ, Serbie.
 87. ID 14005611418, EEÉ, Serbie.
 88. ID14006023679, EEÉ, Serbie.

l'importance du sujet justifie sa prise en compte dans l'enseignement magistral. Un enseignant irlandais souligne que la distance historique peut supprimer certaines difficultés, mais il fait valoir que les enseignants ne doivent pas pour autant ignorer l'aspect affectif de ces sujets :

Aborder en classe des événements récents, par exemple la pandémie de covid et des famines actuelles, peut se révéler plus perturbant pour les élèves que d'étudier des époques et des lieux très éloignés des leurs. C'est plus particulièrement vrai pour les catastrophes naturelles, car elles sont souvent soudaines et inévitables, comme les inondations ou les tremblements de terre. Les enseignants doivent être sensibles aux craintes des enfants.⁸⁹

Près de 87 % des enseignants considèrent qu'en raison du caractère problématique et potentiellement sensible de ces sujets, ils ont besoin de stratégies et d'approches spécifiques pour les enseigner efficacement. Comme le déclare un enseignant : « Il serait très intéressant que des ressources supplémentaires soient créées en histoire et pour les cours en classe, car elles aideraient à expliquer des événements sociaux, économiques et politiques ainsi que la culture. »⁹⁰

L'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles en salle de classe

À la question de savoir quelles sont les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour préparer et assurer leur cours sur les pandémies et les catastrophes naturelles, les réponses montrent une évolution, les pédagogies traditionnelles centrées sur la transmission et les manuels scolaires étant progressivement délaissées au profit de pédagogies davantage axées sur l'enquête (voir figure 4.10). Cela s'inscrit dans le droit-fil des recommandations du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, qui encourage l'utilisation de méthodes pédagogiques actives, basées sur la recherche et la découverte (Comité des Ministres, 1983). L'analyse des réponses ouvertes des enseignants interrogés sur les cours qu'ils consacrent aux pandémies et aux catastrophes naturelles confirme qu'ils sont partisans de ces pratiques pédagogiques. Comme le précise l'un d'eux, ils s'orientent principalement sur des « didactiques qui privilégient la construction du savoir »⁹¹. Les résultats de l'enquête montrent que 66,8 % des enseignants choisissent, pour enseigner ces sujets, des méthodes pédagogiques fondées sur des pratiques d'enquête et de recherche, à l'occasion desquelles l'enseignant épaulé et guide l'élève considéré comme un enquêteur historique « faisant de l'histoire ». « Faire de l'histoire » suppose les pratiques suivantes : questionner, interroger des sources historiques primaires et secondaires, émettre des hypothèses, discuter, débattre et parvenir à des conclusions fondées sur l'analyse de preuves. Les réponses des enseignants mentionnent communément cette forme d'enseignement de l'histoire. Cette constatation fait suite à la recommandation du Comité des Ministres, selon laquelle les enseignants doivent être sensibles à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques qui, au-delà et en tenant compte des données factuelles, visent à ce que les élèves puissent interpréter et analyser les faits historiques et leur influence sur le présent (Comité des Ministres, 2001).

Comme le décrit un enseignant : « Dans chaque cours, différentes sources primaires et secondaires sont utilisées, pour aider l'élève à articuler une interprétation et une réflexion historiques, et en tirer des conclusions. »⁹² Un autre enseignant déclare de même : « En cours d'histoire, j'utilise fréquemment différentes sources, différentes données avec lesquelles les élèves se familiarisent et justifient leurs opinions. »⁹³ Un autre encore décrit son enseignement de l'histoire en ces termes :

Très souvent, diverses activités de projet, des cours coopératifs, dans lesquels les élèves sont les porteurs de l'activité ; l'enseignant est celui qui indique les directions, l'élève étant le pivot : le travail est fait pour qu'il développe une pensée critique, et il ne peut le faire que s'il met personnellement en œuvre ces activités, accompagné par l'enseignant comme mentor. Il va sans dire qu'en utilisant des sources, en se rendant dans des institutions, en utilisant différents sites internet [...] l'élève développe et améliore ses compétences.⁹⁴

Ces types d'approches pédagogiques ne sont parfois utilisés que par 31,1 % des enseignants, mais seulement un très faible pourcentage d'entre eux (2,2 %) indique ne jamais les mettre en œuvre dans leur enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles.

89. ID 14005640217, EEÉ, Irlande.

90. ID 14005665340, EEÉ, Géorgie.

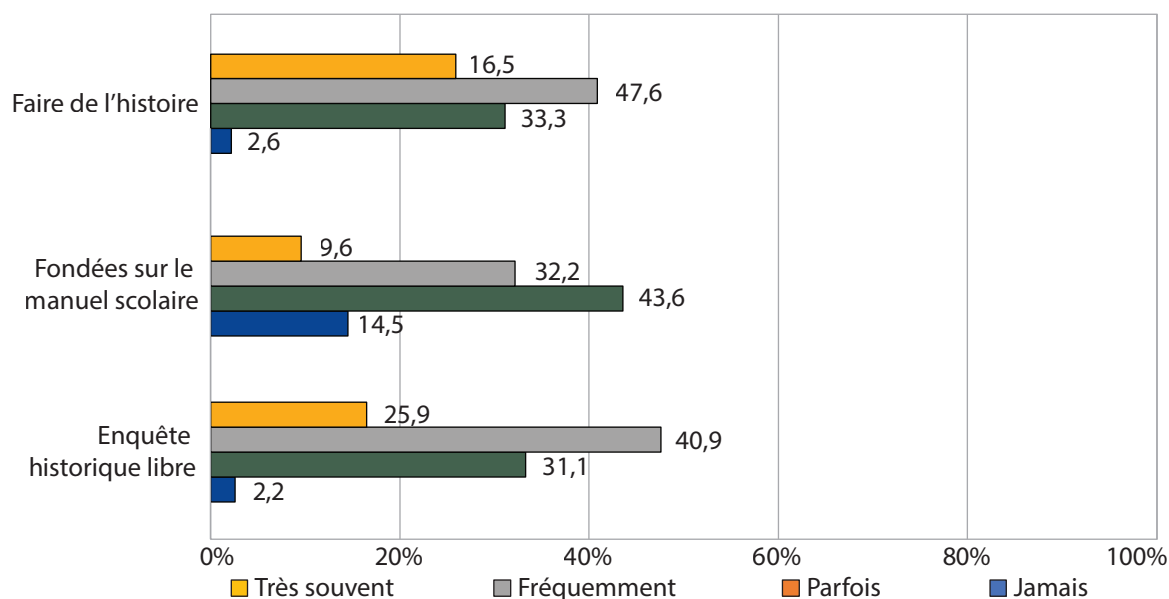
91. ID 14005861462, EEÉ, Portugal.

92. ID 14005775086, EEÉ, Albanie.

93. ID 14005689259, EEÉ, Géorgie.

94. ID 14006023679, EEÉ, Serbie.

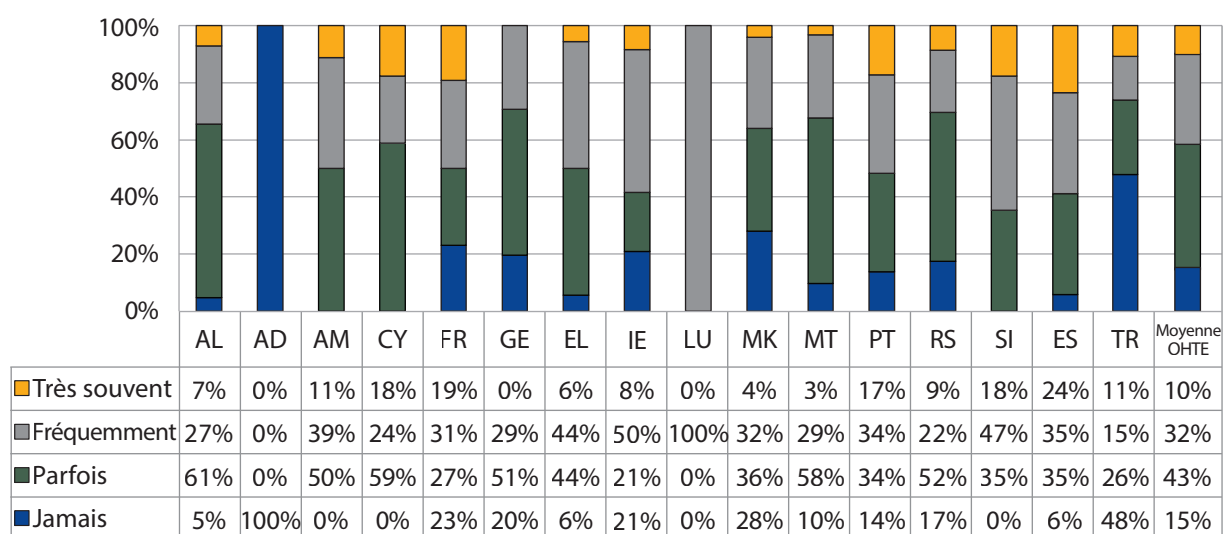
Figure 4.10 – Approches pédagogiques utilisées dans l’enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles



Les pédagogies plus traditionnelles d’enseignement de l’histoire, par exemple les cours dirigés par l’enseignant, privilégiant la transmission de données historiques factuelles et centrés sur le recours au manuel scolaire, sont modérément utilisées en classe, un pourcentage non négligeable de 14,5 % d’enseignants n’utilisant jamais cette approche et 43,6 % ne l’utilisant que parfois. Toutefois, 32,2 % des enseignants indiquent qu’ils utilisent fréquemment cette méthode pédagogique dans leur enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, et 9,6 % déclarent qu’ils l’utilisent très souvent.

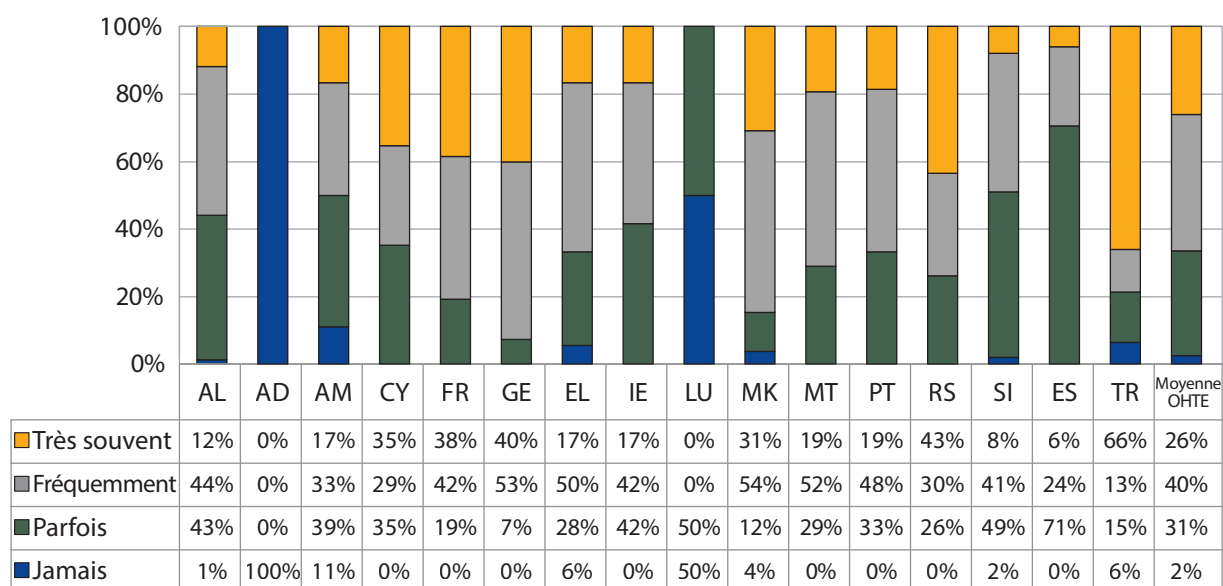
Une série de tests de Kruskal-Wallis a été effectuée pour analyser l’association entre l’expérience professionnelle des répondants et leur pédagogie de prédilection. Les résultats montrent que le nombre d’années d’expérience professionnelle de l’enseignement n’est pas statistiquement significatif sur la préférence des enseignants à utiliser telle ou telle méthode pédagogique.

Figure 4.11 – Enseignement des pandémies et catastrophes naturelles par les manuels, sous la direction de l’enseignant, dans les États membres de l’OHE



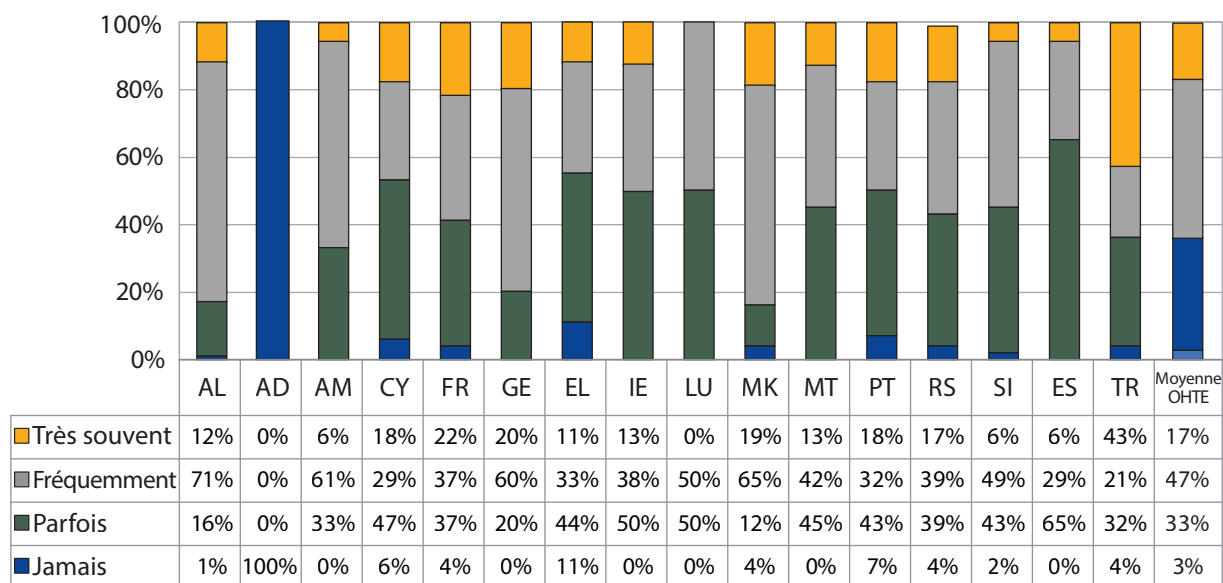
La figure 4.11 montre la ventilation par pays du recours aux pédagogies reposant sur l’utilisation de manuels scolaires sous la direction de l’enseignant. On observe des variations entre les États membres de l’OHE, les enseignants de Slovénie (65 %), d’Espagne (59 %), d’Irlande (58 %) et du Portugal (51 %) indiquant qu’ils privilégient fréquemment ou très souvent la méthode pédagogique du recours aux manuels scolaires.

Figure 4.12 – Enquêtes dirigées par l’enseignant et à l’occasion desquelles les élèves « font de l’histoire » dans les États membres de l’OHE



La figure 4.12 montre la ventilation par pays du recours aux pédagogies reposant sur l’enquête historique dirigée par l’enseignant. Ici encore, on observe des variations entre les États membres de l’OHE, les enseignants de Géorgie (93 %), de Macédoine du Nord (85 %), de France (80 %) et de Turquie (79 %) indiquant qu’ils recourent fréquemment ou très souvent à la méthode pédagogique de l’enquête dirigée.

Figure 4.13 – Enquête historique libre : les élèves effectuent un travail indépendant ou en groupe



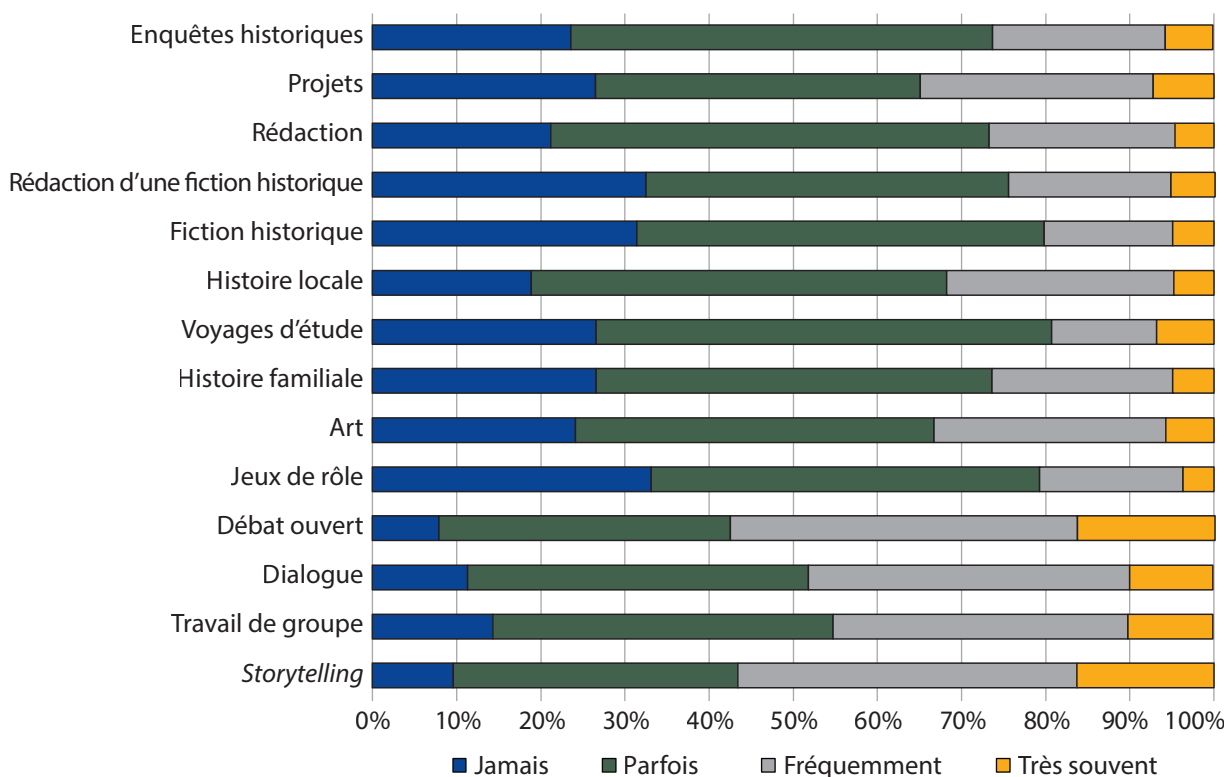
La figure 4.13 montre la ventilation par pays du recours aux pédagogies reposant sur l’enquête historique indépendante. Ici encore, on observe des variations entre les États membres de l’OHE, les enseignants de Macédoine du Nord (84 %), d’Albanie (83 %), de Géorgie (80 %) et d’Arménie (67 %) indiquant qu’ils recourent fréquemment ou très souvent à la méthode pédagogique de l’enquête libre.

Approches méthodologiques de l’enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles

Lorsque l’on interroge les enseignants sur les différentes méthodologies utilisées pour aborder en classe les pandémies et les catastrophes naturelles, les pédagogies actives telles que le *storytelling* (« raconter une histoire ») apparaissent comme les plus populaires, 16,3 % des enseignants indiquant qu’ils ont très souvent recours à cette approche particulière et 75,9 % indiquant qu’ils l’utilisent fréquemment ou parfois. On observe que le travail de groupe, une stratégie également recommandée par le Conseil de l’Europe (Comité des Ministres, 2001), est

une méthodologie prisée, 45,2 % des répondants l'utilisant très souvent ou fréquemment, contre seulement 14,3 % d'entre eux déclarant ne jamais l'utiliser. D'autres méthodes de pédagogie active comme le dialogue et le débat ouvert (Comité des Ministres, 2001) sont mentionnées par les enseignants comme étant efficaces pour enseigner ces matières (voir figure 4.14).

Figure 4.14 – Méthodologies utilisées pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles



Les méthodologies expressives telles que les jeux de rôle (63,2 %) et les pratiques artistiques (70,2 %) sont utilisées parfois ou fréquemment par les enseignants, mais 33,1 % des répondants déclarent ne jamais avoir recours aux jeux de rôle en classe. Un enseignant explique comment la mise en scène théâtrale et la création de fiction sont utilisées dans son établissement : « L'école dispose d'une section théâtre-histoire [...]. Les élèves font des films, ils les conçoivent, les réalisent, les mettent en scène, ils s'occupent du montage et de la diffusion, les postent sur les réseaux sociaux, réalisent des publicités et des interviews. »⁹⁵ Les excursions et voyages d'étude sont parfois utilisés par une majorité d'enseignants (54,1 %) et jamais par 26,6 % d'entre eux. L'histoire locale et l'histoire familiale sont adoptées comme loupes pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles par quelque 48 % des enseignants, tandis que 50,1 % des enseignants ont parfois recours aux enquêtes historiques sur le passé, seulement 23,6 % des enseignants ne les ayant jamais utilisées. Les activités de littératie, telles que la lecture et la rédaction de fictions historiques, la lecture de littérature générale et le travail de projet, sont toutes parfois utilisées par les enseignants.

Les ressources pédagogiques utilisées dans l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles

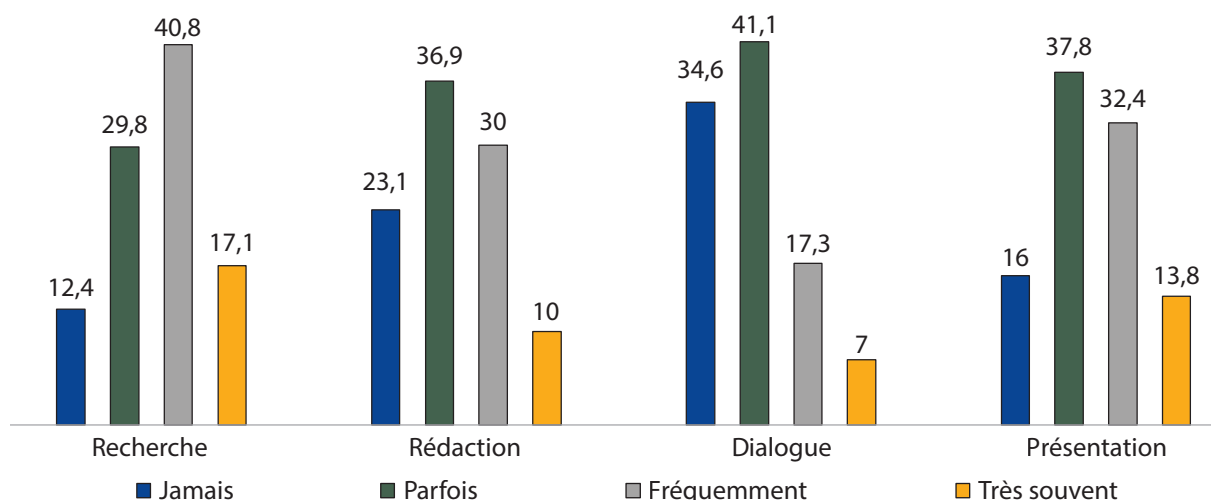
Si le recours aux tableaux blancs et aux tableaux noirs est encore fréquent dans les États membres, les résultats de l'enquête montrent que les technologies numériques (lorsqu'elles sont disponibles) et les pédagogies actives et constructivistes telles que le travail et les enquêtes de groupe sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles. Ce fait corrobore l'observation selon laquelle les enseignants s'orientent, dans leur enseignement de ces sujets, vers des pratiques pédagogiques reposant davantage sur l'enquête.

Les résultats de l'enquête indiquent que la recherche d'informations historiques et l'examen de sources primaires et secondaires constituent la principale utilisation en classe des ordinateurs ou tablettes, 57,9 % des enseignants les utilisant fréquemment ou très souvent à cette fin. Le second usage le plus fréquent de ces ressources est la présentation des travaux des élèves, 42,6 % des répondants précisant que cette dernière est utilisée fréquemment

95. ID 14006023679, EEÉ, Serbie.

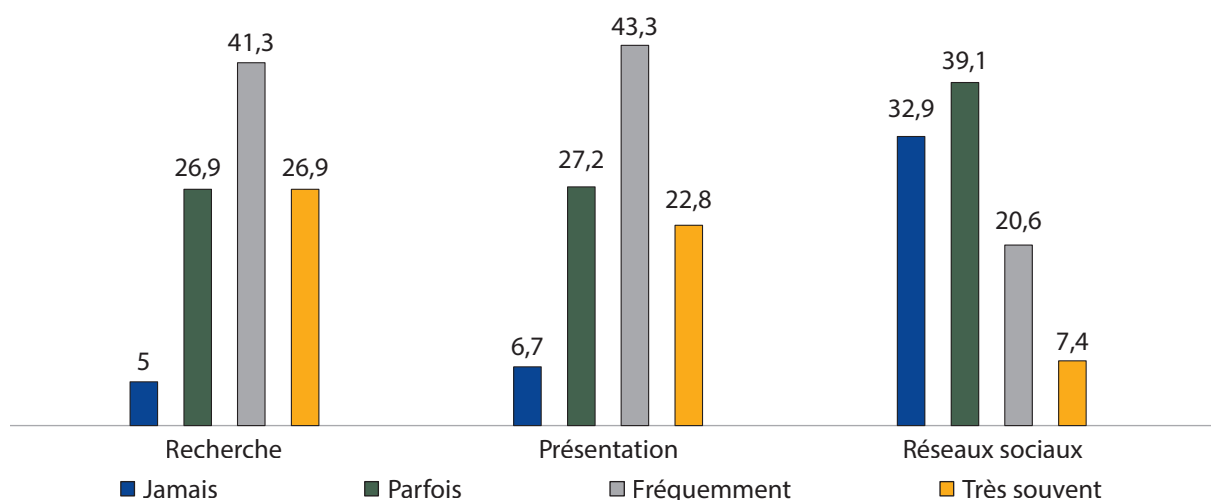
ou très souvent. Ces modes d'utilisation sont suivis par le recours aux ordinateurs et tablettes pour écrire ou composer, 40 % des enseignants indiquant qu'ils font appel à ces ressources dans cet objectif. Moins fréquente est l'utilisation des ordinateurs/tablettes pour faciliter le dialogue (par exemple via Zoom), avec seulement 18 % des enseignants indiquant y recourir à cette fin (voir figure 4.15). L'utilisation critique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire est une autre recommandation du Conseil de l'Europe (Comité des Ministres, 2001), car lorsqu'elles ne sont pas seulement utilisées pour la collecte d'informations, ces technologies multiplient les occasions d'échanges et de dialogue, encouragent les démarches d'analyse critique en prenant appui sur des points de vue multiples et des interprétations transculturelles, et contribuent au développement de compétences telles que l'analyse critique et le raisonnement analogique.

Figure 4.15 – L'utilisation des ordinateurs ou tablettes dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles



Les résultats de l'enquête (voir figure 4.16) montrent que les médias en ligne tels qu'internet sont très souvent ou fréquemment utilisés dans l'enseignement de ces sujets, à la fois comme outils de recherche d'informations historiques (68,2 % des enseignants indiquent à ce titre une utilisation fréquente ou très fréquente) et comme outils de présentation de films, de vidéos (YouTube), de réalité virtuelle et de présentations en ligne (66,1 % des enseignants répondent qu'ils les utilisent fréquemment ou très souvent à cette fin). Comme le déclare un enseignant irlandais : « Nous recourons principalement aux ressources en ligne, les iPad étant très largement utilisés dans l'enseignement des SESE [histoire, géographie et sciences]. Chaque élève possède un bloc-notes pour les travaux de projets SESE et un portfolio électronique. »⁹⁶ L'utilisation des médias sociaux dans l'enseignement de ces sujets est moins prisee, 32,9 % des enseignants indiquant qu'ils ne les utilisent jamais et 39,3 % déclarant une utilisation occasionnelle.

Figure 4.16 – L'utilisation des médias en ligne dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

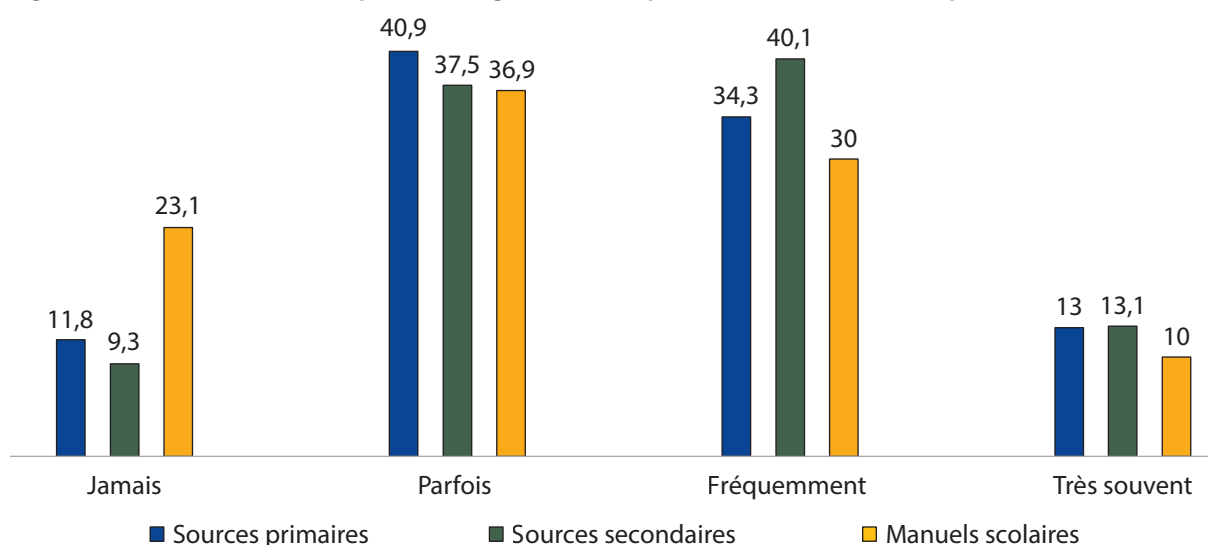


96. ID 14005750501, EEÉ, Irlande.

Parmi les enseignants interrogés, 23,1 % n'utilisent jamais le manuel scolaire pour aborder les pandémies et les catastrophes naturelles ; 36,9 % ne l'utilisent que parfois. Les chiffres combinés montrent que les manuels ne sont pas souvent utilisés dans 60 % des cours où ces sujets sont traités. Il existe une corrélation entre ce chiffre et le nombre d'enseignants qui épaulent leur enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles au moyen d'approches fondées sur l'enquête, comme le soulignent les figures 4.12 et 4.13. Comme le montre la figure 4.17, quelque 40 % des enseignants utilisent le manuel scolaire fréquemment ou très souvent. Environ 76 % des enseignants ont recours aux sources primaires et secondaires, ce qui suggère que même lorsque le manuel scolaire est fréquemment utilisé, il est complété par l'ajout de sources primaires et secondaires. Cette pratique est conforme à la résolution du Comité des Ministres, selon laquelle les manuels d'histoire devraient être complétés par un matériel pédagogique supplémentaire (Comité des Ministres, 1965).

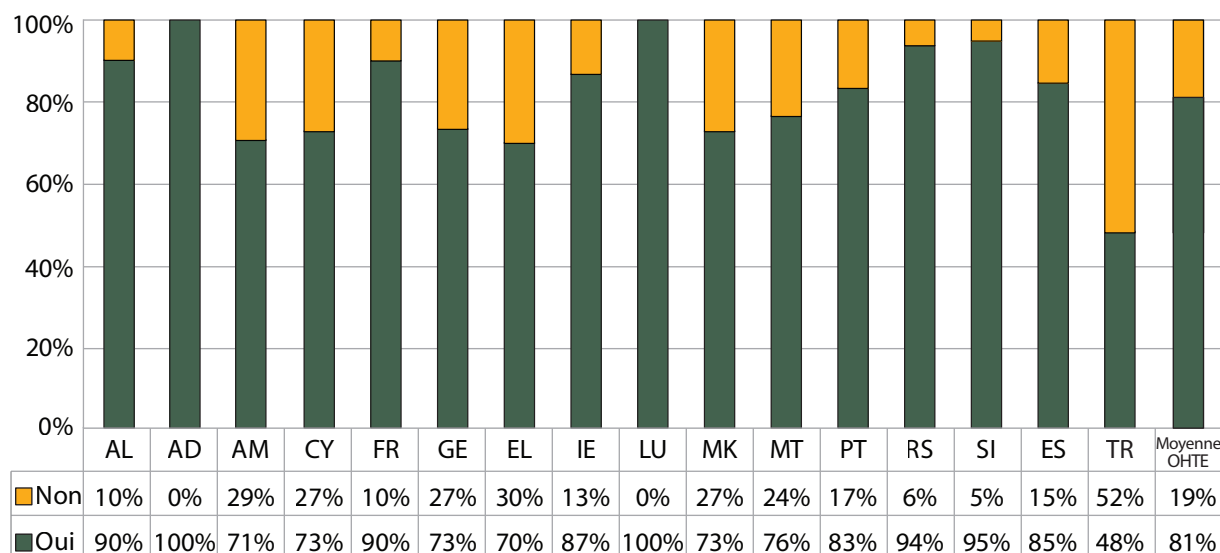
Enfin, des tests de Kruskal-Wallis ont été effectués pour analyser la relation existant entre le choix des ressources pédagogiques et l'expérience des enseignants. Les résultats montrent que le nombre d'années d'enseignement n'a pas d'effet statistiquement significatif sur le choix de certaines ressources pédagogiques par les enseignants lorsqu'ils traitent des pandémies et des catastrophes naturelles.

Figure 4.17 – Sources utilisées pour l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles



À la question de savoir s'ils ont la liberté de choisir leurs propres ressources pour faire cours sur les pandémies et les catastrophes naturelles, 78,6 % des enseignants indiquent qu'ils disposent de l'autonomie professionnelle et de la souplesse nécessaires pour choisir les ressources les plus appropriées aux besoins de leurs élèves ; cependant, 21,4 % des enseignants déclarent qu'ils n'ont pas le choix du matériel à utiliser (voir figure 4.18).

Figure 4.18 – Choix ou non des enseignants concernant la sélection des ressources pédagogiques dans les États membres de l'OHTE



À la question de savoir quel est l'impact de l'histoire familiale, locale et orale sur l'apprentissage scolaire de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles, environ 20 % des enseignants estiment que l'histoire familiale a un impact majeur sur l'apprentissage de l'élève ; 45 % jugent cet impact modéré. De plus, 14,5 % des répondants considèrent que l'histoire locale a un impact important, tandis qu'environ 53 % jugent cet impact modéré sur l'apprentissage. Environ 17 % des enseignants jugent que l'histoire orale a un impact important sur l'apprentissage des élèves, tandis que 46 % considèrent qu'il n'est que modéré. Fait intéressant, 17 % des enseignants estiment que les visites de musées n'ont aucun impact sur l'apprentissage scolaire des pandémies et des catastrophes naturelles. À la question de savoir quel est l'impact de la lecture sur l'apprentissage, 14,2 % considèrent qu'elle a un impact important et 47,9 % jugent cet impact modéré. En revanche, 49 % des enseignants considèrent qu'internet a un impact majeur sur l'apprentissage scolaire des pandémies et 41,5 % jugent qu'internet a un impact majeur sur l'apprentissage des catastrophes naturelles.

L'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles en salle de classe

Comme l'illustrent les propos évoquant l'enseignement de la peste noire, reproduits ci-après, les enseignants utilisent une palette de ressources et de pratiques basées sur l'enquête pour faire cours sur les pandémies et les catastrophes naturelles. Cet enseignant détaille les activités pratiquées pour susciter la participation des élèves et développer leurs capacités de réflexion historique tout en approfondissant leurs connaissances du contenu :

Montrer à l'aide d'une carte sa propagation en Europe. La signification de termes comme épidémie, contagion, quarantaine, lazarets, flagellants, pogroms juifs, saignées. Quelques-unes de ses conséquences sur la vie quotidienne dans les villes et villages. Répartir les causes et les effets de la peste en deux colonnes sous des titres distincts. Identifier ou énumérer certaines continuités et/ou évolutions dans l'organisation sociale, politique et économique de l'Europe médiévale après la peste noire. Expliquer pourquoi la plupart des mesures prises pour lutter contre la peste se sont révélées largement inefficaces. Rédiger un bref récit de témoin oculaire fondé sur une source primaire (par exemple le compte rendu de Boccace sur la peste à Florence).⁹⁷

L'analyse des réponses à l'enquête atteste que les enseignants puisent dans divers contenus et approches pédagogiques pour aborder dans leur enseignement les pandémies et les catastrophes naturelles. Les résultats indiquent qu'ils s'éloignent de la primauté de l'enseignement fondé sur le manuel scolaire pour adopter une palette d'approches pédagogiques constructivistes et centrées sur l'élève pour enseigner l'histoire en salle de classe. Dans de nombreux cas, les enseignants se considèrent comme des facilitateurs étayant l'apprentissage de leurs élèves et les épaulant. Comme le déclare un enseignant : « Depuis des années, l'élève occupe la place centrale du cours. L'enseignant le guide, le soutient, le conseille et l'encourage dans son travail. »⁹⁸ Un autre souligne l'importance pour les élèves d'apprendre à tirer parti des éléments de fait et de bâtir des interprétations fondées sur des données probantes : « Il est nécessaire que les élèves sachent comment travailler sur des sources diverses, penser de manière critique, pour pouvoir devenir des individus libres, des citoyens. »⁹⁹

Les obstacles liés à l'enseignement en matière de pandémies et de catastrophes naturelles en salle de classe

Plusieurs obstacles ont également été mentionnés, qui expliquent pourquoi il n'est pas tiré parti de formes plus constructivistes d'enseignement de l'histoire dans certains cours portant sur ces sujets. Ce sont notamment : les pressions résultant des examens nationaux¹⁰⁰, le comportement des élèves¹⁰¹, les programmes scolaires surchargés¹⁰², la disponibilité des ressources, les classes trop nombreuses¹⁰³ et les enjeux élevés des examens¹⁰⁴. Comme l'indique un enseignant : « Le volume du programme, les classes surchargées, l'examen de fin d'études sont autant de facteurs qui pèsent sur le temps disponible pour un travail plus individuel demandé aux élèves. »¹⁰⁵

97. ID 14005820016, EEÉ, Malte.

98. ID 14005777864, EEÉ, Albanie.

99. ID 14005268565, EEÉ, Géorgie.

100. ID 14005798611, EEÉ, Portugal.

101. ID 14005802892, EEÉ, Portugal.

102. ID 14005839897, EEÉ, Slovaquie.

103. ID 14005918876, EEÉ, Türkiye.

104. ID 14005567197, EEÉ, Macédoine du Nord

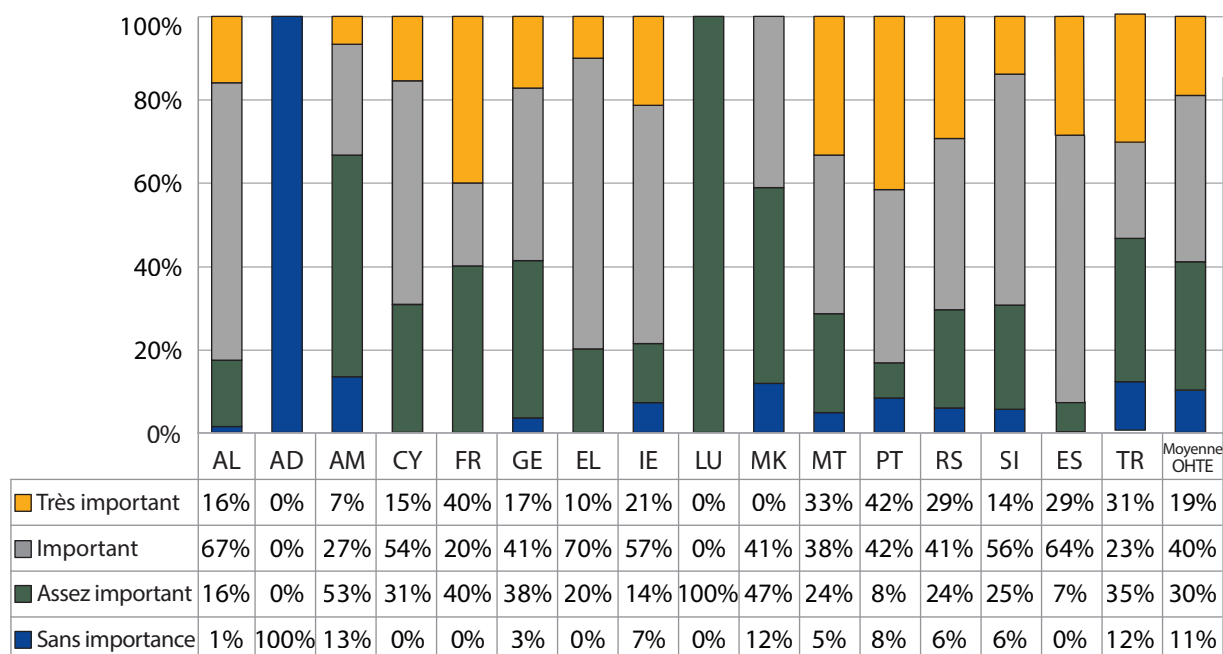
105. *Ibid.*

Le point de vue des enseignants concernant l'importance de la prise en compte des voix marginalisées et minoritaires dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles

À la question de savoir s'il est important de prendre en compte des sujets relatifs aux conséquences des pandémies sur les minorités ou les groupes sociaux marginaux qui, tout au long de l'histoire, ont été souvent stigmatisés en tant que boucs émissaires ou « altérisés », 20,2 % des enseignants des 16 États membres de l'OHTE estiment que cette prise en compte est très importante, tandis que 49 % la jugent importante. Comme le montre la figure 4.19, les enseignants d'Espagne (93 %), du Portugal (84 %), d'Albanie (83 %), de Grèce (80 %) et d'Irlande (78 %) considèrent en très grande majorité qu'il est important ou très important de prendre en compte les voix minoritaires dans leur enseignement de ces sujets. Pour Andorre et le Luxembourg, les résultats sont biaisés en raison du faible nombre de réponses à cette question de l'enquête.

D'autre part, 26,3 % des enseignants estiment qu'il est assez important de prendre en compte le traitement réservé aux groupes minoritaires au cours des pandémies passées, et un enseignant fait valoir que, si leur discussion est importante, ces questions sont davantage « pertinentes pour les élèves du groupe d'âge le plus âgé »¹⁰⁶. Seuls 5 % des enseignants jugent cette approche sans importance.

Figure 4.19 – L'importance de la prise en compte des voix marginalisées et minoritaires dans l'enseignement des pandémies

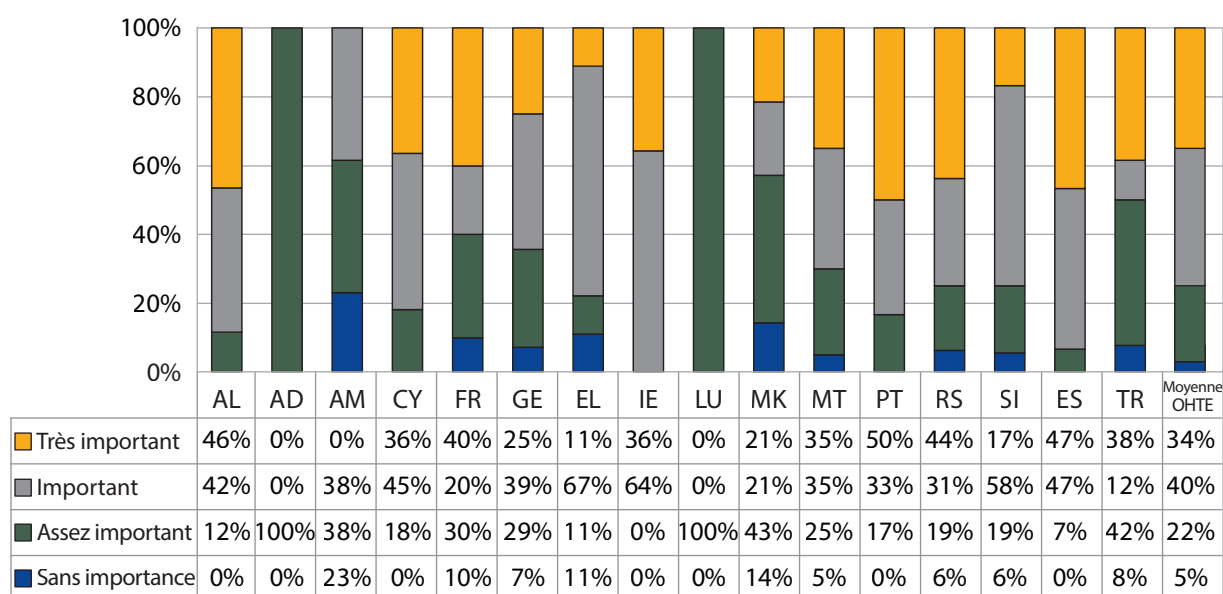


À la question de savoir s'il est important pour les enseignants de prendre en compte les voix et les expériences des minorités dans leur enseignement sur les catastrophes naturelles, un plus grand nombre d'entre eux (33,9 %) indiquent que la prise en compte des voix des minorités est très importante ; 39,4 % des répondants estiment qu'il est important de prendre en compte dans leur enseignement les conséquences des catastrophes naturelles sur les groupes minoritaires. Comme le déclare un enseignant, ces questions sont « fondamentales et elles contribuent à sensibiliser les jeunes à ces phénomènes »¹⁰⁷. Par ailleurs, 21,6 % des répondants estiment que cette prise en compte est assez importante et seulement 5,1 % jugent qu'elle est sans importance. Comme le montre la figure 4.20, les enseignants ayant répondu à cette question en Irlande (100 %), en Espagne (94 %), en Albanie (88 %), au Portugal (83 %) et à Chypre (81 %) considèrent en très grande majorité qu'il est très important ou important de prendre en compte ces sujets.

106. ID 14005189822, EEÉ, Géorgie.

107. ID 14006023679, EEÉ, Serbie.

Figure 4.20 – L'importance de la prise en compte des voix marginalisées et minoritaires dans l'enseignement des catastrophes naturelles



Deux tests de Kruskal-Wallis ont été réalisés pour déterminer s'il existe une corrélation statistiquement significative entre l'expérience professionnelle des enseignants et leur sensibilisation à l'importance de l'écoute des minorités dans leur enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles. Les résultats ne mettent en évidence aucune signification statistique particulière pour l'un ou l'autre des enseignements. Autrement dit, dans les 16 États membres de l'OHTE, les répondants à l'enquête soulignent l'importance de l'écoute de la voix des minorités, quel que soit leur nombre d'années d'expérience de l'enseignement. De plus, le niveau d'enseignement (primaire, secondaire du premier cycle, secondaire du deuxième cycle) et la sensibilisation des enseignants n'ont pas d'effet statistiquement significatif concernant l'importance pour eux d'enseigner les conséquences sur les minorités des pandémies et des catastrophes naturelles. Autrement dit, les enseignants estiment que, quel que soit l'âge des élèves, il est important d'aborder les conséquences des pandémies et des catastrophes naturelles pour les groupes sociaux marginaux.

Les réponses ouvertes des enseignants témoignent de leur sensibilisation à l'importance de ces questions abordées en cours d'histoire liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles. Si un enseignant souligne qu'« il est important d'analyser ces événements et de comprendre les points de vue des groupes minoritaires »¹⁰⁸, un autre fait remarquer que, en raison de leur conception, les programmes scolaires sont souvent élaborés et enseignés sous un prisme spécifique qui omet le point de vue de l'« autre » et porte principalement sur le récit dominant de la nation, « parce qu'un modèle ethnocentrique-eurocentrique (récit normé) domine le choix des contenus »¹⁰⁹. Développant l'idée d'une prise de distance vis-à-vis des récits dominants pour se rapprocher de récits plus inclusifs, un enseignant note :

En abordant l'histoire autrement que sous un prisme noir ou blanc et en attirant l'attention sur différents points de vue portant sur le même événement, des sources différentes et contradictoires m'ont incité à rechercher davantage de sources différentes et à argumenter sur la base d'éléments probants. Un fait que j'utilise dans mes cours, en laissant les élèves explorer librement les sources sans les guider et sans reproduire une certaine narration/idée, qui est le récit admis.¹¹⁰

Un aspect commun aux pandémies et aux catastrophes naturelles du passé et à celles d'aujourd'hui, c'est la panique généralisée que suscitent de tels événements. Comme pendant la pandémie de covid-19, l'effroi et la peur de l'inconnu ont donné lieu à diverses angoisses orientées sur certains groupes et minorités qui, pour une raison ou une autre, sont classés et catégorisés comme n'étant pas intégrés à la société. Les phénomènes d'« altérisation » ont historiquement joué un rôle dans la formation de préjugés visant certaines franges de la population ainsi que dans la persécution de groupes minoritaires et marginalisés. Comme le montrent les résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ), les enseignants sont convaincus de l'importance de la prise en compte des voix marginalisées et minoritaires dans l'enseignement de l'histoire des pandémies et des

108. ID 14005213700, EEÉ, Géorgie.

109. ID 14005700458, EEÉ, Grèce.

110. ID 14005580926, EEÉ, Chypre.

catastrophes naturelles, et conscients du rôle que l'enseignement de l'histoire peut jouer pour contrebalancer les tendances à l'« altérisation » en faisant connaître à leurs élèves le concept de perspectives multiples ainsi que d'autres manières de considérer le monde et les populations. Comme le fait remarquer un enseignant : « La perspective est un point de vue, la façon dont quelqu'un voit une situation, et j'essaie personnellement de "creuser" leur opinion sur une situation, en soulignant très souvent qu'une même situation a toujours deux aspects, ce qui explique pourquoi les gens "vont devant les tribunaux". »¹¹¹

Un enseignant grec commente le potentiel que recèle l'histoire pour aborder la question de l'« altérisation » et explique comment il évoque avec sa classe la stigmatisation du peuple juif à l'époque médiévale pour illustrer à quel point le processus du bouc émissaire peut se révéler dangereux :

J'interprète les événements par le truchement de l'histoire. Par exemple, au lycée, j'aide les élèves à découvrir la raison pour laquelle les juifs ont été pris pour cible pendant la peste noire, car, parce qu'ils mettaient en pratique quelques simples règles d'hygiène (le lavage des mains), ils n'étaient pas touchés par la peste au même degré que le reste de la population. Ce fait a contribué à la naissance du préjugé stigmatisant le juif maléfique, illustré par les gravures et les sculptures de l'époque, qui a engendré le monstre d'intolérance et de racisme ayant trouvé son expression dans la propagande de l'Allemagne nazie.¹¹²

Conclusion

L'analyse des réponses à l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ) permet de tirer un certain nombre de conclusions importantes concernant l'enseignement des pandémies, des épidémies et des catastrophes naturelles dans les 16 États membres de l'OHTE. Il résulte de cette analyse que la majorité des professeurs d'histoire des 16 États membres attribue à l'enseignement de l'histoire un objectif à l'évidence bien plus large que la visée traditionnelle, à savoir approfondir une identité nationale ou une connaissance des faits relatifs au passé. Une écrasante majorité d'entre eux exprime la conviction que l'histoire a un rôle à jouer dans la compréhension des crises actuelles (telles que les catastrophes naturelles causées par le changement climatique ou les pandémies mondiales), en explorant leurs causes profondes et en fournissant aux élèves des exemples des conséquences des actions de l'humanité dans le passé ainsi que des modèles dont pourront s'inspirer des actions futures.

Cette évolution de la perception des objectifs de l'histoire se reflète également dans les approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants des 16 États membres de l'OHTE. L'analyse des résultats de l'enquête montre que si les enseignants délivrent aujourd'hui encore un enseignement fondé sur les manuels scolaires et axé sur le contenu, ils l'accompagnent d'une grande diversité de matériels pédagogiques complémentaires tels que des vidéos et des ressources en ligne. En outre, les pratiques fondées sur l'enquête (enquêtes historiques dirigées par l'enseignant et enquêtes historiques indépendantes) et les méthodes d'apprentissage actif mentionnées par la Recommandation du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle sont souvent utilisées en cours d'histoire dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles.

En dépit du fait qu'il n'est accordé que relativement peu d'attention à ces sujets dans les programmes scolaires nationaux, plus de 75 % des enseignants déclarent traiter effectivement les pandémies et les catastrophes naturelles dans leur enseignement aux niveaux primaire et postprimaire. En moyenne, dans les 16 États membres de l'OHTE, le nombre d'heures consacré à ces sujets varie de deux heures environ à plus de dix heures selon le niveau de la classe, les élèves plus âgés bénéficiant du nombre d'heures d'enseignement le plus important sur ces sujets. Les réponses à l'enquête montrent qu'une majorité d'enseignants aimeraient que ces sujets soient spécifiquement pris en compte dans leurs programmes nationaux, ce qui, comme plusieurs le font remarquer, favoriserait l'enseignement de ces sujets en classe.

Développant ce point, les réponses à l'enquête montrent que les enseignants des 16 États membres de l'OHTE valorisent l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles. En outre, tout en reconnaissant que ces sujets peuvent se révéler complexes et nécessiter des approches pédagogiques sensibles, notamment en raison d'événements récemment vécus par les élèves – pandémie et, dans certains cas, catastrophes naturelles –, les enseignants sont environ 87 % à estimer qu'ils ont besoin de stratégies et d'approches spécifiques pour les enseigner de manière efficace.

Le constat qu'il existe des sujets et des thèmes communs liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles déjà enseignés dans les 16 États membres de l'OHTE pourrait servir de base sur laquelle élaborer des stratégies

111. ID 14006023679, EEÉ, Serbie.

112. ID 14005716222, EEÉ, Grèce.

et des approches spécifiques. Sur le plan des pandémies, ces thèmes communs sont notamment la peste noire, le choléra, la pandémie de covid-19, la grippe espagnole, la variole, la tuberculose et le VIH. S'agissant des catastrophes naturelles, les thèmes communs incluent le tsunami de 2004, la destruction de Pompéi et l'éruption minoenne. Ces thèmes communs s'appuient sur les thèmes identifiés dans *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, un livre électronique interactif résultant d'un projet du Conseil de l'Europe qui visait à mieux connaître les principales synergies et convergences qui ont façonné le développement de l'Europe en tant qu'entité spatiale, et à mettre en valeur des stratégies et des méthodes pour sensibiliser les élèves aux dimensions d'une histoire européenne partagée et approfondir leurs connaissances en la matière. Le projet « Histoires partagées » identifie les thèmes suivants : l'impact de la révolution industrielle, l'évolution de l'éducation, les droits de l'homme dans l'histoire de l'art, l'Europe et le monde. L'identification de thèmes partagés relatifs aux pandémies et aux catastrophes naturelles qui sont à l'heure actuelle enseignées dans les États membres de l'OHTE apporte une contribution à l'ensemble des travaux et peut fournir une plateforme commune, partagée par le personnel éducatif et les élèves, pour collaborer, comparer des points de vue différents et en débattre. Cet objectif est également reflété dans la recommandation du Comité des Ministres (2011) qui encourage une identité et une unité européennes fondées sur des valeurs partagées, le respect d'un patrimoine commun, la diversité culturelle et le dialogue entre les cultures, qui se nourrissent d'une compréhension exacte de l'histoire. Il s'aligne en outre sur la recommandation du Comité des Ministres (2001) selon laquelle le personnel éducatif doit mettre en œuvre des projets internationaux et transfrontaliers entre plusieurs écoles de pays différents, basés sur l'étude d'un thème historique commun, des approches comparatives ou la réalisation d'une tâche commune.

Chapitre 5

Conclusions, pratiques et perspectives

Il résulte du présent rapport que les pandémies et les catastrophes naturelles n'occupent qu'une part minime dans de nombreux programmes scolaires d'histoire qui, malgré une réorientation vers le développement des compétences de réflexion historique, reflètent toujours les grands récits nationaux dont l'influence s'exerce sur la conscience historique et l'appartenance nationale individuelles dans les États membres de l'OHE. De façon générale, les programmes officiels d'histoire ne mentionnent les pandémies et les catastrophes naturelles qu'incidemment, car l'histoire qu'ils présentent avance chronologiquement, se focalisant sur les aspects importants, significatifs et souvent emblématiques de canons historiques encore dominants et reconnus à l'échelle nationale. L'importance périphérique telle qu'elle est perçue de ces événements est compréhensible à la lumière du centre d'intérêt persistant des programmes scolaires, axés sur l'histoire politique et plus généralement sur les activités humaines. Des événements tels que les pandémies et les catastrophes naturelles mettent plutôt en évidence les limites de la capacité de décision et d'action de l'homme, montrant que la maîtrise de l'humanité sur son environnement naturel est moins importante que ne le laisseraient entendre les récits traditionnels centrés sur l'histoire politique. Par conséquent, ils sont souvent abordés dans l'enseignement comme des sujets à part entière lorsqu'ils jouent un rôle majeur dans la mémoire collective du pays, comme le tremblement de terre de Lisbonne en 1755 au Portugal et la Grande Famine de 1845-1852 en Irlande.

En gardant à l'esprit cette tendance générale, il importe toutefois de souligner qu'il existe un certain nombre de bonnes pratiques. Dans de nombreux cas (Andorre, Arménie, Espagne, France, Géorgie, Macédoine du Nord et Türkiye), les programmes scolaires intégrés qui comportent une composante historique prévoient l'étude des pandémies et des catastrophes naturelles passées, souvent en lien, directement et explicitement, avec le présent. Même en cas d'inexistence de cours traitant de l'histoire des pandémies et des catastrophes naturelles, les programmes d'histoire incluent souvent ces événements dans le cadre de thèmes plus larges, qui abordent par exemple la vie quotidienne au Moyen Âge en Europe (par exemple en Serbie) ou l'industrialisation (par exemple en Slovénie). Cette approche présente à la fois des avantages et des inconvénients. D'une part, elle peut être interprétée comme signalant un manque d'intérêt accordé aux pandémies et aux catastrophes naturelles en tant que sujets traités à part entière. Rien ne peut remplacer l'enseignement de ces sujets dans des cours d'histoire distincts, car il met en œuvre des méthodologies spécifiques à la discipline, orientées vers les sources primaires, qui favorisent le développement de la « réflexion historique », laquelle joue un rôle majeur dans l'acquisition des compétences nécessaires pour une culture de la démocratie (Conseil de l'Europe, 2018). D'autre part, les approches thématiques interdisciplinaires (telles que pratiquées en Albanie, à Chypre, en Espagne, France, Irlande, à Malte, au Portugal, en Serbie, Slovénie et Türkiye) ménagent parfois davantage de place pour l'étude de leurs contextes, causes et conséquences, ainsi que de leur impact global sur les sociétés, les économies, les systèmes politiques, etc., ce qui favorise la perception de ces événements catastrophiques non comme des sujets de niche d'intérêt limité, mais comme profondément liés à l'histoire et affectant celle-ci en tant que telle. Plusieurs recommandations du Conseil de l'Europe soulignent les avantages de l'approche thématique interdisciplinaire d'événements historiques, comme la plus récente, relative à la transmission de la mémoire de la Shoah et à la prévention des crimes contre l'humanité (Comité des Ministres, 2022) ; celle sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques (Comité des Ministres, 2020) ; celle relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire (Comité des Ministres, 2011) ; ou celle relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle (Comité des Ministres, 2001), qui précise que :

L'apprentissage de l'histoire devrait à toute occasion utiliser le potentiel éducatif d'une approche transdisciplinaire et multidisciplinaire, en établissant les liaisons avec les autres disciplines qui constituent l'ensemble du programme scolaire, notamment la littérature, la géographie, les sciences sociales, la philosophie, les arts et y compris les disciplines scientifiques.

Plusieurs cas, allant à l'encontre de perceptions communes selon lesquelles les programmes d'histoire sont souvent déconnectés du monde des élèves tel qu'ils le vivent, attestent d'efforts de rapprochement de l'histoire vers les élèves par l'adoption de démarches puisant dans l'histoire sociale, l'histoire locale, l'histoire familiale ou l'histoire de la vie quotidienne. À titre d'exemple, ces approches sont notamment l'histoire de Myrtis, une jeune Grecque

morte de la peste d'Athènes, les nombreux volets du programme scolaire irlandais qui mettent l'accent sur des récits de la vie de la population dans le passé ou s'intéressent aux récits locaux évoquant des pandémies et des catastrophes naturelles, en passant par la place privilégiée accordée en Serbie à l'histoire de la vie quotidienne au Moyen Âge ou encore le cours intitulé « Notre ville » assurée en Türkiye, qui demande spécifiquement aux élèves d'étudier les catastrophes naturelles survenues dans leur ville. Des sujets tels que les pandémies et les catastrophes naturelles, bien que marginaux par rapport au programme d'enseignement général et succinctement traités dans les manuels scolaires, voire ignorés, offrent souvent la possibilité d'étudier une plus grande diversité de sources dans leur enseignement, comme cela semble être le cas en Géorgie. À cet égard, l'accent mis par le programme scolaire national albanais sur l'utilisation en classe des technologies de l'information et de la communication (TIC) est étroitement corrélé aux résultats de l'enquête adressée aux enseignants de tous les États membres de l'OHTE, selon lesquels ces méthodologies sont très largement considérées comme utiles par les enseignants et très appréciées par les élèves. Ces considérations s'inscrivent, elles aussi, dans le droit-fil des recommandations du Conseil de l'Europe, qui soulignent l'importance des technologies de l'information et de la communication (Comité des Ministres, 2001 et 2020) et de « la création, dans les établissements scolaires et universitaires, de cours d'éducation aux médias et aux réseaux sociaux s'attachant notamment à démonter les bases des théories du complot » (Comité des Ministres, 2022). Ce dernier aspect est lui aussi particulièrement pertinent pour l'enseignement des pandémies, comme le cas de la pandémie de covid-19 l'a amplement démontré. Enfin, aux limites des programmes nationaux, le fait que de nombreux États membres de l'OHTE (Albanie, Andorre, Arménie, Espagne, France, Irlande, Luxembourg, Macédoine du Nord, Portugal, Serbie et Slovénie) accordent aux enseignants une autonomie considérable est de bon augure pour l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles du passé, étant donné que de tels espaces d'autonomie sont souvent ceux dans lesquels les enseignants indiquent qu'ils traitent ces sujets d'un grand intérêt tant pour eux-mêmes que pour les élèves. On notera que, selon les données de l'enquête réalisée auprès des autorités éducatives (EAÉ), malgré le fait que les programmes scolaires officiels n'accordent que relativement peu d'attention à ces sujets, plus de 75 % des enseignants déclarent qu'ils abordent dans leur enseignement les pandémies et les catastrophes naturelles aux niveaux primaire et postprimaire (données de l'EAÉ) ; de plus, avoir traversé une pandémie récente et vécu personnellement les conséquences de catastrophes naturelles a offert aux enseignants l'occasion d'établir des relations avec des événements historiques analogues et d'acquérir une meilleure compréhension, plus empathique, des expériences vécues dans le passé par les populations. Étant donné l'impact de l'expérience personnelle sur l'enseignement de ces sujets, cette constatation n'est pas sans conséquence, en particulier dans des domaines comme la formation initiale des enseignants, où les futures générations d'éducateurs enseigneront aux futures générations d'élèves en s'appuyant sur leurs propres expériences.

Malgré la tendance générale constatée dans les programmes scolaires officiels des États membres de l'OHTE, qui considère les pandémies et les catastrophes naturelles comme des sujets quelque peu marginaux, certains pays abordent déjà largement l'un ou l'autre de ces sujets, ou bien les deux ensemble, dans leurs programmes d'histoire ou dans des programmes intégrés comportant une composante historique. Ceci est particulièrement visible en Grèce, en Irlande, à Malte, au Portugal et en Espagne, avec dans le cas de ce dernier pays un contenu allant être amplifié suite à la récente réforme du programme scolaire intervenue en 2022. Les cas de Malte et de la Slovénie se distinguent comme étant les seuls pays dont les programmes scolaires officiels formulent explicitement des acquis d'apprentissage en matière de pandémies et de catastrophes naturelles du passé. De plus, étant donné les résultats de l'enquête, qui montrent que des questions telles que la stigmatisation de groupes minoritaires comme boucs émissaires à la suite de pandémies et de catastrophes naturelles sont rarement prises en compte dans l'enseignement de ces événements, le programme scolaire de Malte mérite d'être distingué, car il ne se contente pas de couvrir le sujet en étudiant les pogroms antijuifs ayant accompagné la peste noire à travers l'Europe, mais définit également explicitement un acquis d'apprentissage associé à ce sujet. Cela revêt une importance toute particulière « en cette période où l'antisémitisme est plus virulent et les attaques contre les juifs et la mémoire de la Shoah sont ravivées en Europe et ailleurs » (Comité des Ministres, 2022), d'autant plus que la pandémie de covid-19 a mis en évidence à la fois une résurgence des théories du complot antisémites et des incidents où des opposants à la vaccination se sont livrés à une banalisation de la Shoah (Estrin, 2020 ; Stone, 2021). Dans ce contexte, l'enseignement portant sur les pogroms antijuifs ayant accompagné les pandémies et épidémies survenues dans l'histoire est essentiel pour mettre en évidence la « longue histoire de l'antijudaïsme et de l'antisémitisme européens afin d'alimenter une réflexion sur l'antisémitisme sous toutes ses formes, y compris contemporaines » (Comité des Ministres, 2022).

Un écart intéressant apparaît lorsqu'on examine de plus près les données en vue de comparer le traitement des pandémies et celui des catastrophes naturelles. Si ces dernières sont souvent abordées dans des contextes nationaux (par exemple les tremblements de terre survenus en Albanie, en Arménie, en Géorgie, au Portugal et en Türkiye), à l'exception partielle de l'éruption du Vésuve et de la destruction de Pompéi, qui semble être

désormais un lieu de mémoire européen, les épidémies et les pandémies sont traitées dans une perspective bien plus transnationale et européenne, voire mondiale. La peste noire est de loin le cas de pandémie le mieux représenté dans les programmes d'enseignement officiels, figurant dans toutes les occurrences où les pandémies sont explicitement mentionnées dans les programmes, à savoir dans la quasi-totalité des États membres de l'OHTE. Une place privilégiée et presque exclusive est réservée à l'épidémie catastrophique du ^{XIV}^e siècle, au détriment d'épidémies plus récentes, et son traitement est invariablement européen, même lorsque des exemples nationaux sont également abordés. Comme le montre le chapitre 3, l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles en histoire revêt une dimension européenne qui est visible dans les programmes de tous les États membres de l'OHTE sauf trois, ce qui en fait la caractéristique la plus commune s'agissant de la présence de ces sujets dans les programmes scolaires officiels. Enfin, il résulte également de l'enquête que la couverture historique des pandémies et des catastrophes naturelles est très fréquemment liée aux questions contemporaines et aux idées d'apprentissage de la citoyenneté démocratique par les élèves, comme en Géorgie, où le sujet « Les pandémies d'hier et d'aujourd'hui » est inclus dans le programme scolaire intégré « Citoyenneté » (qui associe l'histoire, la géographie sociale et l'éducation civique) dans le cadre du volet thématique « Défis et changements sociaux mondiaux ».

Malgré ces exemples de pratiques qui contribuent à nuancer le constat selon lequel les pandémies et les catastrophes naturelles sont souvent représentées à minima dans les programmes scolaires officiels, voire en sont absentes, l'enquête portant sur l'opinion des enseignants s'agissant de l'importance qu'ils accordent à ces sujets, pour eux et leurs élèves, révèle un écart important. Il ressort de l'analyse des réponses que l'intérêt pour les pandémies et les catastrophes naturelles a fortement augmenté tant chez les élèves que chez les parents et les enseignants, en raison de l'impact universel de la pandémie de covid-19 et des catastrophes naturelles dont la fréquence est accélérée par le réchauffement et le changement climatiques. Parallèlement, une très grande majorité d'enseignants ont signalé la maturité émotionnelle de leurs élèves, lesquels sont prêts à se livrer à l'étude de sujets liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles. Cette découverte va à l'encontre des résultats de recherches qui suggèrent que les aspects émotionnels et affectifs relatifs à l'enseignement de ces sujets peuvent soulever des problèmes d'ordre pédagogique aux éducateurs (Bryan, 2020). Au contraire, il semble que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique peut étayer le sentiment de préparation des élèves face à un avenir qu'ils devront affronter, dans lequel les pandémies et les catastrophes naturelles auront un impact significatif sur leur vie. Cela va de pair avec l'émergence récente de mouvements de jeunes militants (par exemple Fridays for Future), qui attestent de l'intérêt et de la mobilisation des élèves pour ces questions. Telle qu'elle ressort des opinions des enseignants, la nécessité perçue d'adapter l'enseignement de l'histoire à ces nouvelles réalités façonnées par le changement climatique et la pandémie de covid-19 peut être considérée comme la conséquence logique du traitement relativement limité, à l'heure actuelle, de ces sujets dans les programmes d'histoire des États membres de l'OHTE.

L'Espagne est l'unique État membre de l'OHTE ayant entrepris de modifier son programme scolaire officiel depuis la survenue de la pandémie de covid-19, et cet exemple semble incarner la promesse d'une attention vraisemblablement accrue accordée aux pandémies et aux catastrophes naturelles. Si, à l'avenir, une place plus importante, et non seulement périphérique, devait être réservée à de tels sujets dans les programmes scolaires, l'histoire en tant que discipline scolaire pourrait fournir aux élèves la perspective historique, les connaissances, la compréhension et la capacité explicative nécessaires pour garantir leur portée et leur pertinence au moment présent au sein de l'ensemble du programme scolaire. Comme il a été mentionné ci-dessus, la réflexion historique a des vertus spécifiques, toutes susceptibles de favoriser le développement de notions se rapportant à la citoyenneté responsable : la conscience d'une distance historique et du caractère très différent dans le passé de choses que nous considérons souvent aujourd'hui comme allant de soi ; une empathie historique avec les personnes et les sociétés du passé eu égard à leurs conditions d'existence différentes ; la conscience de la coexistence de multiples points de vue sur les événements et les processus historiques, aboutissant à des récits historiques pluriels plutôt que monolithiques. À la suite de la Recommandation du Comité des Ministres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire (Comité des Ministres, 2011), il conviendrait de

donner à l'enseignement de l'histoire la place qui lui revient dans les programmes, compte tenu de [...] l'intérêt croissant pour les questions d'histoire dans l'opinion publique de la plupart des États membres, [et de] concevoir l'enseignement de l'histoire à l'école non seulement comme une fin en soi, mais aussi comme un moyen de définir les bases solides d'un apprentissage de l'histoire tout au long de la vie.

Principales conclusions

Les principales conclusions du rapport thématique sont les suivantes :

1. Malgré quelques exemples positifs allant dans le sens contraire, dans le cadre de la scolarité publique obligatoire, c'est-à-dire en moyenne entre les âges de 6 à 16 ans, le traitement des pandémies et des

catastrophes naturelles par les programmes officiels d'histoire des États membres de l'OHTE est réduit à la portion congrue, voire parfois inexistant. Ces sujets ne se voient accorder qu'un rôle périphérique dans les programmes scolaires, ce qui reflète la persistance d'une attention portée prioritairement à l'histoire politique et à l'histoire nationale.

2. Les pandémies et les catastrophes naturelles sont plus souvent enseignées dans d'autres disciplines qu'en cours d'histoire, ce qui suppose que la dimension historique (contexte, perspective, réflexion et connaissances historiques) est peu prise en compte, voire pas du tout. Les pandémies et les catastrophes naturelles sont à l'heure actuelle enseignées principalement en géographie, mais aussi dans les disciplines suivantes : instruction civique et morale, éducation à la citoyenneté, sciences et technologie, sciences de la vie et de la Terre, biologie, langue et littérature, arts et lettres classiques. L'intégration d'une dimension historique à l'enseignement de ces sujets dans le cadre d'autres disciplines est rarement prescrite par les programmes scolaires officiels.
3. L'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles a fréquemment lieu à l'occasion de matières intégrées qui incorporent l'histoire aux côtés d'autres disciplines. C'est une situation qui présente à la fois des avantages et des inconvénients : ce qui peut être considéré comme une perte sur le plan de la rigueur de la science historique (recours aux sources primaires, méthodes d'enquête spécifiques à la profession d'historien) pourrait se révéler un gain si l'on souligne le lien existant entre les pandémies et les catastrophes naturelles historiques et les défis actuels.
4. Nombre d'écoles publiques et d'enseignants en histoire disposent au niveau de l'établissement scolaire et de la classe d'une autonomie considérable pour aborder de manière créative, innovante et attentive les défis mondiaux contemporains et l'importance qu'ils représentent pour les élèves d'aujourd'hui.
5. En dépit du fait qu'il n'est accordé que relativement peu d'attention à ces sujets dans les programmes scolaires officiels, plus de 75 % des enseignants déclarent qu'ils abordent effectivement les pandémies et les catastrophes naturelles dans leur enseignement aux niveaux primaire et postprimaire. Sur la base des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs (EEÉ), au niveau primaire, les enseignants sont davantage susceptibles d'aborder les catastrophes naturelles que les pandémies.
6. Les enseignants des 16 États membres de l'OHTE estiment indispensable que soit enseignée à leurs élèves la dimension historique des pandémies et des catastrophes naturelles, et souhaitent que ces sujets soient mieux représentés dans les programmes officiels d'histoire et d'autres disciplines, ce qui refléterait leur importance et leur signification au regard de différents groupes de citoyens dans différents pays.
7. En matière d'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles historiques, les enseignants semblent s'éloigner de la primauté de l'enseignement fondé sur les manuels pour privilégier une palette d'approches pédagogiques constructivistes et centrées sur l'élève, en particulier l'enquête historique. Pour enseigner ces sujets, les formes plus traditionnelles d'enseignement de l'histoire, par exemple les pédagogies dirigées par l'enseignant, axées sur la transmission d'informations historiques factuelles et centrées sur l'utilisation d'un manuel, ne sont guère utilisées dans les salles de classe.
8. Les technologies numériques (lorsqu'elles sont disponibles) ainsi que les pédagogies actives et constructivistes telles que le travail et l'enquête de groupe sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles. Si les avantages potentiels des médias numériques sont reconnus tant par les pouvoirs publics que par les enseignants, il en va de même des écueils associés à la prolifération d'informations peu fiables, d'où la nécessité d'assurer un équilibre critique dans l'utilisation de ces technologies en classe d'histoire.
9. Quelque 82 % des enseignants estiment que l'enseignement des expériences collectives vécues lors des pandémies et des catastrophes naturelles à travers l'Europe contribue à créer un sentiment de responsabilité et d'identité culturelle européennes.
10. Plus de 93 % des enseignants estiment que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles joue un rôle important dans l'amélioration de la compréhension par les élèves de la crise climatique mondiale. En outre, plus de 95 % des enseignants sont d'avis que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles permet de souligner les défis communs auxquels les élèves seront confrontés à l'avenir, et qu'un tel enseignement contribue à former des citoyens du monde responsables.
11. Dans l'ensemble, la plupart des enseignants partagent l'avis que l'enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles ne perturbe pas excessivement les élèves, mais une minorité significative (en particulier dans les États membres ayant connu des catastrophes naturelles telles que des tremblements de terre et des inondations) estime cependant que la dimension émotionnelle d'un enseignement sur les catastrophes naturelles est trop déstabilisante pour les élèves.

12. Près de 87 % des enseignants considèrent qu'en raison de la complexité et du caractère potentiellement problématique de l'enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles, il leur faut recourir à des stratégies et approches spécifiques pour les enseigner efficacement.
13. Dans un certain nombre d'États membres de l'OHTE, le personnel éducatif estime posséder l'expertise et les connaissances professionnelles nécessaires pour faire cours sur les pandémies et les catastrophes naturelles.
14. Des questions telles que la stigmatisation de boucs émissaires et la multiperspectivité sont rarement incluses dans l'élaboration des programmes officiels et l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles mais sont considérées comme très importantes par les enseignants et le personnel éducatif dans l'ensemble des États membres de l'OHTE.
15. Alors qu'en ce qui concerne les catastrophes naturelles, la tendance est de les enseigner principalement dans un cadre national, en mettant l'accent sur celles qui ont touché le pays concerné dans le passé, les pandémies et les épidémies sont enseignées dans une perspective transnationale, européenne, voire mondiale. La peste noire, l'exemple le plus fréquemment cité de pandémie, est enseignée dans la quasi-totalité des États membres de l'OHTE. À cet égard, pour ce qui est des catastrophes naturelles, l'éruption du Vésuve et l'ensevelissement de Pompéi constituent le type d'événement le plus fréquemment cité, mais il demeure significativement moins souvent abordé dans les programmes scolaires officiels que la pandémie de peste noire.

Conséquences

Plus de 80 % des répondants à l'enquête menée auprès des autorités éducatives (EAÉ) dans les 16 États membres de l'OHTE déclarent que les programmes d'histoire de leurs États respectifs ne réglementent pas strictement le contenu et les approches de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles, et accordent une certaine souplesse aux enseignants. À la lecture des résultats de l'enquête ciblant les enseignants et le personnel éducatif (EEÉ), il semble que ceux-ci partagent cette affirmation, mais les réponses indiquent cependant que cette liberté peut dans certains cas se révéler largement illusoire, en raison de la surcharge du programme et/ou du manque de temps nécessaire au traitement des sujets facultatifs. Les résultats de l'enquête réalisée auprès des autorités éducatives et, en particulier, ceux de l'enquête réalisée auprès des enseignants et des éducateurs ouvrent donc de nouvelles perspectives aux responsables de la politique éducative sur le plan des possibilités d'évolutions futures. Ces possibilités se répartissent en deux grandes catégories.

Intégration aux programmes scolaires

En premier lieu, s'agissant des pandémies et des catastrophes naturelles actuelles ou potentielles à venir, la difficulté consiste à les intégrer au contenu et aux objectifs des programmes scolaires, tant en histoire que dans d'autres disciplines, en spécifiant, dans le cas de ces dernières, l'inclusion d'une perspective historique. Pour que se concrétise réellement l'intention d'enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles passées, celles-ci doivent être explicitement incluses dans les objectifs, contenus et résultats des programmes d'histoire et d'autres disciplines et, pour les cours sanctionnés par des examens, il doit en être tenu compte dans les matières examinées. Pourtant, comme le montre à l'évidence l'EAÉ, l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles ne fait pas formellement l'objet d'un examen en cours d'histoire. Les pandémies et les catastrophes naturelles figurent également rarement dans les objectifs d'apprentissage.

Les programmes de nombreux États membres de l'OHTE prescrivent de manière détaillée ce que les établissements scolaires sont tenus d'enseigner, en particulier dans le secondaire (de l'âge de 11 ans à 18 ans, en moyenne), par l'intermédiaire d'un modèle de transmission de l'histoire que les enseignants mettent en œuvre avec leurs élèves au moyen d'une médiation dialogique. Dans la plupart des États membres de l'OHTE, le programme d'histoire prescrit est bâti sur un modèle qui évite d'aborder, à l'heure actuelle, des sujets comme les pandémies et les catastrophes naturelles pour privilégier l'histoire politique telle qu'encadrée par un grand récit national conçu pour favoriser le patriotisme ou l'identification à la communauté nationale. Les réponses de nombreux enseignants à l'EEÉ signalent l'insuffisance du nombre d'heures pour enseigner de manière approfondie les pandémies et les catastrophes naturelles.

Certains États, comme la France, le Luxembourg et l'Espagne, élaborent déjà une nouvelle approche du programme scolaire qui offre davantage de latitude aux enseignants dans le choix du contenu devant être spécifiquement enseigné. À l'occasion de ces récentes évolutions en matière de programmes scolaires, des États membres de l'OHTE ont déjà officiellement pris diverses initiatives pour relever les défis de l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique : certains gouvernements, notamment français et

luxembourgeois, ont avancé des propositions visant à aborder dans les écoles, dans l'ensemble des programmes scolaires, les défis du réchauffement et du changement climatiques. Dans les États disposant d'un programme scolaire souple et défini dans les grandes lignes (Andorre, Espagne, France, Irlande, Luxembourg, Portugal, Serbie, Slovaquie), les enseignants disposent déjà d'une plus grande latitude pour traiter de sujets liés aux pandémies et aux catastrophes naturelles et les étudier de manière assez approfondie, souvent pour répondre à l'intérêt perçu des élèves, comme le montrent les résultats de l'EEÉ. Toutefois, même dans ces États, l'unique garantie d'un enseignement cohérent traitant de ces sujets serait, comme il a déjà été indiqué ci-dessus, que ces derniers soient explicitement pris en compte dans les objectifs, contenus et acquis d'apprentissage énoncés dans les programmes d'histoire et d'autres disciplines.

Si les pandémies et les catastrophes naturelles doivent être enseignées avec l'exhaustivité et la rigueur nécessaires pour relever les défis mondiaux actuels et à venir, il conviendrait que les ministères de l'Éducation des États membres de l'OHTE envisagent de procéder à une révision de leurs programmes scolaires, afin de les réorienter et de les restructurer de sorte qu'ils tiennent suffisamment compte de ces défis. Pour ce faire, ils devraient inclure l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles en tant qu'éléments de fond du programme scolaire, en cours d'histoire et/ou dans d'autres matières, en intégrant dans ce dernier cas une perspective historique.

Stratégies d'enseignement spécifiques

Le potentiel d'une prise en compte plus tangible des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires officiels pourrait être renforcé par l'élaboration de stratégies d'enseignement conçues pour garantir un enseignement de l'histoire à travers le prisme de la multiperspectivité, d'une manière qui favorise l'empathie et les aptitudes à la réflexion critique et renforce les démocraties. Un tel réexamen des pratiques pédagogiques pourrait être mis en œuvre à plusieurs niveaux, à savoir :

- **Les approches pédagogiques :** Face aux futures pandémies et catastrophes naturelles potentielles, ainsi qu'aux inquiétudes des élèves concernant l'avenir, les enseignants pourraient avoir besoin d'élargir leur palette d'approches pédagogiques. Étudier l'histoire, c'est étudier la condition humaine dans toute sa pluridimensionnalité chaotique, ce qui implique inévitablement de prêter attention à la dimension humaine des événements et processus historiques. Cette question a été abordée dans l'EEÉ, dans laquelle une majorité d'enseignants déclare que l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles doit privilégier les expériences vécues et leurs différents retentissements sur les personnes selon leur situation socio-économique et leurs affiliations ethniques, religieuses et culturelles.
- **Les stratégies pédagogiques :** Étant donné la montée générale de l'inquiétude des jeunes et de leurs craintes pour l'avenir de la planète, identifiées comme préoccupantes par les enseignants ayant répondu à l'enquête, les enseignants font face à une autre difficulté qui est d'élaborer des stratégies pédagogiques visant à aider leurs élèves à approfondir leur compréhension et à développer des ressources philosophiques et affectives qui leur permettront au cours de leur vie de s'adapter avec résilience aux pandémies et aux catastrophes naturelles. La majorité des enseignants ayant répondu à l'enquête expriment la nécessité d'élaborer des stratégies spécifiques pour enseigner les pandémies et les catastrophes naturelles à leurs élèves.
- **L'accentuation de l'empathie historique :** Comprendre comment les personnes vivant dans le passé ont été touchées par les pandémies et les catastrophes naturelles et comment elles y ont réagi peut apporter aux élèves les moyens d'une résilience fondée sur les connaissances ainsi que des modèles de prévision et d'adaptation à l'adversité. Il est crucial que de telles stratégies pédagogiques initient les élèves à une compréhension empathique des perspectives des personnes et de leurs situations dans le passé et aujourd'hui. Comme l'indique l'analyse des résultats de l'EEÉ, un certain nombre d'enseignants utilisent déjà de telles stratégies dans leur enseignement : par le biais de témoignages de première main ; via internet et les nouveaux médias ; à travers la fiction liée aux pandémies et aux catastrophes naturelles, comme le théâtre, le jeu de rôle, la simulation, le film, la vidéo, la réalité virtuelle et les histoires de fiction ; à travers l'histoire locale, l'histoire familiale et la recherche documentaire indépendante ; et, surtout, en tenant compte de multiples perspectives dans le cadre de discussions et de débats ouverts.

La réflexion critique impliquant le questionnement, l'enquête, l'examen rigoureux et l'analyse des sources et autres témoignages, la formulation d'hypothèses, l'argumentation et le débat sont au cœur de l'enseignement en histoire de sujets potentiellement sensibles comme les pandémies et les catastrophes naturelles. Une prise en compte critique des technologies de l'information et de la communication semble particulièrement importante étant donné leur omniprésence et leur usage actuel (et sans cesse croissant) par les enseignants et les élèves. L'utilisation éclairée et responsable des ressources numériques, soulignée depuis les années 1990 dans toutes les recommandations du Conseil de l'Europe relatives à l'enseignement de l'histoire, semble être une priorité. Ce point est tout particulièrement important étant donné qu'il résulte du présent rapport que ce sont les méthodes

les plus prisées des enseignants et des élèves pour étayer l'enseignement sur les pandémies et les catastrophes naturelles. Pour satisfaire à cet enjeu et à cette priorité dans l'enseignement de l'histoire, le projet conjoint de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe HISTOLAB souligne l'importance des ressources numériques dans l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. La plateforme numérique HISTOLAB, en cours d'élaboration, vise à créer un réservoir de connaissances pour faciliter l'échange et l'approfondissement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, y compris des outils répondant au défi de la désinformation et de la mésinformation en ligne concernant l'histoire. Dans le cadre d'HISTOLAB, les professionnels travaillant dans le domaine de l'enseignement de l'histoire auront en outre la possibilité de s'informer sur les bonnes pratiques, notamment l'enseignement des pandémies et des catastrophes naturelles dans une perspective historique, par l'intermédiaire d'un ensemble de webinaires, d'ateliers et des Journées européennes de l'innovation dans l'enseignement de l'histoire¹¹³. Sans la mobilisation des compétences propres à la discipline historique (interrogation critique des sources primaires et secondaires, enquête critique, comparaison de différents comptes rendus, élaboration et vérification d'hypothèses, discussion et débat), les élèves ne peuvent acquérir les aptitudes historiques nécessaires reposant sur des informations fiables et contribuant à la compréhension de sujets complexes et contestés, y compris les pandémies et les catastrophes naturelles du passé et leurs conséquences sur les populations, les sociétés, les nations, l'Europe et le monde.

La Recommandation du Comité des Ministres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au ^{xxi}^e siècle (Comité des Ministres, 2001) considère que la discipline occupe « une place essentielle pour la formation d'un citoyen responsable et actif et pour le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur une compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance ». En outre, elle en appelle à mettre plus particulièrement l'accent sur le « patrimoine historique et culturel commun [du continent], enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques ». Comme le montre le présent rapport, la pandémie de peste bubonique du ^{xv}^e siècle, communément appelée « peste noire », représente une telle expérience commune, un événement catastrophique toujours pertinent pour tous les Européens plus de 600 ans après sa survenue. Cependant, s'agissant de la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire, celle-ci est souvent occultée au détriment d'événements et de processus plus particuliers qui constituent le patrimoine culturel européen, que ce soit la philosophie grecque, le droit romain ou la tradition judéo-chrétienne, dont aucun n'est pourtant caractéristique du continent dans son ensemble. En répondant à l'appel de la recommandation de « promouvoir l'enseignement des moments ou des faits de l'histoire dont la dimension européenne est la plus évidente », la pandémie de peste bubonique pourrait ainsi être considérée comme relevant précisément de ces moments ou faits, bien que les auteurs de la recommandation aient probablement eu à l'esprit des événements de nature plus politique, telle que l'intégration européenne. Mais tandis que l'intégration demeure un travail en cours sur notre continent, c'est peut-être l'expérience partagée d'événements dramatiques tels que la peste noire qui souligne notre vulnérabilité commune face aux pandémies et aux catastrophes naturelles, lesquelles montrent les limites de la capacité d'action humaine, en Europe et dans le monde, ainsi que la nécessité de réponses communes face à de tels événements.

113. Voir <https://pjp-eu.coe.int/en/web/histolab> (en anglais).

Références

- Agence pour l'assurance qualité de l'enseignement préuniversitaire (ASCAP), Nations Unies Albanie et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef) (2020), *Platforma "LearnIn" për të nxënëit gjatë emergjencave. Manual i mësuësit*, disponible sur www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/12/MANUAL-PER-MESUESIN-Platforma-LearnIn.pdf, consulté le 7 novembre 2022.
- Alişan A. et al. (2017), *History education in schools in Türkiye and Armenia: a critique and alternatives*, Fondation de l'histoire (Tarih Vakfi) et Imagine Center for Conflict Transformation, Istanbul et Erevan.
- Bassey M. (2000), *Case study research in educational settings*, Open University Press, Buckingham.
- Boccace G. (2003), *Le Décaméron*, trad. G. H. McWilliam, Penguin Books, Londres.
- Bruillard É. (28 avril 2011), « Current textbook research in France: an overview », document présenté lors du Symposium international sur les manuels scolaires, Séoul, Corée du Sud.
- Bryan A. (2020), « Affective pedagogies: foregrounding emotion in climate change education », *Policy and Practice: A Development Education Review*, vol. 30, pp. 8-30, disponible sur www.developmenteducationreview.com/issue/issue-30/affective-pedagogies-foregrounding-emotion-climate-change-education, consulté le 7 novembre 2022.
- Carretero M. et Bermudez A. (2012), « Constructing histories », dans Valsiner J. (éd.), *The Oxford handbook of culture and psychology*, Oxford University Press, Oxford, pp. 625-646.
- Cârstocea A. (11 mai 2020), « ECMI Minorities Blog. Pandemics of exclusion: the scapegoating of the Roma in Romania », Centre européen pour les questions de minorités, disponible sur www.ecmi.de/infchannel/detail/ecmi-minorities-blog-pandemics-of-exclusion-the-scapegoating-of-the-roma-in-romania.
- Cârstocea R. (2022), « La démocratisation de l'histoire », Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe, disponible sur www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/-/the-democratisation-of-history, consulté le 7 novembre 2022.
- Cohn Jr. S. K. (2007), « The Black Death and the burning of Jews », *Past & Present*, vol. 196, pp. 3-36.
- Cohn Jr. S. K. (2018), *Epidemics: hate and compassion from the plague of Athens to AIDS*, Oxford University Press, Oxford.
- Conseil national pour les programmes scolaires et évaluations (NCCA) (1999), *Primary school curriculum: history*, The Stationery Office, Londres.
- Conseil national pour les programmes scolaires et évaluations (NCCA) (2017), « Junior cycle: history », disponible sur <https://curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/History/>, consulté le 7 novembre 2022.
- Conseil national pour les programmes scolaires et évaluations (NCCA) (2021), « Transition year », disponible sur www.curriculumonline.ie/Senior-cycle/Transition-Year/, consulté le 7 novembre 2022.
- Crowe D. M. (2000), « Muslim Roma in the Balkans », *Nationalities Papers*, vol. 28, n° 1, pp. 93-128.
- Defoe D. (1722), *A journal of the plague year, written by a citizen who continued all the while in London*, disponible sur www.gutenberg.org/files/376/376-h/376-h.htm, consulté le 7 novembre 2022.
- De Ketele J. M. (2008), « Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza », *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n° 12, disponible sur www.redalyc.org/pdf/567/56712875002.pdf, consulté le 7 novembre 2022.
- Estrin D. (21 avril 2020), « New report notes rise in coronavirus-linked anti-Semitic hate speech », NPR, disponible sur www.npr.org/sections/coronavirus-live-updates/2020/04/21/839748857/new-report-notes-rise-in-coronavirus-linked-anti-semitic-hPortugal?T=1615723025739, consulté le 7 novembre 2022.
- Eurostat (s.d.), « International Standard Classification of Education (ISCED) », disponible sur [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29), consulté le 7 novembre 2022.
- Eurydice (2010), *Organisation of the education system in Luxembourg 2009/2010*, disponible sur <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/luxemburgo.pdf>, consulté le 7 novembre 2022.
- Gerring J. (2007), *Case study research: principles and practices*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gouvernement d'Andorre (s.d.a), « Andorra. Higher education system », disponible sur www.ensenyamentsuperior.ad/suport-a-l-ensenyament-superior/andorra-higher-education-system, consulté le 7 novembre 2022.

Gouvernement d'Andorre (s.d.b), « L'ensenyament a Andorra. Sistema Educatiu Andorrà », disponible sur www.educacio.ad/images/stories/examens-oficials/Estructura_SEA.pdf, consulté le 20 octobre 2022.

Gouvernement d'Andorre (s.d.c), « L'ensenyament a Andorra. Sistema Educatiu Espanyol », disponible sur www.educacio.ad/images/stories/examens-oficials/Estructura_SEE.pdf, consulté le 20 novembre 2022.

Gouvernement d'Andorre (s.d.d), « L'ensenyament a Andorra. Sistema Educatiu Francès », disponible sur www.educacio.ad/images/stories/examens-oficials/Estructura_SEF.pdf, consulté le 20 octobre 2022.

Hantrais L. et Mangen S. (dir.) (1996), *Cross-national research methods in the social sciences*, Pinter, Londres.

Institut pour l'économie et la paix (2020), *Ecological Threat Register 2020 – Understanding ecological threats, resilience and peace*, disponible sur <http://visionofhumanity.org/reports>, consulté le 7 novembre 2022.

Institut pour le développement de l'éducation en Albanie (IZHA) et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef) (2018), *Edukimi për menaxhimin e emergjencave dhe sigurinë në shkollë. Udhëzues për shkollat 9-vjeçare*, disponible sur www.ascap.edu.al/edukimi-per-menaxhimin-e-emergjencave-dhe-sigurine-ne-shkollle/, consulté le 7 novembre 2022.

Institut pour les politiques éducatives de Grèce (IEP – Institute of Educational Policy) (2021a), programme d'histoire pour l'enseignement primaire, Athènes.

Institut pour les politiques éducatives de Grèce (IEP – Institute of Educational Policy) (2021b), programme d'histoire pour l'enseignement secondaire (*gymnásio*), Athènes.

Institut pour les politiques éducatives de Grèce (IEP – Institute of Educational Policy) (2021c), programme d'histoire pour l'enseignement secondaire (*lykeio*), Athènes.

Kelly H. (2011), « The classical definition of a pandemic is not elusive », *Bulletin of the World Health Organization*, vol. 89, n° 7, pp. 540-541, disponible sur <https://doi.org/10.2471/BLT.11.088815>.

King S. (2020), « Coronavirus vaccine: lessons from the 19th-century smallpox anti-vaxxer movement », *The Conversation*, disponible sur <https://theconversation.com/coronavirus-vaccine-lessons-from-the-19th-century-smallpox-anti-vaxxer-movement-143375>, consulté le 7 novembre 2022.

Kushner T. (1995), *Angels in America: a gay fantasia on national themes*, Theatre Communications Group.

Last J. M. et al. (2001), *A dictionary of epidemiology*, quatrième édition, Open University Press, Buckingham.

LOMCE (2013), *Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, disponible sur <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, consulté le 7 novembre 2022.

LOMLOE (2020), *Ley Orgánica, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, disponible sur www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264, consulté le 7 novembre 2022.

López-Goñi I. et Goñi J. M. (2015), *Hacia un currículum guiado por las competencias: propuestas para la acción*, université publique de Navarre, Pampelune.

Markel H. (1997), *Quarantine! East European Jewish immigrants and the New York City epidemics of 1892*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Maxwell W. (1937), *They came like swallows*, Michael Joseph, Londres.

Milne I. (2018), *Stacking the coffins: influenza, war and revolution in Ireland, 1918-19*, Manchester University Press, Manchester.

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et de la Jeunesse de Chypre (2020), « Analitiko Programmata Proscholikis Ekpedefsis » [programme pour l'enseignement préscolaire], disponible sur https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf, consulté le 7 novembre 2022.

Ní Cassaithe C. et Chapman A. (2020), « History education in a climate of crisis », *Public History Weekly*, vol. 9, n° 1, disponible sur <https://public-history-weekly.degruyter.com/9-2021-1/climate-of-crisis/>, consulté le 7 novembre 2022.

Organisation mondiale de la santé (OMS) (2020), « Allocution liminaire du directeur général de l'OMS lors du point de presse sur la covid-19 – 11 mars 2020 », disponible sur www.who.int/fr/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020, consulté le 7 novembre 2022.

Prasad A. S. et Francescutti L. H. (2017), « Natural disasters », dans Heggenhougen K. (dir.), *International encyclopedia of public health*, pp. 215-222, Elsevier, Amsterdam, disponible sur <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803678-5.00519-1>.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014a), BOE nº 52, samedi 1^{er} mars 2014, disponible sur www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf, consulté le 7 novembre 2022.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2014b), BOE nº 3, 3 janvier 2015, disponible sur www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37, consulté le 7 novembre 2022.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022a), disponible sur www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296, consulté le 7 novembre 2022.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022b), disponible sur www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4975, consulté le 7 novembre 2022.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (2022c), disponible sur www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521, consulté le 7 novembre 2022.

Réseau européen des centres nationaux d'information (Enic) (s.d.), « Andorra », disponible sur www.enic-naric.net/page-Andorra, consulté le 7 novembre 2022.

Riedel S. (2005), « Edward Jenner and the history of smallpox and vaccination », *Baylor University Medical Center Proceedings*, vol. 18, nº 1, pp. 21-25, disponible sur <https://doi.org/10.1080/08998280.2005.11928028>.

Slater J. et Masih N. (23 avril 2020), « As the world looks for coronavirus scapegoats, Muslims are blamed in India », *The Washington Post*, disponible sur www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/as-world-looks-for-coronavirus-scapegoats-india-pins-blame-on-muslims/2020/04/22/3cb43430-7f3f-11ea-84c2-0792d8591911_story.html, consulté le 7 novembre 2022.

Snowden F. M. (2019), *Epidemics and society: from the Black Death to the present*, Yale University Press, New Haven.

Stone D. (2021), « Anti-vaxxers' trivialization of the Holocaust is antisemitic », Centre for the Analysis of the Radical Right, disponible sur www.radicalrightanalysis.com/2021/08/10/anti-vaxxers-trivialization-of-the-holocaust-is-antisemitic/, consulté le 7 novembre 2022.

Stradling R. (2003), *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Stradling R. (2006), *Carrefours d'histoires européennes : perspectives multiples sur cinq moments de l'histoire de l'Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Thucydide (431 av. J.-C.), *Histoire de la guerre du Péloponnèse*, disponible sur <http://remacle.org/bloodwolf/historiens/thucydide/table.htm>, consulté le 7 novembre 2022.

Venkatesan S. et al. (2022), *Pandemics and epidemics in cultural representation*, Springer, Singapour, disponible sur <https://doi.org/10.1007/978-981-19-1296-2>.

Waldron F. et al. (2007), « Student teachers' prior experiences of history, geography and science: initial findings of an all-Ireland survey », *Irish Educational Studies*, vol. 26, nº 2, pp. 77-194.

Yin R. K. (2013), « Validity and generalization in future case study evaluations », *Evaluation*, vol. 19, nº 3, pp. 321-332.

Références du Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe (2010-2014), « Histoires partagées pour une Europe sans clivage (2010-2014) », disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/history-teaching/2010-2014-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines>, consulté le 23 janvier 2023.

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*, volume 1, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur <https://rm.coe.int/prems-013619-fra-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-/1680984213>, consulté le 7 novembre 2022.

Conseil de l'Europe (2020), « Le Conseil de l'Europe lance l'Observatoire sur l'enseignement de l'histoire en Europe », communiqué de presse du 12 novembre, disponible sur https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=090001680a0518f, consulté le 7 novembre 2022.

Conseil de l'Europe (2021), « L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté en Europe », disponible sur www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching/-/teaching-history-and-citizenship-education-in-europe, consulté le 7 novembre 2022.

Conseil de l'Europe (2021), « Favoriser la réconciliation en Europe par l'enseignement de l'histoire : première conférence à Strasbourg », communiqué de presse du 30 novembre, disponible sur www.coe.int/fr/web/portal/-/history-teaching-to-foster-reconciliation-in-europe-first-annual-conference, consulté le 7 novembre 2022.

Conseil de l'Europe (2022), « Enseignement de l'histoire. Travaux normatifs », disponible sur www.coe.int/fr/web/history-teaching/standard-settings, consulté le 7 novembre 2022.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1965), Résolution (65) 17 (adoptée par les Délégués des Ministres le 25 septembre 1965) sur la création de centres nationaux d'information et de documentation pour l'amélioration des manuels d'histoire et de géographie.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1983a), Recommandation n° R (83) 4 (adoptée par les Délégués des Ministres le 18 avril 1983) concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (1996), « Réponse à la Recommandation 1283 (1996) de l'assemblée parlementaire relative à l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe ».

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2001), Recommandation 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.

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.

Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2020), Recommandation CM/Rec(2020)2 (adoptée par le Comité 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.

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.

Annexes

Annexe 1

Nombre de réponses à l'enquête sur les enseignants et les éducateurs

Pays	Nombre total de réponses
Albanie	110 (69 complètes, 41 incomplètes)
Andorre	1 (1 incomplète)
Arménie	20 (17 complètes, 3 incomplètes)
Chypre	39 (15 complètes, 24 incomplètes)
Espagne	35 (15 complètes, 20 incomplètes)
France	50 (10 complètes, 40 incomplètes)
Géorgie	107 (30 complètes, 77 incomplètes)
Grèce	46 (9 complètes, 37 incomplètes)
Irlande	61 (16 complètes, 45 incomplètes)
Luxembourg	8 (1 complète, 7 incomplètes)
Macédoine du Nord	32 (18 complètes, 14 incomplètes)
Malte	52 (20 complètes, 32 incomplètes)
Portugal	109 (11 complètes, 98 incomplètes)
Serbie	44 (18 complètes, 26 incomplètes)
Slovénie	69 (37 complètes, 32 incomplètes)
Türkiye	139 (26 complètes, 113 incomplètes)

Annexe 2

Exemples de prise en compte des pandémies et des catastrophes naturelles dans les manuels d'histoire en Grèce


	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
PRIMAIRE / DIMOTIKÓ	C/ 8-9 ans	Création du monde	« À l'époque de la Gigantomachie, Athéna poursuit le géant Encelade au-dessus de la Méditerranée. Elle lança sur lui une grande île, la Sicile, sous laquelle elle l'enterra. Encelade rugit et cracha du feu. Alors la terre trembla, il y eut un séisme, et le plus grand volcan de Sicile, l'Etna, fut pris de tremblements puis cracha de la lave et de la fumée qui recouvrit le soleil. Aujourd'hui encore, quand se produit un violent tremblement de terre, on dit qu'« Encelade a frappé » (Apollodore, <i>Bibliothèque</i> , A,6,2).	Maistrellis Kalivi et Michail (2013 :10)
		La civilisation minoenne	« L'heureuse civilisation des Minoens a duré plus de 1 500 ans. L'éruption volcanique de Théra provoqua un raz-de-marée qui atteignit les rivages crétois, détruisant les riches Anactores. La puissance crétoise ainsi affaiblie, les Mycéniens purent dès lors occuper la Crète. »	Maistrellis Kalivi et Michail (2013 : 127)
		La civilisation mycénienne	« Suivant l'exemple des Minoens, les Mycéniens ou Achéens devinrent également des négociants. Sillonnant la Méditerranée sur leurs navires, ils atteignirent l'Égypte, la Palestine et Chypre. Ils occupèrent également la Crète qui, après l'éruption du volcan de Théra et la destruction de ses cités, avait perdu sa puissance. »	Maistrellis Kalivi et Michail (2013 : 131)
	D/ 9-10 ans	Guerre du Péloponnèse	« Au cours de la deuxième année, une grande maladie (la peste) frappa Athènes. Beaucoup moururent. Parmi eux, Périclès. Athènes perdit son dirigeant dans une période très difficile. »	Katsoulakos <i>et al.</i> (2010 : 81)
		Le péril perse	« Les Perses asservirent la Macédoine, mais leur flotte fut gravement endommagée par une tempête ayant éclaté près des rives du mont Athos. »	Katsoulakos <i>et al.</i> (2010 : 51)
	E/ 10-11 ans	Chypre byzantine	« Constantin le Grand attachait grand prix à la situation stratégique de Chypre et prit soin de la fortifier. Il rebâtit Salamis, l'antique capitale détruite par un tremblement de terre, et la baptisa Constantia. »	Glentis <i>et al.</i> (2015 : 115)
	A/ 12-13 ans	La civilisation cycladique	« Vers 1600 avant J.-C., après la destruction d'importants établissements cycladiques par un tremblement de terre, les Cyclades passèrent dans la sphère d'influence de la Crète minoenne, qui connut alors sa période de plus grande prospérité. »	Katsoulakos, Kokkorou-Alevra et Skoulatos (2012 : 23)
La civilisation minoenne		« Les premiers palais furent détruits vers 1700 av. J.-C. par un tremblement de terre, mais ils seront reconstruits pour être plus imposants encore. »	Katsoulakos, Kokkorou-Alevra et Skoulatos (2012 : 23)	

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE / GYMNASIO			« Vers 1450 av. J.-C., les palais minoens furent détruits, probablement par un tremblement de terre, à l'exception de celui de Knossos. »	Katsoulakos, Kokkorou-Alevra et Skoulatos (2012 : 25)
		La guerre du Péloponnèse	« En l'an 430 avant J.-C., une maladie infectieuse décima la population d'Athènes, Périclès lui-même en fut victime (429 avant J.-C.). »	Katsoulakos, Kokkorou-Alevra et Skoulatos (2012 : 84)
	B/ 13-14 ans	Héraclius et sa dynastie (610-717)	« La crise de Byzance : dans la seconde moitié du VI ^e siècle et au début du VII ^e siècle, Byzance est secouée par une crise multiforme. Pestes, mauvaises récoltes, tremblements de terre et invasions menacèrent l'empire. Il en résulta l'abandon de cités ou leur déclin, une diminution de la population et une baisse du commerce et de la circulation monétaire. L'aggravation de la crise conduisit à négliger les finances publiques et l'armée. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 19)
		La formation de l'Europe occidentale à la fin du Moyen Âge	« La situation fut aggravée par des conditions météorologiques défavorables au cours du XIV ^e siècle, les pénuries alimentaires aboutissant rapidement à une famine prolongée. Conséquence de ces circonstances, la peste noire trouva en 1345 un terrain propice et se répandit à travers l'Europe. Vers 1400, elle avait anéanti une grande partie de la population européenne. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 97)
		Le déclin de Byzance	« [...] L'occupation des cités, les massacres et la fuite des chrétiens vers les pays voisins, associés aux effets de la famine et de la peste, aboutirent à l'islamisation (c'est-à-dire la conversion à l'islam) des provinces d'Asie Mineure [...]. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 55)
		La culture byzantine	« Le Byzantin ne dispose que d'un petit nombre d'options alimentaires, car il doit faire face à des influences hostiles, à l'arbitraire des puissants fonctionnaires ainsi qu'aux épidémies et aux catastrophes naturelles. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 71-72)
			« Les Byzantins, eux aussi, se consacrèrent à l'historiographie et à la chronographie. Les historiens byzantins prirent modèle sur les historiens de Grèce antique. La chronographie est un récit historique populaire ne cherchant pas à établir la vérité des faits, mais mettant l'accent sur les miracles ou les catastrophes naturelles. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 76)
		L'Europe médiévale	« En agriculture, des inventions comme la charrue à roues, le soc métallique et le collier de sous-ventrière commencent à se répandre. Ces innovations, ainsi que l'introduction de l'assolement triennal, sont à l'origine d'une augmentation de la production agricole. Les progrès de l'agriculture, des conditions climatiques plus clémentes, le déclin des épidémies et la prédominance d'une période de paix relative en Europe aboutirent à une augmentation rapide de la population. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 94)

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU PREMIER CYCLE / GYMNASIO	B/ 13-14 ans		« Les premiers symptômes du déclin du féodalisme apparurent au début du XIII ^e siècle ; au début du XIV ^e siècle, ce déclin prit la forme d'une crise profonde. L'Europe entra alors dans une période de transition (du milieu du XIII ^e siècle au milieu du XV ^e siècle) entre le monde médiéval et l'aube de l'ère nouvelle. Les terres arables ne suffisaient plus à nourrir une population qui croissait à un rythme supérieur à celui de son potentiel de production. La situation fut aggravée par des conditions météorologiques défavorables au cours du XIV ^e siècle, les pénuries alimentaires prenant rapidement la forme d'une famine prolongée. La peste noire trouva dans ces conditions un terrain fertile, envahissant l'Europe en 1345 et anéantissant une grande partie de sa population jusque vers 1400. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 97)
		L'Europe à l'aube des Temps modernes	« Les chrétiens sont terrorisés par les guerres constantes, les épidémies et les prophéties annonçant la fin du monde. Sans guide spirituel et désorientés, ils sont angoissés par l'idée de la mort et celle du salut de leur âme. Non seulement l'Église ne répond pas aux préoccupations des croyants, mais elle exploite leur peur de l'enfer posthume en faisant commerce des indulgences, qui sont des documents de rémission des péchés. Des humanistes condamnent ces pratiques de l'Église ainsi que les superstitions de la population, et proposent une foi sincère fondée sur le véritable message du Christ. Ils soutiennent que celui-ci sera compris des fidèles par une relation directe avec la parole divine, permise par les traductions de la Bible en langue vernaculaire, sans la médiation de l'interprétation officielle des textes sacrés par l'Église. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 120)
			« Au XVII ^e siècle, l'Europe compte 100 millions d'habitants ; c'est la région la plus densément peuplée de la planète après la péninsule indienne et la Chine. Après une certaine stabilité, la population augmente régulièrement à partir des premières décennies du XVIII ^e siècle. Cette croissance est due à une réduction de la mortalité en raison de l'amélioration des rendements agricoles, de la diminution des épidémies et de guerres moins meurtrières. L'évolution démographique se traduit à son tour par une augmentation de la demande et crée de nouveaux besoins que les producteurs doivent satisfaire. »	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 125-126)
		Tableaux chronologiques	La peste noire (1345-1400).	Dimitroukas et Ioannou (2012 : 147)
	C/ 14-15 ans	Conséquences de la seconde guerre mondiale et création des Nations Unies	« L'Allemagne et l'Autriche se trouvaient dans la situation la plus difficile, en proie à la faim, au marché noir et au risque d'épidémies. »	Louvi et Xifaras, (2012 : 135)

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU DEUXIÈME CYCLE / GENIKOLYKEIO	A/ 15-16 ans	Guerre du Péloponnèse	« Synthèse des désastres de la "guerre du Péloponnèse". La source originale indique ce qui suit: "Jamais auparavant il n'y eut autant d'exilés ni autant de morts, tant dans la guerre que lors de troubles civils. Sauf qu'une grande partie de ce qui est relaté dans les légendes est rarement vérifiable. Car il y eut de nombreux tremblements de terre destructeurs ainsi que des éclipses de soleil bien plus fréquentes que ce qui pouvait être mentionné pour les temps plus anciens. De grandes sécheresses eurent lieu en de nombreux endroits, qui provoquèrent des famines, puis enfin l'effroyable épidémie qui provoqua de grands dommages et destructions. Tout cela se produisit pendant la guerre." »	Mastrapas (2012 : 103-104)
		Les civilisations égéennes	« Vers 1500 avant J.-C., l'éruption du volcan ensevelit sous la lave une grande partie de l'île – dans l'actuel village d'Akrotiri qui avait été florissant depuis le début du dernier âge de bronze. Les habitants de Théra quittèrent précipitamment l'île avant sa destruction totale, probablement avertis par des secousses sismiques. S'agissant des autres établissements insulaires, il n'y a pas de preuves manifestes d'abandon ou de destruction totale. Mais à l'évidence, la situation dans la mer Égée a depuis lors peu à peu évolué, avec pour conséquence la domination progressive mais complète des Mycéniens au ^{XIV} ^e siècle avant J.-C. »	Mastrapas (2012 : 59-60)
			« L'expansion crétoise également en mer Égée est un fait incontestable. Mais vers 1500 av. J.-C., la période de prospérité fut interrompue par la deuxième destruction des palais. L'éruption du volcan de Théra est considérée comme une cause probable de cette destruction. De tous les centres palatins, seul Cnossos survécut à l'épreuve du désastre et suivit sa propre voie indépendante pendant un autre siècle. Toutefois, la catastrophe ne marqua pas la fin de la civilisation crétoise. »	Mastrapas (2012 : 63)
		Tableau chronologique	« Vers 1500 av. J.-C., éruption du volcan de Théra et nouvelle destruction de palais crétois. »	Mastrapas (2012 : 288)
	B/ 16-17 ans	De l'Antiquité au Moyen Âge	« Ces évolutions furent attribuées à des catastrophes naturelles (tremblements de terre et épidémies) et à des invasions étrangères, comme celles des Slaves et des Avars. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 7)
		La querelle de l'iconoclasme	« L'origine de la "querelle des images" fut un séisme catastrophique dont l'épicentre se trouvait en mer, entre Théra et Thirasia. Le tremblement de terre fut interprété comme une manifestation de la colère divine, le culte des icônes pratiqué par l'Église étant devenu une manifestation d'idolâtrie. En 726, l'empereur Léon III lança sa première attaque contre les icônes. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 20)
		Société et économie (VI ^e -IX ^e siècles)	« Les épidémies et les catastrophes naturelles qui ont frappé l'empire dans la seconde moitié du VI ^e siècle, associées aux pertes dues aux guerres et aux invasions, ont provoqué une importante décroissance démographique. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 34)

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU DEUXIÈME CYCLE / GENIKOLÝKEIO	B/ 16-17 ans	Préambule à l'apogée de l'État byzantin (843-867)	« Dès le début du IX ^e siècle, on observe une augmentation de la production agricole et une reprise démographique, principalement dans les villes, vers lesquelles, en raison de possibilités d'emploi plus nombreuses, une partie de la population rurale commence à migrer. Cette tendance se renforce au cours du X ^e siècle, période d'expansion des grandes propriétés foncières et d'augmentation de la fiscalité agricole. À la même époque, les épidémies décroissent. Par conséquent, la croissance naturelle et sans entrave de la population urbaine et la migration interne contribuent au redressement démographique. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 34)
		Les trois premières croisades	« Les armées de la première croisade étaient principalement originaires de Flandres, de Provence, d'Italie du Sud, etc., régions où, dans la seconde moitié du XI ^e siècle, en raison de la forte croissance de la population, se manifestèrent de grandes tensions, des famines et des épidémies. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 67)
		La francocratie et la dynastie des Paléologues (1204-1453). Le Moyen Âge tardif en Occident.	« En Occident, le système féodal avait atteint son apogée au cours du XIII ^e siècle ; son déclin eut pour cause une crise profonde et multiforme, intensifiée par des catastrophes naturelles. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 71)
		L'avancée ottomane dans les Balkans. Soumission de Byzance	« Le dernier siècle de l'existence de Byzance fut marqué par l'angoisse face aux avancées ottomanes. [...] Le trésor public était vide, l'administration plongée dans une confusion totale. La monnaie avait été dévaluée et toutes les sources de revenus étaient épuisées. Orhan est le premier sultan à mener son peuple à la conquête de l'Europe. En 1354, les Turcs, profitant d'un important séisme, s'emparèrent de la forteresse de Gallipoli. À Constantinople, la population fut saisie de panique, craignant un danger imminent. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 84)
		L'Europe occidentale à la fin du Moyen Âge. La crise de la féodalité.	« En outre, plusieurs catastrophes naturelles, notamment des inondations, eurent de graves conséquences pour l'économie agricole et le commerce, tandis que la natalité chutait de manière significative. Le plus violent coup porté à la société européenne au XIV ^e siècle, ce fut la « peste noire », une épidémie de peste bubonique qui, de 1347 à la fin du siècle, se répandit dans toute l'Europe et anéantit près de la moitié de la population européenne. Le déclin démographique et économique causé par la famine et les épidémies fut aggravé par un conflit aussi long que désastreux, la guerre de Cent Ans (1339-1453) entre la France et l'Angleterre. »	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 88-89)

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU DEUXIÈME CYCLE / GENIKOLYKEIO	B/ 16-17 ans		 <p>« Procession de flagellants en l’an 1348. Miniature extraite d’un manuscrit du XIV^e siècle. Le texte indique que les pèlerins portaient des croix et des bannières, cherchant à exorciser la peste. »</p>	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 89)
			<p>« Observations d’un moine sur la peste noire en Poméranie.</p> <p>La peste frappa la terre entière pendant près de vingt ans, provoquant de grandes douleurs et famines. Lorsque nous arrivâmes au monastère, un kilo de seigle coûtait 10 shillings (une subdivision du gilda), c’est-à-dire la moitié d’un gilda (une monnaie). De nos jours, un kilo coûte un gilda, mais un gilda et demi dans la région du détroit et à la frontière ; c’est pourquoi de nombreux laïcs moururent de la peste et de la faim. Dieu envoya alors sa peste sur le monde, et elle ravagea la terre.</p> <p>Source : H. Busley et al., <i>Geschichtliche Weltkunde, Ausgabe für Gymnasien in Bayern</i>, vol. 2, Francfort, 1981, 157. »</p>	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 89)
		La culture byzantine	<p>« La chronographie-historiographie.</p> <p>La chronographie est un genre élaboré par des écrivains byzantins dans l’intention de démontrer la contribution de Byzance à l’histoire du salut humain. Les chroniques sont en règle générale rédigées dans un langage simple, et décrivent des phénomènes singuliers, des tremblements de terre, tempêtes, éclipses de soleil, etc., dans un ordre chronologique strict, depuis la création du monde. »</p>	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 92)
		Le déclin de l’Empire ottoman. Les débuts de la question d’Orient.	<p>« Source : Terre de misère</p> <p>De Constantinople au point le plus extrême, du Bosphore jusqu’à l’Adriatique, ses villes sont des tas de fumier, ses villages des nids de désolation. Partout on ne parle que de peste, d’incendie, d’épidémie ou de famine.</p> <p>(F. Pouqueville, <i>Voyage de la Grèce</i>, vol. 2, Paris, 1826, p. 231) »</p>	Dimitroukas, Ioannou et Baroutas (2014 : 188)

	Classe/ Âge	Thème	Citation	Source
SECONDAIRE DU DEUXIÈME CYCLE / GENIKOLÝKEIO	C/ 17-18 ans	La première guerre mondiale et ses conséquences immédiates	« Pour la première fois dans l'histoire du vieux continent, le plus grand nombre de victimes en temps de guerre a été causé non pas par les épidémies et les privations, mais par les armes mortelles de la guerre. »	Koliopoulos <i>et al.</i> (2011 : 79)
		Du XIX ^e au XX ^e siècle	« Dans de nombreuses colonies, l'homme occidental a démantelé les structures sociales traditionnelles sans les remplacer par des institutions et des structures sociales occidentales viables, mais il est cependant parvenu à éliminer les épidémies mortelles, l'esclavage et d'autres fléaux endémiques. »	Koliopoulos <i>et al.</i> (2011 : 56)
		Les mouvements intellectuels et artistiques, du début du romantisme jusqu'au début du XXI ^e siècle	« Que deviennent les loisirs de l'homme moderne ? Les phénomènes de précipitation, d'urgence, de nervosité, d'une vie inconstante, que l'on observe depuis que se développent les grandes villes, se répandent aujourd'hui de manière aussi épidémique qu'autrefois la peste et le choléra. En fait, des forces entrent en scène que l'homme pressé du XIX ^e siècle ne pouvait même pas imaginer. »	Koliopoulos <i>et al.</i> (2011 : 186)
		Les réfugiés en Grèce (1821-1930)	« Les réfugiés de Psara. Les autorités prirent soin de les loger, précisant qu'ils recevraient une part des impôts de la région, et dressèrent une liste des prisonniers psariens pour leur rachat. Néanmoins, les Psariens de Monemvasia eurent le sentiment que leur situation n'était pas prise en compte de manière satisfaisante, et elle s'aggrava considérablement avec la survenue d'une épidémie mortelle. La plupart des Psariens quittèrent par la suite Monemvasia et se dispersèrent de nouveau dans les Cyclades. »	Margaritis <i>et al.</i> (2014 : 121)
			« Réfugiés et mouvements irrédentistes au XIX ^e siècle. Thessalie, Épire et Macédoine. Mais la guerre de Crimée affecta également les réfugiés à Athènes. L'épidémie de choléra, apportée par les troupes d'occupation françaises, se répandit rapidement dans la capitale. Elle toucha plus particulièrement les quartiers sud de la ville, où vivaient dans des conditions misérables les réfugiés provenant des régions grecques occupées par les Turcs, qui étaient arrivés à Athènes après la fin de la guerre. »	Margaritis <i>et al.</i> (2014 : 134)
			« La catastrophe d'Asie Mineure. Les premiers recensements de réfugiés ayant fui en Grèce ne reflétaient pas la réalité. Leur nombre devait être bien plus important, si l'on tient compte du taux de mortalité élevé au cours des premières années, en raison de leurs conditions d'existence et des épidémies, de la faible natalité au cours des premières années et de l'émigration de nombreux réfugiés vers d'autres pays. Le recensement de 1928 fait état de 1 220 000 réfugiés. Les maladies accablaient les réfugiés sommairement logés et souffrant de malnutrition. Le typhus, la grippe, la tuberculose (principalement dans les villes) et la malaria (principalement dans les campagnes) faisaient des ravages. Selon les données de la Société des Nations, un nombre important de réfugiés mourut dans l'année qui suivit leur arrivée en Grèce. »	Margaritis <i>et al.</i> (2014 : 146-147)

Bibliographie des manuels scolaires

Enseignement primaire

Γλεντής, Στ. κ.α. (2015), *Ιστορία. Στα βυζαντινά χρόνια*. Ε΄ Δημοτικού. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2006).

FR : Glentis St. et al. (2015), *Histoire. Au temps de Byzance*, classes E, enseignement primaire, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2006).

Κατσουλάκος, Θ., κ.α. (2010), *Ιστορία. Στα Αρχαία Χρόνια*. Δ΄ Δημοτικού. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2006).

FR : Katsoulakos Th. et al. (2010), *Histoire. Dans les temps anciens*, classes D, enseignement primaire, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2006).

Μαϊστρέλλης, Εφ., Καλύβη, Ελ. και Μιχαήλ, Μ. (2013), *Ιστορία. Από την Μυθολογία στην Ιστορία*. Γ΄ Δημοτικού, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2006).

FR : Maistrellis Ef., Kalivi El. et Michail M. (2013), *Histoire. De la mythologie à l'histoire*, classes C, enseignement primaire, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2006).

Enseignement secondaire du premier cycle

Δημητρούκας, Ι. και Ιωάννου, Θ. (2012), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2006).

FR : Dimitroukas I. et Ioannou Th. (2012), *Histoire du Moyen Âge et des premiers Temps modernes*, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2006).

Κατσουλάκος, Θ., Κοκκόρου-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Βασ. (2012), *Αρχαία Ιστορία*. Α΄ Γυμνασίου. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2006)

FR : Katsoulakos Th., Kokkorou-Alevra G. et Skoulatos Vas. (2012), *Histoire antique*, collège A, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2006).

Λουβή, Ευαγ. Ξιφαράς, Δ. (2012), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*. Γ΄ Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2007).

FR : Louvi Ev. et Xifaras D. (2012), *Histoire des premiers Temps modernes et de l'Époque moderne*, collège C, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2007).

Enseignement secondaire du deuxième cycle

Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. και Μπαρούτας, Κ. (2014). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου κόσμου, 565-1815*, Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2001)

FR : Dimitroukas I., Ioannou Th. et Baroutas K. (2014), *Histoire du monde médiéval et des premiers temps modernes*, classes B, lycée d'enseignement général, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2001).

Κολιόπουλος, Ι., Κ.α. (2011). *Ιστορία του Νεώτερου & Σύγχρονου Κόσμου*. Γ΄ Λυκείου και Δ΄ Εσπερινού Λυκείου. Γενικής Παιδείας. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, (ανατύπωση από την πρώτη έκδοση, 2007).

FR : Koliopoulos I. et al. (2011), *Histoire du monde moderne. De 1815 à nos jours*, classes C, lycée, et classes D, lycée professionnel d'enseignement général, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2007).

Μαστραπάς, Αντ. (2012), *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου. Απο τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής, στην εποχή του Ιουστινιανού*. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα: Ελλάδα. (ανατύπωση απο την πρώτη έκδοση, 2005)

FR : Mastrapas Ant. (2012), *Histoire du monde antique, des civilisations préhistoriques de l'Orient à l'époque de Justinien*, classes A, lycée d'enseignement général, ministère de l'Éducation, de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2005).

Groupe d'orientation en sciences humaines et économiques et informatique, classes C, lycée

Μαργαρίτης, κ.α. (2014), *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ' Γενικού Λυκείου*. Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ανατύπωση απο την πρώτη έκδοση, 2001).

FR : Margaritis G. et al. (2014), *Questions en histoire grecque*, groupe d'orientation en sciences humaines et économiques et informatique, ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Religion, Institut de technologie informatique et Éditions Diophantus (original publié en 2001).

Annexe 3

Membres du groupe d'experts

Apostolidou	Eleni	Université d'Ioannina, GR	Membre du consortium HEIRNET
Arias-Ferrer	Laura	Université de Murcie, ES	Membre du consortium HEIRNET
Barry	Maria	Université de la ville de Dublin, IR	Membre du consortium HEIRNET
Brodnik	Vilma	Institut national d'éducation de République de Slovénie, SI	Membre du consortium HEIRNET
Cârstocea	Raul	Université Maynooth, IR	Vice-président du conseil scientifique consultatif de l'OHTE
Dilek	Dursun	Université de Sinop, TR	Membre du consortium HEIRNET
Dilek	Gulcin	Université de Sinop, TR	Membre du consortium HEIRNET
Egea-Vivancos	Alejandro	Université de Murcie, ES	Membre du consortium HEIRNET
Gentian	Dedja	Association des enseignants d'histoire d'Albanie, AL	Membre du groupe d'experts
Hsiao-Ping	Hsu	Université de la ville de Dublin, IR	Membre du groupe d'experts
Kaptan Izmir	Esra	Université de Sinop, TR	Membre du consortium HEIRNET
Kourgiantakis	Charalambos	Université ionienne, GR	Membre du consortium HEIRNET
Mladenovski	Mire	Association des enseignants d'histoire de Macédoine, NM	Membre du groupe d'experts
Ní Cassaithe	Caitriona	Université de la ville de Dublin, IR	Membre du consortium HEIRNET
Oner	Sibel	Université de Sinop, TR	Membre du consortium HEIRNET
Ortuno	Jorge Molina	Université de Murcie, ES	Membre du consortium HEIRNET
Perikleous	Lukas	Université de Chypre, CY	Membre du consortium HEIRNET
Pamuk	Akif	Université de Marmara, TR	Membre du consortium HEIRNET
Pinto	Helena	Université de Porto, PT	Membre du consortium HEIRNET
Roussou	Nicole	Université ionienne, GR	Membre du consortium HEIRNET
Šuica	Marko	Université de Belgrade, RS	Membre du conseil scientifique consultatif de l'OHTE
Trškan	Danijela	Université de Ljubljana, SI	Membre du consortium HEIRNET
Tsikhistavi	Nana	Association des enseignants d'histoire de Géorgie, GE	Membre du groupe d'experts
Vella	Yosanne	Université de Malte, MT	Membre du consortium HEIRNET
Whelan	Peter	Université de la ville de Dublin, IR	Membre du consortium HEIRNET
Yepremyan	Tigran	Université américaine d'Arménie, AM	Membre du groupe d'experts

La rigueur scientifique du processus de rédaction du premier rapport thématique de l'OHTE sur les pandémies et les catastrophes naturelles telles que reflétées dans l'enseignement de l'histoire a été assurée par le Conseil scientifique consultatif (CSC) de l'OHTE, qui est composé de 11 personnalités renommées dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire.

En outre, les membres du Comité de direction de l'OHTE ont grandement contribué à la création du rapport en coordonnant et en facilitant le processus de collecte de données, notamment dans le cadre du questionnaire des autorités éducatives et des questions de suivi concernant les informations officielles, soulevées lors du processus de rédaction. Le Comité de direction, composé d'un représentant de chaque État membre, est l'organe de décision de l'OHTE.

L'affinage du manuscrit a été assuré par Caitriona Ní Cassaithe et Raul Cârstocea.

Le processus de création et de publication du premier rapport thématique a été coordonné par le Secrétariat.

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obrońcow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Depuis les origines de l'humanité, les pandémies et les catastrophes naturelles ont eu un impact considérable sur l'histoire de cette dernière. À chaque fois qu'elles se produisent, elles rappellent aux humains leur fragilité et à quel point leur savoir est limité. Malgré leur impact, ces événements sont peu pris en compte dans l'enseignement de l'histoire.

Le premier rapport thématique de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe (OHE) étudie la place des pandémies et des catastrophes naturelles dans les programmes scolaires en fonction des différents cycles d'enseignement.

La mission de l'observatoire est de fournir un panorama précis de l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe. Dans les États membres de l'observatoire, cette mission est réalisée par la publication de rapports OHE sur l'état de l'enseignement de l'histoire en Europe ainsi que par le biais de rapports thématiques qui explorent des domaines d'intérêt particuliers et leur prise en compte dans les cours d'histoire.

La vision de l'observatoire est résumée par sa devise: «Enseigner l'histoire, ancrer la démocratie». En pratique, cela signifie qu'il vise à promouvoir un enseignement de l'histoire de qualité afin d'améliorer la compréhension de la culture démocratique chez les jeunes. L'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe est un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe.

www.coe.int/ohte

Twitter @CoE_Education

Facebook @OHECOE

#L'HistoireAuCœur

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme 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 de l'homme, 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.

www.coe.int



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-9334-6 (PDF)
16 €/32 \$US



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

