

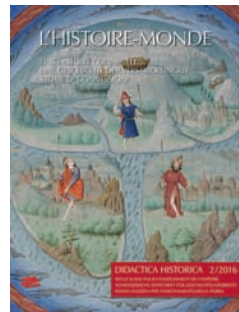
TECHNIQUE ET INNOVATION

TECHNIK UND
INNOVATION
TECNOLOGIA E
INNOVAZIONE

Dans la même collection :



Guerre et paix. Krieg und Frieden. Guerra e pace, Didactica Historica 1, 2015.



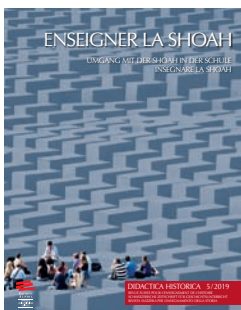
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storia di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



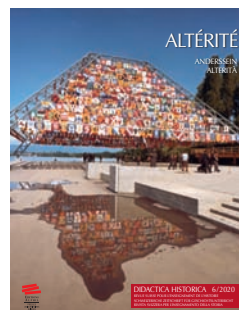
Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



Faire la fête! Entre commémoration et transgression. Zwischen Gedenken und Umdeutung. Tra commemorazione e trasgressione, Didactica Historica 4, 2018.



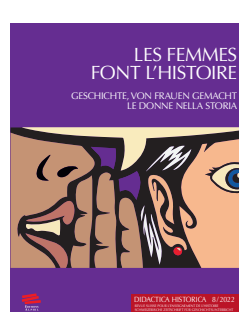
Enseigner la Shoah. Umgang mit der Shoah in der Schule. Insegnare la Shoah, Didactica Historica 5, 2019.



Altérité. Anderssein. Alterità, Didactica Historica 6, 2020.



Histoire environnementale. Umweltgeschichte. Storia dell'Ambiente, Didactica Historica 7, 2021.



Les femmes font l'histoire. Geschichte, von Frauen gemacht. Le donne nella storia, Didactica Historica 8, 2022.

Didactica Historica
Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

Technique et innovation Technik und Innovation Tecnologia e innovazione

N° 9/2023

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous le mandat de la CODHIS-SDGD

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

ISBN pdf: 978-2-88930-541-4

ISBN epub: 978-2-88930-542-1

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil: Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Les articles publiés dans la rubrique *Actualité de la recherche en didactique de l'histoire* sont disponibles au format scientifique évalué par les pairs dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire* publié en ligne.

Image de couverture:

Pont traditionnel en bambou servant à traverser la rivière de la montagne à la forêt, Indes © Bambam Kumar jha.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale..... 9

Dossier « histoire » : Technique et innovation – Dossier « Geschichte » : Technik und Innovation – Dossier « Storia » : Tecnologia e innovazione

Jean-Paul Demoule, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne

Du néolithique à l'anthropocène : fallait-il inventer l'agriculture ? 15

Helga Scholten, Ruhr-Universität Bochum

Zwischen Emotionalität und Rationalität: die Hespont-Brücken 480 v. Chr. 23

Sébastien Pautet, Université Paris Cité

La Chine : un défi des Lumières techniciennes 29

Patrick Minder, Université de Fribourg

L'Afrique coloniale en Suisse vue par la lorgnette..... 35

Angela Schwarz, Universität Siegen

**Vom Triumph zur Katastrophe: der Einsturz der Tay-Brücke
und der Technikoptimismus des späten 19. Jahrhunderts**..... 43

Jean-Baptiste Fressoz, CNRS, Paris

La révolution industrielle : une histoire symbiotique 49

Tiphaine Robert, Rachel Carson Center (Munich) et UniDistance Suisse

Le progrès plombé, l'innovation en question. L'histoire du plomb dans l'essence en Suisse..... 55

Jan-Henrik Meyer, Max-Planck-Institut für Rechtsgeschichte und Rechtstheorie, Frankfurt am Main

**Ein Fanal gegen «ökologisch unverantwortbar[e]» Technik:
die Selbstverbrennung des Atomkraftgegners Hartmut Gründler 1977** 63

Florian Kissling, Gymnase de Burier

Les « Trente Glorieuses » au crible d'une histoire environnementale des pollutions en Suisse..... 69

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais

**La gestion des changements climatiques dans un jeu vidéo populaire :
le cas de *Civilization VI – Gathering Storm***..... 77

Rémy Rieffel, Université Paris Panthéon-Assas

Internet : une simple révolution technologique ? 83

Actualité de la recherche en didactique de l'histoire – Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung – Ricerche attuali in didattica della storia

Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Nantes Université

Faire argumenter historiquement les élèves sur les causes d'un événement d'actualité 91

Marc-André Éthier, Université de Montréal
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

Comment éliciter la mobilisation d'heuristiques historiques par des élèves du secondaire? 99

Lucie Gomes, Université de Limoges

Oradour-sur-Glane : l'étude d'une rumeur, levier ou obstacle pour l'enseignement? 105

Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen als Akteure der Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: ein Fallbeispiel aus einer empirischen Studie 113

Nadine Ritzer, Regula Argast, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern

Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – Einblicke in das Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten» 119

Pratiques enseignantes – Praxisberichte – Pratiche didattiche

Gilles Disero, Haute école pédagogique du Valais

«Tenue correcte exigée !», quand l'apparence vestimentaire interroge 129

Corinne Michellod, Établissement de Collombey-Muraz et Haute école pédagogique du Valais

Sortons faire des SHS en nature! 137

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule Luzern und St. Gallen
Florian Rohner, Pädagogische Hochschule Zürich

«Schlussendlich waren wir extrem stolz auf uns [...] In Anbetracht dessen, dass wir keine Videoeditoren, sondern Lehrer sind!» Historische Filmprojekte mit Sek-I-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich 141

Konrad Sziedat, Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München

Technik, Wirtschaft und Propaganda im Nationalsozialismus. Didaktische Erfahrungen und Materialien für Unterricht und historisch-politische Bildung 149

Ressources pour l'enseignement – Materialien für den Unterricht – Risorse didattiche

Karel Van Nieuwenhuysse, Université de Louvain

Faites l'histoire vous-même. Des « docutubes » comme outil de connaissances, de réflexion critique, de formation d'opinion raisonnée et de construction d'attitudes 159

Amalia Terzidis, Marie-France Hendrikx, Haute école pédagogique du Valais

Sortir de la classe pour entrer dans l'histoire... L'exemple du Fort militaire de Chillon : une sortie avec de vrais morceaux d'histoire dedans 167

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule Luzern und St. Gallen

Lebensgeschichten erzählen – ein Geschichtsprojekt für die Sekundarstufe I 173

Marvin Rees, Dominik Sauerländer, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg
Patrick Zehnder, Zeitgeschichte Aargau, Aarau

Regionale Zeitgeschichte im Unterricht – das Projekt ZEITGESCHICHTE AARGAU 181

Thomas Metzger, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Der «Bürgerblock» im antikommunistischen Kampf gegen die Initiative für eine einmalige Vermögensabgabe 1922: eine Analyse von Diskurssträngen auf Plakaten und Postkarten 189

Comptes rendus – Buchbesprechungen – Recensioni

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Cariou Didier, *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée* 197

Michel Nicod, Collège secondaire de Nyon-Marens

Francesca Bray, Arnold Pacey, *Technology in World Civilization, Revised And Expanded Edition: a Thousand-Year History* 199

Didier Cariou, Université de Brest

Sylvie Lalagüe-Dulac, Sylvain Doussot, Philippe Hertig (dir), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche* 201

Béatrice Ziegler, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Christian Kuchler, *Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten, 1980–2019* 203

Christian Mathis, Pädagogische Hochschule Zürich

Volkhard Knigge (Hrsg.), *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*..... 205

Jan Scheller, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Manuel Köster, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*..... 207

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Joan Santacana Mestre, Nayra Llonch Molina, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti* 209

Actualité des associations – Neuigkeiten aus den Gesellschaften – Attualità delle associazioni

CODHIS – SDGD en 2022 213

LE GDH en 2022 215

DGGD im Jahr 2022..... 217

**L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis):
un anno di attività (as. 2021-2022).....** 219

Technique et innovation

Alors que des innovations comme l'intelligence artificielle, la numérisation ou les objets dématérialisés influencent notre quotidien et que prévaut encore la croyance au progrès technique pour répondre aux défis que nous imposent les conséquences du changement climatique, le dossier « Histoire » de *Didactica Historica* propose d'explorer quelques aspects de l'histoire du développement technique sur la longue durée et selon des perspectives alternatives.

La technique désigne l'ensemble des mesures, des équipements et des procédés rendus possibles par la mise en pratique des connaissances scientifiques. Les développements techniques s'inscrivent dans des processus sociaux qui font interagir besoins humains, intérêts économiques, exigences politiques et projets de société. Par le biais de progrès scientifiques et d'innovations techniques, ils deviennent déterminants pour la vie des sociétés et des individus. Les questions relatives à l'importance des évolutions techniques pour le changement social et au poids des innovations pour le développement des sociétés humaines ont toujours fait et font encore l'objet de controverses.

Jusqu'à récemment, l'historiographie a été marquée par l'eurocentrisme et l'idéologie du progrès. La technique et les innovations, en tant qu'expressions d'une maîtrise, voire d'une domination croissante de l'humain sur son environnement, y ont été appréhendées comme décisives et positives pour le bien commun. Cependant, les travaux d'historiens mettent de plus en plus en lumière les conséquences problématiques d'une telle représentation de la marche de l'histoire. De nouvelles perspectives historiographiques et sociétales – par exemple les mouvements postcoloniaux, les études de genre, l'histoire environnementale et l'importance des échanges – remettent en question cette lecture pour pointer les conséquences sociales, économiques et écologiques néfastes pour l'écosystème planétaire et la vie sur Terre.

Dans son dossier « Technique et innovation », *Didactica Historica* propose une série de

contributions qui traitent des interactions entre développements techniques, innovations, conditions, cadres et conséquences sociétales pour en explorer les ambiguïtés sur le long terme, de la Préhistoire au passé récent. Elles traitent des changements de discours et de représentations sur les innovations et leurs conséquences pour les sociétés humaines. Elles proposent autant de pistes thématiques pour la prise en charge dans l'histoire scolaire d'enjeux qui entrent en résonance avec des problématiques contemporaines raisonnées à l'aune de la longue durée de l'histoire humaine.

Les cinq articles de la rubrique *Actualité de la recherche en didactique de l'histoire* présentent quelques travaux de recherche actuellement menés dans ce champ scientifique consacré à l'analyse de l'enseignement et de l'apprentissage en histoire scolaire. En plus des versions synthétiques publiées dans la revue imprimée, le lectorat intéressé pourra approfondir les analyses évoquées grâce à des versions longues qui développent les cadres théoriques et méthodologiques des résultats présentés. Ces contributions scientifiques sont publiées dans un livret en ligne : *Recherches en didactique de l'histoire*. La rubrique *Pratiques enseignantes* repose sur les membres du corps enseignant qui acceptent de livrer, dans nos colonnes, des expériences d'enseignement basées sur des séquences originales qu'ils et elles ont construites. C'est grâce à leur engagement que nous pouvons nourrir cette rubrique que nous envisageons comme un lieu d'échange professionnel et de mutualisation de ressources parfois disponibles dans des annexes en ligne. Nous invitons notre lectorat à nous soumettre des textes originaux.

La rubrique *Ressources pour l'enseignement* offre une plateforme de rencontre avec l'histoire publique et ses potentialités pour l'enseignement de l'histoire et dont la pérennité est assurée à moyen terme : musées, ressources pédagogiques, plateformes Internet, projet d'histoire orale ou d'histoire locale par exemple. N'hésitez pas à nous soumettre vos suggestions.

Enfin, la rubrique *Comptes rendus* centre ses recensions sur des parutions récentes dans le champ de la didactique de l'histoire ou dans l'actualité historiographique, avec pour objectif de pointer

des apports intéressants pour l'enseignement de l'histoire.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Le comité de rédaction

Technik und Innovation

Innovationen wie künstliche Intelligenz, Digitalisierung oder entmaterialisierte Objekte beeinflussen unseren Alltag. Auch ist der Glaube noch immer vorherrschend, dass es der technische Fortschritt ist, der uns befähigt, den Herausforderungen zu begegnen, die uns die Folgen des Klimawandels auferlegen. Demgegenüber schlägt das Dossier «Geschichte» der *Didactica Historica* vor, einige Aspekte der Geschichte der technischen Entwicklung über einen längeren Zeitraum und aus alternativen Perspektiven zu erkunden.

Technik bezeichnet die Gesamtheit der Maßnahmen, Ausrüstungen und Verfahren, die durch die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis ermöglicht werden. Technische Entwicklungen sind Teil gesellschaftlicher Prozesse, in denen menschliche Bedürfnisse, wirtschaftliche Interessen, politische Forderungen und gesellschaftliche Projekte zusammenwirken. Durch den wissenschaftlichen Fortschritt und technische Innovationen werden sie für das Leben von Gesellschaften und Einzelpersonen entscheidend. Soziale Umwälzungen, Veränderungen in kulturellen und politischen Diskursen werden tendenziell als Folgen großer technologischer Veränderungen und Innovationen betrachtet. Die Bedeutung technischer Entwicklungen für den sozialen Wandel und das Gewicht von Innovationen für die Entwicklung menschlicher Gesellschaften waren und sind jedoch nach wie vor Gegenstand von Kontroversen.

Bis vor kurzem war die Geschichtsschreibung von Eurozentrismus und der Ideologie des Fortschritts geprägt. Historische Arbeiten beleuchten jedoch zunehmend die problematischen Folgen eines solchen Verständnisses des Verlaufs der Geschichte. Neue historiografische und gesellschaftliche

Perspektiven – z. B. postkoloniale Bewegungen, Gender Studies, Umweltgeschichte und die Einschätzung der Bedeutung des globalen Handels – stellen diese Lesart infrage und weisen auf die negativen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Folgen für das globale Ökosystem und das Leben auf der Erde hin.

In ihrem Dossier «Technik und Innovation» stellt *Didactica Historica* eine Reihe von historiografischen Beiträgen vor, die sich mit den Wechselwirkungen zwischen technischen Entwicklungen, Innovationen und gesellschaftlichen Bedingungen, Rahmenbedingungen sowie Folgen befassen, um deren Ambiguitäten über einen langen historischen Zeitraum von der Frühgeschichte bis hin zur jüngsten Vergangenheit zu erforschen. Sie befassen sich mit den Veränderungen in Diskurs und Darstellungen von Innovationen und ihren Folgen für die menschliche Gesellschaft. Sie bieten thematische Ansatzpunkte für die Behandlung von Themen in der schulischen Geschichte, die vor dem Horizont der *longue durée* der Menschheitsgeschichte in Bezug zu zeitgenössischen Problemen gesetzt werden können.

Die fünf Artikel in der Rubrik *Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung* sollen einen Einblick in einige Forschungsarbeiten geben, die derzeit in diesem wissenschaftlichen Bereich der Analyse des Lehrens und Lernens von Geschichte durchgeführt werden. Ausgehend von den in der Zeitschrift veröffentlichten Kurzfassungen können Interessierte die Lektüre mithilfe von Langfassungen, in welchen die theoretischen und methodologischen Rahmenbedingungen der vorgestellten Ergebnisse ausgeführt werden, vertiefen. Diese erweiterten Beiträge werden in einem Online-Heft – *Geschichtsdidaktische Forschung* – veröffentlicht.

Die Rubrik *Praxisberichte* lebt von der Bereitschaft von Lehrpersonen, in unseren Kolonnen über ihre Unterrichtserfahrungen zu berichten, die auf originellen, von ihnen entwickelten Unterrichtssequenzen beruhen. Dank ihres Engagements können wir diese Rubrik mit Inhalten füllen – eine Rubrik, die wir als Ort des fachlichen Austauschs und der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen, die manchmal auch in Online-Anhängen verfügbar sind, begreifen. Wir laden unsere Leserschaft dazu ein, uns Originaltexte zu schicken.

Die Rubrik *Materialien für den Unterricht* bietet eine Plattform für die Begegnung mit der

Geschichtskultur/Public History und ihrem Potenzial für den Geschichtsunterricht, sofern deren Fortbestand mittelfristig gesichert ist: Museen, pädagogische Ressourcen, Internetplattformen, Projekte zur Oral History oder zur Lokalgeschichte zum Beispiel. Zögern Sie nicht, uns Ihre Vorschläge zu unterbreiten.

Die Rubrik *Buchbesprechungen* schließlich konzentriert sich auf Neuerscheinungen im Bereich der Geschichtsdidaktik und auf aktuelle Beiträge der Historiografie, die für das Unterrichten von Geschichte interessant sind.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Lesen!

Das Redaktionskomitee

Tecnologia e innovazione

Nella società attuale innovazioni come l'intelligenza artificiale, la digitalizzazione e gli oggetti smaterializzati influenzano la nostra vita quotidiana, e domina la fiducia nel progresso tecnologico come risposta alle sfide poste dalle conseguenze del cambiamento climatico. Il dossier "Storia" di *Didactica Historica* si propone di esplorare alcuni aspetti della storia dello sviluppo tecnologico, osservandolo nel lungo periodo e da prospettive alternative.

La tecnologia rappresenta l'insieme di tutte le misure, le attrezzature e i processi resi possibili dall'applicazione delle conoscenze scientifiche. Lo sviluppo della tecnologia fa parte di processi sociali caratterizzati dalle interazioni tra esigenze umane, interessi economici, iniziative politiche e progetti sociali. Il progresso scientifico e le innovazioni tecnologiche sono diventati determinanti per la vita delle società e degli individui. Le questioni relative al ruolo dello sviluppo della tecnologia nel cambiamento sociale e all'importanza delle innovazioni per lo sviluppo delle società umane sono sempre state, e sono tuttora, controverse.

Fino a poco tempo fa, la storiografia è stata caratterizzata dall'eurocentrismo e dall'ideologia del progresso. La tecnologia e le sue innovazioni, in quanto espressione del crescente controllo, e

anzi del dominio dell'uomo sull'ambiente, sono state viste come decisive e positive per il bene comune. Tuttavia, la ricerca storica mette sempre più in evidenza le conseguenze problematiche di una simile interpretazione del corso della storia. Nuove prospettive storiografiche e sociali, come ad esempio i movimenti postcoloniali, gli studi di genere, la storia dell'ambiente e l'importanza degli scambi, mettono in discussione questa lettura e sottolineano le conseguenze sociali, economiche ed ecologiche negative per l'ecosistema globale e per la vita sulla Terra.

Nel suo dossier "Tecnica e innovazione", *Didactica Historica* propone una serie di contributi che affrontano le interazioni tra sviluppo della tecnologia, innovazioni, condizioni, contesti e conseguenze sociali per esplorarne le ambiguità sul lungo periodo, dalla preistoria al recente passato. Questi contributi presentano i cambiamenti nelle narrazioni e nelle rappresentazioni delle innovazioni e delle loro conseguenze per le società umane, e propongono altrettanti percorsi tematici per inserire nella storia scolastica le questioni legate a problemi contemporanei spiegandole alla luce della storia dell'Umanità.

I cinque articoli della sezione "Ricerche attuali in didattica della storia" presentano alcuni dei lavori

di ricerca attualmente in corso in questo settore scientifico dedicato all'analisi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia scolastica. Oltre alle versioni sintetiche pubblicate nella rivista cartacea, i lettori interessati possono approfondire le analisi nelle versioni più lunghe, che sviluppano il quadro teorico e metodologico dei risultati presentati. Questi contributi scientifici sono pubblicati in un opuscolo online: "Ricerche in didattica della storia". La sezione "Pratiche didattiche" si basa su contributi di insegnanti che accettano di condividere nelle nostre pagine le loro esperienze didattiche basate su moduli didattici originali da loro concepiti. È grazie al loro impegno che possiamo alimentare questa sezione, che consideriamo un luogo di scambio professionale e di condivisione

di risorse talvolta disponibili in appendici online. Invitiamo i nostri lettori a presentare testi originali. La sezione "Risorse didattiche" offre una piattaforma di incontro con la storia pubblica e il suo potenziale per l'insegnamento della storia, la cui sostenibilità è garantita nel medio termine: musei, risorse didattiche, piattaforme internet, progetti di storia orale o di storia locale, per esempio. Non esitate a presentare i vostri suggerimenti!

Infine, la sezione "Recensioni" si concentra su pubblicazioni recenti nel campo della didattica della storia o della storiografia, con l'obiettivo di segnalare contributi interessanti all'insegnamento della storia.

Vi auguriamo una buona lettura!

Il Comitato editoriale

Dossier « histoire » :
Technique et innovation

Dossier « Geschichte » :
Technik und Innovation

Dossier « Storia » :
Tecnologia e innovazione

Du néolithique à l'anthropocène : fallait-il inventer l'agriculture ?

Abstract

The invention of sedentary agriculture (the Neolithic) around 10 000 years ago resulted from the coincidence between the start of the present interglacial and *homo sapiens* with a more complex brain, as indicated by the emergence of figuration only 40 000 years ago. This had six main consequences: a demographic boom, still underway; a race to improve techniques to feed more and more people on a finite planet; rising social inequalities; the aggravation of warlike conflicts; the growth of epidemics; increasing damage to the environment. All this ushered in a new period for the Earth, marked this time by human impact: the anthropocene. Did agriculture have to be invented? As with any technique, it depends on what societies do with it...

Keywords

Neolithic, Agriculture, Environment, Inequalities, Anthropocene

L'archéologie n'est désormais plus un passe-temps, une chasse au trésor ou une accumulation plus ou moins ennuyeuse de débris vite poussiéreux. Elle permet au contraire de réfléchir sur les trajectoires des sociétés passées, sinon présentes. Le néolithique, c'est-à-dire l'invention de l'agriculture sédentaire il y a 12 000 ans, indépendamment en différents points du monde, fut la rupture la plus radicale de l'histoire humaine¹. Il a provoqué la croissance exponentielle de la population, et donc une course au progrès technique pour nourrir de plus en plus d'humains sur une planète finie, une exacerbation des tensions entre communautés désormais territorialisées, une augmentation sans fin des inégalités sociales et finalement une dégradation constante de l'environnement – inaugurant ce qu'on appelle désormais l'anthropocène. Avec les problèmes environnementaux actuels, il devient de bon ton de critiquer l'invention de l'agriculture, un choix irresponsable dont nous payerions aujourd'hui les conséquences. L'archéologue Yuval Harari, parmi tant d'autres, ne dit pas autre chose dans son best-seller *Sapiens*². Mais tout ceci était-il une fatalité? L'histoire de l'humanité ne serait-elle seulement à concevoir que comme une sorte de train fou que rien ne pourrait arrêter? Et certaines sociétés du passé n'ont-elles pas fait des choix différents?

DEMOULE Jean-Paul, « Du néolithique à l'anthropocène : fallait-il inventer l'agriculture? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 15-22.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.15

¹ DEMOULE Jean-Paul, *Les dix millénaires oubliés qui ont fait l'histoire – Quand on inventa l'agriculture, les chefs et la guerre*, Paris, Fayard, 2019; DEMOULE Jean-Paul, GARCIA Dominique, SCHNAPP Alain (dir.), *Une histoire des civilisations. Comment l'archéologie bouleverse nos connaissances*, Paris, La Découverte, 2018.

² HARARI Yuval N., *Sapiens : une brève histoire de l'humanité*, Paris, Albin Michel, 2015.

Pourquoi le néolithique ?

Alors pourquoi cette invention de l'agriculture sédentaire il y a environ 12 000 ans, ce que les archéologues appellent dans leur jargon la « révolution néolithique » ? Le mot néolithique est dû à l'archéologue britannique John Lubbock, en traduction grecque, plus noble, du terme « âge de la pierre nouvelle » (*lithos* signifiant « pierre » en grec ancien) qu'on appelait aussi à cette époque, à la fin du XIX^e siècle, « l'âge de la pierre polie ». En effet, lorsque des objets préhistoriques commencent à affluer dans les musées dès le XVIII^e siècle et tandis que la Bible, longtemps unique référence pour l'histoire de l'humanité, commence à baisser en crédibilité, du moins dans sa lecture littérale (toute autre lecture étant par ailleurs passible d'excommunication jusqu'au début du XX^e siècle), il a fallu commencer à organiser ces trouvailles. Le conservateur du musée de Copenhague, Christian Jürgensen Thomsen, définit dans les années 1830 trois « âges » dans la tradition de l'Antiquité où, depuis Hésiode et Platon, l'histoire de l'humanité est ainsi rythmée en « âges », caractérisés par leur métal et selon une évolution décadente. Pour Thomsen, c'est celui de la pierre, puis du bronze, puis du fer. On divise ensuite le premier en « pierre taillée » et « pierre polie », synonymes donc de « pierre ancienne » et « pierre nouvelle » (en allemand *Altsteinzeit* et *Jungsteinzeit*), avec leurs équivalents grecs savants précités.

Puis on s'aperçoit vers la fin du même XIX^e siècle que derrière la « pierre polie », c'est l'invention de l'agriculture qui est fondamentale. Les pierres polies ne sont pas tout à fait hors champ, car il s'agit en fait de haches qui, emmanchées, ont permis les premiers déboisements pour établir des clairières agricoles et construire des maisons en dur – et donc les premières atteintes humaines à l'environnement. C'est l'archéologue Gordon Childe qui, dans les années 1930, définit ce qu'il appelle la « révolution néolithique », avec toutes ses conséquences, et s'interroge sur ses causes, et bien d'autres à sa suite.

Aujourd'hui, la révolution néolithique peut être attribuée à la rencontre de deux phénomènes distincts. Le premier est le début de l'actuel interglaciaire. En effet, l'histoire de la Terre est,

depuis un certain temps, rythmée par des alternances de périodes glaciaires et de périodes tempérées, en fonction de l'oscillation de la Terre par rapport au soleil, ce qu'on appelle les cycles de Milanković. De -115 000 à -10 000 ans, on se trouve dans une période glaciaire, appelée Würm en Europe occidentale ou Wisconsin en Amérique du Nord, qui s'achève, en oscillations successives, il y a environ 12 000 ans. Dans le même temps, l'*homo sapiens*, qui émerge en Afrique il y a environ 300 000 ans et se répand peu à peu sur l'ensemble de la planète, continue à évoluer en complexité psychique. Lors du précédent interglaciaire, dit Éémien, entre -130 000 et -115 000 ans, l'agriculture n'avait pas été inventée. Toutefois, vers -40 000 ans apparaissent sur les parois de diverses grottes, du Périgord à la Sibérie et à l'Indonésie, les premières figurations connues, essentiellement des animaux, puisque les chasseurs-cueilleurs se vivent en général comme une espèce animale parmi d'autres, et apparentée éventuellement à certains animaux. Il s'agit sans nul doute d'un indice de complexité psychique supplémentaire au sein de son évolution. En outre, la vie sédentaire est beaucoup moins pénible que la vie nomade quand elle est possible – et elle est attestée chez certains chasseurs-cueilleurs vivant dans un milieu riche en ressources aquatiques, comme au Japon, en Scandinavie ou sur les côtes occidentales de l'Amérique du Nord.

Aussi voit-on, de manière simultanée ou presque, des groupes de chasseurs-cueilleurs entreprendre en différents points de la planète, et sans liens les uns avec les autres, la domestication de certains animaux et de certaines plantes, selon les environnements : blé, orge, mouton, chèvre, bœuf et porc au Proche-Orient ; riz, millet, buffle, poulet, porc, zébu en Chine ; courge, avocat, maïs, dindon, haricot en Mésoamérique ; pomme de terre, piment, lama, cobaye, canard dans les Andes – parmi les principaux foyers d'invention. La domestication animale était de toute façon connue, car déjà pendant la dernière période glaciaire certains groupes ont domestiqué le loup, transformé en chien. Ces inventions se produisent donc là où elles sont techniquement possibles, mais pas non plus dans des environnements très abondants, comme les Grandes Plaines nord-américaines qui regorgent de bisons sans qu'il soit nécessaire

de les domestiquer. Et pas non plus partout où ces conditions se présentent, car il faut maîtriser un certain nombre de techniques, aussi bien pour savoir conserver les céréales sans qu'elles pourrissent que pour nourrir et soigner des animaux désormais arrachés à leur milieu naturel. Mais il faut aussi des conditions culturelles et idéologiques: l'idée nouvelle de dominer la nature, et non plus d'être immergé en elle. Ce n'est pas non plus une «révolution» ponctuelle et immédiate, mais cette transformation radicale des modes de vie prend à chaque fois des siècles, sinon des millénaires et s'accompagne certainement d'échecs, voire de retours en arrière.

Quatre conséquences à terme

Une fois adoptée, l'agriculture a, parmi ses effets immédiats, une importante poussée démographique, favorisée à la fois par la sédentarité, plus favorable aux grossesses, et par une nourriture mieux sécurisée. Elle n'a pas que des avantages, car les gestes, pénibles et répétitifs, exigés par l'agriculture, entraînent de nouveaux troubles musculosquelettiques tandis que la nouvelle nourriture, plus molle et sucrée produite par les céréales, génère caries et stress alimentaires, tous visibles sur les squelettes. À cela s'ajoute l'invention du confinement, avec les premières maisons «en dur», au sein de villages d'où l'on ne sort que pour cultiver les champs ou faire paître les animaux à proximité immédiate. Les maisons concentrent humains et animaux, dont beaucoup sont porteurs de maladies (les zoonoses), comme la tuberculose des bovins ou la brucellose des ovins, à quoi s'ajoutent les animaux dits commensaux, comme les rats et leurs puces, vecteurs entre autres de la peste. Si ces maladies existaient déjà, elles se propagent désormais beaucoup plus aisément au sein de communautés sédentaires et de taille croissante.

La démographie, après un léger fléchissement dans les premiers temps du néolithique, ne cessera de croître, passant de quelques millions sur toute la planète à l'orée de l'actuel interglaciaire, à 8 milliards 12 000 ans plus tard, soit à peine plus que 5% de la durée totale d'*homo sapiens*. De fait, les agricultrices des sociétés traditionnelles

ont un enfant presque chaque année, même si beaucoup meurent en bas âge. Aussi, à partir des premiers foyers agricoles, l'excédent démographique, par rapport aux moyens de production à un moment donné, est contraint de migrer vers d'autres régions encore libres, ou plus exactement faiblement occupées par des chasseurs-cueilleurs nomades qui seront selon les cas absorbés, repoussés, voire massacrés. Mais comme la planète est finie, cette fuite en avant finit à chaque fois par trouver ses limites. Le boom démographique exponentiel de *Sapiens* aura donc les quatre principales conséquences évoquées en introduction.

D'une part, il faut nourrir de plus en plus d'humains, sédentarisés au sein de régions elles-mêmes finies. Ainsi, l'Europe, une fois l'Atlantique atteint, reste une presque île de l'Eurasie jusqu'à la colonisation européenne des Amériques, qui ne sera finalement que la poursuite de l'expansion agricole issue du Proche-Orient. Il faut donc produire de plus en plus et l'on assiste aussi bien à la colonisation de zones marginales, comme les régions montagneuses ou septentrionales, qu'à des inventions successives comme l'araire (charrue primitive), la roue, l'outillage de métal, les engrais et assolements, et cela jusqu'à la motorisation au XIX^e siècle, puis aux pesticides et aux OGM.

Deuxièmement, on constate une augmentation des violences entre des communautés désormais sédentarisées, violences certes présentes chez certains chasseurs-cueilleurs, mais qui désormais se généralisent. Les villages naguère ouverts s'entourent de palissades, de fossés, voire de murailles en pierre, certains s'installant sur les bords de lacs des régions de moyenne altitude, les «cités lacustres» étant beaucoup plus des zones refuges que les lieux idylliques que nous peignent les artistes du XIX^e siècle lors de leur découverte. Les traces de massacres de masse se multiplient, et bientôt sont inventées des armes spécifiques, d'abord poignards de silex puis de cuivre, ensuite avec le bronze, suivi du fer, épées plus longues mais aussi armes défensives (cuirasse, casque, jambières, bouclier), et ainsi de suite jusqu'aux catapultes, à la poudre à canon, aux bombes et aux missiles.

Troisièmement, une violence interne, sociale, se développe dans le même temps, avec l'émergence de sociétés de plus en plus inégalitaires, ainsi qu'on

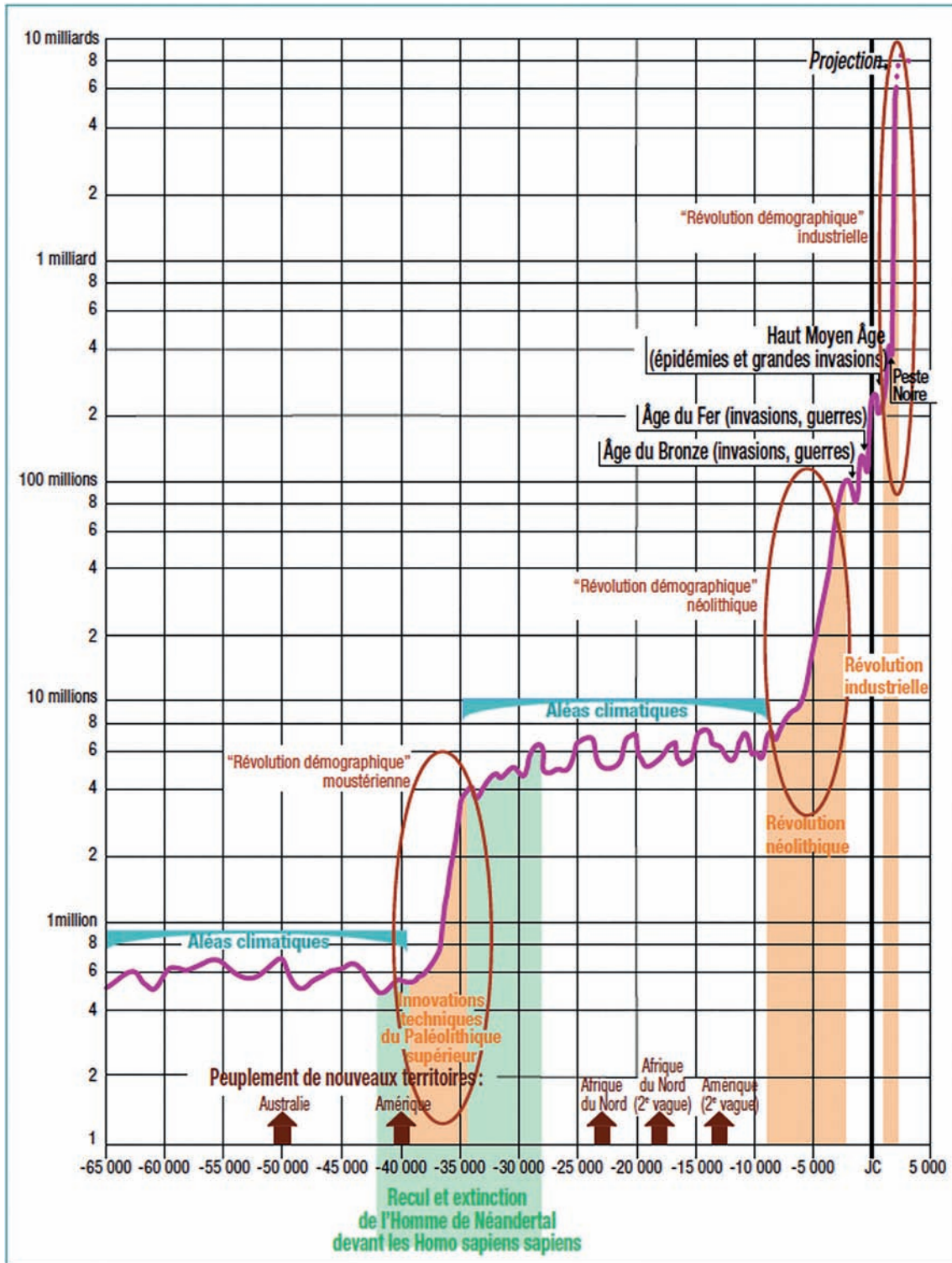


Figure 1. Courbe démographique de la population humaine estimée depuis 65 000 ans, Institut national d'études démographiques, France.



Figure 2. Maison néolithique reconstituée sur le site de Cuiry-lès-Chaudardes, département de l'Aisne, civilisation dite Rubanée, vers 4 900 avant notre ère © Photo : Anick Coudart, CNRS.

le constate dans les nécropoles, comme sur les bords de la mer Noire dès le milieu du ^v millénaire, où au même moment sur les rives de l'Atlantique, là où l'on ne peut aller plus loin, avec les grands monuments mégalithiques réservés à quelques-uns et renfermant des objets précieux, comme des haches polies en jadéite venues des Alpes ou des perles semi-précieuses en variscite importées de la péninsule ibérique. L'histoire et l'ethnologie indiquent que le pouvoir se donne toujours comme lié au surnaturel, les souverains étant souvent « divins » de diverses façons – et jusqu'à nos jours, quand des chefs d'État intronisés jurent sur des textes sacrés ou quand la reine d'Angleterre est en même temps cheffe de l'Église

anglicane. Or, l'archéologie confirme que ces lieux d'inhumation de dominants sont aussi des lieux liés à des rituels.

La dernière conséquence est une dégradation croissante de l'environnement, laquelle commence par les premiers déboisements – et en cela, le néolithique est bien l'âge de la pierre polie. Avec la fin de la glaciation, la plupart des régions se sont couvertes de forêts denses. L'extension permanente de l'agriculture les condamne petit à petit, en dégradant les sols, des paysages comme les garrigues ou les maquis de l'Europe méditerranéenne en étant parmi les conséquences directes. Les premières pollutions dues à la métallurgie sont enregistrées dans les glaces des pôles dès l'âge du Bronze. Ainsi commence l'anthropocène...



Figure 3. Poteries néolithiques du site de Kova evo, Bulgarie, vers 6 000 ans avant notre ère © Photo : Marion Lichardus-Ippen, Université de Paris I.

Du néolithique à l'anthropocène : un choix ?

Le terme d'anthropocène est proposé dans les années 1990 par le météorologue néerlandais Paul Crutzen et le biologiste états-unien Eugene Stoermer, les terminaisons en «-cène» dénommant (d'après *kainos*, «récent» ou «nouveau» en grec ancien) les périodes géologiques récentes de la Terre, et *anthropos* signifiant, comme l'on sait, «homme» en grec ancien³. Donc une période de notre planète qui ne serait plus caractérisée par des grands événements géologiques ou climatiques, mais par l'action de l'homme sur l'environnement. Le terme est devenu d'usage courant, même si sa définition exacte ne fait pas consensus. Faut-il le faire commencer dans les années 1950 avec les premières explosions nucléaires ? Ou au XIX^e siècle avec la révolution industrielle ? Ou au XVI^e siècle avec les Grandes Découvertes qui ont profondément modifié l'environnement, y

compris avec les déprises agricoles consécutives au génocide des Amérindiens ?

Il paraît cohérent de le faire commencer dès le néolithique – et certains parlent à ce sujet d'un *Early Anthropocene* ou *anthropocène précocé*⁴. En effet, comme on vient de le voir, les premières atteintes humaines à l'environnement remontent bien au néolithique. Certes, au tout début, atteintes et signaux sont encore très faibles, mais ils ne font ensuite que s'accélérer. Tout le reste n'en sera que les conséquences à moyen et long terme, car ils ne constituent pas des événements soudains et venus de nulle part⁵.

Faut-il pour autant s'imaginer la trajectoire de l'humanité comme une sorte de train fou roulant inéluctablement vers la catastrophe, comme on le lit ou l'entend souvent ? Il en va de l'agriculture comme de toute invention : cela dépend,

³ MAGNY Michel, *L'anthropocène*, Paris, Presses universitaires de France, 2021.

⁴ RUDDIMAN William F., «The Anthropogenic Greenhouse Era Began Thousands of Years», *Climatic Change* 61, 3, 2003, pp. 261-293.

⁵ DISDIER Valérie, LUSSAULT Michel (dir.), *Néolithique/Anthropocène. Dialogue autour des 12 000 dernières années*, Lyon, Éditions deux-cent-cinq, 2021.

banalement, de l'usage que l'on en fait. L'évolution des sociétés humaines, telle que la décrivent actuellement un certain nombre d'anthropologues évolutionnistes comme William Lapierre, Elman Service, Maurice Godelier ou Alain Testart, part bien de formes simples vers des formes de plus en plus complexes. Mais cette trajectoire générale n'a cessé de comporter de nombreuses bifurcations. Les sociétés ont sans cesse fait des choix, conscients ou non, heureux ou malheureux. C'est ce que montrent, dans des problématiques différentes, d'une part les historiens des effondrements (*collapse* en anglais) et les anthropologues dits anarchistes, qui s'intéressent aux phénomènes de résistance au pouvoir (*archè* en grec ancien). Les premiers, dont le plus connu est le biologiste états-unien Jared Diamond⁶, font la liste des sociétés qui se sont effondrées pour avoir mal géré leur environnement. Les seconds, comme Pierre Clastres, James Scott, David Graeber, David Wengrow⁷ ou Alfredo Gonzalez Ruibal, insistent de leur côté sur les mécanismes que les sociétés mettent en place pour se prémunir contre la montée de pouvoirs trop forts, ou pour leur résister s'ils ont réussi à s'imposer. Ainsi, aux grands monuments mégalithiques des bords de

l'Atlantique de la fin du v^e millénaire et du début du suivant, réservés à quelques-uns, succèdent à la fin du iv^e millénaire et au début du suivant de simples « allées couvertes », coffres de pierre d'une vingtaine de mètres de longueur où étaient inhumés tous les défunts d'un groupe au fur et à mesure de leur décès, et sans richesses apparentes. Même chose pour les grands *tumuli* funéraires de l'âge du Bronze ancien au début du ii^e millénaire, ou avec la chute des éphémères places fortes celtiques et la disparition de leurs tombes princières au vi^e siècle avant notre ère. Sans que l'on puisse en détailler les événements, ces effondrements de pouvoirs forts ressemblent beaucoup aux révolutions connues aux périodes historiques, comme la chute des Pisistratides à Athènes ou des Tarquins à Rome, à la fin du vi^e siècle avant notre ère, sans compter bien sûr les révolutions plus récentes. Les sociétés qui sont allées dans le mur l'ont donc fait par un choix, ou plus précisément du fait des gestions mises en place par leurs élites, qu'elles en aient été ou non conscientes. Du moins avaient-elles l'excuse d'être beaucoup moins au fait des risques pris que ne peuvent l'être nos sociétés contemporaines. C'est ce que l'avenir nous dira (bientôt?)...

⁶ DIAMOND Jared, *Effondrements. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*, Paris, Gallimard, 2009.

⁷ GRAEBER David, WENGROW David, *Au commencement était...* Une nouvelle histoire de l'humanité, Paris, Les Liens qui libèrent, 2021.

L'auteur

Jean-Paul Demoule est professeur émérite d'archéologie à l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, membre honoraire de l'Institut universitaire de France et ancien président de l'Institut national de recherches archéologiques préventives (Inrap). Il s'est spécialisé sur le néolithique et l'âge du Fer, sur l'histoire et le rôle social de l'archéologie ainsi que sur les rapports entre archéologie et art contemporain. Il a publié environ 400 articles et une trentaine d'ouvrages.

www.jeanpauldemoule.com

jpdemoule@orange.fr

<https://orcid.org/0000-0003-4712-5110>

Résumé

L'invention de l'agriculture sédentaire (le néolithique) il y a environ 10 000 ans résulte de la coïncidence entre le début de l'actuel interglaciaire et un *homo sapiens* au cerveau plus complexe, comme l'indique l'apparition de la figuration il y a seulement 40 000 ans. Elle entraîne six principales conséquences : un boom démographique, toujours en cours ; une course au progrès technique pour nourrir de plus en plus d'humains sur une planète finie ; des inégalités sociales croissantes ; l'exacerbation des conflits guerriers ; l'expansion des épidémies ; les atteintes progressives à l'environnement. Tout cela inaugure une nouvelle période pour la Terre, marquée cette fois par les impacts humains : l'anthropocène. Fallait-il inventer l'agriculture ? Comme toute technique, cela dépend de ce que les sociétés en font...

Mots-clés

Néolithique, Agriculture, Environnement, Inégalités, Anthropocène

Zwischen Emotionalität und Rationalität: die Hellespont-Brücken 480 v. Chr.

Abstract

In 480 BC, the Persian Great King Xerxes ordered the construction of ship bridges across the Hellespont to enable his army to cross from Asia to Europe. A storm destroyed the first construction, so Xerxes had the sea insulted and flogged. The campaign ended with a victory for the Greeks. Both Aeschylus' drama «*The Persians*» and Herodotus' «*Histories*» contain references to the perception of the technical achievement of the 1,2 km long bridge construction. The article deals with the different perceptions, the emotional as well as rational assessments of such a technical intervention in nature.

Keywords

Large-scale construction project, Engineering perception, Xerxes, Hellespont Bridges, Firth of Tay Bridge

Ein Anhang dieses Artikels ist verfügbar unter www.alphil.com und www.codhis-sdgd.ch.

SCHOLTEN Helga, «Zwischen Emotionalität und Rationalität: die Hellespont-Brücken 480 v. Chr.», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 23-28.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.23

«Dass des Meersunds Lauf er störte und mit
Fesseln erzgeschweißet
Ihn umwindend, die gewaltge Straße schuf
gewaltgem Heer!
Er – ein Mensch – die Götter alle glaubt' er voller
Unverstand,
Selbst Poseidon zu beherrschen.»¹

Die Verse aus Aischylos' 472 v. Chr. aufgeführten «*Persern*» beziehen sich auf die Schiffsbrücken am Hellespont, die der persische Großkönig Xerxes (reg. 486 – 465 v. Chr.) 480 v. Chr. zu militärischen Zwecken errichten ließ. Das Meer mittels Technik beherrschen zu wollen, musste ein übles Ende nehmen. Herodot berichtete ca. 30 Jahre später in seinen «*Historien*», ein Sturm habe die erste Brückenkonstruktion zerstört, was Xerxes zu einer völlig unbeherrschten Reaktion hinreißen ließ. Dieser habe das Meer und damit Poseidon heftig beschimpfen und mit 300 Peitschenhieben bestrafen lassen.²

Die verantwortlichen Bauherren wurden umgehend hingerichtet und ein neues Team begann mit dem zweiten, stabileren Bau. Ähnlich der 1879 im Sturm zerstörten Firth-of-Tay-Bridge, «*regarded as the last and greatest triumph of engineering skill*»,³ ist der Brückenschlag über den Hellespont bis heute in Erinnerung geblieben.

Der Fokus des Beitrags liegt auf der Erläuterung der Wahrnehmungen und Bewertungen des Brückenbaus in Aischylos' «*Persern*» und Herodots «*Historien*» im historischen, soziopolitischen

¹ Aischylos, Perser, 747-750, in: AISCHYLOS, *Tragödien*, übersetzt von Oskar Werner, herausgegeben von Bernhard Zimmermann, München, Zürich, Artemis&Winkler, 1996.

² Herodot, *Historien*, 7.35, in: HERODOT, *Historien*. Zweiter Band. Bücher VI-IX, griechisch-deutsch, herausgegeben von Josef Feix, Zürich, Artemis&Winkler, 1995.

³ *The Illustrated London News* 76 (3. Jan. 1880), S. 2. Dazu der Beitrag von Angela Schwarz in diesem Band.



Abbildung 1. Xerxes I. lässt den Hellespont auspeitschen (Darstellung von 1909), Public domain, via Wikimedia Commons.

Kontext.⁴ Auf diese Weise lassen sich mögliche Wechselwirkungen soziotechnischer Systeme aufzeigen.⁵ Es bleibt jedoch eine rein griechische Perspektive, da weder die Brücke noch die Perserkriege in der persischen Überlieferung erwähnt wurden.⁶ Die Griechen standen im kulturellen Austausch mit vorderasiatischen Hochkulturen, Ägypten und seit der Mitte des 6. Jh. v. Chr. mit dem

persischen Großreich der Achaimeniden.⁷ Die Hellespont-Region wurde bald zu einem Konfrontationsraum, in dem persische Expansionsziele auf athenische Bestrebungen des Ausbaus der ökonomischen und politischen Vormachtstellung in der Ägäis stießen. Dem Hellespont kam somit eine zentrale geo-politische Bedeutung zu, was seine Überbrückung umso brisanter machte.⁸

Ein Sinnbild menschlicher Hybris

Eine erste ausführliche literarische Resonanz fand die Bezwingung des Hellespont in den «*Persern*» des Aischylos. Das attische Publikum erlebte aus Sicht der Verlierer die plagende Ungewissheit unmittelbar vor dem Eintreffen der Hiobsbotschaft von der persischen Niederlage bei Salamis 480 v. Chr. Im ersten Epeisodion schilderte Atossa, die Mutter des Xerxes, einen Traum, der nur Übles erahnen ließ: Xerxes hatte zwei Schwestern, die jeweils Persien und Griechenland personifizierten, vor seinen Wagen gespannt und ihnen ein Joch, «*zygon*», über den Nacken gelegt. «*Zygon*» bezeichnete einen Teil des Zuggeschirrs, aber auch einen Steg oder eine Brücke. Die Griechin wehrte sich jedoch so heftig, dass das Joch zerbrach und Xerxes stürzte.⁹ Die Niederlage der Perser war besiegelt – dies verkündete nun auch der eintreffende Bote. Der Chor, bestehend aus den persischen Ältesten, und Atossa reagierten bestürzt. Verzweifelt ließ Atossa den Geist ihres Manns Dareios aus dem Totenreich heraufbeschwören. Dareios beklagte den Unverstand und

⁴ FÖLLINGER Sabine, *Aischylos. Meister der griechischen Tragödie*, München, C.H. Beck, 2009; BICHLER Reinhold, ROLLINGER Robert, *Herodot (Studienbücher Antike. 3)*, 4. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms, 2014, S. 114-116; SCHULZ Raimund, *Als Odysseus staunte. Die griechische Sicht des Fremden und das ethnographische Vergleichen von Homer bis Herodot*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020, S. 221-326.

⁵ SCHOLTEN Helga, SCHWARZ Angela, «Großbauprojekte und öffentliche Wahrnehmung. Die Kanalbauten zwischen Mittelmeer und Rotem Meer in Antike und Neuzeit», *Technikgeschichte* 4, 2021, S. 331-366.

⁶ Mögliche Gründe: SCHULZ Raimund, *Die Perserkriege*, Berlin, Boston, De Gruyter, 2017, S. 3.

⁷ SCHNEIDER Helmuth, «Die Gaben des Prometheus. Technik im antiken Mittelmeerraum zwischen 750 v. Chr. und 500 n. Chr.», in: HÄGEMANN Dieter, SCHNEIDER Helmuth, *Landbau und Handwerk. 750 v. Chr. bis 1000 n. Chr. (Propyläen Technikgeschichte 1)*, Berlin, Propyläen, 1999, S. 19-313, hier S. 72-74.

⁸ EICH Armin, «Die Geo-Ökonomie des ersten Seebundes. Neue Forschungen und Überlegungen», in: RIESS Werner (Hrsg.), *Colloquia Attica II. Neuere Forschungen zu Athen im 5. Jahrhundert v. Chr.*, Stuttgart, Franz Steiner, 2021, S. 51-77; SCHULZ Raimund, WALTER Uwe, *Griechische Geschichte. Ca. 800-322 v. Chr., Band 1 Darstellung (Oldenbourg Grundriss der Geschichte, Band 50/1)*, Berlin, Boston, De Gruyter, 2022, S. 165; 167.

⁹ Aischylos, *Perser*, 176-201. Zum Begriff «*zygon*»: HORN Fabian, «König Xerxes und der Hellespont bei Herodot», in: SCHELSKE Oliver, WENDT Christian (Hrsg.), *Mare nostrum – mare meum. Wasserräume und Herrschaftsrepräsentation*, Hildesheim, Zürich, New York, Olms, 2019, S. 159-173, hier S. 161.

Übermut seines auf «Neues» bedachten, jugendlichen Sohns Xerxes, der glaubte, den Hellespont bändigen und dessen Lauf stören zu dürfen.¹⁰ «Ist einer selbst zu eifrig, trägt ein Gott zum Fall noch bei»,¹¹ erklärte er, was auf Xerxes zutraf, hatte er doch die von den Göttern gesetzten Grenzen menschlicher Handlungsspielräume ohne jeden Verstand durchbrochen, seine Verfügungsgewalt überschätzt.¹² So hatte er sich nicht mit Asien begnügt, nicht auf den Landkrieg beschränkt und versucht, das Meer, somit Poseidon, mittels «*mechane*», hier einer Brücke, bändigen und beherrschen zu können, wo es die Natur, bzw. die Götter nicht vorgesehen hatten. Sollte das griechische Theaterpublikum indirekt vor einem allzu unbesonnenen technischen Eingreifen in die Natur gewarnt werden? Die Athener, die während der Aufführung 472 v. Chr. die verbrannten Ruinen auf der Akropolis vor Augen hatten, dürfte Dareios' Erklärung, Xerxes büße zudem für den Diebstahl von Götterbildern und das Verbrennen von Heiligtümern in Griechenland, viel mehr berührt haben.¹³ An alle richtete sich jedoch die Warnung des Dareios, «*dass übers Maß ein Mensch nicht heben soll den Sinn*».¹⁴ Am Ende betrat Xerxes in Lumpen gehüllt, die Niederlage beklagend, die Bühne – ein Gegenbild zur ehrfürchtigen, prächtigen Erscheinung des Dareios.¹⁵ Xerxes hatte mit seiner rationalen strategischen Entscheidung, den Hellespont zu überbrücken und damit zwei Kontinente miteinander zu verbinden, unerlaubte Grenzen überschritten. In der griechischen Tragödie überwogen religiöse Werte vor der Tüchtigkeit persischer «*Ingenieure*». Die Schiffsbrücken über den Hellespont wurden zum Symbol menschlicher Hybris.

¹⁰ Aischylos, Perser, 749-750; vgl. 742, 782 u. a.

¹¹ Aischylos, Perser, 742.

¹² Zur Eigenverantwortung: SCHMITT Arbogast, «Wesenszüge der griechischen Tragödie. Schicksal, Schuld, Tragik», in: FLASHAR Hellmut (Hrsg.), *Tragödie. Idee und Transformation (Colloquia Raurica 5)*, Berlin, De Gruyter, 1997, S. 9.

¹³ Aischylos, Perser, 808; 824-826.

¹⁴ Aischylos, Perser, 820.

¹⁵ Aischylos, Perser, 800-803. Damit ging eine vermutlich in den anderen, nicht überlieferten Dramen der Trilogie genannte Weissagung in Erfüllung. FÖLLINGER Sabine, *Aischylos ...*, S. 59.

Hunderte Schiffe, gewaltige Anker und schönes weißes Tauwerk

Ca. 30 Jahre später präsentierte Herodot der griechischen Öffentlichkeit seine «*Historien*», die in die Darstellung der Perserfeldzüge mündeten. Athen befand sich nun nicht mehr auf dem Zenit seiner hegemonialen Macht,¹⁶ fungierte aber nach wie vor als politische und kulturelle Metropole. Erkenntnisse ionischer Naturphilosophen, Überlegungen zu methodischen Anwendungen von Naturgesetzen, Thesen von Philosophen und Sophisten fanden große Aufmerksamkeit, wobei der Mensch in den Mittelpunkt rückte.¹⁷ Herodots Erkundungen, «*historiai*», trugen ebenfalls dazu bei, denn «*große und staunenswerte Leistungen*» der Hellenen und Barbaren sollten nicht in Vergessenheit geraten, heißt es im Proömium. Dies bezog sich auf von Menschen Geleistetes, nicht nur auf militärisch-politischem oder sozialem Gebiet, sondern auch im technischen Bereich.¹⁸ Den Hellespont-Brücken schenkte Herodot besondere Aufmerksamkeit. Anders als Aischylos widmete er sich ausführlich ihrer Konstruktion, wobei die nicht im Traum, sondern in der Realität zerstörten, fehlerhaften ersten Brücken nur kurz erwähnt wurden, um das Narrativ von der Hybris des Xerxes, der sich als Despot über die Natur gerierte, zu präsentieren.¹⁹ Dem zweiten, stabilen Bau widmete er sich mit großer Ausführlichkeit, die technischen Details standen nun im Vordergrund. 360 Schiffe auf der einen, 314 auf der anderen Seite, darüber große, mit Erde bedeckte Holzplanken,

¹⁶ EICH Armin, «Geo-Ökonomie...», S. 69.

¹⁷ SCHOLTEN Helga, *Die Sophistik – Eine Bedrohung für die Religion und Politik der Polis? Eine historische Analyse*, Berlin, Akademie, 2003; ZEHNPFENNIG Barbara (Hrsg.), *Die Sophisten. Ihr politisches Denken in antiker und zeitgenössischer Gestalt*, Baden-Baden, Nomos, 2019.

¹⁸ WALTER Uwe, «Herodot und Thukydides – die Entstehung der Geschichtsschreibung», in: STEIN-HÖLKESKAMP Elke, HÖLKESKAMP Karl-Joachim (Hrsg.), *Die griechische Welt. Erinnerungsorte der Antike*, München, C.H. Beck, 2010, S. 400–417, hier S. 406; SCHNEIDER Helmuth, «Herodots *erga megala kai thomasta*», in: BINDER Carsten, BÖRM Henning, LUTHER Andreas (Hrsg.), *Diwan: Studies in the History and Culture of the Ancient Near East and the Eastern Mediterranean. Festschrift für Josef Wiesehöfer zum 65. Geburtstag*, Duisburg, Wellem, 2016, S. 79-105.

¹⁹ Herodot 7.35. Zur Glaubwürdigkeit: ROLLINGER Robert, «Dareios und Xerxes an den Rändern der Welt», in: DUNSCH Boris, RUFFING Kai (Hrsg.), *Herodots Quellen – Die Quellen Herodots*, Wiesbaden, Harrassowitz, 2013, S. 95-116.

bildeten die Basis der Brücken, gewaltige Anker und ebenso schön anzusehende Taue sorgten für ihren Halt.²⁰ [Abb. 2] Das Erleben von Grenzen technischer Fähigkeiten und das Bemühen um Verbesserungen bedingen einander, das galt für das 5. Jh. v. Chr. wie für die Moderne.²¹ Herodots rationales Interesse an der technischen Leistung schloss seine Bewunderung für die Schönheit des Baus nicht aus. Nachdrücklich betonte er später, dass die Griechen nach ihrem Sieg die schönen Seile der bei ihrem Eintreffen nicht mehr intakten Brücken entfernt und in ihren Tempeln geweiht hatten.²² Kritik fand nur der frevelnde Xerxes, nicht die technische Leistung des Brückenbaus.

Antike Gedankenmodelle als mögliche Warnung für die Moderne

Aischylos' «*Perser*» trugen zu einer neuen Weltdeutung bei, in der sich eine Grenzziehung zwischen Asien und Europa verfestigte. In der Tragödie spiegelte sich gleichermaßen der seit dem 6. Jh. v. Chr. bestehende, im 5. Jh. v. Chr. eifrig und kontrovers fortgeführte Diskurs über das Verhältnis des Menschen zur Natur und zu den Göttern wider.²³ Die Betonung göttlichen Wirkens und menschlicher Spielräume war dabei auch dem Genre «*Tragödie*» geschuldet. In seinen «*Historien*» kam Herodot einem offensichtlichen griechischen Interesse an Technik entgegen, was dem gewandelten Werteverständnis entsprach. Die menschliche Leistung eines solchen Großbaus verdiente es, genauer erläutert zu werden. Sowohl Aischylos als auch Herodot vertraten eine differenzierte, den

Zeitgeist reflektierende Sichtweise. Das Verhalten des Xerxes und sein Brückenbau fungierten dabei, wenn auch auf unterschiedliche Weise, für griechische Rezipient*innen als Mahnung, Natur und Göttern Respekt zu zollen, sich menschlicher Handlungsspielräume und deren Grenzen bewusst zu sein.

Der zuerst gescheiterte Brückenbau wurde in seiner neuzeitlichen Rezeption zur Metapher für unkritische Technikgläubigkeit, nicht zuletzt angesichts von Fehlschlägen und Katastrophen.²⁴ Die Warnung für die Moderne könnte lauten, nicht einem technologischen Imperativ zu folgen und alle technischen Möglichkeiten bedenkenlos auszuschöpfen. Kontrastierende Vorstellungen eines im Einklang mit der Natur und in Ehrfurcht vor den Göttern lebenden, fremdbestimmten Menschen in der Antike und eines frei und selbstverantwortlich agierenden, streng rational denkenden Menschen in der Moderne, werden weder antiken noch neuzeitlichen Vorstellungen gerecht. Die Vorstellung, die Indienstnahme und Beherrschung der Erde sei erst eine Idee der Neuzeit mit ihren rasanten technischen Entwicklungen, kommt einem verklärten Blick auf die Antike gleich.²⁵ Diese Konstruktion eines angeblich griechischen Denkmodells eignet sich dagegen bestens als Mahnung vor naiver Technikgläubigkeit und als ein angesichts von Klimawandel und damit einhergehender höchst aktueller Probleme anzustrebendes Vorbild.

²⁰ Herodot, 7.35.2,3. Zur Technik: HAMMOND Nicholas, LEMPRIÈRE Geoffrey, ROSEMAN Lawrence J., «The Construction of Xerxes' Bridge over the Hellespont», *Journal of Hellenic Studies* 116, 1996, S. 88-107.

²¹ HESSLER Martina, *Kulturgeschichte der Technik (Historische Einführungen 13)*, Frankfurt u. New York, Campus, 2021, S. 181.

²² Herodot, 9.125.

²³ SCHNEIDER Helmuth, «Natur und technisches Handeln im antiken Griechenland», in: SCHÄFER Lothar, STRÖKER Elisabeth (Hrsg.), *Naturauffassungen in Philosophie, Wissenschaft, Technik, Bd. I, Antike und Mittelalter*, Freiburg 1993, S. 107-160, jetzt in: RUFFING Kai, DROSS-KRÜPE Kerstin (Hrsg.), *Helmuth Schneider. Antike zwischen Tradition und Moderne (Gesammelte Schriften zur Wirtschafts-, Technik- und Wissenschaftsgeschichte)*, Wiesbaden, Harrassowitz, 2016, S. 137-162, hier S. 157-158.

²⁴ Zur Rezeptionsgeschichte: BRIDGES Emma, HALL Edith, RHODES Peter John (Hrsg.), *Cultural Responses to the Persian Wars. Antiquity to the Third Millennium*, Oxford, University Press 2007, S. 85-164; SCHULZ Raimund, *Die Perserkriege ...*, S. 191-194. WENDT Christian, «Xerxes am Tay, oder: "Bedenke, Du bist nur ein Mensch!"», in: KOPP Hans, WENDT Christian (Hrsg.), *Thalassokratographie. Rezeption und Transformation antiker Seeherrschaft*, Berlin, De Gruyter, 2018, S. 61-90, hier S. 70-71; RADKAU Joachim, «Zum ewigen Wachstum verdammt? Historisches über Jugend und Alter großer technischer Systeme», in: Forschungsgruppe «Große technische Systeme» des Forschungsschwerpunkts Technik – Arbeit – Umwelt am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, FS II 91-505, S. 3; 5, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/1991/ii91-505.pdf>, konsultiert am 17.10.2022; vgl. auch den Beitrag von Angela Schwarz in diesem Band.

²⁵ SCHNEIDER Helmuth, «Natur...», S. 137-162; SCHMITT Arbogast, «Wesenszüge...», S. 1-9. Aktuelle Forschungen: SCHLIEPHAKE Christopher, SOJC Natascha, WEBER Gregor (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Antike, Diskurse, Praktiken, Perspektiven*, Stuttgart, Franz Steiner, 2020.



Abbildung 2. Konstruktion der Schiffsbrücken, die Phönikier im Auftrag des Xerxes übernahmen. A. C. Weatherstone (1888–1929) – «Hutchinson's Story of the Nations», London: Hutchinson & Co 1915, S. 333. Public domain, via Wikimedia Commons.

Resümee

Technischen Errungenschaften aus Ehrfurcht vor Göttern und Natur mit einer generellen Ablehnung zu begegnen, entsprach weder der Haltung des Aischylos noch Herodots. In der Tragödie galt die Missachtung nicht jeglichen Brückenbauten, sondern dem Bau an diesem besonderen Ort, an dem die Meerenge zwei Kontinente trennte. Xerxes' Unvernunft, diese miteinander verbinden und das Meer beherrschen zu wollen, kam menschlichem Größenwahn gleich. Herodot schuf mit seinem am Ende wegen seiner Hybris gescheiterten Xerxes

ein bis heute bekanntes Narrativ, in welchem der Mensch seine technischen Fähigkeiten naiv über die Kräfte der Natur stellt. Die Technologie jedoch, die beim Bau der zweiten, verbesserten Brücke zum Einsatz kam, faszinierte Herodot. So schilderte er die Konstruktion in aller Ausführlichkeit. Diskurse um die Nutzung und Grenzen menschlicher Fähigkeiten und damit technischer Möglichkeiten spiegeln sich in beiden Werken wider.

Die Hellespont-Brücken fungieren bis heute als ein Sinnbild unerlaubter Grenzüberschreitungen, allzu großer Technikgläubigkeit und rücksichtsloser Eingriffe in die Natur.

Die Verfasserin

Helga Scholten ist Apl. Professorin für Alte Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. Aktuelle Forschungen konzentrieren sich auf technik- und kulturhistorische Fragestellungen; die letzte, in Zusammenarbeit mit Angela Schwarz, erschienene Publikation dazu: Großbauprojekte und öffentliche Wahrnehmung. Die Kanalbauten zwischen Mittelmeer und Rotem Meer in Antike und Neuzeit, *Technikgeschichte* 4, 2021, S. 331-366.

<https://www.ruhr-uni-bochum.de/alhist/mitarbeiter/Scholten.html>

Helga.Scholten@rub.de

Zusammenfassung

Im Jahr 480 v. Chr. befahl der persische Großkönig Xerxes den Bau von Schiffsbrücken über den Hellespont, um seinem Heer den Übergang von Asien nach Europa zu ermöglichen. Ein Sturm zerstörte die erste Konstruktion, weshalb Xerxes das Meer beschimpfen und auspeitschen ließ. Der Feldzug endete mit einem Sieg der Griechen. Sowohl in Aischylos' Drama «*Die Perser*» als auch in Herodots «*Historien*» finden sich Hinweise auf die Wahrnehmung der technischen Leistung des 1,2 km langen Brückenbaus. Der Beitrag thematisiert die verschiedenen Wahrnehmungen, die emotionalen wie rationalen Einschätzungen eines solchen technischen Eingriffs in die Natur.

Keywords

Großbauprojekt, Technikwahrnehmung, Xerxes, Hellespont-Brücken, Firth-of-Tay-Bridge

La Chine : un défi des Lumières techniciennes¹

Abstract

A vast circulation of technical knowledge between China and Europe happened during the 18th century. While the circulation of knowledge is well known in the scientific field, it is still little studied in the technical field. Yet Chinese inventions « heritage » (printing, gunpowder, compass, etc.) has long been a received idea and the « transfer » of techniques has been the subject of many simplified accounts. The article analyzes to the complexity of the processes of knowledge circulation and highlights how the kingdom of France organized a huge accumulation of Chinese technical knowledge during the 18th century. It turned China into a central element of the « political technology » of the Enlightenment.

Keywords

Technology, Political economy, Circulation, France, China

PAUTET Sébastien, « La Chine : un défi des Lumières techniciennes », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 29-34.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.29

¹ Cet article est un aperçu d'une thèse de doctorat en histoire & civilisation : PAUTET Sébastien, *Le défi chinois des Lumières. Savoirs techniques et économie politique en France au temps des circulations sino-européennes (XVII^e-XVIII^e siècles)*, 2 vol., Paris, Université Paris Cité, 2021, 1050 p.

Introduction : Les circulations des savoirs techniques, quels récits ?

Le XVIII^e siècle est celui d'une grande « mise en mouvement » de savoirs techniques entre la Chine et l'Europe. La découverte de la sophistication des techniques chinoises consécutive à l'essor des échanges entre l'Europe et la Chine à la fin du XVI^e siècle contribue à alimenter la crise de la conscience européenne « *entendue comme crise de son universalisme mis à mal par sa confrontation au globe* »². Alors que la Chine constitue un vaste champ de confrontation des idées politiques, philosophiques ou religieuses, en particulier au XVIII^e siècle³, les savoirs techniques suscitent un engouement que ne viennent troubler que de rares voix dissonantes⁴. Aux hommes et aux femmes fascinés par la Chine et ses techniques, s'ajoutent les appareils institutionnels. Des États comme la Grande-Bretagne ou la Russie entreprennent de vastes et coûteuses entreprises de collecte d'informations dans l'empire des Qing⁵. En France, l'« administration technicienne »⁶ du XVIII^e siècle érige la Chine en source d'interrogation sur les perfectionnements techniques à apporter à son industrie par la structuration d'un canal d'échange d'informations au long cours.

L'étude de la réception des techniques chinoises en Europe est récente. Alors que les échanges dans

² ROMANO Antonella, *Impressions de Chine : l'Europe et l'englobement du monde (XVI^e-XVII^e siècle)*, Paris, Fayard, 2016, p. 244.

³ ÉTIEMBLE René, *L'Europe chinoise*, 2 t., Paris, Gallimard, 1988-1989, 407 p.

⁴ Voltaire écrit à ce titre : « *C'est dans la morale et dans l'économie politique, dans l'agriculture, dans les arts nécessaires, que les Chinois se sont perfectionnés [et que] nous devons être leurs disciples* » (*Ceuvres complètes de Voltaire. Dictionnaire philosophique*, t. 3, Paris, Lequien, 1822, p. 40).

⁵ AFINOGENOV Gregory, *Spies and Scholars. Chinese Secrets and Imperial Russia's Quest for World Power*, Cambridge (Mass.), Belknap Press of Harvard University Press, 2020, 384 p.

⁶ HILAIRE-PÉREZ Liliane, « État, science et entreprise dans l'Europe moderne », in VAN DAMME Stéphane (dir.), *Histoire des sciences et des savoirs, t. 1 : De la Renaissance aux Lumières*, Paris, Éditions du Seuil, 2015, pp. 412-429.

le domaine des sciences⁷ sont bien connus, le versant technique des relations sino-européennes n'a pas reçu une semblable attention. L'« héritage » chinois en matière d'inventions (imprimerie, poudre, boussole...) est pourtant, depuis bien longtemps, une idée reçue⁸ et son empreinte est remarquable si l'on songe aux imitations de vernis, gommes, laques, dorures, porcelaines, soieries, papiers peints, alliages métalliques.

Or, reconstituer des circulations de savoirs techniques à l'échelle du monde n'est pas sans poser des questions de méthode et de mise en récit pour les chercheurs, comme pour les enseignants. L'histoire des « transferts » de techniques fait depuis longtemps l'objet de critiques⁹ : la concomitance et la similarité des procédés à l'échelle du monde n'induisent pas nécessairement un transfert. Du reste, les spécialistes ont à maintes reprises souligné l'extrême difficulté de suivre une technique à travers différents territoires¹⁰, car les circuits d'une technique sont « *composites et multipolaires, en raison notamment des nombreuses ressources nécessaires pour transmettre les techniques d'un milieu à un autre* »¹¹. Pour la recherche actuelle, l'un des enjeux est ainsi de ne pas reconduire une vision linéaire, normative ou simplificatrice de l'histoire des techniques qui consisterait à établir une liste de procédés qui ont circulé entre la Chine et l'Europe. Il s'agit au contraire de comprendre les logiques politiques, économiques, sociales, culturelles ou religieuses qui sous-tendent les processus de circulation d'informations, en les situant dans des rapports de pouvoir¹², sans présupposer qu'elles donnent lieu nécessairement à des répliques.

⁷ JAMI Catherine, *The Emperor's New Mathematics: Western Learning and Imperial Authority in China during the Kangxi Reign (1662-1722)*, Oxford, Oxford University Press, 2012, 436 p.

⁸ NEEDHAM Joseph, « The Westward Flow of Techniques », in NEEDHAM Joseph, LING Wang, *Science and Civilisation in China, vol. 1, Introductory Orientations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1954, pp. 240-241.

⁹ SIGAUT François, « La Chine, l'Europe et les techniques agricoles », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 44, 1, 1989, pp. 207-216.

¹⁰ HILAIRE-PÉREZ Liliane, VERNA Catherine, « La circulation des savoirs techniques du Moyen Âge à l'époque moderne. Nouvelles approches et enjeux méthodologiques », *Tracés* 16, 2009, p. 25-61.

¹¹ HILAIRE-PÉREZ Liliane, VERNA Catherine, « La circulation des savoirs techniques du Moyen Âge... », p. 32.

¹² À ce sujet, voir BOUMEDIENE Samir, *La colonisation du savoir. Une histoire des plantes médicinales du « Nouveau Monde » (1492-1750)*, Vaulx-en-Velin, Éditions des Mondes à faire, 2016, p. 30.

Dans le cas qui nous occupe, les échanges d'informations techniques qui existent entre la Chine et l'Europe ne font jamais l'objet d'un échange diplomatique ou d'un simple « transfert » à l'instar d'un échange marchand. Au contraire, la collecte de renseignements s'opère dans un cadre de multiples résistances imposées par un empire chinois qui interdit le franchissement de ses frontières à la quasi-totalité des voyageurs étrangers et de l'immense difficulté de répliquer des procédés étrangers sans mobilité de techniciens¹³. Pourtant, l'imbrication de multiples enjeux politiques et économiques pousse divers gouvernements à soutenir un tel élan de collecte. Leur action s'appuie sur l'opinion commune – alimentée par les récits de missionnaires, le commerce et la pensée mercantiliste – selon laquelle la Chine est un espace doté d'une expertise avancée dans des secteurs qu'elle a en commun avec l'Europe (textiles, céramiques, gommes et vernis papeterie). Nous allons ainsi entrevoir comment la Chine devient une source d'expertise technique mobilisée en France au siècle des Lumières.

Une entreprise au long cours : les échanges d'informations entre la Chine et la France

Le royaume de France se distingue au XVIII^e siècle en parvenant à mettre en place un canal d'échange avec la Chine sans équivalent à l'échelle de l'Europe¹⁴. Celui-ci repose pour l'essentiel sur un « capital humain » très restreint composé des rares individus autorisés à pénétrer dans l'empire des Qing : quelques voyageurs commerçant à Canton, mais surtout les missionnaires catholiques implantés dans la capitale impériale.

Dans les années 1680, la mission jésuite française dite des « Mathématiciens du Roy » est partie pour Pékin avec le soutien de Louis XIV pour

¹³ La thèse qui sert de fondement à cet article démontre l'absence de mobilités de techniciens chinois en Europe pour mettre en œuvre des savoir-faire recherchés.

¹⁴ L'Angleterre ne dispose pas de relais missionnaires à l'intérieur de l'empire chinois et concentre son attention sur le port de Canton. Voir FAN Fa-ti, *British Naturalists in Qing China: Science, Empire and Cultural Encounter*, Cambridge, Harvard University Press, 2009, 268 p.

conforter la place du royaume de France face aux autres puissances catholiques en Asie¹⁵. Rattachée à l'Académie des sciences de Paris, cette mission a notamment eu pour fonction d'apporter aux institutions royales des informations nombreuses sur la Chine dont les techniques forment l'une des premières composantes. Les manufactures de soie, de papier, les machines agricoles ou les procédés d'architecture sont au cœur d'un questionnaire qui leur est remis avant leur départ.

Ce n'est cependant qu'à partir des années 1710 et 1720 que des informations techniques de qualité sont adressées en France à l'initiative du jésuite François-Xavier Dentrecolles¹⁶. La concomitance des enquêtes menées par le missionnaire sur la porcelaine – dans l'espoir d'attirer de nouveaux donateurs pour la mission de Chine – et d'un renouveau des enquêtes techniques portées par l'Académie des sciences¹⁷ fait converger les intérêts de la mission française de Pékin – en quête perpétuelle de soutiens politiques, financiers et logistiques – avec ceux de l'administration royale – soucieuse de documenter les ressources et les manufactures des États étrangers¹⁸. Leur jonction s'affirme définitivement dans les années 1740 par l'intermédiaire du missionnaire jésuite Pierre Le Chéron d'Incarville. Mis en relation directe avec le directeur du commerce Daniel Trudaine et le contrôleur général des finances Machault d'Arnouville, il répond à une série de questionnaires de plus en plus spécifiques en vue de perfectionner certains procédés dans le domaine du salpêtre, des vernis, dans l'industrie de la soie ou du coton¹⁹.

¹⁵ LANDRY-DERON Isabelle, « Les Mathématiciens envoyés en Chine par Louis XIV en 1685 », *Archive for History of Exact Sciences*, 55, 5, 2001, pp. 423-463.

¹⁶ Wu Huiyi, « Les traductions de François-Xavier Dentrecolles (1664-1741), missionnaire en Chine : localisation et circulation des savoirs », *Extrême-Orient Extrême-Occident* 36, 2013, pp. 49-80.

¹⁷ DEMEULENAERE-DOUYÈRE Christiane, STURDY David J., *L'enquête du Régent, 1715-1718. Sciences, techniques et politiques dans la France pré-industrielle*, Turnhout, Brépols, 2008, 1018 p.

¹⁸ HILAIRE-PÉREZ Liliane, « Cultures techniques et pratiques de l'échange, entre Lyon et le Levant : inventions et réseaux au XVIII^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 49, 1, 2002, pp. 89-114.

¹⁹ Citons l'un de ses plus célèbres mémoires publiés par l'Académie des sciences : Pierre Le Chéron d'Incarville, « Mémoires sur le vernis de la Chine, par le P. d'Incarville, Jésuite & Correspondant de l'Académie », *Mémoires de mathématiques et de physique présentés à l'Académie Royale des Sciences, par divers savans et lus dans ses Assemblées*, t. 3, 1760, pp. 117-142 + 14 dessins.

Ce lien établi par l'administration avec des acteurs en Chine est cependant ténu. Le ministre Henri-Léonard Bertin cherche en conséquence à institutionnaliser de façon beaucoup plus franche le canal d'échange dans les années 1760. En dépit de la politique intérieure du royaume hostile à la Compagnie de Jésus, les jésuites de Pékin reçoivent un durable appui du roi²⁰ contre la mise en place d'une correspondance régulière rythmée par des envois de questionnaires sur des sujets techniques. Ce canal, né de la formation à l'espionnage industriel de deux jésuites chinois présents en France dans les années 1760 – Aloys Ko et Étienne Yang – et de l'extension de leur mission aux autres jésuites français de Pékin, fonctionne pendant plus d'une vingtaine d'années²¹. Une véritable entreprise d'examen des savoirs de la Chine est mise en œuvre sur des sujets d'une infinie variété : gommages élastiques, manufactures de coton, travail de la soie, fabrication des serres, teinture, borax, usages de la chaux et du charbon, dorures...²²

Incertitudes européennes : le recours à l'expertise chinoise

Alors que l'Europe entre dans une période de profonde transformation de ses modes de production et que ses États s'engagent dans une concurrence politique, économique et impériale accrue, la collecte d'informations à l'échelle du monde s'impose ainsi comme l'un des ressorts de leur capacité à se projeter dans l'avenir. Obtenir en Chine des connaissances utiles est la réponse française aux questions posées par l'incertitude inhérente aux transformations qui affectent son économie.

²⁰ LIU Quinghua, *Missions et chrétientés en transition : la paroisse urbaine de Pékin au XVIII^e siècle*, thèse de doctorat d'histoire, École pratique des hautes études, Paris, 2017. Sur le contexte en France, voir « Les jésuites sacrifiés », in BEAUREPAIRE Pierre-Yves, *La France des Lumières 1715-1789*, Paris, Belin, coll. « Histoire de France », 2011, pp. 445-459.

²¹ Sur Ko et Yang, outre ce travail, voir FINLAY John, *Henri Bertin and the Representation of China in Eighteenth-Century France*, Londres, Routledge, 2020, 196 p.

²² Une partie de la correspondance a donné lieu à la publication de notices dans la collection imprimée des *Mémoires concernant l'histoire, les sciences, les arts, les mœurs, les usages, &c. des Chinois* (1776-1791 ; 1814).

Le cas de l'exploitation des mines et du chauffage au charbon de terre est emblématique. Un mémoire reçu de Pékin par le ministre Bertin dans les années 1760 évoque l'existence en Chine d'un système de chauffage qui repose sur l'emploi d'un fourneau utilisant le charbon pour combustible²³. Ce point aiguise la curiosité des milieux savants, tant en France qu'en Angleterre où la nouvelle se propage, car il entre en résonance avec l'un des plus grands sujets de préoccupation de la seconde moitié du XVIII^e siècle : la pénurie croissante des ressources forestières disponibles, tandis que les besoins en chauffage domestique ne font qu'augmenter²⁴. Alors que le charbon s'est progressivement imposé comme une ressource alternative au bois, la transition vers une énergie minérale rencontre dans le royaume de France de multiples résistances relatives aux impacts du chauffage au charbon sur l'environnement et la santé²⁵.

Le témoignage des missionnaires de Pékin est mobilisé pour alimenter les débats. Les réponses aux questionnaires mettent en valeur des dispositifs techniques innovants – un fourneau appelé *kang* susceptible d'être utilisé dans les habitations, les ateliers, les manufactures ou les hôpitaux, et une brique combustible semblable à un élément expérimenté à Liège –, mais elles documentent aussi l'usage fait à large échelle du charbon en milieu urbain, Pékin étant alors la plus grande ville au monde²⁶. L'une des notices reçues de Chine est intégrée dans le traité sur le charbon de terre de l'un des plus ardents défenseurs d'une intensification des usages de la



Figure 1. Un fourneau chinois (vue extérieure et intérieure). Extrait d'un recueil de peintures chinoises envoyées en France par les missionnaires jésuites au XVIII^e siècle. Source : Bibliothèque nationale de France, Département des estampes et de la photographie, Oe 41a (« Fourneaux chinois »).

houille en France²⁷. Bertin, dont le ministère est directement engagé dans la question de l'exploitation des mines du royaume de France, organise aussi pendant deux décennies une abondante correspondance sur le sujet du charbon avec les missionnaires pour connaître les méthodes et les outils d'extraction et de gestion des ressources mis en œuvre en Chine²⁸ tout en recueillant des informations sur les fourneaux chinois.

²³ Le texte des missionnaires a été publié dans un traité d'agronomie : « Notice des kang ou étuves chinoises », BÉGUILLÉ Edme, *Traité de la connoissance générale des grains et de la mouture par économie...*, t. 2, Paris, Panckoucke, 1775, pp. 656-670.

²⁴ ABAD Reynald, « L'Ancien Régime à la recherche d'une transition énergétique? La France du XVIII^e siècle face au bois », in BOUVIER Yves, LABORIE Léonard (dir.), *L'Europe des transitions. Énergie, mobilité, communication, XVIII-XX^e siècles*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2016, pp. 23-84.

²⁵ FRESSOZ Jean-Baptiste, « Circonvenir les *circumfusa*. La chimie, l'hygiénisme et la libéralisation des "choses environnantes" : France, 1750-1850 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 56, 4, 2009, pp. 39-76.

²⁶ GABBIANI Luca, *Pékin à l'ombre du Mandat Céleste. Vie quotidienne et gouvernement urbain sous la dynastie Qing (1644-1911)*, Paris, EHESS, 2011, 286 p.

²⁷ MORAND Jean-François-Clément, *L'art d'exploiter les mines de charbon de terre*, seconde partie, quatrième section, Paris, 1776, pp. 1279-1282.

²⁸ Voir Bibliothèque de l'Institut de France, Ms. 1522, « Lettre de Bertin à Ko et Yang, à Paris le 18 janvier 1774 », p.42.

Conclusion : La Chine et la technologie politique des Lumières

La Chine constitue ainsi un maillon incontournable de la « technologie politique »²⁹ dans la France du XVIII^e siècle. Elle est, de fait, un pôle de la culture technique des Lumières, sollicitée par plusieurs gouvernements successifs, au point de servir d'alternative au modèle anglais dans les débats des réformateurs, voire de laboratoire des voies de développement possibles pour l'État royal

français. Contre tout métarécit simplificateur, la recherche sur les échanges de techniques avec la Chine au XVIII^e siècle montre que très peu de « transferts » effectifs ont lieu, faute de moyens humains et de matériels suffisants : la Chine n'est pas le berceau des techniques mondialisées avant l'heure. En revanche, les techniques chinoises sont étudiées attentivement dans la France des Lumières pour constituer des savoirs d'État mis au service de l'économie politique³⁰. La collecte d'informations en Chine constitue une complexe entreprise d'intelligence économique et politique.

²⁹ KAPLAN Steven L., *Le Pain, le peuple et le roi. La bataille du libéralisme sous Louis XV*, Paris, Perrin, 1986, pp. 94-95.

³⁰ CARNINO Guillaume, HILAIRE-PÉREZ Liliane, HOOCK Jochen (dir.), *La Technologie générale. Johann Beckmann Entwurf der allgemeinen Technologie/Projet de technologie générale* (1806), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, 238 p.

L'auteur

Sébastien Pautet est historien et enseignant. Ancien élève de l'ENS Lyon et agrégé d'histoire, il est l'auteur d'une thèse de doctorat en histoire et civilisations de l'Université Paris Cité, intitulée *Le défi chinois des Lumières. Savoirs techniques et économie politique au temps des circulations sino-européennes (XVII^e-XVIII^e siècles)*, récompensée par plusieurs prix, dont ceux de la Chancellerie des Universités de Paris et du Musée du Quai Branly-Jacques Chirac.

pautetsebastien@gmail.com

<https://ict.u-paris.fr/sebastien-pautet>

<https://orcid.org/0000-0002-5695-4773>

Résumé

Le XVIII^e siècle est marqué par une vaste circulation et une mise en récit de savoirs techniques entre la Chine et l'Europe. Alors que les circulations de savoirs sont bien connues dans le domaine scientifique, elles sont encore peu étudiées dans le domaine technique. L'«héritage» chinois en matière d'inventions (imprimerie, poudre, boussole...) est pourtant, depuis bien longtemps, une idée reçue, tandis que les «transferts» des techniques sont l'objet de nombreux récits simplificateurs. L'article revient ainsi sur la complexité des processus de circulation des savoirs et met en évidence comment le royaume de France a œuvré à accumuler d'importants volumes d'informations sur les procédés et les savoir-faire chinois au point d'en faire un élément central de la «technologie politique» des Lumières.

Mots-clés

Technique, Économie politique, Circulation, France, Chine

L'Afrique coloniale en Suisse vue par la lorgnette

Abstract

In order to understand by which techniques the colonial discourse has gradually interfered both in scientific circles and in Swiss popular culture, the Swiss National Exhibition in Geneva in 1896 is an example of a very revealing heterotopia of the mechanisms that confirmed and illustrated the dominant thought. A black village is built within the Parc de Plaisance, a place of leisure and relaxation. The history of Africa in Switzerland is first and foremost written by means of visual media, comprising a system of representations and an imaginary essentials to the diffusion of colonial ideas.

Keywords

Representations, African, Colonialism, Exhibitions, Heterotopia

Des manifestations et des déprédations contre des bâtiments symboliques et des statues de personnes impliquées dans l'esclavagisme ou l'impérialisme ont défrayé récemment la chronique en Suisse, suite au mouvement Black Lives Matter dont les revendications interpellent mondialement le public en 2020. L'idée était jusqu'alors généralement admise que la colonisation n'était pas un problème pour un pays privé d'empire colonial. C'est un premier constat. Si l'absence de colonies suisses est un fait, il en est un autre qui concerne le rôle des Suisses en Afrique dans la construction d'un imaginaire colonial et de son maintien. L'inexistence de possessions extra-européennes correspondrait à l'absence de responsabilité, faisant endosser à la Suisse un rôle mineur dans la question coloniale. Mais, comme deuxième constat, cela masque les réalités sociales et culturelles, où l'image de l'Africain correspond en de très nombreux points à celle qui a circulé dans les métropoles avec un ensemble de stéréotypes et de représentations qui s'oppose à la soi-disant neutralité de notre pays. Un troisième et dernier constat est de considérer le racisme, les problèmes de migration et d'intégration, l'intolérance et le choc des cultures comme des phénomènes récents. Cette croyance est renforcée par le fait que la présence d'Africains en Suisse a été tardive et de peu d'ampleur.

Ce bilan mérite d'être critiqué à l'aide des images, des représentations, des échanges et des adaptations qui se construisent au fil du temps grâce à différentes techniques, à des médias nouvellement inventés, à des stratégies et à des modes de diffusion très variés. Pour comprendre comment le discours colonial en Suisse s'est peu à peu immiscé dans les milieux scientifiques, puis s'est diffusé dans la culture populaire helvétique, l'Exposition nationale suisse de Genève de 1896 constitue un exemple d'hétérotopie très révélateur des mécanismes qui ont confirmé et illustré la pensée dominante. Cet événement met en exergue les techniques visuelles industrielles diffusées à cette

MINDER Patrick, «L'Afrique coloniale en Suisse vue par la lorgnette», in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 35-42.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.35

période et illustre comment le développement fulgurant du visuel est mis au service d'un discours de supériorité raciale, renforçant les stéréotypes raciaux et les diffusant dans les plus larges couches de la société.

Comment définir les actes de domination d'un État ou d'un gouvernement? La formulation proposée par Proudhon quelques décennies avant la grande Exposition nationale contient une série de mots qui s'appliquent assez bien à la réalité de ce qui est planifié pour cette manifestation :

*« Être gouverné, c'est être gardé à vue, inspecté, espionné, dirigé, légiféré, réglementé, parqué, endoctriné, prêché, contrôlé, estimé, apprécié, censuré, commandé par des êtres qui n'ont ni le titre, ni la science, ni la vertu [...]»*¹

*Être gouverné, c'est être à chaque opération, à chaque transaction, à chaque mouvement, noté, enregistré, recensé, tarifé, timbré, toisé, coté, cotisé, patenté, licencié, autorisé, apostillé, admonesté, empêché, réformé, redressé, corrigé.»*¹

L'Exposition nationale est en effet un lieu privilégié où s'expriment pouvoir et domination. Aux yeux des organisateurs, des stands mettant surtout en exergue la qualité des produits helvétiques et la précision des machines risquent de ne pas attirer la foule. On imagine alors deux annexes au site principal de Plainpalais : l'une, destinée à marquer longtemps les esprits, est une reconstitution « grandeur nature » d'un *Village suisse*; l'autre, nommée *Parc de Plaisance*, accueille en son sein un village africain parmi de nombreuses attractions foraines (fig. 1). Trois principes théoriques permettent de lire et d'analyser l'Exposition nationale de façon à décortiquer les différentes méthodes utilisées pour transmettre un message et imposer une vision du monde. Le premier principe repose sur la notion d'hétérotopie et ses fonctions spécifiques, le deuxième sur la miniaturisation et son interprétation, le troisième, enfin, sur le mouvement et la vitesse.

¹ PROUDHON Pierre-Joseph, *Idée générale de la révolution au XIX^e siècle* (1851), in RAGON Michel, *Dictionnaire de l'anarchie*, Paris, Éditions Albin Michel, 2008, pp. 479-480.

Selon les différentes caractéristiques proposées par Foucault pour définir une hétérotopie², l'Exposition de 1896, comme d'autres phénomènes du même type, en possède deux : celle de « juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces [...] qui sont en eux-mêmes incompatibles »³ et celle de se situer « comme "découpage" ou "rupture absolue avec [le] temps traditionnel" »⁴. Cette seconde caractéristique se divise en deux groupes, celui à vocation « atemporelle » comme les bibliothèques et les musées qui « réunissent et accumulent des œuvres des différentes époques »⁵, et celui à la particularité d'être aussi futile que passer, comme les foires, les fêtes et les villages de loisirs. Aux yeux de James Scott, « le cas-limite, où le contrôle est maximal mais l'impact sur le monde extérieur minimal, est incarné par le musée ou le parc de loisirs »⁶.

La miniaturisation peut se substituer au réel, car « une zone de petite taille et aisément administrée peut être perçue comme une fin en soi : la représentation peut usurper la réalité »⁷. Il faut s'en souvenir pour l'étude des espaces clos que sont les villages d'exhibition et les lieux provisoires dans lesquels ils sont bâtis. L'esthétique visuelle de la miniaturisation joue aussi un rôle important. Elle permet d'appréhender une réalité trop grande pour être facilement saisissable ou gérable dans son intégralité⁸. Alors que trouve-t-on en format réduit en déambulant dans les allées de l'Exposition nationale? Ce sont d'abord différents reliefs, réductions artificielles appartenant à la catégorie des maquettes, donc de la miniaturisation. Même géantes, les constructions que sont les deux villages artificiels suisse et africain appartiennent à cette catégorie.

² FOUCAULT Michel, *Dits et écrits*, t. IV, 1984, pp. 1571-1581, cité par NAL Emmanuel, « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. Lieux collectifs et espaces personnels », *Recherche et éducatifs* 14, octobre 2015, pp. 147-161.

³ FOUCAULT Michel, *Dits et écrits...*, p. 1577.

⁴ FOUCAULT Michel, *Dits et écrits...*, p. 1578.

⁵ DEFERT Daniel, « Hétérotopie » : tribulations d'un concept entre Venise, Berlin et Los Angeles, cité par FOUCAULT Michel, *Le corps utopique, les hétérotopies*, Paris, Nouvelles Éditions Lignes, 2009, p. 41.

⁶ SCOTT James C., *L'œil de l'État. Moderniser, uniformiser, détruire*, Paris, Éditions La Découverte, 2021, p. 387.

⁷ SCOTT James C., *L'œil de l'État...*, p. 294.

⁸ SCOTT James C., *L'œil de l'État...*, p. 388.

EXPOSITION NATIONALE SUISSE à GENÈVE, 1896

PLAN GÉNÉRAL, 3^e Edition

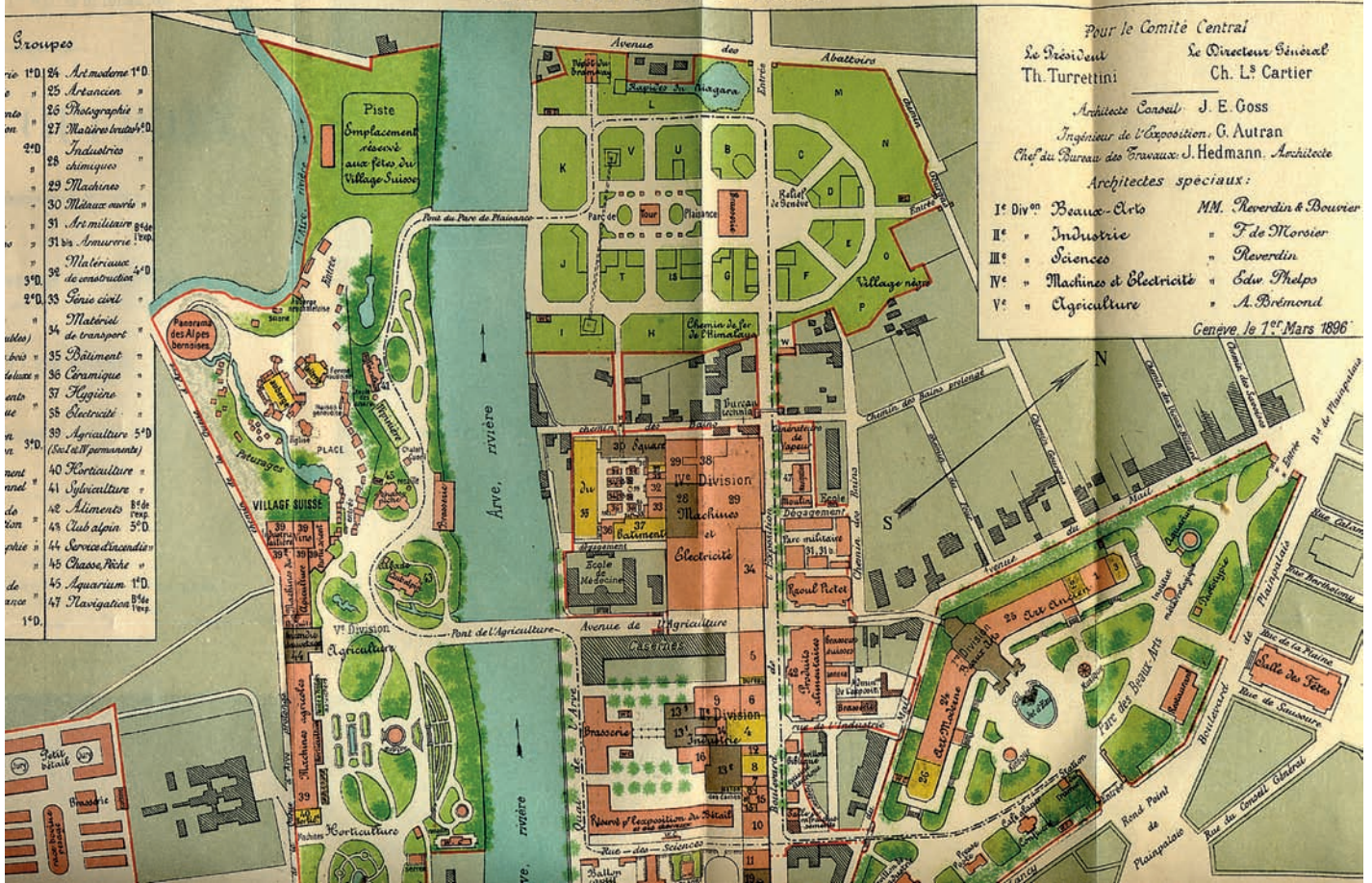


Figure 1. Plan général de l'Exposition nationale suisse de 1896, encarté dans le rapport technique publié par le Comité central à Genève, imprimerie W. Kündig & fils à Genève, 1898. Format : A4 oblong, plié. © Collection Patrick Minder, Fribourg.

La vitesse, enfin, est concomitante à la modernité. De nombreuses attractions à Genève mettent en scène des carrousels, des chemins de fer à deux étages, des montagnes russes ou encore le *Water toboggan*, inventé quelques années plus tôt aux États-Unis.

À Genève, les organisateurs concentrent en un seul lieu éphémère – la durée d'ouverture au public est de six mois (avril à octobre 1896) – à la fois la rupture avec la contemporanéité, symbolisée par les objets de haute technologie ou de manufacture de qualité présentés dans les pavillons du site principal de Plainpalais, et la futilité, la fugacité aussi, par le biais des attractions qui composent le Parc de Plaisance accolées aux halles industrielles. En

effet, le lieu dédié à l'amusement regorge de stands dont près de la moitié repose sur le visuel, les arts naissants qui le composent et sur le mouvement. Un plan de situation permet de se rendre compte de ces différentes techniques (fig. 2).

Pour réduire le monde afin de l'appréhender en un seul regard, les procédés varient et se multiplient grâce à la copie, c'est-à-dire à la reproduction en quantités industrielles. À l'Exposition, quatre grands ensembles de techniques et de technologies sont mobilisés pour créer un monde imaginé qui débouche sur un imaginaire fantasmé: des installations fixes, des inventions et des procédés mobiles comme le cinéma, inventé et commercialisé récemment; des supports visuels comme la

EXPOSITION NATIONALE SUISSE
à GENÈVE, 1896

PARC DE PLAISANCE

LÉGENDE

Nature de l'Exploitation

Par.	N°	Par.	N°
D	1	G	31
G	2	U	32
G	3	R	33
C	4	B	35
G	5	P	36
R	6	K	37
H	7	A	38
H	7	L	39
E	8	T	40
G	9	A	41
D	10	D	42
A	11	F	43
A	12	S	44
A	13	B	45
F	14	G	46
B	15	G	47
S	16	A	48
I	17	E	49
S	18	G	50
T	19	J	51
G	20	A	52
B	21	A	53
J	22	C	54
J	23	T	55
D	24	V	56
S	25	V	57
B	26	H	59
S	27	B	60
F	28	A	61
L	29	L	62
I	30		

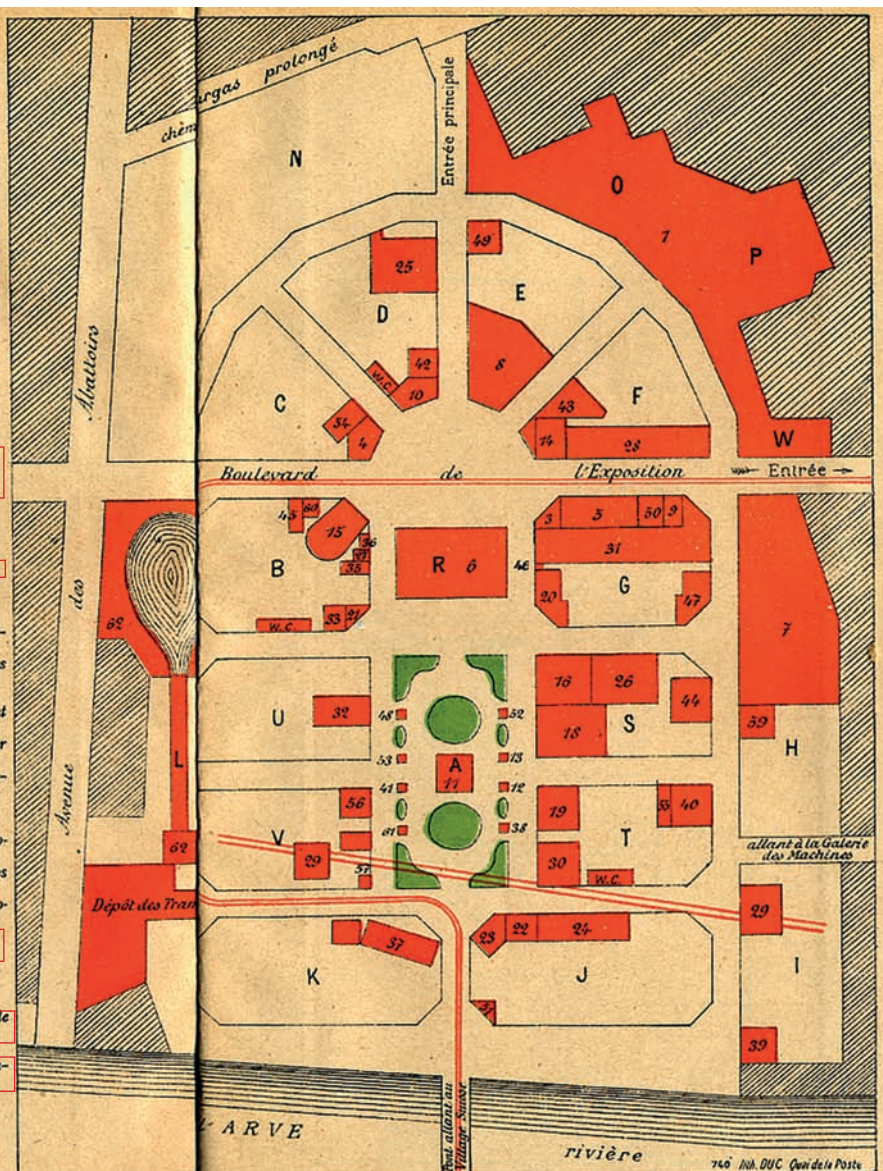


Figure 2. Plan du Parc de Plaisance avec la sélection de toutes les attractions visuelles. GAVARD Alexandre, *Guide officiel de l'Exposition nationale suisse de 1896*, 2^e édition, Genève, imprimerie Rey & Malavallon, 1896, inséré/encarté. Format : A5 oblong, plié. © Collection Patrick Minder, Fribourg.

photographie; et, enfin, des exhibitions à échelle humaine provenant de toute la surface du globe, elles-mêmes opposées aux modèles réduits. Au-delà de l'effet de nouveauté suscité par la plupart d'entre elles, pourquoi tant d'attractions visuelles sont réunies dans ce lieu? Tout d'abord, il s'agit d'offrir aux visiteurs la possibilité de changer de vision. Il faut aller toujours plus haut, voir toujours plus loin. Pour atteindre cet objectif, deux moyens sont accessibles au public, la tour métallique et le ballon captif, tous les deux n'étant

que de pâles copies des attractions construites quelques années plus tôt, en 1889, à l'Exposition universelle de Paris. Les archives confirment cette inspiration étrangère, notamment en référence aux Expositions universelles de Chicago (1893), à celles de Lyon et d'Anvers en 1894, à celle d'Atlanta en 1895 ou encore à celle de Berlin en 1896⁹.

⁹ PICTET Paul, *Rapport administratif publié au nom du Comité central*, Genève, imprimerie W. Kündig & fils, 1898, pp. 143-144.

La Suisse n'invente rien de neuf de ce point de vue. Les autres effets d'optique sont à découvrir au sol avec les appareils Edison (kinétoscope), les panoramas, le cyclorama, le Cinématographe Lumière et le labyrinthe de glace. Pour ce qui concerne la concentration des lieux, il faut visiter, hormis le village noir, la ménagerie des Indes, le café-concert égyptien, le concert-théâtre javanais et le jardin oriental.

Ces catégories et ces lieux se révèlent de façon très emblématique dans le film de François Lavanchy-Clarke, gérant du Palais des Fées. Il tourne à Genève – ou fait tourner –, plusieurs films, dont le *Cortège arabe*. Pour la Suisse, le catalogue Lumière compte une vingtaine de vues de 1897 à 1907, soit 1,4 % d'un répertoire officiel de 1 425 titres. L'Exposition nationale représente les 20 à 25 % de ce 1,4 %¹⁰. Dans le *Cortège arabe*, le défilé d'un monde imaginaire se déploie littéralement sous nos yeux : le Chinois et le Japonais du Palais des Fées, les gardes en uniforme du Village suisse reconnaissables à leur bicorne désuet, les dames en costume folklorique ou endimanchées avec ombrelle, le gamin en costume de marin, l'étudiant à casquette, les hommes en haut-de-forme, fumant la pipe ou le cigare, les troupes défilant en djellaba et en boubou dans un décor de reconstitution spectaculaire. Le film est tourné en caméra fixe devant le Palais des Fées, dont « *la façade postérieure [...] est en style égyptien. Nous y trouvons un café-divan-jardin égyptien, avec palmiers, portiques arabes style mauresque* », comme l'indique le *Guide officiel*¹¹.

Qu'apprend-on sur les exhibés qui défilent ? Quel est le discours officiel sur ces êtres vivant à l'autre bout du monde ? Rien d'autre qu'une synthèse des stéréotypes récurrents que l'on trouve dans toute la littérature coloniale. Voici ce qu'on vante aux visiteurs : « *Une troupe du Caire, composée de musiciens derviches tourneurs, danseuses, almées, charmeurs de serpents, etc. divertira les dégustateurs du "café des fées" qui pourront en outre se délecter*

en fumant de délicieuses cigarettes ou d'enivrants chibouques. »¹² En réalité, les danseuses ne seront que deux et leurs danses bientôt censurées. Pour les Javanais, les poncifs raciaux sont classiques, faisant correspondre les phénotypes de la race jaune aux critères anthropologiques :

« *Les Javanaises sont de petite taille, mais bien proportionnées; les yeux noirs, ouverts et allongés; les lèvres épaisses laissent voir les dents et les gencives rougies par le bétel; le nez est légèrement aplati à sa naissance; l'ensemble du visage est agréable et l'expression douce a quelque chose de triste et de résigné [...].*

[À propos du costume :] *Les couleurs sont variées et forment un ensemble bigarré qui fait ressortir la couleur jaune des visages, des épaules, des bras et des jambes teints de safran.* »¹³

Le village africain, quant à lui, est entièrement construit par un Suisse, Auguste Rozet. Il est bâti à l'aide de planches et de matériaux utilisés pour les décors de théâtre. Le plan original a disparu, mais des comparaisons avec d'autres villages noirs durant la même période permettent d'en connaître les principales articulations. Une mosquée, un plan d'eau et une place des fêtes dévolue aux spectacles forment les éléments indispensables placés au centre des cases autour desquelles s'affaire la troupe indigène. Pour Genève, cette dernière est formée de plus d'une centaine d'individus provenant tous d'Afrique de l'Ouest, car les colonies françaises délivrent des papiers facilitant les démarches administratives en Europe. Cette troupe localisée avec précision et son environnement de carton-pâte sont présentés pourtant comme une synthèse du continent africain. L'affiche publicitaire est par ailleurs très explicite : la pluralité (« *villages nègres* ») et la généralisation (« *continent noir* ») y figurent en grosses lettres.

En résumé, les Africains de Genève sont une troupe issue d'une zone circonscrite, exhibée dans un lieu hétérotopique, lui-même étant une réduction géographique et temporelle de la réalité. Ils sont logés dans une reconstitution très éloignée de

¹⁰ COSANDEY Roland, « Le catalogue Lumière (1896-1907) et la Suisse. Éléments pour une filmographie nationale », 1895 *Revue d'histoire du cinéma* 15, 1993, p. 3.

¹¹ GAVARD Alexandre, *Exposition nationale suisse. Genève – 1^{er} Mai-15 Octobre 1896. Guide officiel orné d'illustrations et de 8 plans*, Genève, imprimerie Rey & Malavallon, 1896, p. 138.

¹² GAVARD Alexandre, *Exposition nationale suisse...*, p. 138.

¹³ GAVARD Alexandre, *Exposition nationale suisse...*, pp. 133-134.

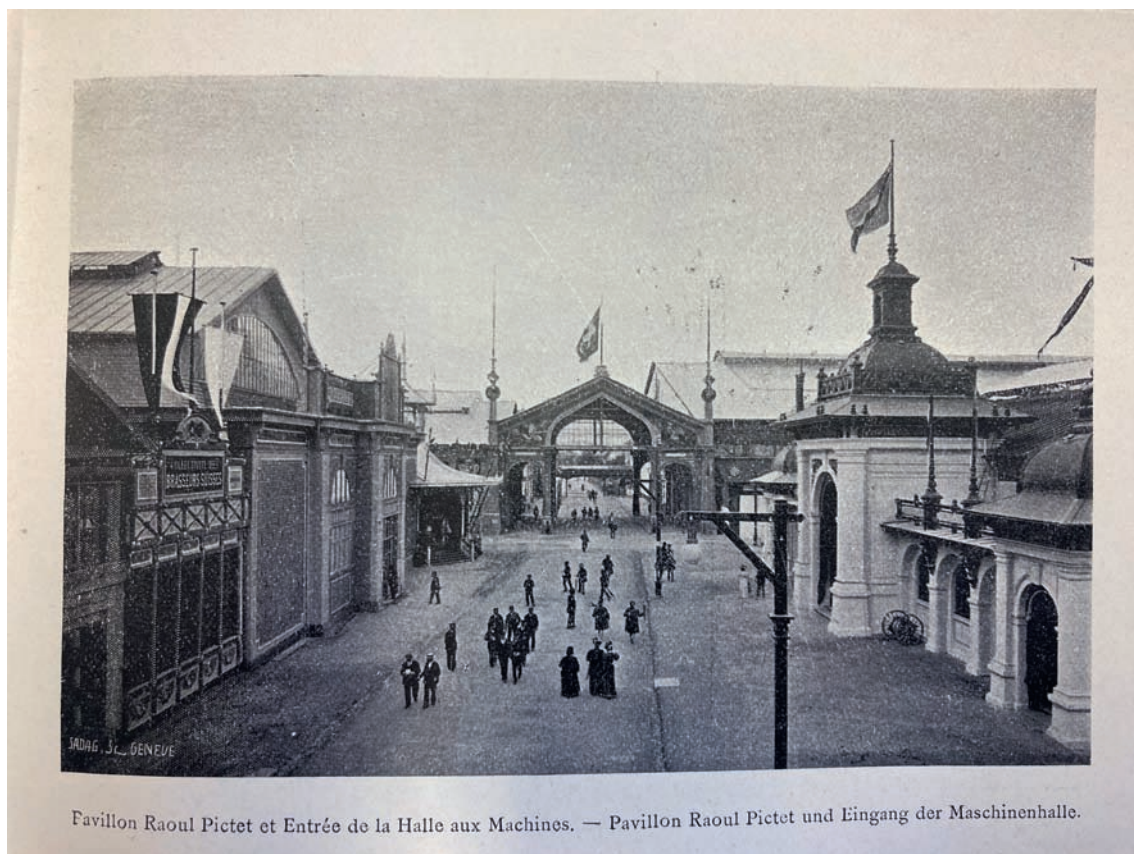


Figure 3. À droite de l'image, le Pavillon Raoul Pictet. Photographie en format carte postale tirée de l'album de photographie À l'Exposition nationale suisse, 1896, sans pagination. © Collection Patrick Minder, Fribourg.

leurs véritables origines. Ils sont photographiés, filmés et caricaturés. Cette diffusion des représentations est efficace et, surtout, ces dernières reposent sur des stéréotypes et des simplifications plus que sur la réalité complexe. Le *Guide officiel* résume les idées reçues, posant définitivement les jalons de ce qui sépare les peuples considérés comme civilisés des peuples colonisés :

« Dans le village, on voit travailler des artisans exerçant leur industrie; les uns fabriquent une bijouterie grossière et font des incrustations sur bois; à côté, sont des tisserands, des teinturiers, des tailleurs. Les musiciens ou griots, parés d'amulettes, se livrent à des gestes bizarres et à des contorsions grotesques. Au centre du village se dresse la mosquée; un marabout est affecté au culte musulman.

Sous les yeux du visiteur sont placés des animaux et des oiseaux vivants; des collections de produits indigènes de consommation et d'exportation; des

*objets en usage chez les indigènes: outils agricoles, ustensiles de ménage, instruments de musique, etc. Les problèmes qui s'agitent actuellement autour de la colonisation africaine donnent un intérêt particulier à cette exhibition. »*¹⁴

Il reste à comprendre comment ce dispositif contamine le discours scientifique. L'Exposition nationale suisse éclaire particulièrement bien la jonction entre deux mondes aux apparences antagonistes, celui du spectacle et celui de la science. Au cœur du site, en plein milieu des halles industrielles, un pavillon suscite la curiosité (fig. 3). Raoul Pictet y présente ses inventions aux brevets mondialement connus. À l'intérieur se trouve également un auditoire dans lequel Émile Yung, professeur de l'Université de Genève, prononce une conférence sur les caractères raciaux. Si le texte original de

¹⁴ GAVARD Alexandre, *Exposition nationale suisse...*, p. 139.

l'audience publique est perdu, le compte rendu des journaux donne une idée assez précise des propos tenus. La salle est comble. Le professeur Yung est accueilli par des « *bravos prolongés* », au pied de la chaire, « *quinze nègres, hommes, femmes et enfants, choisis par le conférencier dans les différentes tribus du village nègre* ». Commence alors une succession de considérations à caractère pseudo-scientifique sur la peau, la tête et le volume crânien, puis le pied et, enfin, le nez et les cheveux. À la lecture de ce résumé, cet exposé destiné à un large public ne peut rencontrer que l'adhésion et les éloges des auditeurs présents. La conférence se termine par « *la présentation de différents types, les uns fort complaisants, d'autres un peu ennuyés et intimidés. Un marabout, un pâtre de zébus, un vieillard de 82 ans, un enfant à la mamelle et divers types pris dans toutes les professions* »¹⁵. Cette intervention d'un scientifique éminemment respecté et reconnu, dans un lieu hautement symbolique, renforce les croyances en un fondement d'une société basée sur l'imaginaire colonial et la propagande de domination. L'Exposition nationale suisse de Genève est un lieu clos, artificiel, au statut provisoire, à la durée limitée, dans lequel sont concentrées de multiples représentations du monde. Des maquettes, des miniatures, des *modèles réduits* ou *des modèles réels* surgissent, en parfaite conformité

avec une réalité rêvée, fantasmée, imaginée. Les temps anciens – l'Afrique primitive – et nouveaux – les halles industrielles – sont juxtaposés pour mieux souligner le fossé séparant progrès industriel et civilisation européenne d'un côté, arriération indigène et sauvagerie exotique de l'autre. Les moyens techniques pour édifier les spectateurs sont principalement visuels, déclinés en de multiples formes et supports promouvant vitesse et mouvement. Couplées au discours de domination et de supériorité, les techniques de pointe utilisées lors de cette manifestation grandiose soutiennent et propagent à la fois la vision coloniale stéréotypée des Autres et de l'Ailleurs. Enfin, comme peuple marqué par la colonisation, les Africains sont présentés à la fois de façon ludique et sérieuse dans un espace où la frontière entre monde artistique et monde scientifique est définitivement brouillée. Les représentations de l'Afrique et des Africains naissent et se nourrissent de ces exhibitions, ce qui explique en grande partie l'acceptation des catégories raciales et du discours colonial au sein de la population suisse. Avec plus de deux millions d'entrées¹⁶, alors que le pays compte trois millions d'habitants en 1896, l'Exposition nationale à Genève est une « *lorgnette* » exceptionnelle pour l'étude des Suisses et des Autres au tournant du xx^e siècle.

¹⁵ *Le Genevois*, numéro 136 du samedi 13 juin, pp. 2-3 et *La Tribune de Genève*, numéro 137 du samedi 13 juin 1896, p. 2. Tous les éléments mentionnés dans ce paragraphe figurent dans ces deux comptes rendus qui paraissent relativement fidèles à la réalité, mais avec des différences toutefois : *La Tribune de Genève* mentionne vingt-trois à vingt-cinq « spécimens » au lieu de quinze, par exemple. On peut également douter de l'âge réel du vieillard.

¹⁶ PICTET Paul, *Rapport administratif...*, p. 191.

L'auteur

Patrick Minder enseigne la géographie et l'histoire depuis 1996 au Collège St-Michel de Fribourg. Il est maître d'enseignement et de recherche en didactique de la géographie et de l'histoire (secondaire I et II) auprès du Centre d'enseignement et de recherche pour la formation des enseignant-e-s de l'Université de Fribourg. Ses recherches concernent les Africains en Suisse (*La Suisse coloniale*, Berne, Peter Lang Verlag, 2011).

<https://www.unifr.ch/directory/fr/people/6154/48e5c>

patrick.minder@unifr.ch

Résumé

Pour comprendre par quelles techniques le discours colonial s'est peu à peu immiscé à la fois dans les milieux scientifiques et dans la culture populaire helvétique, l'Exposition nationale suisse de Genève de 1896 constitue un exemple d'hétérotopie très révélateur des mécanismes qui ont confirmé et illustré la pensée dominante. Un village noir est construit au sein du Parc de Plaisance, lieu de loisirs et de détente. L'histoire de l'Afrique en Suisse s'écrit d'abord et surtout par le biais de supports visuels, comportant un système de représentations et un imaginaire de l'Ailleurs essentiels à la diffusion des idées coloniales.

Mots-clés

Représentations, Africain, Colonialisme, Exhibitions, Hétérotopie

Angela Schwarz, Universität Siegen

Vom Triumph zur Katastrophe: der Einsturz der Tay-Brücke und der Technikoptimismus des späten 19. Jahrhunderts

Abstract

Contemporaries celebrated the newly-built bridge over the Firth of Tay in Scotland as a marvel of engineering. The railway accident that occurred on 28 December 1879, when a train with all the people on board plunged into the sea in a partial collapse of the Tay Bridge, became an international media event. In an era full of optimism and fascination with technology, it initiated a debate, mirrored in the press and other publication formats, on the relationship between man, nature and technology. However, fundamental changes in people's attitudes did not necessarily follow.

Keywords

Engineering, Bridge construction, Accident, Criticism of technology, Technology assessment

SCHWARZ Angela, «Vom Triumph zur Katastrophe: der Einsturz der Tay-Brücke und der Technikoptimismus des späten 19. Jahrhunderts», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 43-48.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.43

«[T]he last and greatest triumph of engineering skill»: der Bau einer Eisenbahnbrücke über den Firth of Tay

Der Entschluss zum Bau einer Eisenbahnbrücke über den schottischen Firth of Tay fiel zu Beginn der 1870er-Jahre vor dem Hintergrund verschiedener wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und ideeller Strömungen der Epoche. Das Voranschreiten der Industrialisierung, ein expandierendes Transportwesen, der Aufbau der Finanzmärkte und immer neue Fortschritte im Bereich der Technik sowie damit verbundene Vorstellungen prägten diesen Entschluss ebenso wie seine nachfolgende Ausführung.

Die Industrialisierung hatte bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts Großbritannien als erstes Land der Welt grundlegend verändert. Mit der industriellen Produktionsweise waren neue Wirtschafts- und Arbeitsverhältnisse und damit neue gesellschaftliche Schichten als Klassen, neue Technologien und ein gewandeltes Verhältnis zur Technik, neue Lebensformen im neuen Typus der Industriestadt und mit ihnen ein anderes Verhältnis zur Umwelt entstanden.

Motor und Signum des Prozesses war ein neues Transportmittel, die Eisenbahn. Sie war ein herausragender Faktor des Wirtschaftswachstums und eine wesentliche Triebkraft der Vernetzung von Menschen, Märkten und schließlich auch Mentalitäten. Im Unterschied zu vielen kontinentaleuropäischen Ländern

¹ «The Illustrated London News. London: Saturday, January 3, 1880», *The Illustrated London News*, Bd. 76, Nr. 2.118, 03.01.1880, S. 2-3, hier S. 2.



Abbildung 1. Ansicht der ersten Brücke über den Firth of Tay von Norden, Public domain, via Wikimedia Commons.

entwickelte sich das Eisenbahnnetz in Großbritannien auf privatwirtschaftlicher Basis inmitten eines harten Wettbewerbs verschiedener Gesellschaften. Innerhalb weniger Jahrzehnte entstanden so nach 1825 die Hauptlinien des Streckennetzes ebenso wie zahlreiche Nebenstrecken. Bald schien die neue Zeit von Kohle, Eisen und Stahl nicht nur für alle sichtbar, sondern auch begehr- und befahrbar.²

Mit dem Bau der Brücke über die Tay-Bucht und einer weiteren über den Firth of Forth beauftragte die North British Railway Company den Ingenieur Thomas Bouch.³ Bouch sah eine Brücke in Fachwerkbauweise vor, die aus gusseisernen Pfeilern und einer schmiedeeisernen Fahrbahn bestehen sollte. Allerdings steckten zahlreiche Fehlkalkulationen bereits im Entwurf, darunter

eine zu niedrige Höhe der Fahrbahn, eine zu gering angesetzte Windlast und eine zu gering angenommene Durchschnittsgeschwindigkeit der Züge, die bei Fertigstellung der Brücke fast doppelt so hoch war wie zur Zeit des Entwurfs. Hinzu kamen Termschwierigkeiten, das Bemühen um Einhaltung des Kostenrahmens, die beide zu Einsparungen führten.

Alle Schwierigkeiten beim Bau schienen der Vergangenheit anzugehören, als die Brücke am 26. September 1877 zunächst für den Güterverkehr freigegeben und am 31. Mai 1878 feierlich für den Personenverkehr eröffnet wurde – mit Banketten, zahlreichen Reden, Kirchengeläut und viel Lob für Bouch, der für den Bau in den Adelsstand erhoben wurde. Zu den Klängen von *See, the conqu'ring hero comes!* aus Händels Oratorium *Judas Maccabäus* konnten die Fahrgäste den ersten Zug besteigen.⁴

² Vgl. SCHWARZ Angela, *Industrielle Revolution – Industrialisierung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2013, S. 45-52.

³ Vgl. MCKEAN Charles, *Battle for the North. The Tay and Forth Bridges and the 19th-Century Railway Wars*, London, Granta Books, 2007, S. 6-7; SWINFEN David, *The Fall of the Tay Bridge*, 2. Aufl. Edinburgh, Birlinn, 2016, S. 14-15.

⁴ KOERTE Arnold, *Two Railway Bridges of an Era/Zwei Eisenbahnbrücken einer Epoche*, Basel/Boston/Berlin, Birkhäuser, 1992, S. 47-48.

Schon während seiner Entstehung fand das Bauwerk, das mit einer Länge von 3,264 Metern die damals längste Brücke der Welt darstellte, überregional Beachtung. Einmal fertiggestellt, wurde sie weithin gefeiert. Lobende Stimmen sprachen von der Eleganz der Konstruktion, ihrer Gediegenheit und Substanz und hoben generell die Brücke als bedeutende Innovation des an Neuerungen nicht gerade armen Zeitalters hervor. Sie stand für Modernität und Anschluss an die Welt.⁵

«A tremendous disaster»⁶: der Einsturz der Tay-Brücke am 28. Dezember 1879

Die Stürme in Herbst und Winter zerrten an der filigranen Brückenkonstruktion und machten sich bei Befahrung der eingleisigen Strecke durch laute Geräusche und das Schlingern der Loks und Waggons bemerkbar. Als am späten Nachmittag und Abend des 28. Dezember 1879 ein Orkan wütete, hätte die Brücke für den Verkehr gesperrt werden müssen. Dennoch erhielt der aus Edinburgh kommende Personenzug mit Lok, Tender, fünf Personenwaggons und einem Gepäckwaggon um 19.13 Uhr grünes Licht für die Befahrung. Als sich der Zug auf der Höhe der hohen Träger etwa in der Mitte der Brücke befand, ereignete sich das Unglück: Die Träger und ein Teil der sie stützenden Pfeiler wurden von Windböen, die inzwischen Geschwindigkeiten von etwa 130 km/h erreichten, weggerissen, der Zug stürzte in die Tiefe. Alle Menschen im Zug, die späteren Berichte sprechen von insgesamt 74 bzw. 75 Personen, kamen dabei ums Leben.⁷

Die Meldung von der Katastrophe breitete sich rasch aus und erzeugte eine Welle von Auseinandersetzungen mit den Geschehnissen, die bis heute nicht völlig abgeebbt ist. Sie fanden zunächst in Text- und Bildberichten in der europäischen und

amerikanischen Presse ihren Niederschlag, dann in den Ausführungen der Medien über die Arbeit der Untersuchungskommissionen und Gerichte. Vielfältige literarische Umsetzungen folgten, darunter Theodor Fontanes Gedicht *Die Brück' am Tay* (1880) und die fiktionale Darstellung des Ingenieur-Schriftstellers Max Eyth in *Die Brücke über die Ennobucht* (1899). Parallel dazu setzten Versuche von Fachleuten ein, den technischen Ursachen des Unglücks auf den Grund zu gehen,⁸ ein Phänomen, das bis in die Gegenwart anhält. Nach wie vor erscheint noch neue Literatur, so etwa die Beschäftigung mit dem Desaster als Folge eines Wirtschaftskriegs zwischen Eisenbahnunternehmen oder die Annäherung an die Geschehnisse über die betroffenen Personen im Stile der «*human interest stories*».⁹ Ein zunächst gefeiertes Meisterstück des Ingenieurwesens entfaltete durch seine jähe Zerstörung eine bemerkenswerte Ausstrahlungskraft.

Zwischen Schock und Sensationslust: vom Umgang mit der Katastrophe in der Presse

Die Berichte in der nationalen und internationalen Presse setzten direkt am Tag nach dem Unglück ein. Nur wenige Zeitungen hatten Korrespondenten vor Ort, sodass der Informationsfluss noch recht spärlich war. Unter dem Eindruck des Schocks blieben die Meldungen vielfach telegrammstilartig kurz.¹⁰ Einige ließen bereits eine Sprachlosigkeit angesichts der überwältigenden Macht der Katastrophe erkennen: «*Language appears to be utterly incompetent to describe the tragical event [...]*»,¹¹ vermerkte die Illustrated London News in ihrem ersten Artikel. Den Eindruck von Schock und Sprachlosigkeit vermittelten

⁵ Vgl. MCKEAN, *Battle for the North...*, S. 146.

⁶ «Fall of the Tay Railway Bridge, with Great Loss of Life», *The Illustrated London News*, Bd. 76, Nr. 2.118, 03.01.1880, S. 18.

⁷ YOLLAND W., BARLOW W. H., «Tay Bridge. To the Right Honourable the President of the Board of Trade», in: *Tay Bridge Disaster. Report of the Court of Inquiry, and Report of Mr. Rothery, upon the Circumstances Attending the Fall of a Portion of the Tay Bridge on the 28th December 1879*, London, 1880, S. 5-16, hier S. 9.

⁸ Vgl. etwa «Zum Einsturz der Tay Brücke», *Deutsche Bauzeitung*, Bd. 14, Nr. 7, 24.01.1880, S. 34-36.

⁹ MCKEAN, *Battle for the North...*; LUMLEY Robin, *Tay Bridge Disaster. The People's Story*, Stroud, The History Press, 2013.

¹⁰ Vgl. etwa «Noch wartet man in England weiterer Nachrichten», *Königlich privilegierte Berlinische Zeitung von Staats- und gelehrten Sachen. Vossische Zeitung*, Nr. 362, 29.12.1879, Abend-Ausgabe, S. 1.

¹¹ «The Illustrated London News. London: Saturday, January 3, 1880», S. 2.

zudem die Abbildungen, die das Blatt eine Woche später präsentierte, so die auf der Titelseite, die eine kniende Person an der Abbruchstelle zeigt, die über die entstandene Kluft hinweg auf die andere Uferseite schaut. Ein noch immer dramatischer Himmel wölbt sich über einer großen Leerstelle.¹² In der nachfolgenden Behandlung mischten sich hinsichtlich der Einschätzung des Verhältnisses von Technik und Natur verschiedene Deutungsmuster, die helfen sollten, das Desaster zu begreifen und schließlich zu bewältigen. Referenzpunkte bildeten die bisherige Begeisterung über die erzielten technischen Fortschritte und die trotz immer wieder auftretender Rückschläge fortschreitende Technisierung der Welt, die inzwischen ein großes Vertrauen geschaffen hatte.

Ein zentrales Muster im Umgang mit der technischen Entwicklung nutzte den Bezug zu den natürlichen Elementen. Ein Hurricane, so hieß es, in der *Illustrated London News*, sei über die Brücke hinweggefegt *«with irresistible force»*,¹³ der Zug mitsamt seiner menschlichen Fracht in die aufgepeitschte See gestürzt, während das Brüllen des Sturms jedes andere Geräusch überdeckt habe. Dieser Beschreibung nach hatte der Mensch die Naturgewalten herausgefordert und war gescheitert. Andere Texte in verschiedenen Blättern auch auf dem Kontinent griffen diese pessimistische Deutung auf. Das traf ebenso auf zahlreiche bildliche Umsetzungen zu, so etwa eine Zeichnung, die eine überlebensgroße, an einen antiken Meeresherrn erinnernde Figur bei der Zerstörung des Brückenabschnitts zeigt.¹⁴ Der Mensch erschien nach diesem Muster klein und machtlos gegenüber den als göttlichen angesehenen Kräften der Natur.

Doch vielfach diente die Beschwörung der so bedrohlichen Naturgewalten nur zur Ausschmückung und als Ausgangspunkt für eine

Argumentation, die das Vertrauen in die Technik wiederherzustellen trachtete. Dazu wurde die Natur mehr als ein Hindernis präsentiert, das es zu überwinden galt. Die Elemente hatten zwar an der Tay-Brücke großen Schaden angerichtet, waren am Ende aber keineswegs dazu in der Lage, menschlichen Erfindergeist einzuhegen. Die Vorstellung, nach der der Mensch die Natur weitgehend beeinflussen und schließlich sogar kontrollieren könne, setzte sich in dieser Lesart des Unfalls schnell wieder durch.¹⁵

Eng mit dieser Einstellung verbunden war das Muster, in menschlichem Versagen die Ursache zu sehen. Das menschliche Versagen stand in engem Zusammenhang mit dem technischen. Betört wurden Fehler bei Bau und Wartung der Brücke, für die die Untersuchungskommissionen, Gerichte und ein Teil der Presse vor allem den Architekten Bouch und die beteiligten Firmen verantwortlich machten. Die Schuld auf die Bauweise zu schieben, bedeutete im Umkehrschluss, eine sorgfältigere andersartige Konstruktion hätte dem Orkan standhalten können. Auf dem Kontinent gehörte etwa die Kölnische Zeitung zu jenen Blättern, die betonten, Ingenieure im eigenen Land hätten die Bewunderung für dieses Bauwerk auf der Insel nie geteilt. Vergleichbares, so die Bauzeitung weiter, könne im Deutschen Reich aufgrund des Aufsichtswesens und anderer – implizit besserer – Technik nicht geschehen.¹⁶ Noch im Januar stand in *The Times* zu lesen, ein Brückenneubau werde aus wirtschaftlichen Gründen bald erfolgen.¹⁷ Noch im gleichen Jahr erklärte das populärwissenschaftliche Jahrbuch *Das Neue Universum*: *«Die furchtbare Lehre wird nicht für die Wissenschaft verloren sein.»*¹⁸ Auf diesen

¹² Vgl. «The Tay Bridge Disaster: View of the Broken Bridge from the North End», *The Illustrated London News*, Bd. 76, Nr. 2.119, 10.01.1880, S. 25.

¹³ «The Illustrated London News. London: Saturday, January 3, 1880», S. 2.

¹⁴ Vgl. «Fry on 'The Tay Bridge Disaster'», *Logismoi. A Refuge for the Weary and the Oppressed, and a Treasury of Good Counsel and Wise Lore*, 04.05.2009, <http://logismoitouaaron.blogspot.com/2009/05/fry-on-tay-bridge-disaster.html>, konsultiert am 17.03.2023. Vgl. auch den Beitrag von SCHOLTEN in dieser Ausgabe.

¹⁵ Vgl. etwa das Lob auf den neuerlichen wissenschaftlichen Fortschritt bei Einweihung einer Brücke 1890: BRAND Wilhelm F., «Die Forthbrücke in Schottland», in: *Die Gartenlaube*, Halbheft 7, S. 204-206, hier S. 204.

¹⁶ Vgl. «Zum Einsturz der Taybrücke», in: *Kölnische Zeitung*, Nr. 6, 06.01.1880, Zweites Blatt, S. 3. Der Artikel bezieht sich auf eine frühe Kritik an der Tay-Brücke aus der Deutschen Bauzeitung aus dem Jahr 1873. Allerdings ist von dieser Kritik in dem betreffenden Beitrag nicht viel zu sehen. Vgl. PROSSEK J. «Die Tay-Brücke bei Dundee», *Deutsche Bauzeitung*, Bd. 7, Nr. 14, 15.02.1873, S. 51-53.

¹⁷ Vgl. «The Tay Bridge Disaster», *The Times*, Nr. 29.773, 09.01.1880, S. 8.

¹⁸ «Der Einsturz der Tay-Brücke in Schottland», *Das neue Universum*, Jg. 1, 1880, Bd. 1, S. 81-83, hier S. 83.



Abbildung 2. Darstellung der Rettungsaktion in der Illustrated London News, «The Tay Bridge Disaster: Steam Launches and Divers' Barge Employed in Search», *The Illustrated London News*, Bd. 76, Nr. 2.119, 10.01.1880, S. 44, Public domain, via Wikimedia Commons.

verschiedenen Wegen konnten die Printmedien die grundlegende Stimmung einer optimistischen Einschätzung technischer und ingenieurwissenschaftlicher Neuerungen bewahren. Wenige Jahre nach dem Unglück wurde dann tatsächlich wenige Meter neben dem zerstörten Bauwerk eine neue Brücke für die Eisenbahn errichtet, die noch heute existiert.

Schließlich wirkte noch ein anderes zentrales Wahrnehmungsmuster auf die Einschätzung der Katastrophe ein. Es hatte weniger mit Technikbewertung als mit veränderter Mediennutzung und speziell einem gewandelten literarisch-publizistischen Markt zu tun. In den letzten beiden Dekaden des 19. Jahrhunderts erwartete die Leserschaft von Artikeln und Büchern nicht nur die Auflistung von Fakten, sondern auch deren Einbettung in eine – interessante – Erzählung, die nicht nur Information und Bildung, sondern ebenso Unterhaltung bot. Das hatte eine zunehmende Dramatisierung von Geschehnissen zur Folge, die sich in den Texten und einer wachsenden Zahl mitunter spektakulär anmutender

Bilder niederschlug.¹⁹ Der Brückeneinsturz in Schottland war für sich genommen bereits eine Sensationsmeldung. Doch Zeitschriften wie *The Graphic*,²⁰ *The Illustrated Police News*²¹ und *The Illustrated London News* illustrierten die Erzählungen vom Unglück noch mit entsprechendem Bildmaterial.

Die in eine Reihe von Illustrationen bereits in die zweite Januarausgabe der *Illustrated London News* aufgenommene Darstellung zur Katastrophe inszenierte die Rettungs- und Bergungsversuche vor Ort auch unter Einsatz von Tauchern als

¹⁹ Vgl. SCHWARZ Angela, *Der Schlüssel zur modernen Welt. Wissenschaftspopularisierung in Großbritannien und Deutschland im Übergang zur Moderne (ca. 1870-1914)*, Stuttgart, Franz Steiner, 1998, S. 220-265.

²⁰ Vgl. «The Tay Bridge Disaster – General View of the Diving Operations, Looking South», *The Graphic. An Illustrated Weekly Newspaper*, Bd. 21, Nr. 528, 10.01.1880, S. 37.

²¹ Vgl. «The Terrible Railway Disaster on Tay Bridge and Many Loss of Lives», *The Illustrated Police News. Law Courts and Weekly Record*, [Nr. 830.] 10.01.1880, S. 1; «Divers at Work», *The Illustrated Police News. Law Courts and Weekly Record*, [Nr. 830.] 10.01.1880, S. 1.

Kampf mit den wilden Elementen vor der Kulisse des Brückentorsos. Verschiedene Personengruppen sind als Teile der Geschichte einer mutigen Rettungsaktion ins Bild gesetzt: vorne rechts zwei Männer und ein Hund, drei Boote in der Bildmitte mit Männern, die offenbar unter großer Anstrengung nach Überlebenden suchen, sowie mindestens zwei weitere vollbesetzte Boote im Hintergrund. Das signalisierte Bemühungen, die noch während des Sturms unternommen worden seien, während sich die tatsächliche Suche nach dem Zug und seinen Passagieren in der Unfallnacht deutlich bescheidener ausnahm. Text und Bild erfüllten so das Bedürfnis nach einer Erzählung, die die abstrakte Meldung lebendig machte und es beinahe so erscheinen ließ, als sei man selbst Augenzeuge gewesen. Für die Leserschaft wurde das Ereignis auf die Weise greifbarer und verlор in einem gewissen Sinne etwas von seinem Schrecken.

Eine Tragödie, die Dutzende von Menschen das Leben kostete, ein Brückeneinsturz, der international kommentiert und im Spannungsfeld von Mensch, Natur und Technik auf vielfältige Weise verhandelt wurde, das vielfach beschworene Bild von den mächtigen Naturgewalten, neben denen menschliche Aspirationen unbedeutend wirkten: Darin lag das Potenzial, den Fortschritts- und speziell den Technikoptimismus des späten 19. Jahrhunderts deutlich zu schwächen. Tatsächlich legt der Blick in die zeitgenössischen Presseberichte und bildlichen Darstellungen frei, dass der große Schrecken angesichts der Katastrophe schnell verflog. Denn es standen Strategien zur Verfügung, deren Anwendung aus dem Desaster ein Versagen von benennbaren Verantwortlichen und letztlich ein leicht vermeidbares Unglück machten. Der Einsturz der Tay-Brücke war eben nur ein Unfall. Den Fortgang auf dem Weg weiteren – technischen – Fortschritts hielt er nicht auf.

Die Verfasserin

Angela Schwarz ist Inhaberin des Lehrstuhls für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Siegen. Aktuelle Forschungen konzentrieren sich auf kulturhistorische Fragestellungen zur Technik und ihrer Wahrnehmung sowie zur Popularisierung von Geschichte in verschiedenen Medien. Zuletzt erschien bei Kohlhammer ihre neueste Monografie *Geschichte in digitalen Spielen. Populäre Bilder und historisches Lernen* (2023).

<https://www.uni-siegen.de/phil/geschichte/mitarbeiter/schwarz/>

<https://orcid.org/0000-0001-9029-1371>

Zusammenfassung

Zeitgenossen feierten die in den 1870er-Jahren erbaute Brücke über den Firth of Tay in Schottland als Wunderwerk der Ingenieurskunst. Das Eisenbahnunglück, das sich am 28. Dezember 1879 ereignete, als bei einem Teileinsturz der Brücke ein Zug mit allen Menschen an Bord ins Meer stürzte, wurde zu einem internationalen Medienereignis. Die Katastrophe gab inmitten eines ausgeprägten Technikoptimismus unterschiedlichen kritischen Deutungen über das Verhältnis von Mensch, Natur und Technik Raum, die sich in der Presse und Literatur der Zeit unmittelbar niederschlugen.

Keywords

Ingenieurskunst, Brückenbau, Unfall, Technikkritik, Technikfolgenabschätzung

Jean-Baptiste Fressoz, CNRS, Paris

La révolution industrielle : une histoire symbiotique¹

Abstract

In its standard version, the « industrial revolution » would be the story of an energy transition from wood to coal. However, in the 19th century, the consumption of wood, including firewood, increased in most countries. In addition, the extraction of coal was itself very timber-consuming. It is therefore necessary to tell the story of energy as a process of « energy symbiosis » and that of the industrial revolution not as a transition but as an amplification of all materials.

Keywords

Wood, Timber, Coal, industrialization, Energy, Transition

Ces dernières années ont vu paraître de nombreux ouvrages portant sur l'histoire de l'énergie. On peut se réjouir de ce renouveau d'intérêt. On peut aussi regretter que ces ouvrages se placent sous la bannière de la « transition énergétique ». Avec l'urgence climatique, cette expression acquiert un tel prestige que les historiens en viennent à l'employer pour décrire toutes sortes de processus, y compris ceux qui ont été, à rigoureusement parler, des additions énergétiques². On peut lire dans un ouvrage de référence récent que le pétrole et l'électricité au xx^e siècle sont des « transitions énergétiques » – alors que l'électricité accroît la consommation de houille et que le pétrole ne la réduit pas forcément³. La vision « phasiste » du monde matériel est si profondément ancrée que des historiens opposent un xix^e siècle du charbon à un xx^e siècle du pétrole – et en tirent des conclusions hasardeuses sur l'histoire et la nature du pouvoir⁴. La prodigieuse lenteur de l'actuelle « transition énergétique » n'annule pas non plus les présomptions sur celles qui sont supposées avoir eu lieu par le passé⁵.

Le problème de ces travaux n'est pas tant leur base empirique que ce qu'ils choisissent d'étudier. En se focalisant sur les transitions, l'histoire de l'énergie oriente les leçons que l'on infère du passé. Cet article propose d'aborder la question par un autre

FRESSOZ Jean-Baptiste, « La révolution industrielle : une histoire symbiotique », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 49-53.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.49

¹ Cet article est issu de recherches liées à l'écriture d'un ouvrage à paraître : FRESSOZ Jean-Baptiste, *Sans transition : une nouvelle histoire de l'énergie*, Paris, Seuil, 2023.

² PODOBNIK Bruce, *Global Energy Shifts. Fostering Sustainability in a Turbulent Age*, Philadelphia, Temple University Press, 2005 ; WILSON Charlie, GRUBLER Arnulf, « Lessons From the History of Technological Change for Clean Energy Scenarios and Policies », *Natural Resources Forum* 35, 2011, pp. 165-184 ; BOUVIER Yves, LABORIE Leonard, *L'Europe en Transitions. Énergie, mobilité, communication, xviii-xxi siècles*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2016 ; MASSARD-GUILBAUD Geneviève, MATHIS Charles-François, *Sous le soleil. Systèmes et transitions énergétiques du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Presses de la Sorbonne, 2019.

³ KANDER Astrid, MALAMINA Paolo, WARDE Paul, *Power to the people. Energy in Europe Over the Last Five Centuries*, Princeton, Princeton University Press, 2013, p. 251.

⁴ MITCHELL Tim, *Carbon Democracy. Political Power in the Age of Oil*, Londres, Verso, 2011.

⁵ SMIL Vaclav, *Energy Transitions. History, Requirements, Prospects*, Santa Barbara, Praeger, 2010.

angle: non pas celui des dynamiques, ni même celui des persistances, mais en considérant les relations symbiotiques qui se nouent entre énergies et matières⁶.

Les vraies forêts souterraines

Prenons l'exemple, canonique entre tous, de la révolution industrielle. Depuis les années 1980, les historiens de l'énergie ressuscitent cette notion en la réinterprétant comme la « transition » séculaire d'une « économie organique » (l'expression remonte à Werner Sombart) reposant sur le bois, la force musculaire et l'hydraulique, vers une « économie minérale » ou un « capitalisme fossile » fondé sur le charbon, cette « forêt souterraine » qui permet à l'Europe d'échapper à la « contrainte photosynthétique »⁷. Par exemple, selon les données collectées par Paul Warde – qui sont d'autant plus influentes qu'elles ont été reprises par Anthony Wrigley et Vaclav Smil – le bois ne jouerait plus aucun rôle dans le mix énergétique britannique au milieu du XIX^e siècle⁸.

Mais il s'agit là d'une vision partielle reposant sur une définition limitée des usages énergétiques du bois. Les mines de charbon anglaises engloutissent en effet d'énormes quantités d'étais, de poutres et de planches destinées à boiser les galeries. En tout, 4,5 millions de mètres cubes (m³) au début du XX^e siècle⁹. À titre de comparaison, un siècle et demi auparavant, les Anglais ne brûlaient que 3,5 millions de m³ de bois de feu. L'Angleterre de 1900 consomme donc plus de bois pour son

énergie que l'Angleterre pré-industrielle. En outre, la production d'un stère de bois d'œuvre requérant environ quatre fois plus de surface que la production d'un stère de bois de feu, il faut en conclure que l'Angleterre utilise en réalité bien plus d'espace forestier pour produire son énergie en 1900 qu'un siècle et demi auparavant¹⁰. Qu'un tel processus puisse être analysé comme une « transition énergétique » ou comme une sortie de « l'économie organique » peut surprendre.

Le cas anglais n'est exceptionnel que par la disproportion entre industrie minière et ressources forestières : au XIX^e siècle et encore loin dans le XX^e siècle, tous les pays charbonniers dépendent des forêts pour leur énergie. Il faut non seulement boiser le front de taille, mais aussi les galeries principales laissées ouvertes à la circulation de l'air, des hommes et du matériel. Sous la pression des roches environnantes, les étais plient, se fracturent et doivent être régulièrement remplacés. Le bois est le deuxième poste de dépense des mines après la main d'œuvre. Si on cherche à l'économiser, s'en passer est inenvisageable.

Par opposition au pétrole global, le charbon est parfois décrit comme une ressource « nationale ». En réalité, il est entièrement dépendant du commerce international du bois. Dans les années 1930, la Belgique utilise la moitié de sa production annuelle de bois d'œuvre (650 000 m³) pour étayer ses mines et elle doit encore importer 800 000 m³ de l'étranger. Les mines de charbon belges consomment davantage de bois que les forêts du pays n'en produisent. À la même époque, la Grande-Bretagne tire de l'étranger la quasi-totalité (96 %) de son bois d'œuvre. Il s'agit de son premier poste d'importation en volume. En valeur, le bois dépasse ses importations de pétrole et même, certaines années, ses exportations de charbon. Les étais représentent entre 20 % et 30 % de ce bois. Ils proviennent de régions qui s'étendent de la Baltique au Portugal avec, à son cœur, la forêt des Landes. Celle-ci n'a de forêt que le nom : il s'agit en réalité d'une plantation artificielle, création

⁶ Sur l'histoire liée des persistances technologiques en général, voir le livre fondamental de EDGERTON David, *Quoi de neuf? Une histoire globale des techniques au XX^e siècle*, Paris, Seuil, 2012.

⁷ SIEFERLE Rudolf, *The Subterranean Forest: Energy Systems and the Industrial Revolution*, Cambridge, The White Horse Press, 2001 ; WRIGLEY Anthony, *Energy and the English industrial revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

⁸ WARDE Paul, *Energy Consumption In England and Wales*, Consiglio Nazionale delle Ricerche Istituto di Studi sulle Società del Mediterraneo, 2007, p. 69 et appendix 2 ; WRIGLEY Anthony, *Energy and the Industrial Revolution...*, p. 37 ; SMIL Vaclav, *Energy transition...*, p. 79.

⁹ REDMAYNE Richard, *The British Coal Industry During the War*, Oxford, Clarendon Press, 1923, p. 44. Selon Paul WARDE, 3,6 millions de m³ correspondent à la fourchette haute du pic du bois de feu au milieu du XVIII^e siècle en Angleterre et Pays de Galles : WARDE Paul, *Energy Consumption...*, p. 38.

¹⁰ En 1876, la production française est de 2,22 m³/ha pour le bois de feu et 0,55 m³/ha pour le bois d'œuvre : *Statistique forestière*, Paris, Imprimerie nationale, 1878, tableaux p. 113 et p. 115.

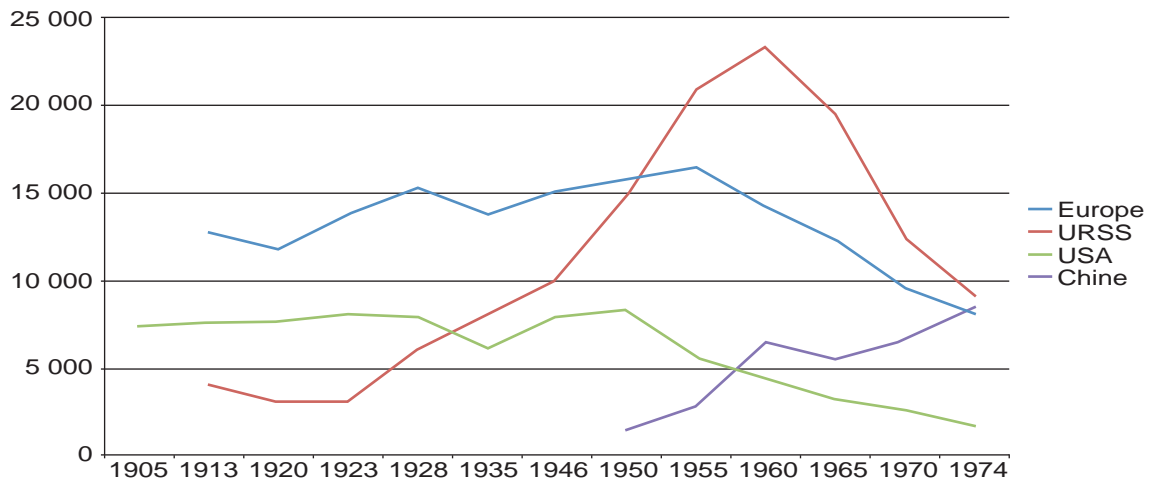


Figure 1. Consommation de bois de mine en milliers de mètres cubes. Source : FRESSOZ Jean-Baptiste, *Sans transition : une nouvelle histoire de l'énergie*, Paris, Seuil, 2023.

du Second Empire, bâtie sur la privatisation de l'immense zone humide située entre l'Adour et la Garonne. À la fin du XIX^e siècle, cette plantation, la plus grande d'Europe, arrive à maturité : 800 000 hectares de pins sont exploités pour leur résine. Passés vingt ans, ils sont « gemmés à mort », abattus et finissent dans les mines anglaises. Au début du XX^e siècle, les Landes fournissent environ la moitié du bois de mine britannique. Les navires déchargent le charbon à Bordeaux et repartent de Bayonne, les cales remplies d'étais. Ce commerce est suffisamment stratégique pour que l'Angleterre cherche à le sécuriser en signant un accord de troc « poteaux contre charbon » avec la France en 1934. Les records de consommation de bois sont atteints par les mines soviétiques des années 1960 : 24 millions de m³ soit 8 % de la production forestière du pays. Dans le principal bassin minier du pays, celui du Donbas en Ukraine, l'étroitesse des veines rend en effet difficile l'installation du soutènement marchant. Les mineurs travaillent au marteau pneumatique dans des galeries boisées de 60 à 90 centimètres de hauteur¹¹. Entre 1950 et 1970, l'extraction passe de 70 à plus de 220 millions de tonnes. Malgré ses immenses forêts et ses

800 000 bûcherons – dont une partie de travailleurs forcés – l'URSS peine à approvisionner l'Ukraine en bois de mine. Selon un rapport de la CIA, les états demeurent un goulet d'étranglement de l'industrie minière et partant de l'industrie soviétique tout entière.

Les techniques du charbon dans un monde de bois

L'exemple des états témoigne d'un phénomène plus général : bien plus qu'une transition du bois au charbon ou des matières organiques aux matières minérales, l'industrialisation est avant tout une mise en relation symbiotique des trois règnes. La consommation britannique de bois est ainsi multipliée par 6 entre 1830 et 1930 – et par 3, rapportée au nombre d'habitants¹². De tous les pays européens, c'est la Grande-Bretagne, championne du charbon, qui importe aussi le plus de bois : 12 millions de m³ à la fin du XIX^e siècle, soit deux fois et demie la production des forêts françaises. D'autres pays européens mieux dotés en forêts suivent aussi cette tendance : la Belgique voit ses importations multipliées par 6 entre 1860 et 1900 et l'Allemagne, malgré ses forêts résineuses

¹¹ TRETAKOVA Albina, HEINEMEIER Meredith, *Cost estimate for the Soviet Coal Industry, 1970 to 1980*, US Department of Commerce, 1986, p. 106.

¹² HILEY W. E., *The Economics of Forestry*, Oxford, Oxford University Press, 1930, p. 38.

de laine à fort rendement, double les siennes entre 1888 et 1898. La France qui dispose surtout de forêts de taillis pour le bois à brûler est obligée à la fin du XIX^e siècle d'importer 3 millions de m³ de bois d'œuvre soit la moitié de sa production nationale¹³.

Les techniques emblématiques de la « révolution industrielle » reposent sur le bois. Les « chemins de fer » auraient tout aussi bien pu s'appeler « chemin de bois » : dans les années 1890, la maintenance du réseau américain requiert 73 millions de traverses par an, soit 14 millions de m³ de grumes – la production de 20 millions d'hectares de forêt. Un dixième de la production forestière des États-Unis serait ainsi consacré au train¹⁴. Au même moment la consommation en fer pour les rails est de 1,5 million de tonnes par an, un poids à peu près équivalent aux traverses susmentionnées¹⁵.

La construction repose aussi sur une alliance du bois et du charbon : la cuisson des briques est un gouffre énergétique – le troisième consommateur industriel de charbon américain – et le premier poste de consommation de bois d'œuvre¹⁶.

Dans de nombreux pays, la diffusion des techniques inventées en Angleterre pour fonctionner au charbon provoque une recrudescence de la consommation de bois tout simplement parce que les industriels les adaptent au prix des matières premières disponibles localement¹⁷. Il en va ainsi des plus grands réseaux ferrés du monde, ceux des États-Unis et d'Inde, qui, jusqu'à la fin des années 1880, brûlent plus de bois que de charbon. En Russie, le bois domine plus longtemps encore : en 1913, les chemins de fer brûlent 7,7 millions de m³ de bois et 7,5 millions de tonnes de charbon.

¹³ MÉLARD A., *Insuffisance du bois d'œuvre dans le monde*, Paris, Imprimerie nationale, 1900.

¹⁴ TRATMAN Edward, FERNOW Bernhard, « Consommation des traverses par les chemins de fer des États-Unis d'Amérique », *Revue générale des chemins de fer* 14, 1891, pp. 44-49.

¹⁵ *Monthly Summary of Commerce and Finance of the United States*, Washington, Government Printing Office, Juillet 1900, p. 258.

¹⁶ LE CHATELIER Henri, *Le Chauffage industriel*, 1925, p. 454 ; LE CHATELIER Henri, « How much coal is burned in clay products plants », *The Black Diamond* 63/1, 1919, p. 321.

¹⁷ EVANS Chris, RYDÉN Göran, *The Industrial Revolution in Iron: The Impact of British Coal Technology in Nineteenth-Century Europe*, Londres, Routledge, 2005 ; BENOIT Serge, *D'eau et de feu : forges et énergie hydraulique. XVIII^e-XX^e siècle. Une histoire singulière de l'industrialisation française*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2021.

À la fin du XIX^e siècle, des innovations industrielles accroissent la production de bois grâce au charbon. On pense aux trains forestiers bien sûr, mais il faut aussi inclure le papier de cellulose. Au début du XX^e siècle, dans les pays riches, le papier est le troisième ou quatrième poste de consommation de bois et se range parmi les plus grands consommateurs de charbon¹⁸. Il s'agit d'une alliance à parts égales de bois et de charbon : chaque tonne de papier nécessite environ une tonne et demie de chacune de ces matières (en plus des produits chimiques)¹⁹. Son intérêt est de valoriser les immenses forêts de résineux du Canada et des pays scandinaves, d'utiliser des bois plus jeunes et de permettre ainsi des rotations forestières plus rapides : à travers l'industrie papetière, le charbon accroît la production de bois²⁰.

La transition énergétique : une notion qui vient du futur

Dans les années 1980, au moment où une nouvelle vague de charbon déferle sur le monde, la transition devient la grande préoccupation des historiens de l'énergie. Il faut voir dans ce paradoxe l'influence de la prospective énergétique très en vogue depuis les années 1970. Le discours de la transition naît dans le milieu des savants atomistes américains des années 1950 qui pensent la fin des fossiles et l'entrée dans un âge atomique. Il se diffuse ensuite dans la prospective énergétique après les chocs pétroliers des années 1970. Si cette notion n'est pas un bon descripteur du passé, c'est que ce n'est tout simplement pas son but initial²¹. Et si elle séduit les historiens, c'est qu'elle leur donne une certaine importance : en parlant la langue des technocrates, des pans entiers de l'historiographie (l'histoire économique, l'histoire des techniques,

¹⁸ GLESINGER Egon, *Le Bois en Europe*, Paris, Sirey, 1932, p. 315.

¹⁹ Dans l'entre-deux-guerres, l'industrie papetière anglaise brûle 2,5 millions de tonnes de charbon légèrement plus que l'industrie textile. BRADLEY John R., *Fuel and Power in the British Empire*, Washington, Government Printing Office, 1935, p. 52.

²⁰ HILEY W. E., *The Economics of Forestry*, Oxford, Oxford University Press, 1930, p. 10.

²¹ FRESSOZ Jean-Baptiste, « La Transition énergétique : de l'utopie atomique au déni climatique 1945-1980 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2022, vol. 69, n° 2, pp. 114-146.

la révolution industrielle) semblent soudainement acquérir une grande pertinence pour penser les défis du futur. Connaissant les ressorts des transitions énergétiques passées, les historiens pourraient devenir des experts de la transition à venir. Le problème est que cette notion ne rend pas du tout compte de la nature cumulative et symbiotique du passé énergétique et matériel.

Elle permet en revanche d'imaginer une économie décarbonée comme la suite, voire l'aboutissement,

d'un majestueux processus historique amorcé il y a deux siècles. La culture historique phasiste de la révolution industrielle (on passerait du bois au charbon) explique en partie la facilité extraordinaire avec laquelle, face au changement climatique, la notion de «transition énergétique» s'impose comme une évidence, comme une notion solide et rassurante, une notion qui ancre une certaine futurologie dans l'histoire alors que ce futur n'a en réalité aucun passé.

L'auteur

Jean-Baptiste Fressoz est historien des sciences, des techniques et de l'environnement. Après avoir été maître de conférences à l'Imperial College de Londres, il a rejoint le Centre national de la Recherche scientifique. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages parus au Seuil : *l'Apocalypse joyeuse. Une histoire du risque technologique*, 2012 ; *l'Événement anthropocène. La terre, l'histoire et nous* (avec Christophe Bonneuil) et *Les révoltes du ciel, Une histoire du changement climatique, XV^e-XX^e siècles* (avec Fabien Locher).

<http://crh.ehess.fr/index.php?6284>

fressoz.jb@gmail.com

Résumé

Dans sa version standard, la «révolution industrielle» serait l'histoire d'une transition énergétique du bois au charbon. Pourtant, au XIX^e siècle, la consommation de bois, y compris du bois de feu, augmente dans la plupart des pays. En outre, l'extraction de charbon est elle-même très consommatrice de bois. Il faut donc raconter l'histoire de l'énergie comme un processus d'addition et de symbioses énergétiques et l'histoire de la révolution industrielle non pas comme une transition, mais comme une amplification de toutes les matières.

Mots-clés

Bois, Charbon, Industrialisation, Énergie, Transition

Tiphaine Robert, Rachel Carson Center (Munich)
et UniDistance Suisse

Le progrès plombé, l'innovation en question. L'histoire du plomb dans l'essence en Suisse

Abstract

In 1921 General Motors chemists decided to include highly toxic tetraethyl lead in gasoline to reduce “knock” or “pinging” in internal-combustion engines. Switzerland banned this fuel for 22 years, before the country finally authorized the use of leaded gasoline, in 1947. My contribution aims to shed the light on the political acceptance of lead poisoning beyond the USA through the case of Switzerland.

While global warming is accelerating and global pollution is getting worse, does environmental history still make sense? Facing the risk of discouragement and demobilization, practice of environmental history is a bulwark against the ideology of technological fix. It gives the word to forgotten actors, readily presented as reactionaries because they warned against destructive technical innovations.

Keywords

Environmental history, Tetraethyl lead, Gasoline, Greenwashing, Pollution

« Nous devons à nos descendants qu'ils puissent eux aussi, dans trente, cinquante ou même cent ans, trouver des conditions de vie en Suisse leur permettant d'être en bonne santé. »¹ En 1947, le conseiller national démocrate de Bâle-Campagne Kurt Leupin, interpelle le Conseil fédéral sur l'introduction en Suisse de l'essence additionnée de plomb – jusqu'alors interdite en Suisse. Leupin considère cette décision comme une grave erreur. Il accuse le Conseil fédéral de prendre toute la population suisse pour des cobayes en laissant cours à une contamination toxique. Il dénonce également le fait que les études sur lesquelles se basent les experts pour tolérer ce poison sont produites par des scientifiques travaillant en réalité pour Ethyl Gasoline Corporation, principal fournisseur de plomb à l'échelle mondiale. À l'orée des années 1950, ce modeste conseiller national, dont il est difficile aujourd'hui de retrouver le prénom ou une photo, dénonce les effets de l'usage du plomb tétraéthyle (PTE), effets qui sont vérifiés par la suite². Son plaidoyer porte des revendications qui dépassent le cas de ce toxique en particulier: appel au déconfinement des savoirs et politisation de questions techniques; dénonciation du laisser-faire des autorités face à une innovation dangereuse; souci de la santé des générations futures. Leupin

¹ Kurt Leupin (93/255 Gebleites Benzin), Débat au Conseil national, 4 décembre 1947 (traduction de l'allemand par l'autrice).

² Le plomb tétraéthyle est un additif à l'essence développé dans les laboratoires de General Motors dès 1921 pour éliminer un bruit désagréable à l'accélération. Il existait des alternatives moins toxiques, mais ce produit avait l'avantage d'être particulièrement rentable. Le mélange est interdit par certains États avant qu'Ethyl Gasoline Corporation parvienne à en imposer l'usage. Un toxicologue travaillant pour les intérêts de l'industrie du plomb, Robert Kehoe (1893-1992), assènera pendant quarante ans la soi-disant innocuité du produit. En 1969, le chimiste américain Clair Patterson (1922-1995) parvient à démontrer les biais des études de Kehoe. Dès les années 1970, les États réduisent son utilisation avant son éradication en 2000 pour l'UE et la Suisse, en 2021 à l'échelle mondiale. MARKOWITZ Gerald, ROSNER David, *Deceit and Denial: The Deadly Politics of Industrial Pollution*, Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press, 2002.

ROBERT Tiphaine, « Le progrès plombé, l'innovation en question. L'histoire du plomb dans l'essence en Suisse », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 55-61.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.55

dénonce également la « fabrique de l'ignorance », c'est à dire la production d'affirmations fausses par des acteurs ayant des intérêts à retarder des mesures contre un danger en particulier³. Ce type d'intervention est à l'origine de cet article, qui a pour objectif de répondre à deux questions principales. Premièrement, comment expliquer l'acceptation politique de ce poison? Les problèmes de santé majeurs induits par les carburants additivés au plomb tendent aujourd'hui à être oubliés. Dispersé massivement sur la planète entière, le plomb tétraéthyle demeure d'actualité. On détecte régulièrement sa présence sur les places de jeux, dans les jardins urbains: un danger pour la population, particulièrement pour les enfants. L'introduction de plomb dans l'essence est volontiers considérée comme une inévitable étape technique dans l'histoire. Une vision aujourd'hui contestée voudrait que la destruction de l'environnement par les industries polluantes et les dirigeants qui les soutiennent ait été menée par inadvertance dans des sociétés enthousiastes et inconscientes. Selon cette vision, les années 1970 correspondraient à une prise de conscience. En réalité, les préoccupations face à la destruction de l'environnement, ou les « réflexivités environnementales »⁴, ont toujours existé, mais elles prennent une nouvelle ampleur pendant cette décennie. Le choix du risque sanitaire et/ou environnemental est généralement pris en toute connaissance de cause, c'est le cas pour l'utilisation du plomb comme additif à l'essence. Nous nous arrêterons d'abord sur son interdiction en Suisse (1925-1947), puis sur son acceptation (dès 1947 jusqu'à la fin des années 1960). Nous n'évoquerons que brièvement les années 1970 à 2000, période de régulation menant à l'éradication de cet additif. Deuxièmement, face à l'urgence climatique, quel sens donner à ces recherches? La discussion ponctuant la journée de formation dont cet article est issu a nourri notre réflexion. Comment l'histoire environnementale et son enseignement sont à même de donner des outils contre la démobilitation et le découragement face au désastre environnemental,

³ ORESKES Naomi, CONWAY Eric, *Les Marchands de doute*, Paris, Éditions Le Pommier. Ottinger G., 2012 [2010].

⁴ BONNEUIL Christophe, FRESSOZ Jean-Baptiste, *L'événement anthropocène: la Terre, l'histoire et nous*, Paris, Éditions du Seuil, 2016 [2013].

notamment chez les jeunes? L'histoire du plomb représente une porte d'entrée pour appréhender de manière critique le progrès et l'innovation, dans le passé et le présent. L'introduction du plomb dans l'essence était présentée par ses promoteurs comme une amélioration technique presque vitale. Dès le début, elle a pourtant suscité inquiétudes et résistances. Il nous semble important de traiter ces alertes telles que celle de Leupin en 1947, revenir sur ces « réflexivités » sanitario-environnementales dans l'enseignement de l'histoire pour leur donner un sens⁵.

Dangereuse mais bon marché : du refus de l'essence plombée à son introduction (1925-1947)

Dès les débuts de sa fabrication, le PTE fait parler de lui. En 1924, cinq employés des laboratoires de Standard Oil d'Elizabeth meurent au contact du poison, d'autres, victimes de sévères hallucinations, sont hospitalisés. Le danger n'existe pas seulement lors de la fabrication et de la manutention du PTE, mais aussi après sa combustion et sa dispersion dans l'air et le sol. Aux États-Unis, les scientifiques adversaires du plomb tels qu'Alice Hamilton (1869-1970) estiment que la contamination aura des conséquences dramatiques sur la santé publique⁶. En Suisse, c'est un toxicologue, Heinrich Zangger (1874-1957) qui alerte le Conseil fédéral et la presse: ces oxydes métalliques s'accumulant sur le sol constituent une très grave menace sur la santé, particulièrement sur celle des enfants⁷. Sensible aux alertes, le Conseil fédéral décide le 7 avril 1925 d'interdire l'utilisation de carburant contenant du plomb. Si on excepte quelques réactions, dont celle de l'Automobile Club Suisse qui qualifie la mesure

⁵ Cet article a été rédigé dans le cadre d'une bourse FNS (Postdoc. Mobility) pour le projet « L'auto autocrate? Une histoire politique de la voiture en Suisse (1945-2000) ». Je remercie Louis-Philippe L'Hoste pour son invitation à la journée annuelle de formation continue du GDH.

⁶ MARKOWITZ Gerald, ROSNER David, *Deceit and Denial...*, pp. 20-35.

⁷ ZANGGER Heinrich, « Eine gefährliche Verbesserung des Automobilbenzins », Sonderabdruck aus der *Schweizerischen Medizinischen Wochenschrift* 2, Bâle, Benno Schwabe, 1925, 13 p.

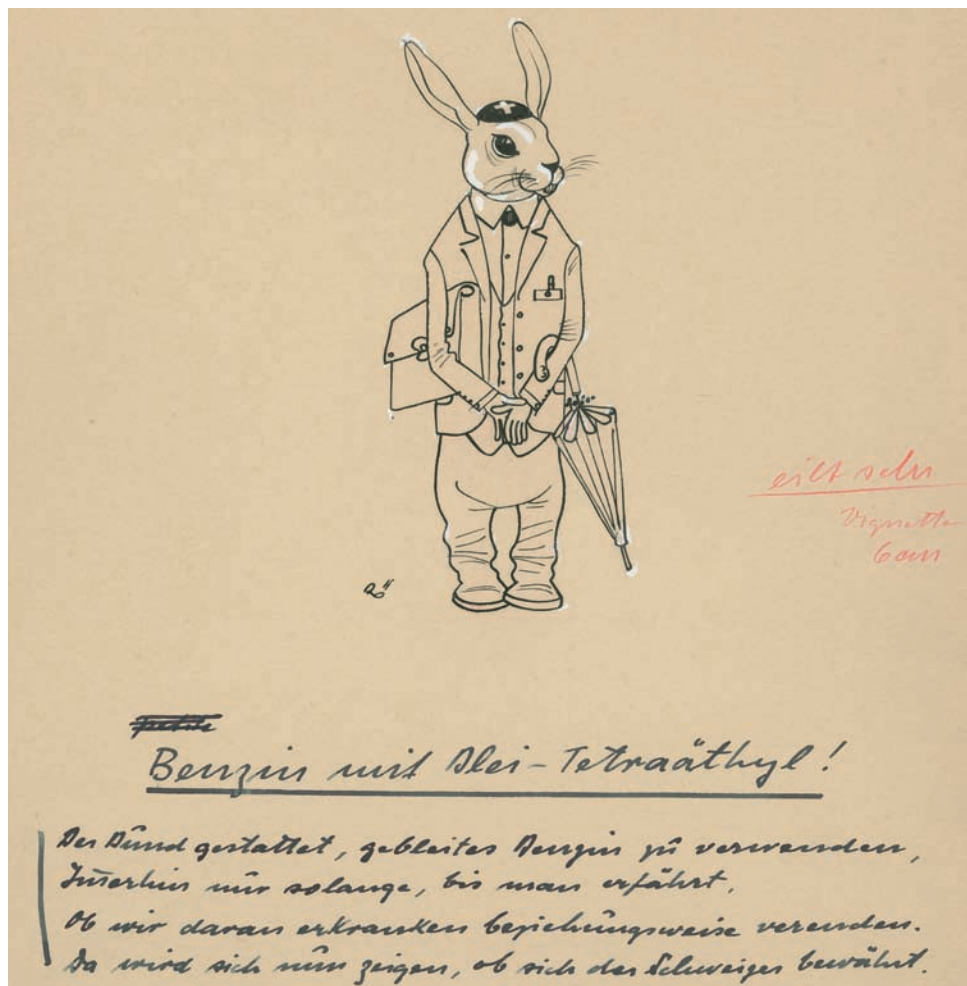


Figure 1. Essence au plomb tétraéthyle, Carricature de Carl Böckli pour le *Nebelspalter*, 29 mai 1947, Archiv für Zeitgeschichte, Zurich (Originalzeichnung NL Böckli / 778). « La Confédération autorise l'utilisation d'essence plombée, mais seulement jusqu'à ce que l'on sache si nous tombons malades ou mourons. Nous verrons bien si le Suisse fait ses preuves. »

d'«autophobe»⁸, l'interdiction est saluée comme une action politique logique et préventive. La Suisse peut se permettre de faire «cavalier seul», car il n'y a pas de monopole quant au carburant, le choix du pétrole ne s'est même pas encore tout à fait imposé. L'interdiction perdure jusqu'en 1947. Tout change après la Seconde Guerre mondiale au moment où la Suisse autorise l'utilisation du plomb dans l'essence. En 1947, le Conseil fédéral décide – sous pression de l'industrie pétrolière et des milieux pro-automobiles – de prendre le pli du plomb principalement parce que s'approvisionner

en essence sans plomb devient trop cher. Autre argument en faveur du PTE évoqué: il est déjà utilisé dans d'autres pays⁹. En 1947, le Département de l'Intérieur nomme une première «commission pour la benzine éthylée» pour étudier les modalités de son introduction sur le marché suisse. On l'a vu plus haut avec le conseiller national Leupin, cette mesure suscite des oppositions. Le journal satirique *Nebelspalter* publie des caricatures critiques, l'une d'elles représentant un lapin coiffé d'un bonnet à croix blanche: une allusion aux «versuchkaninchen» – l'équivalent des cobayes – pour pointer

⁸ BREU Michael, GERBER Samuel, MOSIMANN Matthias, VYSUŠIL Tomáš, «Vom Tiger im Tank – Die Geschichte des Bleibenzins», *Gaia* 11, 2002, p. 204.

⁹ «On pourra utiliser de la benzine éthylisée», *Touring*, 17 avril 1947; «Enfin de l'essence pure...! mais...!», *Touring*, 22 mai 1947.

le caractère expérimental et dangereux de cette décision (fig. 1)¹⁰. Le Département de l'Intérieur forme alors une deuxième commission pour observer les répercussions sanitaires dans les deux ans à venir. En fait, beaucoup d'observateurs sont conscients de cette prise de risque, à l'image de la *Revue automobile* qui concède : « [L]e progrès exige certains sacrifices [...] ». Elle est toutefois optimiste : « Si nous devons payer trop cher les bienfaits techniques du plomb... Alors, tant pis, remplaçons-le par autre chose. »¹¹ Nous sommes en 1947 et se débarrasser du plomb prendra une cinquantaine d'années. Comme dans nombre d'exemples de pollutions saisies par l'histoire environnementale, on est ici loin de l'idée reçue d'un passé forcément aveugle aux conséquences de certains progrès techniques¹².

Gagner du temps : De l'acceptation au sevrage (1948-2000)

Il faudra attendre treize ans pour que la commission fournisse son premier rapport, rassurant et basé en bonne partie sur les études de Robert Kehoe, un toxicologue à la solde de l'industrie américaine du plomb. Les oppositions continuent de s'exprimer en Suisse et ailleurs pendant que les courbes de la pollution au plomb suivent celles de la Grande accélération (1950-2000), phase correspondant à l'explosion des impacts humains sur l'environnement. De manière plus générale, la pollution de l'air est devenue plus « visible ». Le phénomène du smog commence à inquiéter les autorités de nombreux pays dans les années 1950. À cette époque, plusieurs médecins praticiens suisses dénoncent à la fois la pollution due au trafic automobile, l'omniprésence du plomb et ses conséquences cliniques¹³. Dans les années 1960, on assiste à une forme de concurrence entre ces lanceurs d'alerte « outsiders » comme le

Dr Cramer à Genève qui en appelle à l'interdiction pure et simple du plomb « *quels que soient les intérêts en cause, même s'ils sont pétroliers* »¹⁴ et, de l'autre côté, les médecins à la tête de la Commission pour la benzine éthylée dont les conclusions sont rassurantes. En 1955, un postulat du député Alois Grendelmeier qui s'appuie sur les études des médecins lanceurs d'alerte met en avant la « *souffrance de la population* » qui n'a « *pas d'autres choix que de vivre dans cet air* ». Comme face à Leupin huit ans plus tôt, Philipp Etter justifie sa politique de tolérance face au plomb par l'argument technique. L'ironie est qu'Etter accepte favorablement le postulat, car la commission n'a pas encore publié ses résultats, ce qui signifierait que le Conseil fédéral prend en compte l'inquiétude de Grendelmeier¹⁵. Dès les années 1970, le doute sur le danger du plomb dans l'essence – induit par des scientifiques financés par l'industrie – est enfin dissipé. La question du plomb devient un enjeu majeur de santé publique, d'abord aux États-Unis où les autorités favorisent le carburant sans-plomb dès 1975. À ce moment-là, selon certaines estimations, environ 68 millions d'enfants enregistreraient des niveaux toxiques d'absorption de plomb et quelque 5 000 adultes américains mourraient chaque année d'une maladie cardiaque induite par le plomb¹⁶. Dans le sillage des lois contre la pollution de l'air, les constructeurs automobiles doivent alors équiper leurs moteurs de pots catalytiques permettant de réduire le rejet de CO et de NO_x. En plus d'être toxique, le plomb entravait le fonctionnement de ces catalyseurs. C'est donc aussi pour des raisons techniques que les pétroliers sont sommés de trouver des moyens de réduire le taux de plomb dans l'essence jusqu'à son bannissement du carburant, en 2000 pour l'UE et la Suisse¹⁷.

¹⁴ Dr. Cramer, *La Suisse*, date inconnue, cité dans *Touring*, 13 février 1964.

¹⁵ Procès-verbaux de l'Assemblée fédérale, séance du 28 septembre 1955, p. 242 ss.

¹⁶ BLUM Deborah, « Looney Gas and Lead Poisoning: A Short, Sad History », *Wired*, 5 janvier 2013.

¹⁷ NÄSMAN Mattias, PITTELOU Sabine, « The power and limits of expertise: Swiss–Swedish linking of vehicle emission standards in the 1970s and 1980s », *Business and Politics*, 2022, pp. 1-20, Disponible sur <https://doi.org/10.1017/bap.2022.3>, consulté le 20.07.2022; THOMAS V. M., « The Elimination of Lead in Gasoline », *Annual Review of Energy and the Environment* 20, 1, 1995, pp. 301-324; KITMAN Jamie Lincoln, *L'histoire secrète du plomb*, Paris, Éditions Allia, 2005, pp. 87-105.

¹⁰ « Benzin mit Blei-Tetraäthyl », C caricature de Carl Böckli, 29 mai 1947. Disponible sur <https://digi.ub.unizh.ch/?&guid=8575114b0c374e6db3d675a1272d71e1>, consulté le 18.07.2022.

¹¹ « La nouvelle essence », *La Revue automobile*, 10 juillet 1947.

¹² BOUDIA Soraya, JAS Nathalie, *Gouverner un monde toxique*, Versailles, Quae éditions, 2020. BONNEUIL Christophe, FRESSOZ Jean-Baptiste, *L'événement anthropocène...*, p. 13.

¹³ FATZER R., « Anzeichen von Bleivergiftung? », *Schweizerischen Medizinischen Wochenschrift* 83, 5, 1953; JECKLIN Luzius, « Bleistaub in der Luft », *Das Schweizerische Rote Kreuz* 65, 5, 1956.

Toutefois, les discours produits par le lobby pro plomb mettront du temps à être totalement évacués et participent selon nous à la diffusion de l'idée que l'introduction du plomb dans l'essence serait uniquement dû à un impératif technique, une « erreur » réparée lors des décennies 1970, 1980 et 1990 par le retrait du plomb de l'essence. En somme et comme l'a relevé à l'interne un cadre d'Ethyl, le principal vendeur de PTE, Kehoe « nous a fait gagner du temps »¹⁸.

Conclusion

À travers l'exemple du plomb dans l'essence, nous avons voulu mettre en lumière le processus d'acceptation politique d'un poison présenté comme un progrès technique. Il suit un développement qu'on peut comparer à d'autres phénomènes bien connus d'intoxication massive: qu'on pense à l'amiante ou aux insecticides Neocid (DDT). La conscience du péril que représente l'utilisation de cet additif n'apparaît pas dans les années 1970, mais dès ses débuts dans les années 1920. Comme pour ces substances, les autorités ont « gouverné la critique »¹⁹. D'abord, la fabrique du doute – incarnée par les études de Kehoe – a permis aux autorités de justifier ce choix technique. Malgré ce dispositif, des voix contraires se font toujours entendre y compris dans les années 1950 et 1960. Selon nous, des mécanismes d'absorption de la critique ont alors pris le relais dans l'acceptation politique du poison. L'instauration de commissions chargées d'étudier les effets de la pollution en cours ou l'instauration de seuils limites dès les années 1950 permet d'éteindre en partie la critique, ou de la gouverner. Paradoxalement, ces mesures de régulation participent, et même légitiment l'exposition des sociétés aux substances toxiques²⁰. À partir des années 1970 et le début de la déplombisation de l'essence, la critique prend le dessus et l'industrie automobile n'a pas d'autre choix que s'adapter.

Quant à la question de l'intérêt d'une telle histoire, nos réflexions s'appuient sur un article paru récemment dans *e-Storia*: « *Ce que les ravages écologiques font aux disciplines scientifiques. Pour une histoire impliquée.* » Il ne s'agit pas seulement de comprendre « *comment en est-on arrivé là* », mais de produire une « *histoire pour agir au présent* » en évitant les grands récits²¹. Nous y voyons deux apports principaux: la mise en garde et la quête de sens. Analyser à la fois les intérêts qui guident certains progrès techniques et les voix minorisées qui s'y opposent permet de mettre en garde contre les discours produits par l'industrie vendant l'innovation verte. Nous l'avons dit, l'industrie automobile a dû s'adapter à la disparition progressive du PTE dans l'essence. Dès lors, le sans-plomb et le catalyseur ont été des moyens pour l'industrie automobile de vendre l'idée d'une voiture « propre » dans les années 1980 (fig. 2). Un parallèle peut être fait aujourd'hui avec la promotion des voitures électriques « propres » dont les émissions sont en réalité délocalisées et participeront grandement au réchauffement climatique²². Comme dans les années 1980, l'industrie automobile doit assurer sa survie et garantir son attractivité sur le marché. En ce sens, la préservation de la vie sur Terre ne représente pas le levier de ses actions. L'évocation de ces précédents permet donc de renforcer la vigilance face au greenwashing, mais aussi de donner une visibilité aux parlementaires, toxicologues ou médecins lanceurs d'alerte afin de « repolitiser » les choix technologiques, de mettre sur le devant de la scène la critique oubliée et de comprendre « *la manière dont cet oubli s'est opéré* »²³. Enfin, même si c'est bien peu, ces « savoirs agissants » historiens peuvent être à même de réduire le découragement et le sentiment d'impuissance par exemple en étant mobilisés dans la sphère publique et politique.

¹⁸ MARKOWITZ Gerald, ROSNER David, *Deceit and Denial...*, pp. 115-116.

¹⁹ PESSIS Céline, TOPÇU Sezın, BONNEUIL Christophe, *Une autre histoire des « Trente Glorieuses » : modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre*, Paris, La Découverte, 2013, pp. 25-27.

²⁰ BOUDIA Soraya, JAS Nathalie, *Gouverner un monde toxique...*

²¹ GRAND-CLÉMENT Adeline, HAGIMONT Steve, HUPÉ Jean-Michel, TEULIÈRES Laure, « Introduction au dossier: Ce que les ravages écologiques font aux disciplines scientifiques. Pour une histoire impliquée », *Les Cahiers de Framespa e-Storia* 40, 2022. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/framespa.13269>, consulté le 20.07.2022.

²² MEUNIER Nicolas, *L'arnaque de la voiture propre*, Paris, Hugo Doc, 2021, 144 p. Voir aussi les derniers mots de Jean-Baptiste Fressoz dans « CRISE CLIMATIQUE ET ÉNERGÉTIQUE: REGARDER LA VÉRITÉ EN FACE ».

²³ GRAND-CLÉMENT Adeline, HAGIMONT Steve, HUPÉ Jean-Michel, TEULIÈRES Laure, « Introduction au dossier: Ce que les ravages écologiques font aux disciplines scientifiques... », p. 13.

**La voiture ou l'environnement?
Si vous préférez opposer des techniques innovantes plutôt que des jérémiades aux défis actuels, le moment est venu de tester une BMW.**

1M11984



Chez BMW, la rapidité concerne aussi la résolution des problèmes. BMW ne considère pas seulement la rapidité comme un attribut sportif, mais aussi comme un impératif dans la recherche de solutions aux problèmes actuels. Naturellement, BMW assume cette tâche avec le même élan que son engagement sportif. BMW a toujours veillé à créer le plaisir de conduire. Aujourd'hui, BMW s'attache à le sauvegarder.

Pendant que certains plagiaires s'efforcent encore de donner à leurs voitures le brio d'une BMW, BMW avance à pas de géant. L'automobile nous propose un grand nombre d'avantages irremplaçables. Mais elle représente aussi une charge pour l'environnement. Pourtant, la technique BMW atteste qu'il est possible de résoudre ce conflit et d'apporter aujourd'hui déjà une solution aux problèmes actuels et futurs de l'environnement. Grâce à

l'électronique antipolluante. Qui équipe pratiquement chaque BMW. C'est ainsi que tous modèles bénéficient de l'injection électronique limitant la pollution. Un quart de la gamme BMW dispose de l'électronique numérique de bord qui alimente en permanence les puissants moteurs BMW avec le mélange carburé le plus pauvre possible – au profit de la dépollution.

L'apparition de l'essence sans plomb prouve que le futur a déjà commencé. Alors que d'autres cherchent encore leur voie, BMW l'a déjà trouvée. Même pour la Suisse. L'expérience accumulée par BMW dans la domestication des techniques de pointe permet de répondre très promptement aux nouveaux défis de l'environnement – par exemple avec le concept eta qui optimise entre autres l'exploitation des ressources énergétiques de l'essence normale. Equipés pour les Etats-Unis d'une

sonde lambda et d'un catalyseur, les moteurs eta ont satisfait aux plus rudes impératifs de dépollution. Evidemment, ce concept pourra être transposé à l'échelon suisse dès que l'essence sans plomb sera commercialisée. Contrairement à une opinion répandue, les automobilistes ne devront pas compter avec une réduction sensible de la puissance et un accroissement notable de la consommation.

Aujourd'hui, on ne reconnaît pas seulement un fabricant de voitures d'élite aux performances routières de ses véhicules – mais avant tout à la technique raffinée qu'il met en œuvre pour sauvegarder l'environnement. Aujourd'hui déjà.

BMW (SUISSE) S.A.,
Dielsdorf / ZH



Figure 2. Publicité pour BMW, *L'Hebdo*, 8 novembre 1984.

L'autrice

Tiphaine Robert est chargée de cours à UniDistance et réalise une recherche post-doc financée par le FNS proposant une histoire politique de l'automobile en Suisse (Rachel Carson Center, Munich/École urbaine, Lyon). Auparavant, elle a mené des recherches sur les réfugié-e-s de la Guerre froide (Université de Fribourg) et a publié sa thèse en 2021 (*Des migrants et des revenants. Une histoire des réfugiées et réfugiés hongrois en Suisse (1956-1963)*, Neuchâtel, Éditions Alphil).

https://www.carsoncenter.uni-muenchen.de/staff_fellows/index.html

tiphaine.robert@unidistance.ch

<https://orcid.org/0000-0002-7367-7085>

Résumé

Dans les années 1920, des chimistes travaillant pour le compte de General Motors mettent au point un additif à l'essence composé de plomb tétraéthyle, afin d'éliminer le cliquetis des moteurs automobiles. Alerté de son caractère toxique, le Conseil fédéral interdit son importation en Suisse en 1925, avant de finalement le tolérer dès 1947.

Cette contribution a d'une part comme objectif d'expliquer l'acceptation politique de ce poison via le cas d'étude suisse et, d'autre part, elle se propose d'interroger l'intérêt scientifique et didactique d'une telle histoire. Face à l'urgence climatique et à la dégradation durable de notre environnement, que peut faire l'histoire environnementale? L'étude critique des progrès techniques permet à la fois de mettre en garde contre les discours techno-solutionnistes tout en redonnant la parole à des personnages oubliés, volontiers présentés comme réactionnaires parce qu'ils et elles ont mis en garde contre des innovations techniques dévastatrices.

Mots-clés

Histoire environnementale, Plomb tétraéthyle, Carburant, Greenwashing, Pollution

Jan-Henrik Meyer, Max-Planck-Institut für Rechtsgeschichte und Rechtstheorie, Frankfurt am Main

Ein Fanal gegen «ökologisch unverantwortbar[e]» Technik: die Selbstverbrennung des Atomkraftgegners Hartmut Gründler 1977¹

Abstract

Hamburg, November 1977. An anti-nuclear activist sets himself alight. Hartmut Gründler's self-immolation demonstrates the fiercely contested nature of nuclear technology at the time. It was staunchly supported by some as the embodiment of innovative technology while being firmly rejected by others as overly dangerous and risky. Zooming in on Gründler, this contribution discusses his critique and motivation, the international examples he drew on and the logic of his protest, his failure and afterlife. It offers some suggestions for history education regarding technology, innovation, and change.

Keywords

Self-immolation, anti-nuclear-protest, nuclear energy, public technology

MEYER Jan-Henrik, «Ein Fanal gegen «ökologisch unverantwortbar[e]» Technik: die Selbstverbrennung des Atomkraftgegners Hartmut Gründler 1977», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 63-68.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.63

¹ Dieser Aufsatz basiert auf Materialien, die im Zuge des vom Bundesamt für die Sicherheit der nuklearen Entsorgung unter Forschungskennziffer 4719F90101 geförderten Projekts *Bürgerdialog Kernenergie 1974 – 1983* gesammelt worden sind.

Fanal ohne Wirkung?

Am 16. November 1977, dem Buss- und Betttag, übergoss sich der Tübinger Lehrer Hartmut Gründler vor der Hamburger Petrikirche mit Benzin und zündete sich an. Fünf Tage später erlag er seinen tödlichen Verbrennungen. Er wolle sich «zur lebenden Fackel des Protests» machen, hiess es in seinem bereits zwei Tage vor der Tat verfassten Abschiedsbrief. Sein Protest richtete sich an erster Stelle an den damaligen Bundeskanzler Helmut Schmidt, dem Gründler vorwarf, «den kritischen Bürgern den Dialog» über die «Atompolitik» zu verweigern.²

Gründlers Wahl von Zeit und Ort war kein Zufall. In Hamburg fand in diesen Tagen ein SPD-Parteitag zur Energiepolitik statt, auf dem führende Vertreter der Regierungspartei die Atomenergie als unabdingbar für Versorgungssicherheit, Wohlstand und Arbeitsplätze verteidigten.³ Gründler war kein Unbekannter – aufgrund seiner früheren, spektakulären Protestaktionen – dem Hungerstreik, mit dem *Der Spiegel* seine erste Titelgeschichte zum Anti-Atom-Protest über die Bauplatzbesetzung im badischen Wyhl 1975 aufgemacht hatte,⁴ und seiner Ankettung an eine Kirche in Stuttgart. Trotzdem verpuffte sein Protest. Nur wenige Medien berichteten darüber, gaben seine Kritik nur unvollständig wieder und stellten ihn als Einzeltäter – ohne Bezug zur Anti-Atom-Bewegung – dar.⁵ Und obgleich das

² GRÜNDLER Hartmut, «Selbstverbrennung eines Lebensschützers, 14.11.1977», *Der Rechtsweg* 4, 22.11.1977, S. 5–6, S. 5.

³ K. B., «Klare Mehrheit für den Energie-Kompromiß», *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, 18.11.1977, S. 1.

⁴ BRÜGGE Peter, «Waldeslust und Widerstand», *Der Spiegel* 30, 21.07.1975, S. 41–43.

⁵ NUSSBAUM Henrich von, «Fanal ohne Widerschein. Verdrängte Öffentlichkeit», *Medium* 7, 1977, S. 9–12, S. 11; z. B. DPA,

Thema Kernenergie auf dem Parteitag durchaus umstritten war, war die Selbstverbrennung dort kein Thema.⁶ In einer Zeit ohne allgegenwärtige Kameras blieb Gründlers Tat ein «*Fanal ohne Widerschein*», wie das Magazin *Medium* Ende 1977 kritisch zusammenfasste, ein radikaler, aber letztlich gescheiterter Protest.⁷

Warum kam es in den 1970er-Jahren zu einem solch extremen Protest gegen eine Technik der Energiegewinnung, die von ihren Befürwortern als hoch innovativ gewertet wurde? Wer war Gründer und warum wählte er diese selbsterstörerische Form des Protests? Auf welche Vorbilder griff er zurück? Warum scheiterte sein Protest, inwieweit wirkte er fort? Und schliesslich: Wie kann man Gründlers Selbstverbrennung für die Geschichtsdidaktik im Hinblick auf die Themen Technik-Innovation-Wandel nutzen? Diese Fragen stehen im Zentrum dieses Beitrags.

Kontroverse Kernenergie

Ob historischer Zufall oder nicht, Gründlers Selbstverbrennung liegt zeitlich am Ende des gewaltüberschatteten Jahres 1977. Im «*Deutschen Herbst*» erschütterten die terroristischen Attentate der Roten Armee Fraktion (RAF) die Bundesrepublik.⁸ Auch der Konflikt um die Kernkraft erreichte 1977 seinen Höhepunkt. An verschiedenen Bauplätzen von Atomanlagen kam es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen Protestierenden und Polizei.⁹

Warum rief gerade die Atomenergie eine solch heftige gesellschaftliche Auseinandersetzung hervor? Atomtechnik ist eine öffentliche Technologie

(«public technology»)¹⁰ Von Anfang an wurde sie nicht nur öffentlich gefördert, sondern auch öffentlich und kontrovers diskutiert. Während Hiroshima und Nagasaki für die Zerstörungsmacht der neuen Technik standen, zielte die 1953 von der amerikanischen Eisenhower-Administration gestartete *Atoms-for-Peace*-Kampagne darauf, ein positives Gegenbild zu etablieren: Atomkraft stand für das Zukunftsversprechen unendlicher, billiger Energie. Gleichzeitig wuchs infolge der Debatte über die weltweiten Auswirkungen von Atomwaffentests seit den 1950er-Jahren das öffentliche Wissen über radioaktive Risiken. Aber erst als in den 1970er-Jahren immer grössere Leistungskraftwerke errichtet wurden, regte sich in Westeuropa verstärkt Opposition, zunächst an den geplanten Standorten. Vor dem Hintergrund der Umweltdebatte entwickelte sich eine (trans-)national vernetzte Anti-Atomkraft-Bewegung.¹¹ Die Auseinandersetzung beschränkte sich nicht nur auf Fragen der Technik wie Unfall- und Strahlenrisiken, Aufheizung von Gewässern durch Abwärme oder die Entsorgung radioaktiver Abfälle, sondern weitete sich rasch aus zu einer grundsätzlicheren Debatte um das Verhältnis von Staat und Bürgern, Bürgerbeteiligung und Demokratie. Die enge Verflechtung von Staat und Elektrizitätswirtschaft trugen dazu bei, die warnende Vision eines repressiven «*Atomstaats*» realistisch erscheinen zu lassen.¹² In den Augen der Befürworter dagegen gefährdeten die Gegner die Energieversorgung.¹³ Der Konflikt war so tief, dass sich beide Seiten nicht einmal auf eine gemeinsame Nomenklatur einigen konnten. Wie Gründer in einem bis heute lesenswerten Aufsatz kritisch untersuchte, sprachen die Gegner von Atomkraft,

«Lehrer versucht Selbstverbrennung», *FAZ*, 17.11.1977, S. 7; «Atomkraftgegner nach Selbstverbrennung gestorben», *FAZ*, 22.11.1977, S. 7.

⁶ HINCK Gunnar, «Er wollte ein ultimatives Zeichen setzen», *Die Tageszeitung*, 21.11.2017, S. 7.

⁷ NUSSBAUM Henrich von, «Fanal ohne Widerschein...», S. 9.

⁸ SARASIN Philipp, 1977. *Eine kurze Geschichte der Gegenwart*, Berlin, Suhrkamp, 2021, S. 52–79.

⁹ KIRCHHOF Astrid Mignon, MEYER Jan-Henrik, «Revealing Risks: European Moments in Nuclear Politics and the Anti-Nuclear Movement», in: WÖBSE Anna-Katharina, KUPPER Patrick (Hrsg.), *Greening Europe: Environmental Protection in the Long Twentieth Century*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2021, S. 331–362, hier S. 343–344.

¹⁰ TRISCHLER Helmuth, BUD Robert, «Public Technology: Nuclear Energy in Europe», *History and Technology* 34,3–4, 2018, S. 187–212.

¹¹ TOMPKINS Andrew, «Alle Wege führen nach Gorleben. Transnationale Netzwerke der Anti-AKW-Bewegung der 1970er Jahre», in: SCHMIECHEN-ACKERMANN Detlef (Hrsg.), *Der Gorleben-Treck 1979. Anti-Atom-Protest als soziale Bewegung und demokratischer Lernprozess*, Göttingen, Wallstein, 2020, S. 152–174.

¹² JUNGK Robert, *Der Atomstaat. Vom Fortschritt in die Unmenschlichkeit*, München, Kindler, 1977; UEKÖTTER Frank, *Atomare Demokratie*, Stuttgart, Steiner, 2022.

¹³ MEYER Jan-Henrik, «Indispensable, safe and sustainable? How the European Parliament debated Nuclear Energy Megaprojects in the 1970s Energy Transition», *Journal of Mega Infrastructure & Sustainable Development* 2, 2, 2022, S. 187–205.

was an die technischen Gemeinsamkeiten mit Atomwaffen erinnerte, ihre Befürworter dagegen in werbender Absicht nur mehr von Kernkraft.¹⁴

Wer war Gründler und was war sein Anliegen?

1930 als Sohn eines Pfarrers in Nordhessen geboren, war Gründler fast eine Generation älter als die meisten Atomkraftgegnerinnen und -gegner und weit radikaler. Durch einen Freund seines Vaters, den sozialdemokratischen Theologen Hermann Schafft, hatte Gründler Mahatma Gandhis friedlichen Protest kennengelernt. Ein Architekturstudium brach er ab, wurde Volksschullehrer. Von 1967 an studierte er in Tübingen Sprachwissenschaft und Psychologie und begann anschliessend eine Promotion. Inspiriert von Gandhis Gewaltlosigkeit engagierte er sich ab Anfang der 1970er-Jahre für den damals neuen Umweltschutz, zunächst in einer maoistischen Gruppe. Dann gründete er eine eigene Gruppe, den Arbeitskreis Lebensschutz Tübingen, und arbeitete eng zusammen mit konservativen, eugenisch motivierten Gruppen wie dem «Weltbund zum Schutze des Lebens», die lange schon vor Strahlengefahren gewarnt hatten.¹⁵ Gründler, der dazu neigte, allein und ohne Absprache zu handeln,¹⁶ produzierte zahllose, stets eng bedruckte Flugblätter, die er nicht nur in Tübingen verteilte. Schon 1973 bezeichnete er in einer Eingabe an das Bundesministerium für Forschung und Technologie zum Entwurf des 4. Atomprogramms den Ausbau der Atomenergie als «ökologisch unverantwortbar», fügte Flugblätter bei und kündigte einen Hungerstreik an.¹⁷

¹⁴ GRÜNDLER Hartmut, «Kernenergiewerbung. Die sprachliche Verpackung der Atomenergie», in: BORN Nicolas, MANTHEY Jürgen (Hrsg.), *Die Sprache des Großen Bruders*, Reinbek, Rowohlt, 1977, S. 69–89.

¹⁵ KEIL Frank, «AKW-Gegner Hartmut Gründler. Flammende Wahrheit», *Die Zeit* 17, 20.04.2011; GRÜNDLER Hartmut, «Lebenslauf, November 1974», *Archiv Grünes Gedächtnis (AGG)* Bestand Bulkowski: 5.

¹⁶ KEIL Frank, «AKW-Gegner Hartmut Gründler...»

¹⁷ GRÜNDLER Hartmut, «Offener Brief an einen Angehörigen der Reaktorsicherheitskommission, Dr. Karl Zuehlke. 23.2.1973», in: BUNDESMINISTERIUM FÜR FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE, *Diskussion über das 4. Atomprogramm. Dokumentation*, Bonn, BMFT, 1974, S. 672–673, S. 673.

Seine Flugblätter und offenen Briefe richteten sich an eine Vielzahl prominenter Politiker, vor allem Kanzler Schmidt oder Forschungsminister Hans Matthöfer, denen er vorwarf, «grobe Irreführungen» über die Kernenergie zu verbreiten.¹⁸ Angesichts von Gründlers Hungerstreik in Wyhl kündigte Matthöfer den «*Bürgerdialog Kernenergie*» an, eine bereits geplante Informations- und Dialog-Kampagne. Daraufhin brach Gründler das Fasten ab, wandte sich aber immer wieder an den Minister. In einer detaillierten Kritik einer Anzeige des «*Bürgerdialogs*» warf Gründler Matthöfer ein Jahr später vor, nicht zu echtem Dialog bereit zu sein, sondern diesen lediglich als «*beste Durchsetzungsmethode*» zugunsten der Atomenergie einzusetzen.¹⁹ Die Forderung nach «*redliche[r] Information und redliche[r] öffentliche[r] Diskussion*»²⁰ blieb bis zuletzt sein – ethisch anspruchsvolles, aber auch schlichtes – Kernanliegen.

Der Hungerstreik – nach Gandhis Vorbild – wurde zu Gründlers wichtigster und öffentlichkeitswirksamster Protestmethode.²¹ Ursprünglich war auch für Hamburg im November 1977 ein Hungerstreik geplant. Als dieser ihm mangels Unterstützung nicht mehr möglich erschien, beging er schliesslich, nach zwei Tagen des Wartens, nahe dem Denkmal für Dietrich Bonhoeffer, seine Selbstverbrennung.²²

Vorbilder und Bezugspunkte

Gründler griff auf Vorbilder zurück und erhoffte sich, durch die grausame Tat ähnlich erschütternde Wirkung zu erzielen wie diese. Seit der sorgfältig inszenierten Selbstverbrennung des buddhistischen Mönchs Quang Duc in Vietnam 1963 vor den Augen amerikanischer Journalisten verbreitete sich diese extreme, selbstvernichtende

¹⁸ GRÜNDLER Hartmut, «Selbstverbrennung...», S. 5.

¹⁹ GRÜNDLER Hartmut, «Matthöfers Dialog. Ein Märchen für Fortgeschrittene, 1.9.1976», *Bundesarchiv Koblenz B196/31437: Anfragen des Arbeitskreises Lebensschutz e.V. Eingaben Gründler 1973–1976*, Bd. 2.

²⁰ GRÜNDLER Hartmut, «Selbstverbrennung...», S. 6.

²¹ DPA, «Marschieren Gegner der Kernenergie nach Bonn?», *FAZ*, 3.12.1976, S. 6.

²² KEIL Frank, «AKW-Gegner Hartmut Gründler...»



Abbildung 1. Verbrennung von Pro-Atom-Broschüren im Andenken an Hartmut Gründler, Protestaktion, Weltbund zum Schutze des Lebens, Hamburg, 17.11.1977, Foto: Günter Zint.

Form des Protests zunächst in Asien. In Europa hatten die Selbstentzündung Jan Palachs in Prag 1968 und der Feuer-Tod des Zeitzer Pfarrers Oskar Brüsewitz 1976 aus Protest gegen den Staatssozialismus starken Widerhall vor allem im Westen gefunden.²³

Auch Gründler folgte dem idealtypischen Drehbuch für Selbstverbrennungen: Er zielte auf Wirkung durch Öffentlichkeit, in mehrfachem Sinne.²⁴ Die Tat fand auf einem öffentlichen Platz statt und richtete sich an die Medien. In einem Bekennerbrief appellierte er an Politik und Öffentlichkeit – vor allem an Schmidt, dessen Buch *Als Christ in der politischen Entscheidung* Gründler bei sich trug. Die Tat des Pfarrerssohns hatte auch eine quasi-religiöse Konnotation, nicht zuletzt bedeutet die gängige englische Bezeichnung

self-immolation Selbstopferung.²⁵ Gründler sprach von «Widerstand» und «Entschlossenheit», «Verzweiflung» sei es nicht.²⁶ Ähnlich wie im nationalistischen politischen Totenkult²⁷ ging es um demonstrative Opferbereitschaft für ein hohes, kollektives Gut – um den Schutz des Lebens vor Atomgefahren und Wahrheit in der Politik. Wie beim Hungerstreik sollte durch extreme Leidenbereitschaft die andere Seite zur Veränderung ihres Verhaltens genötigt werden. Selbstentzündung ist aber noch radikaler, weil sie der Gegenseite keine Chance zu intervenieren mehr gibt, und sie damit ins Unrecht setzt.²⁸ Dabei ist der Erfolg keineswegs sicher, denn solch extremes Handeln ausserhalb der Normen üblicher Rationalität ermöglicht es den Adressaten, Täter als «geisteskrank»

²³ STACH Sabine, *Vermächtnispolitik: Jan Palach und Oskar Brüsewitz als politische Märtyrer*, Göttingen, Wallstein, 2016.

²⁴ BIGGS Michael, «Dying without Killing. Self-Immolations, 1963-2002», in: GAMBETTA Diego (Hrsg.), *Making Sense of Suicide Missions*, Oxford, Oxford University Press, 2005, S. 173–258, hier S. 173–174.

²⁵ CROSBY Kevin, RHEE Yoong-Ooh, HOLLAND Jimmie, «Suicide by Fire: A Contemporary Method of Political Protest», *International Journal of Social Psychiatry* 23, 1, 1977, S. 60–69.

²⁶ GRÜNDLER Hartmut, «Selbstverbrennung...», S. 6.

²⁷ MOSSE George L., *Gefallen für das Vaterland: nationales Heldentum und namenloses Sterben*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1993.

²⁸ BIGGS Michael, «Dying without Killing ...», S. 173–174.



Abbildung 2. Gedenktafel an der Hamburger Petrikirche, Foto mit freundlicher Genehmigung von KÖHLER [sign+design], <https://www.signunddesign.de/projekt/hartmut-gruendler/>.

darzustellen oder sie durch Beschweigen ins Leere laufen zu lassen – was bei Gründler der Fall war.²⁹ Ganz vergessen wurde er aber nicht. Es gab sogar eine Art Nachruf in der eher konservativen *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, kleinere Protestaktionen und Gedenkfeiern in Hamburg und Frankfurt und ein öffentlichkeitswirksames Begräbnis in Tübingen.³⁰ Sein Mitstreiter Walter Soyka setzte Gründler auf den Titel seiner Zeitschrift *Der Rechtsweg* und druckte seinen Abschiedsbrief ab. Ein Jahr nach Gründlers Tod sendete WDR 2 ein Radiofeature.³¹ Grünen-Mitbegründer Wilfried Hüfler sammelte Gründlers Flugblätter, vermachte sie schliesslich dem *Archiv Grünes Gedächtnis*, und bemühte sich, Gründlers Andenken zu bewahren.³² Nach Fukushima 2011

und zum 40. Jahrestag 2017 erschienen einzelne Zeitungsartikel, ein Buch und 2021 ein Theaterstück, die Gründlers Geschichte fiktionalierten. Seit 2015 hängt an der Petrikirche eine Gedenktafel.³³

Schlussfolgerungen und Lehren für die Geschichts-Didaktik

Für die Geschichtsdidaktik bietet das Beispiel des extremen Protests Gründlers viele Anknüpfungspunkte – im Hinblick auf Aktualitätsbezug, Quellen, Themen und Methodisches. Umwelt- und radikaler Klimaprotest sowie die Diskussion um die Atomtechnik bleiben weiter aktuell. Der Fall Gründler eignet sich ausgezeichnet für die Arbeit mit publizierten Quellen und zur Reflexion über Erinnerungskultur. Verschiedene Themen lassen sich diskutieren: die Rolle von Öffentlichkeit im Hinblick auf Technik und Protest sowie Konflikte

²⁹ BIGGS Michael, «Dying without Killing ...», S. 202–205.

³⁰ SEEHASE Gerhard, «Selbstverbrennung. Gründler – Kenn ich nicht!» *Die Zeit* 49, 25.11.1977; «Frankfurt und Frankfurter. Gedenkfeier für Hartmut Gründler», *FAZ*, 26.11.1977, S. 55; Str., V., «Selbstverbrennung», *FAZ*, 25.11.1977, S. 25.

³¹ BULKOWSKI Hansjürgen, «Das nichtverstandene Signal. Die Selbstverbrennung des Umweltpolitikers Hartmut Gründler (gesendet 19.11.1978, WDR 2)», in: *AGG Bestand Bulkowski: 1 & 5: S. 1–37*.

³² HÜFLER Wilfried, WESTERMAYER Manfred, *Hartmut Gründler. Ein Leben für die Wahrheit – ein Tod gegen die Lüge*, Gundelfingen, G&M Westermayer, 1997.

³³ BAYER Felix, «Geschichte einer Selbstverbrennung», *Spiegel Online*, 16.11.2017, <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/ein-mensch-brennt-von-nicol-ljubic-ein-fanal-vom-untermieter-a-1174617.html> (konsultiert am 30.08.2022); BISCHOF Matthias, «Ein Mensch brennt», *FAZ*, 17.06.2021, S. 46.

darüber, wer in einer Demokratie über Grosstechnik entscheiden soll. Historischer Wandel und oft erstaunliche Kontinuitäten und Aufmerksamkeitskonjunkturen lassen sich zeigen. Normativ stellt Gründer auch die Frage nach Wahrheit, Ehrlichkeit und Dialog in der Politik. Kritisch-analytisch liesse sich sein Politikverständnis hinterfragen.

Methodisch verweisen Gründlers eigene Arbeiten darauf, dass die Auseinandersetzung um Technik in der Gesellschaft keineswegs rational-technisch ist, sondern voller werbender, wertender Begriffe. Didaktisch bietet der Fall Gründer die Möglichkeit, all dies am Beispiel einer Person *pars pro toto* und den Atomkonflikt *in extremis* zu exemplifizieren.

Der Verfasser

Jan-Henrik Meyer forscht am Max-Planck-Institut für Rechtsgeschichte und Rechtstheorie in Frankfurt am Main zur Entstehung und Entwicklung des Europäischen Umweltrechts sowie als stellvertretender Projektleiter im Projekt *Bürgerdialog Kernenergie 1974 – 1983* am Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung (IZT), Berlin, und assoziiert am Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. Er arbeitet zur transnationalen Energie-, Technik-, Umwelt- und Gesellschaftsgeschichte und zur Geschichte von Öffentlichkeit und Demokratie.

<https://www.lhlt.mpg.de/meyer-jh.html>

jmeyer@lhlt.mpg.de

<https://orcid.org/0000-0002-8655-0243>

Zusammenfassung

Im November 1977 verbrannte sich in Hamburg der Atomkraftgegner Hartmut Gründler. Diese extreme Form des Anti-Atom-Protests illustriert die Schärfe der öffentlichen Auseinandersetzung um eine Technik, die ihre Befürworter als hoch innovativ einstufen, ihre Gegner dagegen als gefährlich für Umwelt, Gesundheit und Gesellschaft. Der Beitrag diskutiert Gründlers Kritik und Motivation, seine internationalen Vorbilder und die Logik seiner Tat, aber auch sein Scheitern, und Nachleben, und schliesst mit Vorschlägen für die Geschichtsdidaktik zum Thema Technik-Innovation-Wandel.

Keywords

Selbstverbrennung, Anti-Atom-Protest, Kernenergie, Technik und Öffentlichkeit

Florian Kissling, Gymnase de Burier

Les « Trente Glorieuses » au crible d'une histoire environnementale des pollutions en Suisse

Abstract

The concept of the « Trente Glorieuses » has profoundly marked the historical representations of the second half of the twentieth century and the teaching of this period. However, the notions of progress, economic growth and technical innovation, generally associated with this concept, produced effects that have long remained hidden. Environmental History makes it possible to nuance the sometimes sacralized depiction of these years. This article presents an educational module on the history of pollution in Switzerland. The conclusions and didactic reflections are produced thanks to an exercise carried out by students.

Keywords

« Trente Glorieuses », History of pollution, Swiss history, Agnotology

Une annexe à cet article est disponible sur : www.alphil.com

KISSLING Florian, « Les « Trente Glorieuses » au crible d'une histoire environnementale des pollutions en Suisse », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 69-75.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.69

« [...] de 1946 à 1975, la France a largement réalisé ce qui était l'essentiel du grand espoir du XX^e siècle : l'élévation du niveau de vie du peuple et notamment des plus pauvres. Les chapitres antérieurs [du livre, ndlr] ont montré avec non moins de clarté les immenses progrès accomplis dans le genre de vie des hommes, c'est-à-dire la nature de la profession, la durée du travail, la dimension et le confort de l'habitat, l'enseignement, l'hygiène, la santé, la durée de la vie moyenne... »¹

Cette citation illustre les aspects principaux du concept des « Trente Glorieuses » (1946-1975) que Jean Fourastié a proposé dans son livre à succès paru en 1979, *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Ce concept s'est imposé pour décrire la période allant de l'après-guerre à la crise économique qui suit le choc pétrolier de 1973. En insistant sur la croissance économique qu'il explique par l'augmentation de la productivité et le baby-boom de l'après-guerre, Fourastié décrit une période de modernisation des sociétés européennes caractérisée par le plein emploi, l'interventionnisme étatique et la confiance dans le progrès et l'innovation, notamment technique. Ce concept a durablement influencé les représentations historiques de cette période, notamment celles véhiculées dans les manuels scolaires. Des élèves de classes de 3^e année du Gymnase de Burier en ont par exemple encore aujourd'hui une vision plutôt positive. En répondant à la question « *Que vous évoquent la période et le concept des « Trente Glorieuses » (1945-1975) ?* »²,

¹ FOURASTIÉ Jean, *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 1979, p. 169.

² Cette question a été posée par écrit à 3 classes de 3^e année du Gymnase de Burier au début de la séquence présentée dans cet article : 35 élèves y ont répondu.

les élèves citent les éléments typiques de la présentation que Fourastié fait de cette période : la croissance économique (26 réponses), les progrès techniques (8 réponses) et la croissance démographique (8 réponses). 17 élèves connotent par ailleurs cette période avec des qualificatifs positifs³, à l'instar de cette réponse : « *C'est la période d'après 2^e Guerre mondiale durant laquelle l'économie se portait bien. Les gens se sentaient très libres. Les droits des femmes se sont bien développés durant ces années [sic]. C'était la période joyeuse de fin de guerre.* »

Or, ces représentations illustrent un décalage entre l'enseignement traditionnel de l'histoire des décennies d'après-guerre et, plus généralement, les imaginaires sociaux liés à cette période et un fort renouvellement historiographique ces dernières années. En effet, la recherche historique récente, notamment française, a critiqué ce concept, tant sur le plan social et économique dans l'historiographie des « années 68 »⁴ que sur le plan environnemental⁵ et a mis à jour les zones d'ombre de cette période parfois sacralisée *a posteriori*. En étudiant les inégalités économiques, la pénibilité des conditions de travail, les problèmes sanitaires, la croissance des pollutions, les critiques sociales ou encore les critiques du progrès, ces chercheuses et chercheurs ont développé des concepts alternatifs comme les « Trente Rugueuses »⁶, les « Trente Ravageuses » et les « Trente Pollueuses »⁷.

Cet article propose de mettre en évidence des enjeux didactiques de l'enseignement de l'histoire des « Trente Glorieuses » impliquant une remise en question de la notion de progrès qui y est généralement associée. Ces réflexions sont élaborées

sur la base d'un exercice réalisé par les élèves à l'issue d'une séquence pédagogique sur l'histoire des pollutions en Suisse.

Présentation de la séquence pédagogique

Cette séquence a été donnée à deux classes de l'École de maturité (39 élèves de 17 à 20 ans) et une classe de l'École de culture générale (18 élèves de 17 à 21 ans) du Gymnase de Burier dans le canton de Vaud (Suisse). Les objectifs de cette séquence sont les suivants :

- Problématiser les représentations des élèves sur la période des « Trente Glorieuses » à travers l'étude de l'histoire des pollutions en Suisse dans l'après-guerre.
- Familiariser les élèves à une historiographie récente et dynamique qui entre en résonance forte avec les enjeux de société actuels liés à l'environnement⁸.
- Expérimenter les méthodes de travail de la discipline historique en sélectionnant une source historique sur des moteurs de recherche en ligne et en l'analysant.

La séquence débute par un cours *ex cathedra* d'introduction à l'histoire des pollutions dans une perspective internationale et à long terme, avec comme référence essentielle le livre *La contamination du monde* de François Jarrige et Thomas Le Roux⁹ (6 périodes).

Les élèves mènent ensuite une recherche par groupe de deux ou trois sur un cas de pollution en Suisse (6 périodes). Elles et ils choisissent leur sujet parmi une dizaine de cas situés dans la deuxième moitié du xx^e siècle¹⁰ proposés par

³ Par exemple : « *période prospère* », « *les progrès technologiques, techniques, économiques sont immenses* ».

⁴ BANTIGNY Ludivine, 1968. *De grands soirs en petits matins*, Paris, Seuil, 2018, pp. 23-42.

⁵ PESSIS Céline, TOPÇU Sezin, BONNEUIL Christophe (éd.), *Une autre histoire des « Trente Glorieuses ». Modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre*, Paris, La Découverte, 2013, 320 p.

⁶ BANTIGNY Ludivine, RAFLIK Jenny, VIGREUX Jean, *La Société française de 1945 à nos jours*, La Documentation photographique, Dossier n° 8107, 2015, pp. 34-35.

⁷ FRIOUX Stéphane, BONNEUIL Christophe, « Les « Trente Ravageuses » ? L'impact environnemental et sanitaire des décennies de haute croissance », in PESSIS Céline, TOPÇU Sezin, BONNEUIL Christophe (éd.), *Une autre histoire des « Trente Glorieuses »...*, pp. 41-59.

⁸ Pour la Suisse, voir : les recherches d'Alexandre Elsig et le numéro de l'AEHMO qu'il a coordonné : *Pour une histoire ouvrière de l'environnement*, Cahier AEHMO, n° 35, 2019 ; les travaux de Cédric Humair sur l'histoire de l'énergie, par exemple : « Les transitions énergétiques en Suisse aux xix^e et xx^e siècles : comprendre les spécificités d'un petit pays industrialisé », in MATHIS Charles-François, MASSARD-GUILBAUD Geneviève (éd.), *Sous le soleil. Systèmes et transitions énergétiques, du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2019, pp. 235-250.

⁹ JARRIGE François, LE ROUX Thomas, *La contamination du monde. Une histoire des pollutions à l'âge industriel*, Paris, Seuil, 2017, 480 p.

¹⁰ Ce choix de périodisation plus large que les « Trente Glorieuses » (1946-1975) s'explique par l'impact sur le long terme des choix qui sont faits et des dynamiques qui sont mises en place dans les années

<p>La « Guerre du fluor » en Valais dans les années 70</p> <p>- ELSIG Alexandre, « Pour les ouvriers valaisans, la “guerre du fluor” n’a pas eu lieu », in ELSIG Alexandre, ENCKELL Marianne, PITTET Magali, <i>Pour une histoire ouvrière de l’environnement</i>, Cahier AEHMO n° 35, 2019, pp. 44-60.</p> <p>Autres ressources :</p> <p>- NEUROHR Coralie, « Le scandale du fluor en Valais », in <i>Annales valaisannes</i>, 2015, pp. 43-89.</p> <p>- <i>La guerre du fluor</i>, Émission Affaires publiques, RTS, 15 juin 1976, https://www.rts.ch/archives/tv/information/affaires-publiques/6008034-la-guerre-du-fluor.html (site consulté le 22.12.2020).</p>
<p>La catastrophe de Seveso (1976)</p> <p>- EITEL Florian, « Éveiller les consciences avec une guitare et des cassettes : le traitement musical de la catastrophe de Seveso par le chansonnier Aernschd Born », in ELSIG Alexandre, ENCKELL Marianne, PITTET Magali, <i>Pour une histoire ouvrière de l’environnement</i>, Cahier AEHMO n° 35, 2019, pp. 61-66.</p> <p>- ZIGLIOL Bruno, « La catastrophe de Seveso », <i>Encyclopédie d’histoire numérique de l’Europe</i> (EHNE), 07.10.2020, https://ehne.fr/fr/encyclopedie/th%C3%A9matiques/%C3%A9cologies-et-environnements/les-risques-environnementaux/la-catastrophe-de-seveso (site consulté le 22.12.2020).</p>
<p>L’accident nucléaire de Lucens (1976)</p> <p>- FISCHER Michael, « Lorsqu’un réacteur nucléaire explosait en Suisse », <i>Bon pour la tête</i>, 16.09.2019, https://bonpourtatete.com/actuel/lorsqu-un-reacteur-nucleaire-explosait-en-suisse (site consulté le 22.12.2020).</p> <p>- <i>Centrale nucléaire expérimentale de Lucens</i>, Inspection fédérale de la sécurité nucléaire IFSN, Confédération suisse, https://www.ensi.ch/fr/themes/centrale-nucleaire-lucens/ (site consulté le 22.12.2020).</p>
<p>La pollution de l’air à travers l’exemple de l’initiative « Albatros » (1977)</p> <p>- GIUGNI Marco, PASSY Florence, <i>Histoire de mobilisation politique en Suisse. De la contestation à l’intégration</i>, L’Harmattan, 1997, pp. 125-135.</p> <p>Autre ressource : WALTER François, <i>Les Suisses et l’environnement. Une histoire du rapport à la nature du XVIII^e siècle à nos jours</i>, Éd. Zoé, Genève, 1990, pp. 243-263.</p>
<p>La décharge de Bonfol de la Basler Chemische Industrie (BCI) (1961-1976)</p> <p>- PAUCHARD Yan, « “Bonfol. Une histoire de courage politique” », <i>Le Temps</i>, 01.06.2018, https://www.letemps.ch/suisse/bonfol-une-histoire-courage-politique (site consulté le 22.12.2020).</p> <p>- RIBEAUD José, <i>Maudite décharge, histoire d’un site contaminé et de son assainissement à la frontière</i>, Alphil, 2014.</p>
<p>L’accident de Schweizerhalle (Tchernobâle) (1986)</p> <p>- GIGER Walter, « The Rhine red, the fish dead-the 1986 Schweizerhalle disaster, a retrospect and long-term impact assessment », <i>Environmental science and pollution research international</i>, 2009-08, vol. 16 Suppl 1.</p> <p>- <i>Schweizerhalle, 30 ans après</i>, Office fédéral de l’environnement OFEV, Confédération suisse, https://www.bafu.admin.ch/bafu/fr/home/themes/accidents-majeurs/dossiers/accident-chimique-schweizerhalle.html (site consulté le 22.12.2020).</p> <p>Autre ressource : <i>Après Schweizerhalle</i>, Tel Quel, RTS, 30 octobre 1987, https://notrehistoire.ch/entries/VOoBNPqEWPm (site consulté le 22.12.2020).</p>
<p>La pollution du lac Léman : l’exemple du mercure (1950-1980)</p> <p>- ELSIG Alexandre, « Quand la frontière est polluée. Protéger les eaux du lac Léman entre France et Suisse (1950-1980) », in BARTH-SCALMANI Gunda, KUPPER Patrick, HEAD-KÖNIG Anne-Lise, <i>Frontières, Histoire des Alpes</i>, n° 23, Chronos Verlag, 2018, pp. 239-258.</p> <p>Autre ressource : <i>Une agonie surveillée</i>, Temps Présent, RTS, 11.10.1979, https://www.rts.ch/archives/tv/information/temps-present/3919968-une-agonie-surveilee.html (site consulté le 22.12.2020).</p>
<p>L’affaire CISA à La Chaux-de-Fonds (1985)</p> <p>- GRESSOT Julien, « L’affaire CISA ou les limites du traitement juridique et technique d’un cas de pollution industrielle à La Chaux-de-Fonds », in ELSIG Alexandre, ENCKELL Marianne, PITTET Magali, <i>Pour une histoire ouvrière de l’environnement</i>, Cahier AEHMO n° 35, 2019, pp. 77-94.</p>
<p>Le déflocage de l’amiante du Collège d’Entre-Bois à Lausanne (2003)</p> <p>- ISELIN François, « Le mouvement ouvrier lémanique face à l’amiante : quand la paix du marché succède à la paix du travail », <i>Cahiers d’histoire du mouvement ouvrier</i>, 2004, pp. 121-134.</p> <p>Autre ressource : <i>Scandale de l’amiante : laxisme, silence et nouvelles victimes</i>, Temps Présent, RTS, 02.12.2003, https://pages.rts.ch/emissions/abe/400583-scandale-de-l-amiante-laxisme-silence-et-nouvelles-victimes.html#timeline-anchor-segment-400590 (site consulté le 22.12.2020).</p>

Figure 1. Liste des thèmes proposés et des références bibliographiques fournies aux élèves.

l'enseignant (fig. 1). Ces cas ont été choisis pour aborder les différents types de pollution : de l'eau (Schweizerhalle, Le lac Léman), du sol (Seveso, Bonfol, la CISA à La Chaux-de-Fonds) et de l'air (le fluor en Valais, l'initiative « Albatros »). Certains de ces exemples (notamment ceux de l'amiante à Lausanne, de Seveso et du fluor en Valais) permettent également d'aborder l'impact des pollutions sur la santé humaine. Ces cas présentent par ailleurs une série d'enjeux de l'histoire des pollutions exposés dans le cours d'introduction : mise en avant de secteurs économiques particulièrement problématiques comme la chimie industrielle ou l'industrie des métaux ; le rôle des mobilisations dans la mise en évidence des pollutions ; identification de différentes formes de régulation des pollutions : la dilution, la mise à distance des industries polluantes, la banalisation par l'expertise scientifique ou encore l'agnostologie (voir plus bas). Dans cette étape de la séquence, les élèves ont pour tâche de trouver une source historique pertinente sur des moteurs de recherche d'archives de la presse écrite romande¹¹. En parallèle, elles et ils reçoivent une bibliographie spécifique à leur cas qui leur permet de mieux en appréhender le contexte et les enjeux¹².

Après ce travail de recherche, les élèves exposent leur travail à la classe sous la forme d'une présentation orale (20 min.) et d'un document écrit de 3 pages (consignes complètes en annexe¹³). La présentation orale consiste essentiellement en une critique externe et interne de la source historique sélectionnée. Le document écrit est transmis à l'ensemble des élèves de la classe. Il comporte la source historique, la critique externe de la source,

un glossaire des notions et des personnages historiques importants et une bibliographie.

Enjeux didactiques de l'histoire des pollutions

À la fin de la séquence, un exercice a été proposé (fig. 2) aux élèves pour en faire le bilan et pour identifier certains enjeux didactiques d'une histoire alternative des « Trente Glorieuses » et d'une histoire de l'environnement et des pollutions en Suisse.

Un bilan des réponses démontre que le premier objectif pédagogique de cette séquence a été globalement atteint puisque les représentations initiales de cette période ont été complexifiées. En contraste des éléments fidèles au concept de Jean Fourastié cités plus haut, les élèves mettent en avant l'impact des années d'après-guerre sur l'environnement et les ambiguïtés du progrès et de la technique, comme le montre cette citation :

« Lors de cette période, comme Wikipedia le dit, nous avons un progrès technique. Certes, ce progrès est immense et nous a permis de développer plein d'autres aspects de l'humanité de manière positive. Cependant, ces nouvelles technologies, on ne voit que leurs aspects positifs et utiles alors qu'il y a un revère [sic] à la médaille. On ne connaît pas trop bien ces nouvelles technologies et surtout leurs conséquences en matière de pollutions. [...] »

Les réponses des élèves permettent également d'identifier certains enjeux liés à l'enseignement de l'histoire environnementale. L'exercice donné aux élèves consistait à relever les deux éléments issus du cours qui les avait « le plus marqués ». Sur les 56 réponses données par les élèves, l'élément le plus mis en avant (par 35 élèves) est la présentation de l'agnostologie. Ce courant de l'histoire des sciences qui étudie la fabrication de l'ignorance est conceptualisé par l'historien du tabac Robert Proctor en 1995¹⁴. L'histoire de l'environnement est un domaine très riche pour

d'après-guerre. Voir FRIoux Stéphane, BONNEUIL Christophe, « Les « Trente Ravageuses »... », p. 43.

¹¹ *Scriptorium* contient les archives de journaux et de périodiques vaudois ; les archives du *Temps* contiennent les archives des journaux la *Gazette de Lausanne* et le *Journal de Genève* ; et *E-newspaperarchives* contient notamment les archives de journaux des cantons romands.

¹² Cette bibliographie contient des lectures indispensables qui sont obligatoires et, parfois, des ressources complémentaires. L'article de FRIoux Stéphane et BONNEUIL Christophe, « Les « Trente Ravageuses »... », pp. 41-59, est par ailleurs distribué à tous les élèves comme lecture introductive obligatoire.

¹³ Disponible sur www.aphil.com.

¹⁴ Les recherches de Robert Proctor sur le tabac sont notamment présentées dans JARRIGE François, LE ROUX Thomas, *La contamination du monde...*, p. 302.

Les « Trente Glorieuses » au prisme des pollutions en Suisse

La période historique de 1945 à 1975 a été caractérisée en 1979 par l'économiste Jean Fourastié comme celle des « Trente Glorieuses ». Ce concept s'est rapidement imposé comme une périodisation classique pour parler de ces années. Voici comment l'encyclopédie en ligne *Wikipedia* le définit (site consulté le 12 mai 2022) :

« *Les Trente Glorieuses sont une révolution, certes silencieuse, mais porteuse en réalité de changements économiques et sociaux majeurs, qui ont marqué le passage de l'Europe, quarante années après les États-Unis, à la société de consommation. [...]*

Après un début difficile, les vingt-huit ans qui séparent la fin de la Seconde Guerre mondiale, en 1945, du choc pétrolier de 1973 se caractérisent par :

- *Un progrès technique élevé qui a permis un développement économique intense ;*
- *La reconstruction économique de pays dévastés par la guerre ;*
- *Le retour vers une situation de plein emploi dans la grande majorité des pays ;*
- *Une croissance forte de la production industrielle (un accroissement annuel moyen de la production d'environ 5 %) ;*
- *Une croissance démographique importante (le baby-boom) dans certains pays européens et nord-américains (particulièrement en France, en Allemagne de l'Ouest, aux États-Unis et au Canada) ».*

L'étude de l'histoire des pollutions en Suisse dans la deuxième moitié du xx^e siècle propose des éléments d'analyse qui viennent nuancer la dimension « glorieuse » de cette période.

Donnez les deux éléments ou exemples nuanciant le concept des « Trente Glorieuses » qui vous ont le plus marqué dans le cours (tiré des exposés ou du cours d'introduction) et expliquez pourquoi ils vous ont marqué.

Figure 2. Exercice réalisé par 56 élèves à l'issue de la séquence.

l'agnotologie, comme le montrent les recherches de Naomi Oreske et Erik M. Conway à propos du réchauffement climatique ou de la couche d'ozone dans leur livre *Les Marchands de doute*¹⁵. La présentation de ce concept est un puissant levier pour décrypter les stratégies de lobbying des entreprises et les conflits d'intérêts entre les entreprises et l'État. Il permet également d'interroger la manière dont les médias ont relaté les pollutions. Des processus qui peuvent être associés à de l'agnotologie sont mis à jour dans plusieurs lectures proposées aux élèves¹⁶.

Les articles de presse retenus par les élèves pour leur analyse de source ont également offert de nombreux exemples de ces processus. La lecture des réponses permet d'identifier que certain·e·s élèves ont bien compris les enjeux de ce concept : « *Le deuxième est celui de l'agnotologie aux USA que ce soit les cigarettes ou le DDT où les populations furent entouré [sic] de mensonges et de faux scientifiques, compromettant la circulation de la vérité ainsi que la santé des personnes touchées au profit de l'argent* ».

D'autres réponses démontrent en revanche que cet enseignement gagnerait à être encore mieux

¹⁵ ORESKES Naomi, CONWAY Erik M., *Les marchands de doute: ou comment une poignée de scientifiques ont masqué la vérité sur des enjeux de société tels que le tabagisme et le réchauffement climatique*, Paris, Le Pommier, 2012, 366 p.

¹⁶ C'est en particulier le cas pour les travaux d'Alexandre Elsig sur la guerre du fluor en Valais et sur la pollution au mercure

dans le lac Léman qui fait explicitement référence à l'agnotologie. D'autres recherches mettent également en avant implicitement des processus d'agnotologie, comme le livre de José Ribeaud sur la décharge de Bonfol ou encore l'article de François Iselin sur l'amiante.

problématisé pour permettre d'atteindre les objectifs visés. La mise à jour des relations parfois étroites entre les milieux économiques et l'État a conduit à des simplifications ou généralisations par certain·e·s élèves: «*Le mensonge fait par la société qui minimisait les dégâts causés par les pollutions*»; «*Il y avait de l'agnostologie, ça m'a marqué de voir à quel point c'était courant et il y en avait partout*». La simplification («*la société*» en général plutôt qu'une entreprise ou une personne précise) et la généralisation («*c'était courant et il y en avait partout*») ne permettent pas une analyse fine de ces mécanismes. Il paraît donc important de faire une histoire précise des acteurs économiques, politiques, institutionnels et médiatiques pour éviter la construction de représentations trop réductrices. Finalement, certaines réponses mettent à jour une problématique actuelle concernant le rapport des élèves à la vérité. Notre société contemporaine est marquée par l'augmentation des sources d'informations, sans que ces informations ne soient forcément validées par des expertises scientifiques. Les réseaux sociaux jouent un rôle d'amplificateur de ce phénomène et contribuent à multiplier les «*fake news*», les «*vérités alternatives*» qui voient une opinion supplanter les faits et les théories du complot. La crise initiée par la pandémie de Covid en 2020 en offre de multiples exemples¹⁷. Or, l'enseignement de l'agnostologie peut déboucher sur des dérives inattendues qui illustrent ces phénomènes. Parmi les éléments qui ont marqué les élèves, on trouve par exemple ces extraits de réponses: «*[...] sans oublier la corruption du gouvernement. [...]*»; «*Le complot de l'État pour protéger les entreprises*»; «*Je ne pensais*

pas que l'état Suisse [sic] pouvait autant penser à l'argent et mettre de côté les facteurs humains». Parler de la corruption du gouvernement ou de la responsabilité de l'État dans son ensemble, voir du «*complot de l'État*» révèle un effet paradoxal indésirable de cette séquence, qui se donnait notamment comme objectif d'utiliser la méthode historique scientifique d'analyse de source pour identifier de façon précise les enjeux de l'histoire des pollutions.

Conclusion

Enseigner l'histoire des pollutions et de l'environnement entre en forte résonance avec la crise environnementale actuelle. Certaines réponses à l'exercice réalisé à la fin de la séquence font écho à des discussions et des réactions que ce cours a suscitées en classe: «*Bien que conscients des dangers et dégâts, les entreprises ont favorisé la productivité au détriment de l'environnement. C'est scandaleux!*»; «*[...] Ces deux exemples m'ont marqué, car ce sont des exemples de pollutions dangereuses proche de chez nous et cela montre que les pollutions ne sont pas juste dans les grands pays industriels comme la Chine ou les États-Unis [sic], mais également dans des pays comme la Suisse. La pollution est un sujet qui nous concerne tous et nous devons agir!*»

Ces réactions indignées illustrent la pertinence de l'enseignement de la question environnementale. La dernière citation met finalement en avant un autre intérêt de cette séquence qui mériterait d'être approfondi: une histoire environnementale critique de la Suisse.

¹⁷ Sur la question du rapport des élèves à la vérité aujourd'hui voir: HEIMBERG Charles, MAULINI Olivier, MOLE Frédéric, «*Introduction: un recul pour mieux sauter?*», in HEIMBERG Charles, MAULINI Olivier, MOLE Frédéric (éd.), *Le rapport à la vérité dans l'éducation*, Genève, Université de Genève, 2020 (Raisons éducatives 24), pp. 5-28.

L'auteur

Florian Kissling a obtenu une licence en histoire suisse contemporaine à l'Université de Lausanne. Il enseigne l'histoire au Gymnase de Burier (canton de Vaud) depuis 2012 où il a développé des séquences d'histoire environnementale ces dernières années.

florian.kissling@eduvaud.ch

Résumé

Le concept des « Trente Glorieuses » a durablement imprégné les représentations historiques de la deuxième moitié du xx^e siècle et l'enseignement de cette période. Or, le progrès, la croissance économique et l'innovation technique, généralement associés à ce concept, ont une face qui est restée longtemps cachée. L'histoire de l'environnement permet ainsi de nuancer la vision parfois sacralisée de ces années. Cet article présente une séquence pédagogique autour de l'histoire des pollutions en Suisse, en dresse le bilan et formule des réflexions didactiques sur la base d'un exercice réalisé par les élèves.

Mots-clés

« Trente Glorieuses », Histoire des pollutions, Histoire suisse, Agnotologie

La gestion des changements climatiques dans un jeu vidéo populaire : le cas de *Civilization VI – Gathering Storm*

Abstract

The Civilization video game series offers a long tradition of simulating great human civilizations, from their rise to their fall. *Civilization VI – Gathering Storm* shows a realistic simulation of climate change over the centuries. Our analysis examines how climate changes play in the game and to what scientific knowledge they refer. Although the game offers a technocratic, capitalist and Eurocentric vision of change, it seems to us that the game could be a playful trigger of learning to discuss and study socially acute issues relating to climate and sustainable development.

Keywords

Video game, Climate change, Didactics

Mise en contexte

En 1991, le développeur Sid Meier lance la franchise de jeu vidéo, *Civilization*, qui connaîtra une grande popularité pour sa simplicité et sa simulation de l'histoire des grandes civilisations. La franchise comprend de nombreux titres ainsi que des expansions jouables à la fois sur ordinateur et, plus récemment, sur consoles de jeux vidéo. Le plus récent opus, *Civilization VI*¹, reçoit un accueil très favorable des critiques spécialisés ainsi que de la communauté de joueurs. Ce titre nous intéresse, car une de ses expansions, *Gathering Storm*², ajoute une simulation des changements climatiques sur un temps long et la gestion des risques qui en découlent. Le jeu constitue alors pour nous un cas qui illustre la notion de progrès au travers du temps, mais en examinant particulièrement les impacts de ce progrès sur le climat et les sociétés humaines.

En outre, d'un point de vue didactique, la série attire l'attention de plusieurs études dans un cadre scolaire, car le jeu simule et déploie un certain nombre de concepts propres aux sciences humaines (i.e. démocratie, urbanisation, exploitation des ressources, sédentarisation, etc.). Ces études soulignent que des élèves du secondaire sont davantage motivés à étudier ces concepts abstraits et sont en mesure d'en démontrer une compréhension accrue au travers de l'expérience du jeu vidéo³. Cependant, d'autres études

BOUTONNET Vincent, « La gestion des changements climatiques dans un jeu vidéo populaire : le cas de *Civilization VI – Gathering Storm* », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 77-82.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.77

¹ 2K GAMES, *Civilization VI*, jeu vidéo, 2016.

² 2K GAMES, *Civilization VI: Gathering Storm*, jeu vidéo, 2019.

³ Voir : PAGNOTTI John, RUSSELL William, « Using Civilization IV to Engage Students in World History Content », *The Social Studies* 103(1), 2012, pp. 39-48; PROBERT J. A., *Impact of Computer Gameplay on Student Learning Utilizing Civilization IV*:

critiquent le contenu du jeu, notamment pour son manque de réalisme (absence de pandémie, de catastrophes naturelles, homogénéisation des groupes, etc.), l'exposition d'une vision eurocentrée, capitaliste et encourageant le conflit armé, ainsi que la course au développement technologique⁴.

Que le jeu présente des avantages ou des inconvénients, il simule surtout une certaine interprétation du progrès humain et c'est à ce titre qu'il nous intéresse ici. En ce sens, *Civilization VI* véhicule par son expérience ludique une vision du changement historique en contraignant le joueur à une série d'actions fixes (les règles du jeu) pour influencer le cours de l'histoire, ce qui s'apparente à une rhétorique procédurale⁵. La simulation convoque ainsi des savoirs savants sur l'environnement (changement climatique, fonte de la calotte glaciaire, émission des gaz à effet de serre, etc.) tout en intégrant une forme simplifiée du consensus scientifique⁶ sur le lien entre la consommation de ressources fossiles et l'accélération des changements climatiques à partir du début du XIX^e siècle. La simulation tend par ailleurs à intégrer les prévisions des rapports récents du GIEC⁷ avec une augmentation globale de +2°C : fonte de la calotte glaciaire, intensification des catastrophes naturelles, désertification, etc. Si la simulation est réaliste, le jeu ne considère pas les enjeux didactiques

liés à ces savoirs, notamment sur les notions de progrès, d'innovations technologiques et de changement. En effet, lorsqu'il est question de savoirs à transposer dans une situation d'apprentissage, ces enjeux sont relatifs à une bonne compréhension, mais aussi à leurs interrelations dans une perspective de complexité de ces enjeux. Il ne s'agit donc pas de simplement comprendre pourquoi il y a une augmentation de la température, mais également de saisir les actions possibles ou de prévoir d'autres moyens pour mitiger les effets sur le climat. Il convient ainsi d'aller au-delà de la mobilisation des savoirs en favorisant une approche critique de ces savoirs par la problématisation et le débat. En outre, les expériences des joueurs peuvent être très variables, non seulement parce que le jeu permet une grande liberté de choix stratégiques, mais aussi parce que les joueurs ne s'engagent pas dans une expérience ludique avec les mêmes motifs, attentes ou identités, ce qui structure plusieurs agencements ludiques possibles⁸, c'est-à-dire plusieurs façons d'apprendre ou de jouer avec un jeu vidéo populaire.

Cet article s'interroge sur les possibles usages didactiques et vise à analyser la simulation des changements climatiques proposée par *Civilization VI – Gathering Storm*. Nous discuterons des obstacles à la compréhension des changements climatiques et des leviers d'apprentissage pour mettre en dialogue le consensus scientifique sur ces problématiques et la vision des développeurs transposée dans leur jeu pour lutter contre le réchauffement climatique. Il ne s'agit pas d'une expérimentation en classe, mais d'une analyse didactique de contenus liée aux changements climatiques et des savoirs savants qu'un joueur pourrait en tirer.

Colonization with High School Students in a United States History Class, Thèse de doctorat, 2013, 212 p. ; SQUIRE Kurt, *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III*, Thèse de doctorat, 2004, 503 p. ; SIMARD Jean-François, *Apprendre le concept historique de civilisation avec le jeu vidéo Civilization IV à des élèves HDAA*, Mémoire de maîtrise, 2019, 149 p.

⁴ Voir: BLAKER Alec S., *Civilization and its contents: procedural rhetoric, nationalism and Civilization V*, Mémoire de maîtrise, 2017, 54 p. ; FORD Dom, « «eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate»: Affective Writing of Postcolonial History and Education in Civilization V », *Game Studies*, 16, 2016 ; MIR Rebecca, OWENS Trevor, « Modeling Indigenous Peoples: Unpacking Ideology in Sid Meier's Colonization », in KAPELL M. W., ELLIOTT A. B. R. (dir.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*, New York, Bloomsbury Publishing, 2013, pp. 91-106.

⁵ BOGOST Ian, « Videogames and ideological frames », *Popular Communication*, 4(1), 2006, pp. 165-183.

⁶ MASSON-DELMOTTE Valérie, « Réchauffement climatique: état des connaissances scientifiques, enjeux, risques et options d'action », *Comptes Rendus Géoscience*, 352(4-5), 2020, pp. 251-277.

⁷ Voir: GIEC, *Rapport spécial sur les conséquences d'un réchauffement planétaire de 1,5 °C (SR15)*, Genève, 2018, 110 p. ; IPCC, *Climate change 2022. Impacts, Adaptation and Vulnerability*, Genève, 2022, 40 p.

⁸ GENVO Sébastien, « Penser les évolutions des jeux vidéo au prisme des processus de ludicisation », *Nouvelle revue d'esthétique*, 11, 2013, pp. 13-24.



Figure 1. Capture d'écran du tableau de bord « Climat mondial » dans *Civilization VI*.

Simulation des changements climatiques

Pour les besoins de l'article, la description du jeu et de ses règles se concentrera sur la gestion des changements climatiques, mais nous avons écrit ailleurs⁹ sur la représentation de la démocratie et des modes de gouvernement, ce qui détaille d'autres règles du jeu. Une partie habituelle commence à l'ère Ancienne (équivalent au début de l'Antiquité vers -3500 avant J.-C.) et se termine à l'ère du Futur (dans un futur proche vers 2050). Le joueur choisit une civilisation représentée par un personnage historique marquant qui possède des caractéristiques propres, des bonus particuliers ou encore des unités spéciales. Le choix est

assez varié en passant par des civilisations plus connues (i.e. la France de Catherine Médicis ou les États-Unis de Théodore Roosevelt, etc.) et moins connues (i.e. les Cris de Poundmaker ou la Nubie de Amanitore, etc.). La partie se déroule au tour par tour, c'est-à-dire que le joueur fait une série d'actions (i.e. construire une ville, développer une technologie, déplacer des unités, négocier un traité, etc.) avant de laisser son tour au prochain joueur. Les tours peuvent prendre plus de temps au fur et à mesure du jeu, car les actions possibles se multiplient en s'appropriant davantage de territoires, en exploitant plus de ressources, en développant de nouvelles technologies, etc. La figure 1 est une capture d'écran de l'onglet « Climat mondial ». C'est la principale source d'informations relative aux changements climatiques durant une partie. À chaque tour, les indices et statistiques sont mis à jour pour refléter les actions humaines sur le climat, notamment par les activités industrielles ou l'exploitation de ressources fossiles: fonte de la calotte glaciaire,

⁹ BOUTONNET Vincent, « Analyse (didactique) d'un jeu vidéo historique: démocratie et éducation à la citoyenneté dans *Civilization VI* », *Revue de recherches en littérature médiatique et multimodale* 9, 2019, pp. 1-27.

niveaux des mers, niveaux de CO₂, probabilité de catastrophes naturelles, température, etc. En plus de ces indices, il y a également dans la partie supérieure une échelle de I à VIII qui marque l'intensité des changements climatiques. Par conséquent, à chaque fois qu'il y a une intensification en raison d'une plus grande consommation de charbon ou de pétrole, le curseur indique un échelon supérieur. Par exemple, au niveau I, la mer augmente de 0,5 mètre et la calotte glaciaire fond de 10 % alors que le niveau VIII augmente la mer de 3,5 mètres et la calotte glaciaire fond à hauteur de 85 % de sa masse. Ces échelons sont relatifs à l'activité humaine et peuvent continuer de grimper durant la partie si rien n'est fait pour contrôler ou mitiger les effets des changements climatiques. Autrement dit, une partie pourrait très bien demeurer à la phase I jusqu'en 2050 ou aller jusqu'au pire scénario de la phase VIII.

Deux exemples de parties

Afin d'illustrer concrètement cette simulation des changements climatiques, nous proposons de décrire deux parties du jeu que nous avons expérimentées. Nous avons configuré les parties de la même manière : niveau de difficulté normale, condition de victoire variable, type de carte aléatoire pour 4 joueurs. Dans une première partie, nous avons choisi la civilisation Maorie avec un de leurs explorateurs reconnus, Kupe. Comme c'est une civilisation axée sur l'exploration, la partie débute avec des unités maritimes qui peuvent couvrir de grandes distances. Cela nous a permis d'explorer différentes îles et de nous établir sur certaines qui possédaient plus de ressources naturelles. Nous avons opté pour une stratégie de développement en priorisant la fondation de villes et l'exploitation de quartiers favorisant le développement technologique. Cela a fait en sorte de nous placer au premier rang des plus grands consommateurs de ressources fossiles vers les années 1990 pour renverser complètement la tendance et atteindre une victoire scientifique en 2045 avec des émissions négatives de gaz à effet de serre grâce à notre développement technologique.

Pour la deuxième partie, nous avons choisi la civilisation du Canada avec Wilfrid Laurier,

le premier francophone à occuper le poste de Premier ministre du Canada. Cette civilisation a des bonus de développement dans les zones froides. Notre stratégie nous a poussé à exploiter davantage les ressources fossiles et à créer des zones industrielles dans les villes que nous avons fondées. Nous avons également remporté la victoire, mais cette fois-ci diplomatique, tout en étant le plus grand pollueur en 2037 et en ayant contribué le plus fortement aux changements climatiques en atteignant la phase VII.

Implications didactiques

Comme mentionné, la simulation des changements climatiques correspond au consensus scientifique¹⁰ sur la cause anthropocène de ces changements, c'est-à-dire dûs aux activités humaines. Les deux exemples précédents de parties illustrent le lien direct entre l'exploitation des ressources fossiles (charbon ou pétrole), le développement de zones industrielles et l'augmentation des gaz à effet de serre augmentant les risques de catastrophes naturelles (sécheresse, inondations, tempêtes, etc.) ainsi que les changements climatiques (augmentation de la température, fonte de la calotte glaciaire, etc.). Il faut également souligner que les émissions des gaz à effet de serre commencent dès que les civilisations découvrent les technologies nécessaires pour exploiter les gisements de charbon et ensuite les gisements de pétrole. En outre, les technologies pour mitiger ou freiner les effets des changements climatiques (digues, centrale nucléaire ou géothermique, énergie solaire ou éolienne, etc.) ne sont accessibles que vers la fin de la partie à partir de l'ère Atomique (fig. 2). En bref, cette progression dans le jeu correspond aux changements historiques occidentaux dans le temps long. Le jeu simule de manière réaliste et fluide les événements marquants, notamment technologiques, de l'histoire occidentale axée sur les apports de la révolution industrielle en Europe et du développement technologique maîtrisé par l'Occident (notamment le nucléaire, l'éolien ou le solaire).

¹⁰ MASSON-DELMOTTE Valérie, « Réchauffement climatique... », pp. 251-277.

Ères	Technologies	Dogmes
Antique		
Classique	Aqueduc	
Médiévale	Barrage; Quartier industriel	
Renaissance		
Industrielle	Charbon ; Centrale électrique à charbon; Usines	
Moderne	Pétrole ; Puits de pétrole; Centrale électrique à pétrole; Barrage hydroélectrique	Naturaliste (parc naturel)
Atomique	Uranium ; Centrale nucléaire; Centrale géothermique; Plateforme pétrolière; Barrières anti-inondations (digues)	
Information	Centrale solaire; Parc éolien; Centrale géothermique	
Future	Villes flottantes; Batteries avancées; Parc éolien en mer	Réduction carbone

Figure 2. Liste des technologies ou des dogmes relatifs aux changements climatiques.

Si la simulation nous semble réaliste, elle n'offre pas de distance critique sur le progrès, le changement historique ou la dépendance aux technologies. En effet, les règles du jeu permettent des trajectoires très différentes dans le développement des civilisations, mais la rhétorique procédurale¹¹ du jeu demeure une simulation eurocentrée, techniciste et capitaliste. Toutefois, ces trajectoires possibles correspondent également aux scénarios envisagés¹² dans la lutte aux changements climatiques qui s'appuient grandement sur les innovations technologiques pour réduire la consommation d'énergie (scénario P1), la réduction de l'empreinte carbone (scénario P2), la réduction des émissions (scénario P3) ou l'utilisation de technologies à émissions négatives (scénario P4). En ce sens, le jeu pourrait servir à identifier et à discuter non seulement des causes des changements climatiques, mais également des solutions pour les freiner.

Cela dit, le jeu en soi n'est pas suffisant, car ce n'est pas un outil dont la visée est éducative même si elle simule des concepts ou des savoirs savants. L'encadrement didactique doit être bien pensé afin

d'isoler clairement les notions correspondantes aux programmes d'enseignement, mais surtout pour diriger une enquête ou une problématisation qui part du jeu pour recourir à d'autres ressources. Cette planification nécessite du temps et de la réflexion, mais *Civilization VI – Gathering Storm* nous semble *a priori* utile comme levier d'enseignement et de réflexion. Cela permettrait d'étayer la discussion sur des enjeux qui sont absents du jeu, mais qui sont également des objectifs de l'UNESCO pour le développement durable¹³, même si cette notion de développement demeure équivoque et liée à une croissance fondée sur le développement économique¹⁴: préservation de la biodiversité terrestre et aquatique, accès à l'eau potable, accès à l'éducation de qualité, réduction des inégalités. En effet, la simulation proposée par le jeu ne se fonde que sur les causes anthropocènes et n'explore que des solutions technologiques en écartant les demandes sociales, les négociations intergouvernementales, les enjeux d'inégalités face aux changements climatiques ou encore les besoins énergétiques relatifs aux modes de vie humains. La notion de changement

¹¹ BOGOST Ian, « Videogames and ideological... », pp. 165-183.

¹² WAISMAN Henri, « Quelles transitions pour l'atténuation du changement climatique? Transformations globales, enjeux sociétaux, et leçons pour la décision », *Comptes Rendus. Géoscience* 352(4-5), 2020, pp. 319-328.

¹³ UNESCO, *L'éducation au développement durable. Feuille de route*, Paris, Unesco, 2020, 66 p.

¹⁴ SAUVÉ Lucie, « L'équivoque du développement durable », *Chemine de Traverse* 4, 2007, pp. 31-47.

véhiculée dans le jeu est intimement liée à celle du progrès, notamment technologique et scientifique, qui sert à mitiger et à réduire les effets et les risques liés à l'augmentation de la température sans réellement problématiser la production industrielle ou la surconsommation. Par exemple, le jeu permet de développer la technologie pour construire des centrales nucléaires afin de continuer de produire efficacement et de réduire drastiquement l'émission des gaz à effet de serre. Les centrales nucléaires illustrent donc, dans le jeu, une vision positive du progrès sans questionner explicitement les effets négatifs d'une telle infrastructure. En effet, le jeu ne simule pas l'acceptabilité sociale d'une telle construction,

les coûts d'exploitation et d'entretien, les conditions d'extraction et d'enrichissement du minéral, les impacts sur la santé publique ou encore le traitement de déchets radioactifs. D'un point de vue ludique, *Civilization VI* permettrait d'aborder autrement des questions sur les changements climatiques et les moyens mis en œuvre et pourrait conduire à une réflexion authentique sur des questions socialement vives, mais le jeu ne le fait pas par lui-même. Il s'agit de l'utiliser comme un levier qui servirait à problématiser les savoirs qui sont mobilisés afin d'en saisir la complexité autant dans ce monde virtuel que dans nos sociétés humaines.

L'auteur

Vincent Boutonnet est professeur agrégé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) en didactique des sciences humaines depuis 2013. Ses travaux se concentrent sur l'analyse de curriculum, l'observation de pratiques d'enseignement, les usages des ressources didactiques (manuels, films, jeux vidéo, etc.) en classe ainsi que la formation à l'enseignement (postures épistémologiques, pratiques d'enseignement, tensions entre théorie et pratique, etc.).

<https://uqo.ca/profil/boutvi01>

vincent.boutonnet@uqo.ca

<https://orcid.org/0000-0003-4623-7743>

Résumé

La série de jeu vidéo *Civilization* propose une longue tradition de simulation de grandes civilisations humaines, de leurs progrès à leurs chutes. Dans *Civilization VI – Gathering Storm*, le jeu propose une simulation réaliste des changements climatiques au travers des siècles. Notre analyse examine comment les changements climatiques sont déployés dans le jeu et à quels savoirs scientifiques ils réfèrent. Bien que le jeu propose une vision technocrate, capitaliste et eurocentrée du changement, il nous semble qu'il pourrait être un levier d'apprentissage pour discuter et étudier des questions socialement vives relatives au climat et au développement durable.

Mots-clés

Jeu vidéo, Changement climatique, Didactique

Internet : une simple révolution technologique ?

Abstract

In the 1990s and 2000s, the growth of the Internet ushered in a technological revolution which enabled the use of new communication media. This went hand in hand with the diffusion of a powerful imaginary (free access, freedom transparency) which is, however, misleading since technologies do not determine by themselves how people use them. It is therefore necessary to think, at the same time, about technical mediation and social mediation. The Internet has also fostered new forms of cultural expression and unprecedented collaborative practices among users. But it remains a hierarchical world – hence the need to put the idea of a « cultural revolution » into perspective.

Keywords

Internet, Digital technology, Imaginary, Uses, Cultural revolution

Nous serions aujourd'hui, selon nombre de spécialistes, les témoins d'une troisième révolution industrielle provoquée par l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Après une première révolution liée au développement de la machine à vapeur et du chemin de fer, puis une deuxième révolution produite par l'exploitation du pétrole et de l'électricité, nous vivons à présent une troisième phase grâce à l'électronique, l'informatique et Internet. L'historien François Caron souligne à ce propos que ces trois révolutions possèdent des points communs. On assiste, en effet, dans chaque cas de figure, à l'apparition de grands réseaux (chemin de fer, électricité, Internet) et de grandes figures d'innovateurs (James Watt, Thomas Edison, Bill Gates)¹. Ces innovations frappent par la rapidité et l'ampleur de leur diffusion et par leur impact important sur nos sociétés. On s'intéressera ici prioritairement aux changements culturels.

Un basculement technologique et culturel

Habités à nous informer (et à nous divertir) au moyen de la presse écrite, de la radio et de la télévision, nous sommes progressivement entrés, à l'orée du deuxième millénaire, dans un autre monde, celui du numérique qui a profondément modifié notre rapport à l'information. Les innovations technologiques sont à cet égard nombreuses. Le secteur de l'informatique d'abord, connaît au cours des années 1970-1980 une forte expansion du parc d'ordinateurs à usage scientifique et industriel, puis à partir des années 1980 une diffusion croissante des ordinateurs à usage personnel et domestique (premier PC d'IBM lancé sur le marché en 1981). La jonction du secteur de

RIEFFEL Rémy, « Internet : une simple révolution technologique ? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 83-88.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.83

¹ CARON François, (entretien) « Internet, c'est la troisième révolution industrielle », *L'Express*, 21 avril 2000.



Figure 1. Une communication mondialisée.



Figure 2. Dispositif de technologie numérique moderne.

l'informatique et des télécommunications donnera par la suite naissance à Internet et notamment à la création du Web (World Wide Web) en 1989. L'ouverture de ce réseau au grand public, qui a lieu à la charnière des années 1993-1994, se poursuit une décennie plus tard avec l'émergence des réseaux sociaux du type Facebook (2004), Twitter, (2006), Instagram (2010) qui vont accélérer l'implantation de ces technologies de l'information et de la communication dans le monde entier.

Ces nouvelles infrastructures matérielles favorisent non seulement la transmission de données et d'informations, l'utilisation d'interfaces techniques (écran, clavier, souris), mais aussi contribuent au développement des échanges, des commentaires en ligne et de l'interactivité. On parle donc assez vite d'une véritable révolution numérique associée dans le langage courant à l'ordinateur, au téléphone portable, au baladeur, à l'appareil photo numérique, à la tablette, etc. L'adjectif « numérique » est lié au calcul, au nombre et renvoie à un mode automatisé du signal (le signal numérique par opposition au signal analogique) et, de manière plus générale, au traitement des données (les *big data*)².

Si l'on en croit Milad Doueïhi³, le numérique ne se limite pas à une simple révolution technologique, mais il est aussi à l'origine de profonds bouleversements qui touchent les pratiques sociales et les normes culturelles. Au monde vertical et hiérarchisé (le modèle de la cathédrale) a succédé

un monde horizontal et ouvert (le modèle du bazar). Le numérique redéfinit en effet l'accès aux connaissances et aux savoirs, remodèle notre identité personnelle (les modes de visibilité sur le Web), modifie notre rapport à l'écriture (insertion d'émoticônes, de liens hypertextes), mais aussi à l'espace (mobilité) et au temps (instantanéité). Il transforme également les relations entre vie professionnelle et vie privée (avec une nouvelle organisation du travail), nos modes de loisirs (musique en streaming, écoute de podcasts, visionnage de films en replay, etc.) et nos réseaux de sociabilité (création de liens avec des inconnus, discussions sur les forums et les réseaux sociaux). Tous les secteurs d'activité et toutes les institutions sont touchés par ces innovations : l'État, les administrations, les entreprises, l'école, l'armée, etc. se sont adaptés à la nouvelle donne et ont vu leur mode de fonctionnement transformé.

Internet : un imaginaire puissant

Le numérique et en particulier Internet renvoient à deux conceptions du monde et à deux formes de culture au départ très différentes. D'une part, celles des ingénieurs et des mathématiciens qui conçoivent les ordinateurs au sortir de la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis. Ceux qu'on appelle les cybernéticiens conçoivent les ordinateurs comme des outils devant favoriser la performance et l'efficacité au travail. Certains d'entre eux encouragent en outre la diffusion de l'informatique en vue d'améliorer le fonctionnement démocratique de nos sociétés : circulation des informations, facilitation des transferts de données, transparence des échanges, etc. D'autre

² BERRY Gérard, *Pourquoi et comment le monde devient numérique*, Paris, Collège de France/Fayard, 2009.

³ DOUEIHI Milad, *La grande conversion numérique*, Paris, Le Seuil, 2001 ; *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris, PUF, 2013.

part, celles de la contre-culture américaine des années 1960-1970 incarnée par la contestation étudiante sur les campus universitaires et par le mouvement hippie. Remettant en cause le monde hiérarchisé, refusant l'autorité, la verticalité du pouvoir, les étudiants en révolte prônent l'instauration de communautés, valorisent les principes de la gratuité et de l'échange, le partage des biens et des connaissances avec comme mot d'ordre : « *Do it yourself* ».

Ces deux conceptions du monde, *a priori* très éloignées, donnent lieu à une véritable convergence au cours des années 1970 et 1980, et conduisent à l'invention d'Internet⁴ qui consacre à la fois le principe de l'efficacité et celui du partage, l'esprit du capitalisme triomphant et les valeurs libertaires. Comme toute technologie novatrice, Internet est en effet aujourd'hui associé à un imaginaire puissant fondé sur les notions de gratuité, de transparence, de liberté, d'auto-organisation, promues par le discours marketing des géants du Web (GAFAM). La métaphore qui symbolise le mieux Internet est celle du réseau, autrement dit le principe de l'interconnexion, du maillage des relations à l'image d'un système réticulaire censé accroître notre capacité d'agir. Nous sommes en quelque sorte immergés dans un nouveau milieu de vie constitué de flux d'informations et de données, de logiques calculatoires par le biais desquelles des machines orientent de plus en plus nos existences. Or, cette vision optimiste des technologies numériques ne correspond que très partiellement à la réalité des faits observables. Le discours sur les vertus du numérique s'apparente de fait à une forme de déterminisme technologique qui considère que la technique façonne en quelque sorte la société. Or, la technique n'est pas neutre : son influence dépend fortement de la manière dont les utilisateurs s'en emparent. Elle est donc par essence ambivalente dans la mesure où elle peut provoquer des conséquences aussi bien positives que négatives sur nos vies et nos comportements.

⁴ CARDON Dominique, *Culture numérique*, Paris, Presses de Sciences Po, 2019.

Articuler technique et société, technologies et usages

Il convient en effet de relativiser l'enthousiasme des technophiles, de se méfier des prévisions des experts qui ne se réalisent généralement guère parce que les individus s'approprient les nouvelles technologies numériques de manière très variable. Celles-ci s'inscrivent dans un contexte économique et social particulier et sont ancrées dans des usages et des cultures différentes. De nombreuses études l'ont démontré depuis longtemps. Pour ne prendre qu'un seul exemple, celui de la télévision : on sait que la réception de la série américaine *Dallas* durant les années 1980-1990 est visionnée et perçue de façon très divergente par les téléspectateurs américains, japonais ou israéliens⁵. La lecture et l'interprétation des épisodes diffèrent en fonction de la culture du pays, des valeurs propres à chaque communauté, des traditions en vigueur. Certains sont passionnés par l'intrigue, d'autres par le jeu des acteurs, d'autres encore sont au contraire très critiques, etc. ; preuve qu'un même support de diffusion (ici l'écran du téléviseur) ne provoque pas les mêmes réactions et émotions. Pour saisir dans toute sa complexité l'impact d'une nouvelle technologie, il faut donc penser conjointement médiation technique et médiation sociale, articuler une réflexion prenant simultanément en compte les contraintes imposées par les dispositifs techniques et les usages effectifs des récepteurs⁶.

Quelles sont ces contraintes ? Les technologies numériques nous obligent à respecter un mode d'emploi et des procédures de connexion, à suivre un certain cheminement logique lorsque nous naviguons sur le Web et que nous nous servons de telle ou telle application. Le chemin est balisé dès la conception de ces outils de communication de sorte que notre utilisation de l'ordinateur, de la tablette ou du smartphone obéit à des règles de fonctionnement imposées. Les fabricants ont anticipé nos comportements qu'ils ont intégrés dans le design des appareils ainsi que dans les procédures de navigation et d'échanges.

⁵ LIEBES Tamar, KATZ Elihu, MAIGRET Éric, DAYAN Daniel, « Six interprétations de la série "Dallas" », *Hermès* 11-12, 1993, pp. 125-144.

⁶ JOUËT Josiane, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux* 100, 2000, pp. 487-521.



Figure 3. Logos de réseaux sociaux.

À côté de cette médiation technique s'ajoute la réalité de nos pratiques et de nos usages. Ces derniers sont, d'un côté, en partie imprévisibles et, de l'autre côté, différenciés en fonction du profil des utilisateurs.

On ne peut totalement anticiper le comportement des utilisateurs d'abord parce que les habiletés techniques varient d'un individu à l'autre, tout comme leurs compétences cognitives. Celles-ci s'insèrent dans des pratiques familiales, scolaires, professionnelles qui viennent se greffer sur des routines intériorisées. L'utilisation du minitel en France constitue à cet égard un cas d'école. Lancé à l'orée des années 1980, cet outil de communication mêlant écran, clavier et connexion au réseau téléphonique est programmé pour favoriser les démarches administratives, avoir un accès immédiat à l'annuaire téléphonique sur écran, permettre la réservation de places de spectacles, de cinéma, etc. ; bref, faciliter la vie quotidienne des gens. Le succès est au rendez-vous, mais les concepteurs et les experts n'ont en revanche pas prévu que certains utilisateurs réussiraient à détourner le minitel de sa fonction utilitaire pour en faire, en bricolant l'appareil, un support de ce qu'on appelle à l'époque les messageries roses (se livrer sous couvert de pseudonyme à des discussions et des échanges d'ordre intime). Comme l'a finement observé en son temps Michel de Certeau⁷, les usagers des médias sont des individus rusés, tantôt stratèges, tantôt tacticiens, qui déploient des capacités

⁷ CERTEAU Michel DE, *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris, UGE, coll. « 10/18 », 1980.

inattendues de réappropriation personnelle des outils de communication.

Les pratiques sont également différenciées : toutes les enquêtes de terrain montrent que les inégalités d'usage sont nombreuses. L'âge est une première variable importante : les jeunes ne se servent pas du Web et des réseaux sociaux de la même manière que les personnes plus âgées. Ils ont par exemple une démarche dite opportuniste et intuitive en matière d'information. C'est par le biais des recommandations qu'ils parviennent le plus souvent sur certains sites et qu'ils regardent certaines vidéos alors que les « seniors » ont une démarche dite proactive, beaucoup plus méthodique et raisonnée pour accéder aux nouvelles sur le Web. Le genre ensuite. Les usages du téléphone par exemple sont fort différents : les hommes ont tendance à vouloir être performants et efficaces tandis que les femmes sont davantage en quête de liens et s'épanchent plus volontiers. Le niveau de diplôme enfin : les individus ayant un niveau de diplôme élevé ont un usage du Web davantage axé sur l'information internationale, font preuve d'une grande curiosité intellectuelle, connaissent mieux la fiabilité de certains sites, ont des pratiques en ligne diversifiées en matière culturelle. En revanche, les individus d'origine modeste⁸, ayant peu suivi d'études, s'informent peu sur le Web, ne connaissent guère les sites spécialisés dans ce domaine et utilisent surtout le Web et les réseaux sociaux pour glaner des informations pratiques, échanger des biens et des objets ou obtenir des renseignements pour les études de leurs enfants (le Web fait dans ce cas office de deuxième école). Les usages du numérique apparaissent donc inégalement distribués.

Révolution technologique et révolution culturelle ?

L'essor d'Internet et des réseaux sociaux est sans conteste une révolution technologique. Elle a également, à première vue, certaines caractéristiques d'une révolution culturelle dont il convient néanmoins de relativiser la portée. Plusieurs changements d'importance sont cependant à l'œuvre.

⁸ PASQUIER Dominique, *L'Internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*, Paris, Presses des Mines, 2018.

D'abord, l'émergence d'une nouvelle forme de culture expressive et relationnelle. Nous sommes désormais quasiment tous détenteurs d'une identité numérique qui se manifeste sur le Web et les réseaux sociaux par différentes formes de présentation de soi et de stratégies de mise en visibilité. Nous avons tendance à davantage faire part de notre opinion, à publier des commentaires, à exprimer nos goûts et dégoûts (par des *likes*). Notre réseau de sociabilité s'est en outre étendu puisqu'Internet offre l'occasion d'élargir le nombre de contacts (liens faibles) et de renforcer les relations avec des amis ou des connaissances proches (liens forts).

Ensuite, l'instauration progressive d'une culture coopérative ou collaborative, c'est-à-dire la montée en puissance des amateurs⁹ qui participent à la création de sites, à la promotion de leurs productions littéraires, musicales, artistiques, a changé la donne. Grâce à la diffusion des logiciels libres, des licences *Open Source*, le partage de contenus en tout genre s'est accru. *Wikipédia* incarne ainsi une encyclopédie en ligne collaborative réalisée par des internautes et accessible à tous. Le foisonnement créatif sur le Web est à cet égard étonnant : les musiciens amateurs pratiquent le *remix*, les passionnés de littérature et de cinéma échangent leurs avis et commentaires sur les plateformes (*Allociné*) et les réseaux sociaux (*booktubers*), les parties de jeux vidéo en ligne connaissent un succès grandissant, etc. Preuve que le numérique a démocratisé certaines pratiques culturelles.

Enfin, un nouveau rapport à la culture constituée « d'écrits d'écran »¹⁰ s'est peu à peu mis en place. Le Web donne à lire tous les textes quels que soient leur contenu, leur forme, sans ordre ni hiérarchie. La lecture sur écran emprunte à la fois à la logique du rouleau (*scrolling*) et au livre imprimé (des repérages, des notes). Elle est dorénavant devenue multimodale : lecture approfondie, lecture cursive, lecture de survol s'entremêlent. Quant au texte lui-même, il est désormais modulable, modifiable à volonté, mais il est aussi formaté par des logiciels spécifiques et des liens hypertextes.

⁹ FLICHY Patrice, *Le sacre de l'amateur*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des idées », 2010.

¹⁰ JEANNERET Yves, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.

Toutes ces transformations suggèrent que le numérique a augmenté le pouvoir des individus qui ont aujourd'hui davantage de possibilités d'entrer en relation avec autrui, de créer et de promouvoir leur activité. Le numérique favorise de nouvelles formes collectives de coopération, des communautés auto-organisées, des plateformes d'échanges qui court-circuitent les médias traditionnels. Mais le tableau est un peu trompeur parce que la verticalité et la centralité n'ont pas disparu. Le Web demeure en effet un monde hiérarchisé parce qu'un petit nombre d'internautes sont vraiment innovants et que la majorité d'entre eux sont suivistes. De même, la notoriété sur les réseaux sociaux va d'abord à ceux qui jouissent déjà d'une forte notoriété préalable dans les médias traditionnels. En dépit de certains changements, on observe aussi une certaine permanence des inégalités dans les pratiques culturelles.

La diffusion d'Internet et, plus généralement, des médias numériques conduit à s'interroger sur ses conséquences en matière d'éducation aux médias aujourd'hui. Celle-ci devient une priorité afin de permettre aux jeunes de s'approprier ces outils de manière intelligente et raisonnée. Il ne suffit pas en effet de leur apprendre à se servir efficacement des ordinateurs, des tablettes et des smartphones ; encore faut-il leur faire prendre conscience de leurs multiples apports, mais aussi de leurs dangers potentiels. Sans doute convient-il d'abord de les alerter sur les dérives observées en matière de gestion de son identité numérique : risques de détournement des images et des photos, de cyber-harcèlement, de lynchage collectif sur les réseaux sociaux qui amplifient les jugements hâtifs et les dénonciations. Il est également nécessaire de leur apprendre à identifier les sources d'information, à se méfier des rumeurs et des infos, à comprendre comment on vérifie et valide une information. Enfin, une connaissance précise des mécanismes qui président à la visibilité sur le Web s'impose. Saisir la manière dont s'élaborent les référencement sur Google, la façon dont la réputation et la notoriété obéissent à des procédures calculatoires (le poids des algorithmes) s'avère en effet indispensable. Nos comportements de navigation sur le Web et les réseaux sociaux font en outre l'objet d'une surveillance de plus en plus généralisée : l'éducation au numérique se doit donc de mettre en garde les jeunes contre toutes les formes d'intrusion dans nos vies privées et professionnelles.

L'auteur

Rémy Rieffel est sociologue des médias, professeur émérite à l'Université Paris Panthéon-Assas, membre du laboratoire CARISM. Il a notamment publié *Révolution numérique, révolution culturelle?*, Gallimard, coll. « Folio », 2014 et *L'emprise médiatique sur le débat d'idées. Trente années de vie intellectuelle 1989-2019*, PUF, 2022.

<https://www.u-paris2.fr/fr/universite/enseignants-chercheurs/m-remy-rieffel>

r.rieffel@orange.fr

Résumé

Avec l'essor d'Internet, on assiste, au tournant des années 1990-2000, à une révolution technologique favorisant l'utilisation de nouveaux supports de communication. Celle-ci s'accompagne de la diffusion d'un imaginaire puissant (gratuité, liberté, transparence) qui est toutefois trompeur parce que les technologies ne déterminent pas à elles seules leurs usages. Il faut donc penser ensemble médiation technique et médiation sociale. Internet a également encouragé de nouvelles formes d'expression culturelle et des pratiques collaboratives inédites entre amateurs. Mais il demeure un monde hiérarchisé : la notion de « révolution culturelle » est donc à relativiser.

Mots-clés

Internet, Numérique, Imaginaire, Usages, Révolution culturelle

Actualité de la recherche
en didactique de l'histoire

**Aktuelles aus der
geschichtsdidaktischen Forschung**

**Ricerche attuali in didattica
della storia**

Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Nantes Université

Faire argumenter historiquement les élèves sur les causes d'un événement d'actualité

Abstract

This text reports on part of an experimental research project aimed at identifying and characterizing the conditions for the development of student activity in the history classroom that has something to do, on an epistemological level, with historical inquiry. In particular, the cases analyzed show that students are more successful in constructing historical facts when their activity is part of a real argumentation process within the class, as opposed to the dominant processes of validation or invalidation of students' proposals by the teacher.

Keywords

Inquiry, Argumentation, Facts, Didactic experimentation

Une version longue de cet article est disponible dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire* publié en ligne sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch.

DOUSSOT Sylvain, GUENOUX Élise, «Faire argumenter historiquement les élèves sur les causes d'un événement d'actualité», in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 91-98.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.91

Cet article s'intéresse aux modalités et aux conditions de construction des faits historiques dans l'enseignement de l'histoire. Ce questionnement s'inscrit dans une problématique plus large de la distinction et de l'articulation de ce qui se transmet (par le professeur) et de ce qui se construit (par la classe) dans une situation d'enseignement-apprentissage. En effet, le professeur peut transmettre des informations sur un événement passé sans que les élèves ne les construisent comme des faits historiques, au sens d'une compréhension critique de cette information. Dans cette discipline scolaire dominant en effet des activités visant à faire sélectionner des informations pertinentes dans des documents ou à faire se remémorer à bon escient des informations issues d'enseignements antérieurs¹. Notre questionnement engage donc le regard sur les différences entre des opérations de sélection d'informations et des opérations de transformation de ces informations en faits afin de documenter le développement des compétences à argumenter historiquement. La distinction entre informations et faits qui pose notre point de départ épistémologique peut s'entendre du point de vue du travail d'argumentation historique. En effet, chez les historiens, les informations disponibles ou portées par les traces du passé se transforment en faits historiques lorsqu'elles permettent d'argumenter une explication de l'événement ou du phénomène en question, parce qu'elles sont soumises à un travail critique spécifique.

Pour ce faire, nous présentons et analysons certaines situations didactiques issues d'une recherche en cours². Elles s'inscrivent dans des expérimentations

¹ TUTIAUX-GUILLON Nicole, «Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: L'histoire-géographie dans le secondaire français», in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd), *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, pp. 117-146.

² ANR-20-CE28-0018, «Compétences critiques et enseignement de l'histoire» (2021-2024): <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>.

didactiques de type «séquences forcées»³ qui visent à documenter une transposition didactique d'enquête historique au regard de sa capacité à permettre aux élèves de construire des faits historiques. Notre cheminement expérimental prend appui sur la notion de «question argumentative»⁴ que nous spécifions pour l'histoire. Nous aboutissons à la nécessité d'un travail simultané et articulé d'argumentation et de construction des faits à partir des informations disponibles pour caractériser l'enquête historique scolaire pensée comme un processus de construction de problème disciplinaire⁵.

Fabriquer des faits pour expliquer un événement en argumentant

Dans une première expérimentation, des élèves de 4^e (ce qui correspond à la 3^e année du secondaire 1) sont amenés à chercher, dans un récit, les causes de l'événement final raconté (l'obtention, par les ouvriers des usines Schneider du Creusot, de la création d'un syndicat en 1900). Une fois certaines causes possibles explicitées, comme les semaines de grève en 1899 et en 1900, l'enseignant et les chercheurs identifient dans les explications produites par les élèves des «idées explicatives» entendues comme des formulations de règles générales décrivant un fonctionnement possible de la vie en société. Dans une seconde séance, ces «idées explicatives» sont présentées aux élèves, puis mises au travail : l'enjeu est alors de leur faire évaluer la pertinence de ces idées générales au regard de la situation historique étudiée, en les confrontant aux autres informations présentes dans le récit. Par exemple, l'idée explicative «*les actions des ouvriers qui gênent le patron le font céder*» doit être mobilisée par les élèves pour identifier les informations

du récit qui renforceraient la puissance de l'explication du succès des ouvriers par la gêne occasionnée au patron.

Ce travail est mené en groupe et, lors des échanges dans certains groupes, émergent des arguments en faveur de cette idée, tels que le risque de la faillite des Schneider. Cet argument est une «information supplémentaire» (parce qu'absente du récit fourni) qui a une importance didactique parce qu'elle participe à mieux dire ce qu'est la grève, initialement identifiée comme cause : la grève gêne effectivement le patron *parce qu'il risque de faire faillite*. On peut dire que le risque de faillite devient une information servant à faire de la grève une cause plus robuste.

Parallèlement à la construction de ce fait (Schneider est gêné par la grève, car il risque de faire faillite), on identifie un processus de conceptualisation chez les élèves qui comprennent mieux le phénomène social qu'est la grève : désormais, pour eux, une grève induit un rapport de force, pas seulement une protestation. Pourtant, ce processus n'apparaît pas comme un travail historique critique au sens scientifique. En effet, l'activité de cette séquence permet un récit plus étoffé sur des traces du passé, mais cela ne dit rien de la valeur de cette explication par rapport à d'autres explications possibles. Or, pour différencier le récit historique du récit en général, «*une chose est d'expliquer en racontant. Une autre est de problématiser l'explication elle-même pour la soumettre à la discussion et au jugement d'un auditoire*»⁶. Autrement dit, mieux comprendre la grève ne fournit pas de raison pour dire que c'est cela qui est la cause *principale* de la création du syndicat au Creusot.

Cependant, dans cette première version de la séquence, certains élèves argumentent sans que cela n'ait été explicitement requis par la consigne proposée. La séquence suivante a été conçue sur ce constat afin de guider l'ensemble des élèves vers ce genre d'activité argumentative favorable à la construction de faits et à la conceptualisation. Cette seconde séquence porte sur un récit de l'événement d'actualité que constituait

³ ORANGE Christian, «Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant», *Recherches en éducation*, HS(2), 2010, pp. 73-85.

⁴ GRIZE Jean-Blaise, *Logique naturelle et communication*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 168 p.; PLANTIN Christian, *L'argumentation*, Paris, Presse universitaires de France, 2005, 128 p.

⁵ DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquête sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

⁶ RICŒUR Paul, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, vol. 1, Paris, Seuil, 1983, pp. 311-312.

A. Explication 1 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle
 Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :
 - 1/ il dit qu'il veut « démilitariser l'Ukraine »
 - 2/ il dit que l'Ukraine est « une colonie des États-Unis, avec un gouvernement fantoche [un faux gouvernement, qui obéit aux États-Unis] »

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication A de V. Poutine :

1) Oui cela confirme l'explication A car ce n'est que si l'Ukraine est menaçante pour la Russie qu'ils ont besoin de la démilitariser et peut être aussi pour que l'Ukraine n'ai plus de forces militaires américaines.
 Non car l'Ukraine n'est pas très puissante, armée faible car elle ne fait pas encore partie de l'otan.

2) Non car l'Ukraine n'appartient pas à l'otan.

Séance 2 : Informations complémentaires sur l'Ukraine et la Russie

L'OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) : c'est une alliance politique et militaire entre les États-Unis et de nombreux pays de l'Europe de l'ouest qui a été créée en 1949 pour défendre l'Europe contre la volonté de l'URSS (Russie et autres pays rattachés à elle comme l'Ukraine) d'étendre son influence. L'OTAN a continué d'exister après la disparition de l'URSS en 1991, quand l'Ukraine est devenue indépendante. Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

Figure 1. Support de travail (C1, S2).

alors l'attaque de l'Ukraine par la Russie en février 2022 (la séquence a été menée en mars 2022 dans deux classes [C1 et C2] du même professeur). La structure est la même que celle décrite précédemment avec quelques variantes. Une première séance (S1) fait identifier par les élèves des causes de l'événement final (l'attaque) à partir d'un récit (des extraits de deux journaux télévisés), afin qu'ils listent les idées explicatives qu'ils discernent d'emblée. Une explication esquissée par les élèves est formulée ainsi par le professeur en deuxième séance (S2) : « *La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle.* » Les élèves doivent évaluer si cette idée de menace est effectivement une cause de l'attaque. Cette S2 ne conduit qu'à de très rares argumentations chez les élèves, du fait de la complexité procédurale de notre consigne, dans laquelle les élèves devaient mettre en lien de trop nombreux éléments (fig. 1). Nous faisons alors l'hypothèse que, pour inciter les élèves à argumenter, la consigne doit reposer sur une question plus directement accessible.

Question argumentative accessible et centrée sur le point de vue de la source

Le support de la consigne de la séance 3 est illustré par la figure 2, qui présente la consigne pour une des trois explications (A).

La question est directement accessible – avoir raison ou tort d'affirmer quelque chose – tout en étant focalisée à la fois sur la critique de la source et sur l'explication par la menace : il faut rapporter l'idée de menace à l'information supplémentaire. On retrouve là le rapport des historiens à leurs propres tâches. La question étant posée, il s'agit de confronter des données et des hypothèses explicatives.

On constate à la lecture de leurs productions que les élèves entrent pour une large majorité dans un processus qui les conduit à construire des faits au sein d'une argumentation historique. Dans la deuxième classe, un seul élève ne produit rien, et les textes sont nettement plus longs et explicitement argumentatifs (usage de connecteurs logiques) que dans la classe 1 (S2).

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
 -Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
si l'Uk. rejoint l'OTAN, elle va peut-être valoir récupérer la Crimée et attaquer la Russie.	L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN pour avoir plus de forces militaires pour se défendre contre la Russie si elle veut récupérer plus de territoires.

Figure 2. Support de travail (C1, S3).

37	D	[Lisant la deuxième consigne] B euh dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?
38	Z	Donc il a raison euh on peut mettre euh... oui, car euh... attends c'est quoi le Donbass euh... attends.
39	D	Car peut-être il est euh...
40	Z	Avec qui il a plus d'autonomie et tout ça, regarde. Parce que donc la Russie fin Vladimir Poutine a raison, car le Donbass veulent rejoindre la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014. Et donc il a tort parce que les deux provinces du Donbass euh...
41	D	Ça fait déjà partie de l'Ukraine ?
42	Z	Non, juste une population qui parle très majoritairement russe.
43	D	Ah.
44	Z	Bon déjà on met dans "il a raison".
45	D	Mais je comprends pas en fait là tu vois il est écrit les deux provinces font partie de l'Ukraine.
46	Z	Oui ?
47	D	Et après y'a un autre point, il est écrit qu'ils font partie de la Russie genre euh...
48	Z	C'est juste le moment... je sais pas, je vais voir... c'est l'autre truc.
49	D	Attends, ah oui, c'est la Crimée, je me suis trompée avec.
50	Z	Ah voilà.
51	D	Mais oui, du coup, ça fait partie de l'Ukraine.
52	Z	Il a raison parce que veut protéger le Donbass pour qu'ils aient plus d'autonomie euh... attends juste au-dessus c'est écrit quoi ? Le Donbass, ils veulent faire partie de la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014 ?

Transcription 1. Travail de groupe (C1, S3).

B. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Le Donbass : les deux provinces du Donbass (Donetsk et Lougansk) font partie de l'Ukraine mais ont une population qui parle très majoritairement russe (russophones). Elles se sont révoltées militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014, révolte soutenue par la Russie. En 2015 un accord (l'accord de Minsk signé par la Russie, l'Ukraine, la France et l'Allemagne) prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine, ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Les combats ont continué depuis 2014 entre les séparatistes pro-russes et l'armée ukrainienne.
 - La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique au sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
Le Donbass veut faire partie de la Russie car en 2014 ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement mais ça n'a pas fonctionné.	En 2015, un accord prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ses deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine mais cela n'a pas été fait pour l'instant. C'est peut être une technique pour récupérer la territoire.

Figure 3. Écrit de Z et D correspondant à la transcription 1.

Ces constats sur les écrits sont renforcés par ceux faits à l'écoute du travail des groupes. Prenons un premier cas, celui de deux élèves qui travaillent sur l'explication B (« il dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass »). Cet extrait montre les modalités argumentatives de ces deux élèves qui traitent progressivement, mais sûrement les informations pour les éliminer et/ou les vérifier. L'extrait démarre (37-40) par la formulation et l'exploration de la question argumentative (autour de tort/raison). L'effort des deux élèves est ensuite ciblé sur le travail de construction de faits par le démêlage des zones russophones concernées (entre Crimée et Donbass) et de la nature des liens linguistiques et politiques (autonomie, appartenance...). Ce travail produit des doutes (45), des vérifications (48, 49) et la construction de faits (42, 51, 52). Dans l'écrit issu de ces échanges (fig. 3), les informations complémentaires sont transformées en faits, parce qu'elles sont inscrites dans une argumentation temporelle (2014, 2015, « pour l'instant »...) qui donne à voir ce qui (révolte, autonomie, appartenance...) va dans le sens de l'une ou de l'autre des positions (tort ou raison), et construit le processus causal afférent.

La construction de faits comme étape dans la construction d'un problème historique

Trois élèves de la deuxième classe mettent en évidence et explicitent pour eux-mêmes l'émergence d'une contradiction directement issue des faits qu'ils ont construits, ce qu'on observe dans leur écrit (fig. 4) et dans leurs échanges (transcription 2).

Une information – la déclaration de V. Poutine sur « une seule nation » – semble pouvoir devenir un fait en faveur d'un argument et de son contraire (en faveur de la visée de V. Poutine d'annexer l'Ukraine ou du fait qu'une seule nation n'a pas besoin d'une réunification). La présence d'un « Tiers »⁷ conduit l'élève à expliciter sa pensée et donc à déployer une argumentation au sens de Plantin⁸ : le professeur (P : 30, 32, 34, 37), mais également les élèves F et U (13, 15, 18, 29-45) jouent le rôle de Tiers, face aux discours (W : 8, 10, 12, 36 [cité par F]) et aux contre-discours (F : 9, 11) que structure la consigne dans son ensemble.

La contradiction naît chez ces élèves de l'indifférenciation entre nation et État. Autrement dit, l'exposé des arguments conduit à poser un problème pertinent en vue de la compréhension factuelle de la situation et du développement d'un concept important dans le champ des relations internationales : un même fait amène les élèves à construire deux arguments contradictoires dont la confrontation pourrait aboutir à la conceptualisation de la nation. Surtout, ce processus conduit ces élèves d'une explication par les intentions de V. Poutine, vers lesquelles était tournée la question posée, aux *circonstances* étatiques et nationales dans lesquelles ces *intentions* s'inscrivent. Ils esquissent ainsi une « *synthèse de l'hétérogène* »⁹ propre à l'histoire.

⁷ Selon le modèle de l'argumentation utilisé ici, le Tiers est le rôle tenu par celui qui ne s'aligne ni sur celui qui propose une affirmation (le Proposant) ni sur son Opposant. Il transforme ainsi l'opposition en question.

⁸ PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, pp. 57-59.

⁹ RICŒUR Paul, *Temps et récit...*, p. 339.

8	W	Russes et Ukrainiens sont une seule nation, ça va pas plutôt là [à droite].
9	F	Bah non.
10	W	Ont plutôt raison, je veux dire.
11	F	Bah non.
12	W	Ben si, il veut reformer l'URSS. C'est bien rallier l'Ukraine à la Russie.
13	F	Non, mais après ils ont tort aussi bah du coup. Peut-être que cet argument-là, il est dans les deux côtés. Du coup, c'est contradictoire. En fait là, W tu viens de mettre un truc contradictoire. Politique... attends attends.
14	W	Alors ça va où?
15	F	Ça, ça va là, et ça, ça va là. U tu tranches?
16	U	Quoi?
17	F	Oui, les Ukrainiens, Russes et Ukrainiens, Vladimir Poutine pour lui donner raison ou tort, aux pays occidentaux.
18	U	Attends, tu parles de cette phrase-là [3 ^e tiret des informations supplémentaires]? Et il faut choisir dans quel truc on le met?
19	F	Oui et c'est toi qui tranche.
...		...
29	F	Monsieur, c'est qu'en fait, on a une idée, c'est Russes et Ukrainiens sont une seule nation, mais ça se contredit parce que ça va dans les deux cases.
30	P	Bah c'est pour ça que la question, c'est: est-ce qu'il a plutôt tort ou plutôt raison?
31	F	Oui, mais en fait ça peut être contradictoire.
32	P	Et bien, c'est parce que c'est contradictoire que c'est intéressant. Qu'est-ce qui est contradictoire?
33	W	C'est que en fait, ça peut aller dans les deux cases.
34	P	Qu'est-ce qui peut aller dans les deux cases?
35	W	Ça.
36	F	W, il dit que... il dit ça, ça veut dire qu'il veut reformer l'URSS, donc agrandir son territoire. Et moi, je dis.
37	P	Donc quand nous Européens ou Américains en disant ceci, on a plutôt raison?
38	F	Oui.
39	P	Bon bah alors. Et donc vous n'êtes pas d'accord.
40	W	Oui, mais.
41	F	Oui, moi, je dis justement qu'il dit ça pour apaiser les tensions pour... en fait non, c'est nul.
42	P	Non non non non non, toutes les cases doivent être remplies. Il est logique et normal puisque c'est un fait d'actualité qu'on n'a pas, on ne sait pas ce qui est vrai. La seule chose que l'on peut faire c'est qu'à partir de ceci, on peut essayer de réfléchir et de voir, si ce qu'il dit il a plutôt tort ou plutôt raison donc tout ce que vous avez réfléchi là, il n'y a rien d'idiot, rien sans intérêt. Il faut le mettre là-dedans.
43	F	En fait, c'est pas grave si on a les deux mêmes arguments.
44	P	C'est même mieux.
45	F	Ok.
46	P	Parce que personne aujourd'hui ne peut dire c'est ça ou c'est ça parce qu'on peut pas trancher. Donc la seule chose que l'on peut faire, c'est essayer de réfléchir à ce qui nous paraît plutôt tort ou plutôt raison par rapport à ce qu'il dit. C'est la seule chose qu'on peut faire et c'est le but de l'exercice d'aujourd'hui.
47	F	Ah ok.

Transcription 2. Groupe F, W, U (voir fig. 5).

Consigne : Attention toutes les cases doivent être remplies.

B. Dans le journal télévisé on a compris que les pays européens et les États-Unis disent que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'ils ont raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Depuis plus de deux semaines l'armée russe est entrée en Ukraine et occupe une partie de son territoire. Actuellement elle continue à bombarder et avancer vers la capitale et l'ouest de l'Ukraine.
- Selon une représentante de V. Poutine lors des négociations de ces derniers jours avec le gouvernement ukrainien, les objectifs de la Russie « n'incluent ni l'occupation de l'Ukraine, ni la destruction de son État, ni le renversement du gouvernement actuel ».
- Ukraine : ancien pays de l'URSS jusqu'en 1991 quand elle devient indépendante. En 2021, V. Poutine a déclaré que « Russes et Ukrainiens sont une seule nation ».

Les pays européens et les États-Unis ont plutôt raison de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...	Les pays européens et les États-Unis ont plutôt tort de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...
Il veut réunir Russes et Ukrainiens (qui son dit - il une seul nation) pour reformer l'URSS	Il affirme qu'il son une seul nation (ensemble).

Figure 4. Groupe F, W, U (C2, S2).

Conclusion

L'équilibre entre ce que transmet le professeur et ce qu'il fait construire en classe avec les élèves est une question majeure dans l'enseignement de l'histoire, pour éviter le double écueil de la transmission et du constructivisme simpliste. Nos travaux expérimentaux montrent ici plusieurs choses. D'une part, l'articulation des savoirs mis en jeu par le professeur et ceux mis en jeu par les élèves peut reposer sur l'identification de questions argumentatives accessibles au sens commun des élèves afin d'identifier

ce sur quoi il faut discuter. On discerne là une version didactique et opérationnelle des compétences transversales, des référentiels éducatifs à propos des enjeux de coopération (tels que « discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix »¹⁰). La question argumentative du cas étudié conduit à des faits et des concepts pertinents dans la discipline, notamment en rendant nécessaire le rapport de la critique externe des sources (la position de V. Poutine) à leur critique interne (ce qu'il dit), et à l'ensemble des causes matérielles et institutionnelles en jeu.

¹⁰ Extrait des « compétences travaillées » en cycle 4 en France.

L'autrice et l'auteur

Sylvain Doussot est professeur des universités en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes. Ses travaux portent sur les conditions d'une modification de la forme scolaire de l'enseignement de l'histoire à travers des recherches en partie expérimentales.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5480-7510>

Élise Guenoux est doctorante en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes, sous la direction de Sylvain Doussot et de Nadine Fink. Son projet de thèse vise à documenter les conditions d'une enquête historique sur un récit d'actualité en classe d'histoire.

elise.guenoux@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Ce texte rend compte d'une partie d'une recherche expérimentale visant à identifier et à caractériser les conditions pour que se déploie en classe d'histoire une activité des élèves qui ait quelque chose à voir, sur un plan épistémologique, avec l'enquête historique. Les cas analysés montrent notamment que les élèves parviennent mieux à construire des faits historiques lorsque leur activité s'inscrit dans un travail d'argumentation réel au sein de la classe, à l'opposé des processus dominants de validation ou d'invalidation des propositions des élèves par l'enseignante ou l'enseignant.

Mots-clés

Enquête, Argumentation, Faits, Expérimentation didactique

Marc-André Éthier, Université de Montréal
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

Comment éliciter la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire ?

Abstract

The primary goal of history programs that claim to foster critical thinking is not to encourage students to blindly accept the findings of scholars or a grand narrative. Rather, their goal should be to equip students with heuristics and an ethos consistent with historical thinking, which they can use in the public sphere. Many parents and teachers, however, doubt that high school students can adopt this investigative stance. To explore this issue, a research instrument was developed to collect data on the extent to which students can interpret sources. This article describes the theoretical and methodological framework of this instrument and presents some preliminary results from its first phase, which focuses on a task designed to improve understanding of aspects of historical thinking.

Keywords

Québec history program, Development, Critical thinking, Historical heuristics

Une version longue de cet article est disponible dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire* publié en ligne sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch.

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David « Comment éliciter la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 99-104.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.99

Introduction

Les élèves d'âge scolaire peuvent-ils apprendre à employer de façon opportune les techniques d'investigation pertinentes? Cet article présente un instrument de recherche mis au point pour constituer un corpus de données à partir duquel tenter de déterminer ce que des élèves du secondaire peuvent accomplir lorsqu'il leur est demandé d'interpréter des sources. Il situe cet instrument dans son cadre théorique et méthodologique, puis illustre ses caractéristiques et son fonctionnement à l'aide de quelques résultats exploratoires.

Cadre théorique

Wineburg¹ a opérationnalisé la pensée historique en trois euristiques principales associées à l'expertise en histoire : l'indexation (*sourcing*), la contextualisation et la corroboration de sources.

L'indexation des sources correspond en partie à l'analyse de l'effet, sur le sens des documents, de leur provenance (qui en sont les auteurs, ceux-ci ont-ils observé directement ce dont ils témoignent, « d'où » parlent-ils?) et de leur destination (quelles sont les fonctions des documents, qui sont les récepteurs prévus des messages? etc.). Elle consiste donc à prendre en considération l'attribution d'un document ou d'un discours. Lorsqu'ils analysaient des sources, les experts observés commençaient par cette forme de critique. L'euristique de la contextualisation analyse les conditions de

¹ WINEBURG Sam, *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphie, Temple University Press, 272 p.

production du document (et les événements qu'il rapporte) et le situe dans le temps, l'espace et le social. L'heuristique de la corroboration implique de vérifier les points concordants et divergents du contenu d'une source avec d'autres.

Plusieurs contempteurs du modèle des euristiques soulignent qu'il analyse bien les textes écrits trouvés dans les dépôts d'archives officiels, mais pas les artefacts, expériences des acteurs, monuments, traditions orales et sites Web². En outre, le caractère artificiel, contraint, individuel, linéaire, mécanique et réducteur de ces conduites contraste avec les dispositions instrumentées manifestées dans leurs enquêtes par les historiens, dont les démarches, objets et terrains sont divers, impliquent et articulent la position du problème, la constitution du corpus, le débat historiographique, etc.³ Rappelons cependant que, si Wineburg considère que la pensée historique ne se reconnaît⁴ pas à la seule juxtaposition de ces euristiques pour explorer des traces, il rapporte que, dans ses recherches, les euristiques se manifestaient néanmoins avec constance chez les historiens experts, mais pas chez les « novices ». Pour lui, leur présence a donc une certaine valeur prédictive. Certes, cela ne rassurerait guère Febvre, qui faisait cette analogie entre l'histoire comme passé humain (et non comme méthode pour tenter de le connaître) et un humain :

« [...] on peut bien le saisir, pour la commodité, par tel ou tel membre, par la jambe ou par le bras plutôt que par la tête: c'est toujours l'homme tout entier qu'on entraîne dès qu'on tire. Cet homme, il ne se laisse pas découper en morceaux ou alors on le tue: or l'historien n'a que faire de morceaux de cadavres. »⁵

Dans les années 2010, de nombreuses recherches états-uniennes réunissant de vastes échantillons ont néanmoins exploité le concept des euristiques et

montré que leur enseignement améliore la maîtrise que les élèves du secondaire ont de ces euristiques.

Méthode

Dans l'espoir de faire passer, pendant quatre années consécutives, des tâches comparables à des élèves comparables (quant à leur scolarité), nous avons préparé quatre tâches pour chacune de ces euristiques, une pour chacune des quatre années de la recherche, soit douze versions.

Ces instruments devaient partager les traits suivants: informer sur la capacité des élèves à analyser des sources primaires écrites ou iconographiques en histoire; exiger l'usage de l'une de ces trois euristiques; pouvoir être réalisées en moins de 20 minutes par des élèves maîtrisant l'heuristique visée; être comparables entre elles; convenir à des élèves de la première à la quatrième secondaire; être compréhensibles pour des locuteurs parlant un français de base; pouvoir être corrigées rapidement.

Nous les avons bâties sur le même modèle, inspiré du travail de l'équipe de Wineburg (dont Breakstone⁶ et Reisman⁷). Chacune comporte un énoncé de départ, une source, trois questions pour guider les élèves et de courts documents de support. L'énoncé de départ présente la source sur laquelle la tâche repose. L'intention des questions varie selon le modèle de tâches.

Nous avons d'abord expérimenté ces tâches avec quatre historiens, trois étudiants de la maîtrise en histoire et des élèves du secondaire pour nous assurer que les tâches soient centrées sur les sources les mieux adaptées, mesurent ce que nous voulions et aient un niveau de difficulté uniforme. Avec un test statistique, nous avons contrôlé leur lisibilité. Seules huit tâches, soit deux ou trois versions par euristique (trois pour l'indexation des sources; trois pour la contextualisation; deux pour la

² BARON Christine, « Understanding historical thinking at historic sites », *Journal of Educational Psychology* 104, 3, 2012, pp. 833-847.

³ DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêteur sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

⁴ Nous adoptons les conventions de l'orthographe rectifiée de 1990.

⁵ FEBVRE Lucien, « Propos d'initiation: vivre l'histoire », *Mélanges d'histoire sociale* 3, 1943, p. 7.

⁶ BREAKSTONE Joel, « Try, try, try again: The process of designing new history assessments », *Theory and Research in Social Education* 42, 4, 2014, pp. 453-485.

⁷ REISMAN Avishag, « The "document-based lesson": Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers », *Journal of Curriculum Studies* 44, 2, 2012, pp. 233-264.

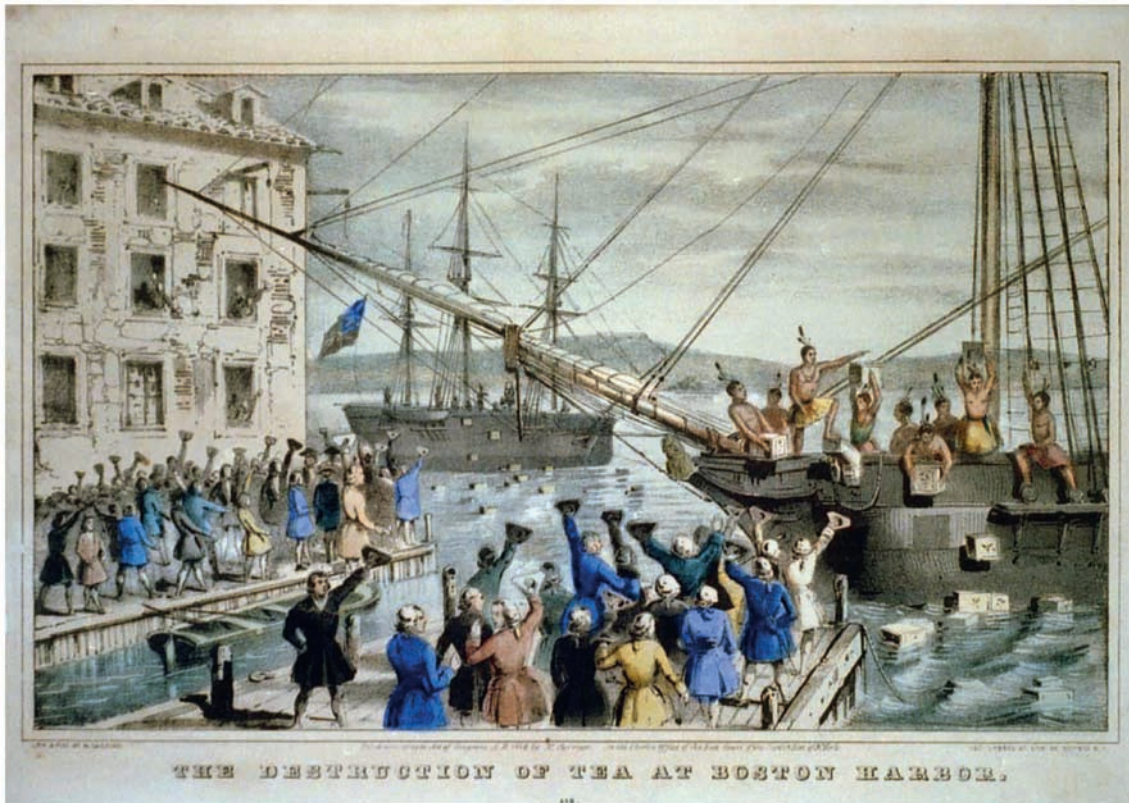


Figure 1. Exemple de tâche portant sur l'euristique de l'indexation des sources (*sourcing*): événement du Boston Tea Party.

corroboration) ont été utilisées en classe, en raison de l'accès restreint au terrain en contexte pandémique la dernière année de l'expérimentation. La première question de la première tâche (liée à l'euristique de l'indexation des sources) porte sur la crédibilité de leurs auteurs, la deuxième, sur la validité du contenu et la troisième, sur la fiabilité des documents de support. Les élèves doivent établir la fiabilité de la source par rapport au problème.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens⁸, choisie au hasard dans le corpus :

Critère 1 (identifie ou énonce l'auteur) :

« Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe » (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« On apprend que Thomas More voulait faire une utopie » (copie C01B15, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

Critère 2 (énonce l'intention de l'auteur) :

« Non, car l'auteur de la source 1 cherche à décoloniser l'Algérie et avoir de l'indépendance. L'auteur est contre la colonisation » (copie B02C07, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

Critère 3 (tient compte du destinataire de la source) :

« Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe » (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).
 « J'ai plus confiance au document D, car il est plus récent et plus réaliste. Les autres datent d'une époque où les États-Unis étaient en pleine révolution et où l'on voulait créer des symboles forts pour motiver le peuple » (copie F01D31, tâche 2 – Boston Tea Party – *sourcing*).

⁸ BREAKSTONE Joel, « Try, try, try again... », pp. 453-485.

Critère 4 (énonce le moment de production de la source) :

« *L'époque n'était pas la meilleure, car il y avait la Renaissance, il y avait les pouvoirs, la royauté, le bas peuple* » (copie A01B01, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« *En 1854, ça serait un peu trop difficile de peindre avec l'huile de toile, car avant on était un petit peu moins doué* » (copie F01C20, tâche 6 – Champlain – *sourcing*).

La première question de la deuxième tâche (liée à la contextualisation) porte sur la capacité de définir le concept central de la source, la deuxième, sur la capacité à établir le contexte historique à l'aide des documents de support et la troisième, sur la capacité de justifier le lien entre la source primaire et son contexte. Les élèves doivent analyser le contexte de production de la source.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens⁹ :

Critère 5 (tient compte du contexte historique des acteurs) :

« *L'époque dans laquelle vit Thomas More, c'est la Renaissance, époque d'invention (imprimerie, traité d'anatomie, etc.)* » (copie E01D02, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« *Certains penseurs vont aller contre les croisades, mais dans une époque où l'Église est aussi omniprésente, ils passent inaperçus* » (copie C01X28, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 6 (situe le contenu des documents dans le temps) :

« *Cet extrait a été écrit en 1516, donc avant que les guerres et les majeurs problèmes de notre société apparaissent* » (copie A01A04, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« *Ce sont des métiers en 1300 et 1200 avant J.-C.* » (copie F01C12, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Critère 7 (situe le contenu des documents dans l'espace) :

« *Le personnage important du Québec s'agit de Samuel de Champlain qui a fondé la ville de Québec* » (copie E01D02, tâche 6 – Champlain – *sourcing*).

« *À cette époque, les Européens étaient extrêmement axés sur l'expansion européenne. Le prince du Portugal envoyait d'énormes quantités de bateaux à l'eau* » (copie A01A03, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

La première question de la troisième tâche (liée à la corroboration) porte sur la capacité de dégager le point de vue de l'auteur. Les autres questions demandent aux élèves de comparer différentes perspectives avec le point de vue de l'auteur.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens¹⁰ :

Critère 8 (tient compte de plusieurs perspectives) :

« *L'auteur du document C est en accord avec la source 1 et celui du document A l'est aussi, mais il rappelle que ce n'est pas tous les scribes qui ont la vie facile. Alors que les auteurs des documents B et D ne partagent pas le même point de vue que celui de la source 1* » (copie D01D01, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« *Les documents B et A affirment qu'il n'y a aucun portrait qui révélerait le vrai visage de Champlain. Mais le document C dit qu'un des portraits de Ducornet était bien le bon, car il représentait Samuel de Champlain et Ducornet l'avait bel et bien peint* » (copie F01C19, tâche 6 – Champlain – *sourcing*).

Critère 9 (tient compte de la validité des éléments retenus) :

« *Le document A, fourni par un historien moderne, contredit les autres textes ayant été écrits par des historiens/scribes de l'époque, qui, d'après moi, aurait une meilleure perception du métier le*

⁹ BREAKSTONE Joel, « Try, try, try again... », pp. 453-485.

¹⁰ BREAKSTONE Joel, « Try, try, try again... », pp. 453-485.

plus prestigieuse de leur société» (copie A01A19, tâche 5 – Égypte – corroboration).

«Oui, car dans la source 1, il explique que Ducornet a copié la gravure, car les côtés sont inversés et dans les documents A, B, C, D, ils disent qu'il n'y a pas de véritable portrait de Champlain. Ils impliquent donc que la lithographie de Ducornet n'est pas un vrai» (copie A01A07, tâche 6 – Champlain – sourcing).

Critère 10 (tient compte de la valeur relative des extraits) :

«Puisque les colonisateurs vivent dans le luxe et qu'ils ont plein de privilèges. Donc, ils ne veulent surtout pas s'en débarrasser en laissant la colonie se décoloniser» (copie H01A05, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

«Nivel de Frétéval était d'accord pour aller combattre, mais il avoua ses mauvaises conduites durant la guerre. Selon Chris Harman, "libérer n'était qu'un mot pour étendre son territoire et massacrer tout non-chrétien catholique". Finalement, les chrétiens ne partageaient pas en quelque sorte la volonté du pape de "libérer" Jérusalem, mais certains ont vu d'autres intentions derrière. Donc, non» (copie J02X09, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 11 (fait des liens entre les documents) :

«Non, parce que dans le document A, ils disent qu'on ne sait le portrait authentique de Champlain donc ils ne confirment pas que c'est Champlain précisément sur la lithographie de la source 1» (copie F01A23, tâche 6 – Champlain – sourcing).

«Les deux auteurs [de la source 1 et du document B] pensent qu'ils ont de l'argent, mais pas la même classe dans la société» (copie G01D20, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Ces onze critères initiaux ont servi à analyser les huit tâches, même si chacune d'entre elles ciblait les critères d'une euristique en particulier, car la mobilisation de la pensée historique, au moins est conçue comme une opération cognitive incompatible avec un réductionnisme.

Ces tâches ont été distribuées aux élèves en classe, à raison de trois par année : une à la fin de l'automne, une en hiver et une au printemps. Ceux-ci disposaient de 20 minutes pour réaliser chacune des tâches. Le chercheur ou l'auxiliaire présent en classe avait pour mandat de lire les questions avec les élèves. Durant la réalisation de la tâche, il ne devait répondre à aucune question, sauf celles concernant le vocabulaire.

Des corrigés ont été créés pour chaque tâche. Ils indiquaient ce qui devait être observé dans les réponses, pour évaluer si l'élève maîtrisait le critère ciblé. Les réponses appropriées à chaque question des tâches étaient aussi incluses. Si l'élève démontrait, dans ses réponses, une maîtrise suffisante du critère, la note 1 était attribuée au critère correspondant. Dans le cas contraire, 0 était indiqué – plusieurs élèves mentionnant par ailleurs leur incapacité de remplir l'ensemble du questionnaire pour des raisons autres que lexicales. Cette approche binaire simple permettait aux auxiliaires d'analyser toutes les tâches de la même façon. En effet, dans ce processus de traitement des données collectées, deux auxiliaires ont codé l'ensemble (ou presque) des tâches.

Prospectives

Comme outils de recherche standardisés, les tâches que nous avons élaborées nous semblent ouvrir une voie de recherche prometteuse pour creuser cette étude et en présenter les prolongements. Après une série de contre-codages (pour stabiliser les critères et optimiser l'accord interjuges), l'ajout d'échantillons complémentaires (pour homogénéiser le nombre de tâches par euristique) et l'analyse *in extenso* de l'ensemble des données, la prochaine étape serait de qualifier les réponses des élèves et de dépasser une analyse fondée sur la seule présence ou absence des manifestations retenues de la pensée historique.

Il serait alors possible d'étoffer cet avant-gout des résultats préliminaires de cette recherche exploratoire et de proposer des éléments quant à l'état de développement de la pensée historique des élèves de notre échantillon. Pour l'instant, en effet, nos résultats ne permettent pas de statuer sur la présence de la pensée historique, quoique certains

élèves mobilisent parfois, à leur mesure et de façon souvent téméraire, une ou des composantes de l'une ou l'autre des euristiques, dont la prise en compte de la date de production de la source (comme critère de fiabilité), qui n'est donc pas atemporelle, bien que le contexte de production exclue de nombreuses variables spatiales, sociales, matérielles, sociopolitiques... comptant souvent parmi les plus importantes pour l'historien.

Enfin, nous comptons rendre les tâches (nous ayant servi dans cette recherche) plus adaptées à l'évaluation diagnostique des apprentissages prescrits par les programmes d'études québécois et à l'usage de sources en classe, notamment en situation de modélisation rendue nécessaire par la prise de conscience, par les élèves, d'un besoin de formation topique pour venir à bout d'une situation-problème et résoudre un conflit sociocognitif.

Les auteurs

Marc-André Éthier, Ph. D., professeur au Département de didactique, Université de Montréal, membre du CRIFPE, collabore avec Lefrançois. Les grands conseils nationaux de la recherche ont financé ses études sur le développement, par les élèves, des compétences liées à la pensée historique, ainsi que sur la nature des compétences disciplinaires des enseignants et sur leur transposition en classe. Il pilote une recherche sur la façon dont les élèves utilisent les jeux vidéos sérieux et les effets de ces usages sur le développement de la pensée historique.

<https://fse.umontreal.ca/faculte/corps-professoral/fiche/in/in14901/sg/Marc-Andr%c3%a9%20%c3%89thier/>

marc.andre.ethier@umontreal.ca

<https://orcid.org/0000-0001-5195-2050>

David Lefrançois, Ph. D., est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et membre du CRIFPE. Ses recherches et publications analysent les contenus des programmes d'études, le matériel didactique, les usages d'enseignants politiques controversés en classe, les méthodes et les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages en sciences humaines et sociales au

primaire et au secondaire, tout particulièrement dans les domaines que sont l'éducation financière, l'éducation juridique, l'éducation à la citoyenneté et l'histoire.

<https://uqo.ca/accueil/fiche/david-lefrancois>

david.lefrancois@uqo.ca

<https://orcid.org/0000-0002-3091-0967>

Résumé

Les programmes d'histoire qui se proposent de développer la pensée critique tendent à viser non pas la restitution par les élèves d'un produit de l'histoire savante ou la croyance en un roman national, mais le transfert dans la vie civile d'une compétence disciplinaire critique appelée pensée historique. Dans cet article, l'aperçu de certains des résultats exploratoires produits dans la phase préparatoire de notre projet de recherche sert à illustrer les caractéristiques d'un instrument de recherche, en nous concentrant sur la description d'une des tâches d'élèves générant ces résultats sur le développement de la pensée historique.

Mots-clés

Programme québécois d'histoire, Développement, Pensée critique, Euristiques historiques

Lucie Gomes, Université de Limoges

Oradour-sur-Glane : l'étude d'une rumeur, levier ou obstacle pour l'enseignement ?

Abstract

Every year, thousands of students and their teachers visit the martyred village of Oradour-sur-Glane in Haute-Vienne, in the center of France. This article raises the question of the levers and obstacles for learning from the observation of three visits, bringing out the importance of a rumor on the reasons for this massacre at the end of the Second World War. First seen as an obstacle preventing us from understanding the event, the rumor is studied differently to imagine how to use it as levers for problematized historical learnings articulating history and memory.

Keywords

Oradour-sur-Glane, History, Memory, Rumor, Visit

Une version longue de cet article est disponible dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire* publié en ligne sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch.

Le 10 juin 1944, à Oradour-sur-Glane (OSG) dans le Limousin, 643 personnes périssent fusillées et brûlées, essentiellement dans les granges pour les hommes et dans l'église pour les femmes et les enfants. C'est la division SS *Das Reich* qui organise le massacre, ordre étant donné de frapper fort par une action très violente afin de dissuader les habitants du Limousin d'apporter leur soutien à la résistance. De Gaulle décide dès 1945 de conserver le village à l'état de ruines. Dans les années 1990, un *Centre de la mémoire* est inauguré, étape préalable de contextualisation avant la visite du village. Aujourd'hui, le village accueille de nombreux visiteurs dont beaucoup de groupes scolaires.

Mais le savoir historique que nous venons de décrire, issu principalement des travaux de l'historienne Sarah Farmer¹, est contredit par une rumeur, née dès le lendemain du massacre et persistante encore aujourd'hui pour les habitants vivant à proximité : OSG n'était pas la cible des Allemands lors du massacre, c'était le village d'Oradour-sur-Vayres (OSV) qui était visé, et ceux-ci auraient mal lu la carte à l'époque. L'explication est logique et cohérente puisque ce village au nom similaire était un haut lieu de résistance avec un maquis très actif en juin 1944.

Nous avons décidé de mettre au travail cette rumeur, du point de vue de la didactique de l'histoire. Une rumeur est-elle un obstacle aux apprentissages, ou permet-elle au contraire de construire du savoir historique ?

GOMES Lucie, « Oradour-sur-Glane : l'étude d'une rumeur, levier ou obstacle pour l'enseignement ? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 105-111.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.105

¹ FARMER Sarah, *Oradour 10 juin 1944*, Paris, Tempus Perrin, 2007, 320 p.

Le statut de la rumeur en histoire

Faire de l'histoire, c'est établir des faits

La rumeur ne semble pas avoir sa place en histoire. Faire de l'histoire, depuis Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos², c'est établir des faits. Antoine Prost³ rappelle que cet établissement des faits passe notamment par la critique interne et la critique externe des documents, permettant d'écarter ce qui est inexact. La critique de sincérité écarterait les mensonges, la critique d'exactitude se débarrasserait des erreurs. Aux premiers abords, on se dit que le travail historien sur OSG permet d'écarter la possibilité que la rumeur d'OSV soit considérée comme crédible. Dans l'ouvrage de Sarah Farmer, celle-ci ne retient par ailleurs pas son attention, sans doute justement parce que rien ne peut la corroborer. Cette rumeur d'Oradour-sur-Vayres reste un impensé historique, en l'état actuel de l'historiographie.

Un angle mort : les raisons de la rumeur

Angle mort de la recherche historique sur OSG, OSV pourrait être un problème historique intéressant, comme cela l'a été pour d'autres périodes. L'historien Marc Bloch⁴ a travaillé sur les fausses nouvelles de guerre, concernant la Première Guerre mondiale, avec des points communs notables avec OSG. Il ne renie pas le travail de déconstruction de la rumeur elle-même, qui fait partie du travail de l'historien, mais il transforme le problème historique en se questionnant sur la diffusion de rumeurs. Ce que soulève Marc Bloch, c'est l'intérêt de rediriger le questionnement vers le terreau culturel qui a permis à celle-ci de prospérer. Le problème historique est alors transformé puisqu'on ne s'intéresse plus seulement à l'événement, mais aux liens entre celui-ci et sa construction mémorielle. Dans le cadre d'OSG, la rumeur naît dès le lendemain du massacre.

² LANGLOIS Charles-Victor, SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éditions Kimé (1^{re} éd., Paris, Hachette, 1898), 1992.

³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p.; RICEUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

⁴ BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, 4^e éd., Paris, Éditions Allia, 2019, 47 p.

Celle-ci n'aura jamais d'ampleur nationale et reste connue seulement au niveau local. Elle est rassurante puisqu'elle fournit une explication cohérente à l'inexplicable: il serait normal que les SS aient voulu détruire un village et ses habitants, connus pour des faits de résistance, alors qu'il est anormal d'avoir massacré des habitants non impliqués dans les maquis. Pourquoi a-t-elle eu autant de succès par le passé et pourquoi continue-t-elle de prospérer en Limousin alors même qu'aucun ouvrage sérieux n'y fait référence?

Méthodologie de l'observation des visites scolaires

L'Année 1 d'une recherche menée sur trois ans

Nous avons décidé de nous intéresser à OSG pour les liens pouvant exister entre histoire et mémoire⁵. D'autres didacticiens⁶ se sont intéressés à ces liens et cela nous semble très riche pour articuler l'enseignement de l'histoire et les demandes sociétales de compréhension du monde actuel.

Les visites scolaires ont lieu au printemps 2022 pour une recherche pensée sur trois ans: l'Année 1 est une phase d'observation (pas d'intervention dans les dispositifs des enseignants, les échanges sont enregistrés); l'Année 2 est une phase d'expérimentation (conception avec les enseignants des séquences forcées⁷ dans le Cadre de l'Apprentissage

⁵ Dans nos recherches, nous nous sommes intéressées à l'enseignement des Guerres de Vendée entre histoire et mémoire. GOMES Lucie, «La problématisation historique au lycée: articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée», *Éducation et Didactique* 13-3, 2019, pp. 109-126.

⁶ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves: La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne, Peter Lang, 2014, 266 p.; MOISAN Sabrina, LETOURNEAU Jocelyn, «Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français», *The Canadian Historical Review*, vol. 85, n° 2, 2004, pp. 325-356.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, «Mémoires et histoire scolaire en France: quelques interrogations didactiques», *Revue française de pédagogie*, 165, 2008, pp. 31-42.

⁷ Les séquences forcées sont co-construites en amont par l'enseignant et le chercheur. Les séances sont modifiées en fonction des obstacles rencontrés par les élèves. ORANGE Christian, «Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant», *Recherches en éducation* HS2, 2010, pp. 73-85.

par Problématisation⁸); l'Année 3 est une autre phase d'expérimentation (amélioration du processus de problématisation).

Au début de l'Année 1, nous n'avions pas identifié précisément ce qui pourrait « faire problème » pour les élèves. Le CAP est notre grille de lecture: un problème didactiquement intéressant en histoire est un aspect qui résiste aux idées explicatives des élèves et qui nécessitera la mise en tension des données du problème avec ces premières idées explicatives pour construire le savoir historique. C'est pourquoi les élèves ont dû, avant la visite, répondre à un questionnaire afin que nous sachions s'ils ont déjà visité le lieu, comment ils racontent l'événement et s'ils en connaissent les causes. Nous souhaitons vérifier notre hypothèse de la forte proximité des élèves avec le village d'OSG et si nous pouvions déjà identifier des éléments

pouvant poser problème. Nous reviendrons sur ces questionnaires.

Les dispositifs des enseignants

Ce sont trois classes de troisième⁹ (C1, C2 et C3) issues de trois collèges différents à proximité du site historique que nous observons pour cette recherche. Les trois enseignants (P1, P2 et P3) nous ont été conseillés par le Centre de la mémoire pour leur expertise sur le sujet et leurs visites récurrentes. Il était important à la fois que les élèves viennent de collèges proches du site (pour renforcer le lien entre histoire et mémoire) et que les enseignants soient des experts de la question (pour être des référents sur le sujet). Ils sont accompagnés dans l'exposition permanente par trois guides différents (G1, G2 et G3).

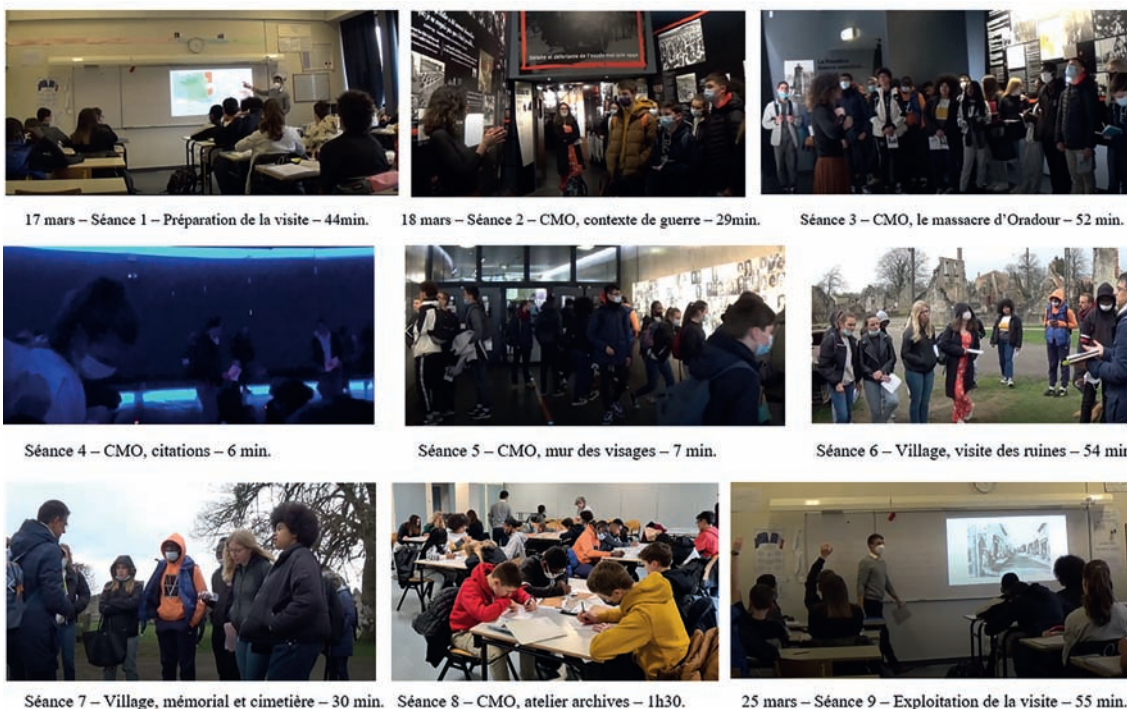


Figure 1. Synopsis photo C1, P1, G1.

⁸ Le CAP sera décrit plus loin dans l'article.

⁹ Secondaire I avec des élèves âgés de 13-14 ans.

« Les Allemands se seraient apparemment trompés de village en pensant attaquer OSV. »

« Les nazis se seraient trompés de village. Ils ont confondu OSG avec OSV. »

« Je crois qu'ils se sont trompés et qu'ils ne voulaient pas toucher OSG, mais je n'en sais pas plus. »

« Ils ont attaqué le village d'Oradour, car ils se sont trompés de village, ils devaient attaquer un autre. »

« Les nazis recherchaient des résistants et se sont trompés d'Oradour. Le vrai Oradour avec des résistants était OSV. »

« Les nazis au départ voulaient brûler le village d'OSV, mais ils se sont trompés et ont brûlé OSG. »

Figure 2. Exemples de réponses au questionnaire.

La figure 1 est un exemple d'un synopsis d'une des classes, afin que le lecteur, qui n'a jamais été à OSG, puisse se rendre compte du déroulé possible des visites scolaires à OSG.

Les trois classes suivent le même parcours dans l'exposition permanente avec les guides (contexte de la guerre, massacre d'Oradour, citations au sol, mur des visages). La trame du récit qu'ils produisent est la même. Les ateliers réalisés sont différents dans leurs thématiques comme dans leurs enjeux d'apprentissage. Nous nous focaliserons par la suite sur les moments où la rumeur d'OSV est abordée, puisque celle-ci nous est apparue avoir un potentiel problématique dès l'analyse des questionnaires remplis par les élèves.

Le problème de la rumeur, identifié dans les questionnaires

Ce sont dans les questionnaires préalablement remplis par les élèves que la rumeur a commencé à se présenter dans nos données (fig. 2). Ceux-ci doivent raconter et expliquer les causes du massacre. Notre objectif n'est pas de faire une étude quantitative, mais de pointer le fait que cette rumeur existe pour certains élèves (jusqu'à un tiers des élèves).

Ce que nous comprenons avec les exemples de la figure 2, c'est que la rumeur est considérée comme telle par certains élèves (en saumon), qui mettent au conditionnel leur proposition d'explication. Pour d'autres élèves (en vert), l'explication n'est

pas questionnée et elle est proposée comme une certitude.

C'est avec l'émergence de la question de la rumeur dans les questionnaires que nous avons commencé à imaginer le potentiel problématique de celle-ci pour les apprentissages. C'est pourquoi nous ne proposons pas d'analyse globale des trois visites scolaires, mais des focus sur les moments qui peuvent nous intéresser par rapport à notre question de recherche.

Les résultats : la rumeur, obstacle ou levier d'apprentissage ?

Le concept d'obstacle en didactique

En problématisation, le terme « obstacle » est repris des écrits de Gaston Bachelard¹⁰ sur l'obstacle épistémologique. Michel Fabre et Christian Orange précisent le rôle de ces obstacles dans les apprentissages problématisés comme permettant « la construction par les élèves du problème » plutôt que sa résolution¹¹.

La question semble mal posée lorsque nous nous demandons si la rumeur est un obstacle ou un levier d'apprentissage puisque, par définition, il n'existe

¹⁰ BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

¹¹ FABRE Michel, ORANGE Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster*, 24, 1997, pp. 37-57.

pas de savoirs problématisés sans le franchissement d'obstacles. Nous analysons ici l'Année 1 sans que ne soient proposés des dispositifs favorisant la problématisation des élèves. Nous pouvons observer des obstacles, mais ils sont déconstruits par l'enseignant qui explique pourquoi la rumeur est fausse. Nous reviendrons sur le fait qu'un obstacle est un levier lorsque les données sont mises en tension avec les idées explicatives des élèves, ce qui est un fondement de la problématisation.

Un obstacle : les modalités de déconstructions observées

Dans les transcriptions réalisées pour chaque classe, la rumeur est aussi présente, soit de l'initiative de l'enseignant, du guide ou des élèves. C'est pour eux l'occasion d'expliquer que c'est faux. La déconstruction de la rumeur mobilise plusieurs types d'arguments, que nous regroupons à partir des transcriptions dans la figure 3 :

	P1	P2	P3	G3
La localisation	X	X	X	X
L'absence de résistants	X	X	X	X
Les compétences de lecture de carte / organisation	X	X	X	X
Le village rue	X		X	X
Le village riche à piller	X		X	
La concentration de population				X

Figure 3. Résultat du codage des transcriptions.

L'exposé de ces arguments n'est pas contredit par les élèves qui semblent accepter les démonstrations. On ne peut pas parler de franchissement d'obstacle d'apprentissage puisque la déconstruction de la rumeur est de l'initiative de l'enseignant ou du guide, sans que les élèves ne construisent de problème. Dans leurs dispositifs, il s'agit d'une

erreur à pointer et à remplacer par le fait historique. Mais la façon dont ils le font est intéressante dans le sens où elle est l'occasion de traiter des raisons du choix du village.

La rumeur comme levier d'apprentissage

La rumeur, qui nous semblait être un obstacle d'apprentissage, se révèle finalement être un prétexte pour explorer un enjeu d'apprentissage : les raisons du massacre. Le « pourquoi » d'un événement est une question fondamentale en histoire¹², la recherche des causes permettant de sortir d'une causalité linéaire. Si on reprend le tableau des arguments utilisés pour déconstruire la rumeur, on obtient par effet de miroir des raisons du massacre :

- La localisation : OSG est situé sur le chemin des troupes.
- L'absence de résistants : OSG est un village non armé ne pouvant pas opposer de résistance.
- Le village-rue : la configuration du village facilite l'encerclement et le rassemblement de la population.
- Le village riche à piller : l'importante activité commerçante, artisanale et agricole du village permet aux soldats de se servir sur place.
- La concentration de population : le jour choisi est un jour d'école, de vaccination, de début de week-end et de distribution de tabac.

Cette exploration des raisons du choix d'OSG présente un intérêt pour les apprentissages des élèves qui en apprennent davantage sur cet événement historique. D'un point de vue didactique, cela nous permettra de penser une séquence de problématisation en Année 2 avec les différentes données qui pourraient être utilisées pour franchir l'obstacle initial de la rumeur.

¹² PROST Antoine, *Douze leçons sur...*, 330 p. ; RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

L'obstacle de la rumeur, un levier d'apprentissage pour problématiser

L'analyse des occurrences de la rumeur dans les échanges nous permet de réfléchir à l'utilité de celle-ci pour les apprentissages. Les rumeurs accompagnent souvent les faits historiques et l'actualité est aussi pleine de ces « fake news ». Nous faisons l'hypothèse que le problème historique peut être focalisé sur la mémoire de l'événement en interrogeant la rumeur elle-même. Michel Fabre et Christian Orange¹³, ainsi que les différents chercheurs travaillant avec le Cadre d'Apprentissage par Problématisation, argumentent que le savoir en classe se situe dans la construction d'un problème référé scientifiquement. La construction du problème par les élèves se fait par la mise en tension des données du problème et de leurs idées explicatives sur celui-ci. De cette mise en tension, de nouvelles explications se construisent qui sont considérées comme le savoir construit. Ce n'est pas l'enseignant qui « pose » le problème, mais bien les élèves qui doivent le construire, accompagnés par un dispositif pensé pour le permettre. En didactique de l'histoire, plusieurs chercheurs¹⁴ ont montré que les problématisations historiques permettent aux élèves de réfléchir à la façon des historiens (sans pour autant vouloir en faire de petits historiens). Les problèmes sont en amont pensés par les chercheurs en lien avec l'historiographie de la question étudiée.

Le problème historique de la rumeur peut apparaître comme un obstacle aux apprentissages. Puisque décrivant un fait faux, elle empêche de comprendre le massacre dont l'enjeu est justement de ne pas attaquer un lieu de résistance comme OSV. Or, nous pouvons également considérer cette rumeur comme un levier d'apprentissage, d'abord de façon évidente parce que les enseignants s'en servent pour exposer les raisons du massacre, puis en proposant une autre possibilité, celle de l'enquête historique problématisée questionnant l'existence de cette rumeur.

C'est ce processus qui nous mènera à expérimenter, en collaboration avec les enseignants, des séquences forcées consistant en l'exploration du problème de la permanence de cette rumeur d'OSV. Avec ce type d'ingénierie de recherche, l'analyse du savoir en construction des élèves, d'une séance à l'autre, permet de modifier le dispositif initial pour les inciter à davantage explorer le problème, en pointant par exemple des éléments contradictoires qui ressortiraient de leurs échanges. L'enquête menée par les élèves permettra la production de savoirs historiques problématisés, sortant ainsi de la seule déconstruction de la rumeur. Cela documentera ce qu'il est possible de faire faire aux élèves dans le cadre de cette rumeur d'OSV, mais également, on peut le supposer, pour l'étude d'autres rumeurs qui constituent des obstacles d'apprentissage.

¹³ FABRE Michel, *Qu'est-ce que problématiser?* Paris, Vrin, 2017, 128 p; LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation et Didactique*, 3-3, 2009, pp. 7-27; ORANGE Christian, *Enseigner les sciences: Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012, 144 p.

¹⁴ Voir les références dans la version longue de l'article.

L'autrice

Lucie Gomes est maîtresse de conférences en didactique de l'histoire à l'Université de Limoges, dans l'unité de recherche FrED. Elle s'intéresse aux rapports entre histoire et mémoire dans les apprentissages dans l'objectif de favoriser le développement de compétences critiques historiques, en utilisant le Cadre d'Apprentissage par Problématisation. Elle participe à la formation des futurs professeurs du premier et du second degré.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/lucie-gomes>

lucie.gomes@unilim.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9556-5631>

Résumé

Chaque année, des milliers d'élèves visitent avec leurs enseignants le village martyr d'Oradour-sur-Glane en Haute-Vienne, dans le centre de la France. Cet article pose la question des leviers et des obstacles pour les apprentissages à partir de l'observation de trois visites, faisant émerger l'importance d'une rumeur sur les raisons de ce massacre à la fin de la Seconde Guerre mondiale. D'abord vue comme un obstacle empêchant de comprendre l'événement, la rumeur est étudiée autrement pour imaginer comment s'en servir de leviers pour des apprentissages historiques problématisés articulant histoire et mémoire.

Mots-clés

Oradour-sur-Glane, Histoire, Mémoire, Rumeur, Visite

Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW,
Aarau

Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen als Akteure der Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: ein Fallbeispiel aus einer empirischen Studie

Abstract

This paper treats Swiss high school history teacher's practice of lesson preparation, focusing the construction of topics in the context of a globalized world. Four half-structured interviews were conducted with high school history teachers and subsequently evaluated. The paper zooms in on one interview as case example. The survey concludes with the main finding, that despite of teacher's awareness of their students' interests and perspectives and the range of didactical opportunities allowed by the frame of the curriculum, they rather shy away from consequently implementing approaches based on a globalized world.

Keywords

History Teachers, Lesson Preparation, Construction of Topics, Globalized Lifeworld, Curriculum

Eine Langversion dieses Artikels ist in der Broschüre *Geschichtsdidaktische Forschung* verfügbar, die auf www.alphil.com und auf www.codhis-sdgd.ch online publiziert ist.

MARTI Philipp, STUDER Dominic, «Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen als Akteure der Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: ein Fallbeispiel aus einer empirischen Studie», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 113-118.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.113

Auch unter dem Paradigma historischer Kompetenzen als Ziel schulischen Geschichtslernens stellt die Themenbestimmung einen zentralen Aspekt der Unterrichtsplanung dar. Der gängigen Definition von Klafki zufolge wandeln sich schulische Inhalte dadurch, dass sie «unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt [werden]» zu Unterrichtsthemen.¹ Die Bezeichnung «Bestimmung» verdeutlicht, dass sich die Wahl der Themen im Rahmen der Unterrichtsplanung nicht von selbst ergibt. Vielmehr ist sie Teil einer didaktischen Konstruktionsleistung.² Die Themenbestimmung im Geschichtsunterricht orientiert sich u. a. wesentlich am geltenden Lehrplan. Lehrpläne machen jedoch keine exakten Vorgaben, sondern setzen Leitplanken, innerhalb derer Lehrpersonen Gestaltungsfreiheit haben.³ Oftmals wird diese Gestaltungsfreiheit jedoch kaum genutzt, da sich im Unterrichtsalltag und auch insbesondere bei der Themenwahl Routinen einspielen,⁴ zudem ist

¹ KLAFFKI Wolfgang, «Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik», *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 22, Nr. 1, 1976, S. 77-94, S. 83., zit. nach GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen», in: BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach /Ts., Wochenschau, 2017, S. 378-404, S. 380.

² Vgl. GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 378.

³ Vgl. CONRAD Franziska, OTT Elisabeth, «Didaktische Analyse», in: MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach /Ts., Wochenschau, 2007, S. 561-576, S. 561.

⁴ Vgl. HAAS Anton, «Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern», in: HUBER Anne A. (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in*

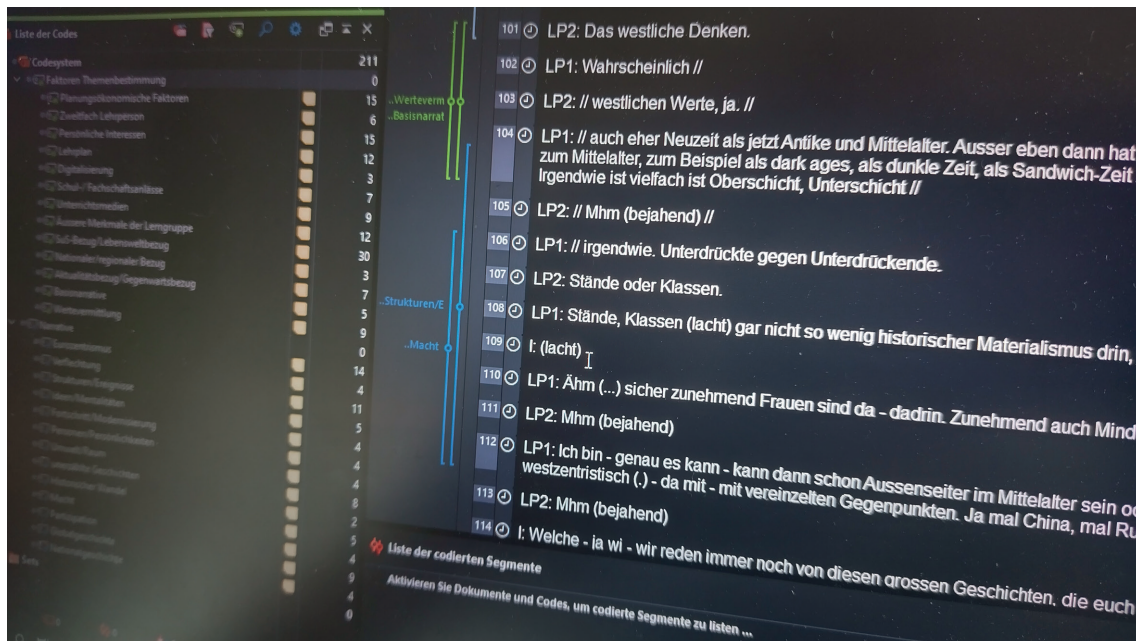


Abbildung 1. Einblick in die qualitative Inhaltsanalyse der für die Studie transkribierten Interviews, durchgeführt in der Software MAXQDA, Fotografie von Dominic Studer.

der Zeitdruck meist hoch.⁵ Die Themenbestimmung ist eine herausfordernde Aufgabe, vor allem für Geschichtslehrpersonen in Ausbildung,⁶ damit verbundene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind ein Ausdruck von Unterrichtsplanungskompetenz.⁷ Themenbestimmung wird in verschiedenen einschlägigen geschichtsdidaktischen Einführungs-, Sammelband- und Handbuchtexten behandelt,⁸

wobei allen die Verortung der Themenbestimmung im Spannungsfeld zwischen Lehrplangvorgaben und Schüler*inneninteressen ähnlich ist – allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, Ausprägung und Abfolge.⁹

Im vorliegenden Beitrag wird die Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen bei der Themenbestimmung in Zusammenhang gebracht mit einer globalisierten Lebenswelt¹⁰ und damit einherge-

Schule und Erwachsenenbildung, Tübingen, Verlag Ingeborg Huber, 2005, S.5-19, S. 15.

⁵ In der Deutschschweiz ist das Fach Geschichte auf Gymnasialstufe in der Regel mit zwei Stunden pro Woche dotiert.

⁶ Vgl. ABROSCHKEIT Jan, «Warum ist Geschichtslehren so schwierig? Unterrichtsplanung aus der Perspektive der zweiten Phase der Geschichtslehrkräfteausbildung in Hamburg: ein Plädoyer für Anspruch und Pragmatismus», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. 72, Nr. 1, 2021, S. 5-14.

⁷ Vgl. etwa WOLF Jörgen, *Wie wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern*, Dissertation Ruhr-Universität Bochum, 2022; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert, Röhrig, 2014, S. 65-82.

⁸ Vgl. ADAMSKI Peter, «Die didaktische Analyse», in: BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach /Ts., Wochenschau, 2012, S. 224-237; BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule*, Paderborn, Schöningh, 2015; CONRAD Franziska, OTT Elisabeth, «Didaktische Analyse»; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...»; MENNE Dieter,

«Die Themengewinnung im Geschichtsunterricht», in: BERGMANN Klaus, FRÖHLICH Klaus, KUHN Annette, RÜSEN Jörn, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997, S. 463-469; SAUER Michael, *Geschichte unterrichten: eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 14. Auflage, Hannover, Klett/Kallmeyer, 2021.

⁹ PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 2017, S. 187; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 382; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, S. 35.

¹⁰ Albers schreibt hierzu, dass sich «[u]nsere Lebenswelten [...] im letzten Jahrhundert zunehmend globalisiert, vernetzt [haben] und [...] u. a. durch Migration und wachsende Mobilität vielfältiger geworden [sind].» ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich, wer Atatürk ist?» Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft», in: HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen*, Göttingen, V&R Unipress, 2015, S. 51-76, S. 51.



Abbildung 2. Der in der Studie verwendete Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang des Kantons Bern, Fotografie von Dominic Studer.

henden Orientierungsbedürfnissen der Lernenden. Der Text stellt ein Leitfaden-Interview als Fallbeispiel in den Mittelpunkt, das im Rahmen einer Vorstudie zum SNF-Projekt «*Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht*» geführt wurde.¹¹ Insgesamt sind für die Vorstudie vier Interviews mit jeweils zwei Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe II (Gymnasium) geführt worden. In den Interviews wurden die Lehrpersonen in Zweiergruppen zu ihrer Themenbestimmungspraxis befragt. Das vorliegende Interview wurde u. a. ausgewählt, weil sich die beiden Lehrpersonen hinsichtlich äusserer Merkmale wie z. B. der Berufserfahrung deutlich unterscheiden. Die hier verfolgten Fragestellungen lauten: Welche Faktoren für die Themenbestimmung kommen bei den gymnasialen Geschichtslehrpersonen zur Sprache? Welche Rolle spielen im Rahmen der Themenbestimmung insbesondere der geltende Lehrplan sowie wahrgenommene

Orientierungsbedürfnisse von Lernenden in einer globalisierten Lebenswelt? Ausführungen zum Forschungsstand, eine Beschreibung des methodischen Designs sowie die vollständigen Ergebnisse der Vorstudie finden sich in der digitalen Langversion dieses Beitrags.¹²

Fallbeispiel

Im hier dargestellten Fallbeispiel diskutieren zwei Lehrpersonen, die in ihren Berufsbiografien an unterschiedlichen Stellen stehen: LP1 ist weiblich, 28 Jahre alt und unterrichtet seit drei Jahren (davon zwei in Stellvertretungen); LP2 ist männlich, 47 Jahre alt und unterrichtet seit 14 Jahren. Beide Lehrpersonen unterrichten im Kanton Bern, was die Bezugnahme im Gespräch auf den gemeinsamen Lehrplan zulässt.

Der Lehrplan dient der jüngeren Lehrperson (LP1), die sich selbst als «*Neueinsteigerin*» bezeichnet, im Schulalltag und bezogen auf die Unterrichtsplanung als wichtiges Instrument zur Themenbestimmung:

¹¹ Vgl. <https://data.snf.ch/grants/grant/192169>, konsultiert am 25.10.2022. Dem Projekt liegt ein erweitertes Verständnis von «Globalgeschichte» zugrunde. Denn didaktisch wird u. a. als sinnvoll erachtet, (transkontinentale) Verflechtungen auch bezogen auf die Zeit vor 1500 nutzbar zu machen.

¹² www.alphil.com.

«Deswegen muss ich auch sagen, dass, weil ich eine Neueinsteigerin bin, [ich] mich wirklich sehr genau an den Plan halte. Also ich versuche irgendwie gar nicht zu gross abzuweichen und hier meine persönlichen Interessen stark zu verankern, weil ich das Gefühl habe, gerade so im ersten Turnus sollte ich mal schauen, dass ich das Ganze reinbringe und dann auch eher später mal schaue, was meine persönlichen Interessen sind, die ich hier auch noch abdecken kann [...]»¹³

Die Interviewte schreibt diese starke Fokussierung auf den Lehrplan ihrer Rolle als «*Neueinsteigerin*» zu und möchte sich später in ihrer weiteren Professionalisierung als Lehrperson davon lösen und vermehrt eigene Interessen einbeziehen. Die Orientierung am Lehrplan ist bei ihr mit planungsökonomischen Bedenken verbunden, die mehrmals angesprochen werden, da «*man als Einsteigerin sonst noch alles aufarbeiten muss*». ¹⁴ Diese Aussagen unterscheiden sich von denjenigen der anderen Lehrperson (LP2), die durch die langjährige Berufserfahrung den Unterricht stärker von ihren Interessen geleitet plant. Sie unterrichtet, «*was dann einem am Herzen liegt*»¹⁵ und geht somit «*auch relativ locker [...] mit dem Lehrplan*»¹⁶ um. Inhaltlich sind sich beide Lehrpersonen einig, dass der Lehrplan «*relativ sehr eurozentrisch*»¹⁷ und «*sehr stark [...] auf die Schweiz ausgerichtet*»¹⁸ sei, was beide als problematisch ansehen. Dazu kommt, nach Aussage von LP1, eine mangelnde Abdeckung von nicht eurozentrischen Perspektiven in aktuellen Geschichtslehrmitteln.¹⁹ Ähnlich sieht dies LP2 und unterstreicht den wenig innovativen Charakter der «*Lehrbücher [die] beinhalten, was man macht und [...] [das sind] auch viele klassische Themen, [...] schön chronologisch*». ²⁰ Im Umgang mit der Themenbestimmung befindet sich die jüngere Lehrperson (LP1) in einem

Dilemma. Denn sie hat sich in ihrem Studium stärker mit Schweizerischer Kolonialgeschichte beschäftigt und würde dieses Wissen gerne in den Unterricht einbringen. Jedoch fehlen ihr dafür bei der Unterrichtsvorbereitung zeitliche Ressourcen.²¹ Die berufserfahrene Lehrperson (LP2) andererseits befindet sich weniger nahe an der aktuellen Forschungsdiskussion. Sie hätte aber vermutlich eher Ressourcen für die Integration neuer geschichtswissenschaftlicher Ansätze in den Unterricht, denn sie spricht die Ressourcenproblematik nicht an.²²

Neben dem Lehrplan spielt bei der Themensetzung der Lebensweltbezug der Schüler*innen eine Rolle. LP1 möchte den Schüler*innen, sich explizit auf die globalisierte Lebenswelt beziehend,

«*eigentlich [...] auch eben etwas für das Leben mitgeben und [...] gerade mit der ganzen Globalisierung ist ja auch das Ganze so vernetzt, dass sie eigentlich nicht nur die europäische Geschichte [lernen] sollten.*»²³

Ebenso erfolgt bei der Themensetzung eine Bezugnahme auf die angenommenen äusseren Merkmale der Schüler*innen. So werden von LP2 familiäre Migrationsbiografien einzelner Schüler*innen als Grundlage für die Themenbestimmung herangezogen:

«*Und dann haben wir so relativ kurzfristig entschieden, ja da habe ich einiges aus dem Balkan gemacht. Auch zum Teil, weil ja Klassen mit Migrationshintergrund [aus dem] Balkan vertreten waren. Das war durchaus dort ein Anliegen. [...]*

Jetzt ist gerade wieder China etwas aktueller [...] und dann habe ich die Klasse noch einmal angeschaut. Ja, im Moment hat's gerade keinen Balkan-Migrationshintergrund und jetzt habe ich entschieden, jetzt mache ich China.»²⁴

¹³ 3_#00:01:57-8#, hier und nachfolgend entspricht die erste Ziffer vor dem Tiefstrich der Interviewnummer, die Zeichen nach dem Tiefstrich dem Gesprächszeitpunkt.

¹⁴ 3_#00:08:43-5#, vgl. ebenfalls 3_#00:11:59-6# und 3_#00:32:59-0#.

¹⁵ 3_#00:10:45-1#.

¹⁶ 3_#00:41:09-2#, vgl. ebenfalls 3_#00:03:14-7#.

¹⁷ 3_#00:13:04-8#.

¹⁸ 3_#00:17:01-2#.

¹⁹ Vgl. 3_#00:17:01-2#.

²⁰ 3_#00:19:20-6#.

²¹ Vgl. 3_#00:17:40-4#.

²² Vgl. 3_#00:18:05-4#.

²³ 3_#00:15:27-3#.

²⁴ 3_#00:28:08-5#.

Ähnliche Überlegungen schildert LP1 und verbindet den vermeintlichen «*Migrationshintergrund*» mit einem «*Alltagsbezug*» sowie Auswirkungen auf die Motivation der Lerngruppe:

«*Und ich denke, wenn man sie auch ein bisschen [aus] dem Alltagsleben abholt – eben, es ist für sie alltäglich, die mit Migrationshintergrund – denke ich, ist auch der Lerneffekt viel grösser, weil sie dann auch die Klasse in dem Sinne mitreissen, wenn sie dann etwas erzählen von den Eltern, [vom] Balkankrieg, [...] warum [...] sie in der Schweiz sind.*»²⁵

Beide Lehrpersonen schliessen hier von angenommenen familiären Migrationsbiografien auf ein grundsätzliches Interesse dieser Schüler*innen und machen sie dabei durch diese Zuschreibungen zu vermeintlichen (Erfahrungs-)Expert*innen dieser Themen.²⁶ Gleiches erfolgt bei der Thematisierung des Islam im Unterricht: Beide Lehrpersonen sagen aus, dass sie dieses Thema vertieft behandeln, wenn ihrer Wahrnehmung nach muslimische Schüler*innen der Klasse angehören.²⁷

Zusammenfassung der Ergebnisse, Diskussion und Ausblick

Im Fallbeispiel wird deutlich, dass die Lehrpersonen die Themenbestimmung entlang unterschiedlicher Faktoren vornehmen und diese individuell, auch abhängig von ihrer Berufsbiografie, gewichten. Der Lehrplan dient hierbei als Orientierungsrahmen, der mit zunehmender Unterrichtserfahrung an Bedeutung verliert und vermehrt eigenen fachlichen Interessen weicht.

²⁵ 3_#00:31:32-5#.

²⁶ Vgl. OHLIGER Rainer, *Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung. Stand – Herausforderungen – Entwicklungsperspektiven*, Berlin, Stiftung «Erinnerung, Verantwortung und Zukunft», 2006, S. 66.; GEORGI Viola B., KAHLE Lena, FREUND Sina Isabel, WIEZOREK Agata, «3.1 Perspektiven von Lehrkräften: Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen», in: GEORGI Viola B., LÜCKE Martin, MEYER-HAMME Johannes, SPIELHAUS Riem (Hrsg.), *Geschichten im Wandel: neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld, transcript Verlag, 2022, S. 61-128, S. 101.

²⁷ 3_#00:33:17-8#.

Weiter sind, gerade bei der jüngeren Lehrperson, planungsökonomische Überlegungen sehr wichtig. Die zu unterrichtenden Themen müssen in ihrem Fall zum ersten Mal geplant und aufbereitet werden. Die berufserfahrene Lehrperson verfügt über mehr Flexibilität bei der Themenbestimmung. Feststellbar ist zudem eine Kritik bestehender Lehrpläne und Lehrmittel als eurozentrisch. Das Fallbeispiel weist zudem darauf hin, dass die Lebenswelt und Perspektiven der Schüler*innen für die Lehrpersonen einen wichtigen Einflussfaktor bei der Themenbestimmung darstellen. Zugeschriebene kulturelle Prägungen und angenommene familiäre Migrationsbiografien von Schüler*innen spielen hierbei eine Rolle. Dies ist problematisch, da dadurch einzelne Lernende exponiert und zu Repräsentant*innen einer Gruppe erklärt werden können. Die starke Fokussierung der familiären Migrationsbiografien der Schüler*innen als äusseres Merkmal im Unterricht durch Lehrpersonen zeigt auch die Studie von Sperisen und Affolter.²⁸

Die Ergebnisse des hier dargestellten Fallbeispiels wie auch aller vier Interviews zusammen sind anschlussfähig an unterschiedliche geschichtsdidaktische Forschungsfelder. Im Bereich der allgemeinen Unterrichtsplanung werden mehrere Aspekte, die von Litten angesprochen werden, bestätigt oder ergänzt. So bestätigt das besprochene Fallbeispiel z. B., dass vor allem erfahrene gymnasiale Geschichtslehrkräfte selbstbewusst an die Themenwahl herantreten.²⁹ Bestätigen liess sich auch Littens Ergebnis eines uneinheitlichen Umgangs von Geschichtslehrpersonen mit Schüler*inneninteressen: Diese werden zwar berücksichtigt. Jedoch gibt es bei der Umsetzung Limiten, die nicht ausschliesslich im Lehrplan begründet zu sein scheinen, sondern auch in einer selbstbewussten fachlichen Schwerpunktsetzung. Im Forschungsbereich zur geschichtsunterrichtlichen Themensetzung in einer vielfältigen (Migrations-)

²⁸ SPERISEN Vera, AFFOLTER SIMON, «Hier geboren, aber im Urlaub daheim» – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht», *Didactica Historica*, Bd. 6, 2020, S. 9.

²⁹ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?: Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*, Göttingen, V&R unipress, 2017, S. 266.

Gesellschaft sind die hier gewonnen Erkenntnisse kompatibel mit den Ergebnissen von Albers.³⁰ Wie dort sehen die befragten Geschichtslehrpersonen eine grundsätzliche Notwendigkeit, den Stoff und die Zugänge im Geschichtsunterricht im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu adaptieren, tun sich jedoch bei der

konkreten Umsetzung (Themenbestimmung) mindestens teilweise schwer bzw. relativieren die Notwendigkeit zur Veränderung der eigenen bisherigen Unterrichtspraxis. Da die vorliegende Studie einen explorativen Charakter hat, sollten die hier vorgetragenen Überlegungen durch weitere empirische Studien erhärtet werden.

Die Verfasser

Dr. **Philipp Marti**: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, Projektleiter des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht».

<https://www.fhnw.ch/de/personen/philipp-marti>
philipp.marti@fhnw.ch

M.A. **Dominic Studer**: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und im Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht», Doktorand am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/dominic-studer>
dominic.studer@fhnw.ch
<https://orcid.org/0000-0003-4079-7387>

Zusammenfassung

Der Text behandelt Einflussfaktoren auf die Praxis der Themenbestimmung von gymnasialen Geschichtslehrpersonen im Zeichen einer globalisierten Lebenswelt. Es wurden vier halbstrukturierte Interviews geführt und ausgewertet. Im Text wird ein Interview als Fallbeispiel ins Zentrum gerückt. Wichtiges Ergebnis der gesamten Untersuchung ist, dass die Geschichtslehrpersonen ein Bewusstsein haben für die historischen Orientierungsbedürfnisse der Lernenden. Dennoch wird in den Äusserungen eine eher zögerliche Haltung sichtbar gegenüber Unterrichtsansätzen, die von einer globalisierten Lebenswelt der Schüler*innen ausgehen.

Keywords

Geschichtslehrpersonen, Unterrichtsplanung, Themenbestimmung, Globalisierte Lebenswelt, Lehrplan

³⁰ ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich ...», S. 51-76.

Nadine Ritzer, Regula Argast, Anja Koszuta, Tobias Lüthi,
Pädagogische Hochschule Bern

Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – Einblicke in das Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten»

Abstract

The article gives an insight into the research project «Teaching History in a Competence-Oriented Way» (Bern University of Teacher Education). It asks whether the postulate of competence orientation has also arrived in practice with the introduction of Curriculum 21. The case study examines whether history teachers plan and conduct their lessons in a competence-oriented way, what pedagogical-psychological and history didactic knowledge they express, and what kind of beliefs guide them. In addition to the study's underlying research perspectives, the design and analytical tools are presented, and initial results are outlined.

Keywords

Professionalism of history teachers, History education, Competence orientation, Career phases, Case study, Typology

Eine Langversion dieses Artikels ist in der Broschüre *Geschichtsdidaktische Forschung* verfügbar, die auf www.alpha.com und auf www.codhis-sdgd.ch online publiziert ist.

RITZER Nadine, ARGAST Regula, KOSZUTA Anja, LÜTHI Tobias, «Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – Einblicke in das Forschungsprojekt “Geschichte kompetenzorientiert unterrichten”», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 119-125.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.119

«Ich versuche natürlich schon mit der Quellenarbeit [...] die Methodenkompetenz zu festigen, eben weil dadurch [...] auch die Vergangenheit rekonstruiert werden kann.»¹ Wie diese Lehrperson bezeichneten auch andere Teilnehmende im Projekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten» die Förderung eines methodisch korrekten Umgangs mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht als wichtig. Ist damit die Kompetenzorientierung, wie sie im Lehrplan 21 anvisiert und von der interviewten Person – hier in Form der Methodenkompetenz – adressiert wird, im Unterrichtsalltag angekommen? Diese Frage stand am Anfang unseres Forschungsprojekts, das im Folgenden präsentiert wird.

Wie viel Kompetenzorientierung steckt im Geschichtsunterricht?

2023 wird die Einführung des Lehrplans 21 in allen Deutschschweizer Kantonen abgeschlossen sein. Noch ist aber wenig bekannt, wie sich Schweizer Geschichtslehrpersonen zum Postulat der Kompetenzorientierung in der Praxis tatsächlich verhalten.² In einer Fallstudie mit

¹ Vorinterview Lehrperson 2. Wir danken Martin Nitsche, Mario Resch, Jan Scheller, Manfred Seidenfuss, Julia Thyroff und Monika Waldis für den wertvollen Austausch.

² Vgl. für Österreich das CAOHT-Projekt, das die Rolle der fachspezifischen Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I untersuchte: <https://www.christophkuehberger.com/forschung-und-projekte/laufende-projekte/fwf-projekt/>, konsultiert am 07.06.2022. Zu zentralen Grundlagen zur Lehrpersonenprofessionalität vgl. u. a.: KUNTER Mareike, BAUMERT Jürgen, BLUM Werner, KLUSMANN Uta, KRAUSS Stefan, NEUBRAND Michael, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster u. a., Waxmann, 2011. Eine Auslegeordnung für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik machen WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice, «Geschichtsdidaktik», in WEISSENO Georg,

12 Berner Sekundarlehrpersonen aus unterschiedlichen Berufsphasen untersuchte das Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten» (2020-2023), ob Lehrer*innen ihren Geschichtsunterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, welches pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen sie beim Nachdenken über ihren Geschichtsunterricht formulieren und welche lehr-lerntheoretischen Beliefs³ sie dabei leiten. Im Folgenden werden nach einem Blick auf die Forschungsperspektiven, die der Untersuchung zugrunde lagen, das Design der Studie und das Analyseinstrument vorgestellt, bevor erste Resultate und ein Ausblick skizziert werden.

Forschungsperspektiven

Um die Forschungsfragen zu klären, musste definiert werden, wie ein idealtypisches Planungs- und Unterrichtshandeln von Geschichtslehrpersonen aussieht, das den Fokus auf die Förderung historischer Kompetenzen – verstanden als Verbindung von Wissen und Können – legt,⁴ und wie dieses beobachtet, analysiert und typologisiert werden kann. Beim Aufbau der Studie und der Definition theoretisch fundierter Analysekriterien orientierten wir uns an drei Forschungsfeldern: a) der lehr-lernzentrierten Unterrichtsforschung, b) der fachdidaktischen Forschung und c) der Professionalisierungsforschung. Grundlegend war die einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis folgende Prämisse, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, den Schüler*innen, aufbauend auf ihren Präkonzepten und vorunterrichtlichen Vorstellungen, durch ihre Denk- und Handlungsweisen mitgestalten. Daraus resultiert eine nachhaltige Veränderung der Vorstellungen und

Konzepte der Lernenden.⁵ Als Modell für die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts hat sich im Rahmen des Fachbereichs «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) das Modell der «didaktischen Rekonstruktion» etabliert, das vorunterrichtliche Vorstellungen der Schüler*innen mit fachlichen Konzepten in Beziehung setzt.⁶

In der Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum wurden verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die sich alle «mehr oder minder auf einen idealtypischen historischen Denkkakt» beziehen, der aus den folgenden Elementen besteht: «Historische Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil».⁷ Ein kompetenzfördernder Geschichtsunterricht, so der breite Konsens, adressiert unterscheidbare Kompetenzen, die, etwa im «FUER-Modell», als historische Fragekompetenz, historische Sachkompetenz, historische Methodenkompetenz oder historische Orientierungskompetenz gefasst werden.⁸

In der Professionalisierungsforschung wiederum wird professionelles Lehrpersonenhandeln daran gemessen, ob und wie eine Lehrperson kognitiv aktivierenden, kompetenzfördernden Unterricht gestalten kann.⁹ Das oft rezipierte Modell

NICKOLAUS Reinhold, OBERLE Monika, SEEBER Susan (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*, Wiesbaden, Springer VS, 2018.

³ Zur fachspezifischen Konzeption von lehr-lerntheoretischen Beliefs vgl. NITSCHKE Martin, *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*, Bern, hep, 2019.

⁴ WEINERT Franz Emanuel, «A concept of competence: A conceptual clarification», in: RYCHEN Dominique Simone, SALGANIK Laura Hersh (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle, Hogrefe und Huber, 2007, S. 45-65, S. 49.

⁵ WILHELM Markus, KALCSICS Katharina, *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch*, Bern, Schulverlag plus, 2017, S. 43-45. Für die Geschichtsdidaktik vgl. u. a. LANGE Kristina, «Was heisst kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? Grundsätzliche Überlegungen aus unterrichtspragmatischer Sicht und empirische Befunde zur Lernstands- und Lernprozessdiagnostik», in: HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weisse Flecken der Kompetenzdebatte*, Berlin, LIT, 2016, S. 125-138.

⁶ LUTHIGER Herbert, WILHELM Markus, WESPI Claudia, WILDHIRT Susanne, *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*, Bern, hep, 2018, S. 70; REINFRIED Sibylle, MATHIS Christian, KATTMANN Ulrich, «Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht», *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27,3, 2009, S. 404-414; WILHELM Markus, KALCSICS Katharina, *Lernwelten ...*, S. 70-80.

⁷ LANGE Kristina, «Was heisst...?», S. 126.

⁸ SCHREIBER Waltraud, «Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik», in: HASBERG Wolfgang, THÜNEMANN Holger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main, Edition Peter Lang, 2016, S. 115-129; KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried, Ars una, 2007.

⁹ KUNTER Mareike, BAUMERT Jürgen, BLUM Werner u. a., *Professionelle Kompetenz...; KOŠINÁR Julia, Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung, Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*, Opladen, Budrich, 2014, S. 21-38, S. 50.



Abbildung 1. Unterrichtsbeobachtung aus dem Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten».

der «professionellen Handlungskompetenz» von Baumert und Kunter fasst die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen mittels vier übergeordneter «Kompetenzaspekte»: «Überzeugungen und Werthaltungen», «motivationalen Orientierungen», «selbstregulativen Fähigkeiten» sowie dem «Professionswissen». ¹⁰ Das Professionswissen stellt «als Wissen und Können die zentrale Komponente» der professionellen Handlungskompetenz dar. ¹¹ Auch diese nimmt das Projekt in den Blick.

Studiendesign

Unsere Fallstudie setzte methodisch auf ein qualitatives, typologisierendes Analyseverfahren nach Kuckartz. ¹² Da wir herausfinden wollten, ob sich in der Kompetenzorientierung Unterschiede zwischen Berufseinsteigenden, die auf der Grundlage des Kompetenzparadigmas ausgebildet wurden

(0-3 Jahre Berufserfahrung), und Lehrpersonen der mittleren Berufsphase (4-18 Jahre) ausmachen lassen, wurden aus jeder Berufsphase sechs Lehrpersonen gewonnen. ¹³ Die Untersuchung zielte darauf ab, unterschiedliche Typen ¹⁴ des Planungs- und Unterrichtshandelns von Lehrpersonen zu profilieren, Thesen zum Einfluss der Berufsphase für den Umgang mit der Kompetenzorientierung aufzustellen und Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung zu diskutieren.

Die Datenerhebung erfolgte in drei Etappen:

1) *Dokumentenerhebung und darauf aufbauendes Vorinterview*: Die Lehrpersonen stellten uns eine Grobplanung (8-12 Lektionen) sowie eine Feinplanung zu einer für sie repräsentativen Geschichtslektion inkl. Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Auf dieser Grundlage führten wir halbstrukturierte Interviews, in denen uns die Lehrpersonen Auskunft gaben über ihre lehr-lern-theoretische Beliefs, aber auch über ihr Wissen zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzorientierung.

¹⁰ BAUMERT Jürgen, KUNTER Mareike, «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9,4, 2006, S. 469-520.

¹¹ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrer*innen-Kompetenzen? Wissen und Können geschichts-didaktisch», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8,2, 2017, S. 158-176, hier S. 162.

¹² KUCKARTZ Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa, 2018.

¹³ Vgl. dazu HUBERMANN Michael, «Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung», in: TERHART Ewald (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*, Köln und Wien, Böhlau, 1991, S. 249-267. Zwei Personen unterrichten länger als 18 Jahre.

¹⁴ HORSTKEMPER Marianne, TILLMANN Klaus-Jürgen, «Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen», in: HELSPER Werner, BÖHME Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, Springer VS, 2008, S. 69-88.

	Kompetenzaspekt: Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele (lehr- lerntheoretische Beliefs)	Kompetenzaspekt: Professionswissen								
		Kompetenzbereich		Konstruktfacetten (Könnensaspekte)						
		päd.-psych. Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung	geschichts- didaktisches Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung							
Lehrpersonen	Kompetenzorientierung bejahend			Metakognition als Merkmal historischen Denkens anleiten können						
	Konstruktivistisches Lehr- Lernverständnis			Wissen zur didaktischen Rekonstruktion des Lerngegenstandes						
				Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen	Kompetenzstand der Lernenden diagnostizieren können	Quellen und Darstellungen begründet zusammenstellen können	Kompetenzfördernde Aufgaben formulieren können	Kompetenzförderndes Unterrichtsgespräch führen können	Kompetenzförderndes Feedback geben können	Leitfrage und Thema formulieren können
		deutlich erkennbar								
		teilweise erkennbar								
		nicht erkennbar								

Abbildung 2. Analyseraster zur professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung von Regula Argast und Nadine Ritzer in Anlehnung an das Heidelberger Modell (Heuer, Resch und Seidenfuss 2017).

2) *Unterrichtsbeobachtung*: Wir besuchten eine von der Lehrperson gewählte Einzel- oder Doppelstunde, die wir videografierten.¹⁵

3) *Nachinterview*: Nach dem Besuch reflektierten die Lehrpersonen in einem weiteren halbstrukturierten Leitfadenterview das Unterrichtsgeschehen. Im Sinne einer Methodentriangulation¹⁶ werteten wir Interviews, Unterrichtsbeobachtungen sowie Dokumente aus.

Analyseinstrument

Für die Erarbeitung unserer Analyseinstrumente modifizierten wir das «*Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell*» von Heuer, Resch und Seidenfuss auf der Grundlage der oben skizzierten Forschungsperspektiven.¹⁷ Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv und induktiv, wurden doch die theoriebasierten Kategorien in teaminternen Kodier-Workshops an den transkribierten Daten induktiv ausdifferenziert. Wie Baumert und Kunter geht das Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell von übergeordneten «*Kompetenzaspekten*» aus, wobei das «*Professionswissen*» als besonders bedeutsam hervorgehoben wird. Weiter formt es untergeordnete «*Wissensbereiche*» teilweise geschichtsdidaktisch. Darauf aufbauend definieren Heuer, Resch und Seidenfuss sogenannte «*Konstruktfacetten*», die sich als «*Könnensaspekte*» des Lehrpersonenhandelns beobachten und beschreiben lassen. Für unser Analyseraster adaptierten wir auch diese Konstruktfacetten (Abbildung 2).

Als Analyseinstrumente wurden neben den Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen zur Kompetenzorientierung und zu einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis, verstanden als lern-lehrtheoretische Beliefs,¹⁸ das geschichtsdidaktische

Wissen zu geschichtsspezifischen Kompetenzmodellen und zu historischen Kompetenzen definiert, da sich dieses nachweislich positiv auf die kognitive Aktivierung der Lernenden auswirkt.¹⁹ Auch das Wissen über die didaktische Rekonstruktion wurde, als Teil des «*pädagogisch-psychologischen Wissens*», kategorisiert. Die Konstruktfacetten, die eigentlichen Könnensaspekte der Lehrperson, bildeten schliesslich den Kern der Analyse. Für jede Kategorie erarbeiteten wir teamintern zusätzlich Unterkategorien und Codes.²⁰

Erste Ergebnisse und Ausblick

Die transkribierten Daten wurden mittels MAXQDA gemäss dem Analyseraster kodiert, die Ergebnisse zu typenbildenden Einzelfallanalysen verdichtet. Es zeigt sich in der ersten Auswertung, dass alle teilnehmenden Lehrpersonen die Kompetenzorientierung bejahten und ein deutlich oder teilweise erkennbares konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis äusserten, was, so vermuten wir, auch dem hegemonialen Diskurs geschuldet sein könnte. Für die Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten besitzen die beiden Beliefs unseres Erachtens dennoch einen Aussagewert, denn in allen Fällen, in denen sie lediglich in Teilen erkennbar waren, lassen sich auch die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachten. Umgekehrt ist aber die Beobachtbarkeit der genannten lehr-lerntheoretischen Beliefs – auch in Kombination mit dem Wissen zur didaktischen Rekonstruktion und zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen – noch kein Garant dafür, dass die Konstruktfacetten im Unterricht beobachtbar sind. Dies zeigt sich insbesondere bei Berufseinsteigenden. Schon Resch und Heuer haben die Beobachtung gemacht, dass auch Referendar*innen, die über ein solides Geschichts- und

¹⁵ SEIDEL Tina, THIEL Felicitas, *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*, Wiesbaden, Springer VS, 2017.

¹⁶ FLICK Uwe, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden, Springer VS, 2011.

¹⁷ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? ...», S. 162.

¹⁸ NITSCHKE Martin, *Beliefs ...*; NITSCHKE Martin, WALDIS Monika, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von Deutschschweizer und deutschen Geschichtslehrerstudierenden. Erste Ergebnisse

quantitativer Erhebungen», in: WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern, hep, 2017, S. 150-163.

¹⁹ MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, *Hauptergebnisse der COACTIV-Studie*, 2009.

²⁰ Vgl. dazu die längere Version dieses Artikels.

geschichtsdidaktisches Wissen verfügen, dieses in der Praxis (noch) nicht anwenden können.²¹ Auch die eingangs zitierte Junglehrperson verfügt über ein breites Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen und über ein ausgeprägt konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis. Im Unterricht sind mehrere Konstruktfacetten deutlich oder teilweise erkennbar. Die an die Lernenden gestellten Aufgaben allerdings fokussieren fast gänzlich auf die Informationsentnahme (Sachkompetenz), und zwar auch dort, wo mit begründet ausgewählten Quellen gearbeitet wird. Obschon die Lehrperson die Schüler*innen darauf hinweist, dass Quellen im Buch speziell gekennzeichnet sind, hat die Förderung der Methodenkompetenz in

der analysierten Lektion ebenso wenig Raum wie eine diskursive Auseinandersetzung zu «*Menschenrechten in Russland*», die in der Lektion angelegt war.

Was bedeuten diese ersten Beobachtungen für uns? Die weiter zu analysierenden Daten lassen vermuten, dass es lohnend wäre, bei der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen nicht nur auf ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis, das Wissen über didaktische Rekonstruktion und historische Kompetenzmodelle und Kompetenzen zu setzen, sondern «*Wissen und Können*» in Bezug auf die Konstruktfacetten noch gezielter zu thematisieren – etwa mithilfe von Best-Practice-Beispielen –, um das historische Lernen der Schüler*innen optimal zu fördern.²²

²¹ RESCH Mario, HEUER Christian, «Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase», in: WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*, Bern, hep, 2019, S. 107-118.

²² FENN Monika, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», in: HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»* Bern, hep, 2013, S. 60-69.

Die Verfasser*innen

Nadine Ritzer ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben der Kulturgeschichte des Kalten Krieges die Kompetenzorientierung von Geschichtslehrpersonen und das sprachensible historische Lernen. Sie ist Vorstandsmitglied der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und Autorin verschiedener Lehr- und Lernmaterialien.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/nadine-ritzer>

nadine.ritzer@phbern.ch

Regula Argast ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht sowie die Geschichte von Staatsbürgerschaft, Bevölkerung, Eugenik und Genetik im 19. und 20. Jahrhundert. Sie ist Lehrbeauftragte an der Fernuni Schweiz, Mitglied des Wissenschaftlichen Rats des Liechtenstein-Instituts (Bendern/LI) und Autorin verschiedener Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/regula-argast-kury>

regula.argast@phbern.ch

Anja Koszuta hat ihr Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin absolviert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildungssoziologie, Bildungslandschaften,

Bildungsgerechtigkeit und qualitative Methoden. Seit dem 1. Juli 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

anja.koszuta@fhnw.ch

Tobias Lüthi hat Erziehungswissenschaft (Major) und Psychologie (Minor) an der Universität Bern studiert. Nach seinem Masterabschluss 2021 absolvierte er im Juni 2022 das Lehrdiplom Sek. II an der Pädagogischen Hochschule Bern. Seit 2012 betreibt er Leistungssport als Mittelstreckenläufer.

Zusammenfassung

Der Artikel gibt einen Einblick in das an der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführte Forschungsprojekt «*Geschichte kompetenzorientiert unterrichten*». Dieses fragt, ob mit der Einführung des Lehrplans 21 das Postulat der Kompetenzorientierung auch in der Praxis angekommen ist. Die Fallstudie untersucht, ob Geschichtslehrpersonen ihren Unterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, über welches pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen sie verfügen und welche lehr-lerntheoretischen Beliefs sie leiten. Neben den der Studie zugrunde liegenden Forschungsperspektiven werden Design und Analyseinstrument vorgestellt, sowie erste Resultate skizziert.

Keyword

Professionalität von Geschichtslehrpersonen, Geschichtsunterricht, Kompetenzorientierung, Berufsphasen, Fallanalyse, Typenbildung

Pratiques enseignantes

Praxisberichte

Pratiche didattiche

Gilles Disero, Haute école pédagogique du Valais

«Tenue correcte exigée!», quand l'apparence vestimentaire interroge

Abstract

Appearances, although deceptive, are a major focus of young people's attention, especially during puberty. Body image is nowadays an ideal and is over-valued. As part of an effort to raise awareness of beauty standards and their impact on self-esteem, 13-14 years old students studied the dress codes of a contemporary era rooted in the fast-paced urbanism of the early industrial era. During a history lesson of 3 x 45', the pupils pose to recreate a painting from the beginning of the industrial age. In history, the study of sources, chronology and representations of time are the focus of learning. Permanences and changes are studied through society and the economy. The students question social norms and their influence on their own personal development.

Keywords

Industrial age, Social norms, Reconstruction, Scientific approach, Proper clothing

Dans le cadre d'un programme sur la santé des jeunes, un cours d'histoire a été proposé pour connaître les normes de beauté et savoir comment résister à la pression. En regard de notre présent, la période historique retenue est l'époque contemporaine en Europe durant le XIX^e siècle. Révéler sa pratique enseignante est difficile. Il est possible de montrer un dispositif didactique sans pour autant s'assurer de son effet sur la formation générale des élèves. Mesurer l'impact d'un cours sur la personnalité de l'élève est une gageure. Cet article montre sous l'angle de l'anecdote ce qui peut rester d'un cours, parmi tant d'autres, en mémoire de quelques élèves. Il présente ensuite le dispositif activé pour tendre vers les objectifs fixés. Enfin, il montre quelques principes d'ingénierie pour évaluer les apprentissages tant au niveau des savoirs, que des savoir-faire et des savoir-être.

Entre deux portes, dans les couloirs d'un cycle d'orientation séduis, où se croisent au quotidien près de sept cents élèves et une septantaine d'enseignant-e-s, j'aperçois un ancien élève de ma classe d'histoire de l'année dernière. Que lui restait-il de ce que nous avons, une année auparavant, étudié ensemble? Entre-temps, Erion* avait pris dix centimètres en hauteur, avait un fin duvet sur la lèvre supérieure, et ressemblait vaguement à ce qu'il était en 10^e année, quand il avait 14 ans. Je l'interpelle en lui demandant s'il se souvenait qu'il avait, à la manière de l'époque, pris la pose pour une photographie. Dans le brouhaha, il me répond spontanément: «*Oui, M'sieur! Je ne sais plus trop pourquoi, mais je me souviens qu'on avait fait cette photo de classe pour parler de l'époque où s'habiller était important.*»

À ce moment-là, un de mes collègues sermonne un élève qui venait de relever sa capuche sur sa tête. Il copiera trois fois le règlement interne de l'école sur le comportement à adopter dans l'établissement. Mon enquête, fortuite et opportuniste, n'avait débouché sur un quelconque souvenir qui

DISERO Gilles, «“Tenue correcte exigée!”, quand l'apparence vestimentaire interroge», in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 129-135.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.129



Figure 1. Reconstitution d'une mise en scène bourgeoise au début de l'âge industriel par douze élèves d'une classe du CO de Saint-Guérin (Sion VS) © Gilles Disero.

aurait permis de connaître les enjeux didactiques mobilisés pour photographier une classe vêtue à la manière de l'époque (fig. 1).

Grâce à cette image, je me suis préparé à relancer mon investigation auprès d'autres élèves. Morgane* attend que son cours commence. Je passe devant elle et lui demande si, à une autre occasion, on pourrait parler de la photographie en noir blanc que nous avons composée ensemble l'année passée. Elle s'en souvenait. Cependant, elle me priait de comprendre qu'elle n'allait pas pouvoir répondre à toutes mes questions, car elle n'était pas sûre d'avoir tout mémorisé. La semaine suivante, ma tablette à la main, la photo à l'écran, je la lui soumetts de nouveau. Elle me dit spontanément : « Ah oui ! Je m'en souviens. J'avais pris un corset dans l'armoire de mon père. Pour la photo, je m'étais mis à la place du père de famille

en réunion. » Elle se souvenait donc qu'on avait pris exemple sur une peinture d'époque. Je lui ai aussi demandé si l'habit faisait ou ne faisait pas le moine. Elle m'a répondu que l'habit faisait le moine et se demandait alors pourquoi on disait le contraire. Néanmoins, comme on dit parfois en terres romandes, j'étais déçu en bien.

Sous la forme d'une production finale, les élèves avaient pu reconstituer, à leur échelle et avec leurs moyens, une saynète inspirée de peinture de genre (fig. 2) du XIX^e siècle. Une année plus tard, à l'occasion de la rédaction de cet article, dans la routine de la vie scolaire, hors temps de cours, mon intention était de mesurer, par un dialogue ouvert avec des élèves que j'ai eu-e-s en classe l'année précédente et que je croise fréquemment, ce qui pouvait rester d'un événement scolaire, parmi tant d'autres, et qui était le résultat d'un travail d'enquête.

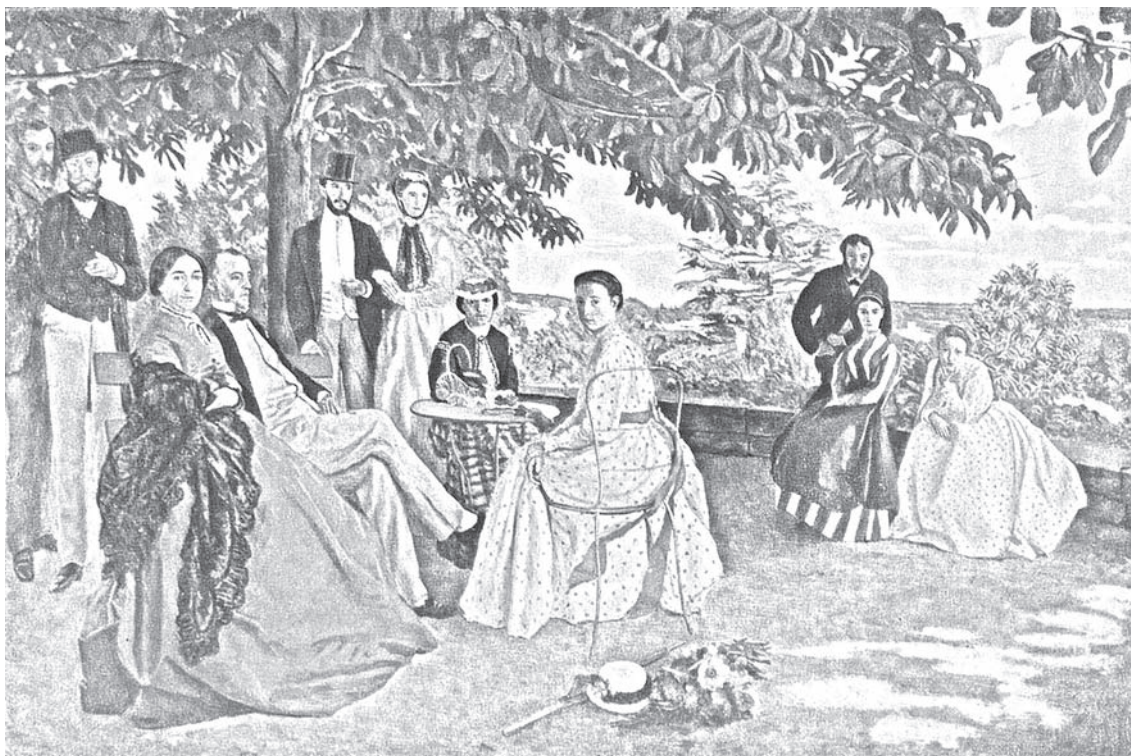


Figure 2. Dessin au crayon d'après « Réunion de famille » dit aussi Portraits de famille (1867), huile sur toile, de Frédéric Bazille
© Musée d'Orsay.

Des enjeux liés au Plan d'études romand

En tant qu'enseignant, l'organisation de mes cours d'histoire est soumise aux exigences du Plan d'études romand (PER¹) qui indique, dans la partie réservée aux Sciences humaines et sociales que :

« L'enseignement de l'Histoire doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé. [...] Par la confrontation méthodique de sources variées et par la formulation et la validation d'hypothèses, il [le domaine des Sciences humaines et sociales] permet à l'élève de situer les enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle. »

Les précisions cantonales (valaisannes) données en marge du PER laissent d'une part une large liberté de manœuvre au corps enseignant en matière didactique et pédagogique pour organiser thématiquement les cours et exigent, d'autre part, à mettre en activité les élèves pour acquérir les compétences attendues.

De la liberté pédagogique

La séquence s'est donc inscrite en 10^e année (élèves entre 13 et 14 ans), à savoir lorsque l'âge industriel est traité tel que proposé dans les moyens d'enseignement romands qui le déclinent (thème 7 « l'âge industriel », éd. 2020). La classe dans laquelle se déroule l'exercice est d'un niveau hétérogène et elle est composée de vingt-deux élèves.

Dans la planification annuelle, ce thème est conduit en cinq périodes, comprenant également l'évaluation sommative basée sur des critères répondant à la consigne de travail. En classe, nous avons suivi les propositions du guide didactique

¹ <https://www.plandetudes.ch>.

et avons répondu à la question de départ en nous appuyant sur plusieurs catégories :

« Le monde ouvrier et les luttes sociales ; à l'origine des industries, les entrepreneurs ; de nouvelles sources d'énergie ; le développement des transports ; les effets de l'industrialisation ; les mouvements de population ; l'industrialisation et l'urbanisme. »

La séquence met au travail principalement les *démarches historiques* suivantes : études des *sources* et *chronologie*. Le travail réflexif porte, en étudiant les *permanences* et *changements*, sur les *dimensions sociales* et *économiques*.

Cependant, mon dispositif s'appuyait aussi sur un temps parallèle à celui du cours en classe puisqu'il implique la mobilisation d'accessoires et/ou de tenues vestimentaires à disposition des élèves à leur domicile. Le scénario proposé dans les moyens d'enseignement était formulé selon ces termes :

« Après avoir contextualisé les changements économiques et sociaux, les élèves étudient la mode durant l'âge industriel au XIX^e siècle en Europe. Ils apprennent que la société industrielle est normative et qu'elle influence le comportement vestimentaire de la population urbaine. Le jeu de rôle proposé permet de mettre en scène, avec le concours des élèves, des saynètes emblématiques de l'époque. Les rôles peuvent être distribués selon différents critères. Il est intéressant d'insister sur l'apparence comme condition de la réussite sociale, leitmotiv des gens de ce siècle. La distinction entre les tenues masculines et féminines donne à comprendre les pressions exercées sur les femmes et les hommes. Les élèves s'interrogent sur l'inégalité entre genres et sur les normes sociales exigeantes de cette période historique. »

Les visées principales étaient plus larges et s'inscrivaient dans un des programmes (#moiCmoi²) de Promotion Santé Suisse : *connaître les normes de beauté et résister aux pressions sociales*.

Les élèves devaient identifier et expliquer les normes de beauté en relation avec les enjeux de l'âge industriel et se positionner par rapport aux

critères de l'époque. Ils devaient aussi contextualiser les changements socio-économiques liés à l'industrialisation et à l'urbanisme, expliquer l'influence des normes de beauté sur la réussite sociale au XIX^e siècle, identifier la mode à cette époque, comprendre les inégalités entre genres, mettre en scène des comportements de l'époque et se positionner par rapport aux critères actuels. Le dispositif de formation générale enjoignait de reconnaître l'altérité dans son contexte culturel, historique et social, et d'explicitier ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues en analysant de manière critique les préjugés et les stéréotypes. Conjointement, le dispositif transversal prescrivait de se libérer des préjugés et des stéréotypes.

Déroulement des activités

Activité 1 : Les élèves contextualisent la Révolution industrielle en Europe et ses conséquences sur la vie des gens de l'époque.

Activité 2 : Les élèves apprennent que la réussite et l'intégration sociales sont étroitement liées à l'apparence et à la tenue vestimentaire. Ils formulent des hypothèses sur la mode féminine et masculine à l'âge industriel. Ils identifient les tenues masculines et féminines et expliquent les motivations qui poussent les gens à les porter. Ils se positionnent enfin sur l'inégalité entre genres.

Activité 3 – production finale. Reconstituer une saynète/un tableau : Sous la forme d'un jeu de rôle, c'est l'occasion de présenter une saynète inspirée de la mode de l'époque. Les élèves choisissent leurs préférences de tenues et d'accessoires d'alors. Ils peuvent aussi s'inspirer de peintures du XIX^e siècle pour la préparation de la saynète. Les élèves définissent leurs préférences et écrivent leurs impressions durant le jeu.

Constats : L'élève rédige ses constats sur les normes de beauté et les manières de résister à la pression durant l'âge industriel. Il est invité à rédiger l'information essentielle qu'il retient (relation passé-présent) en la mettant en relation avec son présent.

² <https://moicmoi.ch>.

Écarts entre la planification et la réalisation

Pour mesurer les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été fait, les traces laissées par les élèves dans leur dossier ont aussi été analysées. La première activité reposait sur des compétences de localisation sur carte et de représentation du temps. La plupart des élèves sont parvenus à se repérer dans l'espace et le temps, mais les obstacles rencontrés (matériel défectueux, inattention lors des consignes) ont mis quelques élèves en difficulté. La deuxième consigne demandait aux élèves de formuler des hypothèses sur la base de cette affirmation : « *La réussite et l'intégration sociales sont étroitement liées à l'apparence, l'allure, la tenue, les vêtements, les accessoires que portent les habitants des villes.* » La réflexion était genrée, la consigne étant : « *Formule des hypothèses sur la mode féminine et masculine à l'âge industriel (XIX^e et XX^e siècles).* » La grande majorité des élèves a mis en évidence qu'il devait y avoir des vêtements masculins et des vêtements féminins et que, selon la situation, on s'habillait différemment.

Sur la base de deux documents distinguant les accessoires de mode masculine³ et de mode féminine⁴, les élèves devaient classer les accessoires selon leur genre. Si la plupart des élèves ont associé les accessoires aux genres correspondants, certains d'entre eux ont volontairement placé un ou deux accessoires dans la colonne opposée. Je leur ai demandé de justifier leur classement. Il a été, par exemple, proposé qu'une femme aujourd'hui pouvait porter une chemise, constat intéressant. J'ai laissé le classement proposé en l'état pour y revenir ultérieurement. La tâche à accomplir à domicile consistait à récolter des images d'accessoires de mode de la période concernée.

Lors du cours suivant, l'ensemble de la classe, excepté deux, a trouvé les images de mode exigées. Une mise en commun pour un affichage permanent au fond de la classe a permis de valider les accessoires conformes à la consigne. Certains accessoires présentés n'étaient pas ancrés dans la bonne époque (la collerette, ou fraise, n'a pas été

retenue). La classe disposait ainsi de références communes pour la phase finale : poser pour reconstituer un modèle d'œuvre picturale d'époque.

Une autre question a été également formulée ainsi : « *Quelles sont les motivations des gens du XIX^e siècle d'investir dans la tenue, les vêtements, les accessoires... ?* » La grande majorité des élèves a répondu selon la première information donnée : « *C'est pour montrer la réussite sociale, montrer à quel groupe on appartient, pour faire voir aussi sa richesse.* »

La dernière activité a donc eu lieu durant la troisième période consacrée à cette séquence. Ainsi, la classe a pu mobiliser les accessoires nécessaires pour la mise en scène finale. Sur la trentaine d'accessoires apportés, quatre étaient conformes à la mode du XIX^e siècle : trois couvre-chefs et un éventail. Était-ce une raison suffisante pour ne pas mettre en scène les élèves ? Les objectifs étaient non seulement « historiques », mais aussi de formation générale et de capacités transversales. Le focus était mis sur la représentation, le développement personnel et l'intégration sociale. En observant à nouveau la photo, on peut constater que les élèves portent un masque de protection – deuxième vague du Covid-19 oblige. Les élèves ont donc laissé leur masque pour la prise de vue. Trois tableaux réalisés durant l'âge industriel leur ont été proposés : *Le Déjeuner des canotiers* (1881) d'Auguste Renoir, *Mr and Mrs Andrews* (1750) de Thomas Gainsborough et la *Réunion de famille dit aussi Portraits de famille* (1867) de Frédéric Bazille. On remarquera qu'un tableau appartient au XVIII^e siècle, l'âge industriel n'ayant pas commencé partout en même temps. Les élèves ont eu un peu de temps pour choisir l'image à reproduire. Douze ont choisi la *Réunion de famille*. Pour prendre la photo, je me suis engagé à les aider, par exemple, en projetant l'image de référence au tableau. Il a fallu ensuite reproduire le placement des personnages et j'ai incarné alors le rôle du metteur en scène. La photo a été prise puis chargée immédiatement sur l'ordinateur de la classe et projetée. La classe, après réflexion, a choisi le noir et blanc, car selon les élèves, les « vieilles images » sont en noir et blanc.

³ Extrait du *Catalogue de William Whiteley Limited* de 1885.

⁴ Aperçu de la *Mode des femmes au cours de la période 1794-1887* par Alfred Roller.

De l'évaluation avant, pendant, après

Durant la phase de problématisation (information brute, questionnement, hypothèse), l'évaluation est permanente et continue pour fixer le point de départ de l'enquête.

Durant la phase d'enquête, les regards croisés entre les élèves et les remarques (encadrement, stimulation, remédiation, relance, abandon, etc.) de l'enseignant ont permis de converger vers un possible résultat satisfaisant pour la production finale.

Durant la phase finale de l'institutionnalisation et de l'évaluation sommative de la production finale, les consignes de travail présentées sous la forme de phrases impératives sont transformées en phrases déclaratives devenant ainsi les critères de réussite. Ces derniers sont présentés sous forme de liste. Chaque critère est pondéré par un nombre de points possibles (il faut bien rendre une note «chiffrée» pour le carnet scolaire). Le document «critères de réussite» est composé par l'enseignant en collaboration avec les élèves. Ainsi, les critères sont explicites. Compter les points sur 5 implique de les considérer comme une échelle graduée allant de 0 à 5. La notation 3 est l'expression que l'objectif est atteint. Selon la qualité des traces, le 4 et le 5 montrent une certaine maîtrise de la compétence. Les indicateurs 1 et 2 sont réservés à la présence de ce qui est attendu, mais peu ou mal développé. Le 0 montre l'absence de ce qui était exigé. Le barème est calculé sur 20 points (4 critères évalués jusqu'à 5). Pour l'évaluation de tous les critères, les traces à disposition de l'enseignant-e sont les dossiers de l'élève, qui contiennent les constats pour chaque consigne de travail, et la production finale sous la forme d'une

photographie. Dans le cas présent, les autres photographies des élèves qui n'apparaissent pas sur celle présentée ici (fig. 1) ont aussi été évaluées. Ainsi, les apprentissages de chaque élève ont bel et bien été valorisés (fig. 3). Tous les élèves ont atteint les objectifs.

À la récréation, je m'approche de Margarita*, une élève qui est en dernière année et qui s'oriente vers un apprentissage en entreprise. Je lui demande aussi ce qu'elle a retenu du cours où on a pris une photo. Voici ce qu'elle en dit : «*En tout cas, au boulot, on doit s'habiller comme il faut. En revanche, à la maison, dans la rue et en classe [sic], on peut faire comme on veut. Là, c'est plus confort de s'habiller en sportswear.*» Entre temps, on débat à la télévision du «short en entreprise». Tenue correcte, certes, mais laquelle et quand? Et exigée par qui et pourquoi? En conclusion, les élèves se souviennent qu'à certains moments et dans certains milieux, la tenue vestimentaire doit se conformer aux normes en vigueur. Ils savent aussi que la pression est exercée par un groupe social alors que les lois offrent plus de liberté. Les échanges informels entre l'enseignant et les élèves montrent que la mémoire des élèves est étendue et peut être activée à tout moment. Ils indiquent aussi que les liens entre nous et le savoir sont importants pour trouver l'équilibre entre l'épanouissement personnel et l'intégration sociale. Le dispositif activant la démarche d'enquête a abouti à une mise en scène figée grâce à la photographie. Cette image a permis aux élèves de revenir sur leurs apprentissages et de les intégrer à leur parcours scolaire et personnel. La posture enseignant révèle enfin qu'elle peut être un levier pour le bien-être des élèves.

* prénoms d'emprunt

<i>Tu auras réussi, si</i>	
<i>Tu as contextualisé l'âge industriel</i>	5
<i>Tu as identifié les accessoires de l'époque et leur appartenance sociale</i>	5
<i>Tu as expliqué et pris position sur les normes sociales passé/présent</i>	5
<i>Tu t'es mis-e en scène en imitant une peinture de l'époque</i>	5
<i>Total des points</i>	20

Figure 3. «Critères de réussite de la production finale et du dossier de l'élève».

L'auteur

Gilles Disero est enseignant au secondaire 1 de français et des Sciences humaines et sociales (SHS, géographie, histoire et citoyenneté) à Sion, en Suisse. Chargé de cours de didactique d'histoire à la Haute école pédagogique du Valais (HEPVS), il forme aussi les enseignant·e·s aux principes et aux démarches didactiques actuelles des Sciences humaines et sociales. Il contribue régulièrement à la rédaction de moyens d'enseignement pour la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), pour Promotion Santé Suisse (PSS), pour la Fondation pour le développement durable des régions de montagne (FDDM) et pour le Service de l'enseignement du canton du Valais.

gilles.disero@hepvs.ch

Résumé

Les apparences, bien que trompeuses, accaparent passablement l'attention des jeunes, en particulier durant la puberté. Mise en scène d'un idéal, l'image du corps est aujourd'hui survalorisée. Dans le cadre d'une sensibilisation aux normes de beauté et de leur impact sur l'estime de soi, des élèves de 13-14 ans ont étudié les codes vestimentaires d'une époque contemporaine enracinée dans l'urbanisme galopant des débuts de l'ère industrielle.

Durant un cours d'histoire de trois fois 45 minutes, les élèves prennent la pose pour reconstituer une peinture du début de l'âge industriel. Les apprentissages visent, en histoire, l'étude des sources, la chronologie et les représentations du temps. Les permanences et changements sont étudiés à travers la société et l'économie. Les élèves se questionnent sur les normes sociales et leurs influences sur leur propre développement personnel.

Mots-clés

Âge industriel, Normes sociales, Reconstitution, Démarche scientifique, Tenue correcte

Corinne Michellod, Établissement de Collombey-Muraz
et Haute école pédagogique du Valais

Sortons faire des SHS en nature !

Abstract

Through Cycle 1, many teachers take their pupils outside to offer them a special experience and allow them to experience real learning situations related to the curriculum. Although interdisciplinarity is central to these moments, a disciplinary color is nevertheless given. Let's put on the historian's glasses and go into the forest with Cycle 1 pupils.

Keywords

Nature, Outdoor education, History, Forest, Teaching

Historiens en herbe

Arrivés au canapé forestier, une cabane circulaire, sans toit, faite de branches empilées entre des pieux plantés en deux cercles, qui est le centre de toutes nos activités, nous avons un rituel : nous observons la nature qui nous entoure, nous notons les changements liés aux saisons, au temps qui passe, nous cherchons les indices nous montrant que le printemps est bien arrivé. La nature reprend vie, les enfants sont émerveillés. Quoi de mieux que de parler des saisons au milieu de la forêt ?

Par une approche immersive, avec une dimension affective forte, les lunettes de l'historien sont enfilées : rupture et continuité, temps qui passe, mesure du temps, cycles. En effet, le PER invite les élèves à percevoir et à identifier dans leur environnement proche les durées, les changements et les permanences. La nature offre cela aux élèves de manière simple. La perception du temps et des changements prend alors une tout autre dimension. À travers la nature, en immersion totale, les élèves développent des compétences propres au cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans) : observer, décrire, analyser, classer.

Un exemple de situation d'apprentissage en forêt : l'âge de l'épicéa

Alors que la vie humaine atteint quelques dizaines d'années, celle des arbres peut se compter par siècles. Nous décidons d'explorer la forêt pour retracer la vie d'un arbre. Grâce à une petite technique de calcul, nous cherchons ensemble un épicéa qui a l'âge des enfants et qui devient notre arbre anniversaire.

Il existe diverses manières simplifiées pour estimer l'âge d'un arbre. En premier lieu, nous pouvons

MICHELLOD Corinne, « Sortons faire des SHS en nature ! », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 137-140.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.137



Figure 1. Un élève tente de mesurer avec ses bras le diamètre d'un tronc afin de connaître son âge.

compter les étages de branches qui partent du tronc ; il faut compter tous les étages. C'est une manière de se faire une idée approximative de l'âge d'un arbre. Elle n'est pas fausse, mais elle ne donne qu'une estimation, tout comme la méthode qui consiste à mesurer le diamètre du tronc avec un ruban métrique en estimant que 1 cm = 1 an d'âge (cette méthode est davantage applicable pour les vieux arbres que pour les jeunes), ainsi que la méthode d'estimation qui dit qu'un tronc qu'on arrive à entourer de nos bras a entre 60 et 80 ans d'âge.

Dans les faits, l'estimation de l'âge d'un arbre, quand elle est faite par des professionnels de la forêt, repose sur l'observation des paramètres suivants : essence, type de sol, altitude, diamètre du tronc, hauteur de l'arbre, situation de la station (lumière, orientation du terrain, concurrence...). C'est en recoupant les indications données par ces différents paramètres qu'il est possible d'estimer au plus juste l'âge d'un arbre. Mais l'analyse de ces paramètres est trop complexe pour les enfants et des personnes non initiées, et,

dans ce cas, le recours aux trois méthodes susmentionnées permet déjà de se faire une idée.

Une fois l'arbre trouvé, nous cherchons une pive, un semis de sapin, un sapin enfant, un sapin adulte, un vieux sapin, un sapin mort. Avec cette activité, les élèves identifient les enchaînements, les successions, les durées, les rythmes, les cycles et les changements en reconnaissant les caractéristiques des différents moments de la vie d'un arbre en parallèle aux différents moments de leur propre vie d'humain. Par l'observation de ces étapes, les élèves expérimentent le temps qui passe et qui engendre des changements irréversibles. Ils peuvent généraliser la notion de mesure du temps, linéaire et cyclique.

Grâce à une souche d'arbre, nous pouvons estimer l'âge qu'avait cet arbre, au moment où il a été coupé, en comptant les cernes depuis l'extérieur en revenant au centre. Nous utilisons alors cette souche comme ligne du temps et nous pouvons placer certains repères grâce à des épingles : l'âge des enfants, des enseignants, des parents, voire des grands-parents. Avec les plus grands, d'autres éléments peuvent s'ajouter.

Un second exemple : les feuilles

Pourquoi les arbres n'étouffent-ils pas sous leurs propres feuilles, malgré le fait que, chaque année, ils en produisent des nouvelles ? Une feuille de hêtre met environ cinq ans pour sa décomposition, une feuille de chêne met même dix ans. Des feuilles plus minces comme celles de l'érable, du merisier, du tilleul, du noisetier se décomposent en environ trois ans. Comment la décomposition se passe-t-elle ?

La pluie et la neige font le premier travail : elles mouillent les feuilles, les tassent, les laissent moisir. Après, c'est aux petits insectes et aux araignées qui habitent la première couche du sol forestier de travailler, ainsi qu'aux vers de terre proches de la surface : ils réduisent les feuilles en morceaux, les mangent et transforment les déchets en forme de petits tas d'humus. Puis les champignons, les micro-organismes, les microbes prennent le relais. Ils décomposent ces tas d'humus en tout petits morceaux. Cette terre riche est maintenant à



Figure 2. Ligne du temps représentée avec des feuilles.

disposition pour les plantes, pour qu'elles puissent se nourrir et grandir.

Nous décidons de construire la ligne de décomposition sur un drap, pour bien mettre en évidence les étapes du processus. Nous cherchons un morceau de sol forestier riche en feuilles. Étape par étape, nous enlevons les couches et regardons ce qu'on y découvre: Est-ce que nous trouvons des feuilles vertes, des feuilles brunes, des feuilles en morceaux, des squelettes de feuilles? Est-ce que nous trouvons des animaux? Lesquels? Qu'est-ce qu'ils font? Sur un drap, nous reconstituons la ligne de décomposition des feuilles, de la feuille entière jusqu'à la feuille en décomposition dont il ne reste que les nervures, autrement dit, le squelette.

Ainsi, nous observons et expérimentons concrètement les différentes étapes d'un processus temporel qui se matérialise sur la bande de tissu. Par ailleurs, les élèves ont travaillé, de façon active, à la manière des archéologues, en « remontant » le temps dans les strates des indices laissés, pour comprendre son déroulement, au travers d'une démarche d'enquête qui problématise la question du temps en prenant pour objet le cycle des feuilles.

Troisième exemple : l'arbre anniversaire

Durant une sortie d'environ deux heures, j'ai travaillé avec les élèves sur leur arbre anniversaire. Pour cela, nous sommes partis, tous ensemble, à la recherche d'un petit épicéa de leur âge. Ils ont ensuite fait de même en petits groupes, puis ils ont trouvé un épicéa plus vieux et un autre encore plus jeune. Avec l'aide d'images (en effet, il peut être difficile de trouver, en nature, toutes les étapes de vie d'un arbre), par groupes, les enfants ont pu reconstituer la vie de l'épicéa de la pive jusqu'à l'arbre mort, en les classant.

L'après-midi en nature se termine toujours par un moment de jeux libres, qui permet aux élèves d'explorer l'espace, de réinvestir les connaissances travaillées, d'en développer d'autres... Ce moment est primordial et fait partie des rituels de nos sorties en forêt.

Pour ce type de leçon, il est important que les élèves soient déjà à l'aise dans le milieu naturel, qu'ils aient pu l'explorer de différentes manières, afin de rentrer pleinement dans l'activité. Avec des enfants de la première partie du cycle 1, l'objectif poursuivi dans cette séquence est d'explorer le temps vécu et de se projeter dans le temps à vivre en constatant ce qui change et ce qui reste, en observant et en comparant des durées. Pour aller plus loin, il pourrait être aussi possible d'apparier ensuite les étapes de la vie d'un humain avec celles de l'épicéa, afin de permettre aux élèves de percevoir que le cycle de vie est identique, que l'on soit humain ou végétal.

Sortir en forêt pour vivre les apprentissages

Les trois exemples présentés proposent des activités qu'il est possible de faire à l'extérieur avec des élèves du cycle 1 en histoire. Grâce à ces quelques activités, les élèves ont expérimenté le temps qui passe, l'irréversibilité de celui-ci, les changements que cela induit. Ils tirent un parallèle entre la vie de la nature et leur propre vécu. En menant cette séquence, les élèves ont pris conscience qu'ils ont grandi, qu'ils ne sont plus des petits, qu'ils ne pourront plus jamais revenir en arrière et cela les a grandement marqués. Il y avait dans leur propos une sorte de nostalgie (ils parlaient en disant : « Quand j'étais petit... »). De plus, leur attention a également été portée sur la mort, la vieillesse, sujet parfois délicat à traiter lorsqu'on parle des humains, mais qui devient plus aisément abordable quand on parle d'un épicéa.

Les élèves d'aujourd'hui ont la chance d'avoir une grande variété d'options d'apprentissage en ligne. Il paraît d'autant plus important qu'ils puissent également vivre des expériences réelles qui stimulent les cinq sens, en passant par la tête, la main et le cœur. Ils apprennent ainsi à mieux connaître leur environnement immédiat et aiguisent leurs

facultés de perception. En nature, les apprentissages se font dans la globalité, par l'expérience directe, avec une imprégnation qui permet de les ancrer plus profondément. Des concepts abstraits, comme le temps, les cycles, peuvent être matérialisés de façon à les rendre accessibles et compréhensibles.

Enfin, et non des moindres, l'approche interdisciplinaire, d'autant plus importante en SHS, est facilitée. En l'occurrence, la dimension de

perception sensorielle prévue par le PER en géographie et la distinction entre milieu naturel et milieu construit, la manipulation et la démarche scientifique, ainsi que le cycle de vie en sciences de la nature sont facilement abordables dans la même sortie, au travers des mêmes activités, avec les mêmes plus-values que pour la démarche historique.

Sortons pour le leur faire découvrir, comprendre, apprendre, avec tous leurs sens!

L'autrice

Corinne Michellod est enseignante au cycle 1 dans l'établissement de Collombey-Muraz. Elle est animatrice pour les sciences humaines et sociales, ainsi que pour les sciences de la nature au cycle 1 et a occupé le poste de directrice adjointe d'établissement. Très active dans l'école en forêt, elle s'y rend une fois par semaine avec ses élèves, par tous les temps, depuis 2015.

corinne.michellod@hepvs.ch

Résumé

Au cycle 1, de nombreux enseignants emmènent leurs élèves à l'extérieur pour leur proposer une expérience particulière et leur permettre de vivre de réelles situations d'apprentissage en lien avec le programme scolaire. Bien que l'interdisciplinarité soit au centre de ces moments, une couleur disciplinaire est cependant donnée. Mettons les lunettes de l'historien et partons en forêt avec des élèves du cycle 1!

Mots-clés

Nature, *Outdoor education*, Histoire, Forêt, Enseignement

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule Luzern und St. Gallen
Florian Rohner, Pädagogische Hochschule Zürich

«Schlussendlich waren wir extrem stolz auf uns [...] In Anbetracht dessen, dass wir keine Videoeditoren, sondern Lehrer sind!» Historische Filmprojekte mit Sek-I-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abstract

In the course of their studies, students of the Zurich University of Teacher Education complete a module on project-oriented teaching/project-based learning. As they undertake their own history project, they learn how to implement project-oriented learning with their pupils. In the fall semester 2020, they dealt with testimonies of (eye-)witnesses. They produced own short documentaries about lives of genocide survivors, based on videotaped interviews from the *Visual History Archive*.

Keywords

University didactics, History didactics, Project-based learning, Projects in history classes, Oral-history-Interview, Witness, Historical Documentary

Während Studierende der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) im Rahmen des Moduls «Projekte im Geschichtsunterricht» ein eigenes Geschichtsprojekt realisieren, werden sie darüber hinaus befähigt, historische Projekte ihrer Schüler*innen auf der Sekundarstufe I anzuleiten. Im Herbstsemester 2020 führten wir dieses Modul anhand des Themas «Zeitzeug*innen in Geschichtswissenschaft, -kultur und -unterricht» durch. Die Studierenden produzierten dokumentarische Kurzfilme über die Lebensgeschichte eines Zeitzeugen oder einer Zeitzeugin. Als Grundlage dienten die ungeschnittenen videografierten Interviews des *Visual History Archive*, die auf der Bildungsplattform «IWitness»¹ der USC Shoah Foundation öffentlich zugänglich sind und auch für Schüler*innen kostenlos zur Verfügung stehen.

Historische Projekte in Schule und Hochschule: Chancen und Grenzen

Unter projektförmigem Unterricht wird eine Lernform verstanden, die die zeitlich begrenzte, selbstständige Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Problem oder einer Aufgabe beinhaltet und in die Präsentation eines Produkts mündet.² Zu den Merkmalen von Projektarbeit gehören

KAUFMANN Helen, ROHNER Florian, «Schlussendlich waren wir extrem stolz auf uns [...] In Anbetracht dessen, dass wir keine Videoeditoren, sondern Lehrer sind!» Historische Filmprojekte mit Sek-I-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich», in *Didactica Historica 9/2023*, S. 141-147.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.141

¹ USC Shoah Foundation «IWitness», <https://iowitness.usc.edu>, konsultiert am 03.05.2022.

² Vgl. REICH Kersten (Hrsg.), «Projektarbeit», *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*, <http://methodenpool.uni-koeln.de>, konsultiert am 02.05.2022.

selbst- und eigenverantwortliches Arbeiten, Handlungs- und Produktorientierung und der Einbezug fachlicher Methoden. Die Herangehensweise fördert zudem kooperatives Arbeiten, orientiert sich an den Interessen und der Lebenswelt der Lernenden und ermöglicht Erfahrungen über die Schule hinaus, z. B. durch die Begegnung mit Expert*innen oder den Besuch ausserschulischer Lernorte.³ Teilnehmende erwerben bei der Umsetzung von Projekten überfachliche Kompetenzen in Bereichen wie Planung und Organisation, Entscheidungsfindung sowie Konflikt- und Problemlösung.⁴

Adamski hat darauf hingewiesen, dass Projektarbeit «eine besondere Affinität zu den Zielen und Methoden des Faches» Geschichte hat.⁵ Die Lernenden untersuchen im Rahmen des Projektprozesses eigene Forschungsfragen und durchlaufen dabei die Phasen der historischen Arbeit – von der Themensuche und Formulierung einer historischen Forschungsfrage über die Recherche, Quellenarbeit und Konstruktion einer Narration bis zur Darstellung und Präsentation der Ergebnisse.⁶ Somit fördert historische Projektarbeit spezifische Fachkompetenzen und löst wichtige Anliegen forschend-entdeckenden Lernens ein.

Sauer schlägt eine Gliederung der Projektarbeit in fünf Phasen vor. An diesen orientierte sich auch der Aufbau des Moduls:⁷

- Initiierung: Thema finden, Untersuchungsfrage formulieren;
- Planung: in Gruppen organisieren, Arbeitsaufgaben verteilen, Lernorte, Materialien, Methoden,

Zeitplanung, Produkt/Präsentation, Adressaten klären;

- Durchführung: Materialien recherchieren und beschaffen, methodenorientiert untersuchen, Teilergebnisse festhalten und zusammenführen, Ergebnisse intern zusammenfassen, Arbeitsprozess dokumentieren (Projekttagbücher, Protokolle, Arbeitsberichte);
- Produkterstellung und Ergebnispräsentation: unterschiedliche Produkt- und Präsentationsformate mit verschiedenartiger Reichweite [...];
- Reflexion: das Projekt am Ende abschliessend reflektieren [...].

Bei der Umsetzung von Projekten handelt es sich aufgrund der geforderten Eigenständigkeit um eine komplexe und offene Lernsituation, welche v. a. für leistungsschwächere Lernende schnell zu Überforderung führen kann. Dies setzt die Bereitschaft der Lehrpersonen bzw. der Dozierenden voraus, die Projektteilnehmenden gut zu betreuen, ohne jedoch ihre Autonomie zur Entfaltung eigener Ideen zu beschneiden.⁸ Zentral ist zudem die klare Strukturierung des Arbeitsprozesses entlang von Projektphasen und das Setzen von Meilensteinen, an denen der Projektstand und das weitere Vorgehen diskutiert werden.

Im Kanton Zürich hat die Projektarbeit im Lehrplan 21 einen hohen Stellenwert. In der 3. Klasse der Sekundarschule sind in allen drei Leistungsniveaus zwei Wochenstunden dafür eingeplant.⁹ Um angehende Geschichtslehrpersonen auf die Praxis vorzubereiten, ist das Modul «Projekte im Geschichtsunterricht» an der PHZH als didaktischer Doppeldecker organisiert. Dabei wird nicht Zielstufenunterricht imitiert, sondern nachvollziehend und reflektierend gelernt, wie Projektunterricht auf der Sekundarstufe I durchgeführt werden kann.

³ BARRICELLI Michele, «Geschichtsprojekte», in: GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, Cornelsen, 2008, S. 111–112; SAUER Michael (Hrsg.), *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*, Hamburg, Edition Körber-Stiftung, 2014, S. 16–17.

⁴ EMER Wolfgang, «Projektarbeit», in: MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2011³, S. 549.

⁵ ADAMSKI Peter, «Historisches Lernen in Projekten», *Geschichte lernen* 110, 2006, S. 2.

⁶ Vgl. GÜNTHER-ARNDT Hilke, «Projektförmiger Geschichtsunterricht», in: GÜNTHER-ARNDT Hilke (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, Cornelsen, 2003, S. 107. Vgl. dazu HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard, «Forschend-entdeckendes Lernen», in: MAYER, *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, S. 15.

⁷ SAUER Michael, *Spurensucher*, S. 18 f.

⁸ SAUER Michael, *Spurensucher*, S. 17.

⁹ Vgl. «Lektionentafeln Kanton Zürich», <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C101%7C6>.

Zu den konkreten Anliegen, siehe: «Projektunterricht», in: *Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*, Zürich, 2017. https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=12, konsultiert am 02.05.2022.



Abbildung 1. Studierende der PHZH im Gespräch mit einer Zeitzeugin, die die offene Drogenszene am Platzspitz in den 1990er-Jahren als Mitarbeiterin bei der Spritzenabgabe miterlebte.

Das Projektmodul an der Pädagogischen Hochschule Zürich – ein Erfahrungsbericht

Zu Beginn des Moduls erwarben die Studierenden grundlegendes Wissen und Können zur Quellengattung Zeitzeug*innen-Interviews. Anhand von Fachliteratur und Beispielen geschichtskultureller Produkte diskutierten sie die Spezifika, die unterschiedlichen Funktionen sowie die Verwendung von Zeitzeug*innen in Geschichtswissenschaft, -kultur und -unterricht.¹⁰ Zudem führten sie eine leitfadengestützte Quellenanalyse eines videografierten Zeitzeug*innen-Interviews durch und

reflektierten die Begegnung mit einer Zeitzeugin zur offenen Drogenszene in Zürich.

Initiierung und Planung

In dieser Phase organisierten die Studierenden ihre Projektarbeit, definierten einen Zeitplan und unterschrieben einen Projektvertrag. Durch die Vorgabe des übergeordneten Themas, des zeitlichen Rahmens, des Schlussprodukts sowie der Materialien und Methoden handelte es sich um ein geschlossenes Projekt. Die Studierenden hatten innerhalb dieses Rahmens jedoch grosse gestalterische und inhaltliche Freiheiten. Sie konnten aus rund 3 500 ungeschnittenen Videointerviews mit Überlebenden verschiedener Genozide, die auf «IWitness» zugänglich sind, einen Zeitzeugen oder eine Zeitzeugin wählen, den thematischen Fokus ihrer dokumentarischen Kurzfilme

¹⁰ Projekt «Archimob», <http://archimob.ch/home-2de/>; Actionbound auf dem Platzspitz «Drogenparcours», www.drogenparcours.ch; Online-Ausstellung «The Last Swiss Holocaust Survivors» www.last-swiss-holocaust-survivors.ch; «Lernen mit Interviews» www.lernen-mit-interviews.de, konsultiert am 02.05.2022.

definieren und in selbstgewählten Dreiergruppen arbeiten.

Durchführung und Produkterstellung

Nach der Auswahl des Zeitzeugen oder der Zeitzeugin schauten die Studierenden das biografische, mehrstündige Interview in voller Länge. Davon ausgehend formulierten sie eine historische Fragestellung, lasen sich in den spezifischen historischen Kontext ein und entwarfen eine Projektskizze. Ein erstes Coaching diente der Schärfung einer historisch ergiebigen Fragestellung, die den Studierenden häufig Schwierigkeiten bereitete. Mithilfe der Dozierenden erarbeiteten die Teams u. a. folgende Fragestellungen:

- Wie gestalteten sich Beziehungen von F. zu Nicht-Tutsis vor, während und nach dem Genozid?
- In welcher Form leistete A. Widerstand gegen den Nationalsozialismus und welche Konsequenzen hatte dies auf ihr Leben?
- Inwiefern wurde W. aufgrund seiner Homosexualität im Laufe seines Lebens ausgegrenzt und wie ging er damit um, auch nach dem Ende der NS-Zeit?
- Aufgrund welcher Faktoren wurden S. und ihre Familie ausgegrenzt und verfolgt – vom Regime der Roten Khmer, aber auch unter den Gefangenen?

Trotz des thematischen Fokus sollte die gesamte Lebensgeschichte der interviewten Person verständlich gemacht und deren Aussagen nicht nur illustrativ verwendet, sondern historisch kontextualisiert werden. Dafür wählten die Studierenden besonders wichtige Szenen aus dem Interview aus und schnitten sie im Online-Videoeditor auf «IWitness» mit eigenen kurzen Texten oder Voice-Overs zum historischen Kontext sowie Dokumenten aus den privaten Archiven der Zeitzeug*innen zusammen. Während dieser Arbeitsphase fand ein zweites Coaching statt und unterstützte die Studierenden vor allem bei der konkreten Umsetzung der filmischen Narrationen.

Bei Oral-History-Interviews stehen das persönliche Erleben, das selektive Erinnern und das retrospektive Deuten der Zeitzeug*innen im Zentrum

des Forschungsinteresses und weniger eine faktische Rekonstruktion der Vergangenheit. Bei Dokumentarfilmen mit Zeitzeug*innen kommt die Narration der Filmeschaffenden hinzu. So entsteht gewissermassen eine doppelte Erzählung. Dies ist Rezipient*innen von geschichtskulturellen Produkten meist nicht bewusst und war auch für viele Studierende neu. Daher lautete eine weitere Projektvorgabe, dem Publikum eine kritische Sicht auf die Quelle Zeitzeug*innen-Interview und das Medium Dokumentarfilm zu ermöglichen. Gewisse Studierende integrierten mehrere, divergierende Zeitzeug*innenaussagen in ihre Filme, um auf den Aspekt der Perspektivengebundenheit aufmerksam zu machen, oder liessen bewusst Passagen aus dem Interview in den Film einfließen, in welchen die Zeitzeug*innen über ihr eigenes Erinnern reflektierten, sich nicht erinnern konnten oder über ihre Motivation, das Interview zu geben, sprachen. Eine Gruppe entschied sich auch dazu, die Schnitte zwischen den ausgewählten Interviewpassagen in ihrem Kurzfilm sichtbar zu machen, um auf den Selektions- und Konstruktionscharakter von Dokumentarfilmen hinzuweisen.

Präsentation und Transfer auf die Zielstufe

Die dokumentarischen Kurzfilme der Studierenden wurden am Ende des Semesters in Form einer Online-Ausstellung der PH-Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Ausserdem machten die Studierenden – basierend auf den Erfahrungen aus der eigenen Projektarbeit – den Transfer zu Projekten im Geschichtsunterricht auf der Zielstufe. In diesem Zusammenhang stellten ihnen die Dozierenden Kurzprojekte aus dem Lehrmittel *Gesellschaften im Wandel* sowie das deutschsprachige Angebot von «IWitness» vor,¹¹ welches zur

¹¹ *Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik, Sekundarstufe I*, Zürich, LMV, 2017. Im LP21 wird darauf verwiesen, zum Gelingen von Projektarbeit sei es vorteilhaft, schon mit Übungen und projektartigen Vorhaben in den Schuljahren vor dem eigentlichen Projektunterricht zu beginnen, siehe: «Projektunterricht», in: *Bildungsdirektion*, Zürich, 2017. https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=12, konsultiert am 02.05.2022. Pädagogische Hochschule Luzern et al.

Zeit von der Pädagogischen Hochschule Luzern in Zusammenarbeit mit internationalen Partnerorganisationen entwickelt wird.

Reflexion

Nebst dem Projekttagbuch, das die Studierenden fortlaufend geführt hatten, verfassten sie im letzten Teil des Moduls Peerfeedbacks für ihre Kommiliton*innen und Abschlussessays, in denen sie ihren eigenen Arbeitsprozess und ihr Produkt reflektierten. Als Abschluss erhielten sie ein schriftliches Feedback der Dozierenden.

Insgesamt waren die meisten Studierenden zufrieden mit ihrer Zusammenarbeit und den Schlussprodukten. Mehrmals wurde erwähnt, dass das Modul zeitintensiv und herausfordernd gewesen sei. Eine Gruppe beschrieb ausserdem, wie schwierig es gewesen sei, die zuvor im Modul besprochene «Aura der Authentizität»¹² zu durchbrechen, die viele Zeitzeug*innen umgibt:

«Es stellte sich heraus, dass es am schwierigsten war, eine quellenkritische Haltung gegenüber dem Zeitzeugen einzunehmen, da wir mit der Zeit eine grosse Empathie für ihn entwickelten. So mussten wir als Gruppe immer wieder diskutieren, was vielleicht im Video zu hinterfragen ist, damit wir einer selbstkritischen Haltung treu bleiben konnten.»

Nebst einigen technischen Schwierigkeiten empfanden die Studierenden es auch als herausfordernd, in einem 15- bis 20-minütigen Kurzfilm der Komplexität einer Lebensgeschichte gerecht zu werden:

«Anfangs hatten wir sehr Respekt vor dem Programm und waren uns unsicher, wie viele Videosequenzen wir nun brauchen, damit ein passend langes Video entstehen kann. Wir waren uns nicht sicher, ob A. [der Zeitzeuge] überhaupt genügend Aussagen macht, damit ein spannendes Endprodukt entsteht. Nach der Sichtung des 2.5-stündigen Interviews wurde uns schnell bewusst, dass die Schwierigkeit eher sein wird, Schwerpunkte zu setzen und wichtige Informationen weg zu lassen. [...] Auch die historische Einbettung der einzelnen Ereignisse bereitete uns anfangs einige Sorgen. Im ersten Coaching-Gespräch löste sich jedoch der Knopf und wir wussten, inwiefern wir das Video in einen historischen Kontext stellen konnten und sollten. Auch hier lag die Schwierigkeit darin, in möglichst wenig Sätzen, möglichst viele Informationen zu geben, ohne den Zuhörer/schauer zu überfordern. [...] Schlussendlich waren wir extrem stolz auf uns, da wirklich ein gutes und doch sehr professionell wirkendes Video entstanden ist. In Anbetracht dessen, dass wir keine Videoeditoren, sondern Lehrer sind!»

Die abschliessende Bemerkung dieser Gruppe zeigt auf, dass die Studierenden die Projektarbeit trotz Stolpersteinen als lehrreich und erfreulich empfanden, und steht damit exemplarisch für unseren Gesamteindruck vom beschriebenen Modul. Die herausfordernde Aufgabenstellung sowie die selbstständige, kooperative und kreative Arbeitsweise führten zu motivierten Studierenden, die sowohl auf der Ebene der fachlichen wie auch der überfachlichen Kompetenzen profitierten. Hinsichtlich der Umsetzung historischer Arbeitsmethoden war besonders die Sensibilisierung für einen kritischen und doch respektvollen Umgang mit videografierten Zeitzeug*innen-Interviews als historische Quellen und als Bestandteil von geschichtskulturellen Produkten gewinnbringend. Zudem förderte die Anlage des Moduls die Fähigkeit, relevante und ergiebige historische Fragestellungen zu formulieren und diesen im Verlauf der Projektarbeit konsequent nachzugehen. Die beiden Coachings leisteten hierzu einen nicht zu unterschätzenden Beitrag.

«LEBENS GESCHICHTEN», <https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten>, in USC Shoah Foundation, *IWitness*, konsultiert am 16.05.2022.

¹² Vgl. dazu BERTRAM Christiane, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht – Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 2017, S. 28, zitiert nach SABROW Martin, «Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten», S. 12, in: SABROW Martin, FREI Norbert (Hrsg.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*, Göttingen, Wallstein, 2012.



Die Slowakei war nun ein unabhängiger Staat und wurde zum Satellitenstaat von Nazi-Deutschland. Die Protektorate Böhmen und Mähren (Tschechien) wurde einem deutschen Reichsprotector unterstellt und waren nun unter deutscher Gebietshoheit.



ehemalige Synagoge in Ungarisch Brod (aufgenommen 1940)



Familienfoto 1937
 Vater Siegfried (links stehend),
 Mutter Elsa (2. v. links sitzend),
 Schwester Erika (rechts sitzend),
 Walter Tauss (rechts stehend)

Abbildung 2. Nebst den Ausschnitten aus den videografierten Interviews aus dem *Visual History Archive* arbeiteten die Studierenden in ihren dokumentarischen Kurzfilmen u. a. auch mit Texten oder Voice-Overs zum historischen Kontext, historischen Fotografien oder geografischen Karten.

Die Verfasser*innen

Florian Rohner studierte Geschichte und russische Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität Zürich und absolvierte im Anschluss das Lehrdiplom für Maturitätsschulen. Er arbeitete als Assistent am Institut für Osteuropäische Geschichte an der Universität Zürich. Seit 2017 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Lehrer*innen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule im den Fächern Geschichte und politische Bildung tätig. Seine laufende Dissertation befasst sich mit dem «russischen» Davos vor dem Ersten Weltkrieg.

<https://phzh.ch/personen/florian.rohner>

florian.rohner@phzh.ch

Helen Kaufmann. Nach dem Studium an der PH Zürich (Lehrdiplom Sek ÓI) und mehrjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe erwarb Helen Kaufmann 2019 den Master in Geschichtsdidaktik und öffentlicher Geschichtsvermittlung an der Universität Fribourg und der PH Luzern. Anschliessend war sie in der musealen Vermittlung sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen tätig. Seit 2022 ist sie Doktorandin

an der PH St. Gallen und befasst sich in ihrer Dissertation mit Oral History sowie individuellen und kollektiven Erinnerungskulturen.

<https://www.phsg.ch/de/team/helen-kaufmann>

helen.kaufmann@phsg.ch

Zusammenfassung

Studierende der Pädagogischen Hochschule Zürich realisieren während ihrer Ausbildung im Rahmen des Moduls «Projekte im Geschichtsunterricht» ein eigenes Geschichtsprojekt und werden dabei befähigt, projektförmigen Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern umzusetzen. Im Herbstsemester 2020 setzten sie sich mit Zeitzeugen auseinander und erstellten auf der Grundlage videografiert Interviews des *Visual History Archive* eigene dokumentarische Kurzfilme zur Lebensgeschichte von Genozid-Überlebenden.

Keywords

Hochschuldidaktik, Geschichtsdidaktik, Projektlernen im Geschichtsunterricht, Genozid, Oral-History-Interviews, Zeitzeugen, Dokumentarfilm Geschichte

Konrad Sziedat, Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit,
München

Technik, Wirtschaft und Propaganda im Nationalsozialismus. Didaktische Erfahrungen und Materialien für Unterricht und historisch- politische Bildung

Abstract

Over the past decades, the history of technology has opened itself toward a variety of new perspectives. How can educational and memory work regarding National Socialism benefit from this development? Aiming to sustain pupils' and recipients' active engagement and independent judgement, this paper delivers two examples from practice, both linking a broadened history of technology with further fields of research by relating to current debates.

Keywords

National Socialism, History of Technology, History Teaching, Political Education, Historical Memory, Digital Resources

Einleitung

Wie viele Teildisziplinen hat sich die Technikgeschichte in den letzten Jahrzehnten stark erweitert und geöffnet. Technikhistorische Perspektiven sind etwa in die Debatte um das Verhältnis von NS-Regime und Moderne ebenso eingeflossen wie umgekehrt neuere Forschungsansätze bis hin zur Public History in technikhistorische Arbeiten.¹ Wie lässt sich dies nutzen, um Aspekte der Technikgeschichte enger in die Vermittlung von und Erinnerung an NS-Geschichte einzubinden? Mein Beitrag gibt zwei Beispiele aus der Praxis. Beide Beispiele verknüpfen eine rezent verbreiterte NS-Technikgeschichte mit weiteren Feldern der Geschichte des Nationalsozialismus. Sie wollen damit konkrete Anregungen geben und zugleich dazu beitragen, aktuelle fachwissenschaftliche Perspektiven in eine aktivierende, auf Mündigkeit zielende historisch-politische Bildungsarbeit einzubeziehen.

SZIEDAT Konrad, «Technik, Wirtschaft und Propaganda im Nationalsozialismus. Didaktische Erfahrungen und Materialien für Unterricht und historisch-politische Bildung», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 149-155.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.149

¹ Vgl. «Technik im Nationalsozialismus. Jahrestagung der Gesellschaft für Technikgeschichte», in: *H-Soz-Kult*, 31.01.2022, <https://t1p.de/5tktg>, konsultiert am 16.08.2022. Für die Möglichkeit, Kerngedanken dieses Beitrags auf dieser Tagung zur Diskussion zu stellen, danke ich Karsten Uhl und seinem Team in der Gedenkstätte Mittelbau-Dora.

Technikgeschichte im Geschichtsunterricht

Wenn die Technikgeschichte im Geschichtsunterricht einen zentralen Ort hat, so liegt dieser nicht im 20., sondern im (langen) 19. Jh. Die tiefgreifenden Veränderungen, die die Industrialisierung in Deutschland, Europa und der Welt mit sich brachte, stellen in Curricula wie Lehrwerken ein Standardthema dar.² Die technologische und ökonomische Entwicklung, die von ihr provozierten gesellschaftlichen Fortschritte wie auch Verwerfungen und die Lösungsvorschläge konkurrierender Akteure liefern dabei ein Geflecht wirtschafts-, sozial-, politik- und teils auch kulturhistorischer Zugänge, das einen integrierten Blick nicht nur auf Technik an sich, sondern auf ihren Gebrauch und die von ihr entfesselten (Eigen-)Dynamiken freigibt. Technikgeschichte ist hier, im 19. Jh., Teil einer umfassenderen Geschichte von Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur.

Die Industrialisierung als Unterrichtsthema illustriert insofern, wie sich Technikgeschichte besonders fruchtbar in historische Bildungsarbeit einbinden lässt: in Verschränkung mit weiteren Feldern und Perspektiven der geschichtswissenschaftlichen Forschung. Die rezente Öffnung der Technikgeschichte bietet hierfür diverse Anknüpfungspunkte, was zugleich neue Perspektiven auch auf die NS-Zeit freigibt. Deren Geschichte ist zunächst und entscheidend, zumal curricular, die Geschichte von Diktatur, Terrorherrschaft, Krieg und Völkermord. Entsprechend findet im Unterricht die Technikgeschichte des Nationalsozialismus weit weniger Beachtung als die des 19. Jh. Dies ist einleuchtend, kann aber bis dahin gehen, dass eine Ikone der NS-Technik wie der von Ferdinand Porsche konstruierte «KdF-Wagen» im Oberstufenband *Forum Geschichte* erst als VW Käfer im Kapitel zur bundesrepublikanischen Geschichte auftaucht, das ihn unkommentiert im Familienidyll der 1950 Jahre abbildet und damit

visuell dem «Wirtschaftswunder» der Nachkriegsdemokratie statt der NS-Diktatur (oder NS-Kontinuitäten nach 1945) zuordnet.³

Wo und wie technikhistorische Perspektiven vor diesem Hintergrund – und über zentrale Themen wie den industriell betriebenen Völkermord hinaus – produktive Beiträge zur Vermittlung von NS-Geschichte leisten können, wollen die beiden folgenden Praxisbeispiele andeuten. Der Akzent liegt dabei einmal auf wirtschaftshistorischen, einmal auf erinnerungskulturellen Anknüpfungspunkten.

Von Betriebsgemeinschaft bis Rüstungsproduktion: das Beispiel der Industrieregion um Chemnitz

Geschichte vollzieht sich vor Ort. Gerade zu technikhistorischen Fragen können lokale Überlieferungen ergiebige Quellen enthalten. In der 14 000-Einwohner-Stadt Hohenstein-Ernstthal, einer unweit des ehemaligen «sächsischen Manchester» Chemnitz gelegenen früheren Hochburg der Textilindustrie und des Motorsports, förderte die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit einschlägige Archivalien aus dem örtlichen Stadtarchiv zutage. Schüler*innen der Jahrgangsstufe 11 erarbeiteten sich archivgestützt zentrale Widersprüche der NS-Technik- und Gesellschaftsgeschichte, um sie in die Beurteilung der NS-Wirtschaftspolitik insgesamt einzubeziehen. Wirtschaftspolitische Fragen dienten dabei nicht zufällig als Ankerpunkt: Auch mittels ökonomischer Versprechungen an die Macht gelangt, vermittelte der Nationalsozialismus anfangs selbst kritischen Zeitgenossen den Eindruck eines regelrechten «Wirtschaftswunder[s]»⁴. Die Frage, ob dieser Eindruck auf realen oder aber propagandistischen Erfolgen des NS-Regimes beruhte, hat kontroverse Forschungsdebatten

² Vgl. Bösl Elsbeth, «Technikgeschichte im Geschichtsunterricht?», in: BARSCH Sebastian (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, Kiel, Universitätsverlag, 2022, S. 69–90, hier S. 76–77; LEINUNG Silja, «Technikhistorisches Lehren und Lernen: Vom Versäumnis zur Alltäglichkeit?», in: dass., S. 91–98, hier S. 93.

³ Vgl. *Geschichte 11 – Bayern*, Berlin, Cornelsen, 2009, S. 230. Das Foto ist seitenfüllend direkt unter der Kapitelüberschrift «Die frühe Bundesrepublik Deutschland: Erfolg der Demokratie durch Wohlstand?» platziert.

⁴ PRIESTER Hans E., *Das deutsche Wirtschaftswunder*, Amsterdam, Querido, 1936.

hervorgerufen.⁵ Für Werner Abelshäuser evozierte das NS-Regime durchaus ökonomisch-technische Modernisierungseffekte, die später auch den Nachkriegsaufschwung (bundesrepublikanisches «Wirtschaftswunder») mitermöglicht hätten.⁶ Christoph Buchheim hat hiergegen eingewandt, der konjunkturelle Umschwung zum Besseren habe sich bereits vor dem Machtantritt Hitlers angedeutet, wie überhaupt die NS-Diktatur vielfach Instrumente der Weimarer Wirtschafts- und Sozialpolitik fortgeführt habe.⁷ Unstrittig ist, dass das NS-Regime insbesondere in Rüstung investierte. Gleichwohl halten sich vielfach – auch unter Jugendlichen – hartnäckig Mythen wie jener von der angeblichen Beseitigung der Erwerbslosigkeit durch zivile Arbeitsbeschaffung.⁸ Zusätzlich zu solchen mithilfe von Statistiken zu klärenden Fragen einer klassischen Wirtschafts- und Sozialgeschichte empfiehlt es sich, beim «Beurteilen der Anziehungskraft der NS-Diktatur auf die Bevölkerung»⁹ auch neuere wissenschaftliche Trends aufzugreifen. Sowohl die NS-Forschung als auch die Geschichte der industriellen Arbeitsbeziehungen haben in den letzten Jahren vermehrt kulturwissenschaftliche Impulse aufgenommen. Verstärkte Aufmerksamkeit erfährt damit etwa die Bedeutung symbolischer Kommunikation und ritueller Handlungen im Wirtschaftsleben auf der einen und im «Dritten Reich» auf der anderen Seite.¹⁰ Anschlussfähig sind daher

u. a. Forschungen, die den Betrieb in der NS-Zeit als «Laboratorium der „Volksgemeinschaft“» in den Blick gerückt haben.¹¹

Dass sich die skizzierten Forschungsthemen und Aspekte der NS-Wirtschafts- und Technikgeschichte auch in der lokalen Überlieferung wiederfinden, ergaben Recherchen im Stadtarchiv Hohenstein-Ernstthal. Die eingesehenen Akten verdeutlichen nicht nur die Willkür von Parteidienststellen und lokalen Behörden etwa bei der Erteilung von Gewerbezulassungen. Sie reflektieren ebenso die Verheissungen der NS-«Volksgemeinschaft» im betrieblichen Kontext. Ferner spiegeln sie den wirtschaftlichen Einbruch exportorientierter Produktionszweige, zumal ein Investitionsverbot den Absatz neuer Maschinen behinderte, sowie die Umstellung von Konsumauf Rüstungsproduktion – so, wenn um Rüstungsaufträge nachgesucht wurde, um die schlechte «Beschäftigungslage» in der lokalen Strickmaschinenproduktion zu kompensieren.¹²

Ausgewählte Archivalien eigneten sich damit hervorragend, von den Schüler*innen nah an rezenten Forschungstrends erschlossen zu werden. Im Unterrichtsverlauf folgte nach einem bildgestützten Stundeneinstieg mittels eines bekannten NSDAP-Wahlkampfplakats («Unsere letzte Hoffnung: Hitler») zunächst die Auswertung von Wirtschaftsdaten anhand von Statistiken in Partnerarbeit. Hieran schloss sich eine Gruppenarbeitsphase an: Aus (mehrheitlich dem Stadtarchiv entstammenden, teils reproduzierten, teils exzerpierten) Quellen zu verschiedenen Bevölkerungsgruppen und unterschiedlichen Lebensbereichen – von den industriellen Arbeitsbeziehungen (Betriebsgemeinschaft) bis hin zu technologischen Teilhabeverprechen («KdF-Wagen») – erarbeiteten sich die Lernenden ein multiperspektivisches Verständnis exemplarischer Effekte der NS-«Volksgemeinschaft». Dabei lagen immer zwei der insgesamt

⁵ Vgl. FUCHS Kurt, *Der Nationalsozialismus. Prüfungs- und Basiswissen für Schülerinnen und Schüler*, Schwalbach, Wochenschau, 2015, S. 207–209.

⁶ Vgl. ABELSHAUSER Werner, «Kriegswirtschaft und Wirtschaftswunder. Deutschlands wirtschaftliche Mobilisierung für den Zweiten Weltkrieg und die Folgen für die Nachkriegszeit», *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 47, 1999, S. 503–538.

⁷ Vgl. BUCHHEIM Christoph, «Die Wirtschaftsentwicklung im Dritten Reich – mehr Desaster als Wunder. Eine Erwiderung auf Werner Abelshäuser», *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 49, 2001, S. 653–664.

⁸ Vgl. BERNHARDT Markus, «Produzieren für den Krieg. Wirtschaft im Nationalsozialismus», in: HEUER Christian, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus. Ausgrenzung und Vernichtung*, Berlin, Cornelsen, 2013, S. 8–43, hier S. 14.

⁹ So die Lehrplanvorgabe für die Grundkurse an sächsischen Gymnasien, abrufbar unter <https://t1p.de/1yo2> (hier S. 34), konsultiert am 10.08.2022.

¹⁰ Vgl. BLUMA Lars, UHL Karsten (Hrsg.), *Kontrollierte Arbeit – disziplinierte Körper? Zur Sozial- und Kulturgeschichte der Industriearbeit im 19. und 20. Jahrhundert*, Bielefeld, Transcript, 2012; HÜRTER Johannes, RAITHEL Thomas, ZARUSKY Jürgen,

«Cultural Turn und NS-Geschichte. Einführung», *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 65, 2016, S. 219–221.

¹¹ Vgl. BECKER Frank, SCHMIDT Daniel (Hrsg.), *Industrielle Arbeitswelt und Nationalsozialismus. Der Betrieb als Laboratorium der „Volksgemeinschaft“ 1920–1960*, Essen, Klartext, 2020.

¹² Stadtarchiv Hohenstein-Ernstthal, IX I 53, Strickmaschinenfabrik Richard Schmidt an Robert Wildeck, Ortsgruppenleiter der NSDAP, 05.10.1936, S. 2. Im Weiteren setzte sich der Bürgermeister für Rüstungsaufträge ein.

„Volksgemeinschaft“ war ein Leitbegriff des „Dritten Reiches“. Erklärtes Ziel war vor allem, die Klassengegensätze zu überwinden. Die Gewerkschaften wurden aufgelöst, Arbeiterschaft und Unternehmer in der „Deutschen Arbeitsfront“ (DAF) zusammengefasst. Streiks sollten damit ausgeschlossen sein. An die Stelle der Betriebsräte traten „Vertrauensräte“. Die Fabrikbesitzer galten nun als „Betriebsführer“, die Arbeiter als „Gefolgschaft“. Zusammen sollten sie eine Art Betriebsgemeinschaft bilden.

Angelehnt an: Call for Papers „Industrielle Arbeitswelt und Nationalsozialismus. Der Betrieb als Laboratorium der ‚Volksgemeinschaft‘ 1920–1960“ (Tagung, Gelsenkirchen, 11.–13.10.2017), in: H-Soz-Kult. Kommunikation und Fachinformation für die Geschichtswissenschaften, www.hsozkult.de/event/id/termine-33366 [23.04.2017].



„Kameradschaftsabend“, Strumpffabrik Otto Kunze, Oberlungwitz 1935

Von Anbeginn war das Verhältnis von Betriebsführer und Gefolgschaft ein Harmonisches. Das Wohl der Gefolgschaft stand immer an erster Stelle. Mit Freude wurde auf Anregung der DAF die schöne alte Sitte der Betriebsausflüge [etwa nach Hohenstein-Ernstthal] wieder aufgenommen. [...] Am heutigen Tage wurde der [310 Köpfe starken] Gefolgschaft ein großer, freundlich eingerichteter Gemeinschaftsraum mit Bühne, sowie ein 1800qm großes Freizeitgelände zur Erholung und Entspannung während der Pausen übergeben. [...] Betriebsführung und Gefolgschaft sind einig im Streben, immer das Höchste zu leisten zum Wohl des Einzelnen sowie der Gemeinschaft und zum weiteren wirtschaftlichen Aufstieg unseres geliebten Vaterlandes.

50 Jahre Otte Kunze, o.O. 1938 [Broschüre der Strumpffabrik in Oberlungwitz, Stadtarchiv Hohenstein-Ernstthal, Sign. X C 40], S. 28 [Text] und 29 [Fotografie].

Arbeitsaufträge:

1. Informieren Sie sich über die Betriebsgemeinschaft im NS-Regime. Diskutieren Sie über deren Attraktivität **aus Sicht der Arbeiterschaft (Gruppe 1)** bzw. **aus der Sicht der Fabrikbesitzer (Gruppe 2)**.
2. Bereiten Sie eine Präsentation vor. Holen Sie sich dazu Arbeitsmaterialien vom Lehrertisch.
3. Wählen Sie eine/n Gruppensprecher/in. Diese/r informiert das Plenum über das Thema, die Materialbasis und die Diskussionsergebnisse Ihrer Gruppe.

Abbildung 1. Arbeitsblatt, erstellt vom Autor auf der Basis lokaler Archivfunde.

sechs Gruppen thematisch ganz oder nah beieinander, erarbeiteten jedoch unterschiedliche Perspektiven (s. Abb. 1). Der hieraus resultierende Gesprächsbedarf erhielt im Plenum Raum, ebenso wie die Bündelung und Sicherung der Ergebnisse. Gleichfalls im Plenum wurde abschliessend die komplexe Frage nach den Gründen (und Grenzen) der Anziehungskraft des Nationalsozialismus auf Teile der Bevölkerung diskutiert.

Die Schüler*innen verdeutlichten sich auf diese Weise nicht nur, dass *«vielfältige Faktoren Einfluss auf die Akzeptanz einer Staatsform durch die Bürger haben»*¹³, sondern tauchten damit auch archivgestützt in die Politik-, Sozial- und Kulturgeschichte der Technik in ihrer industriell geprägten Region ein. Ein Unterrichtsgang ins lokale Stadtarchiv als Fundort der im Unterricht bearbeiteten Quellen einschliesslich Einblick in Originaldokumente aus der NS-Zeit rundete die Unterrichtsreihe insgesamt ab.

Steiniges Erbe: wie umgehen mit dem Reichsparteitagsgelände?

Deutlich geraffter soll im Folgenden das zweite Praxisbeispiel geschildert werden, da die betreffenden Materialien samt didaktischen Erläuterungen vollständig zum Download zur Verfügung stehen.¹⁴ Als Ikone der NS-Propaganda sowie der nationalsozialistischen Bau- und Technikgeschichte ist das ehemalige Reichsparteitagsgelände in Nürnberg von überregionaler Bedeutung. Hier wurden 1933-1938 die nationalsozialistische Herrschaft und *«Volksgemeinschaft»* ebenso inszeniert wie neueste technologische Entwicklungen, so mit der Landung eines Tragschraubers vom Typ *«Fw-61»*¹⁵ oder auch mit dem ersten *«Motorradrennen auf den Straßen des Reichsparteitagsgeländes»* im Juli 1938. Die gigantischen Bauten und Massenspektakel auf dem riesigen Gelände waren ein wichtiges Mittel, um die nationalsozialistische

Terrorherrschaft durchzusetzen. Wenn heute am historischen Ort nicht nur weiter Motorsportevents stattfinden, sondern zu Festivals wie *«Rock im Park»* auch zehntausende Musikbegeisterte strömen, feiern sie ihre Lieblingsbands, unweit der Relikte der monumentalen Kongresshalle, auf dem *«Zeppelinfeld»* (Abb. 2) – dort, wo bei den Reichsparteitagen die Massenaufmärsche vor Adolf Hitler stattfanden und die Auftritte des *«Führers»* mit einem von über 150 besonders starken, aus der Militärtechnik stammenden Flak-Scheinwerfern erzeugten *«Lichtdom»* inszeniert wurde.

Um die Nutzung des Geländes gibt es vor diesem Hintergrund seit Langem Streit. Zuletzt machten vor allem die Überreste der Zeppelintribüne Schlagzeilen. Die Stadt Nürnberg will das denkmalgeschützte Gebäude mit Unterstützung von Bund und Land im jetzigen Zustand erhalten. Andere hingegen regen ein Bildungszentrum mit Glasüberbau oder *«Gärten der Welt»*, die rund um die Tribüne gepflanzt werden könnten, an. Der historische Ort ist umkämpft, mehrfach ermittelte die Polizei. Denn immer wieder wird die Zeppelintribüne von Neonazis für ihre Inszenierungen missbraucht – und 2020 malten Unbekannte die Pfeiler bunt an, um ein Zeichen für Vielfalt und Toleranz zu setzen.

Die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit bietet deshalb ein Unterrichtsmaterial an, das Schüler*innen virtuell mit an den historischen Ort nimmt. Das Material ist in der Reihe *«Zeit für Politik»* erschienen, in der die Landeszentrale alle zwei Wochen neue Unterrichtskonzepte und -materialien zu historischen und insbesondere auch zu aktuellen politischen Themen zur Verfügung stellt. Die Reihe ist Teil eines umfassenden Online-Angebots der Landeszentrale, zu dem hybride Materialien (*«erinnern.elementar»* u. a.) ebenso gehören wie Apps und Games für den Einsatz im Unterricht, so das Game *«Augen auf!»* zum Thema Rechtsextremismus und digitale Technologie heute.¹⁶

¹³ Lehrplan (wie Anm. 9), S. 32.

¹⁴ SZIEDAT Konrad, «Steiniges Erbe. Wie umgehen mit dem Reichsparteitagsgelände», *Zeit für Politik*, 18.05.2021, <https://t1p.de/mtxixu>, konsultiert am 11.08.2022.

¹⁵ Vgl. HOENIG Heike, «Hannah Reitsch und das Flugsaurier», *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.03.2020, <https://t1p.de/xhy03>, konsultiert am 11.08.2022.

¹⁶ Abrufbar unter <https://t1p.de/gz34w> bzw. <https://t1p.de/kzyn4>, konsultiert am 11.08.2022.



Abbildung 2. Szene bei «Rock im Park», Fotografie von pitpony.photography via Wikimedia commons, Lizenz: CC-BY-SA-3.0.

Das Unterrichtsmaterial zum Reichsparteitagsgelände enthält ein Stundenkonzept, eine multimediale Präsentation für den Unterricht und ein Arbeits- mit Lösungsblatt. Die Schüler*innen erschliessen sich die Entstehung und Nutzung des Geländes und beziehen Stellung zu aktuellen Vorschlägen, wie der historische Ort in Zukunft gestaltet werden könnte. Dabei verknüpfen sie die Planungs- und Baugeschichte mit der NS-Kulturgeschichte und der Geschichte des Holocaust, um Faszination und Verbrechen des Nationalsozialismus gleichermaßen zu beurteilen. Auf diese Weise nähern sie sich zugleich einer «*Bewertung der deutschen Erinnerungs- und Gedenkkultur*», wie sie etwa der bayerische Realschullehrplan für die Jahrgangsstufe 9 vorsieht.¹⁷

Fazit

Die beiden Praxisbeispiele mögen exemplarisch verdeutlichen, dass sich technikgeschichtliche Aspekte des Nationalsozialismus dort zwanglos in Geschichtsunterricht und historisch-politische Bildungsarbeit integrieren lassen, wo sie an curriculare Kernthemen anschliessen und zur Bearbeitung der Politik- und Gesellschaftsgeschichte von Diktatur, Terrorherrschaft, Krieg und Völkermord beitragen. Ähnlich wie beim Thema Industrialisierung sind (rezent erweiterte) technikhistorische Perspektiven didaktisch besonders ertragreich, wenn sie sich mit weiteren fachwissenschaftlichen Ansätzen verbinden. Eine stärkere Verzahnung von Fachdidaktik und Technikgeschichte dürfte insofern produktive Perspektiverweiterungen für beide Seiten versprechen – über das Thema Industrialisierung, aber auch über die NS-Geschichte hinaus.

¹⁷ Einsehbar unter <https://t1p.de/0tmr7>, konsultiert am 11.08.2022.

Der Verfasser

Dr. **Konrad Sziedat** ist Referent bei der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik und Public History der LMU München. Zwischen dem Ersten und Zweiten Lehramtsexamen in Dresden bzw. Chemnitz war er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in einer Leibniz Graduate School des Instituts für Zeitgeschichte München–Berlin und der LMU München, die ihn auch promovierte, am Lehrstuhl für Zeitgeschichte tätig.

konrad.sziedat@blz.bayern.de

<https://www.clio-online.de/researcher/id/researcher-24854>

Zusammenfassung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Technikgeschichte stark für neue Perspektiven geöffnet. Der Beitrag illustriert anhand zweier Praxisbeispiele, wie sich dies nutzen lässt, um technikhistorische Aspekte enger in die Vermittlung von und Erinnerung an NS-Geschichte einzubinden. Beide Beispiele verknüpfen die NS-Technikgeschichte mit weiteren Feldern der Geschichte des Nationalsozialismus, um aktuelle fachwissenschaftliche Perspektiven in eine aktivierende, auf Mündigkeit zielende historisch-politische Bildungsarbeit einzubeziehen.

Keywords

Nationalsozialismus, Technikgeschichte, Geschichtsdidaktik, Politische Bildung, Erinnerungskulturen, digitale Ressourcen

Ressources pour l'enseignement

Materialien für den Unterricht

Risorse didattiche

Karel Van Nieuwenhuysse, Université de Louvain

Faites l'histoire vous-même. Des «docutubes» comme outil de connaissances, de réflexion critique, de formation d'opinion raisonnée et de construction d'attitudes

Abstract

Today's young people are constantly confronted with a multitude of (dis)information via (social) media. The creation of docutubes helps them to develop a critical attitude. Through an active, collaborative and inquiry-based learning approach, young people learn about a topic on the basis of historical and current sources, then form a substantiated opinion and reflect on which attitude they can adopt. Subsequently, they translate their ideas and opinions into an audiovisual story: a docutube. Next, they reflect on the creative process. In so doing, they combine reasoned thinking with the development of digital literacy.

Keywords

Docutube, Digital literacy, Media literacy, History, Religious diversity

Une annexe à cet article est disponible sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch.

VAN NIEUWENHUYSE Karel, «Faites l'histoire vous-même. Des “docutubes” comme outil de connaissances, de réflexion critique, de formation d'opinion raisonnée et de construction d'attitudes», in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 159-166.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.159

Introduction

Dans notre société multimédiatique, les jeunes sont constamment confrontés à une multitude de (dés)informations circulant à une vitesse vertigineuse via des médias (sociaux), tels que YouTube, Tiktok, Twitter et Instagram. Ces (dés)informations prennent souvent la forme d'une histoire audiovisuelle et idéologique, qui contient aussi souvent des références et des arguments historiques. Dans ces histoires, les faits et les opinions se mélangent indistinctement. Les références au passé ne sont pas toujours utilisées consciencieusement, et les opinions ne sont pas toujours fondées. En même temps, les histoires sont présentées de manière très convaincante, dans un style audiovisuel flashy qui plaît aux jeunes, mais contre lequel ils adoptent une attitude peu critique. Il a souvent été observé que, bien que nous vivions dans une culture (audio)visuelle, nous connaissons mal les paramètres de l'image (en mouvement) et du son. Cela rend difficile leur analyse critique¹.

Face à ce défi, la création de docutubes peut représenter une voie constructive: ce sont des films de trois minutes au maximum, réalisés par des élèves, au travers d'une démarche d'investigation et d'analyse critique de sources. La méthodologie des docutubes a fait partie et a été testée dans le cadre d'un projet intitulé «Tolérance religieuse et paix» (*Retopea* en abrégé, financé par le Programme de recherche et d'innovation 2020 de l'Union européenne dans le

¹ Ziv Nadav, WINEBURG Sam, «Why can't a generation that grew up online spot the misinformation in front of them?», *Los Angeles Times*, 6 novembre 2020.

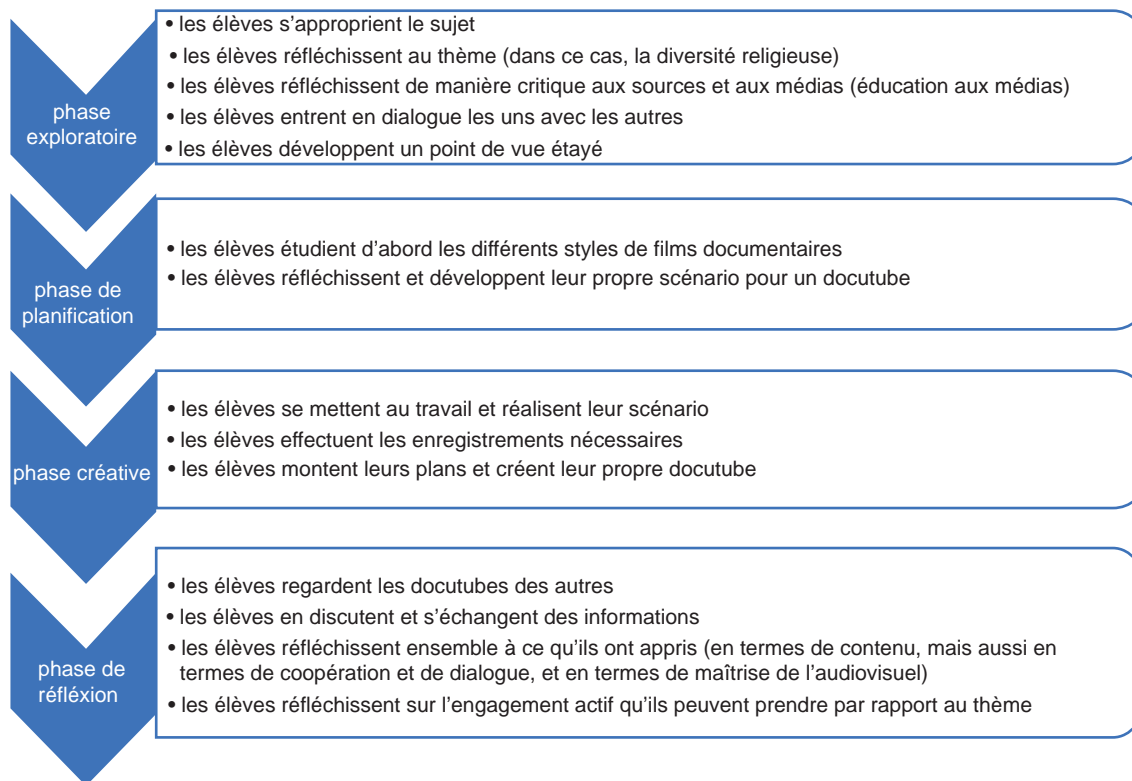


Figure 1. Les quatre phases de la méthodologie des docutubes.

cadre de la Convention de subvention n° 770309). *Retopea* s'est concentré sur des exemples historiques et contemporains de diversité religieuse en et hors d'Europe, ainsi que sur la manière dont des sociétés ont traité la coexistence religieuse différemment au fil du temps². En utilisant une approche d'apprentissage active, collaborative et investigatrice³, des jeunes (13-18 ans) ont été invités à construire des connaissances (historiques et actuelles) sur la diversité religieuse. En jetant un regard critique sur différentes sources (contribuant ainsi à l'éducation aux médias), ils ont pu ajuster leur perspective initiale. Sur la base des connaissances acquises (le passé servant de source d'inspiration), ils ont ensuite développé et pris une position, puis réfléchi à une attitude qui va de pair avec cette position (quel engagement peuvent-ils prendre dans la poursuite

d'une société plus harmonieuse?). Ils ont exprimé cette position dans un docutube. Ils ont été soutenus dans cette démarche par des enseignants. Dans ce qui suit, le processus éducatif est décrit depuis le début de la familiarisation avec le thème de la diversité religieuse, jusqu'à la réalisation des docutubes par des jeunes. Ce processus prend deux à trois jours. Il n'est pas nécessaire qu'ils soient consécutifs, et des éléments peuvent tout aussi bien être répartis sur plusieurs demi-journées. Le processus se compose de quatre phases, décrites dans le schéma ci-dessous : chacune des quatre phases sera expliquée plus en détail ci-dessus (figure 1). Pour chacune d'elles, des suggestions concrètes et des points d'attention sont indiqués en complément sur le site Web⁴.

Phase exploratoire

Dans la création de docutubes, l'accent est moins mis sur le tournage que sur l'approfondissement d'un thème. La perspicacité et la réflexion priment

² ALTNURME Riho, ARIGITA Eleni, PASTURE Patrick (eds.), *Religious Diversity in Europe Mediating the Past to the Young*, London, Bloomsbury Academic, 2022, 288 p.

³ GAUNTLETT David, *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*, Cambridge/Malden, Polity, 2011, 232 p.; WEGERIF Rupert, *Dialogic. Education for the Internet Age*, London, New York, Routledge, 2013, 200 p.

⁴ Voir notre article long sur www.alphil.com et www.codhis-sdgd.ch

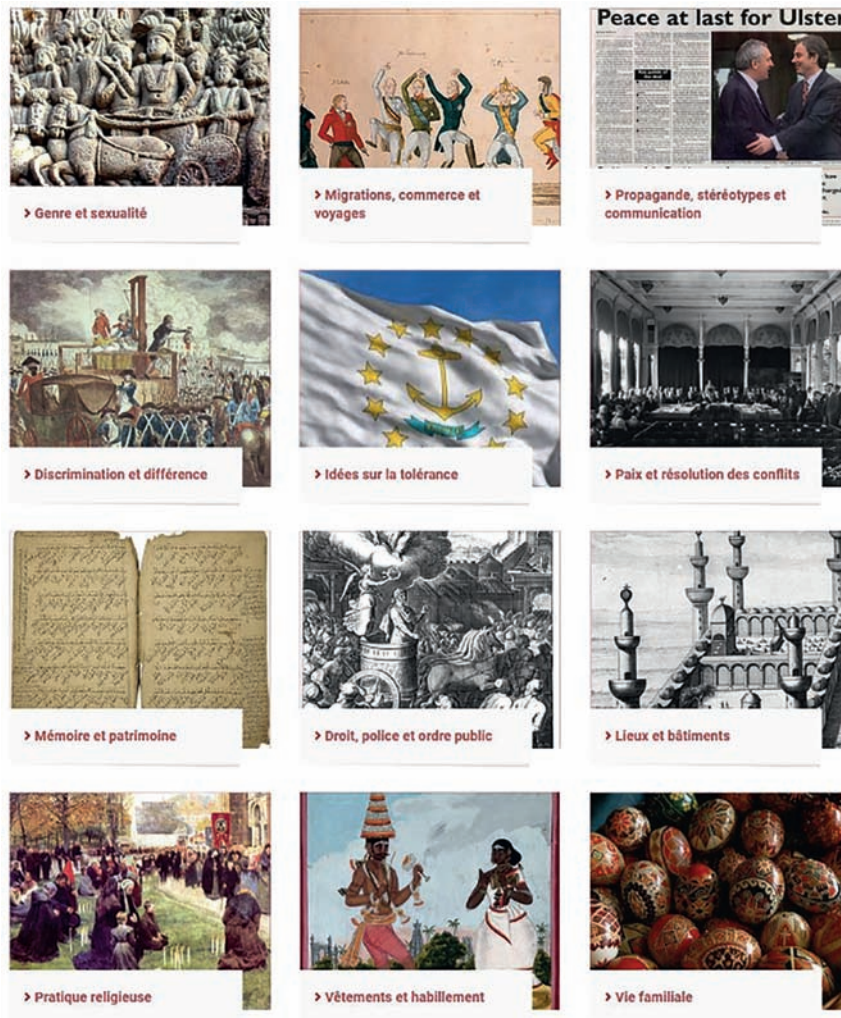


Figure 2. Les douze thèmes des coupures (Caption du site Web de *Retopea*). Sur le site Web de *Retopea*⁵, quelque 400 coupures sont proposées. Elles sont regroupées selon douze thèmes : genre et sexualité ; migration, commerce et voyages ; propagande, stéréotypes et communication ; discrimination et altérité ; idées de tolérance ; paix et gestion des conflits ; mémoire et patrimoine ; droit, police et ordre public ; lieux et bâtiments ; pratique religieuse ; habillement ; vie familiale.

sur la réalisation du film. En d'autres termes, il est important d'immerger les élèves dans le contenu dès la première phase. Dans le cas de *Retopea*, le point de départ est une brève esquisse numérique et géographique de la diversité religieuse dans l'Europe actuelle. À partir de là, l'enseignant mène une conversation exploratoire avec les élèves pour savoir dans quelle mesure ils peuvent faire le lien avec des phénomènes historiques (événements,

personnages, lieux et développements). De cette manière, les connaissances antérieures des élèves sont sondées et activées, et toute idée préconçue peut être détectée, telle qu'une vision présentiste du passé⁶. À partir de cette introduction, on procède

⁵ <https://retopea.eu>, consulté le 27.10.2022.

⁶ MAIDEN John, SALMESVUORI Päivi, SINCLAIR Stefanie, VAN NIEUWENHUYSE Karel, WOLFFE John, «Views of the young: Reflections on the basis of European pilot studies», in ALTURME Riho, ARIGITA Eleni, PASTURE Patrick (eds.), *Religious Diversity in Europe Mediating the Past to the Young*, London, Bloomsbury Academic, 2022, pp. 33-49.



Figure 3. Exemple d'une coupure : *Mo Salah : Le nouveau roi égyptien... Le parfait modèle de football.*

exemple d'une coupure: Roger Williams et la société en tant que navire (voyez: <https://retopea.eu/s/en/item/6112>)

Le fondateur de Rhode Island en Amérique du Nord, Roger Williams, comparait parfois la société à un navire, avec de nombreuses personnes différentes à bord :

"Il arrive parfois que des papistes (catholiques) et des protestants, des juifs et des turcs (musulmans) soient embarqués sur un même navire ; dans ce cas, j'affirme que toute la liberté de conscience pour laquelle j'ai toujours plaidé repose sur ces deux choses : qu'aucun des papistes, protestants, juifs ou turcs ne soit forcé de venir aux prières de culte du navire, ni contraint de renoncer à ses propres prières ou culte particuliers, s'il en pratique. J'ajoute que je n'ai jamais nié que, nonobstant cette liberté, le commandant de ce navire doit commander la route du navire, oui, et commander aussi que la justice, la paix et la sobriété soient maintenues et pratiquées, tant parmi les marins que parmi tous les passagers. Si quelqu'un parmi les marins refuse d'exécuter ses services, ou les passagers de payer leur fret ; si quelqu'un refuse de contribuer, en personne ou en bourse, aux frais communs ou à la défense ; si quelqu'un refuse d'obéir aux lois et aux ordres communs du navire, concernant leur paix commune ou leur préservation ; si quelqu'un se mutine et se soulève contre ses commandants et officiers ; si quelqu'un prêche ou écrit qu'il ne devrait pas y avoir de commandants ou d'officiers, parce que tous sont égaux en Christ, donc pas de maîtres ni d'officiers, pas de lois ni d'ordres, ni de corrections ni de punitions ; - je dis, je n'ai jamais nié, mais dans de tels cas, quoi qu'on prétende, le ou les commandants peuvent juger, résister, contraindre et punir ces transgresseurs, selon leurs déserts et leurs mérites."

La plus révolutionnaire de ses idées, cependant, était que le chef de la société - le capitaine du navire - n'avait pas besoin d'être chrétien : "Un pilote païen ou anti-chrétien peut être aussi habile à conduire le navire au port désiré que n'importe quel marin ou pilote chrétien au monde, et beaucoup d'entre eux accomplissent ce travail avec autant de sécurité et de rapidité", a-t-il observé. Ailleurs dans l'Amérique coloniale et en Europe, les gens croyaient que le chef de la société devait être un chrétien et que tous devaient suivre cette religion.

Le texte est de Roger Williams, qui a fondé l'État de Rhode Island, aujourd'hui l'un des 50 États des États-Unis. Mais au XVII^e siècle, l'Amérique du Nord a été colonisée par les Européens, dont les Britanniques. Les idées de Williams étaient assez révolutionnaires à l'époque : il défendait la liberté de religion et la séparation de l'Église et de l'État à une époque où, dans tous les autres États de l'Europe chrétienne, il existait une relation étroite entre les deux. Il était inconcevable que le chef de l'État ne soit pas un chrétien et un promoteur du christianisme. Les personnes d'autres confessions, comme les juifs ou les musulmans, étaient soit persécutées, soit ne pouvaient pratiquer leur croyance que sous certaines conditions, et elles ne pouvaient pas devenir fonctionnaires ou magistrats. De même, dans le monde musulman, le chef d'État devait être musulman, bien qu'il y avait plus de tolérance envers les chrétiens et les juifs. Tout cela était différent à Rhode Island, car le chef d'État et l'administration étaient indépendants de toute religion, et toutes les religions et croyances (y compris les athées) bénéficiaient de la liberté d'expression. Vous trouverez de plus amples informations sur Roger Williams sur le site [On Site, In Time](#).

Questions connexes suggérées

Pensez-vous que tout le monde devrait avoir les mêmes croyances dans la société ou que chacun devrait être autorisé à pratiquer sa croyance librement ? Préférez-vous la méthode de la "vieille Europe" ou celle de Rhode Island ? Que penserait Roger Williams de l'interdiction du port du foulard par les femmes dans le service public (qui est aujourd'hui effectivement interdit en France et en Belgique, mais autorisé au Royaume-Uni), par exemple ?

Figure 4. Exemple d'une coupure : *Roger Williams et la société en tant que navire.*

ensuite à une conversation structurée en classe (ou dans des petits groupes) sur la diversité religieuse. Des questions sont posées sur les représentations de la diversité religieuse auxquelles les jeunes sont confrontés aujourd'hui ; sur la diversité religieuse de la région où vivent les jeunes aujourd'hui, dans le passé ; sur leurs expériences et attitudes vis-à-vis de la diversité religieuse. Il est important que l'enseignant convienne de règles claires avec les élèves avant la conversation de groupe, afin de créer un environnement sécurisé.

Ensuite, des « coupures » sont présentées aux élèves. Il s'agit de courts fragments de sources historiques ou actuelles, couvrant un large éventail de religions, de contextes régionaux et de sociétés de différentes périodes, accompagnés d'informations contextuelles et d'une ou de plusieurs questions stimulantes pour susciter la réflexion des élèves. Ils sont spécifiquement sélectionnés et conçus pour élargir et stimuler la réflexion des jeunes.

Bien sûr, l'intention n'est pas que les élèves regardent toutes ces coupures. Au contraire, il suffit de les laisser analyser et discuter à trois ou cinq, en petits groupes. Les questions posées pour chacune des coupures servent de point de départ à une réflexion critique sur la représentation de la liberté religieuse et ses conséquences (pour éduquer les élèves aux médias), et sur la position des élèves sur la diversité religieuse.

Phase de planification

Armés d'une compréhension approfondie du contenu et d'une vision plus raisonnée, les élèves commencent la préparation concrète de la réalisation d'un docutube. Dans un premier temps, ils se familiarisent avec la grammaire audiovisuelle (cinématographique) en regardant et en analysant un certain nombre de vlogs (weblogs vidéo) soigneusement sélectionnés. Les vlogs sont, après tout, très proches de ce que sont et font les docutubes. Leur analyse contribue directement à un objectif pédagogique important, celui de promouvoir la culture numérique. Sous la direction de l'enseignant, les élèves analysent trois aspects des vlogs :

– Ils examinent la manière dont ils sont structurés, via les quatre E : expliquer, expérimenter,

explorer, évaluer. Tout d'abord, le sujet du vlog est indiqué (expliquer). Il est suivi d'une histoire ou d'une expérience personnelle du vlogueur ou de quelqu'un d'autre (expérience). Viennent ensuite les différentes perspectives sur le thème (explorer). La conclusion est de savoir quelle perspective est la plus convaincante (évaluer).

– Ils se demandent ce qui fait d'un vlog un bon vlog, qui vaut le coup d'être regardé. Les aspects de la grammaire cinématographique sont abordés ici, avec des aspects visuels et sonores (combinés).
– Ils analysent ce qui fait qu'un plan singulier est un bon plan.

Dans un deuxième temps, les élèves élaborent leurs idées pour leur propre docutube, de préférence en groupe de trois, dans lequel ils présentent leurs points de vue argumentés. Ils doivent penser à ce qu'ils veulent dire (message central), à qui ils s'adressent (public cible), quelle histoire ils vont raconter et comment ils vont concrétiser leur histoire sur le plan audiovisuel. Ici, ils écrivent réellement un scénario (incluant des références aux coupures) pour leur docutube, qui ne devrait idéalement pas durer plus de trois minutes. Les élèves reçoivent du *feedback* de l'enseignant et des autres élèves, lorsqu'ils doivent faire un pitch⁷ d'une demi-minute à l'ensemble du groupe sur leur scénario.

Phase créative

Une fois le scénario écrit, la mise en œuvre peut commencer. Il est bon que les élèves apprennent d'abord à filmer, avec leur smartphone ou une GoPro⁸. La qualité du docutube sera améliorée s'ils s'exercent en amont, sous la supervision de l'enseignant, à enregistrer des images en mouvement, des gros plans, etc. et vérifient en même temps la qualité de l'audio. Avant que les élèves ne commencent à filmer, à interviewer, etc., ils

⁷ Un pitch est une courte présentation dans laquelle vous expliquez (ou convainquez) le public de votre idée.

⁸ Une caméra GoPro est une petite caméra d'action de poche qu'on peut facilement emporter partout avec soi. Elle permet de filmer n'importe quelle activité avec un grand angle de vue et en haute qualité d'image.

reçoivent des directives concernant les considérations éthiques et la vie privée. Les élèves doivent demander un consentement informé de toutes les personnes qu'ils filment. Après cette étape, les élèves commencent le travail en petits groupes. Sur la base du scénario qu'ils ont écrit, ils réalisent les plans envisagés. Ils enregistrent également les éléments audio nécessaires (par exemple, les cloches d'une église, un appel à la prière). L'enseignant s'accorde d'avance avec les élèves sur les lieux qui seront filmés et le temps dont ils disposeront pour le faire.

Une fois que tous les enregistrements nécessaires sont effectués, le processus d'édition commence, ce qui prend du temps. Il est important que les jeunes soient consciencieux et ne se précipitent pas. Il existe un grand nombre de logiciels d'édition gratuits et conviviaux disponibles en ligne. Dans le cadre du projet *Retopea*, les jeunes utilisent le logiciel OpenShot⁹. L'édition se fait en groupe. L'enseignant apporte son soutien si nécessaire.

Phase de réflexion

Une fois les docutubes finalisés, les élèves sont invités à regarder ceux des autres jeunes : tout d'abord de leur propre groupe. Ils pourront également regarder ceux réalisés par d'autres groupes de régions d'Europe différentes¹⁰. Ceux-ci donnent un bon aperçu de la façon dont les jeunes de contextes divers se rapportent au thème. Après, une première conversation structurée et guidée par l'enseignant prend place : comment les différents groupes gèrent-ils le fait de la diversité religieuse dans le passé et le présent ? Dans quelle mesure les docutubes reflètent-ils la position et les expériences des jeunes ? À partir de là, une réflexion est menée sur la création de son propre produit et sur le message central qu'il véhicule. La réflexion peut porter sur ces éléments : (1) Quelle était votre position initiale sur la diversité religieuse ? (2) Comment avez-vous traité les informations

approfondies des coupures ? Dans quelle mesure et pourquoi cela vous a-t-il amené à reconsidérer et à réviser votre point de vue ? (3) Quelles sont les trois choses dont vous vous souvenez le plus de l'ensemble du processus de création du docutube ? (4) Qu'avez-vous appris sur l'utilisation critique des médias (audiovisuels) ? À quoi allez-vous prêter plus d'attention lorsque vous regardez le journal télévisé, les films et les documentaires, ou les vlogs (culture numérique) ? (5) Quelles idées avez-vous puisées dans le passé (comme source d'inspiration) pour vous aider à façonner la société d'aujourd'hui et de demain ? Quelles sont les attitudes que vous adopterez (éventuellement) davantage vous-même ? L'enseignant anime la conversation. Sur la base de cette réflexion, les étudiants formulent quelques conclusions.

En guise de conclusion

La méthode de fabrication des docutubes décrite ci-dessus ne doit pas être limitée au sujet de la diversité religieuse ni au sujet de l'histoire. Il est plus largement applicable à des thèmes différents et au sein d'autres matières scolaires des sciences humaines et sociales. Il encourage également le travail transdisciplinaire et interdisciplinaire. La méthodologie peut également être appliquée tout au long de l'enseignement secondaire. Au sein des équipes scolaires, on peut réfléchir aux lignes d'apprentissage dans ce contexte. Il peut s'agir d'approfondissement (de la connaissance du passé) et de réflexion (le passé servant de source d'inspiration), de l'établissement d'une relation critique avec diverses sources (éducation aux médias), de développement d'attitudes sur l'engagement social que les élèves peuvent adopter, ou d'une augmentation des attentes concernant la forme des docutubes. Non seulement les élèves se familiarisent avec la création de ce genre de média et acquièrent des compétences dans ce domaine (et donc une meilleure maîtrise du numérique), mais les enseignants peuvent également se professionnaliser progressivement dans ce processus éducatif. Des ateliers pilotes avec des jeunes sur la réalisation de docutubes ont été organisés dans sept pays européens : Belgique (Flandre/Bruxelles), Allemagne, Estonie, Finlande, Pologne, Espagne

⁹ <https://www.openshot.org/>, consulté le 27.10.2022.

¹⁰ Disponible à l'adresse : <https://retopea.eu>, consulté le 27.10.2022. Les traductions (également en français) de ce qui est dit et écrit dans les docutubes sont en cours de préparation et seront prochainement mises à disposition.

et Royaume-Uni. Ils ont été déployés dans des contextes éducatifs formels (école) et informels (musée et travail de jeunesse). Les jeunes ont réagi avec enthousiasme. Ils ont indiqué dans des évaluations ultérieures que la réalisation des docutubes les avait aidés à réfléchir de manière informée et approfondie, et à s'engager dans un dialogue raisonné. L'alternance entre apprentissage théorique et pratique, multimédia, créatif, collaboratif et actif les a beaucoup attirés. Le fait qu'ils aient été capables de prendre note de différentes perspectives et d'écouter

les idées des autres a été considéré comme particulièrement précieux. Pouvoir créer leur propre film était également très motivant.

Pour plus d'informations sur le thème de la diversité religieuse, consultez le site «Tolérance religieuse et paix»¹¹. Vous trouverez de plus amples informations sur la manière d'utiliser concrètement les docutubes en tant qu'enseignant, éducateur, animateur de jeunesse ou formateur d'enseignants sur le site de l'Open University, via un cours ouvert¹².

¹¹ <https://retopea.eu>, consulté le 27.10.2022.

¹² <https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=8719>, consulté le 27.10.2022.

L'auteur

Dr Karel Van Nieuwenhuyse est professeur associé à la KU Leuven, en didactique de l'histoire. Il mène des recherches sur des processus d'apprentissage et d'enseignement en histoire.

<https://www.arts.kuleuven.be/english/our-staff/zap/karelvannieuwenhuyse>

karel.vannieuwenhuyse@kuleuven.be

<https://orcid.org/0000-0001-6901-0555>

Résumé

Les jeunes d'aujourd'hui sont constamment confrontés à une multitude de (dés)informations via les médias (sociaux). La création de docutubes les aide à prendre une attitude critique. Grâce à une approche d'apprentissage actif, collaboratif et investigateur, les jeunes se familiarisent avec un sujet sur la base de sources historiques et actuelles, puis se forgent une opinion raisonnée et réfléchissent à une attitude qu'ils peuvent adopter. Ensuite, ils transposent leurs idées et leurs opinions dans un récit audiovisuel : un docutube. Enfin, ils réfléchissent au processus de création. De cette façon, ils combinent une réflexion fondée avec le développement d'une alphabétisation numérique.

Mots-clés

Docutube, Alphabétisation numérique, Éducation aux médias, Histoire, Diversité religieuse

Amalia Terzidis, Marie-France Hendriks,
Haute école pédagogique du Valais

Sortir de la classe pour entrer dans l'histoire... L'exemple du Fort militaire de Chillon : une sortie avec de vrais morceaux d'histoire dedans

Abstract

The museum of the military Fort of Chillon, opposite the Castle, is still little or not known. Directly located in the military fort, hidden in the rocky wall that borders the cantonal road, it combines an original museography, embellished with media, virtual reality and augmented reality, to immerse us in the military life of the fort, but also in the national and international strategic issues. We took our history didactics students there to experience the challenges of a field trip and to build didactic tracks. We here offer a feedback on this experience.

Keywords

Didactical trip, Museum, Experiential learning,
National reduction, World war

TERZIDIS Amalia, HENDRIKS Marie-France, « Sortir de la classe pour entrer dans l'histoire... L'exemple du Fort militaire de Chillon : une sortie avec de vrais morceaux d'histoire dedans », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 167-172.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.167

Si, si... c'est passionnant, un fort militaire !

Histoire et politique suisses, réduit national, stratégie militaire, enjeux économiques des guerres, topographie militaire et Seconde Guerre mondiale... des enjeux difficiles à thématiser pour passionner nos élèves, et parfois même pour nous passionner nous-même ! C'est le pari absolument réussi du Fort militaire de Chillon, qui discrètement mais de façon extraordinaire, a réussi un exploit muséographique et didactique remarquable. Nos étudiantes en didactique de l'histoire et nous, leurs formatrices, écoutons le propriétaire et initiateur du projet qui nous raconte la genèse du musée, depuis l'achat du Fort pour en faire un carnotzet géant, à sa vision innovante pour mettre en valeur ce patrimoine de « *Suisses un peu fous qui ont creusé les montagnes un peu partout* » ! Passionné et passionnant, il précise qu'il n'a pas fait l'armée, mais qu'il y a tellement de choses à montrer, à comprendre autour de ce pan d'histoire... force détails experts, intelligents et pleins d'humour à l'appui. Nous le croyons sur parole et commençons déjà à pénétrer dans les méandres de l'histoire, n'ayant que trop hâte d'explorer ce surprenant lieu et ses surprises.

Durant deux heures – qui nous ont paru beaucoup trop courtes – de déambulations dans les galeries cachées dans la montagne qui borde la route de Chillon, dans l'ancien Fort militaire invisible à première vue, nous sommes happées par une mise en scène spectaculaire. Reconstitutions de scènes de vie du Fort, réalité virtuelle et réalité augmentée, objets à toucher, films, quiz, jeux, surprises cachées ; avec beaucoup d'humour et



Figure 1. Les visiteurs sont immergés dans la vie quotidienne du Fort, de façon interactive.

d'interactivité, nous sommes plongées sans nous en rendre compte dans l'histoire. Sans nous ennuyer une seule seconde, nous apprenons des détails de la vie militaire dans le Fort, de la vie des soldats. Nous comprenons les enjeux stratégiques de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, le rôle du Général Guisan, les positions du Conseil fédéral, l'importance de la topographie et des enjeux géographiques dans les guerres... Les idées fusent, et nous voudrions déjà emmener des élèves construire des dizaines de leçons différentes, exploiter les possibilités multiples que nous inspire chaque pas dans l'exposition.

Un cas d'école pour les sorties scolaires

Cette visite incarne parfaitement les enjeux d'une sortie pédagogique et elle est emblématique de ce qu'une sortie en cours d'histoire permet : passer du texte à la 3D, aux émotions, aux sensations, à l'histoire vécue, à la résonance interpersonnelle ainsi que motiver de façon intrinsèque à s'intéresser aux phénomènes historiques.

En effet, nous sommes ici encouragées à tout toucher, à explorer, à interagir avec l'exposition. Plongées dans l'ambiance du Fort, augmentée d'effets sonores, visuels et de réalités virtuelles, nos émotions ainsi que nos sensations sont mobilisées et nous permettent de « vivre » des petits morceaux d'histoire, de nous sentir impliquées, de ressentir. Cette résonance émotionnelle et sensitive nous fait apprendre de façon différente, et l'approche, non linéaire et immersive, nous donne la possibilité d'appréhender beaucoup de thématiques, d'enjeux, d'objets, de sujets, au travers d'une vision tout à la fois globale et aux multiples facettes spécifiques. Une vision historique se construit petit à petit, travaillant au passage les capacités d'observation, d'analyse, de mise en lien, de généralisation. En s'immergeant dans la vie quotidienne des soldats, le point de vue est modifié : il nous permet d'aborder l'histoire par d'autres entrées, parfois plus intrigantes, émouvantes, surprenantes, offrant des perspectives qui recourent l'histoire des événements de façon à les éclairer différemment. L'exposition et sa muséographie, en nous invitant à nous questionner, à tout toucher, à chercher des détails cachés, à jouer et à réfléchir, nous placent



Figure 2. Des casques de réalité virtuelle et des éléments de réalité augmentée donnent accès à d'autres dimensions et informations liées aux activités du Fort, de façon immersive.

véritablement dans une posture active, où nous *construisons des apprentissages* et sommes appelées à forger notre vision, notre compréhension des phénomènes historiques abordés en résonance avec nos intérêts. Au travers des discussions entre visiteurs, et avec le guide qui nous accueille, nous percevons encore d'autres éléments, confrontons nos représentations et compréhensions à celles des autres et élargissons notre perception. La multiplicité des éléments nous dévoile la richesse des possibilités, tant dans les sources et interprétations, que dans les problématiques *différentes*, les approches, les points de vue, les enjeux des événements et les phénomènes historiques. Elle invite automatiquement à ouvrir des perspectives plus larges, à tisser des liens avec d'autres lieux, d'autres temps pour comprendre des concepts de façon plus généralisée : guerres, topographie, stratégies, politiques nationales et internationales, alliances... Elle est également idéale pour entrer dans des perspectives interdisciplinaires, tant les aspects géographiques, par exemple, sont importants. Les sciences naturelles ne sont pas en reste (besoins du vivant et survie dans différents milieux, géologie, lois physiques...), et on y trouve même un livre de cuisine ainsi que l'hymne national revisité, pour ceux qui aimeraient se lancer dans des projets plus créatifs en interdisciplinarité!

Enfin, la façon dont le musée a été conçu au sein même du lieu historique, l'investissement particulier du propriétaire, la valorisation et la

scénarisation de l'exposition nous amènent d'une part à entrer en contact direct avec le patrimoine bâti et non bâti suisse et d'autre part à réfléchir aux enjeux de sauvegarde et de promotion du patrimoine et à la façon dont on écrit, montre, raconte, choisit, oriente, expose l'histoire et comment, pourquoi on peut s'y intéresser. C'est par ailleurs sur ce dernier point qu'une réserve peut être émise, au sujet du regard orienté de l'exposition, des sources retenues et de leur mise en scène. Une vision quelque peu idéalisée des militaires du Fort, volontairement dédramatisée, et une absence de témoignages oraux méthodologiquement valides marquent des biais certains sur le produit fini. C'est cependant une très bonne occasion d'aborder avec les élèves la façon dont on « construit » l'histoire, l'importance des sources, de leur traitement et de leur exploitation.

Pistes didactiques

Visite dans le cadre du cours d'histoire – cycle 3 :

L'interactivité omniprésente dans l'exposition permet d'imaginer l'intégration d'une sortie au Fort de Chillon à une séquence d'enseignement pour les élèves du cycle 3 : en effet, à un âge où le musée semble poussiéreux et rébarbatif, les dispositifs multimédias ne manqueront pas de titiller

la curiosité des adolescents et de les amener, en douceur, à s'intéresser à des sujets assez obscurs en apparence (repli national, rôle des axes de communication...).

Dans le cadre d'un cours d'histoire avec des 11H, la visite du Fort de Chillon pourrait trouver sa place en lien avec deux thématiques proposées par le moyen d'enseignement romand (MER Histoire 11^e):

Thème 4 – La Seconde Guerre mondiale, pour permettre de répondre à ces questions porteuses de sens :

- Quel est l'impact de la Seconde Guerre mondiale sur les populations?
- Comment réagir quand on vit dans un pays occupé ou dans un pays neutre?
- Quelles traces cette guerre laisse-t-elle dans les esprits?
- De quelle manière la Seconde Guerre mondiale contribue-t-elle à construire un nouvel ordre international?

Thème 7 – La Guerre froide, pour permettre de répondre à cette question porteuse de sens :

- Comment la menace nucléaire a-t-elle marqué la période de la Guerre froide dans le monde et en Suisse?

Au vu de la richesse importante des lieux, il est tout à fait possible de se servir de la visite comme amorce à un trimestre de travail autour de l'histoire du xx^e siècle en Suisse. Ce n'est pas seulement l'histoire militaire qui est mise en perspective, mais il s'agit ici véritablement d'une approche multidimensionnelle, systémique, permettant d'aborder les questions politique, économique, sociale et culturelle.

Une analyse des liens entre « mémoire et histoire », comme le préconise le PER, peut aisément être abordée, car les lieux proposent une identification des différentes manifestations de la mémoire en tant que construction humaine, en évoquant la question des mythes, des commémorations et en questionnant les idées reçues sur la menace atomique.

Un travail approfondi sur les sources, leurs différentes natures et leur utilisation en histoire peut également être mené.

Visite SHS – cycle 2 :

La richesse et la diversité du Fort de Chillon pourraient véritablement être explorées dans le cadre d'un projet transdisciplinaire reliant toutes les SHS. Au regard des thématiques proposées en géographie et en histoire, il semble que le cycle 2 s'y prête particulièrement bien. Dans ce cas, la visite du Fort de Chillon pourrait même servir de fil rouge à l'ensemble d'une année scolaire en 8H. Cependant, au vu de la complexité du sujet, une contextualisation préalable devrait avoir été menée soigneusement.

En histoire, les modules du xx^e siècle, « Vivre en temps de crise – vivre dans la prospérité », seraient ainsi abordés, alors qu'en géographie, les questions d'approvisionnement et des échanges pourraient être traitées aisément. Des cartes de géographie situant la Suisse au cœur de l'Europe, des dispositifs interactifs présentant les enjeux des axes de communication, les cols alpins... sont dispersés tout au long de la visite et sont des supports précieux pour comprendre concrètement ces questions.

En ce qui concerne la citoyenneté, les lieux mettent en avant la neutralité de la Suisse et les enjeux qui en découlent ainsi que toutes les questions liées à la place de l'armée dans notre pays et les questions plus contemporaines liées au pacifisme et à la diversité au sein de l'armée. Le Fort de Chillon pourrait ainsi être le point de départ de nombreux débats en classe.

Liens avec les autres disciplines, la Formation générale (FG) et les Capacités transversales (CT) du PER

La manière dont la muséographie du Fort de Chillon a été pensée entre parfaitement en résonance avec la manière dont le Plan d'études romand (PER) a été conçu : plutôt que de rester focalisée sur des logiques disciplinaires – elle aurait pu se « contenter » de donner à voir de l'histoire militaire –, elle décloisonne les thématiques pour apporter un éclairage holistique à une période récente de notre histoire. En choisissant de ne pas entrer dans la facilité d'une vision restrictive, elle nous pousse, nous aussi, à mettre notre enseignement en perspective, à travailler une approche par compétences. La visite du Fort nous permet

ainsi de solliciter cette visée prioritaire, mise en avant dans le domaine de la Formation générale, qui consiste à questionner la transmission de valeurs : la thématique des *Interdépendances* peut ainsi être aisément traitée puisqu'elle est centrale dans la muséographie ; tout comme celle du *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. Il est par ailleurs intéressant de constater que, pour aborder des questions délicates comme l'homosexualité ou la mixité au sein de l'armée, les concepteurs de l'exposition ont choisi de le faire par le biais de l'humour et de l'autodérision. En cassant ainsi les idées reçues, ils permettent d'aborder la question des stéréotypes et des représentations et favorisent ainsi l'émergence du dialogue et de la démarche réflexive liée aux Capacités transversales, telles qu'elles sont définies dans le PER.

Enfin, au vu des dispositifs de visite proposés par le Fort de Chillon, il va sans dire qu'un certain nombre d'apprentissages visés par les MITIC (« exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations, savoir utiliser un environnement multimédia... ») pourront aussi être mis en œuvre ainsi que de nombreuses compétences visées par le nouveau Plan d'éducation numérique, telles que l'appréhension de la pluralité des sources, en distinguant informations vérifiées, informations officielles, fausses informations, rumeurs et mensonges. Des activités de prolongement en classe pourraient être l'occasion pour l'élève d'utiliser des outils numériques de création et de communication de manière autonome, critique, créative. Il pourrait ainsi à son tour produire et échanger des messages textuels, audio et vidéo en utilisant de manière opportune les différents canaux à disposition.

Comment procéder concrètement en classe ?

Avant la visite, quelques prérequis :

- Au vu de la diversité des thématiques proposées, il semble indispensable que les élèves aient des connaissances de base sur quelques événements qui permettent de structurer la chronologie de la Seconde Guerre mondiale et de la Guerre froide. Dans l'idéal, ils devraient également avoir une représentation spatiale des forces en présence au

milieu du xx^e siècle et pouvoir différencier des aspects de la vie en temps de crise de celle en temps de prospérité.

- En termes d'analyse plus fine, il est indispensable qu'ils sachent reconnaître divers styles de vie et les positions qu'ils traduisent par rapport à la société, et déduire des caractéristiques de la vie quotidienne au xx^e siècle à partir de témoignages vécus, pour ensuite effectuer une déduction et la comparer avec des informations validées scientifiquement.

Pendant la visite :

- Mise en œuvre de la démarche d'enquête : proposer plusieurs thématiques (vie quotidienne, axes de communication, rôle de l'armement...) à des sous-groupes d'élèves pour permettre une mise en commun et un prolongement synthétique en classe. L'idéal serait de leur soumettre des idées reçues sur le rôle de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale, celui de l'armée suisse et de son fonctionnement en général, le « mythe » du général Guisan... et de les confronter aux éléments matériels présents dans l'exposition pour voir si ces hypothèses, ces préjugés sont validés ou non à l'aune de la réalité historique.
- Reportage sur le mode « journaliste de guerre » : possibilité de travailler sur la thématique de la Guerre froide en demandant aux élèves de prendre le point de vue d'un journaliste de l'un ou de l'autre « camp » (alliés des USA, bloc soviétique) ou d'un journaliste suisse défendant la neutralité de son pays ou encore d'imaginer un envoyé spécial venant d'un pays étranger qui s'interroge sur les questions de pacifisme, de démilitarisation et sur la construction des abris anti-atomiques en Suisse...
- Escape game : le Fort de Chillon se prête magnifiquement à des jeux de ce type. Il serait possible de proposer ou de faire élaborer (après la visite) des énigmes à résoudre qui donneraient les clés pour sortir en « permission » hors du Fort.

Prolongements possibles :

- Exposé multi-thématiques (un sujet par groupe ou par élève) : voir la démarche d'enquête ci-dessus.
- Création d'une exposition : l'objectif serait de faire travailler les élèves sur des supports multiples (textes, images, digitaux...), voire de proposer des jeux de rôles ou des saynètes, pour

reprendre des médias utilisés dans la muséographie et faire un compte rendu des points forts de leur visite.

INFORMATIONS PRATIQUES

Le Fort de Chillon se trouve au bord du lac Léman, entre Montreux (à 4 km) et Villeneuve (à 2 km). Son entrée est située juste en face de celle du Château de Chillon, de l'autre côté de la route cantonale.

La visite se fait librement (compter environ deux heures), mais les groupes peuvent être accueillis par un guide qui se charge de leur faire

une présentation des lieux. Un plan est distribué à chaque visiteur. Un parcours de visite numéroté permet de pénétrer jusqu'au cœur du Fort et d'entrer progressivement dans le quotidien des soldats.

Pour les élèves du cycle 3, il est conseillé de commencer par la projection du film sur le réduit national. Il explique de manière extrêmement claire les enjeux de la défense nationale suisse au cours du ^{xx}e siècle et permet ainsi de mieux saisir l'importance stratégique des lieux.

Ouvert du mercredi au dimanche, de 10 h à 18 h 30.

Réservation par téléphone au 021 552 44 55.
www.fortdechillon.ch.

Les autrices

Amalia Terzidis est professeure et chargée d'enseignement à la HEP Valais, où elle enseigne les didactiques d'histoire et d'histoire des religions, et coordonne l'équipe des didactiques des sciences humaines et sociales. Également Team Leader de l'équipe de Recherche et Développement « Créativité, Innovation, Transformations en Éducation », elle essaie de promulguer une approche créative et innovante des sciences humaines et sociales, et de la profession enseignante en général.

amalia.terzidis@hepvs.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4213-4077>

Marie-France Hendrikx, après un master en histoire ancienne, a obtenu une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur à l'Université de Liège (Belgique) en 2000. En 2003, souhaitant approfondir ses passions pour la transmission et le patrimoine culturel, elle effectue un master en « Médiation, Éducation, Culture » à l'Université de Clermont-Ferrand (France). Elle travaille ensuite pendant quinze ans aux services pédagogiques de musées en France (Mémorial des Enfants d'Izieu)

et en Suisse (Musées cantonaux du Valais). Depuis 2018, elle est chargée d'enseignement en sciences humaines et sociales à la HEP Valais. Les questions de citoyenneté et d'éducation à la démocratie l'intéressent tout particulièrement.

marie-france.hendrikx@hepvs.ch

Résumé

Le Musée du Fort militaire de Chillon, en vis-à-vis du Château, est encore peu ou pas connu. Directement implanté dans le Fort militaire, dissimulé dans la paroi rocheuse qui borde la route cantonale, il allie une muséographie originale, agrémentée de supports médias, de réalité virtuelle et de réalité augmentée, pour nous plonger dans la vie militaire du Fort, mais également dans les enjeux stratégiques nationaux et internationaux. Nous y avons emmené nos étudiant-e-s en didactique de l'histoire pour vivre les enjeux d'une sortie scolaire, et construire des pistes didactiques. Nous proposons ici un retour sur cette expérience.

Mots-clés

Sortie didactique, Musée, Apprentissages expérimentiels, Réduit national, Guerre mondiale

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule Luzern und St. Gallen

Lebensgeschichten erzählen – ein Geschichtsprojekt für die Sekundarstufe I

Abstract

This article presents one of the digital teaching and learning resources on the website «LEBENS-GESCHICHTEN – witnesses of genocides» and its trial with secondary school students. In a history project, students analysed video-testimonies of witnesses of the Shoah and other national-socialist crimes and produced their own short video-documentaries. The resources on «LEBENS-GESCHICHTEN» are currently being developed by the University of Teacher Education Lucerne and partners from Switzerland, Germany and Austria and are part of the USC Shoah Foundations Website «IWitness». They are freely accessible for teachers and students: <https://iWitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten>.

Keywords

Eyewitnesses, Testimonies, Projects in history classes, Digital and historical competences, National-socialism, Shoah

Zeitzeug*innen begegnet man in unterschiedlichsten Kontexten: in Dokumentarfilmen, Museen, öffentlichen Vorträgen – und im Geschichtsunterricht. Trotz der berechtigten Kritik¹ am Einsatz von Zeitzeug*innen in Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur und Unterricht sehe ich darin grosses didaktisches Potenzial. Im folgenden Artikel wird die Lerneinheit «*Lebensgeschichten erzählen*» aus dem deutschsprachigen Angebot LEBENSGESCHICHTEN – Zeitzeugnisse von Genoziden der Bildungsplattform «*IWitness*» vorgestellt, welche mit videografierten Zeitzeug*innen-Interviews aus dem *Visual History Archive* arbeitet und sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I richtet.² In der projektartig angelegten Lerneinheit produzieren die Jugendlichen ausgehend von einem ungeschnittenen biografischen Zeitzeug*innen-Interview einen eigenen dokumentarischen Kurzfilm. Nebst narrativen Kompetenzen soll in der beschriebenen Lerneinheit ein respektvoller und dennoch (quellen-)kritischer Umgang mit Zeitzeug*innen-Interviews und geschichtskulturellen Produkten gefördert werden.

Das *Visual History Archive* und die Plattform «*IWitness*»

Rund 55 000 videografierte biografische Zeitzeug*innen-Interviews aus 65 Ländern und in über 40 Sprachen umfasst das *Visual History Archive* der *USC Shoah Foundation*, welches am *Institute for Visual History and Education* der

KAUFMANN Helen, «Lebensgeschichten erzählen – ein Geschichtsprojekt für die Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 173-179.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.173

¹ BERTRAM Christiane, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen?: Eine randomisierte Interventionsstudie*, Schwalbach/Ts, Wochenschau, 2017.

² Für die Lehrveranstaltung zu «*IWitness*» und dem VHA auf Hochschulstufe siehe den Artikel mit Florian Rohner in der Rubrik «Erfahrungsberichte».

University of Southern California (USC) angegliedert ist. Neben Überlebenden des Holocaust kommen auch Verfolgte, im Widerstand Tätige oder Beobachter*innen von Genoziden der Roten Khmer in Kambodscha, an den Tutsi in Ruanda, an den Armenier*innen, in Guatemala, dem Nanjing-Massaker sowie der ethnisch motivierten Massengewalt an den Rohingya in Myanmar oder an den Kurd*innen im Norden Syriens zu Wort. Die Bestände des Archivs werden laufend erweitert, indexiert und transkribiert.³ Als erste Schweizer Hochschule erhielt die Pädagogische Hochschule Luzern 2019 den vollen Zugang zu den Beständen des Archivs. Seit Januar 2020 entwickeln Mitarbeitende der PH Luzern gemeinsam mit Partner*innen aus Deutschland (Europa-Universität Flensburg) und Österreich (erinnern.at – Institut für Holocaust Education) aus diesen Beständen ein deutschsprachiges Lernangebot auf der Bildungsplattform «*IWitness*»⁴. Dieses wird seither laufend in der Hochschullehre angewandt und weiterentwickelt – auch an Partnerinstitutionen wie der Pädagogischen Hochschule Zürich und St. Gallen.

Didaktische Überlegungen zur Lerneinheit «*Lebensgeschichten erzählen*»⁵

Wie der Titel impliziert, arbeitet die Lerneinheit mit dem biografischen Zugang, der «jenseits von Institutionen, Strukturen oder Gesetzen den Blick auf Menschen, deren Handlungen und Entscheidungen richtet».⁶ Anders als dies im 19. und teilweise bis weit ins 20. Jahrhundert in Geschichtswissenschaft und -vermittlung üblich

war, stehen in dieser Lerneinheit nicht die Biografien berühmter Persönlichkeiten im Vordergrund. Anstelle dieser Personalisierung von Geschichte wird hier das Prinzip der Personifizierung umgesetzt, in welchem die «kleinen», «gewöhnlichen» Menschen und ihre Lebensgeschichten ins Zentrum rücken.⁷ Wie Gerhard Schneider betont, wird durch dieses Vermittlungsprinzip die Bevölkerungsmehrheit zu mehr als einer «*blosse[n] Verfügungsmasse grosser Persönlichkeiten*», da die «*scheinbar Namen- und Sprachlosen Sprache und Gesicht*» erhalten.⁸

Bei der Personifizierung sollten – im Sinne der Multiperspektivität und Exemplarität – die ausgewählten Menschen und ihre Lebensgeschichten stellvertretend für gesellschaftliche Gruppen stehen.⁹ In der Lerneinheit «*Lebensgeschichten erzählen*» wird zwar lediglich mit drei Interviews gearbeitet, dennoch wurde auf eine möglichst hohe Diversität geachtet. So stehen die Zeitzeug*innen exemplarisch für drei Gruppen von Verfolgten (Jüdinnen und Juden, Helfer*innen, Widerstandskämpfer*innen) und unterscheiden sich bezüglich Gender, Alter, sozioökonomischer Stellung der Familie, Erfahrungen während des Kriegs oder der Gestaltung des Weiterlebens nach dem Krieg. Die Fokussierung auf die gesamte Lebensgeschichte von Verfolgten, also auch die Lebensphasen vor und nach der NS-Zeit, verhindert, dass diese auf ihre «*Opferrolle*» reduziert werden.¹⁰

Biografische Zugänge stellen eine erfahrungsgeschichtliche Herangehensweise dar und sind von der subjektiven Sicht, den nachträglichen Deutungen, der psychischen und physischen Verfassung der Zeitzeug*innen zum Interviewzeitpunkt, der Interviewsituation sowie weiteren Faktoren

³ USC SHOAH FOUNDATION, «*Visual History Archive*», <http://vhaonline.usc.edu>, konsultiert am 16.05.2022.

⁴ PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE LUZERN *et al.*, «LEBENSGESCHICHTEN», in: USC SHOAH FOUNDATION, *IWitness*, <https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten>, konsultiert am 16.05.2022.

⁵ KAUFMANN Helen, «Lebensgeschichten erzählen – Activity», in: USC SHOAH FOUNDATION, *IWitness*, <https://iwitness.usc.edu/activities/5310>, konsultiert am 16.05.2022.

⁶ GÖPNER Franziska, «Biografische Zugänge in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten», *Geschichte Bewusst Sein*, 03.05.2018, <https://geschichte-bewusst-sein.de/biografische-zugaenge-in-der-historisch-politischen-bildung-an-gedenkstaetten>, konsultiert am 03.05.2022.

⁷ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen», in: BILDUNGS- UND KULTURDEPARTEMENT DES KANTONS LUZERN (BKD) (Hrsg.), *Menschen mit Zivilcourage - Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart*, Luzern, 2015, S. 172. Gautschi bezieht sich insbesondere auf Klaus Bergmanns 1972 erschienenes Buch «Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie».

⁸ SCHNEIDER Gerhard, «Personalisierung/Personifizierung», in: BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts, Wochenschau, 2017, Bd. 1, S. 307.

⁹ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen ...», S. 172.

¹⁰ INTERNATIONAL HOLOCAUST REMEMBRANCE ALLIANCE (IHRA) (Hrsg.), *Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust*, 2019.

geprägt. Um mithilfe von Zeitzeug*innen-Arbeit und dem biografischen Ansatz zu einem kritischen und reflektierten Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen beizutragen, müssen die Erzählungen und allenfalls weitere biografische Quellen in einen grösseren historischen Kontext eingebettet und quellenkritisch betrachtet werden.¹¹ Ausserdem müssen die Jugendlichen auf den Konstruktionscharakter von Geschichte und auf Funktionsweisen von Erinnerung hingewiesen werden, da ihnen eine kritische Distanz bei Erzählungen von Menschen, die «wirklich dabei waren», schwerfällt.¹²

Diese didaktischen Überlegungen führten zu folgenden Lernzielen der Lerneinheit «*Lebensgeschichten erzählen*»:

Am Ende dieser Lerneinheit...

... kannst du beschreiben, wie sich historische Ereignisse (z. B. der Zweite Weltkrieg) auf das Leben einzelner Menschen auswirkten. (*Verbindung der Makro- und Mikroebene von Geschichte, Kontextualisierung der Lebensgeschichten*)

... kannst du die Lebensgeschichte einer Zeitzeugin oder eines Zeitzeugen in einem Kurzfilm verständlich darstellen. Der Film enthält Interviewausschnitte, Bilder und Texte mit Hintergrundinformationen. (*Narrative Kompetenz, Methodenkompetenz im Umgang mit biografischen Quellen*)

... kannst du über deine Arbeit und dein Produkt nachdenken und Unterschiede zum Zeitzeug*innen-Interview oder zu anderen Darstellungen derselben Lebensgeschichte aufzeigen. (*Konstruktionscharakter von Geschichte/ Erinnerung und geschichtskulturellen Produkten reflektieren*)

Erfahrungen bei der Erprobung

Im Frühling 2021 erprobte ich in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen die Lerneinheit

«*Lebensgeschichte erzählen*» an zwei 9. Klassen der integrierten Sekundarschule (ISS) im Kanton Luzern im Rahmen des fest im Stundenplan integrierten selbstorganisierten Lernens (SOL). Die Jugendlichen verfügten bereits über thematisches Vorwissen zum Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg.

In dem von mir geleiteten Projekt-Kick-off erhielten die Schüler*innen die Aufgabe, sich gegenseitig ihre eigenen Lebensgeschichten zu erzählen und diskutierten anschliessend über Spezifika des biografischen Erzählens in einer Interviewsituation. Die restliche Zeit des Projekt-Kick-offs diente der Erläuterung des Arbeitsauftrags, der Gruppenbildung und Projektorganisation.¹³ Folgende Hilfsmittel standen zur Verfügung:

- eine Tabelle, in welche die Schüler*innen bei der ersten Visionierung des Interviews die aus ihrer eigenen Sicht und aus Sicht der Zeitzeug*innen wichtigsten Ereignisse der Lebensgeschichten eintrugen;
- ein Zeitstrahl mit makrogeschichtlichen Ereignissen, welchen die Jugendlichen die Erinnerungen der Zeitzeug*innen gegenüberstellten (vgl. Lernziel 1);
- Texte zum historischen Kontext aus dem Schulbuch;
- eine technische Anleitung für das Schneideprogramm.

Während der Projektarbeit im SOL, die 8 Lektionen umfasste, wurden die Schüler*innen von ihrer Klassenlehrperson begleitet.

Die von mir geleitete Doppellektion zum Projektabschluss begann mit einer Diskussion, in welcher die Schüler*innen ihre Eindrücke, Gedanken und Gefühle bei der Auseinandersetzung mit den Zeitzeug*innen-Interviews einbringen konnten. Anschliessend analysierten die Jugendlichen die geschnittenen Kurzfilme ihrer Mitschüler*innen und verfassten mithilfe von Leitfragen Peerfeedbacks.

¹¹ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen ...», S. 172–173.

¹² Vgl. dazu u. a. BERTRAM Christiane, *Zeitzeugen ...*, S. 28.

¹³ SAUER Michael (Hrsg.), *Spurensucher: Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*, Hamburg, Edition Körber-Stiftung, 2014.

Tabelle für das Videointerview		
Datum/Jahr	Ereignis	Beschreibung durch die Zeitzeug*innen (Was ist passiert? Wieso ist es wichtig?)
Kindheit (Zeit vor dem Krieg)		
24.5.1925	Geburt	- Erna Frankel wird in Wien geboren - Familie: - Mutter: Antonia Frankelová (Hawitlow) - Vater: Moritz Frankel (Schneider) - Großmutter: Isidor, Helena, Josef
1925-1938	Leben in Wien	- hatte dort ein schönes Leben - wollte nicht in einer jüdischen Umgebung - in Wien zur Schule bis 12,5 Jahre alt - Antisemitismus: wurde als Kind geprügelt, Bemerkungen wurden gemacht, jedoch noch nicht so schlimm wie in Zeit von Hitler
1925-1938	ausleben des Glaubens	- Mitglied jüdischer Gemeinde - feierte Pesach, Chanukka, Fasttag (Hauptfeiertage) - Neologin, nicht Orthodox - Vater an Feiertagen in Synagoge
Jugend/Erwachsenenalter (Zeit während dem Krieg)		
März 1938	Umsiedlung nach Bratislava (Pressburg), Kriegsbeginn	- kurz nach Besetzung aus Wien weg - nur das Nötigste mitgenommen - Anfangs bei Großmutter der Mutter untergekommen, danach eigene Wohnung - Auswirkung Rassengesetze: war meistens zu Hause
März 1942	Deportation, Arbeit im KZ	- zuerst im KZ in Bratislava → nicht lange - nach einem ganzen Tag im Waggon in Polen angekommen - zuerst in Auschwitz, danach nach Birkenau umgesiedelt - Arbeiten: Straßenarbeiten, Überreste von bombardierten Häusern abmontieren (sehr gefährlich) - zunächst Arbeit draußen, dann am Revier
28.12.1942 / Anfang 1943	Entkommen der Gaskammer	- angeschuldigt, wündigt: fuhr → blieb zu Hause - wurde in 2. Stock gefesselt (alle kamen in die Gaskammer) - Werk war schön, konnte hat gezeichnet, was draußen im Hof → Terwache schlief ein - ist tief raus und ging zu Margita Schwabova (Aptin), kam dann ihr nicht in Gaskammer - war wieder auf Liste für Gaskammer, erlöst mit Hilfe von Schwabova geflüchten
1942-1945	Leben in Auschwitz	- Leute wussten was dort passiert - Tag und Nacht Transport - Josef Mengele → Hauptarzt in Auschwitz - gewöhnlicher Häftling, arbeitete nicht weit weg von Gaskammer, Auschwitz Nr.: 266 - glänzende Umklekabine
Januar 1945	Todesmarsch	- drei Tage und drei Nächte zu Fuß - die, die nicht mehr laufen konnten erschoss man - Margita Schwabova auch dabei - kamen dann in Schellenau an - mit Zug von Schellenau nach Ravensbrück - 120 Leute in einem Waggon, wenig Brot, wenig Wasser - Ankunft Ravensbrück: nach einer Woche mit Zug → Anfang Februar - wurde in Neuhaus-Gleise befreit
2.5.1945	Befreiung	- zuerst kamen Amerikaner, dann Russen - wusste bei Befreiung nicht was mit Familie passiert war - geschwächte, mit Pfropfen in Tschecho-Slowakei (ab Prag mit Zug) - Am 13. Juni zu Hause angekommen
Erwachsenenalter/Alter (Zeit nach dem Krieg bis zum Interview)		
1945	Schicksal ihrer Familie	- Eltern, Schwagerin, älterer Bruder, Neffe nach Auschwitz deportiert - Schwester und ich 1946 geflüchten - jüngerer Bruder nach Auschwitz (Männerlager) 1942 - älterer Bruder als politischer Häftling eingesperrt, danach ins KZ überführt - bekam Infos über Familie von Bekannter (Cholim), von ihr auch Scheinverheiratung der Schwester
ca 1947	Familiengründung	- bei Fabrikarbeit Mann kennen gelernt (Juraj Roth, ausgebildeter Elektriker) - drei Kinder: Natasa, Ivan, Livia
1945-1956	Leben nach Krieg, Jährtage	- Habe bis ca. 1 Jahr nach Befreiung immer das Gefühl sie werde verfolgt → auf offener Straße - kein Mitglied jüdischer Gemeinde nach Krieg - Mitglied Organisation der Überlebenden - wurde nicht ausbezahlt (Entschädigung), findet das ungerecht - Nachwelt soll wissen, wie es damals war → deshalb Interview

Abbildung 1. Tabelle zur Strukturierung der Notizen zum Zeitzeug*innen-Interview, Beispiel einer Schüler*innen-Arbeit.

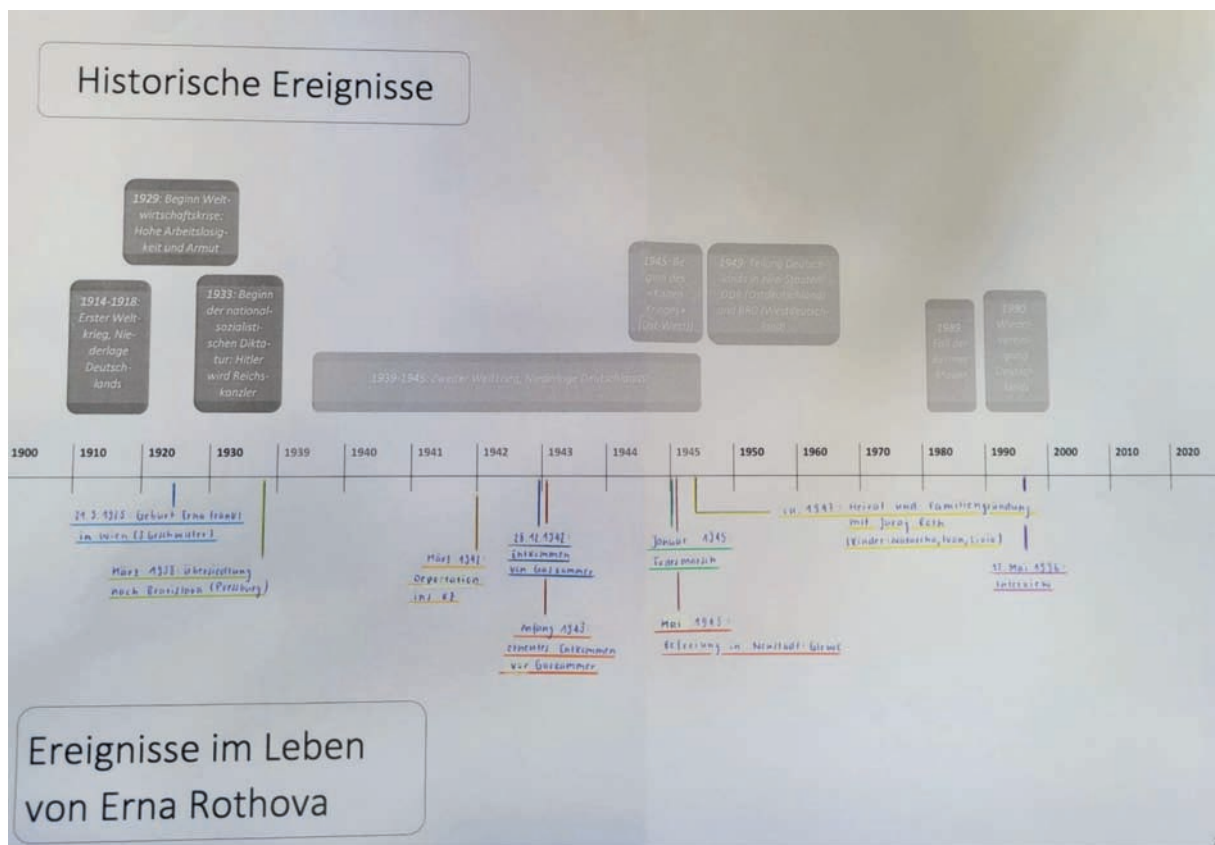


Abbildung 2. Zeitstrahl zur Visualisierung der makro- und mikrogeschichtlichen Ebene, Beispiel einer Schüler*innen-Arbeit.

Kommentierte Auszüge aus den Reflexionen der Schüler*innen

Zum Abschluss des Projekts schrieben die Schüler*innen in ihrer Gruppe eine Reflexion über den Projektprozess und das Schlussprodukt. Um die Jugendlichen zu kritischen Überlegungen über geschichtskulturelle Manifestationen anzuregen (vgl. Lernziel 3), verglichen sie ihren eigenen Film mit demjenigen einer anderen Gruppe, welche denselben Zeitzeugen bzw. dieselbe Zeitzeugin gewählt hatte. Anschliessend stellten sie Vermutungen über die Gründe für die Unterschiede an – mit dem Ziel, dass sie sich der Rolle, die die Filmemacher*innen einnehmen, bewusst werden. Dies gelang den meisten Gruppen:

«Es kommt immer drauf an wer den Film [das originale videografierte Interview] schaut, denn jeder empfindet andere Sachen als wichtig und deshalb haben die Videos auch andere Inhalte.»

«Es gibt unterschiede [sic!] da jeder eine andere Vorstellung vom Endprodukt hat. Es finden alle etwas anderes interessant.»

Anspruchsvoller war die Frage, die auf den Transfer der erworbenen quellenkritischen Kompetenzen auf den Alltag abzielte: *Wenn ihr in Zukunft einen Dokumentarfilm mit Zeitzeugen seht: Worauf werdet ihr achten? Nennt einige Beispiele.* Eine dem Alter entsprechend differenzierte Antwort, die viele Erkenntnisse aus den Diskussionen in der Klasse widerspiegelt, lautete:

«Wir werden in Zukunft darauf achten, wie genau die Person die Situation erlebt hat und wie sie sich jetzt danach fühlt. Man muss auch mehr darauf achten, was in der Kindheit passiert ist und wie ihr Leben abgelaufen ist. Man muss auch beachten, dass die Leute alt sind und sich nicht immer so gut erinnern und dann vielleicht anfangen zu stottern. Man muss es auch nicht zu ernst nehmen, wenn sie dabei lachen, denn sie wollen einfach nicht zu emotional werden,

denn sonst ist es zu schlimm für sie und sie setzen sich zu extrem in die schlimmen und brutalen Zeiten zurück.»

Der letzte Gedanke bezieht sich dabei auf einen Aspekt, den wir im Klassengespräch diskutiert hatten. Den Schüler*innen war aufgefallen, dass die Zeitzeug*innen während ihrer Erzählungen manchmal unbeteiligt oder beinahe belustigt gewirkt hatten. Ich erklärte daraufhin, dass dies auch ein Schutzmechanismus vor Retraumatisierung sein kann. Die Aussage der Jugendlichen (*«Man muss es auch nicht zu ernst nehmen [...]»*), ist daher meines Erachtens nicht abschätzig zu verstehen, sondern als Versuch, das für sie zu Beginn irritierende Verhalten der Zeitzeug*innen einzuordnen.

Auch Aspekte wie Subjektivität oder nonverbale Kommunikation wurden in einigen Reflexionen erwähnt:

«Wir sind uns mehr bewusst darüber, dass nur die Sicht einer Person dargestellt wird und dass vielleicht wiederum ein anderer Mensch, der in der gleichen Situation war, die Sache ganz anders erlebt hat.»

«Wir würden auf die Körpersprache achten. Wie sich die Person verhält und was sie erzählt.»

«Die Art und weise [sic!] wie das [sic!] die Zeitzeugen antworten, ob ihnen dabei wohl ist oder nicht.»

Eine Gruppe unterschied zwischen Dokumentarfilmen über den Zweiten Weltkrieg, zu welchem die Mitglieder ja jetzt schon Vorwissen hätten, sowie Filmen zu anderen Themen:

«Ich denke da ändert sich nichts denn man weiss ja jetzt ein bisschen mehr über den 2. Weltkrieg und kann zu diesem Thema einigermaßen neutral beurteilen. Wenn es jedoch um irgendwas anderes geht, hat man nur die Meinung, die der Dokumentarfilm hat. So kann man gar nicht richtig bewerten, ob die Aussagen der Zeitzeugen stimmen oder ob es mehr persönliche Meinungen sind, die die Erzählungen beeinflussen.»

Dieser Gedanke ist für Schüler*innen der Sekundarstufe I erfreulich differenziert und eigenständig.

Leider konnte ich die Reflexionen nicht nochmals in der Klasse zu diskutieren. Sonst hätte ich die Schüler*innen dazu ermutigt, auch bei Dokumentarfilmen zu ihnen unbekanntem Themen weitere Quellen hinzuziehen, um die fachliche Triftigkeit zu überprüfen.

Fazit

Wie erwartet, erwies sich die komplexe Aufgabenstellung für Schüler*innen der Sekundarstufe I als herausfordernd. Dennoch gelang es den meisten Gruppen, die ungeschnittenen Interviews zu analysieren, die Makro- und Mikroebene zu verbinden und eigene filmische Narrationen zu entwickeln. Die Integration des historischen Kontexts in ihre Kurzfilme und der korrekte Umgang mit weiteren verwendeten Quellen fiel den Schüler*innen jedoch häufig schwer.

Die Klassenlehrpersonen gaben an, dass sie wieder mit *«IWitness»* arbeiten würden und schätzten die Lerneinheit insgesamt als gewinnbringend ein:

*«Die Aufgabenstellung ist didaktisch sehr gelungen. Neben den praktischen Fähigkeiten zur Erstellung des Films werden auch viele weitere Kompetenzen erarbeitet. Die motivierende Aufgabe einen Film zu erstellen und Regisseur*in zu spielen führt dazu, dass die SuS [Schülerinnen und Schüler] bei den Interviews genau hinhören und die Informationen in den geschichtlichen Kontext einzuordnen versuchen. Die emotionale Betroffenheit durch den "Kontakt" mit Zeitzeugen führte bei allen zu einem respektvollen Umgang mit dem Thema.»*

Im letzten Satz geht das Feedback auf das bereits erwähnte Prinzip der Personifizierung ein und deckt sich mit meiner Einschätzung. Die Beschäftigung mit den exemplarischen Lebensgeschichten sollte den vom NS-Regime Verfolgten aber nicht nur ein Gesicht geben, sondern auch zu einem kritischen Umgang mit der Quellengattung *«videografiertes Zeitzeugen-Interview»* sowie dem geschichtskulturellen Produkt *«Dokumentarfilm»* beitragen. Die Schüler*innen-Reflexionen zeigen, dass dies

vielen Gruppen zumindest in Ansätzen gelang. Zentral dafür sind meines Erachtens geleitete Diskussionen im Plenum, in welchen die Lehrperson entsprechende Denkipulse geben kann. Die Erprobung der Lerneinheit verdeutlicht, dass

auch digitale Angebote für selbständiges, entdeckend-forschendes Lernen den Austausch in der Peergroup und mit der Lehrperson nicht ersetzen, sondern diesen im Idealfall gewinnbringend ergänzen können.

Die Verfasserin

Helen Kaufmann. Nach dem Studium an der PH Zürich (Lehrdiplom Sek I) und mehrjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe erwarb Helen Kaufmann 2019 den Master in Geschichtsdidaktik und öffentlicher Geschichtsvermittlung an der Universität Fribourg und der PH Luzern. Anschliessend war sie in der musealen Vermittlung sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen tätig. Seit 2022 ist sie Doktorandin an der PH St. Gallen und befasst sich in ihrer Dissertation mit Oral History sowie individuellen und kollektiven Erinnerungskulturen.

<https://www.phsg.ch/de/team/helen-kaufmann>
helen.kaufmann@phsg.ch

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert eines der digitalen Lernangebote der Webseite «LEBENSGESCHICHTEN – Zeugnisse von Genoziden» sowie dessen Erprobung mit Schüler*innen der Sekundarstufe I. In einem Geschichtsprojekt analysierten die Jugendlichen videografierte Interviews von Zeitzeug*innen der Shoah und anderer nationalsozialistischer Verbrechen und kreierten ihre eigenen kurzen Dokumentarfilme. Die Lernressourcen auf «LEBENSGESCHICHTEN» werden zur Zeit von der Pädagogischen Hochschule Luzern in Zusammenarbeit mit Partnern aus der Schweiz, Deutschland und Österreich entwickelt und stehen Lehrpersonen und Schüler*innen gratis zur Verfügung: <https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten>.

Keywords

Zeitzeug*innen-Interviews, Projekte im Geschichtsunterricht, digitale und historische Kompetenzen, Nationalsozialismus, Shoah

Marvin Rees, Dominik Sauerländer, Pädagogische Hochschule
FHNW, Brugg
Patrick Zehnder, Zeitgeschichte Aargau, Aarau

Regionale Zeitgeschichte im Unterricht – das Projekt ZEITGESCHICHTE AARGAU

Abstract

The project ZEITGESCHICHTE AARGAU shows how regional contemporary history can be used for historical learning. The learning materials developed for the project fit into the framework of the level curricula and use the findings and documents developed in the research project. The focus is on on-site learning and, above all, on working with contemporary witnesses.

Keywords

Contemporary history, Regional history, Contemporary witnesses, On-site-learning

Zeitgeschichte Aargau

Die Aufarbeitung der jüngsten Geschichte des Aargaus ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zum einen scheute sich der Aargau nicht, als erster Kanton seine Zeitgeschichte aufarbeiten zu lassen. In vierjähriger Arbeit erarbeiteten zehn Autorinnen und Autoren die wissenschaftlichen Grundlagen und legten 2021 mit ZEITGESCHICHTE AARGAU 1950-2000 ein ebenso gewichtiges wie reich bebildertes Buch im Verlag Hier+Jetzt vor.¹ Bei der Beschäftigung mit den demografischen, räumlichen, politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen zeigten sich zwei übergeordnete Ergebnisse: Der Aargau ist in seiner Regionalität und Vielfalt eine «*Suisse miniature*». Und der Aargau war «*Testfeld der Moderne*». Die Stichworte dazu lauten *Shopping Center*, *Grosssiedlungen*, *Nuklearanlagen* usw. Zum zweiten war es dem Forschungsprojekt – im Auftrag der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau und hauptsächlich finanziert vom Swisslos-Fonds Aargau – von Anfang an ein Anliegen, möglichst viele Menschen zu erreichen. Deshalb umfasst es eine ganze Reihe von Vermittlungsprojekten. Angefangen bei den über 60 Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und letztlich einem Dutzend Dokumentarfilmen, die kostenlos über die Projekthomepage und YouTube verfügbar sind.² Des Weiteren zeigte das Stadtmuseum Aarau während 16 Monaten in «*Bilderkosmos eines halben Jahrhunderts*» den bei der Recherche

REES Marvin, SAUERLÄNDER Dominik, ZEHNDER Patrick, «Regionale Zeitgeschichte im Unterricht – das Projekt ZEITGESCHICHTE AARGAU», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 181-187.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.181

¹ HISTORISCHE GESELLSCHAFT DES KANTONS AARGAU (Hrsg.), *Zeitgeschichte Aargau 1950–2000*, Baden, Hier und Jetzt, 2021.

² www.zeitgeschichte-aargau.ch.

gehobenen fotografischen Schatz. Überdies erschien über vier Jahre regelmässig ein «Bild des Monats» in der Aargauer Zeitung und die Autorinnen und Autoren begaben sich auf eine mehrmonatige «Roadshow» quer durch den Kanton, wo sie an verschiedenen Orten ihre Arbeit in Kooperation mit lokalen Partnerinstitutionen präsentierten.

Am meisten Menschen erreicht ZEITGESCHICHTE AARGAU jedoch zweifellos dank der Zusammenarbeit mit der Professur Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen der PH FHNW. Es entstanden, zum Teil als studentische Arbeiten, auf der Basis der wissenschaftlichen Grundlagen 15 Lernumgebungen. Sie decken eine breite Themenpalette ab und wenden sich nach den Massgaben des Lehrplans 21 an Klassen der Zyklen zwei und drei der Volksschule sowie an Klassen der Berufs- und Mittelschulen. Sämtliche Materialien sind als Open Educational Resources frei zugänglich und fliessen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ein.³

Digitale Regionalgeschichte als Chance

Diese Materialien sollen Lehrpersonen dabei unterstützen, regionale Bezüge im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen. Der Lehrplan 21 für die Volksschule der deutschsprachigen Schweiz legt im Schulfach Räume-Zeiten-Gesellschaften (RZG) einen Schwerpunkt auf Kompetenzen im ausser-schulischen Lernen und in der Geschichtskultur. Die Unterrichtswirklichkeit lässt zu ihrer Umsetzung allerdings nur wenig Spielraum, da Exkursionen und projektförmiger Unterricht andere Zeitgefässe fordern, als sie der Schulalltag normalerweise anbieten kann. Man darf deshalb nach Yvonne Driesner nicht davon ausgehen, «dass sich nahraumbezogenes Lernen als ein Unterrichtsprinzip oder ein entsprechendes Raumbewusstsein als eine Dimension des Geschichtsbewusstseins etabliert hat».⁴

³ www.rzg-oer.ch/zga/

⁴ DRIESNER IVONNE, *Der historische Nahraum: Wahrnehmung und Deutung durch Schülerinnen und Schüler*, Frankfurt/Main, Wochenschau, 2021, S. 68.

Umso wichtiger werden in Zukunft digitale regionalgeschichtliche Angebote sein, die Lehrkräfte bei der Erreichung der Lehrplanvorgaben unterstützen. In den Lernumgebungen zu ZEITGESCHICHTE AARGAU wird deshalb versucht, das Potenzial, das die gut erschlossenen Quellen und Darstellungen bieten, didaktisch zu nutzen. Hinzu kommen ausgewählte digital aufbereitete Rundgänge zu ausser-schulischen Lernorten in der Region.

Damit wird zuerst einmal Exemplarität im Geschichtsunterricht unterstützt. Die erarbeiteten regionalen Beispiele werden für den Unterricht erschlossen und bieten damit thematische wie methodische «Scaffolds», die dann in der engsten Umgebung der Schule im Sinne eines methodischen und/oder inhaltlichen Transfers angewendet werden können. Der ausser-schulische Lernort ist oft mehr Ausflug und Erlebnis als Anlass zu historischem Lernen, weil man ihn meist nur auf einer Schulreise oder im Rahmen einer speziellen Projektwoche besucht. Die Lernaufgaben von ZEITGESCHICHTE AARGAU versuchen hingegen, den unspektakulären und unspezifischen Nahraum mit seinen unzähligen architektonischen und landschaftlichen Quellen zum Lernort zu machen. Damit soll «die intendierte Schulung eines reflektierten und reflexiven Geschichtsbewusstseins für den Fall eines lokalen bzw. regionalen Zuschnitts» ausgewiesen werden, wie dies Anke John postuliert.⁵ Dabei soll der gängigen Vorstellung entgegengewirkt werden, dass der Nahraum und die in ihm agierenden Menschen lediglich für den «lokalen Nachvollzug» der globalen Entwicklungen zuständig waren oder sind – und nicht als Agierende und Gestaltende gewürdigt werden können.⁶

Dabei zeigen gerade die sorgfältig ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partner, die im Projekt zu Wort kommen, die Gestaltungsmöglichkeiten des oder der Einzelnen. Die Familie, die in den 1960er-Jahren den Prototypen eines auf maschinelle Landwirtschaft angepassten Bauernhofs bezieht, erleidet eben nicht einfach die Folgen der Agrarindustrialisierung, sondern gestaltet sie aktiv mit – durch Einflussnahme bei der Planung,

⁵ JOHN ANKE, *Lokal- und Regionalgeschichte*, Frankfurt/Main, Wochenschau, 2018, S. 9.

⁶ JOHN ANKE, *Lokal- und Regionalgeschichte ...*, S. 106.

durch Mitfinanzierung und durch das Weitergeben der Erfahrungen im Berufs- und Familienalltag. Das wäre allerdings unbekannt, weil nirgends publiziert, wenn die Familie nicht im Zeitzeugeninterview Auskunft über diesen Prozess hätte geben können.

Das Hauptziel für gelingendes historisches Lernen mit regionaler Zeitgeschichte muss also sein, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, Prozesse und Verhältnisse in ihrer Lebensumwelt zu interpretieren und ihre Wirkung für die Gegenwart und die Zukunft zu beurteilen. Sie verstehen sie zudem als spezifische Ausprägungen globalgeschichtlicher Prozesse und erkennen regionale Akteure und schliesslich auch sich selber als gestaltende Mitglieder der Gesellschaft, in der sie leben. Dazu müssen Kinder und Jugendliche in der Lage sein, unterschiedliche landesgeschichtliche Quellen für historisches Lernen reflektiert zu nutzen.

Beispiel einer Lernumgebung

Um interessierten Lehrpersonen den Umgang mit den Materialien zu erleichtern, folgen die erarbeiteten Lernumgebungen weitgehend dem gleichen Aufbau. Die angebotenen Inhalte sind hingegen an die jeweilige Zielstufe angepasst. Bei den Dokumenten für die Mittelstufe und Sekundarstufe I handelt es sich um Arbeitsblätter, die bereits vorgegebene Lernaufgaben beinhalten. Für die Sekundarstufe II liegen Quellensammlungen vor, die einen Fundus an Materialien bereitstellen. Dazu werden mögliche Methoden und Leitfragen vorgeschlagen, um den Lehrpersonen Ansätze für die Lektionsplanung zu bieten.

Um die allgemeine Struktur und die Zielstufenpassung zu erläutern, wird an dieser Stelle eine exemplarische Lernumgebung der Sekundarstufe I vorgestellt, und zwar zu Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Explosion in der Chemiefabrik Dottikon 1969.⁷

⁷ REES Marvin, *Zeitzeugen im Gespräch – die Explosion in Dottikon 1969*, RZG-OER – Lernumgebungen für das Schulfach Räume-Zeiten-Gesellschaften, 2022, https://www.rzg-oer.ch/zgal/zeitzeugen_dottikon/, konsultiert am 08.06.2022.

Als Materialgrundlage dieser Einführung in die Oral History dienen die videografierten Interviews der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Dokumentarfilm *Brennpunkt Aargau. 8. April 1969: Katastrophe in Dottikon*.⁸ Der Film ist einer der Dokumentarfilme, die im Rahmen des Projekts ZEITGESCHICHTE AARGAU erschienen sind. Er behandelt die Erinnerungen verschiedener Menschen an den Unfall einer Sprengstoff-Fabrik im Freiamt. Der entsprechende Link zur Videoplattform YouTube ist im Dokument mehrfach angegeben.

Den Unterrichtsmaterialien vorgelagert sind Kurzinformationen, die die Lernumgebung und deren Aufbau beschreiben. Die Doppellektion steuern sollen jedoch die vier ausformulierten Lernziele zu Beginn des Lehrpersonenkommentars. In dieser Lernumgebung liegt der Fokus auf der Methode Befragung und der kritischen Beurteilung von Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in populären Geschichtsdarstellungen. Diese Kompetenzen werden vom Lehrplan 21 im Bereich RZG.7 «*Geschichtskultur analysieren und nutzen*»⁹ gefordert. Die Lernumgebung kann in einer Doppellektion durchgeführt werden und ist in drei Einheiten unterteilt. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind aufeinander abgestimmt, weshalb die Abschnitte der vorgegebenen Reihenfolge entsprechend eingesetzt werden sollten.

Als Einstieg beschäftigen sich die Lernenden mit der Rolle von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in populären Geschichtsdarstellungen. Hierzu wird der Dokumentarfilm im Plenum gezeigt. Während des Betrachtens machen sich die Lernenden Notizen zu vier Fragen, die sich mit der Auswahl und dem Quellenwert der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen befassen. Nach einem Austausch in Kleingruppen füllen die Lernenden einen Lückentext aus, der die gelernten Inhalte in den allgemeinen Kontext der Oral History einbettet. Die vier Analysefragen und der Lückentext basieren

⁸ FURTER Fabian, *BRENNPUNKT AARGAU. 8. APRIL 1969: Katastrophe in Dottikon*, ZEITGESCHICHTE AARGAU, 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=NMc-2Qfn0-Y>, konsultiert am 08.06.2022.

⁹ DEPARTEMENT BILDUNG, KULTUR UND SPORT, *Aargauer Lehrplan Volksschule*, 2018, <http://ag.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|7|0|3>, konsultiert am 23.05.2022.

A WALTER ZEHNDER



<p>Wo befand sich die Person zum Zeitpunkt der Explosion?</p>	
<p>Wie wird der Zeitpunkt der Explosion beschrieben?</p>	
<p>Wie wirken Körpersprache, Emotionen und Gesten?</p>	
<p>Welche persönlichen Erfahrungen verbindet der Zeitzeuge mit der Explosion?</p>	
<p>Warum haben die Filmemacher diesen Zeitzeugen ausgewählt?</p>	

Abbildung 1. Beobachtungsbogen zur Gruppenarbeit, aus: Rees Marvin, Zeitzeugen im Gespräch – die Explosion in Dottikon 1969, RZG-OER – Lernumgebungen für das Schulfach Räume-Zeiten-Gesellschaften, 2022. https://www.rzg-oer.ch/zga/zeitzeugen_dottikon/, konsultiert am 08.06.2022.



Abbildung 2. Rush hour in den 1950er-Jahren am Beispiel der Industriestadt Baden (Foto: Werner Nefflen, Stadtarchiv Baden Q.09.6.1.33).

auf den Arbeiten von Baumgärtner¹⁰ und Henke-Bockschatz¹¹, verzichten jedoch auf die dort vorgeschlagenen Formen der Zeugenschaft¹² («Augenzeuge», «Zeitgenosse» usw.), um den Anforderungen des Lehrplans und der Zielstufe gerecht zu werden.

Eigentliches Kernstück der Lernumgebung ist die Gruppenarbeit. Hier beschäftigen sich die Lernenden mit den Aussagen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Darstellung der Ereignisse in Dottikon. Die im Dokumentarfilm erscheinenden Personen werden den Lernenden in Vierergruppen zugeteilt. Sie sollen sich nur auf die Ausschnitte konzentrieren, in denen diese vorkommen. Ziel der Übung ist es, die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Plenum vorzustellen. Das abschliessende Klassengespräch soll Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Zeitzeuginnen und

Zeitzeugen herausarbeiten und deren Auswahl für den Dokumentarfilm reflektieren und begründen. Damit die Lernenden wesentliche Aspekte vorbereitend strukturieren können, werden die Erkenntnisse aus den Videoausschnitten in eine Beobachtungstabelle eingefügt (siehe Abbildung 1¹³). Neben der Sammlung von Fakten wird hier Wert auf die persönliche Perspektive und die damit verbundenen Emotionen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gelegt. Scheinbar «*authentische Gefühlsäusserungen*»¹⁴ gehören zu den wichtigsten Faktoren für den Erfolg von Geschichtsdokumentationen, werden in der Unterrichtspraxis jedoch oft vernachlässigt. Im Vergleich zur Einführung im Plenum werden nun individuelle Geräte für die Betrachtung des Videos genutzt. Die Videoplattform YouTube ermöglicht es, durch die Scroll-Funktion und die Thumbnails schnellen Zugriff auf die Wortbeiträge der einzelnen

¹⁰ BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn, UTB, 2019, S. 123–139.

¹¹ HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard, *Oral History im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, Wochenschau, 2014.

¹² BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik ...*, S. 124–125.

¹³ Abbildung 1: REES Marvin, *Zeitzeugen im Gespräch ...*, S. 8.

¹⁴ FISCHER Thomas, SCHUHBAUER Thomas, *Geschichte in Film und Fernsehen: Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen, UTB, 2016, S. 76.

Personen zu erhalten. Somit werden nicht nur die oben beschriebenen methodischen Lernziele zu Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bearbeitet, sondern auch Medienkompetenzen an einem Produkt der Digital Public History gefördert.¹⁵

Der Lehrplan 21 schlägt vor, dass die Lernenden eigene Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen durchführen und auswerten.¹⁶ Aufbauend auf den erarbeiteten theoretischen und methodischen Grundlagen der vorherigen Aufgaben, setzt hier der dritte Abschnitt der Lernumgebung an. Unter dem Titel *Wie kann ich ein Zeitzeugeninterview gestalten* wird den Lernenden ein Leitfaden zur Verfügung gestellt. Er orientiert sich an gängigen Prinzipien der Oral History¹⁷ und ist in mehrere Teilschritte gegliedert. So erhalten die Lernenden auf einer A4-Seite Informationen zur

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugeninterviews. Der übersichtliche Leitfaden eignet sich somit themenunabhängig für den weiteren Einsatz im RZG-Unterricht.

Fazit

Wie und in welchem Umfang die Aargauer Zeitgeschichte durch dieses Projekt unter die Leute und vor allem in die Schulen kommt, kann noch nicht gesagt werden. Das Potenzial ist aber da, die Grundlagen sind geschaffen und die Erfahrungen aus dem Kooperationsprojekt sind positiv. Es ist zu hoffen, dass künftig lokale und regionale Geschichtsforschung vermehrt auch für den Unterricht zugänglich gemacht wird. Publikationsformen im Netz sind da eine geeignete Form.

¹⁵ GAUTSCHI Peter, BUNNENBERG Christian, «Digital Public History. Einführung in den Monat April 2020», in: *Public History Weekly* 8,4, 2020, dx.doi.org/10.1515/phw-2020-15675, konsultiert am 08.06.2022.

¹⁶ DEPARTEMENT BILDUNG, KULTUR UND SPORT, *Aargauer Lehrplan Volksschule ...*

¹⁷ Vgl. BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik ...*, S. 125–129; FINK Nadine, *Oral-History-Projekte in der Schule - Unterlagen für den Unterricht*, 2014, https://oralhistory.ch/web/images/inhalte/Dossier_OralHistory.pdf, konsultiert am 30.07.2021; FISCHER Thomas, SCHUHBAUER Thomas: *Geschichte in Film und Fernsehen...*, S. 159–167; FUCHS Karin, GAUTSCHI Peter, UTZ Hans, «Einen Zeitzeugen befragen», *Zeitreise* 3, Baar, Klett und Balmer, 2018, S. 86–87.

Die Verfasser

Marvin Rees ist Historiker, Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Sekundarstufe der PH FHNW. Sein Forschungsschwerpunkt (Promotionsprojekt) liegt im Einsatz von digitalen Spielen im Geschichtsunterricht.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/marvin-rees>
marvin.rees@fhnw.ch

Dominik Sauerländer ist promovierter Historiker und Dozent für Geschichte und Geschichtsdidaktik am Institut Sekundarstufe der PH FHNW. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des regionalen und digitalen Lernens.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/dominik-sauerlaender>
dominik.sauerlaender@fhnw.ch

Patrick Zehnder ist Historiker und zählt als Co-Projektleiter und Autor zum Team von ZEITGESCHICHTE AARGAU. Er unterrichtet Geschichte und Staatslehre an der Aargauischen Kantonsschule Baden und ist Mitautor des dreibändigen Lehrmittels «Geschichte fürs Gymnasium» vom hep-Verlag.

www.zeitgeschichte-aargau.ch

patrick.zehnder@zeitgeschichte-aargau.ch

Zusammenfassung

Wie regionale Zeitgeschichte für historisches Lernen genutzt werden kann, zeigt das Projekt ZEITGESCHICHTE AARGAU. Die dafür entwickelten Lernmaterialien passen sich in den Rahmen der Stufenlehrpläne ein und nutzen die Erkenntnisse sowie Unterlagen, die im Rahmen des Forschungsprojekts erarbeitet wurden. Im Zentrum stehen dabei das Lernen vor Ort und vor allem auch die Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Der «Bürgerblock» im antikommunistischen Kampf gegen die Initiative für eine einmalige Vermögensabgabe 1922: eine Analyse von Diskurssträngen auf Plakaten und Postkarten

Abstract

The debate over the initiative of the Swiss social democrats for a capital levy in 1922 was conducted harshly within a polarized political landscape. On the part of its bourgeois opponents, the demand for a capital levy was dubbed a robbery that endangered society, stemming from alien communist ideas and ultimately aimed at the creeping socialization of the economy. The bill was stylized as an attack on “the people” as a whole. The discourse strands appear particularly pointedly in the numerous postcards and posters against the initiative, which are analyzed in this article.

Keywords

Political history of Switzerland, Bürgerblock, Capital levy, Anti-communism, Visual sources

METZGER Thomas, «Der «Bürgerblock» im antikommunistischen Kampf gegen die Initiative für eine einmalige Vermögensabgabe 1922: eine Analyse von Diskurssträngen auf Plakaten und Postkarten», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 189-194.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2023.009.01.189

Vor gut 100 Jahren, am 3. Dezember 1922, gab es für die Schweizer Sozialdemokratie (SPS) ein Debakel. Ihre Initiative für eine einmalige Vermögensabgabe wurde an den Urnen mit rund 87 Prozent Nein-Stimmen abgestraft. Alle Kantone verwarfen die Initiative.¹ Für ihr Anliegen erhielt die SPS, die trotz der innerlinken Spaltung nach der Russischen Revolution von der Kommunistischen Partei (KPS) unterstützt wurde,² lediglich 109 702 Stimmen und damit deutlich weniger als kurz davor bei den Nationalratswahlen (170 974³). Sogar ein Teil ihrer eigenen Wählerschaft verweigerte der SPS somit ihre Gefolgschaft. Mit Vehemenz war der «Bürgerblock» der Initiative entgegengetreten. Die Kampagnenkassen des überparteilichen Nein-Komitees wie auch der bürgerlichen Parteien waren durch Grossspenden aus der Industrie und dem Bankensektor geäuft worden.⁴ Der öffentliche Raum sowie die Haushaltungen wurden durch Plakate, Flugschriften und Postkarten geflutet. Geschulte Redner traten an zahlreichen Volksversammlungen auf.⁵

¹ Für die Zahlen: SCHWEIZER BUNDESRAT, «Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zu dem Ergebnis der eidgenössischen Volksabstimmung vom 3. Dezember 1922 über das Volksbegehren betreffend Erhebung einer einmaligen Vermögensabgabe (Art. 42^{bis} der Bundesverfassung). (Vom 9. Januar 1923)», *Bundesblatt* 75, I, 1923, S. 219-221, hier S. 220.

² HUBER Peter, *Kommunisten und Sozialdemokraten in der Schweiz 1918-1935. Der Streit um die Einheitsfront in der Zürcher und Basler Arbeiterschaft*, Zürich, Limmat, 1986, S. 115-116.

³ EIDGENÖSSISCHES STATISTISCHES AMT (Hrsg.), *Statistik der Nationalratswahlen 1919, 1922, 1925 und 1928*, Bern, Francke, 1929, S. 41. Die Kommunistische Partei der Schweiz erhielt 13 441 Stimmen.

⁴ Die Gegner verfügten vermutlich über ein Millionenbudget: GUEX Sébastien, «L'initiative socialiste pour une imposition extraordinaire sur la fortune en Suisse (1920-1922)», *Regards Sociologiques* 8, 1994, S. 101-116, hier S. 107.

⁵ GUEX Sébastien, «L'initiative socialiste...», S. 107-108; SCHMID Hanspeter, *Wirtschaft, Staat und Macht. Die Politik*

Gezielt wurden Arbeiter, Bauern oder Angestellte angesprochen. Der bürgerlichen Dominanz hatte die SPS ausserhalb ihrer parteiinternen Kommunikationsräume wenig entgegenzusetzen. Argumentativ wurde der Abstimmungskampf äusserst hart geführt. Je nach politischer Ausrichtung war er durch antisozialistische oder durch antikapitalistische Rhetorik geprägt. Die hitzige Debatte bot Gelegenheit zur Selbstvergewisserung der politischen Identitäten. Dieser Beitrag analysiert die Diskursstränge des «Bürgerblocks».

Wofür eine Vermögensabgabe?

Die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg, der Russischen Revolution, dem Landesstreik sowie der Einführung des Proporzwahlrechts auf Bundesebene waren in der Schweiz geprägt von einer politischen Polarisierung zwischen dem «Bürgerblock» und der Linken.⁶ Die stark angewachsene Staatsverschuldung und die scharfe Rezession zu Beginn der 1920er-Jahre⁷ bewogen die SPS, Ende 1920 die Initiative für eine einmalige Vermögensabgabe zu lancieren.⁸ Wegen der hohen Verschuldung wurde das fiskalpolitische Instrument einer Vermögensabgabe nach dem Ersten Weltkrieg in mehreren Staaten erwogen.⁹ Einen anderen Weg schlug die SPS ein. Sie bezweckte mit der Abgabe die Förderung sozialpolitischer Massnahmen.¹⁰

der schweizerischen Exportindustrie im Zeichen von Staats- und Wirtschaftskrise (1918-1929), Zürich, Limmat, 1983, S. 274-275.

⁶ Zur Polarisierung z. B.: WIGGER Erich, *Krieg und Krise in der politischen Kommunikation. Vom Burgfrieden zum Bürgerblock in der Schweiz 1910-1922*, Zürich, Seismo, 1997; BRASSEL-MOSER Ruedi, *Disonanzen der Moderne. Aspekte der Entwicklung der politischen Kulturen in der Schweiz der 1920er Jahre*, Zürich, Chronos, 1994.

⁷ TANNER Jakob, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*, München, C. H. Beck, 2015, S. 172-173; BRASSEL-MOSER Ruedi, *Disonanzen...*, S. 27-51.

⁸ GUEX Sébastien, «L'initiative socialiste...», S. 104-107. Zur Lancierung: SCHMID Arthur, «Zur Vermögensabgabe-Initiative», *Rote Revue*, Nr. 2,3, 1922, S. 73-85, hier S. 75.

⁹ EICHENGREEN BARRY, «The capital levy in theory and practice», in DORNBUSCH Rudiger, DRAGHI Mario (Hrsg.), *Public debt management: theory and history*, Cambridge: Cambridge UP, 1990, S. 191-220.

¹⁰ SCHWEIZER BUNDES RAT, «Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über das Volksbegehren betreffend Erhebung einer einmaligen Vermögensabgabe (Art. 42^{bis} der Bundesversammlung). (Vom 1. August 1922)», *Bundesblatt* 74, II, 1922, S. 917-962.

Insbesondere die geforderte Alters- und Invalidenversicherung sollte implementiert werden.

Die Volksinitiative zielte auf eine Besteuerung sehr vermögender Personen ab. Erst Vermögen ab 80 000 Fr. hätten besteuert werden sollen. Nur sechs Promille der besteuerten Personen wären somit betroffen gewesen. Eine scharfe Progression hätte den Steuersatz von 8 Prozent bis 50 000 Fr. abgabepflichtigen Vermögens auf 60 Prozent für eines über 3 Millionen ansteigen lassen. Das Vermögen juristischer Personen wäre mit einem zehnprozentigen Steuersatz belastet worden.¹¹ Die Abgaben hätten auch in Form von Naturalien oder Wertschriften geleistet werden können. Dies sollte in der Abstimmungsdebatte besonders viel Angriffsfläche bieten, wurde von den bürgerlichen Gegnern rhetorisch doch die schleichende Verstaatlichung der Produktionsmittel als wahrer Zweck der Initiative ins Feld geführt. Tatsächlich wurde im innersozialdemokratischen Diskurs vereinzelt auf den österreichischen Soziologen und Verfechter einer Vermögensabgabe Rudolf Goldscheid referiert,¹² der 1919 (Teil-)Verstaatlichungen¹³ propagiert hatte.

Argumentative Drohkulisse der bürgerlichen Initiativgegner

Der Bericht des Bundesrats an die Bundesversammlung über die Initiative liest sich wie ein Pamphlet. Er gab den Ton der Bürgerlichen im Abstimmungskampf vor. Die Argumente gipfelten im Vorwurf, die Initiative ziele auf die Verstaatlichung eines Teils der Produktionsmittel ab und strebe insgeheim «*die Einführung der kommunistischen Regierungsform in der Schweiz*» an.¹⁴ Aus der Fülle der gegnerischen Abstimmungsmaterialien lassen sich fünf Hauptdiskursstränge herausarbeiten, wobei für die Analyse vorab die zahlreichen

¹¹ SCHWEIZER BUNDES RAT, *Bericht des Bundesrates...*, S. 918-919.

¹² So etwa der Berner Nationalrat Gustav Müller: SCHMID Arthur, *Zur Vermögensabgabe-Initiative...*, S. 78-79.

¹³ GOLDSCHIED Rudolf, *Sozialisierung der Wirtschaft oder Staatsbankrott. Ein Sanierungsprogramm*, Wien, Anzengruber, 1919. Zur Dimension der Verstaatlichung: FRITZ Wolfgang, MIKL-HORKE Gertraude, *Rudolf Goldscheid – Finanzsoziologie und ethische Sozialwissenschaft*, Wien, Lit, 2007, S. 167-169.

¹⁴ SCHWEIZER BUNDES RAT, «Bericht des Bundesrates...», Zitat S. 945.



Abbildung 1. Die Vermögensinitiative inszeniert als Instrument kommunistischer Zerstörung (links: Postkarte 1, unbekannter Künstler und Verlag, rechts: Postkarte 2, unbekannter Künstler, Verlag Kümmerly & Frey, Bern).

Plakate und Postkarten als Quellengrundlage dienen.¹⁵ Vier Postkarten werden vertieft analysiert. Postkarte 1 rückt jenen Diskursstrang ins Zentrum, der in der Vermögensabgabe ein Vehikel erblickt, welches die wirtschaftliche und soziale Prosperität der Schweiz zerstöre. Die Initiative wird als ein alles zertrampelndes Ungetüm dargestellt, geritten von einem Kommunisten – erkennbar an der in zeitgenössischen Karikaturen oft als Merkmal verwendeten Ballonmütze.¹⁶ Das Schreckensbild eines Wirtschaftszusammenbruchs wurde in der Abstimmungspropaganda ausdifferenziert. Die Prognose steigender (Hypothekar-) Zinssätze sollte etwa die landwirtschaftliche

Bevölkerung ansprechen,¹⁷ und die oft genannte Gefahr der Zerstörung der Industrie und drohender Arbeitslosigkeit zielte auf die Arbeiterschaft als Kernklientel der Linken ab.¹⁸ Auch Plakate griffen diesen Diskursstrang auf.¹⁹ So zeigt ein Plakat von Emil Cardinaux einen roten Hofnarren, der einen Fabrikschlot zuhält. Andere Fabriken sind schon

¹⁵ Die meisten aufgeführten Bildquellen sind in den Beständen des Sozialarchivs sowie des Museums für Gestaltung Zürich/Archiv Zürcher Hochschule der Künste digital abrufbar.

¹⁶ o. A., *Zum 3. Dezember: Nein* (Postkarte), o. O.: o. V., 1922.

¹⁷ Z. B. FRÖHLI Xaveri [KNECHT Otto], *De gross Schröpfet am 3. Dezember. E Wörtli über d'Vermögensabgab a die chline Burelüt und ander, wo no a der erste Million ume mached*, Bremgarten: Weissenbach, 1922, S. 7; ATELIER HAUSER, *Vermögensabgabe Vorteile/Nachteile* (Postkarte), Bern, o. V., 1922.

¹⁸ Z. B. LAUR Emil, *Die Vermögensabgabe und ihre Folgen für die schweizerische Volks- und Landwirtschaft*, Brugg, Effingerhof, 1922, S. 5-7; SCHWEIZER Klaus [Baumberger Georg], *Schweizervolk pass auf! Ein Mahnwort an alle Schweizerbürger zur eidgenössischen Abstimmung über die Vermögensinitiative am 3. Dez. 1922*, o. O.: o. V., 1922, S. 7-8.

¹⁹ Z. B. GÖGLER Charles Edouard, *Confiscation de la propriété non* (Plakat), Vevey, Säuberlin & Pfeiffer, 1922; FONTANET Noel, *Industries suisses* (Plakat), Genève, Atar, 1922, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/027508/2011-06-23/>, konsultiert am 10.06.2022.



Abbildung 2. Melchior Annen stilisierte auf diesen Postkarten des Benziger Verlags aus Einsiedeln die Vermögensabgabe zur Gefahr für das ganze Volk, welches sich aber an der Urne zu wehren wisse (oben: Postkarte 3, unten: Postkarte 4).

zerstört, die Arbeiterinnen und Arbeiter stehen arbeitslos vor den Toren, während revoltierende Massen aus der Dunkelheit stürmen.²⁰

Moralisch argumentierte primär der Bundesrat. Er sah durch die Abgabe den Sparwillen und daher den Fortschritt gefährdet.²¹ Auch die Steuererechtigkeit war für ihn ein gewichtiges Argument.

²⁰ CARDINAUX Emil, Vermögensabgabe Nein (Plakat), Zürich, Wolfensberg, 1922.

²¹ SCHWEIZER BUNDESRAT, «Bericht des Bundesrates...», S. 931.

Weshalb sollten nur 6 Promille der Bevölkerung für die Steuer aufkommen?²² Der zweite wichtige Diskursstrang polte dieses Argument um. Nicht nur eine Minderheit, sondern potenziell alle Menschen seien von der Abgabe betroffen.²³ Postkarte 3 aus einem Zyklus des Schwyzer Grafikers Melchior Annen²⁴ drückt dies beispielhaft aus. Zur Erfassung des Vermögens müssen Menschen aus allen Schichten – gezeigt werden vor allem «*einfache Leute*» wie eine alte Frau, ein Bauer, ein Handwerker, aber auch ein Priester und Kinder –, ihre Wertschriften oder Sparhefte abstempeln lassen.²⁵ Kinder und alte Frauen als «*Schwächste*» einer Gesellschaft wurden auch ins Zentrum weiterer Postkarten gerückt.²⁶ Als Steuererfasser werden bei Annen Exponenten der Schweizer Linken und eine anhand der Kopfbedeckung der Sowjetunion zuzurechnende Person dargestellt, sekundiert von einem Polizeibeamten. Auch in Flugschriften war dieser Diskursstrang zentral. Dabei wurde die Initiative oft mit «*Raub*» assoziiert und auch als Angriff auf das Bankgeheimnis gewertet.²⁷

Die in Postkarte 3 aufscheinende antietatistische Konnotation (Präsenz eines Polizisten) bildet einen weiteren Diskursstrang der Gegner. Zwei Plakate der Druckerei Atar fokussieren auf ihn. Auf dem einen wird die «*Côntrole de l'état*» angedroht, auf dem anderen nehmen ein Steuerbeamter und ein Polizist einem einfachen Bauern das Ochsengespann

weg.²⁸ Vogt-Assoziationen («*Stempelvogt*», «*Steuervogt*») greifen einen klassischen Topos der politischen Sprache des Bundesstaats auf. Katholischerseits kam das Feindbild «*Kirchen-*» bzw. «*Klostervogt*» hinzu, wurde doch auch das Eigentum von Klöstern und Kirchen als gefährdet dargestellt.²⁹

Streitschriften kulminierten oft im Schreckensszenario, dass die Initiative einen Umsturz der Staats- und Gesellschaftsordnung nach kommunistischen Prinzipien intendiere.³⁰ Postkarte 2 visualisiert diesen vierten Diskursstrang anhand eines an einem steilen Abhang stehenden Hauses. Rote Gestalten – Kommunisten – versuchen, das für die Schweiz stehende Haus den Abhang hinunterzustürzen. Im Hintergrund geht die (Blut-)Sonne des Kommunismus auf. Andere Häuser, d. h. Länder, stehen in Flammen. In ihnen hat der Kommunismus bereits gesiegt. Erläuternd mahnt auch der Kommentar vor einer drohenden «*Umformung der Gesellschaftsordnung*» für die Schweiz.³¹

Letztlich ist die Typisierung der Gegner als fünfter Diskursstrang zu nennen. In der visuellen Umsetzung fällt zum einen klassischerweise der Gebrauch der Farbe Rot auf. Die Gegner wurden damit mit Sozialismus, Kommunismus oder Bolschewismus assoziiert.³² Personifiziert wurde die Vermögensabgabe zum anderen in Vertretern der schweizerischen Linken oder in Figuren, die als Mittelsmänner der Sowjetunion zu lesen sind. Gängige Zielscheiben waren die drei Nationalräte Robert Grimm (SPS), Arthur Schmid (SPS) und Fritz Platten (KPS). Diese drei prangten etwa auf einer fingierten «*100 000-Schweizer-Rubel*»-Banknote, die im Vorfeld der Abstimmung in grosser Zahl³³ verteilt worden war.³⁴ Die drei

²² SCHWEIZER BUNDESRAT, «Bericht des Bundesrates...», S. 923-924.

²³ Z. B. o. A., *Les 3 étapes* (Plakat), Genève, Atar, 1922, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/db/Les_3_etapes_1922.jpg, konsultiert am 11.06.2022.

²⁴ ANNEN Melchior, *Obligations, Anteilscheine, Gülden, Sparkassenbüchlein etc. welche nicht zur Abstempelung gelangen, werden wertlos erklärt* (Postkarte), Einsiedeln, Benziger, 1922.

²⁵ Ähnlich bei: o. A., *Wird die Vermögensabgabe-Initiative angenommen, so müssen alle Wertschriften vom Steuervogt abgestempelt werden* (Postkarte), Bern, Kümmerly & Frey.

²⁶ o. A., *Lass doch mein Sparheft in Ruhe. Nein der Vermögensabgabe* (Postkarte), o. O., Atelier Häusler, 1922.

²⁷ Z. B. SCHWEIZERISCHES AKTIONSKOMITEE GEGEN DIE VERMÖGENSABGABE (Hfsg.), *Die Vermögensabgabe. Leitfaden für Referate in ländlichen Verhältnissen*, Bern: Verbandsdruckerei, 1922, S. 7; S. 17; SCHWEIZERISCHES AKTIONSKOMITEE GEGEN DIE VERMÖGENSINITIATIVE, *Vermögensabgabe! Angestellte und Arbeiter. Sägt den Ast nicht ab, auf dem Ihr sitzt*, o. O.: o. V., 1922. Auf einer Postkarte entfernt ein Arbeiter das siebte Gebot «*Du sollst nicht stehlen*» aus Moses Gesetzestafeln: B. H., *Der Teufel ist der Freuden voll und lacht sich fast zu tod, da nun ja doch verschwinden soll das siebente Gebot* (Postkarte), o. O.: o. V., 1922. Bzgl. Bankgeheimnis z. B.: KELLENBERGER Eduard, «Die einmalige Vermögensabgabe», *Politische Rundschau* 1,4, 1922, S. 110-121, hier S. 113.

²⁸ ELZINGRE Edouard, *Si la loi passe. Votez: Non* (Plakat), Genève, Larsa, 1922; ELZINGRE Edouard, *Le prélèvement en nature* (Plakat), Genève, Atar, 1922.

²⁹ SCHWEIZER Klaus [Baumberger Georg], *Schweizervolk...*, S. 11; S. 16; ANNEN Melchior, *Klosterbruder* (Postkarte), Einsiedeln: Benziger, 1922.

³⁰ Z. B. KELLENBERGER Eduard, «Die einmalige...»

³¹ o. A., *Vermögensabgabe Nein* (Postkarte), Bern, Kümmerly & Frey, 1922.

³² Z. B. o. A., *Vermögensabgabe Nein* (Plakat), Zürich: Gebrüder Fretz, 1922; o. A., *Vermögens Abgabe Nein. Die Natural-Abgabe* (Postkarte), o. O.: o. V., 1922.

³³ GUÉX Sébastien, «L'initiative socialiste...», S. 108.

³⁴ o. A., *Schweizer Rubel* (Banknoten-Faksimile), o. O.: o. V., 1922. https://de.wikipedia.org/wiki/Eidgen%C3%B6ssische_Volksinitiative_%C2%ABf%C3%BCr_die_Einmalige_

wurden so mit der Sowjetunion und die Initiative mit drohendem Wertzerfall des Schweizer Frankens assoziiert. Rubel fallen auch auf Postkarte 4 einem «*Genossen*» aus der Tasche. Er stellt in dieser Postkarte den Bezug zur Sowjetunion her. Zusammen mit schweizerischen Politikern und Medien der Linken – genannt werden Platten und Grimm sowie «*Tagwacht*» und «*Kämpfer*» – werden sie von wütenden Menschen mit ihrem Nein-Votum vertrieben, die wie in Postkarte 3 die Gesamtheit des («*einfachen*») Volkes repräsentieren. Sie führen eine Schweizerfahne mit, die suggeriert, dass die Vertriebenen unschweizerisch seien. Ein Wegweiser zeigt ihnen den Weg aus dem Land.

Überlegungen zum Unterricht

Der Generalstreik und die politische Polarisierung nach dem Ersten Weltkrieg stellen in der Schweiz ein etablierte Thema auf der Sekundarstufe I und II dar. An der Abstimmung über die einmalige Vermögensabgabe können die Polarisierung und die damit einhergehende Radikalität von Ikonografie und Sprache sehr gut aufgezeigt werden. Anhand der ausgeführten Diskursstränge der Phalanx der Initiativgegner können exemplarisch die Positionen des politisch dominanten «*Bürgerblocks*» differenziert erarbeitet werden. Es bietet sich auch die Möglichkeit zur Thematisierung politischer Propaganda, die gezielt Angst bewirtschaftet und Elemente von Desinformation enthält. Hilfreich für den Einsatz von visuellen Quellen zur Abstimmung im Unterricht – nebst dem grundsätzlichen Mehrwert von Bildquellen – ist deren gute digitale Zugänglichkeit.

Der Verfasser

Thomas Metzger ist Dozent für Geschichte sowie Co-Leiter der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Darüber hinaus ist er Lehrbeauftragter an der FernUni Schweiz. Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Geschichte des Antisemitismus sowie die schweizerische Zeitgeschichte.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-thomas-metzger>

thomas.metzger@phsg.ch

Zusammenfassung

Die Debatte über die sozialdemokratische Initiative für eine Vermögensabgabe im Jahr 1922 wurde in der polarisierten politischen Landschaft der Schweiz harsch geführt. Vonseiten ihrer bürgerlichen Gegner wurde eine Abgabe als gesellschaftsgefährdender Raub tituliert, der fremdem kommunistischem Gedankengut entsprungen sei und die schleichende Verstaatlichung der Wirtschaft zum Ziel habe. Die Initiative wurde zu einem Angriff auf «*das Volk*» als Ganzes stilisiert. Pointiert scheinen die Diskursstränge in den zahlreichen Postkarten und Plakaten gegen die Initiative auf. Diese werden in diesem Beitrag analysiert.

Keywords

Politische Geschichte der Schweiz, Bürgerblock, Vermögensabgabeinitiative, Antikommunismus, Bildquellen

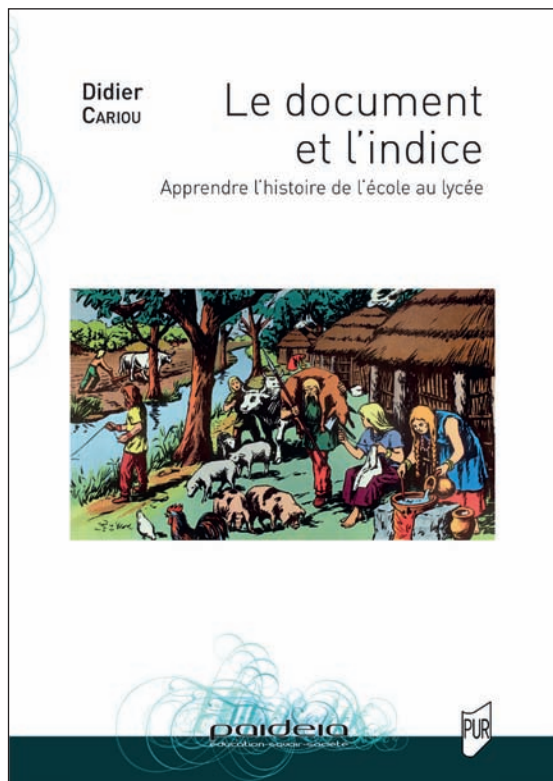
Comptes rendus

Buchbesprechungen

Recensioni

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Cariou Didier, *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*¹



L'ouvrage de didactique de l'histoire de Didier Cariou s'attaque au réalisme qui pousse les élèves, voire les enseignants, à ne considérer les documents que comme de simples livres ouverts sur le passé; qu'il suffirait de lire ou de regarder pour accéder, paradoxalement, à ce qui n'est plus. Si ce constat n'est pas nouveau, l'auteur développe plusieurs conditions et propositions, adossées à des exemples de réalisation en classe, propres à réduire l'écart entre la pratique

historienne et la pratique scolaire de l'histoire. Le fil rouge de cette entreprise consiste dans la diminution de l'intervalle entre les dualismes qui structurent la conception scolaire de la discipline et empêchent de la considérer sous l'angle de la dialectique, du processus et de la négociation.

Le savoir est une pratique

La première partie (« *Problèmes et débats en didactique de l'histoire* ») articule, dans ses trois premiers chapitres, le diagnostic de l'inertie de l'enseignement de l'histoire – en Europe et en Amérique du Nord – et la responsabilité des différentes dichotomies qui le traversent. Si le document a largement trouvé sa place dans les salles de classe, son exploitation peine à développer, pour les élèves, des apprentissages proprement historiens. Il en va ainsi, tant le passé est considéré comme transparent aux sources, qu'il suffit d'y prélever quelques informations pour y accéder. De nombreuses pratiques scolaires se contentent alors d'un jeu de questions-réponses *in fine* validé par l'enseignant et légitimant de fait une conception de la pratique historique sous le joug de la seule exactitude. Dans la perspective d'une évolution de ces démarches, Cariou présente le double dualisme qui explique la ténacité de ce choix épistémologique. Propre à la discipline elle-même, le débat relatif à la séparation entre l'établissement solide des faits du passé et leur interprétation tendanciellement moins « objective », trouve son corollaire dans la démarche linéaire de la recherche d'informations indiscutables, parce que directement accessibles, à leur synthèse assurée.

¹ Presses universitaires de Rennes, 2022, 322 p.

D'une lecture réaliste à une écriture réaliste

Pour éviter cette mécanique, Cariou rappelle que, pour l'historien, le fait se construit à l'aune du problème qu'il a choisi et qu'une dialectique s'installe nécessairement entre ses questions et son corpus. Dans cette perspective, une mise en tension des idées explicatives immédiates des élèves et de leur interprétation des documents peut les amener à l'exploration, contrôlée, d'un champ des possibles. Il s'agit d'un mouvement d'une élaboration, plutôt que celui d'une extraction, du savoir historique comme l'indique l'exemple de ces élèves de CM1 (9-10 ans) qui débattent des rapports entre seigneurs et paysans (p. 61-62).

Dans les chapitres 4 et 5, Cariou évoque différentes recherches qui envisagent elles aussi que le savoir historique ne préexiste pas aux investigations qui le façonnent. L'approche cognitive tend à établir les étapes et les critères d'un raisonnement, avec et sur les sources, en cataloguant les questions auxquelles les élèves devraient répondre pour réaliser une argumentation. L'étude de la pensée historique s'appuie, quant à elle, plus directement, sur l'épistémologie de la discipline et prend en compte la socialisation du savoir. La construction d'un modèle de l'apprentissage de l'histoire scolaire a pour perspective de décrire, dans le cadre d'activités constitutives du mode de pensée historien, des conditions de transformation et de rationalisation de la pensée de sens commun des élèves.

Apprendre l'histoire comme on joue

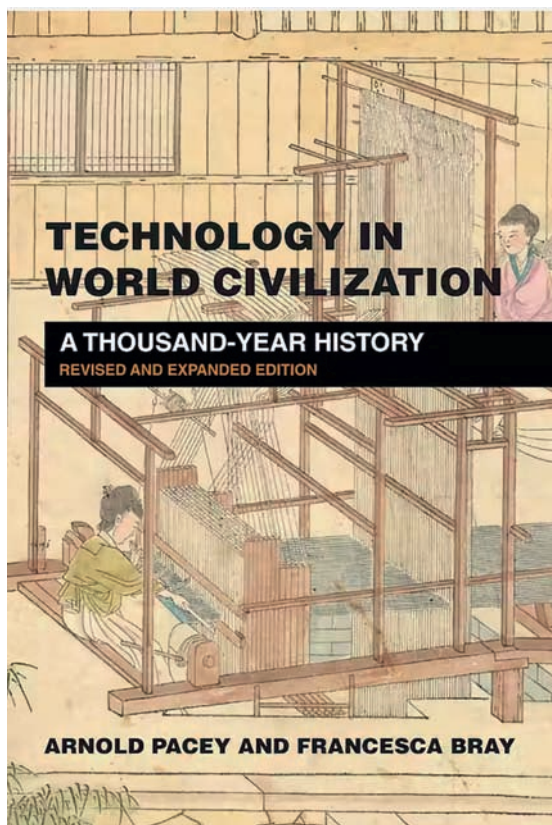
La deuxième partie (« *Le modèle du jeu d'apprentissage pour analyser des séances d'histoire* ») présente plus directement les recherches de l'auteur développées dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Les travaux évoqués dans

la première partie souffrent, selon Cariou, d'être plus injonctives que descriptives et ne tiennent pas assez précisément compte des situations dans lesquelles dialoguent savoir, élèves et enseignant-e-s. La TACD, à partir de la dialectique entre le « jeu d'apprentissage » (ce que l'enseignant-e fait faire aux élèves pour qu'ils apprennent) et le « jeu épistémologique » (ce que font ceux qui savent faire, ici les historien-ne-s) vise justement d'appréhender le processus et la progression des échanges qui nourrissent l'apprentissage. La saisie de ce mouvement n'est possible que si se refuse le dualisme entre le mot et la chose, pour, au contraire, considérer l'interdépendance de la pratique et du langage. C'est dans ces « jeux de langage », selon la terminologie de Wittgenstein, que des indices de la rencontre des stratégies adoptées autant par l'enseignant-e que par ses élèves pourront repérer les déplacements vers un apprentissage historique de l'histoire. C'est certainement dans l'analyse (chapitre IX) de l'étude (dans deux classes d'élèves de 9-10 ans et de 13-14 ans) de l'image du début de la Révolution française, d'un paysan portant sur son dos un noble et un homme d'Église, que se comprend le mieux la pertinence du cadre d'analyse proposé par Cariou et le titre de son ouvrage. En effet, la description de l'enchaînement des transactions entre élèves, enseignant-e et document permet de caractériser le passage de la constatation d'une information transparente, une lecture réaliste, à l'interprétation d'un indice opaque, une lecture indiciaire. Cette dynamique s'envisage en particulier à partir des stratégies exploitées par les élèves pour entrer dans une démarche d'enquête sûre et à partir d'un document historique.

Ce livre de didactique, très référencé, saura intéresser chercheur-euse-s, formateur-trice-s en didactique et enseignant-e-s d'histoire. Chacun y trouvera principes, concepts, analyses et exemples qui permettent d'envisager, de l'épistémologie à la classe, le spectre large de constituants de la discipline, mais surtout de saisir le sens des relations qu'ils doivent entretenir.

Michel Nicod, Collège secondaire de Nyon-Marens

Francesca Bray, Arnold Pacey, *Technology in World Civilization, Revised And Expanded Edition: a Thousand-Year History*¹



Les études et réflexions sur l'histoire des techniques se multiplient depuis des années, tant en anglais qu'en français. Cette nouvelle édition de « *Technology in World Civilization* » est une suite remarquable de ces analyses. Francesca Bray y décrit, explore et explique comment les techniques se sont développées, puis ont circulé, colportées par les voyageurs, prisonniers, commerçants, puis

¹ Boston, MIT, 2021.

par l'imprimerie. Elle montre ainsi comment ces techniques ont sous-tendu la diversification des « économie-monde »².

Francesca Bray, professeure émérite, historienne et anthropologue des sciences, des technologies, sinologue, reprend et complète un ouvrage publié il y a vingt ans par Arnold Pacey³. Elle conjugue sa fine connaissance des sociétés asiatiques avec une longue réflexion sur cette circulation des savoirs qui interroge les historiens depuis des années⁴. En douze chapitres, elle retrace les innovations et interactions dans le monde, dès le VI^e siècle, avec un dernier chapitre consacré au XXI^e siècle : s'intéressant plus à la culture matérielle que savante, accordant une large place à l'agriculture, aux armes à feu, aux textiles, à l'imprimerie, à l'électricité puis aux chemins de fer.

Délaissant toute perspective eurocentrique et évitant toute perspective finaliste – les événements historiques ne se définissent pas par une issue connue en amont –, elle décrit les techniques en accordant une large place à la Chine et à l'Asie orientale, au monde islamique, à l'Afrique et à l'Europe, des territoires qui interagissent au gré des invasions, des migrations ou du commerce. Des inventions, rares, donnent lieu à d'innombrables innovations et adaptations, apparues et parfois

² Le terme « technique » est ici à saisir dans un sens large, tant dans les pratiques agricoles qu'industrielles.

³ PACEY Arnold, sinologue, ingénieur puis historien.

⁴ Voir les publications de HILAIRE-PÉREZ Liliane, VERNA Catherine, CARNINO Guillaume, KOBILJSKI Aleksandra, BERG Maxine; lire d'abord STANZIANI Alessandro, « Histoire globale des sciences et des techniques », *Histoire & mesure*, XXXII-2 | 2017. Disponible sur https://journals.openedition.org/histoiremesure/6291#xd_co_f=MmE3ZmE2ZDk2Y2RhNjdiODZjZjE2MTIzNjY0Mjc4NDc=-, consulté le 11 janvier 2023. Voir aussi : « L'histoire des techniques a longtemps été la discipline la plus simplificatrice », entretien avec HILAIRE-PÉREZ Liliane, *Zilsel* 5, 2019, pp. 229-267. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-zilsel-2019-1-page-229.htm>, consulté le 11 janvier 2023.

répétées en des lieux éloignés, comme l'artillerie citée d'abord en Chine puis peu de temps après en Europe. Des créations souvent – mais pas toujours – aisément adoptées, adaptées, se conjoignent souvent pour donner lieu à des inventions dont l'originalité s'amenuise quelque peu quand leurs multiples influences sont révélées.

Ainsi, un dialogue entre les cultures est favorisé par les liens établis tant par l'intermédiaire des empires nomades – dont l'empire mongol – à travers des steppes, par la navigation dans l'océan indien avant et après l'arrivée des Européens ou plus tard par les chemins de fer dès le XIX^e siècle. L'autrice rappelle que les techniques se développent selon la croissance démographique. Elles permettent aux populations d'améliorer leur production agricole et industrielle – de progresser –, de s'adapter à leur environnement et aux contraintes environnementales, et au XXI^e siècle de faire face au réchauffement climatique.

L'historienne met aussi en évidence l'importance initiale du monde chinois – un domaine qu'elle maîtrise particulièrement bien –, principal centre de métallurgie au monde du VII^e au XIII^e siècle, avec le monde musulman, l'Inde, puis l'Europe. Elle démontre ici que le savoir technique ne dépend pas toujours de l'usage des machines. Des régions d'Asie – Inde et Chine en

particulier – ont souvent fabriqué des produits de qualité grâce au savoir-faire des artisans, à l'inverse de l'Europe qui fait très tôt appel tant à des machines qu'à des animaux de trait. Ainsi, nos pays fabriquent à bas prix des produits qui s'imposent au XIX^e siècle malgré leur qualité parfois inférieure à ceux produits en Asie.

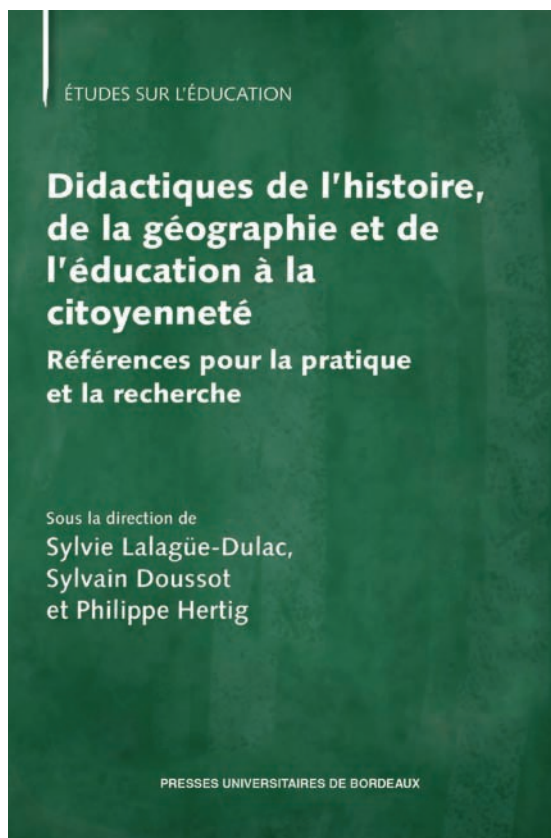
Cet ouvrage constitue une source précieuse pour l'enseignant qui y trouvera une description des techniques prises dans un sens large et inscrites dans une histoire-monde. Son attention se portant sur des thématiques qu'il peut ainsi simultanément aborder dans l'espace de régions éloignées.

Très riche, cette synthèse dont l'ampleur des domaines traités débouche inévitablement sur les simplifications facilitant l'accès au lecteur, d'autant plus que de tels développements techniques laissent peu de traces dans les sources historiques et sont donc délicats à établir et à prouver; une création peut être autant une invention locale que l'acclimatation d'un produit élaboré ailleurs. Une synthèse comme celle de Francesca Bray fait autorité par sa maîtrise de monographies aussi minutieuses que rigoureusement étayées. À l'enseignant de rappeler que tant les unes que les autres sont précieuses pour la compréhension d'un domaine si complexe... et si important.

Bonne lecture...

Didier Cariou, Université de Brest

Sylvie Lalagüe-Dulac, Sylvain Doussot, Philippe Hertig
(dir), Didactiques de l'histoire, de la géographie
et de l'éducation à la citoyenneté.
*Références pour la pratique et la recherche*¹



Cet ouvrage, qui s'ouvre par une introduction et un préambule importants pour notre champ, est un recueil d'actes d'un colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté qui s'est tenu à Bordeaux.

¹ Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2022, 338 p.

Le thème du colloque, repris dans le sous-titre de l'ouvrage, était celui des *références*, celles des professeur·e·s et des élèves, des formateur·trice·s d'enseignant·e·s, des concepteurs et conceptrices de programmes, mais aussi des didacticien·ne·s de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Les références sont certes spécifiques aux différentes catégories d'acteurs, même si chaque acteur nourrit sa pratique du croisement de plusieurs de ces références : les instructions officielles, les paradigmes pédagogiques, les travaux dans les disciplines de référence que sont l'histoire et la géographie, des cadres théoriques didactiques multiples, des théories de l'apprentissage, etc.

C'est pourquoi la lecture des contributions signale une multiplicité des références, liée à la diversité du statut et de l'expérience des auteur·trice·s des contributions, toutes et tous impliqué·e·s dans des recherches en didactique : professeur·e·s dans le premier ou le second degré, formateur·trice·s d'enseignant·e·s, enseignant·e·s-chercheur·euse·s, chacun·e étant conjointement ou l'ayant été successivement. On perçoit alors qu'il est peu pertinent d'opposer la réalité de la classe à un discours scientifique plus proche de la théorie, et qui seraient l'une et l'autre l'apanage d'une certaine catégorie d'acteurs. La centration sur l'étude des situations d'enseignement-apprentissage mobilisant des outils d'analyse empruntés à divers champs scientifiques, et l'affirmation de la fonction sociale de nos didactiques, utiles pour la formation des enseignant·e·s, semblent globalement partagées. Toutefois, les chercheur·euse·s en didactique de nos disciplines doivent toujours savoir où placer le curseur dans les couples théorie/pratique, recherche/utilité sociale pour articuler leur propre expérience de la classe à la mobilisation de références théoriques. On

le voit notamment dans le cas des enseignant·e·s inscrit·e·s dans un master de recherche en didactique qui apprennent à s'emparer des références et des outils de la recherche alors que leur expérience de la classe reste prégnante et guide encore leurs questionnements et leurs analyses.

Dans le droit fil de ces remarques et au regard de plusieurs contributions, il apparaît que les lieux qui permettent les recherches coopératives associant justement les enseignant·e·s, les formateur·trice·s, et les chercheur·euse·s, tels les Lieux d'Éducation associés (LÉA), offrent des perspectives plus qu'utiles pour le développement des recherches en didactique.

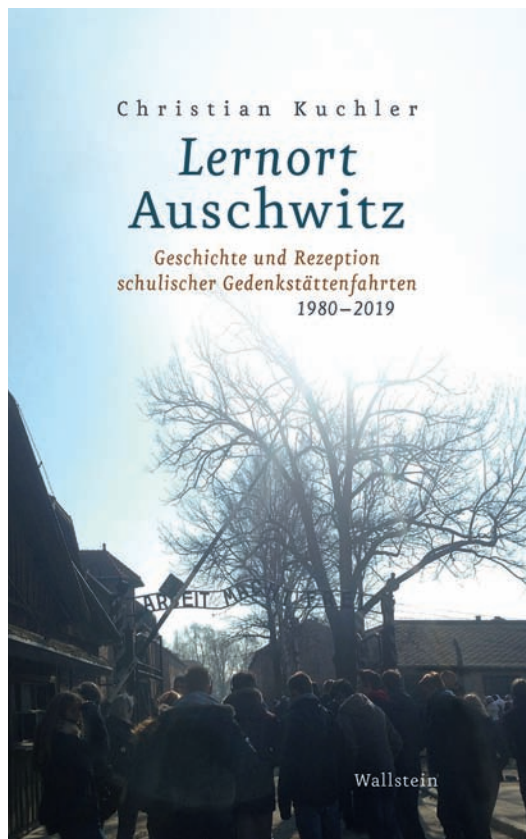
La lecture de l'ouvrage donne également à voir la diversité et la richesse des thèmes abordés, soit à travers le prisme de l'entrée par les programmes d'enseignement, soit par celui des pratiques de classe. Du côté des programmes et des conceptions des enseignant·e·s, sont étudiées la géographie prospective et les caractéristiques de la géographie scolaire. Du côté des élèves, l'apprentissage de la géographie est étudié en référence à leur expérience de la spatialité, l'éducation au développement durable en référence au paysage multisensoriel, ou bien l'on interroge le rôle des écrits intermédiaires dans l'apprentissage de l'histoire.

Une autre approche est celle de la référence à l'épistémologie de l'histoire et de la géographie. L'enseignement du fait religieux et de la laïcité est abordé en référence aux débats sur le sujet, mais aussi à l'épistémologie de l'histoire et au rapport entre savoir et croyance. L'enseignement de l'histoire est également étudié du point de vue du rapport entre mémoire et histoire.

Cette richesse reste un élément de diversification et peut-être un peu également d'éclatement du champ de nos didactiques, car les cadres théoriques

mobilisés sont aussi divers que les objets étudiés. Certes, comme l'indique le texte de l'introduction, mener une recherche dans le champ de la didactique conduit à s'inscrire dans une *matrice disciplinaire* au sens de Kuhn, supposant la référence à des enjeux épistémologiques partagés par la plupart des contributions. Mais, sur le plan théorique, les références sont multiples. Le texte du préambule rappelle que nos didactiques ont longtemps importé des concepts et des modèles d'autres sciences sociales ou d'autres didactiques, tel le modèle de la transposition didactique. De même, la théorie des représentations sociales permet d'aborder les représentations spatiales des élèves. Des contributions, en histoire comme en géographie, se réfèrent au modèle de la discipline scolaire issu des travaux d'André Chervel en histoire de l'éducation enrichi, dans nos disciplines, du modèle des 4 R et des boucles didactiques de François Audigier ainsi que du paradigme positiviste de Nicole Tutiaux-Guillon. Les outils de la psychologie du travail servent à analyser l'activité des professeurs. L'approche historico-culturelle des pratiques langagières permet d'étudier les processus de secondarisation à l'œuvre dans les productions écrites et les apprentissages des élèves. Le cadre de la problématisation sert à analyser aussi bien des pratiques de classe en histoire que l'étude du fait religieux. On perçoit enfin l'intérêt, par exemple dans l'approche historico-didactique, de la référence à l'épistémologie de l'histoire et aux débats qui traversent la communauté des historiens pour penser les apprentissages scolaires. Pour conclure, cette photographie de nos didactiques est très précieuse, d'autant plus qu'elle ouvre des pistes pour un dialogue et, qui sait, une structuration plus affirmée de notre champ.

Christian Kuchler, *Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten, 1980–2019*¹



Christian Kuchler fragt nach Wirkungen des außerschulischen Lernorts Auschwitz. So spricht er von (übersteigerten) Erwartungen von Politik und Öffentlichkeit an dessen Beitrag an eine demokratische und menschenrechtliche Grundhaltung jugendlicher Besuchender. Geschichtswissenschaft wie Gedenkstättenpädagogik weisen

¹ Göttingen, Wallstein, 2021.

solche Erwartungen als unrealistisch zurück. Die Geschichtsdidaktik habe sich nach Kuchler lange mit der Konzeption von Gedenkstättenbesuchen schwergetan und bislang auch kaum Forschung zu den kurz- und längerfristigen Wirkungen von Orten des NS-Terrors bei Schulklassen vorgelegt.² Dem Lernort Auschwitz nähert sich der Autor mithilfe unterschiedlicher Quellenbestände bzw. Datenerhebungen. Die Folgerungen, die er aus den jeweiligen Analysen zieht, sind, bezogen auf den Stellenwert der Fahrten deutscher Klassen nach Auschwitz (oder überhaupt Stätten des NS-Terrors), durchaus widersprüchlich.

Im geschichtlichen Überblick stellt Kuchler vor allem mithilfe von Archivarbeiten den «Aufstieg» von Auschwitz zum zentralen Gedenkort der Shoah dar. Im Teil «Rezeption» dokumentiert Kuchler Recherchen zu Abschlussberichten von Lehrpersonen zuhanden der Geldgeber bzw. zu Berichten von Lernenden. Insbesondere analysiert er rund 50 handschriftliche Klassentagebücher, um den Umgang von Schüler*innen mit der Begegnung mit Auschwitz zu beschreiben. Er sieht in ihnen Dokumente, die – verglichen mit Abschlussberichten – von geringer sozialer Erwünschtheit geprägt seien und individuelle Kommentare zu Erlebnissen und Eindrücken wiedergäben. Dieser Sicht ist entgegenzuhalten, dass Klassen von einem klasseneigenen (Geschichts-)Diskurs beherrscht werden, der individuelle Positionierungen präformiert und Sagbares und Erwünschtes umfasst. In der Darstellung des Autors wird die stark von Emotionen und Sinneseindrücken bestimmte

² Vgl. auch ZIEGLER Béatrice, «Die Sprachlosigkeit der Geschichtsdidaktik», in: KNIGGE Volkhard (Hrsg.), *Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitzeugenschaft*, Göttingen, Wallstein, 2022, S. 309–323.

Auseinandersetzung mit Auschwitz deutlich, die sich schon bei der Anreise als Angst vor dem Kommenden manifestiert. Historisches Lernen, verstanden als kognitive Auseinandersetzung mit Ursachen, Mechanismen und örtlichem Vollzug des Holocaust, erkennt Kuchler im Erleben von Auschwitz als zweitrangig. Es könne sich überhaupt nur vollziehen, wenn die schulische Vorbereitung dafür ein breites Wissen aufgebaut habe. Einer historischen Auseinandersetzung stehe auch die praktisch vollständige Übernahme der Opferperspektive entgegen, die sich bei Schüler*innen einstelle. Als problematisch sieht Kuchler ausserdem die nationale Perspektive, die sowohl die Einbettung in die polnische Umgebung wie auch das eigene Verhaftetsein in einer rein deutschen Sicht vernachlässige.

Auch aus Gruppengesprächen mit Schüler*innen in deutlichem Abstand zu deren Auschwitzreise gehe hervor, dass diese die Reise als bedeutsam erachten und die Auffassung der politischen Öffentlichkeit teilen, sie sei für die Schaffung eines demokratischen, menschenrechtlichen Bewusstseins wichtig. Allerdings fallen die Äusserungen hinsichtlich konkreter veränderter Haltungen und Verhaltensweisen völlig ernüchternd aus.

Im nächsten Zugang diskutiert der Autor unter «*Virtuelle Realitäten*» die Entwicklung digitaler Erweiterungen bzw. den Ersatz von Auschwitzbesuchen. Es geht um die Frage, inwiefern sich das historische Lernen, aber auch der historische Ort unter dem Einfluss digitaler Entwicklungen verändere.

Der letzte Teil des Buchs richtet sich auf die «*Zukunft*». Die referierten Befunde zu

Auschwitzbesuchen, die einerseits um die hohe Akzeptanz in politischer Öffentlichkeit und bei Schüler*innen kreisen, andererseits doch von einer Skepsis gegenüber den Wirkungen für das historische Lernen begleitet sind, nimmt Christian Kuchler zum Anlass, eine Erneuerung von Gedenkstättenbesuchen zu empfehlen. Allerdings wird man diesen Entwurf kritisch betrachten müssen: Der Autor kann aufgrund seiner Untersuchungen nicht darlegen, dass Gedenkstättenbesuche nachweislich demokratische und menschenrechtliche Haltungen und Verhaltensweisen stärken. Auch ist die Geschichtsdidaktik bislang den Nachweis schuldig geblieben, dass Emotionalität das reflexiv-reflektierte Geschichtsbewusstsein zu stärken vermag. So sind denn auch zum einen die Gründe, weshalb Schüler*innen den Besuch in Auschwitz wertschätzen, starke Indikatoren dafür, dass die geschichtsdidaktische Erneuerung an den gesellschaftlichen Erwartungen vorbei argumentiert. Zum anderen ist es höchst unsicher, dass die politische Stärkung des Geschichtsunterrichts, die sich Kuchler von einer Fortführung von Klassenfahrten nach Auschwitz und anderen Gedenkstätten verspricht, tatsächlich festzustellen wäre. So scheint vor allem ein Element der erneuerten Gedenkstättenbesuche zu überzeugen: die Bevorzugung von regionalen historischen Orten gegenüber Auschwitz, was eine starke Einbettung des Besuchs nicht nur in den Geschichtsunterricht, sondern auch die Auseinandersetzung mit der näheren geschichtskulturellen Öffentlichkeit ermöglicht. In der Schweiz soll die schulische Auseinandersetzung mit der «*Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus*»³ durch die geplante Schaffung eines Holocaust-Denkmal mit Museum⁴ begünstigt werden.

³ Zitat aus dem Titel des Geschichtslehrmittels *Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Lichte aktueller Fragen*, Zürich, lmv, 2006.

⁴ 21.3181 und 21.3172 Motion im National- und im Ständerat. Schweizer Ort der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus. <https://www.parlament.ch/de/suche#Default=%7B%22k%22%3A%22Holocaust%22%2C%22o%22%3A%5B%7B%22d%22%3A1%2C%22p%22%3A%22PdSortDateTime%22%7D%5D%7D>, konsultiert am 22.08.2022.

Christian Mathis, Pädagogische Hochschule Zürich

Volkhard Knigge (Hrsg.), *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen­sgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*¹



Im von Volkhard Knigge herausgegebenen Sammelband *«Jenseits der Erinnerung»* sind 28 unterschiedliche, theoretisch fundierte und thematisch dichte Beiträge versammelt, die aus einer Berliner

Tagung von 2015 hervorgingen. Die Leitfrage war, wie es mit Gedenkstättenarbeit angesichts des sich vollziehenden Todes der Zeitzeugen weitergehen könne. Der Band gliedert sich in drei Teile. Nach einem programmatischen Text des Herausgebers und einem kurzen Beitrag des Holocaustüberlebenden Ivan Ivanji zu seiner Zeitzeugenschaft folgt der erste Teil mit *«Theoretische[n] Interventionen und Orientierungen»*. Anschliessend geht es im zweiten Teil um verschiedene *«Kontexte im Wandel»*. Schliesslich folgt der grösste Teil zur *«Reflektierte[n] Praxis»*. Im Folgenden werde ich mit Blick auf den Beschluss des eidgenössischen Parlaments, ein *«Memorial für die Schweizer Opfer des Nationalsozialismus»* zu errichten, wesentliche Impulse für die geschichts­didaktische Diskussion herausstreichen und mich dabei auf einige wenige Beiträge beziehen.²

In seinem einleitenden Beitrag formuliert Knigge als leitende Fragestellung für den Band, *«wie sich historisches Begreifen und politisch-ethische Orientierung substantiell verknüpfen lassen»*. Das Buch macht zahlreiche Anregungen und Ausführungen zur Gedenkstätten­geschichte, -situation sowie deren pädagogischen Programmen. Knigge stellt das *«historische Begreifen»* ins Zentrum *«historisch-politisch-ethischer Bildung»*. Dabei macht er sich für die von der Geschichts­didaktik elaborierten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur stark.

Knigge fordert, der Begriff der Geschichtskultur sei jedoch bezüglich der Machtfrage zu präzisieren.

¹ Göttingen, Wallstein Verlag, 2022.

² <https://swissmemorial.ch/>, konsultiert am 16.10.2022.

Sekundiert wird er von Jörn Rüsen, der meint, die politische Dimension der Geschichtskultur müsse künftig genauer «*die jeweilige Ausprägung von Herrschaft*» – sowohl «*in der jeweils vergegenwärtigten Vergangenheit*» als auch «*im Kontext der Vergegenwärtigung selber – kritisch in den Blick*» nehmen (S. 64-65).

Knigge wendet sich für die Bildungsarbeit explizit gegen den Begriff der Erinnerungskultur, denn «*historisches Begreifen*» sei nur möglich mit einem «*selbst-reflexiven*» und «*kritischem*» Geschichtsbewusstsein, das nämlich nach Voraussetzungen und Bedingungen einer historischen Darstellung der Vergangenheit beziehungsweise einer Form und Ausprägung des Erinnerns frage. Für ein solches Geschichtsbewusstsein bedürfe es profunden historischen Wissens, um nicht dem Pathos der Erinnerung zu verfallen (S. 23). Denn in einer demokratischen Gesellschaft müssen der Zweck und die Ziele sowie die Gestalt und Form des Erinnerns stets neu ausgehandelt und legitimiert werden.

Soll erinnern nicht zur «*Gesinnung*» werden (S. 23), sei dessen «*Fundierung*» durch historisches Begreifen «*unabdingbar*» (S. 23). Historisches Begreifen müsse jedoch dem «*Gedenken vorgelagert sein*» (S. 31). Knigge denkt dieses historische Begreifen sowohl synchron als auch diachron. Dieses «*fragt – in der Zeit – nach entscheidenden Akteuren und Betroffenen, nach Schlüsselereignissen, Konstellationen und Kontexten, nach Entscheidungen und Auswirkungen*». Zudem fragt es im Wissen «*nach deren Wirkungen – durch die Zeit –, nach Nachleben und Virulenz des Gestern im Heute, nach seiner fortbestehenden Relevanz nicht nur als orientierendem Lehrstück, sondern auch als auf die politische und gesellschaftliche Entwicklung Einwirkendes – im Guten oder im Schlechten*» (S. 31). Darin zeige sich sein Bildungsgehalt. Dabei soll man auch – im Sinne «*negativer Erinnerung*» – die «*Finger in die Wunde legen*» (S. 34).

Auch Lutz Niethammer warnt im Sinne Knigges davor, dass Erinnerungen «*sakralisiert*» und

«*enthistorisiert*» werden (S. 42) und Martin Sabrow fordert mit Saul Friedländer das «*Primärgefühl der Fassungslosigkeit*» aufrechtzuerhalten, «*anstatt es durch Ritualisierung und Sakralisierung abzustumpfen*» (S. 188).

Béatrice Ziegler konstatiert für die Geschichtsdidaktik eine theoretische «*Sprachlosigkeit*» gegenüber dem «*Holocaust-Erinnern*» (S. 309/319) und fordert mehr analytische Trennschärfe in Bezug auf «*Historisches Lernen*» und «*Lernen aus der Geschichte*» (S. 319). Sie plädiert anstelle des Begriffs «*Erinnern*» für jenen des «*Gedenkens*», denn dieses verweise «*auf die Konstruiertheit von Geschichte*» und damit «*auf die Deutungsabsicht und den ethischen und/oder politischen Steuerungswillen in der Gegenwart*» (S. 316). Sie betont, dass öffentliches Gedenken sich «*nicht über eine herrschaftsfreie Kommunikation*» herstelle, sondern «*eine hegemoniale, für alle verpflichtende Sicht zu etablieren gesucht*» werde (S. 317).

Gerade hinsichtlich der Ausgestaltung eines Schweizer «*Memorials*» ist die Geschichtsdidaktik gefordert, auf die analytische Unterscheidung zwischen «*Historischem Lernen*» und dem «*Lernen aus der Geschichte*» zu beharren. Denn nur so kann sie die nötige Distanz wahren, um sich als kritische Expertin für historische Bildung – vor allem bezüglich des «*Orts der Vermittlung*» konstruktiv einzubringen.

Leider wurde die Publikation des Bandes aufgrund einer schweren Erkrankung des Herausgebers verzögert (S. 423). Dies schmälert die Relevanz der versammelten Beiträge zwar nicht, jedoch fehlen dadurch Bezüge zu in den letzten Jahren intensiv geführten postkolonialen und globalgeschichtlichen Debatten.³ Ebenso hätte ich mit Blick auf die pragmatische Geschichtsdidaktik noch mehr Impulse zu erinnern und gedenken in der Migrationsgesellschaft erwartet (vgl. etwa Astrid Messerschmidts, S. 371-387, und Omar Kamils, S. 388-408).

³ Vgl. etwa NEIMAN Susan, WILDT Michael (Hrsg.), *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – die Debatte*. Berlin, Propyläen, 2022. Darin symptomatisch das Gespräch von Volkhard Knigge und A. Dirk Moses, vgl. MOSES A. Dirk, KNIGGE Volkhard, «Wie gerecht ist unser Gedenken?», in NEIMAN Susan, WILDT Michael (Hrsg.), *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – die Debatte*, Berlin, Propyläen, 2022, S. 281-290.

Jan Scheller, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Manuel Köster, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*¹



Im Zuge der Kompetenzorientierung wandten sich geschichtsdidaktische Autor*innen wieder verstärkt den Aufgaben zu. Ausgehend vom erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff wurden theoretische Überlegungen angestellt, wie eine fachspezifische Aufgabenkultur gestaltet sein müsste, welche den Lernenden einen reflektierten und selbst-reflexiven Umgang mit Geschichte

ermöglicht.² Parallel nahm die Anzahl sozioempirischer Studien über Aufgaben in Lehrmitteln³ sowie im Geschichtsunterricht⁴ zu. Das Formulieren von Aufgaben wurde als Facette geschichtsdidaktischer Professionskompetenz⁵ bzw. des Planungswissens⁶ von Geschichtslehrpersonen modelliert und deren Ausprägung erfasst. Einzelne Studien nahmen die Wirksamkeit von Aufgaben in den Blick.⁷ Wie die geschichtsdidaktischen Erkenntnisse der theoretischen und sozioempirischen Arbeiten für Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden können, verdeutlicht Manuel Köster in der 2021 erschienenen Monografie zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht.

Im ersten Kapitel setzt Köster sich mit den verschiedenen Definitionen von Aufgaben in Erziehungswissenschaft und Geschichtsdidaktik auseinander und definiert Aufgaben als «*Problembhorizont* [...]

² Z. B. HEUER Christian, «Für eine neue Aufgabenkultur – Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, 2010, S. 79–97; THÜNEMANN Holger, «Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12, 2013, S. 141–155.

³ Z. B. BRAMANN Christoph, KÜHBERGER Christoph, BERNHARD Roland (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Frankfurt/Main, Wochenschau, 2018.

⁴ Z. B. MÄGDEFRAU Jutta, MICHLER Andreas, «Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktion der Lehrkräfte», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, 2012, S. 208–232; WALDIS Monika, HODEL Jan, FINK Nadine, «Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1, 2012, S. 142–157.

⁵ RESCH Mario, *Aufgaben formulieren können. Entwicklung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*, Schwabach/Ts., Wochenschau, 2018.

⁶ WOLF Jörgen, *(Wie) Wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern*, Bochum, Dissertation, 2021. <https://www.researchgate.net/publication/358662389>.

⁷ Z. B. VOSS James F., WILEY Jennifer, «Developing Understanding While Writing Essays in History», *International Journal of Educational Research* 3, 1997, S. 255–265.

¹ Frankfurt/M., Wochenschau, 2021.

*der individuell oder gemeinsam bearbeitet werden soll [...] [und] von der Lehrkraft an die Schüler*innen herangetragen oder von den Lernenden selbst entwickelt werden [kann]*» (S. 20). Im Hauptteil des Buchs fokussiert der Autor auf pragmatische Überlegungen zur Aufgabenformulierung im Geschichtsunterricht. Diese strukturiert er anhand der drei Aufgabentypen Diagnoseaufgaben, Lernaufgaben und Prüfungsaufgaben, für die er den Forschungsstand vorstellt, aus dem Forschungsstand Gütekriterien ableitet und jeweils Hilfestellungen für deren Erstellung skizziert. Zahlreiche Raster und Praxisbeispiele sorgen für ein niedrigschwelliges Angebot für Lehrpersonen, die evidenzbasierten Ausführungen zu Aufgabenreflexion und -formulierung für die eigene Tätigkeit zu nutzen. Im dritten Kapitel wird ausgeführt, wie mit den erstellten Aufgaben im Geschichtsunterricht umgegangen werden könnte. Dabei wird argumentiert, dass der Umgang mit Aufgaben im (Geschichts-)Unterricht insbesondere davon abhängt, ob sich die Lehrperson für ein erarbeitendes, aufgabenzentriertes oder projektförmiges Lehr-Lern-Konzept entscheidet (S. 98).

In den Kapiteln 4 und 5 werden mit Sprachsensibilität und Digitalisierung wichtige Aspekte gegenwärtiger geschichtsdidaktischer Forschung aufgegriffen. Im Kapitel Aufgaben und Sprache wird das Gütekriterium der Verständlichkeit aus Kapitel 2 erneut thematisiert und weiter ausgeführt. Im Kapitel Aufgaben und Netzwerkgesellschaft setzt sich der Autor mit dem Einfluss

der Digitalisierung auf die Aufgabenkultur auseinander. Dabei stellt er sowohl gelungene als auch weniger gelungene Beispiele digitaler Aufgaben(-kulturen) vor. Beide Kapitel fallen schmal aus, was den weiteren Forschungsbedarf in diesen Bereichen verdeutlicht. Einen grossen Raum nehmen dagegen die Praxisbeispiele für die einzelnen Aufgabentypen im letzten Kapitel ein. Für jeden Aufgabentyp werden Aufgaben basierend auf den Überlegungen aus Kapitel 2 entwickelt und der mögliche Umgang mit ihnen im Geschichtsunterricht basierend auf den Ausführungen aus Kapitel 3 dargestellt.

Insgesamt verfolgt Manuel Köster im Buch das verdienstvolle Anliegen, den geschichtsdidaktischen Forschungsstand zu Aufgaben im Geschichtsunterricht für Lehrpersonen pragmatisch aufzuarbeiten. Mittels einer gut lesbaren Darstellung sowie zahlreicher Tabellen und Beispiele werden die Lesenden dazu eingeladen, ihre eigene Entwicklung von Aufgaben und deren Einsatz im Geschichtsunterricht zu reflektieren. Die Überlegungen werden transparent aus dem Forschungsstand abgeleitet. Erfreulich ist auch, dass auf die Instruktion einer spezifischen Lehrmeinung und die Darstellung vermeintlich «immer funktionierender Rezepte» verzichtet wird. Gleichzeitig wird durch die Ausführungen verdeutlicht, dass die Aufgabenkultur im Fokus theoretischer und sozioempirischer Forschung bleiben sollte, um die empirische Sättigung der pragmatischen Vorschläge zu erhöhen.

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Joan Santacana Mestre, Nayra Llonch Molina, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*¹



Nel 2010 Neil MacGregor, direttore del British Museum, lanciò un progetto che ha portato all'attenzione del grande pubblico il ruolo degli oggetti come pietre miliari di un racconto storico. Selezionò infatti 100 oggetti presenti nelle collezioni del museo per costruire un percorso nella storia dell'Umanità dal Paleolitico all'età contemporanea e espose la loro origine il loro

significato e le loro vicende in altrettante puntate radiofoniche trasmesse dalla BBC e in un libro illustrato di grande successo², tradotto in molte lingue. Il progetto assunse anche una valenza didattica, perché il British Museum coinvolse altri musei del Regno Unito per selezionare nelle loro collezioni altri 100 oggetti con i quali insegnare la storia nazionale³. Joan Santacana i Mestre e Nayra Llonch Molina, professori di didattica delle scienze sociali nelle università di Barcellona e di Leida rispettivamente, già in quegli anni pubblicarono un manuale di didattica degli oggetti museali⁴, con un taglio prevalentemente teorico. In questo nuovo libro, che esce dapprima in italiano grazie alla traduzione di Antonio Brusa, essi compiono un passo ulteriore presentando una serie di oggetti, reali o rappresentati, organizzati in un quadro articolato cronologicamente dal Paleolitico al presente, attraverso 37 schede che ne guidano l'uso in laboratori didattici di storia destinati alla scuola elementare e media, dai sei ai quindici anni⁵. Vasto e variegato è il panorama di tipologie e di procedure. Vi sono quindi casi di didattica sperimentale, come la fabbricazione di una lama di selce per tagliare la carne o di un flauto da un osso di agnello, a imitazione del flauto paleolitico di Hohle Fels; oppure la fabbricazione di una penna d'oca e la preparazione dell'inchiostro con galle di quercia, solfato di ferro e gomma arabica; e ancora l'imitazione

¹ Roma, Carocci editore, 2022, 166 p.

² MACGREGOR Neil, *A History of the World in 100 Objects*, Penguin Books Ltd., 2010.

³ Il progetto è illustrato con schede dei vari oggetti nel sito teaching-history100.org.

⁴ SANTACANA I MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Gijón, Ediciones Trea, 2012.

⁵ Alle schede presenti nel libro se ne aggiungono 5 scaricabili gratuitamente dal sito dell'editore (www.carocci.it).

di una maschera per difendersi dalla peste. In altri casi il lavoro didattico si basa su immagini di oggetti conservati nei musei, scelti non per il loro valore estetico ma in quanto testimonianza della vita quotidiana, come il bassorilievo che rappresenta una bottega di alimentari nell'antica Roma, un macchinino da caffè del museo Topkapı, e un alambicco medievale. E vi sono anche oggetti reperibili al di fuori dei musei, come la patata, lo smartphone e il videogioco. Ogni oggetto viene presentato nelle sue caratteristiche tecniche e produttive, ma serve anche da spunto per riflettere sul confronto fra le condizioni di vita nel passato e nel presente: le abitazioni, attraverso le tegole o i vetri delle finestre; la medicina, attraverso un inalatore di etere dell'Ottocento o le prime fiale di penicillina; la guerra, attraverso un'armatura medievale o una bombarda utilizzata nell'assedio di Grenada nel 1492; le comunicazioni, attraverso il telegrafo; la rivoluzione industriale, attraverso la macchina a vapore o un convertitore Bessemer; e altro ancora.

Nell'introduzione teorica gli autori inquadrano l'uso degli oggetti nell'insegnamento della storia nella corrente dell'apprendimento per scoperta, che in Italia non è mai uscito dall'ambito di pochi gruppi spontanei di insegnanti, senza diventare oggetto di ricerca accademica, come è invece avvenuto altrove e in particolare in Spagna. Nel loro approccio teorico gli autori si rifanno in particolare a Maria Montessori e a Ovide Decroly: oltre al valore epistemologico del lavoro sugli oggetti, quale supporto delle astrazioni concettuali attraverso la pratica del metodo induttivo, essi ne mettono in luce anche due altri aspetti di grande importanza nell'apprendimento, cioè lo stimolo dell'immaginazione, e quindi della motivazione, e la capacità di consolidare la memorizzazione. A questa premessa generale segue un dettagliato quadro dei criteri per selezionare e utilizzare didatticamente gli oggetti. Un libro dunque che, nel ribadire l'importanza del laboratorio nell'insegnamento della storia, propone in questo contesto un curriculum di storia della cultura materiale e della tecnologia, che nella pratica dell'insegnamento ha sovente un ruolo del tutto marginale.

Actualité des associations

Neuigkeiten aus den Gesellschaften

Attualità delle associazioni

CODHIS – SDGD – 2022

En juin 2022, la présidence de l'organisation faîtière des sociétés de didactique de l'histoire est passée de la présidente démissionnaire de la DGGD à la présidente du GDH. La prise en charge de la Suisse romande par Nathalie Masungi a entraîné le transfert de la gestion des finances du trésorier de la DGGD à celui du GDH. Gérard Michaud veillera à ce que les fonds alloués par l'ASSH à des projets de didactique de l'histoire soient versés aux ayants droit et en rendra compte chaque année à l'Assemblée générale de la CODHIS-SDGD.

La définition de l'Assemblée générale de l'organisation faîtière était devenue nécessaire pour garantir au caissier le contrôle et la décharge dont il a besoin vis-à-vis de l'ASSH. Elle se compose du bureau de coordination et du trésorier. Avec la création de cette structure, la CODHIS-SDGD est bien équipée en tant qu'organisation pour s'occuper des intérêts (financiers) des associations qu'elle regroupe et de leurs activités.

L'ensemble des membres de la CODHIS, ainsi que son comité tiennent à remercier chaleureusement Béatrice Ziegler, qui a œuvré toutes ces années afin d'assurer la pérennité des activités de notre association. Grâce à son dynamisme, ses compétences et ses connaissances, elle a su consolider les acquis, tout en permettant de faire rayonner nos projets. Sa détermination et son travail ont permis, entre autres, de développer et de concrétiser la revue *Didactica Historica*, revue reconnue aujourd'hui tant en Suisse qu'à l'étranger.

Im Juni 2022 ging das Präsidium der Dachorganisation der geschichtsdidaktischen Gesellschaften von der zurücktretenden Präsidentin der DGGD auf die Präsidentin des GDH über. Die Federführung in der Romandie durch Nathalie Masungi zog nach sich, dass auch die Betreuung der Finanzen vom Kassier der DGGD zu jenem des GDH wechselte. Gérard Michaud wird dafür sorgen, dass die Gelder, die von der SAGW in geschichtsdidaktische Projekte fließen, an die Berechtigten gehen, und darüber der Generalversammlung CODHIS-SDGD jährlich Rechenschaft ablegen.

Die Definition der Generalversammlung der Dachorganisation war nötig geworden, um dem Kassier die nötige Kontrolle und Entlastung zu gewährleisten, die er gegenüber der SAGW braucht. Sie setzt sich aus dem Koordinationsbüro und dem Kassier zusammen. Mit der Schaffung dieser Struktur ist die CODHIS-SDGD als Organisation gut gerüstet, die (finanziellen) Interessen der in ihr zusammengeschlossenen Vereine und deren Aktivitäten zu betreuen.

Alle Mitglieder der CODHIS sowie das Koordinationsbüro möchten sich herzlich bei Béatrice Ziegler bedanken, die sich in all den Jahren für den Fortbestand der Aktivitäten unserer Vereinigung eingesetzt hat. Dank ihrer Dynamik, ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens konnte sie das Erreichte konsolidieren und gleichzeitig unsere Projekte zum Strahlen bringen. Ihre Entschlossenheit und ihre Arbeit haben es unter anderem ermöglicht, die Zeitschrift *Didactica Historica* zu entwickeln und zu konkretisieren, eine Zeitschrift, die heute sowohl in der Schweiz als auch im Ausland anerkannt ist.

LE GDH en 2022

En 2022, le GDH a repris ses activités sans les aléas du distanciel.

Le comité s'est enfin retrouvé en personne et a poursuivi les projets de notre association. Nous avons accueilli un nouveau webmaster, N. Barré, qui succède à R. Schaffter que nous remercions pour son implication durant ses années de mandat. N. Barré a assuré la refonte complète du site du GDH, qui dispose désormais d'une nouvelle adresse et d'un hébergement en terres helvétiques (<https://didhis.ch/>). Le cours annuel, organisé par L.-P. Lhoste, sur l'*histoire des techniques* a rencontré un franc succès auprès d'une quarantaine de personnes, membres ou non du GDH. Le dossier de *Didactica Historica* 2023 en restitue les principales thématiques traitées.

Notre association doit encore œuvrer pour que la tenue des cours annuels soit garantie. En effet, à chaque nouveau cours proposé, nous devons trouver des partenariats avec des institutions de formation reconnues par les Départements de l'Instruction publique, et ce, pour permettre à nos membres de recevoir d'une part une attestation officielle de formation, ainsi que les garanties financières, et d'autre part la possibilité d'être libéré.e.s de leur enseignement pour suivre le cours.

En 2023, le cours annuel, coorganisé par MM. D. Dirlwanger et L.-P. Lhoste, portera sur *les âges de la vie*. Un partenariat avec La Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) est prévu. Le GDH, représenté par des membres de son comité, a été convié par P.-Ph. Bugnard au Palais fédéral, à Berne, le 26 avril 2022, pour le vernissage de son ouvrage *Voir le politique. Du Palais fédéral au Palais Bourbon – Suivre les capitales par leur décor monumental*¹. Cet essai propose une grammaire richement illustrée des lieux de pouvoir, à travers le monde.

Suite au départ à la retraite de sa présidente, B. Ziegler (DGGD), le GDH reprend la présidence de la CODHIS (Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse). Il s'agira de poursuivre les activités de coordination entre les différentes régions linguistiques de la Suisse, principalement en veillant à la stabilité financière de la revue *Didactica Historica*, grâce au financement de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Depuis quelques années, le comité du GDH s'ingénie à organiser des activités hors cadre pour les membres de l'association, afin d'enrichir les contacts entre elles et eux. La prochaine sortie, déjà prévue pour 2022 mais qui aura lieu en 2023, sera dédiée à une balade gruérienne guidée par P.-Ph. Bugnard qui fera découvrir la région à pied autour du thème « De cafés en cafés au pays du chocolat ». Si d'aucun.e.s souhaitent proposer une excursion pour les prochaines manifestations, le comité du GDH étudiera avec plaisir toutes vos suggestions.

¹ Voir le politique. Du Palais fédéral au Palais Bourbon – Suivre les capitales par leur décor monumental. Pierre-Philippe Bugnard, <https://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100899840>.

DGGD im Jahr 2022

Die Jahrestagung führte 2022 nach Aarau, wo das Stadtmuseum Aarau den DGGD-Mitgliedern die Konzeption der Ausstellung «Zeitgeschichte Aargau»¹ und insbesondere deren Umgang mit dem Fundus an Fotografien erläuterte, die ungewohnte, lebendige, skurrile und spannende Einblicke in die Politik-, Wirtschafts-, aber auch Sozialgeschichte liefern. Die Ausstellung ist eines der Produkte einer bemerkenswerten Initiative zur Erschliessung der Geschichte des Kantons Aargau seit 1945,² an der sich eine ganze Anzahl von kulturellen und historischen Organisationen unter Federführung der Historischen Gesellschaft Aargau beteiligten.

Nach der sonnigen Mittagspause in einem Bistro an der Aare setzte die DGGD das Programm mit der Generalversammlung im Zentrum für Demokratie Aarau ZDA fort. Neben üblichen statutarischen Geschäften galt es diesmal, eine Nachfolge für das langjährige Vorstandsmitglied Markus Furrer und die Gründungspräsidentin Béatrice Ziegler zu bestimmen. Die DGGD verdankte den grossen Einsatz der beiden langjährigen Vorstandsmitglieder. Diese haben das Gesicht des Vereins massgeblich geprägt. Das Präsidium der DGGD übernahm Christian Mathis (PHZH) und zu den bestehenden



¹ <https://www.zeitgeschichte-aargau.ch/ausstellung/>, [konsultiert am 24.10.2022].

² <https://www.zeitgeschichte-aargau.ch/über-uns/>, [konsultiert am 24.10.2022].

Vorstandsmitgliedern Thomas Metzger (PHSG), Nadine Ritzer (PHBern) stiessen neu Philipp Marti (PH FHNW) und Sabine Ziegler (PHLU).

Die Versammlung nahm auch das Gemeinschaftswerk unter Herausgeberschaft der abtretenden Präsidentin, Béatrice Ziegler, das Manuskript «Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin», zur Kenntnis und beschloss, dass dieses als Buch veröffentlicht werden soll. Die Arbeit von Nadine Ritzer und Sabine Ziegler zur Einführung des Lehrplans 21 in den Kantonen und die Konsequenzen, die diese für die Präsenz von Geschichte in der Volksschule hat, wurde mit Aufmerksamkeit diskutiert. Die Versammlung beschloss, dass das Essay auf der Website der DGGD publiziert und als Teil eines Ausblicks in das Manuskript «Geschichtsdidaktik, eine eigenständige Disziplin» aufgenommen werden soll. Die Publikation soll in der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep-Verlag 2023 erscheinen.

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2021-2022)

Come per i due anni precedenti, le conseguenze della pandemia di COVID 19 hanno ancora condizionato le attività dell'Atis nel corso dell'autunno del 2021. Solo all'inizio del 2022 il consueto lavoro dell'associazione ha cominciato ad essere tenuto con maggiore regolarità e con la sicurezza sanitaria adeguata.

Particolarmente impegnativa è stata la preparazione della Giornata della Memoria il 27 gennaio 2022. L'Atis ha proposto sull'arco di diversi giorni un ciclo di attività dal titolo: «*L'infanzia al tempo delle leggi razziali. Persecuzione antisemita e fuga verso la libertà*» che intendeva, attraverso una serie di testimonianze, proporre alle scuole ticinesi una riflessione sia sulla situazione delle bambine e dei bambini ebrei in Italia in seguito alla legislazione razziale imposta dallo Stato fascista, sia sulla politica d'asilo attuata dalla Confederazione in quel periodo¹. Hanno partecipato all'organizzazione gli esperti di storia per la scuola dell'obbligo, le Edizioni Abendstern, la Repubblica e Cantone Ticino, il Liceo cantonale di Lugano 1, il Municipio di Stabio e la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana.

Spunto per l'intero ciclo di proposte didattiche è stata la pubblicazione del «Diario» di Bruna Cases², una bambina di Milano che ha tenuto un diario personale degli anni delle persecuzioni razziali e ha scritto diversi temi scolastici durante la sua permanenza in Svizzera. L'edizione riproduce il diario e i componimenti in forma anastatica. Bruna Cases, nata nel 1930, subisce le persecuzioni del regime fascista e nel 1943 si rifugia con la famiglia in Svizzera, nello stesso periodo in cui Liliana Segre, di pochi anni più anziana, viene invece respinta³.

Lunedì 24 gennaio 2022, esattamente 79 anni dopo la sua rischiosa fuga, Bruna Cases è ritornata sul luogo del passaggio in terra elvetica, a San Pietro di Stabio, accompagnata dalle autorità comunali e cantonali. L'evento è stato associato a un'intervista in diretta streaming che l'Atis ha proposto alle scuole cantonali. Diverse scuole medie si sono infatti collegate in diretta attraverso il sito dell'associazione e hanno assistito all'evento. L'importante quotidiano italiano «Il Corriere della Sera» ha ripreso l'iniziativa e ha dedicato una pagina speciale all'occasione⁴: nel solo giorno del 27 gennaio l'Atis ha registrato più di 800 visualizzazioni del filmato, provenienti non solo dal Canton Ticino, ma soprattutto dall'Italia. L'offerta didattica è stata anche allargata alle studentesse e agli studenti dei licei, in particolare a quelli del Liceo cantonale di Lugano 1, offrendo loro una serie di iniziative sul tema «Insegnare il razzismo nella scuola fascista». Via streaming, infatti, la storica Anna Foa ha dialogato con gli studenti sul tema dell'antisemitismo in Italia durante il fascismo e le sue conseguenze; mentre lo storico Gianluca Gabrielli ha proposto una lezione in cui ha messo in luce il progressivo aumento, dalla fine del XIX secolo alla Seconda guerra mondiale, di una cultura razzista nella scuola italiana.

Per agevolare il lavoro degli insegnanti e degli studenti e per contestualizzare le attività proposte, l'Atis ha infine pubblicato sul suo sito internet un variegato dossier didattico in cui vengono esposti documenti storici, testimonianze video, fonti primarie come quaderni e temi scolastici, riflessioni storiografiche e alcune proposte didattiche. Questo ricco dossier didattico, voluto come stimolo per una futura progettazione didattica dedicato al tema, è visibile sul nostro sito⁵.

¹ <https://www.atistoria.ch/attivita/giornata-memoria/gm22-infanzia>.

² Abendstern Edizioni, 2022, <https://www.abendsternedizioni.ch>.

³ <https://www.atistoria.ch/edizioni/pubblicazioni>.

⁴ <https://www.corriere.it/cronache/diario-bruna-cases-olocausto/index.shtml>.

⁵ <https://www.atistoria.ch/risorse/dossier-atis/dossier-infanzia-leggirazziali>.

Il 28 marzo 2022, l'Atis ha collaborato con il Liceo cantonale di Lugano 2, all'interno della rassegna «Il Mediterraneo volti, storie e destini di un mare “in mezzo alle terre”», nell'organizzazione della conferenza dello storico Massimo Montanari dal titolo «La dieta mediterranea è antica?». L'incontro è servito a mostrare come il modello alimentare antico, strettamente legato ai prodotti-simbolo della cultura greca e romana (il pane, il vino, l'olio), abbia subito nel corso del Medioevo una profonda trasformazione, dovuta da un lato all'affermarsi della cultura «barbarica» nel cuore dell'impero romano, dall'altro al successo dell'islam nella parte meridionale del Mediterraneo.

Molte delle attività che, a causa della pandemia, sono state rinviate a lungo, hanno cominciato a prendere forma durante gli ultimi mesi dell'anno scolastico 2021-2022: il comitato dell'Atis è cosciente che – a partire dal settembre 2022 – il programma delle iniziative dell'associazione riprenderà d'intensità e, di questo, se ne rallegra.

Maurizio Binaghi, Presidente



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé-e de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel: 37.-) (no 3220).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 9/2023 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3220).

- Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 80.- bei BG über 50 %; 40.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3220).
- Ich kaufe die Nummer 9/2023 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3220).

Nom/Name..... Prénom/Vorname.....

Adresse.....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

Achévé d'imprimer
en juin 2023
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Alors que des innovations comme l'intelligence artificielle, la numérisation ou les objets dématérialisés influencent notre quotidien et que prévaut encore la croyance au progrès technique pour répondre aux défis que nous imposent les conséquences du changement climatique, le dossier « Technique et innovation » de *Didactica Historica* 9/2023 propose d'explorer quelques aspects de l'histoire du développement technique sur la longue durée et selon des perspectives historiographiques alternatives.

Onze contributions exposent les interactions entre développements techniques, innovations, conditions, cadres et conséquences sociétales pour en explorer les ambiguïtés sur le long terme historique, de la Préhistoire au passé récent. Elles traitent des changements de discours et de représentations sur les innovations et leurs conséquences pour les sociétés humaines. Elles proposent autant de pistes thématiques pour la prise en charge dans l'histoire scolaire d'enjeux qui entrent en résonance avec des problématiques contemporaines raisonnées à l'aune de la longue durée de l'histoire humaine.

Innovationen wie künstliche Intelligenz, Digitalisierung oder entmaterialisierte Objekte beeinflussen unseren Alltag. Auch ist der Glaube noch immer vorherrschend, dass es der technische Fortschritt ist, der uns befähigt, den Herausforderungen aus den Folgen des Klimawandels zu begegnen. Demgegenüber schlägt das Dossier «Geschichte» der *Didactica Historica* vor, einige Aspekte der Geschichte der technischen Entwicklung über einen längeren Zeitraum und aus alternativen Perspektiven zu erkunden.

In elf Beiträgen werden die Interaktionen zwischen technologischen Entwicklungen, Innovationen, sozialen Bedingungen, Rahmungen und Konsequenzen in ihren Zwiespältigkeiten vor dem Horizont der *longue durée* von der Frühgeschichte bis in jüngste Zeiten gezeigt. Die Artikel behandeln den Wandel in Diskurs und Repräsentation von Innovationen und deren Konsequenzen für die Gesellschaften. Sie schlagen derart Themen vor, die im Geschichtsunterricht in Bezug zu zeitgenössischen Problemen gesetzt werden können.

In un momento in cui innovazioni come l'intelligenza artificiale, la digitalizzazione e gli oggetti smaterializzati influenzano la nostra vita quotidiana e in cui ancora prevale la fiducia nel progresso tecnologico come risposta alle sfide poste dalle conseguenze del cambiamento climatico, il dossier di *Didactica Historica* 9/2023 si propone di esplorare alcuni aspetti della storia dello sviluppo tecnologico nel lungo periodo e secondo prospettive storiografiche alternative.

Undici contributi trattano le interazioni tra sviluppo tecnologico, innovazioni, condizioni, contesti e conseguenze sociali per esplorare le loro ambiguità sul lungo periodo storico, dalla preistoria al recente passato. Questi contributi si occupano dei cambiamenti nelle narrazioni e nelle rappresentazioni delle innovazioni e delle loro conseguenze per le società umane, e propongono inoltre altrettanti percorsi tematici per inserire nella storia scolastica questioni legate a problemi contemporanei alla luce della storia dell'Umanità.

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-541-4



9 782889 305414