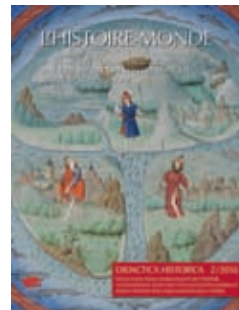


Dans la même collection :



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



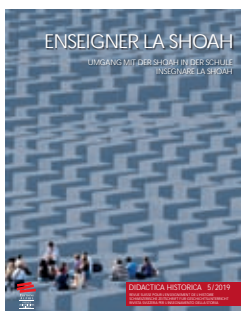
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storia di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



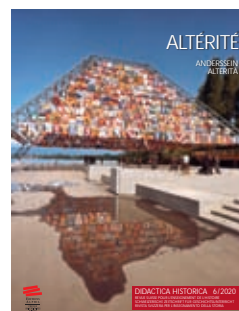
Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



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.

Didactia Historica

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

Histoire environnementale Umweltgeschichte Storia dell'Ambiente

N° 7/2021

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, 2021

Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

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

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07

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; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern, co-responsable des articles germanophones; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, co-responsable des articles germanophones.

Comité international de lecture

François Audigier, Université de Genève; **Gianfranco Bandini**, Université de Florence; **Philipp Bernhardt**, Universität Augsburg; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza"; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Télé-Université du Québec; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Martin Knoll**, Paris-Lodron-Universität Salzburg; **Anne-Kathrin Lindau**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt; **Martin Lücke**, FU Berlin; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Patrick Minder**, Université de Fribourg; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal; **Holger Thünemann**, Universität zu Köln; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Karel van Nieuwenhuysse**, University of Leuven; **Anne Vézier**, Université de Nantes; **Meik Zülsdorf-Kersting**, Universität Hannover.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

Image de couverture :

Épave d'un bateau de pêche sur le littoral de la mer de Barents, sur la plage du village de Teriberka, dans la péninsule de Kola, nord de la Russie. © Stéphanie Dubosson, 2018.

Didactica Historica est soutenu 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).



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 sociais
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale	9
--	---

Dossier

Patrick Fournier, Université Clermont-Auvergne

Santé et environnement à l'âge prépastorien (xvi ^e -xix ^e siècles).....	15
---	----

Chantal Camenisch, Universität Bern

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen von extremen Witterungsereignissen und Klimavariationen in der Schweiz, 1300-1700.....	23
--	----

Nicolas Kramar et Gil Oliveira, Musée de la nature du Valais
et Laboratoire d'innovation pédagogique, Université de Genève

Quelle(s) histoire(s) au regard de l'Anthropocène?	29
--	----

Jürgen Manemann, Forschungsinstitut für Philosophie Hannover

Das «Anthropozän» – eine Zeitdiagnose	37
---	----

Christian Pfister, chercheur indépendant au Centre Oeschger Berne

Les origines du stress climatique à l'échelle globale.....	45
--	----

François Audigier, Université de Genève

Quelques orientations pour l'enseignement de l'histoire de l'environnement.....	51
---	----

Stéphanie Dubosson, EPS de la Chamberonne, Cheseaux-sur-Lausanne

Réflexion pratique sur la transposition didactique de l'enseignement de l'Anthropocène via une séquence d'enseignement relative au progrès	59
---	----

Ismaël Zosso, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne

Il n'y a plus de temps. Former à l'enseignement de l'histoire environnementale au temps de l'Anthropocène: propositions didactiques	67
--	----

Christian Chiza Kashurha, Institut supérieur pédagogique d'Idjwi (RDC) et UCLouvain
Mathieu Bouhon, UCLouvain (Belgique)

Jacques Usungu Ulungu-Kinyamba, Institut supérieur pédagogique de Bukavu (RDC)
Patricia Van Schuylenbergh, Musée royal de l'Afrique centrale (Tervuren)

Enseigner l'histoire de l'environnement en classe d'histoire au Congo (RDC): obstacles, opportunités et projet.....	75
--	----

Rolf Peter Tanner, Pädagogische Hochschule Bern

Nachhaltige Kulturlandschaft in Raum und Zeit – ein interdisziplinärer Ansatz zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)	83
---	----

Christian Heuer, Universität Graz, Österreich	
« <i>Chernobyl</i> » als Ort historischer Bildung?	
Überlegungen zur Relevanz geschichtskultureller Manifestationen	91
Michelle K. Berry, University of Arizona, USA	
Emily Wakild, Boise State University, USA	
Why We Can (and Should!) All Teach Climate History: A Few Brief Ideas from North America	97

Didactique de l'histoire

Helena Rausell-Guillot, Rafael Valls-Montes et Paula Jardn-Soler, Université de València, Espagne	
Genre et citoyenneté. Les femmes, sujets dans la construction de l'histoire	107
Laurie Pageau, Université Laval, Québec	
Les représentations de la science historique des apprenants en difficulté dans les cours d'histoire	113
Jonas Briner, Kantonsschule Zug	
Die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen – eine geschichtsdidaktische Herausforderung	119

Pratiques enseignantes

Thomas Metzger, Johannes Gunzenreiner, Pädagogische Hochschule St. Gallen	
Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Digitalisierung: Kollaborative Projektarbeit mit Studierenden im Rahmen der didaktischen Umsetzung einer Sozialgeschichte des Kantons St. Gallen als Beispiel innovativer Lehre	127
Nicolas Rutz, Gymnase de Renens, canton de Vaud	
YouTube, Wordpress, Webex. Quand le numérique s'impose! Enseigner l'histoire en période de crise sanitaire	133
Marie-France Hendrikx, Haute école pédagogique Valais Avec les contributions de Claire Lamon et Alexandre Solliard Jean-Michel Hiroz, École primaire de Vollèges	
Vivre en temps de crise. Regards croisés sur les crises du xx ^e siècle et la COVID-19. Réalisation d'une séquence d'enseignement dans deux classes de 8H – Bilan, synthèse et perspectives....	139

Ressources pour l'enseignement

Christian Rohr, Chantal Camenisch et Tamara Terry Widmer, Universität Bern

Dem Klima seit dem Mittelalter auf der Spur – projektorientiertes Arbeiten in Sekundarschule und Gymnasium mit der Datenbank Euro-Climhist 149

Helene Mühlestein, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Das «Jahr ohne Sommer» in Ostschweizer Hungertafeln. Ein Beispiel zur Förderung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I 157

Samuel Fierz, Haute école pédagogique Valais
Nicolas Kramar, Musée de la nature de Sion
Sylvia Muller, Haute école pédagogique Valais

Transposition didactique d'une exposition muséale traitant d'un objet complexe: l'Anthropocène 165

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Malacca 1511: storie a confronto 171

Luc Zbinden, Gymnase du Bugnon, Lausanne

L'ART: écho de l'indicible – Un projet interdisciplinaire novateur 177

Comptes rendus

Sabrina Jud, Pädagogische Hochschule Bern

Ingolfur Blühdorn, Felix Butzlaff, Michael Deflorian, Daniel Hausknost, Mirijam Mock, Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet 187

Béatrice Ziegler, Pädagogische Hochschule FHNW

Sam White, Christian Pfister, Franz Mauelshagen (Hrsg.), The Palgrave Handbook of Climate History 189

Aurélie De Mestral, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne

Fink Nadine, Furrer Markus, Gautschi Peter (eds.), The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective 191

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne

Marc-André Éthier et David Lefrançois (dir.), Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire 195

Étienne Honoré, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne

Anne Vézier, Sylvain Doussot (dir.), Les pratiques de récit pour penser les didactiques: dialogue entre histoire et autres disciplines 197

Étienne Honoré, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne	
M ichaël Foessel, <i>Récidive. 1938</i>	199
Nadine Fink, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne	
T homas Maissen, <i>Histoire de la Suisse</i>	201
Alexander Preisinger, Universität Wien	
J an Hodel, <i>Wikipedia im Geschichtsunterricht</i>	203
D GGD	205
L E GDH en 2020	207
C ODHIS-SDGD	209
L' Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2019-2020).....	211

Histoire environnementale : renouveler les questionnements pour répondre aux préoccupations contemporaines

Le choix de traiter de l'histoire environnementale répond à l'urgence climatique qui était largement débattue en 2019, avant d'être médiatiquement négligée du fait de la gestion immédiate de l'urgence sanitaire. Elle était au centre d'un cours de formation continue qui aurait dû se tenir au printemps 2020¹. À l'heure où nous écrivons ces lignes, nous espérons encore qu'il pourra se tenir durant l'hiver 2021 – «à distance» – selon le nouvel usage qui s'est brutalement installé dans le vocabulaire usuel. Notre dossier thématique est nécessairement marqué par ce moment historique, avec des articles ébauchés à l'aune de la première urgence, puis rédigés dans le contexte de la seconde. La distance du temps effacera probablement ce qui les différencie aujourd'hui.

Il est difficile de distinguer l'horizon lorsqu'on est pris dans le tourbillon de l'actualité, de ses écumes. Revenons un instant au rivage pour considérer l'histoire environnementale telle que nous l'avions mise à l'étude en janvier 2020.

L'emprise des sociétés humaines sur l'environnement, les interactions et interdépendances qu'elles ont nouées avec celui-ci, les conséquences de leur mode de vie, suscitent des prises de position de plus en plus engagées dans le monde politique, dans la communauté scientifique et au sein de la société, en particulier de la part de la jeunesse. Ces prises de position révèlent une profonde inquiétude envers l'avenir. Leur actualité s'inscrit dans la plus longue durée des rapports entre les sociétés humaines et la nature qui ont fait l'objet de nombreuses études historiques. Ainsi, depuis une quarantaine d'années, l'histoire environnementale s'est développée avec

pour ambition de questionner la part humaine dans le réchauffement global et de documenter, dans la longue durée, les relations entre l'humain et la nature. La prise en compte de ces travaux dans l'enseignement est plus tardive. Elle poursuit essentiellement l'objectif de nourrir des modes de pensées appropriés aux prises de décisions et aux comportements politiques futurs des citoyennes et citoyens. L'actualité climatique et sanitaire pointe la nécessité d'un état des lieux et d'un réajustement des problématiques aux enjeux tels qu'ils se posent aujourd'hui. Avec quels savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à l'histoire outiller au mieux celles et ceux qui s'engagent aujourd'hui pour l'avenir de l'humanité?

Didactica Historica fait le vœu que ce dossier consacré à l'étude des interactions entre les sociétés humaines et leur environnement, les effets durables ou destructeurs qui résultent de leur gestion, les analyses dans la perspective de l'ère de l'Anthropocène, puisse offrir des pistes de réflexion productives pour le monde scolaire. Faisons de nécessité vertu, prenons de la hauteur à l'égard de l'immédiateté, sortons du tourbillon des incertitudes, réfléchissons aux potentialités de l'histoire pour penser des horizons futurs d'une viabilité durable.

Dans le contexte de crise sanitaire Covid-19 qui bouleverse nos structures collectives et individuelles, *Didactica Historica* est particulièrement reconnaissante à l'égard des auteur-e-s de ce numéro qui ont tenu leurs engagements, nous permettant de nourrir «comme si de rien n'était» l'ensemble de nos rubriques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction

¹ Nous remercions Stéphanie Dubosson pour l'organisation du cours de formation continue et pour sa contribution à l'élaboration du dossier thématique.

Umweltgeschichte: neue Fragestellungen aus zeitgenössischen Irritationen

Der Entscheid, der Umweltgeschichte Raum zu geben, antwortet auf den 2019 breit diskutierten Handlungsbedarf in Klimafragen, bevor dann die Pandemie in den Medien alles überlagerte. Die Umweltgeschichte war auch Thema einer Weiterbildung in der Romandie, die im Frühjahr 2020 hätte stattfinden sollen und im Moment, in welchem wir diesen Text verfassen, als virtuelle Veranstaltung im Winter 2021 vorgesehen ist. Das Dossier dieses Heftes ist also zwangsläufig geprägt von diesem historischen Moment, indem die Beiträge noch vor der Pandemie vorgeschlagen und entworfen, aber unter dem Eindruck derselben geschrieben worden sind. Mit zeitlichem Abstand wird möglicherweise verblassen, was sie heute kennzeichnet.

Es ist schwierig den Horizont zu sehen, während man vom Strudel der Aktualität erfasst ist. Halten wir einen Moment inne und wenden wir uns der Umweltgeschichte zu, so wie wir sie im Januar 2020 für die Ausschreibung beschrieben haben.

Der Einfluss menschlicher Gesellschaften auf die Umwelt, die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten, die die Menschen mit der Umwelt eingegangen sind, und die Folgen der menschlichen Lebensweise führen zu immer engagierteren Stellungnahmen in Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, insbesondere bei jungen Menschen. Diese Positionen offenbaren eine tiefe Sorge um die Zukunft. Ihre Aktualität ist Teil der längerfristigen Beziehung zwischen menschlichen Gesellschaften und der Natur, die Gegenstand vieler historischer Studien ist. So hat sich in den letzten rund vierzig Jahren eine Umweltgeschichte entwickelt, die sich das Ziel setzt, den menschlichen Anteil an der globalen Erwärmung zu untersuchen und die langfristigen Interdependenzen zwischen Mensch und Natur zu dokumentieren.

Die Berücksichtigung dieser wissenschaftlichen Arbeiten im Unterricht erfolgt nur zögerlich. Sie verfolgt im Wesentlichen das Ziel, angemessene Denkweisen für die Entscheidungsfindung und das politische Verhalten von künftigen Bürgerinnen und Bürger zu fördern. Die aktuelle Klima- und Gesundheitssituation zeigt, dass es notwendig ist, eine Bestandsaufnahme zu machen und die zu vermittelnden Themen auf die heutigen Gegebenheiten abzustimmen. Es stellt sich die Frage: Mit welchem geschichtsspezifischen Wissen, Können und mit welchen zwischenmenschlichen Fähigkeiten können diejenigen, die sich heute für die Zukunft der Menschheit engagieren, am besten ausgestattet werden?

Die *Didactica Historica* hofft, dass dieses Dossier, das sich der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen menschlichen Gesellschaften und ihrer Umwelt, den nachhaltigen, aber auch zerstörerischen Wirkungen, die sich daraus ergeben, und den Analysen in der Perspektive des Anthropozäns widmet, produktive Reflexionen für die Schulwelt auszulösen vermag. Machen wir aus der Not eine Tugend, versuchen wir, die Übersicht angesichts der unmittelbaren Herausforderungen zu bewahren, entrinnen wir dem Strudel der Ungewissheit, besinnen wir uns auf das Potenzial der Geschichte, um über nachhaltige Zukunftsfähigkeit nachzudenken.

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Gesundheitskrise, die unsere kollektiven und individuellen Strukturen erschüttert, ist die *Didactica Historica* den Autor*innen dieser Ausgabe besonders dankbar, dass sie ihre Zusagen eingehalten haben und es uns ermöglichen, in allen Rubriken vielfältige Beiträge anzubieten. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Das Redaktionskomitee

Editoriale

Storia ambientale: rinnovare i quesiti per rispondere alle preoccupazioni contemporanee

Questo dossier tematico è ispirato da un corso di formazione continua che avrebbe dovuto svolgersi durante la primavera del 2020 e che, speriamo attualmente, possa aver luogo “a distanza” durante l’inverno del 2021, secondo la nuova usanza che si è improvvisamente imposta nel nostro vocabolario. La scelta di affrontare il tema della storia ambientale deriva dalla volontà di rispondere all’emergenza climatica che è stata ampiamente dibattuta nel 2019, prima di essere trascurata dai media a causa dell’improvvisa emergenza sanitaria. Anche questo dossier è immancabilmente contrassegnato dall’attuale momento storico, con articoli redatti alla luce della prima emergenza, poi elaborati nel contesto della seconda. Il tempo cancellerà probabilmente ciò che li differenzia oggi.

È difficile distinguere l’orizzonte quando si è presi nel vortice degli eventi attuali. Torniamo quindi un attimo a riva per considerare la storia ambientale come l’avevamo strutturata nel gennaio 2020. L’impatto delle società umane sulla natura, le interazioni e le interdipendenze che hanno stabilito con essa, e le conseguenze del loro stile di vita, spingono in particolare i giovani ad impegnarsi sempre più nell’ambito politico, nella comunità scientifica e nella società. Le loro posizioni rivelano una profonda preoccupazione per il futuro e quest’attualità rispecchia il complesso rapporto tra le società umane e la natura, che è stato oggetto di molti studi storici. Negli ultimi quarant’anni circa, la storia ambientale si è perciò sviluppata con l’ambizione di discutere della responsabilità

umana sul riscaldamento globale e con la volontà di documentare il rapporto tra l’uomo e la natura. In seguito gli studi sono stati integrati anche all’insegnamento, il cui obiettivo è quello di sviluppare presso i giovani un’attitudine critica che permetta loro di assumere con consapevolezza il ruolo di futuri cittadini. L’attuale situazione climatica e sanitaria evidenzia la necessità di fare un bilancio di questo fenomeno e di adattare le domande alle sfide odierne: con quali “saperi”, “saper essere” e “saper fare”, specifici della storia, possiamo preparare al meglio coloro che sono impegnati oggi per il futuro dell’umanità?

Didactica Historica si augura che questo dossier dedicato allo studio delle interazioni tra le società umane e il loro ambiente, agli effetti duraturi o distruttivi che derivano dalla loro gestione e alle analisi nella prospettiva dell’Antropocene, offra al mondo scolastico produttivi spunti di riflessione. Facciamo di necessità virtù, eleviamoci al di sopra della spuma dell’immediatezza, usciamo dal vortice dell’incertezza, riflettiamo sulle potenzialità della storia per pensare a futuri orizzonti di sostenibilità.

Nel contesto della crisi sanitaria di Covid-19 che sta scuotendo le nostre strutture collettive e individuali, *Didactica Historica* è particolarmente riconoscente agli autori di questo numero che hanno mantenuto i loro impegni, permettendoci di alimentare “come se nulla fosse successo” tutte le nostre rubriche. Vi auguriamo una buona lettura.

Il comitato editoriale

Dossier

Santé et environnement à l'âge prépastorien (xvi^e-xix^e siècles)

Abstract

The environmental history of health is rooted in a double tradition: medical representations from the Hippocratic corpus were revisited at different times; the geography and history of epidemics and ill health were developed from the middle of the 20th century within the context of an increasing globalization of exchanges and systemic fight against the most virulent diseases. On both sides of the Pasteurian medicine rupture, the change in the scientific paradigm may seem to have created an insurmountable hiatus. However, the social and political implications of taking into account the relationships between health and environment on different scales still bear many lessons for our time.

Keywords

Public health, Environment, Epidemic, Pathocenosis, Hygienism, Pollution, Climate, Hippocratism, Colonial medicine

La pandémie mondiale de Covid-19 qui a eu des conséquences exceptionnelles en 2020 met en lumière la fragilité des sociétés contemporaines face aux risques épidémiques, après plusieurs alertes depuis la fin des années 1960 : la grippe dite de Hong Kong en 1968-1970, le virus Ebola en Afrique subsaharienne en 1976-1977 avec des résurgences importantes depuis les années 1990, le SRAS en 2002-2003, la grippe H1N1 en 2009-2010... Les débats scientifiques et médiatiques ont attiré l'attention sur des facteurs environnementaux déjà connus² : les relations de proximité entre les sociétés humaines et le monde animal qui débouchent sur des ponts entre les espèces ; les conséquences des perturbations du milieu avec l'urbanisation croissante et la déforestation qui modifient l'écologie microbienne ; la mondialisation qui entraîne une circulation croissante et de plus en plus rapide des hommes et des organismes pathogènes dont ils sont porteurs ; l'impact du climat et de la pollution sur les conditions de propagation de l'épidémie. Or ces facteurs s'inscrivent dans des dynamiques historiques anciennes qui renvoient à des pratiques – l'apparition de nouvelles maladies depuis le Néolithique tient aux interactions avec l'ensemble du vivant – et à des représentations – le rôle du climat et celui de l'insalubrité sont des sujets de réflexion dès la formation du corpus hippocratique dans la Grèce antique.

Un autre enseignement de cette crise tient à la manière dont elle interroge les sociétés et les pouvoirs publics sur leurs rapports à l'environnement : alors que les savoirs médicaux ont atteint un haut niveau de technicité, avec des capacités à séquencer

Fournier Patrick, « Santé et environnement à l'âge prépastorien (xvi^e-xix^e siècle) », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 15-22.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.015

² Salluzzo Jean-François, Vidal Pierre, Gonzalez Jean-Paul, *Les virus émergents*, Montpellier : IRD Éditions, 2004, 188 p.

très rapidement le génome d'un virus, cela ne permet ni de prévenir ni de combattre aisément la propagation d'une épidémie. Ce paradoxe renvoie lui aussi à des modalités d'action face aux épidémies qui s'inscrivent dans le temps long³ : les réflexes historiquement constitués comme les quarantaines, l'isolement des malades et l'assainissement du milieu de vie ont été remobilisés et permettent de prendre conscience que le rapport entre nature et culture ne peut se penser en dehors des formes d'organisation politique et sociale. C'est là que se joue l'apport de l'histoire environnementale de la santé : il s'agit de rompre avec des approches qui naturalisent l'histoire des maladies conçues comme des fléaux subis afin d'analyser les responsabilités des structures sociales et de l'exploitation du milieu.

Pandémies, mondialisation et environnements

L'histoire environnementale de la santé s'est d'abord construite sur des travaux qui ont mis en lumière le rôle des grandes épidémies et pandémies, dans la lignée d'Alfred W. Crosby et de William Hardy McNeill. Les ouvrages majeurs que ces deux historiens américains publient dans les années 1970 montrent l'importance des chocs microbiens à l'échelle mondiale⁴. *The Columbian Exchange* constitue un tournant en réorientant complètement l'histoire de la mondialisation et ses rapports à la santé : alors que l'école française dominée par Fernand Braudel s'intéresse au cadre matériel du développement et du déclin des civilisations, intégrant les questions de santé comme un problème à maîtriser, l'historiographie américaine commence à s'intéresser aux échanges d'organismes vivants dans une perspective qui continue à porter des analyses jusqu'à nos jours. Les organismes pathogènes sont inclus dans un

ensemble de paramètres complexes qui participent à l'émergence d'un nouvel ordre du monde. En créant un peu plus tard le concept d'impérialisme écologique, Alfred Crosby croise d'une manière encore plus systématique les histoires des épidémies, de la domestication des espèces et de la colonisation du monde par les Européens. Aboutissement de nombreuses réflexions, cette approche souligne cependant un des travers de la démarche : un déterminisme latent qu'ont révélé ensuite les voies empruntées par Jared Diamond pour expliquer la domination des populations eurasiennes sur le monde⁵.

Durant cette phase de l'histoire, certaines pandémies très mortifères attirent particulièrement l'attention. Les historiens soulignent alors que la variole fait des ravages dans les populations amérindiennes après la découverte de l'Amérique. Cet intérêt s'ancre dans une réalité historique majeure tout en répondant à une préoccupation de l'Organisation mondiale de la santé, alors engagée dans un programme très ambitieux d'éradication de la maladie qui aboutit en 1980. Une symétrie imparfaite peut être cherchée dans l'histoire de la syphilis, probablement importée d'Amérique par les Européens à la fin du xv^e siècle, et qui devient un des fléaux sociaux les plus marquants, par ses modes de transmission, de la Renaissance au xix^e siècle. Les pandémies qui fascinent le plus sont toutefois le typhus (attesté dès l'Antiquité), la peste (du xiv^e au xviii^e siècle en Europe) et le choléra (principalement au xix^e siècle) dont l'origine asiatique et les avancées progressives et terrifiantes jusque dans les régions les plus dynamiques de l'Europe traduisent le revers d'un englobement du monde pourtant valorisé. La recherche porte notamment sur la saisonnalité des maladies, les relations entre zoonoses et anthroponoses et le rôle des parasites.

Elle s'inscrit dans l'héritage des premiers travaux épidémiologiques du xix^e siècle. La carte réalisée par Heinrich Berghaus et publiée en 1849 est une des premières représentations visuelles de la répartition des maladies dans le monde. Leonhard Ludwig Finke en avait proposé une dès 1792. À cette échelle globale, c'est en Allemagne que naît ce type de cartographie.

³ Vernazza-Licht Nicole, Gruénais Marc-Éric, Bley Daniel, *Sociétés, environnements, santé*, Marseille : IRD Éditions, 2010, 364 p.

⁴ Crosby Alfred W., *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492*, Westport: Greenwood Publishing Group, 1972, 268 p.; McNeill William H., *Plagues and Peoples*, New York: W. W. Norton, 1976, 340 p.

⁵ Diamond Jared, *Guns, Germ and Steel. The Fates of Human Society*, New York: W. W. Norton, 1997, 480 p.



Fig. 1. Heinrich Berghaus, *Planiglob zur Übersicht der Geographischen Verbreitung der Vornehmsten Krankheiten Denen Der Mensch Auf Der Ganzen Erde Ausgesetzt Ist. 7te Abtheilung: Anthropographie N° 2.* Gotha: Justus Perthes [Planisphère pour un aperçu de la répartition géographique des maladies les plus importantes auxquelles l'homme est exposé partout dans le monde. Septième partie : anthropographie n° 2] (extrait). Carte publiée dans Henrich Berghaus, *Physikalischer Atlas*, Gotha: Justus Perthes, 1849. David Rumsey Map Collection, David Rumsey Map Center, Stanford Libraries, libre de droits pour reproduction universitaire et non commerciale.

L'extrait qui concerne le continent américain montre une répartition zonale entre trois maladies majeures, ce qui fait correspondre les climats de la terre et les maladies dominantes dans une conception héritée du xviii^e siècle. La variole (*Pocken*) est endémique au nord, la fièvre jaune (*Gelbes Fieber*) dans les zones tropicales d'Amérique centrale et des Caraïbes, l'éléphantiasis et la lèpre (*Aussatz*) au sud, principalement au Brésil (le terme *Aussatz* recouvre en fait une réalité médicale incertaine et complexe). Le goitre (*Kropf*) se retrouve aussi bien en Équateur que dans le Grand Nord. Cette carte illustre à la fois la persistance des théories climatiques issues de l'hippocratisme et le passage à une observation de la diversité des situations sanitaires mondiales. Elle annonce la médecine coloniale. Dans la longue tradition historiographique, elle mène aussi aux travaux d'Alfred Crosby sur le rôle de la variole dans l'histoire américaine.

Ces analyses mettent également en évidence l'impact des changements climatiques sur le déplacement des espèces animales et sur la réceptivité humaine aux maladies. Elles précèdent l'élaboration du concept de pathocénose par Mirko D. Grmek, en partie hérité des principes de la géographie médicale de Maximilien Sorre et de Jacques M. May⁶. La pathocénose est définie comme l'ensemble des états pathologiques dans une population et dans un espace donnés en fonction de facteurs endogènes et écologiques et de la distribution de toutes les maladies. Grmek exploite le potentiel de ce concept dans deux ouvrages majeurs des années 1980, l'un consacré à l'histoire des maladies dans l'Antiquité grecque⁷, l'autre à l'épidémie récente de SIDA⁸. L'originalité de sa méthode est de croiser systématiquement facteurs biologiques et sociaux. Par exemple, si la virulence très forte des rétrovirus HIV responsables du

SIDA a d'abord pour effet d'entraîner fréquemment le décès des malades avant transmission à un individu sain, l'évolution des modes de vie et la mondialisation favorisent à l'inverse un double phénomène de contamination massive et de virulence, alors que d'autres pathologies comme la tuberculose faiblissent du fait de l'utilisation massive des antibiotiques.

Le temps de l'hygiénisme

Une autre pensée a joué un rôle majeur dans l'histoire de la santé : celle de Michel Foucault avec son concept de biopouvoir⁹. Par sa mise à nu des dispositifs de contrôle social instaurés en temps d'épidémie, puis son analyse de la mise en œuvre d'une biopolitique destinée à assurer un contrôle des États sur les populations, l'œuvre de Michel Foucault amène à intégrer une histoire des instruments de mesure et de régulation à celle des relations entre la santé et l'environnement. Cette démarche a conféré une cohérence globale à des travaux nombreux, souvent d'une grande érudition, qui portaient sur plusieurs types de maladies anciennes se rattachant à des catégories comme la « contagion » ou les « fièvres », termes très fréquemment utilisés jusqu'au xix^e siècle, avant que la spécificité des maladies ne soit mieux établie. La construction de ces catégories répond non seulement à des critères médicaux, mais aussi à un paradigme sanitaire qui exprime une vision politique du pouvoir sur la nature et sur les hommes. Le cas le plus emblématique dans la longue durée est celui du paludisme, la maladie qui cause le plus grand nombre de morts dans le monde. Avant de devenir une maladie tropicale, il touchait la quasi-totalité du monde jusqu'au xix^e siècle et se signalait sous la forme de « fièvres intermittentes » fréquentes dans les milieux humides urbains et ruraux¹⁰. Ce phénomène est à l'origine de représentations à la fois populaires et médicales qui ont conduit à mettre en avant le rôle du « mauvais air »

⁶ Sorre Maximilien, *Les fondements de la géographie humaine*, t. 1, *Les fondements biologiques. Essai d'une écologie de l'homme*, Paris : Armand Colin, 1943, 440 p. ; May Jacques M., *The Ecology of Human Disease*, New York: M. D. Publications, 1958, 328 p.

⁷ Grmek Mirko D., *Les maladies à l'aube de la civilisation occidentale. Recherches sur la réalité pathologique dans le monde grec préhistorique, archaïque et classique*, Paris : Payot, 1983, 527 p.

⁸ Grmek Mirko D., *Histoire du sida. Début et origine d'une pandémie actuelle*, Paris : Payot, 1989, 392 p.

⁹ Foucault Michel, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Paris : EHESS-Gallimard-Seuil, 2004, 368 p.

¹⁰ Dobson Mary, *Contours of Death and Disease in Early Modern England*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, 668 p.

(*malaria* en italien depuis le xvii^e siècle), un des principes les plus puissants dans la longue durée pour exprimer le rapport à l'environnement. Les travaux sur l'histoire de la santé publique ne se réclament pas tous de l'histoire environnementale, mais ils contribuent à tracer le cadre dans lequel se déploie une analyse des évolutions des conceptions et des pratiques de l'hygiène. Cette notion, définie dans l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert en 1765, renvoie à la «*conduite qu'il faut tenir pour la conservation de la santé*», par opposition à la thérapeutique¹¹. Elle n'innove guère par rapport aux connaissances médiévales sur les six choses non naturelles et aux traités anciens sur les régimes de santé, réédités jusqu'à la période moderne¹². Le tournant que produit l'émergence de ce terme n'est cependant pas de pure forme : il accompagne la transformation du regard porté sur la nature, avec le choix du développement technologique et de l'utilisation massive de procédés chimiques ; il induit la mise en œuvre de véritables politiques de santé publique que traduisent par exemple la création de la Société royale de médecine (1778-1793) puis de l'Académie de médecine (1820) en France, la constitution d'une politique de santé militaire et navale en Grande-Bretagne ou une collaboration de plus en plus étroite entre autorités publiques, médecins et hôpitaux dans les États allemands¹³. C'est le début d'un hygiénisme dont les ambiguïtés ont été mises en évidence : déplaçant le regard hors du domaine des pollutions industrielles croissantes pour le garder rivé sur les formes d'insalubrité traditionnelles – certes dangereuses tant les eaux et les sols souillés restent des foyers pathogènes –, le courant hygiéniste ne présente pas l'unité qui lui a été conférée rétrospectivement. Il rassemble un ensemble de discours qui privilégient l'amélioration du niveau et du cadre de vie des populations, révolutionnant l'urbanisme

et les normes de propreté¹⁴. La vision de l'environnement s'ancre dans les politiques sociales pour lutter contre les fléaux sociaux – syphilis, tuberculose, alcoolisme – tout en préservant la croissance économique considérée comme le principal gage de bien-être : la ville industrielle est le produit de ce nouveau paradigme¹⁵.

Une relecture du rapport entre nature et culture : Climat, santé et environnement

Depuis une vingtaine d'années, les évolutions de l'épistémologie des sciences et de l'anthropologie ont conduit à modifier la manière dont est perçu le rapport entre humains et non humains, ou, exprimé autrement, à remettre en cause la limite entre nature et culture¹⁶. Ainsi les agents pathogènes ne sont plus un monde opposé aux hommes et aux animaux ou plantes domestiques, mais l'une des expressions des rapports que les sociétés entretiennent avec le monde¹⁷. Ces conceptions influencent la compréhension de l'histoire des rapports entre santé et environnement de plusieurs manières. D'une part, elles permettent de mieux cerner le langage d'une médecine préscientifique attachée à comprendre les relations entre l'intériorité corporelle et l'extériorité de l'environnement : une anthropologie du langage médical reste encore largement à écrire dans la continuité des réflexions sur l'histoire du gouvernement des milieux¹⁸. D'autre part, elles offrent une grille de lecture pour la compréhension des équilibres sanitaires précaires acceptés par les sociétés, ou au contraire des déséquilibres traumatisants et combattus, avec des exigences et des seuils qui peuvent différer entre villes et campagnes¹⁹.

¹¹ «Hygiène», in D'Alembert, Diderot, *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris : Briasson, David l'aîné, Le Breton, Durand, 1765, t. VIII, p. 385-388.

¹² Kennaway James, Knoeff Rina (eds.), *Lifestyle and Medicine in the Enlightenment. The Six Non-naturals in the Long Eighteenth Century*, London: Routledge, 2020, 320 p.

¹³ Frioux Stéphane, Fournier Patrick, Chauveau Sophie, *Hygiène et santé en Europe de la fin du xviii^e siècle aux lendemains de la Première Guerre mondiale*, Paris : SEDES, 2011, 279 p.

¹⁴ Bourdelais Patrice (dir.), *Les hygiénistes : enjeux, modèles et pratiques*, Paris : Belin, 2001, 540 p.

¹⁵ Jorland Gérard, *Une société à soigner. Hygiène et salubrité publiques en France au xix^e siècle*, Paris : Gallimard, 2010, 361 p.

¹⁶ Descola Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard, 2005, 640 p.

¹⁷ Latour Bruno, *Les microbes. Guerre et Paix* suivi de *Irréductions*, Paris : A.-M. Métailié, 1984, 281 p.

¹⁸ Taylan Ferhat, *Mésopolitique. Connaître, théoriser et gouverner les milieux de vie (1750-1900)*, Paris : Éditions de la Sorbonne, 2018, 307 p.

¹⁹ Bolton Marie, Fournier Patrick, Grimmer Claude (éd.), *Médecine et santé dans les campagnes. Approches historiques et enjeux contemporains*, Bruxelles : Peter Lang, 2019, 416 p.

Tableau de l'histoire d'une Maladie Épidémique.

L'histoire d'une maladie épidémique comprend	1.° La topographie ou description du lieu où la maladie paraît. Elle embrasse le climat, la situation de la commune, la construction et la position des maisons, le nombre d'habitans, leurs manières de vivre, leur industrie, leurs maladies les plus ordinaires.																																				
	2.° Les observations météorologiques telles que la constitution atmosphérique, sa température, celle des saisons, l'empire des vents, les variations du baromètre ou du thermomètre.																																				
	3.° La nature de la maladie.																																				
	4.° Son origine et ses causes.																																				
	5.° Ses symptômes principaux dans	<table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">l'invasion.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">l'accroissement.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">la force.</td> </tr> </table>	l'invasion.	l'accroissement.	la force.																																
	l'invasion.																																				
	l'accroissement.																																				
	la force.																																				
	6.° Sa terminaison	heureuse par	<table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">tumeurs</td> <td style="padding: 0 5px;">{</td> <td style="padding: 0 5px;">parotides</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding: 0 5px;">abcès</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">exanthèmes</td> <td style="padding: 0 5px;">{</td> <td style="padding: 0 5px;">miliaire</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding: 0 5px;">pourprée</td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">déjections alvines</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">expectoration</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">hémorrhagie</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">vomissement</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">flux d'urine</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">sueurs</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">diarrhée</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	tumeurs	{	parotides			abcès	exanthèmes	{	miliaire			pourprée	déjections alvines			expectoration			hémorrhagie			vomissement			flux d'urine			sueurs			diarrhée			critiques par une amélioration sensible dans l'état maladif.
		tumeurs	{	parotides																																	
			abcès																																		
exanthèmes	{	miliaire																																			
		pourprée																																			
déjections alvines																																					
expectoration																																					
hémorrhagie																																					
vomissement																																					
flux d'urine																																					
sueurs																																					
diarrhée																																					
malheureuse par	<table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 0 5px;">tumeurs</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">exanthèmes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">évacuations alvines</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">expectoration</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">flux d'urine</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 0 5px;">sueurs</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	tumeurs			exanthèmes			évacuations alvines			expectoration			flux d'urine			sueurs			non critiques ou accidens le plus souvent funestes aux malades.																	
tumeurs																																					
exanthèmes																																					
évacuations alvines																																					
expectoration																																					
flux d'urine																																					
sueurs																																					
7.° Ses complications.																																					
8.° Ses dégénérescences.																																					
9.° Le traitement jusqu'alors mis en usage.																																					
10.° Le traitement jugé le plus convenable.																																					
11.° Les moyens hygiéniques ou propres à empêcher la contagion ou à en diminuer les effets.																																					

Fig. 2. Jean-Baptiste Trannoy, *Traité élémentaire des maladies épidémiques et populaires à l'usage des officiers de santé*, Amiens : chez Ledien-Canda et chez l'auteur, 1819, p. 353. Image tirée de l'édition originale du livre, photographie personnelle, libre de droits.

Les relations entre climat et santé fournissent une clé de compréhension complémentaire et paradoxale tant cette grille de lecture nous paraît à la fois archaïque et riche d'informations sur la construction des normes sanitaires modernes. Ce lien est présent dès l'Antiquité selon une approche d'observation descriptive dont la méthodologie est fournie par les *Épidémies* d'Hippocrate, mais il est fortement réactivé à la période moderne par la « médecine des lieux ». La recherche sur les liens entre le climat et les maladies prend alors une importance d'autant plus grande que les relevés météorologiques commencent à être rassemblés en séries dans toute l'Europe²⁰, donnant une base mathématique aux tableaux symptomatiques des nosographies.

Héritier d'une longue tradition de médecine des lieux, le docteur et médecin des épidémies Jean-Baptiste Trannoy en assure la vulgarisation auprès des officiers de santé français, à la formation plus limitée que les docteurs en médecine mais confrontés fréquemment aux épidémies dans les campagnes. Son « tableau de l'histoire d'une maladie épidémique » fournit une méthode d'étude, de traitement et de prévention des maladies mises en relation avec un « climat », au double sens géographique et médical du terme.

La colonisation et l'exploration du monde par les Européens ont contribué à faire comprendre la diversité des liens entre climats rencontrés, climats modifiés – du fait de la transformation radicale du milieu – et maladies affectant les populations²¹. La rencontre entre populations aux conceptions différentes du rapport entre nature et culture crée des asymétries dans la capacité à diffuser et à exploiter le savoir médical tiré d'une longue expérience locale d'utilisation du monde végétal, animal et minéral²². Il ne s'agit pas seulement d'une dépossession des populations indigènes mais

d'une transformation et d'une surexploitation de leur milieu de vie, dans une optique d'acclimatement. Dans ce contexte, les esclaves et populations exploitées ont pu servir d'instruments à l'expérimentation médicale et ont été pris dans un réseau de savoirs à visée scientifique, tributaires des limites et des présupposés de leur temps, croisant race, climats et maladies²³. L'élaboration de ces savoirs débouche sur les travers et les ambiguïtés de la médecine coloniale²⁴. Dans les sociétés européennes et américaines à l'âge de la première industrialisation, la frontière est aussi intérieure et les lieux à transformer pour les rendre compatibles avec les nouvelles normes sociales sont l'atelier, l'usine et la ville²⁵. Les interrogations hygiénistes sur la santé au travail doivent donc être pensées aussi comme des composantes de la redéfinition du rapport entre nature et culture, à travers un discours scientifique qui sert en réalité une vision politique de l'environnement.

Bilan

Ainsi, l'approche environnementale entraîne une relecture de l'histoire de la santé en intégrant plusieurs strates historiographiques qui ont permis de dépasser une histoire de la médecine fondée sur l'épopée des découvertes médicales. Ces strates ne se sont pas succédé de façon linéaire : les approches les plus anciennes, partant de variables plus générales, ne sont pas invalidées par les plus récentes, qui s'attachent à des configurations particulières et mettent en perspective le cadre général à partir de lieux et de pratiques spécifiques. C'est donc à une complexification

²⁰ Jankovic Vladimir, *Reading the Skies. A Cultural History of English Weather, 1650-1820*, Manchester: Manchester University Press, 2000, 272 p.; Vasak Anouchka, *Météorologies. Discours sur le ciel et le climat, des Lumières au romantisme*, Paris: Honoré Champion, 2007, 533 p.

²¹ Chakrabarti Pratik, *Medicine and Empire. 1600-1960*, London: Palgrave Macmillan, 2013, 280 p.

²² 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, 477 p.

²³ Chamayou Grégoire, *Les corps vils. Expérimenter sur les êtres vivants aux XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris: La Découverte, 2008, 423 p.; Barcia Manuel, *The Yellow Demon of Fever. Fighting Disease in the Nineteenth-Century Transatlantic Slave Trade*, New Haven: Yale University Press, 2020, 296 p.

²⁴ Harrison Mark, « Medicine and Colonialism in South Asia since 1500 », in Jackson Mark (ed.), *Handbook of the History of Medicine*, Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 285-301; Zaugg Roberto, « Guerre, maladie, empire. Les services de santé militaires en situation coloniale pendant le long XIX^e siècle », *Histoire, médecine et santé*, n° 10, 2016, p. 9-16.

²⁵ Rainhorn Judith, *Blanc de plomb. Histoire d'un poison légal*, Paris: Les Presses de Sciences Po, 2019, 372 p.; Jarrige François, Le Roux Thomas, *La contamination du monde. Une histoire des pollutions à l'âge industriel*, Paris: Seuil, 2017, 475 p.

croissante de la compréhension des relations entre santé et environnement que nous assistons. Une constante se dégage cependant : les crises sanitaires structurelles ou conjoncturelles rappellent que la santé résulte bien plus de techniques de prévention que de soin, et cela quels que soient le coût et la sophistication technique et scientifique de la médecine moderne. Les recherches les plus récentes incitent à reconsidérer les ruptures : sans nier les capacités croissantes des sociétés à mettre à distance les facteurs pathogènes et à lutter contre les maladies infectieuses, elles ont mis en perspective l'émergence de nouveaux risques sanitaires dus à l'urbanisation et à la pollution, aux nouvelles conditions de travail et d'alimentation, à la mondialisation et aux évolutions des lignes de partage entre nature et culture. En passant de l'insalubrité à la pollution, des six choses

non naturelles à l'hygiène et à l'hygiénisme, ce n'est pas seulement le vocabulaire qui a changé : de nouvelles façons de concevoir les risques sanitaires et de définir leur niveau d'acceptabilité sociale ont émergé. La connaissance des évolutions de la période prépastorienne facilite la compréhension des choix sanitaires contemporains, mais montre aussi certaines limites de ces choix. Par exemple, l'hygiénisme a entraîné un assainissement de l'espace public et privé, ce qui a conduit à une diminution importante des contaminations microbiennes ; cependant, il peut servir d'alibi à de fortes contraintes qui pèsent sur les populations ou à l'usage intensif de produits nettoyants toxiques et de conservateurs alimentaires dangereux pour la santé. Le débat sur sa signification politique et sociale est donc ouvert.

L'auteur

Patrick Fournier est maître de conférences à l'Université Clermont-Auvergne et membre du Centre d'histoire « Espaces et Cultures » (EA 1001). Il travaille en histoire environnementale, particulièrement sur la gestion de l'eau et des zones humides, et en histoire de la santé, notamment sur la santé publique à l'époque moderne. Il a codirigé les publications : *Aménagement et environnement. Perspectives historiques* aux Presses universitaires de Rennes en 2016 (avec Geneviève Massard-Guilbaud) et *Médecine et santé dans les campagnes. Approches historiques et enjeux contemporains* aux éditions Peter Lang en 2019 (avec Marie Bolton et Claude Grimmer).

<http://chec.uca.fr/article77.html>

patrick.fournier@uca.fr

Résumé

L'histoire environnementale de la santé s'ancre dans une double tradition : les représentations médicales issues du corpus hippocratique et revisitées à différentes époques ; une géographie et une histoire des épidémies et de l'insalubrité développées à partir du milieu du xx^e siècle dans un contexte de globalisation croissante des échanges et de combat systémique contre les maladies les plus virulentes. De part et d'autre de la rupture pastorienne, le changement de paradigme scientifique peut sembler créer un hiatus insurmontable. Cependant, les impacts sociaux et politiques de la prise en compte des rapports entre santé et environnement à des échelles différentes portent encore de nombreuses leçons pour notre temps.

Mots-clés

Santé publique, Environnement, Épidémie, Pathocénose, Hygiénisme, Pollution, Climat, Hippocratismes, Médecine coloniale

Chantal Camenisch, Universität Bern

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen von extremen Witterungsereignissen und Klimavariationen in der Schweiz, 1300-1700

Abstract

Societal climate impacts are complex social and economic phenomena and processes, such as subsistence crises or damage to infrastructure. They are triggered, but not caused by extreme weather and climate variability alone. In this paper, theoretical approaches to social climate impacts are briefly presented and examples from Switzerland during the period from 1300 to 1700 are discussed.

Keywords

Climate, Climate impact on society, Economic history of Switzerland, Famine, Pre-industrial period

Ein eine lange Version dieses Artikels ist verfügbar unter: www.alphil.com.

Camenisch Chantal, «Wirtschaftliche und gesellschaftliche Folgen von extremen Witterungsereignissen und Klimavariationen in der Schweiz, 1300-1700», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 23-28.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.023

Einleitung

In der Vergangenheit waren menschliche Gesellschaften immer wieder mit Klimavariationen, extremen Witterungsereignissen und ihren Folgen konfrontiert. Diese gesellschaftlichen Klimafolgen konnten dabei vorteilhaft ausfallen oder auch Zerstörung und Elend nach sich ziehen. Ob eine Bevölkerung gegenüber Klimavariationen und extremen Witterungsbedingungen verletzlich war oder nicht, hing dabei nicht nur von der Intensität der klimatischen Schwankungen oder den meteorologischen Ereignisse ab, sondern auch von landwirtschaftlichen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Faktoren, die eine Gesellschaft prägen. Bei einer Untersuchung von Folgen von Klimaereignissen ist es zentral, klimadeterministische und monokausale Erklärungsmuster zu vermeiden. Auch sind viele Mechanismen zu komplex, um sie nur auf extreme Witterungsereignisse zurückzuführen.¹ Dieser Artikel befasst sich mit verschiedenen Aspekten gesellschaftlicher Klimafolgen auf dem Gebiet der heutigen Schweiz für die Zeitspanne von 1300 bis 1700. Neben einer allgemeinen Einführung in die Thematik folgt eine Beschreibung des Zusammenhangs von spezifischen Witterungsverläufen und Subsistenzkrisen sowie von Hochwasser und der Zerstörung und Instandhaltung von Infrastrukturbauten.²

¹ Mauelshagen Franz, *Klimageschichte der Neuzeit. 1500-1900*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), 2010, S. 85.

² Zu historischen Beispielen aus der heutigen Schweiz vgl. die längere Online-Version dieses Artikels.

Klimaverlauf 1300-1700

In den Untersuchungszeitraum fällt die «*Kleine Eiszeit*», die sich durch tiefere Durchschnittstemperaturen auszeichnete, wobei die Temperaturen nicht permanent und konstant tiefer waren, sondern einzelne Kühlphasen auszumachen sind. Auch während der «*Kleinen Eiszeit*» kamen Hitzeanomalien und Normaljahre vor.³ Für die gesellschaftlichen Klimafolgen stellen zudem Niederschlagsanomalien potenzielle Auslöser dar. Im Verlauf der «*Kleinen Eiszeit*» fallen insbesondere die längeren Kühlphasen in den 1430er-Jahren sowie gegen Ende des 15. Jh. auf. Erneute Phasen mit tiefen Temperaturen ereigneten sich Mitte des 16. Jh. und in den letzten drei Jahrzehnten desselben Jahrhunderts sowie während des späten *Maunder Minimums* von ca. 1675 bis 1715.⁴ Bereits früh im 14. Jh. fällt zudem eine Serie von sehr nassen Jahren auf. Zu Beginn der 1470er-Jahre folgte eine mehrere Jahre umfassende Dürreperiode. Das Jahr 1540 sticht ebenfalls durch seine extreme Trockenheit hervor.⁵ Ähnliche Extremjahre ereigneten sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums immer wieder, wobei der Verlauf der «*Kleinen Eiszeit*» global und auch innerhalb Europas recht unterschiedlich ausfiel.

³ Behringer Wolfgang, *Kulturgeschichte des Klimas. Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*, München: C. H. Beck, 2009, S. 120.

⁴ Pfister Christian, *Wetternachhersage. 500 Jahre Klimavariationen und Naturkatastrophen*, Bern et al.: Haupt, 1999, S. 58-60; Camenisch Chantal, *Endlose Kälte. Witterungsverlauf und Getreidepreise in den Burgundischen Niederlanden im 15. Jahrhundert*, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte (WSU) 5, Basel: Schwabe, 2015.

⁵ Camenisch Chantal, «The Potential of Late Medieval and Early Modern Narrative Sources from the Area of Modern Switzerland for the Climate History of the Fourteenth Century», in Bauch Martin, Schenk Gerrit Jasper (Hrsg.), *The Crisis of the 14th Century. Teleconnections between Environmental and Societal Change?*, Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung, Beihefte 13, Berlin & Boston: de Gruyter, 2020, S. 43-61; Rohr Christian, Camenisch Chantal, «Klima und extreme Naturereignisse in der Schweiz, 1350-1850. Nutzen und Potenziale historischer und naturwissenschaftlicher Klimaforschung für die Archäologie», in Niffeler Urs (Red.), *Die Schweiz von 1350 bis 1850 im Spiegel archäologischer Quellen / La Suisse de 1350 à 1850 à travers les sources archéologiques. Actes des Kolloquiums / Actes du Colloque, Bern, 25.-26. 01. 2018*, Basel: Archäologie Schweiz, 2018, S. 479-487, auch online unter <http://www.archaeologie-schweiz.ch/Kolloquiumsakten-SPM.338.0.html>, konsultiert am 23.07.2020.

Quellen

Eine zentrale Frage für die Untersuchung von gesellschaftlichen Klimafolgen in der Vergangenheit ist, wo sich die entsprechenden Informationen in den historischen Quellen finden lassen. Für die Rekonstruktion von Klima kommen für den Untersuchungszeitraum beispielsweise auch Witterungstagebücher und stellvertretende Klimaanzeiger (Klima-Proxies) aus den Archiven der Natur infrage – etwa Baumringe oder Seesedimente. Für die Klimafolgen stehen diese Proxies eher nicht zur Verfügung und die Forschung stützt sich weitgehend auf historische Quellen, welche gesellschaftliche und wirtschaftliche Ereignisse und Prozesse festhalten. Für die Zeitspanne von 1300 bis 1700 bieten sich einerseits narrative Texte aus dem Bereich der Historiografie an – wie beispielsweise Chroniken oder Annalen. Für den Raum der heutigen Schweiz sind sehr viele Quellen dieser Art in edierter Form oder als Original auf frei zugänglichen Repositorien und in Datenbanken erhältlich.⁶ Darüber hinaus sind besonders Aufzeichnungen von kommunalen und kirchlichen Institutionen ergiebig wie beispielsweise Ratsprotokolle, Abrechnungen, Korrespondenzen oder Rechtsquellen. Diese Quellen finden sich in der Regel in Staats- oder Kommunalarchiven und sind teilweise gedruckt worden. Neben schriftlichen Quellen können auch Bauwerke, Spuren in der Landschaft und archäologische Überreste wertvolle Informationen liefern.⁷

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Klimafolgen

Zu den gesellschaftlichen Klimafolgen zählen verschiedene Phänomene und Prozesse, die einen mehr oder weniger direkten Zusammenhang mit Klimavariationen oder extremen Witterungsereignissen aufweisen.⁸ Es können dabei sehr

⁶ Z. B. <https://www.e-codices.unifr.ch/de> oder <https://www.euroclimhist.unibe.ch/de/>. Zu Euro-Climhist siehe auch den spezifischen Artikel S. 149-155.

⁷ Rohr Christian, Camenisch Chantal, «Klima und extreme Naturereignisse in der Schweiz, 1350-1850...», S. 479-480.

⁸ Mauelshagen Franz, Pfister Christian, «Vom Klima zur Gesellschaft. Klimageschichte im 21. Jahrhundert», in Welzer Harald, Soeffner Hans-Georg, Giesecke Dana (Hrsg.), *KlimaKulturen. Soziale Wirklichkeiten im Klimawandel*, Frankfurt: Campus, 2010, S. 241-269.

unterschiedliche (bio-)physikalische, sozio-ökonomische und kulturelle Ebenen betroffen sein, wobei je nach Ebene neben dem Klima- und Witterungsgeschehen weitere Faktoren die hier als Klimafolgen zusammengefassten Phänomene und Prozesse beeinflussen. Auch Bewältigungs- und Adaptionstrategien gehören zum Bereich der Klimafolgen. Um wirtschaftliche und gesellschaftliche Klimafolgen besser einordnen zu können, ist es sinnvoll, auch eine zeitliche Unterscheidung vorzunehmen. Klimafolgen können sich ebenso wie deren Ursachen, über kurzfristige, konjunkturelle oder langfristige Ereignisse, Prozesse oder Abfolgen von Prozessen erstrecken.

Vulnerabilität und Resilienz

Ob und in welchem Ausmass extreme Witterung und Klimavariationen einen Einfluss haben, hängt von der Vulnerabilität eines Systems, einer Gesellschaft, einer Siedlung oder eines Individuums ab. Die Vulnerabilität wird dabei von verschiedenen Variablen bestimmt: von der topografischen Lage einer Siedlung, der Nähe zum Entstehungs- und Wirkungsort von Naturgefahren, der Verkehrsanbindung und Marktintegration genauso wie von den politischen Gegebenheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Vulnerabilität ist im ständigen Wandel und nicht statisch. Es wird zwischen mehreren Eckpunkten der Vulnerabilität unterschieden wie der Exposition, der Sensitivität und der Resilienz des Systems. Mit Blick auf die Exposition wird untersucht, wie häufig, für wie lange und in welchem Ausmass eine definierte Einheit eines Systems einer Störung ausgesetzt ist, beispielsweise Hagelzügen oder Spätfrösten. Die Sensitivität drückt die Veränderungen in einem System aus, die durch die Störungen ausgelöst wurden. Diese wird oft durch die Anzahl Todesfälle oder materielle Schäden gemessen. Mit der Resilienz wird ausgedrückt, wie erfolgreich und wie schnell ein System Störungen bewältigen kann. Eine grosse Rolle spielen dabei auch Wahrnehmung und Deutungsmuster von Störungen und ihren Folgen.⁹

⁹ Krämer Daniel, «Menschen grasten nun mit dem Vieh». Die letzte grosse Hungerkrise der Schweiz 1816/17, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte (WSU) 4, Basel: Schwabe, 2015, S. 104-108; S. 205-209.



Bau der «Untertorbrücke» in Bern 1255/56. Diebold Schilling, Spiezer Chronik, Bern, Burgerbibliothek, Mss.h.h.I.16, S. 81.¹⁰

Missernten und Hungersnöte

Eine spezifische Art von Klimafolgen stellen Subsistenzkrisen oder Hungersnöte dar. Am Anfang dieses vielschichtigen Phänomens steht auf der (bio-)physikalischen Ebene eine Temperatur- oder Niederschlagsanomalie oder ein extremes Witterungsereignis wie ein Spätfrost, eine Dürre oder ein Hagelsturm. Dieser Auslöser führt zu einem Rückgang der Erntemenge und -qualität von Kulturpflanzen, beispielsweise von Brotgetreide. Dadurch steigen in der Folge auf einer sozioökonomischen Ebene die Lebensmittelpreise. Als Konsequenz kann eine Subsistenzkrise mit Mangelernährung und einer erhöhten Sterberate sowie niedriger Geburtenrate auftreten, die auch Auslöser für soziale Spannungen und Migrationsbewegungen sein kann. Auf der kulturellen Ebene kann eine Subsistenzkrise kirchliche Bittprozessionen

¹⁰ <https://www.e-codices.ch/en/list/one/bbb/Mss-hh-10016>, konsultiert am 18.11.2020.

oder die Ausgrenzung und Bestrafung von zu Sündenböcken gemachten Minderheiten zur Folge haben. Subsistenzkrisen beeinflussen aber auch die Erinnerungskultur und Deutungsmuster. Mangelernährung und krisenbedingte schlechte hygienische Zustände können wiederum die Verbreitung von Epidemien begünstigen.¹¹ Auf allen diesen Ebenen spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle und der Prozess verläuft nicht deterministisch, sondern kann unter Umständen auf jeder Ebene unterbrochen werden.

Auf dem Gebiet der heutigen Schweiz ereigneten sich zwischen 1300 und 1700 in unregelmässigen Abständen zahlreiche Subsistenzkrisen, die mit extremer Witterung zusammenhängen. So war die Schweiz auch von der grossen Hungersnot zwischen 1315 und 1322 betroffen, welche als schwere Mortalitätskrise in die europäische Geschichte einging. Auslöser waren mehrere Jahre mit kalten und nassen Frühlings- und Sommerjahreszeiten.¹² Nach dem starken Bevölkerungsrückgang in der Folge dieser Krise und vor allem auch der folgenden Pestwellen im 14. Jh. ereignete sich die nächste grössere Subsistenzkrise erst in den 1430er-Jahren. Im Zusammenhang mit mehreren langen und kalten Winterjahreszeiten kam es europaweit zu einer Serie von Missernten, die eine Hungersnot zur Folge hatten. Weitere Subsistenzkrisen ereigneten sich zwischen 1477 und 1483 sowie kurz darauf zwischen 1487 und 1493. Im Verlauf des 16. Jh. (1500-1504, 1515-1518, 1528-1533, 1543-1546, 1571-1575, 1586-1593) und des 17. Jh. (1609-1615, 1622-1624, 1628-1631, 1635-1639, 1642-1645, 1650-1652, 1661-1666, 1675-1677, 1690-1695) nahm die Zahl der Subsistenzkrisen sogar noch zu, wobei die exakten Jahre von Region zu Region geringfügig abweichen können. In den meisten Fällen sind neben extremen Witterungsereignissen und den folgenden Missernten auch politische Geschehnisse wie Kriege und Marktversagen (u. a. massive Störungen des Handels, verstärkte

Eingriffe der Obrigkeit in den Markt und die Preisgestaltung) Ursache für die Krisen.¹³ Die hohe Zahl der Krisenjahre zeigt, dass es sich nicht um Ausnahmefälle, sondern um wiederkehrende Ereignisse gehandelt hat.

Überschwemmungen und Hochwasserschäden

Hochwasser und Überschwemmungen können an der Entstehung von Subsistenzkrisen beteiligt sein, indem beispielsweise Wiesen, Ackerland oder Siedlungen davon betroffen sind. Hochwasser verursachen aber mit der Beschädigung und Zerstörung von Infrastrukturen wie Brücken, Mühlen oder Hafenanlagen auch eine andere Art von Klimafolgen. Brücken gehören für eine Gesellschaft zu den zentralen Infrastrukturbauten, da sie Zugänge zu Siedlungen ermöglichen, Verkehrswege passierbar machen sowie Waren- und Personentransporte beschleunigen und vereinfachen.

Wo es keine Brücken gibt, können Furten oder Fähren zum Einsatz kommen, allerdings sind diese zumeist mühsamer oder weniger zuverlässig nutzbar.¹⁴ Auch Hochwasser lassen sich anhand der Grösse des betroffenen Gebiets und anhand des Ausmasses der Schäden klassifizieren, wobei verschiedene Systeme zur Anwendung kommen. Allerdings lässt sich gerade für die frühe Zeit von 1300 bis 1700 nicht einfach die Schadenssumme zur Einschätzung heranziehen, weil für diese Epoche kaum genügend Informationen für Schätzungen vorhanden sind. Es bietet sich deshalb eher eine Unterteilung nach der Art der Schäden an. So lassen sich etwa geringfügige, beträchtliche, grosse und sehr grosse Schadensereignisse unterscheiden. Unter «*geringfügig*» sind leichte Schäden an Feldern, Gärten und Wäldern in Ufernähe gemeint. Auch kleinere Schäden an

¹¹ Krämer Daniel, «*Menschen grasten nun mit dem Vieh*»..., S. 133-138.

¹² Camenisch Chantal, «*The Potential of Late Medieval*...», S. 52-54.

¹³ Camenisch Chantal, «*We did not eat bread for two or three months.*» Subsistence Crises in the City and Republic of Bern, 1315-1715», *Food & History*, Nr. 17/1, 2019, S. 37-64.

¹⁴ Bähler Anna, «*Die Aare macht Geschichte*», in Bähler Anna, Däpp Walter, Gruner Ueli, Lüthi Christian, Stalder Lisa, Steiner Markus, Witschi Franziska (Hrsg.), *Berns Aare*, Bern: Haupt, 2013, S. 59-75, hier S. 64-67.



Die Stadt Aarberg mit ihren beiden Brücken, Druckgrafik von Johann Ludwig Nöthiger, 1744, Schweizerische Nationalbibliothek, Graphische Sammlung.¹⁵

Infrastrukturbauten fallen unter diese Kategorie, wobei sich diese sowie Einschränkungen für die Bevölkerung in kurzer Zeit wieder beheben liessen.

In die Kategorie «*beträchtlich*» fallen bereits grössere und vor allem teurer zu beseitigende Schäden. «*Grosse*» Ereignisse schliessen auch längerfristige Schäden und die Zerstörung von Infrastrukturbauten und agrarisch genutzten Flächen mit ein. Die grossräumige Zerstörung von Ernten und Infrastrukturen sind Charakteristika von «*sehr grossen*» Ereignissen. Für die Klassifizierung spielt es zudem eine Rolle, ob eine oder mehrere Gemeinden von den Schäden betroffen sind.¹⁶ Mit den Quellen vor 1700 lassen sich oft nur mehr grosse und sehr grosse Hochwasserereignisse nachbilden. Eine Ausnahme stellen in der Schweiz die

Wochenausgabenbücher der Stadt Basel dar, die sehr viel detaillierter Auskunft auch über kleinere Reparaturen geben.¹⁷

Die Schweiz mit den Alpen und dem Jura ist von einer grossen Zahl an Fliessgewässern und Seen durchzogen, die jeweils eigene hydrologische Dynamiken aufweisen. Es gibt deshalb Grossereignisse, die mehrere Gewässer und Regionen betreffen, jedoch hat jeder Fluss oder Bach bedingt durch sein Einzugsgebiet und andere Eigenschaften seine eigene Hochwassergeschichte. Dies gilt letztlich auch für Infrastrukturbauten, die jeweils ihre eigene Schadenschronik kennen.¹⁸

¹⁵ <https://www.helveticaarchives.ch/detail.aspx?ID=480568>, konsultiert am 18.11.2020.

¹⁶ Salvisberg Melanie, *Der Hochwasserschutz an der Gürbe. Eine Herausforderung für Generationen (1855-2010)*, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte (WSU) 7, Basel: Schwabe, 2017, S. 92-97.

¹⁷ Wetter Oliver, Pfister Christian, Weingartner Rolf, Luterbacher Jürg, Reist Tom, Trösch Jürg, «The largest floods in the High Rhine basin since 1268 assessed from documentary and instrumental evidence», *Hydrological Sciences Journal*, Nr. 56/5, 2011, S. 733-758.

¹⁸ Hügli Andreas, *Aarewasser. 500 Jahre Hochwasserschutz zwischen Thun und Bern*, Bern: Ott, 2007, S. 32.

Fazit

Menschliche Gesellschaften waren seit jeher mit Klimavariationen und extremen Witterungsereignissen konfrontiert, die beispielsweise Überschwemmungen und Missernten zur Folge hatten. Unter ungünstigen Umständen führten diese Phänomene zu Infrastrukturschäden und

Subsistenzkrisen, wobei das Ausmass der Klimafolgen von der Vulnerabilität einer Gesellschaft gegenüber den spezifischen Phänomenen abhing. Andere Faktoren neben Klima und Witterung spielten dabei ebenfalls eine grosse Rolle, weshalb monokausale Erklärungen diesen oft komplexen gesellschaftlichen Prozessen keineswegs gerecht werden.

Die Verfasserin

Chantal Camenisch ist promovierte Historikerin. Sie forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Institut der Universität Bern und am *Oeschger Centre for Climate Change Research* zum Klima und den gesellschaftlichen Klimafolgen in der Vergangenheit.

chantal.camenisch@hist.unibe.ch

https://www.hist.unibe.ch/ueber_uns/personen/camenisch_chantal/index_ger.html

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Klimafolgen sind komplexe soziale und wirtschaftliche Phänomene und Prozesse, so etwa Subsistenzkrisen oder Schäden an Infrastruktur. Sie werden durch extreme Witterung und Klimavariabilität angestossen, aber nicht nur durch diese verursacht. In diesem Artikel werden theoretische Ansätze zu gesellschaftlichen Klimafolgen kurz vorgestellt und Beispiele aus der Schweiz in der Zeitspanne von 1300 bis 1700 besprochen.

Keywords

Klima, Gesellschaftliche Klimafolgen, Wirtschaftsgeschichte der Schweiz, Subsistenzkrisen, Vorindustrielle Zeit

Quelle(s) histoire(s) au regard de l'Anthropocène ?

Abstract

The Anthropocene is a multi-faceted concept, which integrates a temporal perspective, highlighting socio-natural relationships of the present through the prism of geological time. In so doing, it makes it possible to review the classic perspective of an existential separation between nature and culture. This viewpoint is specific to modern Western societies, and with it the sharing and production of knowledge according to whether it relates to nature (natural sciences) or culture (human and social sciences). By intersecting human and geological time, the Anthropocene brings into play the concept of time taken in a broad sense, where two historical sciences, that of historians and of geologists, come together. The idea of creating a world by distinguishing between time period counted in generations must be reconsidered because geological time includes phenomena whose duration is measured on extremely variable scales and which are always active. Geological time can no longer be simply relegated to a deep time that constitutes a « *bedrock* » world conceived of as permanent. Rather, it should be considered as substantial with a systemic vision, where interrelationships are deployed not only in space – as it is in its common representation – but also in time, in a perpetual contingent movement in which human activities are now inscribed.

Keywords

Geological times, Deep time, Human history, Natural history, Comparative didactics, Anthropocene, Systemic

Kramar Nicolas, Oliveira Gil, «Quelle(s) histoire(s) au regard de l'Anthropocène?», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 29-36.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.029

L'Anthropocène : un changement de perspective

L'Anthropocène est un concept émergent, fondé sur l'hypothèse selon laquelle la Terre serait entrée dans une nouvelle époque géologique qui succéderait à l'Holocène. Si le concept est apparu au début des années 2000, l'idée d'inscrire le présent dans l'histoire de la Terre face à l'ampleur de l'impact humain n'est pas nouvelle¹. Des propositions sont formulées dès le xviii^e siècle avec les travaux influents du naturaliste français Georges-Louis Clerc de Buffon, puis des néologismes voient le jour, comme le terme « Anthropozoïque » repris par divers géologues dans la seconde moitié du xix^e siècle. Néanmoins, l'Anthropocène, dans son acception récente, se distingue de ses précurseurs, car il ne saurait être conçu en dehors du nouveau paradigme interdisciplinaire qui s'organise autour du « Système Terre » à la fin du xix^e siècle². Il est admis que le terreau dans lequel le concept a émergé correspond aux sciences du système Terre, en particulier dans le cadre institutionnel de l'International Geosphere-Biosphere Program (IGBP) mais pas seulement³. S'il semble désormais nécessaire d'élargir la géologie aux sciences du système Terre, nous utiliserons toutefois l'expression « sciences de la Terre » dans cet article, en raison de la dimension historique qui caractérise ces dernières, tout en reconnaissant leur

¹ Zalasiewicz Jan, Waters Colin N., Williams Mark, Summerhayes Colin P. (eds.), *The Anthropocene as a Geological Time Unit: A Guide to the Scientific Evidence and Current Debate*, Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

² Hamilton Clive, Grinevald Jacques, « Was the Anthropocene anticipated? », *The Anthropocene Review*, vol. 2, n° 1, 2015, p. 59-72.

³ Dutreuil Sébastien, « L'anthropocène est-il un concept d'histoire de la Terre? Le nom qui ne dit pas son épistémologie », in Beau Rémi, Larrère Catherine, *Penser l'Anthropocène*, Paris: Presses de Sciences Po, 2018, p. 355-374.

dimension systémique et pluridisciplinaire, au-delà du partage classique inerte/vivant.

La perspective systémique, qui décrit le fonctionnement planétaire en termes de flux de matière et d'énergie et de processus interdépendants, et qui se développe en partie comme un paradigme alternatif au réductionnisme, est essentielle pour penser l'Anthropocène. D'une part, elle permet de le distinguer de l'anthropisation du monde, compris comme la modification de milieux sous l'action humaine. Suivant cette perspective, l'Anthropocène ne marque pas le début décelable de l'influence humaine, mais une altération durable dans le fonctionnement même du système Terre⁴. D'autre part, elle permet de renouveler notre approche en proposant une vision globale et complexe des problèmes d'environnement contemporains, loin de se limiter au seul changement climatique. Si d'autres notions, comme celles de changement global ou de crise écologique, peuvent aussi évoquer la diversité de ces problèmes à l'échelle planétaire, l'Anthropocène a ceci de particulier qu'il apporte une dimension géologique. En d'autres termes, il permet de mettre en perspective la situation actuelle dans le temps long de l'histoire de la Terre⁵.

L'Anthropocène, en décrivant l'impact profond et durable des activités humaines sur le système Terre, suscite un intérêt croissant, bien au-delà de la communauté scientifique d'où il est issu. Il ne constitue pas seulement un diagnostic scientifique de l'état de la planète, mais aussi un état des relations socionaturelles⁶. Il permet ainsi de penser les rapports des sociétés humaines à leur milieu, en particulier les limites du naturalisme, une ontologie proprement occidentale qui repose sur la dichotomie nature/culture⁷. L'Anthropocène remet en question le grand partage entre les sciences de l'homme et les sciences

de la nature, et donc les partages disciplinaires qui en découlent.

L'Anthropocène au croisement des temps

L'Anthropocène signale un croisement des temps géologique et historique qui a stimulé de nombreuses réflexions, dont beaucoup se sont cristallisées autour de la question du récit de l'entrée dans l'Anthropocène, où s'affrontent deux rapports distincts au temps⁸. Le récit dominant met en scène l'espèce humaine comme force géophysique globale et s'appuie sur un temps relativement long, qui dépasse largement le temps d'une vie humaine. C'est cette perspective qui justifie à l'origine le choix du terme Anthropocène comme nouvelle époque géologique. D'autres récits se basent sur un temps plus court où le concept d'espèce n'est pas une catégorie jugée pertinente pour saisir les comportements humains du fait qu'on ne puisse pas considérer une humanité unique et homogène. Une variété de récits et de discours se sont inscrits dans cette perspective, résultant d'une combinaison d'enjeux sociopolitiques, économiques, éthiques et anthropologiques. Certains questionnent les mythes et récits qui influencent nos pratiques et nos manières de faire monde. L'Anthropocène est alors l'occasion de mobiliser les thèses classiques sur les limites du gabarit ontologique occidental moderne qui se résume par la dichotomie nature/culture. Un tel gabarit est à l'origine du partage et de la production des savoirs entre sciences physiques et sciences humaines et sociales. Considérant que la géologie et l'histoire appartiennent chacune à l'un de ces domaines, l'Anthropocène invite à interroger les cadres temporels de ces deux disciplines historiques, ainsi que leur articulation.

Du côté de l'histoire, l'idée d'une géographie qui sert de décor statique et immuable sur laquelle les humains prendraient place est remise en cause par l'historien français Fernand Braudel. Avec le concept de géohistoire, Braudel propose une

⁴ Zalasiewicz Jan, Williams Mark, Waters Colin N., «Can an Anthropocene Series be defined and recognized?», *Geological Society, London, Special Publications*, vol. 395, n° 1, 2014, p. 39-53.

⁵ Kramar Nicolas, «Questionner les liens Sociétés-Terre», *OCIM la lettre*, n° 187, 2020, p. 14-19.

⁶ Arias-Maldonado Manuel, *Environment and Society. Socionatural Relations in the Anthropocene*, Cham: Springer, 2015.

⁷ Descola Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris: Gallimard, 2015.

⁸ Federau Alexander, *Pour une philosophie de l'anthropocène*, Paris: Presses universitaires de France, 2017.

première approche qui lie ces deux temporalités, en attirant l'attention sur la nécessité de considérer la « longue durée » de la nature pour penser les entreprises humaines⁹. Cependant, le projet de Braudel vise d'abord à unifier diverses sciences sociales et s'inscrit pleinement dans le dualisme ontologique classique nature/culture. Il relève d'un point de vue humaniste traditionnel, mécaniste au sujet des sciences physiques et de la géologie en particulier. La perspective d'un simple emboîtement de différentes échelles de temps comme des poupées russes – l'histoire de la Terre (géologie), celle de la vie (paléontologie), celle de l'espèce humaine (archéologie) et enfin celle des sociétés humaines à proprement parler avec les débuts de l'écriture (histoire) – montre rapidement ses limites¹⁰ et n'est plus opérante au temps de l'Anthropocène. L'historien Dipesh Chakrabarty, qui observe le télescopage des temporalités géologiques et humaines signalé par l'Anthropocène, plaide pour la prise en compte des humains comme un agent géologique et pour un renouveau entre histoire naturelle et histoire humaine par l'abandon de la distinction qui les sépare¹¹.

Pour enrichir ce point de vue, il est nécessaire de dépasser la simple idée d'une temporalité géologique qui ne concernerait que le passé et ne se déroulerait qu'en millions d'années. La notion de temps géologique est plus riche et permet d'aborder les systèmes naturels de manière compatible avec l'histoire et les activités anthropiques. Plus encore, il est nécessaire de la considérer afin d'enraciner notre présent dans l'histoire du monde et d'appréhender le système Terre non pas simplement dans l'espace, mais également dans le temps.

La richesse du temps géologique

Même si temps long et temps géologique sont parfois liés, les deux notions ne sont pas équivalentes.

Le temps long est utilisé dans différents contextes, mais son usage relève avant tout d'un rapport relatif qui implique un contraste de temporalité. Cinzia Cervato et Robert Frodeman rappellent ainsi que des paléontologues en appelleront au temps long pour distinguer leurs perspectives en matière d'évolution de celles des biologistes, ou que des géoscientifiques le feront pour parler des temps précédant la période du Quaternaire¹². Ce dernier exemple se rapproche d'un autre usage qui consiste à parler du temps long pour se référer au temps qui précède notre espèce *Homo sapiens*. Ces divers usages mobilisent des durées très différentes et illustrent le fait que le temps long ne relève pas d'une durée absolue.

Pour aborder la notion de temps géologique, on se réfère au point de vue développé par Denise Orange-Ravachol dans ses travaux¹³ en didactique des sciences de la Terre qui intègrent des développements épistémologiques. Selon elle, les sciences de la Terre s'articulent entre un pôle fonctionnaliste et un pôle historique, et sont, de fait, à la fois des sciences fonctionnalistes et des sciences historiques. Dans leur dimension fonctionnaliste, elles ont produit une grande diversité de phénomènes dont les durées varient de plusieurs milliards d'années à quelques heures. On peut citer, par exemple, la durée totale d'habitabilité de la Terre (5,5 milliards d'années), la durée d'un bassin océanique (170 millions d'années), la durée de vie moyenne d'un vertébré terrestre (1 million d'années), ainsi que d'autres types de durées comme le temps de résidence du carbone dans divers réservoirs au sein des plantes terrestres (5 à 10 ans), ou de l'eau dans l'atmosphère (9 jours)¹⁴. À ces exemples, s'ajoutent des temporalités encore plus courtes, comme celle attachée

⁹ Braudel Fernand, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris: Armand Colin, 1949.

¹⁰ Federau Alexander, *Pour une philosophie de l'anthropocène*, Paris: PUF, 2017.

¹¹ Chakrabarty Dipesh, « Le climat de l'histoire : quatre thèses », *La Revue internationale des livres et des idées*, n° 15, 2010, p. 22-31.

¹² Cervato Cinzia, Frodeman Robert, « The Significance of Geologic Time: Cultural, Educational, and Economic Frameworks », *Geological Society of America Special Papers*, vol. 486, 2012, p. 19-27.

¹³ Orange-Ravachol Denise, « Utilisations du temps et explications en sciences de la Terre par les élèves de lycée : étude dans quelques problèmes géologiques », Thèse de doctorat, Nantes: Université de Nantes, 2003; Orange-Ravachol Denise, « Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en sciences de la terre chez les chercheurs et chez les lycéens », *Aster*, n° 40, 2005, p. 177-204.

¹⁴ Bjornerud Marcia, *Timefulness: How Thinking Like a Geologist Can Help Save the World*, Princeton: Princeton University Press, 2018, p. 197-200.



Fig. 1. Le temps géologique correspond à des phénomènes de durée très variable. Les bancs massifs de ces flyschs observés dans les Chablais valaisan et haut-savoyard correspondent à des avalanches sous-marines. Leur durée de dépôt n'excède pas quelques heures.

à un écroulement rocheux de quelques minutes, ou la mise en place d'une avalanche sous-marine en quelques heures selon une séquence stratigraphique dite de Bouma (figure 1). Ces dernières concernent des épaisseurs de sédiments parfois métriques et constituent des traces géologiques relativement communes.

La géologue Marcia Bjornerud utilise la métaphore de la symphonie pour illustrer cette diversité¹⁵. Si le nombre total de mesures d'une symphonie correspond à l'âge de la Terre, ce sont bien les durées des notes et la récurrence des thèmes qui vont lui donner forme. De même, l'histoire de la Terre réside dans les rythmes et les intensités variables des nombreux mouvements, joints ou disjoints, qui

¹⁵ Bjornerud Marcia, *Timefulness...*, p. 17.

la composent. Or les processus géologiques n'ont pas nécessairement les proportions grandioses du temps long qu'on leur attache automatiquement. Les montagnes, par exemple, se développent à des vitesses qui sont mesurées en temps réel. En outre, ces rythmes ne sont pas toujours ceux que l'on croit. L'accélération du changement climatique surprend même ceux qui l'étudient depuis des décennies.

En somme, l'évocation de ces quelques phénomènes géologiques sert ici avant tout à montrer la grande variété des temporalités mises en jeu par les géoscientifiques pour construire des histoires géologiques. Dans une perspective rétrodictive, il n'est pas possible de déduire ces histoires sur la base des modèles physico-chimiques invoqués. La complexité des interactions entre une diversité de phénomènes hétérogènes en termes d'espace et de durée génère une infinité d'agencements qui produisent une histoire de la Terre et de la vie. De tels agencements de phénomènes ont soit un caractère de continuité, à l'instar de la stabilité structurelle d'une ride océanique telle que décrite par Christian Orange et Denise Orange¹⁶, soit de rupture, revêtant alors le caractère d'un événement. Pour illustrer une telle rupture, on peut évoquer la crise dévonienne qui s'est produite il y a plus de 360 millions d'années et qui est considérée comme l'une des cinq grandes extinctions de l'histoire de la Terre. Cet événement notoire combine de manière complexe des phénomènes variés en termes de durée mais aussi d'origine, tels que le volcanisme, le développement d'un couvert végétal continental, l'évolution de la couche d'ozone et des glaciations.

Épistémologie des sciences de la Terre

Du point de vue de leur épistémologie, les sciences de la Terre ne peuvent pas être

¹⁶ Orange Christian, Orange Denise, *Géologie et biologie: analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques*, ASTÉR, n° 21, 1995, p. 27-49. Disponible à l'adresse: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA021-03.pdf>, consulté le 18 octobre 2020.

considérées simplement comme une sous-physique, c'est-à-dire comme une forme de physique appliquée et imprécise, comme c'est souvent le cas en philosophie analytique. Ce point de vue ne concerne que les sciences de la Terre dans leur dimension fonctionnaliste, mais il ne permet pas de rendre compte des sciences de la Terre dans leur dimension historique. La complexité des interactions entre les phénomènes, le nombre et l'interprétation des traces, nécessite un travail que le philosophe Robert Frodeman compare à une forme d'herméneutique¹⁷. En faisant de la géologie une science historico-herméneutique, Frodeman rapproche les sciences de la Terre des sciences humaines et sociales.

Un rapprochement avec l'histoire est en particulier proposé par Denise Orange dans une démarche de didactique comparée¹⁸. Histoire et sciences de la Terre partagent toutes deux des dimensions fonctionnaliste et historique selon des tendances propres. Les sciences de la Terre produisent plutôt des phénomènes, alors que l'histoire tend à produire des événements¹⁹. La différence tient probablement à l'horizon à partir duquel elles construisent leurs objets d'étude. Ainsi, l'histoire, dans sa dimension fonctionnaliste, se réfère à des processus sociaux, qui sont par essence complexes, alors que les sciences de la Terre affirment leur appartenance au projet des sciences physiques qui vise à établir des phénomènes. À cette fin, ces dernières se réfèrent en particulier à des principes physico-chimiques formulés sur la base de situations idéales et reproductibles, servant à mettre en jeu des conditions limites pour faire des choix entre des explications alternatives ou simplement pour modéliser une explication afin de

pouvoir la discuter. Sur le fond, ces choix sont essentiellement de nature probabiliste et sont susceptibles, en reprenant les arguments impliqués, d'être modifiés ultérieurement en fonction de nouveaux questionnements, accompagnés parfois de moyens d'investigation inédits.

Les sciences de la Terre produisent des événements lorsqu'elles se retrouvent à la limite de produire des phénomènes, et en particulier lorsque des facteurs humains interviennent²⁰. C'est exactement ce qui est en train de se passer avec l'Anthropocène. Les activités anthropiques participent désormais aux agencements complexes qui étaient a priori en cours (on peut penser à différents cycles géochimiques parmi lesquels celui du carbone) et génèrent, au présent, un événement ubiquiste, l'Anthropocène, par nombre de ses manifestations. Par exemple, le fait de brûler des combustibles fossiles agit indirectement sur l'érosion des côtes à l'autre bout du monde à cause de la hausse du niveau des mers ou déstabilise des constructions en Sibérie à cause de la fonte du pergélisol.

Le système Terre a été essentiellement appréhendé à partir d'une dimension horizontale, spatiale, géographique. Ce constat, toutefois, n'est pas suffisant pour penser et mettre en perspective les enjeux environnementaux contemporains. Il faut enrichir notre regard d'une dimension verticale, temporelle, au moyen d'une perspective historique qui intègre les temps géologiques et engage des agencements de temporalités extrêmement variées, qu'ils soient de nature anthropique ou non. Autrement dit, la perspective systémique, qui a d'abord pour vocation de penser un système à un moment donné pour en saisir les implications spatiales, doit également s'étendre et enraciner dans le temps la multiplicité des durées des phénomènes qui sont en jeu (figure 2).

¹⁷ Frodeman Robert, «Geological reasoning: Geology as an interpretative and historical science», *GSA Bulletin*, vol. 107, n° 8, 1995, p. 960-968.

¹⁸ Orange-Ravachol Denise, Le Marec Yannick, «La construction et l'interprétation des traces en sciences de la terre et en histoire», *Communication au Colloque international de l'ARCD*, Genève, 15-16 janvier 2009; Orange-Ravachol Denise, Doussot Sylvain, «Le catastrophisme en sciences de la Terre et les ruptures en histoire», *Les contenus d'enseignement. Approches comparatistes*, 2013.

¹⁹ Orange-Ravachol Denise, Doussot Sylvain, «Le catastrophisme...», 2013.

²⁰ Orange-Ravachol Denise, Doussot Sylvain, «Le catastrophisme...», 2013.

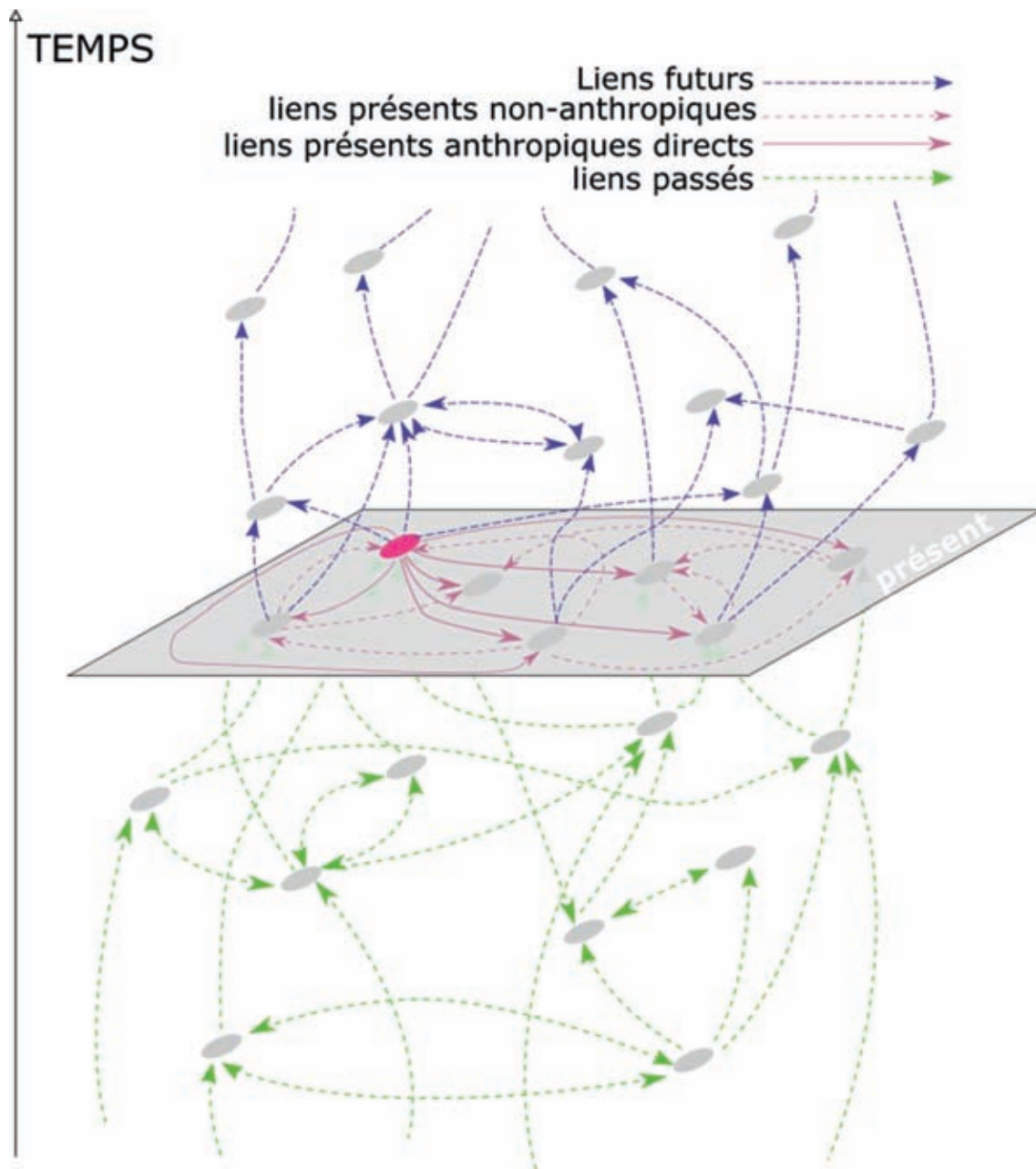


Fig. 2. Pour comprendre les enjeux environnementaux contemporains, il est nécessaire d'intégrer une perspective systémique qui ne se limite pas uniquement à l'espace mais qui doit également se déployer dans le temps. Schéma simplifié ne développant pas l'évolution d'*Homo sapiens* et n'intégrant pas la notion d'anthropisation.

Enjeux éducatifs

Penser le temps géologique offre la possibilité d'une décentration culturelle²¹ et peut nous amener à interroger notre sens fondamental de la réalité²². L'appréhension des temps géologiques se heurte cependant à l'obstacle de la permanence, obstacle de nature épistémologique au sens de Gaston Bachelard²³, et qui relève en didactique de « *l'obstacle de l'état stable de la nature* »²⁴. De ce point de vue, les choses naturelles ne changent pas ; les paysages n'ont pas d'histoire. Le changement est uniquement associé au champ culturel, tandis que le naturel, et le minéral en particulier, est conçu comme un « *substratum* immuable » qui n'a connu des événements que par le passé. Dans cette perspective fortement marquée par la dichotomie nature/culture, les êtres humains sont sans racines et sans liens, étant *dans* le monde mais pas *au* monde²⁵. Une telle conception est évidemment un obstacle fort à la compréhension des enjeux de l'Anthropocène.

En matière d'éducation à l'environnement, il est donc nécessaire de déconstruire les représentations relatives à un monde-ressources aux temporalités déconnectées de l'humain qui donnent à ce dernier le statut d'être libre et autonome. L'enjeu est de réinscrire l'humain dans l'histoire de la Terre dans une perspective systémique, pour le faire sortir de la frange dans laquelle on tend à le placer. Dans l'enseignement de l'histoire de la Terre, il est courant de comparer l'âge de la Terre à une distance ou au temps d'un cadran d'horloge où l'humanité apparaît à la toute fin, quelques secondes avant minuit. Pour Marcia Bjornerud, ces analogies spatiales ou temporelles tendent à

occulter nos racines profondes et notre enchevêtrement avec l'histoire de la Terre, et nous poussent à ignorer l'importance de nos actions sur la planète du fait d'un temps humain extrêmement court, perçu comme insignifiant²⁶. Reprenant ce qui a été présenté plus haut, on peut affirmer que ce type de représentation relève d'une conception du temps en « poupées russes », d'un temps géologique séparé de notre présent et de fait inapte à enraciner notre histoire avec celle du monde, enjeu principal de l'Anthropocène.

Denise Orange et Sylvain Doussot²⁷, dans leur étude comparatiste de l'histoire et des sciences de la Terre, concluent qu'un enjeu commun à l'enseignement des sciences historiques consiste à dé-linéariser l'histoire. Pour ces auteurs, cela nécessiterait un enrichissement des possibles historiques par rapport aux petites histoires peuplées d'événements *ad hoc* que les élèves proposent. On peut certes proposer un grand récit de l'histoire de la Terre et constater que notre espèce *Homo sapiens* n'est apparue que très récemment, mais cela semble insuffisant. Un tel récit se réduit à une historicisation d'une série d'événements, qui occulte totalement les agencements complexes desquels elle résulte. Il s'agit d'aller au-delà d'une simple perspective de *storytelling*. Pour Denise Orange, l'objectif consiste à développer des démarches qui intègrent une problématisation d'un temps contingent²⁸, corollaire d'agencements complexes et non déterminés de phénomènes. Ce programme est d'autant plus important que s'agencent désormais temps de l'histoire et temps géologiques.

Conclusion

L'Anthropocène amène à penser l'espèce *Homo sapiens* dans le système Terre, à l'inscrire dans une géographie de relations et d'espaces qui se déploient autour et avec lui dans une perspective systémique. Ce système s'inscrit également dans

²¹ Kramar Nicolas, «Le tourisme scientifique en question: vers de nouvelles potentialités», in Brougère Gilles, Fabbiano Giulia (éd.), *Tourisme et apprentissages*, Actes du colloque de Villeteuse, Villeteuse: Université Paris 13, 2012, p. 95-100.

²² Cervato Cinzia, Frodeman Robert, «The Significance of Geologic Time...», 2012, p. 19-27.

²³ Guy Bernard, «Le temps géologique. Les longues durées de l'histoire de la terre», article de conférence, Lyon, 2002. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00530143>, consulté le 17 juin 2020.

²⁴ Orange Christian, Orange-Ravachol Denise, «Les conceptions des élèves...», *Géochronique*, n° 90, 2004, p. 29-32.

²⁵ Lenoble Robert, *Histoire de l'idée de nature*, Paris: Albin Michel, 1969, p. 221.

²⁶ Bjornerud Marcia, *Timefulness...*, p. 16.

²⁷ Orange-Ravachol Denise, Doussot Sylvain, «Le catastrophisme...», 2013.

²⁸ Orange-Ravachol Denise, *Didactique des sciences de la vie et de la Terre: entre phénomènes et événements*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2012.

le temps, car les phénomènes engagés suivent des temporalités hétérogènes qui se déploient en générant des interactions. Il est nécessaire de prendre en compte le temps géologique puisque le système Terre, tel qu'il peut être décrit au présent, s'enracine par tout ce qui le constitue dans une histoire de la Terre. Autrement dit, tout ce qui fait le système actuel résulte de transformations complexes (issues d'agencements de phénomènes aux temporalités propres) qui se sont développées depuis la formation de la Terre. Cette histoire n'est pas figée et continue de se déployer, dans la diversité de

ses temporalités et de manière contingente, aussi en matière d'environnement. Elle intègre désormais une nouvelle classe de phénomènes directement induite par les activités humaines. Ainsi, à l'instar de Fernand Braudel, on doit affirmer qu'il n'y a pas de rupture entre les deux histoires (de l'Humain et de la Terre), mais ce point de vue doit être renouvelé. Au regard des enjeux de l'Anthropocène, il devient urgent et indispensable de dépasser la notion de temps long comme un temps préhumain, en mobilisant la richesse des temps géologiques.

Les auteurs

Nicolas Kramar est directeur du Musée de la nature du Valais. Docteur ès sciences, géologue et didacticien des sciences (master recherche en histoire, philosophie, didactique des sciences), il est également chercheur associé au LIP/TECFA (laboratoire d'innovation pédagogique) de l'Université de Genève.

nicolas.kramar@admin.vs.ch

Profil LinkedIn: www.linkedin.com/in/nicolas-kramar-29332a74/

Gil Oliveira occupe actuellement un poste de collaborateur scientifique au Musée de la nature du Valais. Titulaire d'un master en géosciences de l'environnement (Université de Lausanne) et d'un master en études muséales (Université de Neuchâtel), il est également chercheur junior au LIP/TECFA (laboratoire d'innovation pédagogique) de l'Université de Genève.

gil.oliveira@unige.ch

Profil LinkedIn: www.linkedin.com/in/giloliveira2020

Résumé

L'Anthropocène, concept polymorphe qui intègre une perspective temporelle, met en lumière les relations socionaturelles au présent à travers le prisme du temps géologique. Ce faisant, il permet de renouveler la réflexion désormais classique qui

porte sur l'idée d'une séparation entre nature et culture, propre aux sociétés occidentales modernes, et avec elle le partage et la production des savoirs selon qu'ils se rattachent soit à la nature (sciences naturelles), soit à la culture (sciences humaines et sociales). En croisant temps humain et temps géologique, l'Anthropocène met en jeu le concept de temps pris dans un sens large où se joignent deux sciences historiques, celle des historiens et celle des géologues. L'idée de faire monde en distinguant un temps qui se compte en millions d'années et un temps qui se compte en générations doit être reconsidérée du fait que le temps géologique intègre des phénomènes dont les durées se mesurent à des échelles extrêmement variables et qui sont toujours actifs. Il ne peut plus être simplement relégué à un temps profond constitutif d'un monde « *substratum* » conçu comme permanent. Il devrait plutôt être considéré comme consubstantiel d'une vision systémique, où les interrelations se déploient non seulement dans l'espace – c'est sa représentation commune – mais aussi dans le temps, dans un mouvement contingent perpétuel dans lequel s'inscrivent désormais des activités humaines.

Mots-clés

Temps géologique, Temps profond, Histoire humaine, Histoire naturelle, Didactique comparée, Anthropocène, Systémique

Das «Anthropozän» – eine Zeitdiagnose

Abstract

«Welcome to the Anthropocene» – that was the title of the *The Economist* magazine on 26 May 2011. What is behind this term, where does it come from? The essay introduces the basic philosophical perspectives of the Anthropocene: among other things, the determination of the relationship between nature and culture, the view of man as a creator and of humanity as a geological force. It shows that the idea of the Anthropocene has not yet been consolidated into a clear concept. The «Anthropocene» is a programmatic term for current transdisciplinary discourses of reassurance.

Keywords

Anthropocene, Hominisation, Nature, Culture, Anthropocentrism

Das Anthropozän – ein Appellbegriff

«*Willkommen im Anthropozän*» – so titelte die Zeitschrift *The Economist* am 26. Mai 2011. Was verbirgt sich hinter diesem Begriff, wo kommt er her? Wenn auch der Begriff nicht allein auf ihn zurückgeht, und wenn auch der Kerngedanke bereits im 19. Jahrhundert erstmalig von einem italienischen Geologen geäußert worden war, so entfaltete der Begriff doch erst seine Dynamik, als der Nobelpreisträger für Chemie und ehemalige Direktor des Max-Planck-Instituts für Chemie in Mainz, Paul J. Crutzen, im Jahre 2002 seinen Aufsatz *Die Geologie der Menschheit* in der Zeitschrift *Nature* veröffentlichte.¹ Crutzen diagnostiziert in diesem Essay eine Eskalation der Effekte des menschlichen Handelns auf die globale Umwelt durch anthropogene CO₂-Emissionen in den letzten drei Jahrhunderten. Diese Eskalation habe nun ein solches Ausmass angenommen, dass es nötig sei, von einer neuen geologischen Epoche zu sprechen, dem Anthropozän. Das Anthropozän folge auf das Holozän und beginne im späten 18. Jahrhundert:

«Den Beginn des Anthropozäns kann man auf das späte 18. Jahrhundert datieren, da Untersuchungen der in Eisbohrkernen eingeschlossenen Luftbläschen ergaben, daß die Konzentration von CO₂ und Methan in der Atmosphäre in dieser Zeit weltweit zuzunehmen begann. Dieses Datum fällt überdies

Manemann Jürgen, «Das „Anthropozän“ – eine Zeitdiagnose», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 37-43.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.037

¹ Siehe zu den folgenden Zitaten: Crutzen Paul J., «Die Geologie der Menschheit», in Crutzen Paul, Davis Mike, Mastrandrea Michael D., Schneider Stephen H., Sloterdijk Peter, *Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän*, Frankfurt: Suhrkamp, 2011, S. 7-10.

mit James Watts Erfindung des sogenannten Wattschen Parallelogramms im Jahre 1784 zusammen, einer entscheidenden Verbesserung der Dampfmaschine.»

Angesichts des Bevölkerungswachstums, der Abholzung des Regenwaldes, der Überfischung, des Ausstosses an Schwefeldioxid, des Anstiegs der Treibhausgase etc. «*wird die Menschheit auf Jahrtausende hinaus einen maßgeblichen ökologischen Faktor darstellen*». Es sei denn, es trete eine globale Katastrophe ein: etwa durch einen Meteoriteneinschlag, einen neuen Weltkrieg oder eine verheerende Pandemie. Angesichts dieser Diagnose sieht Crutzen Wissenschaftler*innen Pollution innen und Ingenieur*innen Pollution innen vor einer gewaltigen Aufgabe stehen, die «*angemessenes menschliches Verhalten auf allen Ebenen und möglicherweise auch großangelegte Geoengineering-Projekte, zum Beispiel zur "Optimierung" des Klimas*», erforderlich mache. Seither wird die Idee des Anthropozäns nicht nur unter Geolog*innen intensiv diskutiert, auch Literatur- und Kulturwissenschaftler*innen, Historiker*innen, Philosoph*innen und Politikwissenschaftler*innen haben sich eingeschaltet. 2016 plädierte schliesslich die *Working Group on the Anthropocene* des Internationalen Geologenkongresses dafür, das Erdzeitalter des Anthropozäns auszurufen. Trotz der anhaltenden Diskussionen ist die Idee des Anthropozäns bislang aber nicht zu einem eindeutigen Begriff geronnen. Eher handelt es sich um ein Programmwort, das diverse grossangelegte transdisziplinäre Projekte umfasst. Dieses Programmwort ist mittlerweile auch in öffentliche klimapolitische Debatten eingesickert. Übersetzt wird «*Anthropozän*» mit «*Zeitalter des Menschen*» oder auch «*Menschenzeit*».² Von Beginn an enthält der Begriff sowohl eine diagnostische als auch eine appellative Dimension. Die Einsicht, dass der Mensch eine geologische Macht ist, geht einher mit dem Aufruf, angesichts drohender Katastrophen diese Macht nun auch als hegende Gestaltermacht («*Stewardship*») bewusst einzusetzen.³ Dieser Appell kann neue

² Vgl. Schwägerl Christian, *Menschenzeit. Zerstören oder gestalten? Wie wir heute die Welt von morgen erschaffen*, München: Goldmann, 2012.

³ Vgl. dazu auch: Heise Ursula, «Posthumanismus: Den Menschen neu denken», in Möllers Nina, Schwägerl Christian,



Mohamed Ali Saidane Globe, Photo by Mohamed Ali Saidane on Unsplash.

Allmachtsphantasien beflügeln oder aber einen Anthropozentrismus hervorbringen, dessen Zeichen das Kümmern um nicht-menschliche Lebewesen ist. So fordert Emma Marris:

«Es gibt wohl Umweltdenker, die darauf insistieren, dass die einzig moralische Position der "Rückzug" sei. Ich behaupte, dass es so etwas wie einen ehrenhaften Rückzug nicht mehr geben kann. Die Arten, die durch den von uns verursachten Klimawandel vom Aussterben bedroht sind, müssen durch unser aktives Eingreifen gerettet werden. Viel zu sehr haben wir die Erde verändert, als dass wir sie dem von uns verursachten Übel überlassen dürfen.»⁴

Trischler Helmuth (Hrsg.), *Willkommen im Anthropozän. Unsere Verantwortung für die Zukunft der Erde*, München: Deutsches Museum, 2015, S. 38-42, hier S. 39.

⁴ Marris Emma, «Die Erde, ein Garten», in Möllers Nina, Schwägerl Christian, Trischler Helmuth (Hrsg.), *Anthropozän...*, S. 43-46, hier S. 45.

Die Ökomodernist*innen unter den Anthropozäniker*innen sprechen von einem «guten Anthropozän», das sie ausdrücklich als ein prometheisches Projekt verstehen.⁵

Die Idee des Anthropozäns besitzt aber nicht nur eine äussere, sondern ebenso eine nach innen gerichtete Dimension. Durch «*die beginnende Herrschaft über die molekularen und genetischen Landschaften der Gene, Zellen und Organe*»⁶ wird der Mensch sich selbst zum Projekt. Auch hier gelte es, die Gestaltermacht als eine hegende zu begreifen. Um jedoch die damit einhergehende Gefahr des Missbrauchs zu verhindern, seien ethische, politische und rechtliche Rahmenbedingungen erforderlich.

Vom Weltaufgang

Anthropozäniker*innen verstehen sich als Anti-Apokalyptiker*innen. Für sie ist es an der Zeit, die Zukunft vom «*apokalyptischen Nebel*» zu befreien: Nicht das Ende sei nah, sondern «*nur das Ende des apokalyptischen Denkens*»⁷. Wir lebten heute nicht am Beginn des Weltuntergangs, sondern am Beginn des «*Weltaufgangs*» (C. Schwägerl). Der mit diesen Vorstellungen einhergehende Optimismus wird jedoch vom Anthropozäniker Roy Scranton scharf kritisiert. Er empfiehlt im Zeitalter des Anthropozäns die Lektüre von Michel de Montaigne als Handlungsanleitung. Wenn Montaigne zufolge Philosophieren sterben lernen heisse, dann sei die Menschheit im Anthropozän in ihr philosophischstes Zeitalter eingetreten. Und so komme es darauf an, das Sterben als Individuum und als Kollektiv zu lernen. Scranton geht es allerdings nicht um den bevorstehenden Gattungstod der Menschheit, sondern um den Tod der auf dem karbon-getränkten Kapitalismus beruhenden Zivilisation.⁸ Diese Zivilisation sei bereits tot. Die Aufgabe bestehe darin, sich dieser

⁵ Vgl. Ellis Erle C., *Anthropocene: A Very Short Introduction*, Oxford: University Press, 2018, S. 156.

⁶ Schwägerl Christian, *Menschenzeit...*, S. 160.

⁷ Schwägerl Christian, *Menschenzeit...*, S. 356.

⁸ Scranton Roy, *Learning to Die in the Anthropocene: Reflections on the End of a Civilization*, London: City Lights Bookstore, 2015, S. 20-21.



Pollution, Photo by Ivan Bandura on Unsplash.

neuen Realität in sterblicher Demut anzupassen. Ob das allerdings gelingt, ist für Scranton noch lange nicht ausgemacht, denn das Problem sei, dass die Menschen das Problem seien: «*The enemy isn't out there somewhere — the enemy is ourselves. Not as individuals, but as a collective. A system. A hive.*»⁹ Sterbenlernen im Anthropozän heisst für ihn: «*[...] learning to let go of the ego, the idea of the self, the future, certainty, attachment, the pursuit of pleasure, permanence, and stability. Learning to let go of salvation. Learning to let go of hope. Learning to let go of death.*»¹⁰

⁹ Scranton Roy, *Learning to Die...*, S. 85.

¹⁰ Scranton Roy, *Learning to Die...*, S. 92.

Anthropos und Homo

Alle Anthropozäniker*innen plädieren dafür, sich von bislang gängigen Vorstellungen von Natur und Kultur zu lösen. Was heute als Natur erscheint, sei häufig nichts anderes als ein kultureller Nebeneffekt menschlichen Handelns. Das Zeitalter des Anthropozäns sei durch eine Verschmelzung von Natur und Kultur gekennzeichnet, weswegen nicht mehr von «*Umwelt*», sondern von «*Unswelt*» zu sprechen sei.¹¹ Gleichzeitig wird aber auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, «*eine neue Sensibilität für das Eingebettetsein des Menschen in Natur- und Gesellschaftszusammenhänge zu entwickeln*». ¹² Dennoch gilt das anthropozäne Grundprinzip, dass Natur vom Menschen aus und für den Menschen zu denken ist: «*Natur wird zur grünen Infrastruktur und letztlich zum grünen Sicherheitssystem der menschlichen Zivilisation*». ¹³ Solche Perspektiven können einerseits Einfallstor für einen übersteigerten Anthropozentrismus sein, andererseits aber auch zu seiner Überwindung dienen, wenn die unauflösbaren Verstrickungen menschlichen Lebens mit nichtmenschlichen Lebewesen und unbelebten «*Akteuren*» (B. Latour) erkannt und anerkannt werden.¹⁴

Die Idee des Anthropozäns enthält die Vorstellung von der Menschheit als tätigem Kollektivsubjekt. Diese beinhaltet die Gefahr, «*die Menschheit*» für den zerstörerischen Extraktivismus verantwortlich zu machen und dadurch politische Verantwortlichkeiten zuzudecken.¹⁵ Analytisch schärfer und politisch präziser, so die Kritiker*innen, sei der Begriff des Kapitalozäns,

der die Kapitalakkumulation für die tiefgreifenden erdgeschichtlichen Veränderungen verantwortlich macht.¹⁶ Anthropozäniker*innen weisen solchen Kritiken gegenüber darauf hin, dass von Menschheit im Blick auf das Anthropozän nur als Resultat eines nicht-intendierten kumulativen Handelns der Menschheit die Rede sei. Dipesh Chakrabarty schlägt deshalb vor, zwei Betrachtungsweisen zu differenzieren: eine homozentrische und eine zoezentrische.¹⁷ In der homozentrischen Sichtweise erscheine die Menschheitsgeschichte in differenzierten (Gewalt-)Geschichten mit klar benennbaren Täter*innen und Täterkollektiven und entsprechenden Machtstrukturen. Hier gehe es um den «*homo*». Im Fokus der zoezentrischen Perspektive stehe «*anthropos*». Dabei handele es sich um kausale Zusammenhänge der Erdgeschichte. Von moralischer Schuld könne hier nicht gesprochen werden. Für geologische Perioden gelte generell, dass diese nichts über die Ursachen sagen:

*«The name Holocene, meaning “recent times”, suggests nothing about why an interglacial warm period began in the geological time it designates. Similarly, the debate about the name “Anthropocene” is more about whether or not geologists now could scientifically argue that future geologists, millions of years from today, will detect consistent and planet-wide synchronous signals in particular strata of the Earth suggesting that the planet was significantly modified by the work of a species called “Homo sapiens”».*¹⁸

Und er fährt fort:

«What works over hundreds of thousands, if not millions, of years cannot be brought within the realm of policy and politics. But the moment we say “we” should do something to prevent dangerous climate change, we raise questions about

¹¹ Leinfelder Reinhold, «Von der Umweltforschung zur Unsweltforschung», *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.10.2011.

¹² Scherer Bernd M., «Der blinde Fleck der Aufklärung. Zum Verständnis von Natur und Kultur», in Möllers Nina, Schwägerl Christian, Trischler Helmuth (Hrsg.), *Anthropozän...*, S. 103-107, hier S. 107.

¹³ Schwägerl Christian, «Die vermenschliche Erde. Wie das Anthropozän den Blick auf Natur, Kultur und Technologie verändert», in Mackert Gabriele, Petritsch Paul (Hrsg.), *Mensch macht Natur. Landschaft im Anthropozän*, Berlin & Boston: De Gruyter, 2016, S. 42-65, hier S. 65.

¹⁴ Vgl. Latour Bruno, *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp E-Book, Pos. 3758, 2016.

¹⁵ Vgl. dazu Manemann Jürgen, *Kritik des Anthropozäns. Plädoyer für eine neue Humanökologie*, Bielefeld: transcript, 2014.

¹⁶ Vgl. Bonneuil Christophe, «Die Erde im Kapitalozän», *Le Monde diplomatique*, 12.11.2015.

¹⁷ Chakrabarty Dipesh, *The Human Condition in the Anthropocene. The Tanner Lectures in Human Values*, Yale University, 2015, S. 147.

¹⁸ Chakrabarty Dipesh, *The Human Condition...*, S. 157.

damages, costs, and responsibility, and we read what I have called homo back into the word anthropos as used in the expressions “anthropogenic” or “the Anthropocene”. In the politics of climate justice, one may therefore say that homo comes to be where anthropos was.»¹⁹

«Anthropozän» – Vision einer solidarischen Menschheit?

Bis heute dauert die Debatte über das Anthropozän an. Bis heute ist aus dem Begriff jedoch keine Theorie erwachsen. «Anthropozän» steht eher für mäandernde Denkbewegungen, die «ein Problemfeld»²⁰ bezeichnen. Das etwa gleichzeitig mit der öffentlichen Debatte um das Anthropozän wiederauflebende Interesse am *nature writing* könnte als eine indirekte kritische Reaktion auf das Anthropozän gelesen werden. Von hier aus lässt sich fragen, inwiefern die propagierte Verschmelzung von Kultur und Natur nicht geradezu darauf angelegt ist, in Natur nichts anderes zu sehen als den Spiegel eigener Interessen.²¹ Es sind solche literarischen Annäherungen an Natur, in denen uns «*Natur als Natur im Medium des Humanen*»²² erscheint. Auch wird von den Anthropozäniker*innen nicht unterschieden zwischen einer menschlich überformten Natur und einer von Menschen gemachten Natur: «*Den Schwarzwald haben Menschen zwar angelegt, aber nicht gemacht, die Altstadt von Freiburg haben sie gemacht. Natürlich sind die Übergänge zwischen Überformen und Machen fließend [...]*»²³ Immer wieder gibt es zudem Versuche, die Idee des Anthropozäns zu einer «*Anthropodizee*» auszuweiten, wenn es etwa

im Stil «*Vae victis!*» heisst, dass eine geradezu anthropozäne Explosion letztlich neue Systeme schaffen würde, deren Vorteil «*die Sorge um jene Akteure, die auf der Strecke bleiben*»²⁴, übersteige. Jüngst hat Andreas Hetzel den Vorschlag in die Debatte gebracht, dem Anthropozän eine neue normative Dimension zu geben. Es gelte,

*«den Begriff Anthropozän als Statthalter für eine Menschheit zu begreifen, die sich noch zu finden und zu solidarisieren hätte im Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung für die Lebensbedingungen aller Menschen, aller zukünftigen Generationen, vor allem aber auch aller Lebensformen jenseits des von Jacques Derrida so bezeichneten “menschlichen Randes”. Die “Artikulation” (oder erfolgreiche Verbindung) der unterschiedlichen gegenhegemonialen Kämpfe, die von antikapitalistischen Aktivist*innen, Postwachstums-Bewegten und Umweltschützer*innen heute weltweit geführt werden, könnte vielleicht dann gelingen, wenn ein gemeinsamer Fluchtpunkt in der geteilten Verantwortung gegenüber einer Natur im Sinne der griechischen physis etabliert werden könnte, das heißt, eine Verantwortung gegenüber allem, was aus sich selbst heraus geworden ist, einen Wert an sich hat und gerade deshalb unsere Achtung verdient. Das Anthropozän wäre dann der Name für das Zeitalter, in dem sich eine Menschheit als politisches Subjekt einer globalen Verantwortung konstituieren könnte. Es sollte nicht länger als Menschen-Zeitalter begriffen werden, sondern als Zeitalter einer Menschheit des “Mit-Seins”, die bisher noch aussteht. Als solche könnte sich eine solche Menschheit nur über ein Eingedenken ihres Anderen begreifen, vom Jenseits des menschlichen Randes her.»²⁵*

¹⁹ Chakrabarty Dipesh, *The Human Condition...*, S. 160.

²⁰ Horn Eva, Bergthaller Hannes, *Anthropozän zur Einführung*, Hamburg: Junius, 2019, S. 43.

²¹ Vgl. Goldstein Jürgen, «Nature Writing. Die Natur in den Erfahrungsräumen der Sprache», *Dritte Natur. Technik – Kapital – Umwelt*, Nr. 1, 2018, S. 99-114, hier S. 103.

²² Goldstein Jürgen, «Nature Writing...», S. 113.

²³ Krebs Angelika, «Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe», in Nida-Rümelin Julian (Hrsg.), *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*, Stuttgart 2005, S. 386-424, hier S. 389-390.

²⁴ van Mensvoort Koert, Guy Allison, «Die anthropozäne Explosion», in Möllers Nina, Schwägerl Christian, Trischler Helmuth (Hrsg.), *Anthropozän...*, S. 47-50, S. 50.

²⁵ Hetzel Andreas, «Widerstand und ziviler Ungehorsam im Anthropozän. Ein Vorwort zum Schwerpunkt», *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie. Widerstand und ziviler Ungehorsam im Anthropozän* 2/2020 (hrsg. von Hetzel Andreas, Manemann Jürgen), S. 137-149, hier S. 143.



Wer Himmel haben will, dem wird nichts oder
 muß sich zu Tode arbeiten.
 Wer sich die ganze Welt mit Schatz und Gut begehret
 Und sich mit seine Hand u. Mühen nicht verzaget,
 Wird wie Tarpeia dortdes wünschtes so geschreyt:
 Das unter lauter Schatz begraben er erlegt.

CHI TUTTO VVOLE NVLLA HA, E DI
 RABBIA MVORE.
 Troppo chieder non deu, ch' oue chiedea
 Vn Mondo di tesori, uci dal Mondo
 Fra tesori sepolta anche Tarpea.

Proverbi verificati: Per l'esperienza cotidiana: come li migliori e più piacevoli informatori di massime salutifere (1718) by
 Mitelli Giuseppe Maria / Kolb Johann Christoph, <https://archive.org/details/proverbiuverific00mite/page/33/mode/1up>.

Der Verfasser

Jürgen Manemann ist Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover. Von ihm ist u. a. erschienen: "Kritik des Anthropozäns. Plädoyer für eine neue Humanökologie" (Bielefeld: transcript, 2014); "Demokratie und Emotion. Was ein demokratisches Wir von einem identitären Wir unterscheidet" (Bielefeld; transcript, 2019).

https://fiph.de/institut/personen/Juergen_Manemann.php

wittkamp@fiph.de

Zusammenfassung

«*Willkommen im Anthropozän*» – so titelte die Zeitschrift *The Economist* am 26. Mai 2011. Was verbirgt sich hinter diesem Begriff, wo kommt er her? Der Essay führt in die philosophischen Grundperspektiven des Anthropozän ein: u. a. in die Verhältnisbestimmung von Natur und Kultur, die Ansicht vom Menschen als Gestalter und der Menschheit als geologische Kraft. Die Ausführungen zeigen, dass die Idee des Anthropozäns sich noch nicht zu einem klaren Begriff verfestigt hat. «Anthropozän» ist ein Programmwort gegenwärtiger transdisziplinärer Vergewisserungsdiskurse.

Keywords

Anthropozän, Menschenzeit, Natur, Kultur, Anthropozentrismus

Christian Pfister, chercheur indépendant au Centre Oeschger Berne

Les origines du stress climatique à l'échelle globale

Abstract

This article looks at the when and why of the emergence of the current climate stress due to current rapid global warming. Coal-based primary industrialization has only slowly increased the rate of CO₂. On the other hand, warming has been acceleration rapidly since the 1990s as a result of the massive emission of greenhouse gases since the late 1950s, caused by the flooding of the world market with cheap oil. This has paved the way for an ecologically misguided economy and a wasteful lifestyle.

Keywords

Temperatures, Greenhouse effect, Energy prices, Environmental history, Economic growth

Introduction

Cette contribution vise à présenter les explications apportées par l'histoire environnementale globale au problème du réchauffement climatique. Il s'agira tout d'abord de montrer comment, depuis 1760, les émissions de CO₂ ont évolué très lentement et n'ont pas mené à des hausses de températures rapides. La principale cause du réchauffement climatique, qui est l'augmentation phénoménale de l'utilisation des combustibles fossiles depuis les années 1950, sera par la suite discutée. Finalement, seront mises en évidence les raisons de l'inondation mondiale du pétrole bon marché du Moyen-Orient pour déterminer les éléments qui permettent de considérer l'effondrement des prix de l'énergie comme la principale cause du stress climatique.

Les recherches sur l'histoire environnementale se développent aux États-Unis dès les années 1960. En Europe, elles se diffusent depuis les années 1970 en appliquant des données scientifiques à l'analyse historique. Dans une première phase, l'histoire environnementale privilégie des études sectorielles dans un contexte surtout européen ou nord-américain : les forêts, la pollution des eaux ou encore le climat¹. Par la suite, en 2003, l'historien Wolfgang Siemann postule que l'environnement doit être considéré comme la quatrième catégorie de l'histoire humaine, au même niveau que la politique, l'économie et la culture².

À partir des années 1990, on assiste ainsi à l'apparition d'études d'histoire environnementale à l'échelle régionale qui proposent des récits qui

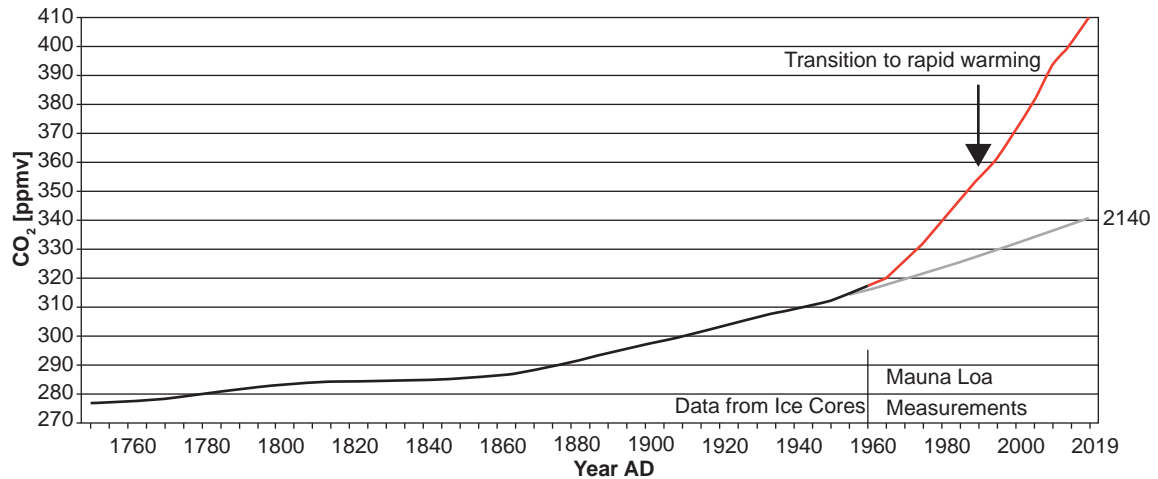
Pfister Christian, « Les origines du stress climatique à l'échelle globale », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 45-50.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.045

¹ Fressoz Jean-Baptiste, Graber Frédéric, Locher Fabien, Quenet Grégory, *Introduction à l'histoire environnementale*, Paris: Éditions La Découverte, 2014, p. 7.

² Siemann Wolfram, Freytag Nils, « Umwelt – eine geschichtswissenschaftliche Grundkategorie », in Siemann Wolfram (éd.), *Umweltgeschichte. Themen und Perspektiven*, München: C. H. Beck, 2003, p. 14.

Graphique 1. Évolution du CO₂ dans l'atmosphère à partir de 1755³



Ce graphique montre l'évolution du CO₂ dans l'atmosphère à partir de 1755. Jusqu'à 1957, le contenu est reconstruit sur la base de boules d'air fossile contenues dans les carottes de glace qui proviennent du Groenland et de l'Antarctique. À partir de 1958, il est mesuré par une station située sur le volcan Mauna Loa (Hawaii). Le contenu de base qui sauvegarde la température naturelle de la planète est de 280 ppm (particules par million). Il s'agit de résultats en sciences physiques connus depuis très longtemps qui n'ont jamais été remis en cause!

ont un impact mondial⁴. Ce « tournant global » fait suite à l'arrivée au niveau politique de la discussion autour du problème climatique⁵ par la fondation du GIEC en 1988⁶. Depuis, le réchauffement climatique d'origine humaine est devenu l'un des problèmes les plus urgents pour l'avenir de l'humanité et de l'environnement. La jeune génération et les milieux politiques devront y faire face durant de longues années, bien au-delà de la crise liée à la pandémie Covid-19.

Les causes du problème climatique

L'une des tâches les plus importantes de l'histoire environnementale globale est de se pencher sur les causes du problème climatique. L'utilisation de combustibles fossiles, tels que le charbon, le

pétrole et le gaz naturel, dont nous dépendons pour maintenir notre mode de vie, est un des points de départ établi factuellement du réchauffement climatique.

À partir de 1800, l'augmentation du CO₂ dans l'atmosphère est liée à l'industrialisation. Toutefois, cette tendance reste lente et non alarmante durant les premiers cent soixante ans. Vers 1900, le chimiste suédois Svante Arrhenius met en avant que la combustion de charbon est suffisante pour faire grimper le CO₂ dans l'atmosphère de même que la température, mais il en tire une conclusion positive : « *Les pays des régions plus froides comme la Suède pourraient bénéficier d'un climat plus chaud et plus équilibré.* »⁷ Si cette « tendance lente » avait été maintenue jusqu'à aujourd'hui, le contenu actuel de 410 ppm n'aurait été atteint qu'en 2140. En réalité, le contenu a augmenté quatre fois et demie plus rapidement à partir de 1958. Les températures globales ont rapidement monté, trente ans environ après la hausse accélérée du CO₂. L'urgence climatique actuelle n'est donc pas liée à l'industrialisation primaire.

³ Pfister Christian, Wanner Heinz, *Climate and People in Europe. The last thousand years*, Bern, Haupt, à paraître en automne 2021.

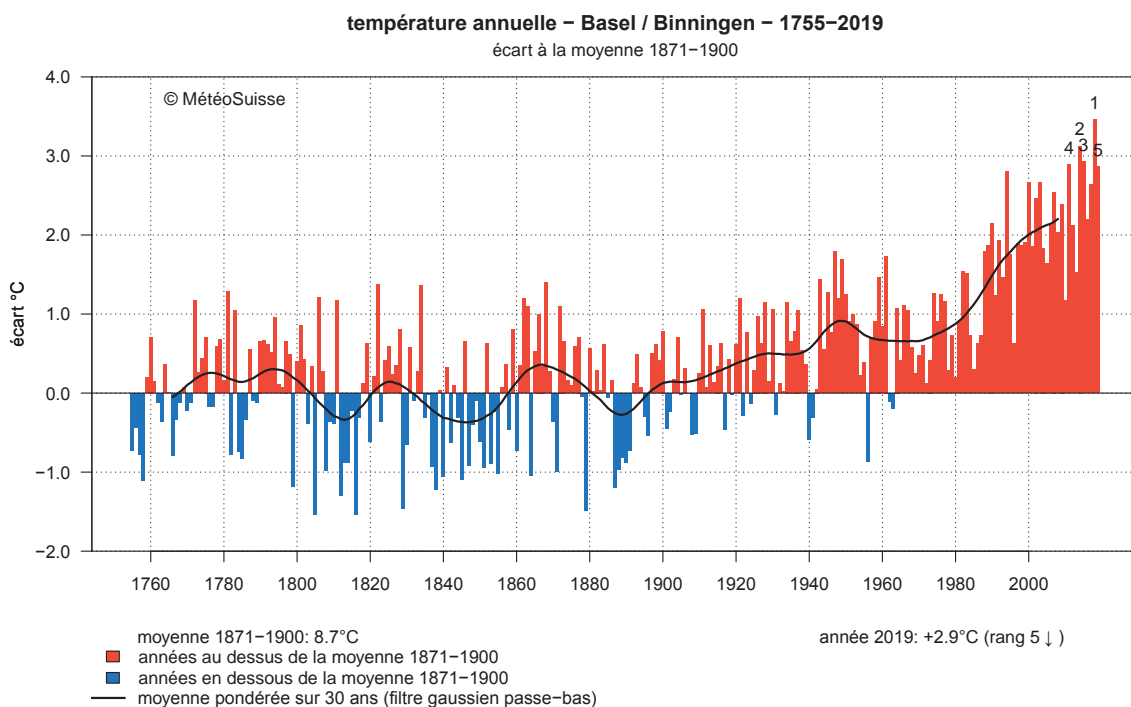
⁴ Fressoz Jean-Baptiste, Graber Frédéric, Locher Fabien, Quenet Grégory, *Introduction...*, p. 77.

⁵ Wearth Spencer, *The Discovery of Global Warming*, Cambridge (MA): Harvard University Press, 2003, 228 p.

⁶ Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat créé en 1988 qui a pour mission d'évaluer, de façon claire et objective, les informations d'ordre scientifique, technique et socio-économique qui nous sont nécessaires pour mieux comprendre les risques liés au réchauffement climatique d'origine humaine : <https://www.ipcc.ch>, consulté le 29 septembre 2020.

⁷ Wearth Spencer, *The Discovery...*, p. 8.

Graphique 2. La courbe des températures annuelles en Suisse⁸



Températures annuelles, Basel Binningen, 1755-2019. Écart à la moyenne 1871-1900. Moyenne pondérée sur trente ans. En rouge : années au-dessus de la moyenne. En bleu : années au-dessous de la moyenne. La courbe des températures annuelles à Bâle, par rapport à la moyenne de 1871-1900, connaît trois niveaux. Une période froide jusqu'en 1900, un réchauffement lent jusqu'en 1988, suivi d'une période de réchauffement rapide qui s'est accéléré dans la dernière décennie.

Jusqu'au début du xx^e siècle, les températures annuelles en Suisse sont relativement basses. Puis, un lent réchauffement se met en place et s'accélère à partir des années 1990, plus sensiblement encore au cours de la dernière décennie. À l'échelle mondiale, les températures des années 2000 grimpent, elles aussi, à un niveau unique⁹.

Le pétrole : le plus formidable trésor de tous les temps ?

Le prix Nobel Paul Crutzen, météorologue et chimiste néerlandais, crée le terme «Anthropocène», ère anthropique, en 2006 pour désigner la période qui

commence avec l'industrialisation et lors de laquelle l'activité humaine est devenue une force de dimension géologique tel que le volcanisme. L'histoire de la nature cesse ainsi d'être purement «naturelle» pour devenir de plus en plus «humaine»¹⁰. Deux auteurs, le chimiste nord-américain Will Stephen et l'historien nord-américain John McNeill, proposent avec Paul Crutzen une division en deux phases de l'«Anthropocène». Une première phase de croissance économique lente, avant 1950, suivie d'une phase de croissance rapide, nommée «Grande Accélération». Les auteurs concluent que la phase rapide est due à la création de nouvelles organisations internationales après 1945 (comme l'ONU et le Fonds monétaire international), ainsi qu'à l'évolution technologique rapide et à la croissance démographique¹¹ qui aurait

⁸ Disponible à l'adresse : <https://www.meteosuisse.admin.ch/home/climat/changement-climatique-suisse/evolution-de-la-temperature-et-des-precipitations.html>, consulté le 20 septembre 2020.

⁹ Neukom Raphael, Steiger Nathan, Gomez-Navarro Juan José, «No Evidence for Globally Coherent Warm and Cold Periods over the Preindustrial Common Era», *Nature*, n° 571, 2019, p. 550-554.

¹⁰ Crutzen Paul J., «The Anthropocene», in Ehlers Eckart, Krafft Thomas (éd.), *Earth System Science in the Anthropocene*, Heidelberg: Springer, p. 13-18.

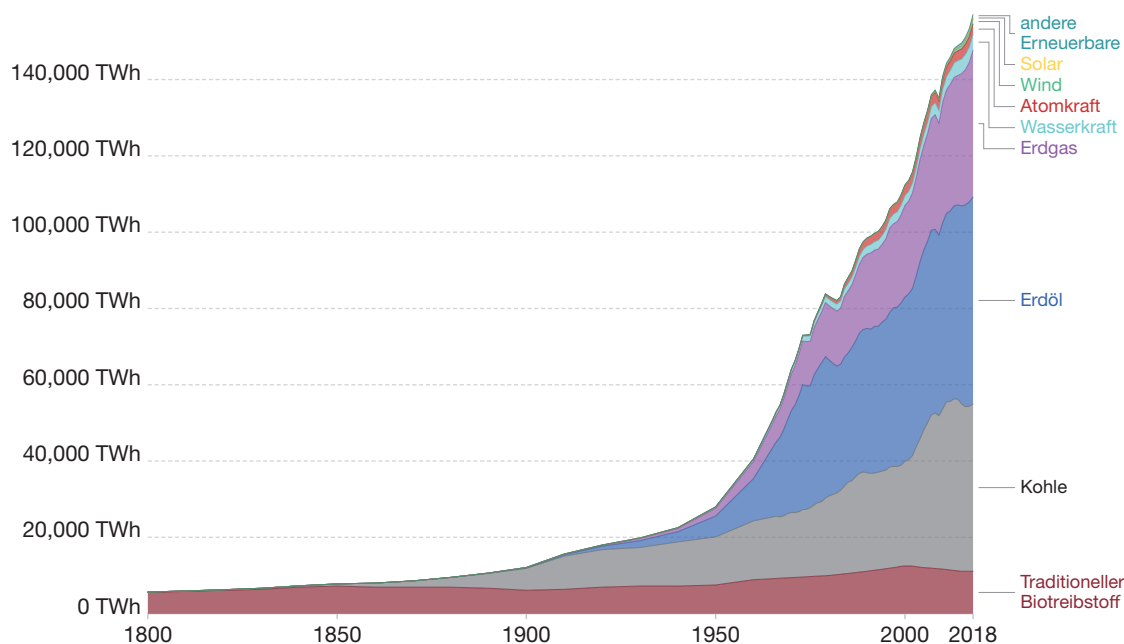
¹¹ Steffen Will, Crutzen Paul J., McNeill John, «The Anthropocene», *Ambio, A Journal of the Human Environment*, n° 36(8), 2007, p. 614-621.

Graphique 3. Consommation mondiale d'énergie primaire. Données en térawatt¹²

Globale Primärenergie Konsumtion

Globaler Konsum von Primärenergie, gemessen in Terawattstunden (TWh) pro Jahr. Hier 'andere Erneuerbare' steht für erneuerbare Technologie nebst Solar, Wind, Wasserkraft und traditionellem Biotreibstoff.

Our World
in Data



Quelle: Vaclav Smil (2017) and BP Statistical Review of World Energy

Le terme «térawatt» signifie 1 000 milliards de watts. Le kilowatt (kW), soit 1 000 watts (10^3 W), est une unité fréquemment utilisée pour définir la puissance des moteurs électriques ou thermiques.

L'énergie primaire est une forme d'énergie qui se trouve dans la nature et qui n'a pas été soumise à un processus de conversion par l'homme. La consommation mondiale d'énergie primaire augmente lentement tant qu'elle est basée principalement sur le charbon, parce qu'il s'agit d'une source d'énergie relativement coûteuse. La consommation augmente quatre fois plus rapidement dès que le pétrole provenant du Moyen-Orient est rendu disponible à des prix très bas.

Il existe ainsi un lien indéniable entre le prix des combustibles fossiles et le réchauffement climatique. Le tournant décisif est pris dans les années 1950 ; c'est pourquoi le phénomène est baptisé «Syndrome des années 1950»¹³.

entraîné un important développement économique et une production accélérée de CO_2 . Mais les trois auteurs ne mettent pas l'accent sur la chute des prix de l'énergie qui est à la base de l'accélération de CO_2 après 1958 (graphique 1).

Cette argumentation est démontrée en 1995 par un projet interdisciplinaire de l'Université de Berne qui prouve que les deux phases d'utilisation de l'énergie se distinguent par leur vecteur énergétique principal.

Si le charbon – qui est relativement cher – domine dans la première phase, le pétrole – très bon marché – s'impose dans la deuxième¹⁴.

Jusqu'au début du xx^e siècle, le pétrole occupe une niche en tant que source de lumière dans le monde rural, avant que l'ampoule électrique ne remplace la lampe à pétrole. Durant l'entre-deux-guerres, l'essor de la motorisation ouvre un marché du pétrole en pleine expansion. En 1928, les PDG des sept plus grands producteurs de pétrole mondiaux conviennent de restreindre la concurrence afin de s'assurer des profits féeriques. Le jackpot est remporté par la Standard Oil of California, aujourd'hui connue sous le nom de Chevron. En 1933, la société signe un contrat avec le

¹² Tiré de : Ritchie Hannah, Roser Mark, «Energy», 28 juin 2019, disponible à l'adresse : <https://ourworldindata.org/energy-production-and-changing-energy-sources>, consulté le 29 septembre 2020.

¹³ Pfister Christian, «Das 1950er Syndrom, Die umweltgeschichtliche Epochenschwelle zwischen Industriegesellschaft und Konsumgesellschaft», in Pfister Christian (éd.), *Das 1950er Syndrom. Der Weg in die Konsumgesellschaft*, Bern: Paul Haupt, 1995, p. 51-97.

¹⁴ Pfister Christian (éd.), *Das 1950er Syndrom...*, 428 p.

roi Ibn Saoud qui lui cède les droits d'exploration et de production en Arabie Saoudite pour soixante ans. Pendant la Seconde Guerre mondiale, une centaine d'Américains mettent la main sur la clé énergétique de l'après-guerre en effectuant des forages pétroliers dans le désert saoudien. Leur patron, le géologue Lee Everett de Golyer, cofondateur de la société Texas Instruments, indique à son retour à Washington en 1944 que les réserves connues et possibles de la région s'élèvent à environ 4 000 milliards de litres. En réalité, il suppose que les réserves sont douze fois plus importantes. Un de ses compagnons de voyage déclare : « *Le pétrole de cette région est le plus grand trésor connu dans l'histoire de l'humanité.* »¹⁵

L'effondrement des prix de l'énergie et le *trend* au gaspillage

Pendant longtemps, le pétrole s'est écoulé tout seul hors des puits. Au Moyen-Orient, il coule comme de l'eau et sa valeur est comparable. Une partie de cette surabondance de pétrole arrive sur le marché mondial au cours des années 1950, cependant, dans un premier temps, les prix restent élevés en raison de la forte demande lors de la guerre de Corée (1950-1953) et la crise de Suez en 1956. Puis, après 1957, les prix commencent à s'effondrer. Les grandes sociétés offrent de plus en plus de pétrole à des prix inférieurs à ceux convenus sur le marché. Le prix du marché mondial pour une tonne de pétrole passe de 79 DM en 1950 à un peu moins de 11 DM en 1970. En outre, les consommateurs profitent d'une baisse sensible des prix des transports par l'introduction de super-citernes d'une capacité de plus de 400 000 tonnes brutes¹⁶. À ce jour, environ 967 milliards de tonnes de pétrole brut ont été produites industriellement dans le monde, dont 97% depuis 1957 (graphique 3).

La période de 1950 à 1973 est marquée par une croissance économique mondiale rapide, unique

dans l'histoire¹⁷. C'est une époque de salaires réels galopants et d'énergie fossile à des prix en chute libre. Une variété de décisions économiques vise à économiser des coûts de main-d'œuvre associée à l'utilisation supplémentaire d'énergie fossile. Lorsque l'énergie est disponible à un coût presque nul, la tendance est au gaspillage. Elle joue un rôle dans plusieurs «révolutions» qui sont à la base de la société de consommation actuelle, comme la motorisation de masse, les centres commerciaux sur les sites vierges, l'étalement urbain ou encore les transports aériens et routiers à des prix dérisoires. Dans l'agriculture, l'utilisation massive d'énergie fossile favorise l'élevage intensif et l'eutrophisation. Tout aussi inépuisables que le pétrole sont les possibilités de sa transformation chimique en une multitude de nouveaux matériaux et emballages qui, contrairement au bois, au métal, au papier et au carton, ne se dégradent pas après élimination. Une grande partie de ces derniers est ainsi rejetée dans les océans, où l'abondance des déchets plastiques menace les écosystèmes marins¹⁸.

Conclusion

Le changement climatique est rapide mais ses causes et effets se produisent avec un décalage dans le temps. L'inondation des marchés du pétrole bon marché à partir de la fin des années 1950 a conduit le monde occidental sur un chemin de croissance non durable. Ce phénomène n'a pas alerté la science, le public et les politiciens pendant longtemps, car le processus était unique dans l'histoire du monde. Les effets menaçants du changement climatique dans son ensemble ne sont apparus que progressivement cinquante ans plus tard lorsque les extrêmes climatiques se sont multipliés partout sur la planète (graphique 2). En raison de ce décalage, beaucoup de temps a été perdu pour résoudre le problème. Car un système énergétique ne peut être transformé que progressivement, pas à pas. La question de savoir si nous y parviendrons à temps reste ouverte.

¹⁵ Yergin Daniel, *The Prize. The Epic Quest for Oil, Money, and Power*, New York: Free Press, 1992, p. 499.

¹⁶ Pfister Christian, «Das 1950er Syndrom. Die umweltgeschichtliche Epochenschwelle zwischen Industriegesellschaft und Konsumgesellschaft», in Pfister Christian (éd.), *Das 1950er-Syndrom...*, p. 51-97; Pfister Christian, «The "1950s Syndrome" and the Transition from a Slow-Going to a Rapid Loss of Global Sustainability», in Uekoutter Frank (éd.), *The Turning Points of Environmental History*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2010, p. 90-117.

¹⁷ Maddison Angus, *Contours of the World Economy, 1-2030 AD*, Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 71.

¹⁸ Pfister Christian, «Der Fluch der billigen Energie», *NZZ Geschichte*, mars 2020, p. 16-21.

L'auteur

Christian Pfister, né en 1944, a occupé la chaire d'histoire économique, sociale et environnementale à l'Université de Berne de 1997 jusqu'à sa retraite en 2009. Depuis lors, il travaille comme chercheur indépendant au Centre Oeschger bernois pour la recherche sur le climat. Avec le climatologue Heinz Wanner, il a écrit une histoire du climat et de la société en Europe au cours des mille dernières années qui sera publiée par Paul Haupt, Berne, en 2021.

La plupart de ses publications sont disponibles à l'adresse :

http://www.hist.unibe.ch/ueber_uns/personen/pfister_christian/, consulté le 29 septembre 2020.
pfister@hist.unibe.ch

Résumé

Cet article s'intéresse au quand et au pourquoi de l'émergence du stress climatique actuel qui est produit par le réchauffement rapide de la planète. L'industrialisation primaire à base de charbon n'a fait qu'augmenter lentement le taux du CO₂. En revanche, le réchauffement s'accélère rapidement depuis les années 1990 à la suite de l'émission massive de gaz à effet de serre causée, depuis les années 1950, par l'inondation du pétrole bon marché au sein du marché mondial, ouvrant ainsi la voie à un mode de vie de « gaspillage » et une économie écologiquement malavisée.

Mots-clés :

Températures, Effet de serre, Prix de l'énergie, Histoire environnementale, Croissance économique

François Audigier, Université de Genève

Quelques orientations pour l'enseignement de l'histoire de l'environnement

Abstract

The introduction of environmental history teaching subject that places the study of the past next to the challenges of our future leads to a profound renewal. First, I question the weight of beliefs such as progress and that of certain functions of school history. It then becomes necessary to take up again the tools we use to study present and past situations, categories and concepts, actions and decisions, legal norms and ethical standards. A few examples of periods studied in history class outline some avenues for this renewal.

Keywords

Environment, School history, Planet, Progress, Future

De la disparition de Pompéi au petit âge glaciaire à la fin du Moyen Âge ou aux crises frumentaires d'Ancien Régime, des événements qui peuvent être associés à l'« environnement » sont depuis longtemps présents dans l'enseignement de l'histoire. Ils sont le plus souvent étudiés comme des phénomènes « naturels », c'est-à-dire sans intervention humaine, avec leurs conséquences sociétales. Depuis plusieurs décennies, nous sommes entrés dans une période inédite où les « problèmes d'environnement » se sont peu à peu imposés dans les champs politiques et médiatiques. À partir des années 1970, l'histoire de l'environnement (HE) s'est développée comme un champ de recherche et une discipline académique avec des orientations, des questionnements et des concepts nouveaux¹. C'est évidemment la conséquence directe d'une prise de conscience de l'état de la planète qui interroge sur son avenir et sur celui de l'humanité, provoquant des débats qui se sont dès lors amplifiés². À le prendre au sérieux, un tel objet invite à transformer l'histoire scolaire (HS). Mais, compte tenu de l'importance des enjeux et pour penser et mettre en œuvre de telles transformations, il est nécessaire de prendre la mesure à la fois de ce qui constitue nos modes de pensée et des accents nouveaux que cette histoire introduit, de ce qu'elle déplace et renouvelle dans l'étude de nombreux thèmes très présents dans l'enseignement.

Audigier François, « Quelques orientations pour l'enseignement de l'histoire de l'environnement », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 51-57.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.051

¹ Une synthèse très claire et problématisée: Fressoz Jean-Baptiste, Graber Frédéric, Locher Fabien, Quenet Grégory, *Introduction à l'histoire environnementale*, Paris: La Découverte, 2014, 128 p.

² Voir le rapport dit du Club de Rome, Rapport Meadow, *Halte à la croissance?*, Paris, Fayard: 1972; réédité: Meadows Dennis, Meadows Donella, Randers Jorgen, *Les limites à la croissance (dans un monde fini): Le rapport Meadows, 30 ans après*, Paris: Rue de l'Échiquier, 2012, 484 p. (trad. de l'anglais).



Fig. 1. *Le Progrès*, sculpture allégorique de Miguel Ángel Trilles, Parc du Retiro, Madrid (1922). Derrière lui, Pégase, symbole de la vitesse. Les trois femmes symbolisent la Littérature, l'Industrie et le Commerce et les Arts. © Luis García, 2007.

Croyances et héritages

Dans un premier temps, j'examine deux « croyances » qui rendent en grande partie compte de la manière dont l'espèce humaine a transformé la planète et les remises en cause dont elles sont l'objet. Puis, je rappelle deux modes de fonctionnement de l'HS, des héritages qui doivent être dépassés.

Depuis plus de deux siècles, l'humanité a évolué selon deux croyances affirmées d'abord en Occident puis qui se sont peu à peu répandues dans le reste du monde : le progrès et la domination de la nature.

L'idée de progrès

Les derniers siècles de notre histoire sont fortement marqués par l'idée de progrès³. Associé

³ Les idées de progrès comme celles de croissance et de développement sont très polysémiques. L'article de Wikipedia « progrès » est une bonne introduction à cette pluralité des sens et des usages. Ici, progrès est d'abord associé à économique. Dans cette perspective et au sein d'une bibliographie très abondante, un ouvrage clair et très documenté : Rist Gilbert, *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Paris : Presses de Sciences Po, coll. « Références », 1996,

notamment à la croissance et au développement, il s'est imposé comme une sorte d'évidence portée par l'Occident et largement acceptée par le reste du monde, évidence selon laquelle une augmentation de la production de biens matériels améliore les conditions d'existence des populations grâce à la consommation de ces biens. Ainsi, tout au long de ces siècles et de manière accélérée depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, quelques centaines de millions d'individus ont vu leur existence améliorée : fin des famines, meilleure hygiène et augmentation de la durée de vie, ouverture au monde, développement de l'éducation et de la formation, multiplication des marchandises destinées à libérer les humains de nombreuses tâches, etc. Un seul futur était pensable, celui de l'augmentation continue de la production de biens et de services, unique moyen pour permettre à l'ensemble des humains de connaître ces améliorations. Cela s'est fait par une utilisation massive des ressources de la planète. La prise de conscience de l'épuisement progressif de nombre de ces dernières, plus encore de la dégradation de la planète et des modifications dues aux activités humaines, met en cause depuis plusieurs décennies cette idée de progrès et ce qui l'accompagne. Depuis le rapport du Club de Rome en 1972⁴, les débats autour de l'avenir de la planète et de l'humanité se multiplient.

Une nature soumise à la domination humaine

Cette idée de progrès s'est appuyée sur une séparation nette entre l'humain et la nature. Les origines de cette séparation sont anciennes, mais la formule de Descartes, souvent citée, exprime clairement l'idée que le développement des connaissances pourra « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature »⁵. Aujourd'hui, les travaux abondent pour critiquer cette conception et réintégrer l'humain dans la nature. Les travaux sur l'anthropocène montrent, par exemple,

⁴ éd. revue et augmentée, 2015.

⁴ Club de Rome, Rapport Meadow, *Halte à la croissance?... ; Dennis Meadows, Donella Meadows, Jorgen Randers, Les limites à la croissance...*

⁵ Descartes René, *Discours de la méthode*, texte établi par Victor Cousin, Levrault, 1824, tome I, sixième partie.

que, avec la «révolution thermo-industrielle», nous sommes entrés dans une nouvelle ère où l'humain agit directement sur la nature⁶. Aux pages 24-25 de leur livre, Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz, sous le titre *Le tableau de bord de l'Anthropocène*, reproduisent 24 paramètres qui montrent la croissance, généralement exponentielle, de phénomènes à la fois humains et naturels, avec « un décollage autour de 1800 et une "grande accélération" depuis 1945 »⁷. L'ensemble de ces paramètres montre aussi qu'il importe de ne pas réduire les transformations de la nature au dérèglement climatique⁸.

L'histoire scolaire

Si nous prenons la pleine mesure de son importance, l'introduction de l'HE à l'école ne saurait se réduire à l'insertion d'un bref développement ou d'un chapitre ici ou là. L'état actuel de notre planète, plus encore les interrogations sur notre avenir invitent à la transformer profondément. Pour ce faire, il convient au préalable de saisir clairement quelques-unes de ses caractéristiques nécessairement bouleversées par cette introduction. J'en cite deux.

Finalités politiques

Nous héritons d'un enseignement de l'histoire dont la fonction principale est de construire une mémoire collective qui contribue à la cohésion et à la continuité de la communauté politique. Une rapide exploration de cette discipline dans maints États de notre monde le confirme. Dans les sociétés démocratiques, il s'est rapidement ouvert aux autres et aux différentes dimensions de la vie en société. Même si les plans d'étude traduisent ces ouvertures et l'importance accordée aux activités

des élèves et au travail sur documents, la question des finalités politiques de l'histoire s'invite régulièrement dans les débats⁹. L'HE introduit de nouvelles préoccupations plus directement liées aux temps présents et remet en cause bien des découpages thématiques, temporels et spatiaux.

Téléologie

Cette finalité politique s'accompagne d'une vision téléologique qui présente les événements du passé selon un enchaînement quasiment inéluctable de causes/conséquences qui s'imbriquent les unes dans les autres pour conduire à la situation présente. Même si les causalités sont plurielles, il n'y aurait guère eu de choix pour les futurs de ces passés. Puisque notre humanité et les sociétés particulières débattent d'une pluralité d'avenirs possibles, cela signifie que tout au long de son histoire, d'autres choix étaient envisageables, ce qui invite à penser autrement les causalités. Ainsi, non seulement l'HE demande d'étudier les effets de nombre d'événements du passé sur la planète mais elle introduit l'idée qu'il y a, qu'il y a eu, plusieurs possibles ; il y a eu et il y a des choix, réalisables, des bifurcations.

Les transformations de ces quatre « croyances et héritages » auxquelles les contraint l'HE ont pour effet d'infléchir et de compléter nombre d'outils que nous utilisons pour étudier telle ou telle situation du passé ou du présent.

Des outils pour analyser, comprendre et agir

Lors d'une recherche sur l'éducation en vue du développement durable¹⁰, nous avons identifié un certain nombre d'outils nécessaires aux citoyens

⁶ Bonneuil Christophe, Fressoz Jean-Baptiste, *L'événement anthropocène*, Paris: Seuil, 316 p.

⁷ Par exemple: population, consommation d'énergie, grandes inondations, pertes de forêts et de forêts tropicales, concentration atmosphérique de CO₂, téléphone, tourisme international, etc.

⁸ Dans la suite de cet article, je remplace le terme de « nature » par « planète », afin de marquer les effets des actions humaines non pas sur la nature au sens restreint mais sur la planète en y insérant les humains.

⁹ Audigier François, « Enseigner l'histoire, débats et controverses », *Didactica Historica*, n° 2, 2016, p. 133-137.

¹⁰ Audigier François, Fink Nadine, Freudiger Nathalie, Haerberli Philippe, *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*, Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 130, 2011, 248 p. Voir aussi: Pache Alain, Bugnard Pierre-Philippe, Haerberli Philippe (éd.), « Éducation en vue du développement durable, école et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes », *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 13, 2011, 268 p.

pour construire et développer leurs connaissances, leur compréhension des situations passées et présentes ainsi que leurs capacités de décision et d'action face aux enjeux du futur. Avec l'HE, nous sommes dans une perspective très proche, aussi vais-je reprendre ici certains d'entre eux à la fois comme des exigences de formation et des moyens de vigilance critique autour de trois ensembles : catégories et concepts, actions et acteurs, normes juridiques et normes éthiques. L'HE complète, modifie et déplace nombre de ces outils, également utilisés dans toute science sociale.

Catégories, concepts et langages

Nous avons tellement l'habitude d'utiliser des catégories telles que politique, social, économique, culturel, etc., qu'elles sont devenues la traduction évidente de ces réalités¹¹. Or, il en va de ces catégories comme des concepts : ce sont des constructions sociales avec lesquelles nous pensons nos rapports au monde. Les unes et les autres ne sont pas le réel. Pour Reinhart Koselleck, « *Chaque concept ouvre certains horizons, comme il en ferme d'autres, d'expériences possibles et de théories pensables* »¹². Ceci vaut aussi pour les catégories. De plus, la langue naturelle constamment utilisée dans les sciences sociales n'est jamais *neutre* et emporte toujours avec elle une évaluation des situations, des acteurs et de leurs actions.

L'HE modifie les contours et les contenus de ces deux ressources. Des historiens de l'environnement proposent d'autres manières de diviser et de classer les activités humaines pour mieux rendre compte des relations entre les activités humaines et la planète. Ainsi, John R. McNeill¹³ construit une catégorisation reposant sur une continuité entre les éléments qui forment la planète et les activités humaines : lithosphère et pédosphère, atmosphère, hydrosphère, biosphère. J'ajoute que nous avons

à faire une place plus importante à des activités dont les effets sur la planète sont désormais largement documentés, par exemple la consommation et ses relations avec la planète de l'exploitation des ressources aux rejets multiples¹⁴.

Acteurs actions

Acteurs et actions constituent le deuxième ensemble d'outils qui sont complétés ou modifiés par l'enseignement de l'HE. Ils sont particulièrement importants dans la perspective de la formation du citoyen.

Acteurs : de nouveaux acteurs émergent à différents moments de l'histoire, acteurs dont les tailles et les délimitations, les compositions, les intérêts, les attentes et les buts sont très variés. Par définition, ils agissent, prennent des décisions, négocient avec les autres, entrent en conflit ou en coopération en fonction des situations, des rapports de force et de pouvoir. Parmi ces acteurs que l'environnement propulse sur le devant de la scène, il y a les associations, plus récemment les ONG, qui sont à introduire en relation avec la citoyenneté. L'HE élargit les rôles donnés à des acteurs tels que les entreprises, les marchands ou encore les consommateurs. Les habitants de la planète n'ont jamais disposé des mêmes pouvoirs et ne sont donc pas égaux devant l'environnement. Action, décision : poser la question de la décision à tous les moments de l'histoire rompt avec les inférences téléologiques dont j'ai rappelé la force. Si les futurs ne sont pas totalement déterminés par les passés, de quelles connaissances dispose-t-on, à un moment donné, pour décider ceci ou cela ? Peut-être sommes-nous passés d'un temps où la prévision des effets sur la planète de nombre des décisions humaines était difficile voire impossible, à un temps, aujourd'hui, où cette prévision est devenue nécessaire. Cette ouverture sur les conditions de l'action et les manières de décider demande d'introduire les élèves aux idées d'incertitude et aux raisonnements probabilistes. Cela est d'autant plus important que l'HE met en évidence la probabilité de changements profonds, nécessaires et rapides de ce qui constitue nos modes

¹¹ Audigier François, « Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens », *Recherches en Didactiques*, n° 18, 2014, p. 9-23. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-9.htm>, consulté le 5 octobre 2020.

¹² Koselleck Reinhart, *Le futur passé*, Paris : EHESS, 1990, 400 p.

¹³ McNeill John R., *Du nouveau sous le soleil, une histoire de l'environnement mondial au xx^e siècle*, Seyssel : Champ Vallon, 2010, 524 p.

¹⁴ Galluzzo Anthony, *La fabrique du consommateur, une histoire de la société marchande*, Paris : La Découverte, 2020, 260 p.

de vie, entre changements subis et changements choisis et raisonnés.

Normes d'action

Toute action et toute décision s'inscrivent dans un contexte où elles sont encadrées par des principes et des normes qui relèvent de deux domaines différents mais profondément articulés.

Normes juridiques et politiques de l'action : dans presque toute société, les positions, les pouvoirs et les décisions des acteurs sont encadrés par des lois, des règles, des contraintes codifiées. Les unes et les autres ne sont pas nécessairement justes ; dans nos démocraties leurs modifications relèvent de la responsabilité des citoyens. Ainsi, pour répondre aux effets négatifs de l'exploitation de la planète, des acteurs se mobilisent et des lois sont votées qui s'efforcent d'encadrer les usages de l'environnement et les effets de nos pratiques.

Normes éthiques : en relation avec les émotions, les valeurs personnelles ou collectives, les valeurs d'efficacité, de liberté, d'égalité, de solidarité, de justice, de compétition, de coopération... sous-tendent les prises de position, les décisions. Elles sont souvent en tension voire en conflit les unes avec les autres¹⁵ et ne dessinent pas des références tranquilles qu'il suffirait d'énoncer. Certaines valeurs comme la justice, l'égalité, la liberté ou la solidarité sont considérées comme universelles et présentes dans la « Déclaration universelle de droits humains » de 1948. Ce texte fait ainsi le lien entre les normes éthiques et les normes juridiques. Toutefois, selon les époques et les sociétés, ces valeurs prennent des contenus différents et leur hiérarchisation dépend des situations. Elles demandent à être explicitées avec les élèves.

Nouveaux regards, nouvelles approches, déplacements...

Après avoir esquissé diverses conséquences de l'introduction d'une HE raisonnée dans l'enseignement, j'ébauche quelques exemples de

déplacements et d'approches nouvelles qui peuvent être introduits dans des thèmes présents dans la plupart des curriculums. Dans les années 1970, John Opie cité par Jean-Baptiste Fressoz *et al.* suggère « *de saisir la nature à la fois comme un donné et comme un construit* »¹⁶, donné par ce qu'elle offre à l'activité humaine, construit par les effets de cette activité. La conséquence est l'obligation de traiter l'ensemble de la chaîne des actions humaines.

Les grands voyages xv^e-xvi^e siècles

La conquête de l'Amérique par les Européens entraîne des échanges de plantes, d'animaux et de microbes, qui ont profondément modifié les environnements « naturels » des blocs continentaux. Par exemple, l'historien américain Alfred W. Crosby relève, à propos de ce qu'il appelle l'échange colombien¹⁷, « *le formidable flux croisé d'animaux, de végétaux et de micro-organismes que susciterent, entre Europe et Amérique, la conquête et la colonisation du "nouveau monde"* ». Un article de Wikipédia présente un tableau très clair de ces échanges¹⁸. Même s'il est réducteur sur certains aspects, notamment l'omission de l'Afrique – sont absents le mil et le sorgho, céréales utilisées dans l'alimentation depuis plus de dix mille ans – il permet d'ouvrir toute une série de travaux. Évoquons aussi le lien avec les conditions de vie, telle que l'importance du maïs et de la pomme de terre pour lutter contre les famines en Europe aux xviii^e-xix^e siècles.

Les acteurs des grands voyages européens des xv^e et xvi^e siècles n'étaient guère sensibles aux effets biologiques des échanges qu'ils ont développés. Nous sommes dans une situation où les conséquences sur l'environnement ne sont pas anticipées. Tout est emporté par les croyances dans le progrès et surtout de la supériorité européenne avec le projet de domination du monde. Aujourd'hui, on ne saurait étudier la colonisation en ignorant ses effets sur les environnements des espaces contrôlés.

¹⁵ Audigier François, « Où il est question de valeurs », *Enjeux pédagogiques HEP Berne, Jura et Neuchâtel*, n° 33, 2019, p. 18-19

¹⁶ Fressoz Jean-Baptiste, Graber Frédéric, Locher Fabien, Quenet Grégory, *Introduction à l'histoire environnementale...*, p. 6.

¹⁷ Crosby Alfred, *The Columbian Exchange. Biological and Cultural Consequences of 1492*, Westport : Greenwood, 2003, 30^e éd., 283 p.

¹⁸ Wikipédia, « Échange colombien », https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89change_colombien, consulté le 5 octobre 2020.

À partir du xviii^e siècle, l'introduction de la dimension environnementale s'impose en relation avec de très nombreux thèmes d'étude. J'en cite deux.

La révolution industrielle et ses effets jusqu'à aujourd'hui

Le plus évident est la Révolution industrielle et ses prolongations jusqu'à aujourd'hui. Ainsi que le souligne John Opie, cité précédemment, l'environnement est à la fois un « donné » et un « construit » : un donné au sens où la planète offre des ressources que toutes les espèces vivantes, au premier plan, les humains, utilisent ; un « construit » car les humains l'ont profondément transformée, comme le soulignent les travaux autour de l'anthropocène. De plus, nous connaissons une augmentation considérable de la consommation de ces ressources et des effets de notre mode de croissance. Parmi ces dernières, nombreuses sont celles qui sont connues depuis longtemps – les sols, l'eau, certaines plantes, l'air, etc. – ; d'autres sont plus nouvelles surtout si l'on considère leur emploi massif – le pétrole, le charbon, de nombreux minerais, mais aussi les animaux d'élevage, etc. Les lieux et les territoires où ces ressources sont exploitées, transformées, consommées, sont profondément modifiés : les régions minières et sidérurgiques se métamorphosent, les villes connaissent la pollution atmosphérique, les barrages sur les fleuves transforment des régions entières, l'agriculture industrielle modifie les conditions atmosphériques (le *dust bowl*/aux USA), etc. Nombre de ces changements ne connaissent pas les frontières et demandent à construire des analyses à plusieurs échelles¹⁹. Avec le développement de la société de consommation, les objets disponibles prolifèrent, se répandent et se diversifient. Ils demandent énergies et matières premières, requièrent des machines et des hommes, produisent des rejets qui deviennent pour une grande part des déchets polluants. Ainsi, le pétrole est le plus souvent réduit à son rôle d'énergie en omettant le fait qu'il est aussi une

¹⁹ Sur les échelles, voir le numéro 6 du *Cartable de Cléo* avec un dossier sur les échelles en histoire, disponible à l'adresse : http://didactique-histoire.net/gdh/wp-content/uploads/2018/03/cartable-de-cléo_06-2006.pdf, consulté le 5 octobre 2020.



Fig. 2. Front d'une tempête de poussière dans le Texas en 1935.

© NOAA George E. Marsh Album, theb1365, Historic C&GS Collection.

matière première, comme pour les plastiques. Les produits proposés sur le marché l'ont été, le sont encore le plus souvent, sans information sur leurs effets sur l'environnement et sans conscience de ce rôle dans la consommation, banalité de nos modes de vie. L'après Seconde Guerre mondiale est un moment d'accélération des tendances précédentes et de nouveautés tel que le nucléaire. Enfin, l'HE s'intéresse aussi aux effets de ces évolutions sur les sociétés, la distribution des pouvoirs... Parmi elles, l'inégalité des humains devant l'environnement, si elle s'accroît aujourd'hui, est ancienne.

Relire les conflits du xx^e siècle

Il est aussi intéressant d'étudier les guerres du xx^e siècle en relation avec l'environnement. Cela ne se limite pas aux terres et aux villes dévastées mais s'étend aux choix qu'elles ont impliqués en termes de types d'industries, de recherches et de contrôles de ressources, et donc de prédatons/conséquences sur la planète. Cela vaut autant pour les guerres chaudes que pour les guerres dites froides.

Pause

Introduire l'HE dans l'enseignement et en faire une dimension importante de nombreux thèmes d'étude est une exigence liée aux questions que notre monde se pose sur son avenir. Comme j'espère l'avoir montré, cela déplace nos manières d'étudier ces thèmes en introduisant l'idée de

futurs non strictement déterminés par les passés, en faisant des présents, y compris les présents des passés, des présents d'initiative et de responsabilité, en faisant une place plus explicite à certains acteurs et aux rapports de pouvoirs. Au-delà des quelques exemples cités dans ce texte, il y a de très nombreuses occasions de le faire : les différents moyens de transport, tels que la voiture et le développement des réseaux routiers ; la mise en réseau de l'accès à des biens comme l'eau, l'électricité, les communications ; les modes d'habitat entre la concentration des métropoles et l'étalement urbain, selon aussi les choix d'aménagement qui sont le résultat de décisions collectives, politiques. Les questions environnementales, plus encore les décisions à prendre, font l'objet de nombreux

débats. Cela invite l'HS à affronter sans détour la pluralité des opinions, des points de vue, des valeurs, des conceptions de la vie. Toutefois, si tout est discutable, certains points de vue, certaines opinions ne sont pas acceptables lorsqu'elles remettent en cause une loi, plus fondamentalement des valeurs sur lesquelles nos démocraties sont fondées ; par exemple, le racisme et l'antisémitisme ne sont pas des opinions mais un délit. Une telle affirmation ouvre à nouveau la question des valeurs que les citoyens veulent défendre. Enfin, dans une période où de nombreux essayistes proclament « *la fin de grands récits* », l'environnement et son histoire pourraient être l'intrigue partagée par notre commune humanité, ouvrant vers la construction d'un avenir partagé.

L'auteur

François Audigier est professeur honoraire à l'Université de Genève (FPSE). Ses domaines de compétences sont les didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) ainsi que les Éducation à..., en particulier l'Éducation en vue du développement durable, et les transformations actuelles des curriculums.

francoisaudigier@orange.fr

Résumé

L'introduction d'un enseignement de l'histoire de l'environnement qui place l'étude des passés à la hauteur des enjeux de notre avenir conduit à un profond renouvellement. Dans un premier temps, j'interroge le poids de croyances comme le progrès et celui de certains fonctionnements de l'histoire scolaire. Il convient alors de reprendre à nouveaux frais les outils que nous utilisons pour étudier les situations présentes et passées, catégories et concepts, actions et décisions, normes juridiques et normes éthiques. Quelques exemples de périodes étudiées en cours d'histoire tracent quelques pistes pour ce renouvellement.

Mots-clés

Environnement, Histoire scolaire, Planète, Progrès, Avenir

Stéphanie Dubosson, EPS de la Chamberonne,
Cheseaux-sur-Lausanne

Réflexion pratique sur la transposition didactique de l'enseignement de l'Anthropocène via une séquence d'enseignement relative au progrès

Abstract

This article proposes a study of the conception of progress achieved in the classroom in relation to recent achievements in environmental history and, more particularly, the history of the Anthropocene. After a brief presentation of a chronology that enable students to learn more concrete notions of this geological era, the results of several teaching-learning sequences, five years apart, are analyzed in this article. These results show an evolution in the conception of the importance of human beings in environmental changes and, more particularly, due to the various climate strikes that have taken place in recent years.

Keywords

Anthropocene, Progress, Environmental history, Chronology of the Anthropocene

Dubosson Stéphanie, « Réflexion pratique sur la transposition didactique de l'enseignement de l'Anthropocène via une séquence d'enseignement relative au progrès », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 59-66.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.059

Introduction

L'enseignement de l'histoire environnementale dans les degrés de l'école obligatoire, voire du secondaire II, relève d'une tâche difficile pour les enseignants¹ de la branche. Le concept d'histoire environnementale qui fait suite à celui de l'histoire de la nature apparaît dans les années 1960 aux USA. Il est repris quasi parallèlement en France par l'École des Annales dans le cadre d'une histoire du climat en longue durée. Les manuels pionniers des années 1990 en tiennent compte et sa didactique se développe par la suite dans le cadre de l'éducation au développement durable. Simultanément en découlent des formations spécifiques dans le cadre de la géographie et de l'histoire enseignées, sous l'égide des sciences humaines et sociales, par exemple dans le cadre du PER. Par ailleurs, les seules thèses de didactique de l'histoire environnementale s'effectueraient essentiellement en Amérique du Nord, bien qu'il existe tout de même des publications des divers instituts des sciences de la Terre sur les questions environnementales, avec forcément des connotations historiques. Le domaine n'a commencé à se développer véritablement qu'il y a peu, grâce au concours de l'amélioration significative des résultats des sciences naturelles utilisables en histoire et aussi à l'interdisciplinarité grandissante dans les diverses matières à enseigner et enseignées². De plus, depuis 2018, il existe de nombreux mouvements

¹ Pour simplifier la lecture, l'utilisation du masculin a été choisie et non le langage épicène.

² Voir aussi l'article Vergolle-Mainar Christine, « Éducation à l'environnement », in *Dictionnaire critique de l'Anthropocène*, Paris : CNRS, 2020, p. 331-333.

de la jeunesse en lien avec le climat, essentiellement à la suite de la grève hebdomadaire de la Suédoise Greta Thunberg, qui ont mobilisé nos élèves et nos étudiants, forçant de plus en plus d'enseignants à voir leur matière de manière nouvelle et à en réinventer l'enseignement.

Toutefois, lorsque les enseignants souhaitent se lancer dans une éducation à l'histoire environnementale, ils ne trouvent guère d'ouvrages didactiques consacrés à cette conception de l'histoire³, sans oublier que la formation universitaire des professionnels à l'histoire environnementale n'est toujours pas suffisamment développée dans les universités (seules certaines facultés des sciences de la Terre proposent quelquefois des cours dans leur cursus). Aussi, les enseignants doivent se former de manière autodidacte pour acquérir suffisamment de connaissances afin de tenter de répondre aux questionnements émis par leurs élèves et étudiants. Il est cependant vrai que les choses semblent changer et qu'un nombre de plus en plus important de formations de ce type voient actuellement le jour. Ces éléments s'ajoutent à ce qui pourrait être une possible nouvelle période historique, qui serait celle de l'Anthropocène. À ce propos, serait-il nécessaire de donner des dates ? Si oui, quelle serait la date de début de la période qui conviendrait le mieux ? Cet exercice est difficile, car ni les historiens, à notre connaissance, ne se sont aventurés jusqu'à aujourd'hui à donner de dates précises d'un début potentiel (tout en l'argumentant) ni nous ne pouvons bousculer si facilement à nous seuls les quatre « grandes vieilles », ancrées dans la société et dans les savoirs des élèves ou de ceux de leurs parents. Il nous importe, néanmoins, de donner un début à cette nouvelle ère géologique, afin de la placer sur une chronologie pour montrer notre compréhension de l'Anthropocène qui s'établit plus sur une histoire longue, avec des conséquences dramatiques n'apparaissant que récemment (dès la fin de la Seconde Guerre mondiale).

³ Nous ne connaissons, à ce jour, que le l'ouvrage publié par Wakild Emily, Berry Michelle, *A primer for teaching history. Ten design principles*, Durham & London: Duke University Press, 2018.

Brève chronologie

L'Anthropocène comporte cela d'intéressant de montrer aux élèves les différents moments clés qui ont modifié notre rapport avec la Terre ainsi que notre planète en tant que milieu. L'Anthropocène présente deux aspects particulièrement captivants, à savoir la situation de cette nouvelle ère par rapport à la longue histoire géologique de la Terre à un moment crucial (celui de son inflexion vers un réchauffement climatique dû aux effets de l'industrialisation ou de l'explosion des premières bombes nucléaires, c'est selon la conception des scientifiques), à quoi il est possible d'ajouter un réchauffement climatique moindre et naturel de la planète, ce qui représente une conjonction unique dans l'histoire de la Terre. D'où sa désignation d'« ère de l'homme », du grec *anthropos* (l'homme) et *kenos* (ère récente). Cette période géologique, définie désormais comme une réalité par les scientifiques, peut aisément être vue à la croisée de différentes branches scientifiques, comme la chimie, la géologie, la philosophie ou l'histoire. Ce n'est que par une analyse croisée de ces disciplines qu'il est possible de mieux comprendre cette nouvelle ère géologique dans laquelle nous nous trouvons et de limiter au maximum ses effets négatifs sur notre quotidien et notre environnement naturel. Enseigner aux élèves et aux étudiants une telle période dans laquelle nous sommes entrés implique d'en cerner sa chronologie. Selon la définition des premiers scientifiques qui se sont penchés sur cette question, dès le milieu des années 1990, l'Anthropocène aurait démarré avec les premiers effets de l'industrialisation, à la fin du xviii^e siècle. Toutefois, les scientifiques eux-mêmes ne sont pas d'accord sur cette périodisation. Nous en proposons ici une que nous jugeons intéressante, parce que transversale historiquement parlant et s'adaptant facilement au découpage historique usuel. À l'instar de Jacques Le Goff, qui parlait d'un « long Moyen Âge »⁴, nous proposons un début de l'Anthropocène qui se situe à l'orée des Temps modernes. Quelles sont les raisons de ce choix de périodisation ?

⁴ Le Goff Jacques, *Un long Moyen Âge*, Paris : Hachette, 2011.

Plusieurs éléments nous ont conduit à privilégier ce marqueur temporel, permettant aux élèves de mieux saisir la problématique de l'Anthropocène comme enjeu commun de l'époque moderne au monde présent. L'élément premier, et peut-être un des plus révélateurs à nos yeux du début de l'Anthropocène, est lié à la géologie. Cette science s'est rapidement intéressée à la définition d'une nouvelle ère, comme le souligne Josselin Guyot-Téphany⁵. En suivant les recommandations de la géologie pour définir un début à cette ère, il est nécessaire de trouver des éléments quantifiables, visibles et surtout analysables, dans les couches géologiques, de façon suffisamment importante sur l'ensemble de la planète. Ainsi, l'article publié par Lewis et Maslin⁶ dans *Nature* en 2015 propose différentes dates de début possible de l'Anthropocène grâce à l'utilisation de carottes et d'autres stratotypes⁷ qui permettent de souligner ce qui est appelé « des points stratotypiques mondiaux » (ou GSSP, « Global Boundary Stratotype Section and Point »), autrement dit, de définir dans les carottes relevées des éléments assez probants qui servent à utiliser des données certaines à des fins scientifiques. Chacune des dates proposées par ces deux scientifiques répond à une analyse des différentes dates possibles d'un début de l'Anthropocène, qui ont été émises par des scientifiques afin de justifier leur point de vue. Dans cet article, un tableau⁸ assez exhaustif montre les différents événements que les scientifiques attribuent au début de l'Anthropocène : la datation, l'extension géographique y compris les impacts de ceux-ci, les marqueurs stratigraphiques analysés, la date la plus marquante des traces de l'événement dans les carottes effectuées et les stratotypes potentiels auxiliaires. Ce tableau est donc apparu comme un point de départ.

⁵ Guyot-Téphany Josselin, « Anthropocène – Histoire d'un concept », in *Dictionnaire critique de l'Anthropocène*, Paris : CNRS, 2020, p. 58.

⁶ Lewis Simon L., Maslin Mark A., « Defining the Anthropocene », in *Nature*, n° 519, 2015, p. 175. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1038/nature14258>, consulté le 2 septembre 2020.

⁷ Un stratotype est une émergence de terrain qui permet de définir des périodes géologiques passées, voire présentes.

⁸ Ce tableau montre les différents marqueurs qui peuvent être trouvés dans les strates, analysées par les géologues.

Du point de vue de la science historique, il apparaît que la partie analysée par ces chercheurs et datée de la fin du xvi^e - début du xvii^e siècle permet une conjonction de divers facteurs, qui ne répondent pas uniquement à des éléments géologiques. En effet, les éléments de cette époque permettent de relever un changement de plusieurs ordres, notamment biologique, avec des traces de pollens non indigènes dans les stratotypes européens ou américains (par exemple des pommes de terre et des tomates dans le vieux continent *versus* du blé dans le nouveau continent). En outre, dès cette époque, de nombreuses populations humaines sont forcées de changer de lieu d'habitat pour des raisons économiques (traite des Africains en Amérique pour les cultures des Européens), tout comme des déplacements et l'apparition d'animaux de traite dans des régions dont ceux-ci étaient exclus (animaux de rente dans les Amériques, invasion de lapins en Océanie), qui ont provoqué, par la suite, des réorganisations importantes et des extinctions de masse dans les écosystèmes locaux. Cette réorganisation biologique mondiale a, par la suite, favorisé davantage l'augmentation des capitaux qui ont, à leur tour, provoqué une augmentation de production (tant agricole qu'à fortiori industrielle) dont les débouchés devaient être trouvés, ce qui a vu l'augmentation des déplacements internationaux des bateaux, avant ceux des cargos.

Ces conséquences, liées au chamboulement du siècle des Lumières et à une exploitation de nouvelles terres, couplée par des désirs de conquêtes des états, promurent toujours plus le progrès en tant que nouvel idéal. Mais, la notion de progrès est désormais revue par de plus en plus de personnes et peut faire l'objet d'une étude, même avec nos élèves actuels. Toutefois, nous n'allons pas aborder ces différents éléments avec nos élèves durant notre séquence. Nous avons souhaité mettre l'accent sur les avancées technologiques, les différents échanges économiques (dès l'arrivée de Christophe Colomb en Amérique), les incidences de ceux-ci (il est possible de déceler les conséquences des échanges économiques entre continents, surtout des échanges de plantes, d'où il est possible d'évaluer avec nos élèves les traces de pollens trouvées dans les couches stratigraphiques, et d'animaux dans des continents qui ne leur sont pas indigènes). Ces éléments, couplés à une utilisation toujours plus effrénée des

différentes sources d'énergie, comme le montrent les graphiques que l'on propose aux élèves, sont analysés en cours⁹. De là, on amène à réfléchir sur le progrès actuel, issu tant de ces révolutions, qui sont liées autant aux conquistadors du xvi^e siècle qu'à l'industrie toujours plus importantes dans notre quotidien, et l'on demande aux élèves de réfléchir tant sur leur consommation que sur l'impact de l'être humain sur nos écosystèmes.

L'analyse du progrès auprès d'élèves du secondaire I

Ainsi, nous considérons comme nécessaire de présenter cette notion à la fois simple et complexe pour les élèves qu'est celle du progrès. La définition du mot regroupe, tout comme la conception de sens commun, un simple « *changement d'état qui consiste en un passage à un degré supérieur* »¹⁰, avec pour synonyme des mots qui ont un caractère positif tels que « augmentation » ou « développement ». Un autre sens également relevé est celui du « développement en bien ». Les antonymes, quant à eux, ont presque uniquement une connotation négative : « arrêt, immobilité, recul, régression, décadence ». Ainsi, les élèves n'ont, de prime abord, qu'une conception de sens commun de cette notion¹¹ avant de réaliser par eux-mêmes une nouvelle définition du concept après la séquence. Cependant, la première compréhension peut être le fait d'un héritage de l'histoire des Lumières, toujours enseignée avec cette discipline, qui présente le progrès sous l'angle d'un avancement des techniques et d'une évolution des idées profitables au bien-être de l'humanité¹².

Dans nos séquences sur le progrès, nous avons, dans un premier temps, tenté d'aborder le sujet de manière éparse, établissant des liens avec plusieurs

progrès visibles, sans pour autant entrer en profondeur. Nous avons évidemment vu avec nos élèves les différents progrès technologiques (par exemple les diverses machines à vapeur et l'évolution de l'utilisation de cette source d'énergie), l'aspect sanitaire (avec les différentes campagnes de vaccination et leurs ratés), le clivage entre bourgeoisie et prolétariat (avec des exemples de revenus de chacune de ces classes), les différentes sources d'énergie en fonction des types de révolution industrielle et aussi certains éléments sociétaux qui ont couplé ces révolutions. Pourtant, avec l'expérience et les années d'enseignement déjà réalisées, il nous apparaît de plus en plus fortement que ces acceptions qui peuvent être données à la notion de progrès devaient être mieux contextualisées, plus approfondies, afin de montrer toute la complexité du progrès aux élèves.

Une première étude comparative entre une classe en Suisse et plusieurs classes dans une école en Russie, menée en 2014, a permis d'identifier et de caractériser plusieurs conceptions que les élèves ont du progrès¹³. Ces interprétations sont essentiellement centrées sur l'influence de l'histoire récente des environnements respectifs des élèves. En ce qui concerne les élèves suisses, une évolution relativement lente et peu visible de l'environnement était à souligner lors de l'étude, alors que pour les élèves russes, de grands changements rapides étaient sensibles dans leur quotidien (changements dans les diverses sortes d'infrastructures, sentiment de plus de démocratie, échanges avec d'autres pays devenant toujours plus possibles, etc.). Ainsi, les conceptions des élèves étaient avant tout liées à l'histoire récente de l'environnement proche. Tandis qu'en 2017, un changement de la part des élèves apparaît : à une conception influencée par des mécanismes récents succède une autre, empruntée à l'histoire plus longue. Les élèves voient que le progrès n'est pas seulement basé sur les derniers smartphones et qu'il peut également représenter des éléments négatifs (comme les rémunérations des mineurs au xix^e siècle, une diminution de certaines ressources ou une augmentation des gaz à effet de serre).

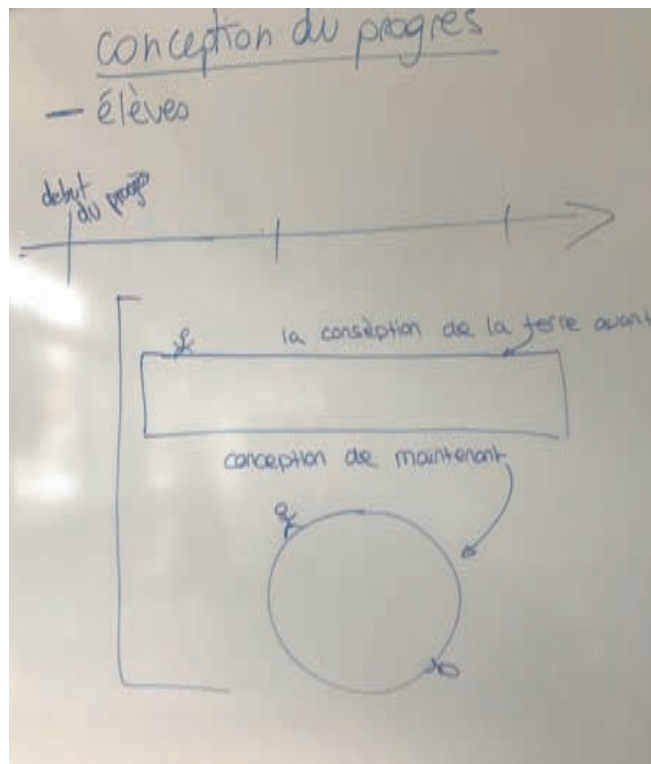
⁹ De nombreux ouvrages, articles, en proposent. Notamment, Gemenne François, Rankovic Aleksandar, *Atlas de l'Anthropocène*, Paris : Sciences Po, 2019.

¹⁰ Robert Paul (éd.), *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Dictionnaire Le Robert, 2012, p. 2038.

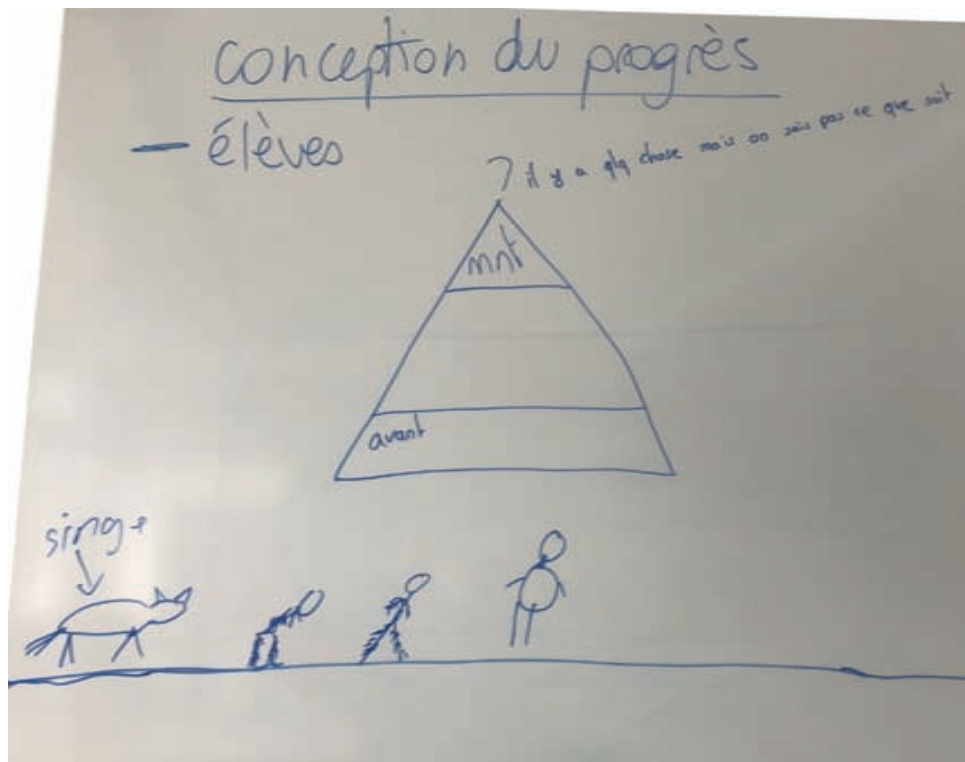
¹¹ La conception de cette notion de progrès a été évaluée auprès des élèves lors de nos différentes séquences sur le sujet.

¹² Comme par exemple l'ouvrage de Lilti A., *L'héritage des Lumières. Ambivalences de la modernité*. Paris : EHESS, Gallimard & Seuil (coédition), 2019.

¹³ Mémoire de master en enseignement secondaire I de Dubosson Marie Stéphanie Florine, *L'histoire du progrès. L'histoire nationale influence-t-elle la conception du progrès qu'ont les élèves de fin de scolarité obligatoire? Comparaison entre la Suisse et la Russie*, soutenu à la HEP de Lausanne, juin 2014.



a. Conception classique de la notion de progrès de la part des élèves (dessins d'élèves de 9VG). Ici, en rapport avec les idées¹⁴.

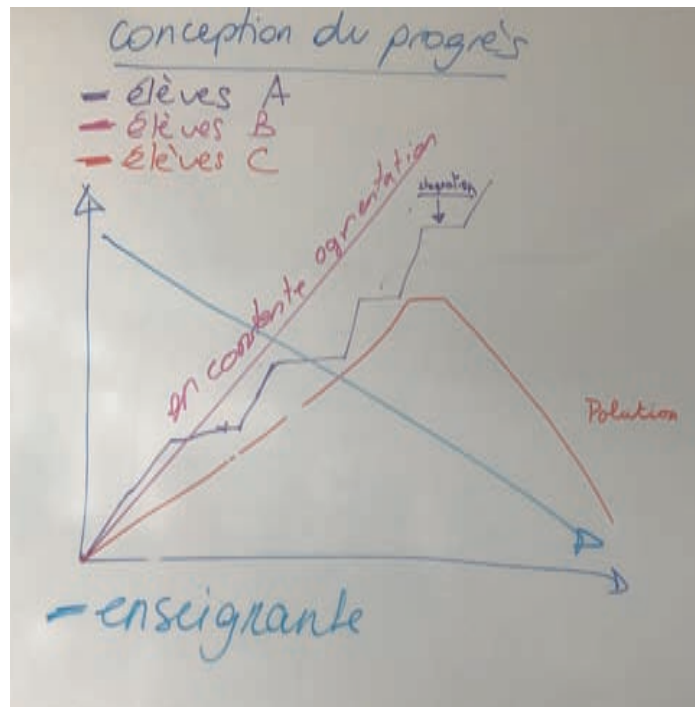


b. L'évolution de l'être humain comme étant un progrès (dessins d'élèves de 9VG).

¹⁴ Cette photographie, ainsi que les suivantes, a été prise lors de cours donnés en 2018-2019, à l'EPS de la Chamberonne à Cheseaux-sur-Lausanne (VD).



c. Représentation uniquement centrée sur l'évolution des voitures (dessins d'élèves de 9VG).



d. Conception du progrès des élèves lors d'un débat en classe (toujours en début de séquence, dessins d'élèves de 9VG).

Après une analyse plus poussée du concept, sans pour autant entrer dans l'histoire environnementale, les élèves revoient leur copie et modifient leurs représentations sur la question. Ils s'approprient la notion telle qu'enseignée.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la conception du progrès parmi les élèves a connu des changements au cours de ces cinq dernières années, comme semblent l'indiquer nos observations (image d). Au départ, les élèves suisses se sentaient peu concernés par une complexification du concept (à l'instar des représentations a, b et c). Ils ne percevaient aucun élément négatif du progrès, le ressentaient comme « un bond vers l'avant, le mieux ». Toutefois, comme l'illustre la dernière représentation ci-dessus, certains élèves entrevoient désormais également des conséquences négatives au progrès (plus de pollution). Les élèves deviennent plus sensibles aux transformations des différents milieux naturels et aux répercussions que le réchauffement climatique amènera dans un futur relativement proche, et ce d'autant plus avec les manifestations pour le climat de leurs pairs, comme Greta Thunberg.

Au cours des années passées parmi les élèves de fin de scolarité obligatoire, il nous est ainsi apparu essentiel de travailler avec eux sur des exemples historiques concrets, en leur montrant l'importance qu'ont eue les multiples formes de progrès (politique, religieux, technique, etc.), de confronter les avancements ou les retards, voire les régressions, qui ont influé sur l'histoire humaine et, depuis peu, sur l'histoire de son environnement. Ainsi, une compréhension globale de l'Anthropocène en cours d'histoire est intéressante, tout autant que complexe.

Conclusion

Au regard de cette analyse, nous avons jugé nécessaire d'aborder l'histoire environnementale, non pas uniquement avec un regard limité (et limitant) partant de la moitié du xx^e siècle, mais de remonter aux sources de ces mécanismes qui ont entraîné une telle augmentation de l'utilisation des ressources. Pour ce faire, et comme indiqué plus haut, une datation nous est parue nécessaire. Celle-ci se base sur des principes importants de l'Anthropocène, comme en partie sur les recherches en géologie effectuées dès le début du xxi^e siècle, afin d'apporter un regard transversal à la discipline historique. Comme la notion d'Anthropocène est encore jeune dans le domaine scientifique¹⁵, et que la datation fait débat, il nous a paru nécessaire de présenter une chronologie telle que développée au début de cet article, avant de nous pencher sur l'analyse transversale du progrès durant les cinq derniers siècles.

En outre, dans nos enseignements, nous proposons de plus en plus aux élèves de réfléchir à cette question, non pas comme une série d'événements qui appartient seulement à la moitié du xx^e - début du xxi^e siècle, mais de faire remonter ces aspects à une époque plus ancienne et de tenter de définir les mécanismes qui ont entraîné de tels changements. Ceux-ci abordent plusieurs aspects (politique, économique, démographique, technique, religieux, philosophique, etc.) et se calquent plus ou moins sur les différentes époques historiques, en amenant une nouvelle conception de l'histoire qu'est celle de l'histoire environnementale, sans pour autant occulter les autres manières de concevoir le cheminement de l'humanité.

¹⁵ Le terme «Anthropocène» est un néologisme créé dans les années 1980 par l'écologiste Eugene F. Stoermer avant d'être vulgarisé par le chimiste Paul Josef Crutzen dans son article paru dans le journal *Nature* (Crutzen Paul Josef, «Geology of mankind», in *Nature*, 2014, p. 23, disponible à l'adresse: <https://www.nature.com/articles/415023a>, consulté le 31 octobre 2020) et repris par la suite par les géologues. Le terme, bien que largement utilisé depuis par la communauté scientifique, n'est toujours pas considéré par la sous-commission sur la stratigraphie du Quaternaire, comme l'a indiqué le groupe en charge de l'éventuelle entrée de cette notion en géologie. Voir: <http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>, consulté le 31 octobre 2020. L'historien de la longue durée climatique Emmanuel Le Roy Ladurie n'utilise pas encore le terme dans sa monumentale *Histoire humaine et comparée du climat* en trois tomes, parue de 2004 à 2009 (Fayard).

L'auteure

Marie Stéphanie Florine Dubosson est titulaire d'un master ès lettres de l'Université de Lausanne, d'un master en enseignement secondaire I et d'un MAS en enseignement secondaire II. Elle effectue actuellement un master en didactique disciplinaire (histoire) qu'elle devrait obtenir en juillet 2021. Enseignante depuis près de dix ans, elle a également étudié le russe et s'est passionnée pour l'histoire et la culture des pays de l'ex-URSS. Depuis bientôt huit ans, elle est férue d'histoire environnementale et, plus particulièrement, de l'histoire de l'Anthropocène qu'elle enseigne à ses élèves.

stephanie.dubosson@gmail.com

Résumé

Cet article propose une étude de la conception du progrès réalisée en classe en regard avec les récents acquis de l'histoire environnementale et, plus particulièrement, l'histoire de l'Anthropocène. Après une brève présentation d'une chronologie qui permet aux élèves d'avoir des notions plus concrètes d'une telle ère géologique, les résultats de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage, espacées de cinq ans, sont analysés dans le présent article. Ces résultats montrent une évolution dans la conception de l'importance de l'être humain dans les changements environnementaux et, plus particulièrement, grâce aux différentes grèves pour le climat que l'on connaît depuis quelques années.

Mots-clés

Anthropocène, Progrès, Histoire environnementale, Chronologie de l'Anthropocène

Ismaël Zosso, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne

Il n'y a plus de temps. Former à l'enseignement de l'histoire environnementale au temps de l'Anthropocène : propositions didactiques

Abstract

Bringing environmental history into the classroom is a stimulating challenge for teachers, but it raises important questions if an anthropocentric point of view is to be taken into account. Making this transposition possible implies first defining new teaching material within study projects and then applying the appropriate methodology. Introducing Environmental History into teacher-training programs and then into the classroom modifies the teacher's work concepts and may bring about paradigmatic changes concerning the aims of this school discipline. This article examines the conditions needed for teacher-training methods in History at the Secondary I level when trying to integrate Environmental History.

Keywords

Environmental History, Anthropocene, Outdoor education, Teacher training, Place based education

Des annexes à cet article sont disponibles sur www.alphil.ch

Zosso Ismaël, «Il n'y a plus de temps. Former à l'enseignement de l'histoire environnementale au temps de l'Anthropocène : propositions didactiques», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 67-73.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.067

L'année 2019 a été marquée par la présence massive des jeunes dans la rue, lors des grèves pour le climat. Ce mouvement a apporté son lot de nouveautés et de questionnements suscités, en particulier, par l'angoisse exprimée par la jeune génération face au futur. L'année 2020 et son lot de pandémie ont évidemment augmenté largement les inquiétudes liées au futur. Tandis que l'Anthropocène pointe les limites de l'existence humaine, l'angoisse exprimée par les élèves interroge la fonction de l'histoire enseignée, en particulier le rapport au temps qu'elle construit. En effet, comment enseigner l'histoire si elle va vers la fin ?

Pourquoi former à l'enseignement de l'histoire environnementale

Adopter le concept d'Anthropocène dans l'enseignement de l'histoire pose implicitement et explicitement la question des futurs possibles, probables ou souhaitables. Deux éléments contribuent à l'émergence des futurs dans l'histoire :

1. La centralité des acteurs humains dans les schémas explicatifs habituels de notre discipline scolaire est remise en question par l'intégration de l'environnement et de facteurs non humains.
2. L'Anthropocène se caractérise par une dégradation rapide et hors norme de l'habitat humain dont les conséquences précises sont inconnues des élèves et, événement unique, des enseignant-e-s aussi.

Ainsi, introduire l'environnement dans l'étude du passé, qui plus est avec un statut de sujet et pas uniquement d'objet, implique forcément que ce monde non humain devienne un élément essentiel de compréhension du passé et une focale pour



Stratigraphie temporelle de l'environnement dans le Lavaux avec des élèves du cycle 3. Chexbres, 2018. © I. Zosso.

penser le futur. Il s'agit donc d'élargir le périmètre de la finalité citoyenne de l'enseignement de l'histoire et de retisser un lien inclusif, réflexif et performatif entre les élèves, l'espace et les temps. La prise en compte de l'horizon incertain que nous avons face à nous invite plus que jamais à abandonner des démarches didactiques qui favorisent chez l'élève une représentation chronocausale simple, voire téléologique de l'histoire, en faveur d'une approche qui intègre l'idée d'incertitude dans la lecture des actions des agents et acteurs¹ de l'histoire. L'enseignement de l'histoire environnementale se

donne aussi pour but le développement du sens des lieux chez les élèves².

Autrement dit, cette approche consiste à les faire réfléchir à ce qui les lie à des lieux pour repenser leur manière d'habiter le monde et concevoir un rapport ouvert au temps pour sortir du présentisme³. Comme l'histoire est un formidable outil de compréhension des autres humains, passés et présents⁴, l'enseignement de l'histoire environnementale permet ainsi

¹ La distinction entre acteur et agent se fait surtout en didactique de la géographie et peu en didactique de l'histoire. Néanmoins on peut tracer des grandes lignes en définissant l'acteur comme un sujet actif qui accomplit l'action et l'agent comme un patient agi (qui subit l'action). Cette distinction prend son sens dans une perspective de didactique de l'histoire environnementale. Voir : Thémine Jean-François, Doussot Sylvain, *Acteurs et action. Perspectives en didactique de l'histoire et de la géographie*, Caen : Presses universitaires, 2016.

² Wakild Emily, Berry Michelle K., *A primer for teaching environmental history. Ten design principles*, Durham & London : Duke University Press, 2018 ; Tuan Yi-Fu, *Topophilia. A study of environmental perceptions, attitudes and values*, New York : Columbia University Press, 1990 ; Wattchow Brian, Brown Mike, *A pedagogy of place. Outdoor education for a changing life*, Victoria : Monash University publishing, 2011.

³ Hartog François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Seuil, 2003.

⁴ Bloch Marc, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino : Einaudi, 1998, cité par Perla Loredana, Brusa Antonio, Vinci Viviana, «Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico», *Giornale italiano di ricerca educativa*, n° 20, 2018, p. 126.

d'entrer en relation avec l'environnement dans une démarche de construction de commun. Former à l'enseignement de l'histoire environnementale au temps de l'Anthropocène, c'est aussi construire une posture pédagogique que nous pourrions qualifier de résonnante, en nous référant à Arthmut Rosa⁵, dont le double but serait de rendre audible l'environnement et de contribuer à l'émergence d'une littératie environnementale chez les élèves. Pour concrétiser cet objectif dans les classes, il s'agit en amont de former les enseignant-e-s et les étudiant-e-s en formation au sein des Hautes Écoles pédagogiques à l'usage d'outils didactiques adéquats. C'est notre projet.

Inscrire l'histoire environnementale dans les curriculums de formation. État des lieux

Dans le champ de l'histoire académique, l'histoire environnementale se développe rapidement dans le monde francophone depuis une quinzaine d'années⁶. Le *space turn*⁷ de l'histoire prend de l'importance et de nouvelles publications francophones nous offrent un matériel stimulant⁸. Malgré cela, l'histoire environnementale éclaire peu les réflexions didactiques. Sur le terrain suisse romand par exemple, tant le plan d'études (PER) que les moyens d'enseignement (MER) restent à l'écart de ce champ ; aucun support didactique en français n'est à disposition des enseignant-e-s et il existe très peu de formations continues sur le sujet. La proposition suivante est donc de réfléchir à l'intégration de l'histoire environnementale dans

la formation en didactique de l'histoire au secondaire au niveau des Hautes Écoles pédagogiques. En ce sens, nous espérons ouvrir la discussion pour développer cette approche.

Comment introduire l'histoire environnementale dans la formation en histoire des enseignant-e-s du secondaire : cinq conditions

Pour intégrer l'histoire environnementale dans les curriculums, les enseignant-e-s ont besoin non seulement de ressources mais également de se former à un regard différent sur leurs objets et leurs pratiques d'enseignement. Perla et Brusa illustrent ainsi ce changement de paradigme :

«A chi deve “assomigliare” il ragazzo che apprende da un paesaggio storico? All'osservatore che apprezza i valori estetici del paesaggio? Al governatore che ne legge le potenzialità economiche e politiche? O all'uomo-natura, che si scopre come parte del paesaggio, e indaga sulla storia di questa interazione?»⁹

On comprend ainsi qu'il n'y a plus d'extériorité entre l'objet étudié et nous (élèves et enseignant-e), mais que le travail de questionnement permet une mise à distance pour mieux comprendre ce qui justement nous relie à l'objet¹⁰. Pour rendre possible cette opération, cinq conditions sont nécessaires : nous avons besoin de savoirs nouveaux, de travailler avec des outils de pensée adaptés, d'intégrer les démarches en histoire environnementale à des

⁵ Rosa Harthmut, *Résonance*, Paris: La Découverte, 2018. Pour une lecture pédagogique de Rosa: Wallenhorst Nathanaël, «Critique, utopie et résistance: trois fonctions de la pédagogie de la résonance en Anthropocène», in Wallenhorst Nathanaël, Pierron Jean-Philippe (éd.), *Éduquer en Anthropocène*, Lormont: Le bord de l'eau, 2019, p. 137-146.

⁶ Pour un historique synthétique, voir: Quenet Grégory, *Introduction à l'histoire environnementale*, Paris: La Découverte, 2014.

⁷ Torre Angelo, «Un “tournant spatial” en histoire: Paysages, regards, ressources», *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, n° 5, 2008, p. 1127-1144.

⁸ Fressoz Jean-Baptiste, Locher Fabien, *Les révoltes du ciel: une histoire du changement climatique xv^e-xx^e siècle*, Paris: Seuil, 2020.

⁹ Perla Loredana, Brusa Antonio, Vinci Viviana, «Insegnare il paesaggio...», p. 132.

¹⁰ Lorsque l'introduction de thèmes environnementaux dans les programmes d'histoire est évoquée, il s'agit en réalité souvent de traiter de l'histoire des agissements des humains sur leur milieu, par exemple, au travers de thèmes sur l'histoire des pollutions ou des catastrophes environnementales. L'histoire de l'environnement peut se cantonner à une histoire, au final, très anthropocentrée. Le passage de l'enseignement de l'histoire de l'environnement à l'enseignement de l'histoire environnementale devrait ouvrir à une posture moins anthropocentrée. Ce qui permettrait aux élèves, dans une perspective historique, de ne plus considérer l'humain comme le *deus ex machina* qui contrôle tout de son environnement.

pratiques didactiques existantes et au plan d'étude en vigueur et enfin de développer une pratique et une méthode de terrain.

1. Les savoirs : L'histoire environnementale ne fait pas partie des cursus usuels des étudiant·e·s bachelors universitaires en histoire. Il y a donc, avant tout, un grand besoin de contenus, à la fois globaux (paramètres géographiques, historiques et biochimiques de l'Anthropocène) et locaux (interactions des humains avec leur environnement proche). Il faut être capable d'identifier dans notre environnement la question environnementale à transposer. Des ressources locales ou régionales devraient être rendues accessibles aux enseignant·e·s par un travail de collaboration entre les institutions académiques, formatrices, les institutions territoriales (communes, cantons) et les acteurs multiples du terrain qui disposent de savoirs précieux¹¹. Les outils numériques actuels¹² sont un support potentiel à ce projet.

2. Les outils de pensée : quatre outils de pensée sont particulièrement pertinents pour l'enseignement de l'histoire environnementale au secondaire.

a. *L'agentivité* qui porte une attention toute particulière aux acteurs et aux agents dans les rapports entre humains et non-humains. D'une part, ce concept d'agentivité permet d'expliquer avec précision que les impacts des activités humaines sur l'environnement sont le fruit non pas de l'action de catégories collectives indistinctes¹³ (par exemple l'Angleterre, les pays développés, etc.) mais de choix que des acteurs·trices bien précis ont réussi à imposer à d'autres. Ces choix ont été sources de conflits¹⁴ et opérés par des responsables précis. D'autre

part, le concept d'agentivité sert à penser les éléments non humains comme agents d'un environnement dans lequel nous ne pouvons qu'être immergé·e·s.

b. *La chronologie*: Le découpage scolaire du temps historique ne répond à aucune exigence didactique ou pédagogique. Il n'y a pas d'autre justification de commencer le « programme » par l'Antiquité que celle de dérouler un récit supposé être le plus intelligible pour les élèves. Si l'on prend en compte la perspective environnementale et l'Anthropocène, les marqueurs classiques des époques ne sont plus aussi signifiants. Il devient donc intéressant de réfléchir à de nouvelles chronologies qui ne s'articulent plus uniquement autour d'événements politiques¹⁵ ni autour de phénomènes humains.

c. *L'espace public*: L'environnement est le monde extérieur dans lequel nous vivons. Cet espace est le seul qui nous permet de vivre et son appropriation ou sa disponibilité sont des enjeux cruciaux qui traversent toute l'histoire¹⁶. Interroger les relations entre humains et environnement ainsi qu'entre les humains eux-mêmes à l'aune de ce concept permet d'aller vers des récits alternatifs au récit du progrès linéaire qui structure encore l'histoire scolaire. Il permet également de penser la question sociale comme inséparable de la question environnementale¹⁷.

d. *L'interdépendance*: issu de la didactique de la géographie, ce dernier outil nous sert à systématiser la recherche de liens à différentes échelles temporelles et spatiales et à densifier les relations entre humains et non-humains pour dépasser les simples explications causales, généralement anthropocentrées. Cet outil de pensée permet de cartographier les enjeux selon des points de vue multiples et de rendre ainsi visibles

¹¹ Baldacci Massimo (éd.), *Il territorio come laboratorio*, Bari: Mario Adda Editore, 1998.

¹² En particulier les outils de SIG (systèmes d'information géographique).

¹³ Moreau Yoann, « Qui est le sujet de l'Anthropocène : l'usage des pronoms personnels pour dire l'implication de soi en tant qu'humain », in Wallenhorst Nathanaël, Pierron Jean-Philippe (éd), *Éduquer en Anthropocène...*, p. 47-58.

¹⁴ Bonneuil et Fressoz insistent sur le fait que l'utilisation de catégories générales et indistinctes est un moyen de dépolitiser la réflexion. Bonneuil Christophe, Fressoz Jean-Baptiste, *L'événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Paris: Seuil, 2016, p. 83-90.

¹⁵ Fressoz Jean-Baptiste, Graber Frédéric, Locher Fabien, Quenet Grégory, *Introduction à l'histoire environnementale*, Paris: La Découverte, 2014, p. 104-108.

¹⁶ Graber Frédéric, Locher Fabien (éd.), *Posséder la nature. Environnement et propriété dans l'histoire*, Paris: Éditions Amsterdam, 2018.

¹⁷ Charbonnier Pierre, *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées*, Paris: La Découverte, 2020, p. 24.

des rapports au monde historiques différents, concurrents, convergents ou dominants¹⁸.

Ces outils de pensée peuvent être acquis au cours du cycle 3 (élèves de 12 à 15 ans). Il s'agira de les exercer progressivement dans des séquences et des exercices qui sont à créer. Leur degré de maîtrise peut aussi être évalué.

3. Intégration aux pratiques existantes : Pour intégrer l'histoire environnementale à la didactique, il s'agit donc de s'appuyer sur deux pratiques existantes.

a. L'enquête qui est aujourd'hui une démarche centrale dans les formations en didactique de l'histoire¹⁹, de la géographie et des sciences naturelles, bien qu'elle ne fasse partie que discrètement des prescriptions officielles (Plan d'études romand par exemple) et peine à intégrer le quotidien des classes.

b. Dans un autre champ, il y a un fort regain d'intérêt pour l'enseignement en extérieur. Des outils fiables pour ces pratiques²⁰ existent aussi pour l'enseignement disciplinaire.

4. Intégration au Plan d'études : Dans une même logique, il s'agit de donner à notre démarche une trajectoire curriculaire dans les planifications sur le terrain, faute de quoi les enseignant-e-s risquent de ne pas réussir à l'intégrer à leur pratique réelle. L'articulation PER - MER rend possible cette intégration et des cohérences fortes se dessinent dans les thèmes des MER entre histoire et géographie. Il est possible d'intégrer des séquences sous l'angle de l'histoire environnementale (en avançant parallèlement en géographie) pour faire progresser les

élèves au cours du cycle dans la maîtrise des outils plus spécifiques à cette démarche²¹.

5. Travailler dans la source, avec la source : L'environnement, humain et non humain, est à portée de main. Les traces de la relation entre les humains et leur environnement, qu'elles soient anciennes ou présentes, s'offrent aux questionnements scolaires et à l'expérience sensible. Pour faire émerger ces paysages invisibles²² à l'aune de l'Anthropocène et réaliser une transposition didactique d'un environnement spécifique dans une perspective d'histoire environnementale, nous avons développé une méthodologie expérimentale de transposition. Cette méthode est travaillée avec les étudiant-e-s de la Haute École pédagogique du canton de Vaud en didactique de l'histoire et dans des modules interdisciplinaires en *outdoor education*. Elle se construit sur les principes théoriques de l'*outdoor education*²³ et plus particulièrement des principes de la *Place based education*²⁴ pour « entrer dans le lieu ». Il s'agit d'identifier des typologies spatiales de lieux (la ville et la forêt dans notre cas) et d'y associer ce que nous avons défini comme des types de temporalités puis des questionnements liés à ces deux caractéristiques ainsi qu'aux outils de pensée définis précédemment. Les éléments que les futurs enseignant-e-s font émerger grâce à cette grille de lecture²⁵ vont devenir des activités à destination des élèves et, enfin, enrichir les thèmes du PER travaillés sous l'angle de l'histoire environnementale. Cette « grammaire des lieux » nous permet de construire des activités qui questionnent notre rapport aux lieux et au temps.

¹⁸ Pour développer les pratiques de cartographies potentielles, Ait-Touati Frédérique, Arenes Alexandra, Gregoire Axelle, *Terra forma: Manuel de cartographies potentielles*, Paris: Éditions B42, 2019.

¹⁹ Vialle Jacques, «Ce que l'enquête apporte à l'enseignement de l'histoire», disponible à l'adresse: <https://aggiornamento.hypotheses.org/4470>, consulté le 18 octobre 2020); De Cock Laurence, *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques du XIX^e siècle à nos jours*, Paris: Libertalia, 2018.

²⁰ Thémines Jean-François, «Propositions pour un programme d'agir spatial: la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires», *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 4, 2016, p. 117-150. Dans une dimension qui croise *outdoor education* et durabilité: Lausset Nadia, Zosso Ismaël, «Projektarbeit an ausserschulischen Lernorten - ein Beitrag zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung?», in Gautschi Peter (éd.), *Aneignungspraktiken an ausserschulischen Lernorten*, Zürich: LIT Verlag, 2018, p. 173-181.

²¹ Voir annexe 1: Proposition d'intégration de l'histoire environnementale au Moyen d'enseignement romand (MER) sciences humaines et sociales, histoire et géographie, cycle 3 (12-15 ans).

²² Perla Loredana, Brusa Antonio, Vinci Viviana, «Insegnare il paesaggio...», p. 134.

²³ Nicol Robbie, Higgins Peter, «Outdoor education», in Bryce Tom, Humes Walter, (éd.), *Scottish Education: Referendum*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

²⁴ Mannion Greg, Lynch Jonathan, «The primacy of place in education in outdoor settings», in Humberstone Barbara, Prince Heather (éd.), *International Handbook of Outdoor Studies*, London: Routledge, 2016, p. 85-94.

²⁵ Voir annexe 2: La grammaire des lieux: une grille de lecture et pour la transposition des lieux et des enjeux temporels de nos rapports à l'espace.



Observer l'environnement montagnard en changeant de point de vue pour y découvrir des acteurs nouveaux. Activités pour le cycle 2. Corbeyrier, 2020. © I. Zosso.

Conclusion

L'Anthropocène est-elle une période vivable pour l'humanité? Il est ironique de penser qu'elle est la période du genre humain et que, pour cela justement, il en serait à court terme exclu. C'est ce qui a permis à certains de développer l'idée qu'il faut combattre cette période en réinventant et en réenchantant notre manière d'être au monde²⁶ ou,

à d'autres, que notre tâche était de réinventer l'idée de liberté et d'autonomie²⁷ qui n'irait plus de pair avec le principe d'abondance. Les enseignant-e-s d'histoire ne peuvent pas endosser l'entier de cette responsabilité, mais le défi reste de les former à retisser un lien critique, fertile, réflexif et inclusif entre les élèves, leur temps et l'environnement dans le but de dessiner les futurs possibles, et souhaitables.

²⁶ Stiegler Bernard, *Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Paris : Flammarion, 2006.

²⁷ Charbonnier Pierre, *Abondance et liberté...*

L'auteur

Ismaël Zosso enseigne la didactique de l'histoire à la HEP Vaud. Il y est également responsable du centre de compétences en *outdoor education* qui contribue au développement de l'enseignement en extérieur.

ismael.zosso@hepl.ch

Résumé

La transposition en classe de l'histoire environnementale représente un défi stimulant pour les enseignant-e-s mais pose des questions fortes si cette démarche est éclairée par le concept d'Anthropocène. Pour rendre possible ce parcours, il s'agit de définir de nouveaux objets d'enseignement au sein du plan d'étude, des démarches méthodologiques adéquates. L'introduction de l'histoire environnementale dans la formation des enseignant-e-s et, par la suite, dans les classes d'école, modifie l'outillage conceptuel de l'enseignant-e et permet un changement de paradigme dans la définition des buts de cette discipline scolaire. L'article examine les conditions pour une formation en didactique de l'histoire pour le secondaire I qui vise à l'intégration de l'histoire environnementale.

Mots-clés

Histoire environnementale, Anthropocène, Outdoor education, Formation des enseignant-e-s, Éducation ancrée aux lieux

Christian Chiza Kashurha, Institut supérieur pédagogique d'Idjwi (RDC) et UCLouvain
Mathieu Bouhon, UCLouvain (Belgique)
Jacques Usungu Ulungu-Kinyamba, Institut supérieur pédagogique de Bukavu (RDC)
Patricia Van Schuylenbergh, Musée royal de l'Afrique centrale (Tervuren)

Enseigner l'histoire de l'environnement en classe d'histoire au Congo (RDC) : obstacles, opportunités et projet

Abstract

This article deals with the introduction of environmental history to secondary school history classes in the Democratic Republic of Congo (DRC). It presents a series of obstacles that make this project a real challenge, as well as the opportunities and resources that are available to make it possible. The article introduces pedagogical tools and materials developed within the framework of the inter-university cooperation project entitled «Environmental History Education in Kivu. Didactics and awareness raising» which aims to link the scholarly knowledge resulting from historiographical research, the aims of environmental education or historical education, and finally the operations inherent to the teaching and construction of knowledge in the school environment.

Keywords

Environmental history, History education, Democratic Republic of Congo

Chiza Kashurha Christian, Bouhon Mathieu, Usungu Ulungu-Kinyamba Jacques, Schuylenbergh Patricia Van, «Enseigner l'histoire de l'environnement en classe d'histoire au Congo (RDC) : obstacles, opportunités et projet», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 75-81.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.075

Introduire l'éducation à l'environnement dans le système des matières scolaires de l'enseignement secondaire au Congo est un vaste défi. Dans ce pays, la question environnementale est restée jusqu'ici une affaire de l'administration publique, de quelques facultés universitaires et plus largement des associations de la société civile¹. Pourtant, au regard des dégradations environnementales actuelles qui touchent l'Afrique subsaharienne, le sentiment d'une urgence à entreprendre quelque chose sur le plan éducatif devient de plus en plus aigu. Dans ce cadre, des didacticiens et des historiens de l'environnement de l'équipe «WAVU»² tentent de développer un projet de transposition didactique de l'histoire de l'environnement dans les classes du secondaire au Congo. Les lignes qui suivent en présentent une composante : un projet

¹ Si la notion de «Société civile» en République démocratique du Congo n'est pas nouvelle, on assiste ces dernières années à la prolifération d'associations de type «mouvement citoyen» concomitant avec un besoin de la population congolaise de se réapproprier son propre destin.

² Wa-llonie, Ki-vu: wavu. Dans le cadre d'un projet ARES-PRD 2017, référence est faite à la coopération institutionnelle entre les universités du Nord qui se trouvent en Fédération Wallonie-Bruxelles et celles du Sud qui se situent dans la région du Kivu. De plus *wavu* en swahili (langue locale) signifie «filet». Ce projet s'est donné comme ambition de «pêcher» des connaissances sur l'histoire de l'environnement au Congo afin de les mettre à la disposition des institutions scolaires, décideurs politiques, enseignants, concepteurs d'outils pédagogiques, associations... pour mieux intégrer la question environnementale dans leurs programmes. Par la suite, il ne sera fait mention que du terme «Congo».

de manuel enseignant. Il met préalablement en évidence les principaux obstacles et opportunités à prendre en compte pour situer le contexte dans lequel s'inscrit ce projet.

Contraintes du cours d'histoire à l'école secondaire

Il existe plusieurs obstacles à l'entreprise. Il y a d'abord l'actuel programme officiel d'histoire. Sa finalité principale, qui vise à « *former un homme complet, patriote et travailleur [...] pour l'engager dans la voie de développement par le travail productif [...]* »³, relève encore largement du paradigme classique d'un développement économique qui laisse peu de place au traitement de questions socialement vives. Sur le plan des contenus, le programme fait la part belle à l'histoire universelle (38 % des leçons), alors que l'histoire de l'Afrique n'en compte que 24 % et l'histoire du Congo 25 %. À cela s'ajoute le caractère encyclopédique et répétitif du programme qui laisse peu de place à la construction de compétences critiques et à la prise en compte des enjeux de société. La logique de restitution du savoir prédomine : « définir une civilisation », « citer les formes d'écriture », « expliquer la genèse de l'État indépendant du Congo »⁴ ... Autrement dit, les contenus prescrits ne sont pas réellement reliés aux compétences à construire qui permettent aux jeunes Congolais la mise en relation de leurs connaissances historiques avec leur environnement et les enjeux auxquels ils sont confrontés⁵.

Il y a ensuite les pratiques pédagogiques. Elles sont caractérisées par la prédominance du discours de l'enseignant et de l'écoute attentive des élèves. Elles s'inscrivent dans un contexte où les médias sont inexistantes et les livres rares et dans une tradition pédagogique où la parole du maître fait

autorité et forme la principale source de savoirs à disposition.

Il est difficile dans ce cadre d'infléchir une dimension problématisante aux contenus, de veiller à relier ces contenus aux enjeux du présent ou d'élaborer un tant soit peu des enquêtes autour d'objets ou de questions de recherche en rapport avec la situation environnementale. L'absence d'outils pédagogiques pose aussi problème. La collection agréée de manuels d'histoire⁶ actuellement en vigueur constitue surtout un outil à l'usage de l'enseignant. Le savoir y est présenté sous une forme condensée que l'enseignant transmet oralement dans des classes surpeuplées et dépourvues de tout autre support pédagogique. La rareté des supports d'apprentissage dans la grande majorité des écoles du pays pose problème. Le recours aux sources textuelles, iconographiques, sonores ou audiovisuelles est inexistant. De même les activités de sortie⁷ ou « leçons de visite » pour observer la société, l'environnement, rencontrer des témoins du passé font exception et restent limitées aux écoles urbaines les mieux nanties.

Un dernier obstacle réside dans la formation initiale des enseignants. Que ce soit dans les instituts supérieurs pédagogiques (ISP) ou dans les universités, la formation disciplinaire, transversale, psychopédagogique et didactique relève encore largement d'un cadre applicationniste dans lequel les cours théoriques dispensent les savoirs qui doivent être ensuite transmis sur les lieux de stage dans des écoles dites « d'application ». Les pratiques pédagogiques des formateurs dans les ISP ou dans les universités restent, elles aussi, largement magistrales et peu adossées aux résultats mis en évidence par la recherche didactique. Elles posent problème dans la mesure où elles ne permettent pas aux futurs enseignants de s'approprier les caractéristiques épistémologiques des savoirs historiques à enseigner et où elles exercent un effet modélisateur sur les pratiques des futurs enseignants⁸.

³ Programme national du cours d'histoire, disponible à l'adresse : <https://www.schoolap.com>, consulté le 3 août 2020.

⁴ Programme national du cours d'histoire..., consulté le 7 août 2020.

⁵ Juste Renaud, *Éléments d'analyse des pratiques enseignantes en histoire au secondaire en République démocratique du Congo*, Rapport rédigé pour l'obtention de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en histoire, Louvain-la-Neuve : UCLouvain (document inédit), 2017, p. 3.

⁶ Lumpamanyi Rigobert, Lisongo Jean-Pierre, Collection « *Histoire* », Kinshasa : Mediaspaul, 2016.

⁷ Au Congo, il s'agit d'activités de courte durée et ponctuelles qui se font dans le cadre d'une leçon.

⁸ Shera Nfundiko Justin, Langer Arnim, *Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix : une analyse du système éducatif congolais*, disponible à l'adresse : <https://soc.kuleuven.be>, consulté le 18 octobre 2020.



Exemple d'une salle de classe. Complexe scolaire Uhaki en commune d'Ibanda, ville de Bukavu (École privée agréée). © C. Chiza.

Quelles opportunités pour une transposition didactique de l'histoire de l'environnement ?

Face à ces obstacles, il y a des opportunités et des points d'appui à saisir. Un premier point d'appui réside dans l'urgence de la question environnementale au Congo et la prise de conscience de cette urgence, à travers les initiatives de la société civile. Les changements environnementaux sont à l'origine de la prise de conscience d'un « environnement » qui se dégrade⁹ et qu'il faut protéger. Au Congo, cette dégradation accélérée est ressentie de manière aiguë. Aux catastrophes naturelles (éruptions volcaniques, érosion des terres) s'ajoutent l'impact

des conflits, l'extrême pauvreté¹⁰, l'exploitation minière anarchique¹¹, l'implantation d'usines aux rejets non contrôlés, les pratiques culturelles (brûlis entre autres), la recherche de nourriture et le commerce illégal (braconnage), le besoin de bois de chauffage, l'extension des cultures de subsistance (déforestation)¹². Cette dégradation a des conséquences directes sur les populations¹³, notamment

⁹ Cossart Étienne, *Le changement global: un champ scientifique fécond pour le géographe*, disponible à l'adresse: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr>, consulté le 18 octobre 2020.

¹⁰ Chiza Kashurha Christian, *Enseignant-élèves de Bukavu: étude des représentations sociales de l'environnement et de son histoire*, projet de thèse en didactique de l'histoire (document inédit), Université catholique de Louvain, 2019, p. 3.

¹¹ Carrere Ricardo d'après Malchair Laure, *Les études d'impact environnemental en République démocratique du Congo: outil pour qui, pour quoi?* disponible à l'adresse: <https://www.justicepaix.be>, consulté le 18 octobre 2020.

¹² forest peoples programme, *Sécuriser les droits des peuples forestiers et combattre la déforestation en République démocratique du Congo*, disponible à l'adresse: <http://www.forestpeoples.org/>, consulté le 18 octobre 2020.

¹³ European Union Rural & Agricultural Tempory Association (eurata), *République démocratique du Congo: Profil environnemental*, Rapport final, disponible à l'adresse: <https://www.europa.eu>, consulté le 18 octobre 2020.



Deux écolières de l'EDAP (Bukavu) dans le jardin potager de l'école, dans un environnement qui montre l'urbanisation anarchique au loin. © M. Bouhon.

en termes de raréfaction des ressources naturelles et alimentaires (une source de revenus et d'alimentation pour 70 à 80 % de la population) et en termes de santé (80 % des cas de maladie seraient dus au mauvais état de l'environnement)¹⁴.

Face à l'inertie de l'État en matière d'éducation relative à l'environnement (ERE)¹⁵, des associations de la société civile se sont constituées depuis les années 1990 en vue de mettre sur pied, non sans peine, des projets et des programmes de sensibilisation. Mal financées, souffrant de l'absence de soutien des autorités publiques, ces associations restent encore peu visibles, même si elles ont préparé le terrain pour une éducation à l'environnement dans les écoles.

Une autre opportunité réside dans la disponibilité de plus en plus importante des ressources historiographiques. Les études dans le domaine se sont largement développées depuis l'intérêt grandissant

des chercheurs pour le concept de l'Anthropocène et sa fin annoncée¹⁶. Selon Van Schuylenbergh, la genèse et le développement croissant de ce champ, ses principaux acteurs et ses axes privilégiés de recherche sont l'objet de plusieurs panoramas globaux régulièrement dressés depuis la fin des années 1980, notamment en ce qui concerne les recherches environnementales pendant la période coloniale. L'Afrique moderne et contemporaine est largement revisitée sous l'angle des effets écologiques, souvent désastreux, produits depuis les conquêtes et les occupations européennes ainsi que l'arrivée de la modernité et du capitalisme¹⁷.

S'agissant du Congo, des pistes historiographiques, des ressources documentaires sur l'histoire de l'environnement et la conservation de la nature depuis la colonisation jusqu'aux périodes récentes sont actuellement à disposition¹⁸. Ces travaux informent sur des réalités parfois complètement effacées du

¹⁴ European Union Rural & Agricultural Tempory Association (eurata), *République démocratique du Congo: Profil environnemental...*, consulté le 18 octobre 2020.

¹⁵ Mbungu Kabasele Patrick, *Éducation relative à l'environnement en milieu scolaire en République démocratique du Congo*, master en aménagement et gestion intégrée des forêts et territoires tropicaux, Kinshasa: Université de Kinshasa, document inédit, 2013, p. 2.

¹⁶ Van Schuylenbergh Patricia, *Faune sauvage et colonisation: Une histoire de destruction et de protection de la nature congolaise (1885-1960)*, Bruxelles: Peter Lang, 2020, p. 22.

¹⁷ Van Schuylenbergh Patricia, *Faune sauvage et colonisation...*, p. 22.

¹⁸ Van Schuylenbergh Patricia, *Faune sauvage et colonisation...*, p. 26.

paysage actuel et des mémoires (tracés routiers, surfaces boisées). Ils identifient certains acteurs de mutations environnementales (colonisateurs, multinationales, communautés locales, réfugiés et déplacés de guerre, etc.) et leurs motivations (commerciales, de subsistance, religieuses, climatiques)¹⁹. Ils mettent en lumière le rythme rapide ou lent des transformations de l'environnement et permettent de remettre en perspective la situation actuelle, de la représenter comme étant le résultat d'une évolution, l'œuvre d'un ensemble d'actions humaines. En ce sens, l'histoire environnementale au Congo devient un levier de prise de conscience : « ça n'a pas toujours été comme ça », et un point de départ pour l'action : « l'homme transforme/protège l'environnement. »²⁰

Vers un projet de transposition didactique de l'histoire de l'environnement au Congo

Ces différentes opportunités et ressources forment un *momentum* pour un projet de transposition didactique qui dépasserait le seul objectif de sensibilisation. C'est à cette tâche que s'attelle le projet *Wavu* qui a pour ambition de produire une série d'outils pédagogiques (manuel pour l'enseignant, valises pédagogiques, observatoire des paysages pour les classes du secondaire) et d'offrir un ensemble de formation aux enseignants d'histoire. Le manuel *Wavu*, en cours d'écriture, est destiné aux enseignants d'histoire. Dans son état actuel, il se divise en deux volets : un « état des connaissances » sur l'histoire de l'environnement, principalement au Congo avec des ouvertures sur l'Afrique et le monde, et des « pistes didactiques » pour les enseignants. L'état des connaissances est composé de trois parties :

– Une introduction qui vise à définir les concepts et à situer les finalités et la portée d'une éducation à l'histoire environnementale ;

– Une ligne du temps ou des repères spatio-temporels qui ont pour but de mettre en évidence les périodisations possibles, les principaux concepts (anthropocène, écologie, transition écologique), les phénomènes et les faits historiques à l'œuvre ;
– L'état des connaissances proprement dit de l'histoire environnementale.

Cette dernière partie est elle-même subdivisée en trois sections :

– Une section couvrant l'Afrique subsaharienne s'attache à problématiser les phénomènes globaux contemporains dans un cadre géographique large, mais aussi dans un temps long et met en évidence la spécificité de l'histoire environnementale dans cette région du monde.

– La deuxième section aborde l'histoire environnementale au Congo en fonction de types d'espace qui impliquent des comportements anthropiques spécifiques (les espaces de savane, forestiers, les espaces des lieux humides ou encore montagneux) reliant ces espaces à des problématiques particulièrement importantes en terme environnemental et/ou écologique : espaces et santé, espaces et mines, espaces et agriculture, espaces et villes, espaces protégés, espaces et climat, espaces et transports, espaces et populations, espaces et biodiversité.

– La dernière section est constituée d'une série d'études de cas destinées à concrétiser les éléments de savoir généraux et à mettre en évidence des problématiques dont les enjeux globaux se reflètent sur la scène internationale. À titre d'exemple : le *makala*²¹ comme source d'énergie traditionnelle, la construction des barrages *Inga* ou l'exploitation pétrolière au Sud-Kivu ou au Bas-Congo comme source d'énergie industrielle ; les maladies infectieuses (malaria, trypanosomiase, choléra) comme illustratives des questions de santé publique ; la production d'huile de palme ou du caoutchouc en forêt équatoriale ; l'extraction de l'or ; la viande de brousse (*bushmeat*) ou le braconnage en zone forestière et dans les parcs nationaux.

Le volet pédagogique propose des balises et des pistes pédagogiques en vue d'aider les enseignants

¹⁹ Ares-prd, *Éducation à l'histoire de l'environnement au Kivu. Didactique et sensibilisation*, projet de coopération au développement, disponible à l'adresse : <https://www.ares-ac.be/fr>, consulté le 18 octobre 2020.

²⁰ Ares-prd, *Éducation à l'histoire de l'environnement au Kivu...*, consulté le 18 octobre 2020.

²¹ Comprendre charbon de bois en langue locale (swahili).

d'histoire à construire leurs propres séquences d'enseignement. Il précise bien entendu les quelques portes d'entrée du programme qui offrent une ouverture vers l'histoire de l'environnement et propose des « leçons » documentées en lien avec les savoirs de références de la première partie en vue de mettre en évidence les enjeux et d'initier le traitement de la question environnementale à l'approche historique.

Passé la phase de conception, tout le défi consistera à faire adopter un tel outil par les enseignants.

Vu le cadre actuel du programme, la tradition pédagogique bien ancrée du magistral, le cadre matériel des écoles secondaires congolaises, le défi reste de taille. Il va sans dire aussi qu'un tel projet d'innovation pédagogique aurait tout à gagner à s'adosser davantage à la recherche didactique en vue d'une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques et des conditions qui les affectent, du rapport aux savoirs des enseignants d'histoire²², y compris de leur rapport à une question socialement vive comme la question environnementale.

²² Chiza Kashurha Christian, *Enseignant-élèves de Bukavu...*, p. 4.

Les auteur·e·s

Christian Chiza est assistant d'enseignement au Département d'histoire et sciences sociales de l'Institut supérieur pédagogique d'Idjwi (Sud-Kivu/Congo) et doctorant en didactique de l'histoire à l'UCLouvain (Belgique). Il mène son projet de recherche sur les pratiques enseignantes et les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à l'histoire environnementale au Sud-Kivu. Il est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (UCLouvain/GIRSEF).

christian.chiza@uclouvain.be

Mathieu Bouhon est professeur en didactique de l'histoire à l'UCLouvain. Ses domaines de recherches portent sur les relations entre l'évolution des contextes éducatifs et les pratiques/conceptions de l'enseignement de l'histoire. Il est membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (UCLouvain/GIRSEF).

mathieu.bouhon@uclouvain.be

Jacques Usungu Ulungu-Kinyamba est docteur en histoire de l'UNamur. Il a défendu une thèse de doctorat intitulée *Les routes dans l'univers colonial du Kivu-Maniema (1920-1960). Mise en place, imaginaire collectif et incidences sur la société et l'environnement*. Il est spécialiste de l'histoire socio-économique et environnementale du Congo. Il enseigne à l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu en République démocratique du Congo. Actuellement, il est directeur du Centre de recherches universitaires du Kivu (CERUKI) et coordinateur Sud du projet ARES WAVU «Éducation à l'histoire de l'environnement au Kivu. Didactique et sensibilisation».

jusungo@yahoo.fr

Patricia Van Schuylenbergh est docteure en histoire et titulaire d'un DES en développement de l'UCLouvain. Elle dirige le Service histoire et politique au Musée royal de l'Afrique centrale (Tervuren) et codirige la collection «Outre-Mers» aux éditions PIE – Peter Lang. Ses domaines de recherche et ses publications portent sur l'histoire coloniale belge, l'histoire de l'environnement et de la protection de la nature en Afrique centrale, l'histoire des sciences coloniales, des collections naturalistes et des représentations visuelles. Elle a récemment publié l'ouvrage *Faune sauvage et colonisation. Une histoire de destruction et de protection de la nature congolaise (1885-1960)* (Peter Lang, 2019).

patricia.van.schuylenbergh@africamuseum.be

Résumé

Cet article traite de l'introduction de l'histoire de l'environnement dans les classes d'histoire du secondaire en République démocratique du Congo (RDC). Il présente une série d'obstacles qui font d'un tel projet un véritable défi, ainsi que des opportunités et des ressources à disposition pour le rendre possible. L'article introduit des outils et des supports pédagogiques élaborés dans le cadre du projet de coopération interuniversitaire «Éducation à l'histoire de l'environnement au Kivu. Didactique et sensibilisation» qui vise à relier les savoirs savants issus de la recherche historiographique, les finalités de l'éducation à l'environnement ou de l'éducation historique et enfin les opérations inhérentes à l'enseignement ainsi qu'à la construction des connaissances en situation scolaire.

Mots-clés

Histoire de l'environnement, Didactique de l'histoire, République démocratique du Congo

Nachhaltige Kulturlandschaft in Raum und Zeit – ein interdisziplinärer Ansatz zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Abstract

This article first examines the current spatial and landscape concepts that have been developed in the context of the “spatial turn” in the social sciences and humanities. Subsequently, the role of landscape in the sustainability discourse is addressed in relation to its archive function as well as to the stability of living spaces. The interdisciplinary character of the object “cultural landscape” is highlighted. Finally, Wolfgang Klafki’s education approach, which combines objective and subjective aspects, will be taken up and the resulting benefits for teaching will be shown.

Keywords

Cultural Landscape, Spatial Concepts, Sustainability, Interdisciplinarity

Eine lange Version dieses Artikels ist verfügbar unter: www.alphil.com.

Tanner Rolf Peter, «Nachhaltige Kulturlandschaft in Raum und Zeit – ein interdisziplinärer Ansatz zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 83-89.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.083

(Kultur-)Landschaft und Raumkonzepte

Landschaft ist «*in*». In schneller Kadenz erscheinen seit dem grossen Standardwerk von Klaus C. Ewald und Gregor Klaus¹ im deutschsprachigen Raum Bücher zum Thema Landschaft und Landschaftsveränderung, vor ein paar Jahren auch ein Lehrmittel für die Sekundarstufe I² oder ein Standardwerk zur Landschaftsgeschichte der Schweiz.³ Diese dichte Serie hat international diverse Vorläufer – so auch die Publikationen von Hansjörg Küster, der den Grundstein zu einer eigentlichen «Landschaftswissenschaft» gelegt hat.⁴ Diesen Publikationen gemeinsam sind die zeitliche Perspektive der Veränderung der Landschaft sowie die subjektive Wahrnehmungskomponente und die objektiv real existierende materielle Landschaft.

Im selben Zeitraum sind im geografischen Fachdiskurs neben objektiven subjektive Raumkonzepte entwickelt worden, die die Konstruktivität von Wirklichkeiten betont haben. Grundlegend dazu ist die Arbeit von Ute Wardenga, die bereits 2002 vier Raumkonzepte unterschied, die fachhistorisch entwickelt und auch im fachdidaktischen Diskurs

¹ Ewald Klaus C., Klaus Gregor, *Die ausgewechselte Landschaft. Vom Umgang der Schweiz mit ihrer wichtigsten natürlichen Ressource*, Bern: Haupt, 2009.

² Golay David, Klaus Gregor, *In Landschaften lesen. Räume im Wandel der Zeit*, Bern: h.e.p., 2017.

³ Mathieu Jon, Backhaus Norman, Hürlimann Katja, Bürgi Matthias (Hrsg.), *Geschichte der Landschaft in der Schweiz. Von der Eiszeit bis zur Gegenwart*, Zürich: Orell Füssli, 2016.

⁴ Explizit in Küster Hansjörg, *Die Entdeckung der Landschaft. Einführung in eine neue Wissenschaft*, München: C.H. Beck, 2012.

erfasst worden sind.⁵ Räume können entsprechend aus vier Perspektiven betrachtet werden:

- Räume als Container;
- Räume als Systeme von Lagebeziehungen;
- Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung;
- Räume als Konstruktion.⁶

Kulturlandschaft und Nachhaltigkeit

Den Begriff der Nachhaltigkeit in den Diskurs um die (Kultur-)Landschaft eingebracht haben unter anderem Anne Buttimer⁷ oder Marc Antrop⁸. Neuerdings wurde diese Verbindung wieder aufgenommen durch ein nordeuropäisches Autorenkollektiv mit etwas verändertem Fokus unter dem Titel «landscape and cultural sustainability».⁹ Dort wird eine grundsätzliche Frage aufgegriffen: «*What to do with the past in the future?*»¹⁰ Landschaften verändern sich naturgemäss in der Zeit, jede Generation formt ihre eigene Landschaft. Dieser Landschaftswandel steht in einem gewissen Widerspruch zum Begriff der Nachhaltigkeit, wo die Beständigkeit einen hohen Stellenwert geniesst. Oder anders gesagt, wenn es um den Schutz von Landschaften geht, die als Archiv vergangener Nutzungen dienen können, stellt sich genau diese Frage. Denn weil Landschaften ein Abbild der Landnutzung und der damit verbundenen Gesellschaftssysteme über die Zeit sind, und da sich Landschaften verzögert verändern und

diverse Elemente eine gewisse Persistenz aufweisen und zumindest als Relikte überdauern, können sie als «Palimpsest» oder Archiv früherer Zustände und Prozesse dienen. Diese Archivfunktion der Kulturlandschaft ermöglicht Aussagen über die Nachhaltigkeitskonzepte der Gesellschaft, die das «archivierte» Nutzungssystem betrieben hat. So wird die Kulturlandschaft auch zum Kulturerbe. Bei der Transformation der Landschaft aus dem Agrarzeitalter in eine moderne «Dienstleistungslandschaft» bleiben immer Wesenszüge der vorhergehenden Epochen mehr oder eben weniger erhalten. Gerade Landschaften, die in hohem Mass Elemente aus der Zeit der Agrargesellschaft aufweisen, werden als besonders attraktiv wahrgenommen und dienen insbesondere dem Tourismus als Ressource. Zudem sind traditionelle Kulturlandschaften häufig auch Horte der Biodiversität (Abb. 1).¹¹

Die Kulturerbefunktion erhält in einer neueren Ausgabe des Magazins «Hotspot»¹² diesbezüglich Verstärkung. Es werden hier (Kultur-)Landschaften in Verbindung zur Biodiversität gesetzt. Im Kulturerbejahr (2018) werden auch Landschaften als Träger von Kulturerbe definiert.¹³

*«Das Kulturerbe umgibt uns beständig, prägt unser Handeln und trägt zu unserer Identität und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei. Das Kulturerbe nehmen wir seit Kindesbeinen bewusst und oft unbewusst in uns auf: über die Lebensumgebung, Traditionen, Kunst, Gebäude, Landschaften, Musik, das Essen oder das Handwerk.»*¹⁴

Die traditionell grosse Nutzungsvielfalt nur schon in der Schweiz hat zu einer grossen Diversität von Kulturlandschaften geführt, die wiederum die hohe Biodiversität in diesen Landschaften gefördert hat.

⁵ Wardenga Ute, «Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht», *Wissenschaftliche Nachrichten*, Nr. 120, 2002, S. 47-52.

⁶ Bürki Rolf, Gautschi Peter, Reuschenbach Monika, Steinkrüger Jan-Erik, Tanner Rolf Peter, «Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs “Räume, Zeiten, Gesellschaften” auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung», *Beträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(3), 2016, S. 334-358.

⁷ Buttimer Anne (Hrsg.), *Sustainable Landscapes and Lifeways. Scale and Appropriateness*. Cork: Cork University Press, 2001.

⁸ Antrop Marc, «Sustainable landscapes. Contradiction, fiction or utopia?», *Landscape and Urban Planning*, 75, 2006, S. 187-197.

⁹ Palang Hannes, Soini Katriina, Printsman Anu, Birkeland Inger, «Landscape and cultural sustainability», *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*, 71:3, 2017, S. 127-131.

¹⁰ Antrop Marc, «Why landscapes of the past are important for the future», *Landscape and Urban Planning*, 70, 2005, S. 21-34, zitiert in Palang Hannes, Soini Katriina, Printsman Anu, Birkeland Inger, «Landscape...», S. 129.

¹¹ Bätzing Werner, *Die Alpen. Geschichte und Zukunft einer europäischen Kulturlandschaft*, München: C.H. Beck, 2015, S. 101.

¹² Hotspot 37/2018, herausgegeben vom Forum Biodiversität Schweiz, Akademie der Naturwissenschaften.

¹³ #Kulturerbe2018 ist eine gemeinsame Kampagne von über 30 Organisationen, die das zivilgesellschaftliche Engagement für den Erhalt, die Pflege und die Weiterentwicklung des Kulturerbes in der Schweiz vertreten. Zahlreiche Partner und Akteure unterstützen das gemeinsame Projekt <https://bit.ly/2MTOR2x>, konsultiert am 12.06.2020.

¹⁴ Klaus Gregor, «Biodiversität und Kultur – Grundlagen unseres Lebens», *Hotspot* 37, 2018, S. 4-5.



Abb. 1: Kleinteilige, vielgestaltige Kulturlandschaft mit hoher Biodiversität (Tschöggelberg, Südtirol. Aufnahme R.P. Tanner).

«Doch dieses Kultur- und Naturerbe nimmt seit Mitte des letzten Jahrhunderts rapide ab. Meliorationen, die stete Intensivierung der Landnutzung, der Niedergang der kulturellen Vielfalt und letztendlich die Entkoppelung der Produktion von den lokal und regional verfügbaren Rohstoffen haben zur systematischen Auflösung der kleinstrukturierten, historisch gewachsenen Landschaft und zum Verlust eines Grossteils der Landschaftselemente geführt.»¹⁵

In der Landschaft erweist sich somit, wie nachhaltig ein Lebensraum genutzt wurde bzw. wird. In der Agrargesellschaft konnte zum Beispiel der Energiebedarf auf der «eigenen» Fläche gedeckt werden; seit dem Einbruch der Industriegesellschaft wird dieser «Metabolismus» aufgrund von Importen und der Ausbeutung von fossilen Brennstoffen nicht mehr nachhaltig betrieben.¹⁶ Genau dies ist heute eine der grössten Nachhaltigkeitsprobleme. Grundsätzlich enthüllt der Blick in die Vergangenheit einen faszinierenden Einblick

¹⁵ Klaus Gregor, «Biodiversität und Kultur...», S. 4-5.

¹⁶ Siefertle Rolf Peter, Krausmann Fridolin, Schandl Heinz, Winiwarter Verena, *Das Ende der Fläche. Zum gesellschaftlichen Stoffwechsel der Industrialisierung*. Wien: Böhlau, 2006.

in die materielle und geistige Kultur vergangener Zivilisationen, die zum Teil heute noch im Raum aufspürbar ist, und in die immerwährende «malthusianische» Problematik der Spannung zwischen (Nahrungs-) Ressourcen und Bevölkerungszahl. Vom «Buch der Lieder» (Sh j ng) aus China¹⁷, entstanden zwischen dem 10. und 7. vorchristlichen Jahrhundert, über die römische Vermessungslehre des Hyginus aus der zweiten Hälfte des ersten nachchristlichen Jahrhunderts¹⁸ und die klösterlichen Ideale des Mittelalters bis hin zu den Traktaten der Aufklärungszeit finden sich Konzepte zur Landnutzung, aber auch zum Boden- und Waldschutz, deren Spuren sich bis zum heutigen Tag in verschiedenen Regionen erhalten haben.

Interdisziplinarität

Der Begriff der Interdisziplinarität soll im Folgenden im Sinne des «*Phänomenologischen Ansatzes*» von Marc Eyer verstanden werden: «*Der phänomenologische Ansatz [geht] nicht von den Disziplinen aus, sondern vom Unterrichtsgegenstand. Am Anfang und im Zentrum steht ein Phänomen, das nur mit einem multidisziplinären Ansatz ganzheitlich erfasst werden kann.*»¹⁹ Dieser Gegenstand ist hier die Landschaft.

Das nordeuropäische Autorenkollektiv um Hannes Palang ist der Auffassung, dass die Frage nach der Nachhaltigkeit von Kulturlandschaften einen Einfluss auf den Nachhaltigkeitsdiskurs insgesamt haben muss. Sie postulieren einen interdisziplinären bzw. transdisziplinären Diskurs zur Überschreitung von Grenzen zwischen den Disziplinen, aber auch zwischen Vergangenheit und Zukunft und zwischen lokaler und globaler Massstabebene. Insbesondere durch die Erhaltung der Verbindung mit der Vergangenheit werde die frühere Landschaft ein Teil der heutigen, «*but if the link is*

lost we will regard the past as someone else's past.»²⁰ (Abb. 2)

Damit rücken Fragen nach dem Erhalt bzw. der Inwertsetzung von traditionellen Landschaften in den Fokus. Dies betrifft insbesondere die (Raum-) Planung von zukünftigen Landschaften. In diese Richtung zielen auch die Landschaftsstrategie des Bundes²¹ und die Europäische Landschaftskonvention (ELC) des Europarats.²²

Bei der Betrachtung des Energieverbrauchs bei der Landnutzung²³ wird der genuin interdisziplinäre Charakter der Thematik besonders deutlich. Neben einer geografischen Herangehensweise sind hier Ansätze aus der Geschichtsforschung, aber auch aus der Physik, der Biologie, der Agronomie, der Forstwirtschaft, der Technik etc. integriert. Weiter ergeben sich Bezüge zur Kunst, wenn Landschaftsdarstellungen verschiedener Epochen ausgewertet werden. Aber auch zu Religion/Ethik können Verbindungen hergestellt werden, sei es bezüglich der mythischen Überhöhung und Absicherung bestimmter Landnutzungspraktiken oder aber im Hinblick auf den Glauben an eine göttlichen Vorsehung (Providentia) hinsichtlich der Versorgung mit lebensnotwendigen Ressourcen, der erst mit der Aufklärung kollabierte.²⁴

Bildung

Die interdisziplinären Bezüge werden vom Lehrplan 21 im Integrationsfach Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) mit seinen Perspektiven «Natur und Technik» (NT), «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH), «Räume, Zeiten Gesellschaften» (RZG) und «Ethik, Religionen und Gemeinschaften» (ERG) abgebildet. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Unterricht mit der Welt

¹⁷ Tuan Yi-Fu, *A Historical Geography of China*, London, New York: Routledge, 1969/2017, S. 55.

¹⁸ Lindermann Jens-Olaf, Knobloch Eberhard, Möller Cosima (Hrsg.), *Hyginus. Das Feldmesserbuch. Ein Meisterwerk der spätantiken Buchkunst*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2018.

¹⁹ Eyer Marc, *Interdisziplinarität auf der Sekundarstufe II*, Bern: h.e.p., 2017, S. 47.

²⁰ Palang Hannes, Soini Katriina, Printsmann Anu, Birkeland Inger, «Landscape ...», S. 129-130.

²¹ Bundesamt für Umwelt BAFU, *Landschaftsstrategie BAFU*, Bern: BAFU, 2012.

²² Bundesamt für Umwelt BAFU, <https://bit.ly/2uF4dOQ>, konsultiert am 11.06.2020.

²³ Sieferle Rolf Peter, Krausmann Fridolin, Schandl Heinz, Winiwarer Verena, *Das Ende der Fläche...*

²⁴ Grober Ulrich, *Die Entdeckung...*, S. 53.



Abb. 2: «Someones else's past»: Die völlige Verwandlung einer ehemaligen bereits in Ansätzen entsumpften Mooslandschaft bei Bünzen (AG) zwischen 1931 und heute.²⁵ Reproduziert mit Bewilligung von swisstopo (BA20087).

unter den Handlungsaspekten «die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln» auseinander, wobei diese Auseinandersetzung situativ entweder perspektivisch bzw. disziplinar oder perspektivenintegrierend bzw. inter- oder transdisziplinar erfolgt.²⁶ Ersetzen wir hierbei «Welt» durch «Landschaft» erhalten wir ein entsprechend geschärftes Bildungskonzept. Durch die fachliche und fachdidaktische Nähe des Fachbereichs NMG zu den Themen von Nachhaltiger Entwicklung bzw. zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) sind sowohl das Fachverständnis wie auch die Art der Kompetenzorientierung von NMG richtungsweisend auch für BNE.

²⁵ Die Bünz ist bereits begradigt, aber immer noch erkennbar ist die Parzellierung der ehemaligen Dreizegelwirtschaft und im Nordwesten die verbliebene Sumpflandschaft mit Torfstich. Heute ist das gesamte Gebiet Ackerland mit maschinengerechten Parzellen, Aussiedlerhöfen und Schutzhecken gegen die Winderosion.

²⁶ Wilhelm Markus, Kalcsics Katharina, *Lernwelten. Natur-Mensch-Gesellschaft*, Bern: Schulverlag, 2017, S. 13.

Zudem könnte der Ansatz von Wolfgang Klafki durch seine (pädagogisch) phänomenologische Ausrichtung für die bildungstheoretische Einbettung des Themas «Landschaft» dienlich sein. Seine Bildungsidee können wir mit folgendem Zitat zusammenfassen:

«Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir [...] unmittelbar die Einheit eines objektiven (materialen) und subjektiven (formalen) Momentes innerwerden. [...] Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; das heisst aber zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im funktionalen wie methodischen Sinne.»²⁷

²⁷ Klafki Wolfgang, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim: Beltz, 1964.

Später hat Klafki sein Konzept der «Epochalen Schlüsselprobleme» entworfen, das sehr nahe am aktuellen Nachhaltigkeitsverständnis liegt:

«Bildung[...] bedeutet, in der hier angesprochenen Perspektive ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und die Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen.»²⁸

Zentral ist die Verbindung von objektiven und subjektiven Aspekten, die wir in der Beschäftigung mit der Landschaft und deren Wahrnehmung ausmachen können: die physisch vorhandene Landschaft als Ausschnitt der Geosphäre, entsprechend dem Raumkonzept des Containers oder der Lagebeziehung und die wahrgenommene und auch «gemachte» Landschaft im Sinne der entsprechenden Raumkonzepte (Raum als Kategorie der Wahrnehmung und Raum als Konstruktion). Parallel zum schon erwähnten Bruch durch die Aufklärung hat sich auch die Landschaftswahrnehmung verändert – einerseits hin zur wissenschaftlich nüchternen «Entzauberung», andererseits als Gegenreaktion hin zur romantischen Verklärung gewisser «erhabener» Landschaften seit der Frühphase des Tourismus. Beide Pfade haben mittlerweile zu einer Nachhaltigkeitskrise in der Landschaft geführt, sei es durch die Banalisierung durch Zersiedlung oder Intensivierung der Landnutzung, sei es durch den Massentourismus mit allen seinen Folgen.

Die Relevanz des Begriffs «Kulturlandschaft» für den Unterricht

Bleibt zuletzt noch die Frage nach dem konkreten Nutzen im Unterricht. Zwei Zitate aus einer Studie zum Landschaftsbewusstsein von Jugendlichen der Sekundarstufe I mögen dies erhellen:

«Bei der Bildung eines Landschaftsbewusstseins spielen vor allem die kognitiven Erfahrungen eine bedeutende Rolle. Je mehr eine Person über die Landschaft weiss, desto differenzierter nimmt sie die Landschaft wahr.»

«Mit dem Lehrplan 21 steht der Fokus vermehrt auf der Wahrnehmung der Umgebung und Orientierung im Realraum. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es nun, ein reflektiertes Verhalten gegenüber der Landschaft und der Landschaftsgestaltung zu fördern mit dem Ziel, das Präkonzept, dass Landschaft erst am Siedlungsrand anfängt, zu beheben. Weiter schafft die Auseinandersetzung mit der Heimatregion eventuell Motivation zur Mitgestaltung als Bewohner und Bewohnerin.»²⁹

Daraus lässt sich als Fazit zweierlei entnehmen: Es braucht Landschaftswissen, auch und gerade in Bezug auf deren Genese, aber auch die Reflexion über eigene und fremde Landschaftswahrnehmung, wodurch Schülerinnen und Schüler ein zeitgemässes Konzept von ihrem Lebensraum erhalten, damit sie sich später als Bürgerinnen und Bürger am Landschaftsdiskurs, wie ihn die ELC vorsieht, beteiligen können.

²⁸ Klafki Wolfgang, *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz, 1985.

²⁹ Streit Denise, *Landschaftliche Identität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aus der Stadt Thun*, Bern: Masterarbeit unpubl., 2018, S. 81.

Der Verfasser

Rolf Peter Tanner, Prof. Dr., ist Dozent für Fachstudien RZG auf der Sekundarstufe I und Fachdidaktik Geografie der Sekundarstufe II an der PH Bern. Seine Schwerpunkte sind: Historische Geografie, insbesondere Kulturlandschaftsforschung und deren Umsetzung im Unterricht, Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie fachdidaktische Lehrpraxis auf der Sekundarstufe II.

rolf.tanner@phbern.ch

www.phbern.ch/rolf.tanner

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet als erstes die aktuellen Raum- und Landschaftskonzepte, die im Rahmen des «*spatial turn*» der Sozial- und Geisteswissenschaften entwickelt worden sind. Anschliessend wird die Rolle der Landschaft im Nachhaltigkeitsdiskurs in Bezug auf ihre Archivfunktion wie auch in Bezug auf die Stabilität von Lebensräumen thematisiert und der interdisziplinäre Charakter des Gegenstands «Kulturlandschaft» beleuchtet. Zum Schluss wird der Bildungsansatz von Wolfgang Klafki mit seiner Verbindung von objektiven und subjektiven Aspekten aufgenommen und gezeigt, welcher Gewinn für den Unterricht daraus resultiert.

Keywords

Kulturlandschaft, Raumkonzepte, Nachhaltigkeit, Interdisziplinarität

«Chernobyl» als Ort historischer Bildung? Überlegungen zur Relevanz geschichtskultureller Manifestationen

Abstract

The interrelationships between humans and the environment are apparently difficult to illustrate and represent for educational processes. This article will attempt to use the Chernobyl television series to discuss alternative narrative forms of environmental history in order to argue for the educational possibilities of historical-cultural manifestations.

Keywords

Human-Environment Relationship, Narrativity, Historical Culture, History Education

Heuer Christian, «“Chernobyl” als Ort historischer Bildung? Überlegungen zur Relevanz geschichtskultureller Manifestationen», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 91-95.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.091

Für umweltgeschichtliche Themen zu sensibilisieren, erscheint in den unterschiedlichsten geschichtskulturellen Handlungsfeldern eine Herausforderung zu sein. Auch nach langjährigen Bemühungen gilt es ebenfalls für das Geschichtslernen in der Schule, die Potenziale umweltgeschichtlicher Perspektiven für das historische Lernen hervorzuheben. Dies liegt sicherlich zum einen daran, dass es nur wenige didaktisch-aufbereitete Lehrmaterialien hierfür gibt, in den Schulgeschichtsbüchern nur selten umweltgeschichtliche Aspekte berücksichtigt werden und interdisziplinäre Perspektiven verunsichern. Aber vielleicht – neben Aspekten der Verdrängung und dem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität aufgrund von existenzbedrohenden Perspektiven – ist zum andern Umweltgeschichte, also die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt, angesichts globaler und lokaler Umweltkatastrophen, einfach schwierig sichtbar und zu fassen, ja zu erzählen. Zwar lässt sich wahrlich nicht darüber streiten, dass der Klimawandel das große und eventuell unlösbare Schlüsselproblem der Menschheit im Zeitalter des Anthropozäns darstellt, aber Fragen nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt spielen im Geschichtsunterricht nach wie vor eine untergeordnete Rolle.

Überhaupt erscheint angesichts gegenwärtiger weltumspannender Verunsicherungen die Vorstellung, durch den Blick zurück für die Zukunft zu lernen, an ihr Ende gekommen zu sein. Bereits in den achtziger Jahren wurde prognostiziert, dass «*unser Zukunftshorizont [...] zur Bedrohung [gerät], wenn wir ihn – ohne Verdrängung – aus jenen Erwartungen konstituieren, die das historische Bewusstsein liefert [...]*».¹ Diese Prognose hat sich

¹ Gumbrecht Hans Ulrich, «Posthistoire now», in Ders., *Präsenz*, hg. v. Klein Jürgen, Berlin: Suhrkamp, 2012, S. 9-25, hier S. 23.

durch den Klimawandel seitdem mehr als bestätigt. Die Bedrohung hat sich längst eingestellt, hinter dem Horizont scheint es nicht weiter zu gehen. Damit einher geht aber auch die Schwierigkeit an einer historischen Perspektive festzuhalten, die zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Kontinuität herzustellen versucht.² Die Geschichte als Kollektivsingular scheint zu Ende erzählt zu sein.³ Raum und Zeit, Vergangenheit und Zukunft müssen eventuell «auf Neue kartografiert werden».⁴ Es bedarf anderer Geschichten, anderer Wege historisch zu erzählen, um gegenwärtig und zukünftig historisch zu lernen. Was kann historische Bildung in unseren Zeiten der permanenten Verunsicherung sein und wie lässt sich überhaupt noch historisch erzählen, lehren und lernen, wenn Zukunft angesichts weltumspannender Umwelt- und Klimaproblemen vorhersagbar, Gegenwart immer breiter wird und Vergangenheit nur noch im Plural gedacht werden kann: «Aber warum sollen wir für eine Zukunft lernen, die es schon bald nicht mehr geben wird[...]»⁵ Im Folgenden soll am Beispiel der amerikanisch-britischen HBO-Fernsehserie «Chernobyl»⁶ versucht werden, Alternativen historischen Erzählens über umweltgeschichtliche Aspekte zu thematisieren, um aufzuzeigen, welches Potenzial an Bildungsmöglichkeiten geschichtskulturelle Tatsachen bieten, um über das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt und auch über Formen historischen Erzählens im 21. Jahrhundert nachzudenken.

Das Ende von «blue marble»? Tschernobyl als Erinnerungsort

Der 26. April 1986 markiert in der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt einen globalen Wendepunkt. Einen Punkt, mit dem das Ende der



Abb. 1: Blue Marble (1972).⁷

einen und gleichzeitig der Anfang einer anderen Geschichte erzählt werden kann. Zum einen das Ende der Geschichte von der friedlichen Atomnutzung und zum anderen den Anfang einer Geschichte der Mensch-Umwelt-Beziehung, die von unkalkulierbaren Risiken und Unsichtbarkeit geprägt ist.⁸

Denn auch wenn sich zum damaligen Zeitpunkt längst eine globale Umweltbewegung etabliert hatte, umweltpolitische Forderungen von Parteien und außerparlamentarischen Gruppen und Massenbewegungen gestellt wurden, bekam das Bild der Erde als schützenswerter, aber sicher zur Verfügung stehender Bedingung menschlicher Existenz erst durch den Reaktorunfall in der Ukraine einen sichtbaren Sprung.⁹ Für die

² Vgl. Chakrabarty Dipesh, «Das Klima der Geschichte: Vier Thesen», in: Ders., *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 2010, S. 169-196, hier S. 169 f.

³ Vgl. Landwehr Achim, *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*, Göttingen: Wallstein, 2020.

⁴ Latour Bruno, *Das terrestrische Manifest*, 3. Aufl., Berlin: Suhrkamp, 2019, S. 43.

⁵ Thunberg Greta, *Ich will, dass ihr in Panik geratet. Meine Reden zum Klimaschutz*, Frankfurt am Main: Fischer 2019, S. 14.

⁶ Die fünfteilige Serie «Chernobyl» (2019) ist auf den Plattformen SKY und Amazon Prime abrufbar.

⁷ https://de.wikipedia.org/wiki/Blue_Marble#/media/Datei:The_Earth_seen_from_Apollo_17.jpg, konsultiert am 29.09.2020.

⁸ Vgl. Sabrow Martin, «"Tschernobyl" als historische Zäsur», Key Note Lecture zur Konferenz «After Chernobyl» am 7. April 2011 im Institute for Advanced Sustainability Studies (IASS) in Potsdam, in *Zeitgeschichte-online*, April 2011, konsultiert am 29.09.2020.

⁹ Angesichts der schnell zur Ikone gewordenen Fotografie der Erde schrieb der Philosoph Hans Blumenberg: «Es war eine Versicherung, was man sah, keine Warnung.» Blumenberg Hans, *Die Vollzähligkeit der Sterne*, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, S. 440. Für eine Auseinandersetzung mit der «Verfügbarkeit»

europäischen Generationen der 80er-Jahre, die den Reaktorunfall von Tschernobyl als Zeitzeug*innen miterlebten, überschritten sich in diesen Wochen und Monaten die Sphären humaner und individueller Zeit. Keine und keiner dieser Generationen, die sich heute nicht an die Angst vor saurem Regen, Salatverzicht und Spielverbot angesichts unsichtbarer Radioaktivität erinnern könnte. Das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt wurde durch den «anthropologischen Schock»¹⁰ nachhaltig geprägt. Die Schriftstellerin und spätere Nobelpreisträgerin für Literatur, Swetlana Alexijewitsch, hat dies in ihrem Essay zum zwanzigsten Jahrestag der Katastrophe wohl treffend geschildert, als sie davon schrieb, dass die Menschheit in dieser Nacht «an einen neuen Ort der Geschichte» gelangte. «Wir sprangen in eine neue Realität, und diese überstieg nicht nur unser Wissen, sondern auch unsere Einbildungskraft. Der Zusammenhang der Zeiten riss. Die Vergangenheit war plötzlich hilflos, auf nichts konnten wir uns stützen, im (wie wir glaubten) allwissenden Archiv der Menschheit gab es keinen Schlüssel, der diese Tür hätte öffnen können.»¹¹

Die Reaktorkatastrophe von 1986 hat aber längst die Sphären des kommunikativen Gedächtnisses verlassen und zirkuliert seit Jahren als Ort im kulturellen Gedächtnis globaler Erinnerungspraktiken¹² – und dies, obwohl es für diese Katastrophe, im Gegensatz zu anderen, keine ikonischen Darstellungen gibt.¹³ Ebenso wie Radioaktivität nicht sichtbar ist, blieb auch Tschernobyl in seiner Totalität und Dimensionalität unsichtbar. Was zirkulierte, waren nicht Bilder und *Sounds*,

sondern Erinnerungen und Geschichten der Beteiligten.

Dieses hat sich nun seit der Veröffentlichung der amerikanisch-britischen HBO-Serie *Chernobyl* im Mai 2019 grundlegend geändert. Auch wenn es immer wieder Versuche gegeben hatte, die Katastrophe von Tschernobyl künstlerisch darzustellen, sei es in der Fotografie, im Jugendroman oder in rekonstruierenden Fernseh-Dokumentationen, liegt erst jetzt eine kulturelle Manifestation vor, in der die durch die Katastrophe veränderte Mensch-Umwelt-Beziehung, die Unsichtbarkeit atomaren Schreckens, ein Gesicht, Bilder und *Sounds*, ja eine Geschichte, bekommen haben.

Erzählt wird in dieser vielfach preisgekrönten und von Zuschauer*innen «zur besten aller Zeiten» gewählten, fünfteiligen Fernsehserie die Geschichte der Katastrophe über den Zeitraum vom Abend des 26. April 1986 bis hin zum 26. April 1988. Und sie erzählt auf doppelte Weise historisch. Zunächst erzählt sie die historischen Ereignisse und Zusammenhänge, wie sie bekannt sind und mit einem hohen Anspruch auf Authentizität der Ausstattung. Wir sehen die Explosion, den explodierten Reaktor, sehen die ehrenvollen und dennoch verzweifelten Bemühungen, die Katastrophe zu verhindern, sehen die Evakuierung der Arbeiterstadt *Pripyjat*, den Hubschrauberflug, sehen das Versagen der sowjetischen Führungsriege, die Ängste der Menschen und ihre qualvollen Tode. Die Zuschauer*innen sehen das, was sie kennen und zu wissen glauben. Aber die Serie erzählt diese Geschichte gleichzeitig, so suggeriert es zumindest die filmische Inszenierung, als Erinnerung des Chemikers *Valery Legasov*, der als Zeitzeuge an der Aufarbeitung der Folgen federführend beteiligt war. Auf fünf Kassetten hinterlässt dieser zu Beginn seine Geschichte der Katastrophe als Akteur und Zeuge, bevor er im Prolog der Serie den Strick nimmt und sich in seiner Moskauer Wohnung zwei Jahre nach dem Unglück erhängt. «Nun, jetzt wissen sie alles, was ich weiß», spricht er auf Band. Und er sagt das auch zu uns, zu den Zuschauer*innen, die bereits zu diesem Zeitpunkt alles über Tschernobyl zu wissen glauben und doch so etwas, was sie in den nächsten knapp fünf Stunden erwartet, in dieser Form noch nicht gesehen und gehört haben. Denn bereits zu Beginn des ersten Teils, wenn wir die schwangere Frau des Feuerwehrmannes *Vasily, Lyudmilla Ignatenko*, sehen, wie sie mitten in der Nacht Augenzeugin der sich nur

der Welt, wie sie sich in solchen Darstellungen manifestiert vgl. die Beiträge in Nitzke Solvejg, Petthes Nicolas (Hrsg.), *Imagining Earth. Concepts of Wholeness in Cultural Constructions of Our Home Planet*, Bielefeld: transcript, 2017.

¹⁰ Beck Ulrich, «Der anthropologische Schock. Tschernobyl und die Konturen der Risikogesellschaft», *Merkur*, 40, 1986, S. 653-663.

¹¹ Alexijewitsch Swetlana, «Stimmen aus Tschernobyl. Essay», *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13, 2006, S. 3-11, hier S. 3.

¹² Kalmbach Karna, «Von Strahlen und Grenzen. Tschernobyl als nationaler und transnationaler Erinnerungsort», in Uekötter Frank (Hrsg.), *Ökologische Erinnerungsorte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, S. 185-218.

¹³ Vgl. Paul Gerhard, «Tschernobyl. Die Unsichtbarkeit der atomaren Katastrophe», in Ders. (Hrsg.), *Das Jahrhundert der Bilder. Band II: 1949 bis heute*, Bonn: bpb, 2008, S. 524-531, hier S. 524; Sabrow Martin, «"Tschernobyl" ...».

am Horizont abzeichnenden Explosion wird, dann wissen wir, dass diese Geschichte kein gutes Ende nehmen, dass es für dieses Problem keine Lösung geben wird. Gleiches gilt auch für die filmische Umsetzung der vielfach beschriebenen «*Schönheit*» des Feuers, die von den Einwohner*innen staunend auf der wenige Kilometer entfernten Eisenbahnbrücke wahrgenommen wird, «[...] *aber schön aussehen tut es*». Aber nur wir, die längst vom Schrecken der Aschewolke erfahren haben, wissen in diesem Moment, dass dies die Farben einer Katastrophe sind, von denen keine*r der nächtlichen Beobachter*innen verschont bleiben wird. Der Schrecken und die Angst sind im Kopf der Zuschauer*innen bei der Rezeption der Geschichte permanent anwesend. In der Serie schleicht sie sich aber erst langsam in die Köpfe der Protagonist*innen hinein.

Nun gilt dies immer für die Rezeption erzählter Geschichte. Die Zuschauer*innen und Leser*innen wissen immer mehr als die leidenden und handelnden Personen der erzählten Zeit. Aber diese Serie schafft es aufgrund ihrer Erzählweise und ihrer filmischen Inszenierungsmacht, aufgrund ihrer Sprünge zwischen erzählter Zeit, Erzählzeit und dem Wissen der Zuschauer*innen, ihrem narrativen Spiel mit dem Möglichen, Wahren und Wahrscheinlichen,¹⁴ dass für die Zuschauer*innen bislang Unsichtbares und Ungewusstes sichtbar und hörbar wird. Es ist diese nur schwer zu fassende und zu erzählende Mensch-Umwelt-Beziehung, die sich im verzerrten Klicken des Dosimeters, der nicht enden wollenden Sirene oder dem Plätschern des Kühlwassers als Stimmen des Unsichtbaren manifestieren.¹⁵ «*Die Welt hinter der Welt, die uns unvorstellbar bedroht, bleibt unseren Sinnen ein für allemal unzugänglich*»¹⁶, schrieb der Soziologe Ulrich Beck 1986 angesichts der Katastrophe. In *Chernobyl* bekommen wir immerhin eine seh- und hörbare Ahnung davon.

¹⁴ Gerhardt Daniel, «Der Hype überstrahlt alles», *Zeit Online*, konsultiert am 19.06.2019. <https://www.zeit.de/kultur/film/2019-06/chernobyl-hbo-serie-craig-mazin-sky?page=2>, konsultiert am 29.09.2020.

¹⁵ Weidemann Axel, «Die Vernichtung wird vom Wind getragen», *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14. Juni 2019. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/die-tv-serie-chernobyl-bei-sky-16185252-p2.html#void>, konsultiert am 29.09.2020.

¹⁶ Beck Ulrich, «Der anthropologische Schock. Tschernobyl und die Konturen der Risikogesellschaft», *Merkur*, 40, 1986, S. 653-663, hier S. 653.



Abb. 2: Dosimeter im verstrahlten Gebiet um Pripjat.¹⁷

Dass es dabei zu historischen Verzerrungen kommt, zu Vereinfachungen und Übertreibungen, ja, Protagonist*innen, wie die erfundene *Ulana Khomyuk*, seriell konstruiert werden und Weiteres mehr, «[...] *it doesn't really matter*».¹⁸ Selbstverständlich hat die Kolumnistin Masha Geesen Recht: «*this is not the truth*».¹⁹ Aber eventuell geht es darum gar nicht. Diese Serie ist kein Werk eines/einer Historiker*in, die den Regeln wissenschaftlichen Arbeitens folgt. Als eine Manifestation künstlerischer Praxis folgt die Serie einer anderen Logik als die der Geschichtswissenschaft. Kunst erzählt vom Wahrscheinlichen und Möglichen, nicht vom Wahren und Echten.²⁰ Es geht in ihr auch darum, die Wirklichkeit infrage zu stellen und Alternativen zu eröffnen, manchmal auch mit Gewalt. Betroffenheit und Überwältigung werden im künstlerischen Feld zu Strategien der Vereinnahmung. Hier gibt es keinen *Beutelsbacher Konsens*, hier wird gezeitigt und nicht argumentiert.

¹⁷ Marino Gabriella Clare / CC BY-SA.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dosimeter_in_Chernobyl.jpg?uselang=de, konsultiert am 07.10.2020.

¹⁸ Fountain Henry, «Plenty of Fantasy in HBO's "Chernobyl", but the Truth Is Real», *The New York Times*, 2. Juni 2019. <https://www.nytimes.com/2019/06/02/arts/television/chernobyl-hbo.html>, konsultiert am 29.09.2020.

¹⁹ Geesen Masha, «What HBO's "Chernobyl" Got Right, and What It Got Terribly Wrong», *The New Yorker*, 4. Juni 2019. <https://www.newyorker.com/news/our-columnists/what-hbos-chernobyl-got-right-and-what-it-got-terribly-wrong>, konsultiert am 29.09.2020.

²⁰ Vgl. Saxton Laura, «A true story: defining accuracy and authenticity in historical fiction», *Rethinking History*, 24, 2020, S. 127-144. <https://doi.org/10.1080/13642529.2020.1727189>, konsultiert am 29.09.2020.

Und die Serie *Chernobyl* als geschichtskulturelle Manifestation künstlerischer Praxis zeigt und bietet Orientierungsangebote, fordert uns als Rezipient*innen heraus und ermöglicht das Denken in Alternativen. Diese Serie löst keine Probleme, nicht die der Vergangenheit und nicht die der Gegenwart. Aber sie verlangt von den Zuschauer*innen sich zu positionieren, Stellung zu beziehen, Urteile zu artikulieren und Kritik zu üben.

Chernobyl als Bildungsort!

Versteht man historische Bildung als einen Prozess, aus dem ein Individuum immer wieder verändert hervorgeht, in dem er oder sie sich von gewachsenen Strukturen und tradierten Geschichten zum Zwecke der Teilhabe emanzipiert und gleichzeitig sich als Subjekt historisch-erzählend innerhalb des geschichtskulturellen Feldes positioniert,²¹ dann kann mit empirischer Evidenz argumentiert werden, dass die Rezeption der

²¹ Vgl. Heuer Christian, Seidenfuss Manfred, «Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung», in Dies. (Hrsg.), *Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung*, Berlin: Lit, 2020, S. 3-27, hier S. 15.

Serie ebenjenes Infragestellen herausfordert, das der Positionierung, des «*coming into presence*»²² voran geht. Die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen²³ findet in der ästhetischen Erfahrung der *Chernobyl*-Rezeption seine Entsprechung. Solche geschichtskulturellen Manifestationen affizieren und fordern uns heraus. Man wird ein*e Andere*r sein, nachdem die Serie zu Ende ist und die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt gesehen und erfahren wurden. Die Serie als erzählte Geschichte schafft so einen Ort historischer Bildung und ermöglicht die Reflexion historischer und gegenwärtiger Erfahrungen, die eventuell dazu führen können, dass das Morgen doch heute durch das Erzählen des Gestern besser gemacht werden könnte.²⁴

²² Biesta Gert, «Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning», *Nordisk Pedagogik*, 25, 2005, S. 54-66, hier S. 62.

²³ Koller Hans-Christoph, *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2., aktual. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 2018.

²⁴ Vgl. zur bildungstheoretischen Dimension kultureller Artefakte Rieger-Ladich Markus, *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius, 2019, S. 191 f.

Der Verfasser

Christian Heuer, Dr. phil., ist Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz (Österreich).

christian.heuer@uni-graz.at

<https://geschichte.uni-graz.at/de/geschichtsdidaktik/>

Zusammenfassung

Die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt lassen sich für Bildungsprozesse scheinbar nur schwer illustrieren und darstellen. Im Beitrag soll versucht werden, anhand der Fernsehserie *Chernobyl* alternative Erzählformen umweltgeschichtlicher Aspekte zu thematisieren, um für die Bildungsmöglichkeiten geschichtskultureller Manifestationen zu plädieren.

Keywords

Mensch-Umwelt-Beziehung, Narrativität, Geschichtskultur, Historische Bildung

Michelle K. Berry, University of Arizona, USA
Emily Wakild, Boise State University, USA

Why We Can (and Should!) All Teach Climate History: A Few Brief Ideas from North America

Abstract

This article reviews some of the reasons why history teachers choose not to teach about climate change. The authors suggest that climate change can be an integral part of a history course and they offer examples of energy, cultural identities, and wildland fire as places to weave climate into traditional history classes. Teaching about climate change does not only have to be about scientific data or geophysical facts; the moral, emotional, and cultural impacts of climate change have a natural fit in history classrooms, environmental and otherwise.

Keywords

Climate education, Environmental history, Teaching, Energy, Wildfire

« I have always believed that climate change is an ecological issue, but I believe first and foremost that it is a spiritual issue. If we do not recognize that this is our ethical challenge in the 21st century, then I think we will fail to respect and honor the future generations that would follow us. »

Terry Tempest Williams¹

In April of 2019, the National Public Radio of the United States asked the question, « where does climate change belong in the educational curriculum? » 65 % of teachers of high school-aged students (15-18) said that this topic did not apply to the subjects they teach. Many of these teachers who do not teach it consider climate to be « science » only². There is some truth to the idea that one needs to understand the general scientific theory and processes behind climate change: Greenhouse gas emissions, melting ice caps, rising oceans, extreme weather fluctuations, and harsher summers... etc. But the NPR article and both authors here are in agreement that teaching about climate change is not only appropriate but also essential in most academic disciplines, not least of which is history.

Climate history is not primarily about « getting all the facts » or making sure students understand the geophysical cycles that make up climate and the forces that have changed over the course of

Berry Michelle K., Wakild Emily, « Why We Can (and Should!) All Teach Climate History: A Few Brief Ideas from North America », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 97-104.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.097

¹ <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/09/writer-terry-tempest-williams-reflects-on-being-at-harvard-divinity-school/>, consulted on 24.08.2020.

² National Public Radio, "8 Ways to Teach Climate Change in Almost Classroom." Available under: <https://www.npr.org/2019/04/25/716359470/eight-ways-to-teach-climate-change-in-almost-any-classroom>, consulted on 24.08.2020.

human history³. These are important, but we see the role of climate change in the history classroom as something slightly different. In our view, history education is as much about how people perceive, narrate, and make meaning out of the world around them as it is about so-called facts. With the subject of climate change, the dynamics of its occurrence are perhaps less important to teach history students than are the complex ways humans have contributed to the altering of natural systems and the ways in which humans have accepted or resisted these alterations. The meanings of the facts, rather than the facts themselves, are at the heart of the lesson. When it comes to climate, the histories of emotions, identity, dissonance, and deceit have just as much of an opportunity to teach as do the scientific studies that have historically proven the fact of climate change⁴. History is full of transformative examples of the analytical intersections between human activities and natural processes that have direct impacts on climate - even topics often not identified as being about «the climate» per se – that have direct connections with climate variations both local and global. Identifying, critiquing, and rethinking these intersections can humanize the weather, localize climate, and empower students to see possibilities of a different future.

Once we get over the fear of having to teach the scientific facts of climate history, the next area of resistance from historians is that only global historians can «really» teach climate change. It is, after all, a global phenomenon and all peoples, economies, and nation states contribute to it and experience its effects. While there are a few world (or global) historians qualified to take on

the whole history of the globe, most of us are not⁵. Thus, the authors of this article advocate keeping the global in mind but focusing on the local because local decision-making, cultural habits, and value systems contribute to the changing climate *and* are accessible for students and teachers alike. We could think about climate change as being a pebble thrown into a lake. That tiny act and object are ultimately the cause of countless ripple effects. For climate history, the local actions of people in places are the pebble and the ripples are the wider effects of the local on global climate shifts.

Hopefully, this introduction has convinced you as to why it is imperative and possible for history teachers at all levels to find a place to discuss climate variation in the history classroom. We argue that historians must set aside their urge to feel as though they must cover all of human history and the entire Earth in order to help students understand how climate is affected by even the seemingly most disconnected of «traditional» history topics. Here, we take on three of these topics. First, we show how energy development can be studied in order to consider how human decision-making about that important economic and political topic has also had long-ranging consequences for the climate. Second, we urge you to think about the ways in which cultural shifts in response to the climate normalize variations in interesting ways. From fashion in the Little Ice Age to paintings during the Renaissance, traditional lessons can be edited to include an analysis of the climate. Finally, we turn to agricultural and land management history to show how the history of forest fire policy is nothing if not radically affected by and affecting the climate. In each example, we hope that it becomes clear to students that incremental cultural and policy decisions can have exponential effects. History classrooms, more so than engineering or geology, are where students understand the role of human responsibility and agency – their own, that of their government and society, and of other generations. Feeling responsible coupled

³ If this is your goal, this is a great resource: <https://www.historical-climatology.com/>, consulted on 20.08.2020. Brian Fagan's work is accessible on this topic, especially for students. See Fagan Brian, *The Little Ice Age: How Climate Made History, 1300–1850*, New York: Basic Books, 2000; Fagan Brian, *The Great Warming: Climate Change and the Rise and Fall of Civilizations*, New York: Bloomsbury, 2008. A useful review is: Carey Mark, «Climate and History: A Critical Review of Historical Climatology and Climate Change Historiography», *WIREs Clim Change*, 3, 2012, p. 233-249.

⁴ Jaquette Ray Sarah, *Field Guide to Climate Anxiety*, Berkeley: University of California Press, 2020. She makes similar points. Also, see our primer, Wakild Emily, Berry Michelle K., *A Primer for Teaching Environmental History*, Durham, N.C.: Duke University Press, 2018.

⁵ See for example, McNeill John R., *Something New Under the Sun: An Environmental History of the Twentieth-Century World*, New York: W.W. Norton, 2001 or Davis Mike, *Late Victorian Holocausts: El Nino Famines and the Making of the Third World*, London, New York: Verso, 2001.

with a sense of agency can help empower students and allow them to change the present trajectory.

Energy and Water

So, let's get real. One of the most important secrets to great teaching is to arm students with information and skills which they know they can use to understand and solve contemporary issues and problems. The climate is no different. If we set out in our classes to teach the staid story of every scientific experiment undertaken to understand the greenhouse effect, we may lose the students on experiment number 5. But if we teach them how something that matters to them in their daily lives applies to climate change and show them the history of this topic, how it has changed over time, then we have caught their interest, and interest equals learning.

One of the best topics to achieve this is energy history. Focusing on your specific area of study (the US, Europe, Mexico, Japan) can you seek out monographs about the energy grids, and the ways in which the grids were built over time and with different sources of energy? For example, in the United States, there is no more compelling story (full of discovery, subterfuge, violence, innovation, villains, and heroes) than the discovery and eventual widespread adoption of fossil fuels to power the American energy grid. Students can, literally, see history at work when they plug in their technological devices or walk into an air-conditioned building. In Michelle's classes, the topic of energy sometimes takes on the form of the people who first discovered oil in the United States in the 19th century and the subsequent public decision making that led communities to adopt the filthy liquid for their survival. Sometimes there is a combined tale of coal and oil. The greenhouse gases spewing from unregulated coal-powered factories during the US Industrial Revolution are easy to see in photographs from the period and a quick lesson on greenhouse gas emissions and carbon during an examination of the Second Industrial Revolution will not only work, it will make tremendous sense to students who hear the debates about carbon and dirty coal in 21st-century political debates.

Another approach is to think about global car manufacturing during the 1920s-1950s when corporations such as Ford and General Motors made very conscious choices to utilize gasoline (even leaded gasoline) despite its known drawbacks. American consumers accepted the decision until air pollution in the 1950s made it so that they couldn't see across the street. They then agitated for a variety of legislative changes⁶. Asking students to think about and discuss the tradeoffs people were willing to make in order to make the economy boom can result in rich debates and discussion, while helping students understand that the ramifications of fossilized energy were well known at the same time they were adopted. Michelle is an environmental historian, but she is also a labor historian and energy topics allow for in-depth discussions about class warfare, racialized workplace dangers, and ongoing environmental justice concerns. Also, of course, the ramifications of climate change are composed of all these things. Indeed, energy is a perfect place to have students begin to humanize the effects political and economic choices have had on the climate. Students are fascinated to learn that wind, water, and trees have powered much of human culture over the eons, and it is important that the transitions from «organic» to «inorganic» are understood by students to be uneven and halting. The continuation of hydroelectric power in the era of nuclear and fossil fueled energy, for example, can show students that no «transition» is complete or irreversibly permanent. When teaching energy history as both environmental history and climate history, this lesson in human choice is critical if the goal is to have students understand their own agency for creating change⁷.

Once you have laid the historical foundation that makes clear the choices historical actors made and inherited in terms of energy, it is time to ask students to begin the hard work of applying their learning to the current crisis. Learning activities that allow students to observe energy choices they

⁶ McCarthy Tom, *Auto Mania: Cars, Consumers and the Environment*, New Haven: Yale University Press, 2007.

⁷ For an excellent overview discussion of many of these issues, see «Forum: The Environmental History of Energy Transitions», *Environmental History*, No. 3, July 2019, p. 463-534.

and their culture make daily can be very effective. «Trace the Kilowatt» is a ladder assignment that asks students to do preliminary research on the sources of energy in their local communities. Each part of the assignment adds a rung to the ladder resulting in a higher level of understanding by the end of the assignment. First, ask them to write a short essay about how an electronic device of their choice gets its power. Once they know the location of the powerplants, ask them to figure out how the powerplants get their power – are they coal-based? Wind-based? Solar-based? Maybe a combination of all three? The next part of the assignment asks students to research how natural sources are harnessed and what the history of that extraction has meant for communities and environments. How does coal arrive at the power plant? Who does the work? What are the environmental effects of the work? Have these effects changed over time? This might seem like a very basic assignment, and it is meant to be introductory to a larger project. But you will be amazed at how their understanding grows, how simple many of them want to make the process of charging their phones to begin with and how collaboratively sharing their findings engages and enthuses them for what might otherwise be a less than electrifying but exceedingly complex task.

Connect the ladder assignment to a larger project by asking students how the grid to which they are connected and upon which they depend might affect human and nonhuman communities in the specific places that supply energy sources. Here is one the best opportunities to show students how topics that are not obviously about climate change have profound climatic results – both in terms of the physical climate but also in terms of cultural climates. To help students begin to understand the intersections and entanglements of energy, environment, and climate justice, have students research any resistance movements to the energy sources that they discovered power their grid. The Dakota Access Pipeline protests in the United States and Canada 2014-present come up in Michelle's classes, as do the protests against dams in the mid-20th century in the United States. The harmful effects of uranium and coal mining on the Navajo Reservation in the intermountain United States West show how local peoples can

be profoundly harmed by the demands for certain kinds of fuels⁸. In South America, the multifaceted «Patagonia sin represas (Patagonia without dams)» movement successfully prevented the creation of five megadams in southern Chile in 2014 and the ongoing (now 18 year) lawsuit against Chevron-Exxon by Ecuadorian citizens both have excellent teaching films and sources available to take students to these faraway places and provide key background on how energy has long been a force for globalization⁹. In each example, the high likelihood of local dependence on dirty energy to unevenly harm some humans and nonhumans more than others becomes obvious. This part of the project teaches energy history services to humanize climate change by localizing the energy choices that eventually contribute to the «facts» of the greenhouse gas effect. Ultimately, this can help students to then think about the long-term effects of energy use for global climate health and equity.

Cultural Imaginings

That the climate has changed in the past is a radical thought to most students. Many 'know' all kinds of things they have absorbed from the media about climate change – that it is urgent, that it is happening fast, that it is unprecedented, etc. But few have thought about how other peoples in other times experienced it and adapted (or not). Here are two content and place-specific examples of where cultural imaginings and representations of climate shifts can be powerful for students as a way of seeing power manifested in relations beyond states and governments. One is an example that would fit into any survey of Western Civilization; the other could be a modern counterpoint from the Global South.

⁸ Amundson Michael A., *Yellowcake Towns: Uranium Mining Communities in the American West*, Boulder: University of Colorado Press, 2004; Needham Andrew, *Power Lines: Phoenix and the Making of the Modern Southwest*, Princeton: Princeton University Press, 2014; Pearson Byron E., *Still the Wild River Runs: Congress, the Sierra Club, and the Fight to Save Grand Canyon*, Tucson: University of Arizona Press, 2002; Cohn Julie A., *The Grid: Biography of an American Technology*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2017.

⁹ Berlinger Joe, *Crude*, New York: First Run Features, 2009; Lilla Brian, *Patagonia Rising*, New York: First Run Features, 2011.



The Ambassadors, 1533, by Hans Holbein the Younger.
The impacts of the Little Ice Age can be observed in how people dressed in paintings.

The impacts of the Little Ice Age, especially in Europe, are relatively well-studied by historians. The dramatic but erratic cooling of the Northern Hemisphere from the 14th to 19th centuries resulted in expanding glaciers, frigid summers, and increased sea ice. These shifts have important implications for broad global phenomena – from understanding why some societies expanded (the Dutch) and others imploded (the Maya) – but also very visible, familiar objects. Take coats and hats, or fashion, for example. Art historian Lane Eagles has analyzed shifts in how people dressed in paintings and manuscripts and found that

their layers kept increasing to keep up with the cooling¹⁰. A French knight might have worn a skirt with a high slit, a hemline to the knee, and no stockings, cape, or hat in the 1120s, while by the 1550s, French ambassadors had floor-length velvet capes, fur-lined coats, high collars, thick boots, stylish hats, and visible undergarment layers. Why did fashion shift towards heavier fabrics,

¹⁰ Lane Eagles, «How fashion adapted to climate change - in the Little Ice Age», 09.07.2017, <https://theconversation.com/how-fashion-adapted-to-climate-change-in-the-little-ice-age-82104>, consulted on 20.07.2020.

furs, and layers? Perhaps it was a whim of the wealthy. But more likely, it was to mitigate the harshness of the changing climate. Asking students to examine Renaissance paintings to look for evidence of how the climate changed can begin a conversation about what animals gave their lives for those fashions, and why the quest for warmth matters to understanding industrialization. They might talk about how inequalities between the rich and poor might be seen in those fashions and how they may have felt. Setting cultural literature – Charles Dickens or Mary Shelly’s *Frankenstein* in the frigid summers of the Little Ice Age also enables students to see a world unlike their own with attention to climate¹¹.

In other times and places, the climate has had measurable effects in producing disasters. Mark Carey argues that the most devastating natural disasters in the history of Peru have been produced by melting glaciers¹². «Did you say melting glaciers?» students might ask. «I thought those only affected polar bears?» No. More than 70 000 people have died in their home in the Andes mountains since the 1940s due to the impacts of glacial lake outburst floods and the subsequent mudslides that destroy towns, infrastructure, and fields in their paths. When students are able to put the face of an Andean farmer onto a melting glacier, it changes how they consider what precisely is being lost in a warming world. Part of what makes Carey’s careful history so compelling is that he outlines the expertise and investment the Peruvian government introduced to monitor and mitigate these disasters after the initial tragedies. That this state-based and publicly benefiting action has been eroded and downplayed in recent years is significant to

¹¹ There are many great histories of these impacts, pairing the fashion example with readings from these new works would likely work well. Zilberstein Anya, *A Temperate Empire: Making Climate Change in Early America*, New York: Oxford University Press, 2016; Degroot Dagomar, *A Frigid Golden Age: Climate Change, the Little Ice Age, and the Dutch Republic, 1560-1720*, New York: Cambridge University Press, 2018; DeMuth Bathsheba, *Floating Coast: An Environmental History of the Bering Strait*, New York: WW Norton, 2019. For articles, see Mikhail Alan, «Ottoman Iceland: A Climate History», *Environmental History*, 20:2, 2015, p. 262-284; Blinkenberg Hastrup Kirsten, «A History of Climate Change: Inughuit Responses to Changing Ice Conditions in North-West Greenland», *Climatic Change*, Feb. 2012, p. 1-12.

¹² Carey Mark, *In the Shadow of Melting Glaciers*, New York: Oxford University Press, 2009.

the conversation about resilience and adaptive capacity. It provides a clear example for students to see scientific expertise about climate in a local setting put into action – to prevent deadly flooding. General climate information, narratives, and publicity has dehumanized the melting of glaciers and diffused responsibility for its effects, but when you draw a line between carbon in the atmosphere and alpine flooding, the human costs are undeniable and past actions become possibilities.

Wearing furs, living in mountain villages, and monitoring lake levels are all examples of cultural choices made in relation to a changing climate, whether those cultures understood them to be so or not. In different times and places, humans have variously contributed and responded to a world they shaped but never fully controlled.

A world on fire

Fire is not necessarily a climatic phenomenon. But the connection between fire and climate change, especially in the western US at this present time, is one that helps students see they have been experiencing climate change their whole lives and may not even have recognized it around them. This manifestation of climate shift is very much connected to decisions made by historical actors at specific moments in time. In the mid-20th century, for example, cattle ranchers in the dry southwestern states of America made the choice to import species of grass that were both nutritionally beneficial to their cattle as well as suited to growing in desert grasslands. Species native to the Mediterranean, Middle East, and Africa, such as buffelgrass, were chosen by the United States government and local cattle ranchers to be used as feed and, like so many invasive lifeforms, propagated themselves even where they were not intended to spread. Buffelgrass, in particular, burns hot as it evolutionarily lives in savannah landscapes where big trees are few and far between. In addition, buffelgrass is not like the bunch grasses that are native to the southwestern Sonoran, Mojave, and Chihuahuan desert regions. The desert is not as adapted to fire as other landscapes are. When these grasses create thick fuel stands around keystone species such as Saguaro



Burnt forest, Mount Graham, Safford, AZ Summer 2020. Photo by: Michelle K. Berry.

Cactus, they put the desert ecosystems at grave risk of wildfire damage. Buffelgrass in the 1930s, the 1970s, and even today lives rather happily in the southwestern deserts of the United States and has been understood by many people to be highly beneficial for both livestock and erosion control. But then there is the issue of climate change. Even the slightest shift in precipitation in regions that have on average twelve inches/year can ensure that any conflagration could be far more devastating than it otherwise might be. Dry grasses that already burn hot, coupled with

less humidity and rainfall conspire to create a desert that is literally turned to ash. The ability of native species to respond to such a catastrophe is limited, thus ensuring that the ecosystems and watersheds affected by these fires are altered permanently. And this all due to a collision between a rather innocent decision by a cattle farmer to feed cows a sweeter, more nutrient dense grass with the unanticipated arrival of climate-related long-term drought. Further human choices have meant that these grasses remain unmanaged on public lands due to cuts in government agency budgets. Left unattended, the grasses proliferate and the desert burns¹³.

Conclusion

While it is worthwhile noting that climate history is difficult, it may not be as overwhelming as it seems. Climate change as a topic (both in its early form and today) is unwieldy, all-encompassing, and abstract. It is full of abrupt and slow changes, reversals, pulses, equilibriums, and, for our students, many false preconceptions. It is largely written by scientists and displayed in chart rather than narrative form. If left to geochemists and climatologists armed with their dry «facts», climate might not be connected to the political, economic, and social changes left in its wake, but it needs to be, which is why it should be at home in a history class. The lack of certainty and constant contingency of the climate makes for a muddled story of short- and long-term change and consistent variability based on decisions humans make about how they will use, interact with, and think about the uninhabited parts of the Earth. This complexity is at the core of great history. From it emerge techniques and temptations that suggest how to plan a course, how students might approach the past, and how we may move forward toward a more sustainable future.

¹³ Stephen J. Pyne has written 15 monographs on the history of wildfires and is the leading expert on this area of climate history. To learn more about his work on global fire and what he has termed the «pyrocene», see <http://www.stephenpyne.com/index.htm>, consulted on 24.08.2020.

The authors

Emily Wakild is Professor of History and director of the Environmental Studies Program at Boise State University. She is the author of *Revolutionary Parks: Conservation, Social Justice, and Mexico's National Parks, 1910-1940* and co-wrote *A Primer for Teaching Environmental History: Ten*

Design Principles with **Michelle K. Berry** who is Assistant Professor of Practice at the Gender and Women's Studies Department and Lecturer at the Department of History at the University of Arizona.

emilywakild@boisestate.edu

mkberry@email.arizona.edu

Didactique de l'histoire

Helena Rausell-Guillot, Rafael Valls-Montes
et Paula Jardn-Soler, Université de València, Espagne

Genre et citoyenneté. Les femmes, sujets dans la construction de l'histoire¹

Abstract

This article presents the results of a survey of trainee teachers at the University of Valencia. It is a qualitative case study of 110 questionnaires, the aim of which is to gain a better understanding of the social representations and the notion of «protagonist of history» of the participants. The analysis of the obtained answers shows a smaller number of women's names and a smaller occurrence of identified female characters compared to male characters. This result can be interpreted as a consequence of the invisibility of women in the history curriculum which, in our opinion, continues to deprive pupils of knowledge about female actors in history and, consequently, generates a restricted conception of citizenship.

Keywords

Gender, Women's history, Didactics, Citizenship

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com

Rausell-Guillot Helena, Valls-Montes Rafael, Jardón-Soler Paula, «Genre et citoyenneté. Les femmes, sujets dans la construction de l'histoire», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 107-112.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.107

¹ Ce travail a été réalisé dans le cadre du projet «Les représentations sociales du contenu scolaire dans le développement des compétences pédagogiques», Ministère de sciences, de l'innovation et des Universités de l'Espagne (PGC2018-094491-B-C32) et cofinancé avec des fonds FEDER de l'UE.

«C'est pour cela que la mémoire collective est faite aussi d'oublis; l'oubli de ce qui à chaque moment n'est pas considéré digne d'être enregistré.»²

Les études de genre ne manquent pas de dimension politique. Elles apportent une critique sur nos systèmes démocratiques, tels qu'ils sont, à partir d'une théorie du sujet qui pense la démocratie. Dans ce sens, les finalités politiques des sciences sociales représentent cette partie de la connaissance sociale ralliée à la construction de la démocratie. C'est pour cette raison que la didactique des sciences sociales réfléchit sur la façon dont la citoyenneté, l'altérité et l'identité sont envisagées et prises en charge par l'histoire et la géographie à l'école, à partir de questions telles que la promotion de l'éducation démocratique de la citoyenneté, la pratique de la pensée sociale critique et la défense des droits humains, mais aussi la compréhension et la construction d'une société sans discriminations de genre, de culture ou de religion.

En Espagne, le curriculum des sciences sociales a toujours privé les femmes de la connaissance de leur histoire. D'après Cynthia Schaffer y Chara Bohan, cette omission réduit le sens de la citoyenneté car elle ignore le rôle des femmes et la conception de la citoyenneté en termes de genre, de sexe et de race³. Les systèmes de pouvoir génèrent des formes spécifiques d'exclusion et mettent par conséquent

² Carretero Mario, Rosa Alberto, González María Fernanda, «Enseñar historia en tiempos de memoria», in Carretero Mario, Rosa Alberto, González María Fernanda (éd.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 11.

³ Schafer Cynthia M., Bohan Chara H., «Beyond suffrage. The critical role of citizenship education and gender for women», in Slater Stern Barbara, Pecore John, Allaire Franklin (éd.), *Curriculum and teaching dialogue*, n° 11 (1-2), North Carolina: American Association for teaching and curriculum Information Age Publishing, 2009, p. 298.

certains sujets hors de leur exercice. Cela explique tous les efforts que le féminisme a mis ces dernières décennies pour améliorer la considération de la sphère politique à des domaines qui mettent en avant la contribution des femmes et qui permettent aux étudiantes et étudiants d'acquérir une compréhension plus étendue du sens de la citoyenneté qui inclue les femmes et d'autres collectifs marginalisés⁴.

Ces constats sont à l'origine de notre étude, qui souhaite relier les concepts de genre et de citoyenneté avec d'autres notions-clés pour la discipline historique comme celle d'actrice ou acteur de l'histoire. Le récit traditionnel de l'histoire restreint ses sujets aux Européens et aux Nord-Américains masculins, privilégiés et caucasiens. Il répond de cette façon à une tradition de connaissance et de compréhension centrée sur l'homme qui est devenue la norme dans nos sociétés⁵.

Cette conception de l'histoire a une répercussion directe sur les représentations sociales des élèves et leur vision de l'agentivité dans l'histoire. Dans un récit historique qui reproduit sans cesse de façon dominante un discours traditionnel, androcentrique et de nature politique, est-il possible que les étudiantes et étudiants puissent concevoir la participation des femmes dans l'histoire et voir leur importance passée et présente? Pourraient-elles ou ils être capables d'identifier des femmes comme des sujets du récit historique? Et dans l'affirmative: quelles femmes? avec quelle récurrence?

Méthode et échantillon

Cette étude analyse les représentations des enseignant-e-s en formation sur la notion de « protagoniste de l'histoire ». Face au sujet collectif ou aux grandes personnalités, la révision historiographique de la fin du xx^e siècle s'est demandé: quel est le sujet de l'histoire? Les hommes et les femmes ordinaires font-ils aussi l'histoire? Selon l'histoire des femmes, il est nécessaire, dans les sciences sociales, de considérer les femmes comme un sujet historique, apprendre au lycée et à l'école leurs noms et leurs réalisations, travailler les sources littéraires et iconographiques qui montrent leur vie au quotidien. En réalité, les enseignant-e-s abordent-ils-elles ces sujets dans leur formation? Ont-ils-elles appris des éléments sur la participation des femmes dans l'histoire ou, au contraire, pensent-ils-elles que l'histoire a été faite uniquement par de grandes personnalités masculines, que les événements mentionnés dans les livres ont été dirigés par des hommes hors du commun, qui les placent bien au-dessus du reste de l'humanité?⁶ Notre recherche se fait au moyen de l'emploi du concept de genre dans sa dimension politique ainsi qu'à partir des souvenirs scolaires de nos étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s d'école primaire⁷.

L'étude se base sur un échantillon de plusieurs dizaines de questionnaires remplis par des étudiant-e-s de troisième année du bachelor d'enseignement primaire de l'Université de Valencia pendant l'année 2015-2016. Nous avons débuté par l'élaboration d'un questionnaire dans lequel nous avons interrogé les étudiant-e-s sur des questions qui concernent le concept de fait historique ou la définition de mots-clés tels que genre, didactique, sciences sociales. De plus, nous leur avons demandé de noter le nom de cinq hommes et

⁴ Noddings Nel: «Social studies and feminism», *Theory and Research in Social Education*, n° 20(3), 1992, p. 230-241; Woyshner Christine, «Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum», *Theory and Research in Social Education*, 2002, n° 30(3), p. 354-380.

⁵ Minnich Elizabeth K., *Transforming Knowledge*, Philadelphia: Temple University Press, 1990, 210 p.; Sant Edda, Pagès Joan, «Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?», *Cadernos de Pesquisa CDHIS*, n° 25(1), 2012, p. 91-117.

⁶ Álvarez de Zayas Rita Marina, Palomo Alemán Adalys, «Los protagonistas de la historia. Los alumnos «descubren» que los hombres comunes también hacen historia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 2002, p. 27-39.

⁷ Butler Judith, *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2006, 392 p.; Mouffe Chantal, «Feminismo, ciudadanía y política democrática radical», *Debate feminista*, 4, 7, 1995, p. 3-22; Hahn Carole L., «Gender and Political Learning», *Theory and Research in Social Education*, n° 24(1), 1996, p. 8-36.

de cinq femmes qui, à leurs avis, peuvent être considérés comme « importants » pour l'histoire. Une analyse quantitative de ce questionnaire nous a fourni des données sur le nombre et l'identification des personnages masculins et féminins évoqués⁸.

Sur un total de 116 étudiant.e.s inscrits en éducation physique (EF), en pédagogie thérapeutique (PT) et en anglais, 106 ont participé au questionnaire. La répartition de leur âge est la suivante : 69 % entre 19 et 20 ans, 21,6 % entre 21 et 25 ans et 6,4 % de plus de 28 ans. Une majorité de femmes ont participé, en proportion de deux femmes pour un homme. Il faut signaler qu'en pédagogie thérapeutique, il n'y avait qu'un seul étudiant homme dans le groupe, tandis que, dans les autres deux options – éducation physique et anglais –, la situation était paritaire. Concernant leur formation préalable, 80,19 % des étudiant.e.s ont accédé à l'université à la suite de leur baccalauréat et 14,15 % viennent d'une formation professionnelle supérieure (*EQF level 5*). Le pourcentage de ceux qui ont évoqué d'autres études universitaires était quasiment nul (1,89 %). En général, on peut affirmer que les étudiant.e.s interrogé.e.s étaient des universitaires avec une faible formation historique, puisque leurs connaissances historiques proviennent essentiellement de leurs études secondaires.

Résultats et discussion

La question formulée demandait aux élèves d'identifier jusqu'à cinq hommes et cinq femmes « important.e.s pour l'histoire ». L'objectif était de découvrir s'il existait des différences entre le nombre de personnalités identifiées par genre et jusqu'à quel point les étudiant.e.s considéraient les femmes comme protagonistes de l'histoire. Les résultats mettent en évidence une moins bonne visibilité des femmes et des difficultés à trouver des noms. Dans six cas, les répondant.e.s sont incapables de citer au moins un personnage masculin important pour l'histoire (5,66 %). Cependant, ce pourcentage triple lorsqu'il s'agit de citer le nom d'une femme (18,86 %). 80 questionnaires sur 106 présentent autant de noms féminins que masculins (75,48 %). On constate également que le nombre de personnes masculines identifiées par les étudiant.e.s est nettement supérieur au nombre de personnes féminines. Les étudiant.e.s signalent jusqu'à 99 noms masculins différents pour seulement 39 noms féminins. La récurrence est la même pour le choix des personnalités qui ont marqué l'histoire : les élèves sont capables d'apporter jusqu'à 417 noms d'hommes pour seulement 234 noms de femmes (tableau 1). Les femmes identifiées par les étudiant.e.s comme protagonistes de l'histoire représentent 28,26 % du total des personnalités. Parmi elles, la pédagogue italienne Montessori est le nom féminin le plus récurrent (13,68 %), suivie par les reines,

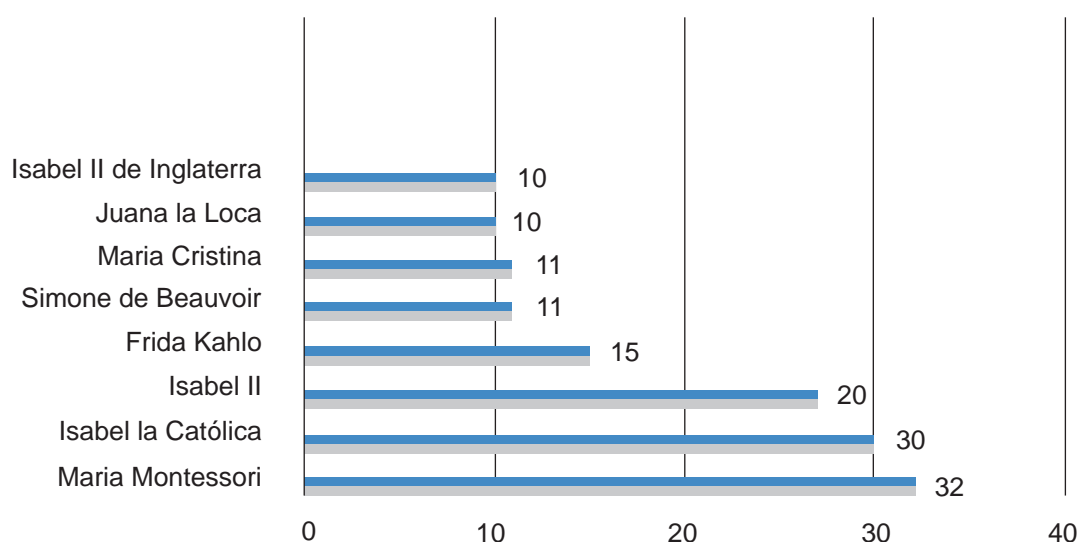
Tableau 1. Protagonistes de l'histoire identifiés par genre de la part des répondant.e.s

	Masculins	Féminins	Total
Numéro de personnes identifiées	99	39	138
Numéro de noms recueillis dans les enquêtes	417	234	651

Source : élaboration propre.

⁸ Ruiz Antoni, « Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias », *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* [on line] 2009, p. 96-110 ; Yin Robert K., *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, 219 p.

Graphique 1. Personnalités féminines dont le nom apparaît dans les enquêtes avec une récurrence supérieure à 10. Source: élaboration propre.



Isabelle la Catholique (12,82 %) et Isabelle II d'Espagne (11,54 %), mais aussi la reine régente Marie Christine de Habsbourg-Lorraine, Jeanne I de Castille ou Élisabeth II d'Angleterre (avec un pourcentage de 4,27 % pour ces trois cas). La prééminence de l'Italienne Marie Montessori s'explique par deux raisons : la formation initiale des répondant-e-s et la nécessité ou la volonté, dans l'éducation formelle, de ne pas laisser sans réponse une question, même dans le questionnaire initial d'une matière. Montessori est une figure importante parmi les artistes, intellectuelles et/ou féministes comme Frida Kahlo (6,41 %), Simone de Beauvoir (4,70 %) ou Clara Campoamor (2,14 %). D'autres femmes sont évoquées régulièrement, notamment Thérèse de Calcutta (3,85 %), Marie Curie (3,85 %) ou encore Jeanne d'Arc (3,42 %). Néanmoins, au final, seulement huit personnalités féminines identiques sont citées par une dizaine d'élèves.

Même si leur présence est anecdotique, on remarque aussi la mention de noms tels qu'Amelia Earhart, la première femme à traverser l'Atlantique, la suffragette américaine Susan Brownell ou Ève Perón. Les reines, principalement, continuent à marquer l'imaginaire des étudiant-e-s au moment de qualifier le rôle d'une femme importante dans l'histoire et les sciences sociales :

les cinq monarques – Isabelle la Catholique, Isabelle II de Bourbon, Élisabeth d'Angleterre, Marie Christine o Jeanne I Trastámara – représentent 38,35 % des noms féminins identifiés dans les réponses apportées, ainsi que quelques mentions génériques comme «reine Isabelle». Les étudiant-e-s continuent également à se référer à l'actuelle famille royale espagnole, avec par exemple la reine Letizia (1,13 %), la reine émérite Sofia de Grèce (0,85 %) ou même l'infante Hélène de Bourbon.

En revanche, les personnalités masculines représentent 71,73 % des personnes mentionnées. Quoique dans la majorité des cas, leur récurrence est basse – 65,65 % des noms ne sont mentionnés qu'une ou deux fois –, quelques noms apparaissent régulièrement. Il ne s'agit pas ici de rois, mais de généraux, de dictateurs et de politiciens qui ont dirigé les régimes totalitaires européens du xx^e siècle. C'est le cas de Hitler (8,89 %), de Franco (8,42 %), de Napoléon (6,55 %), de Primo de Rivera (4,21 %) ou de Mussolini (2,57 %). Malgré cela, le personnage masculin le plus fréquemment mentionné est Christophe Colomb (9,36 %), ce qui semble témoigner de l'importance fondatrice du récit de la conquête et de la colonisation de l'Amérique dans l'histoire enseignée de l'Espagne. En dehors de ces sujets, nous signalons encore Karl Marx

(6,55 %), Picasso (2,34 %) et, moins fréquemment, Max Weber, Gaspar Melchor de Jovellanos et Martin Luther (2,1 % respectivement).

Conclusion

Plusieurs voix dénoncent, depuis quelques années, l'absence des contributions féminines dans le curriculum de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art⁹. L'école joue ici un rôle actif dans la reproduction des inégalités de genre, en particulier par le caractère masculin des savoirs transmis. Ignorer la nature politique de l'éducation publique cache les liens entre le curriculum et l'idéologie, oublie sa fonction éthique et réduit le problème des savoirs à une question de transmission. L'invisibilité de certains sujets dans les cours d'histoire cache des femmes importantes dans les coulisses, tandis que les récits des manuels présentent les rois, les politiciens et les héros masculins comme les agents principaux, les uniques

protagonistes de l'histoire. Apprendre l'histoire des femmes en cours de sciences sociales signifie, donc, se servir de l'étude de cas ou des simulations pour étudier l'histoire sous un angle nouveau ; décoder les symboles, les concepts normatifs, les contextes sociaux ; inclure les mots, les noms et les actes des femmes ; équilibrer la prévalence des valeurs masculines par la prise en considération des questions de genre.

Ceci nous porte à réaffirmer le besoin d'un changement dans le curriculum et dans l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art qui permet une visibilité majeure des femmes et qui redessine le milieu politique, tout en rendant possible l'existence de modèles et de référents féminins et masculins valables qui donnent l'opportunité à nos élèves de comprendre et de développer leur propre capacité d'agir comme citoyens et citoyennes au temps présent. Il serait peut-être donc nécessaire de non seulement changer le discours des sciences sociales, mais aussi d'élargir le sens et l'exercice de la citoyenneté.

⁹ Crocco Margaret S., « Making time for women's history. When your survey course is already filled to overflowing », *Social Education*, n° 61(1), 1997, p. 32-37 ; Woyshner Christine, « Political History as Women's History... », p. 354-380 ; Lerner Gerda, *The creation of feminist consciousness*, New York: Oxford University Press, 1993, 334 p.

Les auteur-e-s

Helena Rausell-Guillot est docteure ès géographie et histoire et docteure ès recherche en éducation par l'Université Autonome de Barcelone (UAB). Professeure à la Faculté d'enseignement de l'Université de Valencia, elle a été boursière de recherche prédoctorale (Université de Valencia, 1996-1999) et postdoctorale (Université Marc Bloch, 2000-2002). Spécialiste de l'histoire culturelle, elle travaille actuellement sur le genre et l'éducation. Elle est l'auteure de plusieurs publications dans le domaine de l'histoire et de sa didactique : <http://socialsuv.org/miembros-2/helena-rausell-2/>

Helena.Rausell@uv.es

Rafael Valls-Montes est docteur ès géographie et histoire. Professeur émérite de la Faculté d'enseignement de l'Université de Valencia, il a fait des contributions majeures sur l'étude des manuels scolaires en Espagne et en Europe. Auteur de sept livres, une trentaine de chapitres de livres et une cinquantaine d'articles, il est aussi membre fondateur de l'AIRDHSS et directeur de la revue *Didactica de las Ciencias Experimentales y Sociales* : <http://socialsuv.org/miembros-2/rafael-valls/>

Rafael.Valls@uv.es

Paula Jardon-Soler est docteure ès géographie et histoire. Professeure à la Faculté d'enseignement de l'Université de Valencia, ses recherches concernent la didactique du patrimoine et de l'archéologie : <http://socialsuv.org/miembros-2/paula-jardon/>

Paula.Jardon@uv.es

Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants en formation de l'Université de Valencia. Il s'agit d'une étude de cas qualitative de 110 questionnaires, dont le but est de mieux connaître les représentations sociales et la notion de « protagoniste de l'histoire » des participants. L'analyse des réponses obtenues montre une présence plus petite des noms de femmes et une occurrence plus réduite des personnalités féminines identifiées par rapport aux personnalités masculines. Ce résultat peut être interprété comme la conséquence d'une invisibilité des femmes dans le curriculum d'histoire qui, à notre avis, continue de priver les élèves de connaissances relatives aux actrices de l'histoire et, par conséquent, engendre une conception restreinte de la citoyenneté.

Mots-clés

Genre, Histoire des femmes, Didactique, Citoyenneté

Les représentations de la science historique des apprenants en difficulté dans les cours d'histoire

Abstract

In the context of a study of students who failed Quebec's single ministerial test, we were interested in their perception of historical science. An analysis of the data suggests that, among the students who failed the test, many showed a learned helplessness regarding history and considered that its learning was disconnected from their own reality. Nearly a quarter of the participants associate this subject with memorization.

Keywords

History and citizenship education, Ministerial examination, History teaching, Summer courses, Memorization, Epistemology

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com

Pageau Laurie, « Les représentations de la science historique des apprenants en difficulté dans les cours d'histoire », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 113-118.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.113

Introduction

Pour aider au mieux un élève, il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance des obstacles qui compliquent habituellement l'apprentissage d'un domaine d'études. Considérant ceci, il est surprenant de constater le peu d'information disponible sur les élèves qui éprouvent des difficultés dans le domaine de l'histoire. Cet article s'intéresse à des données tirées d'une recherche empirique exploratoire réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Notre intention était de mieux connaître les besoins des élèves en difficulté en leur donnant la parole.

Problématique

L'histoire a connu, pendant de longues années, l'influence d'un courant positiviste où l'on cherchait à transmettre un récit historique jugé véridique¹. Tant que le savoir historique produit par les historiens était considéré comme une vérité à transmettre, il était cohérent que l'enseignant d'histoire au secondaire tente de reproduire, à l'échelle de sa classe, cette transmission d'informations. Dans les années 1930 à 1950, dans le sillage de l'école des Annales, émerge l'idée que le savoir en histoire est une interprétation qui dépend, entre autres, des sources employées par l'historien, des questions qui se posent à lui, de ses sensibilités et de ses influences, et ce, dans le contexte de son présent². En enseignement de l'histoire scolaire, cette perspective plus

¹ Caire-Jabinet Marie-Paule, *Introduction à l'historiographie*, Paris: Armand Colin, 2008, 126 p.; Carbonell Charles-Olivier, « L'histoire dite "positiviste" en France », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 173-185.

² Hassani Idrissi Mostafa, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris: L'Harmattan, 2005, 325 p.

interprétative aura comme conséquence d'encourager l'emploi d'une approche du passé qui sera elle-même plus interprétative et, en ce sens, plus constructiviste.

Tournons notre regard vers l'apprenant québécois de quatrième secondaire, qui est soumis, au terme de sa formation secondaire en histoire, à une épreuve certificative de ses apprentissages : l'épreuve unique ministérielle (ÉUM) qui cherche à évaluer les compétences acquises par l'apprenant dans le domaine de l'histoire durant les 400 heures de formation que l'élève a reçues lors de ses quatre premières années au secondaire³. L'ÉUM s'inspire, théoriquement, d'une conception constructiviste de l'histoire⁴ et favoriserait l'emploi de la pensée historique⁵. Entre 2012 et 2015, environ 18,53 % des élèves de quatrième secondaire échouent à cette évaluation, ce qui équivaut à environ 10 200 élèves à l'échelle du Québec⁶. Plusieurs élèves en échec choisissent de s'inscrire à des cours de rattrapage estivaux dans l'espoir de réussir une reprise de l'ÉUM pour éviter un prolongement de leurs études. Nous avons élaboré notre recherche exploratoire pour répondre à la question suivante : à quelles causes les élèves inscrits aux cours d'été en histoire attribuent-ils leur échec à l'ÉUM ? Notre enquête, menée auprès des élèves qui ont échoué à l'ÉUM et qui ont choisi de s'inscrire au cours d'été, nous a permis d'atteindre plusieurs objectifs : nous nous intéresserons en particulier à celui de mieux connaître la perception des participants au sujet des causes de leur échec à l'ÉUM. En

étudiant ce phénomène, il nous a été possible de documenter la conception dominante de l'histoire chez ces élèves.

Cadre conceptuel

Les élèves québécois sont exposés à diverses influences épistémologiques, dont celles des enseignants d'histoire. Cette dernière est documentée par Moisan⁷ et Demers⁸ qui observent une opposition entre deux postures épistémologiques au sujet de la science historique : une minorité des enseignants rencontrés considère l'histoire comme une science qui permet de développer des outils intellectuels, une majorité perçoit l'histoire comme une source de culture et de connaissances déclaratives d'inspiration positiviste⁹. De son côté, Boutonnet¹⁰ met en relief que plus un enseignant se consacre à la transmission d'un récit historique, moins il s'investit dans le développement de la pensée et de la méthode historique chez ses élèves. Une analyse des manuels québécois utilisés en classe permet aussi de noter qu'avec leurs consignes peu réflexives, ces outils n'encouragent pas le développement des compétences prévues dans le programme scolaire du domaine de l'histoire¹¹. Selon Déry, l'ÉUM, bien qu'ayant un objectif d'évaluation des compétences historiques des élèves, sollicite des réponses qui reposent sur « l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par

³ Cardin Jean-François, « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure », in Mellouki Mhammed (éd.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec : Les presses de l'Université Laval, 2010, p. 191-219.

⁴ Éthier Marc-André, Cardin Jean-François, Lefrançois David, « Leur programme et le nôtre », *Bulletin d'histoire politique*, n° 22(3), 2014, p. 165-178 ; Déry Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en histoire et éducation à la citoyenneté*, Montréal : Université de Montréal, 2016, 166 p.

⁵ Sans entrer dans les détails liés aux diverses interprétations, nous entendons ici la pensée historique comme le processus d'analyse critique de tri et de classement de l'information déployé lors de l'étude de l'histoire, particulièrement en présence de sources historiques.

⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Prévisions de l'effectif étudiant au préscolaire, au primaire et au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, 2015, 4 p. ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur examens et épreuves, 2015, disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/>, consulté le 20 août 2020.

⁷ Moisan Sabrina, *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Montréal : Université de Montréal, 2010, 255 p.

⁸ Demers Stéphanie, *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicases*, Montréal : Université du Québec à Montréal, 2012, 343 p.

⁹ Ces postures se manifestent aussi par une opposition à certains éléments du programme de la part d'enseignants.

¹⁰ Boutonnet Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Montréal : Université de Montréal, 2013, 228 p.

¹¹ Boutonnet Vincent, Brunet Marie-Hélène, « Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec », *Didactica Historica*, n° 2, 2016, p. 93-96.

l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures»¹².

L'apprenant des cours d'été, ayant eu diverses difficultés durant son parcours éducatif en histoire, peut manifester de l'impuissance apprise¹³ – soit une faible estime de ses capacités – en histoire. Considérant qu'il existe un lien documenté entre la représentation que se fait une personne d'un objet et les actions qu'elle pose envers celui-ci, nous faisons l'hypothèse que la représentation de ce qu'est l'histoire agit sur la manière dont l'apprenant perçoit la préparation requise pour performer à l'ÉUM et aura un impact sur sa réussite à la reprise de l'examen¹⁴.

En résumé, afin de mieux connaître les causes auxquelles les élèves en cours d'été attribuent leur échec, nous prenons en considération la dimension socioaffective du participant et les divers facteurs (enseignants, manuels scolaires, opérations intellectuelles, population en général, etc.) qui peuvent influencer la compréhension de l'adolescent de ce qu'est la science historique.

Méthodologie

Lors des étés 2014 et 2015, nous avons collecté les perceptions de 160 élèves, inscrits au cours de rattrapage en *Histoire et éducation à la citoyenneté*, en lien avec leur échec à ÉUM de quatrième secondaire. Notre échantillon, non probabiliste, provenait de quatre commissions scolaires de la grande région de Québec qui avait accepté de participer. Les données, collectées à l'aide d'un questionnaire (selon les milieux en présentiel sur

papier ou virtuel pour les cours à distance)¹⁵, ont permis à cette étude exploratoire d'établir la composition particulière de ces cours de rattrapage. Notre choix d'utiliser le questionnaire s'est justifié par notre intention de récolter les réponses de plusieurs participants considérant la limite, émanant du milieu, de ne pas être trop chronophage¹⁶. Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons à quatre questions : deux de type quantitatif qui nous permettront d'ébaucher la composition du milieu et deux autres (une ouverte, une fermée) nous permettant, à l'aide d'une analyse qualitative, de mieux comprendre la perception des élèves sur les causes de leur échec à l'épreuve unique.

Résultats

Une analyse des réponses à notre étude laisse entrevoir un problème au sujet de l'épistémologie de l'histoire des participants. Nous retenons ici deux éléments tirés de notre questionnaire qui vont dans ce sens. Premièrement, une des questions portait sur les difficultés ressenties durant l'épreuve unique (voir Tableau 1). À la suite de discussions avec des intervenants du milieu et des ajustements au niveau du vocabulaire pour prendre en compte les caractéristiques de nos répondants, nous avons suggéré trois éléments de réponse aux participants (identifiés par un astérisque (*) dans le Tableau 1), le tout suivi d'un espace ouvert où le participant pouvait rédiger une réponse libre. Comme nous nous y attendions, les réponses suggérées dans le questionnaire ont été les plus populaires.

L'élément le plus fréquent (sélectionné par 17 participants de plus que le deuxième item, soit 10,6 % des participants) est celui qui associe l'échec à l'épreuve ministérielle à une mauvaise connaissance du récit et des faits historiques. Cet élément,

¹² Déry Catherine, *Description...*, p. 134; Déry Catherine, «Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté», *McGill Journal of Education*, n° 52(1), 2017, p. 149-172.

¹³ Johnson Dona, «Naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept», *Journal of education & psychology*, n° 73(2), 1981, p. 174-180; Nougaro Françoise, Vera Luis, «Impuissance apprise et dyslexie», *Reéducation orthophonique*, n° 192, 1997, p. 95-103.

¹⁴ Abric Jean-Claude, «L'étude expérimentale des représentations sociales» in Jodelet Denise (éd.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 187-203; Blanc Nathalie, Brouillet Denis, «Le concept de représentation en psychologie cognitive», in *Le concept de représentation en psychologie*, Paris : In Press Editions, 2006, p. 135-174.

¹⁵ Pour plus de détails sur la différence entre la passation virtuelle et en présentiel, voir Pageau Laurie, «Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français», *Formation et profession*, n° 26(2), 2018, p. 35-53.

¹⁶ Avec ce choix, nous avons dû accepter ses faiblesses, la principale étant que certaines réponses obtenues à des questions ouvertes n'étaient pas très détaillées.

Tableau 1. Principales difficultés évoquées par les participants

	Nombre de répondants (n=160)	Statistique rapportée sur 100 %
*Je ne connaissais pas assez le récit/les faits historiques	94	58,7 %
*Je ne comprenais pas bien les documents historiques	77	48,1 %
*J'ai eu de la difficulté avec la question longue¹⁷	76	47,5 %
Compréhension des questions de l'épreuve	16	10 %
Capacité à faire des liens entre les éléments de l'épreuve	5	3,1 %
Manque d'étude	5	3,1 %
[...] Les autres réponses ont été évoquées par moins de 5 participants.		

qui peut être associé à une conception transmissive de l'histoire, est le premier indice qui indique un problème au niveau du développement d'une vision constructiviste de l'histoire.

Deuxièmement, nous avons posé une question ouverte aux participants : « Pourquoi crois-tu avoir échoué à l'épreuve du MELS de juin dernier en histoire ? ». Cinq thèmes ont émergé de l'analyse des propos recueillis : les critiques envers l'autorité éducative, les éléments liés à une rupture du contrat didactique, les difficultés d'étude, les problèmes personnels et – le sujet qui nous intéresse – les problèmes d'apprentissage de la science historique. En effet, 68 répondants (42 % des participants) ont lié leur échec à des difficultés à étudier l'histoire. Certains ont poussé plus en avant leur définition de ce qu'ils considéraient comme étant « difficile en histoire ». Parmi les 46 répondants, trois tendances interdépendantes sont observées : les apprenants qui trouvent que l'apprentissage de l'histoire n'a aucun sens (17 répondants, 10,6 % des participants), d'autres associent l'histoire à la mémorisation (22 répondants, 13,8 % des participants)

¹⁷ La « question longue » est une question qui demande une réponse élaborée proche de la dissertation historique.

ou encore manifestent de l'impuissance apprise envers le domaine de l'histoire (22 répondants, 13,8 % des participants).

Nous constatons que 22 répondants (13,8 % des participants) évoquent clairement l'idée que la réussite de l'épreuve unique repose sur la mémorisation, parfois allant jusqu'à mentionner qu'il faut mémoriser l'ensemble de l'histoire du Canada pour réussir l'épreuve unique, parfois mentionnant qu'ils n'ont pas retenu les « bonnes informations » pour réussir l'ÉUM (voir Tableau 2).

Discussion

Les résultats qui précèdent indiquent qu'au moment de se soumettre à une évaluation des compétences visées par le programme d'histoire, beaucoup d'apprenants semblent vouloir démontrer leur capacité à mémoriser un récit historique qu'on leur aurait transmis. Une analyse en lien avec le rapport aux savoirs historiques des participants met en relief un thème récurrent : la lourdeur de la tâche de mémorisation, selon eux, pour réussir l'ÉUM. Bien qu'ils aient été soumis à un programme d'études qui fait la promotion d'une approche constructiviste de l'histoire, ces

Tableau 2. Exemples de propos tenus par les participants

Sujet	Propos
Sujet 39	1. Difficulté à retenir toutes les dates 2. Le fait que l'histoire c'est beaucoup de « par cœur ».
Sujet 14	Je crois avoir bien révisé pour l'examen, mais les réponses que j'ai données n'étaient pas celles attendues par le MELS.
Sujet 35	Parce j'ai beaucoup de difficulté et qu'il y a trop d'informations superflues durant l'année et à la fin, lors de l'examen, je ne retiens pas les bonnes informations.
Sujet 51	Je trouve que c'est trop long et j'ai de la misère à savoir les points importants de l'histoire et ceux que je serais questionnée [sic] aux examens.
Sujet 65	Je n'ai jamais été bonne en histoire, le par cœur n'est pas facile pour moi.
Sujet 81	Je crois que la cause est simplement les heures que j'ai mises pour étudier parce que l'histoire c'est du par cœur.

élèves semblent avoir développé *a contrario* une vision transmissive de cette science, basée sur la recherche d'un récit « vrai et mémorisable ». Il y a ainsi une diffusion de ces idées transmissives de la part des figures d'autorité (enseignants, manuels) vers les élèves. Nous en venons à envisager qu'il y a un conflit entre les attentes des élèves et celles, constructivistes, du ministère. Ces élèves semblent avoir étudié en fonction d'un impératif implicite de mémorisation en lien avec leur interprétation des demandes de l'ÉUM. Le fait qu'ils aient démontré, selon leur perception, une première fois leur capacité de mémorisation sans obtenir une mention de réussite semble conduire à une rupture du contrat didactique¹⁸ et, de là, à une amertume envers l'histoire scolaire.

Conclusion

Bien que le programme en place au moment de cette recherche fit la promotion d'une conception constructiviste de l'histoire, diverses études indiquent que les représentations sociales présentes chez les enseignants au Québec sur l'histoire

sont d'une nature plutôt transmissive de connaissances¹⁹, de même que dans la plupart des manuels scolaires²⁰ et dans l'ÉUM²¹. Il est envisageable que l'exposition à des conceptions divergentes de la science historique ait pu créer cette confusion chez ces apprenants, les laissant avec l'impression que l'histoire scolaire est un récit de faits et de connaissances à mémoriser. Selon notre corpus, il semble que plusieurs élèves en échec aient développé une vision plutôt transmissive de l'histoire, cherchant à démontrer leur capacité à mémoriser un récit événementiel, vrai et fixe.

L'élève, avec une telle préconception, n'aborde pas en classe les exercices d'analyse critique des documents historiques dans un état d'esprit favorable à la compréhension interprétative de ceux-ci. Cette confusion au sujet des attentes en histoire peut mener à une situation paradoxale où certains apprenants ne développent pas leurs compétences d'analyse historique, n'ayant pas

¹⁸ Chevallard Yves, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: Éditions La Pensée sauvage, 1985, 126 p.

¹⁹ Demers Stéphanie, *Relations entre le cadre...*; Moisan Sabrina, *Fondements épistémologiques...*

²⁰ Boutonnet Vincent, *Les ressources didactiques...*; Éthier Marc-André, « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *Canadian Journal of Education*, n° 29(3), 2006, p. 650-683.

²¹ Déry Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques...*; Éthier Marc-André, Cardin Jean-François, Lefrançois David, « Leur programme et le nôtre... ».

réalisé que c'est l'un des buts recherchés. Par conséquent, certains élèves cherchent à prouver, lors de l'ÉUM, leur capacité à mémoriser des faits historiques. Si la mémorisation semble aider des élèves à atteindre la réussite à l'ÉUM²², elle laisse aussi de côté certains apprenants qui

sont convaincus que l'histoire est une question de mémorisation. Les résultats de cette étude nous amènent à encourager la diffusion et la formation aux outils qui permettent le développement de la pensée historique dans les formations initiales et continues des enseignants.

²² Déry Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques...*

L'auteure

Laurie Pageau est doctorante en didactique de l'histoire à l'Université Laval sous la supervision de Jean-François Cardin et codirigée par Catherine Duquette. Son mémoire de maîtrise, intitulé « À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle? » a été déposé en 2016. Sa thèse s'intéresse aux représentations des élèves du secondaire au sujet de l'histoire et de l'épreuve ministérielle.

laurie.pageau.1@ulaval.ca

Résumé

Nous nous sommes intéressée dans le cadre d'une étude auprès des élèves qui ont obtenu un constat d'échec à l'épreuve unique ministérielle du Québec à la perception de la science historique chez ceux-ci. L'analyse des données laisse comprendre que, parmi les élèves en constat d'échec, plusieurs manifestent de l'impuissance apprise au sujet de l'histoire et considèrent que son apprentissage est déconnecté de leur réalité. Près du quart des participants associent ce sujet d'étude à la mémorisation.

Mots-clés

Histoire et éducation à la citoyenneté, Épreuve unique, Didactique de l'histoire, Cours d'été, Mémorisation, Épistémologie

Jonas Briner, Kantonsschule Zug

Die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen – eine geschichtsdidaktische Herausforderung

Abstract

Classroom talk dominates history classes. Nevertheless history didactics does not pay much attention to the topic. This paper explains this along with the influence of the utopia of free discussion with young people on history classes and history didactics. Furthermore this paper shows the trend of the utopia of examining public television broadcasts in Switzerland.

Keywords

Classroom talk, Discussion, Television, Switzerland

Eine lange Version dieses Artikels ist verfügbar unter: www.alphil.com.

Gemäss der fachdidaktischen Forschung dominiert im deutschsprachigen Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung seit Langem eine Methode: das Gespräch im gesamten Klassenverband,¹ – zumeist in der vielfach kritisierten fragend-entwickelnden Form.² Angesichts des unbefriedigenden Befunds erstaunt es, dass während der vergangenen dreissig Jahre mit der Dissertation von Birgit Wenzel von 1995³ gerade einmal eine grössere Studie zum Gespräch im Geschichtsunterricht publiziert worden ist. Der vorliegende Text erklärt diesen Umstand historisch: Diese geschichtsdidaktische Sprachlosigkeit wird als Folge eines Diskurses (im Foucault'schen Sinn)⁴ verstanden, in dessen Rahmen sich während der 1970er-/1980er-Jahre die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen herausbildete. Diese prägte – bei Lehrpersonen

¹ Vgl. Spiess Christian, «Das Unterrichtsgespräch als zeitgemäße Form der Geschichtserzählung? Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, 2015, S. 154-168, hier S. 154 f., Fn. 5; Wenzel Birgit, *Gespräche über Geschichte: Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im Unterricht*, Rheinfelden: Schäuble, 1995, S. 80.

² Dieser ermögliche keinen Kompetenzerwerb, gaulke den Lernenden Freiheit und Partizipation nur vor, degradiere diese vielmehr zu Stichwortlieferanten und hintertreibe damit letztlich das Projekt einer Demokratisierung von Schule, wie es mit der Hinwendung zu den Quellen ab den 1970er-Jahren verfolgt worden sei. Meyer Hilbert, *Geschichtsunterricht. Eine praxisnahe Einführung*, Zürich: episteme.ch, 2015, S. 184-189; Pandel Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach: Wochenschau, 2013, S. 322; Sauer Michael, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 10. Aufl., Seelze: Klett/Kallmeyer, 2012, S. 120; Spiess Christian, «Das Unterrichtsgespräch...», S. 155, 167; Wenzel Birgit, «Gesprächsformen», in Mayer Ulrich (u. a.) (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, 3. Aufl., Schwalbach: Wochenschau, 2011, S. 289-307, hier S. 289.

³ Vgl. Wenzel Birgit, *Gespräche über Geschichte...*

⁴ Vgl. zum Foucault'schen Diskursbegriffe: Sarasin Philipp, «Diskursanalyse», in Sommer Marianne (u. a.) (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*, Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, S. 45-54.

Briner Jonas, «Die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen – eine geschichtsdidaktische Herausforderung», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 119-124.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.119

wie Didaktiker*innen gleichermaßen – die Vorstellungen von gutem Unterricht.

In den geschichtsdidaktischen Texten schimmert die Utopie jedoch oft nur durch. Beispielsweise dann, wenn die Diskussion als Abschluss – gewissermaßen als Höhepunkt und Vollendung – einer Unterrichtsreihe verortet wird.⁵ Eine Ausnahme bildet die Dissertation von Birgit Wenzel. Hier werden das (herrschafts-)freie Diskutieren mit Jugendlichen und dessen utopischer Gehalt besser greifbar. In der Einleitung postuliert Wenzel:

«Offenere, diskussions- und schülerInnenorientierte Gespräche sollten jedoch im Unterrichtsgeschehen überwiegen. Die Arbeit versucht nachzuweisen, dass solche Formen überlegener sind, erfolgreicher und fruchtbarer in ihren Wirkungen im Hinblick auf:

- *Die sozialen Beziehungen, zwischen SchülerInnen und SchülerInnen, wie zwischen Lernenden und Lehrenden,*
- *Die Wissenseffektivität und die Lernerfolge,*
- *Viele Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z. B. die Erlangung von kommunikativer Kompetenz oder die Entwicklung von Identität und Solidarität.»⁶*

In ihrer utopischen Form verspricht die Diskussion im Geschichtsunterrichts Heil in jeglicher Hinsicht – auf der Beziehungsebene bezüglich Wissen und Kompetenzen und nicht zuletzt hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus erweist sie sich als magische Praxis, die Gegensätze miteinander versöhnt: grösstmögliche Offenheit für unterschiedliche Anliegen und Ansichten mit einer gemeinsamen Denkbewegung; emotionale Involvierung und Selbstoffenbarung mit Struktur und sachlicher Kompetenz; ein zwangloser Austausch unter Gleichen mit der hierarchischen Konstellation des Schulzimmers.

⁵ Insb. sichtbar bei Meyer Hilbert, *Geschichtsunterricht...*, S. 192; Sauer Michael, *Geschichte unterrichten...*, S. 122; Wenzel Birgit, «Historisches Wissen kommunizieren», in Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 4. Aufl., Berlin: Cornelsen, 2012, S. 191-204, hier S. 197.

⁶ Wenzel Birgit, *Gespräche über Geschichte...*, S. 2.

Die Utopie beim Schweizer Fernsehen

Die Konjunktur des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen lässt sich anhand der Geschichte eines Mediums aufzeigen, das wie kein anderes gesellschaftliche Leitbilder während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt hat: das Fernsehen. Konkret: anhand des Schweizer Fernsehens DRS. Im Rahmen einer umfangreichen Durchsicht der in der hauseigenen Datenbank⁷ archivierten Fernsehsendungen wurde zunächst rekonstruiert, wie sich Anzahl und Dauer von Gesprächsformaten mit Jugendlichen über die Zeit hinweg veränderten. Mittels der Analyse von einzelnen Gesprächssendungen mit besonders hohem Gesprächsanteil konnten in einem zweiten Schritt Veränderungen von Gesprächspraktiken und -idealen nachvollzogen werden. Der Fokus lag dabei auf dem Verhältnis zwischen Gesprächsleitung und -teilnehmenden, der Inszenierung der Beteiligten, der Gesprächskultur sowie der sendungsimmanenten Reflexion über das Gespräch. Schliesslich wurde der beobachtete Wandel unter Beizug der Erkenntnisse der kulturhistorischen Forschung zu Jugendkonzepten und Gesprächsidealen als Konjunktur einer Utopie gedeutet.

Seit den ausgehenden 1950er-Jahren gewinnt die Jugend als eine «eigenartige» Bevölkerungsgruppe in der schweizerischen Öffentlichkeit an Bedeutung, was sich auch in den Diskussionen um das Fernsehen widerspiegelt.⁸ Vor der Kamera wird aber lange kaum mit Jugendlichen diskutiert. Eine (dokumentierte) Ausnahme bildet ein hierarchisch strukturiertes Gespräch zwischen Vertretern der Parlamentsfraktionen und Abgeordneten der Schweizer Jugendparlamente am 21.10.1963. Statt der skizzierten Utopie zeigt sich in der Sendung eine Praxis des ernsthaften, sachorientierten, mitunter kontroversen politischen Diskutierens, wie sie sich im bürgerlichen 19. Jahrhundert in idealtypischer Abgrenzung von der Praxis des

⁷ Konkret handelt es sich um die Datenbank «faro».

⁸ Vgl. Nyffenegger Lukas, *Signatur des Kalten Krieges: die Einführung des Fernsehens in der Schweiz der 1950er-Jahre*, Zürich: Masterarbeit UZH, 2015.

Konversierens herausgebildet hat.⁹ Persönlichkeiten und Empfinden der jungen Gesprächsteilnehmer*innen interessieren nicht. Wichtig ist vielmehr deren fachliche Kompetenz, die sie als ausgezeichnet informierte, durchaus provokante Fragensteller*innen unter Beweis stellen.

Im Zuge von «1968» wird die Jugend zunehmend wissenschaftlich durchdrungen und politisch bearbeitet. Dabei verschieben sich die Leitideen der Jugend- und Bildungspolitik von Gesinnungsbildung und Konformismus hin zu Partizipation und verantwortungsvoller Selbstständigkeit, wobei die institutionelle Praxis den Idealen zunächst hinterherhinkt.¹⁰ Ähnlich ist es beim Schweizer Fernsehen: In den 1970er-Jahren mehren sich Gesprächsformate innerhalb der Jugendsendungen. In den ausgestrahlten Sendungen flackert die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens auf: So interessieren nun Ansichten, Wünsche und Träume, spricht das ganz Persönliche von Jugendlichen, die sich in Erscheinung und Ausdruck deutlich von Erwachsenen unterscheiden. Die Diskussion zwischen Jugendlichen wird als erstrebenswert inszeniert – so in Intro und Abspann einer Ausgabe von «Jugend-TV» von 1978, die eine engagierte Unterhaltung zwischen den jungen Studiogästen zeigen.¹¹ Zugleich fallen bei den Gesprächsformaten immer wieder deren kurze Dauer und die dominante Rolle des Moderators auf: Gespräche mit Jugendlichen haben bei Sachthemen den Charakter des Ab- und bei persönlichen jenen des Ausfragens.

Im Sommer 1980 wird das Schweizer Fernsehen zum Schauplatz der Zürcher Jugendunruhen. Vertreter der Zürcher Jugendbewegung bringen am 2. Juli die Sendung «Telebühne» zum Abbruch und torpedieren am 15. Juli eine Gesprächsrunde im «CH-Magazin». Die Vorfälle respektive deren mediale Skandalisierung scheinen ein Umdenken ausgelöst zu haben. Anlässlich des «Jahrs der

Jugend» macht sich das Fernsehen am 25.9.1985 daran, die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen zu verwirklichen: Während gut dreieinhalb Stunden tauschen sich Jugendliche im Rahmen der «Nationale[n] Jugenddebatte: 1999 – Angst oder Hoffnung?» auf allen drei öffentlich-rechtlichen Sendern über ihre Situation in der Schweiz, die Arbeitswelt, Umweltzerstörung und vieles mehr aus. Neben der Dauer der Diskussion fallen die Rolle des Moderators, die Zusammensetzung der jugendlichen Gäste und die Gestaltung des Gesprächs auf: Peter Bühler gibt sich als entspannter Gesprächsleiter, den die Gäste duzen und der die Diskussion wiederholt «laufen» lässt. Vielfalt scheint zentrales Anliegen der Sendungsmacher*innen zu sein: Die Jugend im Zürcher Studio zeigt eine grosse Vielfalt an Kleidungsstilen, sozialen und beruflichen Hintergründen, politischen Positionen und Einstellungen zum Leben (Bild 1). Eine Diversität, die im Rahmen der knapp einstündigen Grossdiskussion («Triplex») mit den Studios in Genf und Lugano nochmals gesteigert wird. Entsprechend ambitioniert, ja tatsächlich «utopisch», mutet vor diesem Hintergrund die Gestaltung der Diskussion an: Fragen, Themensetzung und kurze Inputs zielen darauf ab, dass das Gespräch alles einlöst: Selbstoffenbarung wie politische Argumentation, Emotionalität wie Sachlichkeit, Kontroverse wie Verständigung, Spontaneität wie Struktur, Ernsthaftigkeit wie Humor. Dieser Glaube an die magische Kraft des freien Austauschs erinnert an das studentische Diskussionsfieber der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre und bezeugt, wie deren kommunikative Ideale und Praktiken mit den Jahren Eingang in neue gesellschaftliche Felder fanden.¹² Und wie die bewegten Studierenden Ende der 1970er-Jahre zunehmend ermüdet waren von nicht enden wollenden Theorie-Debatten, so sind es die jugendlichen Studiogäste und der heisere Moderator am Ende der Sendung.

Der utopische Erwartungsüberschuss gegenüber dem Potenzial des Gesprächs produziert offenkundigen Frust: bei den Sendungsmachern wegen des sprunghaften Fortgangs der

⁹ Vgl. Verheyen Nina, *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des «besseren Arguments» in Westdeutschland*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, S. 315.

¹⁰ Vgl. Bühler Rahel, *Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945-1979*, Zürich: Chronos, 2019, S. 10-13, 269-279; Ritzer Nadine, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*, Bern: hep, 2015, S. 210.

¹¹ Vgl. Sendung «Naadopple» von Jugend-TV von SF DRS vom 03.06.1978.

¹² Vgl. Verheyen Nina, *Diskussionslust...*, S. 297. Zur Konjunktur des Diskutierens im linken studentischen Umfeld der Bundesrepublik der 1970er-Jahre vgl. auch: Felsch Philipp, *Der lange Sommer der Theorie...*



Standbild aus der «Nationalen Jugenddebatte» von «SF DRS», 25.09.1985. Moderator Peter Bühler (rechts) und Studiogäste, die sowohl als Publikum wie auch als Gesprächsteilnehmende wirkten. © Schweizer Radio und Fernsehen.

Diskussion, beim Moderator, dessen Versuche, die einzelnen Diskussionsphasen zusammenzufassen, hilflos erscheint, bei einzelnen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern, die ihre Anliegen zu wenig wahrgenommen sehen und bei den verschiedenen Sprachgruppen, die sich während des chaotischen «Triplex» von ihren Landsleuten unverstanden fühlen.

Das Format beinhaltet aber auch bemerkenswert viel Reflexion über Praxis und Ideal des Diskutierens: Bereits in der Sendung selbst wird diese von den Sendungsmachern wie auch den Jugendlichen wiederholt analysiert. Einmal wird Moderator Bühler (unter lautem Applaus und Jubel) vorgeworfen, dass er die Studiogäste bevormunde und die Diskussion mit seinen strukturierenden Kommentaren abwürge.¹³ Auch in den Medien wird die «Nationale Jugenddebatte» im Nachgang kritisiert, nicht aber das grundsätzliche Anliegen des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen.¹⁴ So erhält die Sendung dafür gar den «Berliner Radio- und Fernsehpreis».¹⁵

¹³ Vgl. Nationale Jugenddebatte von SF DRS vom 25.09.1985 (ab Min. 01:49:10).

¹⁴ Vgl. «Tages-Anzeiger» vom 28.09.1985; «Neue Zürcher Zeitung» vom 27.09.1985; «Blick» 27.9.1985.

¹⁵ Vgl. «Karussell» von SF DRS vom 10.03.1986.

Angesichts dieser affirmativen Haltung zur skizzierten Utopie erstaunt es nicht, dass die Jugendredaktion des Schweizer Fernsehens weitere Gesprächsformate vorantreibt. Beispielsweise die «Seismo Nachtschicht» (1987-1992) mit ihrem symbolträchtigen Intro – zwei miteinander sprechenden Köpfen, deren Worte sich zu einem Fleck vereinigen, der sich wiederum zu einer voranschreitenden Figur verformt (Bild 2). In den 1990er-Jahren verebbt die Diskussionseuphorie aber und als 1997 mit SF 2 ein zweiter öffentlich-rechtlicher Kanal auf Sendung geht, ist dieser wohl für den Sport und die Jugend konzipiert, nicht aber für das Diskutieren: Gesprächssendungen mit Jugendlichen produziert SF 2 keine.

Ansätze zur weiterführenden Forschung

Was ist von dieser Skizze der Konjunktur einer (durchaus frustrierenden) Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik abzuleiten? Miteinander zusammenhängend, ein Wunsch und eine Frage: Mein Wunsch besteht in einer weiterführenden geschichtsdidaktischen Forschung zum Unterrichtsgespräch. Es ist naheliegend, von Diskussionen in Fernsehsendungen Rückschlüsse auf Gespräche im Geschichtsunterricht zu ziehen: Das Fernsehen dient (oder diente) zumindest in seiner Blütezeit zwischen 1970 und 2000 vielen Lehrpersonen als Orientierungspunkt bei der Leitung von Unterrichtsgesprächen. Auch die mit dem Medium einhergehenden Diskurse ähneln jenen zum Schulunterricht. So lässt sich Markus Stauffs Beobachtung, dass das «Fernsehen» wie die «Foucaultsche Sexualität» aufgrund der scheinbar unbegrenzten Wirkmacht des Dispositivs durchgängig als Problem wie auch als mögliche Lösung von Problemen verhandelt wird, auf das Sprechen und Nachdenken über Schulunterricht übertragen.¹⁶ Dennoch stellen

¹⁶ Vgl. Stauff Markus, «Das neue Fernsehen». *Machtdanalyse, Gouvernementalität und digitale Medien*, Münster: Lit, 2005, insbes. S. 160-180.



Standbild aus dem Intro der Sendung «Seismo Nachtschicht» von «SF DRS», 1987-1992. © Schweizer Radio und Fernsehen.

sich an Gespräche in Fernsehstudios andere Ansprüche als an jene im Geschichtsunterricht, womit auch die Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens zu unterschiedlichen Problemen führt. Der utopische Erwartungsüberschuss gefährdet die Ziele, welche die Gesprächsleitung im jeweiligen Fall erreichen sollte. Und diese unterscheiden sich bei Fernsehmoderator*in und Geschichtslehrperson. Mit der zunehmenden Marktorientierung des Fernsehens ab den 1980er-Jahren wurden die Einschaltquoten und damit die Kundenzufriedenheit zur zentralen Währung der Sendungsmachenden.¹⁷ Gefährdet

die Utopie die Produktion von Ereignishaftigkeit und Neuheiten, wird sie für das Fernsehen problematisch. Anders ist es beim Geschichtsunterricht, wo die Lernenden nicht einfach den Kanal wechseln können, wo aber in jedem Fall Lernprozesse angestossen werden sollten und der Anspruch von Wissenschaftlichkeit (oder zumindest Wissenschaftsorientierung) besteht. Entsprechend diesen unterschiedlichen Beschaffenheiten wäre eine intensiviere geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgespräch wünschenswert. Diese sollte Gesprächspraktiken im gegenwärtigen Geschichtsunterricht erfassen, die impliziten Ideale von Fachdidaktiker*innen und Geschichtslehrpersonen im Detail explizit machen sowie in ihrer Historizität verstehen – und schliesslich die Wechselwirkungen zwischen Idealen und konkretem Vorgehen herausarbeiten. Für die Praxis wäre schliesslich zu fragen: Wie gelingt den Geschichtslehrpersonen ein produktiver Umgang mit der skizzierten Utopie des (herrschafts-)freien Diskutierens? Wie können sie deren Offenheit nutzen, statt vom utopischen Erwartungsüberschuss blockiert zu werden und sich in rigide Gesprächsformen oder gar in einen fragend-entwickelnden Unterricht zu flüchten?

¹⁷ Bonfandelli Heinz, Schwarb Ursula, Signer Sara, Schade Edzard, *Öffentlicher Rundfunk und Bildung. Angebot, Nutzung und Funktionen von Kinderprogrammen*. Zürich: Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung, 2007, S. 130-132.

Der Verfasser

Jonas Briner ist Geschichtslehrer an der Kantonsschule Zug. 2017 bis 2020 forschte und lehrte er an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Jonas.briner@ksz.ch

Zusammenfassung

Das Unterrichtsgespräch dominiert den Geschichtsunterricht, wird aber kaum geschichts-didaktisch erforscht. Der vorliegende Artikel erklärt diesen Umstand damit, dass Geschichtsunterricht wie auch Didaktik von einer Utopie des (herrschschafts-)freien Diskutierens mit Jugendlichen geprägt sind, und zeichnet deren Konjunktur anhand von Gesprächsformaten des Schweizer Fernsehens nach.

Keywords

Unterrichtsgespräch, Diskussion, Schweizer Fernsehen

Pratiques enseignantes

Thomas Metzger, Johannes Gunzenreiner, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Digitalisierung: Kollaborative Projektarbeit mit Studierenden im Rahmen der didaktischen Umsetzung einer Sozialgeschichte des Kantons St. Gallen als Beispiel innovativer Lehre

Abstract

Between 2017 and 2022, students and professors from the St. Gallen University of Teacher Education develop didactic designs of socio-historical topics. Eight groups of two to three students work on this project each year. The results are presented on www.sozialgeschichte.ch. This paper addresses the project as an example of innovative teaching at universities of teacher education promoting both competences in history and history didactics as well as interdisciplinary competences. The project is substantially financially supported by the Society for Common Goods of the Canton St. Gallen.

Keywords

Project-oriented teaching, Narrative competences, Interdisciplinary competences, Social history

Metzger Thomas, Gunzenreiner Johannes, «Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Digitalisierung: Kollaborative Projektarbeit mit Studierenden im Rahmen der didaktischen Umsetzung einer Sozialgeschichte des Kantons St. Gallen als Beispiel innovativer Lehre», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 127-132.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.127

Mit Blick auf ihr 200-Jahre-Jubiläum 2019 beauftragte die Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen (GGK) ein Team von Historikerinnen und Historikern, eine Sozialgeschichte des Kantons zu verfassen.¹ Als Projektpartnerin bereitet die Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte (FDM) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) von 2017 bis 2022 die zehn im Buch erarbeiteten Themenbereiche für den Unterricht auf der Sekundarstufe I didaktisch auf. Zugleich macht sie die Inhalte einer breiten Öffentlichkeit über die Website www.sozialgeschichte.ch zugänglich.

Die Erarbeitung der Inhalte erfolgt durch Studierende der PHSG mit Schwerpunkt Geschichte in enger Zusammenarbeit mit einem Dozierendenteam. Das Projekt «Geschichte der St. Galler Gegenwart – Sozialhistorische Einblicke ins 19. und 20. Jahrhundert und deren didaktische Umsetzung» verschränkt geschichtswissenschaftliche mit geschichtsdidaktischen Fragestellungen, leistet einen Beitrag zur Digitalisierung und bringt die involvierten Studierenden in Kontakt mit projektorientiertem Unterricht. Bereits bearbeitet und online zugänglich sind die Themenbereiche Energie, Arbeit, Wissen, Verkehr, Migranten und Geschlechtergeschichte. Medizin, Wohnen, Armut sowie Drogen stehen noch aus. Der vorliegende Beitrag präsentiert das Projekt als

¹ Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen (Hrsg.), *Eine Geschichte der St. Galler Gegenwart – Sozialhistorische Einblicke ins 19. und 20. Jahrhundert*. St. Gallen, St. Gallen: VGS Verlagsgenossenschaft, 2019.

Beispiel innovativer Lehre, die projektorientiert fachwissenschaftliche mit fachdidaktischen Fragestellungen kombiniert sowie die Schaffung von Lernarrangements mit *Public History* verbindet.

Strukturelle Voraussetzungen des Projekts

Projektbezogener Unterricht wird an der PHSG gefördert. Die FDM hat seit ihrer Gründung 2015 in diesem Feld Erfahrungen gesammelt.² Die Dimension eines fünfjährigen Projekts besitzt jedoch eine neue Qualität. Drittmittel der GgK³ ermöglichen es, das Projektseminar in einem Teamteaching-Setting durchzuführen.⁴ Das Modul erstreckt sich über zwei Semester und wird von Studierenden des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» mit Vertiefung Geschichte im fünften und sechsten Semester absolviert. Eine Einführung in die Geschichtsdidaktik mit wichtigen Grundlagen für den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht besuchen die Studierenden zwar im vierten Semester, eine vertiefere geschichtsdidaktische Ausbildung erfolgt jedoch erst im Masterstudium. Ebenso haben die Studierenden im Bereich der Geschichtswissenschaft erst Grundlagenmodule absolviert. Das Projektmodul nimmt somit sowohl in geschichtsdidaktischer wie auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht eine Schlüsselstellung im Kompetenzaufbau hin zum Masterstudium ein.

Innovative Erarbeitung von Inhalten

Auf der Website wird im Sinne der *Public History* die jeweilige sozialgeschichtliche Thematik, ausgehend von historischen Quellen, erläutert. Daneben

² Siehe z. B.: Gunzenreiner Johannes, Metzger Thomas, «Dem Tod entronnen und trotzdem nicht in Freiheit – ein Ausstellungsprojekt mit Studierenden zum Schicksal aus dem Lager Theresienstadt befreiter jüdischer Gefangener», *Didactica Historica*, Nr. 5, 2019, S. 149-154.

³ Die substanziellen Mittel stammen von der GgK sowie von Stiftungen und dem Lotteriefond des Kantons St. Gallen, welche die GgK in diesem Projekt unterstützen.

⁴ Für die ersten drei Jahrgänge zeichneten Johannes Gunzenreiner, Thomas Metzger und Jonas Briner verantwortlich.

enthält sie einen via Log-in zugänglichen Bereich für Lehrpersonen. Er enthält Überblickstexte, Übungsaufgaben und komplette Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I. Ein Einsatz auf der Sekundarstufe II ist zudem gut denkbar.

Es ergeben sich drei Innovationsfelder für die Lehre an pädagogischen Hochschulen. Als erstes ist die bewusste Verschränkung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft – zwei Bereiche, die in PH-Curricula oft zu strikt getrennt sind – zu nennen. Zweitens gründet der Erarbeitungsprozess in einer engen Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden, bei der sich klassische Rollenzuschreibungen in der Lehre aufweichen. Drittens werden die Studierenden durch das Erstellen einer Website mit der Digitalisierung produktiv konfrontiert. Der Anspruch der Öffentlichkeit, dem die Produkte der schulischen Praxis genügen müssen, ist für die Studierenden sehr herausfordernd. Den Perfektionsgrad zu erwarten, den von Expertinnen und Experten erarbeitete Lehrmittel für sich reklamieren, wäre aber vermessen.

Verknüpfung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft: In der Jubiläumspublikation «Eine Geschichte der St. Galler Gegenwart» werden die Themenbereiche an sehr spezifischen Inhalten erörtert. Diese exemplarisch gehaltenen, zum Teil eine Mikroperspektive einnehmenden Buchkapitel, dienen als wichtiger Bezugspunkt für die Didaktisierung. Doch dieser enge Fokus («Zoom in») wird im Sinne eines «Zoom out» wieder geweitet, indem die zehn Themenbereiche – pro Jahr werden zwei bearbeitet – in jeweils vier eigenständige Themen aufgefächert werden, was somit zu insgesamt 40 Themen führt (Abb. 1). Einerseits ist diese Weitung organisatorisch bedingt, da sich so jeweils zwei bis drei Studierende einem Unterthema annehmen können. Andererseits ist auch der Bezug zum Lehrplan 21 bei der Auffächerung relevant. Die von den Dozierenden konzipierten Unterthemen können überblicksartig oder aber sehr spezifisch sein. Alle weisen eine Vertiefung mit Fokus St. Gallen oder Ostschweiz auf.

Die Studierendengruppen starten ihre Arbeit, indem sie sich einlesen. Pro Person sind rund 200 Seiten zu bewältigen, die einem von den Dozierenden vorrecherchierten Textfundus entstammen. Die Lektüre macht die Studierenden

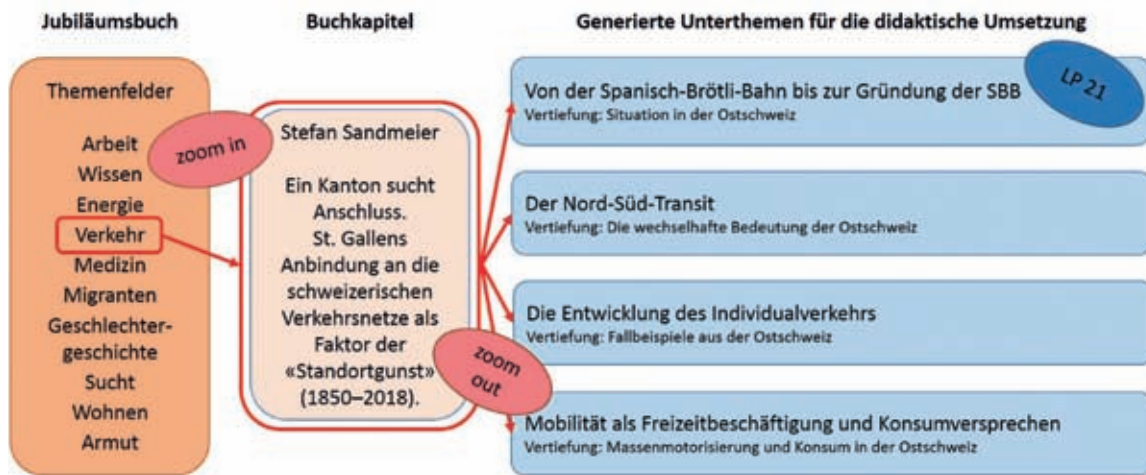


Abb. 1. Themengenerierung

Die in der Jubiläumspublikation der GGK exemplarisch präsentierten Themenfelder werden für das Projektseminar mit Blick auf den Lehrplan 21 thematisch aufgefächert, hier aufgezeigt am Beispiel «Verkehr». Schematische Darstellung © Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte.

mit ihrer Thematik vertraut und ist grundlegend für das erste Teilprodukt: einen Überblickstext. Dieser liefert Lehrpersonen das nötige Hintergrundwissen für die Behandlung im Unterricht. Grundlegend ist hier die Ausarbeitung eines stringenten Konzepts, das ein wissenschaftlich fundiertes Narrativ enthält. Dieses bildet die Leitschnur nicht nur für die fachwissenschaftlichen Aspekte, sondern auch für die Genese der Unterrichtsmaterialien, soll den Schülerinnen und Schülern doch letztlich dieses Narrativ vermittelt werden. Nach mehreren Überarbeitungsschritten wird der Überblickstext gegen Ende des Herbstsemesters, dem ersten Projektsemester, fertiggestellt.

Zeitlich überlappend, beginnen die Gruppen nach acht bis zehn aussagekräftigen Quellen zu recherchieren, anhand derer sie das entwickelte Narrativ aufzeigen können. Die erläuterten und in das Gesamtnarrativ eingebundenen Quellen bilden den frei zugänglichen Teil der Website, der in den ersten Wochen des Frühjahrssemesters abgeschlossen wird. Hier findet öffentliche Geschichtsvermittlung statt. Für die Studierenden gilt es, die Quellenerläuterungen adressatengerecht zu formulieren und den Blick der Lesenden auf die Quellen zu führen. Entsprechend verschränken sich bereits hier fachwissenschaftliche Kompetenzen mit geschichtsdidaktischen (Abb. 2).

Mit der Erarbeitung von sechs bis acht voneinander unabhängigen Aufgaben, die in eine

Geschichtslektion integriert werden können, wird üblicherweise im März begonnen. Dabei recherchieren die Gruppen auch Anbindungen an den Lehrplan 21 sowie Bezugspunkte zu den Lehrmitteln «Zeitreise», «Gesellschaften im Wandel» und «Durchblick». Dies zeigt Lehrpersonen, wo und wie sie in ihrem Unterrichtsprogramm die Arbeitsmaterialien integrieren könnten. Im Zentrum der Aufgaben stehen Quellen. Die Studierenden müssen dabei – in Bezugnahme auf das Modell historischen Lernens von Peter Gautschi⁵ – darauf bedacht sein, verschiedene Kompetenzbereiche wie beispielsweise die Erschließungs- oder die Interpretationskompetenz abzudecken. Zugleich referenzieren sie bei den Aufgabentypen auf das allgemeindidaktische LUKAS-Prozessmodell für kompetenzorientierte Aufgabensets.⁶ Als Abschluss der Didaktisierungsphase erstellen die Gruppen eine Zweilektioneneinheit, die Lehrpersonen ein kompaktes Unterrichtsetting in die Hand gibt. Die didaktischen Materialien sind im geschützten Bereich als Word-Dateien

⁵ Gautschi Peter, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011, S. 48-66.

⁶ Luthiger Herbert, Wildhirt Susanne (Hrsg.), «Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur», in Luthiger Herbert, Wilhelm Markus, Wildhirt Susanne (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*, Bern: hep, 2018, S. 19-76.

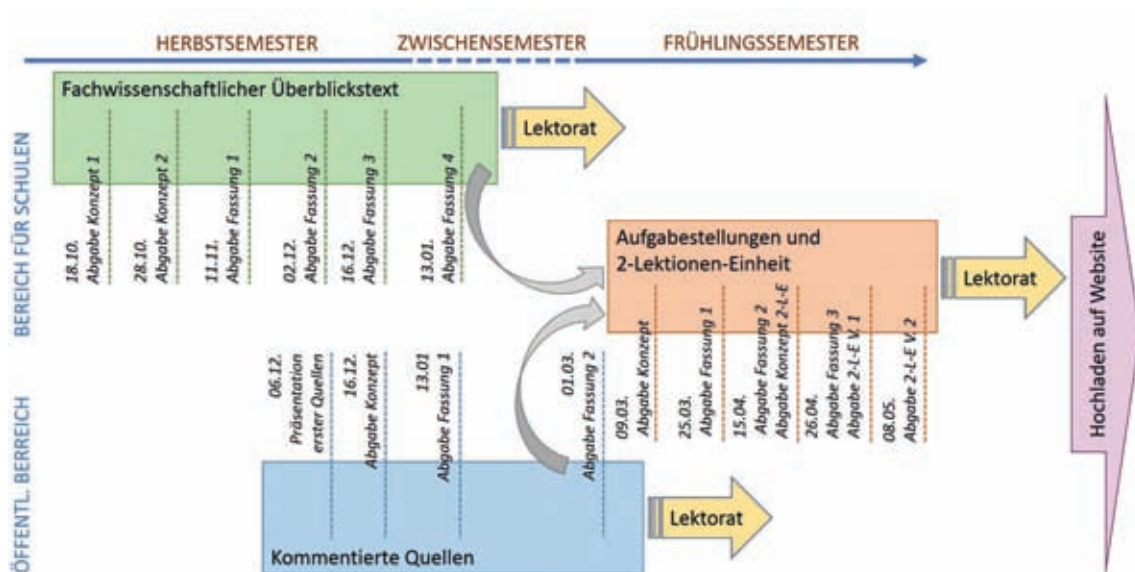


Abb. 2. Projekttablauf

Während des zweisemestrigen Projektseminars befassen sich die Studierenden mit geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Fragestellungen sowie Aspekten der Digitalisierung. Die Produkte werden in enger Kooperation und über mehrere Teilschritte hinweg zwischen Studierenden und Dozierenden erarbeitet. Schematische Darstellung © Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte.

abgelegt und können somit problemlos für den eigenen Unterricht abgeändert werden.

Zusammenarbeit Studierende-Dozierende. Zwar gibt das Modul ein klares Termingerüst vor, das die Erarbeitungsphasen und Abgabetermine für die einzelnen Produkte regelt, doch agieren die Gruppen innerhalb dieses Rasters stark selbstverantwortlich und selbstorganisiert. Sie regeln die Zusammenarbeit und klären Verantwortlichkeiten. Innovativ ist besonders die Kollaboration von Studierenden mit Dozierenden im Erarbeitungsprozess. Die Dozierenden unterstützen die Studierenden mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise. Sie stehen allerdings unbestreitbar in einem Spannungsfeld zwischen einem Coaching, welches den Gruppen grossen Gestaltungsspielraum belässt, und einer Qualitätskontrolle für das Gesamtprojekt. Herausfordernd sind sowohl die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüche als auch der unterschiedliche Charakter der Teilprodukte und das wissenschaftliche Schreiben.

Bei allen textlichen Teilprodukten wird mit einer Konzeptphase begonnen. Daran schliessen sich drei bis vier Überarbeitungsschritte an. Als besonders überarbeitungsintensiv erweist sich der

Überblickstext. Die einzelnen Textversionen werden von den Dozierenden kritisch kommentiert sowie mit Hinweisen und Anregungen versehen. Das Ausmass der notwendigen Interventionen kann erfahrungsgemäss stark variieren. Gelegentlich muss auch dozierendenseitig direkt in den Text hineingearbeitet werden. Grundlegend für die Zusammenarbeit ist eine 45-minütige Diskussion über die Rückmeldung der Dozierenden und über die Weiterentwicklung der Texte. Seit dem Studienjahr 2019/20 gibt zudem eine Praxislehrperson den Studierenden zusätzliche Feedbacks zu den erarbeiteten Unterrichtsmaterialien. Didaktisch fundiert nimmt sie beispielsweise Stellung zur Praxistauglichkeit der Aufgaben und reflektiert dabei den progressiven Aufbau hinsichtlich ihrer Komplexität.

Digitalisierung. Zum Ende des Studienjahres implementieren die Gruppen innerhalb von zwei Wochen ihre erarbeiteten Texte und Materialien auf der Website. Die Word-Press-Vorlage bietet Hilfestellungen und macht formale Vorgaben. Die Gruppen verfügen aber bezüglich der Präsentation ihrer Quellenerläuterungen im öffentlichen Teil der Website über einigen Spielraum. Für den Grossteil der Studierenden ist die Beschickung

einer Website mit Inhalten Neuland und folglich herausfordernd. Die Lernkurven verlaufen jedoch steil. Die Tätigkeit erweitert Horizonte, auch wenn in zwei Wochen keine komplexeren Digitalisierungskompetenzen erworben werden können.

Förderung vielfältiger Kompetenzen

Mit der Erarbeitung der verschiedenen Teilprodukte vergrössern und vertiefen die Studierenden im Laufe des Projektseminars zum einen ihre Wissensbestände in Geschichte und Geschichtsdidaktik. Zum andern fördert das Modul besonders auch überfachliche Kompetenzen.⁷ Hierin liegt ein zentraler Mehrwert dieses Settings für das Studium. Im Bereich der Selbstkompetenzen unterscheidet sich das Modul von anderen vor allem durch den intensiven Austausch mit den Dozierenden und den Qualitätsanspruch an die Produkte. Das wiederholte Überarbeiten der Produkte, die eingeforderte kritische Selbstreflexion sowie die hohe Arbeitsbelastung stellen für Studierende eine aussergewöhnliche Herausforderung, aber auch Entwicklungsmöglichkeit dar. Die Arbeit in Gruppen fördert und fordert zudem die Sozialkompetenz. Teamfähigkeit ist das eine, die Verantwortungsübernahme für einzelne Arbeitsbereiche das andere. Nach mittlerweile drei Jahren Erfahrung kann festgehalten werden, dass die Absprachen innerhalb der Gruppen grundsätzlich gut funktionieren, was sich mitunter am guten Einhalten von Abgabeterminen ablesen lässt. Im Bereich der Methodenkompetenz erhofft sich das Projektteam besonders grosse Kompetenzzuwächse. Dies sei ausführlicher begründet. Die Studierenden sind mit unterschiedlichen Textsorten und Adressatenkreisen konfrontiert. Ihre Ausführungen müssen geschichtswissenschaftlichen Standards genügen, und die didaktischen Materialien müssen, konzeptionell reflektiert, das erarbeitete

Narrativ vermitteln. Gute narrative Kompetenzen sind dabei essenziell, um diese komplexen Arbeitsaufträge erfolgreich zu bewältigen, denn die Studierenden müssen eine historische Erzählung, verstanden als sinnvolle narrative Fiktion,⁸ generieren. Genau dies ist die grösste Herausforderung. Die Fähigkeit, argumentativ stringente Texte zu verfassen, kann nicht vorausgesetzt werden. Am stärksten zeigt sich dies jeweils – so zumindest die bisherige Projekterfahrung – zu Beginn des Schreibprozesses bei der Erarbeitung des Überblickstexts. Oft ähneln diese Texte trotz langer Konzeptphase in der ersten Version einer Faktensammlung. Klare Argumentationslinien fehlen oder sind sprachlich nicht überzeugend. Auch stellen mangelnde historische Präzision (z. B. Akteure, Zeitlichkeit, Zusammenhänge) und die zu wenig auf das Narrativ ausgerichtete Selektion der Inhalte ein Problem dar. Aufgrund der noch wenig entwickelten wissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen gelingt es daher vielen Gruppen anfänglich nicht, die von Jörn Rösen postulierten Triftigkeiten für historische Aussagen zu erfüllen.⁹

Dass Anpassungen im Ablauf nötig waren, zeigte sich im ersten Projektjahr schnell. Die Erwartung an die Qualität der ersten Version des Überblickstexts war deutlich zu hoch. Zur Gänze kamen die Modifikationen ab dem zweiten Jahr zum Tragen. So wurde zum einen den Studierenden durch die Dozierenden ein Fundus an Forschungsliteratur zusammengestellt, zum anderen wurde bei allen Teilprodukten die Konzeptphase erweitert. Diese Massnahmen sollen verhindern, dass die ersten Rückmeldungen der Dozierenden als demotivierend wahrgenommen werden. Die Anpassungen zeitigen messbare Erfolge. So benötigt der Überblickstext im Vergleich zu 2017/18 mittlerweile nicht mehr fünf bis sechs, sondern noch drei bis vier Überarbeitungen.

⁷ In Anlehnung an: Baumann Heinz, «Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning», in Baumann Heinz (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*, Bern: hep, ²2014, S. 14-33, S. 23-24.

⁸ Barricelli Michele, «Narrativität», in Barricelli Michele, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1., Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012, S. 255-280, S. 266-268.

⁹ Für dieses Konzept Rösens u.a.: Rösen Jörn, «Objektivität», in Bergmann Klaus et al. (Hrsg.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, ⁵1997, S. 160-163.

Die Arbeit an der Argumentationsstruktur und -logik bleibt auch bei den weiteren Arbeitsschritten zentral, doch es kann ein Aufbau an narrativen Kompetenzen innerhalb des Moduls beobachtet werden. Das Seminar trägt somit – und dies unmittelbar vor Start der Masterarbeit – zur Entwicklung überfachlich wertvoller Kompetenzen im wissenschaftlichen Schreiben bei.

Die didaktische Umsetzung der Sozialgeschichte des Kantons St. Gallen ist ein Projekt, das aufzeigt, wie Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Digitalisierung mittels einer kollaborativen Projektarbeit miteinander verknüpft werden können, um Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen sowie besonders auch Methodenkompetenzen integrativ zu fördern. Es kann dadurch Anregungen für Projektunterricht an Pädagogischen Hochschulen liefern.

Die Verfasser

Thomas Metzger, Dr., 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 den Universitären Fernstudien Schweiz. Er forscht insbesondere zur Geschichte gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion mit einem Schwerpunkt auf der Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte des Antisemitismus.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-thomas-metzger>

thomas.metzger@phsg.ch

Johannes Gunzenreiner ist Prorektor Studiengang Sekundarstufe I und II und Leiter des Regionalen Didaktischen Zentrums in Gossau/SG, ehemaliger Dozent für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung sowie Co-Leiter der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des historischen Lehrens und Lernens, der Holocaust Education und in der digitalen Wissensvermittlung.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-johannes-gunzenreiner>

johannes.gunzenreiner@phsg.ch

Zusammenfassung

Zwischen 2017 und 2022 setzen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen Studierende des Fachbereichs Geschichte zusammen mit einem Dozierendenteam sozialgeschichtliche Themen didaktisch um. Pro Jahr arbeiten acht Gruppen mit jeweils zwei bis drei Studierenden am Projekt. Die Resultate sind auf www.sozialgeschichte.ch zugänglich. Der Beitrag präsentiert das Projekt als Beispiel innovativer Lehre an pädagogischen Hochschulen, die geschichtswissenschaftliche, fachdidaktische und überfachliche Kompetenzen fördert. Das Projekt wird finanziell substantiell durch die Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons St. Gallen unterstützt.

Keywords

Projektunterricht, Narrative Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen, Sozialgeschichte

Nicolas Rutz, Gymnase de Renens, canton de Vaud

YouTube, Wordpress, Webex. Quand le numérique s'impose! Enseigner l'histoire en période de crise sanitaire

Abstract

The health crisis that hit Switzerland in March 2020 led to the closure of schools for almost three months. Teachers had to come up with new teaching methods to meet a triple challenge: semi-confinement, distance learning and the use of digital technology. In this article, we reflect on the creation of short video clips in the context of distance teaching in history classes in a college in the canton of Vaud. We explore the observed qualities and shortcomings of this teaching material in comparison and in relation to videoconferencing courses and the maintenance of a website. We thus draw up an initial assessment of this digital experience.

Keywords

Video, Distance learning, Digital tool

Rutz Nicolas, « YouTube, Wordpress, Webex. Quand le numérique s'impose! Enseigner l'histoire en période de crise sanitaire », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 133-138.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.133

Situation initiale

Vendredi 13 mars 2020, 14 heures, la décision est tombée. Les cours sont annulés. Les élèves et les enseignants doivent quitter le bâtiment sans délai. Des précisions vont suivre. Nous entrons dans une période incertaine.

Douze semaines plus tard, au moment d'écrire ces lignes, le déroulement du semestre a pris une direction inattendue et la rentrée 2020 s'annonce tout aussi inédite. Ce qui devait correspondre à une période d'enseignement à distance de cinq semaines s'achemine vers un enseignement en situation de crise de plusieurs mois. Cet enseignement, fragilisé par les bouleversements rapides du cadre dans lequel il prend place, a dû s'appuyer sur des réponses didactiques et pédagogiques inédites en lien avec des difficultés nouvelles rencontrées par les élèves et les enseignants.

À tâtons, sans pouvoir pleinement évaluer la pertinence de nos actions, faute de recul et d'expérience, nous avons inauguré de nouveaux outils pour assurer la continuité de nos cours et faire face à un triple défi : le semi-confinement, l'enseignement à distance et l'usage du numérique. Le présent article souhaite revenir sur cette phase expérimentale, sans prétention scientifique, mais avec rigueur et transparence. Écrit au cœur de la crise, il se veut un recueil d'observations et de réflexions personnelles autour de trois outils numériques et de leur emploi dans le cadre d'un cours d'histoire : YouTube pour les capsules vidéo, Wordpress pour le site web et Webex pour les visioconférences.

Dispositifs d'enseignement

Au moment de prendre congé des élèves, il me faut revoir les modalités de cours pour huit classes du secondaire II (15-18 ans) que l'on peut répartir en

trois catégories d'enseignement. Le premier enseignement, une introduction aux mutations de la société occidentale durant les xix^e et xx^e siècles, s'appuie sur un exposé de l'enseignant ponctué de phases de micro-analyses réalisées par les élèves. Le deuxième enseignement porte sur l'expérience coloniale et son impact à long terme sur la perception de l'autre. Il se compose d'une succession de situations-problèmes que les élèves peuvent résoudre seuls à l'aide d'une série de sources. Le troisième enseignement vise la rédaction d'une dissertation historique à partir des acquis des cours précédents et de la lecture en autonomie d'un recueil de documents sur la vie quotidienne dans l'espace communiste.

D'emblée, j'opte pour l'enregistrement de capsules vidéo pour le premier type d'enseignement et souhaite faciliter leur accès ainsi qu'aux documents du cours en réunissant toutes les informations utiles sur un site web. Enfin j'établis un calendrier de rencontres en ligne afin d'accompagner les élèves dans leur analyse et de leur permettre de poser des questions.

Trois objectifs me paraissent prioritaires. Garantir une continuité pour apporter un sentiment de sécurité et stabiliser les apprentissages. Faciliter le travail en autonomie pour tenir compte des bouleversements organisationnels des élèves et induire un climat de confiance. Jouer la carte du plaisir afin de renforcer la motivation au travail. Le choix du format vidéo me semble répondre à ces trois objectifs. En apparaissant à l'écran, je reconstitue ma présence en classe. En diffusant ces capsules sur YouTube, j'assure un accès en tout temps et sur presque tous les terminaux, nos élèves ayant majoritairement des smartphones et non des ordinateurs personnels. Enfin, en optant pour le format vidéo, j'utilise un médium qui a la faveur des élèves.

Ce projet présente plusieurs obstacles. Je ne suis ni acteur, ni monteur, ni programmeur. Mes compétences sont donc limitées même si je dispose d'outils nécessaires à la réalisation de capsules vidéo et qu'il existe des hébergeurs gratuits et faciles d'accès en ligne. Le format vidéo n'est pas interactif. Il favorise une restitution de l'histoire sous forme de récit linéaire, l'antithèse d'une histoire-problème. Les élèves risquent de percevoir la discipline historique comme une narration savante

et non comme une démarche critique. Enfin, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) sont parfois accusées de transformer les maîtres en animateurs¹. Leur usage suscite la méfiance au sein du corps enseignant qui préfère s'appuyer sur des pratiques plus anciennes et plus solides². Les élèves sont ainsi peu habitués à voir leur maître investir des plateformes de partage de vidéos.

La conception et la diffusion des capsules vidéo nécessitent un investissement en temps assez important qui tend à diminuer au fil des semaines. En tout, je réalise douze capsules vidéo de quinze à vingt minutes et seize capsules audio de quatre à dix minutes. Le travail d'écriture consiste en une réduction du contenu des cours, à raison d'une capsule pour quarante-cinq minutes de cours. Cet effort de synthèse me paraît nécessaire. Au-delà de vingt minutes, l'attention des élèves baisse³. Par ailleurs, les capsules doivent servir de support, de point de départ pour l'analyse de documents. Il ne s'agit pas de restituer l'entier d'une période en classe. Les élèves ont d'ailleurs la possibilité de revoir ou de fractionner le visionnage des vidéos qu'ils jugent trop denses.

Le tournage se déroule dans des parcs et des espaces publics de Lausanne. Parfois le décor est en lien avec la thématique historique (café branché pour parler de Berlin, zone industrielle pour aborder le progrès technique). Il est surtout choisi pour apporter une dynamique à l'image. Les conditions d'enregistrement sont extraordinaires. L'absence de promeneurs et de circulation permet un rendu sonore excellent. En termes de matériel, j'utilise un trépied, un appareil photo hybride et surtout un micro sans fil de la dernière génération. Je varie les plans et m'enregistre en mouvement.

Le montage est fait sur iMovie et le stockage et la mise en ligne des vidéos passent par YouTube⁴.

¹ Olivier Jean-Michel, «Enseignement numérique: captif dans le meilleur des mondes», *Le Temps* (en ligne), publié le 20 novembre 2018, consulté le 12 juin 2020.

² Deceuninck Julien, *Les outils éducatifs à l'école. Du manuel au réseau*, Paris: L'Harmattan, 2012, p. 209.

³ Sainte-Onge Michel, «Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner?», *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 47.

⁴ Deux exemples sont disponibles à l'adresse: <https://www.youtube.com/watch?v=XuHjfcSWdxQ> et <https://www.youtube.com/watch?v=Uan8ZA-Rx5M>, consulté le 3 novembre 2020.



Fig. 1. Matériel utilisé pour le tournage des capsules vidéo.

Le lien des vidéos est ensuite reproduit sur une page web qui contient également le titre du chapitre et les objectifs d'apprentissage. Les pages web sont hébergées sur un site construit pour l'occasion sur la plateforme Wordpress. L'ensemble prend l'apparence d'un manuel d'histoire 2.0.

Lors des visioconférences, les élèves se montrent élogieux et réceptifs à ce nouveau matériel. Ils me souhaitent une brillante carrière de youtubeur. Si ce compliment prête à sourire, en raison de son caractère déplacé, il atteste de la portée de la démarche. Le cours d'histoire s'est rapproché de leur environnement. En cette période de distanciation, ce rapprochement est précieux.

À la parution du site, cinq élèves me font part de leur enthousiasme par écrit.

Retours des élèves

Étudiant de 3^e année, 31 mars 2020

Merci pour votre implication, c'est un plaisir de voir un professeur qui se donne autant de mal pour produire un enseignement vivant et de qualité même à distance.

Étudiante de 2^e année, 2 avril 2020

Je vous écris pour vous dire que la manière dont vous procédez pour l'enseignement à distance est géniale. La création de votre site ainsi que vos vidéos interactives nous donnent la motivation et l'envie de continuer les cours d'histoire à distance. Ça fait plaisir de voir que certains professeurs ne nous laissent pas nous débrouiller simplement avec des documents PDF ou avec un simple mail chaque semaine.

Étudiant de 2^e année, 2 avril 2020

J'espère que vous allez bien. Je fais un retour sur votre travail. Je voulais vous dire que la manière de transmettre vos cours sont vraiment cool. Avec vos vidéos et le reste je trouve vraiment sympas. Je vous remercie. Dans ces manières, les cours donnent envies.

Étudiante de 2^e année, 6 avril 2020

Aussi pour vous dire que j'aime beaucoup vos vidéos YouTube pour les cours! Elles sont très complètes et aussi vraiment bien réalisées:)

Étudiante de 3^e année, 9 avril 2020

Tout d'abord je souhaitais vous partager mon agréable surprise que j'ai eu envers vos vidéos que vous proposez sur YouTube, je trouve que c'est un moyen très confortable pour nous de continuer à suivre vos sujets. Votre qualité de tournage et de montage est remarquable et on ressent que vous vous investissez dans ce que vous faites.

Leur attention porte sur mon investissement, le côté « cool » de la démarche, le confort d'utilisation et sur leur besoin de trouver des sources de

motivation. Ces retours positifs sont à relativiser. La mobilisation des élèves est inférieure à celle obtenue en classe. Certaines vidéos destinées à deux classes ne comptabilisent qu'une quarantaine de vues – pour une soixantaine d'élèves concernés –, alors que d'autres transmises à des collègues qui les ont partagées à leurs propres élèves, atteignent jusqu'à 290 vues. Les statistiques de YouTube sont des données délicates à analyser. Mais la variabilité de ces nombres marque l'engagement fluctuant des élèves.

En ce qui concerne la tenue des cours en ligne et en direct, les constats sont communs à plusieurs enseignants. Les visioconférences n'offrent pas un cadre satisfaisant. Les élèves sous-équipés, mal installés et mal préparés n'interagissent pas spontanément. Leur taux de présence varie d'une classe à l'autre, oscillant entre 40 et 80 %.

Ces séances en ligne poursuivent des objectifs différents suivant les trois catégories d'enseignement⁵. Elles sont l'occasion de mobiliser les connaissances exposées dans les vidéos lors d'une analyse de document, pour le cours portant sur les mutations de la société occidentale. Elles permettent une restitution des enquêtes menées par les élèves dans le cadre des situations-problèmes, en lien avec la colonisation. Elles se transforment en lieu d'échanges en vue de la rédaction de la dissertation historique sur l'expérience communiste. Elles durent quarante-cinq minutes et ont lieu par demi-classe, pour favoriser les interactions.

Sans qu'il me soit possible d'apporter des données statistiques, je note une nette différence de participation entre le cours qui s'appuie sur des capsules vidéo (cours sur les mutations de la société occidentale) et celui qui suppose la réalisation d'une enquête préalable sous forme de comparaison de textes (cours sur la colonisation). Les élèves du premier cours sont plus

⁵ Objectifs: 1- Comprendre les origines et les conséquences de la Révolution industrielle sur la société. 2- Connaître les caractéristiques de la proto-industrie. 3- Comprendre les caractéristiques des trois secteurs majeurs de la révolution industrielle: le textile, la métallurgie et la machine à vapeur (notamment d'un point de vue économique). 4- Connaître les caractéristiques de la Seconde révolution industrielle. 5- Comprendre en quoi la première Exposition universelle est une vitrine du développement de la société. 6- Comprendre en quoi la première Exposition universelle est une vitrine du développement de la société.



Fig. 2. Arrêt sur image d'une capsule vidéo; l'enseignant en contexte.

réceptifs et font des propositions plus intéressantes lors de nos séances en ligne. Les raisons de cette différence sont difficiles à établir et sans doute multiples. Elles donnent néanmoins à réfléchir.

Considérations didactiques et pédagogiques

En quoi le dispositif proposé peut-il influencer les apprentissages? S'il n'est pas possible d'interroger les élèves et de mesurer l'étendue de leurs acquis en cette fin d'année scolaire (juin 2020), nous pouvons approcher la question d'un point de vue didactique et pédagogique.

A priori, en matière d'enseignement à distance, les visioconférences sont le cadre qui se rapproche le plus du cadre scolaire. L'enseignant, présent et disponible, assure la direction d'un cours auxquels les élèves peuvent participer de manière spontanée et directe. Cet espace virtuel permet les trois étapes d'un « enseignement explicite » théorisé par Barak Rosenshine et Robert Stevens en 1986: « le *“modélage”* qui autorise la compréhension par l'élève de l'objectif d'apprentissage, la *“pratique guidée”* qui permet d'ajuster et de consolider la compréhension de l'action, et la *“pratique autonome”* qui fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessitant la maîtrise et l'automatisation des connaissances de base. »⁶ Marcel Crahay affirme que le nombre d'interventions de l'enseignant a une

⁶ Gauthier Clermont, « Qu'est-ce qu'un bon prof? », in *Éduquer et Former*, Auxerre: Sciences humaines Éditions, 2016, p. 261.

influence sur le rendement des élèves⁷. Ces interventions prennent tout leur sens dans les cours d'histoire, car elles permettent d'accompagner le travail d'interprétation de l'élève, travail qui est au cœur des pratiques historiennes⁸.

À l'inverse, les capsules vidéo sont construites de manière unilatérale et figée. L'enseignant assume une posture transmissive, centrée sur lui-même⁹. Il s'intéresse à « faire passer le contenu de sa connaissance ». Il adopte une attitude narrative et exclut le mode participatif¹⁰. Or en histoire, « lorsque le récit prend toute la place, il dessert la discipline »¹¹. Pourtant, ces dernières semaines ont montré que l'élaboration des capsules vidéo contribue à la participation des élèves. À l'inverse les cours par visioconférence, précédés ou non d'exercices s'appuyant uniquement sur la lecture de textes, n'ont pas été probants. Lors des séances en ligne, les élèves qui ont visionné au préalable un résumé du cours sous format vidéo, interviennent de manière plus spontanée, émettent des hypothèses d'analyse et se montrent plus impliqués. En comparaison, les autres classes restent silencieuses, en retrait et surtout peu au fait des enjeux de la leçon. Pourquoi? Peut-être, parce que l'enseignant, en se mettant en scène, construit une présence et assume la centralité de son rôle.

Les travaux de Margaret Wang, de Geneva Haertel et de Herbert Walberg ont démontré que « l'enseignant est le premier facteur d'influence sur l'apprentissage des élèves, à travers, d'une part, sa manière de gérer sa classe et, d'autre part, son rôle dans le développement des processus métacognitifs des élèves »¹². Mis à distance de sa classe, l'enseignant peut donner à

voir son implication et son enthousiasme en réalisant des vidéos conçues explicitement pour ses élèves. Or l'enthousiasme de l'enseignant aide l'élève à se mettre au travail, selon Marcel Crahay¹³. Fabien Fenouillet parle alors de « présence sociale médiatisée » et souligne l'importance de l'intimité et de la spontanéité dans la constitution de cette présence¹⁴. Les capsules vidéo qui ont été réalisées dans un contexte de crise commune aux enseignants et aux élèves véhiculent ce sentiment de proximité. Preuve en est des nombreux retours oraux et écrits d'élèves.

Ainsi, bien que l'enseignant adopte une posture de « clerc » définie par Philippe Meirieu comme un droit à la parole, « une parole qui n'est pas seulement l'exposé d'un savoir préalable, mais aussi le développement d'une pensée qui se donne à voir dans son mouvement même [...] »¹⁵, il ne récuse pas une posture de « compagnon » en se mettant à la tâche et à la disposition des élèves¹⁶. Il enseigne autant qu'il forme l'élève et réalise pleinement un travail éducatif. Du côté de l'élève, l'utilisation par le maître d'un format proche du documentaire renforce l'accessibilité et le sentiment de validité des savoirs exposés. Ceux-ci, disponibles à la demande, lui garantissent une autonomie de travail qui développe ses capacités à apprendre.

Bien entendu, les capsules vidéo seules ne sauraient constituer un environnement éducatif. Elles prennent sens en accord avec un projet de recherches conduit par les élèves et des temps de partage. Ainsi c'est lors des séances d'analyse de documents que les élèves du premier cours (mutations de la société occidentale) ont pu confronter leur compréhension des thèmes abordés dans les capsules vidéo et les attentes de l'enseignant. Ces moments de confrontation n'ont pas eu lieu dans les deux autres cours (colonisation et communisme), les élèves suivant passivement la correction d'exercices d'analyse supposés réalisés en autonomie.

⁷ Crahay Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles: De Boeck Université, 2000, p. 296

⁸ Vézier Anne, « Épistémologie et didactique du récit en histoire : la question du contrôle du récit comme problème didactique pour le professeur », in *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 26.

⁹ Meirieu Philippe, « Le maître, entre "clerc", "bibliothécaire" et "compagnon" », in *Éduquer et Former*, Auxerre: Sciences humaines Éditions, 2016, p. 41.

¹⁰ Brändli Sabina, « "It is truth, it is not Propaganda." YouTube als Herausforderung für den Geschichtsunterricht », *Didactica historica*, n° 3, Neuchâtel: Éditions Alphil, 2017, p. 57-58.

¹¹ Heimberg Charles, « Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires », in *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 34.

¹² Wang Margaret, Haertel Geneva, Walberg Herbert, « What helps students learn », 1993, cité par Gauthier Clermont, « Qu'est-ce qu'un bon prof? »... p. 260.

¹³ Crahay Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace...*, p. 296.

¹⁴ Fenouillet Fabien, « Questionner la place des TICE : des outils au service des dispositifs ou des dispositions? », in *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon: Chronique sociale, 2009, p. 181-182.

¹⁵ Meirieu Philippe, « Le maître, entre "clerc"... », p. 43.

¹⁶ Meirieu Philippe, « Le maître, entre "clerc"... », p. 46.

Conclusion

Au terme de cette expérience pédagogique, qui risque toutefois de se prolonger à la rentrée 2020, il apparaît que le choix des capsules vidéo constitue une occasion intéressante de pallier l'annulation des cours d'histoire en présentiel. Elles permettent d'apporter à l'élève le seuil de connaissances nécessaires au développement de ses habiletés d'analyse¹⁷. Pour ce faire, elles doivent être structurées et expliciter le procédé de construction d'un discours historique. Elles doivent également s'inscrire dans un projet d'apprentissage plus large qui favorise la mobilisation de l'apprenant¹⁸. Elles constituent néanmoins une

prise de risque, possible en période de crise, car la réalisation de capsules vidéo et leur usage en classe sont parfois mal perçus en milieu scolaire¹⁹. Le contexte sanitaire a donc joué un rôle majeur en influençant les paramètres de réception. Il a offert une caution sociale et une légitimité à la démarche²⁰. Il a permis un glissement d'une problématique focalisée sur l'usage des TIC vers un questionnement plus général du dispositif pédagogique. Les mois à venir et le partage d'expériences entre professionnels permettront assurément d'établir les acquis de ces enseignements inédits.

¹⁷ Sainte-Onge Michel, «Suffit-il d'écouter pour apprendre...», p. 18.

¹⁸ Meirieu Philippe, «Peut-on susciter le désir d'apprendre?», in *Éduquer et Former*, Auxerre: Sciences humaines Éditions, 2016, p. 155.

¹⁹ Deceuninck Julien, *Les outils éducatifs à l'école...*, p. 57.

²⁰ Deceuninck Julien, *Les outils éducatifs à l'école...*, p. 33.

L'auteur

Nicolas Rutz, enseignant d'histoire au gymnase de Renens depuis 2017, a suivi une formation en lettres à l'Université de Lausanne avec une spécialisation en histoire de l'art régionale. Il a participé à plusieurs éditions des Journées européennes du patrimoine en qualité de guide-conférencier et réalisé plusieurs mandats pour des institutions patrimoniales, avant de se consacrer à l'enseignement.

nicolas.alexandre.rutz@gmail.com

Résumé

La crise sanitaire qui a frappé la Suisse dès le mois de mars 2020 a provoqué la fermeture des établissements scolaires pendant près de trois mois. Les enseignants ont dû imaginer des dispositifs d'enseignement inédits pour faire face à un triple défi: le semi-confinement, l'enseignement à distance et l'usage du numérique. Le présent article revient sur la création de capsules vidéo dans le cadre d'un cours d'histoire à distance pour des élèves d'un gymnase vaudois. Il explore les qualités et les défauts observés de ce matériel pédagogique en comparaison et en relation avec les cours par visioconférence et la tenue d'un site web. Il dresse ainsi un premier bilan de cette expérience numérique.

Mots-clés

Capsules vidéo, Enseignement à distance, Outils numériques

Marie-France Hendrixx, Haute école pédagogique Valais
Avec les contributions de Claire Lamon et Alexandre Solliard
Jean-Michel Hiroz, école primaire de Vollèges

Vivre en temps de crise. Regards croisés sur les crises du xx^e siècle et la COVID-19. Réalisation d'une séquence d'enseignement dans deux classes de 8H – Bilan, synthèse et perspectives

Abstract

Teachers in the final year of primary school took advantage of the period of confinement to seize the opportunity to work on oral history. They proposed that their pupils survey elderly people in their entourage and ask them to testify about times of crisis in the 20th century. The students thus lived through two major experiences: the first, human, by weaving strong intergenerational links; the second, disciplinary, by becoming aware of historical relativity and the ability of each person to take a critical look at the past to shed light on the present.

Keywords

Problematization, Oral history, Inquiry, Current events

Des annexes à cet article sont disponibles sur www.alphil.ch

Hendrixx Marie-France, Lamon Claire, Hiroz Jean-Michel, Solliard Alexandre, « Vivre en temps de crise. Regards croisés sur les crises du xx^e siècle et la COVID-19. Réalisation d'une séquence d'enseignement dans deux classes de 8H – Bilan, synthèse et perspectives », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 139-146.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.139

La crise de la COVID-19 s'est déclarée de manière subite et radicale, nous prenant tous de court dans nos habitudes, nous obligeant à questionner notre rapport au monde et aux autres. Nos relations humaines, nos manières de travailler, de nous déplacer et de vivre ont été profondément chamboulées et assurer la continuité pédagogique dans ces conditions a été un véritable défi au quotidien, pour chacun d'entre nous.

Personnellement, en tant que mère de deux enfants de 8 et 11 ans, je me suis rapidement posé la question de la mise en perspective et du questionnement nécessaires face à ce « moment historique ». Au début de la période de confinement, tentant de tenir à distance le climat général particulièrement anxiogène et de relativiser les informations « à chaud » diffusées en boucle par les médias, deux questions me taraudaient : la crise est-elle si « unique » que cela ? Comment faire pour maintenir des relations avec les personnes les plus vulnérables et leur éviter de tomber dans l'isolement ? Professionnellement, en tant qu'historienne et enseignante, ces questionnements personnels se sont formalisés de la manière suivante : la crise ne serait-elle finalement pas aussi une magnifique opportunité pour interroger le passé et, comme le recommande Plan d'études romand (SHS 22), d'« établir des liens entre des événements du passé ainsi qu'entre des situations actuelles et des événements du passé, identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps », mais aussi de (SHS 23) « s'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales en

dégageant les informations pertinentes dans les sources disponibles pour produire un nouveau document et en enquêtant sur des hypothèses historiques ou géographiques?»¹

Parallèlement, pour les étudiants du 6^e semestre de la HEPVs que je suivais en analyse de pratique, s'ajoutait, au stress habituel de fin de formation, la frustration de ne pouvoir effectuer leur dernier stage en présentiel. Un challenge supplémentaire était donc à relever : celui d'adapter les séquences d'enseignement prévues à l'enseignement à distance.

Ainsi, une des étudiantes, Claire Lamon, a eu une formidable opportunité de mettre en œuvre nos interrogations liées à la COVID. Chargée de dispenser une séquence d'enseignement en SHS à distance, pour son dernier stage, elle a choisi pour thématique « Vivre en temps de crise » (thème 5, module 1, MER 7-8H en histoire)². À cette occasion, Claire Lamon souhaitait tester pour la première fois la mise en place d'une véritable démarche d'enquête et de problématisation en histoire. Après discussions, l'idée a germé de travailler en histoire orale et de proposer aux élèves de partir à la rencontre de personnes âgées, témoins potentiels des crises du xx^e siècle, pour récolter leurs témoignages, les analyser et les mettre en perspective.

Deux démarches pour une même problématique

Réalisée entièrement à distance durant le confinement, la séquence de Claire Lamon visait essentiellement à développer les compétences liées à la démarche d'entretien et à l'enquête historique locale et orale. Les questionnements des enfants (voir les extraits ci-dessous) ont donc représenté le cœur de la conception des séances d'enseignement-apprentissage. Dans un second temps, le

principal apprentissage visé était celui de l'identification des principales évolutions des aspects de la vie quotidienne en période de crise. Aucune crise particulière n'avait été préalablement choisie. L'originalité de sa démarche venait surtout du fait que l'amorce de la séquence et le canevas d'entretien ont été réalisés par les élèves eux-mêmes. C'était à eux d'imaginer les questions qu'ils souhaitaient poser à leurs témoins. Voici l'unique consigne qui leur avait été donnée : « Rédiger trois questions qui concernent la vie quotidienne en temps de crise. Thématiques possibles : habitat, hygiène, santé, activités, alimentation, travail, statut social... Exemple : certaines de vos activités avaient-elles changé ? Avez-vous dû déménager ? » En tout, ce ne sont pas moins de cent neuf questions qui ont émergé. Les élèves, avec l'aide de l'enseignant, les ont ensuite regroupées en grandes lignes thématiques, en s'appuyant sur des documents historiques, pour servir de base au canevas d'entretien. C'est dans ce corpus que les élèves choisissaient librement de piocher pour interroger leur témoin. Ils avaient également la possibilité d'interroger le témoin de leur choix.

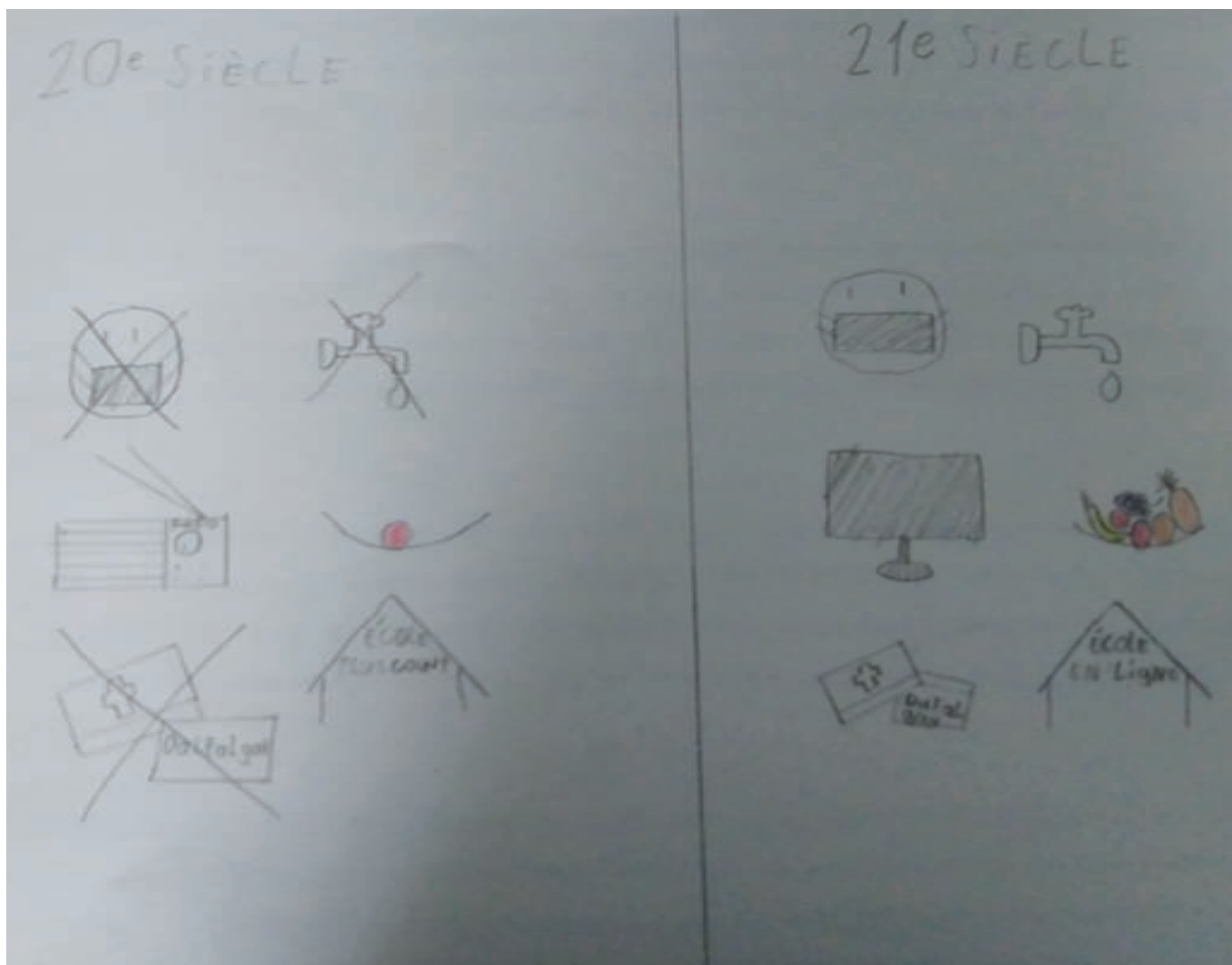
Voici la structure de sa séquence en fonction des objectifs d'apprentissage (SHS 22 et 23) :

1. Concevoir des questions liées à l'impact d'une crise sur la vie quotidienne en anticipant les réponses souhaitées.
2. Regrouper les questions par thématiques en se basant sur l'ensemble des questions posées par les élèves (SHS 23/g).
3. Rechercher de l'information sur le xx^e siècle en ciblant les contenus en fonction des thématiques (SHS 23/a-d).
4. Planifier, réaliser et synthétiser un entretien en mobilisant le canevas élaboré (SHS 22/5, 1 23/b).
5. Catégoriser les réponses récoltées en les analysant.
6. Évaluer la fiabilité de la source d'information qu'est l'entretien *versus* le livre d'histoire en adoptant une position critique.
7. Synthétiser cinq éléments qui caractérisent la vie quotidienne au xx^e et au xxi^e siècle en les représentant graphiquement (SHS 23/g).

Cette structure met en lumière l'alternance entre la réflexion individuelle initiale et les phases de mise en commun, qui permettent d'élargir le questionnement. Les élèves se sont d'abord posé

¹ Disponible à l'adresse : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/histoire>, consulté le 31 octobre 2020.

² Proposé aux enfants entre 10 et 12 ans, ce thème est l'avant-dernier du cycle 2 et il concerne l'histoire du xx^e siècle. Le module 1, intitulé « Vivre en temps de crise », traite principalement de la Première Guerre mondiale, de la crise économique des années 1930 puis de la Seconde Guerre mondiale, du point de vue de leurs conséquences sur la vie quotidienne.



Exemple d'une production d'élève de 8H – classe de Claire Lamon : synthèse graphique.

VIVRE EN TEMPS DE CRISE – ALIMENTATION

7 Lis les informations données par le document C.

- a) Colorie **en vert** les cases des affirmations correctes et **en rouge** les autres.
- Grâce aux coupons, on n'a plus besoin de payer ces quantités de nourriture.
 - Une carte est valable un mois.
 - On ne pouvait s'approvisionner que dans certains magasins.
 - Si on ne prenait pas de riz, on pouvait remplacer par des pâtes.
 - On pouvait se procurer la même marchandise plusieurs fois par mois.
- b) Surligne sur la carte avec les mêmes couleurs les éléments qui t'ont permis de répondre.



CARTE DE RATIONNEMENT, 1941.

Exemple de document utilisé par Jean-Michel Hiroz, extrait du fichier de l'élève, Histoire 7-8H, p. 88.

individuellement des questions, puis un document de synthèse, qui les réunissait toutes, a été rédigé car, avec cent neuf questions, il était nécessaire de canaliser leur créativité pour mener des entretiens efficaces. Dans un deuxième temps, les réponses données par les entretiens ont également toutes été regroupées afin d'augmenter la quantité et la fiabilité des contenus. Ces constatations et cette structure démontrent que le cœur de cette séquence est bien constitué des conceptions et questions des élèves.

Parallèlement à la démarche de Claire Lamon, l'occasion m'a été donnée de proposer cette thématique à d'autres élèves de 8H. Jean-Michel Hiroz, enseignant de 8H de mon fils à Vollèges, a également été motivé par la perspective de travailler sur ces thématiques, reliant le passé et le présent, avec la conviction que cela ferait comprendre à ses élèves que nous vivions un « moment historique ». Cependant, il a choisi de structurer d'une manière différente sa séquence : l'axe de départ était plus précisément basé sur la crise des années 1930 et la Seconde Guerre mondiale.

1. Durant le confinement³, analyser les documents présents dans les MER : les lire, les comprendre et

en retenir les idées essentielles. De son point de vue, les sources écrites proposées aux élèves sont pertinentes, mais pas suffisamment « vivantes ». Habituellement, M. Hiroz proposait des ressources audiovisuelles sur ces thématiques mais, à distance, elles lui semblaient trop compliquées à appréhender.

2. Sélection par l'enseignant, avec l'aide de l'administration communale de Vollèges, des personnes vivantes, nées entre 1932 et 1945. Parmi les 48 qui vivaient encore, 25 ont été retenues, en fonction de leur vivacité d'esprit et leur capacité à témoigner.

3. Réalisation d'un questionnaire par l'enseignant, sur la base des documents vus dans les MER. Sélection de quatre axes thématiques : les activités quotidiennes (travail/école), l'hygiène, l'alimentation, les relations sociales (voir ci-après).

4. À la mi-mai, à la faveur du déconfinement, un témoin est attribué à chaque élève. Les liens familiaux ou de voisinage sont privilégiés. Trois séances d'enseignement sont dévolues aux explications sur

³ Les étapes 1 à 3 ont été effectuées à distance durant le confinement. Les suivantes ont été réalisées après la mi-mai lorsque les

élèves ont pu retourner en classe. Comme il n'a pas été possible de rencontrer physiquement les personnes âgées, les interviews ont été faites par téléphone.

Questionnaire pour les élèves - 8H Vollèges

1. Avez-vous vécu durant la deuxième guerre mondiale ?
2. Que faisaient vos parents durant cette guerre ?
3. Qu'est-ce que cette guerre a modifié dans votre vie quotidienne ?
 - a. dans vos activités ?
 - b. dans votre alimentation ?
 - c. dans votre habillement ?
 - d. dans votre hygiène ?
4. Est-ce que vous alliez à l'école durant cette période de guerre ?
5. Avez-vous conservé des traces de cette période ?
6. Comment avez-vous vécu les relations à l'échelle familiale, villageoise ?
7. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué durant cette guerre ?
8. Est-ce qu'il y aurait des ressemblances entre la crise de 1939 à 1945 et celle que nous vivons ces jours-ci ?
9. Question libre - selon les intérêts des enfants

la démarche générale, la méthode d'interview, la compréhension et la mise en perspective du questionnaire.

5. Interviews: les élèves disposent de deux semaines.

6. Mise en commun des réponses et esquisse de parallèle avec la situation actuelle – trois séances.

7. Institutionnalisation: confrontation entre les sources écrites et les témoignages – synthèse.

Comme nous allons le voir, les deux enseignants ont opté pour un déroulement différent, mais finalement leurs conclusions sur les apports d'une telle démarche sont quasiment identiques.

Points forts et pistes d'améliorations

De manière générale, le bilan que tirent Claire Lamon et Jean-Michel Hiroz est largement positif. Tous deux parlent de la motivation, de l'implication des élèves dans leur travail et surtout,

finalment, de leur mise en perspective de la situation contemporaine, de leur capacité à s'interroger sur l'actualité et à faire spontanément des liens entre passé et présent.

Voici quelques éléments qui ont particulièrement frappé Claire Lamon, du point de vue didactique :

« Après avoir comparé les éléments de la vie quotidienne impactés par une crise (guerre, épidémie, etc.), le travail[...] implique ensuite une certaine prise de recul. Ce travail sur les compétences, qui fait partie intrinsèque de la didactique des SHS, paraît ainsi parfaitement s'accorder à un tel dispositif. Un deuxième élément développé à travers cette séquence est celui de la question du lien entre l'environnement privé et public, entre la macro et le micro-environnement. Ces notions peuvent être introduites puisque les élèves partent de leurs questions puis les confrontent à celles de la classe ainsi que des propos d'un individu pour ensuite les mettre en perspective ceux des autres interviewés. Ces confrontations à plusieurs échelles

permettent ensuite de dégager une généralité plus ou moins fiable. La compétence d'abstraction est donc au cœur de ce dispositif. Enfin, le dernier élément justifiant la mise en œuvre d'une telle séquence, et non des moindres en cette période, consiste en le pont social et intergénérationnel créé entre les enfants et seniors confinés. [...] De plus, cette démarche permet aussi de valoriser la population âgée, puisque cette dernière serait placée en détentrice d'un patrimoine historique et culturel à partager.»⁴

De son côté, Jean-Michel Hiroz relève la possibilité de développer les compétences transversales (expression orale, capacités de synthèse, d'analyse...) et la démarche transdisciplinaire : pour lui, il ne s'agit plus seulement d'une séquence en histoire mais véritablement d'une démarche SHS qui valorise l'approche citoyenne (cohésion sociale, liens intergénérationnels...) mais aussi géographique (le travail à l'échelle locale dans un petit village est intéressant pour comprendre son évolution à travers le temps). Il a aussi été frappé par la variété des réponses reçues par les élèves mais aussi par leur capacité d'autonomie.

Certains, originaires de pays étrangers, ont choisi de questionner leurs arrière-grands-parents, ce qui a permis d'élargir la problématique à l'échelle européenne. D'autres ont posé de nombreuses questions libres, ont récolté des heures d'enregistrements, se sont fait prêter des objets ou des souvenirs de famille. Du point de vue disciplinaire, les élèves ont non seulement réussi à montrer, à partir d'une vingtaine de témoignages seulement, la relativité historique et la complexité de l'étude du passé mais ils ont également réussi à tisser, sur le plan personnel, de belles relations humaines avec leurs témoins et à s'identifier à des enquêteurs.

En résumé, les élèves ont établi des parallèles évidents et concrets entre hier et aujourd'hui (couvre-feu et confinement, rationnement et peur de rupture d'approvisionnement...) faisant ainsi émerger une compréhension réelle de la vie quotidienne mais aussi de différentes temporalités.

⁴ Lamon Claire, *Texte de synthèse rendu dans le cadre du cours d'analyse de pratique*, Semestre 6, printemps 2020, HEP Valais.

Difficultés

Cependant, il ne faut occulter ni l'investissement que cette démarche demande à l'enseignant ni le degré de taxonomie élevé de certaines tâches, parfois un peu trop complexes pour des élèves du primaire.

La manière dont Claire Lamon a choisi de procéder, entièrement fondée sur la progression des élèves, demande un grand investissement de la part de l'enseignant. Elle a dû effectuer un énorme travail de sélection et de regroupement des questions des élèves, après la première étape du travail.

« J'ai pu constater que le fait de débiter la séquence par des questions que se posent les élèves sur la vie quotidienne au XX^e siècle peut semer des doutes. En effet, les enfants ont tellement remarqué le lien entre la démarche vécue et l'actualité que certains m'ont rendu des questions liées à la crise actuelle (télétravail, compétences liées à l'informatique). Dans le même ordre d'idée, les thématiques ressorties étaient très teintées par la crise de la COVID-19. Parmi celles les plus présentes à travers les questions des élèves, figurent les suivantes : l'hygiène, la santé, l'alimentation, la solidarité et le travail. Il serait intéressant d'analyser si ces thématiques, abondamment traitées dans les médias, domineraient aussi significativement en temps normal.»⁵

Enfin, une autre difficulté a été induite par le choix des témoins : les élèves étaient libres d'interroger qui ils désiraient et certaines personnes âgées parlaient d'événements qu'elles n'avaient pas elles-mêmes vécus. Dans ces conditions, les questions de la fiabilité des sources, de la distinction entre source primaire et secondaire, deviennent nécessaires mais constituent certainement un obstacle d'une grande complexité pour certains élèves de 8H.

Claire Lamon pointe également des enjeux de taille, à prendre en considération du point de vue didactique :

« Certains élèves ont présenté des difficultés à prendre du recul sur la démarche dans laquelle ils

⁵ Lamon Claire, *Texte de synthèse...*

se situaient. En effet, ils percevaient chaque tâche demandée comme une micro-tâche et avaient de la peine à faire des liens entre les tâches et le but final. Il semble important d'effectuer des gestes de tissage (à l'écrit ou à l'oral) au début de chaque séance, afin de la situer dans son contexte. Le haut niveau taxonomique des activités cognitives en jeu dans la séquence représente aussi un avantage. Bien que, pour certains, cela puisse aussi être à l'origine de difficultés supplémentaires.»⁶

Du côté de Jean-Michel Hiroz, c'est surtout la sélection des témoins qui a demandé beaucoup de travail. Au final, la disparité des résultats est parfois aussi compliquée à gérer : certains élèves ont récolté une heure d'interview, alors que d'autres ont appelé des personnes âgées méfiantes ou qui ont carrément refusé de leur répondre. Dans ce cas, la phase de mise en commun et de synthèse en classe est donc essentielle. Il indique également que cela demande de lâcher-prise sur « *l'avancement du programme* » :

« Cela demande évidemment beaucoup plus de temps de mettre en place ce type de séquence, il faut accepter de ne pas suivre strictement le programme, mais rien ne vaut le plaisir, la satisfaction des échanges que cela procure. »⁷

Bilan général et conclusions

Pour Claire Lamon, l'avantage principal de cette séquence est d'ordre motivationnel. Parmi les retours des élèves, la majorité disent s'être sentis impliqués dans la tâche pour deux raisons : l'aspect relationnel avec leurs grands-parents et la nouvelle source d'apprentissage. Jean-Michel Hiroz, pour sa part, trouve cette démarche extrêmement riche et appréciée de tous (enseignant comme élèves), car elle est basée sur les échanges et le dialogue. Il n'a qu'un seul regret : celui de ne pas pouvoir tester à nouveau ce travail thématique car il part à la retraite !

Par conséquent, on peut affirmer que, quelle que soit la structure de la séquence choisie par l'enseignant, le fait de mettre la démarche d'enquête et le questionnement des élèves au cœur du dispositif d'enseignement produit essentiellement le même résultat : celui de faire acquérir aux élèves, pourtant assez jeunes, pourtant à distance, la conscience de leur capacité à interroger le passé pour en tirer des réflexions pour le présent ; celui de les aider à cheminer progressivement vers une autonomie de questionnement et d'analyse qui pourra être poursuivie et approfondie en cycle 3. Ces expériences démontrent également la grande plus-value, pour l'acquisition de compétences en SHS, de l'implication émotionnelle et relationnelle que la démarche orale permet.

⁶ Lamon Claire, *Texte de synthèse...*

⁷ Hiroz Jean-Michel, Entretien du 22 juin 2020.

L'auteure

Après un master en histoire ancienne, **Marie-France Hendrikx** 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. 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 des 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

Des enseignants de dernière année de l'école primaire ont profité de la période de confinement pour saisir une formidable opportunité de travailler en histoire orale. Ils ont proposé à leurs élèves d'enquêter auprès de personnes âgées de leur entourage et de les faire témoigner sur les périodes de crise du xx^e siècle. Les élèves ont ainsi vécu deux expériences majeures : la première, humaine, en tissant des liens intergénérationnels forts ; la seconde, disciplinaire, en prenant conscience de la relativité historique et de la capacité de chacun de porter un regard critique sur le passé pour éclairer le présent.

Mots-clés

Problématisation, Histoire orale, Démarche d'enquête, Actualité

Ressources pour l'enseignement

Christian Rohr, Chantal Camenisch
et Tamara Terry Widmer, Universität Bern

Dem Klima seit dem Mittelalter auf der Spur – projektorientiertes Arbeiten in Sekundarschule und Gymnasium mit der Datenbank Euro-Climhist

Abstract

Climate change and its impact have also become a central topic in school lessons. The historical Euro-Climhist climate database offers a look back at the climatic variations and extreme weather-related events during the past 700 years. This freely accessible online portal enables queries on daily and seasonal weather in Switzerland and selected regions in Europe and data series to illustrate long-term temperature and precipitation developments as well as phenological data such as snow cover, flowering, and harvest times that apply to project-based teaching.

Keywords

Climate History, Switzerland, Europe, Historical Sources, Database

Rohr Christian, Camenisch Chantal, Widmer Tamara Terry, «Dem Klima seit dem Mittelalter auf der Spur – projektorientiertes Arbeiten in Sekundarschule und Gymnasium mit der Datenbank Euro-Climhist», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 149-155.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.149

Einleitung

Der Klimawandel und damit verbunden die Diskussion über die mittel- und langfristigen Folgen für unser Leben beherrschen die Diskussion in der Politik, in den Medien und mittlerweile auch in den Schulen. Immer häufiger findet dieses Thema Eingang in die Fächer Geschichte, Geografie, Biologie, Physik oder auch Wirtschaft und Recht, ja selbst aus philosophischer Richtung liessen sich ethische Fragen rund um den Klimawandel stellen. Die *Fridays-for-Future*-Demonstrationen haben gezeigt, dass gerade Schüler*innen für dieses Thema besonderes Interesse zeigen, zumal sie (und ihre Kinder) in Zukunft am meisten mit den Folgen des Klimawandels zu kämpfen haben, von der Zunahme extremer Naturereignisse über Wasserknappheit in vielen Regionen der Erde bis hin zum globalen Problem von immer mehr Klimaflüchtlingen.

Prognosen für die Zukunft sind stets mit zahlreichen Unsicherheitsfaktoren verbunden, denn neben berechenbaren Faktoren, etwa, wie sich die Zunahme der Kohlendioxid- und Methan-Konzentration in der Atmosphäre auf die Temperaturerwärmung auswirkt, ist vor allem der Mensch mit seinem Handeln (bzw. Nicht-Handeln) der grosse Unsicherheitsfaktor in diesen Szenarien. Dazu kommt, dass es kaum ein Thema gibt, zu dem so viele Verschwörungstheorien oder auch bewusste Falschmeldungen entgegen den wissenschaftlich breit abgesicherten Erkenntnissen (Stichwort «Klimaleugner*innen» bzw. «Klimaskeptiker*innen») im World Wide

Web herumschwirren und damit eine seriöse Arbeit im Schulunterricht erschweren.¹ Nicht weniger wichtig als der Blick in die Klimazukunft ist derjenige zurück in historische Klimaverläufe. Wie haben in der Vergangenheit langfristige Klimaveränderungen, kurzfristige Klima-anomalien und extreme Naturereignisse das Leben der Menschen beeinflusst? Welche Strategien entwickelten sie, sich bestmöglich an diese Herausforderungen anzupassen? In welcher Weise hat das Klima historische Entwicklungen mitgeprägt?² Für diese «*Wetternachhersage*» steht mit der klimahistorischen Datenbank Euro-Climhist (www.euroclimhist.unibe.ch) ein frei zugängliches Tool zur Verfügung, das – unter entsprechender Anleitung – auch mit Gewinn im projektorientierten Schulunterricht auf Gymnasial- und Sekundarstufe eingesetzt werden kann. Die Datenbank soll im Folgenden kurz hinsichtlich ihrer Entwicklung und der darin enthaltenen historischen Quellen vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt werden Abfragebeispiele näher ausgeführt, wie sie auch in den Unterricht einfließen könnten.

Die Datenbank Euro-Climhist

Klimageschichtliche Forschung ist relativ jung und begann erst seit den späten 1970er-Jahren langsam Fuss zu fassen. Einer der Mitbegründer

war der Berner Wirtschafts- und Klimahistoriker Christian Pfister, der für seine Studien zum Zusammenhang von Klima und Agrarwirtschaft umfangreiche Quellensammlungen anlegte.³ Diese wurden zunächst noch im Lochkartenformat abgespeichert. Ein 1992-1994 von der *European Science Foundation (ESF)* gefördertes internationales Projekt zur Untersuchung der europäischen Witterung im Zeitfenster 1675-1715 (dem sogenannten *Late Maunder Minimum*, in dem sich kalte Extreme als Folge einer schwächeren Sonnenaktivität häuften) ermöglichte dann den Aufbau einer Klimadatenbank, die schon den Namen «*Euro-Climhist*» trug. Nach Projektende konnte sie allerdings nur auf Sparflamme weitergeführt und ausgebaut werden. Seit 2010 wird Euro-Climhist im Auftrag des Bundesrats durch das *Bundesamt für Meteorologie und Klimatologie MeteoSchweiz* im Rahmen des globalen Klima-Beobachtungssystems *GCOS* langfristig mitfinanziert. Zusätzliche Unterstützung erfolgte durch das *Oeschger Centre for Climate Change Research* sowie durch Stiftungen.

Die heutige Website wurde von 2011 an aufgebaut. Sie enthält zum einen einführende Text- und Bildinformationen zur historischen Klimatologie, zu den Quellen der Klimageschichte und zu methodischen Fragen. Alle Texte werden auf Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch angeboten. Zum anderen werden die Daten seit 2015 über eine Abfragemaske allgemein und kostenlos zugänglich gemacht; auch dieser Abfragebereich ist viersprachig gestaltet. Detailliertere Ergebnisse sind Angehörigen von Wissenschaft, Schulen und Medien sowie internen und externen Mitarbeitenden nach einer einmaligen Registrierung zugänglich.⁴

¹ Zu den engen Verbindungen von konservativen, von der Erdöl- und Tabakindustrie gesponserten Thinktanks in den USA mit Politik und Medien vgl. das mehrfach preisgekrönte Buch Oreskes Naomi, Conway Erik M., *Die Machiavellis der Wissenschaft. Das Netzwerk des Leugnens*, Weinheim: Wiley-VCH, 2014. (Originalfassung: *Merchants of Doubt. How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*, New York: Bloomsbury Press, 2010.). Als kompakten, auch für Schüler*innen geeigneten Einstieg zum Thema «Klimaskeptiker*innen» bzw. «Klimaleugner*innen» vgl. die von der Plattform ProClim herausgegebene Publikation ProClim, OcCC (Hrsg.), *Die Argumente der Klimaskeptiker* (Climate Press. Hintergründe der Klima- und Global Change-Forschung 29), November 2010, auch online unter <https://naturwissenschaften.ch/service/publications/76830-die-argumente-der-klimaskeptiker>, konsultiert am 24.06.2020.

² Zum Verhältnis von Mensch und Klima in der Geschichte vgl. einführend Glaser Rüdiger, *Klimageschichte Mitteleuropas. 1200 Jahre Wetter, Klima, Katastrophen*, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2013; Behringer Wolfgang, *Kulturgegeschichte des Klimas. Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*, 5. Aufl., München: C.H. Beck, 2010.

³ Vgl. zu Christian Pfister v. a. dessen Hauptwerke Pfister Christian, *Agrarkonjunktur und Witterungsverlauf im westlichen Mittelland zur Zeit der Ökonomischen Patrioten 1755-1797. Ein Beitrag zur Umwelt- und Wirtschaftsgeschichte des 18. Jahrhunderts*, Liebfeld-Bern: Lang Druck AG, 1975; Pfister Christian, *Das Klima der Schweiz von 1525-1860 und seine Bedeutung in der Geschichte von Bevölkerung und Landwirtschaft* (Academia Helvetica 6), 3. Aufl., Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt, 1988; Pfister Christian, *Wetternachhersage. 500 Jahre Klimavariationen und Naturkatastrophen (1496-1995)*, Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt, 1999.

⁴ Zur Geschichte bzw. zur Struktur von Euro-Climhist vgl. Pfister Christian, Rohr Christian, Jover Antoine, «Euro-Climhist: eine Datenplattform der Universität Bern zur

Quellen in Euro-Climhist

Euro-Climhist umfasst heute (Stand: Juni 2020) 319 063 Datensätze mit Informationen zur täglichen Witterung und zu Extremereignissen vom späten Mittelalter bis heute. Durch die Zusammenarbeit mit *MeteoSchweiz* sind tägliche Wetterdaten ab der Gründung des gesamtschweizerischen staatlichen Messnetzwerks (1863) allerdings bewusst nicht in Euro-Climhist aufgenommen, sondern können über das von *MeteoSchweiz* betriebene Datenportal für Lehre und Forschung IDAWEB abgerufen werden.⁵

Lag zunächst der Schwerpunkt fast ausschliesslich auf der Schweiz bzw. auf den unmittelbar benachbarten Grenzregionen, so hat der Anspruch, eine europaweite historische Klimadatenbank aufzubauen, in den letzten Jahren zu einer Ausweitung auf zahlreiche andere Regionen Europas sowie auf gesamteuropäische Witterungsszenarien geführt. Dies geschieht über mehrere Kooperationsprojekte sowie die Bereitschaft anderer Forschungsgruppen, ihre Daten Euro-Climhist zur Verfügung zu stellen. Aktuell sind schon grössere Datenbestände aus der Tschechischen Republik, aus mehreren Regionen Frankreichs und aus den Baltischen Staaten zugänglich, zahlreiche weitere, etwa aus Katalonien, aus Schweden und Irland werden in den nächsten Monaten folgen.

Die Datenbank baut auf sehr unterschiedlichen Quellentypen und damit auch unterschiedlichen Formen der Information über Witterung und Klima auf. Erzählende Quellen wie Chroniken oder für die jüngere Zeit auch Zeitungsberichte enthalten in erster Linie Informationen über Extremereignisse, etwa Hochwasser oder langanhaltende Trockenheit. Ab dem 16. Jahrhundert kommen immer mehr auch Wettertagebücher auf: Die Autoren (es sind für die Frühe Neuzeit bislang ausschliesslich Männer) notierten täglich oder auch mehrfach am Tag Informationen über

Sonnenschein, Niederschlag und Wind sowie phänologische Daten. Darunter versteht man etwa Nachrichten über die Dauer der Schneedeckung, über Blüte- und Erntezeiten von ausgewählten Pflanzen. Je nachdem, ob diese früher oder später im Jahr stattfanden, sind sie indirekte Klimazeiger, sogenannte «Proxy-Daten». Ab dem 18. Jahrhundert enthielten diese regelmässigen Wetteraufzeichnungen oft auch instrumentelle Messdaten.

Für die Rekonstruktion langfristiger Klimaverläufe eignen sich besser serielle Quellen, etwa Rechnungsbücher aus der Verwaltung landwirtschaftlicher Güter, in denen Erntedaten, Erntemengen und teilweise auch die Qualität der Ernte verzeichnet sind. Da diese Aufzeichnungen oft über Jahrhunderte weitgehend homogen weitergeführt wurden, sind sie – trotz ihrer mühsamen Auswertung – zu einem integrativen Bestandteil der historischen Klimaforschung geworden.

Ergänzt werden diese schriftlichen Quellen auch durch ausgewählte historische Bildquellen, etwa zu Hochwassern oder zum Zustand von Gletschern (noch im Aufbau), sowie durch Klimadaten aus Archiven der Natur, etwa ausgewählte Baumringanalysen.

Im Gegensatz zu älteren Quellensammlungen⁶ zum Witterungsverlauf bauen die Einträge in Euro-Climhist auf einer gründlichen Quellenkritik auf, die Nutzer*innen auch nachvollziehen können. Diese Quellenkritik schliesst beispielsweise die Bestimmung des Kalenderstils ein, die von den Autoren der Originalquelle verwendet wurde. Weicht sie vom modernen Kalender ab, kann die Datierung angepasst werden. Zum aktuellen Zeitpunkt wird zudem zwischen zeitgenössischen Beobachtungen und später entstandenen Quellen unterschieden. Diese Unterscheidung ist ein Hinweis auf die Qualität der Information, denn je näher ein Beobachter zeitlich und räumlich war, desto zuverlässiger ist seine Beschreibung.

Witterungs-, Klima- und Katastrophengeschichte», *WEL – Wasser, Energie, Luft*, Nr. 109/1, 2017, S. 45-48, sowie die jeweiligen Abschnitte auf der Website von Euro-Climhist.

⁵ <http://www.meteoschweiz.admin.ch/home/service-und-publicationen/beratung-und-service/datenportal-fuer-lehre-und-forschung.html>, konsultiert am 24.06.2020.

⁶ z. B. Weikinn Curt, *Quellentexte zur Witterungsgeschichte Europas von der Zeitwende bis zum Jahre 1850*, Hydrographie Teil 1: Zeitwende-1500, Berlin: Akademie Verlag, 1958.

Beispiele für Abfragen und die praktische Anwendung im Unterricht

Die Abfragemaske von Euro-Climhist bietet mehrere Möglichkeiten, nach Daten zu suchen und die Ergebnisliste zu verfeinern. Zunächst können Nutzer*innen auswählen, ob sie über die Auswahl von Ort, Zeitspanne und Thema oder nach seriellen Daten suchen. Nach dieser Entscheidung öffnet sich bei der ersten Variante ein Menü mit präziseren Kriterien. Darin eingeschlossen sind etwa die Auswahl der beschriebenen Ereignisse, phänologische Angaben, Indizes und Ähnliches, die thematisch strukturiert in einem Menübaum mit Unterkategorien aufgelistet sind. Zudem legen Nutzer*innen einen Zeitraum fest, in dem gesucht werden soll, sowie einen geografischen Raum. Eine Karte, auf der die Treffer, die in der Ergebnisliste aufscheinen, lokalisiert werden, erleichtert dabei die Orientierung. Suchen Nutzer*innen nach seriellen Daten, kann die Datenreihe ebenfalls anhand eines thematischen Baums ausgewählt werden.

1) Beispiel 1: Extreme Hitze und Dürre in der Schweiz und in weiten Teilen Europas im Sommer 1540

Die zum Teil extrem heissen und trockenen Sommer der letzten 20 Jahre haben uns vor Augen geführt, welche Konsequenzen für die Landwirtschaft und allgemein die Wasserversorgung der Klimawandel in Zukunft immer häufiger mit sich bringen könnte. Als Vergleichsbeispiel bietet sich dazu das vermutlich heisseste und trockenste Jahr des zweiten Jahrtausends an, das im Sommerhalbjahr 1540 weite Teile Europas umfasste.⁷

⁷ Vgl. zum Jahr 1540 sowie zu den Folgen der extremen Hitze und Dürre Wetter Oliver, Pfister Christian, Werner Johannes P., Zorita Eduardo, Wagner Sebastian, Seneviratne Sonia I., Hergert Jürgen, Grünewald Uwe, Luterbacher Jürg, Alcoforado Maria-Joao, Barriendos Mariano, Bieber Ursula, Brázdil Rudolf, Burmeister Karl H., Camenisch Chantal, Contino Antonio, Dobrovolný Petr, Glaser Rüdiger, Himmelsbach Iso, Kiss Andrea, Kotyza Old ich, Labbé Thomas, Limanówka Danuta, Lützenburger Laurent, Nordli Øyvind, Pribyl Kathleen, Retsö Dag, Riemann Dirk, Rohr Christian, Siegfried Werner, Söderberg Johan, Spring Jean-Laurent, «The Year-Long Unprecedented European Heat and Drought of 1540 – a Worst Case», *Climatic Change*, Nr. 125/3-4, 2014, S. 349-363.

Zu diesem Thema kann in der Datenbank Euro-Climhist wie folgt nach relevanten Einträgen, wie beispielsweise Hitzeschäden, gesucht werden (Abb. 1):

- Menüpunkt *Themen* auswählen.
- In der linken Spalte bei Themen *Deskriptive Daten* aufklappen, *Klimatologisch bedingte Schäden* aufklappen und schliesslich z. B. *Hitzeschäden* sowie *Dürre- und Trockenschäden* auswählen.
- In der rechten Spalte bei Bezugspunkt *Schweiz* (oder auch weitere Länder) auswählen.
- Den Zeitraum mittels Datumseingabe von 01.01.1540 bis 31.12.1540 einschränken und unter Zeitraum *Sommer* auswählen.
- *Abfragen* klicken.
- Es folgt eine Übersicht über die Abfrageresultate, deren Details, u. a. Quellentext (sofern verfügbar), bibliografische Angaben etc., einzeln einsehbar sind (Abb. 2).

2) Beispiel 2: Erträge bei der Weinlese und Roggenernte im Schweizer Mittelland ab dem 15. Jahrhundert

Eine der grossen Herausforderungen für die Zukunft stellt die Anpassung der landwirtschaftlichen Produktion auf den Klimawandel dar. Verschiedene in der Schweiz angebaute Agrarprodukte, Getreide ebenso wie Weintrauben und anderes Obst, reagieren hinsichtlich der Qualität und Erntemenge sensibel auf unterschiedliche Witterungsverhältnisse in den Wachstumsphasen. Lange Serien zu Ernterträgen, die auf der Basis von Rechnungsbüchern und ähnlichen administrativen Quellen erstellt wurden, geben dabei einen Langzeitüberblick über den Einfluss von Witterung auf die Nahrungsversorgung.

Solche seriellen Daten, wie z. B. zum Zeitpunkt der Roggenernte und Weinlese in der Schweiz, sind gesondert in der Datenbank Euro-Climhist verfügbar und können wie folgt abgefragt werden.

- Menüpunkt *Serien* auswählen.
- *Proxy-Daten* ausklappen, *Phänologische Daten (Kulturpflanzen)* aufklappen, *Weinlesedaten (Day of Year) Schweizer Mittelland (CH) 1458-2011* sowie *Roggenernte Beginn (Day of Year) Schweizer Mittelland (CH) 1490-1970* auswählen.

Suchergebnisse

- 1540 Sommer wenig Niederschlag, sehr warm, Dürre- und Trockenschäden, Weinmosternte reich / Basel(BS)(278m) / Q:Ryff, Chronik_Basel
- 1540 Sommer wenig Niederschlag, Dürre- und Trockenschäden, Niedrigwasser / Biel(BE)(434m) / Q:Rechberger, Chronik
- 1540 Sommer Dürre- und Trockenschäden / Basadingen(TG)(413m) / Q:**Bauernchronik, Basadingen***
- 1540 Sommer Dürre- und Trockenschäden / Kt. Schaffhausen / Q:**Spleiss, Chronik***
- 1540 Sommer Dürre- und Trockenschäden: Wassermangel / Thun(BE)(560m) / Q:**Lohner, Chronik***
- 1540 Sommer Dürre- und Trockenschäden, Niedrigwasser / Zürich(ZH)(408m) / Q:Bullinger, Chronik
- 1540 Sommer kein Niederschlag, Dürre- und Trockenschäden: Wassermangel / St. Gallen(SG)(670m) / Q:Kessler, Begebenheiten
- 1540 Sommer kein Niederschlag, Dürre- und Trockenschäden: Wassermangel / St. Gallen(SG)(670m) / Q:Kessler, Begebenheiten
- 1540 Sommer Dürre- und Trockenschäden: katastrophal / Kt. Schaffhausen / Q:Huber, Schaffhauser_Chronik
- 1540 Jul kein Niederschlag, Dürre- und Trockenschäden / Basel(BS)(278m) / Q:Ryff, Chronik_Basel
- 1540 Jul Dürre- und Trockenschäden: Fische / Rhein / Q:Huber, Schaffhauser_Chronik
- 1540 Aug 1 - 7 kein Niederschlag, Dürre- und Trockenschäden / Basel(BS)(278m) / Q:Ryff, Chronik_Basel
- *Unzeitgenössische, fehleranfällige Information**

Abb. 2. Ergebnisliste (Überblick) in Euro-Climhist: Beispielabfrage zur extremen Hitze und Dürre in der Schweiz im Jahr 1540.

- Der Zeitraum kann optional mittels Datumseingabe eingeschränkt werden.
- *Abfragen* klicken.
- Nebst den Details zu den einzelnen Einträgen der Messreihen, die direkt eingesehen werden können, kann über den Button *Grafik* eine Übersicht des zeitlichen Verlaufs der Messreihen heruntergeladen werden.

Einbau der Ergebnisse aus Euro-Climhist in projektorientiertes Arbeiten

Nach der Recherche mit Euro-Climhist können die erzielten Ergebnisse mit Informationen aus der jüngsten Zeit in Verbindung gesetzt werden. Dazu eignen sich etwa Zeitungsberichte zu den Auswirkungen der Hitzesommer in den letzten 20 Jahren oder Temperaturmessergebnisse zu den letzten Jahren.⁸

Gerade in ländlichen Regionen bietet sich aber auch die Befragung von Bäuerinnen und Bauern darüber an, wie sich diese extreme Hitze und Trockenheit auf deren landwirtschaftliche Produktion ausgewirkt hat. Gab es witterungsbedingt Ernteeinbussen oder gar komplette Ernteaufälle? Welche anderen Witterungsfaktoren ausser Hitze und Dürre können dafür verantwortlich sein? Haben die Betroffenen bereits Klimaanpassungen vorgenommen, oder planen sie diese für die nahe Zukunft? (Umstellung auf andere Getreidesorten, andere Bewässerungssysteme etc., zusätzliche Versicherungen gegen Ernteaufall, ...). Auf diese Weise kann der Blick auf Witterung und Klimaverläufe der Vergangenheit nicht nur das Verständnis für historische Entwicklungen erweitern, sondern auch den reflektierenden Blick auf aktuelle Fragen des Umgangs mit dem Klimawandel schärfen und das Bewusstsein für die Dringlichkeit dieses Themas erhöhen.

⁸ Neben der schon erwähnten Abfragemöglichkeit über IDAWEB kann dies auch über die jährlich erscheinenden Klimareports der *MeteoSchweiz* erfolgen. Diese sind online abrufbar, etwa der für 2019 unter <https://www.meteoschweiz.admin.ch/home/>

service-und-publikationen/publikationen.subpage.html/de/data/publications/2020/6/klimareport-2019.html, konsultiert am 24.06.2020.

Die Verfasser*innen

Christian Rohr ist Ordentlicher Professor für Umwelt- und Klimageschichte am Historischen Institut der Universität Bern, Direktor der Abteilung für Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte (WSU) und Mitglied des Oeschger Centre for Climate Change Research. Er beschäftigt sich schwerpunktmässig mit der Geschichte historischer Naturkatastrophen seit dem Mittelalter sowie mit der Klimageschichte des Mittelalters und der Neuzeit.

https://www.hist.unibe.ch/ueber_uns/personen/rohr_christian/index_ger.html

christian.rohr@hist.unibe.ch

Chantal Camenisch ist promovierte Historikerin. Sie forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Institut der Universität Bern und am Oeschger Centre for Climate Change Research zum Klima und den gesellschaftlichen Klimafolgen in der Vergangenheit.

https://www.hist.unibe.ch/ueber_uns/personen/camenisch_chantal/index_ger.html

chantal.camenisch@hist.unibe.ch

Tamara Terry Widmer ist wissenschaftliche Assistentin an der Abteilung für Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte (WSU) und

langjähriges Mitglied des Euro-Climhist-Teams. Ihren Master schloss sie in Geschichte mit dem Fachschwerpunkt Neuere und neueste Geschichte, inkl. Zeitgeschichte sowie in Sozialanthropologie ab.

https://www.hist.unibe.ch/ueber_uns/personen/widmer_tamara_terry/index_ger.html

tamara.widmer@hist.unibe.ch

Zusammenfassung

Der Klimawandel und seine Auswirkungen sind mittlerweile auch ein zentrales Thema im Schulunterricht. Die historische Klimadatenbank Euro-Climhist gewährt einen Blick zurück in die Klimaverläufe und auf witterungsbedingte Extremereignisse in den letzten 700 Jahren. Das frei zugängliche Online-Portal ermöglicht im Rahmen von Projektunterricht Abfragen zur täglichen und saisonalen Witterung in der Schweiz sowie ausgewählten Regionen Europas und veranschaulicht über Datenserien langfristige Temperatur- und Niederschlagsverläufe sowie phänologische Daten wie Schneebedeckung, Blüte- und Erntezeiten.

Keywords

Klimageschichte, Schweiz, Europa, Historische Quellen, Datenbank

Das «Jahr ohne Sommer» in Ostschweizer Hungertafeln. Ein Beispiel zur Förderung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

Abstract

The article deals with an example of how narrative competence can be fostered in lower secondary education. This is illustrated by a teaching example on the «*year without summer*» and the subsequent hunger crisis in 1816/1817. The students examine a «hunger plaque» from the Toggenburg Museum Lichtensteig and use their results to create a narrative.

Keywords

«*Year without summer*», Famine, Narrative competence, Subject combination

Ein Anhang dieses Artikels ist verfügbar unter:
www.alphil.com

Als 1815 der Vulkan Tambora im heutigen Indonesien ausbrach, hatte das schwerwiegende Konsequenzen für das Klima auf der ganzen Welt. Freigesetzte Aerosole verringerten die Sonneneinstrahlung stark und führten zu einer massiven Abkühlung. Wetter- und Klimaextreme waren die Auswirkungen. In Europa wurde diese ungewöhnliche Kälteperiode von nasskaltem Wetter begleitet. 1816 ging als «*Jahr ohne Sommer*» in die Geschichte ein.¹ Schnee und Regen beeinflussten die Heu- und Kartoffelernte negativ, und Überschwemmungen führten zu weiteren Ernteaufschlägen. Auf den Markt kamen Lebensmittel von schlechter Qualität, und eine massive Teuerung für landwirtschaftliche Güter des täglichen Bedarfs setzte ein. Behringer spricht in diesem Zusammenhang von der «*Tambora-Krise*». Er nennt insbesondere drei Folgen: Vorerst führte diese Problematik zu Mangelernährung und Hungerkrisen, was für viele den Hungertod bedeutete, aber auch die Ausbreitung von Krankheiten wie Cholera förderte, da die Menschen geschwächt waren. Weiter nahm die Migration in Europa zu. Viele Menschen versuchten durch Auswanderung ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Schliesslich war auch die Politik gefordert, die gerade durch ständig steigende Lebensmittelpreise unter grossem Druck stand und sich mit Protestwellen konfrontiert sah.²

Mühlestein Helene, «Das «*Jahr ohne Sommer*» in Ostschweizer Hungertafeln. Ein Beispiel zur Förderung narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 7/2021, S. 157-163.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.157

¹ Behringer Wolfgang, *Tambora und das Jahr ohne Sommer. Wie ein Vulkan die Welt in die Krise stürzte*, München: Beck, 2018, hier S. 41-51; Behringer Wolfgang, *Kulturgeschichte des Klimas. Von der globalen Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*, 8. Auflage, München, 2019, hier S. 217-221.

² Behringer Wolfgang, «Tambora und das Jahr ohne Sommer. Ein Naturereignis mit globalen Auswirkungen», in Frommelt Fabian, Hitz Florian, Kasper Michael, Thöny Christof (Hrsg.), *Das Jahr ohne Sommer: Die Hungerkrise 1816/17 in mittleren Alpenraum*, Wien: Wagner, 2017, S. vi-12.

Auch die Schweiz war in unterschiedlichem Masse von der «*Tambora-Krise*» betroffen. Insbesondere die Ostschweiz wurde von einer starken Hungersnot heimgesucht. Verschiedene Faktoren waren dafür verantwortlich. Zum einen wurde in dieser Gegend bereits in den Jahren vor der Krise wenig landwirtschaftlicher Ertrag erwirtschaftet. Immer mehr Landarbeiter und Landarbeiterinnen versuchten ihr Glück in der aufkeimenden Textilindustrie, was der Landwirtschaft Arbeitskräfte entzog und die Abhängigkeit der Lebensmittelproduktion vom Ausland erhöhte. Dies rächte sich, da als Effekt der napoleonischen Kriege die Getreidevorräte auch im grenznahen Ausland knapp waren. Das Ende von Napoleons Herrschaft befeuerte die Notsituation in der Ostschweiz zusätzlich. Nach der Aufhebung der Kontinentalsperre gegen England, die von 1806-1813 bestand, wurde der schweizerische Markt mit billigen englischen Baumwollprodukten überschwemmt. Die auf Baumwolle spezialisierte Ostschweizer Textilindustrie fiel in eine Krise. Viele der Ostschweizer Textilarbeiter waren daher schon vor der Hungerkrise von 1816/1817 von Armut betroffen und lebten unter äusserst schwierigen Bedingungen.³

Hungertafeln als überlieferte Erinnerungskultur

Wie einschneidend die Krise von 1816/1817 für die Schweiz war, zeigt sich deutlich an den zahlreichen überlieferten «*Hungerandenken*». Sie sind Teil einer Erinnerungskultur und fanden insbesondere in reformierten Kantonen Verbreitung. Sie sollten auch die Nachkommen an den Schrecken der Krise erinnern. Diese Hungerandenken

³ Gabathuler Hansjakob, «Des Wuchers höllisches Ungetüm und das weite Feld des Verderbens. Die Entwicklung der Hungersnot von 1816/17 in der Ostschweiz, im Kanton St. Gallen und in der Region Werdenberg», in Frommelt Fabian, Hitz Florian, Kasper Michael, Thöny Christof (Hrsg.), *Das Jahr ohne Sommer...*, S. 13-16j. Vgl. zur Situation in der Schweiz auch: Krämer Daniel, «*Menschen grasten nun mit dem Vieh*» - *Die letzte grosse Hungerkrise der Schweiz 1816/17*. Basel: Schwabe, 2015, hier S. 77-90. Vgl. zur Kontinentalsperre: Frankhauser Andrea. «Kontinentalsperre» in *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 30.10.2008. Online: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/013928/2008-10-30/>, konsultiert am 07.07.2020.

sind regional in unterschiedlichen Formen zu finden. Im Toggenburg waren sogenannte «Hungertafeln» verbreitet. Es gab sie in zwei Formen. Zum einen handelte es sich dabei um einfache Blätter oder Tafeln, auf welchen handschriftlich die Ereignisse von 1816/1817 festgehalten wurden. Zum anderen war die Hinterglasmalerei mit der speziellen Eglomisé-Technik verbreitet, in der mit schwarzer Lackfarbe bemalte Glasplatten mit Ornamenten, Figuren und Buchstaben verziert wurden.⁴

Eine besonders anschauliche Hungertafel ist heute im Toggenburger Museum Lichtensteig zu finden. Leider sind sowohl der Künstler als auch das Entstehungsjahr unbekannt. Die Tafel ist auffällig, weil der Textteil von sechs Aquarellbildchen eingefasst ist, auf welchen in Bauernmalerei Alltagssituationen während der Hungerkrise 1816/1817 dargestellt sind. Es handelt sich dabei um eine nummerierte Abfolge: Auswanderer vor einer Polizeisperre, die von den Menschen Geld verlangte, damit sie weiterreisen konnten, Menschen «*fressen*» vor lauter Hunger zusammen mit den Kühen Gras auf einer Wiese, Opfer der Hungersnot werden beerdigt, eine Familie wird vom Tod bedroht. Zwei weitere Bilder beschäftigen sich mit dem Ende der Hungersnot 1817. Abgebildet ist zum einen die erfolgreiche Ernte von 1817, zum anderen aber auch das Volk, das Gott für die Erlösung von den Strapazen dankt.⁵ Neben den Bildern beinhaltet die Tafel zwei Textblöcke. Der erste Block umgibt die einzelnen Bilder und fungiert teilweise auch als Bildunterschrift. Inhaltlich wird hier ein stark religiöser Fokus deutlich. Einzig Gott wird als mögliche Hilfe gesehen: «[...] nur du o getreuer Gott, kanst von uns wenden alle Noth. So wollen wir mit stetem Vertrauen, deiner Hilf entgegen schauen.» Specker schreibt, dass die Hungerkrise dem religiösen Milieu nochmals eine kurze Blüte ermöglichte. Die Hungertafeln würden auf eine Frömmigkeit verweisen, die im Laufe des 19. Jahrhunderts stetig an Bedeutung verlieren

⁴ Specker Louis, *Die grosse Heimsuchung. Das Hungerjahr 1816/17 in der Ostschweiz*, Rorschach: E. Löpfe Benz AG, 1995, hier S. 44-50.

⁵ Vgl. dazu auch Specker Louis, «Die grosse Heimsuchung...», S. 49.



Abb 1. Hungertafel aus dem Toggenburger Museum Lichtensteig. Foto: Toggenburger Museum Lichtensteig.

sollte.⁶ Der zweite Textblock ist in der Mitte der Hungertafel platziert und wird durch die Überschrift der Tafel «*Merkwürdige Beschreibung der beispillosen Theurung des Jahres 1817*» eingeleitet. Im Anschluss folgt eine Beschreibung der Situation der Menschen 1816/1817. Inhaltlich werden gesellschaftliche und politische Aspekte thematisiert: so etwa, wie es während der Krise um die Armenversorgung in den Gemeinden stand und welchen Problemen Auswanderer begegneten. Zum Schluss wird vermerkt, dass die gute Ernte im Sommer 1817 die Hungersnot beendet habe. Zugleich wird mit einer Auflistung verschiedener Lebensmittelpreise vom Frühsommer 1817 nochmals auf die starke Teuerung im «*Jahr ohne Sommer*» hingewiesen.⁷

⁶ Specker Louis, «Die grosse Heimsuchung...», S. 50.

⁷ Ich bedanke mich bei Dorothee Guggenheimer vom Stadtarchiv der Ortsbürgergemeinde St. Gallen für die Hilfe bei der Transkription. Das Transkript und alle Bilder sind als Anhang dieses Artikels online abrufbar.

Die Hungertafel weist in ihrer Dichte somit verschiedene inhaltliche Ebenen der Hungersnot von 1816/1817 in der Ostschweiz auf. Sie beschreibt mittels der Aquarellbilder den Alltag der Menschen in der Krise, der mittlere Textteil greift damit verbundene gesellschaftliche und politische Themen auf und die Texte, welche als Bildunterschriften fungieren, deuten auf einen durch Frömmigkeit bestimmten Umgang mit der Krise hin.

Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Verwendung der Hungertafel im Unterricht

Die hohe Informationsdichte ist ein besonderes Merkmal dieser Hungertafel. Die Verbindung von Bildabfolge und der Strukturierung in zwei Textblöcke führt jedoch dazu, dass die Inhalte trotzdem verständlich bleiben und die Tafel nicht überladen wirkt. Auch die Bilder sind in ihren Darstellungen und der Maltechnik einfach gehalten.



Abb 2. Menschen essen aus Verzweiflung Gras. Foto: Toggenburger Museum Lichtensteig.



Abb 3. Ganze Familien sind im «Jahr ohne Sommer» vom Tod bedroht. Foto: Toggenburger Museum Lichtensteig.

Die Kombination der verständlichen Darstellung mit der hohen Aussagekraft zur gesellschaftlichen Situation in der Ostschweiz um 1816/1817 machen diese Tafel zu einer spannenden Quelle für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I. Hinzu kommt, dass das Thema «*Das Jahr ohne Sommer*» auch geeignet ist für die Fächerverbindung zwischen Geografie und Geschichte im Integrationsfach Räume, Zeiten, Gesellschaften. Naturereignisse und Naturphänomene erklären und deren Auswirkungen auf die Menschen und Umwelt einschätzen können, ist im Lehrplan 21 eine Kompetenz im Bereich der Geografie, die sich gut an diesem historischen Fallbeispiel illustrieren lässt.⁸ So ist es problemlos möglich, mithilfe dieses Themas sowohl geografische als auch historische Kompetenzen zu fördern.

Im Bereich der historischen Kompetenzen müssen Überlegungen angestellt werden, wie diese Hungertafel mit ihrer besonderen Bild-Text-Kombination in den Unterricht eingebunden werden kann. In der Geschichtsdidaktik wird vor allem von der Förderung narrativer Kompetenz als Königsweg zur Entwicklung des historischen Denkens gesprochen. Narrative Kompetenz bedeutet, dass Schüler*innen in der Lage sind, sinnhafte historische Erzählungen selbst zu konstruieren.⁹ Damit verbunden ist ein Verständnis von Narrativität, das sich durch die Strukturierung historischer Aussagen sowie die Einbindung besonderer Merkmale einer geschichtlichen Erzählung wie spezifische historische Themen, Phänomene oder Kategorien kennzeichnet. Sinnbildend für die Narration ist dabei die Verbindung von historischen Einzelaspekten sowie die Zeiterfahrung.¹⁰ Im Kompetenzmodell von Gautschi steht das historische Erzählen ebenfalls im Zentrum. Er definiert vier Teilbereiche narrativer Kompetenz:

⁸ D-EDK, Lehrplan 21, RZG 1.3.c, 2016, <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|1|0|3>, konsultiert am 08.07.2020.

⁹ Barricelli Michele, «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht», in Buchsteiner Martin, Nitsche Martin (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen - Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Wiesbaden: Springer, 2016, S. 48-47.

¹⁰ Barricelli Michele, «Narrativität», in Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (et al.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 2. überarb. und erw. Aufl., Schwalbach a. T.: Wochenschau, 2009, S. 149-150.

Wahrnehmung von Veränderung in der Zeit, Interpretation und Darstellung von historischen Sachurteilen, Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung und Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen.¹¹

Die vorgestellte Hungertafel kann im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum «*Jahr ohne Sommer*» auf der Sekundarstufe I als Quelle für die Hungerkrise von 1816/1817 gelesen werden. Historiografisch kommt jedoch der Aspekt der Erinnerungskultur hinzu. In einer einleitenden Sequenz zum Thema sollen sowohl die Herkunft der Quelle und ihre spezifische Funktion als Erinnerungsobjekt thematisiert als auch die Gründe für die Entwicklung der Krise erarbeitet werden. Somit werden durch die Erarbeitung von quellenkritischen Aspekten und historischem Kontext in der einleitenden Sequenz Grundlagen zur zeitlichen Orientierung und für die Analyse und Interpretation der Quelle gelegt. Wie erwähnt bietet sich für die einleitende Sequenz inhaltlich an, geografische Aspekte wie den Vulkanausbruch und die damit verbundenen Folgen für Wetter und Klima einzubinden. Die anschließende vertiefte Auseinandersetzung mit der Hungertafel im Unterricht soll folgende Frage beantworten: Was wird zur Hungerkrise in der Ostschweiz auf der Hungertafel erzählt?

Im Fokus steht damit vor allem die Erschliessungskompetenz, da es darum geht, die Hungertafel als Quelle zu deuten und zu einer entsprechenden Sachanalyse zu gelangen, um die Frage beantworten zu können.

Ein Beispiel für ein Aufgabenformat zur Förderung narrativer Kompetenz

Die Förderung narrativer Kompetenz ist gerade auf der Sekundarstufe I anspruchsvoll. Nimmt man das Kompetenzmodell von Gautschi aber ernst, so muss man Aufgabenformate entwickeln, die

¹¹ Barricelli Michele, Gautschi Peter, Körber Andreas, «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle», in Barricelli Michele, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach a. T.: Wochenschau, 2012, S. 207-235, hier S. 222-224.

historisches Erzählen in seiner Gesamtheit schon auf der Sekundarstufe I fördern. Eine Grundvoraussetzung für das Ermöglichen historischer Erzählungen sieht Barricelli im gewählten Operator. Für ihn müsste dieser konsequenterweise «erzählen» lauten, da nur so die Konstruktion von Erzählungen angeregt werden könne.¹² Die Hungertafel hat hier viel Potenzial, weil sie viele Informationen zur Hungerkrise 1816/1817 auf kleinem Raum beinhaltet, welche die Konstruktion einer eigenständigen historischen Erzählung unterstützen. Die relative Dichte an Informationen ist zudem auf mehrere Quellengattungen verteilt. Die Hungertafel beinhaltet sowohl Bild als auch Textquellen. Die übergeordnete Aufgabenstellung könnte also beispielsweise lauten: a) Erzähle, wie die Menschen in der Ostschweiz das Jahr ohne Sommer gemäss der Hungertafel erlebten. b) Beschreibe, welche Bedeutung diese Hungertafel für die Menschen hatte. Mit diesen Aufgabenstellungen wird die Konstruktion einer Narration angeregt. Zugleich wird auf ein Endprodukt – eine zusammenhängende Erzählung, die mittels einzelner Schritte der Quellenerschliessung und Interpretation konstruiert wird – fokussiert. Üblicherweise erfolgt das Erzählen im Geschichtsunterricht schriftlich, es ist aber auch möglich, eine Erzählung beispielsweise als Podcast von den Schüler*innen vertonen zu lassen.

Die Aufgabenstellung selbst kann in fünf Teilaufgaben (1-5) zerlegt werden. Die Erzählung wird so in einer Art Cluster konstruiert. Für die Analyse der einzelnen Quellengattungen ist es möglich, ein Analyseraster aus den gängigen Schweizer Lehrmitteln wie *Durchblick* oder *Zeitreise* zu benützen. In der ersten Teilaufgabe analysieren die Schüler*innen die Bildabfolge. Sie schreiben zu jedem Bild einzeln einige Stichworte auf (1). In der zweiten Teilaufgabe lesen die Schüler*innen den ersten Textblock über die Situation von 1816/1817. Sie überprüfen mittels dieses Textabschnitts ihre Analyse der einzelnen Bilder und ergänzen diese mit

weiteren Informationen (2). In der dritten Teilaufgabe kann die Analyse des zweiten Textblocks erfolgen, der auf Gott als Erlöser fokussiert (3). In der vierten Teilaufgabe sollen die Schüler*innen ihre Notizen mit Erkenntnissen aus der einleitenden Unterrichtssequenz ergänzen (4). Dazu gehört neben der thematischen Kontextualisierung auch die Aussagekraft der Quelle kritisch zu hinterfragen. Schliesslich geht es in der fünften Teilaufgabe darum, die Erzählung abschliessend zu konstruieren, auf Papier zu bringen sowie eine Interpretation zur Einordnung der Hungertafel zu wagen (5). Es ist denkbar, die einzelnen Aufgabenschritte gestaffelt abzugeben, was auch eine Binnendifferenzierung ermöglicht. Für schwächere Schüler*innen kann die Anzahl der Teilschritte für die Erzählung angepasst werden.

Abschliessende Überlegungen

Die Hungertafel aus dem Toggenburger Museum Lichtensteig ist ein faszinierendes historisches Zeugnis für das «Jahr ohne Sommer». Sie ist zum einen ein Beispiel für die Erinnerungskultur zur Hungerkrise zum anderen eine alltagskulturelle Quelle für die Ereignisse 1816/1817. Mit ihrer Informationsdichte und Darstellungsformen hat die Hungertafel viel Potenzial für den Geschichtsunterricht. Mit gestaffelten Teilaufgaben werden die Schüler*innen an die Konstruktion einer Erzählung über die Hungerkrise in der Ostschweiz 1816/1817 herangeführt. Zum Schluss stellt sich die Frage, wie Schüler*innen die Erzählung gestalten. Welche Hinweise werden aus den Quellen entnommen, welche Informationen lassen sie aus den einführenden Unterrichtssequenzen einfließen? Wie bildet sich zeitliche Orientierung in den Erzählungen ab? Bewerten die Schüler*innen die Ereignisse und deren Überlieferung auf der Hungertafel aus heutiger Sicht? Und wie gelingt es, verschiedene Aspekte zu einer sinnhaften historischen Narration zu verknüpfen?

¹² Barricelli Michele, «Historisches Erzählen...», S. 49.

Die Verfasserin

Helene Mühlestein, Dr., ist Dozentin für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Studium der Geschichte und Promotion in Geschichtsdidaktik mit einer Arbeit zu fachdidaktischen Konzeptionen in Lehrmitteln an der Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerverbindung im Schulfach RZG, Geschichtskultur, neue Aufgabenformate zur Förderung narrativer Kompetenz

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-helene-muehlestein>

helene.muehlestein@phsg.ch

Zusammenfassung

Die Situation der Bevölkerung in der Hungerkrise 1816/1817 steht in dieser Unterrichtsequenz zum «*Jahr ohne Sommer*» thematisch im Vordergrund. Anhand einer Aufgabenstellung zu einer Hungertafel aus dem Toggenburger Museum Lichtensteig wird aufgezeigt, wie narrative Kompetenz auf der Sekundarstufe I gefördert werden kann.

Keywords

«*Jahr ohne Sommer*», Hungersnot, Narrative Kompetenz, Fächerverbindung, Integrationsfach RZG

Samuel Fierz, Haute école pédagogique Valais
Nicolas Kramar, Musée de la nature de Sion
Sylvia Muller, Haute école pédagogique Valais

Transposition didactique d'une exposition muséale traitant d'un objet complexe : l'Anthropocène

Abstract

This article presents the didactic issues underlying the development of a school exhibition project for 15-20-year-olds based on a museum exhibition. The challenge is to make the concept of the Anthropocene affordable while maintaining its complex, interdisciplinary and prospective character. To this end, the issues are considered on a societal level, broadened with the help of environmental science knowledge about the nine planetary boundaries articulated as a system, and then reconsidered as a societal question that needs to be assumed.

Keywords

Didactic transposition versus media transposition, Controversial issues, School exhibition, Anthropocene, Systemism

Fierz Samuel, Kramar Nicolas, Mueller Sylvia, « Transposition didactique d'une exposition muséale traitant d'un objet complexe : l'Anthropocène », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 165-170.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.165

Contexte et enjeux didactiques

En juin 2016, le musée de la nature de Sion présentait son exposition « Objectif Terre : Vivre l'anthropocène », récompensée par le Prix Expo de l'Académie suisse des sciences naturelles. À la suite de ce succès, un appel à projets a été lancé afin de faire connaître le concept d'anthropocène au public du secondaire II – gymnasial et professionnel – sous forme d'une exposition itinérante. Les objectifs du musée sur le plan de l'intégration scolaire étant très ambitieux, à mi-chemin entre une ressource pédagogique et une exposition muséale, une demande de collaboration est faite à la Haute École pédagogique du Valais (HEP-VS). L'objectif de cette collaboration est de travailler à la transposition didactique des différents concepts présents dans l'exposition originale du musée afin d'en faire une exposition itinérante, accompagnée de prolongements scolaires adaptés aux différents types d'écoles : professionnelles, commerciales ou gymnasiales.

Les travaux ont débuté en 2018 avec la volonté d'initier chez les élèves une réflexion stimulante et distanciée des enjeux actuels et futurs liés à l'environnement, tout en les invitant à assumer les changements en cours. Dans cette démarche, une approche pluridisciplinaire a été favorisée ainsi qu'une collaboration étroite avec des enseignants de ces écoles, ces derniers faisant partie des personnes qui seront appelées à visiter l'exposition avec leurs élèves et à utiliser les prolongements proposés. Des questions didactiques ont dû être traitées dans ces travaux : clarifier le type de transposition en jeu (didactique vs médiatique), construire des savoirs épistémologiques (système, prospective), articuler des savoirs disciplinaires, s'adapter

aux différents cursus et publics, tenir compte des particularités d'une thématique socialement vive et développer une posture critique. Il faut reconnaître que l'Anthropocène est un concept ardu à transposer, qui convoque de nombreux savoirs spécifiques tout en articulant temps géologiques et temps historiques¹. Il invite à reconnaître les changements en cours du « système Terre » comme partiellement irréversibles et à penser le futur dans des conditions environnementales autres que celles qui prévalent ou ont prévalu².

Transposition didactique et médiatique

Dans ce cadre, le premier enjeu a été d'étudier l'exposition d'origine du musée à travers les documents comme les textes de la muséographie et une série de photographies des salles. À ce stade, un apport important a également été amené par le directeur du musée³ et le webdocumentaire produit pour prolonger le débat initié par l'exposition⁴. Oscillant entre savoirs scientifiques, débats de société, impératifs scolaires, nous avons eu besoin de clarifier le type de transposition que nous étions en train de faire. Une exposition muséale est le fruit de plusieurs types de transposition, didactique mais également médiatique et culturelle⁵. En effet, l'élaboration d'une exposition par un musée est soumise à des contraintes : la durée du projet, le public (dont l'objectif est essentiellement culturel ou de loisir) ou encore la nécessaire médiatisation de l'exposition. Ces contraintes sont finalement assez éloignées de celles du milieu scolaire impliquant des

programmes qui organisent une transmission des savoirs généralement de façon très linéaire à un public relativement homogène, l'acquisition de ces savoirs étant finalement évaluée⁶. De même, un musée va voir intervenir dans l'élaboration d'une exposition des acteurs très différents du milieu scolaire comme des scientifiques, des médiateurs ou encore des designers dont les préoccupations sont souvent éloignées de celles d'un enseignant. Les tensions et contradictions entre le monde scientifique et le monde des médias lors de l'élaboration d'une exposition dans un musée ont déjà bien été documentées par Triquet⁷ et montrent clairement l'influence que les différents protagonistes auront sur une exposition muséale. La question qui se pose alors est (voir figure 1) : qu'en sera-t-il lors de l'adaptation de cette exposition à un milieu strictement scolaire par des didacticiens et des enseignants ? La question semble pertinente dans le cadre du mandat donné à la HEP-VS pour l'adaptation de cette exposition et, afin de tenter un début de réponse, nous nous proposons de faire une brève analyse du travail déjà effectué à ce jour.

Reconfiguration du scénario d'origine

Le scénario de l'exposition d'origine était chargé de significations. À l'entrée, le visiteur marchait sur l'échelle des temps géologiques jusqu'à la période actuelle où la problématique « Anthropocène » était posée : la disparition actuelle d'espèces dont l'étendue pourrait s'approcher des grandes extinctions géologiques est causée par une espèce, *Homo Sapiens*. De multiples lignes au sol guidaient ensuite le visiteur à l'étage, dans différents espaces de savoir que l'on appelle « les neuf limites planétaires » qui sont un modèle environnemental couramment associé à l'Anthropocène⁸. Elles relèvent des sciences du système Terre : perte de la biodiversité,

¹ Kramar Nicolas, Oliveira Gilles, « Quelle(s) histoire(s) au regard de l'Anthropocène? », *Didactica Historica*, n° 7, p. 29-36.

² Bonneuil Christophe, Fressoz Jean-Baptiste, *L'événement Anthropocène; la Terre, l'histoire et nous*, Paris: Le point, 2016; Curnier Daniel, *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*, thèse de doctorat, Université de Lausanne, 2017.

³ Kramar Nicolas, « Questionner les liens sociétés-Terre », *La Lettre de l'OCIM*, n° 187, 2020, p. 14-19.

⁴ Federau Alexandre, Kramar Nicolas, *Objectif -Terre*, 2019. Webdocumentaire disponible à l'adresse : www.objectif-terre.world, consulté le 16 octobre 2020.

⁵ Natali Jean-Paul, « Le rôle des scientifiques dans les productions muséales », *Culture & Musées*, n° 10, 2007, p. 37-61.

⁶ Guichard Jack, *Vers une « médiatique » des sciences: Actions et problèmes*. Notes d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Sud, Didactique des disciplines, 1998.

⁷ Triquet Éric, « Analyse de la genèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique », *Publics et Musées*, n° 4, 1994, p. 153-157.

⁸ Rockström Johan, Steffen Will *et al.*, « A safe operating space for humanity », *Nature*, n° 461(7263), 2009, p. 472-475.

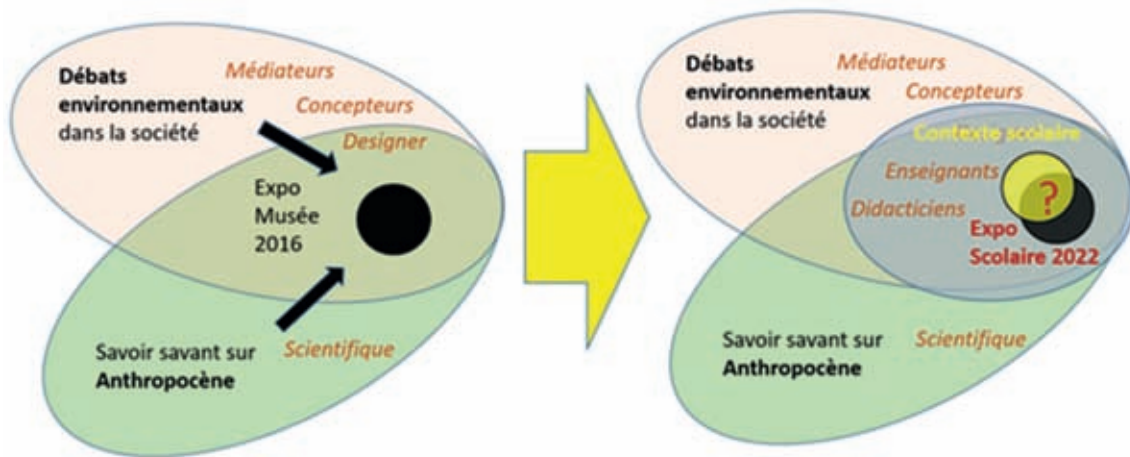


Fig. 1. Transposition didactique versus transposition médiatique : savoirs en jeu, acteurs, rôles, contraintes⁹.

changements climatiques, acidification des océans, particules fines, aérosols, cycle du carbone et de l'azote, etc. Le parcours de l'exposition se poursuivait en interrogeant l'évolution de la relation des sociétés occidentales à leur environnement et en abordant les représentations de la Terre vue comme une machine et d'une humanité qui se pense en observatrice, hors du système Terre. Le caractère parcellaire de ces informations était souligné par leur répartition dans les diverses cellules de l'ancien pénitencier de Sion ; leurs liaisons en réseau au moyen de bandes adhésives au sol et sur les murs marquaient le caractère systémique, comme si chaque aspect participait ou relevait d'un tout. Devenaient alors perceptibles le basculement, ou les changements qui justifiaient les débats scientifiques entre géologues autour de l'adoption formelle de l'Anthropocène comme nouvelle époque géologique. Dans les combles, la dernière salle ouvrait la question du futur avec des possibilités d'expression, de réflexion ou de lecture.

Nos premières réflexions en vue d'une exposition scolaire ont consisté à développer une forme qui parle du fond, comme dans la scénographie originale que nous venons de présenter. D'un point de vue didactique, la question pourrait se reformuler ainsi : *comment configurer l'exposition scolaire pour garder le caractère complexe, interdisciplinaire et*

prospectif de l'Anthropocène ? Il nous a paru évident de conserver une logique de réseau et nous avons développé l'idée de bornes réparties dans l'établissement scolaire qui permettent aux élèves de se documenter sur les « neuf limites planétaires ». Le renvoi aléatoire d'une borne à une autre sert également à percevoir les interactions entre elles et à construire progressivement l'idée qu'elles font « système » du fait que les thèmes qui y sont abordés sont liés. Un « centre » nous est apparu toutefois nécessaire, à la fois pour accueillir le public scolaire, médiatiser de façon claire la problématique « Anthropocène » au-delà de ses diverses manifestations partielles, et parler de la façon de vivre ce temps de changement ou ce basculement. Cet espace est actuellement prévu sous la forme d'un container qui prendrait place devant l'entrée de l'établissement.

S'éloignant d'une simple adaptation à un jeune public, la transposition didactique est vue aujourd'hui comme une reconfiguration des objets de savoir en fonction des finalités scolaires. La finalité civique de l'école nous a d'emblée amenés à placer l'élève dans une posture citoyenne face à une problématique que l'on peut qualifier de socioscientifique. Selon l'idée du « détour-retour » développée par Audigier¹⁰,

⁹ Fierz Samuel, Kramar Nicolas, Mueller Sylvia, *Transposition didactique d'une exposition muséale traitant d'un objet complexe : l'Anthropocène*, Communication orale au 11^e Forum DiNat et ADG, Genève, 24 janvier 2020.

¹⁰ Audigier François, «Éducation en vue du développement durable et didactiques», in Audigier François, Fink Nadine, Freudiger Nathalie, Haerberli Philippe (éd.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 130, 2011, p. 55.

il s'agit d'apprendre à poser un problème, à extraire des lignes de force à partir d'informations éparpillées pour donner corps à un questionnement et à reconnaître son caractère ouvert ou prospectif. En effet, l'enjeu de société sous-tendu par l'Anthropocène implique de penser le futur dans des conditions environnementales différentes d'aujourd'hui. Traiter ces questions implique de s'appuyer sur des savoirs établis afin de les approfondir de façon rationnelle, par un détour dans ce que nous appelons les savoirs scientifiques qui découpent les questions et les traitent par morceaux pour pouvoir les comprendre plus en détail. L'Anthropocène ouvrant à la question de l'avenir et de la façon de vivre notre futur, l'exposition propose de revenir au questionnement initial en étant plus informé et capable de mobiliser des savoirs scientifiques pour le reconsidérer en tant que citoyen, c'est-à-dire personne concernée par la problématique et les analyses, développements, décisions ou actions envisagés collectivement à son propos. L'école est fondée sur des disciplines qui entretiennent une certaine filiation avec les sciences de référence. Comme le soulignent Joshua et Dupin¹¹, ce découpage est nécessaire pour délimiter les enjeux d'analyse et les traiter, mais il entrave une pensée systémique qui cherche à penser le tout et considère ce tout comme étant plus que la somme de ses parties. Dans ce contexte épistémologique, aborder l'Anthropocène nécessite une approche interdisciplinaire et systémique. Il s'agit de s'appuyer sur chaque savoir disciplinaire et en même temps les articuler les uns par rapport aux autres en veillant aux « effets systèmes »¹². Au fond, aucune discipline ne peut prétendre apporter une compréhension totale de la problématique Anthropocène, mais toutes peuvent y apporter leur contribution. De plus, penser l'Anthropocène est l'occasion de mettre à distance les mythes et les récits qui fondent nos sociétés occidentales en questionnant certaines évidences.

¹¹ Joshua Samuel, Dupin Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF, 1993, p. 38.

¹² Kramar Nicolas, Oliveira Gilles, « Quelle(s) histoire(s) au regard de l'Anthropocène... ».

Pour partager ce point de vue épistémologique, nous avons cherché à piloter la visite de l'exposition par des questionnements qui engendrent le recours aux disciplines, mettant en valeur leurs apports, et en même temps la nécessaire articulation avec les contributions des autres disciplines. Ainsi, le visiteur est accueilli par un fait, la diminution importante du nombre d'espèces, qui renvoie tout de suite à une question : « La vie sur terre est en stress, sommes-nous au début d'une grande extinction comme celle ayant amené la disparition des dinosaures ? » S'ensuivent des paroles de sens commun, par exemple : « Une espèce de plus ou de moins, qu'est-ce que ça change ? » ou « On peine à prévoir la météo à une semaine, comment peut-on prédire un réchauffement du climat ? » Le questionnement cherche alors à rationaliser : « Qui peut nous dire combien d'espèces ont disparu ce dernier siècle et pourquoi ? Comment fait-on pour prédire un réchauffement ? Qui peut nous dire comment ont évolué les activités délétères pour le "système Terre" ? » Les scientifiques qui passent leur vie à étudier ces aspects deviennent incontournables et le travail de documentation sur les neuf bornes est lancé. S'il fait essentiellement appel aux savoirs construits dans les sciences de la nature, la question qui va clore cette partie ramène aux sciences sociales : pourquoi en est-on arrivé là ? Les rapports hommes-nature sont ensuite auscultés, montrant l'idéologie de maîtrise développée entre la fin du Moyen Âge et les temps actuels. Pour symboliser la valeur du travail scientifique, qui implique effort et patience mais qui ouvre à de nouvelles compréhensions, cette dernière question est développée sous forme d'« *inscape room* » : pour pénétrer dans le container et accéder à la compréhension des causes, les visiteurs doivent avoir accumulé un certain nombre d'informations sur les neuf bornes réparties dans l'établissement scolaire. Le caractère prospectif de l'Anthropocène est probablement celui qui est le plus délicat à didactiser. Selon Audigier¹³, l'école prend grand soin

¹³ Audigier François, « Éducation en vue du développement durable... ».

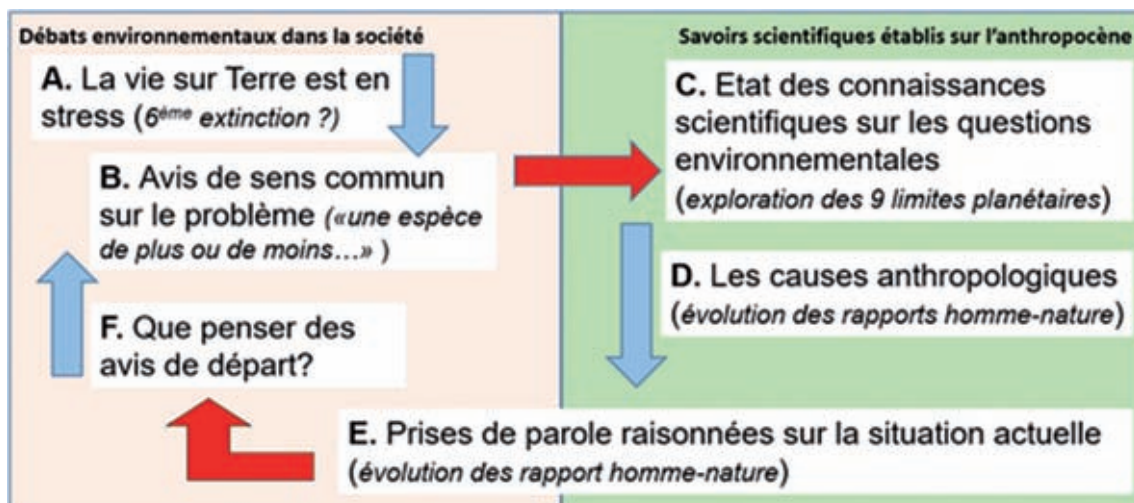


Fig. 2. Scénarisation de l'exposition scolaire en tant que «détour-retour» selon Audigier¹⁴.

d'écarter généralement ce qui fait polémique, elle cherche à transmettre des savoirs stabilisés et reste prudente par rapport aux aspects qui font débat. En ce sens, elle est fidèle à l'une de ses finalités : assurer la cohésion sociale. Legardez¹⁵ a traité ces aspects en formalisant le concept de question socialement vive, montrant très bien comment il faut parfois «refroidir» les questions pour pouvoir les traiter. Plusieurs thématiques liées à l'Anthropocène sont socialement vives à plusieurs niveaux : entre les experts, dans les médias, et enfin parmi les élèves, comme les récentes manifestations des jeunes pour le climat l'ont montré. Dans ce contexte, le choix que nous avons fait pour la dernière étape de visite est de repositionner la question dans le monde social, rappeler ce qu'est la prospective, et laisser le visiteur en contact avec une pluralité de paroles d'experts, que nous qualifions de raisonnées, par opposition aux idées de sens commun sur lesquelles la visite a commencé. Celles-ci sont prononcées par une diversité d'acteurs tels que géologue, climatologue, sociologue, historien, économiste, philosophe, leader religieux, etc. Pour souligner le positionnement que le visiteur est appelé à prendre face à ces paroles raisonnées,

chaque discours est décodé sous un angle journalistique qui met à jour l'ancrage théorique (d'où la personne parle-t-elle?), sa lecture des causes de la situation actuelle et ses visions d'avenir. Enfin, pour souligner que l'élève est un acteur comme un autre, la possibilité lui est donnée d'exprimer un mot personnel («ce qui m'a marqué») et/ou une proposition pour l'avenir. Cela peut constituer pour certains un *débriefing* émotionnel, un sas entre l'exposition et la reprise de sa vie d'élève. Les premiers contacts avec les enseignants à propos de cette exposition nous ont rappelé combien elle peut susciter d'émotions. Tenir compte des caractéristiques psychologiques spécifiques des jeunes de 15-20 ans qui doivent penser leur entrée dans le monde adulte et donner forme à leur futur est une dimension de la transposition didactique à ne pas négliger. Une telle exposition peut générer de l'inquiétude, voire de l'anxiété, ou peut conduire à des mécanismes de rejet ou de banalisation que nous souhaiterions éviter ou du moins limiter. L'attitude que nous encourageons est d'assumer les changements en cours, d'en comprendre les enjeux et de les vivre en étant bien informé. La figure 2 résume le scénario retenu pour cette exposition scolaire qui sera développé prochainement. Il est le fruit d'une transposition construite par des didacticiens. Les prochains développements vont désormais se faire en collaboration avec des enseignants de diverses disciplines et types d'établissements. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce deuxième mouvement

¹⁴ Audigier François, «Éducation en vue du développement durable...», p. 55.

¹⁵ Legardez Alain, «Enseigner des questions socialement vives; quelques points de repère», in Legardez Alain, Simonneaux Laurence (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*, Paris : ESF, 2006, p. 19-31.

de transposition impliquera des réajustements significatifs dans le traitement de cette problématique socioscientifique. À la suite des premiers échanges, on peut faire l'hypothèse de quelques optimisations potentiellement demandées : envisager une plus grande interactivité pour s'adapter au public (bornes à consulter, vidéos, images), donner plus d'importance aux savoirs transmis (réponse à la logique scolaire, effet du dossier d'accompagnement), valoriser une certaine autonomie des visiteurs, prêter une plus grande attention aux aspects émotionnels. Ces points seront traités dans la suite de ce projet de recherche et de développement, notamment en analysant les échanges entre enseignants et didacticiens qui auront cours lors de cette transposition médiatique/didactique.

Au moment de clore cet article, les financements pour réaliser l'exposition sont complètement assurés. Une version test pourra circuler dans les établissements valaisans durant l'année scolaire 2022, permettant de finaliser le projet appelé à être présenté dans les autres cantons. Dans l'immédiat, et grâce au soutien d'Agenda2030 (fonds de l'État du Valais pour le développement durable), un site internet a été élaboré : <https://anthropocene.ict-vs.ch>. Fruit du travail de collaboration avec les enseignants impliqués dans le projet, il présente sobrement les principaux savoirs de référence de l'exposition (Anthropocène, « neuf limites planétaires » ; évolution des rapports homme-nature). Il peut servir dès aujourd'hui de ressource pédagogique pour tout enseignant intéressé.

Les auteur-e-s

Samuel Fierz est formateur en didactique des SHS et des sciences de la nature à la HEP-VS pour les cycles 1 et 2. Diplômé en géographie et en sciences de l'éducation, il a collaboré aux travaux de recherche de l'ERDESS, a développé divers projets scolaires dans ces deux domaines et a contribué au développement de moyens d'enseignement.

Samuel.Fierz@hepvs.ch

Nicolas Kramar est directeur du Musée de la nature du Valais. Dr ès sciences, géologue et didacticien des sciences (master recherche en histoire, philosophie, didactique des sciences), il est également chercheur associé au LIP (laboratoire d'innovation pédagogique) de l'Université de Genève.

Nicolas.kramar@admin.vs.ch

Sylvia Müller est formatrice en didactique des sciences à la HEP-VS pour les cycles 3 et le post-obligatoire ainsi qu'enseignante de chimie et de biologie au collège de Saint-Maurice. Docteur en sciences naturelles, elle a participé à de nombreux développements en lien avec ses disciplines

d'enseignement gymnasial. Elle participe aux travaux de l'équipe Play Musée et à l'organisation des rencontres latines des didacticien.ne.s en sciences.

Sylvia.mueller@hepvs.ch

Résumé

L'article présente les questionnements didactiques qui sous-tendent le développement d'un projet d'exposition scolaire pour les 15-20 ans à partir d'une exposition muséale. Le défi consiste à rendre abordable le concept d'Anthropocène tout en conservant son caractère complexe, interdisciplinaire et prospectif. Dans ce but, la problématique posée sur le plan sociétal est approfondie à l'aide des connaissances des sciences environnementales à propos des neuf limites planétaires articulées en système, puis est reconsidérée comme question de société qu'il s'agit d'assumer.

Mots-clés

Transposition didactique versus transposition médiatique, QSV, Exposition scolaire, Anthropocène, Systémisme

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Malacca 1511: storie a confronto

Abstract

The Portuguese conquest of Malacca in 1511 has been narrated in many sources on both sides of the conflict that are easily accessible in various translations. This allows a stimulating didactic work with various objectives, starting in fact from a comparison between the two different cultural contexts, which they express. It is then interesting to go beyond this to reconstruct an editorial story of these sources and their impact on historical research.

Keywords

Malacca, Malaysian sources, Portuguese sources

Introduzione

La conquista di Malacca nel 1511 fu uno degli eventi fondamentali dell'espansione portoghese in Oriente, iniziata solo pochi anni prima, nel 1498, con l'arrivo di Vasco da Gama a Calicut. Alternando accordi di commercio e scontri armati, i portoghesi miravano a prendere il controllo dei commerci con l'Europa, e Malacca ne rappresentava la chiave, grazie alla sua posizione sulla costa malese prospiciente l'isola di Sumatra, a metà circa dello stretto che era un passaggio obbligato, condizionato dai monsoni, fra l'India da un lato e le isole della Sonda e la Cina dall'altro. (illustrazione 1) Fondata agli inizi del xv secolo, Malacca era governata da un sultano musulmano e controllava quasi tutti gli stati vicini. Era cresciuta molto rapidamente, toccando all'arrivo dei portoghesi probabilmente i 40 000 abitanti, ed era diventata un ricco centro commerciale dove si erano insediate numerose comunità di mercanti: le più importanti erano quelle musulmane del Gujarat e di Giava, seguite da quella cinese e da quella hindu della costa del Coromandel, ma c'erano anche mercanti arabi, persiani, turchi, armeni, birmani e altri ancora. I portoghesi tennero la città fino al 1641, quando la persero a favore degli olandesi, che a loro volta la cedettero ai britannici nel 1824. Questi ultimi la governarono fino all'indipendenza nel 1957, tranne che nel periodo dell'occupazione giapponese fra il 1942 e il 1945¹.

Sulla conquista portoghese abbiamo molte fonti di entrambe le parti in conflitto, che rendono possibile un lavoro didattico che ne metta in luce le diverse caratteristiche interne, i diversi contesti e i diversi scopi per cui furono prodotte e l'ideologia che le ispirò².

Cajani Luigi, «Malacca 1511: storie a confronto», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 171-176.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2021.01.07.171

¹ Matheson Hooker Virginia, *Short History of Malaysia: Linking East and West*, Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2003.

² I testi che qui presento sono liberamente reperibili su Internet. Alcuni sono disponibili su archive.org e su books.google.com in più edizioni e in più lingue, ma per ragioni di spazio segnalo solo la prima edizione.



Illustrazione 1. *India orientalis*, da Abraham Ortelius, *Theatrum Orbis Terrarum*, Antverpiae: apud Aegid. Coppenium Diesth, M.D.LXX. Tratta da: <https://archive.org/details/theatrumorbister00orte>, consultato il 14.11.2020.

La conquista

I primi portoghesi arrivarono a Malacca nel 1509, con quattro navi agli ordini di Diogo Lopes de Sequeira, a cui il re del Portogallo Manuel I aveva dato l'incarico di stabilire pacifici rapporti commerciali. All'inizio il sultano Mahmud lo accolse favorevolmente e gli concesse di stabilire un emporio, ma poi, istigato dai mercanti musulmani, cambiò completamente atteggiamento, uccise o imprigionò alcuni portoghesi e attaccò le navi, che riuscirono però a fuggire. Il primo luglio di due anni dopo arrivò il nuovo governatore dell'India, Afonso de Albuquerque, con una flotta di diciannove navi e con ben altre intenzioni. Il nuovo sultano Ahmad, nel frattempo, in previsione di una imminente guerra contro uno stato vicino, aveva raccolto molte truppe, composte anche da mercenari turchi e persiani, ben provviste di artiglieria, e con venti elefanti. Si trattava, secondo alcune fonti, di diecimila uomini, contro i poco più di mille di Albuquerque, che aveva però dalla sua una maggiore

qualità tattica. Inoltre il fronte interno di Malacca era diviso: mentre i mercanti del Gujarat, ricordando gli scontri avuti coi portoghesi in India, esortavano il sultano a combattere, quelli cinesi, irritati con il sultano per via di una serie di vessazioni, offrirono la loro collaborazione ad Albuquerque. Dopo giorni di trattative Albuquerque lanciò un primo attacco il 25 luglio, al quale ne seguirono altri, finché la città non capitò il 24 agosto, con la fuga del sultano.

Le fonti portoghesi

La prima fonte in ordine tempo è un opuscolo in latino di 9 pagine³, stampato a Roma nell'a-

³ *Epistola potentissimi ac inuictissimi Emanuelis Regis Portugaliae & Algarbiorum &c. De victoriis habitis in India & Malacha: ad S. in Christo Patrem & D[omi]n[u]m nostrum D[omi]n[u]m Leonem X. Pont. Maximum*, Romae: Impresa per Iacobum Mazochium, 9 Augusti 1513, <https://www.loc.gov/item/2018656190/?#>, consultato il 15.10.2020.



Illustrazione 2. Malacca, ruderi della Porta de Santiago della fortezza detta A Famosa, costruita dai portoghesi (c) Foto Luigi Cajani, 8 febbraio 2020.

gosto del 1513, che riproduce una lettera inviata da Manuel I al papa Leone X. Questa lettera era parte di una imponente operazione di propaganda con la quale il re voleva comunicare il suo trionfo in un'impresa mai tentata prima da un principe cristiano: la lettera venne infatti subito ripubblicata a Venezia in italiano e a Vienna in latino, e l'anno seguente Manuel I inviò al papa una sontuosa ambasciata, guidata da Tristão da Cunha, cugino di Afonso de Albuquerque e protagonista anch'egli delle operazioni militari in Oriente. Nel corso della processione di ingresso in città vennero esibiti oggetti preziosi e animali provenienti dall'Oriente, fra cui un elefante che nei due anni in cui visse fu il beniamino del papa e del popolo romano⁴. La lettera inizia magni-

ficando le ricchezze di Malacca in spezie, pietre preziose, oro, argento, perle e seta. Viene poi brevemente descritta la battaglia, il sultano ferito sul suo elefante e la strage dei nemici a fronte di poche perdite portoghesi. Risalta lo spirito di crociata antimusulmana, molto vivo nel re: si sottolinea il fatto che vennero demolite le moschee per costruire una fortezza (illustrazione 2), e che la Divina Provvidenza aveva posto fine al culto «Maumeticae perfidiae». La lettera si dilunga poi nel descrivere l'azione di Albuquerque nell'assicurarsi buoni rapporti diplomatici con il vicino re del Siam e nel consolidare il controllo della città, offrendo garanzie alle varie comunità di mercanti e battendo moneta. Si narrano le successive imprese di Albuquerque in India, dove egli, dopo aver ripreso il controllo di Goa, aveva ricevuto la visita di un ambasciatore dall'Etiopia, definita nel testo la terra «presbyteri Ioannis», cioè il cristiano Prete Gianni della tradizione medievale, con cui i portoghesi da tempo cercavano di stabilire contatti in funzione antimusulmana. E in

⁴ Pastor Ludwig von, *Geschichte der Päpste*, IV/1, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1906, p. 50-52; Lach Donald F., *Asia in the Making of Europe. Volume I, book 1: The Century of Discovery*, Chicago: University of Chicago Press, 1965, p. 167-168.

effetti questo ambasciatore, che recava in dono un frammento della Vera Croce, gli aveva proposto un'alleanza contro i nemici della fede cattolica per bloccare il Mar Rosso, e anzi aveva chiesto l'invio di esperti per deviare il corso del Nilo e rovinare così l'Egitto. Altre fonti ci informano che questo ambasciatore si chiamava Mateus, e che dopo aver incontrato Albuquerque proseguì poi alla volta di Lisbona. Il re lo accolse favorevolmente e inviò a sua volta una delegazione in Etiopia, che peraltro non riuscì a concludere il progetto⁵.

Oltre a questa fonte molto vicina agli eventi, parlano della conquista di Malacca le prime monumentali storie generali dell'espansione portoghese pubblicate a partire dalla metà del Cinquecento, alcune delle quali furono presto tradotte in molte lingue, francese, spagnolo, italiano e inglese, a riprova dell'interesse che incontravano presso il pubblico europeo. Nel 1551 uscì il primo degli otto libri della *História do descobrimento & conquista da Índia pelos portugueses* di Fernão Lopes de Castanheda, che era vissuto in India dieci anni⁶. Nel 1552 uscì il primo dei quattro volumi delle *Decadas da Ásia* di João de Barros, importante funzionario della Casa da Índia a Lisbona⁷. Di particolare interesse sono naturalmente gli scritti dello stesso Afonso de Albuquerque, che il figlio Brás-Afonso pubblicò nel 1557 con il titolo di *Commentarios de Afonso Dalboquerque capitão gera*⁸, da cui emerge ancora una volta lo spirito di crociata, giacché egli racconta di aver scelto il 25 luglio per il primo attacco in quanto festa di San Giacomo, quel Santiago Matamoros, il santo per antonomasia uccisore dei musulmani, di cui lui era devoto.

Un testimone della battaglia fu il fiorentino Giovanni da Empoli, che introduce il lettore nel mondo dei mercanti che si unirono all'espansione portoghese. Infatti Manuel I, appena aperta la via delle Indie, offrì condizioni molto favorevoli a

quei mercanti che volevano investire nei nuovi commerci, in modo da lucrare poi sui loro profitti. Subito si mossero gli italiani, da tempo profondamente inseriti nell'economia portoghese, e Giovanni da Empoli divenne agente di alcuni mercanti fiorentini. Sul primo viaggio, fra il 1503 e il 1504, che fruttò grandi profitti, egli scrisse una relazione pubblicata da Giovanni Battista Ramusio nel 1550 nel primo volume della sua celebre raccolta *Delle navigationi et viaggi*⁹. Rimase invece inedita fino all'Ottocento la relazione del secondo viaggio¹⁰, compiuto fra il 1510 e il 1514, che lo portò fino a Malacca. Nonostante la spedizione avesse scopi puramente commerciali sanciti da privilegio sovrano, Albuquerque obbligò le quattro navi che la componevano a unirsi alla sua flotta per conquistare prima Goa e poi Malacca. Giovanni da Empoli partecipò ad entrambe le battaglie, guadagnandosi il titolo di cavaliere. E anch'egli sottolinea l'aspetto religioso dell'impresa:

«Come miracolosamente Nostro Signore sempre dà vittoria a' sua Cristiani contro agli infedeli, sendo nostro capitano l'Apostolo San Iacopo, con poca gente che eravamo, si superò la grandissima moltitudine di nimici, che sono valentissimi uomini e bene istruiti nella guerra, abbondanti d'ogni generazione d'arme, molto buone.»¹¹

Le fonti malesi

Molto diverso è il panorama rappresentato dalle tre fonti storiche malesi di cui disponiamo. In primo luogo, mancando all'epoca la stampa in

⁵ Diffie Bailey W., Winius George D., *Alle origini dell'espansione europea. La nascita dell'impero portoghese 1415-1580*, Bologna: il Mulino, 1985 (ed. or. 1977), p. 411-414.

⁶ La presa di Malacca è narrata nel terzo volume, capitoli 51-59, <http://purl.pt/15294/4/>, consultato il 15.10.2020.

⁷ La presa di Malacca è narrata nel libro sesto della seconda *Decada*, <http://purl.pt/21935/4/>, consultato il 15.10.2020.

⁸ <http://purl.pt/15295>, consultato il 15.10.2020.

⁹ *Viaggio fatto nell'India per Giovanni Da Empoli fattore su la nave del Serenissimo Re di Portogallo per conto de Marchionni di Lisbona*, in Ramusio Giovanni Battista, *Delle navigationi et viaggi*, I, Venetia: appresso gli heredi di Lucantonio Giunti, MDL, f. 156r-158r, https://archive.org/details/bub_gb_iZ5TZHXOnYcC, consultato il 08.11.2020.

¹⁰ Venne pubblicata da Gräberg da Hemsö Iacopo, «Lettera di Giovanni Da Empoli a Leonardo suo Padre intorno al viaggio da lui fatto a Malacca e frammenti di altre lettere del medesimo aggiuntavi la vita di esso Giovanni scritta da Girolamo Da Empoli suo zio», *Archivio storico italiano*, 1846, Appendice tomo 3, p. 8-92, <https://archive.org/details/archivistoricoi03fireuoft>, consultato il 15.10.2020.

¹¹ Gräberg da Hemsö Iacopo, «Lettera di Giovanni Da Empoli ...», p. 64.

quelle regioni, sono tutte manoscritte e quindi riservate a una ristretta élite, e vennero tradotte e pubblicate solo a partire dall'Ottocento per lo più su iniziativa di studiosi europei. In secondo luogo non hanno il carattere cronachistico delle fonti portoghesi, ma sono piuttosto romanizzate, con conseguenti imprecisioni, e sono caratterizzate fra l'altro dal frequente inserimento di dialoghi di fantasia, messi in bocca anche ai portoghesi.

La più importante opera storica è il *Sējjarah Mēlayu*, noto anche come *Malay Annals* dal titolo della prima traduzione inglese¹² pubblicata nel 1821. Si tratta di una cronaca dinastica composta a più riprese fra il xv e il xvii secolo, che è ancor oggi un classico della cultura malese. La battaglia di Malacca è descritta con un taglio letterario:

«*I Frangis*¹³ dalle loro navi iniziarono a cannoneggiare, e le palle caddero come un fitto scroscio di pioggia, e il suono del loro cannone era come il tuono del cielo, e il suono dei loro moschetti come il crepitio di piselli secchi [in padella].»¹⁴

Al centro della scena c'è il sultano: lo si vede guidare i suoi uomini all'attacco dalla groppa di un elefante con al fianco il suo maestro, che però di fronte al contrattacco portoghese gli dice che non è più il momento di discettare di teologia e che è il caso di ritirarsi. Poi nella notte seguente, nell'intervallo degli scontri, il sultano è impegnato a discutere con i suoi nobili su quale sia il racconto di una guerra del passato la cui lettura possa suscitare in loro il giusto spirito con cui affrontare il prossimo combattimento. Nell'insieme del racconto è significativo che non si parli delle violenze contro i portoghesi in occasione del primo contatto, e che anzi si insista sugli ottimi rapporti fra il loro capitano e il *bandahara*, il primo ministro del sultano. Fra gli errori, da notare che si parla di due distinti attacchi da parte di Albuquerque:

un primo fallito, a cui sarebbe seguito, dopo molti anni, un secondo attacco, questa volta vittorioso.

Le altre due fonti narrano una storia molto lontana dalla realtà, senza la descrizione della battaglia e centrata invece su un inganno perpetrato dai portoghesi. In una breve cronaca risalente alla seconda metà del Seicento, tradotta e pubblicata nel 1818 da Thomas Raffles¹⁵, si narra che i portoghesi chiesero al sultano di acquistare tanto terreno quanto ne misura una pelle d'animale. Il sultano acconsentì, contro il parere dei suoi consiglieri, che temevano un inganno. E infatti i portoghesi tagliarono la pelle riducendola a una corda con cui delimitarono una superficie sufficiente a costruire un vasto edificio, in cui trasportarono segretamente cannoni e munizioni. Poi, nel mezzo della notte, cannoneggiarono la città. La storia del trucco della pelle d'animale, legata al mito di Didone nel mondo classico greco-latino e diffusa in Europa anche nel Medioevo, come dimostra il *De claris mulieribus* di Giovanni Boccaccio, era dunque giunta in qualche modo anche in Estremo Oriente, diventando un *topos* antieuropeo: la si trova infatti in testi cinesi, birmani e altri, riferita ora ai portoghesi, ora agli olandesi, ora agli spagnoli¹⁶. Più veritiera è invece la parte seguente di questa fonte, dove si parla dell'alleanza fra malesi e olandesi per togliere Malacca ai portoghesi, coronata da successo dopo molti sforzi. Il testo si conclude con la consegna della città agli olandesi e con la proclamazione della reciproca amicizia. Da notare due errori, segno di una scarsa attenzione ai dati di fatto: si dice che i portoghesi giunsero da Manila, che nel 1511 non era stata ancora scoperta dagli europei e che comunque sarebbe stata occupata dagli spagnoli, e poi che Malacca fu in mani portoghesi per meno di cinquant'anni.

¹² *Malay Annals: Translated from the Malay Language, by the late dr. John Leyden, with an Introduction by Sir Thomas Stamford Raffles*, London: Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown, 1821, <https://archive.org/details/dli.granth.35061>, consultato il 15.10.2020.

¹³ Così nella traduzione inglese. Nell'originale malese si ha *F ringgi*, una delle varianti della parola di origine persiana *Farang*, cioè Franchi, con le quali in molte parti dell'Oriente venivano (e talora vengono ancora) genericamente definiti tutti gli europei.

¹⁴ *Malay Annals* ..., p. 352.

¹⁵ Raffles Thomas, «On the Malāyu Nation, with a Translation of its Maritime Institutions», *Asiatick Researches*, n° 12, 1818, p. 102-159 (il testo della cronaca, intitolato *A History of former Times, containing an Account of the first Arrival of the Portuguese at Malāca* si trova alle p. 115-122), https://archive.org/details/bub_gb_617wAAAAMAAJ, consultato il 15.10.2020. Una nuova traduzione inglese è pubblicata in Subrahmanyam Sanjay, *The Portuguese Empire in Asia, 1500-1700. A Political and Economic History*, Chichester: Wiley-Blackwell, 2012, p. 3-8.

¹⁶ Bertrand Romain, *L'Histoire à parts égales. Récits d'une rencontre Orient-Occident (xvi^e-xvii^e siècle)*, Paris: Éditions du Seuil, 2011, p. 196-199.

Sostanzialmente la stessa storia è narrata nella terza fonte malese, più o meno coeva della precedente, l'*Hikayat Hang Tuah (Storia di Hang Tuah)*¹⁷. Si tratta di un classico letterario, il cui argomento è la storia epica di un eroe leggendario, in cui è inserita anche la caduta di Malacca col trucco della pelle e la successiva riconquista da parte di malesi e olandesi. A parte ciò, troviamo in quest'opera molte notizie di pura fantasia, fra cui una precedente battaglia navale fra malesi e portoghesi in Cina e la presenza di una sultana al posto del sultano di Malacca.

Conclusioni

Questi due insiemi di fonti mettono in luce due universi culturali molto diversi. Quelle malesi, di taglio epico e letterario, sono poco utili per una ricostruzione della battaglia di Malacca, ma sono molto interessanti perché consentono di analizzare la visione dei vinti e possono poi aprire la strada ad approfondimenti sulle culture del Sudest asiatico. Quelle portoghesi, frutto di un'osservazione

¹⁷ *Die Geschichte von Hang Tuah*, traduzione di Hans Overbeck, München: Verlag C. H. Beck, 1986.

molto attenta, spesso scientifica, che fu la caratteristica dello sguardo europeo sul mondo, offrono abbondante materiale anche per estendere il lavoro didattico alla situazione economica e sociale dell'Oriente all'epoca dell'espansione europea. A questo scopo alle fonti qui citate se ne possono aggiungere molte altre¹⁸, fra cui una particolare, di carattere iconografico: l'anonimo *Album di disegni, illustranti usi e costumi dei popoli d'Asia e d'Africa con brevi dichiarazioni in lingua portoghese*, conservato presso la Biblioteca Casanatense di Roma, risalente circa al 1540. Recenti studi ne attribuiscono la produzione a uno o più artisti indiani in collaborazione con degli europei, il che ne fa un interessante esempio di incontro interculturale¹⁹. Delle 76 illustrazioni ad acquerello, dallo stile semplice e vivace, una sola²⁰ riguarda Malacca, di cui raffigura un uomo e una donna, ma l'insieme fornisce un vivido quadro etnografico del mondo orientale.

¹⁸ Un quadro di queste fonti in Subrahmanyam Sanjay, *L'Inde sous les yeux de l'Europe: Mots, peuples, empires, 1500-1800*, Paris: Alma éditeur, 2018, p. 85-130.

¹⁹ Subrahmanyam Sanjay, *L'Inde sous les yeux ...*, p. 131-132.

²⁰ Biblioteca Casanatense Ms. 1889, c. 128, <http://dr.casanatense.it/IIPServer/ils.html?image=ILS\\83088703\\18552.tif&server=&credit=&zoom=&title=Ms.1889%20c.128>, consultato il 15.10.2020.

L'autore

Luigi Cajani ha insegnato storia moderna e didattica della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia della Sapienza, Università di Roma. È stato presidente della *International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSSE)* ed è Assoziierter Wissenschaftler del *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* di Braunschweig (Germania).

luigi.cajani@uniroma1.it

Riassunto

Sulla conquista portoghese di Malacca nel 1511 ci sono numerose fonti di entrambe le parti in conflitto, tutte facilmente accessibili in varie traduzioni. Questa circostanza consente uno stimolante lavoro didattico con vari obiettivi: partendo infatti dal confronto fra i due diversi contesti culturali che esse esprimono, è poi interessante andare oltre l'episodio per ricostruire le vicende editoriali di queste fonti e il loro impatto sulla ricerca storica.

Parole chiave

Malacca, fonti malesi, fonti portoghesi

Luc Zbinden, Gymnase du Bugnon, Lausanne

L'ART: écho de l'indicible – Un projet interdisciplinaire novateur

Abstract

This article presents an innovative project that allows a global and decompartmentalized approach to the Shoah and genocides in the plural sense. This new tool integrates an immersive exhibition with educational and thematic files. The flexibility of its use and documentary richness both meet subjects that merge into encouraging the literary and artistic creativity of students. History thus proves to be a catalyst and revealing tool to meet the learner and encourage him or her to work on his or her personal history.

Keywords

Shoah, Genocide, Interdisciplinarity, Art, Memory, Creativity, Citizenship

«L'Art, écho de l'indicible, *projet pédagogique novateur, mais aussi nécessaire, invite la parole, la création et l'action à prendre le pas sur le silence, l'indifférence et la passivité.*»

François Wisard, historien

Impressionnés par le travail de l'artiste suisse Dessa, qu'ils découvrent en 2017 à la Fondation l'Estrée de Ropraz, trois enseignants lausannois, Emmanuelle Wolff, Marc Elikan et Luc Zbinden, choisissent d'unir leurs forces pour concrétiser une vision pédagogique originale: compléter l'enseignement de la Shoah, en se servant de l'art comme médiateur d'apprentissage et de création.

La genèse de ce projet trouve sa source dans la rencontre entre deux sphères artistiques, deux sensibilités créatrices: celles de Viktor Ullmann et de la plasticienne contemporaine Dessa. Viktor Ullmann, musicien juif qui dirigea notamment le *Schauspielhaus* de Zurich, composa sa sonate pour piano n° 7 au camp nazi de Theresienstadt avant d'être déporté et mis à mort à Auschwitz. Dédiée à trois de ses enfants – Max, Jean et Felice (Pavel, né en 1940, était déjà mort dans le camp) – la sonate n° 7 (1944) est la dernière œuvre d'Ullmann écrite avant son transport à Auschwitz. Elle s'apparente à une autobiographie musicale dans laquelle, à travers les cinq mouvements, il évoque, sous forme d'allusions musicales, son amour pour des compositeurs tels que Bach, Mahler, Schoenberg et Wagner. S'ajoutent à cette combinaison expressive et harmonieuse, des échos d'hymnes slovaques, de chorals luthériens et même une chanson traditionnelle hébraïque dans le dernier mouvement:

«*Dans mon travail à Theresienstadt, je me suis épanoui dans une forme de croissance musicale et ne me suis pas du tout senti inhibé: nous n'étions*

Zbinden Luc, «L'ART: écho de l'indicible – Un projet interdisciplinaire novateur», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 177-183.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.01.07.177

À mes enfants
Mou, Jean, Felice.

Viktor Ullmann

7. Klaviersonate

Theresienstadt

22. August 1944.

Das Recht der Aufführung bleibt dem
Komponisten bei Lebzeiten vorbehalten.

Couverture originale de la sonate composée par Viktor Ullmann à Theresienstadt
© Fondation Paul Sacher.

nullement assis en pleurant sur les rives des fleuves de Babylone, et notre entreprise en matière d'arts était à la mesure de notre volonté de vivre. Et je suis convaincu que tous ceux qui ont travaillé et lutté dans la vie et dans l'art afin que leur création ne capitule ni ne cède diront que j'avais raison.»¹

Cette partition de l'ultime résonne comme un manifeste mélodique, un acte de résistance et de

témoignage : l'Art, puissance de vie, vient s'opposer à la bestialité des massacres et de l'extermination. Vaudoise d'adoption, la plasticienne Dessa, dont les grands-parents ont péri à Auschwitz, a choisi d'exprimer à travers son art sa perception de la sonate d'Ullmann et plus largement de la Shoah. La sonate n° 7 entre en résonance avec son parcours familial et personnel :

« Une sorte de thérapie personnelle [...]. Je me suis rendue compte, à travers cette musique-là, que je ne m'étais jamais posé certaines questions existentielles. Par exemple, la perte de mes grands-parents à Auschwitz, qu'est-ce que ça m'a fait, dans ma personne? Et j'ai réalisé que ça m'a fait beaucoup, sans que j'en sois consciente. La façon que j'ai de ressentir le monde est, d'une certaine façon, imprimée dans l'histoire de mon peuple. [...] En peignant d'après cette œuvre, je répondais à un besoin intérieur. Mais je ne m'étais pas rendu compte de l'importance que cela pouvait revêtir pour d'autres. J'ai senti que j'avais une responsabilité, pas seulement par rapport à Viktor Ullmann, mais aussi par rapport à mes grands-parents, et à d'autres gens, [la responsabilité d'informer] à propos de ceux qui ont eu, dans ce camp, le courage et la force de vie de continuer à créer. »²

Mais, comme tout ce qui touche à la Shoah et aux tentatives de la décrire, voire de l'expliquer, cette démarche artistique pose des questions centrales : peut-on véritablement représenter ce qui dépasse tout entendement? Comment exprimer l'indicible? Un projet artistique touchant à la Shoah doit-il, peut-il même, se prémunir de toute esthétisation des faits? Enfin, dans le cas d'une démarche pédagogique, comment concilier la mémoire personnelle et parfois subjective avec la démarche historienne, intersubjective, à l'ambition scientifique? Cette dernière démarche, comme souligné par Éliette Abecassis n'est pas sans risque : « *Le danger du travail historique face*

¹ Ullmann Viktor, « *Goethe and Ghetto* », traduction de Michael Haas. Disponible à l'adresse : <https://viktorullmannfoundation.com/viktor/>, consulté le 8 novembre 2020.

² Swissinfo, le 5 novembre 2002 : « Dessa ou l'art de la mémoire à Theresienstadt ». Disponible à l'adresse : <https://www.swissinfo.ch/fre/dessa--ou-l-art-de-la-m%C3%A9moire-%C3%A0-theresiens-tadt/3009616>, consulté le 8 novembre 2020.



Composition à partir du tableau de Dessa et un extrait de partition servant d'affiche à l'exposition.
© Bella graphic design.

à la question de la Shoah réside dans ce glissement presque inéluctable vers la relativisation et la compréhension du mal lorsqu'on cherche à extraire la cause.»³

Conscients de cette problématique, nos trois enseignants réalisent combien le potentiel pédagogique de l'œuvre de Dessà vient offrir l'opportunité de répondre à une double nécessité : celle d'une approche interdisciplinaire et transversale du fait génocidaire, mais aussi celle d'une plateforme qui ouvre à l'expression artistique ou littéraire par les élèves eux-mêmes. En effet, l'acte de transmission de la Shoah doit convoquer et engager l'art. Comme l'atteste Claude Lanzmann en parlant de son œuvre : « Je pense très profondément qu'il y a identité entre l'art et la morale. Je n'ai pas cherché à faire un document, mais un vrai film, et j'ai voulu qu'il soit beau. Pour qu'il transmette, il fallait qu'il soit une œuvre d'art. »⁴

La démarche de ce trio sera à la fois objective et sensitive : en d'autres termes, préserver l'exigence factuelle, rationnelle, tout en ouvrant à la créativité personnelle, sans céder aux risques de la dérive émotionnelle. À leurs yeux, toute entreprise pédagogique transmissive se doit d'être inscrite dans un champ de travail d'abord scolaire, et donc ancrée lisiblement dans les objectifs des plans d'études. Il s'agit encore de répondre à un autre défi propre à la transmission de la mémoire de la Shoah : la recherche constante d'équilibre entre l'enseignement d'un fait emblématique passé, et ses échos dans le présent des élèves de la génération Z.

De facto, par son matériel référentiel historique, par la diversité des documents de travail, par son ouverture aux totalitarismes et phénomènes génocidaires dans leur expression plurielle, et le choix de l'art comme médiateur d'apprentissage, « l'Art, écho de l'indicible », propose une plateforme

pédagogique cadrée, accessible et souple dans son utilisation.

Forts de leur expérience professionnelle et des enjeux relatifs à l'enseignement de la Shoah, les trois enseignants ont consacré trois ans de travail à la réalisation de ce dispositif novateur qui se décline aujourd'hui en trois supports : une exposition immersive, une brochure pédagogique et des dossiers thématiques. Chacun de ces supports ouvre sur des pratiques multiples qui peuvent faire l'objet de temporalités différentes au sein d'un projet de classe par la latitude qu'il offre à l'enseignant. Le matériel stimulant des compétences et des champs d'expression multiples permet le développement d'un projet analytique, réflexif et expressif sur une ou plusieurs périodes, jours voire semaines.

Exposition immersive

Dix panneaux déroulant reproduisent une sélection de tableaux directement inspirés des mouvements de la sonate. Un code QR permet d'écouter le mouvement musical qui correspond à la peinture. Sur chaque panneau figure un mot-clé, identifiant une thématique : propagande, souffrance, mal, indicible, résistance, résistance spirituelle, mort/oubli, résilience, liberté, devoir de mémoire.

Au cœur de cette immersion, les élèves se questionnent sur les sensibilités des deux artistes, sur le message véhiculé par le compositeur et sur la façon dont la plasticienne l'a compris, intégré et traduit quelques dizaines d'années plus tard. Dans cette première phase, ils sont conduits à s'interroger sur la manière dont ils réagissent à la composition musicale et à sa représentation picturale ; chaque mot-clé, venant souligner les pièces musicales, interpelle et évoque aussi les images ou les termes associés. Les tableaux de Dessà, souvent comparés à des dialogues devenus peintures, trouvent leur pleine mesure dans la conversation silencieuse qu'ils engagent avec le spectateur.

Deux panneaux supplémentaires présentent le compositeur et la plasticienne : mettre un nom et un visage sur les deux créateurs permet de combler l'éloignement historique, de susciter un face-à-face entre auteurs et visiteurs, de dépasser

³ Abécassis Éliette, « Peut-on parler de la Shoah? », *Le nouvel Observateur*, Hors-série n° 53, décembre 2003/janvier 2004, p. 10.

⁴ Propos recueillis par Lannes Sophie, Derogy Jacques, Jelen Christian, « 1985 – "Shoah" : la mémoire infinie », *L'Express*, 6 juillet 2018. Disponible à l'adresse : https://www.lexpress.fr/culture/1985-shoah-la-memoire-infinie_2023142.html, consulté le 8 novembre 2020.

le fait encyclopédique pour réinvestir sa dimension humaine.

Brochure pédagogique

La brochure d'accompagnement destinée aux enseignants comprend une série de repères chronologiques dont l'un des axes originaux est l'intégration de données relatives à la situation des artistes, de l'art en général sous le Reich. Une présentation du camp de Theresienstadt, du réseau de résistance juif «la Sixième» complète cet apport historique. Le deuxième volet de cette brochure s'ouvre sur les biographies des deux artistes, Dessa et Viktor Ullmann, complétés par une analyse approfondie de leurs compositions. Le dernier volet présente et contextualise chaque artiste et chaque document figurant dans les dossiers thématiques.

Dossier thématique

À l'instar d'un mouvement musical, chaque dossier thématique offre une déclinaison de chaque thème en quatre volets : une **définition** du thème, un choix de **citations**, au moins un **extrait littéraire** et au moins deux **documents iconographiques** (planche de bande dessinée et œuvre d'art). La diversité de cette approche ouvre un champ d'exploitation pédagogique libre et varié. Selon leur ressenti et leurs centres d'intérêt, ou selon les objectifs déterminés par leur enseignant, les élèves entrent dans une démarche de travail active. Ils analysent les textes et les supports iconographiques contenus dans le dossier thématique, en relevant par exemple la complémentarité entre lecture historique et lecture sensible du fait historique.

Ce dossier thématique sollicite de multiples compétences chez l'élève dans la lecture, l'analyse, la compréhension et le commentaire de textes et d'images. La diversité des supports encourage la réflexion et la collaboration sous un angle transdisciplinaire. Le dossier peut faire

l'objet d'une approche mono ou pluri thématique : un enseignant peut choisir d'analyser et développer un seul thème, ou répartir l'ensemble des thèmes au sein de sa classe. Enfin, son contenu est conçu pour susciter ouverture, élargissement et dépassement : chaque extrait ou œuvre («Maus», J. Semprun ou Boltanski) trouve un prolongement dans l'étude ou la lecture de l'œuvre dans sa globalité.

Intérêt pédagogique

Le travail d'analyse, de questionnement et d'échange sur les éléments thématiques constitue une première étape essentielle dans l'insertion de l'événement dans sa réalité historique et sur ses expressions artistiques.

Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à s'interroger sur l'écho que cet événement historique provoque en eux : reflet d'une histoire familiale, d'un parcours personnel, voire de leur regard sur le monde. Puisant dans leur propre référentiel culturel, les élèves élaboreront alors, individuellement ou en groupes, des projets personnels de création artistique (plastique, visuelle, ou littéraire) en s'inspirant d'un thème ou d'un document étudié dans l'exposition.

Par la variété des corpus et des références, cet outil pédagogique contribue à favoriser l'approche et la mise en pratique interdisciplinaire. Il vise à construire des ponts de collaboration et d'enrichissement mutuel entre de nombreuses disciplines : histoire, français, philosophie, psychologie, musique, arts visuels, histoire de l'art, histoire et science des religions, littératures plurielles, éducation à la citoyenneté. Enfin, la démarche de l'exposition tend à développer chez l'élève une réflexion et une analyse sur les responsabilités individuelles au sein d'une collectivité humaine dans la perspective d'une éducation citoyenne. Cette ressource s'inscrit par définition dans les programmes d'enseignement des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement dans la compréhension et l'analyse de faits historiques et sociétaux contemporains.

Informations techniques :

Contenu

13 panneaux autoportants, 10 dossiers de travail pour les élèves, 1 dossier pédagogique pour l'enseignant, 1 clé USB (réservée à l'enseignant) contenant tous les documents de travail pour les élèves.

Objectifs

Analyser la Shoah comme génocide au xx^e siècle.
Étudier les causes et les mécanismes des génocides.
Élaborer des réponses face aux préjugés, au rejet, à l'antisémitisme.
Interroger le lien avec le passé.
Explorer l'art, vecteur de mémoire et de résistance.
Interroger le témoignage littéraire ou artistique dans sa dimension historique.
Encourager la responsabilité individuelle et collective face au(x) totalitarisme(s).

Public visé

Élèves en dernière année du cycle obligatoire, gymnasiens ainsi que les élèves qui suivent un cursus dans l'enseignement technique et professionnel.

Diffusion

Gratuite et à la demande des enseignants, selon la disponibilité.
Contact : lenfantetlashoah@gmail.com

Auteurs-concepteurs

Mme Emmanuelle Wolff, enseignante primaire et responsable pédagogique de l'association L'enfant et la Shoah-Yad Layeled, M. Marc Elikan, professeur de français au Gymnase, M. Luc Zbinden, professeur de français au Gymnase.

L'auteur

Luc Zbinden est enseignant de français au Gymnase du Bugnon, Lausanne. Licencié ès lettres en français, anglais et histoire ancienne, il s'est de tout temps intéressé à la question de l'enseignement de la Shoah au niveau postobligatoire qu'il a décliné sur un plan cinématographique (Lanzmann, Spielberg, Ribowski, etc.) et littéraire (Modiano, Chessex, Levi, Wiesel, Suzak, Antelme, Bober, Semprun, etc.), ou par la mise sur pied d'expositions ou de conférences thématiques.

luc.zbinden@eduvaud.ch

Résumé

L'article présente un projet novateur qui permet une approche décloisonnée de la Shoah et des génocides au sens pluriel. Ce dispositif inédit intègre une exposition immersive et des dossiers pédagogiques et thématiques. La souplesse de son utilisation et sa richesse documentaire rejoint des matières appelées à collaborer en favorisant la créativité littéraire et artistique des élèves. L'Histoire se révèle catalyseur et révélateur pour rencontrer l'apprenant et l'encourager à travailler sur son histoire personnelle.

Mots-clés

Shoah, Génocide, Interdisciplinarité, Art, Mémoire, Créativité, Citoyenneté

Comptes rendus

wie es zur «[...] *Gleichzeitigkeit eines nie dagewesenen Wissensstandes über ökologische und klimatische Veränderungen* [...] *einerseits und der entschiedenen Verteidigung von Strukturen und Lebensweisen andererseits, die bekanntermassen ökologisch und sozial zerstörerisch sind*»³ kommen konnte. Effektive Nachhaltigkeitspolitik würde schnell zu einer Bedrohung unserer eigenen Entfaltungsmöglichkeiten, und so fokussierten sich politische Entscheidungsträger*innen lieber auf die Verteidigung dieses Lebensstandards oder setzten derart abgeschwächte Nachhaltigkeitsziele, dass diese unter keinen Umständen zu einem Wettbewerbsnachteil führten.⁴ Butzlaff erörtert, wie Exklusion und soziale Ungleichheit nicht nur als Nebeneffekte akzeptiert würden, sondern Erfordernis und politisches Programm der «*Politik der Nicht-Nachhaltigkeit*» seien.⁵

Ein zentrales Anliegen der Verfasser*innen ist, dass umweltpolitische Fragen nicht nur als technologische, ökonomische oder administrative Fragen formuliert werden, sondern dass auch normative Fragen nach Subjektivität, Entfremdung oder Selbstbestimmung einen zentralen Stellenwert in der Debatte haben. Die soziale Wahrnehmung und die Massstäbe ihrer Bewertung würden für das Verständnis der «*Nicht-Nachhaltigkeit*» eine zentrale Rolle spielen.⁶

Scheint der Titel «*Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit*» im ersten Moment wenig plausibel, so wird im Verlaufe der Lektüre dem Leser und der Leserin immer deutlicher vor Augen geführt, dass dies tatsächlich eine treffende Beschreibung der sozial-ökologischen Realität moderner Konsumgesellschaften ist.

Das Buch liest sich trotz teilweise komplexer und anspruchsvoller Wissenschaftssprache sehr flüssig. Die breit angelegten Analysen erhellen und frustrieren gleichzeitig. Am Ende der Lektüre ist die Hoffnung auf einen Ausweg aus der ökologischen und sozialen Krise stark getrübt. Wirkliche Nachhaltigkeit scheint nur über Verzicht und radikale Einschränkung erreichbar. Aber, wie die Autor*innen darlegen, werden die privilegierten und gebildeten Mittelschichten moderner Gesellschaften ihren Lebensstil auf Kosten anderer niemals freiwillig aufgeben. Diese bedrohlichen Aussagen lassen den Leser und die Leserin ratlos und desillusioniert zurück.

Die Analysen sind aus wissenschaftlicher Perspektive auch für Dozierende der Gesellschaftswissenschaften und Lehrpersonen äusserst interessant. Leider fehlt es aber an Lösungsansätzen und Zukunftsperspektiven, die zu diskutieren interessant wären.

Mir wird klar: Auch wir in der Bildung Tätigen, die wir angehalten sind, Themen der Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Ausbildung von jungen Erwachsenen zu integrieren, müssen unser Verständnis von Nachhaltigkeit, unsere Überzeugungen und Konzepte von Bildung für nachhaltige Entwicklung einer kritischen Betrachtung unterziehen. Allerdings, und das scheint mir aus pädagogischer Sicht zentral, müssen wir auch Perspektiven und Lösungsansätze aufzeigen können und hierfür bedarf es weiterführender Literatur.

³ Blühdorn Ingolfur, «Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose», in Blühdorn Ingolfur (Hrsg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit...*, S. 65-141, hier S. 66.

⁴ Vgl. Hausknot Daniel, «Die gläserne Decke der Transformation. Strukturelle Blockaden im demokratischen Staat», in Blühdorn Ingolfur (Hrsg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit...*, S. 143-171.

⁵ Vgl. Butzlaff Felix, «Transformation durch Demokratisierung? Wertewandel und neue Konfliktlinien», in Blühdorn Ingolfur (Hrsg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit...*, S. 255-285.

⁶ Vgl. Blühdorn Ingolfur, «Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose», in Blühdorn Ingolfur (Hrsg.), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit...*, S. 65-141.

den USA. Das diesen Teil abschliessende Kapitel stellt die Klimaerwärmung seit 1970 basierend auf Daten und in ihrer Entwicklung dar, um danach einzelne Ereignisse knapp vorzustellen: so etwa die Dürren der 70er und 80er in der Sahel-Zone oder die El Niño-Ereignisse von 1982-3 und von 1997. Der dritte Teil ist den Zusammenhängen zwischen dem Klima und weiteren Faktoren gewidmet, die in Gesellschaften auftreten und die in deren (gegenseitigen) Abhängigkeiten beschrieben werden: So widmen sich die einzelnen Kapitel den Wechselwirkungen von Klima (und Wetter) und Landwirtschaft/Ernährung, Krankheiten/Epidemien, Konflikten/Migrationen. Ein weiteres anregendes Kapitel diskutiert die Erzählungen von «Völkern» im Pazifik und in den Amerikas über klimatische Ereignisse und deren Wirkungen auf ihre Gesellschaften.

In Teil IV werden vier Fallstudien vorgestellt. Eine erste diskutiert die unterschiedlichen Erklärungsansätze und Untersuchungsweisen der Klimaverschlechterung zwischen 536 und 550. Die zweite thematisiert die Krise der 1310er-Jahre, als starke Regenfälle und Frost die Nahrungsgrundlagen zerstörten und vermutlich eine Rinderpest die Viehbestände dezimierte. Was auch als «der grosse Hunger» in die Geschichte einging, wird hier als vermutlich schlimmste Subsistenzkrise Europas überhaupt bezeichnet. Gleich ein Bündel von

Fallstudien betrifft die 1780er-Jahre, in welchen in unterschiedlichen Gegenden der Welt klimatische Anomalien, Überschwemmungen, Dürren und Hungersnöte, auftraten. Der vierte Beitrag thematisiert das «Jahr ohne Sommer» 1816 nicht nur in seinen Auswirkungen auf Landwirtschaft und Ernährung, sondern vor allem auch in Bezug auf Änderungen in den weltweiten Wettermustern, die der Tambora-Ausbruch bewirkte.

In einem letzten Teil wird in drei Kapiteln Klima als wissenschaftliches Paradigma erörtert. Das erste Kapitel stellt die frühe Klimatologie bis 1800 vor. Das zweite diskutiert, wie sich die Wissenschaft im Empire des 19. Jahrhunderts mit dem Klima zu befassen begann, Daten und Informationen sammelte und mit deutlichen Wertvorstellungen beschrieb. Das letzte Kapitel gibt einen Überblick über die Herausbildung der Klimawissenschaft im 20. Jahrhundert.

Das Buch verdient dank seiner profunden Expertise breite Rezeption nicht nur in der Historikerschaft. Es ist auch für Geografinnen und Geografen, Kultur- und Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler äusserst gewinnbringend. Lehrpersonen, die sich über einzelne Klimaereignisse oder -phänomene, aber auch zu Vorgehensweisen der historischen Klimaforschung ein Bild machen möchten, werden das Buch zudem als solide Grundlage zu schätzen wissen.

de tensions post-coloniales. D'autres contributions montrent combien l'histoire enseignée en Suisse est diverse en fonction des particularités cantonales: par exemple, au niveau des contenus, historiquement influencés par les questions confessionnelles (Helene Mülhstein), ou de la place différente accordée à l'histoire dans les examens de maturité en fonction du canton (Michel Charrière). Toutefois, l'étude menée par Markus Furrer et Lyonel Kaufmann démontre que les récits d'histoire proposés dans les moyens actuels d'enseignement suisses alémaniques et romands déconstruisent certains éléments constitutifs de l'identité helvétique afin de tendre vers une «européanisation» du récit national désormais mis en lien avec des processus européens et mondiaux. Plus largement, Nadine Fink et Peter Gautschi effectuent une contextualisation éclairante de l'identité helvétique dans le cadre plus vaste de la culture historique puis, à l'appui d'une leçon sur la naissance de la Suisse, identifient dix caractéristiques qui permettent d'analyser de manière interculturelle les leçons d'histoire. Alors que leur contribution rappelle, à juste titre, l'importance des élèves dans l'étude de l'enseignement de cette discipline, Nicole Riedweg et Peter Gautschi, quant à eux, interrogent les enseignants et les impacts didactiques de leurs représentations sur leur enseignement. Dans la même veine, Sabrina Moisan, Paul Zanazanian et Aude Maltais-Landry effectuent de riches portraits d'enseignants, considérés comme «*des agents potentiels de changement et d'émancipation*» (p. 210) dans le contexte québécois où coexistent plusieurs communautés, et examinent leurs différentes conceptions de la population, de la société et de l'histoire ainsi que l'éventuelle intégration de la pluralité des expériences dans leur enseignement. Le deuxième ensemble comprend des contributions relatives à des contextes plutôt homogènes, toutefois confrontés à des enjeux de mémoire et à l'inclusion de minorités. Dans le champ de tensions qui traverse la mémoire de la Seconde Guerre mondiale au Japon, les pratiques de l'enseignement de l'histoire restent transmissives et magistrocentrées malgré des directives qui visent à favoriser les pratiques des élèves (Akiko Utsunomiya et Nobuyuki Harada). Sun Joo Kang, quant à elle, examine les points de vue dominants des

enseignants et tente de dépasser le débat entre une histoire centrée sur la Corée et une approche interculturelle de l'histoire, afin de mettre en valeur l'intérêt d'explorer les éléments qui ont influencé le processus de formation de l'identité.

Enfin, deux chapitres abordent des situations de litige dues à la création imposée d'un État-nation. Dans le cas d'Israël, Bob Mark revient sur un projet d'histoire familiale mené avec une classe d'une école primaire bilingue palestinienne-juive intégrée en Israël: tirer parti de la mosaïque des histoires que les enfants juifs et palestiniens apportent en classe depuis leur famille permet de réunir le collectif de la classe autour d'un projet d'exploration de l'histoire proche des élèves, tout en mettant en dialogue des récits historiques contradictoires et en examinant l'asymétrie existante entre groupes majoritaire et minoritaire. Dans le cas de la Nouvelle-Zélande – société coloniale –, l'approche non interventionniste du gouvernement à l'égard du plan d'étude d'histoire engendre, selon Michael Harcourt, une certaine instabilité dans l'enseignement de l'histoire de la colonisation, eurocentré, voire l'ignorance problématique des Blancs quant à la question du colonialisme.

Finalement, trois rapports de recherche s'achoppent à la question de l'enseignement de l'histoire dans les Balkans et la Turquie. Ljiljana Milinkovi, Ivan Maros, et Martin Basmaci mettent en perspective un système éducatif et un enseignement de l'histoire influencés par de fortes tensions mémorielles et exposent les difficultés d'enseigner une histoire plurielle et inclusive des minorités lorsque le nationalisme positif est à l'honneur.

Une des grandes forces de toutes ces contributions réside dans leurs excellentes contextualisations de l'enseignement de l'histoire dans de nombreux pays différents, permettant au lecteur de s'enrichir d'expériences plurielles. Bien qu'il suscite les discussions, l'ouvrage peine à échapper au phénomène de juxtaposition des études. Toutefois, en donnant à voir des recherches aux méthodologies et aux corpus diversifiés, bien que non homogènes, cet ouvrage offre successivement la parole au cadre politique, législatif et institutionnel, mais surtout aux enseignants, qui sont mis à l'honneur, et parfois aux élèves. La multiplicité de ces voix met ainsi en évidence la complexité qu'il y a à intégrer les

différentes perspectives historiques dans l'enseignement de l'histoire nationale et constitue ainsi un point de départ stimulant pour la poursuite des travaux sur ce thème. S'agissant d'outiller les chercheurs et les enseignants dans la perspective d'un enseignement ouvert sur le monde, les différentes analyses de manuels scolaires, les conceptions des praticiens, les observations de classes et les récits d'élèves qui y sont exposés donnent à voir la diversité d'images plausibles d'une histoire dite commune, examinée au travers de plusieurs exemples. Le changement de terminologie «histoire nationale» pour lui préférer «histoire de

son propre pays», élargissant théoriquement le champ des contenus associés à cette discipline, nécessiterait toutefois d'être approfondi afin de réellement se distancier du cadre interprétatif de l'État-nation. Des résultats prometteurs et, en filigrane de ces chapitres, des questions traversantes apparaissent : quelle autonomie garantir aux enseignants dans l'enseignement d'une histoire oubliée par la majorité ? Comment éviter la canonisation de toute forme de récit d'histoire, bien que plus uniquement national ? Autant de questionnements prolifiques qui sont des portes d'entrée pour la poursuite des recherches en la matière.

comme une influence majeure sur leur conception et leur pratique de l'enseignement de l'histoire, le rôle de l'examen de quatrième secondaire semble les inciter à travailler davantage avec des documents historiques. Au final, *« les enseignant·e·s sont peut-être à la recherche d'une troisième voie entre l'attachement identitaire et le développement de la méthode historique »*.

Les deux chapitres suivants s'intéressent aux relations entre les enseignant·e·s et leurs moyens d'enseignement. Vincent Boutonnet ambitionne de documenter l'usage fait en classe par les enseignant·e·s secondaires des ressources didactiques. L'analyse conduit à considérer que le manuel demeure une référence importante, mais ne soutient pas un travail autonome des élèves et semble être instrumentalisé par les enseignant·e·s en fonction de leurs besoins et objectifs. Catherine Déry, quant à elle, s'intéresse à l'épreuve ministérielle de quatrième secondaire qui affecte les élèves et les choix pédagogiques des enseignant·e·s. L'analyse de contenu de quatre épreuves ministérielles la conduit à considérer que les finalités normatives de l'épreuve unique prennent le pas sur les finalités éducatives qu'elle devrait évaluer, car *« les réponses attendues aux questions ne reposent pas sur l'exercice d'un mode de pensée historique, mais sur la reproduction d'un savoir transmis auparavant »*.

Concernant le potentiel des moyens d'enseignement pour faire apprendre la pensée historique aux élèves, Marie-Hélène Brunet s'intéresse aux rapports des élèves avec l'histoire des femmes au travers des manuels d'histoire (4^e secondaire) en les confrontant à des récits contradictoires. Les élèves ont tendance à atténuer les différences entre

les divers textes de manuels et tentent de concilier leurs croyances sur l'objectivité du manuel avec leurs croyances préalables relativement au féminisme. Concernant l'agentivité, leur croyance selon laquelle le féminisme est un mouvement actif dans le passé, mais non dans le présent, sort renforcée. L'enseignant·e ne peut donc ignorer la puissance des représentations et croyances initiales des élèves. Au final, le manuel *« enferme les élèves dans une logique de reproduction et nuit à leur capacité d'évaluer de manière critique les discours »*. Alexandre Joly-Lavoie s'intéresse, dans son article, aux implications d'un jeu vidéo commercial, Assassin's Creed. Il s'intéresse plus particulièrement aux questions de l'agentivité et de représentation du passé au travers de ce jeu vidéo avant de se pencher sur ses utilisations possibles pour enseigner l'histoire en lien avec la pensée historique. Il en conclut que l'usage le plus évident réside dans l'analyse des anachronismes (évidents ou non) et des libertés prises par l'équipe des concepteurs. Il s'agit de considérer Assassin's Creed comme un objet historique, une source parmi d'autres et d'en analyser autant la forme que le contenu (interprétation historique). En revanche, Joly-Lavoie émet les plus grands doutes concernant son utilisation sous l'angle de l'agentivité.

En définitive, si l'ouvrage dirigé par Ethier et Lefrançois se propose de faire un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec, son intérêt dépasse largement la sphère québécoise. D'autant que le Québec se trouve à l'intersection des champs historiographiques et didactiques anglophones et francophones.

passé, activités d'enquête historique et production de textes explicatifs. S'appuyant sur une activité scolaire de lecture d'une lettre de Poilu, Doussot montre les effets de la tension entre l'habituelle lecture positiviste et la résistance qu'imposent aux élèves les propos de ce soldat. La surprise occasionnée permet à la classe d'envisager d'autres interprétations de cette source et, simultanément, de se confronter à un apprentissage plus historique. Didier Cariou («Écrire un récit historique en classe de sixième») détermine les conditions de possibilité pour un-e élève de devenir l'auteur-e de son texte. En comparant deux productions à propos de la carrière de Jules César ou de la bataille de Salamine, Cariou pointe l'imbrication des passages qui indiquent la prise en compte des énoncés travaillés en classe pour élaborer le récit et ceux qui signalent le sens à dégager de ce passé reconstruit. La croyance que le roman historique favorise une immersion simultanée dans la fiction et dans l'Histoire est la deuxième thématique explorée. À partir de l'exemple du roman *Deux graines de cacao*, B. Louichon («Le lecteur, l'histoire et l'Histoire») fragilise cette symbiose en distinguant la succession des postures que les élèves sont tenus d'assumer pour importer, dans une réflexion historique, les péripéties romanesques auxquelles ils se seront progressivement attachés. L'expérience de lecture, dont les ressorts de l'histoire réclament une empathie du lecteur, se trouve trop souvent transformée en support pour apprendre l'Histoire. Dans «Roman historique et positionnement énonciatif», M. Jaubert et M. Rebière creusent cette même difficulté propre à l'hybridité du roman historique : la double attente d'une compréhension de la cohérence globale comme de l'enchaînement

des étapes du roman et de la réalisation d'une enquête sur la fiabilité du contexte historique. À partir de nombreux exemples d'une exploitation conjointe, en classe de français et d'histoire, elles insistent sur la différence des deux registres énonciatifs qu'il est difficile pour les élèves de pratiquer de concert. Cependant, S. Lalagüe-Dulac («Utiliser un roman en séance d'histoire permet-il de faciliter la production de savoirs explicatifs au cycle 3?»), à partir du roman d'aventures *Le faucon déniché*, évoque la possibilité, grâce aux discordances entre certaines péripéties du roman et le savoir institué en classe d'histoire, de problématiser et de faire progresser la réflexion historique des élèves par des allers-retours entre fiction et histoire.

Enfin, les disciplines scientifiques ont elles aussi affaire aux récits. Deux d'entre eux dialoguent dans le texte de S. Gobert «Temporalités didactiques» dans lequel elle met en lumière la proximité entre celui des didacticiens de mathématiques et celui de l'enquête historique. Dans les deux cas la question du «qu'est-ce qui s'est passé?» oriente la recherche d'indices, le repérage d'événements pour, *in fine*, s'interroger sur les modalités de l'écriture de ce savoir sur un savoir mathématique en construction et en situation. Dans «Les conditions du passage de récits de la pensée commune à des récits scientifiques en sciences de la terre», D. Orange Ravachol confronte, dans le cadre d'un cours sur la tectonique des plaques, les «petites histoires» que les élèves fabriquent dans lesquelles des personnages géologiques sont «enrôlés dans des aventures» linéaires aux récits scientifiques qui prennent en compte les contingences et les possibles de l'histoire de la Terre.

Le présent à ras, que ces lectures – délestées de la focale de l'advenu – de journaux d'horizons divers nous dévoilent, foisonne de possibles, de virtualités, de «et si...». L'inéluctable, que des récits qui suivent avec rigueur une stricte logique causale nous portent parfois à admettre, est ici miné par l'attention au rythme soutenu des informations qui ont forgé quotidiennement la compréhension de l'actualité des contemporains.

À cette proximité avec le passé s'ajoute celle du présent de la recherche. L'auteur ne cache pas l'effet des nombreuses surprises dont regorge cette année qui se dévoile au détour des pages numérisées du *Figaro*, de *L'Humanité*, du *Petit parisien* ou de *L'Époque*. Ce livre se lit comme une enquête historique à laquelle nous participons par-dessus son épaule.

Ce que le détour par 1938 enseigne

Ce qui se découvre, page après page, n'est pas la figure d'une démocratie française qui lutte avec ses armes contre le péril grandissant du fascisme et, par son échec, démontrant implicitement la faiblesse de ses valeurs et de son fonctionnement. Au contraire, ce que lit Foessel est le recours à la mobilisation morale et le renoncement aux «palabres» parlementaires. Ce désir d'autoritarisme peut expliquer que presque aucune demande de réaction forte après l'invasion de l'Autriche n'ait trouvé place dans les colonnes de la presse d'alors. En revanche, c'est sur le front intérieur que le combat doit se gagner et que la détermination doit s'exprimer. Ce désir de république autoritaire «*permet de voir en accéléré une démocratie qui prétend se défendre en empruntant les armes de ses adversaires les plus acharnés*».

Autre réverbération, l'extension du sable mouvant de la «*vraie fausse nouvelle*» ou de la «*fausse nouvelle vraie*», ainsi qu'on l'écrivait alors. Les «encarts de rectification» habillent de plus en plus souvent, en particulier après les accords de Munich, une presse qui se débat entre vérité, fantasme et méfiance.

«Permettre au lecteur de risquer un diagnostic du présent instruit par l'histoire»

Alors, récurrence? La récurrence est le retour d'une même maladie, d'une même action, mais dans un corps ou par un individu qui eux ne sont plus les mêmes. L'origine est identique, mais le contexte a changé. Le titre de l'ouvrage indique clairement le jeu d'échelles qu'il affronte et le recours à l'analogie évite de se perdre dans un simple désir de collection des ressemblances. La proportion des rapports que cette figure impose respecte autant la différence des identités que la saisie de l'unité d'une période. Ainsi, «*La politique de Daladier, faite d'assouplissement économique et de reprise en main autoritaire, est aux régimes totalitaires qu'elle combat ce que les politiques néolibérales menées depuis plus d'une décennie sont au nationalisme autoritaire*». L'analogie empêche d'étiqueter les politiques autoritaires du xxi^e siècle de «fascistes», mais elle contraint aussi de ne pas estimer, parce que leur appellation officielle – «démocratie illibérale» ou «populisme» – les en distingue, qu'elles seraient si immunisées du virus brun qu'un test serait aujourd'hui obsolète.

Presse, enquête et analogie

Exploiter la presse d'hier pour y lire le passé comme si de rien n'était déjà écrit, tel que le propose Foessel, offre l'opportunité aux enseignants d'histoire d'une éducation à l'étonnement, à la curiosité et à l'esprit critique pour leurs élèves. Les possibles et les hypothèses émergent plus facilement d'un récit qui, par essence, ne peut dire comment tout cela finira et qui, dès lors, est ouvert à l'examen de ses affirmations et de ses interprétations. Aborder le passé du point de vue de ceux qui ont cherché à l'exprimer au présent tout en ignorant son dénouement et associer à cette étude la pratique de l'analogie encouragera une saine réflexion sur l'articulation du présent, du passé et des futurs inachevés.

de l'indépendance, de la neutralité, de la démocratie ou du fédéralisme» (p. 13).

Ce panorama général de l'histoire politique suisse dresse le portrait d'un pays généralement ménagé par ses voisins, que ce soit par désintérêt pour des contrées pauvres en termes de ressources, ou par besoin d'un espace « neutre » au cœur de l'Europe : « [...] *pourvu qu'il existât une zone tampon abritée du vent entre les grandes puissances, chacun y trouvait son compte* » (p. 129). Y compris la Suisse qui a pu tirer profit des guerres voisines, que ce soit, par exemple, par le mercenariat particulièrement important durant les guerres de l'époque moderne ou les transactions commerciales et économiques durant les conflits armés du xx^e siècle. Cette posture n'est pas étrangère à la naissance de la figure allégorique – Helvetia – qui symbolise la Suisse dès la fin du xvii^e siècle : « *La vierge qui défend elle-même sa chasteté et n'épouse pas un étranger symbolise la politique de la neutralité d'un État souverain et le statut international de la Confédération dans la communauté des États* » (p. 137). Il s'agit bien plus d'un idéal imaginaire, comme l'exprime la plaisanterie rappelée par Maissen à propos de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale : « *On travaillait six jours pour les Allemands, et le septième, on priait pour la victoire des Alliés* » (p. 277). Cette plaisanterie est aussi le reflet d'une réalité qui traverse l'histoire de la Suisse des « origines » à nos jours : elle est bien plus dépendante qu'il n'y paraît – économiquement notamment – des pays étrangers que l'inverse. Signalons encore plusieurs outils forts utiles qui accompagnent le corps du texte : un index

thématique permet de s'orienter rapidement dans la densité de l'ouvrage en fonction des informations recherchées, complété de deux autres index, de noms et de lieux, ainsi que d'une chronologie générale. La bibliographie commentée constitue également un outil fort utile pour explorer non seulement l'historiographie existante, mais aussi des corpus de sources consultables en ligne, comme par exemple la riche plateforme des Documents diplomatiques suisses³. Enfin, le lectorat peu familier avec la Suisse sera satisfait de bénéficier de quelques pages d'indications consacrées à la géographie et à la terminologie spécifique à l'espace helvétique.

Proposer une courte synthèse d'une histoire sur la longue durée relève d'un défi qui implique aussi un certain nombre de choix. Maissen opte pour une histoire politique et « interne » de la Suisse, qui avance à grands pas et ne peut se permettre d'explorer le passé dans ses profondeurs. Ce n'est ni une histoire sociale et culturelle des Suissesses et des Suisses ni une histoire globale de la Suisse qui élargirait les échelles d'analyses historiques. À ce titre, l'ouvrage relève d'un cadre interprétatif national assumé. Cette lecture pourra avantageusement être complétée par celle d'ouvrages qui multiplient les échelles d'analyses dans une perspective d'histoire globale et connectée sur les interactions entre ce qui se joue en Suisse et en dehors. Citons à ce titre deux ouvrages, parus en 2020, dont nous recommandons la lecture : *Histoire transnationale de la Suisse*⁴ et *Le miracle suisse selon Paul Bairoch*⁵.

³ <https://www.dodis.ch/fr/home>, consulté le 31 janvier 2021.

⁴ Büsser Nathalie, David Thomas, Eichenberger Pierre, Haller Lea, Straumann Tobias, Wirth Christa, *Transnationale Geschichte der Schweiz/Histoire transnationale de la Suisse*, Schweizerisches Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialgeschichte/Annuaire suisse d'histoire économique et sociale, Band 34, Zurich : Chronos Verlag, 2020.

⁵ Etemad Bouda, Batou Jean (éd.), *Le miracle suisse selon Paul Bairoch*, Genève : Droz, 2020.

Kompetenzen werden dort ausformuliert. Fachdidaktisch orientiert sich Hodel an den Kompetenzmodellen der FUER-Gruppe² und von Gautschi³. Wichtig wäre es gewesen, auch ein Kompetenzmodell der politischen Bildung zu berücksichtigen. Was die fachdidaktische Medienkompetenzen betrifft, verwendet der Autor das Modell von Bernsen, König und Spahn,⁴ das Lernen an, mit, über und im digitalen Medium konzipiert. Hodel sieht mit dem schulischen Wikipedia-Einsatz die Möglichkeit, «die eigene Art und Weise der Auseinandersetzung mit Geschichte zu befragen und eine skeptische Grundhaltung zu erwerben» (S. 9). Der Band ist vor allem für die Sekundarstufe II geeignet und spricht die verschiedenen historischen Kompetenzen gleichermaßen an. Die vorhandenen Unterrichtsvorschläge sind interessant, etwa Wikipedia-Artikel sprachübergreifend oder mit traditionellen Darstellungen zu vergleichen oder aus Wikipedia-Texten neue Texte zu generieren. Was die Didaktisierung betrifft, so wären

jedoch insgesamt «niederschwelligere» Übungen wünschenswert gewesen: etwa in einem Wikipedia-Artikel per Textlupe Elemente wissenschaftlichen Arbeitens zu entdecken, einen Artikel vereinfachend umzuschreiben oder eine Qualitäts-Checkliste zu erstellen. Subjektorientierte Anwendungsideen kommen insgesamt zu kurz; Schüler*innen könnten ihre Recherchegewohnheiten und Wikipedia-Nutzung klassenweise erheben und etwa mit der JIM-Jugendstudie⁵ vergleichen. Insgesamt zu kurz kommt das Lernen über digitale Medien und im digitalen Medium im Zusammenhang mit Wikipedia, also die gesellschaftlichen Diskurse im Umfeld der Plattform. Diese werden zwar im Theorieteil erwähnt, finden aber keinen Eingang in eigene Anwendungsideen. In der Summe liegt mit dem Band eine kompakte Einführung in Wikipedia vor, die gut lesbar ist und als Anregung für eigene Didaktisierungen dienen kann, wenn Lehrkräfte bereit sind, die Anwendungsideen detaillierter auszuarbeiten.

² Körber Andreas, Schreiber Waltraud, Schöner Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2), Neuried: Ars Una, 2007.

³ Gautschi Peter, *Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht. Kompetenzen von Lernenden – Didaktische Hinweise 3.2*. https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/32_Kompetenzen-1.pdf konsultiert am 17.11.2020.

⁴ Bernsen Daniel, König Alexander, Spahn Thomas, «Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik», *Zeitschrift für Digitale Geschichtswissenschaft* Nr. 1, 2012, S. 1-27.

⁵ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*, Stuttgart: LFK, 2020. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf, konsultiert am 17.11.2020.

DGGD

Rückblickend erscheint es angesichts der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Museumsbesuche, Tagungs- und andere Veranstaltungen besonders glücklich, dass im Frühjahr eine rundum erneuerte Website der DGGD (www.dggd.ch) online gehen konnte. Es wird mit ihr sichtbar, dass die Vereinsaktivitäten auch hinter der Oberfläche der Corona-bedingten kommunikativen Ereignislosigkeit weiterverfolgt wurden. Diese Aktivitäten richteten sich auch darauf aus, die Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Romandie zu stärken (vgl. dazu den Rückblick der CODHIS-SDGD in diesem Heft).

Das Corona-Jahr 2020 hat auch die DGGD gezwungen, auf die Jahrestagung mit Generalversammlung zu verzichten. Vorerst vom üblichen Zeitraum im Juni auf den November verschoben, musste sie schliesslich abgesagt werden. So musste der Verein die Einladung des Fachdidaktikzentrums «Natur, Mensch, Gesellschaft und Bildung für Nachhaltige Entwicklung» der PHBern leider ablehnen, in der Hoffnung, dass ein dortiges Treffen mit der GV 2021 möglich wird.

Die Tagung hätte der Diskussion über das Selbstverständnis der «Geschichtsdidaktik als eigenständige(r) Disziplin» gelten sollen. Im Vorfeld war unter den Mitgliedern eine Umfrage durchgeführt worden, die Aufschluss über die institutionelle Verankerung, über Ausbildungswege, aber auch zu lehr-lern- und geschichtstheoretischen Überzeugungen gibt. Ausserdem wurde eine Übersicht über die Positionierung von Geschichte im Lehrplan 21 und bei der Einführung des Lehrplans in den einzelnen Kantonen erarbeitet. Zudem laufen Arbeiten zur Geschichte der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz; so wurden Interviews mit bereits pensionierten Mitgliedern des Vereins geführt, um mehr über die Schwerpunkte und Rahmenbedingungen der Geschichtsdidaktik in früheren Jahrzehnten zu erfahren. Die unterschiedlichen Arbeiten zur Situation der Geschichtsdidaktik in der Deutschschweiz werden in einer pdf-Publikation präsentiert werden und sollen der vertieften Reflexion über den Stand der Disziplin und den Blick in ihre Geschichte in der Deutschschweiz dienen, mit dem Ziel, die Geschichtsdidaktik noch besser in der Wissenschaftslandschaft, in der Professionalisierung der Lehrerbildung und in den ausserschulischen Berufsfeldern zu verankern.

LE GDH en 2020

En 2020, le GDH a vécu un programme particulièrement bouleversé, mais son comité a tout de même réussi à poursuivre ses nombreuses missions organisationnelles, grâce à des visioconférences qui ont permis de réguler nos activités. Nous sommes par ailleurs passés à titre exceptionnel à un système d'assemblée générale asynchrone, afin de respecter au mieux les engagements prescrits par nos statuts. En raison de la crise sanitaire, notre cours annuel, prévu initialement en février a dû être reporté en 2021, et la thématique choisie, l'histoire environnementale a été conservée. Cette crise nous demande d'innover et des modalités alternatives ont été planifiées, afin d'éviter une nouvelle annulation de dernière minute. En outre, nous pouvons imaginer conserver à l'avenir certaines modalités de présentation afin de permettre un accès différent à nos contenus de cours. À toute situation complexe s'esquisse son lot de nouveautés et de passages à des pratiques innovantes!

Désormais, le GDH souhaite pérenniser sa participation à la manifestation LUDOVIA#CH¹. En effet, nous proposerons une matinée de conférences et d'ateliers relatifs à l'enseignement de l'histoire et des humanités numériques, dont les thèmes s'harmoniseront avec la thématique générale suggérée par les organisateurs de LUDOVIA#CH.

Un nouveau partenariat avec l'ASPF² (Association suisse des professeurs de français) a été également initié lors d'un cours interdisciplinaire de cette entité: « Enseigner le génocide et l'expérience concentrationnaire selon des approches interdisciplinaires et artistiques ». Nous imaginons qu'à l'avenir, réunir nos forces et nos dynamiques sera porteur de sens.

Le GDH désire enfin développer son offre de visites culturelles et historiques à l'attention de ses membres, en marge de ses assemblées générales, telles que celles proposées lors de nos dernières AG: découverte de l'exposition sur les Indiennes au Musée national suisse à Prangins ou visite de la *Maison blanche*, imaginée par Charles-Édouard Jeanneret, dit Le Corbusier, à La Chaux-de-Fonds.

Enfin, le comité et son équipe se tiennent au service d'enseignant-e-s qui auraient des questions ou des besoins spécifiques pour penser et élaborer de l'histoire enseignée.

Nous souhaitons que 2021 soit l'année de l'innovation, puisque, selon Épictète « *tout est changement, non pour ne plus être mais pour devenir ce qui n'est pas encore* ».

¹ Informations sur le site de la manifestation : <https://ludovia.ch/>

² Informations sur le site de l'ASPF : <http://xn--association-suisse-des-professeurs-de-franais-u5d.ch/>

CODHIS_SDGD

Die Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften ist 2020 definitiv für die Öffentlichkeit sichtbar geworden. Mit der Neugestaltung der Website <https://www.codhis-sdgd.ch> ist auch eine bedeutende inhaltliche Aufwertung verbunden:

Die Zeitschrift *DIDACTICA HISTORICA. Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht* wird neu auf dieser Website dokumentiert, ihre Hefte sind hier einsehbar und die Informationen für die Autor*innen werden hier zur Verfügung gestellt. Damit ist erreicht worden, dass die von der SAGW subventionierte Zeitschrift mit der Unterstützung des Verlags Alphil eine Open-Access-Policy umsetzen kann, die ihr eine erhöhte Sichtbarkeit ermöglicht.

Gleichzeitig ist der Newsletter der DGGD an die CODHIS-SDGD übergegangen, indem nun regelmässig ein ebenfalls von der SAGW unterstützter, im wesentlichen zweisprachiger (deutsch und französisch) – gelegentlich mit italienischsprachigen Neuigkeiten ergänzter – Newsletter erscheinen wird. Mit dem Koordinationsbüro der CODHIS-SDGD, der gesamtschweizerischen Zeitschrift *DIDACTICA HISTORICA* und dem Newsletter für alle geschichtsdidaktischen Communities der Schweiz wird der fachliche Austausch zwischen den Sprachregionen institutionell und inhaltlich gefördert, ohne dass die Autonomie der bisherigen geschichtsdidaktischen Gesellschaften infrage gestellt werden.

En 2020, la Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse (CODHIS-SDGD) a fait son apparition dans l'espace public. La refonte du site <https://www.codhis-sdgd.ch> a permis d'améliorer ses contenus de manière significative.

Ainsi, la revue *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire* est désormais disponible sur ce site, les numéros parus sont consultables en ligne, ainsi que les appels à publication et les normes éditoriales. Avec le soutien de son éditeur Alphil et grâce à la subvention de l'ASSH, la revue a également mis en place une politique éditoriale de libre accès qui lui assure une plus grande visibilité. Également avec le soutien de l'ASSH, la lettre d'information de la DGGD a été transférée à la CODHIS-SDGD et paraîtra désormais régulièrement au format numérique en français et en allemand, parfois avec des compléments proposés en italien.

Le bureau de coordination de la CODHIS-SDGD, le comité de rédaction de la revue *Didactica Historica* et les responsables du bulletin d'information destiné à la communauté helvétique de didactique de l'histoire dans son entier œuvrent ensemble à favoriser les échanges scientifiques entre les régions linguistiques, tout en assurant l'autonomie des associations régionales de didactique de l'histoire.

Nel 2020 il *Coordinamento nazionale delle associazioni per l'insegnamento della storia in Svizzera* (CODHIS-SDGD) è diventato di pubblico dominio e la riprogettazione del sito <https://www.codhis-sdgd.ch> ne ha notevolmente migliorato i suoi contenuti.

DIDACTICA HISTORICA. Rivista svizzera per l'insegnamento della storia è ora disponibile su questo sito, i numeri apparsi sono consultabili online, così come i *call for papers* e le norme editoriali. Grazie al sostegno del suo editore Alphil ed alla sovvenzione dell'ASSH (Accademia svizzera di scienze umane e sociali), la rivista può vantarsi di una politica editoriale ad accesso aperto che garantisce una maggiore visibilità. Sempre con il sostegno dell'ASSH, la newsletter della DGGD è stata trasferita al CODHIS-SDGD e d'ora in poi apparirà regolarmente in formato digitale in francese e tedesco, in determinate occasioni con supplementi in italiano.

L'ufficio di coordinamento del CODHIS-SDGD, la redazione della rivista *DIDACTICA HISTORICA* ed i responsabili della newsletter per la comunità dell'insegnamento della storia svizzera collaborano per promuovere lo scambio scientifico tra le regioni linguistiche, garantendo al tempo stesso l'autonomia delle associazioni regionali di insegnamento della storia.

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2019-2020)

La diffusione planetaria della malattia infettiva COVID-19 ha condizionato in maniera importante l'attività dell'Atis durante l'anno scolastico 2019-2020. Molti degli impegni previsti per la primavera del 2020, infatti, sono stati posticipati prima all'autunno e, poi, all'anno successivo. Ancora oggi non è sicuro che possano aver luogo.

Prima dell'interruzione delle attività dovute alla pandemia, l'associazione ha organizzato diverse serate pubbliche.

Martedì 17 settembre 2019 si è tenuta presso la Biblioteca cantonale di Bellinzona la presentazione del libro *Da Mantova alla Svizzera. In fuga per la salvezza* (Torino, Silvio Zamorani editore, 2019). Il libro raccoglie i diari di Corrado Vivanti e di sua madre Clelia Della Pergola a partire dal 1938, anno delle leggi antiebraiche, fino al riparo in Svizzera. Nel libro sono pubblicati due testi: il primo, una memoria scritta in età matura da Corrado Vivanti, celebre storico, che ricorda gli anni della fanciullezza a Mantova; il secondo è il diario tenuto dalla madre, Clelia Della Pergola, nei mesi di internamento in Svizzera, dove la famiglia riuscì a trovare rifugio sino alla fine del conflitto. La pubblicazione dei diari di Clelia Della Pergola e di Corrado Vivanti ha rappresentato un'occasione per fornire agli insegnanti della Svizzera italiana un documento prezioso per aiutarli ad affrontare in classe i temi molto delicati della politica d'asilo della Svizzera, della vita in Italia al momento delle leggi razziali e, più in generale, della Seconda guerra mondiale.

L'Atis si è sempre animata affinché l'insegnamento della storia si nutra del dialogo degli studenti con le fonti, in un'interrogazione dinamica e coinvolgente tra il documento e lo studente. Di questi tempi, al momento in cui l'«età del testimone» sta finendo, la raccolta di documentazione si fa sempre più preziosa. La testimonianza di Corrado Vivanti, ragazzo al momento delle leggi razziali e dell'arrivo in Svizzera, si dimostra molto preziosa e si affianca ad altre fonti di adolescenti già messe a disposizione dall'Atis agli insegnanti e agli allievi sul sito dell'associazione: si ricordano qui, in modo sommario, *I temi di Lidia, piccola italiana svizzera*, scritti da una bambina ticinese che frequentava le elementari in Italia sotto il regime fascista, oppure la *Lettera al Consiglio federale* delle studentesse di Rorschach. Il 7 dicembre 2019, nella sala comunale di Breno, è stato presentato il libro dal titolo *Ogni cosa è mal incaminata: il diario di Giovanni Anastasia (1797-1883) contadino di Breno* (Edizioni del Museo del Malcantone, 2020). Duemilacento pagine scritte a mano, giorno dopo giorno, dal 1817 al 1866. Queste preziose pagine autobiografiche, che sono già considerate un unicum a livello svizzero, presentano interessanti risvolti didattici. L'estensore di queste note si sofferma infatti sulle condizioni meteorologiche, descrive le difficoltà della produzione agricola, sottolinea i problemi legati all'emigrazione stagionale. Vi si colgono i numerosi aspetti sociali e le dinamiche che caratterizzano un villaggio ticinese nella prima metà dell'Ottocento, sebbene i passaggi di maggiore interesse siano probabilmente quelli che riguardano la vita quotidiana e le difficili relazioni familiari. Il volume si dimostra dunque essere una fonte inesauribile per gli insegnanti, da cui trarre spunti per trattare la vita quotidiana nella Svizzera di inizio Ottocento.

Il 23 gennaio 2020 si è tenuta nell'aula magna della Scuola cantonale di Commercio di Bellinzona la conferenza di Marcello Flores dal titolo *Trent'anni dalla caduta del Muro di Berlino*. La caduta del muro di Berlino ha dato seguito a un'infinità di trasformazioni, in Europa e nel mondo, che ancora oggi, nel trentesimo anniversario, sono percepibili da più angolazioni. Marcello Flores, già professore di Storia comparata e Storia dei diritti umani all'Università di Siena, ha tracciato un bilancio di queste trasformazioni, dando risalto ai principali insegnamenti da trarre in trent'anni di transizione sistemica. Allineandosi a quanto avviene nel resto della Svizzera e nel resto del mondo, il 27 gennaio 2020 anche in Ticino si è commemorata ufficialmente la Giornata della Memoria, per ricordare tutti i crimini

contro l'umanità e ogni forma di discriminazione. L'Atis ha voluto contribuire alla Giornata della Memoria offrendo alcune occasioni di riflessione dedicate espressamente al settantacinquesimo della liberazione del campo di Auschwitz. Grazie alla collaborazione con la Scuola media di Barbengo e al sostegno di diverse associazioni, è stato possibile organizzare una serie di incontri con Fanny Ben-Ami, nata in Germania nel 1930 e testimone delle persecuzioni in Francia durante l'occupazione nazista. L'esperienza di Fanny, oggetto di un libro e di diverse ricerche, ha ispirato un fortunato film, proiettato al festival Castellinaria di Bellinzona nel 2016, dal titolo *Le voyage de Fanny*. Fanny Ben-Ami ha inoltre ricordato la sua esperienza dipingendo ad acquerello gli eventi della sua infanzia. Per una settimana, diverse scuole medie del Cantone hanno avuto l'occasione di ascoltare la testimone, che ha incontrato nelle sedi le allieve e gli allievi. La testimonianza di Fanny Ben-Ami, che ha trovato rifugio in Svizzera dopo lunghe peripezie nella Francia occupata, rappresenta – come il diario della famiglia Vivanti – un'occasione straordinaria per gli studenti di ascoltare, dalla viva voce dei testimoni, i fatti accaduti durante il secondo conflitto mondiale.

Come già anticipato, le attività pubbliche dell'associazione sono state sospese a partire dal mese di febbraio 2020. Il comitato non è però restato inattivo durante i mesi della pandemia: ha cercato di mantenere un contatto diretto con le insegnanti e gli insegnanti della Svizzera italiana. In particolare, si è impegnato ad aggiornare il sito dell'associazione (www.atistoria.ch), che si presenta ora con una veste rinnovata, più gradevole e di più facile consultazione.

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 3148).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 6/2020 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3148).

- 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. 3148).
- Ich kaufe die Nummer 6/2020 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3148).

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 mai 2021
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

