

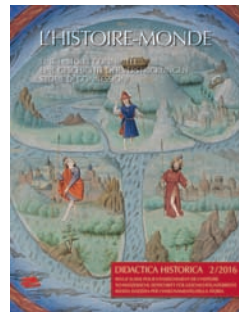
TECHNIQUE ET INNOVATION

TECHNIK UND
INNOVATION
TECNOLOGIA E
INNOVAZIONE

Dans la même collection :



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



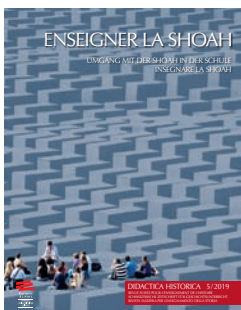
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storia di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



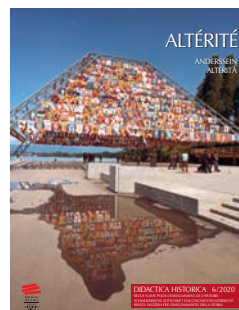
Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



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



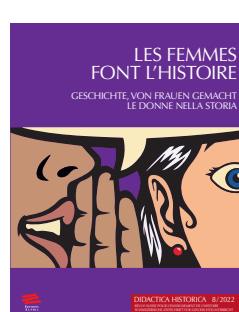
Enseigner la Shoah. Umgang mit der Shoah in der Schule. Insegnare la Shoah, Didactica Historica 5, 2019.



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 Hellespont-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 <i>Civilization VI – Gathering Storm</i>.....	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, Dominik 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

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

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