

ALTÉRITÉ

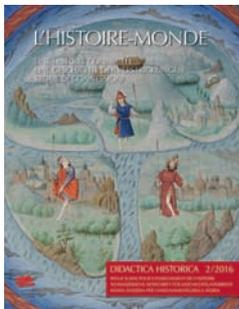
ANDERSSEIN
ALTERITÀ



Dans la même collection :



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



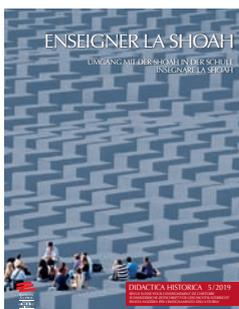
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storie di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



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.

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

Altérité Anderssein Alterità

N° 6/2020

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, 2020
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

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

ISSN 2297-7465

DOI : 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2020.006.01

Responsables éditoriaux

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

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

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, ES Nyon-Marens; **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; **Markus Bernard**, Universität Duisburg-Essen; **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"; **Vincent Capdepu**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodis-trienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **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**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **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 Zülendorf-Kersting**, Universität Osnabrück.

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 :

© Madeleine et Elisabeth Fontannaz, La pyramide de l'Esplanade des cantons et des communes lors de l'Exposition nationale à Lausanne, photographie, 1964, coll. Musée Historique Lausanne.

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 socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale.....	9
---	---

Dossier

Eva Pibiri, Université de Lausanne

Du cynocéphale au Sarrasin : deux altérités aux accents communs dans le temps et l'espace	13
--	----

Danièle Tosato-Rigo, Université de Lausanne

Découvrir les Russes au XVIII^e siècle : l'altérité à l'aune des récits de voyage	19
--	----

Cédric Humair, Université de Lausanne

L'État fédéral et la discrimination des juifs suisses et étrangers : analyse d'un processus politique de création et d'abolition de l'altérité (1848-1874)	25
---	----

Céline Piot, INSPÉ de l'Académie de Bordeaux – Université de Bordeaux

La fabrique de l'Autre : le Midi au XIX^e siècle ou l'invention d'une haine française	33
--	----

Nicolas Bancel, Université de Lausanne

La construction de l'altérité du « sauvage » dans les zoos humains	41
---	----

Nadine Ritzer, Pädagogische Hochschule, Bern

Das «koloniale Andere» im Nationbuilding der Schweiz – ein Einblick	49
--	----

Thierry Delessert, Université de Lausanne

La fabrique de l'homosexuel comme un ennemi interne de la Nation helvétique	55
--	----

Christian Heuer, Pädagogische Hochschule, Heidelberg

Das Andere erzählen – lebensgeschichtliche Reflexionen in populären Selbstzeugnissen	63
---	----

Stéphane Minvielle, Université de la Nouvelle-Calédonie

Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie?	69
---	----

Didactique de l'histoire

Marc Vaucher, Gymnase Provence, Lausanne

Le passé de la Suisse dans la conscience de sa jeunesse : un état des lieux pour le cas vaudois	77
--	----

Vera Sperisen, Pädagogische Hochschule FHNW
Simon Affolter, Pädagogische Hochschule FHNW

« In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt »: schulischer Unterricht zu « Migration » als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung.....	85
---	-----------

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
Lindsay Gibson, Université de la Colombie-Britannique
Laurie Pageau, Université Laval, Québec
Médéric Potvin, Université du Québec à Chicoutimi

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation d'un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique.....	91
--	-----------

Amalia Terzidis, Haute école pédagogique du Valais

Former les enseignants d'histoire pour la génération « Z »... ou la créativité didactique.....	99
---	-----------

Pratiques enseignantes

Ismaël Zosso Francolini, Établissement secondaire de Béthusy et HEP Vaud, Lausanne

Mémoires migrantes : quand les élèves vont à la rencontre de l'histoire orale des migrations.....	107
--	------------

Nicolas Le Luherne, Ateliers Canopé de Beauce, France

Comment je me suis trompé... et surtout pourquoi?	113
--	------------

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Des jeunes face à des récits. Pratiquer l'« histoire orale »	119
---	------------

Maja Krämer, Pädagogische Hochschule, Bern
Florian Dössegger, Pädagogische Hochschule, Bern

Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz – ein Beispiel für die Umsetzung des Themas auf der Sekundarstufe I.....	125
--	------------

Ressources pour l'enseignement

Thomas Metzger, Pädagogische Hochschule, St. Gallen

Argumentative Konstruktion von Differenz: die Schächtverbotsinitiative und die Antiminarettinitiative im Vergleich.....	135
--	------------

Joëlle Luisier, Section suisse d'Amnesty International

Une éducation sur les droits, par les droits et pour les droits	141
--	------------

Bernard Reymond, Collection *Les Guides à pattes*

Les Guides à pattes: une collection pour découvrir l'archéologie et l'histoire de la Suisse..... 149

Denise Tonella, Museo nazionale svizzero

Storia della Svizzera. Nuova mostra permanente al Museo nazionale di Zurigo..... 155

Sonia Castro, SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

Le vite dei Giusti: una proposta didattica per le scuole..... 163

Comptes rendus

Michel Nicod, École secondaire de Nyon-Marens

Béatrice Veyrassat, Histoire de la Suisse et des Suisses dans la marche du monde (XVII^e siècle – Première Guerre mondiale). Espaces – Circulations – Échanges..... 173

Rémi Schaffter, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

Marc-André Éthier, David Lefrançois, Alexandre Joly-Lavoie (dir), Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire..... 177

Michel Nicod, École secondaire de Nyon-Marens

Kyle Harper, « The fate of Rome »: Comment l'Empire romain s'est effondré. Le climat, les maladies et la chute de Rome..... 179

Bettina Akermann-Inderbitzin, Studentin Pädagogische Hochschule Luzern

Kurt Messmer, Die Kunst des Möglichen – Zur Entstehung der Eidgenossenschaft im 15. Jahrhundert..... 181

Béatrice Ziegler, Bern

André Holenstein, Patrick Kury, Kristina Schulz, Schweizer Migrationsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart..... 185

Georg Kreis, Basel

Martin Schaub, Das Rütli – ein Denkmal für eine Nation. Zur Dynamik des kollektiven und individuellen Umgangs mit dem Rütli als Denkmal, Mythos und Ritual seit der Bundesstaatsgründung..... 187

Caroline Bühler, Bern

Béatrice Ziegler, Gisela Hauss, Martin Lengwiler (Hrsg.), Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert..... 191

Markus Furrer, Pädagogische Hochschule, Luzern

Deutschsprachige geschichtsdidaktische Zeitschriften – ein aktueller Überblick..... 193

Paolo Ceccoli, EUROCLIO e Liceo Alessandro Volta di Como

Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa, a cura di VALSERIATI Enrico	199
Jahrestagung der DGGD im Historischen Museum Baden	201
LE GDH en 2019	203
L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2018-2019)	205

Les processus d'inclusion et d'exclusion dans l'histoire

Les processus et les expériences d'altérité, de stéréotypes et de discrimination, dans leur mise en récit et dans leur traitement par l'enseignement de l'histoire, constituent l'objet du dossier de ce numéro de *Didactica Historica*. Ce dernier est en lien avec la journée de formation continue qui a été organisée à l'Université de Lausanne en février 2019¹.

Le terme « altérité » définit la reconnaissance de l'autre et par là même de soi. Or cette reconnaissance peut déterminer la construction de stéréotypes positifs ou négatifs, ainsi que l'instauration de rapports de force, de pouvoir, de genre, de race, de classe... susceptibles de conduire à une banalisation, voire à une normalisation des discriminations. Comment, au fil des différentes époques historiques, l'autre a-t-il été perçu? De quelle manière les catégories « étranger » et « autre » ont-elles été construites dans diverses sociétés? Quels mécanismes d'inclusion et d'exclusion peut-on observer? Que signifie

se définir en fonction d'appartenances, de courir le risque d'être privé de droits politiques ou exclu de la participation à une communauté en fonction de la couleur de la peau, de la religion, du sexe ou de l'orientation sexuelle, de la catégorie sociale, d'une appartenance ethnique ou d'une autre nationalité? Par qui, par quels moyens et avec quels arguments, les droits des « autres » ont-ils été défendus à différentes périodes de l'histoire? Ce sont autant de questions qui sont explorées dans le dossier « Altérité ».

Parallèlement au dossier, nos lectrices et lecteurs retrouveront les rubriques habituelles de *Didactica Historica*, les invitant à découvrir des recherches consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire, des récits de pratiques enseignantes, des propositions de ressources pour l'enseignement et des comptes rendus de quelques parutions récentes.

Le comité de rédaction

Prozesse der Inklusion und Exklusion in der Geschichte

Der Prozess und die Erfahrungen des « Andersseins », Stereotypisierung und Diskriminierung, das Reden darüber in der Gesellschaft und die Thematisierung im Geschichtsunterricht stehen im Fokus des Dossiers der vorliegenden Nummer der *Didactica Historica*. Dieses ist verbunden mit einer Weiterbildungstagung, organisiert von der Universität Lausanne im Februar 2019.

Der Begriff « Anderssein » verweist auf das Erkennen eines « Andern » und dadurch von sich selbst. Allerdings kann dieses « Anderssein » in

die Konstruktion von positiven oder negativen Stereotypen münden, was nicht nur zur Begründung von Gewalt-, Macht- und Geschlechterverhältnissen oder zur Definition von « Rasse » oder « Klasse » führen kann, sondern auch zur Banalisierung, ja Normalisierung von Diskriminierung.

Wie ist, in der Abfolge unterschiedlicher historischer Epochen das « Andere » wahrgenommen worden? Wie wird zu unterschiedlichen Zeiten in verschiedenen Gesellschaften das « Fremde », das « Andere » konstruiert? Welche Inklusions- und

¹ Journée de formation continue « *Altérité à travers les âges et l'espace. Évolutions de la perception de l'Autre du Moyen Âge à l'époque contemporaine* », organisée par les Professeures Eva Pibiri et Nelly Valsangiacomo, Faculté des Lettres, Section d'histoire, UNIL. Le comité de rédaction de *Didactica Historica* les remercie pour cette collaboration.

Exklusionsmechanismen können dabei beobachtet werden? Was bedeutet es für Individuen, sich über Zugehörigkeiten zu definieren, was, von politischen Rechten oder gesellschaftlicher Partizipation ausgeschlossen zu werden – mit unterschiedlichen Begründungen, etwa der Hautfarbe, der Religion des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Klasse, aber auch der ethnischen oder staatsbürgerlichen Zugehörigkeit? Wer hat sich zur jeweiligen Zeit mit welchen Mitteln und Argumenten für die Rechte «der

Anderen» eingesetzt? Dies sind einige Fragen, die im Dossier «Alterität» diskutiert werden.

Neben dem Dossier finden die Leserinnen und Leser auch in dieser Nummer der *Didactica Historica* die gewohnten Rubriken: Darin sind Forschungsberichte zum Geschichtsunterricht und zum historischen Lernen, Praxisberichte, Unterrichtsskizzen mit Materialien für den Unterricht sowie Rezensionen aktueller Publikationen enthalten.

Das Redaktionskomitee

Processi di inclusione ed esclusione nella storia

Il dossier di questo numero di *Didactica Historica* presenta varie esperienze relative all'«alterità», alla costruzione di stereotipi e alla discriminazione, illustrandone il loro studio e trattamento nell'ambito dell'insegnamento della storia. Questo tema è stato presentato durante una giornata di formazione continua organizzata all'Università di Losanna nel febbraio 2019².

Il termine «alterità» definisce il riconoscimento dell'Altro, e quindi di se stessi. Tuttavia, questa identificazione può determinare la costruzione di stereotipi positivi o negativi, così come l'instaurarsi di rapporti di forza, di potere, di genere, di razza, di classe, ecc. che possono portare alla banalizzazione o addirittura alla normalizzazione della discriminazione.

Com'è stato percepito l'Altro nel corso della storia? Come sono state costruite le categorie «straniero»

e «altro» nelle diverse società? Quali meccanismi di inclusione ed esclusione si possono osservare? Che cosa significa per una società definirsi in base all'appartenenza e per gli individui essere privati dei diritti politici o esclusi dalla partecipazione sociale in base al colore della pelle, alla religione, al sesso o all'orientamento sessuale, alla categoria sociale, all'etnia o ad altre nazionalità? Da chi, con quali mezzi e con quali argomenti sono stati difesi i diritti degli «altri» in diversi periodi storici? Ecco le domande che caratterizzano il dossier «L'alterità». Oltre al dossier, i nostri lettori troveranno le consuete rubriche di *Didactica Historica*, che permettono di scoprire ricerche dedicate all'insegnamento e all'apprendimento della storia, resoconti di pratiche didattiche, proposte di risorse didattiche e recensioni di alcune pubblicazioni recenti.

Il Comitato Editoriale

² Il comitato editoriale di *Didactica Historica* ringrazia in particolar modo le Professoresse Eva Pibiri e Nelly Valsangiacomo (Faculté des Lettres, Section d'histoire, UNIL) per la collaborazione e l'organizzazione della giornata di formazione continua «Altérité à travers les âges et l'espace. Évolutions de la perception de l'Autre du Moyen Âge à l'époque contemporaine».

Dossier

Eva Pibiri, Université de Lausanne

Du cynocéphale au Sarrasin : deux altérités aux accents communs dans le temps et l'espace

Abstract

The Cynocephaly – the dog-headed men – and the Saracens are two figures of otherness present throughout the Middle Ages, which make it possible to approach this theme in time but also in space in a comparative way. This article aims to focus on the characteristics attributed to these Others and their evolution, as well as on the confrontation of representations resulting from book knowledge with those resulting from experience and direct contact.

Keywords

Otherness, Middle Ages, Cynocephalus, Saracens, World's representation, Evangelization.

Le tympan du narthex de l'abbatiale de Vézelay (Fig. 1), dans la région Bourgogne – Franche-Comté, propose un panorama de l'altérité, telle qu'elle est pensée vers 1120-1130 dans le programme d'un édifice religieux destiné à l'édification des chrétiens. Le Christ y figure en gloire, au moment de la Pentecôte et de l'effusion du Saint-Esprit sur les premiers disciples de Jésus, qui reçoivent à cette occasion le don des langues pour porter la promesse du salut universel aux confins de la terre aux peuples païens à évangéliser.

Parmi ces nombreux païens, nous pouvons reconnaître, entre autres, les cynocéphales – des hommes à tête de chien – et les Sarrasins, deux figures de l'altérité présentes dans une documentation textuelle et iconographique variée sur la longue durée qui permettent d'aborder cette thématique dans le temps, mais également dans l'espace, de manière comparatiste.



Figure 1 : Tympan du narthex de l'abbatiale de Vézelay, en Bourgogne – Franche-Comté, vers 1120-1130 (premier caisson en haut à gauche).

Source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vézelay_Narthex_Tympan_central_220608_04.jpg?uselang=fr.

PIBIRI Eva, «Du cynocéphale au Sarrasin : deux altérités aux accents communs dans le temps et l'espace», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 13-18.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.13

Cet article se propose de s'arrêter sur les caractéristiques attribuées à ces Autres et à leur évolution, ainsi qu'à la confrontation des représentations issues d'un savoir livresque à celles qui émanent de l'expérience et du contact direct.

Le cynocéphale, un Autre des marges entre homme et bête

Dès l'Antiquité, les confins du monde connus sont à l'origine de la création de mythes affirmant l'existence de races monstrueuses séparées du monde civilisé par une chaîne de montagnes, des déserts ou encore des fleuves, des lieux qui constituent, dans la cartographie et les textes de nature encyclopédique, une frontière marquant une séparation entre les hommes de nature diverse¹. Une distance propre à entretenir le sentiment de différence et parfois de peur. Le cynocéphale fait partie de ces créatures hybrides qui apparaissent déjà dans les textes antiques au VII^e siècle avant Jésus-Christ, mais c'est à la fin du IV^e siècle avant notre ère que l'on trouve la première description détaillée de ces hommes à tête de chien. Nous la devons à Ctésias, un médecin grec au service du roi de Perse Artaxerxès II². De manière très convenue, les cynocéphales sont localisés dans des montagnes reculées de l'Inde. Ils sont présentés comme des hommes dotés d'un certain degré de civilisation, car ils s'habillent, aiment la justice, suivent des lois et pratiquent le commerce. Toutefois, leur degré de civilisation n'est pas achevé : ils ont des dents et des ongles longs, se nourrissent de chair crue, telles les bêtes, et ils n'ont pas le don de la parole, même s'ils sont à même de saisir le langage des hommes et peuvent s'en faire comprendre par des signes³. Cette description du cynocéphale est abondamment reprise par des

auteurs grecs et latins, notamment par les naturalistes romains Pline l'Ancien dans son *Histoire naturelle* au I^{er} siècle⁴ et Solin dans son *Polyhistor*, appelé aussi *Des merveilles du monde*, aux III^e-IV^e siècles⁵. Cependant, ces auteurs ne conservent du texte de Ctésias que la localisation en Inde et les aspects bestiaux des cynocéphales. Ils restent toutefois des hommes. C'est par ces deux textes que les cynocéphales suscitent l'intérêt des auteurs chrétiens, en premier lieu de Saint Augustin au V^e siècle, par qui une évolution essentielle sera opérée dans son ouvrage la *Cité de Dieu*. Les cynocéphales seront désormais placés du côté des bêtes et non plus des hommes⁶. Ce glissement vers la bestialité des cynocéphales, par un aspect différent et une absence de langage, doit sans doute être replacé dans le contexte de production de la *Cité de Dieu*, dont la rédaction débute en 410, peu après le sac de Rome par les Wisigoths, un peuple germanique païen. Le texte de Saint Augustin semble ainsi vouloir répondre aux questions posées par la violence et la surprise de cette attaque et a comme intention principale de montrer la supériorité du christianisme et l'erreur du paganisme. Ainsi, l'Autre est une bête qui ne fait pas partie de la Cité ou de la Maison de Dieu. Si l'aspect bestial des cynocéphales est privilégié par les Pères de l'Église, tout comme leur localisation en Inde, une innovation significative a lieu autour des VIII^e-IX^e siècles, avec l'apparition de la légende de saint Christophe, un homme issu de la race des chiens. L'élément fondamental dans ce texte est la conversion du cynocéphale qui lui confère le don de la parole et lui permet, dès lors, d'évangéliser les païens, à l'image des apôtres. Le cynocéphale perd ainsi sa bestialité par le baptême qui lui permet d'intégrer la Maison de Dieu, dont il était exclu⁷. La légende présente également un changement de

¹ STENOUE Katérina, *Images de l'autre. La différence: du mythe au préjugé*, Paris: Seuil & Unesco, 1998, p. 16-17.

² LECOUEUX Claude, « Les Cynocéphales. Étude d'une tradition tératologique de l'Antiquité au XII^e s. », *Cahiers de civilisation médiévale*, 24^e année, n° 94, avril-juin 1981, p. 117-128.

³ LECOUEUX Claude, « Les Cynocéphales... », p. 117-118. CNIDE Ctésias de, *La Perse, L'Inde, autres fragments*, Dominique LENFANT éd., Paris: Les Belles Lettres, 2004, p. 179-180. AUBERGER Janick, « L'Inde de Ctésias », *Collection de l'Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité*, numéro thématique *Inde, Grèce ancienne. Regards croisés en anthropologie de l'espace*, 576, 1995, p. 39-59.

⁴ PLIN L'ANCIEN, *Histoire naturelle*, texte établi, commenté et traduit par Robert SCHILLING, livre VII, Paris: Les Belles Lettres, 1977, VII, II, 23, p. 44.

⁵ CAIUS JULIUS SOLIN, *Polyhistor*, trad. Alphonse AGNANT, Paris: C. L. F. Panckoucke, 1847, p. 321.

⁶ SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, trad. Gustave COMBÈS, Paris: Institut d'études augustiniennes, 1993, livre VII, XVI, 8, p. 317.

⁷ FRANCESCHETTI Philippe, « Mission et intégration sociale : le cas des cynocéphales au IX^e siècle », in CAROZZI Claude, LE BLÉVEC Daniel, TAVIANI-CAROZZI Huguette (dir.), *Vivre en société au Moyen Âge, Occident chrétien VI^e-XV^e siècle*, Aix-en-Provence: Publication de l'Université de Provence, 2008, p. 176-196. LECOUEUX Claude, « Les Cynocéphales... », p. 121-122 et p. 126.



Figure 2 : Les cynocéphales parmi les peuples à évangéliser au-dessus du Christ en gloire dans le tympan du narthex de l'abbatiale de Vézelay, en Bourgogne – Franche-Comté, vers 1120-1130 (premier caisson en haut à gauche).

Source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vézelay_Narthex_Tympan_central_220608_04.jpg?uselang=fr.

localisation du cynocéphale qui ne réside plus dans les montagnes de l'Inde mais sur une île, un autre lieu qui permet l'éloignement et qui abrite régulièrement l'Autre et le merveilleux au Moyen Âge. Cette île est parfois placée dans les textes vers la Finlande et la Norvège. Ce changement de localisation est à mettre en lien avec les premières tentatives d'évangélisation de la Scandinavie dès le début du VIII^e siècle. Le cynocéphale devient ainsi, dans la littérature religieuse, le synonyme du païen qui n'a pas accueilli la parole divine et le baptême et qui, de fait, n'a pas abandonné sa bestialité, contrairement au converti⁸.

Cette dualité est bien visible à Vézelay, où les cynocéphales sont présentés de manière ambivalente (Fig. 2). Nous pouvons y voir un cynocéphale habillé, avec une posture bien humaine et un autre nu qui porte une épée, signe de sa violence et de sa barbarie, car il n'a pas encore reçu la parole divine. L'utilisation d'un homme à tête de chien pour symboliser le passage de la bête à l'homme, du païen au chrétien, par le baptême, permet d'utiliser un animal vu comme un médiateur, avec la possibilité de recourir à l'opposition du chien

⁸ C'est le cas par exemple dans la mappemonde dite de Sawley (Yorkshire), *Corpus Christi*, Cambridge, MS 66, Part 1, datant

de 1190 environ ou dans celle de Hereford, conservée dans la cathédrale de Hereford, à l'ouest de l'Angleterre, datant de la fin du XIII^e siècle.

domestique, qui vit au sein des foyers, et du chien sauvage incontrôlable et violent. Le choix du chien dans un contexte de conversion permet également de renvoyer à l'image du chien qui aide le berger à ramener les brebis égarées et à les protéger, un motif bien exploité dans la Bible (*Le Seigneur est mon berger*, psaume 23, 1)⁹.

L'image du cynocéphale bestial et violent, qui vit dans les marges du monde, est également figurée, outre à l'architecture, dans des vitraux ou encore dans des mappemondes à partir du XI^e siècle¹⁰. Dès le siècle suivant, ces multiples représentations des cynocéphales sont confrontées avec l'expérience des voyageurs – à l'image de Marco Polo¹¹ – qui se rendent en Asie et parfois jusqu'en Chine, dans des contrées encore inconnues des chrétiens. Dans ces textes, le cynocéphale représente un Autre lointain que les voyageurs se doivent de rencontrer. Un être qui suscite tant la peur que l'émerveillement et qui, s'il n'est vu, est repoussé toujours plus loin dans les marges, jusqu'aux îles inaccessibles, à mesure que la connaissance du monde augmente. L'expérience pratique des terres lointaines ne réduit en rien l'existence des cynocéphales pour les médiévaux.

Les Sarrasins : des bêtes à la peau noire qui glapissent

Parallèlement à cet Autre qu'est le cynocéphale, les chrétiens sont confrontés à une altérité bien plus concrète : les Sarrasins, avec la première croisade, à la fin du XI^e siècle. Si des chrétiens côtoient des Sarrasins en Sicile depuis le VII^e siècle, et en Al-Andalous depuis le VIII^e siècle, il s'agit toutefois

⁹ LE QUELLEC Jean-Loïc, «Cynocéphale et Pentecôte», in BERTIN Georges, ROUSSEAU Marie-Claude (dir.), *Pentecôte, de l'intime au social*, Laval & Angers : Siloë & Université catholique de l'Ouest, 1997, p. 417-429.

¹⁰ Nous pouvons le voir dans la mappemonde de Hereford, cf. note 8, ou encore dans le Psautier de Londres, British Library, ms. Add, 28 681, fol. 9, vers 1262-1265. Des cynocéphales cannibales se retrouvent également dans la rose de la cathédrale de Lausanne : AMSLER Christophe, CHUARD Dominique, DRESKO Jean-Pierre, DONCHE-GAY Sophie, LEYAT Sabine et al., *La rose de la cathédrale de Lausanne : histoire et conservation récente*, Lausanne : Payot, 1999, p. 121 et p. 141.

¹¹ POLO Marco, *Devisement du monde : le livre des merveilles*, texte intégral établi par Arthur CHRISTOPHER MOULE et Paul PELLIOT, version française de Louis HAMBIS, Paris : La Découverte Syros & Poche, 1998, t. 2, chap. CLXXIII, p. 421-422.



Figure 3 : Les Sarrasins parmi les peuples à évangéliser dans le tympan du narthex de l'abbatiale de Vézelay, en Bourgogne – Franche-Comté, vers 1120-1130 (dernier caisson à droite).

Source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vézelay_Narthex_Tympan_central_220608_04.jpg?uselang=fr.

de contacts limités et localisés qui impliquent que, pour la grande majorité des chrétiens, les Sarrasins sont un Autre méconnu qui se limite à être un païen. C'est par ailleurs en 1096, alors que le pape Urbain II prêche la première croisade, que la construction de l'abbatiale de Vézelay est décidée, tout comme le motif du narthex, où l'on peut voir les Sarrasins parmi les païens à convertir (Fig. 3). Il n'est pas étonnant de constater qu'ils se situent dans la partie la plus éloignée de la tête du Christ, à la place la moins favorisée parmi les païens à qui transmettre le message divin.

Dans ce contexte apparaissent les premières descriptions des Sarrasins en lien avec la croisade, notamment dans la *Chronique anonyme de la première croisade* rédigée entre 1099 et 1101 par un chevalier non identifié qui participe au combat. Les Sarrasins y sont présentés, non pas comme des hommes, mais comme des bêtes violentes et barbares, qui glapissent comme des chiens et dont la langue est incompréhensible¹². Tout code de l'honneur ou de la chevalerie leur est nié par l'auteur du texte : ils attaquent de nuit, par la ruse, la perfidie et la félonie. Ils sont également décrits

¹² *La Geste des Francs : chronique anonyme de la première croisade*, trad. du latin par Aude MATIGNON, Paris : Arléa, 1998, p. 56-57 et p. 75.

comme des païens adeptes d'une secte diabolique¹³. L'une de leurs caractéristiques récurrentes a trait à leur noirceur. Les textes et les enluminures insistent lourdement sur la couleur de peau des musulmans car, dans l'imaginaire médiéval, le noir est une couleur associée au diable, au mal et qui manifeste de manière visible l'imperfection morale et la noirceur de l'âme¹⁴. Le combat des croisés est présenté comme étant celui du blanc contre le noir, de la perfection du blanc céleste, le *candidus* christique, contre le noir du mal, de Satan et de la bête. Comment ne pas retrouver dans ces descriptions celles du cynocéphale païen, bestial, noir, barbare, qui ne peut parler et qui glapit ? Dans ces textes, il y a un rejet total du Sarrasin, pour lequel aucun intérêt n'est démontré, tant au niveau de sa culture que de ses coutumes¹⁵. L'Autre est décrit selon des lieux communs qui renvoient de manière générique au païen, tel que l'Église l'a construit à travers l'image du cynocéphale qui permet de le déshumaniser et de le rendre bestial.

Cette vision du Sarrasin change quelque peu à partir de la fin du XII^e siècle et du début du XIII^e siècle. Plusieurs raisons sont à évoquer. Tout d'abord, la création des États latins d'Orient après la première croisade permet une meilleure connaissance des Sarrasins par la cohabitation, tout comme par le commerce qui prend de l'ampleur entre chrétiens et musulmans et qui nécessite des contacts étroits. De plus, même si Jérusalem est perdue par les croisés en 1187 et les États latins d'Orient en difficulté face à Saladin, c'est désormais une volonté de conversion et d'évangélisation qui anime une partie des chrétiens, à l'image des franciscains dès le début du XIII^e siècle. Une mission franciscaine s'installe en effet à Jérusalem vers 1229¹⁶. Toutefois, nous retrouvons la bête païenne et sanguinaire dans de très nombreuses bulles papales après la prise de Constantinople par

les Sarrasins en 1453 et leur avancée vers l'Italie. Les Sarrasins y sont à nouveau décrits comme des barbares démoniaques, des bêtes assoiffées de sang chrétien qui, comme les chiens, attaquent à la gorge. Ils sont dénués de toute morale et ne suivent aucun code chevaleresque, car ils combattent par la ruse et avec cruauté les plus faibles que sont les femmes, les vierges et les enfants sans défense¹⁷. Nous retrouvons ainsi, sans surprise, une description analogue à celle formulée lors de la première croisade, balayant, dans des stéréotypes récurrents, la connaissance de l'Autre acquise par le contact.

Conclusion

Le cynocéphale, cet être des marges hybride, qui a perdu son humanité antique et merveilleuse pour être transformé en bête sanguinaire par les Pères de l'Église, devient la représentation de l'Autre, ennemi de la vraie foi, dans les récits de combat menés par la chrétienté contre le paganisme et les peuples barbares. La barbarie sépare ainsi les bons chrétiens des païens qui, à l'image des Sarrasins, sont désignés comme issus de « nations barbares » dès la première croisade et ce, jusqu'à la fin du Moyen Âge. Une altérité caractérisée par la noirceur de leur peau, reflet d'une âme perdue, par une langue incompréhensible semblable aux cris des bêtes et par une absence de codes et de culture, des critères qui, aujourd'hui encore, servent à stigmatiser l'Autre.

Ce n'est que lorsqu'elle s'approche des marges de son monde, dans une volonté d'évangélisation, que l'Église concède une humanité à celui qui se baptise – cynocéphale ou Sarrasin – et qui renaît en tant que chrétien. Il s'agit toutefois d'une parenthèse, car les descriptions de la bestialité de l'Autre culminent dès la première croisade et surtout après la prise de Constantinople en 1453 et l'arrivée des Sarrasins en direction de Rome, tels les peuples barbares menés par Satan, cités dans l'Apocalypse¹⁸, qui annoncent la fin des temps.

¹³ TOLAN John V., *Les Sarrasins. L'islam dans l'imagination européenne au Moyen Âge*, trad. Pierre-Emmanuel DAUZAT, Paris: Aubier, 2003, p. 163-192.

¹⁴ STENOÛ Katérina, *Images de l'autre...*, p. 70-79 et p. 123-125.

¹⁵ LUCHITSKAJA Svetlana, « L'image des musulmans dans les chroniques des croisades », *Le Moyen Âge, revue d'histoire et de philologie*, 105, 1999/3-4, p. 717-735.

¹⁶ RICHARD Jean, *La papauté et les missions d'Orient au Moyen Âge (XIII-XIV^e s.)*, Rome: École française de Rome, 1977, p. 20, p. 34 et p. 37-47.

¹⁷ De nombreux exemples dans WEBER Benjamin, *Lutter contre les Turcs. Les formes nouvelles de la croisade pontificale au XV^e siècle*, Rome: École française de Rome, 2013, p. 463, p. 472, p. 475 et p. 477.

¹⁸ *Apocalypse* 20, 7. TOLAN John V., *Les Sarrasins...*, p. 263-287.

L'auteure

Eva Pibiri est maître d'enseignement et de recherche en histoire médiévale à l'Université de Lausanne et co-responsable de la Formation Continue en Histoire de cette même université. Ses travaux sont centrés sur l'histoire des voyages, de la diplomatie et des grandes cours médiévales, en particulier sur la cour de Savoie aux XIV^e et XV^e siècles.

Sa thèse de doctorat *En voyage pour Monseigneur. Ambassadeurs, officiers et messagers à la cour de Savoie (XIV^e-XV^e siècles)* est parue en 2011 dans la collection des Mémoires et documents publiés par la Société d'histoire de la Suisse romande.

eva.pibiri@unil.ch

Résumé

Les cynocéphales – des hommes à tête de chien – et les Sarrasins sont deux figures de l'altérité présentes durant tout le Moyen Âge qui permettent d'aborder cette thématique dans le temps, mais également dans l'espace, de manière comparatiste. Cet article se propose de s'arrêter sur les caractéristiques attribuées à ces Autres et à leur évolution, ainsi qu'à la confrontation des représentations issues d'un savoir livresque à celles émanant de l'expérience et du contact direct.

Mots-clés

Altérité, Moyen Âge, Cynocéphales, Sarrasins, Représentation du monde, Évangélisation.

Danièle Tosato-Rigo, Université de Lausanne

Découvrir les Russes au XVIII^e siècle : l'altérité à l'aune des récits de voyage

Abstract

While it had long been an unfamiliar and even mysterious country, Russia became in the eighteenth century a magnet and meeting ground for numerous European migrants. This period coincided with a “discovery” of Russians that this paper will address in two sections. After defining the broad outlines of the Russia-“West” convergence, it will focus on sources that are particularly rich in stereotypes, travel accounts, and on the search for Russian “national character” that influenced their authors.

Keywords

Russia, 18th Century, Otherness/Alterity, Travel narrative, Stereotypes.

La Russie rejoint le concert des grands États européens au XVIII^e siècle. On assiste en parallèle à une multiplication des récits de voyage qui traduisent la curiosité qu'éveille ce pays et la « découverte » de ses habitants. L'intérêt qu'ils présentent pour l'étude de l'altérité, conçue comme construction de l'autre (*othering*), est d'autant plus notable que le XVIII^e siècle est le laboratoire du « caractère national ». De leur esprit d'imitation à leur insensibilité, la tentative récurrente de trouver des facteurs explicatifs (climatiques, politiques, religieux...) aux traits censés caractériser les Russes, génère toute une série de stéréotypes promis à un bel avenir.

La Russie se rapproche de l'« Occident »

La Russie a longtemps occupé une place particulière dans les circuits des voyageurs européens. On ne se rendait dans cette partie aussi mystérieuse que mal jugée de l'Europe ni pour se former dans ses institutions ni pour en admirer le paysage ou les vestiges, mais à des fins essentiellement professionnelles : le plus souvent à titre de marchand, de diplomate, d'ecclésiastique ou de scientifique. C'est au XVIII^e siècle, d'abord avec Pierre le Grand, puis à titre de puissance montante – avec la Prusse et l'Angleterre –, de partenaire économique de la France – avec le Traité de 1787 – et aussi à titre de dernier rempart contre l'Islam dans les Balkans après sa victoire contre l'Empire ottoman (1774), que la Russie se rapproche de l'« Occident ». L'Impératrice Catherine II lance des projets de réforme qui suscitent – pour un temps du moins – l'espoir des philosophes, des hommes et des femmes de lettres, peu entendus sinon repoussés dans leur propre pays. La souveraine fait aussi largement appel aux colons pour peupler le sud de la Russie. Par ailleurs sous son règne, les voyages de nobles russes en Europe s'intensifient.

TOSATO-RIGO Danièle, « Découvrir les Russes au XVIII^e siècle : l'altérité à l'aune des récits de voyage », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 19-24.
DOI: 10.33055/DIDACTICA_HISTORICA.
2020.01.06.19

L'obtention facilitée de terres et de titres de noblesse, octroyés par la tsarine pour services rendus à l'État, à laquelle s'ajoute la tolérance religieuse régnante, contribuent à faire de la société russe – à Saint-Pétersbourg et à Moscou principalement, et en Crimée où se concentrent les étrangers – une société perçue comme ouverte, et un immense marché du travail, pour les Suisses également. « *En Russie, on commence par être propriétaire d'un domaine, tandis que dans les autres États de l'Europe, dans ceux même où l'on paraît encourager la population, on finit par quelque propriété* », assure dans son ouvrage dédié à Catherine II le Français Lanjuinais, enseignant au collège de Moudon, dont le fils Charles deviendra secrétaire du comte Vorontsov¹. Une dizaine d'années plus tôt, le major russe von Bülow est parvenu, malgré l'interdiction d'émigrer, à engager en Suisse romande des gouvernantes et des domestiques pour l'École des Cadets de Saint-Pétersbourg². Des précepteurs et des gouvernantes, vaudois pour la plupart, œuvrent également à la cour impériale³. Et l'on peut multiplier les exemples.

Au cours du siècle des Lumières, « *la connaissance de la Russie est peu à peu devenue une "science nécessaire"* », comme le résume René Sigrist. « *Tout le monde parlait de la Russie, de son gouvernement, de sa société, parfois aussi des possibilités pour les artistes, les médecins, les savants et les ingénieurs d'y faire carrière [...], des expéditions scientifiques, parmi les plus intéressantes et les plus dangereuses [qui] s'organisaient dans les vastes territoires de ce pays.* »⁴ Signe de l'engouement qu'elle suscitait, le nombre croissant de publications à son sujet, qu'il s'agisse de cartes géographiques, dont une centaine furent élaborées par l'Académie russe des Sciences entre 1766 et 1779, d'ouvrages d'histoire – de Voltaire à Levesque⁵ – ou de récits de voyage.

¹ [LANJUINAIS Pierre-Julien de], *Éloge historique de Catherine II, impératrice de Russie*, Londres [i. e. Lausanne], 1776, p. 68-69.

² SABATIER Anne-Laure, *Le général von Bülow embauche : un recrutement de gouvernantes et de domestiques suisses pour le Corps des Cadets de Saint-Pétersbourg au XVIII^e siècle*, mémoire de master, Université de Lausanne, 2019.

³ TOSATO-RIGO Danièle, MORET PETRINI Sylvie, *L'appel de l'Est. Précepteurs et gouvernantes suisses à la cour de Russie (1780-1820)*, Lausanne : Université de Lausanne, 2017.

⁴ MOUTCHNIK Alexander, SIGRIST René, « La Russie d'Elisabeth I^{re} (1741-1761) d'après les journaux édités par Jean Henri Samuel Formey », in *La Russie et les Lumières européennes* (en langue russe), Saint-Pétersbourg : RNB, 2016, p. 178-203.

⁵ Le premier érige le mythe de Pierre le Grand (tsar pacifique, contraint à la guerre, mettant en œuvre un plan raisonné

À la recherche du « caractère national »

La « découverte » des Russes par nombre d'Occidentaux s'inscrit dans un XVIII^e siècle marqué par la recherche du « caractère national ». Qu'elle soit russe, française ou anglaise, toute nation européenne commence à être définie, outre d'un point de vue juridique ou physique, sous l'angle moral et politique, dans une relation complexe avec l'État dont elle n'est pas une simple émanation. Des *Mœurs et coutumes des Français dans les différents tems de la Monarchie* de Louis Legendre (Paris, 1712) à la *Lettre d'un jeune homme à son ami, sur les Français et les Anglais, relativement à la frivolité reprochée aux uns, et la philosophie attribuée aux autres* (Amsterdam, 1779), d'innombrables ouvrages illustrent cette vaste tentative des lettrés d'élaborer un tableau général du caractère des nations, rendant à chacun ce qui était censé lui appartenir en propre⁶.

On retrouve cette tendance dans les récits de voyage consacrés à la Russie. Là où les voyageurs des époques précédentes s'attachaient à relater des coutumes locales⁷, ceux du XVIII^e siècle cherchent à donner une peinture complète de la société. Des thèmes communs se dégagent au fil de textes qui se répondent et interagissent. Celui de l'hospitalité russe par exemple entraîne sous la plume de Johann Ludwig Wagner – maître des postes, prussien, fait prisonnier en Russie pendant la guerre de Sept Ans – la psychologisation des habitudes alimentaires observées :

« *Les Russes sont hospitaliers. Partout où nous nous arrêtons, on nous présentait une de leurs soupes aigres nommées Stüh, où l'on voit nager de petits morceaux de choux aigres. Mais il nous fut impossible d'en manger. Leurs quas a un goût*

de réformes), le second, qui exploite les chroniques – russes aussi – situe pour la première fois l'ascendance des Russes parmi celle des autres nations d'Europe.

⁶ Voir la liste de titres français figurant dans BELL David A., « Le caractère national et l'imaginaire républicain au XVIII^e siècle », *Annales, Histoire, Sciences sociales*, n° 57-4, 2002, p. 871.

⁷ Voir à titre d'exemple le « Mémoire du voyage qu'à fait Jean Sauvage de Dieppe en Russie [...] l'an 1586 » édité dans MERVAUD Michel, ROBERTI Jean-Claude, *Une infinie brutalité. L'image de la Russie dans la France des XVI^e et XVII^e siècles*, Paris : IMSECO-Institut d'études slaves, 1991, p. 82.

tout aussi maussade; c'est un breuvage de farine de froment, délayée dans de l'eau chaude, & qui a fermenté. Il y a toujours, derrière la porte de la chambre, un tonneau rempli de ce breuvage détestable. Une grande cuillère de bois est toujours pendue au tonneau: quiconque entre dans la chambre en puise autant qu'il veut en boire.»⁸

Pour retrouver un statut observable et généralisable aux traits du caractère national, le recours aux stéréotypes s'impose. Peu de récits de voyage y échappent. Genre hybride, qui intègre témoignages plus ou moins directs (et plus ou moins véridiques) et intertextualité, sous des formes plus ou moins littéraires, ils constituent un puissant véhicule de représentations de l'autre. Reprenant à leur propos la notion de «géographie imaginaire» de Michel Mervaud, Aline Gohard-Radenkovic propose de classer de tels textes dans deux catégories de reflet qu'ils offrent aux lecteurs: le «miroir idéal», d'un côté, et le miroir repoussoir de l'autre, la Russie appartenant clairement à la seconde catégorie⁹. Un tel prisme permet, outre de dégager les traits dominants du «contre-modèle», de reconstituer la grille de lecture tout comme un certain nombre de débats d'époque en filigrane au discours sur l'autre.

Stéréotypes et effets de miroir

Dans les nombreux témoignages consacrés à la Russie du XVIII^e siècle, ceux de l'abbé-astrologue Chappe d'Auteroche (1722-1769), du futur romancier et pour l'heure aventurier Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814) et de l'instituteur et secrétaire Charles-Philibert Masson (1762-1807) illustreront notre propos¹⁰. Ces

textes d'auteurs aux profils divers qui englobent trois règnes – ceux d'Elisabeth I^{re}, de Catherine II et de Paul I^{er} –, sur une période de quarante ans, confirment la permanence des principaux stéréotypes nationaux attribués aux Russes. Repris et largement diffusés au XIX^e siècle par le best-seller du marquis de Custine¹¹, ils s'appuieront quelques décennies plus tard sur le courant en plein essor de la psychologie des peuples qui privilégie la nation dans l'interprétation de la mentalité des divers groupes humains¹². Ils tiennent en quelques mots-clés: uniformité, absence de «génie» créateur, insensibilité et servilité.

Les auteurs sont à l'unisson pour reconnaître aux Russes un seul talent: celui d'imitation¹³. Pour Bernardin de Saint-Pierre, il est même poussé si loin que «lorsqu'on leur donne quelques-uns de nos modèles à imiter, ils en copient jusqu'aux imperfections»¹⁴. Les Russes sont également superstitieux. Mêlant le récit de légendes – souvent douteuses – recueillies à l'observation de pratiques religieuses orthodoxes dont le sens leur échappe, les preuves ne manquent pas pour un constat sans appel: «La religion grecque [i.e. orthodoxe], la plus absurde de toutes les sectes chrétiennes, achève de le [= le Russe] dénaturer.»¹⁵ Le Russe est fripon. Le vol vient en deuxième position après l'ivrognerie dans les vices nationaux. «Je doute qu'aucun peuple sur la terre ne soit plus naturellement enclin à s'approprier le bien d'autrui», assure encore Masson.

Pourtant, tout n'est pas noir chez cet admirateur de Rousseau et patriote de l'ère révolutionnaire qui différencie socialement les Russes. Si, comme les autres, il les range du côté des barbares, y compris

⁸ *Mémoires de M. Wagner sur la Russie, la Sibérie et le royaume de Casan*, traduit de l'allemand, Berne: Chez Emanuel Haller, 1790. C'est nous qui soulignons.

⁹ GOHARD-RADENKOVIC Aline, «L'altérité» dans les récits de voyage», *L'Homme et la société*, n° 134, 1999, «Littérature et sciences sociales», p. 81-96.

¹⁰ Le *Voyage en Sibérie* (1768) de Chappe, qui part en 1761 pour Tobolsk observer le passage de Vénus sous le disque solaire et qui reste plusieurs mois à Saint-Petersbourg, ainsi que les *Mémoires secrets* de Masson (1800-1803), expulsé de l'Empire après neuf ans de séjour, alimentent une controverse médiatique, contrairement aux *Observations sur la Russie* de Bernardin de Saint-Pierre, publiées

après sa mort, que l'auteur a rédigées à l'issue d'un séjour (1761-1764) pendant lequel il a en vain essayé d'intéresser Catherine II à la création d'une compagnie pour la découverte d'un passage aux Indes par la Russie. Voir les extraits de ces textes avec présentation des auteurs dans DE GRÈVE Claude, *Le voyage en Russie. Anthologie des voyageurs européens du XVI^e au XX^e siècle*, Paris: Robert Laffont, 1996.

¹¹ CUSTINE Astolphe de, *La Russie en 1839*, Paris: Amyot, 1843.

¹² Voir par exemple FOULLÉE Alfred, *Esquisse psychologique des peuples européens*, Paris: Felix Alcan, 1903.

¹³ Custine leur fait écho. Selon lui, leur don d'imitation fait des Russes de son temps «à peu d'exceptions près, des barbares bien habillés», que ni la nature ni l'histoire ne distingue. CUSTINE Astolphe de, *La Russie en 1839*, t. 4, p. 114.

¹⁴ DE GRÈVE Claude, *Le voyage en Russie...*, p. 1178.

¹⁵ DE GRÈVE Claude, *Le voyage en Russie...*, p. 1187 [Masson].

« la portion la plus éclairée » d'entre eux qu'il qualifie de « semi-barbares », le paysan a chez lui les traits du bon sauvage.

Thème ancien, la barbarie des Russes est encore une évidence pour tous. La seule qualité qui leur soit pratiquement reconnue est précisément la qualité des barbares : l'hospitalité. « Souvent, sans aimer la société, ni les étrangers, ils leur offrent leur table, leur maison », écrit Bernardin de Saint-Pierre¹⁶. Cette hospitalité n'a rien d'incompatible avec leur insensibilité notoire. « M. de Montesquieu observe qu'il faut écorcher un Russe pour lui donner du sentiment », relève Chappe. Pour Masson, « le Russe qui a pu supporter les misères de sa vie, jusqu'à ce qu'il fût façonné au métier de soldat, doit être regardé comme un être invulnérable, ou du moins insensible, trempé dans le Styx [...]. Tous les Russes semblent avoir un tempérament de fer »¹⁷.

Si l'on ajoute encore à ces traits le manque d'honneur¹⁸, d'amour de la gloire et de la patrie relevés par les trois auteurs, le miroir inversé et la grille de lecture que reflètent les stéréotypes sur l'autre peuvent être ainsi schématisés. L'observateur est du côté du monde considéré comme civilisé, créateur et sensible, à l'esprit citoyen. Il évalue l'autre à l'aune du facteur de civilisation. Si la théorie du rôle du climat sur les humains, reprise à Montesquieu, a encore du poids chez Chappe – qui lui attribue l'uniformité des Russes –, celle de l'influence du gouvernement despotique l'emporte toutefois chez les trois auteurs. De la servilité tout « orientale » à la dureté en passant par la fourberie, l'absence d'esprit et de talent, tout en dérive. Quoiqu'il dynamise le discours sur le caractère national – Chappe croit les Russes « capables de progrès » et Masson les voit comme un jeune peuple malléable –, ce facteur politique contribue à l'effet de contre-modèle qu'offre la description des Russes. « Esclaves », ils appartiennent à la face obscure, non libre du monde occidental.

D'autres clés de lecture influencent le propos : la critique de la religion véhiculée par les Lumières françaises, le primat de la rationalité – rien ne peut demeurer inexplicable, même ce qui est incompréhensible –, le champ restreint des observateurs, l'intertextualité. En effet, les auteurs réagissent à d'autres descriptions des Russes : Chappe, par exemple, prend clairement le contre-pied de la russophilie voltairienne en dénonçant le « mirage russe ». Sans compter, comme l'ont montré Larry Wolff et Ezéquiél Adamovsky, l'effet de projection des Lumières occidentales. La discussion sur la barbarie et la civilisation, si essentielle dans la perception occidentale de la Russie, reflétait de façon plus générale des notions différentes de la civilisation elle-même – comme transfert ou comme phénomène structurel de longue durée – et ce, à un moment crucial, alors que le concept séculier d'Europe commençait à remplacer celui de chrétienté. Une véritable bataille s'engageait pour savoir si la Russie en ferait partie ou non¹⁹.

Certes, tous les récits de voyage ne sont pas aussi riches en clichés que ceux retenus pour le présent article qui en a proposé une lecture convergente. Quelques-uns s'en écartent même résolument. Comme l'a relevé Jean-Louis van Regemorter, dès la mise en place de la légende noire de la Moscovie, fondée pour l'essentiel sur les récits de voyageurs étrangers traduits, des relations de voyage en hollandais, en allemand ou en latin en ont donné un tableau plus nuancé. Mais elles n'ont pas été mises à la disposition du lecteur francophone. Plutôt que d'y voir une volonté délibérée de tromper l'opinion, l'historien allègue l'incompréhension devant ce qui dérangeait... les préjugés²⁰.

Moins médiatisés, les écrits personnels (correspondances, journaux personnels, mémoires ou autobiographies) échappent-ils davantage aux

¹⁶ DE GRÈVE Claude, *Le voyage en Russie...*, p. 1180.

¹⁷ DE GRÈVE Claude, *Le voyage en Russie...*, p. 1194.

¹⁸ Custine, qui le mentionne également, le rattache au fait que, contrairement aux Occidentaux, les Russes n'ont pas été formés à la brillante école de la chevalerie.

¹⁹ WOLFF Larry, *Inventing eastern Europe. The Map of civilization on the Mind of the Enlightenment*, Stanford : Stanford University Press, 1994 ; ADAMOVSKY Ezéquiél, *Euro-Orientalism: Liberal Ideology and the Image of Russia in France (c. 1740-1880)*, Oxford/ New York : Peter Lang, 2006.

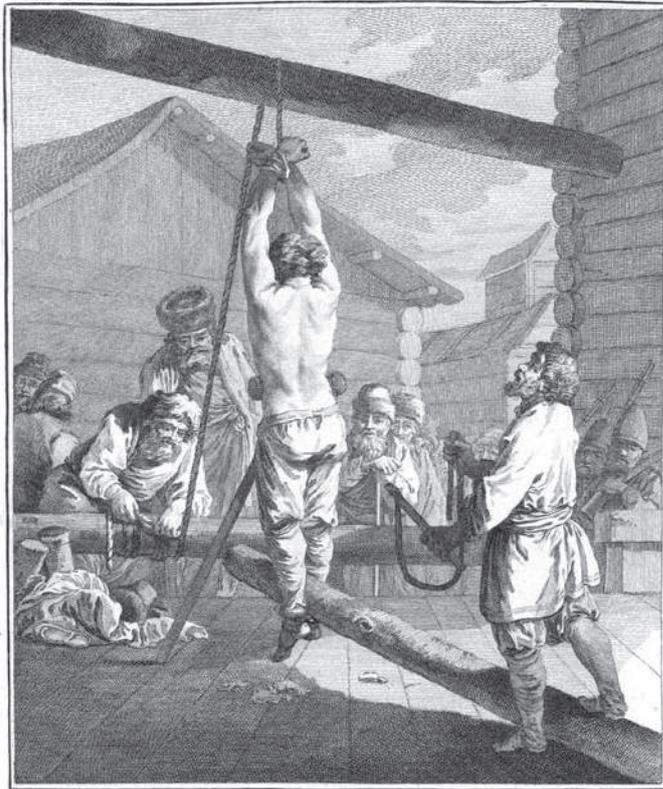
²⁰ MERVAUD Michel, ROBERTI Jean-Claude, *Une infinie brutalité...*, préface p. 17.

stéréotypes? Rien n'est moins sûr. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, quand Frédéric-César de La Harpe recommande depuis Saint-Pétersbourg à son ami Henri Monod deux jeunes nobles russes – Serge et Dimitri Lanskoï – venus étudier en Suisse, il les lui présente comme de « bons enfants, nullement portés au mal, mais légers comme des Saramato-Slaves », n'ayant aucune connaissance « suivant l'usage de l'éducation dans ce pays » et auxquels son ami pourrait imposer son ascendant puisqu'ils sortent « d'un pays où l'on est accoutumé à ressentir la dépendance et à respecter la subordination ». Deux ans plus tôt, le même La Harpe vilipendait pourtant les « misérables voyageurs [qui] ont perverti le reste de l'Europe [...] qui persiste à regarder l'habitant de la Russie comme dénué d'esprit, de génie, d'énergie et de force d'âme »²¹.

L'étude historique de l'altérité permet de mettre en lumière des stéréotypes à l'extraordinaire longévité, générés par la recherche du « caractère national ». Et de questionner l'élaboration et la diffusion de concepts de géographie culturelle et humaine, à commencer par celui d'« Europe de l'Est » qui naît précisément au XVIII^e siècle, et creuse la distance entre la Russie et l'« Occident » civilisé. Celle qu'on appela longtemps, au même titre que la Suède ou le Danemark, une puissance du Nord – c'est encore sous le pseudonyme de comte et comtesse du Nord que le fils de Catherine II, le grand-duc Paul voyagea incognito en Europe avec son épouse dans les années 1780 – glissait vers l'Orient.

Ceci dit, une autre piste mérite d'être creusée à partir des récits de voyage : celle des rencontres avec les autres, si peu théorisées et même thématiques, mais bien réelles. Leurs traces fugaces laissent entrevoir çà et là d'autres figures d'altérité. L'abbé Chappe, par exemple, alors qu'il se rapproche de Tobolsk, à plus de 2 000 km de Moscou et de Saint-Pétersbourg, est hébergé par le marchand Dimidov, dont la maison en bois sur les bords de la Kama « réunit tous les agréments qu'il a pu se procurer par le secours

²¹ Lettres de Frédéric-César de La Harpe des 26.01, 28.01 et 21.08.1785 à Henri Monod, et du 18.03.1783 à Henri Polier, Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne, Fonds La Harpe.



SUPPLICE DU GRAND KNOT.

Figure 1 : Le supplice du grand knot par Jean-Baptiste Le Prince, dans *Le voyage en Sibérie* de Chappe d'Auteroche, Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne.

de l'art », mais également une « apothicaire » très bien fournie. L'auteur relève qu'« un homme fort entendu était chargé de la diriger et de distribuer des remèdes à tous les malades du lieu ». Et que les serres du marchand, remplies de citronniers et d'orangers, contiennent « tous les autres fruits de France et d'Italie et quantité de plantes et d'arbustes de différents pays ». À son talentueux jardinier, qui a des connaissances en sciences naturelles, Chappe précise que Dimidov a fourni « des livres de mathématiques, de physique, de botanique, et des instruments de tous genres »²². Pourtant pas d'erreur possible : les deux hommes étaient russes.

²² MERVAUD Michel (éd.), *Chappe d'Auteroche, Voyage en Sibérie fait par ordre du roi en 1761*, t. II, Oxford: Voltaire Foundation, 2004, p. 286.

119.

Engagement
 Moy fousigné le Baron des Bulow General Major au service de sa
 Majesté Impériale de toutes les Russes Jay engagé la nommée Elizabeth
 Languetin Nativée de Lignerolle au Bailliage d'Yverdan Canton de Berne en
 Suisse en qualité de fille pour servir la Jeune Noblesse de la Maison Impériale
 du Noble Corps de Cadet établie à St Pétersbourg. avec promesse par moy faite
 de suivant les clauses & conditions suivantes de luy faire payer trois doubles par
 mois pendant le terme de six années avec un habit de la maison par année & sa
 nourriture & du reste elle doit se bien entretenir elle même, après lespace de six années
 de son contrat sy elle se bien comportée pendant le dit terme de six années je luy
 promet de la faire rendre dans sa Patrie aux fraix de la Couronne, cest engagement
 sera signé en Langue Russe est correctement traduit & signé en Langue Russe
 par les Engagers fousigné fait à Genève le vingt deux mille sept cent soixante
 cinq Housseau Stille

Elizabeth Languetin de Lignerolle

Le Baron de Bulow: general Major au service de sa Majesté Impériale de
 tout les Russes

General Major Baron Bulow

Lié à compte de ses Gages un Louis d'or neuf. et vingt quatre livres de France
 ditto resté à compte de gage un Louis d'or neuf de 24 livres de France en son
 reçu depuis le tems de mon Engagement que et
 le 20^{me} d'oct jusqu'à 10 septembre de mon dépôt d'argent
 pour la portature un Louis d'or neuf et 6 livres de France Elizabeth Languetin

Figure 2 : Contrat d'engagement de domestique à l'École du Corps des Cadets nobles de Saint-Petersbourg pour Elisabeth Languetin de Lignerolle, Genève, 20 août 1765, Archives de l'État de Berne.

L'auteur

Danièle Tosato-Rigo est professeure d'histoire moderne à l'Université de Lausanne. Ses domaines de recherche sont la culture de l'écrit, l'éducation, la révolution, les relations russo-suisses. Elle a récemment édité, avec A. Andreev, la correspondance de F.-C. de La Harpe avec Alexandre I^{er} (en langue russe, Moscou, Rospen, 3 t., 2014-2017) ; et avec D. Francillon et G. Heller, Jeanne Huc-Mazelet, « Je suis moi, ils sont eux ». *Journal et lettres d'une gouvernante à la cour de Russie, 1790-1804*, Lausanne: Éditions d'En bas, 2017.

daniele.tosato-rigo@unil.ch

Résumé

Longtemps demeurée un pays méconnu, voire mystérieux, la Russie devient au XVIII^e siècle un pôle d'attraction et une terre d'accueil pour nombre d'émigré.e.s européen.enne.s. Cette période coïncide avec une forme de « découverte » des Russes dont se font l'écho de nombreux récits de voyage. Prenant pour point de départ le rapprochement Russie – « Occident », cette contribution se propose d'analyser, sur la base de trois d'entre eux, les principaux stéréotypes qualifiant les Russes ainsi que la grille de lecture sous-jacente à cette construction de l'autre à l'ère où s'élabore le concept du « caractère national ».

Mots-clés

Russie, XVIII^e siècle, Autre, Récits de voyage, Stéréotypes.

Cédric Humair, Université de Lausanne

L'État fédéral et la discrimination des juifs suisses et étrangers : analyse d'un processus politique de création et d'abolition de l'altérité (1848-1874)

Abstract

The purpose of this article is to understand why people of the Jewish faith suffered many forms of discrimination in Switzerland between 1848 and 1874. In contradiction with the liberal and secular principles of the Federal state's designers, certain rights were reserved for the Christian population in the 1848 constitution. An alterity has thus been built within the Swiss nation itself. Removed during the revisions of 1866 and 1874, in response to strong external pressure, these provisions were rooted in a breeding ground of anti-Semitic prejudices.

Keywords

Jews, Anti-semitism, Discrimination, Swiss Confederation, Right of establishment.

HUMAIR Cédric, «L'État fédéral et la discrimination des juifs suisses et étrangers : analyse d'un processus politique de création et d'abolition de l'altérité (1848-1874)», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 25-31.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.25

Les élèves et étudiant.e.s des collèges et lycées suisses associent l'antisémitisme à l'Allemagne nazie des années 1930 et à l'extermination systématique de la population juive européenne durant le deuxième conflit mondial. Une minorité bien informée a peut-être entendu parler de l'attitude des autorités suisses de l'époque qui ont contribué à ces événements par leur politique d'asile restrictive et s'en sont excusées en 1995, dans un discours du conseiller fédéral Kaspar Villiger. Mais quelle surprise de constater que ce phénomène socio-culturel d'exclusion et de discrimination des juifs a des racines anciennes et profondes en Suisse. Comment expliquer que la Constitution fédérale de 1848, fondement de la Suisse moderne, contienne plusieurs articles qui discriminent les citoyens de religion juive? Pourquoi les élites libérales-radicales qui ont créé l'État fédéral ont-elles refusé d'intégrer cette minorité religieuse à la nation suisse alors en construction, au mépris de deux principes fondamentaux de leur action politique : l'exigence démocratique d'égalité de tous les citoyens et la promotion d'un État laïque? Une discrimination d'autant plus étonnante qu'elle s'inscrit à contre-courant du mouvement d'émancipation de la population juive qui se développe en Europe après la Révolution française.

À l'heure où l'antisémitisme refleurit en Suisse comme ailleurs, il paraît important d'apporter quelques réponses à ces questions et de sensibiliser les élèves et les étudiant.e.s aux mécanismes de construction de cette altérité. Dans cette perspective, la contribution proposée soulignera tout d'abord les causes de l'instauration de la discrimination constitutionnelle en 1848 et les préjugés qui en sont le fondement. L'analyse portera ensuite sur l'ampleur des discriminations subies par les juifs suisses et étrangers. Enfin, il s'agira de comprendre les raisons de leur abolition lors des révisions constitutionnelles de 1866 et 1874.

La population juive décrétée hors-nation : établissement de la discrimination constitutionnelle

Le XIX^e siècle européen est marqué par le triomphe de l'État-nation¹. Son fondement, la nation, est une communauté qui ne se définit plus par la sujétion à un même monarque ou par l'appartenance à une caste sociale ; elle est fondée sur l'idée de peuple souverain et l'établissement d'une constitution. En parallèle, la conception de l'État laïque, qui sépare le politique du religieux, gagne du terrain. Il en résulte une disparition progressive des discriminations politiques et juridiques liées à la confession. Ainsi, un mouvement d'émancipation des juifs a lieu en France dès 1791, qui aboutit à une pleine égalité en 1818. Des processus plus partiels sont aussi engagés en Prusse (1812), aux Pays-Bas (1796/1834), en Grande-Bretagne (1845/1858) ou encore en Sardaigne (1848)².

Qu'en est-il de la Confédération suisse ? Sous l'impulsion des élites libérales-radicales, l'espace helvétique participe à cette transformation culturelle et politique. La création de l'État fédéral en 1848 en est un jalon essentiel, marquant le passage d'une Confédération d'États à un véritable État-nation. Quant à la Constitution de 1848, elle peut être considérée comme l'acte de naissance de la nation suisse. Tout citoyen masculin de plus de 20 ans bénéficie désormais du droit de s'établir sur l'ensemble du territoire des vingt-deux cantons, d'y exercer ses droits civiques et d'y pratiquer sa religion. La nouvelle Confédération de 1848 se positionne ainsi en championne du libéralisme et de la démocratie dans une Europe encore monarchique. Et pourtant, l'article 41 précise que la liberté d'établissement ne concerne que les citoyens chrétiens et il en va de même de la liberté de culte (article 44) et de l'égalité devant la loi et les tribunaux (article 48). Par cette « clause chrétienne », les citoyens de religion juive sont donc exclus de la nation créée en 1848. La démarche est d'autant plus étonnante qu'elle ne concerne

qu'une part très faible de la population. En 1850, la communauté juive s'élève à 3 145 personnes sur une population totale de 2,4 millions d'habitants, soit 0,1 % de la population résidente³. À noter que la moitié de ces « Israélites », de nationalité suisse, est confinée depuis le XVII^e siècle dans les communes-ghettos argoviennes d'Endingen et de Lengnau. L'autre moitié, composée d'étrangers, en majorité alsaciens, est tolérée dans d'autres cantons, surtout en Suisse occidentale.

Comment donc expliquer cette discrimination constitutionnelle ? Après leur victoire militaire sur les cantons catholiques-conservateurs du Sonderbund, les leaders libéraux-radicaux chargent une commission d'élaborer la première constitution fédérale. Le 24 février 1848, l'inclusion des citoyens suisses non chrétiens à la liberté d'établissement y est refusée par 17 voix contre 4⁴. Le principal argument invoqué est le danger d'une invasion de juifs français. En présence du traité d'établissement signé avec la France en 1827, un afflux de juifs alsaciens, dont la communauté avoisine les 40 000 personnes, deviendrait possible. La « clause chrétienne » laisse ainsi la possibilité aux cantons de refuser les juifs suisses et étrangers à l'établissement. Lors du débat à la Diète, seuls les représentants d'Argovie, de Genève, de Neuchâtel et de Vaud s'opposent à la clause discriminatoire. Certains députés des cantons de Suisse centrale et orientale se montrent particulièrement hostiles à l'émancipation de la population juive. L'un d'entre eux estime que le mécontentement qui en découlerait serait susceptible de faire échouer le projet de constitution fédérale en votation populaire. Derrière cet argumentaire économique-politique se cache toutefois la véritable raison de l'introduction de la clause discriminatoire, à savoir un antisémitisme virulent et largement répandu au sein de la population et des élites suisses. De fait, l'exclusion des juifs est essentiellement fondée sur des préjugés tenaces et des peurs irrationnelles⁵.

¹ THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècles*, Paris : Seuil, 1999, 302 p.

² Sur le processus d'émancipation des juifs en Suisse et en Europe, KÜLLING Friedrich, *Antisemitismus. Bei uns wie überall?*, Zürich : Juris, 1977, 412 p.

³ Les informations statistiques de cette contribution sont tirées de RITZMANN-BLICKENSTORFER Heiner (éd.), *Statistique historique de la Suisse*, Zurich : Chronos, 1996, tableau B27, p. 154-155.

⁴ *Protocole des délibérations de la commission chargée le 16 août 1847 par la Haute Diète fédérale de la révision du Pacte fédéral du 7 août 1815*, [Bern] : [éditeur non identifié], p. 35-37.

⁵ Sur l'antisémitisme en Suisse, MATTIOLI Aram (Hg.), *Antisemitismus in der Schweiz 1848-1960*, Zürich : Orell Füssli,



Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft

wie sie von der übermächtigen Mehrheit der Schweizerischen Bevölkerung angenommen und von der Tagsatzung am 12. September 1848 in Genève durch die Schweizerischen Eidgenossen bestätigt wurde.

Der Name dieser Verfassung!

Die Schweizerische Eidgenossenschaft ist ein Bundesstaat, bestehend aus mehreren Kantonen, die durch einen Bund verbunden sind. Die Bundesverfassung regelt die Beziehungen zwischen den Kantonen und dem Bund.

Bundesverfassung

Schwizerische Eidgenossenschaft

Der Bund

Der Bund besteht aus den Kantonen, die durch einen Bund verbunden sind. Die Bundesverfassung regelt die Beziehungen zwischen den Kantonen und dem Bund.

Die Bundesversammlung besteht aus den Vertretern der Kantone. Sie ist die oberste Behörde des Bundes. Die Bundesversammlung wählt den Bundespräsidenten und den Bundesrat. Der Bundesrat besteht aus sieben Mitgliedern, die von den Kantonen ernannt werden.

Die Bundesversammlung beschließt die Bundesgesetze. Die Bundesgesetze sind für alle Kantone verbindlich. Die Bundesversammlung beschließt auch die Bundeshaushaltsrechnung. Die Bundesversammlung beschließt die Bundeshaushaltsrechnung.

Die Bundesversammlung beschließt die Bundeshaushaltsrechnung. Die Bundesversammlung beschließt die Bundeshaushaltsrechnung.

Die Kantone

Die Kantone sind die Glieder des Bundes. Jeder Kanton hat die gleichen Rechte wie jeder andere Kanton. Die Bundesverfassung regelt die Beziehungen zwischen den Kantonen und dem Bund.

Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung. Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung.

Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung. Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung.

Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung. Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung.

Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung. Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung.

Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung. Die Kantone wählen die Mitglieder der Bundesversammlung.

Winterthur, bei C. Studer, Lithograph.

Figure 1: La Constitution suisse de 1848: acte de naissance de la nation suisse. Feuille commémorative de l'entrée en vigueur de la Constitution le 12 septembre 1848 (détail): lithographie de C. Studer de Winterthur, imprimée par J. J. Ulrich à Zurich. Bibliothèque de la Bourgeoisie de Berne.

Le juif, un danger pour la société suisse : préjugés économiques et politiques

Il faut souligner que la justification de la discrimination des juifs par les acteurs de l'époque ne repose pas sur un antijudaïsme traditionnel : point d'accusations de déicide ou de rituels blasphématoires⁶. Si des préjugés religieux sont probablement sous jacents, ils n'apparaissent pas dans le discours des partisans de la discrimination. Au contraire, ceux-ci se défendent d'être guidés par l'intolérance religieuse. Néanmoins, la présence de juifs est comprise comme une menace pour le corps social suisse. L'argument le plus souvent utilisé appartient à un antisémitisme économique : par leurs pratiques déloyales (commerce, colportage, usure), les juifs provoquent la ruine des régions où ils résident et il faut donc éviter à tout prix leur expansion géographique. Attisé par la violente crise alimentaire qui sévit en Suisse à la fin des années 1840, ce discours élève les juifs au rang de boucs émissaires. Le Conseil fédéral en fait lui-même usage pour légitimer à plusieurs reprises le renvoi de juifs étrangers auprès de leurs gouvernements⁷.

À cet antisémitisme économique se superpose une dimension politique. La « nation juive » est accusée de vouloir prendre le pouvoir et détruire la société chrétienne. Prononcé en 1864 au Conseil national, un discours du leader de la fraction catholique-conservatrice, Philipp Anton von Segesser, est de ce point de vue emblématique :

« [...] il y a des raisons sociales et politiques, qui me déterminent à maintenir l'attribution de l'établissement des juifs à notre convenance. [...] Les Juifs forment une nation d'une grande

puissance digne d'admiration. [...] Leur haine de la société chrétienne est restée la même, mais leur pouvoir a grandi à l'infini. Ils s'assoient sur les marches des trônes qui leur sont promis; ils dominent les chemins de fer et les grandes institutions financières qui reposent sur leurs richesses; ils donnent le ton dans la presse quotidienne et dans la littérature; ils pénètrent dans les couches supérieures et les plus profondes de la vie sociale et le but qu'ils poursuivent avec assurance est la destruction de la société chrétienne, la destruction de la civilisation chrétienne; c'est leur destin, leur but dans la vie, l'idée fondamentale de leur religion qui représente tout pour eux, ce que la patrie, l'État et le droit est aux autres peuples. »⁸

En d'autres termes, le juif, même suisse, est considéré comme un corps étranger dangereux qui ne peut être intégré à la nation suisse.

Les pratiques cantonales de discrimination des juifs suisses et étrangers

La Constitution suisse de 1848 laisse donc aux cantons la compétence de gérer les droits des citoyens non chrétiens en matière d'établissement, de culte et d'égalité devant la loi et les tribunaux. À travers leurs constitutions, leurs législations et leurs pratiques administratives et policières, ce sont eux qui déterminent le degré de discrimination réelle des citoyens suisses juifs. De fait, la majorité des cantons ont pratiqué une politique d'établissement très restrictive. En 1860, quatre cantons et trois demi-cantons n'ont aucun juif sur leur territoire et six cantons et un demi-canton en ont moins de dix. Certains tolèrent un peu mieux cette population, mais la soumettent à de multiples discriminations. Elles touchent non seulement aux domaines laissés de la compétence des cantons, mais aussi aux droits civiques, à l'exercice du commerce et à l'acquisition d'immeubles et d'hypothèques, cela en contradiction avec les

1998, 594 p. ; en français, voir les travaux de Marc PERRENOUD centrés sur le canton de Neuchâtel, et notamment l'article suivant : « Discriminations et émancipation des Juifs dans le canton de Neuchâtel (1818-1944) », *Revue économique et sociale*, n° 2, 2017, p. 27-35.

⁶ La contribution privilégie donc le terme d'antisémitisme à celui d'antijudaïsme, même si l'historiographie associe souvent celui-ci à la dimension raciale de la discrimination des juifs qui apparaît vers la fin du XIX^e siècle.

⁷ Voir par exemple, « Le Conseil fédéral au Ministre de France en Suisse, J. R. de Salignac-Fénelon, Berne 14 janvier 1852 », in *Documents diplomatiques suisses*, volume 1 (1848-1865), Berne : Benteli, 1990, p. 269-276.

⁸ *Rede des Herrn Nationalrath Dr. von Segesser betreffend die französisch-schweizerischen Verträge. Gehalten in der Sitzung des hohen Nationalrathes vom 21. September 1864*, Schwyz: Eberle & Söhne, 1864, p. 16-17. (traduit librement de l'allemand).



Figure 2 : Theodor Sedgwick Fay, ambassadeur des États-Unis en Suisse et grand pourfendeur de l'antisémitisme. Portrait en gravure. The New York Public Library Digital Collections, « Thomas Fay ».

garanties que la Constitution de 1848 accorde à tous les citoyens suisses, indépendamment de la religion pratiquée, en matière de liberté du commerce (art. 29) et de droit de vote (art. 42). En 1858, une enquête est menée auprès des cantons par la Confédération : trois d'entre eux seulement (GE, VD, TI) annoncent une pleine égalité entre citoyens juifs et chrétiens⁹.

En ce qui concerne les juifs étrangers et plus généralement les adeptes d'autres religions, les traités d'établissement conclus par la Confédération depuis 1848 reproduisent la « clause chrétienne » inscrite dans la Constitution. Les politiques très restrictives menées par certains cantons provoquent ainsi, à plusieurs reprises, de fortes tensions diplomatiques. En 1851, par exemple, la France réagit de manière très musclée à l'expulsion de juifs alsaciens par les deux cantons de Bâle.

⁹ KÜLLING Friedrich, *Antisemitismus...*, p. 16.

De manière générale, les cantons se font un point d'honneur de résister aux pressions étrangères dans ce domaine. En 1859, suite à plusieurs affaires de renvois de citoyens juifs américains, l'ambassadeur des États-Unis, Theodore S. Fay, transmet un mémorandum au Conseil fédéral¹⁰. Rédigé sur la base d'une véritable enquête, ce document d'une quarantaine de pages est une mise en accusation des pratiques antisémites en Suisse : l'obligation faite à certaines communautés juives d'exporter leurs morts, afin de les enterrer, y est fustigée.

Le processus d'abolition de la discrimination : sauvegarder les intérêts économiques suisses

La « clause chrétienne » a pour effet pervers de compliquer la conclusion de traités avec d'autres États qui refusent de discriminer leurs ressortissants juifs ou musulmans. Entre 1850 et 1855, ce problème freine la conclusion d'un traité de commerce important avec les États-Unis¹¹. Au final, le Conseil fédéral réussit à maintenir la discrimination des juifs et il en va de même dans les accords avec la Sardaigne (1851) et la Grande-Bretagne (1855). En 1858, cependant, un premier échec est enregistré avec la Perse, un marché important pour le commerce suisse. En 1863 et 1867, le Parlement des Pays-Bas enfonce le clou en refusant deux fois de ratifier un traité avec la Confédération. À Zurich, bastion de l'industrie d'exportation, des voix réclament dès lors la suppression de la clause qui, « parce qu'elle devient incompatible avec notre situation sociale et économique, se révélera, au fil du temps, toujours moins soutenable »¹². Au-delà de la question commerciale, c'est toute l'image de la Suisse à l'étranger qui est ternie par ces pratiques discriminatoires.

¹⁰ *Mémoire de la Légation des États-Unis de l'Amérique du Nord adressé au Conseil fédéral suisse, concernant l'admission des Israélites de l'Amérique du Nord à l'établissement en Suisse*, [Bern]: [éditeur non identifié], 26 mai 1859.

¹¹ Sur cette question, HUMAIR Cédric, « Economic Complementarity and Political Solidarity: Concerning the Sources of the first Treaty of 1850 between Switzerland and the United States », *Swiss American Historical Society Review*, volume 42, n° 3, novembre 2006, p. 3-71.

¹² « Ein Ruf zur Gerechtigkeit », *Schweizer Handels-Courier*, 9 février 1860 (traduit librement de l'allemand).

Le coup de boutoir décisif est donné par le gouvernement français¹³. Il fait du libre établissement de ses citoyens juifs une condition *sine qua non* à la conclusion d'un traité de commerce avec la Suisse. Au final, les élites économiques helvétiques privilégient l'ouverture des marchés français au maintien de la « clause chrétienne ». Conclu le 30 juin 1864, l'accord est accepté aux Chambres, en dépit d'une certaine opposition, Philipp Anton von Segesser n'hésitant pas à qualifier le traité de coup d'État¹⁴. Il en résulte que les juifs français disposent de plus de droits que les juifs suisses, une situation difficilement tenable d'un point de vue national. La révision de la Constitution s'impose donc. Le 14 janvier 1866, la modification des articles 41 (établissement) et 48 (égalité juridique) est acceptée en votation populaire. Cependant, huit cantons (LU, UR, SZ, ZG, VS, BE, GR, SG) et trois demi-cantons (AE, AI, NW) la refusent : le pourcentage de « non » dépasse 80 % dans les cantons de Lucerne (81 %), Grisons (90 %), Uri (94 %), Nidwald (94 %) et Appenzell Rhodes-Intérieures (98 %). Force est de constater que l'antisémitisme demeure encore vivace au sein de la Confédération helvétique. Le même jour, la liberté de culte pour tous (article 44) est refusée par le peuple. Il faut attendre la révision totale de la Constitution en 1874 pour voir disparaître toute trace de discrimination des juifs à l'échelon fédéral. Dans le canton d'Argovie, où résident presque tous les juifs suisses, l'émancipation complète n'entre en vigueur que le 1^{er} janvier 1879 avec la mise en vigueur d'une loi qui accorde la bourgeoisie aux citoyens juifs.

Pour conclure

Au terme de cette analyse, il faut souligner que les élites suisses n'ont procédé à l'émancipation des juifs que sous la pression commerciale et politique massive de grandes puissances comme les États-Unis et la France. Cet acte politique contraint n'a cependant pas éradiqué les préjugés profondément ancrés dans les mentalités qui ont continué d'influencer, selon des modalités sans cesse renouvelées, la société suisse. Mentionnons seulement que la première initiative constitutionnelle acceptée en votation populaire, en 1893, était dirigée contre l'abatage rituel des animaux, restreignant la liberté religieuse de la population juive. Quant à la pratique restrictive de l'asile durant l'Entre-deux-guerres, qui avait pour objectif, selon les termes des fonctionnaires fédéraux de l'époque, d'éviter un « enjuivement » de la Suisse, elle appartient aux épisodes les plus sombres de notre passé. Dire que l'enseignement de l'histoire doit permettre de gérer le présent et le futur en évitant de reproduire les erreurs du passé est certainement un poncif. En ce qui concerne l'antisémitisme, ce programme garde pourtant toute sa valeur et les institutions scolaires et de formation se doivent de veiller à sa mise en application, cela afin d'honorer une facette de leur mission : promouvoir le vivre ensemble dans la tolérance.

¹³ HUMAIR Cédric, *Développement économique et État central, 1815-1914. Un siècle de politique douanière suisse au service des élites*, Berne/New York : Peter Lang, 2004, p. 285-310.

¹⁴ *Rede des Herrn Nationalrath Dr. von Segesser...*, p. 13.

L'auteur

Cédric Humair est maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne et chargé de cours à l'École polytechnique fédérale où il enseigne l'histoire sociale des techniques. Ses recherches portent sur l'énergie et la mobilité, le tourisme, les relations entre l'État et l'économie et les relations extérieures de la Suisse. Il a notamment publié deux ouvrages de synthèse concernant le XIX^e siècle: *1848, Naissance de la Suisse moderne* et *La Suisse et les puissances européennes. Aux sources de l'indépendance (1813-1857)*. <https://www.unil.ch/hist/cedrichumair>.

Cedric.Humair@unil.ch

Résumé

Cet article a pour objectif de comprendre pourquoi les habitants de confession juive ont subi de nombreuses discriminations en Suisse entre 1848 et 1874. En contradiction avec les principes libéraux et laïques des concepteurs de l'État fédéral, certains droits ont été réservés à la population chrétienne dans la Constitution de 1848. Une altérité a ainsi été construite au sein même de la nation suisse. Supprimées lors des révisions de 1866 et 1874, en réponse à une forte pression extérieure, ces dispositions plantaient leurs racines dans un terreau de préjugés antisémites.

Mots-clés

Juifs, Antisémitisme, Discrimination, Confédération suisse, Établissement.

La fabrique de l'Autre : le Midi au XIX^e siècle ou l'invention d'une haine française

Abstract

Since the midst 15th century, the Occitan language has been depreciated as all the southern accents have. But during the whole 19th century people questioned the fact that the Meridional language was a form of real French language. Many writers have stressed the excessiveness and the violence of the persons coming from the south of France. Indeed they used the theory of climates to give a scientific seeming interpretation to build up ethno types. Thus an anti meridionalism takes part in French common aversions. As it endangers the country in a triple way (military, political and social) the Midi area embodies an anti-France in the eyes of the reactionary people. This form of anti-meridionalism shows the intellectual process of the creation of The Others.

Keywords

Midi, Anti-meridionalism, Ethno types, Nationalism, Anti-patriotism.

C'est à partir de la seconde moitié du xv^e siècle que la perception du Midi¹ devient dévalorisante, quand la langue française commence à se substituer à la langue occitane comme langue administrative. Le refoulement des langues autres que le français connaît une forte accélération avec la Révolution française. Sous la Troisième République, l'arrêté du 7 juin 1880, qui fixe le règlement scolaire des écoles primaires publiques, oblige « *le français seul en usage dans l'école* », car l'unité linguistique est un des facteurs essentiels de l'unité nationale.

Tout au long du XIX^e siècle, on va jusqu'à se demander si le Méridional est un « vrai Français ». Jules Michelet fait comprendre que la vraie France est celle du Nord² et la démesure des Méridionaux est fréquemment soulignée par les écrivains. Dans *Nouvelles Impressions de Voyage* (1841), Alexandre Dumas dépeint le Midi comme « *une terre chaude et altérée qui boit si vite le sang* » dont les habitants ont une « *nature demi-espagnole, demi-sarrasine* ». Le Méridional n'est peut-être pas tout à fait un Français... Idée reprise par l'écrivain Joris-Karl Huysmans qui ne cesse de vomir, notamment dans son roman *Là-bas* (1891), « *ces êtres au brou de noix et aux yeux vernis, [...] ces broyeurs de chocolat et mâcheurs d'ail, qui ne sont pas du tout Français mais bien des Espagnols ou des Italiens* ». Dans son récit de voyage *Alpes et Pyrénées* (1837), Victor Hugo insiste sur la violence des Méridionaux : « *À Paris on querelle, à Avignon on extermine. [...] Quand le soleil du Midi frappe sur une idée violente contenue dans des têtes faibles, il en fait sortir des crimes.* »

PIOT Céline, « La fabrique de l'Autre : le Midi au XIX^e siècle ou l'invention d'une haine française », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 33-39.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.33

¹ Où commence et où s'arrête l'espace méridional? S'agit-il de l'espace de langue occitane? Les différentes appréciations montrent, *in fine*, un Midi bien plastique. À ce sujet, voir AMALVI Christian, LAFON Alexandre, PIOT Céline (dir.), *Le Midi, les Midis dans la III^e République*, Nérac: Éditions d'Albret, 2012; AMALVI Christian, *Ombres et lumières du Sud de la France*, Paris: Les Indes savantes, 2 vol., 2015-2016.

² MICHELET Jules, *Tableau de la France*, Paris: A. Lacroix et C^e éditeurs, 1875.

Si le Midi est la patrie de la passion, ce serait, selon des intellectuels, une affaire de climats. La théorie voulant que chaque peuple possède un tempérament collectif surdéterminé par le milieu naturel dans lequel ce peuple évolue vient servir de cadre interprétatif d'apparence scientifique pour bâtir les ethnotypes. Selon cette représentation :

« Dans le Nord, la connaissance arrive à l'homme par la pensée, et dans le Midi par les choses. Dans le Midi, la civilisation avance plus vite et s'arrête plus vite ; dans le Nord, une civilisation plus lente, mais basée sur des principes, jouit de l'espèce d'infini que donnent les sciences et la Raison. »³

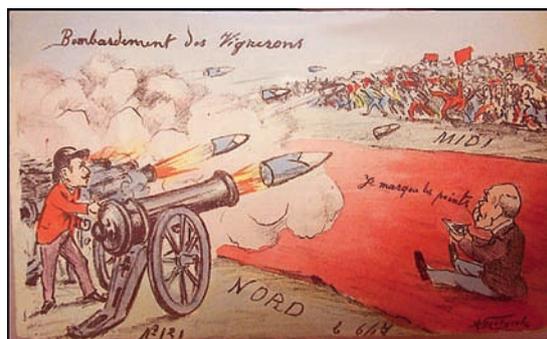
Toutes ces idées révèlent que le Midi fait figure de périphérie peu fertile et imposent l'image d'un Sud exotique inquiétant⁴ mais aussi rebelle à toute autorité⁵ : les Méridionaux seraient peu enthousiastes à payer l'impôt et peu disposés à verser leur sang. Pendant la Grande Guerre, de nombreux propos – notamment ceux de Georges Clemenceau et du sénateur Gervais – tendent à justifier la supposée couardise des Méridionaux au front. Ils sont la conséquence d'un anti-méridionalisme qui a trouvé sa place dans les haines françaises⁶. Aussi, l'anti-méridionalisme constitue-t-il un parfait exemple du processus intellectuel de la fabrique de l'Autre. Le Midi incarne une anti-France aux yeux des réactionnaires qui lient leur défaite politique depuis 1870 à une supposée domination méridionale sur le pays contre laquelle il est urgent de réagir si la France ne veut pas périr. Le danger que fait peser le Midi sur le pays serait d'une triple sorte : militaire, politique et racial.

³ BONSTETTEN Charles Victor (de), *L'Homme du Midi et l'homme du Nord, ou l'influence du climat*, Paris : J.-J. Paschoud, 1824, p. 184.

⁴ « Le trait le plus saillant du caractère des habitants du Midi, c'est la soif de vengeance », précise Bonstetten (*L'Homme du Midi...*, p. 141).

⁵ MARTEL Philippe, « Affreux, sales, méchants et de gauche : une certaine image des Méridionaux au XIX^e siècle », *Estudis occitans*, n° 15, premier semestre 1994, p. 14-26.

⁶ CABANEL Patrick, VALLEZ Maryline, « La haine du Midi : l'anti-méridionalisme dans la France de Belle Époque », 2007. Disponible à l'adresse : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00177753/>, consulté le 20 mars 2019.

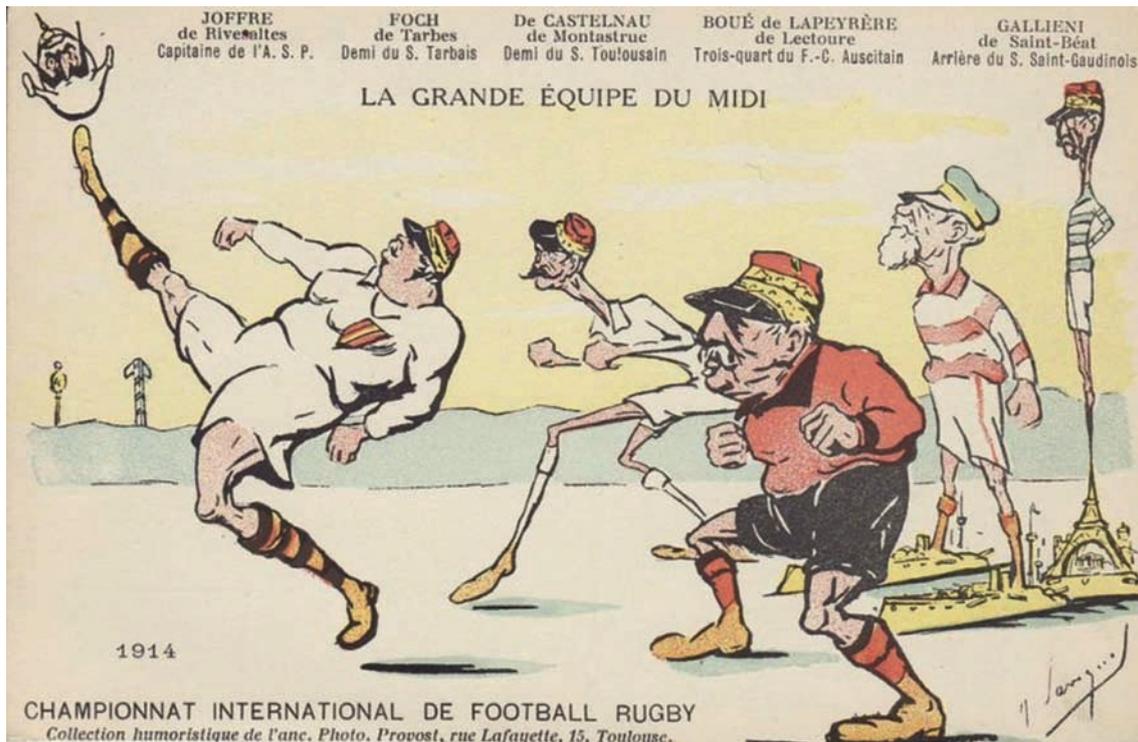


Clemenceau arbitre le combat Nord versus Sud en 1907.

Le Méridional est ridicule, lâche et antipatriote

Le Midi est une invention récente, la Révolution ayant supprimé les vieilles provinces au profit d'une lecture géographique de la nation à partir de son centre parisien. À la charnière du Second Empire et de la Troisième République, le succès de *Tartarin de Tarascon* d'Alphonse Daudet – ce Nîmois monté à Paris et qui a honte de son accent qu'il s'emploie à dissimuler – contribue à ancrer l'image qui désormais colle à l'homme du Sud. Parue en feuilleton dans *Le Figaro* en février et en mars 1870, rassemblée en volume en 1872, l'histoire raconte comment le vaniteux et grotesque Tartarin, pris au piège de ses mensonges, se retrouve en Algérie à chasser le lion. Avec ce conte humoristique, c'est tout le Midi qui est perçu comme prompt à l'exagération, alors qu'au nord de la Loire, on serait si sérieux. Alphonse Daudet renouvelle sa charge contre le Midi avec *La défense de Tarascon*, publiée en feuilleton dans *Le Soir* en 1871 et dans les contes du lundi en 1873. Il y décrit la guerre franco-prussienne vue de Tarascon et le patriotisme échevelé des bouillants Méridionaux qui se permettent de donner des leçons de courage aux Parisiens. Cette dénonciation de la fanfaronnade méridionale est d'autant plus forte que Daudet, hostile à la République, estime que les Méridionaux ont profité du conflit pour faire de la politique et changer de régime :

« Les gens du Midi ont été, comme Gambetta, braillards, blagueurs, vaniteux, égoïstes, incapables et naïfs [écrit-il le 18 février 1871 dans *Le Figaro*, sous la signature du lieutenant Z.]



« La grande équipe du Midi », carte postale de propagande, 1914.
 © Archives départementales du Lot-et-Garonne.

[...] *Les républicains du Midi se sont bornés à montrer qu'ils ne savent ni s'abstenir de faire de la politique, ni concourir à la défense de leur pays.* »

Selon cette démonstration, les soldats du Midi ne peuvent qu'être de piètres combattants en temps de guerre, toujours prêts à s'enfuir ou à s'embusquer. C'est ce que pense le nationaliste Paul Déroulède dans ses très populaires *Chants du Soldat* (1885) qui campent un Marseillais prompt à refuser de se battre pour conserver sa tranquillité. Du ridicule, on est passé à la lâcheté. Puis rapidement, de la lâcheté, on passe à l'antipatriotisme. Les conservateurs redoutent le danger antimilitariste dans le sud de la France. Cette crainte se confirme à leurs yeux lors de la crise viticole de 1907. Les conscrits de Narbonne et de Montpellier n'ont-ils pas chanté *l'Internationale*? Ceux du 17^e de Béziers n'ont-ils pas mis la crosse en l'air et marqué leur solidarité envers les vigneron révoltés? Par conséquent, Tartarin ne serait plus seulement un lâche, il symboliserait aussi un traître potentiel. À la veille de la Grande Guerre, le fantasme d'un Midi peu courageux et

au patriotisme douteux est désormais bien ancré dans les représentations collectives. Au premier revers enduré en août 1914, lors de la bataille de Lorraine, les Provençaux du 15^e corps sont alors désignés comme les responsables de la défaite⁷.

Le Midi représente un danger politique

Non seulement la France serait en péril en raison de son Midi trop peu national, mais ce péril serait d'autant plus redoutable que le Midi serait à la tête du pays. C'est du moins ce qu'assurent les réactionnaires: « *Prenez les hurleurs de la Chambre et dites-moi s'ils ne sont pas tous de ce Midi odieux! J'ai déjà écrit qu'elles empoisonnaient le pays ces faces d'ébène et de pain trop cuit!* »⁸ Huysmans

⁷ LE NAOUR Jean-Yves, « La faute aux "Midis": la légende de la lâcheté des Méridionaux au feu », *Annales du Midi*, t. CXII, n° 232: spécial 1914-1918, octobre/décembre 2000, p. 499-516.

⁸ BOSSE Charles, *Le vrai Huysmans*, Paris: Charles Bosse, 1912, p. 108.

développe ici le thème de la domination du pays par le Midi, *via* le parlementarisme et le suffrage universel. Les monarchistes s’effraient de la poussée de la démocratie et de la montée des « couches nouvelles » républicaines que l’on croit sans aucun sens de l’État. Les hommes politiques du Midi n’auraient nulle conviction, mais seulement le sens du mensonge.

Certains lettrés parisiens et nationalistes dénoncent avec virulence « l’invasion » méridionale aux plus hauts postes de la République : « *Pendant que le Nord travaille, le Sud gouverne* » aime-t-on répéter... Le Midi est accusé de confisquer à son profit la richesse produite par le Nord et, en plus, la minorité détestée aurait réussi à s’emparer des leviers du pouvoir. Réprouvant la surreprésentation politique et culturelle de la France du Sud – surreprésentation pourtant totalement erronée⁹ – et reportant contre les Méridionaux la haine que son directeur Édouard Drumont a envers les juifs, Gaston Méry, rédacteur au journal antisémite *La Libre Parole*, ose, dans *Jean Révolte, roman de lutte* (1892) : « *Le Méridional, voilà l’ennemi!* » À la haine du Midi se mêle celle de la République. L’article agressif du royaliste Armand de Pommartin est particulièrement révélateur :

« [...] *abominable régime qui, depuis le 4 septembre, fait de la plupart de nos municipalités méridionales des musées de grotesques, des repaires de bêtes fauves ou des cavernes de bandits. [...] En les appelant les Prussiens de l’intérieur, nous les flattons encore, puisque les Prussiens ont au moins la discipline, la science et le courage.* »¹⁰

Mais ces idées nées chez les élites conservatrices écartées par la victoire des Républicains n’auraient pu s’ancrent aussi facilement si elles n’avaient été secondées par la littérature populaire qui a brossé le portrait du Méridional arriviste. *Rabagas*, la

pièce de Victorien Sardou jouée en 1872, est la première à évoquer la prétention des Méridionaux à s’emparer des rênes de l’État. Puis, c’est Alphonse Daudet qui popularise le thème avec son roman *Numa Roumestan* (1881), violente charge contre les nouvelles élites venues du suffrage universel et tout particulièrement contre Léon Gambetta. Menteur professionnel dévoré d’ambition et sans morale, ce Rastignac provençal devenu président du Conseil excelle à captiver un auditoire grâce à son art consommé du discours. Les Méridionaux sont considérés comme de beaux parleurs qui ont la passion du forum et du débat à défaut de l’action. Ami de la sieste, victime du climat chaud et d’une « *incurable inaptitude au travail* » selon le sociologue Edmond Demolins dans *Les Français d’aujourd’hui* (1898), le Méridional ne peut être naturellement porté que vers la politique, cette industrie rentable des peuples fainéants et non industriels.

L’amertume envers le nouveau système, dans laquelle perce l’hostilité contre le suffrage universel et l’abandon de la représentation fondée sur les plus riches censés être les plus capables, se renforce quand les radicaux s’installent durablement au pouvoir. Plus que jamais, les Méridionaux seraient à la tête du pays. « *Quinze millions d’hommes du Midi font la loi* », s’étrangle le député réactionnaire du Maine-et-Loire Fabien Cesbron, au lendemain de la victoire du Bloc des gauches en 1902¹¹. Jules Delafosse, élu du Calvados, va même jusqu’à parler de « *tyrannie régionale* » et dénonce le ministère Combes comme « *un ministère du Midi* »¹². Révolté, le Lorrain Maurice Barrès pointe l’influence du journal radical du Midi toulousain *La Dépêche* : « *C’est le groupe de députés de La Dépêche qui constitue le gouvernement, et j’ajouterais que la France ne peut pas vivre gérée par ce syndicat despotique.* »¹³

La France serait donc en danger à cause d’un peuple qui, selon Gaston Méry, n’aurait pas hésité à former une « *association de forbans* » pour s’emparer des pouvoirs publics : « *Il légifère à la Chambre*

⁹ L’historien Jean Estèbe a identifié 91 ministres et secrétaires d’État nés dans la trentaine de départements qui constitue le Midi, sur un total de 322 portefeuilles de 1871 à 1914. L’emprise méridionale sur la Troisième République relève donc du pur fantasme. ESTÈBE Jean, « La République a-t-elle été gouvernée par le Midi de 1871 à 1914? », *France du Nord et France du Midi*, Actes du 96^e congrès des sociétés savantes, Paris : Éditions du CTHS, 1976, p. 189-196.

¹⁰ *Gazette de France*, le 7 février 1873.

¹¹ *Annales de la patrie française*, 1^{er} décembre 1903.

¹² *Le Gaulois*, 21 décembre 1903.

¹³ « La prépondérance des Méridionaux », *Le Gaulois*, le 29 juin 1903.

et au Sénat. Il concussionne dans l'administration. Il règne en maître dans les ministères. [...] il vient de Toulouse, il vient de Nérac, il vient de Bordeaux, il vient du Midi enfin.» Les Méridionaux ne pourraient donc être que ces «rats installés dans le régime» que vitupère le royaliste Léon Daudet¹⁴.

Le Midi perçu en tant que danger racial

Le péril politique que représenteraient les Méridionaux les place dans le camp de l'anti-France aux yeux des nationalistes. S'ils sont perçus comme étrangers aux intérêts de la nation, c'est parce qu'ils sont censés être d'une autre race, ou plus exactement qu'ils auraient été gangrenés par le sang et les idées étrangères.

«La plus grande plaie des défaites de la France en 1870 servit de porte d'entrée aux microbes politiques de la République. Ils y pullulèrent, mêlés aux microbes juifs, principalement dans le domaine sacré de la défense nationale»,

assène ainsi Léon Daudet¹⁵. Rien d'étonnant à ce que la corruption du corps national aurait commencé par le Midi puisque c'est ici que l'on rencontrerait la plus grande partie de ses adversaires, au sens de Charles Maurras :

«Le Midi est, en effet, le point de la France où abondent à la fois les juifs et les protestants. La capitale des Dreyfus est aux environs de Carpentras. Ce département de Vaucluse posséda les ghettos les plus garnis du territoire. Le Gard, le Tarn-et-Garonne, les Pyrénées-Orientales, l'Hérault, l'Ardèche sont des pépinières de Huguenots. La Franc-maçonnerie trouvait donc le terrain aménagé pour elle.»¹⁶

Dans l'esprit des nationalistes, tout s'enchaîne parfaitement : «Il y a un péril latin et un péril juif», écrit dans *Jean Révolte* Gaston Méry pour qui les

deux sont liés. Derrière *Numa Roumestan* se profile le nez crochu des juifs, et le complot méridional pour le pouvoir cacherait un autre complot plus redoutable cherchant à affaiblir tant l'Église, par la défense de la laïcité, que l'Armée, par l'abaissement de son honneur lors de l'affaire Dreyfus et par la réduction du service militaire à deux ans en 1905. Édouard Drumont, dans *La France juive* (1886) s'en prend à Gambetta qui aurait cherché à établir «une République juive en France». Gaston Méry affirme que :

«Comme les Juifs, [les Méridionaux] se sont mêlés à nous, mais comme les Juifs, on les distingue au premier coup d'œil. Leur accent, leur manque de tact, je ne sais quoi qui émane d'eux, quelque chose de faux, d'outré, d'agaçant et de répugnant les font reconnaître, comme une odeur d'ail. [...] Le Méridional se faufile partout où il y a une parcelle de pouvoir à saisir. Le pouvoir, c'est ce qui l'hypnotise, comme l'or hypnotise le sémite.»

Tous deux dépendraient l'un de l'autre : le premier aurait besoin de l'argent du second pour gagner les élections, le second conforterait plus facilement ses positions, avançant dissimulé par le premier. Pour lutter contre la sémitisation de la France, il serait donc nécessaire de lutter contre sa méridionalisation puisque tous deux iraient de pair.

Charles Maurras ne partage pas complètement cette position car, pour lui, le vrai Midi, celui qui refuserait le métissage et ne voterait pas à gauche, serait victime de la caste des politiciens méridionaux : «Les tyrans du reste de la France» seraient d'abord «les tyrans du Midi lui-même»¹⁷. Mais cette position originale a peu de poids face aux conceptions qui ordonnent l'imaginaire politique nationaliste : le Midi serait issu d'un socle gallo-romain tandis que l'élément franc, et donc germanique, dominerait dans le Nord et l'Est. L'esprit des premiers serait porté à l'égalitarisme, au pacifisme et à la jouissance, le second à l'élitisme, au bellicisme et au travail. Tout le malheur de la France viendrait de ce que la Révolution de 1789 aurait fait triompher la souche gallo-romaine sur la souche

¹⁴ *La Libre Parole*, 21 décembre 1903.

¹⁵ *L'Action française*, 22 avril 1914.

¹⁶ *L'Action française*, 1^{er} juillet 1907, «Le Midi esclave».

¹⁷ «Le Midi esclave», *Gazette de France*, 18 décembre 1903.

franque que la noblesse était censée représenter. Il ne faut pas comprendre autrement la défaite de 1870 pour Ernest Renan :

« Notre étourderie vient du Midi et, si la France n'avait pas entraîné le Languedoc et la Provence dans son cercle d'activité, nous serions sérieux, actifs, protestants, parlementaires. »¹⁸

Midi judaïsant, République méridionalisée, telle serait cette alliance judéo-méridionalo-républicaine que l'extrême droite veut dénoncer.

Conclusion

De 1870 à 1914, le Midi a donc été l'objet d'un véritable racisme intérieur, la cible d'un vigoureux discours de haine. Pour de nombreux intellectuels du XIX^e siècle, il existe une « race méridionale », des êtres à part, lâches et vantards, politiquement conquérants, fossoyeurs de la patrie et alliés objectifs des Sémites. Et si l'on doutait de la théorie intellectuelle de la confrontation des races, la science est là pour la démontrer parce que des scientifiques font plier la nature à leurs représentations du monde. Le D^r Répin, de l'Institut Pasteur, affirme que :

« L'opposition que l'on constate entre les tempéraments des hommes du Nord et des hommes du Midi est un fait d'ordre physiologique, comme la couleur des yeux ou la forme du crâne. Le cerveau des races dolichocéphales telles que les Anglo-saxons ou les Francs, est plus volumineux que celui des races brachycéphales, telles que les Latins et les Celtes. »¹⁹

Les cerveaux méridionaux seraient plus petits, moins portés à la réflexion, mais il s'y produirait un plus grand nombre de connexions, d'où la faconde et l'aisance de la parole.

Pour les nationalistes, le Méridional est le contretype du « bon Français » : il incarne l'exact

négatif de l'idéal national sur lequel ils fantasment. Le Midi a tous les torts : celui du climat d'abord censé amollir les énergies viriles ; celui du ridicule, de l'esbroufe et du parlementarisme ; celui du républicanisme, du radicalisme et du socialisme qui conduiraient directement à l'antipatriotisme et à la vulnérabilité de la nation devant la menace allemande. Le Méridional n'est plus qu'une sorte d'étrange étranger...

Ces représentations sur les Méridionaux sont véhiculées par les manuels et les romans scolaires pendant tout le XIX^e siècle. Dans *La France* (1854), l'infériorité du Midi est affaire de tempéraments : de manière générale, le Méridional est emporté, impatient, irrégulier dans le travail ; dans le détail, c'est pire encore puisque le Gascon est vantard et menteur, l'Auvergnat, ignorant, entêté, âpre au gain... Mais les auteurs tiennent à préciser que l'unité nationale est en passe de transcender les divisions²⁰. Pourtant, dans les années 1890, Antoine Chalamet perpétue les ethnotypes. Sa notice départementale consacrée aux Vosges est frappée d'anti-méridionalisme :

« Pondérés par tempérament, [les Vosgiens] ne tombent presque jamais dans les extrêmes. [...] Écoutez-les parler ; ils n'ont pas l'éloquence imagée de l'homme du Midi, leurs mots sont des faits et des raisonnements. »²¹

Les haines régionales sont cependant loin d'être limitées au seul exemple français ; elles existent aussi dans d'autres pays et révèlent l'artificialité du raisonnement : le nord de l'Italie comme la Catalogne et le Pays basque en Espagne sont les moteurs économiques de leur pays respectif quand ils ne sont pour les Français que des Sud voués à la stagnation économique et à l'archaïsme rural. Pertinence improbable de la notion de Midi...

²⁰ MANUEL Eugène, LÉVI-ALVARÈS Ernest, *La France. Livre de lecture courante pour toutes les écoles*, Deobry : Magdeleine et C^e, 1854. Cité par CABANEL Patrick, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris : Belin, 2007, p. 132.

²¹ CHALAMET Antoine, Jean Felber. *La France par départements. Notices historiques, géographiques, agricoles et pittoresques. Édition spéciale aux Vosges*, Picard et Kaan, 1891-1894, p. 25. Cité par CABANEL, *Le tour de la nation...*, p. 314.

¹⁸ RENAN Ernest, *La Réforme intellectuelle et morale de la France et autres écrits*, Paris : Éditions de l'Albatros, 1982 [1871], p. 35-36.

¹⁹ *L'Opinion*, 8 avril 1911.

L'auteure

Docteure en histoire contemporaine (Université Bordeaux Montaigne), membre du laboratoire de recherche CEMMC (EA2958) et de la Société française d'histoire politique, membre associée du Lab-E3D (EA7441), **Céline Piot** est spécialiste de l'histoire politique du XIX^e siècle, de l'histoire de l'éducation et du monde rural. Elle enseigne l'histoire et la géographie à l'INSPÉ de l'Académie de Bordeaux (Université de Bordeaux).

celine.piot@u-bordeaux.fr

Résumé

La langue occitane tout comme les accents du Sud sont dévalorisés depuis la seconde moitié du XV^e siècle. Mais, tout au long du XIX^e siècle, on va jusqu'à même se demander si le Méridional est un « vrai Français ». La démesure et la violence des Méridionaux sont fréquemment soulignées par nombre d'écrivains et la théorie des climats sert de cadre interprétatif d'apparence scientifique pour bâtir les ethnotypes. Dès lors, un anti-méridionalisme trouve sa place dans les haines françaises. Faisant peser sur le pays un triple danger (militaire, politique et racial), le Midi incarne une anti-France aux yeux des réactionnaires. Cet anti-méridionalisme montre le processus intellectuel de la fabrique de l'Autre.

Mots-clés

Midi, Anti-méridionalisme, Ethnotypes, Nationalisme, Antipatriotisme.

Nicolas Bancel, Université de Lausanne

La construction de l'altérité du «sauvage» dans les zoos humains¹

Abstract

The Human zoos, – exhibitions of “exotic” populations initially presented in spaces usually dedicated to the presentation of wild animals –, they will soon decline in circus performance, theater or in the “Negro villages” of colonial and international exhibitions. They contribute to the construction of the otherness of the “savage”, both seductive and repulsive, fascinating and disturbing, questioning the corporal and social norms of Western societies.

Keywords

Human zoos, Colonization, Racism, Savage.

L'exhibition d'êtres humains «exotiques» ou «sauvages» a une longue histoire. Il est attesté que, dans l'Égypte ancienne, sont exhibés des nains noirs en provenance de l'actuel Soudan et, dans la Rome antique, les représentants de peuples vaincus sont amenés à défiler et à participer aux spectacles de la gladiature², spectacles qui symbolisent alors la puissance de la Rome impériale et de sa domination sur les peuples vaincus. La phase des grandes explorations, dès le milieu du xiv^e siècle, est également marquée par les récits des voyageurs et les spécimens de populations exotiques qu'ils rapportent pour le plaisir et l'édification des cours royales européennes depuis Cortez et les Indiens Tupi présentés au roi de France en 1550, jusqu'à l'installation d'une «troupe d'Africains», en 1784, près de Francfort à l'initiative du duc Frédéric II de Hesse-Cassel pour observer leurs mœurs, mais aussi leur morphologie (Samuel Thomas Sömmering a étudié les corps de certains d'entre eux³).

Mais c'est véritablement à partir du xix^e siècle que le phénomène prendra corps, avant de s'amplifier dans le dernier tiers de ce siècle. L'exhibition de la Vénus hottentote⁴ – bien connue du grand public depuis le film d'Abdelelatif Kechiche *Vénus Noire*⁵, qui retrace son épopée –, entre 1810 et 1815, marque une étape importante dans l'histoire des exhibitions humaines. Appréciée du public pour ses caractéristiques physiques – une

BANCEL Nicolas, «La construction de l'altérité du «sauvage» dans les zoos humains», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 41-47.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.41

¹ Cette contribution est une version remaniée d'un article intitulé «Les zoos humains, de quelques visages du sauvage», publié dans la revue 303, 2018, n° spécial «Sauvage», p. 46-54.

² VEYNE Paul, *Le pain et le cirque. Sociologie historique d'un pluralisme politique*, Paris: Seuil, 1995.

³ BLANCKAERT Claude, «Spectacles ethniques et culture de masse au temps des colonies», *Revue d'Histoire des Sciences humaines*, n° 7, 2002, p. 223-232. Certains meurent de froid, d'autres de la tuberculose ou se suicident.

⁴ FAUVELLE-AYMAR François-Xavier, «Les Khoisan, entre science et spectacle», in BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, BOETSCH Gilles, DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine, *Zoos humains. De la Vénus hottentote au reality shows*, Paris: La Découverte, 2002, p. 111-118.

⁵ KECHICHE Abdellatif, *Vénus noire* (Film), MK2 Diffusion, 2010.

stéatopygie et une macronymphie marquée (fesses et organes génitaux surdimensionnés) –, vendue à deux reprises, Saartjie Baartman (du nom donné par ses maîtres) est exposée dans des foires et des foires-expositions en Angleterre, en Hollande puis en France. En 1815, le professeur de zoologie et administrateur du Muséum d'histoire naturelle, Étienne Geoffroy Saint-Hilaire demande à étudier « *les caractères distinctifs de cette race curieuse* ». Après avoir procédé à diverses mesures anthropométriques, il déclare, dans le rapport qu'il publie sur elle, que son visage se rapproche de celui de l'orang-outang et ses fesses de la femelle du mandrill. Il en conclut à l'infériorité extrême de la race Hottentote, située sous les « noirs d'Afrique »⁶. Désormais, l'altérité des « sauvages » exhibés est définie à la fois par l'anthropologie raciale naissante et les spectacles ethniques – les « *exhibitions anthropozoologiques* » comme les nommera le principal fournisseur de troupes exotiques à la fin du XIX^e siècle, Carl Hagenbeck –, qui exemplifient les théories raciales par l'exposition des corps dans des lieux destinés initialement à la présentation d'animaux sauvages (zoos, parcs et jardins zoologiques d'acclimatation, puis cirques, villages itinérants, etc.). Dans la première partie du XIX^e siècle, Londres⁷ s'impose comme la capitale de ces spectacles exotiques, avec de nombreuses exhibitions, notamment celle d'un groupe de Zoulous en 1853 qui inaugure une « grande tournée » dans toute l'Europe⁸. Mais c'est dans la seconde partie du XIX^e siècle que l'on assiste à un processus qui aboutit à l'éclosion du modèle des *zoos humains*, exhibitions autonomes ou inscrites dans des dispositifs plus vastes, telles les expositions universelles ou coloniales. La première

troupe de ce type est montrée par l'entreprise Hagenbeck en 1874 à Hambourg, l'année même où le cirque Barnum arrive en Europe avec ses spécimens humains monstrueux et ses représentants de types ethniques, qui constitue pour toute l'Europe de l'Ouest et centrale une date-charnière dans le développement des exhibitions humaines. À Hambourg, il s'agit d'une famille de six Lapons accompagnée d'une trentaine de rennes. Fort de son succès, Carl Hagenbeck⁹ exporte ses exhibitions, notamment en 1877 au Jardin d'acclimatation de Paris⁸. Aux États-Unis, en 1876 à Philadelphie, de manière quasi simultanée, Charles Rau de la Smithsonian Institution propose plusieurs exhibitions du même type dans le cadre de la *Philadelphia Centennial Exhibition* afin de montrer le « *niveau extrêmement bas de nos lointains ancêtres* »¹⁰ et de mieux mesurer le degré d'évolution des sociétés occidentales par rapport aux « *sociétés primitives* »¹¹. Des Fidjiens sont notamment présentés comme de véritables « *mangeurs d'hommes* ».

Aux côtés du « roi des zoos » allemand et des barnums américains, moult impresarios trouvent peu à peu leur place et développent leur propre organisation. Dès lors, la forme du « zoo humain » s'étend très vite, pour former une véritable configuration. La grande nouveauté dans ces moments de foisonnement scientifique, par rapport au XVIII^e siècle et à la première moitié du XIX^e siècle, est ainsi de ne plus se contenter de récits de voyageurs ou de gravures, mais d'exposer – de manière à la fois savante et théâtrale dans des espaces privés ou officiels –, des hommes *différents*. Cette configuration historique n'est pas anecdotique : entre les États-Unis, l'Europe et le Japon – principaux pourvoyeurs de spectacles et d'espaces privilégiés de diffusion des spectacles ethniques – ce sont des centaines de troupes progressivement professionnalisées, des dizaines de milliers d'exhibitions dans

⁶ BOËTSCH Gilles, BLANCHARD Pascal, « Du cabinet de curiosité à la "Vénus hottentote" », in BANCEL Nicolas, DAVID Thomas, THOMAS Dominic, *L'invention de la race. Des représentations scientifiques aux exhibitions humaines*, Paris : La Découverte, 2014, p. 205-216.

⁷ Dans le prolongement de la pratique plus ancienne d'exhiber des corps monstrueux, dont la *Bartholomew Fair* s'était faite la spécialité à Londres. Cf. GARLAND-THOMSON Rosemarie, « Du prodige à l'erreur : les monstres de l'Antiquité à nos jours », in BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, BOËTSCH Gilles, DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine, *Zoos humains...*, p. 38-49.

⁸ LINDFORS Bernt, *Africans on Stage, Studies in Ethnological Show Business*, Bloomington : Indiana University Press, 1999, p. 205 : « *En 1853, une troupe de treize Zoulous – onze hommes, une femme et un enfant – triompha pendant quatre mois à Londres avant de partir en tournée dans les grandes villes de France, d'Allemagne et de Prusse.* » C'est au carrefour de cette histoire et de la fiction, qu'en 2005 le réalisateur français Régis WARNIER situe son film *Man to Man*.

⁹ SCHNEIDER William H., « Les expositions ethnographiques du Jardin zoologique d'acclimatation », in BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, BOËTSCH Gilles, DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine, *Zoos humains...*, p. 72-81.

¹⁰ THODE-ARORA Hike, « Hagenbek et les tournées européennes : l'élaboration du zoo humain », in BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, BOËTSCH Gilles, DEROO Éric, LEMAIRE Sandrine, *Zoos humains...*, p. 81-90.

¹¹ Notamment des Fidjiens présentés comme de véritables « mangeurs d'hommes ».

des espaces aussi divers que les zoos, jardins zoologiques d'acclimatation, cirques, théâtres, expositions coloniales, internationales ou universelles, qui sont présentées. Entre 1877 et 1939, un calcul approximatif du nombre de visiteurs de l'ensemble de ces exhibitions aboutit au chiffre ahurissant de plus d'un milliard de spectateurs.

Définir l'altérité du sauvage

Les spectacles ethniques connaissent plusieurs déclinaisons, qui renvoient à des représentations différenciées du sauvage. Il est possible de distinguer au moins deux grandes formes d'exhibition humaine. La première est à l'articulation de la configuration du zoo animalier et de la mise en spectacle du monstrueux. Il s'agit de créer un zootope, constitué d'artefacts supposés reproduire le « milieu naturel » des exhibés – huttes, cases, mobilier, ustensiles divers, si possible végétation locale. Ces derniers devront être vêtus de leurs habits habituels. Dans la tradition du zoo¹², ces espaces sont conçus à la fois comme des lieux de connaissance et de divertissement. Pour ce qui concerne les exhibitions ethniques, le dispositif zoologique renvoie également à ces deux registres. Celui de la connaissance tout d'abord, puisque très fréquemment les accords passés entre les lieux d'exposition et les sociétés d'anthropologie locales permettent d'offrir au public une information sur les mœurs et coutumes des exhibés tout en soulignant leurs spécificités physiques et leur position dans le grand tableau de la hiérarchie des races. Celui du divertissement ensuite, car l'on vient voir des êtres extraordinaires, des corps surprenants, qui évoquent à la fois les frontières entre l'animalité et l'humanité, mais aussi les contrées lointaines d'où ils proviennent. Ces exhibitions, que l'on retrouve dans des espaces privés, sont également produites dans le cadre de grandes manifestations internationales, comme on le verra à Tervuren en 1897 avec une troupe de Congolais ou à l'exposition de 1895 à Okazaki (Kyoto) qui propose un Pavillon de « spécimens coloniaux étrangers ».

¹² RYDELL Robert W., *All the World's a Fair. Visions of Empire at American International Expositions 1876-1916*, Chicago: University of Chicago Press, 1984.

Dans ce type de manifestation, c'est avant tout la représentation d'une altérité radicale qui est promue, altérité partout marquée par une séparation nette entre les visiteurs et les visités (barrières, grillages, enclos). On vient voir des populations extraordinaires pour elles-mêmes, leur seule fonction dans les premières exhibitions de ce type est d'exister, de livrer leur corps, souvent largement dénudé, au regard des visiteurs. On comprend l'intérêt qu'ont pu susciter ces exhibitions dans une époque marquée par la passion de l'opinion pour l'exotisme et la progression des conquêtes coloniales¹³.

Le discours tenu par ces manifestations sur le sauvage est double. D'une part, il renvoie aux progrès de l'anthropologie raciale et à la conviction partagée des inégalités entre races humaines. D'autre part, comme pour le zoo animalier, le zoo humain dans cette version racialisée est une invitation au rêve, une admiration sélective des civilisés pour les sauvages. On retrouve cette inclinaison dès le dernier tiers du XVIII^e siècle dans les écrits de Rousseau et jusqu'aux expériences picturales de Gauguin ou à l'admiration d'un Baden Powell pour les Sarakolés qui postule que certaines des qualités physiologiques et sensorielles des « sauvages » font défaut aux civilisés, pervertis par la civilisation urbaine, sédentaires par nécessité, et soumis à toutes sortes de tentations qui les éloignent d'un état de nature qui, autrefois, les fortifiaient. Les sauvages gardent, de ce point de vue, un attrait, rémanence d'un « paradis perdu » qui fait sens pour les centaines de milliers de paysans déplacés par l'exode rural à la suite de la révolution industrielle dans la seconde partie du XIX^e siècle. L'érotisation des sauvages dans ce type de spectacles ethniques – par la dénudation des corps qui comprend, pour les femmes, celle fréquente de la poitrine, évidemment impensable pour les Occidentales ou les Japonaises – renvoie certes à l'éloignement péjoratif des normes de la civilisation, mais aussi à la fascination pour ces corps « naturels », moins opprésés par les contraintes corporelles strictes imposées par la bourgeoisie en Europe¹⁴.

¹³ CONKLIN Alice, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford: Stanford University Press, 1997.

¹⁴ CORBIN Alain, COURTINE Jean-Jacques, VIGARELLO Georges, *Histoire du corps. De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris: Seuil, 2005.

L'altérité radicale n'est donc pas seulement le reflet d'un racisme et d'un sentiment de supériorité culturelle bien réels. Elle ouvre aussi sur la figure d'un sauvage demeuré plus libre et doté de qualités physiques et sensorielles (et parfois morales, telle l'innocence) supérieures à celle du « civilisé ». Mais cette construction de l'altérité du « sauvage » est ambivalente, car à ces qualités sont opposées les capacités cognitives, créatives et « civilisationnelles » de celui-ci, nécessairement inférieures à celles de la « race supérieure ». L'altérité du « sauvage » est donc à double articulation et la fascination le dispute au mépris, ou à la répulsion lorsque sont évoquées les mœurs qui mettent en abyme des valeurs-socles de la civilisation occidentale, telles la polygamie (opposée à la famille nucléaire et chrétienne), ou le cannibalisme (transgressant un interdit majeur). Un second type de représentation est constitué par des exhibitions de sauvages dans les expositions internationales et coloniales officielles et chapeautées ou approuvées par les autorités. Le modèle du village nègre est le plus partagé, mais on retrouve aussi des exhibitions à succès qui reconstituent des événements de la colonisation ou des faits culturels « typiques » des populations colonisées, à l'image de la troupe des « Amazones du roi Béhanzin » ou des fameuses danseuses khmères ou foulah se produisant lors de l'exposition coloniale internationale de 1931. Ces représentations offrent une autre économie du regard sur le sauvage, et ce d'abord pour des raisons politiques. Après la stabilisation des empires, immédiatement avant la Première Guerre mondiale, le discours des puissances coloniales est unanimement celui de la « mission civilisatrice ». Il est donc politiquement improductif d'exposer des sauvages complètement « décivilisés » dans les pavillons officiels, puisqu'ils témoignent d'une forme d'échec de la mission éducative destinée aux « indigènes » que les métropoles prétendent assumer. L'Exposition universelle qui se déroule à Bruxelles en 1958 présente ainsi des indigènes scolarisés vêtus de leur costume d'étudiant, témoignant de la volonté des autorités coloniales de montrer aux indigènes la voie de la rédemption et de la civilisation. Ces schémas se retrouvent dans une multitude d'expositions locales, comme à Nantes en 1924, qui présentent deux villages indigènes, marocain et

« nègre », eux-mêmes présentés au début de la même année à Strasbourg. Pour les Nantais, c'est l'occasion de visiter de véritables souks « nord-africains », mise en scène d'un monde d'artisans, de marchands, de petits métiers. L'organisation spatiale, là encore, témoigne de cette volonté de rapprocher le public des indigènes, même si c'est au prix d'une vision folklorique et stéréotypée du « quartier indigène ».

Ces colonisés rédimés par la colonisation renvoient à un discours et des représentations de très longue durée, que l'on peut déjà déceler dans les récits des conquérants espagnols et portugais puis des missionnaires chrétiens en Amérique latine¹⁵, alors que, dans l'espace scientifique, certains partisans du monogénisme affirment, depuis Buffon, la possibilité que les « races inférieures » soient amendables, à condition de changer d'environnement et d'être fermement dirigées¹⁶. L'altérité du « sauvage » n'est ici plus fixe. Elle est ouverte sur un devenir possible – la ressemblance possible quoique difficilement atteignable avec le modèle de la « race blanche » –, ce qui souligne certes la commune humanité des « races », mais également les différences de statut entre ces dernières.

Ainsi, dans toutes les nuances du spectacle ethnique se déclinent les figures du sauvage : de l'extrême altérité interrogeant les frontières de l'humain, du monstrueux, du genre, des générations, interrogeant aussi le corps, les normes et les certitudes des visiteurs ; jusqu'au sauvage en voie d'être civilisé, avec lequel, à l'occasion, on peut discuter dans les villages nègres, acheter ses productions artisanales ou se faire servir par lui dans les restaurants des expositions internationales. Altérité proche, exotisme folklorisé sont destinés en vérité à s'éteindre grâce à la « mission civilisatrice » coloniale devant rédimier les « sauvages » et les rapprocher du seul modèle qui vaille alors, celui de l'homme blanc et de la civilisation européenne. Cette longue histoire doit nous interroger : en sommes nous aujourd'hui indemnes ? Les stéréotypes qu'elle a produits ont-ils disparu ? Se sont-ils reconfigurés ?

¹⁵ DORON Claude-Olivier, *L'homme altéré. Races et dégénérescence (XVII^e-XIX^e siècles)*, Ceyrérieu : Champ Vallon, 2016.

¹⁶ BANCEL Nicolas, DAVID Thomas, THOMAS Dominic, *L'invention de la race*, Paris : La Découverte, 2014.

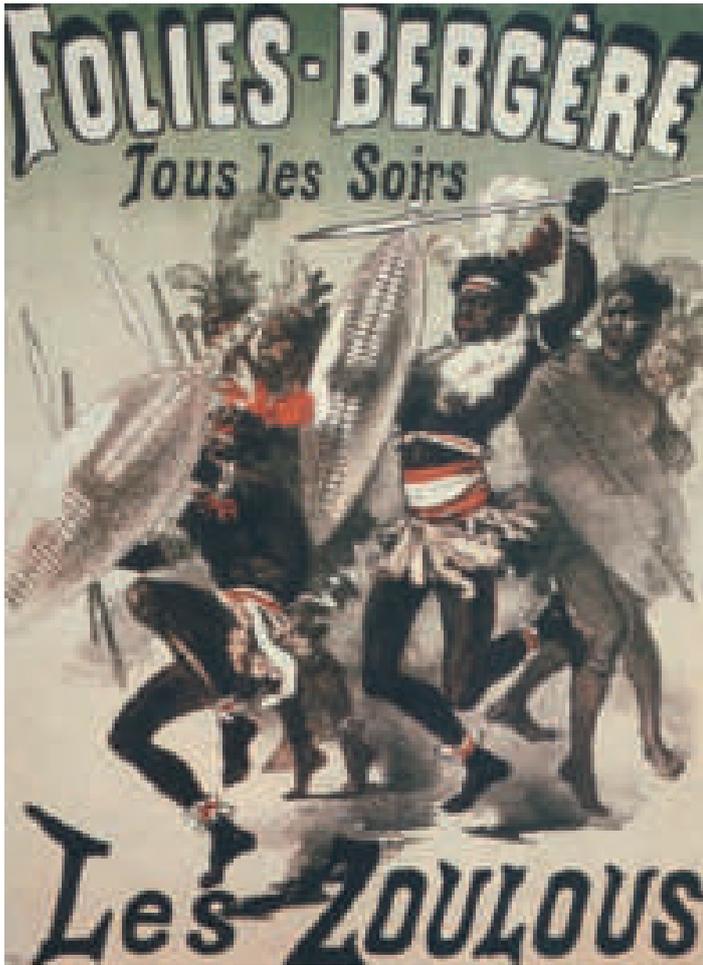


Figure 1 : «Folies Bergères. Tous les soirs. Les Zoulous, Paris, Affiche, 1878, Coll. privée.



Figure 2 : «Jardin zoologique d'acclimatation. Galibi», Paris, carte postale, 1882, Coll. Achac.



Figure 3 : « Exposition universelle de 1889. Hampong javanais (village javanais) », Paris, carte postale, 1889, Coll. Achac.



Figure 4 : « Esposizione di Milano 1906. Piazza d'Armi. Villaggio eritreo. C. Hagenbeck et J. Menges », Affiche, 1906, Coll. Achac.

L'auteur

Nicolas Bancel, historien, professeur ordinaire à l'Université de Lausanne (Suisse), Faculté des sciences sociales et politiques (ISSUL/IEP), codirecteur du Groupe de recherche Achac, il est spécialiste du fait colonial, des questions postcoloniales et de l'histoire des activités physiques. Il a notamment codirigé *Human Zoos*, Liverpool: Liverpool University Press, 2009 et *The Invention of Race*, Londres/New York: Routledge, 2015.

Nicolas.Bancel@unil.ch

Résumé

Les zoos humains – exhibitions de populations « exotiques » présentées initialement dans des espaces dédiés usuellement à la présentation d'animaux sauvages – se développent dans le dernier tiers du XIX^e siècle, à la fois en Europe et aux États-Unis. Phénomène mondialisé et très populaire jusqu'à la fin de l'entre-deux-guerres, ils se déclineront bientôt en spectacle de cirque, de théâtre ou dans les « villages nègres » des expositions coloniales et internationales. Ils contribuent à la construction de l'altérité du « sauvage », figure à la fois séduisante et repoussante, fascinante et inquiétante, interrogeant les normes corporelles et sociales des sociétés occidentales.

Mots-clés

Zoos humains, Colonisation, Racisme, Sauvage.

Nadine Ritzer, Pädagogische Hochschule, Bern

Das «koloniale Andere» im Nationbuilding der Schweiz – ein Einblick

Abstract

This paper shows Switzerland's involvement in colonialism. Swiss actors participated in the slave trade or benefited otherwise from the colonial system. This linkage was accompanied by the construction of the «colonial Other», which was also important for the formation of Swiss identity in the course of the nation building process. In the paper, the «othering» is illustrated by three examples: the «science», the so called «Völkerschauen», («human zoos») and on the basis of a selected textbook of the 19th century.

Keywords

Colonialism, Post-colonialism, Othering, Nationbuilding, Human zoos.

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

RITZER Nadine, «Das „koloniale Andere“ im Nationbuilding der Schweiz – ein Einblick», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 49-54.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.49

Die «postkoloniale Schweiz»

Weder die Alte Eidgenossenschaft noch der schweizerische Bundesstaat¹ besass je Kolonien, doch Studien² haben inzwischen verschiedene Verstrickungen der Schweiz in den Kolonialismus aufgezeigt: Fabrikanten lieferten Tauschwaren, etwa hochwertige Indienne-Stoffe, für die Bezahlung von Sklaven auf dem afrikanischen Kontinent. Investoren, Finanzinstitute und Handelsgesellschaften beteiligten sich mit Risikokapital, teilweise mit eigenen Schiffen, an Sklavenunternehmungen, und einzelne Schweizer besaßen Plantagen, auf denen Sklavinnen und Sklaven arbeiteten.³ Wieder andere waren als Söldner im kolonialen Projekt aktiv.⁴ Manche «koloniale Komplizen»⁵ investierten ihr Geld in ihrer Heimat, bauten stattliche Häuser, kauften Parkanlagen oder legten mit Kulturgütern Grundsteine für ethnografische Museen.⁶ Derart mit

¹ In der Folge wird «Schweiz» für beide Staatsgebilde verwendet.

² Eine Übersicht geben: DEJUNG Christof, «Jenseits der Exzentrik. Aussereuropäische Geschichte in der Schweiz», *SZG*, Nr. 64, 2014, S. 195–209; PURTSCHERT Patricia, FISCHER-TINÉ Harald (Hrsg.), *Colonial Switzerland. Rethinking Colonialism from the Margins*, Basingstoke: Orell Füssli, 2015; PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld: transcript, 2012.

³ KUHN Konrad, ZIEGLER Béatrice, «Die Schweiz und die Sklaverei. Zum Spannungsfeld zwischen Geschichtspolitik und Wissenschaft», *Traverse*, Nr. 16, 2009, S. 116–130, hier S. 122.

⁴ Vgl. das Projekt «Swiss ‚Tools of Empire‘» von KRAUER Philipp, SCHÄR Bernhard C. an der ETH Zürich. Vgl. weiter: SUTER Anja, «Chemie zwischen Basel und Bombay. Schweizer Verflechtungen mit dem kolonialen und nachkolonialen Indien», *Widerspruch*, Nr. 72, 2018, S. 65–73; SCHÄR Bernhard C., «Rösti und Revolutionen. Zur post-kolonialen Re-Lektüre der Schweizer Geschichte», *Widerspruch*, Nr. 72, 2018, S. 9–20.

⁵ Der Begriff wird mehrfach verwendet, aber auch hinterfragt, da er ein «intentionales Handeln» der Akteures suggeriere. Vgl. PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca, «Eine Bestandesaufnahme der postkolonialen Schweiz», in PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz ...*, S. 13–63, hier S. 31.

⁶ https://www.cooperaxion.org/_wp/wp-content/uploads/2012/01/website12_CHundSklavenhandel.pdf, konsultiert am 20.12.2018.

dem Kolonialismus verbunden, wurde die Schweiz mitgeprägt von den globalen Handelsströmen, den Begegnungen mit fremden Kulturen, aber auch von jenen Diskursen und Bildern, welche die kolonialen Ordnungsvorstellungen definierten. Im Kontext des schweizerischen *Nationbuilding* im 18. und 19. Jahrhundert kam dem Prozess des «othering» besondere Bedeutung zu, was der vorliegende Artikel an drei Beispielen zeigen möchte: anhand «wissenschaftlicher» Diskurse, anhand der «Völkerschauen» und anhand eines ausgewählten Schulbuchs. Eine Schlussbetrachtung schliesst den Artikel ab.

Die Schaffung des «kolonialen Anderen»

Die *postcolonial studies* analysieren den Kolonialismus über den «Prozess der Landnahme» und die politischen und wirtschaftlichen Herrschaftsverhältnisse hinaus.⁷ Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der kulturellen Dimension des Kolonialismus, die sich u. a. in Diskursen oder Bildern vom «kolonialen Anderen» widerspiegelt(e).

Anderson prägte die Formel der Nationen als «*imagined communities*».⁸ Wie die *postcolonial studies* zeigen, spielte bei der Vorstellung «europäischer Subjektivitäten und nationaler Identitäten» die Schaffung eines «kolonialen Anderen» sowie dessen Instrumentalisierung eine zentrale Rolle.⁹ Der Prozess des *othering* bezeichnet die Unterscheidung der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, zu einer anderen. Durch das *Fremdmachen* einer scheinbar homogenen Gruppe der *Anderen* wird gleichzeitig eine gemeinsame Identität für die Eigengruppe konstruiert, wobei das *Eigene* (z. B. das *Weissein*) als Norm definiert wird, wodurch eine (implizite oder explizite) Abwertung des *Anderen*, eine Distanzierung und Hierarchisierung entsteht.¹⁰

⁷ Der Ausdruck «Prozess der Landnahme» geht auf Jürgen Osterhammel zurück. PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca, «Eine Bestandesaufnahme ...» S. 30; CONRAD Sebastian, *Globalgeschichte ...*, S. 119–125.

⁸ ANDERSON Benedict, *Imagined Communities*, London & New York: Verso, 1983.

⁹ PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca, «Eine Bestandesaufnahme ...», S. 18.

¹⁰ PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca, «Eine Bestandesaufnahme ...», S. 18; DOS SANTOS PINTO Jovita,

Wie prägte das *othering* das *Nationbuilding* in der Schweiz?

Othering mit wissenschaftlichem Segen

Im 18. und 19. Jahrhundert verfestigte sich das Bild der Schweiz als «*Volk von Hirten und Bauern*», als Bewahrerin eines traditionellen, tugendhaften Lebensstils – in Abgrenzung zum dekadenten Lebensstil der europäischen Höfe, aber auch des helvetischen Patriziats.¹¹ Dieses Verständnis einer eigenen «*Wildheit*» nahmen, so Schär, Schweizer Forschende auf ihre wissenschaftlichen Expeditionen mit und analysierten mit denselben Kategorien, die sie auf die alpinen Hirten und Schäferinnen anwandten, die indigene Bevölkerung in Übersee. Das Bild der «*Naturvölker*», denen es gemäss der Vorstellung der Zeit an Zivilisation, Geschichte und Kultur mangle, wurde am Selbstbild einer fortschrittlichen Schweiz gespiegelt. Um den Schweizerinnen und Schweizern die Differenzen zwischen ihrer alpinen Gesellschaft und den aussereuropäischen Völkern vor Augen zu führen, wurden ethnografische Sammlungen aufgebaut und in Völkerkundemuseen ausgestellt. In ihnen seien «*die Fäden [...] zu finden, die unsere eigene Kultur aufs engste verknüpfen mit denen der Halbkultur- und Naturvölker der anderen Erdteile*»¹², schrieb der Präsident der Naturforschenden Gesellschaft Basel, Fritz Sarasin, im Jahr 1917.

Ein Schweizer, der nicht zuletzt in den USA zu Ruhm gelangte, war der Gletscherforscher und Fischkundler Louis Agassiz. Mehrere Orte in der Welt sowie Strassen und Plätze in der Schweiz sind (oder waren)¹³ nach ihm benannt. Agassiz war zudem ein Vordenker der Rassensegregation. Gemäss Wallis wurden für Agassiz 1850 in

PURTSCHERT Patricia, «Zur Aktualität des postkolonialen Feminismus für die Schweiz. Globale Ausrichtung, lokale Verortung und dekoloniale Praxis», *Widerspruch*, Nr. 72, 2018, S. 35–44, hier S. 35.

¹¹ SCHÄR Bernhard C., «Bauern und Hirten reconsidered. Umriss der "erfundenen Schweiz" im imperialen Raum», in PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz ...*, S. 315–331.

¹² Sarasin, zitiert in SCHÄR Bernhard, «Bauern und Hirten ...», S. 326.

¹³ 2019 wurde der Espace Louis Agassiz in Neuchâtel in Espace Tilo Frey umbenannt.

South Carolina Sklavinnen und Sklaven nackt fotografiert, womit der Forscher neben einem «wissenschaftlichen» auch das politische Ziel verfolgte, die Überlegenheit der «weissen Rasse» zu beweisen.¹⁴ Nach dem Sezessionskrieg verlangte Agassiz Ghettos für die Schwarze Bevölkerung, um eine «Vermischung» mit den «Weissen» zu verhindern.¹⁵ Die im 19. Jahrhundert in der Scientific Community, zu der Louis Agassiz gehörte, entstandenen Stereotypisierungen der Afroamerikanerinnen und Afroamerikaner überdauerten bis in die jüngste Zeit, sei es in Büchern, Filmen, Werbungen, aber auch in der Popkultur: Überdimensionierte Augenbrauen, vorstehende Lippen und Zähne, fliehende Stirn, aber auch die Interpretation eines vulgären, animalischen, exotisch-erotischen Anderen, das dem «kulturell überlegenen» Europäer entgegengesetzt werden konnte.¹⁶ Solche kolonialen Bilder waren auch in der Schweiz wirkmächtig.

Othering in den Völkerschauen

Eine besonders augenscheinliche Kontrastierung der eigenen «zivilisierten Nation» mit «primitiven Naturvölkern» stellten die Völkerschauen dar, die auch in der Schweiz ab den 1830er-Jahren auf grosses Interesse stiessen, wie Brändle nachweist.¹⁷ Ihre Hochphase erlebte die Zurschaustellung von Menschen aus dem globalen Süden um 1900. Nach 1930 ging ihre Zahl zurück, doch erst Mitte der 1960er-Jahre verzichtete auch der Zirkus Knie auf das «Ausstellen exotischer Völker».¹⁸ Die Völkerschauen waren primär ein kommerzielles Geschäft, dem in den 1960er-Jahren durch Kulturfilme und zunehmende Reisemöglichkeiten Konkurrenz erwuchs.¹⁹ Berühmt waren die vom

¹⁴ WALLIS Brian, «Black Bodies, White Science: Louis Agassiz's Slave Daguerreotypes», *American Art*, Nr. 9, 1995, S. 38–61.

¹⁵ BARTH Hans, FÄSSLER Hans, «Louis Agassiz», *HLS*: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15920.php>, konsultiert am 1.7.2019.

¹⁶ WALLIS Brian: «Black Bodies ...», S. 53.

¹⁷ BRÄNDLE Rea, *Wildfremd, hautnah. Zürcher Völkerschauen und ihre Schauplätze 1835-1964*, Zürich: Rotpunktverlag, 2013, S. 217–222.

¹⁸ BRÄNDLE Rea, *Wildfremd ...*, S. 217–222.

¹⁹ STAHELIN Balthasar, *Völkerschauen im Zoologischen Garten Basel 1879-1935*, Basel: Basler Afrika Bibliothek, 1993, S. 38 ff.; MINDER Patrick, *La Suisse coloniale. Les représentations de l'Afrique et des Africains en Suisse au temps des colonies (1880-1939)*, Bern: Peter Lang, 2011, S. 96–128, insbes. S. 100 f.

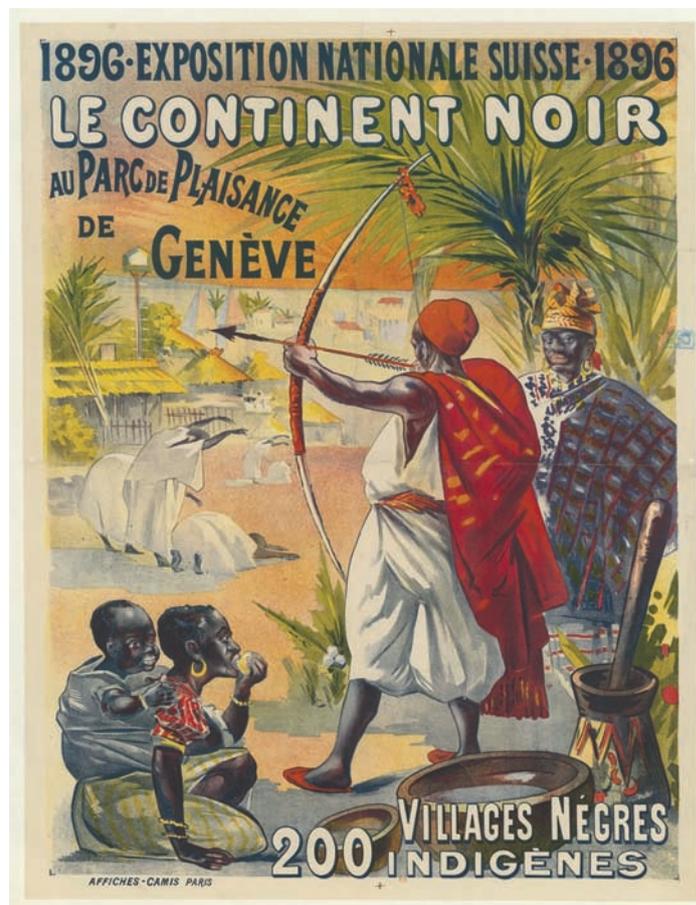


Abbildung 1: Werbeplakat für die «Villages Nègres» von 1896 mit rassistischen Stereotypen.

Hamburger Tierhändler Carl Hagenbeck organisierten Tourneen, die auch in der Schweiz gastierten.²⁰ Die angekündigten «Feuerländer», die «kriegerischen Aschanti» oder die «indischen Fakire» waren Menschen, die manchmal gegen ihren Willen, manchmal gegen ein Entgelt, manchmal aber auch als geschulte Darstellerinnen und Darsteller einem zahlenden Publikum Authentizität vorgaukelten, indem sie bereits bestehende Stereotype aktivierten und das Erlebnis von etwas Aussergewöhnlichem versprachen. Nacktheit, «primitive» Hütten, Waffen und Werkzeuge, aber auch exotische Rituale lockten die Menschen genauso in Zoos oder extra errichtete «ethnische Dörfer» wie das Versprechen, dem Untergang geweihte Naturvölker erleben

²⁰ BRÄNDLE Rea, *Wildfremd ...*, S. 49–64.

zu können.²¹ Auch wenn den Zuschauenden klar gewesen sein dürfte, dass die Völkerschau eben auch Show war und das Authentische inszenierte, so wurde hier die Wahrnehmung einer kulturellen Differenz genauso möglich wie das Erleben von Exotik und Erotik als identitätsstiftender Kontrastfolie.

Othering im Schulbuch

Auch die Schule hatte Anteil am die Nation konstruierenden *othering*. Exemplarisch soll hier auf die Bilder des «*kolonialen Anderen*» in einem Schulbuch kurz nach der Bundesstaatsgründung²² eingegangen werden. Es enthielt eine Vielzahl stereotyper Bilder verschiedener Weltgegenden, die sich teilweise mit den Konstruktionen im Wissenschaftsdiskurs und in den Völkerschauen deckten.

«*Unter den Negern²³ haben sich schon mehrere durch seltene Kenntnisse und Fertigkeiten, wie auch durch Charakterstärke und Tugend ausgezeichnet. [...] Sie sind sehr genügsam; als Kleidung tragen sie meist bloss eine Art von Schürze und ihre Wohnungen sind Zelte oder erbärmliche Hütten. In Wissenschaften und Künsten steht Afrika allen anderen Erdtheilen nach.*»²⁴

Im Schulbuch wird das Bild des Schwarzen Menschen (ohne Unterschied des Geschlechts) transportiert, der, scheinbar «*genügsam*» in

primitiven Verhältnissen lebt und einen täglichen Kampf mit der Natur ficht – gegen die Trockenheit, gegen Mücken, aber auch gegen «*fürchterliche Hyänen*» –, der aber keinerlei Geschichte oder Kultur besitzt. Die Schilderungen kriegerischer Auseinandersetzungen oder blutiger Sitten dominierten das Bild des «*kolonialen Anderen*». Besonders detailliert schilderte das Schulbuch die Praktiken der «*Menschenfresserei*». Diese gäbe es in Australien, auf Inseln des indischen Archipels, aber auch bei verschiedenen Stämmen in Afrika und in Südamerika und vor allem auf den Fidschi-Inseln.²⁵ Wie Minder in seiner Untersuchung zu stereotypen Afrika-Vorstellungen in der Schweiz zeigt, war das Betonen von Wildheit in der Konstruktion des «*kolonialen Anderen*» typisch.²⁶ Nicht selten wurden indigene Menschen sogar in die Nähe von Tieren gerückt. Auch das Schulbuch betonte, «*Rothhäute*» würden sich den Skalp ihrer Feinde als Siegestrophäe an ihre Hütten hängen. «*Bosheit, thierische Wuth und Hinterlist kommt bei ihren Kämpfen weit mehr vor, als Tapferkeit und menschlicher Muth*». Und über die indigene Bevölkerung Australiens war zu lesen: «*Alle Australier waren bei Ankunft der Europäer völlig wild, einige [...] in thierischer Rohheit; andere nicht ohne Spuren einer Kultur, sanften Gemüthes und wenigstens für Bildung sehr empfänglich.*»²⁷ Die Betonung der Bildung als Differenzmarkierung zwischen Europa und dem «*kolonialen Anderen*» ist im Schulbuch augenfällig. Schwarzen Menschen wurde neben Kultur und Tugend nicht selten auch Intelligenz abgesprochen.²⁸

Der Autor des Schulbuchs von 1859, der Schulinspektor und Pfarrer war, deutete neben der (westlichen) Bildung auch das Christentum als Segen für die kolonialisierten Gebiete. Als Gegenbild zum christlichen Abendland schilderte er seltsam anmutende religiöse Praktiken – insbesondere «*Fetische*» von Menschen in Afrika und Australien, die es zu überwinden gelte. Wer das Christentum annehme, schaffe den kulturellen

²¹ KRÜGER Gesine, «Vorwort», in BRÄNDLE Rea, *Wildfremd ...*, S. 7–11; DEJUNG Christof, «Zeitreise durch die Welt. Temporale und territoriale Ordnungsmuster auf Weltausstellungen und schweizerischen Landesausstellungen während der Kolonialzeit», in PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz ...*, S. 334–354.

²² TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch für die Oberklassen schweizerischer Volksschulen*, Bern & Solothurn: Verlag von Fent und Sassmann, 1859. Das Lesebuch diente dem Sachunterricht – dies war noch bis ins 20. Jahrhundert für die sogenannten *Realien* häufig der Fall. Tschudi integrierte im Buch Artikel anderer Autoren – dies wird nicht speziell ausgewiesen, genauso wenig wie die Fehler gemäss der neuen Rechtschreibung.

²³ Der für viele Schwarze Menschen verletzende Begriff ist als Fremdbezeichnung für Schwarze Menschen von weissen Menschen im Zuge der Sklaverei und des Kolonialismus entstanden. Im Artikel wird der Begriff als Quellenbeleg für das *othering* abgedruckt.

²⁴ TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch ...*, S. 294.

²⁵ TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch ...*, S. 299 und 309.

²⁶ MINDER Patrick, *La Suisse coloniale ...*, S. 323–340.

²⁷ TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch ...*, S. 299 und S. 306.

²⁸ Explizit z. B. bei: GAVARD Alexandre, *Livre de Lecture*, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1900, S. 9.

3° Les races noires varient du brun au noir foncé. Elles ont généralement les cheveux laineux et crépus, le crâne



TYPE NÈGRE DU CENTRE DE L'AFRIQUE

allongé, le front fuyant, le nez épaté, les lèvres épaisses. Leur intelligence est moins développée que celle des races blanches et jaunes. Cependant le type nègre varie beaucoup; quelques races ont une belle apparence et se rapprochent du type caucasique.

Les races noires occupent la plus grande partie de l'Afrique, l'Asie du sud-est et l'Océanie.

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem «*Livre de Lecture*» (1900) mit rassistischer Darstellung des «*kolonialen Anderen*».

Aufstieg. So seien die «*Grönländer*» frei geworden von «*viel verderblichem Aberglauben*»²⁹ und die bekehrten Menschen auf den Inseln des indischen Archipels hätten die «*Menschenfresserei*» aufgegeben und «*an die Stelle der Menschenopfer ist christlicher Gottesdienst, an die Stelle des Kindermordes zärtliche Mutterliebe getreten*».³⁰ Das Christentum wird im Lehrmittel als Grundlage für ein geordnetes Staatswesen nach westlichem Vorbild, aber auch als Garant für die Aufgabe gewalttätiger Sitten gedeutet – eine Interpretation, mit der, wie Osterhammel und Minder zeigen, die europäische «*Zivilisierungsmission*», die Teil der kolonialen Asymmetrie war, gerechtfertigt werden konnte.³¹

²⁹ TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch* ..., S. 304.

³⁰ TSCHUDI Johann Heinrich, *Lesebuch* ..., S. 307.

³¹ «*Zivilisierungsmission*» meint nicht nur die religiöse Expansion. Mit dem Terminus wurden unterschiedliche koloniale Praktiken im 19. Jahrhundert legitimiert. Vgl. OSTERHAMMEL Jürgen, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, Bonn: bpb, 2010, S. 1172–1238; MINDER Patrick, *La Suisse coloniale* ..., S. 317 und S. 335.

Schlussbetrachtung

Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass trotz fehlender eigenössischer Kolonien von einer «*kolonialen Schweiz*» gesprochen werden kann. Die «*erfundene Schweiz*» war auch eine mit dem Kolonialismus «*verbundene Schweiz*».³² Die kolonialen Ordnungsvorstellungen, die in wissenschaftlichen Abhandlungen, Völkerkundemuseen, Völkerschauen oder Schulbüchern konstruiert wurden, wirk(t)en hinein in die postkoloniale Schweiz, was lange nicht thematisiert wurde.³³ Dennoch hat sich in jüngster Zeit nicht nur in der Forschung, sondern auch im Geschichtsunterricht etwas bewegt, zeigen doch Lehrmittel wie etwa «*Gesellschaften im Wandel*»³⁴ oder «*Zeitreise 2*»³⁵ vermehrt auch Menschen aus dem globalen Süden als handelnde Akteure. Zudem werden die Verflechtungen der Schweiz in die Kolonialgeschichte thematisiert. Diese «*entangled history*» (weiter) aufzuarbeiten, die Nachwirkungen kolonialer Machtverhältnisse aufzudecken und den Spuren der Kulturgüter nachzugehen, die Ergebnisse sichtbar zu machen, wie es inzwischen einige Museen tun,³⁶ und Objekte gegebenenfalls zu restituieren, bleibt eine Aufgabe der postkolonialen Schweiz.

³² SCHÄR Bernhard, «*Bauern und Hirten* ...», S. 328.

³³ Vgl. zu den Schulbüchern u. a. MARTI Philipp, «*„Afrika und Asien werden verteilt!“ Anmerkungen zur Darstellung von (Post-)Kolonialismus in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern*, *Didactica Historica*, Nr. 2, 2016, S. 55–62.

³⁴ *Gesellschaften im Wandel*, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

³⁵ *Zeitreise 2*, Baar: Klett und Balmer Verlag, 2017.

³⁶ So etwa das Museum Rietberg 2018/2019 mit der Ausstellung: «*Die Frage der Provenienz. Einblicke in die Sammlungsgeschichte*».

Die Verfasserin

Nadine Ritzer ist Dozentin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Kulturgeschichte, die Geschichte des Kalten Krieges sowie die Kompetenzorientierung von Geschichtslehrpersonen und das sprachensible historische Lernen. Sie ist Vorstandsmitglied der Deutschschweizerischen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und Autorin verschiedener Lehr- und Lernmaterialien.

nadine.ritzer@phbern.ch

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird die Verflechtung der Schweiz in den Kolonialismus aufgezeigt. Verschiedene Schweizer Akteure waren in den Sklavenhandel involviert oder profitierten anderweitig vom kolonialen System. Mit der wirtschaftlichen Verflechtung einher ging die Konstruktion des «*kolonialen Anderen*», welche auch für die Identitätsstiftung im Zuge des *Nationbuilding* wichtig war. Dieser Prozess des *othering* wird anhand dreier Beispiele beleuchtet: anhand der «*Wissenschaft*», anhand der sogenannten «*Völkerschauen*» sowie anhand eines ausgewählten Schulbuchs aus dem 19. Jahrhundert.

Keywords

Kolonialismus, Postkolonialismus, Othering, Nationbuilding, Völkerschauen.

Thierry Delessert, Université de Lausanne

La fabrique de l'homosexuel comme un ennemi interne de la Nation helvétique

Abstract

How describing homosexuals during the Cold War? When are they become dangerous for a «Western order»? Switzerland offers a field of understanding how sexual otherness were build according to judicial logics and police pursuits at the crossroads of German and French traditions.

Keywords

Homosexualities, Switzerland, Cold War.

Comme l'analyse Joan Scott, le genre est une clé de lecture qui permet de mettre en évidence des rapports de pouvoir produisant des altérités sexuelles. Elle invite notamment les historiens à questionner le droit et la politique souvent perçus comme exempts de genre¹. Cette contribution relate, dans un premier temps, la construction des normes pénales relatives aux homosexualités. En 1942, le Code pénal suisse (CPS) dépénalise les actes commis entre des adultes du même sexe consentants. Il est l'aboutissement d'un consensus entre les traditions juridiques germaniques «répressives» et latines «libérales», survenu après un demi-siècle de controverses et mâtiné de théorisations psychiatriques. En revanche, tous les actes homosexuels sont poursuivis par le Code pénal militaire (CPM) depuis 1928.

La Seconde Guerre mondiale socialise les acteurs judiciaires à une compréhension extensive des actes qualifiés comme homosexuels, du primat du masculin et d'une dangerosité spécifique. Au nom de la Défense nationale, l'armée a produit un ennemi interne. La Guerre froide induit ensuite une collusion entre les deux ordres pénaux. La libéralisation officielle des homosexuels devient relative, car ils sont désormais suspectés d'être des traîtres à Helvetia. Ce phénomène commun à l'ensemble des pays du Bloc occidental se voit renforcé par une étude menée par Interpol en 1957. Cette même année permet d'examiner des formes de politiques publiques destinées à endiguer la problématique de part et d'autre de la Sarine ainsi que les influences de l'Allemagne et de la France. Deux meurtres dans le «milieu» zurichois amènent la police à faire des rafles au début des années 1960. Un dossier de la police des mœurs lausannoise de 1957 montre une

DELESSERT Thierry, «La fabrique de l'homosexuel comme un ennemi interne de la Nation helvétique», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 55-61. DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.55

¹ SCOTT Joan, «Genre: Une catégorie utile d'analyse historique», *Le Genre de l'histoire*, Paris: Cahiers du GRIF, 1988, p. 41-67.

pratique d'arrestations ciblées, afin de démanteler des réseaux d'homosociabilité perçus comme clandestins.

Deux ordres pénaux

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'homosexualité est régie par deux codes pénaux sous le même terme de « débauche contre nature ». En effet, le CPM poursuit de manière générale les actes sexuels commis entre des hommes depuis 1928. Ceux commis avec des jeunes hommes de moins de 20 ans, obtenus par abus de dépendance et prostitutionnels sont considérés comme des circonstances aggravantes. En face, le CPS ne poursuit plus que ces concours aggravants depuis 1942, ce qui dépénalise *de facto* l'homosexualité entre des adultes consentants des deux sexes.

Selon les dates d'entrée en vigueur des deux codes, le droit pénal militaire semble précéder le civil. En réalité, la construction du CPS débute en 1888 – date à laquelle le Conseil fédéral a chargé le professeur de droit pénal bernois Carl Stooss (1849-1934) – et débouche sur la présentation officielle de son projet en juillet 1918. La plus grande différence entre les cantons concerne l'homosexualité. Ainsi, les cantons alémaniques reprenaient le paragraphe 175 du Code pénal allemand de 1871. Celui-ci poursuit les actes commis entre des hommes ou sur des animaux, et certains cantons punissaient également les femmes selon une logique reprise de la Prusse. Les cantons latins envahis par Napoléon Bonaparte (1769-1815) ont, en revanche, repris son code qui dépénalise l'homosexualité depuis 1810. Au final, le projet de juillet 1918 a une facture similaire à l'article de 1942, ce qui marque un premier compromis entre les deux traditions pénales². Cette rédaction a été en sus profondément influencée par la psychiatisation de l'homosexualité. Dans la lignée des théories allemandes, elle est considérée comme une maladie mentale entraînant une responsabilité restreinte des adultes qui la commettent. En

² DELESSERT Thierry, VOEGTLI Michaël, *Homosexualités masculines en Suisse. De l'invisibilité aux mobilisations*, Lausanne: PPUR, 2012, p. 26-34.

Art. 157.

1. Celui qui aura commis un acte contraire à la pudeur avec une personne du même sexe, sera puni de l'emprisonnement. Débauche contre nature.

L'infraction sera punie disciplinairement si elle est de peu de gravité.

2. La personne majeure qui aura commis un acte contraire à la pudeur sur une personne mineure du même sexe âgée de plus de seize ans, sera punie de l'emprisonnement pour un mois au moins.

3. Celui qui aura abusé de l'état de dénûment d'une personne du même sexe, ou de l'autorité qu'il a sur elle du fait de sa fonction, de sa qualité d'employeur ou d'une relation analogue, notamment de sa position militaire, pour lui faire subir ou commettre un acte contraire à la pudeur, celui qui fera métier de commettre des actes contraires à la pudeur avec des personnes du même sexe, sera puni de l'emprisonnement pour un mois au moins.

Figure 1 : Code pénal militaire, 1928, source : *Feuille fédérale*, 1927 I, p. 845.

Art. 194.

Celui qui aura induit une personne mineure du même sexe âgée de plus de seize ans à commettre ou à subir un acte contraire à la pudeur, Débauche contre nature.

celui qui aura abusé de l'état de détresse d'une personne du même sexe, ou de l'autorité qu'il a sur elle du fait de sa fonction, de sa qualité d'employeur ou d'une relation analogue, pour lui faire subir ou commettre un acte contraire à la pudeur,

celui qui fera métier de commettre des actes contraires à la pudeur avec des personnes du même sexe, sera puni de l'emprisonnement.

Figure 2 : Code pénal suisse, 1942, source : *Feuille fédérale*, 1937 III, p. 697.

Suisse, cette conception est amplement relayée par le psychiatre et réformateur sexuel Auguste Forel (1848-1931).

Forel ainsi que la Société suisse de psychiatrie sont en contacts constants avec Stooss et les experts juridiques afin de psychiatiser diverses « criminalités » dans le CPS³. La dépénalisation des actes entre des homosexuels adultes s'inscrit dans cette veine, autant que dans un eugénisme plus diffus. Cette orientation sexuelle est considérée comme « innée », potentiellement transmise héréditairement en cas de mariage avec l'autre sexe. Par ailleurs, l'homosexualité adulte dans un cadre privé est admise afin d'éviter les scandales lors de procès et des militantismes semblables à ceux que connaissait le Reich allemand. Les catégories entraînant une poursuite pénale visent, quant à elles, la prévention

³ BOMIO Giorgio, « Forel et le droit pénal. Influence d'un psychiatre sur la préparation du Code pénal suisse », *Revue pénale suisse*, 1990, 107, p. 87-105.

de l'«acquisition» de l'homosexualité par des jeunes: les 16 à 20 ans sont considérés comme non fixés dans leur hétérosexualité, et les prostitués sont conçus majoritairement comme des hétérosexuels provenant de classes sociales défavorisées qui risquent de «basculer» dans l'homosexualité à force de relations sexuelles avec leurs clients⁴.

Sur le plan pénal militaire, le Conseil fédéral prévoyait d'introduire en premier lieu le CPS, puis le CPM de manière complémentaire. Une initiative populaire socialiste lancée en 1916 qui demande la suppression de la justice militaire brouille l'agenda fédéral. Sur la base du CPS, le Conseil fédéral présente en décembre 1918 un projet de CPM afin de contrer l'initiative. Sous la houlette rédactionnelle de Stooss, il prévoit le même modèle s'agissant de la débauche contre nature. Néanmoins, les travaux préparatoires avaient été confiés au professeur de droit pénal zurichois Ernst Hafter (1876-1949), membre de l'état-major de la justice militaire et futur président du Tribunal militaire de cassation (TMC). Par ailleurs, l'état-major de l'armée est fortement influencé par un esprit prussien insufflé par le général Ulrich Wille (1848-1925). Selon une logique germanique de l'ordre hiérarchique et de la moralité au sein de la troupe, Hafter publie un second projet en novembre 1918 qui prévoit la poursuite des actes commis entre des militaires ou avec des civils. Après le refus populaire de l'initiative socialiste en 1921, les chambres fédérales lient dans un même article pénal l'idée d'Hafter de poursuivre les actes entre des adultes et le projet de Stooss en le transformant comme des circonstances aggravantes⁵.

Le CPM et la dangerosité des homosexuels pour la Défense nationale

L'article du CPS est accepté du bout des lèvres par le Conseil des États en 1931, après des

controverses menées par les partis chrétiens, grâce à une alliance entre des élus radicaux, socialistes et latins avec le soutien de la Société suisse de psychiatrie⁶. En raison de la primauté du CPM lors de la guerre, il se produit une socialisation des acteurs judiciaires à l'idée que les homosexuels représentent un danger pour l'ordre et la sécurité au sein de l'armée. Par ailleurs, la volonté d'une sévérité accrue par rapport à la vie civile est constamment réaffirmée par le TMC et son président, Hafter. Alors que la reprise d'un dispositif jurisprudentiel allemand de 1893 dépénalisait la masturbation mutuelle dans les cantons alémaniques, celle-ci est poursuivie sous les drapeaux. Les attouchements, les exhibitions, puis les propositions orales sont progressivement considérés comme des actes homosexuels, même sans rapport sexuel. Avec l'apport de théorisations juridiques françaises conservatrices, l'intention devient même conçue comme un acte homosexuel accompli⁷. Au cours de la décennie qui suit l'entrée en vigueur du CPS, ces conceptions deviennent progressivement admises par le Tribunal fédéral, ce qui renforce le primat du masculin et l'invisibilisation du féminin.

La Suisse bascule dans le nouvel ordre mondial de la Guerre froide avec son idéologie de la Défense nationale intacte. Le questionnaire envoyé en 1957 par Interpol sur la dangerosité de l'homosexualité révèle une méfiance à l'encontre des homosexuels partagée par les pays du «Bloc occidental», tout autant que diffuse une crainte spécifique.

Quarante pays ont répondu et les résultats sont traités en septembre 1958 à Londres. Trois grandes tendances pénales se dégagent. Les pays anglo-saxons ont des codes pénaux stricts, mais ils interprètent de manière variée la «sodomie/bougrerie» (*Buggery*) et certains États fédérés états-unien englobent les actes commis entre des femmes. Les pays germaniques sont les plus sévères; notamment la RFA qui maintient le paragraphe 175 modifié par les nazis en 1935 et qui autorise des poursuites policières sur simple présomption d'homosexualité. Enfin,

⁴ DELESSERT Thierry, «Entre justice et psychiatrie: l'homosexualité dans le projet de code pénal suisse (1918)», *Gesnerus*, 62, 2005, p. 237-256; DELESSERT Thierry, «L'homosexualité dans le Code pénal suisse de 1942. Droit octroyé et préventions de désordres sociaux», *Vingtième Siècle*, 131, 2016/3, p. 125-137.

⁵ DELESSERT Thierry, «*Les homosexuels sont un danger absolu*». *Homosexualité masculine en Suisse durant la Seconde Guerre mondiale*, Lausanne: Éditions Antipodes, 2012, p. 133-146.

⁶ DELESSERT Thierry, «*Les homosexuels sont un danger absolu...*», p. 147-179.

⁷ DELESSERT Thierry, «*Les homosexuels sont un danger absolu...*», p. 191-238.

A N N E X E

PARIS, le 7 novembre 1957

I.P.C./N° 4731
HOSEX

législation pénale sur
l'homosexualité.

Le Secrétaire Général de l'Organisation
Internationale de Police Criminelle
à Messieurs les Chefs des Bureaux Centraux
Nationaux.

Le 22 juin 1957, l'Assemblée générale de l'Organisation internationale de police criminelle, lors de sa 26ème session, a décidé de mettre à l'ordre du jour de sa 27ème session (LONDRES, septembre 1958) l'étude de la législation pénale sur l'homosexualité dans les pays affiliés à l'Organisation.

En conséquence, je vous serais reconnaissant de me faire parvenir avant le 15 février 1958 votre réponse au questionnaire ci-après :

- a) quelle est la définition légale de l'homosexualité (tant masculine que féminine) dans votre pays ?
- b) quels textes punissent l'homosexualité (veuillez joindre ces textes avec, éventuellement, une traduction en anglais, français ou espagnol) ?
- c) quelles sont les peines maximales prévues pour actes homosexuels ?
- d) la prostitution homosexuelle est-elle administrativement réglementée (veuillez joindre cette réglementation avec, éventuellement, une traduction en anglais, français ou espagnol) ?
- e) votre pays a-t-il accordé ou a-t-il obtenu l'extradition d'une personne poursuivie uniquement pour actes homosexuels ? (spécifiez éventuellement les cas de refus ou d'accord).
- f) quelle est l'incidence criminologique (meurtres, chantages, etc...) de l'homosexualité dans votre pays; est-elle en régression ou en progression ?
- g) estimez-vous qu'une législation autre que celle actuellement en vigueur dans votre pays serait souhaitable ? Comment la concevez-vous (si vous le désirez, cette réponse sera considérée comme étant confidentielle).

M. SICOT
Secrétaire Général

Figure 3: Questionnaire d'Interpol, 7 novembre 1957, source : Archives fédérales suisses, E4322#1991/156#197*.

reprenant la logique napoléonienne, le modèle franco-hollandais dépenalise l'homosexualité⁸. La réponse officielle suisse mentionne que l'homosexualité est non problématique et que le cadre légal est suffisant. Toutefois, le chef de la police des mœurs de Zurich, Hans Witschi, signale lors de la réunion d'Interpol deux meurtres d'homosexuels commis par des prostitués à Zurich en 1957. Le parti démocrate – l'ancêtre de la branche zurichoise de l'actuelle Union démocratique du centre – en fait son cheval de bataille électoral. Il demande le renforcement des mesures policières en 1958-1959, puis l'introduction au niveau fédéral de la poursuite des actes commis entre des adultes en 1961. Face à la pression politique, la police zurichoise procède à trois rafles de grande ampleur dans des lieux publics entre 1960 et 1963. 558 policiers sont engagés : ils ont contrôlé et enregistré 733 hommes dans le registre homosexuel. Ces descentes sont justifiées par Witschi par une « porosité » entre le CPM et le CPS qui poursuivent les prostitués – le 20 % des prévenus. Par ailleurs, ces opérations policières reçoivent le concours de la santé publique dans le but de prévenir l'augmentation de la syphilis dans le « milieu » homosexuel⁹. Des rafles et des fichages se pratiquent également à Bâle. En revanche, les tests de syphilis pratiqués à l'hôpital bâlois restent anonymes, alors qu'ils sont nominatifs à Zurich et transmis à la police. Ces enregistrements avec le concours de la médecine vont influencer la revendication de tests VIH/sida anonymes par les collectifs homosexuels au milieu des années 1980¹⁰. La requête au niveau fédéral de renforcer la poursuite de l'homosexualité face à un danger communautariste et communiste se poursuit en 1963 par une interpellation. Une affaire d'espionnage est pointée. En octobre 1962, le commandant britannique William Vassal (1924-1996) est condamné

à dix-huit ans de prison pour accointances avec l'URSS. Attaché à l'ambassade de Moscou en 1952, Vassal est entraîné par son secrétaire russe et amant dans la sous-culture homosexuelle moscovite. Des photos compromettantes sont prises par le KGB qui exerce dès lors un chantage afin d'obtenir des documents secrets jusqu'en 1962¹¹. Aucune modification du CPS n'advient finalement. En revanche, l'envoi gratuit en 1969 aux ménages helvétiques du manuel *Défense civile* est autant le révélateur de craintes diffuses que d'omissions.

Ainsi, dans la section « sabotage et espionnage », un récit décrit une tentative d'empoisonnement de l'eau potable d'un village déjouée de justesse par la police. La version originale germanophone relate qu'un inconnu a eu emprise sur un gymnasiens. Il a eu des relations sexuelles avec lui, puis il a exercé un chantage pour le forcer à trouver et à lui donner la clé du réservoir d'eau. Dans la version italophone, le texte est similaire dans les grandes lignes, mais la mention à des actes homosexuels est supprimée. Il faut deviner de quelle manière l'inconnu a pris un ascendant sur le jeune homme. La version francophone modifie complètement le récit. Le commettant est un employé de banque d'origine étrangère et porteur d'un permis de séjour régulier. Il agit de son propre chef et sans mobile explicite¹².

Documenter et harceler

Ces omissions italophones et francophones s'inscrivent dans une tradition latine de longue durée qui veut taire l'homosexualité. Lors de la réunion d'Interpol en 1958, le directeur de la police judiciaire de Paris, Max Fernet (1910-1997), s'est élevé à l'encontre de cette logique d'ignorance. Il est à relever que le régime de Vichy avait rompu avec le Code Napoléon en introduisant en 1942 la poursuite des actes commis sur des mineurs de moins de 21 ans. Après la guerre, une série de dispositions réglementaires supplémentaires encadre les homosexualités (interdictions d'accès aux métiers de la fonction

⁸ Archives fédérales suisses, E4322#1991/156#197*, *OIPC, XXVII^e session de l'assemblée générale – Londres, 1958*, Rap. N°7. F.

⁹ WITSCHI Hans, « Das Problem der Homophilie aus sittenpolizeilicher Warte », in BOVET Theodor (Hg.), *Probleme der Homophilie in medizinischer, theologischer und juristischer Sicht*, Bern : Verlag Paul Haupt & Tübingen : Katzmann Verlag, 1965, p. 130-144.

¹⁰ VOEGTLI Michael, *Une cause modèle. La lutte contre le sida en Suisse (1982-2008)*, Lausanne : Antipodes, « collection Le livre politique – Crapul », 2016, p. 81-86 ; ROCA I ESCODA Marta, *La reconnaissance en chemin. L'institutionnalisation des couples homosexuels à Genève*, Zurich/Genève : Seismo, 2010, p. 113-130.

¹¹ « Spione in der Botschaft. Aus einem britischen Bericht über die Methoden des sowjetischen Geheimdienstes », *Der Spiegel*, n° 19, 1963, p. 72.

¹² BACHMANN Albert, GROSJEAN Georges, *Zivilverteidigung – Difesa civile – Défense civile*, Aarau : Miles Verlag, 1969, p. 184.

publique, de danse entre hommes et du travestissement). Selon Fernet, l'homosexualité forme une « vaste internationale » unie par un silence complice qui oblige la police à renforcer ses surveillances et interpellations afin de « documenter le phénomène » qu'il considère comme un « bouillon de culture » criminogène. S'il reconnaît l'existence de l'homosexualité féminine, ce n'est que pour mieux la ridiculiser et accentuer les traits sur la masculine. Ainsi, des établissements publics ont pignon sur rue à Paris, les concernés adoptent des codes vestimentaires voyants et la revue de l'association homophile Arcadie est perçue comme faisant du prosélytisme. L'homosexuel est aux yeux de Fernet tantôt une « folle », un « prédateur sexuel » hautement dangereux pour la jeunesse ou encore un « truqueur », soit un jeune hétérosexuel prostitué qui peut molester, assassiner ou faire chanter ses clients¹³.

Cette dernière catégorie est similaire au prostitué helvétique. La logique exposée par Fernet se retrouve en Romandie. Par exemple, un « Certificat de bonne vie et mœurs » est implémenté par voie réglementaire en 1953 à Genève. Comme en France, l'inscription pour homosexualité mène à des interdictions professionnelles ou à des refus de logements¹⁴. Par ailleurs, l'action policière ne passe pas par des rafles, mais par des interventions plus ciblées comme le démontre un dossier de la police des mœurs vaudoise de 1957. Le rapport du chef de la police de sûreté de Lausanne y signale que E., 20 ans, vendeur dans un magasin de confection, est arrêté pour des vols en mars 1957. Lors de son interrogatoire, E. avoue qu'il :

*« fréquentait assidûment les milieux homosexuels de notre ville. Entendu à ce sujet, il admit avoir entretenu des relations contre nature, depuis le printemps 1954, avec des amis de rencontre. Les recherches faites à ce sujet nous ont permis d'identifier de nombreux homosexuels qui, entendus, ont avoué avoir entretenu des relations contre nature avec E. et d'autres mineurs. »*¹⁵

¹³ FERNET Max, « L'homosexualité et son influence sur la délinquance », *Revue internationale de police criminelle*, janvier 1959, p. 14-20.

¹⁴ BURGNARD Sylvie, « Se regrouper, se rendre visibles, s'affirmer : l'expérience des mouvements homosexuels à Genève dans les années 1970 », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 3 | Printemps 2010, mis en ligne le 18 mai 2010, consulté le 14 janvier 2015. URL : <http://gss.revues.org/1422>.

¹⁵ Archives cantonales vaudoises, SB 132 b/149'025.

En trois mois d'enquête, ce sont environ 60 hommes de tous les âges qui sont amenés à avouer leurs relations homosexuelles, y compris avec des adultes qui sont également auditionnés et confrontés. Au final, cinq hommes sont inculpés. Ce résultat peut apparaître maigre, mais la démarche de la police a visiblement plus consisté à identifier les réseaux de sociabilité, les lieux et les modes de rencontre. À l'évidence, certaines auditions ont été menées par des regroupements de renseignements préexistants et par des surveillances d'appartements de concernés ou encore d'établissements publics. La stratégie du harcèlement policier vise à rendre les homosexuels encore moins visibles, puis deux cafés-restaurants impliqués voient leurs patentes retirées par le Préfet, ce qui constitue une mesure « para-légale » destinée à supprimer de potentiels lieux de rencontre.

Conclusion

Cette étude s'est attachée à montrer quelques manières qui ont contribué à définir une altérité homosexuelle considérée comme néfaste à la Nation helvétique afin de l'endiguer. Réduite aux versants politiques et judiciaires, elle invite toutefois à ne pas oublier d'autres pendants du contrôle, la psychiatrie et la religion notamment. De manière générale, les décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1970 se caractérisent par un « placard », soit le repli des homosexuels dans une extrême discrétion qui est perçue, en retour, comme une preuve d'un communautarisme coupable. Selon un habitus hétérosexuel masculin, les homosexuelles – double invisibilité, en tant que femmes et lesbiennes – sont en comparaison peu inquiétées et ont connu un relatif épanouissement¹⁶. Altérité et dangerosité se sont donc profondément conjuguées au masculin depuis les années 1940, ce qui trouble encore actuellement les contenus et les définitions de l'homophobie.

¹⁶ Voir les témoignages dans le reportage réalisé en 1971 par Jean-Pierre Goretta pour l'émission *Temps Présent*; lien : <https://www.rts.ch/archives/tv/information/temps-present/3447628-etre-homosexuel.html>, consulté le 19.08.2019.

L'auteur

Thierry Delessert est docteur en sciences politiques. Il est actuellement chercheur postdoctoral et chargé de cours à l'Université de Lausanne. Il est rattaché à la Section d'histoire de la Faculté des Lettres et au Centre en Études Genres de la Faculté des Sciences sociales et politiques.

Thierry.Delessert@unil.ch

Résumé

Comment qualifier les homosexuels lors de la Guerre froide? Quand sont-ils devenus dangereux pour un « ordre occidental»? La Suisse offre un terrain qui permet de comprendre comment se sont construites des altérités sexuelles selon des logiques judiciaires et des poursuites policières au croisement de la Germanie et de la Latinité¹⁷.

Mots-clés

Homosexualités, Suisse, Guerre froide.

¹⁷ Cette contribution est une valorisation des recherches « *Homosexualités en Suisse de la fin de la Seconde Guerre mondiale aux années sida* » (n° FNS 100017_144508/1) et « *Homosexualités et libéralisme* », Fondation Homo Liberalis.

Das Andere erzählen – lebensgeschichtliche Reflexionen in populären Selbstzeugnissen

Abstract

In contemporary autobiographical narratives, the experience of «*otherness*» seems to be a necessary condition for life-stories. The experiences of shame and exclusion due to class affiliation, sexual orientation or other habitual dispositions are at the centre of these educational stories, whether by Didier Eribon, Édouard Louis, Annie Ernaux or Dirk von Lowtzow. In these texts, the past of being different appears in its entire presence, is permanently present, but at the same time changeable and ungraspable. It is the historical narrative as narrative «*work on the self*» that makes this permanent visitation of the past visible and turns traumatic experiences into historical experiences of otherness for others as well.

Keywords

Autobiography, Narrativity, Past, Presence.

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

HEUER Christian, «Das Andere erzählen – lebensgeschichtliche Reflexionen in populären Selbstzeugnissen», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 63-68.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.63

1. Anders werden, anders sein, anders bleiben.

In dem 2017 auf Deutsch erschienenen Roman «*Im Herzen der Gewalt*»¹ von Édouard Louis unternimmt der Protagonist Édouard den Versuch, die Ereignisse einer traumatischen Weihnachtsabendnacht 2012 in Paris zwischen Faszination, Begehren und Gewalt zu erzählen, indem er das Davor und Danach eines gewalttätigen Übergriffs jener Nacht in eine für ihn autobiografisch-plausible Ordnung bringt. Das sich im Laufe des Romans entwickelnde Erzählen ist gleichzeitig ein leitmotivisches Lauschen hinter der Tür, weil es nicht der Erzähler ist, der im Verlauf des Romans den Ereignissen einen Sinn unterlegt, sondern vielmehr die Schwester Clara, die ihrem Mann von den Ereignissen der Nacht berichtet, wie sie ihr vom Protagonisten erzählt wurden. Im Roman entwickelt sich so ein narratives Spiel zwischen den Erzählungen der Erzählungen, ein narratives Spiegelkabinett, ein Springen zwischen Erzählzeit, erzählter Zeit und Autoreflexionen, zwischen erzähltem und erzählendem Ich, zwischen möglichen Vergangenheiten und der Gegenwart des Erzählens. In diesem Spiel treten die Erzählgegenwart und die erzählte als reflektierte Zeit auseinander und «*figurieren sich zu neuen, symbolisch vermittelten Mustern von Zeit*»². Es ist ein Spiel mit dem «*autobiographischen Pakt*»³ zwischen Leser und lebensgeschichtlichem Erzähler sowie ein konsequentes Aufkünden

¹ LOUIS Édouard, *Im Herzen der Gewalt*, Frankfurt am Main: Fischer, 2017.

² RUSTEMEYER Dirk, *Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral*, Hamburg: Meiner, 2001, S. 184.

³ LEJEUNE Philippe, *Der autobiographische Pakt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

der «*biographischen Illusion*»⁴ einer kohärenten, plausiblen Geschichte in Zeiten permanenter Verunsicherung.

Der Roman lässt sich auch als Fortsetzung Louis' Debutromans «*Das Ende von Eddy*»⁵ lesen, in dem das von Gewalt, Verwahrlosung, Beschämung und Differenzerfahrung geprägte Anderssein des schwulen Eddy Bellegueule in einem kleinen, homophoben Dorf im Norden Frankreichs erzählt wird und der eindrücklich die Erfahrungen des *othering* an sozialen Orten der Gewalt und Demütigung schildert. Sein Debut endet mit der «*Flucht*» Eddys aus der nordfranzösischen Provinz nach Paris und der damit einhergehenden Hoffnung, wie es der Erzähler im Roman «*Im Herzen der Gewalt*» erinnert, «*sich seiner Vergangenheit [zu] entledigen*», um «*folglich ohne Scham*»⁶ ein neues, ein anderes Leben als Anderer zu leben.

Im Folgeroman «*Im Herzen der Gewalt*» erzählt der Erzähler – nun scheinbar angekommen im anderen Leben – die ihm in jener Nacht in Bruchstücken erzählte Lebensgeschichte seines Vergewaltigers Reda, des Sohns eines kabyllischen Einwanderers. In dieser Passage entwirft Édouard am Beispiel des Vaters des Peinigers das narrative Programm seiner eigenen «*Autosozio-biografie*»⁷, das mit dem ontologischen Realismus historischen Denkens und der Illusion einer kohärenten Lebensgeschichte, die mit seinem, Eddys «*Ausweg aus der Enge*»⁸ beginnen sollte, bricht:

«Das Danach verwenden, um dem Davor einen Sinn zu verleihen, den zukünftigen Erfolg seines Sohnes wie als letzte, verzweifelte Möglichkeit, sein eigenes Leben als gelungen anzusehen und sich dadurch selbst in dem Glauben wiegen zu können, dass alles, was er getan, erlebt, erlitten, durchgemacht hatte, nicht umsonst gewesen war, dass alles mit diesem Ziel geschehen

⁴ BOURDIEU Pierre, «Die biographische Illusion», in HOERNING Erika M. (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart: de Gruyter, 2000, S. 51–59.

⁵ LOUIS Édouard, *Das Ende von Eddy*, 5. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer, 2017.

⁶ LOUIS Édouard, *Im Herzen der Gewalt*, S. 59.

⁷ SPOERHASE Carlos, «Politik der Form. Autosozio-biografie als Gesellschaftsanalyse», in *Merkur*, 71 (2017), S. 27–37.

⁸ LOUIS Édouard, *Das Ende von Eddy*, S. 189.

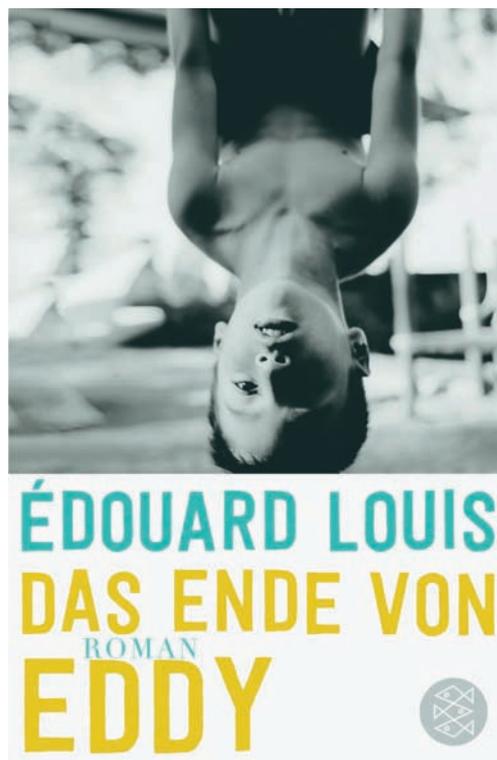


Abbildung 1: Buchumschlag, Édouard Louis: Das Ende von Eddy.

war, dass alles einen Sinn hatte, und zwar einen gewollten Sinn, einen ersehnten, gesuchten, berechneten, dass nichts verloren war, seine Leiden und Misserfolge der Vergangenheit sollten Investitionen und willig erbrachte Opfer für die Zukunft sein. Die Vergangenheit ist das Einzige, was man verändern kann, und ich bin sicher, er hatte vor seiner Zukunft weniger Angst, als vor seiner Vergangenheit.»⁹

Nicht die Zukunft als das Ungewisse ist es hier, die verunsichert, sondern es ist in der konkreten Gegenwart die Vergangenheit des erfahrenen Andersseins, die einerseits vorbei und gleichzeitig als «*Ris*»¹⁰ permanent anwesend, dabei aber veränderbar und nicht zu greifen ist – weder durch körperliche und räumliche Flucht noch durch die Integration in einen narrativen Zusammenhang. Der gesellschaftliche Rahmen, die sexuellen und

⁹ LOUIS Édouard, *Im Herzen der Gewalt*, S. 60.

¹⁰ ERIBON Didier, *Rückkehr nach Reims*, 16. Aufl., Berlin: Suhrkamp, 2017, S. 76.

sozialen Normen scheinbar vergangener Zeiten, die einst zur Etikettierung des Andersseins führten, scheinen für die exkludierten anderen Zeit und Raum zu überdauern, indem sie immer wieder in sozialen (Selbst-)Praktiken des *othering* reproduziert werden und dadurch weiterhin existieren. Auch der französische Soziologe Didier Eribon, der mit seiner «*Rückkehr nach Reims*» einen Bestseller dieser spätmodernen Gattung des Selbstzeugnisses vorgelegt hat, thematisiert diese bei Louis explizierte permanente Heimsuchung der Vergangenheit, wenn er schreibt, dass «*unsere Vergangenheit [...] noch immer unsere Gegenwart*» ist. «*Man mag sich selbst immer wieder neu erfinden und reformulieren [...]. Aber erfinden oder formulieren tut man sich nicht*»¹¹. So scheitert auch der Erzähler Édouard im «*Herzen der Gewalt*», wenn er versucht die Spuren der traumatischen Nacht durch extensives Putzen zu beseitigen. Ebenso wie der Duft des Peinigers in der Nase bleibt und sich das Erlebnis im «*Leibgedächtnis*»¹² einschreibt, so bleiben auch die inkorporierten Erfahrungen des Andersseins wirkmächtig und identitätskonkret. Integrieren lassen sich diese Exklusionserfahrungen nicht. Auch nicht mit dem Blick zurück. Édouard Louis bleibt *der Andere*, bleibt Eddy Bellegueule, auch nach dem «*Ende von Eddy*»:

«*Man entdeckt, dass man anders ist, man versucht, das eigene Leben nach dieser Andersheit zu organisieren und sich selbst nach ihr zu formen: ein positives Gefühl, in das man freudige Hoffnungen setzt. Zugleich erkennt man aber, dass diese neue Identität etwas Schamvolles ist, das nur im Zeichen der Angst gelebt werden kann: ein negatives Gefühl, welches das positive, das also nur mit Abstrichen ein freudiges ist, ruiniert und verdunkelt. Diese Angst hat mich in Wahrheit nie verlassen.*»¹³

¹¹ ERIBON Didier, *Rückkehr nach Reims*, S. 218.

¹² STRAUB Jürgen, «Kann ich mich selbst erzählen – und dabei erkennen? Prinzipien und Perspektiven einer Psychologie des Homo narrator», in STROHMAIER Andrea (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*, Bielefeld: Transcript, 2013, S. 75–144, hier S. 77.

¹³ ERIBON Didier, *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*, Berlin: Suhrkamp, 2017, S. 47.

2. Anders historisch erzählen

Angesichts dieser hier von Louis und Eribon artikulierten transtemporalen Verunsicherung durch das erfahrene Anderssein und der dabei wahrgenommenen «*prinzipielle[n] Unvollkommenheit und Unvollständigkeit*»¹⁴ eines kohärenten Lebensentwurfs stellt sich die Frage, wie es überhaupt möglich sein kann, sich selbst als Anderer zu erzählen, wenn sich doch gerade diese traumatischen Erfahrungen des Andersseins der narrativen Integration widersetzen?¹⁵ Denn trotz aller Unsicherheiten bleibt dem Menschen als Historiker seiner selbst¹⁶ ja gerade nichts anderes übrig, um überhaupt als Mensch mit sich und Anderen zu sein, als sich immer wieder selbst für sich und den Anderen in Geschichten narrativ zu vergegenwärtigen: «*Wer nicht (mehr) erzählen könnte, dem würde man ein menschliches Leben nicht (mehr) zuschreiben [...]*»¹⁷

Versuche, Antworten auf diese Frage zu geben, finden sich in einer Reihe von populären autobiografischen Texten, in denen die Erfahrungen von Anderssein und Exklusion, ihre Verschränkungen mit dem gesellschaftlichen Rahmen, den sozialen und sexuellen Normen, symbolischen Ordnungen und sozialen Praktiken und die zeitüberdauernde Beschämung zum Ausgangspunkt der Erzählungen gemacht werden. In diesen Texten, seien sie von Didier Eribon, J. D. Vance, Édouard Louis, Annie Ernaux oder Dirk von Lowtzow, werden Möglichkeitsräume (lebens-)geschichtlichen

¹⁴ STRAUB Jürgen, «Kann ich mich selbst erzählen ...», S. 78.

¹⁵ Traumatische Erlebnisse widersetzen sich der Integration in einen narrativen, d. h. kohärenten, Zusammenhang und erschweren die Möglichkeit, diese Kontingenzen reflexiv aufzulösen, d. h. sprachlich zu verarbeiten. Ankersmit führt aus, «*dass nämlich das Typische am Trauma gerade die Unfähigkeit ist, eine traumatische Erfahrung zu erleben bzw. sie als Teil der eigenen Lebensgeschichte anzunehmen.[...] Trauma entsteht aus der Unfähigkeit des Subjekts, die traumatische Erfahrung in seine umfassende Lebensgeschichte aufzunehmen, und hierdurch wird es sich in traumatischer Weise einer Realität bewusst, die sich dem Subjekt gerade dann entzieht, wenn sie sich ihm offenbart und bewusst wird.*» ANKERSMIT Frank, «Trauma und Leiden. Eine vergessene Quelle des westlichen historischen Bewusstseins», in RÜSEN Jörn (Hrsg.), *Westliches Geschichtsd Denken. Eine interkulturelle Debatte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999, S. 127–145, hier S. 136 und S. 137.

¹⁶ Vgl. BECKER Carl Lotus, «Everyman his own historian», in *The American Historical Review*, 37, 1932, S. 221–236.

¹⁷ THOMÄ Dieter, *Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007, S. 12.

Erzählens vom Anderssein beschränkt, indem Bildungsprozesse als kontinuierliche und reflexive «*Arbeit am Selbst*»¹⁸ konstruiert und reflektiert werden.¹⁹ Diese lebensgeschichtlichen Texte sind, dadurch dass sie die biografische Illusion eines ganzen Lebens teilen, bei aller Unterschiedlichkeit Vertreter eines historischen Erzählens, das sich nicht mehr verzweifelt darum bemüht, Kontingenz in Kohärenz zu überführen. Vielmehr sind sie – inspiriert durch den soziologischen Selbstversuch Pierre Bourdieus²⁰ – Möglichkeiten, die Anwesenheit des Vergangenen und ihre anwesende Abwesenheit zu zeigen. Dies, indem sie genau diese Anwesenheit des Wiedergängers und gleichzeitig ihre Verschränkung mit den gesellschaftlichen Strukturen und mit sich als Erzähler seiner selbst als permanente Aufgabe artikulieren. In diesen Selbstzeugnissen geht es nicht um narzisstische Selbstbespiegelungen, nostalgische Verklärungen oder darum «*ein Leben nachzuerzählen und sich zu erklären*»²¹, sondern um den Versuch, mittels gesteigerter Reflexivität die sozialen Bedingungen dieser Erfahrungen des Andersseins zu objektivieren²².

3. Lernpotenziale des Andersseins

In diesen populären Selbstzeugnissen werden die Schwierigkeiten und Herausforderungen von Bildungs- und Identitätskonstruktionen durch Prozesse historischer Sinnbildung angesichts traumatischer Erfahrungen des Andersseins konkreter und anschaulicher thematisiert als in vielen

theoretischen Entwürfen²³. Gerade aufgrund der ausgeprägten Reflexivität und der in den Texten explizierten Versuche, die sozialen Bedingungen und gesellschaftlichen Prozesse des *othering* hinter den Exklusionserfahrungen zu objektivieren, gelingt es diesen autobiografischen Texten nicht nur Bekanntes zu illustrieren, sondern sie werden so selbst zu «*Erkenntnisquellen eigener Art*»²⁴, die den Leserinnen und Lesern «*Momente der Distanz gewähren*»²⁵, um Erfahrungen des Andersseins aufgrund des «*autobiographischen Pakts*»²⁶ zwischen Erzähler und Leser ästhetisch zu erfahren. Gleichzeitig irritieren sie aufgrund ihrer Reflexivität und ihrer formalen Struktur die geläufigen Zeitvorstellungen und die Erwartungen an die Sinnbildungsfunktion historischen Denkens. Denn in diesen «*brüchigen und rissigen Text[en]*»²⁷ wird die Vergangenheit des Andersseins nicht mehr zum Fluchtpunkt von Suchbewegungen und zum Ausgangspunkt von Antwortversuchen stilisiert.

Die Vergangenheit erscheint beweglich. Hier «*wird der winzige Augenblick der Vergangenheit immer größer, er wird zu einem Horizont, der zwar beweglich ist, der aber auch eine einheitliche Tonalität hat, dem eines Horizonts eines oder mehrerer Jahre*»²⁸. Die Gegenwart wird zum Raum, «*einem unbestimmten Ganzen, von sehr nah bis ganz fern*»²⁹. Entgegen dem Allgemeinverständnis erscheint in diesen Texten die Vergangenheit nicht mehr als statisch, als ein für alle Mal feststehend und im Nachhinein integrierbar. Gerade weil die Erfahrung des Andersseins als das Frühere nicht vergangen und im Singular vorhanden ist, steht die Vergangenheit als orientierender

¹⁸ ERIBON Didier, *Rückkehr nach Reims*, S. 219.

¹⁹ Vgl. für die bildungstheoretische Relevanz dieser Texte RIEGER-LADICH Markus, *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius, 2019, S. 193–194 und RIEGER-LADICH, Markus, «Cooling out. Warum Bildung mehr ausgrenzt als inkludiert», in *Kursbuch*, 193, 2018, S. 100–114.

²⁰ Vgl. BOURDIEU Pierre, *Ein soziologischer Selbstversuch*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

²¹ ERNAUX Annie, *Die Jahre*, 4. Aufl., Berlin: Suhrkamp, 2018, S. 252.

²² Vgl. BOURDIEU Pierre, «Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität», in BERG Eberhard FUCHS Martin (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993, S. 365–374, hier S. 365. Vgl. zu Eribon auch RILLING Rainer, «Klassenflucht», in *LuX online* (November 2016), S. 1–8, hier S. 2. Online unter <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/klassentreffen-eribons-rueckkehr-nach-reims/>, konsultiert am 07.06.2019.

²³ Vgl. KOLLER Hans-Christoph, «Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft», in *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 2014, S. 333–349.

²⁴ RIEGER-LADICH Markus, «Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion», in *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 2014, S. 350.

²⁵ RIEGER-LADICH Markus, «Erkenntnisquellen ...», S. 353.

²⁶ LEJEUNE Philippe, *Der autobiographische Pakt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

²⁷ BIRKE Peter, «Abheben und Verschwinden. Die Debatte zu Eribons Rückkehr nach Reims», in *Sozial.Geschichte Online*, 21, 2017, S. 75–89, hier S. 78.

²⁸ ERNAUX Annie, *Die Jahre ...*, S. 251–252.

²⁹ ERNAUX Annie, *Die Jahre ...*, S. 252.

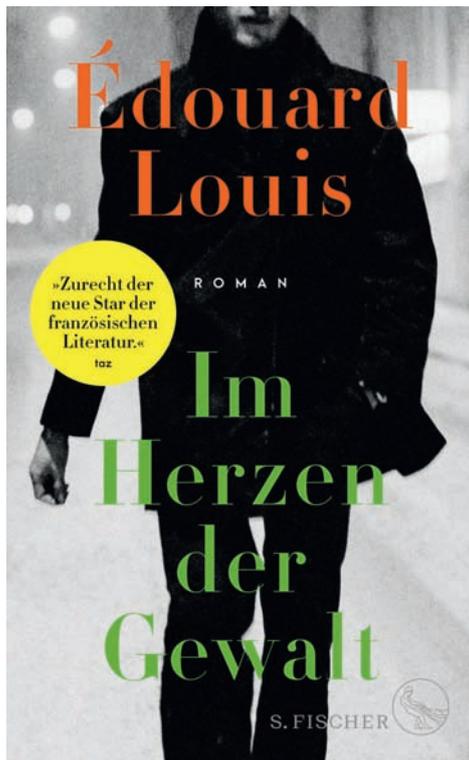


Abbildung 2: Buchumschlag, Édouard Louis: Im Herzen der Gewalt.

Fluchtpunkt, der durch Sinnbildung Sicherheit und Orientierung im Jetzt bieten kann, nicht zur Verfügung. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Texten kann man lernen, dass es das Danach durchaus vermag, das Davor erst hervorzu- bringen³⁰. So ist es eben gerade die Vergangenheit, die sich permanent ändert, wenn gegenwärtig Geschichte erzählt wird. Denn gerade weil sich die Gegenwart bewegt und breiter wird, bewegt sie sich mit ihren Zeithorizonten der Vergangenheit

und der Zukunft zusammen. Jede neue Zukunft verweist ihrerseits auf eine neue Vergangenheit, die immer anders bleibt. Die Gegenwart ist so die ständige Synthese von Vergangenheit und Zukunft. Zeit lässt sich so als ein «*vielfach relationiertes kulturelles Schema*» verstehen, «*das Unsicherheiten zwar thematisieren, aber nicht mehr beherrschen kann.*»³¹ In dieser Gleichzeitigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist es aber erst die historische Erzählung, die diese einzelnen Zeitebenen konstruiert, um sie in ihrer scheinbaren Linearität abzubilden. Vergangenheit und Zukunft sind so Projektionsflächen der jeweiligen Erzählgegenwart und keine ontologischen Realitäten, die zwangsläufig aufeinander folgen³². In dieser ästhetischen Praxis der lebensgeschichtlichen Erzählungen des Andersseins wird (Lebens-)Geschichte als individuell artikulierte Manifestation historischen Denkens *für* jemanden Anderen gedacht. Darin wird die Präsenz der Vergangenheit und damit die aus der Zuschreibung des Andersseins resultierende transtemporale Scham als zeitübergreifender Wiedergänger selbst zum Thema: «*Jedoch bleiben Erzählung und Erkenntnis dabei unabänderlich fragmentarisch, Zeugnisse eines Suchens und Versuchens, dem ein Ende nicht beschieden ist.*»³³ Es ist gerade diese Erkenntnishaltung und die damit einhergehende Anerkennung der Unmöglichkeit, Unsicherheiten in eine endgültige narrative Kohärenz überführen zu können, die Reflexionen über historisches Denken und über gegenwärtige Konstruktionen des Andersseins herausfordern und zu einer zeitgemässen Orientierung gesellschaftlicher Praxis führen können.

³⁰ STRAUB Jürgen, «Kann ich mich selbst erzählen ...», S. 103.

³¹ LANDWEHR Achim, «Zukunft – Sicherheit – Moderne. Betrachtungen zu einem unklaren Verhältnis», in KAMPMANN Christoph, ANGELA Marciniak, WENCKE Meteling (Hrsg.), *Security turns its eye exclusively to the future. Zum Verhältnis von Sicherheit und Zukunft in der Geschichte*, Baden-Baden: Nomos, 2018, S. 37–56, hier S. 45.

³² Vgl. LANDWEHR Achim, *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2016, S. 287.

³³ STRAUB Jürgen, «Kann ich mich selbst erzählen ...», S. 139.

Der Verfasser

Christian Heuer, Dr. phil, habilitiert derzeit als Post-Doc im Forschungskolleg EKoL (Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

heuer@ph-heidelberg.de

Zusammenfassung

In populären Selbstzeugnissen scheint die Erfahrung von «*Anderssein*» eine gerade notwendige Bedingung für die lebensgeschichtlichen Erzählungen zu sein. Die Erfahrungen von Scham und Ausgrenzung aufgrund von Klassenzugehörigkeit, sexueller Orientierung oder habitueller Dispositionen stehen im Zentrum dieser Bildungsgeschichten, sei dies bei Didier Eribon, Édouard Louis, Annie Ernaux oder bei Dirk von Lowtzow. In diesen Texten erscheint die Vergangenheit des «*Andersseins*» in ihrer ganzen Präsenz, ist permanent anwesend, zugleich aber auch veränderbar und nicht zu greifen. Erst die historische Erzählung als narrative «*Arbeit am Selbst*» ist es, die diese permanente Heimsuchung der Vergangenheit sichtbar macht und die traumatischen Erlebnisse zu historischen Erfahrungen des Andersseins auch für Andere werden lässt.

Keywords

Autobiografie, Narrativität, Vergangenheit, Präsenz.

Stéphane Minvielle, Université de la Nouvelle-Calédonie¹

Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie?

Abstract

Does the inclusion of Kanak history in French history curricula adapted in New Caledonia constitute an opening to alterity in a school system imported by colonization? Kanak history is addressed in curricula but textbooks do not put forward a Kanak point of view on history. Nevertheless, it could make it possible to renew teaching and learning approaches, as shown with the example of the imposition of the French sovereignty in this archipelago of the Pacific in 1853.

Keywords

History, New Caledonia, Kanak, Oral history, Teaching and learning.

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

MINVIELLE Stéphane, « Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie? », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 69-74.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.69

En 1853, la France impose sa souveraineté au peuple autochtone kanak dans un archipel du Pacifique sud que les Européens nomment la Nouvelle-Calédonie depuis le passage de James Cook en 1774. Des mouvements indépendantistes apparaissent à partir de la fin des années 1960. Leurs combats font des années 1980 une période de guerre civile, avec un peu plus de 70 victimes civiles et militaires, et plus de 1 200 réfugiés. À la suite du « drame d'Ouvéa », la paix revient en 1988. Depuis lors, la Nouvelle-Calédonie est engagée dans un processus de décolonisation.

Durant la colonisation, l'histoire kanak est marginalisée au profit de récits qui mettent l'accent sur des « pionniers » venus d'Europe pour construire un pays neuf. Parler d'histoire kanak revient donc à se confronter à ce qu'Epstein et Peck nomment des *difficult histories*, récits historiques qui incorporent des événements contestés, douloureux et/ou violents², avec une histoire tiraillée entre nostalgie d'un âge d'or précolonial idéalisé et lutte contre le fait colonial. Dans le Pacifique, un nouveau regard sur les populations autochtones a émergé dans les années 1950 avec la *island-oriented history* fondée par Davidson³ qui critique la persistance d'une histoire euro-centrée refusant aux populations autochtones le rôle d'acteurs et niant leurs rapports au temps et aux savoirs.

L'histoire kanak pose la question du rapport à l'altérité. Elle conduit à prendre en considération une histoire singulière, oubliée ou méconnue. Dans la société calédonienne, elle questionne le rapport à l'Autre tant elle reste peu partagée, chaque communauté se repliant sur sa propre histoire pour

¹ Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Éducation (LIRE, EA 7483).

² EPSTEIN Terrie, PECK Carla L. (eds.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, New York: Routledge, 2017, 278 p.

³ DAVIDSON James W., « Problems of Pacific History », *Journal of Pacific History*, 1, 1966, p. 5-21.

légitimer sa présence en Nouvelle-Calédonie. Pour les Kanak eux-mêmes, cette histoire constitue une forme d'altérité, car la colonisation puis la mondialisation ont déstabilisé leur ancrage culturel et identitaire. L'enseignement de l'histoire est un moyen de trouver un nouvel équilibre entre différentes formes de récits historiques qui ne ravalent plus les Kanak au rang de passagers clandestins ou de fauteurs de troubles. Depuis le début des années 1990, les programmes scolaires nationaux sont aménagés⁴ pour ouvrir la voie à un nouveau rapport au passé qui mêle la diversité des savoirs, de leurs origines, de leurs usages et de leurs finalités, ce que confirme le premier projet éducatif calédonien voté en 2016⁵.

L'enseignement de l'histoire kanak soulève une série de questions de nature didactique. Sa mise en œuvre répond à un principe de justice curriculaire⁶ et de réparation des torts. Un enjeu majeur consiste à réfléchir sur le choix et la place du document en histoire⁷ puisque la culture kanak est fondée sur l'oralité. En dehors des traces archéologiques, il est impossible de reconstruire une histoire kanak sans se tourner vers des sources issues de la tradition orale⁸, rarement utilisées dans le cadre de la recherche historique⁹ et de l'enseignement de l'histoire aux élèves. Sans recours aux savoirs autochtones, l'histoire kanak est condamnée à n'être étudiée qu'à partir de sources occidentales avant les premiers contacts. En outre, dans la société calédonienne du XXI^e siècle, l'histoire kanak reste

une question socialement vive¹⁰, entre la persistance de discours qui remettent en cause la qualité de peuple autochtone aux Kanak, les débats sur le fait colonial et le processus de décolonisation, la mémoire douloureuse de la période coloniale puis de la guerre civile des années 1980. Pour les Kanak, qui ont longtemps été décrits comme des populations primitives sans histoire, enseigner l'histoire kanak invite enfin à se libérer des préjugés et des stéréotypes¹¹ qui restent présents parmi les enseignants et les élèves, y compris d'origine kanak.

La capacité à inclure l'histoire kanak dans l'enseignement de l'histoire constitue-t-elle une expérience de l'altérité permettant aux élèves de mieux s'approprier et s'identifier à l'histoire de leur pays? Je reviendrai d'abord sur l'introduction récente de l'histoire kanak dans les programmes. Je montrerai ensuite l'évolution de son traitement par les manuels scolaires et l'intérêt de recourir à des récits oraux pour renouveler l'étude des faits historiques.

Histoire kanak et programmes scolaires : une prise en compte récente

Selon Sand¹², l'école devrait transmettre une histoire partagée, un « roman national » calédonien qui permettrait aux élèves de toutes origines de revendiquer les Kanak comme leurs ancêtres. Or, Stastny rappelle que, jusque dans les années 1980, l'histoire du peuple

⁴ MINVIELLE Stéphane, « L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie », *La revue française d'éducation comparée*, 17, 2018, p. 179-201.

⁵ MINVIELLE Stéphane, « Une école calédonienne en quête d'identité : modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation? », *Journal de la Société des Océanistes*, 147, 2018, p. 501-514.

⁶ TORRES SANTOMÉ Jurjo, *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011, 312 p.

⁷ AUDIGIER François (dir.), *Des documents, des moyens pour quelles fins?*, Paris: INRP, 1993, 275 p.; LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, 2008, p. 95-131.

⁸ VANSINA Jan, *Oral tradition as history*, Madison: University of Wisconsin Press, 1985, 258 p.; GOODY Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris: PUF, 1994, 323 p.

⁹ BENSA Alban, GOROMIDO Atéa Antoine, *Histoire d'une chefferie kanak. Le pays de Koohné (Nouvelle-Calédonie)*, Paris: Karthala, 2005, 174 p.; BENSA Alban, GOROMOEDO Kacué Yvon, MUCKLE Adrian, *Les sanglots de l'aigle pêcheur. Nouvelle-Calédonie: la guerre kanak de 1917*, Toulouse: Anacharsis, 2015, 720 p.

¹⁰ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie », in AUDIGIER François, SGARD Anne, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?*, Bruxelles: De Boeck supérieur, 2015, p. 139-150.

¹¹ LALAGÜE-DULAC Sylvie, « Histoire enseignée, histoire savante : comment identifier et nommer lors de l'étude de l'histoire de l'esclavage », in LALAGÜE-DULAC Sylvie, LEGRIS Patricia, MERCIER Charles (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*, Rennes: PUR, 2016, p. 111-123.

¹² SAND Christophe, « L'archéologie en Océanie : quels objectifs, quelles méthodologies de terrain, quels rendus en pays calédonien? », in MOKADDEM Hamid, ROBERTSON Scott, SYKES Ingrid (éd.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*, Paris: L'Harmattan, 2018, p. 15-29.

¹³ STASTNY Angélique, « Un imaginaire décolonisé? Évolution des programmes d'histoire calédoniens avant et après le transfert des compétences au territoire », in MOKADDEM Hamid, ROBERTSON Scott, SYKES Ingrid (éd.), *La Nouvelle-Calédonie et l'imagination intellectuelle*, Paris: L'Harmattan, 2018, p. 63-77.

kanak était comme « *une nuit sans lune* » (citation du responsable indépendantiste kanak Léopold Jorédié), aussi bien dans la société qu'à l'école. Elle cite aussi l'historienne Christiane Terrier qui lui a confié que, dans les années 1990, « *parler de l'histoire kanak, c'était nécessairement être du côté des indépendantistes* » (p. 65)¹³. L'aménagement des programmes français pour y insuffler une dose d'histoire calédonienne et kanak a été le résultat d'un rapport de force qui a abouti à une situation qui est loin de faire consensus. Stastny affirme que cela ne décolonise pas l'imaginaire historique et que l'on assiste depuis le début des années 2010 à sa « *subtile recolonisation* ».

Terrier rappelle que la volonté d'aborder l'histoire calédonienne en contexte scolaire est apparue bien avant les événements tragiques des années 1980¹³, mais cela fait seulement trente ans que l'histoire kanak est enseignée de manière officielle. La logique privilégiée est d'articuler des contenus identiques à ceux des programmes français et des sujets qui abordent l'histoire de la Nouvelle-Calédonie. Selon les programmes en vigueur en 2019¹⁴, du primaire au lycée, les élèves étudient toutes les périodes de l'histoire kanak depuis le début du peuplement de la Nouvelle-Calédonie. La visibilité de l'histoire kanak dans les programmes n'est en réalité qu'apparente car, dans beaucoup de classes, elle est loin d'être suffisamment et correctement enseignée. Le choix d'articuler histoire « nationale » et histoire « locale » est un premier obstacle, car les horaires dévolus aux adaptations restent limités dans le second degré. De leur côté, les responsables politiques, y compris indépendantistes, ne font pas de cette question une priorité. Sauf pour les périodes antérieures aux premiers contacts, l'histoire kanak n'est traitée que de manière indirecte au prisme des relations des Kanak avec les autres populations et avec la France. Enfin, plusieurs éléments expliquent la

réticence des enseignants à accorder une place substantielle à l'histoire kanak : une thématique sur laquelle ils ne se sentent pas légitimes (peu d'enseignants sont d'origine kanak) et qui les met en insécurité professionnelle (difficulté à mobiliser des ressources pédagogiques, appréhensions face à la réaction des élèves et de leurs familles, peur de parler d'événements douloureux et de conforter la revendication indépendantiste, etc.).

Manuels scolaires calédoniens et histoire kanak

Les manuels scolaires, quant à eux, montrent des changements dans la manière de traiter l'histoire kanak. Dans celui du primaire rédigé à la suite des premières adaptations officielles, on s'étonnera de lire, pour expliquer le cantonnement des Kanak dans des réserves au XIX^e siècle, que celles-ci « *doivent protéger la société traditionnelle des excès de la colonisation, et éviter le choc brutal du pot de fer et du pot de terre* » (p. 51)¹⁵. La spoliation des terres, qualifiée de « grignotage », n'est pas abordée. Le premier manuel de 5^e est, quant à lui, édifiant en ce qui concerne la difficulté à envisager l'histoire kanak à partir de sources autres qu'européennes¹⁶. Dans une page sur les relations sociales à l'époque pré-européenne (voir illustration 1), deux documents sont rédigés par des missionnaires arrivés en Nouvelle-Calédonie au milieu du XIX^e siècle, un a été écrit par le capitaine Laferrière dans les années 1840. Le dernier texte provient d'un pasteur polynésien. Quant à la photographie, elle date probablement de la seconde moitié du XIX^e siècle. Outre le fait d'étudier une société à partir de documents postérieurs d'environ un siècle aux premiers contacts, un autre problème vient des anachronismes qu'ils contiennent. Le père Lambert utilise le terme de « tribu » (appellation créée en 1867) et les étoffes qu'il évoque traduisent une réalité postérieure aux premiers contacts. Les relations sociales semblent surtout abordées sous l'angle des pratiques guerrières.

¹³ TERRIER Christiane, « Principales étapes et enjeux de l'adaptation des programmes d'histoire en Nouvelle-Calédonie des années 1930 à 2000 », in MINVIELLE Stéphane (éd.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa : PUNC, 2018, p. 135-145.

¹⁴ Pour une vision d'ensemble, voir MINVIELLE Stéphane, « Enseignement de l'histoire et construction d'un rapport au monde et au passé : l'exemple des programmes adaptés de la Nouvelle-Calédonie, de Wallis-et-Futuna et de la Polynésie française », in *Actes du 1^{er} colloque du DIDACTIFEN : les disciplines enseignées, des modes de penser le monde*, Liège : université de Liège, 2018, p. 39-55.

¹⁵ *La Nouvelle-Calédonie, Histoire, Cours moyen*, Nouméa : CTRDP, 1992, 96 p.

¹⁶ *Hommes et espaces d'Océanie, 5^e*, Nouméa : CTRDP, 1995, 72 p.

Les relations sociales

Quand un personnage important visite la tribu, le chef ou l'orateur qui le remplace se présente avec une nombreuse suite, tenant des deux mains l'étoffe qu'il offre solennellement au nouveau venu avec quelques bonnes paroles. Omettre cette courtoise cérémonie serait méconnaître un devoir et faire injure au visiteur et à la tribu entière.

Le Père Lambert.

9

Les relations entre tribus sont fréquentes

- Comment se déroule la prise de contact entre deux communautés ?
- Quel est le symbole de ce contact ?



11

La guerre est pratique courante

- Observe et classe les armes ci-dessus en deux catégories selon leur mode d'utilisation.
- Décris-les (matériaux, forme...).

Si l'ennemi fuit, les vainqueurs brûlent les maisons et ravagent toutes les propriétés. Ils vont même jusqu'à abattre les cocotiers. On tue tout ce qui tombe sous la main ; vieillards, femmes, enfants, personne n'est épargné ; (...) on a grand soin de les enlever, de les faire rôtir et de les manger ; ensuite, les ossements sont suspendus en signe de triomphe aux portes des maisons.

Père Rougeyron.

12

Le sort du vaincu

- Quelles conséquences à la guerre pour les vaincus ?
- À quelles pratiques donnent-elles lieu ?

Lorsque la pluie eut cessé, on vint nous avertir que tout était prêt pour la cérémonie. On avait allumé un grand feu, sous les cocotiers qui sont en avant des cases ; on nous fit prendre place d'un côté du feu, et les naturels qui devaient figurer comme acteurs se mirent en rang de l'autre côté en face de nous. Pakili-Pouma¹, un peu en avant du milieu de leur ligne, adressa d'abord un petit discours à l'assemblée pour nous faire son compliment, nous dit-on, et annoncer les différentes parties de la représentation ; puis il entama un chant que les naturels répétèrent en chœur en y mêlant des sifflets et des battements de mains et en piétinant tous ensemble, en mesure.

Commandant Laferrière.

¹ - Chef de la région de Balade.

10

La grande danse : le pilou

- Comment s'appelle la grande danse de cérémonie ?
- Comment s'organisent les danseurs ?
- Comment se déroule la danse ?

On ne tient pas compte du nombre des morts, ignoré jusqu'à ce que l'un des camps soit complètement en déroute. En réalité, c'est le chef adverse qui est visé ; il est la véritable cible. Mais quand leur propre chef est tué, leur exaltation prend fin, car leur camp est défait. Si le chef d'un camp est pris par l'autre, la guerre est finie pour un temps. Les vaincus deviennent des serfs, ils ne peuvent se nommer un autre chef.

Ta'unga. Mémoire au Pasteur Pitman. Maré, 1846.

13

Le combat

- Quelle est la cible privilégiée ? A-t-elle une influence sur l'issue de la bataille ?
- Quel sort attend les captifs ?

Figure 1 : Extrait du manuel de 5^e, *Hommes et espaces d'Océanie*, Nouméa, CTRDP, 1995, p. 15.

L'actuel manuel du cycle 3 publié en 2007 présente des changements saisissants¹⁷. Il contient quatre doubles pages en langues kanak. Le chapitre intitulé « La civilisation kanak traditionnelle » se fonde surtout sur des sources archéologiques et celui sur « Les Kanak face à la colonisation » traite des spoliations foncières. Quant aux réserves, elles sont présentées comme une atteinte à la dignité des Kanak.

De l'utilisation des récits oraux kanak pour enseigner l'histoire

Les récits oraux kanak restent absents des ressources mises à la disposition des enseignants. Pourtant, ils permettent de changer la vision de certains événements, comme la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie le 24 septembre 1853 à Balade. Cette date est en général assez mal connue des élèves, qui la confondent avec le passage de James Cook en 1774¹⁸. Dans les programmes, elle est étudiée en classe de CM1 dans la thématique « La Nouvelle-Calédonie devient une colonie française » et en 4^e dans « Conquêtes et sociétés coloniales : la Nouvelle-Calédonie ». Au lycée, elle est évoquée en première pour contextualiser « la question du partage colonial » et le « fait colonial en Nouvelle-Calédonie ». Cette discrétion s'explique par le fait que l'événement divise la société calédonienne depuis les années 1970, quand il est commémoré par les indépendantistes comme le « jour du deuil kanak ». Au primaire et au collège, beaucoup d'enseignants utilisent comme support une double page du manuel de cycle 3 de 2007 contenant la transcription de l'acte de prise de possession et quatre images : la cérémonie de lever du drapeau le 24 septembre, le fortin construit à Balade par les marins français, une vue de Port-de-France (future Nouméa) en 1860 et un timbre commémoratif édité lors du centenaire en 1953.

Les Kanak n'apparaissent qu'à deux reprises : ils sont des spectateurs passifs lors du lever de drapeau et vaquent à leurs activités quotidiennes dans une vue bucolique du fortin. Ces sources reflètent la vision que les historiens donnent de cet événement, rapidement abordé comme une rupture qui symbolise le début de la colonisation¹⁹.

Pourtant, on peut aussi l'analyser comme une étape dans un processus d'imposition de la souveraineté française qui s'étale au moins sur une vingtaine d'années. Dans les programmes et les manuels, la prise de possession est présentée comme un acte fondateur dans l'histoire de la Nouvelle-Calédonie accompli sans réelle résistance, ce que contredit une source orale kanak²⁰. Le récit a été recueilli fin 2018 auprès de deux frères de la tribu de Balade, Boniface et Josué Divou, qui le tiennent de leur mère. Cinq générations les séparent de l'événement dont ils livrent la « parole ». Leur récit est centré sur la personne du chef Bwéon. D'événement fondateur, la prise de possession devient une péripétie dans la vie de ce personnage. Elle apparaît uniquement pour rappeler qu'il n'a jamais signé de document qui reconnaît la souveraineté française. Le récit se focalise sur deux autres événements. La prise de possession est perçue comme une conséquence de l'assassinat par des Kanak du frère mariste Blaise Marmoton à Balade en 1847. Elle n'est donc plus un acte réalisé dans un contexte de concurrence avec les Anglais et de volonté de la France de fonder une colonie pénale, mais pour assouvir une vengeance. En outre, le récit insiste sur le caractère héroïque de la résistance de Bwéon après 1853 : sa fuite face à la répression, les lieux où il se réfugie, le recours à la magie pour échapper aux Français et son exécution. Ce résumé montre le décalage entre deux visions du même événement. D'acte de souveraineté accompli sans résistance, il devient un non-événement dont l'importance s'efface face aux conflits entre Kanak et Français. Le récit kanak

¹⁷ *Histoire, cycle 3, Nouvelle-Calédonie*, Nouméa : CDP-NC, 2007, 178 p.

¹⁸ C'est ce que révèle l'analyse de près de 2 300 récits écrits par des élèves calédoniens début 2019 pour répondre à la consigne « Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays » dans le cadre d'une enquête inspirée par LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : PUL, 2016, 240 p.

¹⁹ La source la plus utilisée est DE SALINIS Albert, *Marins et missionnaires*, Paris : Retaux et fils, 1892, 362 p. (réédité en 2018 par les éditions Humanis).

²⁰ THEIMBOUEONE Donald, *Enseigner la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie : regards croisés européens et kanak*, mémoire de master MEEF dactylographié, Nouméa : ESPE de l'UNC, 2019, 59 p.

procède enfin à une inversion de l'importance des acteurs : le chef et ses guerriers apparaissent comme le moteur d'une histoire faite de résistance à la pénétration française.

Conclusion

Depuis la fin du ^{xx}^e siècle, le processus d'inclusion de l'histoire kanak à l'école en Nouvelle-Calédonie est indéniable. Toutefois, cela n'empêche pas la persistance de formes de marginalisation concernant les sources par exemple, qui sont presque toujours d'origine européenne. Surtout, il n'existe pas de réflexion sur les fonctions et usages comparés de l'histoire en milieu kanak et dans le monde occidental, ce qui permettrait de faire comprendre aux élèves que des sources orales et des documents écrits se caractérisent par des registres de vérité différents et qu'aucun ne peut prétendre atteindre à lui seul la réalité du passé. N'oublions pas toutefois que l'utilisation d'un matériel historique ancré dans les pratiques culturelles n'a rien d'évident ou

de facile. Les récits oraux expriment souvent, pour les Kanak, une « parole » qui est considérée comme sacrée, incontestable et détenue par des personnes bien identifiées. Au-delà de l'intérêt d'inclure une vision kanak de l'histoire, se pose alors la question de savoir si, pour les élèves kanak, l'école est un lieu approprié pour apprendre leur histoire, notamment si elle aborde l'identité des groupes humains et leur implantation dans un espace où ils sont légitimes et enracinés. Les pratiques et les contenus scolaires ne construisent donc pas vraiment un rapport à l'altérité puisqu'ils privilégient une vision occidentale et européocentrée qui, pour les jeunes Kanak en particulier, peut paraître étrange, voire étrangère, d'autant plus quand l'histoire telle qu'elle est apprise à l'école diffère, dans le fond et la forme, de celle qu'on raconte au sein de la famille, du clan ou de la tribu. Pour l'instant, il existe donc une volonté de reconnaître la place des Kanak dans l'histoire, mais non de valoriser leur rapport à l'histoire comme vecteur d'une identité singulière et outil pour un dialogue interculturel.

L'auteur

Stéphane Minvielle est maître de conférences en Histoire et directeur adjoint de l'École supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté et les systèmes éducatifs en Nouvelle-Calédonie et en contexte océanien francophone. En 2018, il a dirigé *L'école calédonienne du destin commun* paru aux Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.

stephane.minvielle@unc.nc.

Résumé

L'inclusion de l'histoire kanak au sein des programmes d'histoire français adaptés en Nouvelle-Calédonie constitue-t-elle une ouverture vers une expérience de l'altérité dans un système scolaire importé par la colonisation ? La part dévolue à l'histoire kanak dans les programmes est assez faible et les manuels scolaires peinent à mettre en avant un point de vue kanak sur l'histoire. Pourtant, celui-ci permettrait de renouveler les approches didactiques et pédagogiques, comme le montre l'exemple de l'imposition de la souveraineté française dans cet archipel du Pacifique en 1853.

Mots-clés

Histoire, Nouvelle-Calédonie, Kanak, Histoire orale, Didactique et pédagogie.

Didactique de l'histoire

Marc Vaucher, Gymnase Provence, Lausanne

Le passé de la Suisse dans la conscience de sa jeunesse : un état des lieux pour le cas vaudois

Abstract

This article identifies the historical visions that young people in the canton of Vaud have of Switzerland's past. Inspired by a proven Canadian method, the survey conducted among upper secondary school students in the canton of Vaud reveals that Swiss history as they see it most often, caught between myths, clichés, disinterest, teleology or presentist socio-political and moral values, does not catch their attention. The question then arises as to how and through what objects the teaching of national history can contribute to giving meaning to a disoriented historical imagination.

Keywords

Historical awareness, Swiss history, Doxa, High School.

«[...] En un mot, je souffrais de voir à tout moment confondues dans le récit de notre actualité, Nature et Histoire, et je voulais ressaisir dans l'exposition décorative de ce-qui-va-de-soi, l'abus idéologique qui, à mon sens, s'y trouve caché.»¹

La mondialisation, aujourd'hui, et la construction européenne interrogent la capacité d'une nation à créer, par ses référents historiques, un sentiment d'appartenance à une communauté socio-politique dans des sociétés multiculturelles². Le récit national, en Suisse comme ailleurs, préoccupe. Dans les médias, la question est débattue³ alors que la didactique de l'histoire réfléchit sur la manière d'enseigner l'histoire nationale à l'école⁴. Dans la foulée des études centrées sur les rapports des jeunes à l'histoire⁵, la didactique cherche à identifier ce que la jeunesse connaît du passé du pays dans lequel elle vit⁶. Cette approche plus

VAUCHER Marc, «Le passé de la Suisse dans la conscience de sa jeunesse : un état des lieux pour le cas vaudois», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 77-83.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.77

¹ BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris : Seuil, 1957 (Avant-propos).

² TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURRISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique, Actes du colloque de la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire à Lyon*, St-Étienne : Publications de l'Université de St-Étienne, 2003, p. 7-9.

³ Pour le cas suisse, et à propos des enjeux autour de la commémoration de la bataille de Marignan en 1515, voir AUDIGIER François, «Enseigner l'histoire : débats et controverses», *Didactica Historica, Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, 2/2016, p. 133 ; pour le cas français, voir CLARINI Julie, «Les historiens montent au front», *Le Monde des idées*, 4 février 2017, p. 3-5, autour de l'ouvrage collectif dirigé par Patrick BOUCHERON, (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris : Seuil, 2017.

⁴ *L'enseignement de l'histoire de son propre pays – Expériences internationales dans une perspective comparative (2017-2019)*, Projet international de recherche mené conjointement par la PH Luzern et la HEP Vaud ; *Récit et roman national. Enjeux et perspectives de l'enseignement de l'histoire en France*, Journée d'étude, Paris, 24 mars 2017.

⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, MOUSSEAU Marie-José (dir.), *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs et conscience historique*, Paris : INRP, 1998.

⁶ LETOURNEAU Jocelyn, «Je me souviens?». *Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal : Éditions Fides, 2014 ; LANTHEAUME Françoise, LETOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016.

focalisée contribue à fonder le débat en matière d'enseignement de l'histoire nationale comme elle permet une efficacité pédagogique⁷. Cet article propose, dans la ligne de deux études romandes⁸, une identification de la conscience historique des jeunes Vaudois.e.s vis-à-vis de la Suisse à travers l'analyse de leurs représentations⁹.

Identifier la conscience historique nationale des jeunes : une méthode

Selon l'historien québécois Jocelyn Létourneau, la conscience historique peut se définir ainsi :

« La conscience historique est [...] ce qui relève de la préhension et de la compréhension active et réfléchie de ce qui fut, sorte d'intellection ou de conceptualisation plus ou moins élaborée d'informations premières ou d'expériences brutes touchant le passé, informations et expériences dès lors portées à un niveau secondaire d'assimilation et d'appropriation. »¹⁰

La démarche conduite auprès des jeunes Vaudois.e.s pour identifier leur conscience historique nationale est adaptée de la méthode développée par J. Létourneau¹¹. Début septembre 2017, il est ainsi proposé, en classe, aux élèves de 1^{re} année (voies économique, culture générale et maturité, soit 555 élèves¹²) et aux

élèves des voies Passerelle Dubs et Msop¹³ (209 élèves) du Gymnase de Renens d'élaborer en 45 minutes un récit libre et facultatif¹⁴ selon la consigne suivante :

« Décrivez, présentez ou racontez, comme vous la percevez, la savez ou vous vous en souvenez, l'histoire de la Suisse. »

Après 35 minutes, il leur est rappelé de ne pas oublier de répondre à la question ci-dessous, qui clôt une série de questions préalables permettant une identification socio-culturelle des élèves (voir Tableau 1) :

« Si vous aviez à résumer, en une phrase, une expression ou un mot l'histoire de la Suisse, qu'écririez-vous personnellement ? »

L'analyse des formules synthétiques ainsi recueillies permet de mesurer la conscience historique des élèves, formules qui représentent ainsi un « [...] pivot de l'entendement de l'ayant-été qui, de la part du sujet, dénote une appropriation et une assimilation particulière du passé »¹⁵. Les 698 formules valides récoltées dans le cadre de cette démarche ont fait l'objet d'une catégorisation. Les différents types de visions qu'entretiennent les élèves avec le passé de la Suisse donnent ainsi des tendances chiffrées (voir Tableau 2), mais l'approche qualitative a été privilégiée dans l'exposé des résultats saillants qui suivent.

⁷ AUDIGIER François, « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », in TUTIAUX-GUILLON Nicole, MOUSSEAU Marie-José (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique...*, p. 130; LÉTOURNEAU Jocelyn, « Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire. Leçons tirées d'une recherche », *À l'école de Clio*, Dossier n° 1 « Récits et mises en texte du passé », 2015, <http://ecoleclio.hypotheses.org/212>.

⁸ Pour les études (non publiées) concernant Vaud et Fribourg, voir AUDIGIER François, « Enseigner l'histoire... », p. 135; pour le cas genevois, voir HEIMBERG Charles, OPÉRIOL Valérie, PANAGIOTOUNAKOS Alexia, « Le cas genevois : dimension locale, dimension mythique », in LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn, *Le récit du commun...*, p. 167-178.

⁹ Je remercie M. P.-R. Monbaron, alors Directeur du Gymnase de Renens, pour son soutien au projet, et je remercie de leur précieuse collaboration Mme D. Loiseda et MM. A. Bosson, O. Chevalley, D. Dirlwanger, M. Gétaz, Y. Gratzl, N. Haesler, M. Ismail, F. Ruf et N. Rutz.

¹⁰ LÉTOURNEAU Jocelyn, « *Je me souviens ? ...* », p. 13.

¹¹ LÉTOURNEAU Jocelyn, « *Je me souviens ? ...* », p. 29-46.

¹² Ce chiffre représente 11,8% de l'ensemble des élèves de 1^{re} année des gymnases vaudois à la rentrée 2017-2018 (source : Département de l'Enseignement post-obligatoire).

¹³ La voie Passerelle Dubs permet aux personnes munies d'une maturité professionnelle de rejoindre un cursus gymnasial complémentaire d'un an en vue d'accéder aux universités; la voie Msop (Maturité spécialisée option pédagogique) est ouverte aux élèves munis d'un certificat de Culture générale en vue d'entrer aux Hautes écoles pédagogiques pour les degrés préscolaires et scolaires.

¹⁴ Le taux de participation globale est de 93,8% (94,2% pour les élèves de 1^{re} année, 89% pour les élèves de Dubs et Msop).

¹⁵ LÉTOURNEAU Jocelyn, « *Je me souviens ? ...* », p. 14.

Tableau 1 : Âge, sexe et langue maternelle des élèves du Gymnase de Renens (2017), en %

	<i>Ie</i> (n=22)	<i>Ic</i> (n=173)	<i>Im</i> (n=320)	<i>Ic-e-m</i> (n=515)	<i>Dubs</i> (n=135)	<i>Msop</i> (n=48)	<i>Dubs- Msop</i> (n=183)	<i>Total</i> (n=698)
Âge moyen (en années)	15,1	16,1	15,5	15,8	21,4	19,5	21,0	17,2
Sexe masculin	68,2	36,6	47,0	44,4	45,2	21,6	39,4	43,0
Sexe féminin	31,8	63,4	53,0	55,6	54,8	78,4	60,6	57,0
Langue maternelle française	45,5	57,5	59,0	58,0	68,4	59,6	66,2	60,1
Langue(s) maternelle(s) autre(s)	54,5	42,5	41,0	42,0	31,6	40,4	43,8	39,9

Flottements dans la conscience historique suisse des élèves de 1^{re} année

Mythes et événements « fondateurs » : des visions en crise ?

La figure légendaire de Guillaume Tell ne représente que 3,1 % de l'ensemble des énoncés des élèves. Et si le nom du héros incarne à lui seul, dans la plupart des formules alors utilisées, l'histoire suisse (« *Qui dit Suisse, dit Guillaume Tell* »), il arrive que la pomme de la légende se substitue de manière métonymique au personnage. Par sa faible représentativité au sein de notre corpus comme par ce phénomène de réduction du mythe de Tell, cette sous-catégorie de la vision mythique des élèves est évanescence. Les événements « fondateurs » liés au pacte de 1291 constituent une sous-catégorie plus consistante (8,5 %) où s'illustre parfois un vif rapport à une origine historique nationale supposée (« *La Suisse n'aurait jamais exister [sic] si le pacte de 1291 n'aurait [sic] pas eu lieu* »). Toutefois, leur évocation est non seulement marquée de grandes imprécisions factuelles quant à la date ou aux acteurs¹⁶, mais également d'un flou événementiel qui tend à la métaphorisation très évasive (« *Trois doigts* »), voire à la pure nébuleuse (« *Trois régions se réunissent et PAF?* »).

¹⁶ Seulement 8 occurrences sur 44 donnent la date de 1291 et 13 sur 44 nomment Uri, Schwytz et Unterwald comme cantons signataires du pacte.

Friabilité des visions centrées sur la neutralité

La thématique de la neutralité constitue une catégorie forte de notre corpus (20,8 %) sans pour autant signifier qu'elle soit perçue en tant que caractéristique centrale de l'histoire suisse. Certes, pour certains élèves (3,5 %), il s'agit d'une valeur positivement connotée qui s'applique sur une longue durée (« *Un pays qui a fait beaucoup de chemin pour devenir neutre* »). Mais cette valeur prend parfois aussi des formes d'identification existentielle (« *La suisse [sic] est neutre, je suis la suisse* ») sujettes à confusions entre histoire et identité personnelle (« *Neutre et fière de l'être! (je parle du pays)* »). La neutralité perd son épaisseur historique dans la temporalité myope du présent individuel. Par ailleurs, 3,3 % des formules des élèves portent sur une neutralité à laquelle une valeur « cliché » est jointe (« *neutre comme la Suisse/ les chocolats suisses/les montres suisses* »; « *neutralité (et chocolat)* ») ou sur une neutralité teintée d'une forme de présentisme sécurisant (« *La Suisse est un pays neutre où on y fait bon vivre [sic]* »). D'autre part, 14 % des formules des élèves se satisfont du mot isolé (« *neutre* », « *neutralité* ») sans autre développement relevant d'un processus historique daté et explicite. La neutralité devient une référence par procuration, comme un emprunt à un imaginaire collectif par défaut de conscience historique propre¹⁷.

¹⁷ Cette hypothèse s'inscrit dans la ligne de celle proposée par HEIMBERG Charles *et. al.*, in LANTHEAUME Françoise, LETOURNEAU Jocelyn, *Le récit du commun...*, p. 170.

Tableau 2 : Types de visions du passé de la Suisse, élèves du Gymnase de Renens (2017)

	<i>Ie</i> (n=22)	<i>Ic</i> (n=173)	<i>Im</i> (n=320)	<i>Ic-e-m</i> (n=515)	<i>Dubs</i> (n=135)	<i>Msop</i> (n=48)	<i>Dubs- Msop</i> (n=183)	<i>Total</i> (n=698)
Vision positive								
<i>Valeurs socio-politiques</i>	4,5	13,9	8,1	9,9	10,4	16,7	12,0	10,5
<i>Histoire suisse dite « Intéressante »</i>	9,1	2,3	6,9	5,4	1,5	4,2	2,2	4,6
<i>Valeurs socio-morales</i>	4,5	2,3	5,6	4,5	4,4	4,2	4,4	4,4
<i>Qu'il fait bon vivre en Suisse!</i>	0,0	4,0	4,4	4,1	3,0	4,2	3,3	3,9
<i>Téléologique</i>	0,0	2,9	2,5	2,5	8,1	4,2	7,1	3,7
<i>...faite de bric et de broc...</i>	4,5	6,4	2,5	3,9	1,5	2,1	1,6	3,3
Total partiel	22,6	31,8	30,0	30,3	28,9	35,6	30,6	30,4
Vision centrée sur la neutralité...								
<i>... constatée</i>	0,0	9,8	17,2	14,0	6,7	12,5	8,2	12,5
<i>... parallèlement à une valeur « cliché »</i>	0,0	2,9	3,8	3,3	7,4	8,3	7,7	4,4
<i>... très positivement connotée</i>	9,1	2,9	3,4	3,5	1,5	4,2	2,2	3,2
Total partiel	9,1	15,6	24,4	20,8	15,6	25,0	18,1	20,1
Mythes et événements fondateurs								
<i>Événements « fondateurs » (XIII^e-XIV^e s.)</i>	27,3	8,1	7,5	8,5	4,4	6,3	4,9	7,6
<i>Mythes fondateurs (Tell, pomme)</i>	13,6	2,9	2,5	3,1	3,0	0,0	2,2	2,9
Total partiel	40,9	11,0	10,0	11,6	7,4	6,3	7,1	10,5
Vision critique								
<i>Neutralité remise en question</i>	0,0	4,0	1,6	2,3	3,7	16,7	7,1	3,6
<i>Accusatrice</i>	0,0	1,7	1,6	1,6	11,1	8,3	10,4	3,9
<i>Clichés humoristiques</i>	0,0	0,6	2,8	2,0	3,0	0,0	2,2	2,0
<i>Histoire positive, mais à nuancer</i>	0,0	2,3	1,6	1,7	0,7	2,1	1,1	1,6
Total partiel	0,0	8,6	7,6	7,5	18,5	27,1	20,8	11,1
Autres								
<i>Désintéret affirmé</i>	0,0	3,5	7,5	5,8	6,7	2,1	5,5	5,7
<i>Ignorance assumée</i>	18,2	8,1	4,1	6,0	0,7	0,0	0,5	4,6
<i>Inclassable</i>	9,1	4,0	4,7	4,7	4,4	2,1	3,8	4,4
<i>Clichés : argent, chocolat, montagnes</i>	0,0	6,4	3,4	4,3	0,7	0,0	0,5	3,3
<i>Histoire difficile à appréhender</i>	0,0	1,2	1,6	1,4	10,4	0,0	7,7	3,0
<i>Demandes de plus d'histoire suisse scolaire</i>	0,0	3,5	3,4	3,3	3,0	0,0	2,2	3,0
<i>Hors sujet</i>	0,0	4,0	1,9	2,5	0,7	2,1	1,1	2,1
<i>Fait historique relaté non connoté</i>	0,0	0,6	0,6	0,6	3,0	0,0	2,2	1,0
<i>Références sportives actuelles</i>	0,0	1,7	0,9	1,2	0,0	0,0	0,0	0,9
Total partiel	27,3	33,0	28,1	29,8	29,6	6,3	23,5	28,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Visions positives : historicité menacée, présentisme et vacuité de la conscience historique

Les visions positives exprimées par les élèves vis-à-vis du passé national, si elles dominent (30,3 %), répondent au même constat d'une conscience historique qui manque de fermeté. Quelques rares énoncés axés sur des valeurs socio-politiques (9,9 %) entretiennent un certain rapport au temps historique, notamment dans le cas d'une indépendance de la Suisse (« La Suisse a toujours été petite, elle ne fait pas partie de l'UE, mais elle s'en est toujours sortie ») ou avec la notion de stabilité politique (« *Il ne s'est pas passé grand choses [sic], mais ce n'est pas un inconvénient, cela signifie que la Suisse a toujours été un pays "stable"* »). Toutefois, cette inscription dans la durée n'est pas référée au temps de l'histoire, à l'historicité. Cette tendance marque également les énoncés centrés sur des valeurs socio-morales (4,5 %). La capacité d'adaptation de la Suisse au fur et à mesure des diverses situations historiques (« *Intelligence stratégique et ruse pour rester* ») sont des énoncés très minoritaires face à des formules qui occultent le temps et laissent la part belle à des traits de caractère (« *malin, intelligent, ingénieux, exemplaire, robuste, juste* ») glissant même parfois dans des formules qui essentialisent des traits psychologiques supposément nationaux et sans liens au passé historique (« *On ne fait pas les choses à moitié* » ; « *Chacun se mêle de ce qui le regarde* »). La sous-catégorie « Qu'il fait bon vivre en Suisse ! » (4,1 %) confirme une tendance qui peut toucher au pur présentisme : « *Suisse ma résidence, super* » ; « *Le meilleur pays du monde :)* ! » ; « *Peu m'importe. Je suis juste contente d'y vivre actuellement* » ; « *Ski, fondue, chalet, neige et chocolat, C'est que du bonheur!* ». Pris dans un rapport d'immédiateté satisfaite à la Suisse, les élèves expriment une forme de vacuité de la conscience historique que la sous-catégorie Histoire suisse dite « Intéressante » (5,4 %) confirme. Par ce seul terme utilisé (« Intéressant »), le rapport à l'histoire nationale s'apparente à une coquille vide. La dernière sous-rubrique de la vision positive des élèves vis-à-vis du passé de la Suisse (« *...faite de bric et de broc...* » (3,9 %)), si elle n'exprime pas un vide de connaissance historique, expose un conglomérat d'éléments qui forment un patchwork confus mêlant des éléments trop hétérogènes pour faire

sens, par exemple : « *Or nazi, neutre, mais inutile, chocolat, fromage et montres* ». La délicate question des relations économiques et politiques de la Suisse avec l'Allemagne nazie durant la Seconde Guerre mondiale cohabite sans heurts apparents avec une neutralité à peine troublée et avec d'importants clichés.

La vision positive qu'ont les jeunes du passé national doit-elle être attribuée au fait que les élèves sont tout simplement à court de vision historique ? Cette catégorie, telle que présentée ici, donne des signes en ce sens, et la catégorie « Autres », dans le cadre de cette interrogation, confirme la piste d'élèves démunis face au passé national. Entre désintéret affirmé (5,8 %), ignorance assumée (6,0 %), recours à des clichés usés (4,3 %), références sportives actuelles (1,2 %), faits historiques relatés non connotés (0,6 %), propos hors sujets (2,5 %), propos inclassables (4,7 %) et demandes de plus d'histoire suisse à l'école (3,3 %), la conscience historique de ces élèves semble ne pas pouvoir se nourrir d'éléments à leurs yeux assez satisfaisants (consistants ?) du passé de la Suisse. Or, cette catégorie est la plus homogène de toutes, en plus de constituer 29,8 % des énoncés.

Visions critiques : la doxa remise en question

Tous les élèves ne partagent toutefois pas ces représentations centrées sur les mythes, la neutralité et la vision positive de la Suisse. La sous-catégorie « Clichés humoristiques » (2,0 %) de la catégorie « Vision critique » (7,5 %) montre, en effet, des élèves qui entretiennent un rapport ouvertement distancié à l'égard des mythes fondateurs et des clichés, comme ici :

« *Trois petits bonshommes en avaient marre d'être encerclés par de grands pays alors, ils se sont mis ensemble pour créer les trois premiers cantons suisses. Petit à petit, d'autres bonshommes sont venus et ainsi, notre cher pays a pris forme pour devenir ce qu'il est aujourd'hui avec ses sept sages, son fromage, sa neutralité et ses vaches des pâtures chocolatés.* »

Ce genre de formules aspire à une autre histoire nationale, plus critique, prenant le contre-pied des

représentations dominantes. Il peut alors s'agir d'un appel à interroger à nouveaux frais l'histoire suisse («*À remettre en question*»), d'un renversement des valeurs socio-morales par l'expression d'un égoïsme dénoncé («*La Suisse a beaucoup agi dans son propre intérêt*»), ou d'un désir de revisiter la notion iconique de neutralité («*La Suisse qui était neutre, mais qui ne l'était pas aussi*», «*Je serai neutre à ce sujet... Hum... Hum...*», «*La Suisse? Mais ils sont tout le temps neutre [sic]*», «*Sa "neutralité" a été payante*», «*Pays moins neutre que ce qu'il peut montrer*»). S'expriment ici l'ironie, l'agacement, la méfiance à l'égard d'une certaine doxa.

Doxa, doxa renversée et désir d'une autre histoire

La conscience historique nationale des élèves de voie Passerelle Dubs et de Msop, dans notre corpus, se montre un peu plus affirmée par rapport à celle des élèves de 1^{re} année du gymnase. Cela est probablement dû à un âge plus avancé, où le parcours de vie et le degré d'instruction mènent à une maturité qui permet de faire des choix plus structurés et de se construire des convictions plus fermes, notamment en matière d'histoire¹⁸. Ce rapport, tel qu'il se profile dans notre corpus, semble rejoindre les discours mémoriels dominants qui traversent la communauté socio-politique, discours qui peuvent être aussi des référents politiques et identitaires entraînants. Cela dit, les visions mythiques sont moins marquées par rapport aux élèves de 1^{re} année (de 11,6 % à 7,1 %), de même que les visions centrées sur une neutralité constatée ou vue positivement (de 20,8 % à 18,1 %). S'agirait-il là d'une remise en question de la doxa? Les visions qui se veulent résolument critiques et qui atteignent le chiffre relativement important de 20,8 % (contre 7,5 % chez les élèves de 1^{re} année) alimentent cette hypothèse. Ces visions écornent, en effet, le passé de la Suisse par un biais souvent politico-économique («*Ils veulent le beurre, l'argent du beurre et la crème*»; «*Tant que le client paye*»; «*Escroc pacifique*») qui dénonce l'hypocrisie diplomatique

intéressée («*S'approprier peu à peu les richesses des voisins, tout en entretenant de bonnes relations*») ou la tactique du masque («*L'habit ne fait pas le moine*»; «*maline et fourbe*»), ce qui peut mener à des visions désenchantées («*Comme la plupart des pays, la Suisse a suivi la voie de la triste richesse*»). Ces formules renversent quelques valeurs traditionnelles fortes associées au passé de la Suisse. Ce basculement aisé dans un rapport ironique ou déçu, virulemment critique dans tous les cas, au passé suisse confirme l'insatisfaction profonde que quelques élèves de 1^{re} année éprouvent vis-à-vis d'une vision mémorielle collective consensuelle, mais surtout l'amplifie, par la force des formules utilisées comme par l'importance chiffrée de cette catégorie critique. Elle confirme aussi le désir d'avoir accès à une autre histoire suisse que celle des grands mythes: «*Guillaume Tell, le plus grand des zéros*». Mais ce désir d'une autre histoire n'est pas le seul fait des étudiant.e.s ouvertement critiques. On le retrouve aussi chez celles et ceux, majoritaires, dont la conscience historique nationale est mal assurée et qui expriment de l'embarras à l'égard de la doxa, comme ici :

«*L'histoire suisse pour moi est ainsi un joyeux et triste patchwork entre la légende et ce qui a sans doute été des faits réels. L'adresse légendaire de Guillaume Tell et son arbalète côtoie le pacte de 1291, qui lui, fort heureusement tout de même, me semble bien plus plausible et réel. [...]*»¹⁹

Conclusion

La relation au passé du pays dans lequel chacun.e vit convoque des enjeux sociétaux et politiques, mais aussi identitaires et existentiels²⁰. L'enseignement

¹⁸ LETOURNEAU Jocelyn, «*Je me souviens?...*», p. 112.

¹⁹ Il s'agit là du début du récit complet d'une élève de classe Passerelle Dubs du Gymnase de Renens, site de Provence, récit préalable à la phrase de synthèse.

²⁰ BRUTER Annie, «*Histoire et identité: mariage indissoluble ou union passagère?*», in TUTIAUX-GUILLON Nicole, NOURRISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, consciences historiques...*, p. 43-51; JEWSIEWICKI Bogumil, LETOURNEAU Jocelyn (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation: quête identitaire et conscience historique*, Sillery: Septentrion, 1998.

de l'histoire nationale dans les gymnases vaudois peut-il contribuer à alimenter ou à donner sens à une conscience historique suisse avant tout désorientée que montrent majoritairement les élèves de 1^{re} année comme ceux de Passerelle Dubs ou de Msop? En effet, selon la méthode de récolte des données utilisée dans cette étude, les références consensuelles au passé suisse, entre neutralité, mythes, valeurs positives ou clichés, n'accrochent pas l'attention de nos élèves. Ni satisfaisantes, ni convaincantes à leurs yeux, elles les rebutent même pour certain.e.s. Inadaptés mais prégnants, les référents historiques dominants prêtent alors le flanc à être débusqués en classe, comme l'appel de ce gymnasien de 15 ans nous y invite :

« Il faut qu'on avance ensemble et rapidement pour faire face aux clichés, passer outre de nos clichés. »

En faisant table rase d'un passé qui ne prend pas, le champ est libre pour une histoire nationale qui, laissant la place à de nouveaux objets²¹, fait sens : une histoire revisitée, modifiée et dès lors inclusive, c'est-à-dire en meilleure prise avec la grande mixité culturelle de nos élèves.

²¹ Parmi les pistes possibles pour sortir d'une histoire lisse et linéaire du passé suisse, l'histoire des migrations est proposée par FINK Nadine, HEIMBERG Charles, OPÉRIOL Valérie, PANAGIOTOUNAKOS Alexia, DE SOUSA Maria, « L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école », in DORIER Jean-Luc, LEUTENEGGER Francia, SCHNEUWLY Bernard, *Didactique en construction, constructions didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 159. Et pourquoi pas une histoire des relations de la Suisse avec les traites négrières? À ce titre, voir DAVID Thomas, ETEMAD Bouda, SCHAUEFELBUEHL Janick, *La Suisse et l'esclavage des noirs*, Lausanne : Antipodes, 2005 ; PAVILLON Olivier, *Des Suisses au cœur de la traite négrière*, Lausanne : Antipodes, 2017.

L'auteur

Marc Vaucher est enseignant d'histoire au Gymnase Provence à Lausanne depuis 2010. En mai 2018, il participe au séminaire de recherche international organisé à Lyon par Françoise Lantheaume et Jocelyn Létourneau intitulé « *Le récit de l'histoire nationale par les élèves. Réception, appropriation, socialisation : quelle théorie pour quelle pratique d'enseignement?* ».

marc.vaucher@vd.educanet2.ch

Résumé

Cet article propose une identification des visions historiques que les jeunes du canton de Vaud entretiennent avec le passé de la Suisse. Inspiré d'une méthode canadienne éprouvée, le coup de sonde effectué auprès d'élèves du Secondaire supérieur dans le canton de Vaud révèle que l'histoire suisse telle qu'ils se la représentent majoritairement, prise entre mythes, clichés, désintérêt, téléologie ou valeurs socio-politiques et morales présentistes, n'accroche pas leur attention. Il s'agit alors de se demander comment et par quels objets l'enseignement de l'histoire nationale peut contribuer à donner un sens à un imaginaire historique désorienté.

Mots-clés

Conscience historique, Histoire suisse, Doxa, Gymnase.

Vera Sperisen, Pädagogische Hochschule FHNW
Simon Affolter, Pädagogische Hochschule FHNW

«In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt»: schulischer Unterricht zu «Migration» als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung

Abstract

Following a subject-oriented approach, teachers predominantly focus on the students' familial migration biographies in their teaching practice on the topic of migration. Even though the teachers are pretending an anti-racist debate based on fundamental rights, this approach tends to trigger and to reproduce hegemonic orders of belonging without reflection. The article deals with this discrepancy of intention and practice and addresses the question of alternative approaches to critically dispute hegemonic orders of belonging in schools.

Keywords

Migration, Doing Difference, Orders of Belonging, Subject-Oriented Approach, History Teaching, Civic Education, Empirical Educational Research.

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

SPERISEN Vera, AFFOLTER Simon, «In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt»: schulischer Unterricht zu «Migration» als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 85-90.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.85

Subjektorientierung ist sowohl in der Didaktik der Politischen Bildung wie auch in der Geschichtsdidaktik zu einem zentralen didaktischen Prinzip geworden. So orientiert sich ebenfalls der thematische Unterricht zum Themenfeld «Migration» mehrheitlich an den familiären Migrationsbiografien der Schüler_innen und läuft damit Gefahr, zur inhaltsleeren Inszenierung der Differenzmarkierung zu verkommen.

Im ersten Teil des Beitrags werden empirische Erkenntnisse diskutiert, die wir im Rahmen des Forschungsprojekts «*Doing/Undoing Difference in Politischer Bildung – eine praxeologische Unterrichtsstudie*»¹ gewinnen konnten. In der Studie wird mithilfe von Unterrichtsvideos, Gruppengesprächen und Lehrpersoneninterviews bei sechs Schulklassen der Sekundarstufe I der Umgang mit dem Themenfeld «Migration» im Unterricht erforscht. Im Sinne des ethnomethodologischen Theorems des *doing difference*² bzw. *undoing difference* werden Differenzkategorien wie Ethnizität, Geschlecht, Generation etc. durch «*intersubjektives, alltagsweltliches und vor allem prozesshaftes Tun von Individuen*»³ hervorgebracht, reproduziert und gefestigt. Im Projekt soll geklärt werden, wie sich dieser Prozess vollzieht und inwiefern er mit den Konzepten der Lehrpersonen und den vermittelten Unterrichtsinhalten im Zusammenhang steht. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei

¹ SNF-Projektnummer 169774, Laufdauer 01.02.2017 - 31.01.2020, <http://p3.snf.ch/project-169774>.

² WEST Candace, FENSTERMAKER Sarah, «Doing difference», *Gender and Society* 9/1 (1995), S. 8–37; FENSTERMAKER Sarah, WEST Candace, «“Doing Difference” revisited». *Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung, Geschlechtersoziologie*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001, S. 236–249.

³ VILLA Paula-Irene, *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*, Wiesbaden, 2011, S. 141.



Abbildung 1 : Analyse von Unterrichtsvideos.
Die Unterrichtsvideos werden transkribiert und mithilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA codiert sowie ausgewertet.
© Foto: Vera Sperisen.

natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen⁴. Im zweiten Teil wird die Frage diskutiert, welche alternativen Zugänge im Unterricht die Auseinandersetzung mit zugehörigkeitstheoretischen Fragen ermöglichen.

Stecknadelheimat(en): Subjektorientierung als *doing difference*

«Migration» als thematisches Feld steht im untersuchten Unterricht im Zentrum. Die Lehrpersonen unseres Samples begründen dies mehrheitlich mit der Zusammensetzung der eigenen Klasse. Beispielsweise meldete sich bei uns eine Lehrperson, weil in ihrem «*Schulzimmer [...] oft bis zwölf Nationen versammelt*» seien, eine andere gab an, dass sie «*eine reine Migrationsklasse*» habe und sich deshalb mit diesen Themen auseinandersetze. Die familiären Migrationsbiografien der Schüler_innen werden als Indikator für Heterogenität und zugleich als Argument für die thematische Auseinandersetzung beigezogen. Ausgehend von diesem Motiv stellt sich die Frage, welche didaktischen Zugänge die Lehrpersonen für

den Unterricht wählen und welche Zielsetzungen sie damit verfolgen.

Die Lehrpersonen wählten unterschiedliche Zugänge: Eine Lehrperson setzte nach einem Projekttag zu Flucht und Asyl an, andere Lehrpersonen arbeiteten mit dem Begriff «Heimat» als Themeneinstieg. Eine Lehrperson verfolgte einen explizit historischen Zugang und setzte sich mit dem Gastarbeitermodell in der Schweiz auseinander. Trotz der verschiedenen Zugriffe zeigt sich ein weitgehend einheitlicher Umgang bezüglich der Subjektorientierung. Diese spezifische Form der Subjektorientierung soll exemplarisch an einer Unterrichtssequenz einer Berufsintegrationsklasse aufgezeigt werden. Dort werden mehrheitlich Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren unterrichtet. Ihre bisherige Schullaufbahn haben sie meist nicht ausschliesslich in der Schweiz durchlaufen. Zum Einstieg in den Unterricht werden die Schüler_innen von der Lehrperson aufgefordert, ihre Heimat mit Stecknadeln auf einer Karte zu markieren: «*Und hier haben wir eine Weltkarte. Ich hätte gerne, dass Sie nachher ihre Heimat vorstellen, ganz kurz.*» Die Lehrperson machte es vor: «*Meine Heimat, die erste, ist die Schweiz. Ich bin da aufgewachsen und ich wohne da schon immer. Ich habe aber eine zweite Heimat, weil ich habe einen Portugiesen geheiratet. Portugal [...] ist ein Land, das ich gut kenne, ich fühle mich dort zuhause, wenn ich in die Ferien dort hingehe.*» Damit expliziert die Lehrperson, dass sie den Begriff «Heimat» für sich räumlich verortet (auf der Karte) und als nationalstaatliche Kategorie versteht. Nun sind die Schüler_innen dazu aufgefordert, nach demselben Muster auch ihre Heimat zu markieren: «*Ich hätte gerne, dass sie nachher einmal ihre Heimat vorstellen [...] Hier [...] die Schweiz, da müssen sie nicht noch mehr Stecknadeln reinstecken, da hat es schon keinen Platz mehr, ja?*» Mit dieser initialen Aufforderung wird der Perspektive Nachdruck verliehen, dass diejenigen Heimaten interessieren, die ausserhalb der Schweiz liegen. Die Frage, dass und ob auch die Schweiz für die Schüler_innen eine Heimat darstellt, wird hier nicht verhandelt. Die Schüler_innen leisten dann dem Auftrag der Lehrperson Folge und markieren mit kurzen Erklärungen an die Klasse verschiedene Staaten auf der Weltkarte.

⁴ MECHERIL Paul, *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann, 2003 (Interkulturelle Bildungsforschung).



Abbildung 2 : Stecknadelheimat.
 Mit Stecknadeln markieren die Schüler_innen im untersuchten Unterricht ihre «Heimat».
 © Foto: Vera Sperisen.

Mit diesem Einstieg setzt der Unterricht unmittelbar bei den Migrationsbiografien der Schüler_innen an. «Migration» wird als zugeschriebene Lebensrealität der anwesenden Schüler_innen in den Unterricht eingebracht und verhandelt. Dies ist auch das Unterrichtsziel, wie die Lehrperson im Interview erklärt:

«Und mein Ziel ist, [...] dass sie sich [...] bewusst werden: «Aha, ich habe zwei Heimaten, die eine Heimat hat mir das oder das zu bieten, die andere Heimat hat mir das zu bieten». Und einfach so [...] zu sehen, dass es ein Gewinn ist, wenn man so zwei Heimaten hat. Und [...] es ist aber auch irgendwie ein Auftrag an sie, dass sie auch etwas daraus machen, [...] dass sie sehen: «Aha, so viele verschiedene Länder sind hier drinnen und die sind eigentlich alle ok.»»

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Lehrperson sich im Unterricht subjektorientiert mit Zugehörigkeitsfragen auseinandersetzen will. Mit dieser Subjektorientierung ist aber zugleich

auch der Prozess der Subjektivierung verbunden. Die Schüler_innen werden nicht hinsichtlich ihrer persönlichen Lebensrealität und ihrer individuellen Auseinandersetzungen mit Zugehörigkeit(-serfahrungen) adressiert, sondern ihnen werden Zugehörigkeiten, abgeleitet von den jeweiligen familiären Migrationsbiografien, zugeschrieben. Damit folgt der Unterricht den hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen, ohne ebendiese im Unterricht zur Disposition zu stellen. Vielmehr ist mit der zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit eine Aufforderung an die Schüler_innen verbunden, «etwas daraus [zu] machen». Gleichzeitig versteht die Lehrperson ihren Unterricht als antirassistische Bildung aus einer multikulturellen Perspektive, der Vorurteile abbauen und Toleranz fördern soll. Für die Schüler_innen in der Klasse bedeutet dies, dass sie ausschliesslich als natio-ethno-kulturell Mehrfachzugehörige adressiert sind. Dies wird von den Schüler_innen im Gruppengespräch als Interesse der Lehrperson an der eigenen Person interpretiert. Sie glauben, dass die Lehrperson «das

gemacht [hat], um zu wissen, von wo jeder kommt, und ein bisschen jeder zeigt, was er über sein Land kann zeigen oder sagen [...] Irgend so. Ja.» Damit antizipieren sie ihren Möglichkeitsraum, um die soziale Rolle als Lernende und als natio-ethno-kulturell Mehrfachzugehörige korrekt zu erfüllen. Die Erzählung der eigenen familiären Migrationsbiografie wird somit zur Leistungsüberprüfung. Dieser Unterricht, der exemplarisch für verschiedene dokumentierte Unterrichtspraxen steht, fördert keine kritische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitsordnungen. Vielmehr werden die zugeschriebenen Zugehörigkeiten der Schüler_innen zum Inhalt des Unterrichts erklärt. Dies hat zur Folge, dass hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen mittels Adressierungen, Wir-Formulierungen, wiederkehrenden Herkunftsdialogen⁵, Selbstethnisierungen und Verstehensrückmeldungen reproduziert und gefestigt werden.

Alternative Zugänge

Welche alternativen Zugänge – sowohl fachinhaltlich wie-didaktisch⁶ – sind für eine kritische Auseinandersetzung denkbar? Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft ins Zentrum rücken, müssen sich von der heute gängigen Vielfaltsdidaktik lösen. Ein an Antirassismus und Gleichheit orientierter schulischer Unterricht zur Migrationsgesellschaft muss Zugehörigkeiten thematisieren, irritieren und zur Disposition stellen. Hierzu braucht es Raum für Diskussionen und ein feines Gespür für die Gesprächsführung im Schulzimmer. Lehrpersonen sollen die persönlichen Statements der Schüler_innen aufnehmen, ihnen Raum geben und sie gegebenenfalls auch kontextualisieren. Doch hierfür braucht es ein fachinhaltliches Fundament, auf welches der Unterricht jenseits des didaktischen Prinzips der

Subjektorientierung aufbaut. Dazu bieten sich u. a. historische Zugänge an, bei denen folgende Punkte zu berücksichtigen sind:

(i) In der geschichtsdidaktischen Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Vermittlung von Geschichte gleichzeitig immer auch eine Vermittlung von Identitätsangeboten ist: «*Historische Identitäten sind nicht Inhalt [Ziel], sondern Gegenstand des Geschichtsunterrichts*»⁷. Bezüglich der historischen Auseinandersetzung mit Migration bedeutet dies, dass nicht «die Migration» als Phänomen, sondern das Phänomen der Migrationsgesellschaft zum inhaltlichen Kern der Auseinandersetzung wird. Damit wird die Gesamtgesellschaft in den Blick gerückt und es wird auf zugehörigkeitstheoretische Perspektiven fokussiert, die insbesondere für Fragen der sozialen, politischen und ökonomischen Teilhabemöglichkeiten eine hohe Relevanz haben.

(ii) Ein zentraler konzeptueller Zugang ist es, Migration im Unterricht als Perspektive zu verstehen. Damit dienen nicht die Biografien der Jugendlichen als Ausgangspunkt der thematischen Auseinandersetzung, sondern die Auseinandersetzung mit Inhalten. Die Historikerin Francesca Falk bezeichnet diese Perspektive als «*the lens of migration*»: «*Looking at history through the lens of migration not only adds some new insights to an established body of work, but changes the perspective under which our past and thus also our present is told – and our future imagined.*»⁸ Ein subjektorientierter Zugang bedeutet hier, dass aus der Migrationsperspektive historische Themen beleuchtet werden, wodurch gegebenenfalls auch Zusammenhänge mit der eigenen Biografie oder der nahen Lebenswelt der Schüler_innen hergestellt werden können. So kann etwa der (gemeinsame) Schulort als Ausgangspunkt dienen. Am Thema Arbeitsmarkt und Aufenthaltsrechte könnten beispielsweise folgende Fragen im Unterricht bearbeitet werden: Inwiefern spielte Migration für die wirtschaftliche Entwicklung in unserer Region eine

⁵ BATTAGLIA Santina, «Verhandeln über Identität», in FRIEBENBLUM Ellen, JACOBS Klaudia, WIESSMEIER Brigitte (Hrsg.), *Wer Ist Fremd*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2000, S. 183–202.

⁶ Vgl. CASTRO VARELA María do Mar, «Migration als Chance für die Pädagogik», *Pädagogische Rundschau* 69, 2015, S. 657–670, hier S. 663 f.

⁷ MEYER-HAMME Johannes, «Historische Identität in einer kulturell heterogenen Gesellschaft», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012 (Wochenschau Geschichte), S. 89–97, hier S. 97.

⁸ FALK Francesca, *Gender innovation and migration in Switzerland*, Cham: Springer International Publishing, 2019 (Palgrave studies in migration history), S. 95.

Rolle? Woher kamen bzw. kommen die Arbeiter_innen? Oder inwiefern ist die Geschichte der lokalen Migrationsbevölkerung mit der staatlichen Zulassungspolitik verschränkt (Aufenthaltsrechte, Arbeitsrecht etc.)?

(iii) Alle Formen des Sprechens implizieren Generalisierungen – auch das Sprechen von und über Geschichte. Begriffe wie «die Franzosen», «die Christen» oder «die Arbeiter» vermitteln stets auch eine Abgrenzung und Homogenisierung von Kategorien. Katja Gorbahns Empfehlung ist es, diese Art von Kollektivbegriffen zu kontextualisieren und zugleich eine Binnendifferenzierung vorzunehmen⁹. Dies bedeutet, dass bei Kollektivbezeichnungen immer auch ein Augenmerk auf die diskursive Entwicklung dieser Kategorien gerichtet wird. Gorbahn erklärt ihren Ansatz der Binnendifferenzierung am Beispiel «der Muslime». Indem «*die Differenzen innerhalb von Gruppen deutlich gemacht werden und etwa die soziale, religiöse oder ethnische Vielfalt innerhalb der islamischen Welt und der islamischen Gesellschaft in das Blickfeld gerückt wird*»¹⁰, wird gleichzeitig auch die Dimension der «Dekategorisierung»¹¹ bei der Kollektivbezeichnung eingeführt.

(iv) Kollektivkategorien wie «Völker» oder «Nationen» treten in historischen Narrativen häufig als handelnde Subjekte auf. Diese Form der Darstellung verschleiert komplexe historische Verhältnisse und reproduziert ein Geschichtsbild, das nationale Zugehörigkeitsordnungen legitimiert und vereinfacht reproduziert. Dies bedeutet nicht, dass überhaupt nicht mehr in nationalen Kategorien gedacht und gesprochen werden soll. Nationalstaaten sind, als relativ junges historisches Phänomen der Moderne, äusserst wirkmächtig. Wichtig ist es, dass Nationalstaatlichkeit nicht essentialisiert, sondern in ihrem historischen Kontext verstanden wird. Der Staat als abstrakte Entität ist handlungsunfähig und soll als «*multi-layered, contradictory, translocal ensemble of institutions, practices, and people in a globalized context*»¹²

verstanden werden. Akteur_innen waren und sind aus unterschiedlichen Gründen dazu legitimiert, im Namen einer staatlichen Einheit zu agieren: ob als Soldat_in, als Politiker_in oder als Mitglied einer Fussballnationalmannschaft. Es ist auf allen Schulstufen angebracht, die historischen Akteur_innen, ihre Handlungsmöglichkeiten sowie -grenzen und ihre strukturellen Bedingungen im Unterricht möglichst präzise zu benennen. Je präziser die betroffenen und handelnden Subjekte in den historischen Narrativen erscheinen, desto deutlicher werden damit auch vergangene und heutige Machtverhältnisse und Entscheidungsgewalten herausgearbeitet.

Fazit

Wie sich zeigt, spielen im untersuchten Unterricht die zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler_innen eine zentrale Rolle. Diese inhaltliche Fokussierung kann vordergründig als Subjektorientierung interpretiert werden. Im untersuchten Unterricht werden aber Zugehörigkeiten exponiert, ohne eine kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen, mit Ungleichheiten oder Teilhabemöglichkeiten anzustossen. Die Subjektorientierung wird nicht als didaktisches Prinzip, sondern als thematischer Inhalt des Unterrichts strapaziert. Damit trägt der Unterricht – entgegen den explizit grundrechtsbasierten und antirassistischen Zielen der Lehrpersonen – zur Reproduktion und Verfestigung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen bei. Erst durch eine inhaltliche Auseinandersetzung, die Migration als Perspektive und Subjektorientierung als didaktisches Prinzip berücksichtigt, kann eine kritische Bearbeitung stattfinden, ohne Schüler_innen als «Migrationsandere»¹³ und «Hiesige» im Klassengefüge zu markieren. Historische Zugänge bieten sich an, um über Diskursverschiebungen und die Konstruiertheit sozialer Kategorien im Unterricht kritisch zu diskutieren.

⁹ GORBAHN Katja, «Identität», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67/3/4, 2016, S. 215–229.

¹⁰ GORBAHN Katja, «Identität», S. 227.

¹¹ GORBAHN Katja, «Identität», S. 227.

¹² SHARMA Aradhana, GUPTA Akhil (Hrsg.), *The Anthropology of the State: A Reader*, 1 edition Aufl., Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell, 2006, S. 6.

¹³ MECHERIL Paul, *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2004, S. 161.

Die Verfasser

Sperisen, Vera, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz am Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalisierung, Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Qualitative Unterrichtsforschung.

vera.sperisen@fhnw.ch

Affolter, Simon, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz am Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grenzregimeforschung, Politische Bildung, Migrationspädagogik, Qualitative Unterrichtsforschung.

simon.affolter@fhnw.ch

Zusammenfassung

Dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung folgend stützt sich die Unterrichtspraxis zum Themenfeld Migration mehrheitlich auf die familiären Migrationsbiografien der Schüler_innen. Auch wenn von den Lehrpersonen eine antirassistische und grundrechtsbasierte Auseinandersetzung angestrebt wird, tendiert diese Herangehensweise dazu, hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen unreflektiert abzurufen, zu reproduzieren und zu festigen. Der Beitrag setzt sich mit diesem Spannungsfeld auseinander und widmet sich der Frage, welche alternativen Zugänge die Auseinandersetzung mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen ermöglichen.

Keywords

Migration, Doing Difference, Zugehörigkeitsordnungen, Subjektorientierung, Geschichtsdidaktik, Politische Bildung, Unterrichtsforschung.

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
Lindsay Gibson, Université de la Colombie-Britannique
Laurie Pageau, Université Laval, Québec
Médéric Potvin, Université du Québec à Chicoutimi

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation d'un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique

Abstract

This article presents some of the results obtained during the research project *Big Picture, Small Cards* conducted jointly in the Canadian provinces of Quebec and Alberta. One of the goals of the research was to observe if it was possible to influence the quality of the narratives written by students using a set of activities based on Seixas' historical thinking model. To build the activities, the research team used a set of chronological cards developed by the researchers and named "Snapshots of Time/Clichés d'histoire". This text proposes a summary of the results obtained during the first phase of the project.

Keywords

Historical thinking, Narratives, Narrative frameworks, Teaching resources, Chronology.

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

DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, « Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation d'un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 91-97.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.91

Très tôt dans les écrits de didactique, le récit a eu mauvaise presse, car il était associé à la mémorisation d'une histoire préconstruite et inchangeable. Des méthodes alternatives fondées sur la pensée historique, la pensée historienne ou l'apprentissage conceptuel ont ainsi pris de l'ampleur afin de favoriser une approche plus critique de la science historique à l'école¹. Plus récemment, la présence du récit en classe a été réhabilitée pour autant que celui-ci ne soit pas simplement mémorisé, mais construit, déconstruit et reconstruit par l'élève². Ainsi, un objectif souhaitable du cours d'histoire serait que les élèves soient capables de faire face aux récits contradictoires qui ponctuent leur quotidien en les remettant sur une plus grande échelle, en identifiant les acteurs impliqués et ceux volontairement ou involontairement mis de côté, en vérifiant l'origine des informations utilisées et en s'interrogeant sur l'influence de ces récits sur le futur³. Or, il n'en demeure pas moins qu'actuellement, plusieurs élèves (du moins dans la province de Québec au Canada) quittent l'école avec des fragments de connaissances historiques, des faits, des chiffres et des anecdotes appris en classe ou bien assimilés

¹ SEIXAS Peter, « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding », in OLSON David R., TORRANCE Nancy (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, 1996, p. 765-783.

² SHEMILT Denis, « Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents make Sense of History », in SYMCOX L., WILSCHUT Arie (dir.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte NC: Information Age Publishing, 2009, p. 141-209.

³ KÖRBER Andreas, « Extending historical consciousness: Past futures and future pasts », *Historical Encounters*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 29-39.

au travers de l'histoire profane. Qui plus est, de nombreuses études soulignent que les élèves, peu importe leur niveau de scolarité, ont du mal à écrire des récits historiques cohérents à grande échelle sur les phénomènes historiques qu'ils ont appris et produisent plutôt des récits simplistes et inexacts issus de leur mémoire collective⁴. Les chercheurs ont également émis l'hypothèse que la complexité des récits des élèves augmente avec le temps, mais que leur structure sous-jacente reste relativement fixe et inchangeable⁵.

Quelles approches favoriser afin que les élèves complexifient et nuancent les récits à travers lesquels ils expriment leur conscience historique? Cette question a servi à orienter un projet de recherche mené simultanément dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta. L'objectif du projet était d'observer s'il était possible d'influencer la qualité des récits produits par les élèves à l'aide d'un ensemble d'activités qui vise le développement des concepts de second ordre associés au modèle de pensée historique de Seixas. Ces activités étaient basées sur l'utilisation d'un jeu de cartes historiques développé par les chercheurs et nommé « Clichés d'histoire/*Snapshot of Time* ». Ce texte propose une synthèse des résultats obtenus à la suite de la première phase du projet.

La relation entre la pensée historique et les trames narratives

Le projet de recherche repose sur deux théories complémentaires : celle de la pensée historique et celle des trames narratives. La pensée historique est un concept polysémique, mais la plupart des chercheurs s'accordent à dire qu'il s'agit d'un processus, d'une suite d'opérations propre à l'histoire dont l'objectif est l'interprétation du passé. Parmi ces modèles, le plus utilisé actuellement dans les programmes scolaires canadiens est le modèle des concepts historiques de second ordre, initialement

proposé par Lee et Ashby⁶ et repris par Seixas⁷. Pour Seixas, les concepts de second ordre qui composent la pensée historique :

« *underlie all of our attempts at coming to terms with the past and its implications for decisions in the present. They are not "all or nothing": students can get better at understanding them, using them, and working with them.* »⁸

Seixas identifie six concepts de second ordre : utiliser les sources historiques, établir la pertinence historique, identifier des continuités et des changements, analyser les causes et les conséquences, adopter une perspective historique et comprendre la dimension éthique⁹. L'avantage des concepts de second ordre est qu'ils permettent de problématiser la construction, la déconstruction et la reconstruction des récits historiques en offrant aux enseignants, comme aux élèves, un vocabulaire nécessaire pour comprendre l'histoire comme une discipline scientifique. Ces concepts de second ordre ne se travaillent pas à vide, mais à l'aide de concepts fondamentaux tels que le colonialisme, la démocratie, l'esclavage, etc., qui permettent d'appréhender les particularités du passé. Ainsi, la pensée historique aide à approfondir la compréhension de ce qu'est l'histoire et de comment les savoirs historiques sont produits.

La pensée historique aurait également un rôle à jouer dans le développement des habiletés narratives des élèves. Les trames narratives renvoient à une structure utilisée pour contextualiser, organiser et analyser des événements, des développements et des personnes sur de longues périodes, et ce faisant, ils permettent de générer des récits¹⁰. Ces trames ont l'avantage d'être ouvertes, flexibles

⁴ LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016, 240 p.

⁵ BARTON Keith, LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

⁶ LEE Peter, ASHBY Rosalyn, « Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14 », in STEARN Peter N., SEIXAS Peter C. et al. (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, 2000, p. 199-222.

⁷ SEIXAS Peter, « Conceptualizing the growth... », p. 67-77.

⁸ SEIXAS Peter, « What is Historical Consciousness », in SANDWELL Ruth W. (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto : University of Toronto Press, 2006, p. 19.

⁹ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal : Modulo, 2013, 218 p.

¹⁰ LEE Peter, HOWSON Jonathan, « Two out of five did not... », 2009, p. 117-140.

et adaptables leur donnant ainsi la possibilité d'être construites, déconstruites et reconstruites. Shemilt explique que développer les trames narratives des élèves en classe d'histoire ne signifie pas enseigner un seul grand récit. L'objectif est plutôt de leur apprendre à construire, à élargir, à contester, à déconstruire et à reconstruire activement leurs propres récits¹¹. Les trames narratives pourraient également aider les élèves à reconnaître les lacunes et les distorsions retrouvées dans leurs connaissances historiques et les amener à transformer des informations déconnectées en récits à plus grande échelle. Plusieurs concepts de second ordre sont particulièrement pertinents pour favoriser l'apprentissage des trames narratives et permettre aux élèves de rédiger des récits historiques cohérents et critiques tels que ceux de la continuité et du changement, des causes et conséquences, de la pertinence historique, de l'analyse des sources et de leurs interprétations. Ces concepts auraient une influence sur la qualité de l'organisation du récit, la profondeur de la compréhension des phénomènes historiques mentionnés, la pertinence accordée aux événements et l'ampleur de la couverture temporelle. Au final, les trames narratives seraient la forme dans laquelle le travail de la pensée historique pourrait être observé.

Méthodologie

Si théoriquement il est possible de supposer un lien entre l'habileté des élèves à user des concepts de second ordre et la capacité à construire, déconstruire et reconstruire les récits, peu d'études empiriques sont disponibles pour observer ce qu'il en est dans la réalité de la classe. À partir de la méthode du *design study*¹², notre équipe a développé un protocole de recherche construit autour de la passation d'un prétest et d'un post-test, les deux séparés par une séquence de cinq leçons enseignées par les chercheurs. La collecte de données s'est déroulée simultanément

en Alberta et au Québec, en anglais et en français dans des classes d'histoire de 5^e année au primaire et de 4^e année au secondaire (10^e année en Alberta). Le choix de ces deux niveaux s'explique par la proximité des demandes curriculaires des provinces¹³. Les classes sélectionnées se ressemblaient sur le plan démographique, le rendement scolaire des élèves et le niveau d'éducation des parents. Au total, 26 élèves de 5^e année et 22 élèves de 4^e au Secondaire du Québec et 34 élèves de 5^e année et 37 élèves de 10^e année ont participé à la recherche.

Lors du prétest, les élèves étaient invités à remplir par écrit un questionnaire composé de trois questions. La première demandait aux élèves d'identifier un diagramme qui leur semblait le mieux représenter l'histoire du Canada (voir Figure 1) et expliquer brièvement leur choix¹⁴.

La seconde question était inspirée de celle conçue par Jocelyn Létourneau et de Sabrina Moisan¹⁵ et demandait aux participants d'écrire l'histoire du Canada depuis ses origines jusqu'à nos jours tels qu'ils s'en souvenaient. Cette question avait pour objectif de vérifier l'habileté des élèves à faire appel aux trames narratives et aux concepts de second ordre pour rédiger un récit de l'histoire du Canada. Enfin, la troisième question demandait aux élèves de donner un titre à leur récit, celui-ci servant de clé de lecture au reste du texte.

À la suite du prétest, les chercheurs et assistants de recherche ont animé cinq leçons de 60 à 75 minutes avec l'enseignant titulaire. Lors des cinq leçons, les élèves, en équipe, ont complété des activités qui visaient à développer cinq concepts de second ordre de la pensée historique à l'aide d'un jeu de cartes chronologique conçu par l'équipe de recherche et nommé « Clichés d'histoire ». Chaque carte du jeu comprend un titre, une

¹¹ SHEMILT Denis, « Drinking an Ocean ... », p. 141-209.

¹² COBB Paul *et al.*, « Design Experiments in Educational Research », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 9-13.

¹³ Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale et chaque province impose ses propres programmes.

¹⁴ ANGVIK M., VON BORRIES B. (ed.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: édition Körber-Stiftung, 1997, 2 volumes, s.p.

¹⁵ LÉTOURNEAU Jocelyn, MOISAN Sabrina, « Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French Canadian Heritage », in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 109-128.

1. Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps		
2. Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps		
3. Les choses se sont généralement détériorées à travers le temps		
4. Les choses se répètent à travers le temps		
5. Les choses passent d'un extrême à l'autre à travers le temps		
6. Aucune de ces réponses (écris ton propre énoncé et dessine ton propre diagramme)		

Figure 1 : Choix des diagrammes retrouvés dans la question 1 du prétest.

brève description d'un événement historique et une source iconographique (photographie, carte, caricature ou peinture) qui offre des indices sur le moment où l'événement s'est produit (voir Figure 2). Les cartes dépeignent cinquante événements de l'histoire canadienne, de la préhistoire à aujourd'hui, qui sont généralement inclus dans les programmes scolaires.

Les cinq leçons associées au travail des concepts de second ordre sont conçues pour renforcer les trames narratives et stimuler l'externalisation des processus de connaissance, de réflexion et de raisonnement. La cinquième leçon terminée, les élèves remplissaient une nouvelle fois le questionnaire remis lors du prétest. Afin de déterminer dans quelle mesure les leçons portant sur les concepts de second ordre ont influencé les récits rédigés par les élèves, les prétests et les post-tests de chaque élève ont été comparés. Cette analyse s'est faite à partir de quatre caractéristiques du récit : son organisation, les phénomènes historiques mentionnés, la pertinence accordée aux événements et l'étendue temporelle du récit proposé. Les résultats obtenus au Québec et ceux obtenus en Alberta ont ensuite été comparés.

Influence du jeu de cartes sur les trames narratives employées par les élèves

L'une des préoccupations du projet de recherche était de vérifier si les leçons suivies avec les chercheurs avaient une influence sur la manière dont les élèves percevaient le récit de l'histoire du Canada. L'analyse de la première question du questionnaire permet de constater un changement dans la sélection des diagrammes chez les élèves du Québec et de l'Alberta. Par exemple, la majorité des élèves de 5^e année des deux provinces choisissent le premier diagramme « les choses vont en s'améliorant » lors du prétest tandis que lors du post-test, ils préfèrent le cinquième diagramme « les choses vont d'un extrême à l'autre » (voir Figure 1). Les changements observés entre le prétest et le post-test auraient été influencés par une activité proposée en classe portant sur le progrès et le déclin. Les explications fournies par les participants sont également évocatrices puisqu'ils mentionnent les concepts de progrès et de déclin, de continuité et de changement et notent que le progrès



Figure 2 : Avant et arrière des cartes du jeu « Clichés d'histoire » publié au *Thinking Critically Consortium TC*².

pour un groupe est peut-être un déclin pour un autre. Les données obtenues lors de l'analyse du choix du diagramme semblent indiquer que les leçons ont eu une influence sur la compréhension de l'histoire du Canada chez les participants.

L'analyse des récits rédigés par les élèves s'est tout d'abord attardée au type de texte produit. Quatre catégories ont été employées pour les classer : les incomplets, les listes, les textes descriptifs et les récits causaux. Les incomplets rassemblent les textes à peine élaborés et les réponses du style : « *Je ne me rappelle plus de l'histoire du Canada.* » Les listes sont une énumération de personnages et d'événements sans liens entre eux. Les descriptions s'apparentent aux listes, mais les élèves donnent plus de détails à propos des événements. Contrairement aux descriptions, les récits causaux proposent une interprétation des événements historiques. Ils lient également les événements à l'aide de liens de causalité et prennent en compte la perspective de différents acteurs du passé. Les résultats obtenus suggèrent que les textes incomplets et les listes ont tendance à diminuer lors du post-test. Cependant,

les descriptions sont le type de textes le plus fréquemment retrouvés tant au niveau du prétest qu'au niveau du post-test. De plus, le nombre de textes descriptifs a tendance à s'accroître lors du post-test au détriment des listes et des récits causaux¹⁶. De manière générale, bien que le style des textes proposés par les élèves ne se modifie pas et demeure une description, il est possible de constater des changements entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du post-test. Un plus grand nombre d'événements mentionnés, une meilleure compréhension de la chronologie des événements et une plus grande précision quant aux événements choisis sont tous trois des caractéristiques des textes rédigés lors du post-test tant chez les élèves de 5^e année que ceux de 10^e année de l'Alberta comme du Québec.

¹⁶ C'est peut-être à cause de la prépondérance des textes descriptifs que l'analyse des titres donnés aux rédactions des élèves s'est révélée être inutile. La majorité des élèves ont donné comme titre « *L'histoire du Canada* ». D'autres n'ont tout simplement pas répondu à cette question. Les données obtenues n'ont pas semblé être utiles pour répondre aux questions de la présente recherche.

Conclusion

L'un des casse-têtes qui résulte de l'analyse des données est l'inéquation entre le choix du diagramme à la question A et le texte fourni à la question B. En effet, les explications fournies par les élèves sur leur choix du diagramme laissent à supposer une compréhension de l'histoire plus sophistiquée puisque ces derniers utilisaient les concepts de second ordre, tels que la continuité, le changement et la pertinence historique, afin de justifier leur choix. Or, les textes retrouvés par la suite sont de nature descriptive et font peu appel aux concepts de second ordre. Ces résultats semblent s'aligner davantage avec les hypothèses de Barton et de Levstik¹⁷ qui notent que les trames narratives employées par les élèves sont difficilement modifiables, bien que le contenu puisse se bonifier

avec le temps. De plus, comme souligné par Lévesque¹⁸, les élèves rencontrés n'avaient jamais eu à rédiger un récit en classe d'histoire. L'exercice leur était totalement nouveau et pour certains, il a présenté un défi de taille. Ces réflexions ont incité l'équipe de recherche à modifier ses instruments et à procéder à une seconde collecte de données au printemps 2019. Ainsi, la question initiale s'est transformée pour devenir : « Explique comment ton choix de diagramme permet d'expliquer l'histoire du Canada des origines à aujourd'hui. Utilise des exemples d'événements et de personnages dans ta réponse. » L'objectif est d'assurer une meilleure adéquation entre le choix du diagramme et la rédaction du récit, ce qui semble nécessaire pour mieux comprendre comment les élèves pensent l'histoire.

¹⁷ BARTON Keith, LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, 2004.

¹⁸ LÉVESQUE Stéphane, « Why Historical Narrative Matters? Challenging the Stories of the Past », *Canadian Issues Thèmes canadiens*, Automne, 2014, p. 5-11.

Les auteur-e-s

Catherine Duquette est professeure associée à l'Université du Québec à Chicoutimi et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur la pensée historique, la conscience historique et l'évaluation en classe d'histoire.

catherine.duquette@uqac.ca

Lindsay Gibson est professeur adjoint à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). Il est le responsable de l'école d'été sur la pensée historique. Ses intérêts de recherche portent sur la pensée historique, le jugement éthique et le développement des trames narratives en classe d'histoire.

lindsay.gibson@ubc.ca

Laurie Pageau est candidate au doctorat en didactique de l'histoire sous la direction de Jean-François Cardin et de Catherine Duquette. Elle s'intéresse à l'influence de la compréhension épistémologique de l'histoire chez les élèves sur leur réussite à l'épreuve ministérielle d'histoire en vigueur au Québec.

laurie.pageau.1@ulaval.ca

Médéric Potvin est étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi sous la direction de Catherine Duquette. Son mémoire s'intéresse à la conscience historique des membres de la Nation innue du Saguenay, Lac-St-Jean et leur rapport au programme d'histoire en vigueur dans la province de Québec.

mederick.potvin1@uqac.ca

Résumé

Cet article présente une partie des résultats obtenus lors du projet de recherche *Des petites cartes pour une grande histoire* mené conjointement dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta. L'objectif de la recherche était d'observer s'il était possible d'influencer la qualité des récits produits par les élèves à l'aide d'un ensemble d'activités qui vise le développement des concepts de second ordre associés au modèle de pensée historique selon Seixas. Pour construire les activités, l'équipe de recherche s'est servie d'un jeu de cartes historiques développé par les chercheurs et nommé « Clichés d'histoire/*Snapshot of Time* ». Ce texte propose une synthèse des résultats obtenus lors de la première phase du projet.

Mots-clés

Pensée historique, Récit, Trame narrative, Outil didactique, Chronologie.

Former les enseignants d'histoire pour la génération «Z»... ou la créativité didactique

Abstract

In a context of fast and increasing change, teacher training must allow the profession for relevant and constant adaptation. The so-called “Z” generation, which grew up with digital technologies from birth, is crystallizing these changes; the relationship to knowledge and teaching and learning methods must be rethought. This study is based on two innovative teacher training devices for the didactics of history in Secondary II, built around the notion of didactic creativity and analyzed in order to reflect upon these questions.

Keywords

Didactic creativity, Innovation, Hybrid device, History didactics, Teacher training.

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

TERZIDIS Amalia, « Former les enseignants d'histoire pour la génération “Z”... ou la créativité didactique », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 99-104.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.99

Les changements paradigmatiques de l'enseignement et du rapport au savoir, qui découlent de la crise que l'Éducation semble traverser¹, nous amènent à penser la formation des enseignants de façon différente. En effet, au cœur de ces mutations, la génération «Z», aussi nommée «*Digital Natives*» ou «*Petite Poucette*» par Michel Serres, appelle l'enseignement à adapter ses paradigmes et ses pratiques, que ce soit dans les classes ou les instituts de formation des enseignants, qui accueillent déjà ces étudiants «Z». Bien que les caractéristiques précises de cette génération soient débattues et nuancées, et que l'impact de la digitalisation sur la façon d'apprendre et de comprendre n'est pas encore clairement défini, il est indéniable que le caractère éphémère et la croissance exponentielle des savoirs en construction ainsi que leur accessibilité potentielle, en tout lieu et en tout temps, modifient substantiellement la transposition didactique, le rapport au savoir et à l'enseignement/apprentissage, ce qui implique évidemment d'adapter la formation des enseignants en conséquence.

Dans ce contexte, la créativité – dans le sens d'une capacité transversale à générer de nouvelles idées – est une compétence essentielle à développer, tant du côté de l'enseignant que des élèves, comme le relèvent de nombreuses recherches et les mises en œuvre dans le Plan d'études romand (PER), pour faire face aux nouveaux défis d'un monde en mutation rapide, où les informations, les savoirs et les modes de communication sont en perpétuel mouvement. Pour répondre à ces nouvelles prérogatives, nous proposons de développer le concept de *créativité didactique* et de le mobiliser dans la formation des enseignants. Ainsi,

¹ TERZIDIS Amalia, DARBELLAY Frédéric, « Un développement professionnel durable? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants », *Revue des Sciences de l'Éducation* (Canada), 2017, n° 10, p. 124-153.

deux dispositifs de formation d'enseignants d'histoire au Secondaire II ont été pensés et analysés pour répondre à ces paradigmes en mutation.

Le premier module est destiné aux enseignants en formation pour le Secondaire II et s'articule autour d'une démarche d'investigation des étudiants qui conduit à la création de matériel didactique mettant en œuvre l'histoire orale. Le second prend place dans le contexte d'un diplôme complémentaire pour le Secondaire II et aboutit à la création de matériel didactique pour une visite dans un musée d'histoire. Tous deux mobilisent un cadre théorique lié à la créativité et à une épistémologie de l'histoire selon le modèle didactique de la pratique historienne et du développement de la pensée critique², qui met en œuvre une approche problématisante, afin de se distancier d'une perspective positiviste de l'enseignement de l'histoire. Au travers de ces deux exemples, nous cherchons à analyser les enjeux d'évolution de la formation d'enseignants et de sa mise en œuvre concrète.

Quand la génération Z doit apprendre l'histoire

Du point de vue épistémologique, l'histoire positiviste a progressivement cédé sa souveraineté à des paradigmes d'histoire compréhensive, complexe et polysémique, voire une histoire connectée ou une histoire globale³, qui prennent en considération plusieurs points de vue pour les mettre en relation et construire une certaine compréhension de la complexité. Par voie de conséquence, les démarches d'enquête et l'approche problématisée encouragées par le PER et par les Moyens d'enseignement romands (MER) s'ancrent dans cette perspective. Pourtant, l'expérience en institut de formation montre que dans les pratiques de classe, la conception de l'histoire reste passablement

chronologique, linéaire et positiviste. Ainsi, les enseignants en formation peinent à sortir des modèles reçus et perpétués, qui sont ceux de la transmission verticale de savoirs déclaratifs et chronologiques, creusant un écart considérable non seulement entre l'enseignement prodigué et les modalités d'apprentissage des élèves, mais également du point de vue de l'épistémologie de l'histoire.

Bien que les attributs et la catégorisation des «*Digital Natives*» soient passablement controversés⁴, certains éléments relativement stables sont cependant inéluctables dans le contexte socioculturel actuel et à venir. Tout d'abord, les caractéristiques sociétales et individuelles que la digitalisation a entraînées imprègnent cette génération de façon à modifier le rapport au savoir, à l'apprentissage, à l'enseignant, à l'école et même à la façon de conceptualiser et de mobiliser ses ressources mentales et intellectuelles. La rapidité, la flexibilité, la démultiplication des sources d'information et leur flux continu, le zapping, la société du divertissement, l'hyperconnectivité, l'hypermédiatisation, mais aussi la plus grande mixité socioculturelle ont fait bouger et continuent de faire bouger les lignes de références, les normes, les *habitus* liés au savoir. Le maître n'est ainsi plus seul et unique garant d'un savoir univoque, qui se transmettrait de façon verticale et s'ancrerait sur une source stable et unique, souvent ou exclusivement textuelle. L'apprentissage se fait en «*navigant*» d'une information à l'autre, en tirant des informations de différents contextes et en construisant – ou pas – du sens au travers de divers éléments mis ensemble, en collaborant et en s'appuyant sur une motivation intrinsèque forte. Ce sont précisément des traits caractéristiques des apprentissages dits créatifs⁵. Du point de vue de l'histoire, cela correspond à la perspective de problématisation, de la mise en perspective de sources, de la démarche d'investigation et de critique historique évoquée plus haut, puisqu'il

² DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes: PUR, 2011; DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, «Autonomisation de la classe d'histoire et critique historique», in ETHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Belgique: De Boeck, 2018, p. 93-108.

³ DOUKI Caroline, MINARD Philippe, «Histoire globale, histoires connectées: un changement d'échelle historiographique?», *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2007, n° 5, p. 7-21.

⁴ BENNETT Sue, MATON Karl, KERVIN Lisa, «The "Digital Natives" debate: A critical review of the evidence», *British journal of educational technology*, 2008, vol. 39, n° 5, p. 775-786.

⁵ JEFFREY Bob, CRAFT Anna, «Creative learning and possibility thinking», *Creative learning practices: European experiences*, 2006, p. 73-91.

s'agit de construire du sens à partir de plusieurs éléments, de *créer* une compréhension individuelle ou collaborative.

Dans la mesure où ces mouvements et les caractéristiques inhérentes aux générations digitales et celles qui suivent sont très labiles et constamment en évolution, il s'agit moins de stabiliser des modèles didactiques définitifs que de développer la compétence à s'adapter, à créer et à réguler des choix didactiques, des pratiques et un milieu didactique en fonction de ces évolutions. Ainsi, la créativité didactique permet – si l'on suit Lubart⁶ dans sa définition de créativité – de trouver à chaque fois des solutions didactiques nouvelles et adaptées au contexte. Au Secondaire II, en l'absence du PER et des MER, cette créativité didactique est d'autant plus essentielle qu'elle ne concerne plus uniquement la transposition didactique interne, mais également celle externe, pour créer le plan d'étude et les moyens d'enseignements adaptés à des publics très divers, au sein d'établissements relativement hétéroclites et où l'histoire occupe des places très inégales.

C'est pourquoi la créativité didactique nous est apparue comme pierre d'achoppement pour former les enseignants amenés à pratiquer au Secondaire II. Nous avons donc orienté nos dispositifs de formation autour de ce concept en cherchant nous aussi à faire preuve de créativité didactique et d'innovation.

Quand la formation sort des murs, des manuels et des habitudes

Nous avons ainsi conçu deux modules innovants de formation à l'enseignement de l'histoire au Secondaire II et souhaité les analyser dans une perspective itérative propre à la méthodologie de recherche design en éducation⁷. L'innovation passe tant par les modalités de formation choisies que par les contenus proposés.

⁶ LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, Paris: Armand Colin, 2003.

⁷ CLASS Barbara, SCHNEIDER Daniel, « La Recherche Design en Éducation: vers une nouvelle approche? », *Frantice.net*, 2013, vol. 7, p. 5-16.

Du point de vue des modalités, l'hybridation – à savoir l'alternance entre enseignement/apprentissage à distance et en présence – permet une dévolution importante du processus de formation, en mettant en œuvre des classes inversées (appropriation de contenus à distance par les étudiants, en amont de leur mise en œuvre dans des tâches), la mise à disposition de ressources et de tâches qui favorisent les apprentissages créatifs, la collaboration et la métacognition professionnelle. Une partie des séances où la présence est requise a lieu *extra-muros*. Pour le module concernant l'histoire orale, les étudiants réalisent leur démarche d'enquête et leur source orale sur le terrain, et pour le module « musée », deux après-midis de cours blocs ont lieu dans le musée. Ces lieux différents, agissant comme des facteurs environnementaux favorisant la créativité⁸ permettent aux étudiants de sortir du cadre et des représentations habituelles liées à l'enseignement de l'histoire. Ils rendent surtout possible l'ancrage de l'histoire dans le monde extérieur à l'école, le monde « réel » et concret, et permettent ainsi de travailler sur le sens et la motivation intrinsèque – tout à la fois des étudiants et des futurs élèves qu'ils auront en classe. Quant aux contenus, une partie est consacrée à des outils de base en didactique, comme la planification, la formulation d'objectifs, l'analyse *a priori*, l'alignement curriculaire, le processus de transposition didactique et l'évaluation. Une autre partie est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage créatifs, à leurs enjeux et à leurs caractéristiques, toujours en lien avec les outils de base proposés par ailleurs. Ces contenus, axés sur la créativité, sont ensuite mobilisés pour entrer dans un processus de création didactique complet, contextualisé soit autour de l'histoire orale soit autour d'une sortie au musée. Dans les deux cas, il s'agit de rompre avec des pratiques plus traditionnelles, basées sur des manuels, sur un enseignement transmissif dispensé en salle de classe. L'enjeu est à la fois de faire sortir les étudiants des *habitus* (compris comme l'ensemble des habitudes prégnantes dans les classes d'histoire), des représentations

⁸ PACTEAU Chantal, LUBARD Todd, Le développement de la créativité, *Sciences humaines*, 2005, n° 10, p. 23.

de l'enseignement de l'histoire via des modalités et des pratiques peu usitées, mais également de leur fournir les outils pour le faire et, au travers des contenus sur la créativité, des ressources pour innover constamment, au-delà de l'histoire orale et de la sortie au musée.

Dans le premier cas (histoire orale), les étudiants sont amenés à vivre une démarche d'enquête qui vise à interroger un témoin du passé lié à un phénomène sociohistorique local, puis à opérer une transposition didactique complète en construisant une séquence d'enseignement/apprentissage qui intègre la source produite lors de la démarche vécue, ou qui propose un processus similaire à faire vivre à leurs élèves.

Dans le second cas (musée), les étudiants sont d'abord guidés dans des réflexions alimentées par l'exposition visitée et par la médiatrice culturelle, sur l'organisation des savoirs et de leur présentation dans le musée – qui obéit aux principes de la transposition didactique. Ils sont ensuite amenés à créer une séquence didactique au sein de laquelle une visite dans ce musée amène une plus-value. Ils créent également le matériel didactique utilisable lors de la visite (tâches et dossier pédagogique les accompagnant), qui sera ensuite édité officiellement pour le mettre à disposition des visites scolaires du musée.

En nous appuyant sur différentes données qualitatives extraites de ces dispositifs et de leurs mises en œuvre, nous avons synthétisé les limites et les forces récurrentes et marquantes qui en émergent. En nous basant sur ces éléments, nous avons défini les conditions nécessaires pour qu'un dispositif hybride, innovant et centré sur la créativité didactique mène à un processus de professionnalisation efficiente⁹, et nous avons tracé des lignes directrices pour orienter les réflexions et les pistes d'action à venir, en vue d'optimiser la formation d'enseignants, en adéquation avec les mutations et le contexte évoqué plus haut.

⁹ TERZIDIS Amalia, « De l'hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l'Histoire sort de ses gonds », *Auptic.éducation*, sous presse.

Ce que nous retenons de l'analyse

Le schéma synoptique ci-dessous (voir Figure 1) résume les points-clés, synthétisés depuis le recensement systématique des éléments collectés dans les données, en termes de forces et de limites des dispositifs en question.

Sans pouvoir entrer ici dans une analyse détaillée et approfondie, nous notons que les modalités de travail proposées, les contenus et les tâches innovantes sont perçues comme stimulantes pour la motivation intrinsèque tout à la fois des étudiants et de leurs futurs élèves. Les dispositifs permettent une remise en question, une mise à distance ainsi qu'une possibilité réelle et concrète de sortir des modèles traditionnels de l'enseignement de l'histoire. Cependant, les étudiants relèvent qu'il est assez difficile de sortir de ces « us et coutumes », notamment la perspective d'une histoire événementielle et chronologique, et d'un enseignement transmissif, qui favorisent des apprentissages de faible niveau taxonomique. Ils remarquent pourtant que les outils, les réflexions et les pistes proposés autour de la créativité didactique permettent de pallier les problèmes rencontrés dans leur pratique, notamment liés à la (dé) motivation des élèves mais aussi de l'enseignant, au rapport au savoir stressant pour l'enseignant (utilisation de Wikipedia pour « piéger » l'enseignant sur des détails événementiels), à l'absence de PER et de MER au Secondaire II et à « l'immensité » de la discipline historique qui rend difficile la transposition didactique. Si la recherche propose d'autres modèles depuis déjà longtemps, et si les étudiants sont convaincus et enthousiastes, il reste néanmoins que la force motrice des pratiques et des représentations maintient une inertie qui n'offre pas un contexte favorable au changement et à l'adaptation à de nouveaux paradigmes d'enseignement.

L'on remarquera par ailleurs que les limites recensées ont souvent trait à des peurs et à des résistances externes aux étudiants (programmes, collègues, examens, logistique). Certaines peurs sont plus personnelles, comme le sentiment d'impuissance et/ou d'échec, la peur du jugement, de manquer de temps, de faire faux, mais toujours imputables à des contextes peu favorables au changement et à une didactique plus créative.

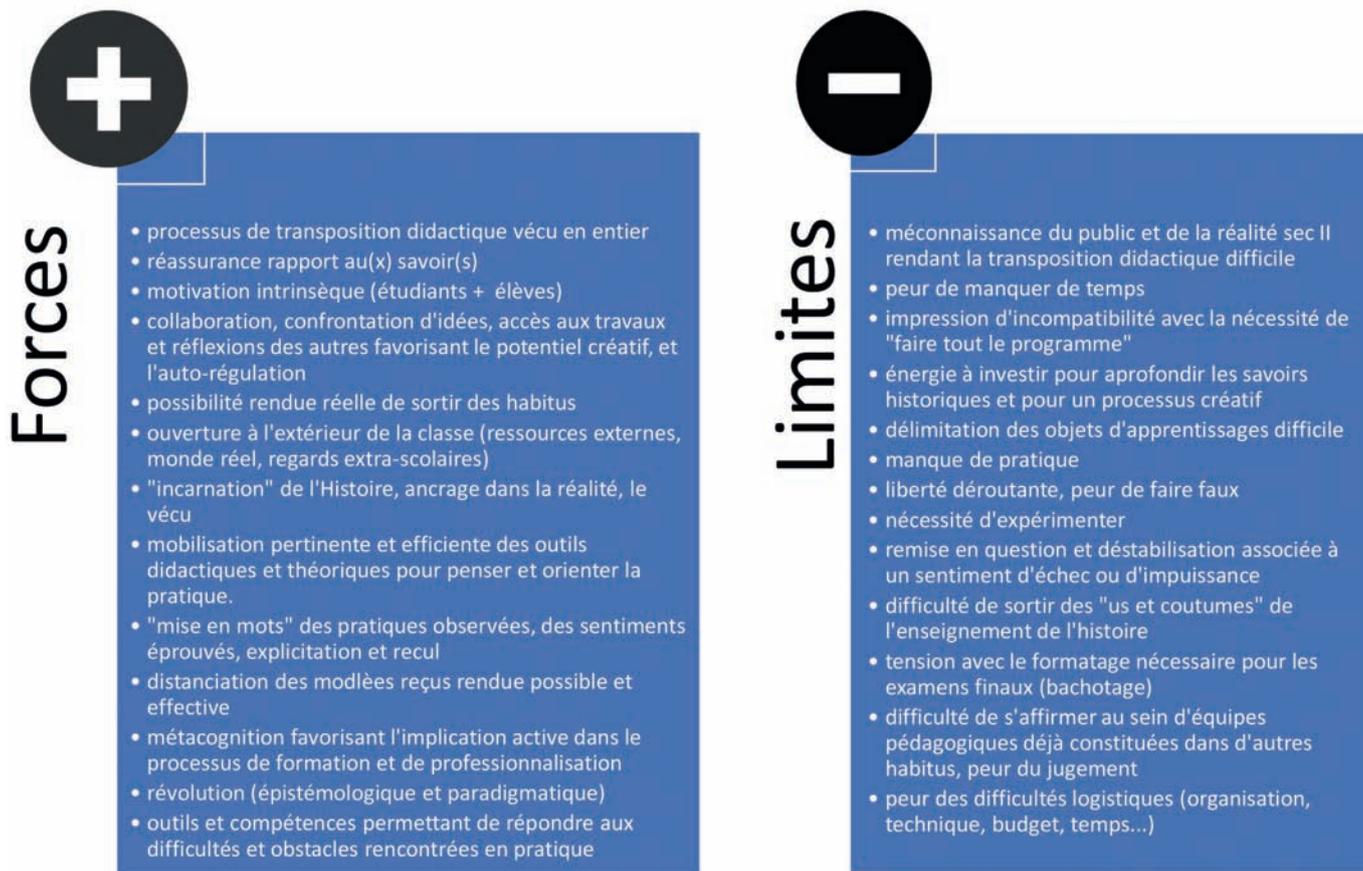


Figure 1 : Forces et limites des dispositifs analysés.

Conclusions introductives

Si l'on a vu que la créativité didactique, que ce soit au niveau de la formation des enseignants ou de l'enseignement de l'histoire, représente une compétence-clé et une ressource essentielle à plus d'un titre, elle met également en évidence des limites et des freins à l'évolution de la profession, qu'il s'agit de prendre en considération pour adapter la formation de façon pertinente aux générations actuelles et futures dans le contexte que l'on connaît.

Outre l'esquisse de conditions pour une formation hybride professionnalisante efficiente, ces analyses et réflexions nous amènent à quelques éléments qui pourront orienter la suite de nos réflexions et de nos actions.

Tout d'abord, la nécessité absolue de décloisonner la formation institutionnelle des pratiques de terrain pour transformer les *habitus* liés à

l'enseignement de l'histoire et actualiser la formation dans la réalité. En ce sens, il est impératif d'œuvrer à l'optimisation de conditions favorables au changement, en agissant non plus seulement auprès des étudiants en formation, mais également auprès des enseignants experts, des directions d'établissement, etc. Dans le même sens, le décloisonnement entre école/institution de formation et monde extérieur est également apparu comme favorable, voire nécessaire.

Ensuite, nous voyons la nécessité de définir des moyens de dépasser les peurs des étudiants, par exemple en visant l'encapacitation¹⁰, qui permettrait une actualisation réelle de la formation dans

¹⁰ L'«encapacitation» est le terme choisi dans la littérature scientifique francophone pour traduire le phénomène appelé «*empowerment*» dans la littérature anglophone, et qui désigne le renforcement chez l'individu, du sentiment de compétence, de confiance en ses capacités.

les pratiques effectives¹¹, en dépassant les peurs évoquées par les étudiants.

De ces deux premiers axes découle une piste intéressante, celle de la communauté de pratique qui permettrait à la fois de rendre plus perméables les limites terrain/formation institutionnelle et

¹¹ KIRALY Donald, *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Routledge, 2014; USCLAT Pierre, HÉTIER Renault, «Dévolution et encapacitation en pédagogie universitaire», *Revue Éducation permanente*, 2015, n° 203, p. 109-118.

le sentiment d'appartenance et d'encapacitation nécessaire à une professionnalisation efficiente.

Dans tous les cas, l'analyse de ces dispositifs de formation renforce l'idée que la créativité didactique est une piste essentielle pour adapter la formation des enseignants au contexte actuel et à venir de l'Éducation, mais qu'il reste de l'ouvrage pour permettre les adaptations nécessaires. Nous espérons ainsi que ces brèves conclusions soient l'introduction de nouvelles réflexions et actions pour les classes d'histoire et la formation des enseignants.

L'auteure

Amalia Terzidis est professeure à la HEP Valais, où elle coordonne les didactiques des Sciences humaines et sociales. Également chargée d'enseignement à la HEP Vaud, elle y est spécialisée dans les questions de créativité dans l'enseignement/apprentissage. Collaborant au sein du groupe de recherche CreaInMotion (Créativité, Innovation, Émotions) et du groupe de recherche 2Cr2D en histoire, elle crée des synergies entre ces deux domaines.

Amalia.terzidis@hepv.ch

Résumé

Dans un contexte de mutations rapides et croissantes, la formation des enseignants doit permettre une adaptation pertinente et constante à la profession. La génération dite «Z», qui a grandi avec les technologies digitales dès la naissance, cristallise ces mutations, le rapport au savoir ainsi que les modalités d'enseignement et d'apprentissage doivent être repensés. Cette étude s'appuie sur deux dispositifs innovants de formation des enseignants à la didactique de l'histoire au Secondaire II, construits autour de la notion de créativité didactique, qui sont analysés afin de réfléchir à ces questions.

Mots-clés

Créativité didactique, Innovation, Dispositif hybride, Didactique de l'histoire, Formation des enseignants.

Pratiques enseignantes

Ismaël Zosso Francolini, Établissement secondaire de Béthusy
et HEP Vaud, Lausanne

Mémoires migrantes : quand les élèves vont à la rencontre de l'histoire orale des migrations

Abstract

“Migrants remember” is an oral history project for a number of classes over several years. Students are helped in constructing an oral-media collection of the history of migrant associations in Lausanne and the canton of Vaud. This school oral history activity questions in a concrete manner several aspects concerning diversity in school history teaching and puts students at the centre of their relationship to other cultures.

This article tries to point out some markers for reflection concerning the links between migration, history and citizenship teaching and the notion of otherness.

Keywords

Migration, Integration, Oral history.

Au sein d'un établissement scolaire lausannois, des classes constituent une sonothèque de la mémoire des associations migrantes de leur ville. Ce travail en histoire orale se déroule sur plusieurs années et mobilise une soixantaine d'associations. L'approche développée dans ce projet est le résultat de plusieurs constats.

Premier constat

La Suisse s'est construite grâce aux « autres ». Ce sont des générations de migrant.e.s qui ont bâti les barrages, les infrastructures de ce pays. Cette histoire est relativement connue des historien.ne.s grâce à différentes sources, en particulier syndicales. Or, les plans d'études et les manuels scolaires présentent une imperméabilité importante à cette histoire. Les nouveaux moyens d'enseignement romands ne traitent pas de cette thématique. Dans sa version probatoire, un seul schéma permet de constater qu'il y a des étranger.ère.s en Suisse, mais à aucun moment, les raisons de cette présence ne sont questionnées¹.

Deuxième constat

Considérer les migrant.e.s uniquement comme des bâtisseurs et réduire l'étude historique des vagues migratoires en Suisse à cette dimension, c'est mettre les migrant.e.s dans une catégorie construite pour eux (et pour les livres d'histoire) et non par eux. Les migrant.e.s ont d'abord bâti en Suisse des vies, des familles, des communautés.

ZOSSO FRANCOLINI Ismaël, « Mémoires migrantes : quand les élèves vont à la rencontre de l'histoire orale des migrations », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 107-111.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2020.01.06.107

¹ Site des Moyens d'enseignement romands: https://www.plandetudes.ch/documents/2898149/5187913/Histoire+11e_Livre_theme+1.pdf/81684a2f-2d13-4baf-8892-a72947ced47b, p. 14, consulté le 30.09.19.

Au cœur de ce chantier social, il y a des associations qui constituent autant de ponts entre les migrant.e.s eux.elles-mêmes et entre eux.elles et les Suisse.esse.s. La recherche historique académique ne manifeste que peu d'intérêt pour cette dimension de l'histoire des migrations qui reste marginale².

Troisième constat

La thématique des migrations est abordée par plusieurs disciplines scolaires, principalement par la géographie et la citoyenneté. Il s'agit dans ces séquences d'expliquer pourquoi les migrant.e.s quittent leur pays. Ils.elles sont généralement présenté.e.s comme « les autres » qui partent pour échapper à de mauvaises conditions de vie. Les élèves issu.e.s de ces migrations se retrouvent de fait catégorisé.e.s comme appartenant au monde qui souffre par opposition à « notre » monde qui ne souffrirait pas.

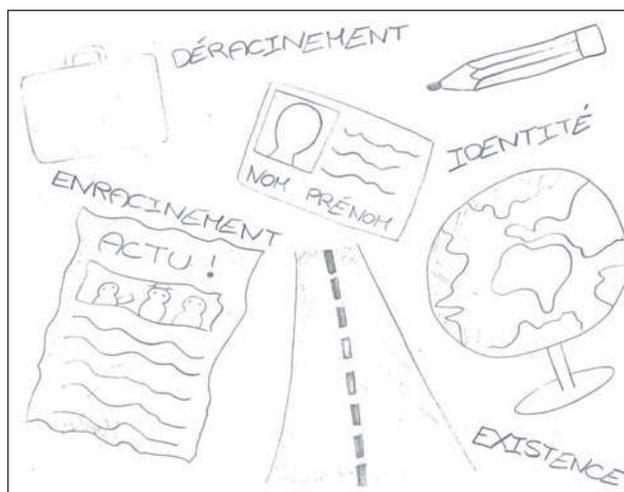
Partant de ces constats, nous avons étudié les migrations en classe d'histoire (11^e année³) en centrant notre regard sur les processus d'intégration. Nous avons choisi de nous intéresser à une histoire de l'enracinement et non du déracinement.

Une démarche expérimentale

« Mémoires migrantes » vise à la constitution d'une sonothèque en ligne d'entretiens entre des élèves et des membres d'associations migrantes à Lausanne. Les entretiens portent sur l'histoire des associations des migrant.e.s. La migration n'est donc pas racontée comme un parcours de perte, mais comme un parcours de construction. Dans le champ des différentes pratiques historiennes,

² Quelques travaux permettent d'entrer dans ce thème: STEINER Béatrice, MATTEY Laurent, *Nous, moi... les autres: les associations de migrants et la formation de l'identité*, Lausanne: UNIL, 2008; FIBBI Rosita, « Les associations italiennes en Suisse en phase de transition », *Revue européenne des migrations internationales*, 1(1), 1985, p. 37-47; FIBBI Rosita, « Les associations d'étrangers: une réalité interculturelle », in POGLIA Edo, PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, GRETLER Armin, DASEN Pierre (éd.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: être migrants II*, Bern: Peter Lang, 1995, p. 329-332.

³ Dernière année de l'école secondaire I.



Dessin d'élève réalisé dans le cadre du projet « Mémoires migrantes ».

il s'agit d'un projet en histoire orale. Comme les sources n'existent pas, les élèves vont à la fois en constituer un corpus, puis le travailler et réaliser des montages d'environ 7 minutes. Nous avons ainsi mobilisé les outils et les concepts de la pratique académique de l'histoire orale⁴ que nous avons transformés et transposés pour la pratique scolaire.

Le projet s'est déroulé en plusieurs phases: dans un premier temps, les élèves ont rencontré des historien.ne.s de la migration qui ont posé le contexte historique de la Suisse et du canton de Vaud plus particulièrement dans le cadre temporel qui nous intéresse (des années 1950-1960 à aujourd'hui avec, principalement, un focus sur les « années Schwarzenbach »⁵ et le début des années 2000, nouvelle constitution vaudoise et obtention de la part des étranger.ère.s du droit de vote).

⁴ En Suisse, le réseau « Oral History » propose un centre de compétences et une plate-forme qui référence et développe les concepts et les outils de cette démarche historique. La plate-forme offre un regard qualifié sur l'actualité de l'histoire orale. <https://oralhistory.ch/>, consulté le 30.09.2019.

⁵ En 1970 et en 1974, dans un contexte de crise économique, les Suisses doivent se prononcer sur deux initiatives de l'extrême droite déposées par le Conseiller national James Schwarzenbach. Ces initiatives voulaient limiter la population étrangère en Suisse à 10% et 12% de la population suisse. Leur acceptation aurait signifié le renvoi de 300 000 personnes, soit la moitié de la population étrangère de l'époque. Les deux initiatives ont été refusées, mais elles ont représenté un moment de crise très forte pour les communautés étrangères qui ont fait face à une vague de xénophobie et de rejet dont le souvenir reste vif.



Dessin d'élève réalisé dans le cadre du projet « Mémoires migrantes ».

En parallèle à cette partie introductive, les élèves ont pris contact avec les associations migrantes de la ville de Lausanne grâce à une collaboration avec le Bureau lausannois pour les immigré.e.s (BLI). Formé.e.s à la technique de l'entretien par l'enseignant, ils.elles ont préparé avec des responsables d'associations, de musées et un historien les questions à poser aux associations. La réalisation des entretiens s'est déroulée ensuite sur un laps de temps de trois semaines, les élèves se déplaçant dans les locaux des associations. L'objectif était de formater l'ensemble des 17 rencontres, une fois les entretiens terminés. Pour que ceux-ci soient exploitables, c'est-à-dire pour que d'autres classes puissent les écouter et travailler sur les documents sonores, il a fallu les réduire à une durée relativement courte. Nous avons retenu une durée standard d'environ 7 minutes, ce qui a demandé un effort conséquent de montage, puisque la plupart des entretiens dépassaient l'heure d'enregistrement. Pour encadrer les élèves dans ce travail d'analyse et de mise à distance de la source produite, ils ont été suivis par un spécialiste de la conservation du patrimoine immatériel, ainsi que par une médiatrice culturelle. Dans cette activité, les élèves devaient identifier ce qui était important d'un point de vue historique et citoyen pour comprendre le processus de l'intégration des migrant.e.s. Cet objectif de mise à distance ne pouvait se réaliser sans aide au risque de ne pas sortir du récit personnel.

Tout au long du travail, les élèves ont tenu un carnet de bord dans lequel ils.elles ont écrit, dessiné,

pris des notes, peint à chaque leçon ce qu'ils.elles avaient appris, découvert ou vécu. Cette pratique de « carnetiste » agissait comme un moteur pour le processus de réflexivité et de secondarisation.

L'envers, ce sont les autres ? La pratique de l'histoire orale en classe comme une dialectique de l'altérité

Partant du constat que les sources écrites pour étudier l'histoire de certaines catégories sociales n'existent pas, la collecte de sources orales devient incontournable pour saisir l'histoire de ces catégories marginalisées par l'histoire académique et scolaire. Le choix de l'histoire orale dans le projet « Mémoires migrantes » était donc évident. Il ne s'agissait en aucun cas de mettre en opposition l'histoire orale et l'histoire écrite parce que la première serait plus accessible aux élèves, souvent rebuté.e.s par l'importance du texte en histoire. Sous des apparences de simplicité et de spontanéité, le processus de l'histoire orale est bien plus complexe pour les élèves que l'habituel travail de source écrite ou iconographique tant les paramètres interrelationnels qui entrent en jeu, en particulier au moment de l'entretien et du montage, sont nombreux.

Si ce dispositif possède d'indéniables avantages, dont la motivation des élèves, ce choix pose néanmoins un certain nombre de questions. Nous en traiterons trois qui nous semblent apporter un regard original sur une pratique déjà bien étudiée (l'histoire orale dans le champ scolaire⁶) et un thème également balisé (l'altérité en histoire).

Question 1 : La distance aux autres

Il y a une quinzaine d'années, Nicole Lautier⁷ s'interrogeait déjà sur la manière de régler la distance entre les élèves et l'objet de leur étude en

⁶ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne : Peter Lang, 2014.

⁷ LAUTIER Nicole, « Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire », *Le cartable de Clio*, n° 5, 2005, p. 56-67.

classe d'histoire, ceci dans un souci d'efficacité didactique. Elle observait que l'enseignant.e passait à peu près par toutes les postures possibles, de l'empathie à la distance critique et invitait les élèves à faire de même.

Pour dépasser cette situation qui, du point de vue de notre expérience, ajoute de la confusion pour les élèves (et en particulier les plus faibles), nous avons fait le choix d'intervenir sur la forme scolaire dans sa globalité et de la modifier. Si dans le cas de figure décrit par Nicole Lautier, l'enseignant.e doit se mettre à des distances différentes de l'objet, nous avons préféré qu'il.elle ne change pas de posture et privilégie une cohérence forte, puisqu'il.elle est l'interlocuteur premier des associations, de la direction et de la hiérarchie. Il.Elle est relativement proche et engagé.e personnellement par rapport à l'objet étudié. Nous nous sommes donc entourés d'autres intervenant.e.s pour avoir une multiplicité de points de vue, ce qui permettait aux élèves à la fois de dépasser le formalisme de l'exercice de la distance critique des activités proposées habituellement en cours d'histoire et de travailler une compréhension systémique des relations et des enjeux qui structurent un objet d'étude en sciences humaines et sociales.

Pour gagner cette cohérence, il faut s'affranchir de la forme scolaire sous plusieurs aspects. Premièrement, le mode d'évaluation change. Nous avons opté pour une évaluation participative qui a inclus tous les acteurs du projet, élèves compris, en prenant la forme d'un portfolio. Deuxièmement, l'organisation de la classe a été profondément chamboulée, les élèves étant en charge du projet avec l'appui de référents différents, scolaires mais surtout extra-scolaires. Troisièmement, il a fallu penser différemment le rapport entre l'élève et les savoirs puisque ceux-ci ne se situent pas là où les élèves ont l'habitude de les trouver (les manuels). Nous avons également dû construire une méthodologie de questionnement de l'objet qui ne crée pas de séparation entre le « nous » et le « vous ». Pour comprendre l'autre il a fallu lui donner de la place. La classe d'histoire conventionnelle ne le permet pas. Ainsi, le fonctionnement en projet citoyen et en histoire orale ouvre un espace pour une relation réelle et claire à l'autre.

Question 2 : la distance aux récits

Comment peut-on interroger la catégorie de migrant.e en étant inclusif? De ce point de vue, il y a une différence notable dans notre pratique scolaire de l'histoire orale par rapport à son référent académique: il y a une non-linéarité souhaitée dans le processus de mise à distance de l'objet. En d'autres termes, l'élève, contrairement au chercheur, réalise un projet avant tout pour apprendre à faire de l'histoire, à comprendre l'histoire et à tisser des liens avec la société, et non pas pour produire des sources scientifiquement irréprochables. Si, dans une pratique académique, le rapport de proximité prime au moment de la prise de contact et de l'entretien pour progressivement céder le pas à une distance critique au moment de l'analyse, le processus scolaire privilégie ce que Arthmud Rosa⁸ définit comme la constitution d'axes de résonances entre l'élève et le monde (dans ce cas précis, le monde de la migration). Les questions de l'élève doivent donc servir avant tout à instaurer une dynamique itérative où le savoir visé (le montage final) est le résultat d'une respiration entre des moments de proximité et des moments d'éloignement de l'objet. Ainsi, les acteurs et la médiatrice culturelle ont été sollicités autant pour l'interview, que pour des conseils sur le montage et pour l'évaluation. L'élève découvre ainsi qu'il.elle doit prendre de la distance, qu'il.elle a besoin d'appui pour la prendre et que ces appuis varient selon les nécessités. Le processus doit former l'élève, ce qui n'est pas le cas dans le cadre de la recherche académique.

Question 3 : la distance à soi

Au moment de la phase du bilan, lorsque les élèves sont interrogé.e.s sur les moments marquants du processus, ils.elles mentionnent avec insistance des éléments qui, au regard des enseignant.e.s, peuvent

⁸ ROSA Hartmut, *Résonances. Une sociologie de la relation au monde*, Paris: La Découverte, 2018. Rosa donne la définition suivante: « La résonance est un rapport cognitif, affectif et corporel au monde dans lequel le sujet, d'une part, est touché [...] par un fragment de monde, et où, d'autre part, il "répond" au monde en agissant concrètement sur lui, éprouvant ainsi son efficacité. » (p. 187).

sembler des détails. En effet, un.e enseignant.e attendrait des élèves qu'ils.elles mentionnent des savoirs particulièrement intéressants sur la migration, des traits constitutifs de l'altérité qui ressortiraient des entretiens. Or, les élèves relèvent avec force de détails et d'emphase les lieux où ils ont été reçu.e.s, les odeurs, les musiques, les corps, les voix. Ils.Elles délaissent le discours et les mots au profit de la matérialité et de la corporalité de l'autre.

Cet aspect physique de l'histoire orale est une découverte qui donne une dimension nouvelle à la question de la distance face au sujet posée par Nicole Lautier dans l'article précédemment cité. Le rapport entre l'élève et l'objet dépasse la sphère de l'intellect et de l'abstraction, mais également de l'engagement émotionnel. Hartmut Rosa, dans sa sociologie critique du rapport au monde, définit deux types de relations au monde : certaines sont muettes (aliénantes) et d'autres sont résonantes, à savoir qu'elles permettent réellement de comprendre le monde, au sens de le faire sien, d'ancrer

quelque chose d'extérieur à sa propre réalité pour lui donner une réalité nouvelle.

Ainsi, nous pensons qu'il y a dans cet apport théorique les instruments nécessaires pour développer le projet « Mémoires migrantes », aller au-delà de la notion d'empathie historique et construire une autre relation à l'altérité. Pratiquer l'histoire orale à l'école devient un moyen pour bâtir des axes de résonances qui puissent être des espaces et des temporalités à investir par les élèves. Il s'agit ainsi d'entreprendre une démarche pour construire du « commun ».

« Mémoires migrantes » est un projet en histoire orale et en médiation culturelle, il est « *open source* » et ouvert à des enseignant.e.s qui souhaiterait le développer dans leur ville ou région. Nous avons le site et le support d'une association de médiation culturelle pour développer la base de données ainsi que les activités des élèves. Nous encadrons les enseignant.e.s qui souhaiteraient se lancer dans l'aventure pour la mise en place du dispositif dans leur établissement scolaire.

L'auteur

Formateur en didactique de l'histoire à la HEP Vaud et enseignant d'histoire à l'EPS Béthusy à Lausanne, **Ismaël Zosso Francolini** a conduit de nombreux projets scolaires en histoire orale. Issu de la migration italienne, il prête une attention toute particulière aux processus d'intégration et de démocratie scolaire. Fondateur du laboratoire Alplab, il s'attache tout particulièrement à créer des projets qui mettent en contact élèves et étudiant.e.s avec leur environnement naturel et social.
ismael.zosso-francolini@hepl.ch

Résumé

« Mémoires migrantes » est un projet en histoire orale qui implique plusieurs classes durant quelques années. Il s'agit de faire réaliser à des élèves une sonothèque de l'histoire des associations migrantes de Lausanne et du canton de Vaud. Cette pratique scolaire de l'histoire orale interroge concrètement plusieurs aspects du concept de diversité dans le champ de l'histoire scolaire et pose la centralité de la relation au monde des élèves. Il s'agit dans cet article de poser quelques balises de réflexion pour développer la relation entre le thème de la migration, l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté et le concept d'altérité.

Mots-clés

Migration, Intégration, Histoire orale.

Nicolas Le Luherne, Ateliers Canopé de Beauce, France

Comment je me suis trompé... et surtout pourquoi?

Abstract

To be a citizen? It's dreaming, being curious about one's cultures, customs, rights and duties. Engaging in training means understanding one's place in the school and in society. If motivation is volatile, commitment, citizenship and critical thinking are built in the long term.

To commit oneself is not to say everything but to establish an empathic relationship with the world. Students have the choice to learn and understand Freedom of Expression, to argue, to debate co-writing a charter, and to respect each other and their word in order to facilitate their own commitment. We never commit ourselves alone. To not find one's place is to look for another explanation of the world as "conspiracy".

This article is the story of the wrong answers I offered to students who favored conspiracy. I will discuss how I have redesigned my pedagogical approach and the construction of a trans-disciplinary and progressive response to the professional baccalaureate cycle.

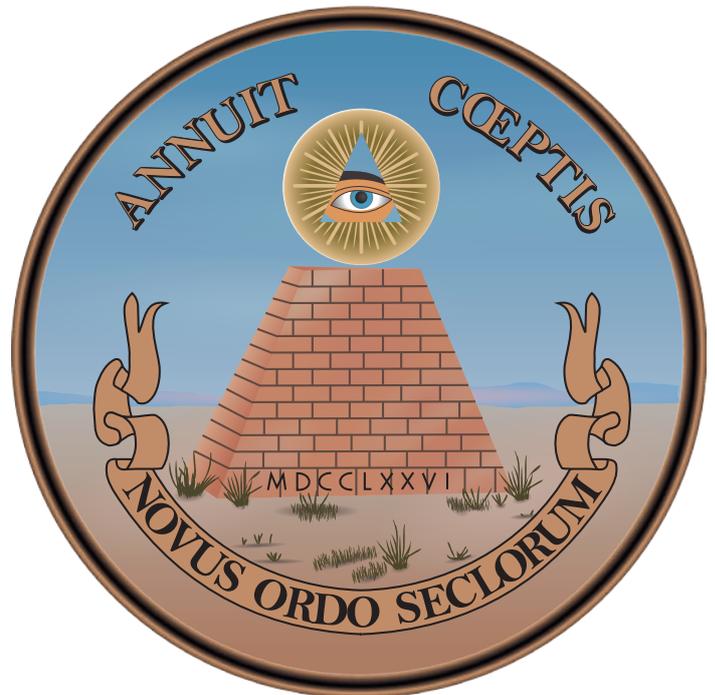
Keywords

Relation between history and fiction, Personal work, Art work, Interdisciplinarity.

Cet article est complété par des annexes disponibles grâce au QRcode en fin d'article.

LE LUHERNE Nicolas, « Comment je me suis trompé... et surtout pourquoi? », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 113-117.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.113



Revers du Grand sceau des États-Unis d'Amérique¹.

Nous sommes nombreux à nous tromper, à nous interroger face à certaines situations en classe. L'École est traversée par la société. Les murs en briques n'arrêtent pas les bruits de la cité. J'ai coutume de dire que si j'ai innové un jour, c'est parce que je me suis trompé et/ou j'ai échoué. La difficulté n'est jamais facile à avouer ou plutôt à exprimer surtout quand on parle de « complotisme » ou de « conspirationnisme ». Ces théories nous déstabilisent doublement quant à notre rapport

¹ Revers du Grand sceau des États-Unis d'Amérique, Great Seal of the United States, auteur Ipanonkin, 25.01.2008, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Grand_sceau_des_%C3%89tats-Unis#/media/Fichier:Great_Seal_of_the_United_States_\(reverse\).svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Grand_sceau_des_%C3%89tats-Unis#/media/Fichier:Great_Seal_of_the_United_States_(reverse).svg), consulté le 10.12.2019.

à la vérité et à nos représentations de la posture d'enseignant. Pourtant, d'après Charles Pépin, dans *Les Vertus de l'échec*: «*En nous trompant, en échouant, nous manifestons notre vérité d'Homme, nous ne sommes ni des animaux déterminés par leur instinct, ni des machines parfaitement programmées, ni des dieux.*»² Enseigner, c'est l'apprentissage de la résilience, car notre seul objectif est la réussite des élèves. Cet article propose l'histoire des mauvaises réponses offertes aux élèves et le chemin emprunté pour y répondre.

Vous avez dit conspirationnisme ?

Le conspirationnisme ou complotisme «*propose de donner une vision de l'histoire perçue comme le produit de l'action d'un groupe occulte agissant dans l'ombre*»³. Cette mise en récit prétend à l'existence d'un petit groupe de gens puissants qui agiraient généralement dans l'objectif de détenir ou de conserver une forme absolue de pouvoir pour leur propre compte ou celui d'une force occulte. Des «*reptiliens*» aux «*illuminati*», le monde ne serait pas aux mains du «*peuple*».

C'est un mode de pensée où la réfutation peut être interprétée comme étant un faux conçu par le système. Nous assistons à une inversion de la charge de la preuve dans la mesure où le complotiste n'a pas à prouver la théorie qu'il émet. Nous sommes dans l'empire de la croyance. Pour un enseignant, cela est étonnant, surtout avec nos grilles de lecture rationnelles et notre savoir basé sur la transformation de l'information en connaissances. Gérald Bronner s'interroge d'ailleurs dans *La pensée extrême* et se demande: «*Comment la connaissance et l'inconnaissance peuvent-elles progresser de concert?*»⁴

Dans cet univers, tous les objets peuvent être interprétés comme des signes, ainsi que l'a proposé Umberto Eco. Le problème de ceux-ci est qu'il faut être capable de les interpréter. C'est la théorie

du malentendu linguistique de Bernstein⁵. Pour comprendre la symbolique, il faut en maîtriser les codes. Dans un univers conspirationniste, pour un enseignant, les signes deviennent un code restreint: vous portez une chemise blanche, vous appartenez à la franc-maçonnerie. L'enseignant traverse des forêts de symboles qu'il ne maîtrise, voire ne décèle, pas toujours. Au contraire, l'élève y navigue, à la manière du poète dans les *Correspondances* de Baudelaire, en territoire connu. Quel est le point commun entre *Person of Interest*, *Games of Throne*, *Star Wars* ou même *Koh-Lanta*? La culture «*mainstream*» valorise le complot pour le plaisir de chacun. Si l'on s'intéresse à l'émission de télé-réalité, la stratégie est au cœur de la mécanique du jeu. Si l'on aime le héros du collectif, on adore détester le stratège qui guide le jeu par influence. Ce serait sûrement allé trop vite d'évoquer à la manière de Gramsci l'importance des batailles culturelles qui fondent les valeurs d'une société. Faire face au complotisme, c'est aussi défendre une certaine idée du bien-vivre ensemble.

Le point de départ

Nous sommes en 2006, je suis en séance de lettres (en France, dans les établissements professionnels, les professeurs d'histoire-géographie sont également en charge de cet enseignement). Un élève lève la main: «*Monsieur, les illuminati dirigent le monde, il paraît qu'ils ont un plan secret.*» Voilà: le complotisme fait irruption en classe. À l'époque des faits, je ne suis pas très sensible à cette problématique. Je l'ai peu rencontrée. Là, je commets ma première erreur du haut de mon estrade. Je lance un péremptoire: «*Les illuminati, ça n'existe pas!*» Bel argument d'autorité, imparable? C'était la fin du dialogue car, pour la suite, chacun est resté campé sur ses positions. L'enseignement est une conversation. Comment faire progresser un élève s'il n'y a plus d'échange? En tant que représentant du système, je n'ai fait que renforcer le sentiment insulaire d'être isolé dans une

² PÉPIN Charles, *Les vertus de l'échec*, Paris: Allary Édition, 2016, 229 p.

³ Définition offerte par Wikipedia: https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_du_complot.

⁴ BRONNER Gérald, *La pensée extrême, comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Paris: PUF, 2016, 367 p.

⁵ BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle, symbole et identité*, Québec: Presses universitaires de Laval, 2007, 318 p.

île de vérité au milieu d'un océan d'adversité. N'oubliez pas, un complotiste se définit comme un « *thruther* », autrement dit comme celui qui détient la vérité. Aux arguments de ma culture universitaire répondent ceux du « mille-feuilles » argumentatif, puisés sur Internet et compilés collectivement qu'évoque Gérard Bronner⁶ dans son livre *La démocratie des crédules*.

Loin de toute irrationalité, je me suis fait la même remarque que Sophie Mazet : « *Ce qui me contrariait le plus n'était pas nécessairement l'absence d'esprit critique de mes élèves, mais plutôt leur difficulté à l'exercer à bon escient* »⁷, d'autant que nous ne sommes plus les seuls agents de transmission du savoir sur le marché cognitif. Dans un monde où il est dit que le savoir est multiplié par deux tous les sept ans, les Youtubers sont des concurrents directs de l'enseignant. Je vous encourage à visionner le documentaire de Thomas Huchon : *Conspi Hunter*⁸. Il montre comment un film bien construit peut donner l'illusion du réel et provoquer l'adhésion du public sans autre demande de vérification des sources. Le récit, construit, n'est pas toujours le même que celui que nos sociétés partagent. Dit alternatif, il n'invoque pas toujours les mêmes valeurs et ne propose pas toujours la même interprétation des faits quand il ne les remet pas en cause directement à la manière des adeptes des théories conspirationnistes du 11 septembre 2001.

Il semble nécessaire de s'inspirer des travaux de Munchembled dans *Une Histoire du Diable*⁹. Nos sociétés en crise réclament un diable permettant d'expliquer l'inexplicable. Il s'agit de fournir une explication du monde et en l'occurrence un coupable. C'est un peu la parabole des « caquins ou caquous » de Bretagne ou les « cagots » dans le Sud-Ouest de la France. Frappés de la marque indélébile de la lèpre, les « caquins » vivaient

comme des proscrits. Ces populations, victimes d'une forme de ségrégation, étaient toujours regardées comme « des personnes louches » qui devaient cacher forcément quelque chose. Le coupable idéal. Ces minorités stigmatisées centralisent la vindicte : ils fabriquent des cordes pour les pendus. C'est sûr, ils complotent. Dans nos classes, il faut interroger la mise à l'écart, les raisons qui font qu'une société ségrègue, ghettoïse. Comment cette mono-activité imposée par les dominants, par un effet amnésique, nourrit la mécanique de l'exclusion ?

Paranoïa et sentiment de détenir la vérité

Le problème, quand on envisage de travailler sur l'esprit critique face au complotisme, est que les complotistes se voient comme des « *truthers* ». Les « *Lone Gunmen* » de X-files se ressentent comme une avant-garde éclairée que le système cherche à museler. Pour reprendre Boris Cyrulnik, le temps de l'adolescence est celui de l'engagement. Être complotiste, c'est avoir le sentiment d'entrer en résistance. Être complotiste, c'est une explication du monde alternative et parfois un univers mental complet. On y trouve des mythes, des croyances, un au-delà, une explication du monde, une langue, un univers musical, des signes de reconnaissance. Pour l'enseignant, déconstruire les théories complotistes, c'est comme le dit Gérard Bronner dans l'émission d'Ali Badou en septembre 2016 « *développer le système immunitaire intellectuel des jeunes* »¹⁰.

Le complotisme : simplement le temps de l'adolescence ?

Toutes les couches de la société peuvent être touchées par le complotisme et c'est bien pour cela qu'il ne suffit pas d'annoncer que le complot n'existe pas pour désarmer le complot.

⁶ BRONNER Gérard, *La démocratie des crédules*, Paris : PUF, 2013, 343 p.

⁷ MAZET Sophie, *Manuel d'autodéfense intellectuelle*, Paris : Robert Laffont, 2015, 258 p.

⁸ HUCHON Thomas, *Conspi Hunter*, 2016, disponible à l'adresse : <https://www.spicee.com/ft/program-guest/conspi-hunter-special-1109-929>, consulté le 11.11.2019.

⁹ MUCHEMBLED Robert, *Une Histoire du Diable, XII-XIX siècle*, Paris : Seuil, 2000, 403 p.

¹⁰ L'invité d'Ali Badou : Gérard Bronner, France Inter, 16.09.2016, disponible à : <https://www.franceinter.fr/emissions/l-invite-d-ali-baddou/l-invite-d-ali-baddou-16-septembre-2016>, consulté le 11.11.2019.

Deux articles m'ont aidé à mieux appréhender les cibles du complotisme : l'article des *Inrocks* « *Le complotisme touche tous les milieux, Bac +10 comme Bac -5* »¹¹ du 1^{er} septembre 2012 et celui du *Monde diplomatique* : « *Personne n'est à l'abri* »¹² de l'édition du 6 juin 2015.

Déconstruire les théories du complot, c'est prendre en compte l'environnement d'apprentissage personnel de l'élève. Sans parler de vision holistique, une approche systémique par la communauté éducative semble nécessaire. *Quid* de l'efficacité de la déconstruction si l'on n'associe pas les parents ?

La métaphore de l'eau

L'eau a deux qualités : elle peut contourner un obstacle sans perdre de vue son objectif et elle peut éroder la roche jusqu'à la faire disparaître. Elle répond à la stratégie que je souhaite mettre en place en classe. Je ne désire pas braquer les élèves directement par un rapport « front contre front ». Ce rapport d'opposition, s'il ne renforce pas la position de chacun, ne fait pas évoluer les choses. Adeptes des pédagogies actives et du travail en îlot, j'ai toujours préféré travailler à côté des lycéens plutôt qu'en face.

Apprendre et enseigner, c'est un parcours qui ne peut être réussi sans l'autre. J'ai préféré poser des jalons un à un qui remonteront au moment où la question du complot se posera. La stratégie est la prise en compte du temps long en ayant conscience que l'action d'un enseignant n'est qu'un moment dans la vie de l'apprenant. Nous ne récoltons pas toujours les fruits des graines que nous semons. En tout cas, nous ne les voyons pas murir. Enseignant, nous nous inscrivons dans un processus qui nous dépasse, qui commence à la maternelle (en France) et qui se poursuit bien après à l'école. Les savoirs enseignés font sens parfois bien longtemps après le temps de

¹¹ LE GUILCHER Geoffrey, « Le complotisme touche tous les milieux, Bac +10 comme Bac -5 », *Les Inrocks*, 12.09.2012.

¹² MAESTRUTTI Marina, « Vous avez dit "complot", personne n'est à l'abri », *Le Monde diplomatique*, 06.06.2015, <https://www.monde-diplomatique.fr/2015/06/MAESTRUTTI/53079>, consulté le 11.11.2019.

notre séance. C'est pour cela qu'il ne faut jamais renoncer, notre atout est le temps long.

Pour en revenir au temps de la formation dont j'avais la responsabilité, cette éducation à la pensée critique prend le temps du cycle du baccalauréat professionnel. Croiser les programmes en lettres et en histoire, c'est autant d'occasions de construire celui-ci et de prendre des chemins officiels de traverse pour déconstruire le complotisme. Vous trouverez l'ensemble de la programmation de ma séquence en flashant le code mis à disposition ci-après.

La tactique à mettre en place est l'art de ne pas se faire avoir

Fort des vertus de l'échec, je m'efforce de ne jamais juger, mais d'échanger pour éviter le sentiment de persécution et la paranoïa. Je compte sur le mimétisme pour instaurer le dialogue et la confiance. Pour changer les postures, « *j'avoue ne pas savoir* » ou « *me tromper* ». Comment enseigner la médiation quand l'enseignant est dans la toute-puissance ? Accepter la parole légitime de l'autre permet de construire la confiance. L'apprentissage est un processus. Il faut laisser à chacun le temps du parcours pour se construire sa propre grille de lecture critique du monde. La contradiction appartient à l'adolescence et il est important de laisser chacun grandir.

La stratégie : l'équipe !

Écouter les autres, c'est souvent prendre du recul par rapport à soi-même. Un enseignant dans son geste professionnel est souvent celui qui donne, plus qu'il ne reçoit. On oublie souvent la règle la plus évidente de tout maître d'apprentissage : la simplicité. Si je devais donner un dernier conseil : la solution, c'est le collectif. On ne déconstruit pas tout seul. La diversité des expertises d'une équipe pédagogique est une réponse aux mille-feuilles argumentatifs. S'appuyer sur nos diversités de spécialités et de points de vue, faire preuve d'empathie, prendre en compte l'altérité, c'est déjà faire société et offrir une réponse aux théories du complot.

L'auteur

Nicolas Le Luherne est directeur des Ateliers Canopé de Beauce, blogueur, chroniqueur pour le Thot Cursus, Ludomag et Educavox. Il est administrateur de l'Association nationale des Acteurs de l'École et membre du Conseil régional du numérique de la Région Centre – Val de Loire. Professeur au lycée professionnel Philibert de l'Orme à Lucé jusqu'en août 2016, il a intégré différents outils numériques tels que les tablettes, les jeux sérieux, la réalité augmentée, la cartographie numérique en diversifiant les approches pédagogiques. Il s'intéresse à l'impact de la culture numérique sur nos sociétés, notre citoyenneté et nos démocraties, notamment au développement de l'esprit critique par les élèves pour faire face au complotisme.

nicolas.le-luherne@reseau-canope.fr

Résumé

Être citoyen, c'est rêver, se cultiver, être curieux de ses cultures, de ses coutumes, de ses droits et de ses devoirs. S'engager dans la formation, c'est comprendre sa place au sein de l'École et dans la société. Si la motivation est volatile, l'engagement, la citoyenneté comme la pensée critique se construisent à long terme.

S'engager, ce n'est pas tout dire, mais nouer une relation empathique avec le monde. L'élève se donne le choix d'apprendre et de comprendre la liberté d'expression, d'argumenter, de débattre, de corédiger une charte et de respecter de l'autre et sa parole afin de faciliter son propre engagement. On ne s'engage jamais seul. Ne pas trouver sa place, c'est aller chercher une autre explication du monde, comme le « conspirationnisme ».

Cet article est l'histoire des mauvaises réponses que j'ai offerte à des élèves favorables au conspirationnisme. J'évoquerai la manière dont j'ai repensé mon approche pédagogique et la construction une réponse transdisciplinaire et progressive sur le cycle baccalauréat professionnel.

Mots-clés

Conspirationnisme, Pensée critique, Citoyenneté, Résilience.

Annexe



Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon

Des jeunes face à des récits. Pratiquer l'«histoire orale»

Abstract

Oral history involves collecting and studying data and information about individuals, families, important events and everyday life using audio or video recordings, or else transcriptions of the interviews.

How can the young generation practice oral history nowadays? The present article introduces a series of research projects carried away in Nyon (Canton de Vaud), as well as both students and teachers' feedback. The frame is the "*Travail de maturité*", e.g. an extended essay, which pupils are due to accomplish during their cursus in a Swiss high school.

Keywords

Oral history, Extended essay, Interdisciplinarity.

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

JAQUET Pierre, «Des jeunes face à des récits. Pratiquer l'«histoire orale»», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 119-123.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.119

Comment inviter les nouvelles générations à enquêter sur le passé? Comment leur apprendre la rigueur et la cohérence de *l'observation*? Comment les amener à *s'approprier* leurs projections? Cet article évoque un projet lié à *l'investigation* auprès de témoins.

Élément important dans le cursus menant au baccalauréat, le *Travail de maturité* (TM) est une recherche substantielle, entreprise par des élèves. Dans notre Gymnase – qu'on appellerait ailleurs Lycée – de Nyon, la réalisation s'effectue le plus souvent en duo. Cette activité se déroule sur une année civile (de février à décembre), pendant la 2^e partie de l'avant-dernière année scolaire et la 1^{re} partie de la troisième (finale). En février, pendant que leurs camarades de terminale sont en voyage d'études, et que ceux de première année participent à une semaine culturelle, sportive ou d'appui, ces lycéens s'initient à la démarche. Ils investiguent ensuite leurs «sujets» dans la durée. Les objectifs consistent à convoquer différents savoirs et méthodes de travail acquis dans les disciplines étudiées. Les apprenants élargissent des compétences, développent leur motivation, leur curiosité et leur ouverture d'esprit. Conduits à l'autonomie, ils décroissent les savoirs engrangés. À la fin du processus, ils sont amenés à «défendre» oralement leurs productions.

Notre école s'est fixé comme principe d'organiser cet enseignement à la manière d'un séminaire universitaire: pour mener à bien leurs «sujets», les jeunes s'inscrivent dans un «projet» proposé – parmi d'autres – par un ou plusieurs enseignants – appelés emblématiquement «répondants» – souvent organisés eux-mêmes à deux ou plus. L'interdisciplinarité est un facteur essentiel¹. Grâce aux compétences et aux expériences de collègues qui enseignent plusieurs branches, et/ou dans

¹ Merci aux collègues qui se sont associés à moi pour réaliser ce type d'activité, qu'ils aient une formation en histoire ou non: Mmes M.-C. Gilbert, A. Kocot-Puhl, R.-M. Prêtre, A. Valle, M. D. Oberli et, au Canada, M. E. David.

d'autres établissements, la dimension d'un projet est enrichie.

Voici un écho, rédigé à la fin d'un TM, caractéristique des ressentis. Comme tous les témoignages, il est extrait de travaux entrepris ces douze dernières années, et il est cité anonymement, pour en souligner l'aspect emblématique :

« C'est un processus d'apprentissage différent. Ce n'est pas comme un exposé d'histoire ; il s'agit plutôt ici d'une longue dissertation nous permettant de donner notre propre avis sur l'évolution et les changements au sein de la société. Il donne libre cours à notre imagination. Il nous pousse à nous interroger, à réfléchir, à répondre par nous-mêmes aux questions que nous nous sommes posées. Notre esprit de déduction est ainsi développé. Ce travail demande une implication personnelle et un sens des responsabilités. »

Faire parler des témoins

Un projet d'histoire orale a pour objectif d'amener les disciples de Clio à réunir des récits en relation avec un événement ou une période, puis de les analyser comme une contribution à la connaissance et à l'entendement du passé. Sur le plan didactique, il a pour but de rendre les élèves actifs et responsables de leur instruction historique, de les encourager à se constituer un corpus documentaire, et de les induire à s'approprier leur sujet².

Lois et règlements laissent une marge de manœuvre. Sont présentées ici des recherches menées à Nyon dans le domaine de l'histoire, bâties sur des interviews. Pour assurer une cohérence au travail mené par une équipe de maîtres et d'élèves, l'exploration du passé se rattache à un thème général ; par exemple « *Vivre avec le terrorisme* » a incité à raisonner sur les effets de l'action violente sur des victimes, ou sur des membres de

communautés en proie à une stigmatisation après des attentats.

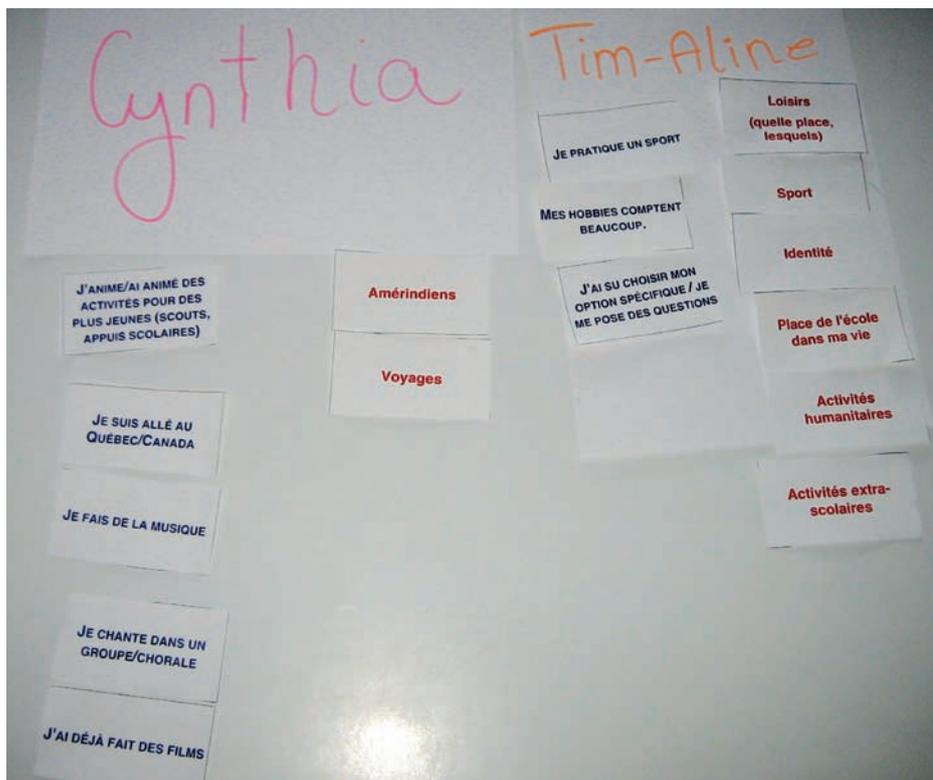
Une autre année, la problématique générale s'est focalisée sur l'intégration au fil du temps de l'étranger : la quasi-totalité de nos gymnasiens ont au moins un grand-parent né hors de nos frontières, et les deux tiers détiennent un autre passeport. Ce cadre, simple et clair, a été une occasion de cerner des façons dont le migrant a été accueilli à des époques diverses, et dans quelle mesure son histoire personnelle et son origine ont été (successivement) perçues. Cela a autorisé la question du processus aboutissant à l'élaboration – et à la destruction – de préjugés. Souvent, les destinées de familles venues d'horizons différents ont été comparées.

Plus concrètement, pour débiter

Les opérations commencent par une phase initiale, inscrite dans une « semaine spéciale », prévue à cet effet. À l'intérieur du groupe, tout comme dans un séminaire universitaire, les sujets passent par un processus de détermination informatif et réflexif. Au départ, l'autonomisation et la nécessité pour l'élève de devoir lui-même fixer le cadre de son apprentissage suscitent des craintes : « *Je ne sais pas ce que vous attendez de nous* » ; « *Ça va être beaucoup de boulot* » ; « *Ceux des années précédentes nous ont dit que c'était beaucoup de stress* ». Il s'agit de les convaincre de la dimension différente, innovante de l'étude.

Il faut développer des stratégies stimulantes, aptes à provoquer un raisonnement sur le genre d'exploration à considérer ; donner envie est pareillement primordial. Dans ces journées de « lancement », les novices apprennent à se débarrasser de leurs préjugés et à écouter des conférenciers aptes à devenir des « personnes-ressources » : ce monsieur vietnamien qui relate son odyssée de réfugié en Mer de Chine à la fin des années 1970, ou cet amateur passionné, venu évoquer le destin de travailleurs italiens en Suisse, dont il est issu. Ils sont recontactés plus tard pour des éclaircissements ou partager leurs carnets d'adresses. En d'autres circonstances, le groupe se déplace, par exemple pour faire la connaissance d'immigrés ou de réfugiés de son âge, en classes d'accueil ; ces parcours de vie sont des sources passionnantes. Certains deviennent les

² Cette démarche respecte trois conditions fondamentales de la procédure historique : construction d'une problématique pour déterminer les différentes sources, examen et critique des témoignages (c'est-à-dire de la mémoire), élaboration d'un propos historique, par la mise en forme des enseignements de la recherche.



Présenter ses compétences (en bleu) et ses intérêts (en rouge) pour se trouver un « copilote ».

interlocuteurs de nos élèves, d'autres les mettent en réseau. Nos chercheurs débutants peuvent multiplier les contacts. Un projet intitulé « *Les Québécois sont-ils des Américains ?* » a eu, comme axe de réalisation, des échanges électroniques (Skype) avec des correspondants d'une école canadienne. Des processus, qui ont déterminé une société outre-Atlantique, ont pu être décryptés.

Nos gymnasiens s'associent généralement en tandems, pour apprendre autrement, et être préparés au monde du travail. Ce principe est constitutif de la philosophie du projet. Équipe à deux, mais aussi en compagnie des camarades, tous sont impliqués, ensemble, en partenariat avec les professeurs.

L'étape initiale peut prendre la forme d'un voyage : en février 2017, ils étaient une vingtaine à se rendre à Cracovie pour interroger des gens ; parmi eux, ce guide du Musée d'Auschwitz qui a parlé – plus particulièrement avec certains – de ses recherches historiques et de sa motivation à conduire des groupes en un tel lieu.

Lors des journées préparatoires, les élèves sont constamment amenés à examiner leurs sujets en gestation, et les enjeux inhérents à leurs

problématiques naissantes. À la fin de la semaine, ils présentent leurs planifications en devenant à leurs camarades :

« Lors des réunions, nous avons discuté ensemble des problèmes auxquels nous étions confrontés. Chacun s'est exprimé. Cela nous a permis de savoir où nous en étions. Nous pouvions recevoir, non seulement des professeurs, mais aussi des autres élèves, des remarques ou des idées constructives pour notre TM. »

« Pour réaliser ce travail à deux, il a fallu apprendre à nous organiser pour le répartir, puis le mettre en commun. Cela n'a pas toujours été facile, mais tout de même bénéfique. Rédiger à deux nous a peut-être donné plus confiance en nous-mêmes et dans le travail effectué. Cela nous a permis de nous motiver mutuellement. »

Le concept de problématique reste délicat à acquérir :

« ... nous avons eu des difficultés à organiser ce travail, parce que nous avons de la peine à

comprendre la notion de problématique. Nous devons rester vigilantes afin de ne pas tomber dans un exposé grand format d'histoire. Ce n'était pas facile.»

Les choses mises au point, les « contrats » avec les enseignants répondants sont signés, et les travaux lancés...

Réalisation

Après avoir intégré la notion de problématique et rencontré divers intervenants lors de la semaine de « lancement », les élèves ont vu apparaître les enjeux d'un « entretien-témoignage ». L'importance de la préparation à la rencontre s'est fait jour. Les questions sont d'autant plus pertinentes qu'elles ont été élaborées avec soin, mais il faut aussi apprendre à ne pas être rigide, savoir tirer parti d'éléments inattendus. La recherche se conjugue avec une sensibilité envers l'interlocuteur. Lors du processus d'élaboration, dans lequel ces acquis sont développés, les « répondants » donnent avis et conseils. La gestion du temps lors de la réalisation est un enjeu délicat. Dans la structuration, la marge de manœuvre est relativement souple, mais un plan-type³ est néanmoins proposé par les professeurs pour éviter, notamment, le risque de glissement dans le descriptif.

Sans jamais s'autoriser aucune perte de valeur, l'analyse peut s'accorder des mises en forme originales, y compris artistiques : albums de photos commentées, films, podcast (ou baladodiffusion), court roman, séquences théâtrales...

Un bilan

L'enseignant cherche à combattre une représentation de la science historique trop souvent sommative, impliquant des contenus éloignés des préoccupations d'un.e adolescent.e, et qu'il faudrait restituer par des tests de connaissances. Dans un tel cadre, les élèves ne s'impliquent ni ne

réfléchissent vraiment. La démarche veut s'attaquer à ces travers.

Au terme du processus, si l'on en croit les inventaires oraux, la branche a pris une stature nouvelle. « *Ce ne sont plus des livres ou des cours qui, dans le fond, nous ennuient le plus souvent.* » Fréquemment subsiste le souhait d'en savoir davantage, notamment sur le passé familial. « *Au point où j'en suis, j'ai envie d'investiguer plus. Je suis certain qu'il y a encore des choses intéressantes à découvrir.* » L'appropriation est primordiale. Dès qu'elle a eu lieu et qu'une problématique claire a émergé, les choses avancent. L'appréciation suivante, qui ne serait sans doute pas formulée ainsi par l'enseignant, permet de mesurer les objectifs pédagogiques visés :

« Ce travail était pour moi, Yohan, une nouvelle expérience. [...] J'ai dû passer par trois problématiques différentes avant de tomber sur la bonne qui s'accordait avec celle de Marion. [...] Nous nous sommes donné des échéances, et par égard pour elle qui travaillait aussi, je me devais de rendre un travail équivalent en quantité, mais surtout en qualité.

C'est la première fois au gymnase que l'on me demandait de fournir un travail venant de moi. On nous a donné l'occasion de nous exprimer. C'est vraiment agréable de travailler sur un sujet qui nous intéresse à cent pour cent. Voilà en quoi ce travail diffère de ceux que nous avons l'habitude d'aborder.

Quant aux compétences qu'il éveille en moi, ce travail de maturité, orienté sur l'histoire de Jérusalem en 1948 et le destin de mon grand-père, a suscité un esprit de synthèse [...]. Dénicher des informations est de l'ordre de l'organisation, tandis que regrouper ces mêmes informations de manière à construire une réflexion cohérente et qui aboutit à une conclusion plausible demande plus de travail. »

« Pour moi, Marion, ce travail était très différent de ce qu'on nous a demandé jusqu'à maintenant. C'est tout d'abord une enquête. Il faut ensuite analyser, synthétiser, en tirer des conclusions, se remettre en question sur nos hypothèses de départ. [...] Durant mes recherches, j'ai revu et réellement compris des choses que j'avais apprises en histoire. »

³ Disponible sur le site www.alphil.ch

Croisés quelques mois après, ils insistent sur l'aspect préparatoire et méthodologique par rapport à leurs études universitaires débutantes : « *Cela m'a appris à problématiser, à prospecter des sources.* » Comment acquérir savoirs et compétences ? L'enquête amène à ce questionnement ultime : Des remarques comme « *c'est plus intéressant quand je choisis ce que je veux apprendre* » ou « *l'histoire c'est plus compliqué que je ne l'imaginai* » reviennent souvent lors des « défenses » et ces interrogations débouchent sur des débats de fond.

Évaluations

Chaque stade des enquêtes fait l'objet d'une « évaluation intermédiaire », destinée à assurer un bon aboutissement au parcours. À la fin, les élèves sont invités tout d'abord à présenter oralement et à justifier les aspects dont ils sont les plus fiers, pour

pouvoir se situer par rapport à leur production. Suivent une autocritique et un débat autour d'éléments plus hypothétiques⁴.

Une telle méthodologie est fructueuse. Il n'est plus question de descriptifs. Le champ d'études acquiert une envergure personnelle et éthique, comme l'affirment ces deux élèves ayant investigué sur le passé de leurs familles allemandes. « *Nous avions très peur de découvrir des ancêtres nazis, mais heureusement cela n'a pas été le cas. Nous sommes sensibles au destin du petit-fils de Hoess, celui qui avait dirigé le camp d'Auschwitz. Ce monsieur n'arrive pas à se remettre de cette hérédité. [...] Grâce à cette recherche, nous avons [aussi] compris la notion de devoir de mémoire, et cela façonnera notre vie de citoyens.* »

⁴ Les travaux sont appréciés en fonction d'une fiche-type (voir annexes disponibles sur www.alphil.ch), construite pour la notation de tous les TM du Gymnase de Nyon. Les critères sont avant tout méthodologiques.

L'auteur

Pierre Jaquet est enseignant au Gymnase de Nyon. Titulaire d'un master ès lettres de l'Université de Lausanne et d'un master d'enseignement secondaire, il est également formateur de maîtres stagiaires dans le Secondaire II. Au semestre d'été 2019, il a participé à un projet en collaboration avec l'Université de Lausanne (stage dans un cours et dans un pro-séminaire d'histoire, destiné à échanger sur les pratiques enseignantes).

pierre.jaquet@vd.educanet2.ch

Résumé

L'article présente la place que peut prendre l'histoire orale dans un gymnase – ou lycée – insérée dans un type de recherche personnelle, intitulée « *Travail de maturité* ». En construisant un projet débutant par une semaine spéciale (qui peut dans certains cas prendre la forme d'un voyage), fondé sur la collecte d'informations par des rencontres, il s'agit d'initier les nouvelles générations à l'enquête historique, basée sur le témoignage. Le but est aussi de les inciter à s'approprier une problématique liée à une période, à réfléchir sur le fait d'apprendre, de s'insérer dans la société, pour être des citoyens du monde de demain.

Mots-clés

Histoire orale, Projet, Interdisciplinarité.

Maja Krämer, Pädagogische Hochschule, Bern
Florian Dössegger, Pädagogische Hochschule, Bern

Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz – ein Beispiel für die Umsetzung des Themas auf der Sekundarstufe I

Abstract

This article deals with a teaching dossier on homosexuality in Switzerland in the 20th century, which was developed as part of a master's thesis for lower secondary school and put into practice. The dossier's concept provides a historical access to homosexuality through historical sources such as oral history interviews, images, texts and law articles. The teaching of the topic in a historical-social context should encourage students to adopt a tolerant attitude towards same-sex love.

Keywords

Homosexuality, Oral history, Sexual diversity, Sexual orientation, 20th century.

KRÄMER Maja, DÖSSEGGER Florian, «Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz – ein Beispiel für die Umsetzung des Themas auf der Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 125-132.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2020.01.06.125

Einleitung

Äusserungen über schwules oder lesbisches Aussehen und Verhalten oder das Bezeichnen von Gegenständen mit dem Wort «schwul» sind bei Jugendlichen Alltag. Krell und Oldemeier halten in einer Studie fest, dass der Gebrauch des Worts «schwul» als Schimpfwort und für alles, was irgendwie negativ, komisch oder schlecht ist, das Klima zum Thema Homosexualität an Schulen verschlechtert.¹ Lehrpersonen betten das Thema Homosexualität zwar berechtigterweise im Sexualkundeunterricht ein, vermitteln aber implizit oftmals durch das Thematisieren am Schluss oder nach Themen wie «sexuell übertragbare Krankheiten» und «sexuelle Gewalt», dass Homosexualität «etwas qualitativ Anderes, eher Problematisches» ist. Für das Thema sexuelle Orientierungen gäbe es in verschiedenen Unterrichtsfächern Anknüpfungsmöglichkeiten, bspw. auch im Fach Geschichte oder im Rechtsunterricht.² So betont auch Wyrsch, dass Themen wie die rechtliche Situation von Homosexuellen, die Lebensformen und der historische und gesellschaftliche Hintergrund aufgegriffen werden sollen.³ Die Lizentiatsarbeit

¹ Vgl. KRELL Claudia, OLDEMEIER Kerstin, «Coming-out und dann...?!». Ein DIJ-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015.

² Vgl. UNTERSEE Monika, KAUER Marianne, «Homo? Hetero? Bi? Sexuelle Orientierungen thematisieren», in RHYNER Thomas, ZUMWALD Bea (Hrsg.), *Cooler Mädchen - starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*, Bern: Haupt, 2008, S. 160.

³ Vgl. WYRSCH Mirjam, *Homo- und Bisexualität – ein Thema in der Schule? Deskriptive Untersuchung zu den Meinungen und Ansichten der Lehrpersonen. Lizentiatsarbeit*. Freiburg: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (CH), 2001.

von Wyrsch liegt zwar bereits einige Jahre zurück, die Erkenntnis daraus ist aber nach wie vor aktuell und bedeutsam. Basierend auf Pfiffner wurde 2008 darauf hingewiesen, dass in Sexuallehrmitteln soziale Aspekte wie der Umgang mit Vorurteilen, Diskriminierung oder die Lebensumstände homosexueller Personen in der Gesellschaft eher selten thematisiert werden.⁴

Der Bedarf nach Unterrichtsmaterial, das nicht nur auf die Sexualität von gleichgeschlechtlichen Paarbeziehungen fokussiert, ist demnach vorhanden. In keinem aktuellen Geschichtslehrmittel ist ein vertiefter Bezug zu Homosexualität zu finden. Nur das Lehrmittel für Politische Bildung «Politik und Du» macht auf einer Doppelseite zum Thema Menschenrechte auf die historische Perspektive der Rechte von Homosexuellen aufmerksam.⁵

Dieses Desiderat motivierte die Autoren dazu, im Rahmen ihrer Masterarbeit ein fächerübergreifendes Unterrichtsdossier zu entwickeln, das auf die Ebenen Geschichte, Gesellschaft, Recht und persönliche Erfahrungen Homosexueller fokussiert. Das Praxisbeispiel kann im Fach Geschichte, im Fachbereich Ethik-Religion-Gesellschaft⁶ oder als fächerübergreifendes Thema unter dem Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung umgesetzt werden. Es ist eine innovative Idee, das Thema auf diese umfassende Weise anzugehen.

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Hauptteile. Der erste Teil gibt einen Einblick in einige Etappen des 20. Jahrhunderts, welche für homosexuelle Menschen relevant sind. Der zweite Teil beinhaltet die Beschreibung des Praxisbeispiels, die zugrunde liegenden didaktischen Konzepte und Erklärungen zur Durchführung. Der Schlussteil umfasst die Reflexion zur Umsetzung.

⁴ Vgl. Fachgruppe Bildung von Pink Cross, LOS und fels (Hrsg.), *Lehrmittelanalyse. Sexuelle Orientierung in Aufklärungsbüchern und Lehrmitteln* (basierend auf einer Arbeit von Markus PFIFFNER), o. O. 2008, S. 42. <https://www.eduqueer.ch/wp-content/uploads/2017/07/lehrrmittelanalyse.pdf>, konsultiert am 19.07.2019.

⁵ STADELMANN Andreas, RITZER Nadine, JOST Kathrin, *Politik und Du. Verstehen – Beurteilen – Handeln*, Bern: hep verlag, 2019.

⁶ Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG) entspricht einem Fachbereich des deutschschweizerischen Lehrplans «LP21». <https://lehrplan21.ch/>, konsultiert am 19.07.2019.

Bedeutsame Zeitabschnitte ab dem 20. Jahrhundert

Es gestaltete sich schwierig, fundierte Literatur zum Thema Homosexualität im 20. Jahrhundert in der Schweiz zu finden und damit die historischen Quellen und die Oral-History-Interviews, welche als Grundlage des Dossiers dienten, durch wissenschaftliche Hintergrundinformationen ergänzen zu können. So leitete der Inhalt der Interviews die Themen und Perioden, die im Unterricht vertieft werden.

Böhmer und Kokula stellen fest, dass die Anfänge homosexueller Bündnisse in der Schweiz in den 1920er-Jahren liegen. Die damaligen Bündnisse und Vereine wurden stark von den in Deutschland kurz zuvor entstandenen Organisationen unterstützt und beeinflusst.⁷ Dort existierten Organisationen, obwohl es bereits seit 1871 eine reichsweit gültige Strafvorschrift auf Handlungen zwischen zwei Männern, nämlich den im Reichsstrafgesetzbuch kodifizierten §175, gab.⁸ Im Oktober 1922 wurde die erste eigene homosexuelle Vereinigung in der Schweiz, der «Schweizer Freundschaftsbund», gegründet.⁹ Die in den 1920er- und 1930er-Jahren entstandenen Vereine bilden den Ursprung der darauffolgenden, grösseren und bekannteren Organisationen wie etwa «Der Kreis».

Bis 1942 existierte in der Schweiz kein strafrechtlicher Artikel und homosexuelles Verhalten wurde von Kanton zu Kanton unterschiedlich geahndet.¹⁰ Mit der Einführung des Strafgesetzbuchs (StGB) am 1. Januar 1942 änderte sich die Lage der Homosexuellen in der Schweiz grundlegend.¹¹ Der §194 des StGB regelte ab diesem Zeitpunkt gleichgeschlechtliche Handlungen als strafrechtlich verfolgbare Handlung, die mit Gefängnis

⁷ Vgl. BÖHMER Ulrike, KOKULA Ilse, *Die Welt gehört uns doch! Zusammenschluss lesbischer Frauen in der Schweiz der 30er Jahre*, Zürich: eFeF, 1991.

⁸ Zitiert in: GRAU Günter, *Homosexualität in der NS-Zeit. Dokumente einer Diskriminierung und Verfolgung. 2., überarb. Aufl.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2013, S. 95.

⁹ Vgl. BÖHMER Ulrike, KOKULA Ilse, *Die Welt ...*, S. 61–63.

¹⁰ Vgl. TRÜEB Kuno, MIESCHER Stephan (Hrsg.), *Männergeschichten. Schwule in Basel seit 1930*, Basel: Basler Zeitung, 1988, S. 45.

¹¹ Vgl. MIESCHER Andreas, «Homosexualität im geltenden Strafrecht», in TRÜEB Kuno, MIESCHER Stephan, *Männergeschichten ...*, S. 194–201.

bestraft wurde.¹² Lesbische Beziehungen waren demnach auch strafbar, gelangten aber gemäss Miescher selten vor den Strafrichter.¹³ Die Lage der Homosexuellen in den 1950er- und 1960er-Jahre blieb schwierig und wird von Rolf Örtli wie folgt beschrieben:

« Sie wurden weniger offensichtlich diskriminiert, blieben aber weiterhin meist im Verborgenen, am gesellschaftlichen Rand. Statt auf ihre Rechte zu pochen, versuchten sie sich möglichst anzupassen und so dem allgemeinen Normalitätsbedürfnis zu entsprechen. »¹⁴

Böhmer und Kokula bemerken, dass zur Lebensweise lesbischer Frauen im Nachkriegsjahrzehnt nur sehr wenig bekannt ist. Da reine Frauenbars selten waren, trafen sich manche der lesbischen Frauen in den Schwulenkneipen.¹⁵ Im Zusammenhang mit der 1968er-Bewegung fand zunehmend eine grundsätzliche Emanzipation statt und Beziehungsformen wurden offener gelebt. In den USA und in Westeuropa entstanden die Bürgerrechtsbewegung und die Studentenbewegung. Gegen Ende der 1960er-Jahre gab es dann in Europa auch eine Bewegung, die sich als «*Neue Frauenbewegung*» definierte. Die Bewegung verstand sich in erster Linie als eine feministische Frauenbefreiungsbewegung.¹⁶ So nannte sich auch die 1969 in Zürich gegründete Frauenorganisation «*Frauenbefreiungsbewegung*». Im Jahre 1987 wurde schliesslich der Aufhebung von §194 diskussionslos zugestimmt und homosexuelle Handlungen wurden nicht mehr strafrechtlich geahndet.¹⁷

Als wichtigste Änderung im 21. Jahrhundert ist die eingetragene Partnerschaft zu erwähnen, welche seit dem Jahr 2007 homosexuellen

Paaren erlaubt, eine eheähnliche Partnerschaft vor dem Staat einzugehen. Die eingetragene Partnerschaft ist zwar ein Fortschritt, bringt aber einige Nachteile gegenüber der Ehe mit sich: Eingetragene Paare sind vom Adoptionsrecht, den Methoden der medizinisch unterstützten Fortpflanzung oder von der erleichterten Einbürgerung ausgeschlossen.¹⁸ Die Angabe des Zivilstatus «*eingetragene Partnerschaft*» ist zudem bei jeder Angabe (zum Beispiel bei Bewerbungen, beim Arzt, auf der Einwohnergemeinde) und jeder Identitätskontrolle (zum Beispiel am Flughafen, bei Polizeikontrollen, bei Vertragsabschlüssen, auf der Bank) ein erzwungenes Outing, da die eingetragene Partnerschaft nur gleichgeschlechtlich liebenden Paaren offensteht.

Über das gesamte 20. Jahrhundert bis heute betrachtet, haben sich die Gesetzeslage, die Sichtbarkeit sowie der gesellschaftliche Umgang mit homosexuellen Frauen und Männern in der Schweiz deutlich verbessert. Quellen über alltägliche Einschränkungen und persönliche Erfahrungen von Homosexuellen sind aber selten, sodass wenig bekannt ist, wie gleichgeschlechtliche Paare in der Schweiz leben. Die Oral-History-Interviews, die für das Unterrichtsdossier gesucht und zusammengetragen worden sind, bilden einen grossen Mehrwert für die Thematisierung dieser Aspekte.

Die Unterrichtseinheit

Ziel unserer Unterrichtseinheit ist es, mittels eines historischen Blicks auf das Leben homosexueller Menschen in der Schweiz das Thema in einem gesellschaftlichen Kontext zu beleuchten und ihm damit Gewicht zu verleihen. Die geplante Einheit kann auch fächerübergreifend umgesetzt werden, da neben dem historischen Zugang auch viele andere Themenbereiche des Lehrplans 21 berührt werden. So können die Aufgaben verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet werden: RZG 5.3, RZG 7.2, ERG 2.1, ERG 5.2, ERG 5.3 und BNE Politik, Demokratie und

¹² Vgl. MIESCHER Andreas, «Homosexualität ...», S. 194.

¹³ Vgl. MIESCHER Andreas, «Homosexualität ...», S. 194.

¹⁴ ÖRTL Rolf «1957-1967. Isola-Club», in TRÜEB Kuno, MIESCHER Stephan (Hrsg.), *Männergeschichten ...*, S. 89.

¹⁵ Vgl. BÖHMER Ulrike, KOKULA Ilse, *Die Welt ...*, S. 243.

¹⁶ Vgl. DIETZ Wolfgang, SCHAAF Michael, SONNABEND Holger, WOLF Norbert, *Der Brockhaus Geschichte. Personen, Daten, Hintergründe. 3., überarb. Aufl.*, Gütersloh/München: Wissenmedia GmbH, 2010, S. 259.

¹⁷ MIESCHER Andreas, «Homosexualität im geltenden Strafrecht», S. 199.

¹⁸ www.pinkcross.ch/recht, konsultiert am 23.6.2019.

Menschenrechte und BNE Geschlecht und Gleichstellung.¹⁹

Die Ziele der Unterrichtseinheit lauten wie folgt:

- Förderung der historischen Kompetenzen und des Geschichtsbewusstseins,
- Vermittlung der Gleichwertigkeit von hetero- und homosexuellen Lebensformen,
- Anregung zu Toleranz durch persönliche Geschichten homosexueller Frauen und Männer,
- die Wandelbarkeit des gesellschaftlichen Umgangs mit Randgruppen ab dem 20. Jahrhundert erkennbar machen,
- den Haltungen, Meinungen und Ansichten der Schüler und Schülerinnen Raum geben und sie aufgreifen.

Im Folgenden werden die didaktischen Konzepte zum Praxisbeispiel zusammengefasst. Danach wird aufgezeigt, wie das Unterrichtsdossier aufgebaut ist und wie es eingesetzt werden kann.

Didaktische Konzepte

Bei der Entwicklung des Unterrichtskonzepts war das Modell des Geschichtsbewusstseins leitend. Der Begriff «*Geschichtsbewusstsein*» an sich ist komplex. Nach Sauer ist bei diesem Modell grundlegend, dass die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpft werden.²⁰ Pandel formulierte sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, die nicht für sich alleine stehen, sondern miteinander in Wechselwirkung stehen: Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Wandelbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisches Bewusstsein und moralisches Bewusstsein.²¹

Die Abbildung 1 stellt eine Zusammenführung der Erklärungen von Pandel und Sauer²² dar und zeigt anhand konkreter Hinweise auf, wie die sieben Dimensionen nach Pandel und die drei

Zeitdimensionen nach Sauer im Unterrichtsdossier eingebunden werden streichen. Im Weiteren leitete das Kompetenzmodell nach Pandel die Ausformulierung der auf- und auszubauenden Kompetenzen. Die vier Kompetenzen Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz und geschichtskulturelle Kompetenz werden durch die einzelnen Aufgaben im Unterrichtsdossier gezielt gefördert.²³ Im Unterrichtsmaterial machten wir diese vier Kompetenzen durch Symbole für Lernende und Lehrpersonen transparent.

Das Thema Homosexualität kann für Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen eine spezielle Herausforderung sein, denn es können Vorurteile, Berührungängste und Unsicherheiten vorhanden sein. Umso wichtiger ist es, das Thema nicht nur durch Abfragewissen zu vermitteln. Die Schüler und Schülerinnen sollen deshalb durch kompetenzorientierte Aufgaben zu einem reflektierten Umgang mit vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Strukturen sowie individuellen Lebenswelten zu diesem Thema angeleitet werden.

Die Ergebnisse der Aufgaben münden schliesslich in ein Klassenprodukt, eine Zeitleiste, siehe dazu Abbildung 2. Michael Sauer bezeichnet die Zeitleiste als «*eine räumlich-anschauliche Umsetzung des abstrakten historischen Zeitverlaufs*».²⁴ Der Zeitstrahl entsteht während der Bearbeitung des Unterrichtsdossiers und wird durch die Schüler und Schülerinnen mit selbstgeschriebenen Fazit-Zetteln (in Gelb), Text- und Bildquellen oder Karten und Grafiken ergänzt. Die Schüler und Schülerinnen sollen dadurch ein Zeitbewusstsein und Verständnis für die bearbeiteten Inhalte entwickeln. Zudem stellt die Zeitleiste die erarbeiteten Inhalte abschliessend zur Schau, zeigt aber auch inhaltliche Lücken auf und bleibt zuletzt als Ergebnissicherung in Form eines Unterrichtsprotokolls stehen.

¹⁹ Vgl. dazu <https://www.lehrplan21.ch/>, konsultiert am 19.07.2019.

²⁰ Vgl. SAUER Michael, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 10., überarb. Aufl., Seelze: Friedrich, 2012.

²¹ Vgl. PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. 2., überarb. Aufl., Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2008, S. 10–21.

²² Vgl. SAUER Michael, *Geschichte ...*, S. 17–18.

²³ Vgl. PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht ...*, S. 9.

²⁴ SAUER Michael, «Die Zeitleiste», in PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts: Wochenschau, 2007, S. 197.



Abbildung 1: Geschichtsbewusstsein nach Pandel und Sauer. Die Bezüge zum Unterrichtsdossier sind in den eckigen Feldern mit Pfeil beschrieben. (Eigene Darstellung, Maja Krämer)

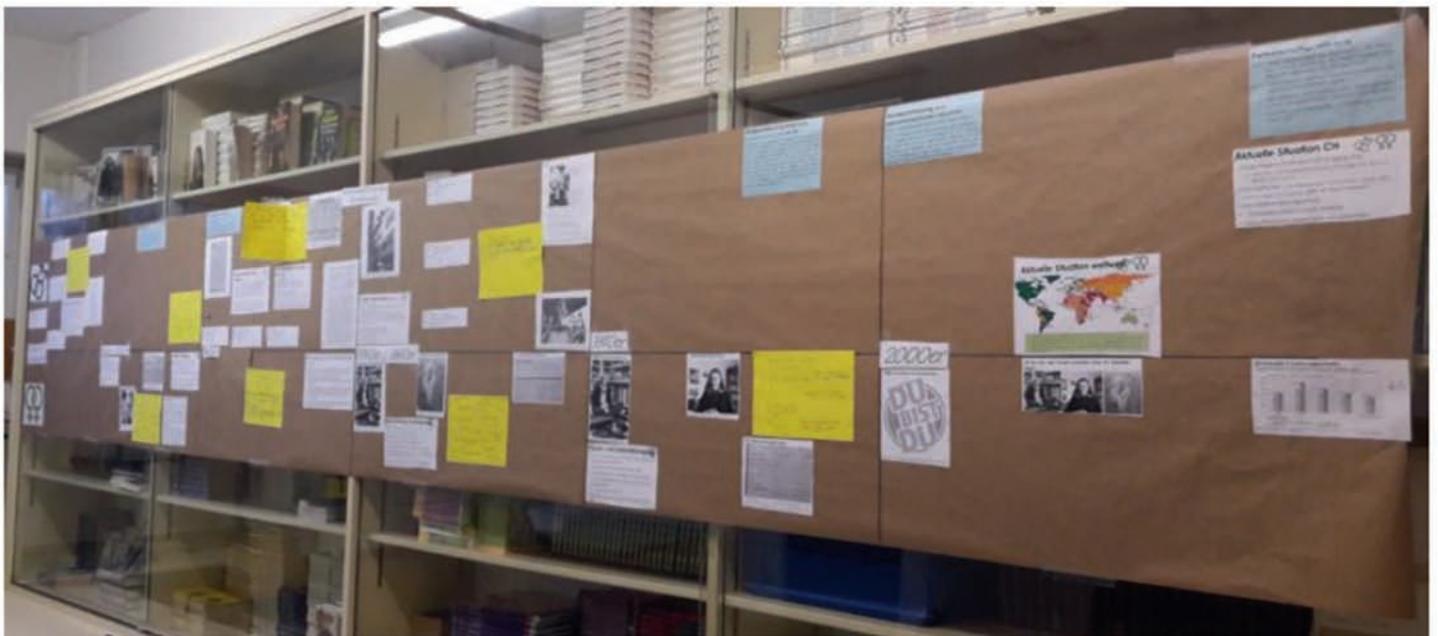


Abbildung 2: Zeitleiste, welche von der durchführenden Klasse erstellt wurde und als Resultatssicherung und Darstellung des betrachteten Zeitraums dient. © Foto: Florian Dössegger.

Aufbau und Inhalt des Unterrichtsdossiers

Die Zielstufe dieses Unterrichtsdossiers ist die Sekundarstufe I, vorwiegend 8. und 9. Klasse. Gerade da sind, erfahrungsgemäss, Beziehungen sowie Liebe und Sexualität von zentraler Bedeutung. Hilfreich wäre es, wenn bereits ein Grundwissen über das 20. Jahrhundert bestünde, damit an Vorwissen angeknüpft werden kann: z. B. zu den Goldenen Zwanzigern, zum Nationalsozialismus, zur Bürgerrechtsbewegung und zur 68er-Bewegung.

Im Fokus der Unterrichtseinheit steht die historische Quellenarbeit. Die bereits erwähnten Oral-History-Interviews bilden das Herzstück. Die Schüler und Schülerinnen können nach Wahl entweder Erzählungen von drei lesbischen Frauen oder von drei schwulen Männern hören, analysieren und kontextualisieren. Die Frauen und Männer berichten von ihren persönlichen Erfahrungen in den jeweiligen Zeitabschnitten. Insgesamt sind die zusammengestellten Aufnahmen pro Person ca. 10 bis max. 15 Minuten lang. Die Interviews der Männer stammen aus dem Sozialarchiv Zürich²⁵, diejenigen der Frauen wurden von Corinne Ruffli²⁶ für ihr Buch *«Seit dieser Nacht war ich wie verzaubert: Frauenliebende Frauen über siebzig erzählen»* durchgeführt und für unser Dossier zur Verfügung gestellt. Zusätzlich zu den vielen Interviewausschnitten wurden weitere Quellen wie Gesetzestexte, Fotos, Polizeiaktenauszüge oder Zeitschriftenartikel eingebaut, um dadurch erstens die historische Quellenarbeit vielfältiger gestalten und zweitens die Aussagen aus den Interviews auf ihre Triftigkeit hin überprüfen und sie gesellschaftspolitisch verorten zu können.

Die Quellenarbeit ist aufgeteilt in zwei Arbeitsdossiers, eines zur männlichen, schwulen Perspektive und eines zur weiblichen, lesbischen Perspektive. Die Schüler und Schülerinnen wählen

zu Beginn eine Perspektive aus, die sie genauer betrachten wollen. In beiden Dossiers gibt es die Möglichkeit, Vertiefungsaufgaben zu einzelnen Abschnitten zu wählen. Die Arbeitsdossiers sind in sechs Kapitel unterteilt:

1. Erklärungen zum Dossier (Symbole, Aufbau und der Arbeitsform)
2. Einstiegsaufgaben (Erfahrungen und Haltungen, Gesetze im Wandel)
3. Theorie zu den relevanten Zeitabschnitten (dient als Nachschlagewerk)
4. Quellenarbeit (Aufträge zu den Oral-History-Interviews, Text- und Bildquellen)
5. Vergleich Männer – Frauen (Austausch der Perspektiven und Erkenntnisse)
6. Gegenwart (Aufgaben zur heutigen Lage in der Schweiz und weltweit)

Reflexion des Konzepts und der Umsetzung

Das Dossier wurde fächerübergreifend an einer 9. Sekundarschulklasse erprobt. Dafür wurden 15 Lektionen aus den Fächern Geschichte, Ethik-Religion-Gemeinschaft und Deutsch eingesetzt. Als erste Stärke des Unterrichtskonzepts ist die detaillierte Betrachtung der gewählten Ereignisse und Perioden zu erwähnen. Durch die Analyse verschiedener historischer Quellen und die Verknüpfung mit vertiefenden Darstellungstexten konnten die Schüler und Schülerinnen ein vertieftes Wissen zu homosexuellen Lebensformen, gesellschaftlichen Zwängen, aber auch Veränderungen auf gesetzlicher und gesellschaftlicher Ebene aufbauen. Die fächerübergreifende Einbettung des Themas *«Homosexualität»* ermöglichte einen multiperspektivischen Zugang zu den Geschichten von betroffenen Menschen und dem Umgang der Gesellschaft mit Homosexuellen generell. Das ist eine Chance für Lehrpersonen, welche das Thema gerne gesellschaftlich-soziologisch, anstatt im Kontext der Sexualerziehung vermitteln wollen.

Drittens stellten sich die Herangehensweise und der Aufbau des Unterrichtskonzepts mit Schwerpunkt auf der historischen Quellenarbeit als sinnvoll, anregend und geeignet für die Zielstufe heraus. Vor allem die Interviewausschnitte ermöglichten

²⁵ Schweizerisches Sozialarchiv: Archivfindmittel.schwulenarchiv.schweiz, *«Männergeschichten.Schwule in Basel seit 1930-1980. Ausstellung 1988»*, Interview 4, 5, 9. Zürich, 1987, unter: <http://www.findmittel.ch/Archive/archNeu/Ar36.html>, konsultiert am 19.07.2019.

²⁶ RUFFLI Corinne, *«Seit dieser Nacht war ich wie verzaubert». Frauenliebende Frauen über siebzig erzählen*, Baden: Hier und Jetzt, 2015.

Wie hat sich deine Haltung und dein Wissen zum Thema durch die historische Quellenarbeit verändert?

Ich weiß jetzt wie es diesen Menschen
vor 100 Jahren ging und auch die Geschichte
bis heute, das heißt sehe ich es jetzt mit anderen
Augen.

Abbildung 3: Antwort aus der praktischen Durchführung (9. Klasse, weiblich). Scan: Florian Dössegger.

Wie hat sich deine Haltung und dein Wissen zum Thema durch die historische Quellenarbeit verändert?

Ich finde jeder hat das Recht Homosexuell
zu sein und man die Leute deswegen nicht
diskriminieren sollte.

Abbildung 4: Antwort aus der praktischen Durchführung (9. Klasse, männlich). Scan: Florian Dössegger.

durch die Personifizierung des Themas einen «*authentischen*», lebendigen Zugang. Dadurch, dass die Lernenden mit Geschichten konfrontiert waren, war das Thema zugänglich. Im Idealfall führt dies auch zu mehr Toleranz, wie in mehreren Aussagen von Schülern und Schülerinnen nach der Unterrichtseinheit gut zu erkennen war. Das Thema wäre ausbaubar, so könnten auch Verhältnisse in anderen Ländern, der Einfluss der Religion, die Prägung durch die Medien oder andere Vermittlungsinstanzen sowie der Unterschied zwischen Stadt und Land stärker thematisiert werden.

Alles in allem stellte sich das Unterrichtsdossier als erfolgreich einsetzbar heraus. Die Motivation und die Rückmeldungen der Schüler und Schülerinnen lassen darauf schließen, dass die Arbeit mit den Oral-History-Interviews und den vertiefenden Quellen anregend und für die Sekundarstufe I geeignet ist. Seinen Mehrwert und seine Stärke hat das Unterrichtsdossier in der vertieften Betrachtung ausgewählter historischer Zeitabschnitte sowie in den expliziten Bezügen zwischen Theorie und Praxis und dem für die Schule neuen Zugang zum Thema Homosexualität über die historisch-gesellschaftliche Ebene.

Der Verfasser und die Verfasserin

Florian Dössegger arbeitet als Lehrer auf der Sekundarstufe 1. Die ehemalige Arbeit in der Organisation «ABQ» (<https://abq.ch/>) hat ihm gezeigt, dass persönliche Begegnungen und Gelegenheiten zu einem offenen Dialog, bezogen auf die sexuelle Vielfalt, in der heutigen Gesellschaft immer noch rar sind. Aufgrund dessen sind ihm Aufklärung, politische Bildung, sowie die Förderung des Umgangs mit sexueller Vielfalt ein grosses Anliegen.

florian.doessegger@phbern.ch

Maja Krämer ist Sekundarstufe I-Lehrerin, unter anderem für das Fach Geschichte. Sie ist zudem Mitglied beim Verein «ABQ» (<https://abq.ch/>), der Schulbesuche zum Thema sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentität anbietet. Politische Bildung, ethische Fragen und das Fördern des Umgangs mit Vielfalt sind ihr ein grosses Anliegen.

majakraemer.mk@gmail.com

Anmerkung

Alle Unterlagen zur Unterrichtseinheit «*Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz. Ein Unterrichtsdossier zur Gesetzeslage, den Lebensumständen und zu persönlichen Erfahrungen von Homosexuellen*» können unter den folgenden Adressen angefordert werden:

majakraemer.mk@gmail.com; florian.doessegger@phbern.ch

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit einem Unterrichtsdossier zum Thema Homosexualität in der Schweiz im 20. Jahrhundert, das im Rahmen einer Masterarbeit für die Sekundarstufe I²⁷ entwickelt und in der Praxis umgesetzt wurde. Dessen Konzept ermöglicht Schüler und Schülerinnen mittels historischer Quellen wie Zeitzeugeninterviews, Bild- und Textquellen und Gesetzesartikel einen historischen Zugang zum Thema Homosexualität. Die Vermittlung des Themas in einem historisch-gesellschaftlichen Kontext soll Schüler und Schülerinnen zu einer toleranten Haltung gegenüber gleichgeschlechtlicher Liebe anregen.

Keywords

Homosexualität, Oral History, Sexuelle Vielfalt, Sexuelle Orientierung, 20. Jahrhundert.

²⁷ Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz. Ein Unterrichtsdossier zur Gesetzeslage, den Lebensumständen und zu persönlichen Erfahrungen von Homosexuellen, eingereicht an der PHBern bei Dr. Nadine Ritzer, im Jahr 2018.

Ressources pour l'enseignement

Argumentative Konstruktion von Differenz: die Schächtverbotsinitiative und die Antiminarettinitiative im Vergleich

Abstract

Regarding its argumentation strategies, the construction of difference by the proponents of the popular initiatives on the ban on Jewish ritual slaughter (1893) and the ban on minarets (2009) shows striking similarities. Jews as well as Muslims were excluded as «non-Christian» «others» from Swiss society, meant to live under an inferior legal-societal status. This paper presents four sources for classes in history or political education. The sources are contextualized in a broader analysis of the topic.

Keywords

Antisemitism, Islamophobia, Ban on Jewish ritual slaughter, Ban on minarets.

Ein Anhang dieses Artikels ist verfügbar unter:
www.alphil.com

METZGER Thomas, «Argumentative Konstruktion von Differenz: die Schächtverbotsinitiative und die Antiminarettinitiative im Vergleich», in *Didactica Historica* 6/2020, S. 135-140.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.135

Den zentralen Mechanismus der Denkweise und der Sprachregelungen in der Argumentation der Befürwortenden der Schächtverbotsinitiative (1893) und der Antiminarettinitiative (2009) stellte die Konstruktion von Differenz dar. In der vergleichenden Analyse der Argumentationsstrategien manifestieren sich dabei auffällige Parallelen: In beiden Fällen zielten die Argumente auf die Ausgrenzung «der Juden» beziehungsweise «der Muslime» als «Fremde» aus der als «christlich» apostrophierten schweizerischen Gesellschaft und somit auf die Erzeugung von Statusdifferenz ab¹. Die argumentative Konstruktion von Differenz der Schächt- beziehungsweise Minarettgegnerinnen und -gegner² wird hier anhand von vier Quellen exemplifiziert.

Diskriminierung religiöser Gruppen durch direkte Demokratie

Das Schächt- und das Minarettbauverbot sind unter die konfessionellen Ausnahmeartikel einzureihen, die seit der Gründung des Schweizerischen Bundesstaats die Religions- und Kultusfreiheit selektiv beschränkten und immer noch beschränken³.

¹ Dieser Beitrag fusst auf Erkenntnissen der grösser angelegten Studie: METZGER Thomas, «Konstruktion von Differenz: Ein Vergleich argumentativer Strategien der Befürworter der Schächtverbotsinitiative (1893) und der Antiminarettinitiative (2009)», *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*, n° 112, 2018, S. 347–363.

² Aufgrund des 1893 fehlenden Frauenstimmrechts und der in den politischen Quellen zum Schächtverbot nicht greifbaren Frauen bezieht sich die Formulierung «Gegnerinnen» nur auf die Abstimmung zum Minarettverbot.

³ Siehe hierfür: JORIO Marco, «Ausnahmeartikel», in *Historisches Lexikon der Schweiz*, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10388.php>, konsultiert am 11.06.2019; VATTER Adrian, «Synthese: religiöse Minderheiten im direktdemokratischen System der Schweiz», in VATTER Adrian (Hrsg.), *Vom Schächt- zum Minarettverbot*.

Standen in den ersten Jahrzehnten nach 1848 die Katholikinnen und Katholiken im Fokus dieser diskriminierenden Praxis, traf sie nach Einführung der Volksinitiative 1891 mit den jüdischen und muslimischen Bewohnerinnen und Bewohnern der Schweiz nichtchristliche Glaubensgemeinschaften. Damit hatte bereits mit der ersten zur Abstimmung gelangten Volksinitiative dieses neue Volksrecht seine «Unschuld» verloren. Die am 20. August 1893 angenommene Schächtverbotsinitiative war von deutschschweizerischen Tierschutzvereinen lanciert worden. Vor dem Hintergrund eines sich seit den 1870er-Jahren in Europa wesentlich verstärkt zeigenden Antisemitismus entwickelte sich die Abstimmungsdebatte zu einem Kristallisationspunkt judenfeindlicher Haltungen⁴. Das Volksbegehren wurde mit 60,1 Prozent deutlich angenommen, mit 11,5 zu 10,5 fiel hingegen das Ständemehr denkbar knapp aus. Mit 57,5 Prozent Ja-Stimmen-Anteil und 19,5 zu 3,5 Ständen zeigte sich bei der Annahme des Minarettverbots am 29. November 2009 insgesamt ein klareres Verdikt⁵. Das sogenannte Egerkinger Komitee, welches die Initiative lanciert hatte, vereinte Exponentinnen und Exponenten der rechtspopulistischen «Schweizerischen Volkspartei» (SVP) und der evangelikal-nationalkonservativen Kleinpartei «Eidgenössische Demokratische Union» (EDU). Die Annahme der beiden Volksbegehren zeigt die Wirkmächtigkeit antisemitischer und islamfeindlicher Diskurse in der Schweiz auf und ist

Religiöse Minderheiten in der direkten Demokratie, Zürich: NZZ Libro, 2011, S. 264–290. Für den Wortlaut der Initiative und die entsprechende Änderung des Verfassungstexts siehe: <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis309t.html>; <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis353t.html>, konsultiert am 11.07.2019.

⁴ Für die antisemitische Dimension siehe: AKIYAMA Yoko, *Das Schächtverbot von 1893 und die Tierschutzvereine. Kulturelle Nationsbildung der Schweiz in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Berlin: Metropol, 2019; KRAUTHAMMER Pascal, *Das Schächtverbot in der Schweiz. Die Schächtfrage zwischen Tierschutz, Politik und Fremdenfeindlichkeit*, Zürich: Schulthess, 2000; KÜLLING Friedrich Traugott, *Bei uns wie überall? Antisemitismus in der Schweiz 1866–1900*, Zürich: Juris, [1977], S. 249–383. Zahlenmässig sind heute insbesondere auch die Muslime vom Verbot betroffen.

⁵ <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/18930820/det40.html>; <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/20091129/det547.html>, konsultiert am 09.06.2019. Als Stände werden in der Schweiz die einzelnen Kantone bezeichnet. Für das Ständemehr braucht es eine mehrheitliche Zustimmung der Kantone. Die sechs Halbkantone verfügen jeweils nur über eine halbe Ständesstimme.

zugleich ein Beleg dafür, dass das direktdemokratische Instrument der Volksinitiative zu einem Mittel werden kann, um Minderheiten zu dif- famieren und zurückzusetzen.

Diskursstränge der Differenzkonstruktion

Die argumentative Konstruktion von Differenz vonseiten der Befürwortenden eines Schächt- und Minarettverbots lässt sich in vier Diskursstränge ausdifferenzieren. Diese spiegeln sich in den vier hier für die Lehre präsentierten Quellen wider. Bezüglich der Schächtverbotsinitiative handelt es sich dabei einerseits um das bekannte Schmähdgedicht⁶ Ulrich Dürrenmatts (1849–1908). Der konservativ-protestantische Publizist und Politiker war für seine politischen Gedichte in der von ihm redigierten «*Berner Volkszeitung*» bekannt und vertrat regelmässig stark antisemitische Positionen. Bei der zweiten schächtgegnerischen Quelle handelt es sich andererseits um einen Auszug aus einem fiktiven Dialog, der in dem pietistisch und zu jener Zeit stark antisemitisch geprägten «*Christlichen Volksboten*» aus Basel erschien⁷. Die beiden Quellen aus dem Lager der Befürworter des Minarettverbots stammen aus der Feder des Ja-Komitees sowie des St. Galler SVP-Nationalrats Lukas Reimann. Erstere ist ein Auszug aus dem Argumentarium «*Ja zur Minarettverbots-Initiative*»⁸, zweite gibt in Teilen den Beitrag «*Aufklären statt verschleiern*»⁹ wieder, der am 20. August 2009 in der Politikolumne Reimanns auf der Studentenplattform www.students.ch online ging.

Augenscheinlich und letztlich für beide ein Verbot befürwortenden Kampagnen bezeichnend ist die

⁶ DÜRRENMATT Ulrich, «Juden haben kein Erbarmen», *Berner Volkszeitung*, 19. August 1893, S. 1.

⁷ «Ein Gespräch über das eidgenössische Schächtverbot», *Christlicher Volksbote*, 16. August 1893, S. 259–261.

⁸ Komitee «Ja zum Minarettverbot», *Argumentarium «JA zur Minarettverbots-Initiative*», o. O. 2009, https://www.minarett-verbot.ch/downloads/argumentarium_minarettverbot.pdf, konsultiert am 03.06.2019.

⁹ REIMANN Lukas, «Aufklären statt verschleiern», *Students.ch*, <http://www.students.ch/magazin/details/28435/Minarett-Debatte-Aufklaeren-statt-verschleiern>, konsultiert am 09.06.2019.

Dem Recht zum Recht
Der Wahrheit zum Recht!

Berneſer Volkszeitung

(Buchſt.-Zeitung)

Juden haben kein Erbarmen.
 Israel hat kein Erbarmen;
 Um ſein Opfer zu zerſchneiden,
 Schlingt der Schächter ſeine Stride,
 Bis es wehrlos auf dem Rücken.

Wie den Thieren, ſo den Menſchen,
 Raßen ſie mit ihren Schlingen,
 Wenn ſie waiſchelnd, maufchelnd, ſchmungelnd
 In der Chriſten Häuſer bringen.

Langſam, graufam geht das Schächten,
 Langſam, graufam geht der Schächter;
 Schmettelnd nahet ſeinem Opfer
 Und mit Liß der Widerſacher.

Rinder feſſelt er mit Seilen:
 Komme nur, mein liebes Thierchen!
 Menſchen bindet er mit Wechſeln:
 Unterſchreib' mir dies Papierchen!



Telephon.

Aber wenn der Wurf gelungen,
 Zieht ſein Meſſer er mit Lachen,
 Nimmt dem Däſen ſeine Viertel
 Und dem Bauer ſeine Sachen.

Und die Schriftgelehrten mahnen:
 Schütze den Mann im Prieſterleide,
 Dem das Todesröcheln Wonne
 Und Verzweiflung Herzensweide!

Und von Haus und Hof vertrieben,
 Ausgeplündert bis auf's Hemde,
 Weg vom Grabe ſeines Glückes
 Zieht der Landmann in die Fremde.

Doch dem Fremdling aus dem Oſten,
 Der ihm ranbte Glück und Frieden,
 Ist und bleibt von Bundeswegen
 Schutz und Sicherheit beſchieden.

Israel hat kein Erbarmen,
 Dreibt es alle Tage dreifler;
 Wenn wir ihm nicht Weiſer werden,
 Wird der Jude unſer Miſter.

N. 66

Geschieht jeden Mittwoch und Samstag
 mit den wöchentlich. Gratisbeilagen „Raus und Rauf“ u. „Gedanken
 der Schürmaner“ u. kostet jährlich Fr. 6. halbjährlich Fr. 3.20.
 Verantwortliche Redaktion: Ulrich Dürrenmatt.

Sergogenbucher,
 Samstag den 19. August 1893

Abendblätter von Inseraten
 kosten per Jahr, einschließlich Postgebühren, 15. für das
 Ausland 20. und bei Bezahlung 10. Cts. Wiederholungen er-
 halten entsprechenden Rabatt.

36ster
 Jahrgang

Abbildung 1: Antisemitisches Gedicht Ulrich Dürrenmatts aus der « Berner Volkszeitung » vom 19. August 1893.

Tatsache, dass es in der Argumentation keineswegs allein um das Schächten oder das Bauen von Minaretten, sondern viel grundsätzlicher um ein Bündel an Negativzuschreibungen an « die Juden » respektive « die Muslime » ging. Die Abstimmungen wurden somit zu Symbolen eines grösseren Kampfs stilisiert. Dieses argumentative Strukturprinzip spiegelt sich auch in den vier zentralen Diskurssträngen der Differenzkonstruktion wider¹⁰.

Erstens beanspruchten die Befürwortenden der Initiative für die « Mehrheitsgesellschaft » die Deutungsmacht darüber, was Kultus sei. Entsprechend postulierten sie bewusst eine im Widerspruch zur Verfassung stehende Beschneidung der Kultusfreiheit. Dadurch sollte zuungunsten der « religiös anderen » eine rechtliche Differenz zur « christlichen Mehrheitsgesellschaft » geschaffen werden. Im Kern dieser Argumentation stand dabei die Strategie, dem Schächten beziehungsweise dem

Minarett die religiöse und kultische Relevanz abzuspochen¹¹. Indem religiöse Praxis auf durch heilige Schriften verbrieft Handlungen reduziert wurde, wurde die grosse Bedeutung der historischen Genese kultischer Handlungen und Traditionen für Judentum und Islam – im Gegensatz zur « christlichen Mehrheitsgesellschaft » (z. B. Kirchturm) – selektiv negiert.

Zweitens wurde Differenz argumentativ durch die Forderung einer rechtlichen und gesellschaftlichen Statusdifferenz zwischen der christlich verstandenen Mehrheit und der jüdischen respektive muslimischen Minderheit konstruiert. Die Abstimmungsgegenstände wurden daher zu Fragen der « Vorherrschaft » stilisiert. So wurde die Errichtung der Minarette nicht nur als Zeichen für die « Ankunft » der Muslime in der Mitte der Gesellschaft gewertet, sondern vielmehr zu einem

¹¹ Bei den vier Quellenbeispielen einzig nicht vorhanden in: DÜRRENMATT Ulrich, « Juden ... ». Dürrenmatt diskreditiert hingegen den Schutz religiöser Würdenträger, da so Unmenschlichkeit protegiert werde (« Todesröcheln Wonne », « Verzweiflung Herzensweide »).

¹⁰ Wo nicht anders aufgeführt, beziehen sich die Ausführungen dieses Kapitels auf: METZGER Thomas, « Konstruktion... ».

machtpolitischen Dominanzsymbol umgedeutet und in verschwörungstheoretischem Sinne als Beleg einer angeblich gezielt vorangetriebenen Islamisierung gewertet¹². Dieser Mechanismus scheint auch deutlich in den beiden Quellen zur Schächtverbotsinitiative auf, die dazu aufrufen, «den Juden» den Meister zu zeigen¹³. Zur Zementierung der Statusdifferenz trägt zudem die Zurückstufung von Menschen jüdischen und muslimischen Glaubens auf «Fremdgruppen» bei. Ihnen wird lediglich ein Gaststatus zugesprochen¹⁴. Differenz wird drittens durch eine kulturell-religiöse Hierarchisierung produziert. Sowohl Islam wie auch Judentum werden als rückständige und letztlich inhumane Religionen apostrophiert. Die Anleihen an antisemitische und islamfeindliche Diskurse sind hier besonders evident. Lukas Reimann steigert diese Dichotomie «modern-vormodern» beinahe ins Apokalyptische:

« Wenn wir die menschenrechtswidrigen, antidemokratischen und reaktionär-patriarchalischen Teile des Islam nicht endlich laut und deutlich anprangern, [...] wenn wir nicht laut und entschlossen Ideen wie jene von Minarett-Bauten im Keime ersticken, werden wir die Errungenschaften von zig Generationen zerstören, Europa um Jahrhunderte zurückwerfen und unsere Freiheit verlieren. »¹⁵

Den Vorwurf der Unmenschlichkeit wiederum rückt Ulrich Dürrenmatt in den Fokus seines polemischen Gedichts. Bezeichnenderweise betitelte er dieses mit «*Juden haben kein Erbarmen*». Systematisch wird hier «Tier-» mit «Menschenquälerei» in Beziehung gesetzt. «Schächten» und «Schacher» würden miteinander einhergehen¹⁶. Die Betonung einer herkunftsmässigen Fremdheit stellt den vierten Diskursstrang der

Differenzkonstruktion dar. Muslime und Juden wurden nicht nur bezüglich ihrer Religion als «fremd» taxiert, sondern sie wurden zugleich als «nichtschweizerische», ja «aussereuropäische» Fremde konstruiert. Die Quellen sprechen vom «*Fremdling aus dem Osten*», assoziieren jüdische Gebräuche mit angeblich rohen indischen oder afrikanischen Sitten, sehen Muslime als Gefährdung Europas aus der Fremde oder stellen diesen eine «*alteingesessene, christlich-abendländisch geprägte Bevölkerung*» dichotom gegenüber¹⁷. Die Betonung einer doppelten, religiös-kulturellen Fremdheit legt auch die stark migrationspolitische Stossrichtung der Schächt- und Minarettverbotsinitiative frei. Eine Zurücksetzung in rechtlicher und gesellschaftlicher Hinsicht intendierte letztlich auch, die Schweiz für jüdische und muslimische Einwanderinnen und Einwanderer unattraktiv zu machen. Vorab im Abstimmungskampf um die Antiminarettinitiative waren migrationspolitische Argumentationen prominent vertreten.¹⁸

Diskussion von Herausforderungen

Konstruktion von Differenz, Inklusion und Exklusion sowie Antisemitismus und Islamfeindschaft sind Themenbereiche, die für den Schulunterricht von grosser Relevanz sind. Anhand der hier präsentierten Quellen können diese Mechanismen und Denksysteme in der Lehre problematisiert werden. Es bietet sich an, dies im Bereich der Geschichte oder der politischen Bildung – indem hier auf Aspekte des demokratischen Systemversagens und der Gefährdung von Menschenrechten fokussiert wird – zu tun.

¹² DÜRRENMATT Ulrich, «Juden ...»; o. A., «Ein Gespräch ...»; REIMANN Lukas, «Aufklären ...»; Komitee «Ja zum Minarettverbot», *Argumentarium*

¹³ Dies betont etwa: MESMER Beatrix, «Das Schächtverbot von 1893», in MATTIOLI Aram (Hrsg.), *Antisemitismus in der Schweiz 1848–1960*, Zürich: Orell Füssli, 1998, S. 215–239, 234. Zur Vermischung mit der Einwanderungs-Thematik im Falle der Antiminarettinitiative: BEHLOUL Samuel M., «Minarett-Initiative. Im Spannungsfeld zwischen Abwehr-Reflex und impliziter Anerkennung neuer gesellschaftlicher Fakten», in TANNER Mathias, MÜLLER Felix, MATHWIG Frank, LIENEMANN Wolfgang (Hrsg.), *Streit um das Minarett. Zusammenleben in der religiös pluralistischen Gesellschaft*, Zürich: TVZ, 2009, S. 103–122, S. 119.

¹² Komitee «Ja zum Minarettverbot», *Argumentarium* ...; REIMANN Lukas, «Aufklären ...». Dürrenmatt bedient den antisemitischen Topos des «*jüdischen Einflusses*»: DÜRRENMATT Ulrich, «Juden ...».

¹³ O. A., «Ein Gespräch...»; DÜRRENMATT Ulrich, «Juden ...».

¹⁴ Gast-Allegorien finden sich in: o. A., «Ein Gespräch ...»; DÜRRENMATT Ulrich, «Juden ...»; Komitee «Ja zum Minarettverbot», *Argumentarium*

¹⁵ REIMANN Lukas, «Aufklären ...».

¹⁶ DÜRRENMATT Ulrich, «Juden ...».

In der kritischen Reflexion manifestieren sich verschiedene Chancen, aber auch Herausforderungen beim Vergleich der argumentativen Konstruktion von Differenz im schächt- und minarettgegnischen Lager anhand der vier Quellen. Zum einen können Islamfeindschaft und Antisemitismus mithilfe schweizerischer Beispiele erörtert werden. Mit Blick auf den Bereich des Antisemitismus bietet dies wertvolle Ergänzungen zu den mittlerweile im Schulunterricht präsenten Aspekten der *Holocaust Education*. Die Phänomene der Islamfeindschaft sowie der, auch demokratischen Systemen inhärenten, ausgrenzenden Dimensionen bieten zum anderen einen hohen Aktualitätsbezug. Gleichzeitig ist die Thematisierung von Antisemitismus und Islamfeindschaft im Unterricht herausfordernd, und ein vorgängiges Behandeln der beiden Phänomene ist für die Analyse der Quellen unabdingbar. Nur so können die in den Texten enthaltenen antisemitischen und islamfeindlichen Diskurse erkannt sowie kontextualisiert und somit verhindert werden, allenfalls unreflektiert Stereotype zu reproduzieren und somit zu perpetuieren¹⁹. Die Komplexität dieses Unterfangens, aber auch der einzelnen Quellentexte an sich, spricht letztlich dafür, die Quellen nur auf der Sekundarstufe II oder dann auf der tertiären Stufe zu verwenden.

Einen Mehrwert stellt darüber hinaus die vergleichende Perspektive auf die Argumentationsmuster der Befürwortenden zweier mehr als hundert Jahre auseinanderliegender Vorlagen dar, die zur Aufnahme konfessioneller Ausnahmeartikel in die Bundesverfassung führten. Unweigerlich wird dabei jedoch die Frage nach der Vergleichbarkeit von Antisemitismus und Islamfeindschaft tangiert. Diese ist in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus getreten und kontrovers diskutiert worden.²⁰ Auf inhaltlicher Ebene stösst ein Vergleich sehr schnell an seine Grenzen, nicht zuletzt, da klare Unterschiede hinsichtlich der historischen Entstehungszusammenhänge und der Wirkmächtigkeit bestehen. Keinesfalls sollte somit aus dem Vergleichssetting auf eine grosse inhaltliche Ähnlichkeit geschlossen oder gar einer Gleichsetzung von Antisemitismus und Islamfeindschaft das Wort geredet werden. Zielführender ist hingegen – und darauf zielt die in diesem Beitrag präsentierte Übungsanlage ab – der Vergleich argumentationsstruktureller Prinzipien, Funktionen und Vorurteilmuster. Die hier herausgearbeiteten Parallelen unter gleichzeitiger Betonung der hinterlegten spezifisch islamfeindlichen respektive antisemitischen Stereotype und Diskurse können abschliessend in folgender Darstellung visualisiert werden:

¹⁹ Differenzierte Hilfestellungen für die schulische Thematisierung von Antisemitismus und Islamfeindschaft mit hilfreichen Praxisbeispielen bieten: ODIHR, EUROPARAT, UNESCO (Hrsg.), *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims. Addressing Islamophobia through Education*, Warsaw: ODIHR, 2011; UNESCO, BDMIR (Hrsg.), *Mit Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Ein Leitfaden für politische EntscheidungsträgerInnen*, Warschau: UNESCO, BDMIR, 2019.

²⁰ Unterschiedliche Positionsnahmen sind etwa abgebildet in: BOTSCH Gideon, GLÖCKNER Olaf, KOPKE Christoph, SPIEKER Michael (Hrsg.), *Islamophobie und Antisemitismus – ein umstrittener Vergleich*, Berlin, Boston: De Gruyter, 2012. Siehe zudem: BENZ Wolfgang (Hrsg.), *Islamfeindschaft und ihr Kontext. Dokumentation der Konferenz «Feindbild Muslim – Feindbild Jude»*, Berlin: Metropol, 2009.

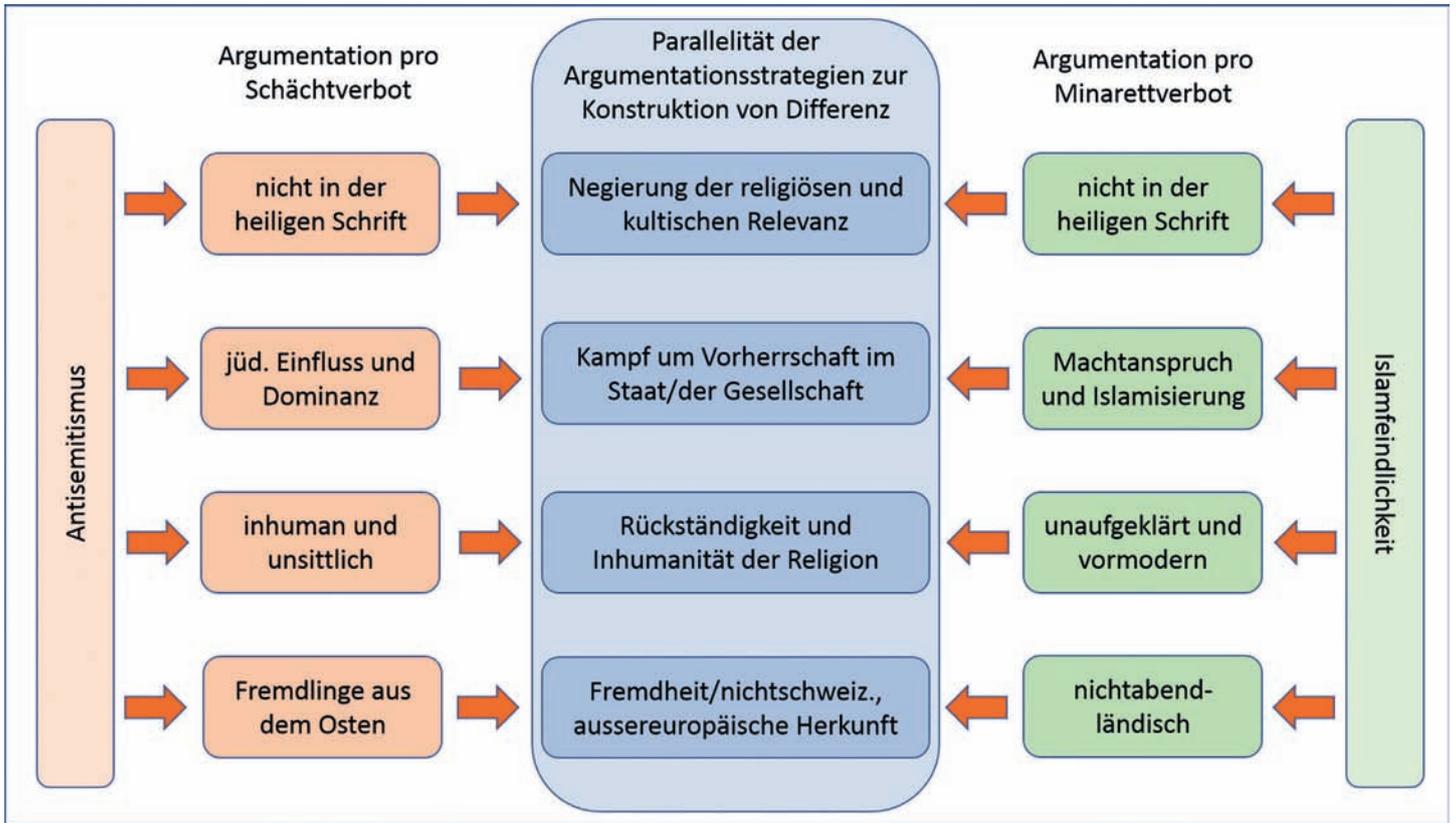


Abbildung 2: Argumentative Konstruktion von Differenz durch die Befürwortenden des Schächt- respektive des Minarettverbots. Schematische Darstellung von Thomas Metzger.

Der Verfasser

Thomas Metzger ist Dozent für Geschichte sowie Co-Leiter der Fachstelle «Demokratiebildung und Menschenrechte» an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG). Darüber hinaus ist er Lehrbeauftragter an den Universitären Fernstudien Schweiz. Er forscht insbesondere zur Geschichte gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse mit einem Schwerpunkt auf der Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte des Antisemitismus.

Publikationshinweis: METZGER Thomas, Antisemitismus im Deutschschweizer Protestantismus 1870 bis 1950, Berlin: Metropol, 2017.

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-thomas-metzger>

thomas.metzger@phsg.ch

Zusammenfassung

Bei der Konstruktion von Differenz durch die Befürwortenden der Volksinitiativen für ein Schächt- (1893) und ein Minarettverbot (2009) zeigen sich in der Analyse der Argumentationsstrategien auffällige Parallelen. Sowohl Juden wie Muslime wurden als «nichttristchristliche» «Fremde» ausgegrenzt, und ihnen wurde ein niedrigerer rechtlich-gesellschaftlicher Status zugedacht. Der Beitrag präsentiert vier Quellen für den Unterricht in Geschichte oder politischer Bildung, die in einen breiteren Analysekontext gestellt werden.

Keywords

Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Schächtverbot, Minarettverbot.

Joëlle Luisier, Section suisse d'Amnesty International

Une éducation sur les droits, par les droits et pour les droits

Abstract

This article exposes the international legal foundations of human rights education (HRE), as well as its specific methodology. HRE is thus presented as a complex process through which teachers and learners exchange ideas and points of view in order to promote a culture of human rights. The author discloses here various examples of tools, projects and training developed by Amnesty International to support teachers in this process.

Keywords

Amnesty International, Human rights education, Pedagogical ressources.

«L'éducation aux droits humains est essentielle à la lutte contre les causes sous-jacentes de l'injustice dans le monde. Plus les gens connaissent leurs droits, et les droits des autres au sein de la société, plus ils sont équipés pour les protéger.»¹

Amnesty International est une ONG fondée en 1961 par l'avocat anglais Peter Benenson, à l'origine pour défendre les prisonniers d'opinion et les prisonniers politiques. Aujourd'hui, il s'agit d'un mouvement mondial de plus de sept millions de personnes qui se mobilisent pour promouvoir les droits humains à travers la planète. En commençant par la défense de la liberté d'expression, Amnesty International a petit à petit étendu l'ampleur de son mandat à la protection et à la promotion des trente articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

«Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits»², énonce la Déclaration dans son premier article. Mais pour construire un monde où chaque personne peut jouir de ses droits, il est primordial de les connaître. Ainsi, Amnesty International s'est fixé comme objectif stratégique d'investir dans l'éducation aux droits humains, afin de contribuer à instaurer une culture des droits humains et à lutter contre les causes sous-jacentes des injustices, des violences et des discriminations. René Cassin, un des auteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme et Prix Nobel de la paix (1968) affirmait par ailleurs que *«la méconnaissance et le mépris des droits de l'Homme ont conduit à des actes de*

LUISIER Joëlle, «Une éducation sur les droits, par les droits et pour les droits», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 141-147.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.141

¹ Salil Shetty, ancien secrétaire général d'Amnesty International: <https://www.amnesty.org/fr/latest/education/2016/02/10-quotes-on-the-power-of-human-rights-education/>, consulté le 08.10.2019.

² ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris, 1948.

barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité» (Nations Unies, Préambule)³.

La section suisse d'Amnesty International a développé son programme d'éducation et de formation à travers la création d'une série d'ateliers thématiques, de fiches pédagogiques, de cours tout public et de formations continues pour les enseignant.e.s de Secondaire I et II. Selon l'organisation, « *en tant que processus à moyen et long terme, l'éducation aux droits humains cherche à développer et à intégrer les dimensions cognitives, affectives et psychologiques liées aux droits humains – et notamment l'esprit critique [...] visant à donner aux personnes, groupes et associations les moyens d'agir, grâce à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes conformes aux principes relatifs aux droits humains universellement reconnus* »⁴.

La Déclaration des Nations Unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme de 2011⁵ détermine, dans sa définition, ce que recouvre l'éducation aux droits humains (éducation « sur »), ce que vise l'éducation aux droits humains (éducation « pour ») et la méthodologie spécifique qui lui est intrinsèquement liée (éducation « par »). Ainsi, l'article 2 al. 2, stipule :

« a) *L'éducation SUR les droits de l'homme, qui consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent [...].* »

« L'éducation explicite »⁶ aux droits humains comprend toutes les activités pédagogiques et la transmission de connaissances rattachées aux

références explicites à la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948. Elle aborde tous les éléments historiques et factuels liés au contexte de rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme, à son histoire et aux questions éthiques et théoriques qui y sont reliées. Ce type d'éducation recouvre également l'explication des textes, des conventions, des pactes, des résolutions et des recommandations qui en découlent. L'éducation explicite aux droits humains permet donc d'étudier et de comprendre les bases théoriques qui fondent l'histoire des droits humains, de se questionner sur leurs fondements, sur le processus de rédaction et d'aborder les questions liées aux caractéristiques de ces droits, telles que l'universalité, l'inaliénabilité, leur indivisibilité et leur interdépendance.

Il s'agit de « la partie tête de l'éducation aux droits humains »⁷. Dans les dossiers pédagogiques de la section suisse d'Amnesty International, une partie des « fondements théoriques » est développée pour donner cette assise aux enseignant.e.s. Lorsque des animateurs et animatrices d'Amnesty International interviennent dans une classe sur invitation d'un.e enseignant.e, ils.elles prennent soin d'aborder les sessions de transmission de connaissances de la manière la plus interactive possible. Concrètement, il peut arriver qu'un.e enseignant.e observe des problématiques de discriminations au sein de sa classe. Il.Elle décide alors de sensibiliser ses élèves sur la question, soit en menant lui.elle-même des activités, soit en invitant l'équipe du programme de formation d'Amnesty International dans sa classe. La partie de transmission de connaissances s'attelle ici à aborder les notions de stéréotypes, de préjugés et de comportements discriminatoires qui en résultent. Entrecoupée d'activités concrètes que les élèves pourront rattacher à leur quotidien, la session d'EDH présente l'article 2 – Interdiction de toute discrimination – de la Déclaration universelle des

³ ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris, 1948.

⁴ AMNESTY INTERNATIONAL, *Manuel de l'animation. Comment appliquer les méthodes participatives à l'éducation aux droits humains*, Londres : Amnesty International, 2011, 90 p.

⁵ HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME, *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 19 décembre 2011 : 66/137 Point 64 de l'ordre du jour*, Genève : Nations Unies, 2011.

⁶ MÜLLER Lothar, *Didaktik der Menschenrechte. Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive*. Trier : Universität (PhD), 2001. Müller théorise l'éducation aux droits humains en y distinguant trois dimensions, à savoir les dimensions *explicite, implicite et dans l'esprit* des droits humains.

⁷ En référence à la fameuse triade du philosophe suisse Pestalozzi qui perçoit l'enseignement comme visant à développer les capacités de l'enfant en se référant à la classification existante dans l'Antiquité : la pensée, la sensibilité et la volonté (action). Symboliquement, cette triade peut se représenter par : la tête, le cœur et la main. Amnesty International reprend cette trilogie pour sa méthodologie d'EDH.

MISSION DANGEREUSE

Présentation générale

Le jeu E-learning « Mission dangereuse » est une activité idéale pour commencer à aborder la thématique des droits humains avec votre classe. Le jeu met en scène la jeune journaliste en graine nommée Maya. La mission de vos élèves sera de soutenir Maya dans son périple à travers le monde. Ils et elles pourront suivre ses aventures dans 5 pays et par ce biais aborder 5 droits humains, en particulier:

L'interdiction de la discrimination sera abordée pendant le voyage en Irlande;

Au Canada, on traitera de la liberté d'opinion et d'expression;

Le droit de réunion et d'association pacifiques sera le sujet du voyage aux États-Unis;

On parlera du droit au travail et à un salaire équitable en République démocratique du Congo;

Et enfin, le droit d'asile sera étudié pendant la séquence en Suisse.

Le jeu E-learning se situe au cœur d'une leçon de 1h30 dont le descriptif détaillé se trouve aux pages 6-9. Cette leçon vise spécifiquement à stimuler le débat entre vos élèves, à les questionner et à développer leur esprit critique.

Après avoir participé à cette leçon, les élèves:

- ✓ pourront citer 5 droits de la DUDH,
- ✓ comprendront que les besoins vitaux sont des droits fondamentaux,
- ✓ pourront mettre en lien des situations de la vie courante avec les droits humains,
- ✓ auront analysé l'indivisibilité des droits humains,
- ✓ et sauront comment s'engager pour défendre les droits humains.



Préparation préalable à la leçon

- ✓ Réserver la salle informatique ou multimédia.
 - ✓ Imprimer ou photocopier une fiche de questions pour chaque élève.
 - ✓ Imprimer ou photocopier les fiches explicatives pour chaque élève.
 - ✓ Télécharger ou préparer la visualisation sur internet de la vidéo: Les droits humains en deux minutes.
 - ✓ Les élèves auront besoin du texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) pour répondre à certaines questions. Assurez-vous d'avoir suffisamment d'exemplaires en votre possession ou commandez-les gratuitement sur notre site !
- <https://shop.amnesty.ch/produits/materiel-pedagogique.html>



Figure 1 : Le jeu online « Mission Dangereuse » est accompagné d'un dossier pédagogique pour l'enseignement. @Amnesty International.

droits de l'homme (ainsi que de la Convention relative aux droits de l'enfant) et expose les raisons de la rédaction de ces textes et des tragédies qui sont à l'origine de la volonté d'élaborer des chartes communes à tous les États et reconnues internationalement (éducation explicite).

« b) L'éducation PAR les droits de l'homme, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent [...] ».

L'éducation dans l'esprit des droits humains recouvre les processus dans lesquels les apprentissages doivent être menés: l'éducation aux droits humains doit se vivre et ne pas rester un concept

théorique. Pour cette raison, il est fondamental, lorsqu'il s'agit d'entrer dans des démarches pédagogiques d'EDH, de respecter les préceptes de cette éducation et de mener des activités qui respectent la dignité, les droits et les besoins des élèves.

On l'appelle « la partie cœur »: il s'agit de faire vivre aux élèves des expériences communes, au sein desquelles ces dernier.e.s peuvent se confronter à leurs visions du monde, leurs propres attitudes et les comparer entre elles. Il s'agit pour les élèves de « ressentir » les droits, de les vivre et de réaliser leur importance et leur présence dans leur quotidien. Les élèves sont invité.e.s à participer à des jeux de rôle, des débats mouvants, des discussions de groupes, etc. Dans les dossiers pédagogiques, des

propositions d'activités à mener avec la classe sont décrites pour favoriser ce genre d'échanges.

Pour reprendre l'exemple sur la discrimination, lors d'une telle session, l'intervenant.e veillera, tout au long du processus, à inclure tous les élèves en fonction de leurs possibilités et de leurs besoins d'apprentissage en faisant attention au fait qu'aucun.e d'eux.elles ne se sente incriminé.e ou stigmatisé.e. Il.Elle proposera une réflexion sur les moyens d'agir et de lutter contre la discrimination, permettant aux élèves d'être acteurs de ce changement, de jouir de leurs droits et de savoir comment les protéger («éducation dans l'esprit des droits humains»).

Bien souvent, cela commence, par exemple, par accepter que son camarade n'ait pas le même point de vue, savoir l'écouter et être en mesure de débattre sereinement, en construisant son argumentation.

«c) L'éducation POUR les droits de l'homme, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui».

L'éducation implicite aux droits humains inclut le travail pédagogique sur la compréhension des notions et des valeurs fondamentalement liées aux droits humains, telles que celles de la dignité humaine ou de la citoyenneté mondiale. Cette éducation implicite recouvre l'approche théorique et pratique des principes fondateurs des droits humains, par l'exercice et l'apprentissage de savoirs et de savoir-être ainsi que de connaissances des moyens existants pour faire valoir/faire vivre ces droits.

Pour illustrer cela avec l'exemple précédent lié à la discrimination, l'enseignant.e (ou intervenant.e) travaille avec les élèves sur les dynamiques de classe (ainsi que les savoir-être nécessaires à la vie de groupe), le développement de l'empathie, l'identification des comportements de rejets et de mise à l'écart («éducation implicite»). Ensuite, il.elle peut rattacher ces apprentissages à des normes et des règles en vigueur dans l'environnement immédiat de l'élève, tel que le règlement scolaire de son établissement, par exemple. Il.Elle peut alors expliquer d'où résulte ce règlement, les conséquences

que la discrimination peut avoir sur les individus et faire le lien avec l'histoire.

Dans cette «partie main» de l'EDH, les élèves saisissent leur potentiel d'action et leur pouvoir d'agir en tant que citoyen.ne pour construire un monde plus juste. Cet aspect est abordé en invitant les élèves à réfléchir à des actions réalisables dans leur quotidien immédiat ou via notre réseau collectif spécifique à la jeunesse: AMNESTY YOUTH.

Bien qu'une distinction sémantique existe entre ces différentes dimensions («implicite», «explicite» et «dans l'esprit»), il est opportun de garder à l'esprit qu'elles sont interreliées et interdépendantes: dans la pratique, elles s'entremêlent presque systématiquement.

Ainsi, Amnesty International se base sur cette méthodologie participative de l'éducation aux droits humains, pour tout le développement de son offre pédagogique.

Quels outils pour soutenir l'enseignement et l'éducation aux droits humains ?

En Suisse, des bases légales qui découlent du droit international réglementent le droit à l'éducation aux droits humains. La *Convention relative aux droits de l'enfant* qui a été ratifiée par la Suisse en 1997 et la *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et sur l'éducation aux droits humains* qui a été adoptée, sous la présidence de la Suisse, par les 47 États membres en 2010, soutiennent le développement d'activités dans le domaine.

L'application de ces normes internationales dans la pratique de terrain s'est concrétisée par la formulation d'objectifs spécifiques dans les plans d'études-cadres en vigueur dans l'enseignement obligatoire. Les plans d'études, en particulier le Plan d'études romand (PER), prévoient plusieurs objectifs concernant l'éducation aux droits de l'enfant et aux droits humains, tantôt concrets et liés à l'éducation explicite aux droits humains, tantôt plus abstraits et traduits dans l'acquisition de savoirs généraux (capacités transversales et formation générale).

Pourtant, malgré l'opportunité que peut représenter ce nouveau cadre normatif lié à l'enseignement

de la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires, intégrer l'enseignement de l'EDH dans les pratiques concrètes et quotidiennes semble encore relever d'un défi qui incombe aux enseignant.e.s. En effet, la compréhension des droits fondamentaux et sociopolitiques requiert, pour être efficace, non seulement des connaissances de base sur ces droits, mais également d'une méthodologie interdisciplinaire et transversale. Ainsi, l'offre pédagogique de la section suisse d'Amnesty International propose un accompagnement aux enseignant.e.s pour les soutenir dans leur mission de formation des citoyen.ne.s de demain, responsables et capables d'exercer leur esprit critique. Pour ce faire, et pour leur permettre une plus grande autonomie dans la réalisation de l'EDH, le programme de formation d'Amnesty International propose chaque année des formations continues dans les calendriers officiels des Hautes écoles pédagogiques. Il est également possible d'organiser ce genre de formations pour le corps professoral, au sein même des établissements. À ce propos, afin de célébrer les 30 ans de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, Amnesty International s'est également unie à un réseau d'associations actives dans le domaine de la sensibilisation en milieu scolaire pour créer un module de formation destiné au corps enseignant au sujet des droits de l'enfant⁸. Des modules de formations spécifiques sur les droits humains sont disponibles gratuitement, en ligne et en plusieurs langues, sur le site de l'Académie des droits humains d'Amnesty International⁹.

Pour la préparation de toute son offre pédagogique, Amnesty International travaille en étroite collaboration avec des enseignant.e.s. Il existe actuellement un catalogue de différents ateliers thématiques, en lien avec les droits humains, modulables, pour le Secondaire I et II (voir Figure 2). Tous ces ateliers sont adaptés aux connaissances préalables, au niveau et aux besoins des classes. L'équipe du programme « École » de la section suisse d'Amnesty International participe aussi à des semaines hors cadre au sein des établissements et peut créer de nouveaux modules sur demande.

Lors de collaborations ponctuelles exclusives entre Amnesty et le Musée de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge à Genève, des ateliers de médiation pédagogique liés à deux de leurs expositions temporaires ont par exemple été mis en place. Pour « Gandhi, expériences de vérité », l'atelier créé portait sur une réflexion sur la non-violence comme moyen de revendiquer des droits. Dans le cadre de l'exposition « Prison »¹⁰, des discussions et des activités sur la fonction de la justice et de l'emprisonnement ont été menées avec des jeunes, dans le but de leur faire prendre conscience du fait que le système judiciaire est une construction sociale et qu'ils.elles jouent un rôle dans les choix qu'une société opère pour définir son système de justice. Un atelier similaire est maintenant mis à disposition de manière permanente dans les anciennes geôles du Musée du Château de Nyon. Un autre exemple est celui du projet « droit à la culture », projet qui s'insérait dans une collaboration avec le Centre de formation pré-professionnelle à Genève. Les classes suivaient un atelier thématique, puis assistaient à une représentation théâtrale. À la suite de ces sessions, un troisième moment de rencontre avec les équipes d'Amnesty International était prévu, lors duquel les élèves décryptaient les messages sous-jacents proposés par les manifestations théâtrales avec les droits humains. Le succès de ce projet a décidé l'ONG à conserver cette option triptyque pour les classes de manière permanente. En parallèle de ces différents projets, des ressources informatiques ou médias sont développés spécifiquement pour la formation ou la sensibilisation sur les thématiques liées aux droits humains. Citons par exemple deux vidéos qui expliquent de manière synthétique et légère ce que sont les droits humains ou la discrimination. Elles sont intitulées « Les droits humains en deux minutes » et « La discrimination en deux minutes ». Par ailleurs, une leçon/jeu E-learning, intitulée « Mission dangereuse » a été développée spécialement pour le cadre scolaire. Il s'agit d'une activité qui permet d'aborder la thématique des droits humains au travers d'un jeu en ligne. Pour accompagner le jeu, un dossier pédagogique avec fiches d'accompagnement/

⁸ Pour toute information : formation@childrightshub.org.

⁹ <https://academy.amnesty.org/learn>, consulté le 08.10.2019.

¹⁰ Exposition temporaire du 6 février 2019 au 18 août 2019 au Musée de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge à Genève.

Thème	Objectifs
INTRODUCTION AUX DROITS HUMAINS	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves perçoivent la dimension quotidienne des droits humains visiblement et concrètement. → Les droits humains ne sont plus une notion théorique pour les participant-e-s. → Les élèves connaissent ces droits et réalisent qu'ils/elles les vivent quotidiennement.
ESPERANZA	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves élaborent ensemble des règles du vivre ensemble permettant de cohabiter en paix. → Ils/elles font les parallèles entre les règles du vivre ensemble qu'ils et elles ont élaborées et les droits humains. → Les élèves comprennent l'importance des droits humains et leur dimension quotidienne.
MIGRATION ET DROIT D'ASILE	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves connaissent les droits des personnes migrantes et réfugiées. → Ils/elles ressentent la réalité du parcours de ces personnes en incarnant un personnage fictif et en s'appropriant son histoire.
STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET DISCRIMINATION	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent ce que sont les stéréotypes et les préjugés. → Ils/elles saisissent comment les stéréotypes et les préjugés peuvent conduire à la discrimination. → Ensemble, ils/elles trouvent des solutions pour combattre les stéréotypes et la discrimination au quotidien.
PEINE DE MORT	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent ce qu'est la peine de mort et connaissent les informations pertinentes leur permettant de se positionner sur leur accord/désaccord avec cette pratique. → Ils/elles comprennent le lien entre les droits humains et la peine de mort. → Les élèves se questionnent sur les questions fondamentales liées à la notion de justice, dialoguent et débattent sur ces questions.
DÉFENSEURS / DÉFENSEUSES DES DROITS HUMAINS	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent les différentes violations des droits auxquels s'exposent les défenseurs/défenseuses des droits humains. → Ils/elles perçoivent la diversité des droits que chacun-e défend et la multiplicité des enjeux auxquels ces dernier-e-s font face. Ils/elles saisissent l'importance de protéger et défendre ces personnes, et connaissent les moyens pour le faire.
GENRE ET SEXES DANS LE MONDE	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent que les discriminations basées sur le genre et le sexe sont des violations de droits humains. → Ils/elles se confrontent à leurs propres préjugés et les déconstruisent à travers un tour du monde de la diversité humaine.
GENRE ET TRAVAIL EN SUISSE	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent que les discriminations basées sur le genre sont des violations de droits humains. → Ils/elles comprennent que la conception genrée des rôles sociaux et les préjugés peuvent contribuer à alimenter les inégalités dans le monde du travail.
TÉLÉPHONE PORTABLE ET DROITS HUMAINS	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent les enjeux liés à la fabrication des smartphones sous l'angle des droits humains. → Ils/elles sont en mesure d'identifier des pistes d'action pour protéger les droits humains.
LIBERTÉ D'EXPRESSION	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves délimitent les contours de la liberté d'expression. Ils/elles cernent les critères qui déterminent ce qu'on peut dire ou non, en public ou/et en privé.
CITOYENNETÉ : OSER AGIR	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent comment les situations de conflits et de violence peuvent survenir. → Ils/elles identifient la relation entre le courage civique et les droits humains. → Ils/elles découvrent différentes possibilités et apprennent des astuces pour pouvoir eux/elles-mêmes faire preuve de courage civique dans la vie de tous les jours (sans se mettre en danger).
LA SPHÈRE PRIVÉE À L'ÈRE NUMÉRIQUE	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent pourquoi la vie privée est un droit humain important qui doit être protégé. → Ils/elles savent défendre le droit à la vie privée avec des arguments. → Ils/elles comprennent comment la surveillance de masse et la collecte de métadonnées menacent la vie privée et connaissent les outils techniques qui permettent de protéger la sphère privée en ligne.
CLIMAT ET DROITS HUMAINS	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves comprennent en quoi le changement climatique implique des risques pour les êtres humains et leurs droits. → Ils/elles identifient ces risques pour les populations vulnérables et pour eux/elles, ici et maintenant. → Ils/elles réfléchissent à des moyens d'actions quotidiens pour limiter ces risques.

→ Pour toute information ou pour réserver un atelier : ecole@amnesty.ch

Figure 2 : Amnesty International propose de nombreux ateliers thématiques pour les classes.
@Amnesty International.

préparation pour l'enseignant.e et fiches pour l'élève permet de renforcer l'acquisition des apprentissages, précédemment acquis de manière ludique. Dans ce jeu en ligne, la mission des élèves est de soutenir Maya, une jeune stagiaire journaliste, qui se lance courageusement dans une mission dangereuse. Cette dernière part à la rencontre de personnes et de situations qui illustrent à quel point les droits humains sont essentiels dans notre quotidien. Les

élèves y découvrent ce qu'il se passe lorsque ces droits ne sont pas respectés¹¹.

¹¹ Toutes les ressources abordées sont accessibles gratuitement: www.amnesty.ch/materiel. Tous les descriptifs des ateliers: www.amnesty.ch/atelier. Tout sur l'EDH chez Amnesty: www.amnesty.ch/ecole. Le programme de formation tout public: www.amnesty.ch/formation-2019. Les cours de l'académie en ligne: <https://academy.amnesty.org>. Les informations concernant le module sur les droits de l'enfant: formation@childrightshub.org.

L'auteure

Animatrice socioculturelle et détentrice d'un master interdisciplinaire en droits de l'enfant, **Joëlle Luisier** a travaillé dans différents contextes, en lien avec l'*empowerment* des individus et la promotion de leurs droits fondamentaux. Actuellement, elle travaille au sein de la Section suisse d'Amnesty International. Elle est responsable de la formation pour les écoles du Secondaire I, de l'éducation informelle, ainsi que du développement du matériel pédagogique.

jluisier@amnesty.ch

www.amnesty.ch

Résumé

Cet article présente les fondements de l'éducation aux droits humains (EDH), son ancrage dans le contexte international, ainsi que la méthodologie qui lui est spécifique. L'EDH est donc présentée comme un processus complexe, au travers duquel les enseignant.e.s et apprenant.e.s échangent leurs idées et points de vue, pour promouvoir une culture des droits humains. L'auteure expose ici différents outils, projets et formations développés par Amnesty International pour soutenir les enseignant.e.s dans ce processus.

Mots-clés

Amnesty International, Éducation aux droits humains, Ressources pédagogiques.

Bernard Reymond, Collection *Les Guides à pattes*

***Les Guides à pattes*: une collection pour découvrir l'archéologie et l'histoire de la Suisse**

Abstract

The *Guides à pattes* collection is a series of short educational books for children that present the archaeological heritage of Switzerland. Written in collaboration with archaeology and history museums, these texts explore various themes from prehistoric times to the Middle Ages, illustrated by Swiss sites. Positive feedback from using the books in the cantons of Vaud, Geneva and Fribourg asserts that the books are interesting and attractive conceptual tools for teaching history.

Keywords

Archaeology, Publication, Museum.

La Suisse est riche en sites archéologiques: villages palafittes, fortifications celtiques, domaines agricoles romains et autres châteaux sont répartis sur l'ensemble du territoire. Ils sont autant de précieuses sources d'informations sur les cultures qui se sont succédé au fil du temps dans nos régions. Pour le jeune public en particulier, ces sites fascinants constituent une porte d'entrée sur l'histoire: c'est une découverte de ce patrimoine que la collection d'ouvrages documentaires *Les Guides à pattes* propose aux jeunes lecteurs.

Des ouvrages thématiques illustrés par des sites suisses

Le projet de publications a été initié en 2004 par un groupe d'étudiants en sciences de l'Antiquité de l'Université de Lausanne. Il est né du constat qu'aucune collection récente ne proposait aux enfants des ouvrages spécialement consacrés à l'archéologie et à l'histoire, abordant différentes périodes et thématiques pour l'ensemble de la Suisse¹.

Éditée par les éditions suisses Infolio, la collection *Les Guides à pattes* est actuellement composée de trois séries qui correspondent à trois grandes périodes distinctes: *Préhistoire* (1 volume), *Époque romaine* (9 volumes), *Moyen Âge* (2 volumes dont un en préparation). Une série *Époque celtique*

REYMOND Bernard, «*Les Guides à pattes*: une collection pour découvrir l'archéologie et l'histoire de la Suisse», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 149-153.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2020.01.06.149

¹ AGUSTONI Clara, «Cortex et le projet "Les Guides à pattes"», *Cahiers d'archéologie fribourgeoise*, n° 14, 2012, p. 146. Mentionnons toutefois la collection *L'Histoire suisse en images*, parue dans les années 1980, qui présente le patrimoine archéologique et historique dans cinq volumes richement illustrés. Bien vulgarisées, ces publications n'étaient toutefois pas spécifiquement destinées aux enfants. Depuis le lancement de la collection, il existe un ouvrage à l'attention du jeune public, publié par l'association Archéologie Suisse, qui bénéficie d'une version en italien, mais malheureusement pas encore en français: FOPPA Christian, RAIMANN Peter, NIFFELER Uts, *UrgeschiCHte: Leben in ur- und frühgeschichtlicher Zeit*, Bâle: Archéologie Suisse, 2011 (2^e éd.), 112 p.

sera bientôt créée et un volume hors-série sur la paléontologie dans le canton du Jura doit paraître en février 2020. *Les Guides à pattes* existent en versions française et allemande et bénéficient du soutien de l'Office fédéral de la culture.

Dans chaque livre, un ou plusieurs sites sont associés à une thématique spécifique qui permet d'aborder des notions générales liées à l'histoire. Le thème de l'ouvrage est étroitement lié aux données réunies par les archéologues : ainsi, le volume portant sur le *vicus* de Lousonna (Lausanne-Vidy, VD)², connu pour son activité portuaire, met l'accent sur le commerce, les échanges et les transports à l'époque romaine ; quant au volume consacré au sanctuaire romain de Petinesca (Studen, BE)³, il évoque la religion, les pratiques rituelles et les divinités honorées dans nos régions à cette époque. Les sites présentés par la collection sont ainsi de nature très différente. Situés en outre dans divers cantons⁴, ils rendent compte de la richesse du patrimoine archéologique suisse.

Le comité de rédaction travaille en étroite collaboration avec les institutions muséales qui conservent les objets provenant des sites de référence. Les musées participent au financement du projet. Leurs collaborateurs livrent un précieux conseil scientifique et contribuent à la sélection des objets des collections destinés à illustrer le propos de l'ouvrage. Les dernières pages du livre fournissent enfin tous les renseignements pratiques nécessaires à la visite du musée partenaire.

Des contenus scientifiques et une forme attrayante

Le comité de rédaction est actuellement composé de trois archéologues qui assurent la direction de la collection, la composition des textes et l'illustration. L'équipe est complétée par une responsable de la communication en charge de la promotion de la collection auprès des médias et des services

² MEYLAN Karine, OLIVIER Caroline, « Sur les marchés de Lousonna », *Les Guides à pattes*, Époque romaine 3, Gollion : Éditions Infolio, 2013, 32 p.

³ MEYLAN Karine, « En route pour le sanctuaire de Petinesca », *Les Guides à pattes*, Époque romaine 9, Gollion : Éditions Infolio, 2017, 32 p.

⁴ Actuellement, la collection présente les sites de dix cantons suisses différents.

pédagogiques des différents cantons⁵. À l'occasion de chaque nouvelle publication, un conseil scientifique spécifique est constitué.

Les auteurs veillent à ce que les textes et la forme des publications soient adaptés au lectorat visé, soit aux enfants de 8 à 12 ans. Si le niveau de difficulté du texte doit être adéquat, il convient également de rendre la lecture aussi divertissante que pédagogique. Dans chaque volume, un nouvel animal entre en scène et endosse le rôle de narrateur ; il sert de guide au jeune lecteur – un « guide à pattes ». Dans l'ouvrage sur le sanctuaire de Petinesca, évoqué plus haut, il s'agit par exemple d'une petite chouette nommée Pia (« la pieuse »), apprentie prêtresse de la déesse Minerve⁶. En cours de formation, elle est bien placée pour raconter au jeune lecteur tout ce qu'elle sait au sujet de la religion romaine. Loin d'être omnisciente toutefois, et même plutôt distraite, elle n'en maîtrise pas tous les aspects... ce qui est bien commode pour les auteurs, qui peuvent formuler les hypothèses émises par les archéologues en faisant s'interroger la chouette. *Les Guides à pattes* adoptent un ton résolument amusant et comportent une part de récit, même si, par leur caractère documentaire, ils se distinguent clairement des ouvrages de fiction⁷. De très nombreuses illustrations originales agrémentent la lecture. Très documentées, les images de restitution sont porteuses d'un grand nombre d'informations, au même titre que les textes. Une attention particulière est apportée à leur réalisation, afin qu'elles transmettent de manière claire et souvent amusante les connaissances scientifiques acquises par les spécialistes⁸.

⁵ L'équipe actuelle des *Guides à pattes* est composée de Wieke Chanez, spécialiste en communication et relations publiques, Karine Meylan, conservatrice de l'ArchéoLab de Pully et doctorante en archéologie, Bernard Reymond, illustrateur scientifique, et Lucile Tissot, doctorante en archéologie.

⁶ Dans le monde gréco-romain, la chouette est associée à la déesse Minerve. Le choix de cet animal, comme celui d'autres « guides à pattes », a été motivé par une découverte archéologique faite sur le site, en l'occurrence une fibule en forme de chouette du milieu du II^e siècle ap. J.-C.

⁷ À titre d'exemples en lien avec le patrimoine archéologique suisse, nous pouvons citer les récents ouvrages d'Olivier May : MAY Olivier, NALIN Anne-Lise, *Les Enfants des Helvètes*, Paris : Éditions Auzou, 2018, 96 p. ; MAY Olivier, MALANDRINO Maria Lia, *Les Enfants des Lacustres*, Paris : Éditions Auzou, 2019, 96 p.

⁸ REYMOND Bernard, *Le passé restitué. Images de la protohistoire et de l'Antiquité*, mémoire de licence sous la direction du prof. T. Luginbühl, Université de Lausanne, non publié, 2008, p. 87-95.



Figure 1 : Les livres de la collection *Les Guides à pattes* sont richement illustrés d'images de restitution, de dessins d'objets archéologiques, de cartes et des jeux – ici un jeu de l'oie qui fait traverser les différentes régions des Enfers de la mythologie gréco-romaine. Photo de Bernard Reymond, *Les Guides à pattes*.



Figure 2 : Scène dans une maison lacustre. L'habitation et les divers objets illustrés (métier à tisser, objets de vannerie, haches) sont inspirés de découvertes faites sur les sites palafittiques suisses.
Illustration de Bernard Reymond, *Les Guides à pattes*.

Les livres contiennent également des jeux, des bandes dessinées, des bricolages ou encore des recettes de cuisine : des récréations appréciées entre deux chapitres, conçues autant pour distraire que pour appréhender de manière originale la matière historique.

Un complément à l'enseignement de l'histoire

Par son approche tant thématique que chronologique et ses contenus adaptés au jeune public, la collection *Les Guides à pattes* constitue un outil complémentaire à l'enseignement de l'histoire, en particulier pour les Moyens d'enseignement romands (MER). Les volumes sont également appropriés pour la préparation d'une visite de site ou de musée. Par ailleurs, les enseignants peuvent développer des ateliers sur la base des activités et de jeux pédagogiques proposés dans les ouvrages : confection d'amulettes de protection romaines ou de poteries néolithiques, jeux de l'Antiquité ou encore construction d'une maquette de bateau gallo-romain⁹ sont autant de moyens

⁹ Un tel atelier a été proposé dans le cadre du Festival du Livre de Jeunesse d'Yverdon-les-Bains en 2018, à proximité du lieu de

ludiques d'aborder l'histoire. Il est enfin possible de mettre à disposition des écoles l'abondante documentation produite par la collection, par exemple sous forme de ressource numérique¹⁰. À terme, la collection devrait compter plus de quinze volumes, chacun illustré en moyenne d'une vingtaine d'images originales. Cela représente un fonds documentaire important sur l'archéologie et l'histoire suisse, du Jurassique au Moyen Âge et du canton de Genève à celui de Saint-Gall.

Plusieurs services pédagogiques manifestent déjà de l'intérêt pour la collection. Certains annoncent les nouvelles publications¹¹, d'autres relaient les actualités de la collection¹² ou collaborent même à la réalisation de l'ouvrage. À Genève, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a apporté son soutien à la production du volume consacré au patrimoine genevois¹³. Il a notamment fourni un conseil pédagogique et validé l'ouvrage comme conforme aux visées du Plan d'études romand en Histoire pour le cycle moyen (SHS 22). La publication a rejoint les bibliothèques scolaires genevoises, tout comme l'ont fait plusieurs volumes dans le canton de Vaud. Dans le canton de Fribourg, le volume qui prend pour référence un site fribourgeois¹⁴ est reconnu comme moyen secondaire d'enseignement, disponible auprès de l'Office cantonal du matériel scolaire (OCMS). À l'avenir, la collection *Les Guides à pattes* souhaite renforcer ses liens avec le milieu de l'enseignement, en systématisant de telles collaborations et en cherchant de quelle manière, en tant que ressource, elle peut répondre au mieux aux besoins des écoles.

découverte de telles embarcations. Il a connu un grand succès et a permis de sensibiliser les participants au patrimoine régional.

¹⁰ C'est le cas notamment d'illustrations réalisées pour le site Lousonna, présentées comme ressources visuelles dans les documents pédagogiques proposés par le Musée romain de Lausanne-Vidy.

¹¹ Par exemple, à l'occasion de la sortie de l'ouvrage consacré au site de Petinesca, dans la feuille officielle scolaire du canton de Berne (*Éducation*, mars 2018, p. 36-37).

¹² Dans le canton de Vaud, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) relaie régulièrement les actualités de la collection auprès des enseignants d'histoire par le biais d'une *newsletter*.

¹³ TISSOT Lucile, « Les Burgondes à Genava », *Les Guides à pattes*, Moyen Âge 1, Gollion : Éditions Infolio, 2018, 32 p.

¹⁴ OLIVIER Caroline, TISSOT Lucile, « Vallon, vivre à la campagne au temps des Romains », *Les Guides à pattes*, Époque romaine 2, Fribourg : Service archéologique de l'État de Fribourg, 2010, 32 p.

L'auteur

Bernard Reymond, formé en archéologie à l'Université de Lausanne et en illustration scientifique à la *Zürcher Hochschule der Künste*, est l'un des fondateurs de la collection *Les Guides à pattes*, qu'il dirige depuis 2007. Spécialisé dans l'image de restitution archéologique, il en réalise également l'illustration. Depuis 2017, il travaille au service de la recherche et des publications des Site et Musée romains d'Avenches.

www.lesguidesapattes.ch

info@lesguidesapattes.ch

Résumé

La collection *Les Guides à pattes* est une série de petits livres pédagogiques à l'intention du jeune public qui présente le patrimoine archéologique suisse. Réalisés en collaboration avec des musées d'archéologie et d'histoire, les ouvrages explorent des thèmes variés de la Préhistoire au Moyen Âge, illustrés par des sites suisses. Le concept de la collection et la forme attrayante de ces volumes font de ces publications un complément intéressant aux moyens d'enseignement de l'histoire, comme le montrent différentes expériences menées notamment dans les cantons de Vaud, Genève et Fribourg.

Mots-clés

Archéologie, Publication, Musée.

Denise Tonella, Museo nazionale svizzero

***Storia della Svizzera.* Nuova mostra permanente al Museo nazionale di Zurigo**

Abstract

The new permanent exhibition on the history of Switzerland at the National Museum in Zurich covers an area of 1 000 m² and uses almost 1 000 objects to illustrate the development of Switzerland over the last 550 years. The exhibition begins at the end of the Middle Ages and ends with the challenges facing Switzerland today. The offer for schools is free of charge and includes specially developed guided tours, worksheets and an independent tour on a tablet dedicated to the formation of the modern Federal State and direct democracy.

Keywords

History, Historyofswitzerland, Nationalmuseum, Exhibition.

Il 12 aprile 2019 al Museo nazionale di Zurigo è stata inaugurata la nuova mostra permanente dedicata alla storia della Svizzera¹. Su una superficie di 1 000 m², i quasi 1 000 oggetti presentati raccontano l'evoluzione della Svizzera nell'arco degli ultimi 550 anni. Il percorso espositivo inizia alla fine del Medioevo, attraversa l'età moderna e l'Illuminismo, l'Otto e il Novecento e si conclude nel XXI secolo. Le sezioni si susseguono cronologicamente, secolo dopo secolo. Si tratta di una scelta consapevole, di una sorta di "cornice" per aiutare i visitatori a meglio orientarsi all'interno dello spazio temporale. Ad ogni cambio di secolo mutano anche materialmente i colori della scenografia, che dal viola passano al blu, dal blu al bordeaux e così via. In tre punti della mostra i visitatori sono invitati a volgere lo sguardo su cesure fondamentali: la Riforma protestante del 1517, la Rivoluzione francese del 1789 e la Rivoluzione russa del 1917. Si tratta di eventi importanti su scala europea che hanno avuto conseguenze anche per la Svizzera.

La Svizzera non esiste da sempre

La prima frase che accoglie i visitatori e che rappresenta uno dei fili conduttori della mostra, afferma che «la Svizzera non esiste da sempre». La formazione della Confederazione è stata, infatti, un lungo processo costantemente minacciato da gravi crisi interne e aspre lotte che a più riprese, e fino alla fondazione dello Stato moderno nel 1848, avrebbero potuto provocarne lo smembramento. Lungo il percorso narrativo, le opere esposte mettono in evidenza questi momenti di crisi, iniziando nel XV secolo con la Vecchia guerra di Zurigo,

TONELLA Denise, «*Storia della Svizzera.* Nuova mostra permanente al Museo nazionale di Zurigo», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 155-161.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2020.01.06.155

¹ Per informazioni dettagliate sulla mostra e sugli orari di apertura, si consulti il seguente sito internet: <https://www.landesmuseum.ch/it>, consultato il 19.02.2020.

che tra il 1436 e il 1450 ha visto un susseguirsi di conflitti e scontri militari che opposero principalmente il cantone confederato di Svitto a Zurigo e all’Austria, sua alleata. Nel XVI secolo il momento destabilizzante è rappresentato dalla Riforma protestante, che ebbe un effetto dirompente e segnò l’inizio di grandi tensioni e di guerre di religione fra cantoni cattolici e cantoni protestanti. Nei secoli successivi saranno di volta in volta il confessionalismo, la creazione e lo scioglimento della Repubblica elvetica o ancora la Guerra del Sonderbund a sottolineare i momenti di crisi.

La scelta di iniziare nel XV secolo è legata a importanti eventi che proprio nel Quattrocento hanno contribuito a trasformare la Confederazione in un’entità politica sempre più concreta. Prima pietra miliare fu la conquista dell’Argovia nel 1415 da parte dei cantoni confederati e la susseguente costituzione di un primo baliaggio comune, cioè un Paese soggetto governato da più cantoni. L’amministrazione comune di questi territori contribuì in maniera decisiva allo sviluppo delle istituzioni statutarie confederate, intensificò gli scambi all’interno della Confederazione e consolidò i rapporti tra i cantoni. Nel 1450, al termine della Vecchia guerra di Zurigo, la città sulla Limmat dovette sciogliere la sua alleanza con l’Austria e rinnovare quella con i Confederati. La conseguenza fu un consolidamento dei rapporti politici nell’odierno territorio svizzero e un incremento del carattere vincolante del sistema di alleanze confederate. Tra il 1470 e il 1474, nel *Libro bianco di Sarnen*, amanuensi misero per iscritto per la prima volta i miti fondatori di Guglielmo Tell e del Patto del Grütli. L’esistenza di una storia comune promosse la coesione interna. Infine, le Guerre di Borgogna (1474–1477) videro i Confederati vittoriosi contro il duca borgognone Carlo il Temerario. Le battaglie di quegli anni costituirono un punto di svolta nella storia svizzera. La Confederazione assurse infatti a potenza militare europea e i principi europei vollero, da lì in poi, assicurarsi i Confederati quali mercenari. Per coordinare questi affari, la Confederazione convocò più spesso la Dieta federale e anche questo aiutò a consolidare i rapporti fra i cantoni.

Un’installazione di picche e alabarde al centro della sala simboleggia la presenza quasi costante di guerre e scontri nel XV secolo facendo da cornice al

tempo stesso a una vetrina dedicata al *Libro bianco di Sarnen*, dal cui facsimile appaiono come per incanto, grazie alla tecnica illusoria del Pepper’s Ghost, alcune rappresentazioni di Guglielmo Tell e del Patto del Grütli.

Nell’estate del 2020, con la conclusione dei lavori di risanamento dell’ala est del museo, verrà inaugurata una sala che farà da prologo al percorso narrativo di *Storia della Svizzera* e che illustrerà alcuni elementi caratteristici del territorio dell’odierna Svizzera nei secoli che precedono il Quattrocento.

Dal XVI al XIX secolo

Fra i temi principali affrontati nella sezione dedicata al XVI secolo vi sono il funzionamento della Confederazione di Stati e delle assemblee della Dieta federale, il ruolo della Confederazione durante le Guerre d’Italia, l’introduzione della Riforma protestante a Zurigo, il servizio mercenario, l’iconoclastia e la Riforma cattolica. Le opere esposte spaziano dalle vetrate con gli stemmi dei 13 cantoni alla prima Bibbia in lingua tedesca fatta tradurre da Ulrich Zwingli, dal ritratto del condottiero Wilhelm Frölich alla più antica rappresentazione realistica della città di Zurigo, opera di Hans Leu il Vecchio.

Il XVII secolo è caratterizzato in Europa dalla Guerra dei Trent’anni. A rappresentarla si trovano in mostra un cannone e uno specchio munito di teschio *memento mori*. La Confederazione fu toccata solo marginalmente da questo conflitto, ma l’arruolamento di contingenti di mercenari svizzeri mise a dura prova i rapporti tra protestanti e cattolici. Due oggetti-faro della collezione del Museo nazionale svizzero illustrano in questa sezione due temi importanti del Seicento: il ruolo della borghesia e delle corporazioni all’interno del governo cittadino e l’importanza dei mercenari svizzeri per la Francia. Si tratta da un lato del cosiddetto *Regimentspiegel*, un reperto unico nel suo genere che illustra il sistema governativo della città corporativa di Zurigo. Dall’altro i visitatori possono ammirare l’«Arazzo dell’alleanza» di Charles Le Brun, una rappresentazione del giuramento avvenuto nella Cattedrale di Notre Dame a Parigi nel 1663, quando il re di Francia Luigi XIV e i rappresentanti dei cantoni svizzeri rinnovarono

un contratto di alleanza militare che permetteva al sovrano francese di reclutare fino a 16 mila mercenari svizzeri per le sue guerre.

Il Settecento è l'epoca dell'Illuminismo. Gli eruditi discutevano i valori universali e sostenevano la ragione in politica. Artisti e letterati celebravano l'amore romantico e la purezza della natura. I naturalisti effettuavano rilievi topografici delle montagne svizzere, idealizzavano il mondo alpino e tentavano di incrementare i proventi agricoli. Infine, imprenditori innovatori introdussero il lavoro di filatura e tessitura a domicilio. Nella scia della Rivoluzione francese, nacque nel 1798 la Repubblica elvetica. Gli esponenti dell'Illuminismo svizzero instaurarono uno Stato centralizzato borghese per un breve periodo. Queste tematiche vengono illustrate nell'esposizione soprattutto attraverso xilografie, dipinti e porcellane. Due poltrone ad angolo sormontate da una pregiata carta da parati simboleggiano i salotti nati

in Svizzera sul modello parigino, dove si conversava, si leggevano lettere e si dibattevano nuove idee.

La sezione dedicata al XIX secolo è incentrata sulla nascita del moderno Stato federale svizzero nel 1848. Berna divenne la capitale, i dazi doganali furono soppressi e venne introdotta una moneta unitaria, il franco svizzero. Il percorso narrativo illustra in particolar modo il lungo processo che portò allo sviluppo della democrazia diretta. Furono necessarie revisioni parziali e totali della Costituzione federale per concedere ad esempio l'emancipazione agli Ebrei, creare le basi per un'applicazione unitaria delle leggi, introdurre il referendum o ancora concedere la libertà di culto a tutte le comunità religiose. L'Ottocento è inoltre il secolo dell'industrializzazione, della costruzione della galleria ferroviaria del San Gottardo, del turismo incentivato dalla gara a chi scalerà per primo le montagne elvetiche e dell'emigrazione



Scorcio della sezione sul XIX secolo nella mostra *Storia della Svizzera*.

Foto di Jonas Hänggi, Museo nazionale svizzero.



Scorcio della sezione sul XXI secolo nella mostra *Storia della Svizzera*.
Foto di Jonas Hänggi, Museo nazionale svizzero.

dovuta alla povertà, fenomeno che rimane diffuso in molte regioni fino al XX secolo. Temi scottanti che la mostra cerca di illustrare almeno brevemente attraverso prodotti dell'industria orologiaia oppure un generatore di corrente della ditta Brown Boveri & Cie.

Il XX secolo. La minaccia della guerra da un lato, il boom economico e i movimenti sociali dall'altro

L'esposizione rivolge particolare attenzione al XX secolo, a cui sono dedicate due sale. La prima si sofferma sulla minaccia latente della guerra durante il Novecento: dapprima i due conflitti mondiali, poi la Guerra fredda. Fra gli intenti c'è quello di spiegare ai visitatori le sfide della neutralità. Per mantenere il suo status di nazione neutrale, la Svizzera deve creare un consenso con le parti belligeranti. Una situazione che la mette a più riprese in una posizione ambivalente. La Confederazione si prepara per l'eventualità peggiore armandosi e

fortificando le sue montagne, ma vende anche armi belliche agli Stati in guerra. Conferma la sua tradizione umanitaria accogliendo militari stranieri e aiutando bambini vittime della guerra. Accoglie anche numerosi profughi, ma non tutti e non sempre. Durante la Guerra fredda, la Svizzera funge da potenza protettrice intermediaria tra Stati nemici. Al contempo non esclude l'armamento atomico e sorveglia i politici e gli intellettuali di sinistra. Accogliendo profughi provenienti da Paesi comunisti, sottolinea inoltre il proprio legame con il blocco occidentale. A simboleggiare la Guerra fredda domina nella mostra un missile Falcon, un'arma teleguidata usata sugli aerei da combattimento Mirage.

Ma il XX secolo è anche il secolo delle rivendicazioni sociali, del boom economico, dell'avvento della cultura consumistica e dei movimenti giovanili, ecologici e femministi. A questi è dedicata la seconda sala. Fotografie del movimento operaio e disegni che rappresentano lo sciopero generale del 1918 accompagnano i visitatori fino all'introduzione, nel 1948, della previdenza obbligatoria per la vecchiaia. Una perforatrice e un martello

pneumatico alludono ai lavoratori italiani arrivati in Svizzera a partire dalla fine degli anni '40 per costruire le autostrade e le dighe, nonché per lavorare nella gastronomia e nelle fabbriche. Non mancano le insegne della Migros e della Coop, le prime a introdurre, nel 1948, i negozi self-service, oppure la macchina da scrivere per evidenziare la crescita fulminea del settore terziario. Per rappresentare la cultura giovanile degli anni Cinquanta e Sessanta, il movimento ecologista e l'introduzione del suffragio femminile abbiamo arricchito la collezione del Museo nazionale svizzero con nuovi reperti come il VéloSolex, che esprime la nonchalance di una gioventù che indossa pullover dolcevita e fuma sigarette Gauloises. Alcuni prestiti completano infine questa sezione. Tra di essi spicca l'urna di Unterbäch, usata nel 1957 dalle donne del villaggio vallesano che le autorizzò a votare sul servizio civile nazionale. Fu un atto di disobbedienza civile: il cantone non riconobbe il voto delle donne.

Nelle due sale dedicate al xx secolo, i visitatori incontrano numerose figure in costume esposte in grandi vetrine: sono i generali Ulrich Wille e Henri Guisan, un ambasciatore, il soldato di una truppa di difesa ABC, una laboratorista del servizio della Croce Rossa svizzera, una segretaria e un imprenditore tessile. In alcuni casi è possibile ascoltare la loro voce oppure vederli in azione su un estratto di telegiornale o su una foto.

Il XXI secolo. Una sezione dedicata al presente

Con la sezione dedicata al XXI secolo, il Museo nazionale svizzero ha fatto una scelta coraggiosa incentrando l'ultimo capitolo della mostra permanente sulla storia della Svizzera al presente. Questa sezione è imperniata intorno a cinque sfide attuali: la migrazione, la sovranità, la robotica, il cambiamento climatico e la speranza di vita. I visitatori non ricevono risposte concrete o previsioni sugli sviluppi futuri, ma sono invitati a confrontarsi con i temi presentati e a riflettere sulle loro posizioni. Ciascuno dei cinque temi è strutturato nello stesso modo e composto da tre elementi: un grafico che illustra un aspetto importante della tematica, due schermi composti

da estratti di interviste realizzate tra il 2009 e oggi dalla SSR SRG o da canali televisivi internazionali che riportano opinioni divergenti sul tema nonché uno schermo tattile che permette di rispondere a domande di quiz e di prendere posizione. Lo scopo è quello di dare ai visitatori una base di informazioni che permetta loro di sviluppare un'opinione sul tema, ma forse anche di ritrovarsi in un dilemma, visto che si tratta di sfide estremamente complesse e sulle quali non esiste una sola verità. Un finale aperto, dunque, che invita a riflettere su come le decisioni che prendiamo oggi contribuiranno a forgiare la storia di domani e che, attraverso la domanda «E lei, per quale causa si impegnerà?», esorta i visitatori a pensare a quale potrebbe essere il loro attivo contributo.

Le postazioni multimediali

Per approfondire sia le tematiche trattate che le singole opere esposte, sono state realizzate numerose postazioni multimediali. Diversi schermi tattili introducono nella mostra estratti del cinegiornale e di numerose trasmissioni televisive e radiofoniche. Si tratta di fonti storiche importanti che possono essere integrate nell'esposizione solamente in forma digitale. I visitatori hanno l'opportunità di osservare immagini 3D della Fortezza del San Gottardo e numerosi manifesti digitali riguardanti le votazioni più importanti del xx secolo. Il XXI secolo è una sezione completamente digitale, dove i visitatori possono confrontarsi con uno specchio bidirezionale come quelli usati per gli interrogatori della polizia, consultare estratti di cinquanta filmati o scegliere un avatar per risolvere dei quiz proposti su schermi tattili giganti. Il tutto consente una lettura a più livelli del percorso narrativo. Ognuno può scegliere la via che più gli si addice, multimediale o interattiva, più o meno approfondita.

L'offerta per le scuole

A disposizione degli insegnanti ci sono una documentazione e numerose schede di lavoro da utilizzare

come preparazione oppure durante e dopo la visita². Per il secondo ciclo delle elementari, la scuola media e le scuole medie superiori sono state concepite delle visite guidate della durata di un'ora adatte ai vari livelli. I temi proposti, che spaziano dalla fondazione dello Stato federale alla migrazione, o ancora dall'economia alla guerra, sono descritti in dettaglio sul sito internet del museo. È stato inoltre creato un percorso di visita autonoma dedicato alla democrazia diretta e ad alcuni concetti di base che caratterizzano il sistema politico svizzero odierno. Ogni classe ha a disposizione 12 tablet che permettono di scoprire la sezione dedicata al XIX secolo attraverso animazioni, schede

² L'offerta completa per le scuole disponibile nelle mostre del Museo nazionale di Zurigo è consultabile online: <https://www.landmuseum.ch/it/visita/scuole>, consultato il 19.02.2020.

informative e quiz. Un quaderno di attività pensato per percorrere l'intera esposizione disegnando e risolvendo piccoli indovinelli completa l'offerta sia per le scuole elementari che per le famiglie. L'entrata al museo e le visite guidate sono gratuite per tutte le scuole. L'offerta è disponibile in italiano, francese, tedesco e inglese. È necessario iscriversi sia per le visite guidate che per quelle autonome³. Non mi resta che augurarvi una buona visita!

³ Le prenotazioni possono essere effettuate via e-mail scrivendo a reservationen@nationalmuseum.ch, oppure telefonicamente dal lunedì al venerdì (ore 9:00-12:30): +41 44 218 66 00.

L'autrice

Denise Tonella ha studiato Storia e Antropologia culturale all'Università di Basilea. Dopo gli studi è stata responsabile della produzione, ideazione, regia e montaggio di cortometraggi e documentari. Dal 2010 lavora al Museo nazionale svizzero: inizialmente come collaboratrice scientifica e responsabile della realizzazione di postazioni multimediali, dal 2014 in quanto conservatrice e curatrice di progetti espositivi. Mostre a cui ha collaborato: *Le origini della Svizzera, Carlo Magno e la Svizzera, Marignano 1515, Europa nel Rinascimento*. Ha diretto e curato insieme alla collega Erika Hebeisen la nuova mostra permanente *Storia della Svizzera*.

www.nationalmuseum.ch

denise.tonella@nationalmuseum.ch

Riassunto

La nuova mostra permanente sulla storia della Svizzera al Museo nazionale di Zurigo racconta, su una superficie di 1 000 m² e attraverso quasi 1 000 oggetti, l'evoluzione della Svizzera nell'arco degli ultimi 550 anni. Il percorso espositivo inizia alla fine del Medioevo e si conclude con le sfide con cui si confronta oggi la Svizzera. L'offerta per le scuole è gratuita e comprende visite guidate appositamente sviluppate, schede di lavoro e un percorso di visita autonoma su tablet dedicato alla formazione dello Stato federale moderno e alla democrazia diretta.

Parole chiave

Storia, Storia della Svizzera, Museo nazionale, Mostra.

Link utili

ITALIANO

Sito internet della mostra:

<https://www.landesmuseum.ch/storia-della-svizzera>

Documentazione per gli insegnanti (pdf):

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/190621_ufs_geschichte_ch_lehrerkommentar_italienisch.pdf

Schede di lavoro (pdf):

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/190621_ufs_geschichte_ch_arbeitsblaetter_italienisch.pdf

Quaderno delle attività:

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/geschichte_ch_familienspur_italienisch_upload.pdf

Audioguida disponibile sulla App del museo:

<https://apps.apple.com/ch/app/landesmuseum/id501960218>

FRANCESE

Site internet de l'exposition: <https://www.landesmuseum.ch/fr/expositions/permanente/histoire-de-la-suisse/histoire-de-la-suisse>

Documentation pour les enseignants (pdf):

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/190621_ufs_geschichte_ch_lehrerkommentar_franzoesisch.pdf

Fiches de travail (pdf):

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/190621_ufs_geschichte_ch_arbeitsblaetter_franz.pdf

Cahiers d'activités :

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/geschichte_ch_familienspur_franzoesisch_upload.pdf

Audioguide disponible sur l'application du musée:

<https://apps.apple.com/ch/app/landesmuseum/id501960218>

TEDESCO

Website der Ausstellung:

<https://www.landesmuseum.ch/geschichte-schweiz>

Lehrerkommentar:

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/190621_ufs_geschichte_ch_lehrerkommentar_deutsch.pdf

Arbeitsblätter:

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/geschichte_ch_ufs_ab_de.pdf

Rätselheft:

https://www.landesmuseum.ch/landesmuseum/schulmaterial/geschichte-schweiz/geschichte_ch_familienspur_deutsch_upload.pdf

Audioguide in der App des Museums:

<https://apps.apple.com/ch/app/landesmuseum/id501960218>

Le vite dei Giusti: una proposta didattica per le scuole

Abstract

This article presents a site dedicated to the Garden of the Righteous of Lugano which was born from the collaboration between the city of Lugano, the Foundation and the DFA. The site is a public interactive platform designed for educational purposes and intended for high school students. From the point of view of the didactics of history, the valorization of the lives of the Righteous makes it possible to begin a significant historiographical renewal and to pursue important educational values in civic education and democratic values.

Keywords

Righteous, Civic education, Digital resources.

Il Giardino dei Giusti di Lugano

Nell'ottantesimo anniversario della promulgazione delle leggi razziali in Italia, la Fondazione Federica Spitzer¹ e la Città di Lugano hanno promosso una serie di eventi per valorizzare la tradizione umanitaria di Lugano e della Svizzera italiana verso chi ha subito l'oppressione politica, la persecuzione razziale e/o religiosa e la negazione della libertà.

Il progetto è culminato con l'inaugurazione di un Giardino dei Giusti², il primo nel territorio elvetico, all'interno del Parco Ciani, il 26 aprile 2018. Quest'ultimo rende omaggio a quattro figure di ticinesi che con il loro impegno tangibile hanno contrastato l'oppressione e/o salvato la vita di chi era perseguitato.

Il contesto storico-culturale nel quale sono inseriti i percorsi biografici dei Giusti è stato inoltre approfondito in un convegno all'Istituto di studi italiani dell'Università della Svizzera italiana, di cui sono ora disponibili i relativi atti³. In quell'occasione è stata illustrata l'opera di Guido Rivoir⁴, impegnato per i profughi della dittatura cilena negli anni Settanta del Novecento e nella loro accoglienza nel Cantone Ticino; di Carlo Sommaruga e Anna Maria Valagussa⁵, che offrirono protezione a numerosi ebrei perseguitati durante il secondo conflitto mondiale, e di Francesco Alberti⁶, giornalista impegnato strenuamente nella denuncia del nazifascismo.

¹ <http://www.fondazione-spitzer.ch>, consultato il 05.07.2019.

² <http://www.luganocittaaperta.ch/giardino.html>, consultato il 05.07.2019.

³ MONTORFANI Pietro, JORI Giacomo, GARAU Sara, *Lugano città aperta*, Lugano: Edizioni Città di Lugano, 2018.

⁴ <http://www.luganocittaaperta.ch/rivoir.html>, consultato il 05.07.2019.

⁵ <http://www.luganocittaaperta.ch/sommaruga.html>, consultato il 05.07.2019.

⁶ <http://www.luganocittaaperta.ch/alberti.html>, consultato il 05.07.2019.

CASTRO Sonia, «Le vite dei Giusti: una proposta didattica per le scuole», in *Didactica Historica* 6/2020, p. 163-169.

DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA.2020.01.06.163



Fotografia del Giardino dei Giusti di Lugano all'interno del Parco Ciani.

I Giusti e il Comitato per la foresta dei Giusti

Il termine «Giusto» è tratto dal passo della Bibbia che afferma «*chi salva una vita salva il mondo intero*» ed è stato applicato per la prima volta in Israele in riferimento a coloro che hanno salvato gli ebrei durante la persecuzione nazista in Europa. Il concetto è stato poi ripreso per ricordare i tentativi di fermare lo sterminio del popolo armeno in Turchia nel 1915 e per estensione a tutti coloro che nel mondo hanno cercato o cercano di impedire crimini di genocidio e agiscono in favore dei diritti dell'uomo. Sono oltre 20 000 i Giusti nel mondo e il titolo è conferito da una commissione della Suprema corte israeliana dal 1963⁷. Più recentemente il Comitato per la Foresta dei Giusti Gariwo onlus ha iniziato a operare a Milano nel 1999, nel 2009 è diventato *onlus* ed è ora presieduto da Gabriele Nissim⁸.

La declinazione didattica

Da anni la Fondazione Federica Spitzer è attiva nelle scuole medie e secondarie per tenere viva la testimonianza della cittadina austriaca sopravvissuta al campo di Teresienstadt⁹. Quando ancora

⁷ BEJSKI Moshe, *I Giusti fra le nazioni nei tempi bui dell'eclisse della Ragione*, in <https://it.gariwo.net/dl/Saggio%20M.Bejski.pdf>.

⁸ <https://it.gariwo.net>, consultato il 05.07.2019.

⁹ Fritzi Spitzer è nata a Vienna nel 1911 e nel 1942 decise di farsi deportare a Theresienstadt volontariamente con i suoi genitori. Sopravvissuta alla prigionia nel campo, grazie all'intervento delle autorità federali fu liberata con altri 1 200 prigionieri nel febbraio del 1945. Accolta con gli altri deportati dalle autorità elvetiche, dopo un periodo transitorio nei campi di accoglienza, si trasferì nel Canton Ticino, dove morì nel 2002. Si veda la sua testimonianza: SPITZER Federica, *Anni perduti. Dal lager verso la libertà*, Locarno: Armando Dadò, 2016.

la deportata era in vita, furono numerosi gli incontri con gli studenti organizzati dalle scuole, le cui testimonianze sono oggi raccolte nel suo archivio personale, depositato presso l'Archivio storico di Lugano. Dalla sua scomparsa, avvenuta nel 2002, la Fondazione ha raccolto il lascito morale e ha continuato a tener viva la testimonianza della Spitzer attraverso l'istituzione di premi rivolti a iniziative didattiche che avessero per oggetto la resistenza contro i genocidi e in generale i crimini contro l'umanità. Per rendere più efficace questo legame e incisiva l'attività nelle scuole, la Fondazione, in collaborazione con la città di Lugano, ha coinvolto il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI per valutare quali modalità adottare per trasporre didatticamente ed efficacemente questa esperienza. Da questa sinergia è nata l'idea di creare una piattaforma didattica online rivolta agli studenti della scuola media e del secondario II¹⁰.

L'obiettivo generale del progetto è quello di creare una piattaforma multimediale interattiva che consenta agli studenti di scuola media, professionale e media superiore, di ripercorrere le esperienze biografiche dei Giusti, interagendo con le fonti di diversa natura, scritte, iconografiche e audiovisive. Avvalendosi delle moderne tecnologie multimediali e in sintonia con gli approcci più moderni sperimentati in ambito museale, la piattaforma si prefigge di ricreare l'esperienza del laboratorio storico in una cornice accattivante per gli studenti, realizzata mediante le più recenti tecnologie nell'ambito dell'*interaction media designer*. A differenza di altre realtà presenti nel web, il sito dedicato alle vite dei Giusti si avvale quindi delle moderne tecnologie, valorizzando però materiale documentario, per lo più inedito e conservato presso l'Archivio storico di Lugano e altri archivi privati. Vi sono quindi ricostruiti percorsi narrativi pensati per un uso didattico, sia scientificamente che didatticamente rigorosi e in linea con le recenti tendenze storiografiche. Il sito è stato inoltre pensato nel suo impianto strutturale per una traduzione dei contenuti in 4 lingue, nelle lingue ufficiali e in lingua inglese.

¹⁰ La piattaforma è consultabile all'indirizzo www.levitedeigiusti.ch.

				IT	EN	FR	DE	Austria, ottobre 1942		Introduzione	
Progetto		Informazioni		Contatto				Deportazione a Theresienstadt		La seconda guerra mondiale	
Risorse		Austria, ottobre 1942						La vita a Theresienstadt		L'antisemitismo in Europa	
								Verso la salvezza			
								L'arrivo in Svizzera			
								Il trasferimento a Lugano			
								Ritorno alla normalità			
								La testimonianza			

I miei genitori ricevettero un avviso di chiamata per la prossima deportazione. Per me era impensabile lasciarli partire, mentre io godevo di una situazione privilegiata. Non mi restava dunque altro da fare che chiedere di venire stralciata da quella lista di protezione, poiché volevo essere deportata con i miei genitori.

(Anni perduti, 38)



Esempio di scheda tratta da: www.levitedeigiusti.ch.

Gli obiettivi formativi

Educazione alla cittadinanza democratica

L'educazione contro ogni forma di violenza comporta anche una dimensione morale, di scelta di campo, che determina la posizione assunta da ciascuno di fronte alla sopraffazione e allo sterminio. In questo contesto la valorizzazione dei cosiddetti « Giusti », ossia di coloro che ebbero il coraggio di andare controcorrente e di opporsi, *in primis* per una scelta di carattere morale, alle dinamiche correnti, può avere una ricaduta importante in termini didattici. Questa ha in effetti il merito di contribuire a realizzare finalità formative importanti, connesse all'educazione alla cittadinanza, all'educazione ai valori democratici e all'etica della responsabilità.

In un momento storico come quello attuale, rivedere nel passato esperienze individuali rilevanti di natura civile assume un valore formativo significativo, in quanto consente di decostruire l'immagine di una storia inesorabilmente determinata dal susseguirsi di crisi democratiche, economiche e sociali, per ritrovare spazi di intervento individuali. L'avanzare di una certa passività nei confronti delle vicende politiche attuali, testimoniato dall'alto tasso di assenteismo nelle votazioni politiche, ma anche dal generale disinteresse verso l'attualità, riscontrabile nelle aule scolastiche, può essere contrastato valorizzando l'apporto di persone comuni, che ebbero il coraggio di compiere un gesto di responsabilità, di testimoniare con il loro operato l'esercizio di una cittadinanza attiva.

L'universalizzazione del concetto di Giusto

Un altro elemento didatticamente interessante è l'universalizzazione del concetto di Giusto che, nato sulla base dell'esperienza storica della Shoah, si avvia ora ad assumere un significato più generale, applicabile ad altri contesti storici e geografici in cui si assiste a un'involuzione democratica e alla messa in discussione dello stato di diritto e della tutela dei diritti umani¹¹.

Il concetto di Giusto mira a coniugare memoria e azione nel presente, promuovendo uno studio della storia che inviti gli studenti a trovare un punto di riferimento nella quotidianità.

Per diffondere questo messaggio Gariwo si è fatta promotrice presso il Parlamento europeo della Giornata europea dei Giusti che si celebra il 6 marzo, data della morte di Moshe Bejski (Presidente della Commissione dei Giusti tra le Nazioni)¹².

Potenziale genere biografico

La valorizzazione dei percorsi individuali offre la possibilità di dimostrare il potenziale euristico e didattico del genere biografico, come strumento-focus sulla società del suo tempo, ma anche come chiave di accesso a reti sociali e politiche nei diversi contesti storici¹³.

¹¹ Sull'unicità della Shoah è in corso un dibattito storiografico e pubblico animato dal timore di alcuni esponenti, soprattutto del mondo culturale ebraico, ma non solo, che l'universalizzazione della Shoah finisca per ridurre la specificità del fenomeno storico. La Dichiarazione del Parlamento europeo precisa che «*considerando che il ricordo del bene è fondamentale nel processo dell'integrazione europea, perché insegna alle generazioni più giovani che chiunque può decidere di aiutare gli altri esseri umani e di difendere la dignità umana, e che le istituzioni pubbliche hanno il dovere di rimarcare l'esempio rappresentato dalle persone che sono riuscite a proteggere coloro che hanno subito persecuzioni fondate sull'odio*». Si veda <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0205+0+DOC+XML+V0//IT>, consultato il 05.07.2019.

¹² Il 10 maggio 2012 i deputati di Strasburgo hanno accolto l'appello di Gariwo – sottoscritto da numerosi cittadini ed esponenti del mondo della cultura – istituendo la Giornata europea dei Giusti il 6 marzo, data della scomparsa dell'artefice del Viale dei Giusti, Moshe Bejski. Per il testo della Dichiarazione si veda <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P7-TA-2012-0205+0+DOC+PDF+V0//IT>, consultato il 08.07.2019.

¹³ SASSO Gennaro, «Biografia e storia», in *La Cultura, Rivista di filosofia, letteratura e storia*, 2/2015, p. 159-184; POZZI Regina, TURI Gabriele, PIGNATELLI Giuseppe, PASSERINI Luisa, «La

Per ogni percorso biografico il punto di partenza è rappresentato dall'atto individuale che dà valore al Giusto. In tal modo si mette in evidenza il gesto individuale di responsabilità civile che lega la vicenda biografica alla storia e alla memoria. I percorsi si snodano successivamente secondo uno sviluppo cronologico imperniato attorno alle tappe salienti delle vite dei Giusti, che diventano nel contempo la lente attraverso la quale ricostruire i contesti storici più generali o avviare approfondimenti storiografici specifici.

Valorizzazione delle fonti

Un altro aspetto che costituisce un punto innovativo e di qualità è la valorizzazione delle fonti, per lo più inedite e in parte conservate in archivi privati, e quindi di difficile accesso. Così come affermano le teorie di didattica della storia, l'interazione con le fonti consente di generare processi cognitivi complessi, di creare inferenze significative che mettono al centro del processo di insegnamento-apprendimento lo studente. Quel che si è voluto creare con la piattaforma online è in sostanza l'ambiente del laboratorio storico, che il docente potrà avviare avvalendosi di tecnologie dell'informazione e comunicazioni declinate ai fini didattici sia in classe, che assegnando compiti a casa.

Legame storia generale–storia locale

L'esperienza biografica dei Giusti si ricollega come anticipato a un contesto storico e geografico di prossimità con il discente, essendo tutti i Giusti vissuti nel territorio luganese e ticinese. È in questa specificità che possono essere intravisti spunti motivazionali importanti e finalità formative non trascurabili.

È noto infatti come la storia locale possa essere considerata come un approccio interessante allo studio della storia generale e come questo aspetto nella didattica della storia vada valorizzato in tutti gli ordini scolastici. Se a livello di

biografia: un genere storiografico in trasformazione», in *Contemporanea, Rivista di storia dell'800 e del '900*, 2/1999, p. 287-306.

		IT	EN	FR	DE	Austria, ottobre 1942	Introduzione
Progetto	Informazioni	Contatto				Deportazione a Theresienstadt	Il dopoguerra in Ticino
<p>Risorse</p> <h1>Ritorno alla normalità</h1>						La vita a Theresienstadt	Il reinserimento in società
<p>Quando fu il nostro turno di lasciare il campo, io mi trasferii nella mansarda che mi era stata messa a disposizione e per la quale pagai una somma mensile simbolica. I miei genitori riuscirono a trovare un alloggio anch'essi in una mansarda che si trovava nelle vicinanze. [...] Dovevo provvedere anche ai miei genitori, e dopo la nostra permanenza nel Lager dovemmo ricominciare la nostra vita da zero: ricostruirci una sicurezza e una casa modesta. (Anni perduti, 142-143)</p>						Verso la salvezza	
						L'arrivo in Svizzera	
						Il trasferimento a Lugano	
						Ritorno alla normalità	
						La testimonianza	

Esempio di scheda tratta da: www.levitedeigiusti.ch.

scuole elementari quest'opzione è imposta dallo sviluppo cognitivo degli allievi, che impone un ancoraggio concreto a elementi del loro vissuto quotidiano, anche in altri ordini di scuola è caldamente consigliabile affrontare la storia locale, laddove è possibile¹⁴. Gli studenti avranno infatti maggiore consapevolezza di appartenere a una storia globale, saranno portati a creare più facilmente dei legami tra il passato studiato sui libri e le questioni di attualità, decostruendo anche il mito di un Paese come la Svizzera, per il quale a lungo è prevalsa una visione acritica di piccola isola felice al riparo dalle dinamiche o fenomeni storici più generali.

¹⁴ Si vedano in proposito le riflessioni espone nelle tesi sulla didattica della storia pubblicate dall'Associazione Clío 92 e disponibili in https://www.clio92.it/public/documenti/le_tesi/Tesididistoria.pdf, consultato il 05.07.2019.

Legame storia-memoria

Il legame storia-memoria rappresenta una sorta di *fil rouge* per tutti i percorsi biografici presentati. Il primo in particolar modo, dedicato a Federica Spitzer, parte proprio da questa intuizione, che portò l'ex deportata a intraprendere un'attività densa di testimonianze nelle scuole. Il primo percorso è infatti propedeutico in quanto mette in relazione l'esperienza biografica della Spitzer con le tematiche storiche più generali, ma soprattutto con il tema del legame tra storia e memoria. Può essere considerata una cornice di senso dell'intero progetto, all'interno della quale allargare il discorso alle altre figure e contesti storici.

Comprendere il legame che intercorre tra la storia e la memoria significa inoltre accedere a un livello di astrazione elevato, che consenta di carpire la scientificità del lavoro storiografico, anche nei termini di un dibattito storiografico *in fieri*,

e processi collettivi complessi che affondano le radici in un senso comune del passato, ma che si alimentano delle vicende politiche attuali e del sentimento di identità prevalente.

Per questi motivi dal profilo didattico il traguardo formativo è importante e imprescindibile a ogni livello scolastico, pur con i necessari adattamenti.

Personalizzazione del percorso e flessibilità nella costruzione delle conoscenze

Il processo di costruzione delle conoscenze storiche si concretizza attraverso un percorso graduale che, partendo dalle tappe biografiche dei Giusti, si snoda attraverso la ricostruzione del contesto storico generale, fino ad approfondimenti tematici mediante supporti didattici creati *ad hoc*. In tal modo si offre agli utenti la possibilità di personalizzare il grado di approfondimento in base alle proprie preconoscenze ed esigenze. La piattaforma non presenta quindi percorsi differenziati per i diversi livelli scolastici, ma mette al centro l'interesse degli studenti e la loro disponibilità ad approfondire le tematiche proposte, richiamandoli ad agire secondo un modello di apprendimento attivo, operativo e cooperativo.

Rinnovamento didattico in relazione allo studio di alcune tematiche della storia del xx secolo

Un altro aspetto non secondario risiede nel potenziale di rinnovamento didattico che lo sguardo sui Giusti può imprimere nella trattazione di alcune tematiche importanti per la storia del Novecento. La valorizzazione didattica dei Giusti consente infatti di riporre lo sguardo al negativo dell'istantanea, mettendo in luce episodi noti o meno noti compiuti da coloro che contribuirono a tener vivi gli ideali democratici in situazioni di generale involuzione democratica. È un appello alla resistenza civile che parte dal gesto esemplare di cui ognuno di noi potrebbe essere portatore.

Valorizzazione TIC nella didattica della storia

L'uso delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel caso specifico

del progetto è pensato sin da subito con finalità didattiche, quindi superando l'utilizzo finora più diffuso, ossia quello della creazione di spazi virtuali per la messa in comune di materiali didattici, ma diventando parte integrante della natura del progetto. Difficilmente studenti e docenti avrebbero infatti avuto l'occasione di lavorare concretamente su fonti primarie, talvolta di difficile accesso anche per gli specialisti. La creazione di una piattaforma amplia quindi l'orizzonte di strumenti ad uso della didattica, inserendosi in un contesto e ambiti tematici strettamente in relazione con il piano degli studi liceali. Ulteriori e interessanti sviluppi potranno essere operati dai docenti che vorranno personalizzare l'esperienza della piattaforma, creando ulteriori materiali didattici spendibili nelle scuole.

Creazione di una rete di sinergie tra istituto di formazione dei docenti, fondazione privata, istituzioni pubbliche, sistema scolastico e universitario

La creazione di sinergie tra il pubblico, il privato e altre istituzioni preposte alla promozione della cultura non è una dinamica scontata in riferimento al contesto scolastico. Il progetto in questione apre quindi uno scenario dove una maggior flessibilità e dinamicità iniziale, garantita dalla collaborazione tra il settore privato e l'ente formativo, può fungere da apripista per progetti innovativi che, in un secondo tempo, possono essere introdotti nel sistema scolastico mediante un coinvolgimento diretto dei docenti, degli esperti del relativo ambito disciplinare e grazie al sostegno delle istituzioni interessate. Inoltre, la collaborazione di altri enti, quali l'Università della Svizzera italiana e la Radio Svizzera Italiana (RSI) garantisce da un lato il contatto con la ricerca e con i referenti scientifici di livello accademico, dall'altro l'accesso a materiale prezioso, come quello conservato nelle teche della RSI.

Valorizzazione del patrimonio storico

L'ultimo aspetto da non sottovalutare è la generale valorizzazione del patrimonio storico-culturale, pensando quest'ultimo in un'accezione ampia, che comprenda oltre al materiale documentario anche file audio e video, creati da altri enti come

la RSI, che pur essendo presenti in altre piattaforme vengono qui rielaborati e inseriti in una cornice già pensata ai fini didattici.

Possibili sviluppi

La struttura flessibile della piattaforma si presta molto bene a ulteriori sviluppi, come ad esempio l'ampliamento della rosa dei Giusti, di cui narrare le vite; ma anche il materiale presente nel sito può essere ampliato o integrato ulteriormente, con l'aggiunta ad esempio di altre fonti o di estratti di saggi storiografici.

Un passaggio importante sarà quello di presentare il sito ai docenti dei diversi ordini di scuola nel prossimo anno scolastico. La piattaforma dovrebbe quindi rappresentare un punto di partenza per avviare un processo partecipativo che preveda l'utilizzo da parte dei docenti del sito ed eventualmente l'allestimento e condivisione di altro materiale didattico spendibile in classe.

Allo stato attuale dei lavori è allo studio la possibilità di creare una comunità di apprendimento di docenti disponibili e interessati a lavorare alle tematiche della piattaforma in una modalità partecipativa e di condivisione delle esperienze vissute.

L'autore

Sonia Castro ha conseguito il dottorato di ricerca in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea presso l'Università di Pavia. Attualmente insegna Storia presso il Liceo cantonale di Lugano e Didattica della storia presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, dove è responsabile del Diploma di insegnamento per le scuole di maturità.

sonia.castro@supsi.ch

Ha pubblicato i volumi: *Gli studenti svizzeri all'Università di Pavia 1862-1945* (Milano, 2004); *Egidio Reale tra Italia, Svizzera e Europa* (Milano, 2011); *Guglielmo Canevascini-Egidio Reale, Al di sopra di ogni frontiera. Carteggio 1927-1957* (Lugano-Milano 2016).

Riassunto

Questo articolo presenta un sito dedicato al Giardino dei Giusti di Lugano, nato dalla collaborazione tra la città di Lugano, la Fondazione e il DFA. Il sito è una piattaforma interattiva pubblica progettata per scopi didattici e destinata agli studenti delle scuole superiori di I e II grado. Dal punto di vista della didattica della storia, la valorizzazione della vita dei Giusti consente di avviare un significativo rinnovamento storiografico e di perseguire importanti valori educativi nell'educazione civica e ai valori democratici.

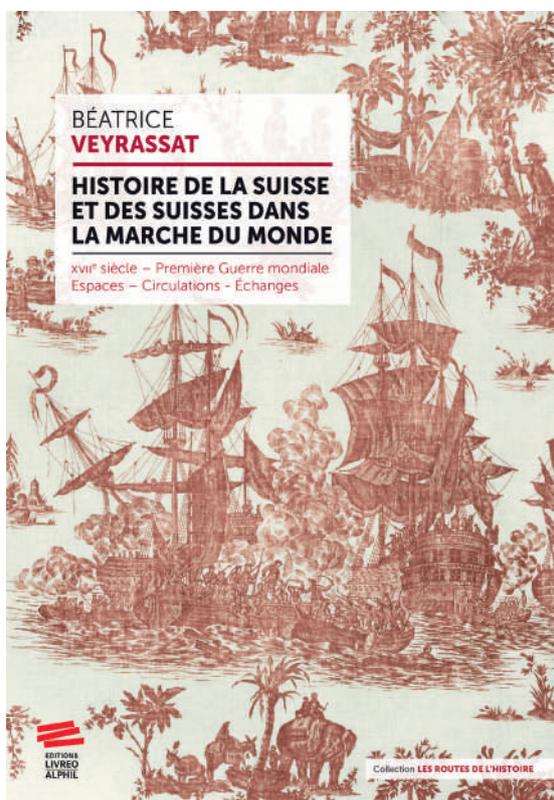
Parole chiave

Giusti, Educazione civica, Risorse digitali.

Comptes rendus

Michel Nicod, École secondaire de Nyon-Marens

Béatrice Veyrassat, *Histoire de la Suisse et des Suisses dans la marche du monde (xvi^e siècle – Première Guerre mondiale). Espaces – Circulations – Échanges*¹



«L'histoire de la Suisse, pays au centre de l'Europe dont la situation géographique facilite les échanges, est-elle, telle qu'on l'écrit aujourd'hui, ouverte au monde?» (p. 13) L'ouvrage de Béatrice Veyrassat tente d'y répondre en élargissant notre compréhension par une «*perspective historique mondialisée*». Cet «*essai de synthèse*» cherche à placer l'histoire nationale dans une «*perspective d'interactions entre*

la Suisse et le monde» sur trois siècles. Dès lors, nous découvrons l'immensité d'un monde progressivement colonisé par les Européens, avec la participation des cantons, des sociétés commerciales helvétiques et des Suisses – des hommes – partis faire fortune ailleurs.

Béatrice Veyrassat, maître d'enseignement à l'Université de Genève, décrit les Suisses partis commercer aux côtés des Européens de 1600 à 1914, période d'expansion économique et commerciale. Son travail, réalisé à partir d'études et de sources éditées, retrace, avec brio, le destin supranational de Suisses engagés dans le monde. Mercenaires, commerçants, industriels ou financiers, ils participent aux conquêtes, aux explorations, aux échanges ou aux exploitations entrepris par les Européens à la suite de leurs voyages de découverte et d'exploration du xvi^e siècle.

L'auteur place son travail à la suite des publications d'historiens «*globalistes*», comme Timothy Brook qui propose de représenter le monde comme «*une toile d'araignée*» en expansion, qui peut «*se ramifier partout où des hommes se déplaçaient*» (p. 13) ou comme Christopher Alan Bayly dans «*La Naissance du monde moderne*»². Son ouvrage paraît à l'instar de multiples publications alliant perspectives nationale et mondiale, tel que l'ouvrage sur *L'Histoire mondiale de la France* dirigé par Patrick Boucheron.

L'historienne cite abondamment Christopher Bayly dont elle partage la démarche et la vision. Ainsi, «*c'est dans ce temps long du processus de mondialisation que nous situons les acteurs de l'ouverture helvétique au monde*» (p. 19). Elle en retient le

¹ Neuchâtel : Éditions Alphil, 2018.

² BAYLY Christopher Alan, *La Naissance du monde moderne*, Traduction française, Paris : les Éditions de l'Atelier – Le Monde diplomatique, 2007.

découpage du temps en périodes distinctes mais mises en synergie.

L'ouvrage de Béatrice Veyrassat répond ainsi à une double visée :

- désenclaver l'histoire suisse en décrivant la participation de l'économie helvétique à l'expansion du commerce international ;
- présenter le destin exemplaire de quelques Suisses. Et en rapprochant histoire suisse et histoire globale, concilier le local et le global.

Le lecteur parcourt l'ouvrage qui est structuré en trois parties :

1) La première décrit la participation de Suisses aux sociétés commerciales européennes actives en Asie (xvii^e-xviii^e siècle) – la VOC (Compagnie hollandaise des Indes orientales) et l'EIC (Compagnie anglaise des Indes orientales).

2) Dans la seconde partie, l'auteure présente un xviii^e siècle dominé par des réseaux d'affaires. Elle y évalue la participation de Suisses à la traite des esclaves africains et au commerce des toiles fabriquées en Inde, les indiennes, convoitées par les consommateurs européens, puis imitées en Europe, notamment dans les fabriques suisses qui bénéficient ainsi de la « *fureur du coton* » (p. 148).

3) S'ensuit enfin un « *long xix^e siècle* », « *siècle de l'Europe* », selon l'historien Jürgen Osterhammel (p. 11), où le commerce européen se développe et où les réseaux d'affaires suisses, faits de négociants ou d'industriels (p. 263), perdurent à travers les changements qui accompagnent la domination européenne du monde. Le commerce extérieur helvétique se détourne alors de l'Europe pour se concentrer sur l'outre-mer.

De cet ouvrage, les enseignants profiteront des nombreuses et riches citations, et du soin de l'auteure, dans son analyse, à varier sa focale, allant de l'un au multiple, de l'individuel au collectif, du local au global, du destin de simples individus aux succès d'entreprises commerciales. Le lecteur découvrira la richesse des réseaux successivement constitués dans le monde par les Suisses pendant ces trois siècles, qu'il s'agisse de communautés d'expatriés, notamment protestants, de liens familiaux ou d'entreprises commerciales. Comment des Suisses, issus d'un petit pays, ont pu et su s'insérer dans la mondialisation.

Cependant, distinguer les Suisses des autres Européens n'est pas aisé, tant les premiers se

fondent au sein des seconds, et tant ils se distinguent peu, autant dans leurs idées que dans leurs actes. Aussi l'auteure s'efforce-t-elle de décrire les liens qui nouent les destinées individuelles outre-mer et l'essor progressif du pays. L'ouvrage met ainsi en relief le contexte dans lequel la Suisse participe à l'essor de l'Europe et dessine une image du Suisse semblable aux autres Européens, à savoir : peu vertueux, combattant, pillier, parfois curieux, sachant profiter des opportunités.

Béatrice Veyrassat montre une profonde érudition tout le long de son livre qui nous ouvre l'horizon sur de nombreuses questions : est-ce que les destins individuels ont pu trouver plus librement des occasions d'entreprendre dans l'alliance peu structurée des cantons suisses d'avant 1848 que dans une Suisse fédérale de la fin du xix^e siècle ?

Quelle est la place de la « *relativité culturelle* » ? L'auteure tente, à travers les journaux de voyage, une analyse du regard d'Européens envers les peuples qu'ils découvrent, « *les nombreuses relations de voyage circulant alors en Europe [...] ont captivé [...] et entrouvert un débat sur le thème de la relativité culturelle* » (p. 95). Or, l'ouvrage ne relate que le seul point de vue des Suisses sans mentionner les regards des autres peuples, ou sans esquisser l'analyse d'une possible hybridation culturelle.

En conclusion, la Suisse s'est-elle simplement enrichie pendant ces trois siècles, ou les échanges culturels l'ont-ils transformée pendant un xix^e siècle marqué par une « *uniformisation des apparences* » (Bayly p. 770) ? Cette vision des Suisses qui découvrent le monde pourrait s'enrichir de descriptions et d'analyses des Orientaux « *percevant et représentant les Occidentaux* »^{3,4}.

Enseigner l'ouverture de la Suisse au monde pourrait ainsi se compléter par une présentation des liens et des influences des autres cultures sur l'Europe. Ces échanges culturels, voire l'éveil

³ Voir par exemple l'ouvrage de LANNI Dominique, *Quand l'Orient regarde l'Occident*, Paris : Éditions Paulsen, 2018.

⁴ « *Ici, ce sont les "sous-développés" qui prennent l'initiative ; ils partent pour s'instruire et non pour se convertir* », DE BACKER Bernard, « *Moderne sans être occidental. Aux origines du Japon d'aujourd'hui, de Pierre-François Souyri* », in *La revue nouvelle*, n° 8, 2016, <http://www.revue nouvelle.be/Moderne-sans-etre-occidental-Aux-origines-du>, consulté le 28.03.2020.

et l'intérêt pour «*découvrir l'autre*», n'ont pas attendu le XXI^e siècle pour se manifester. Parfois fructueux au XVII^e et au XVIII^e siècle⁵, ces échanges mutuels ont produit, dès la fin

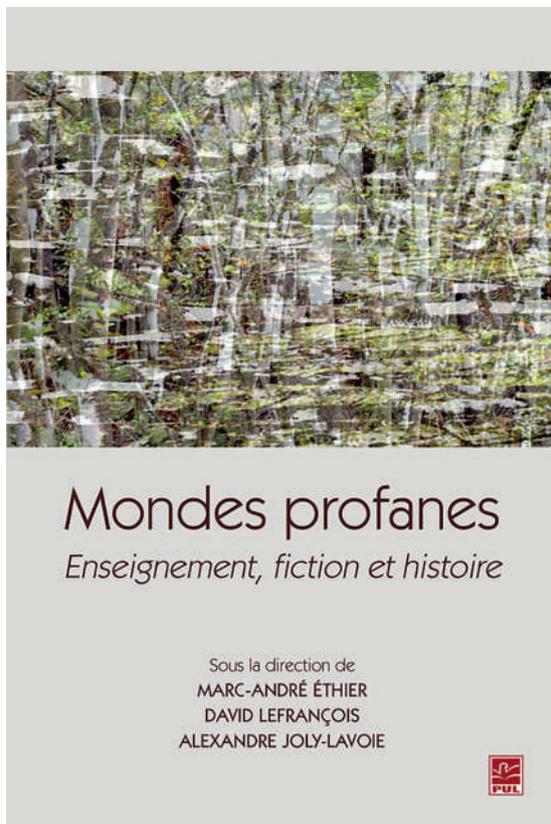
du XIX^e siècle, «*une tendance très critiquée vers l'uniformité*» que remarque C. A. Bayly⁶. Ouverture et uniformité seraient-ils des termes antagonistes ?

⁵ Voir les réflexions de ROMANO Antonella, *Impressions de Chine. L'Europe et l'englobement du monde (XVI^e-XVII^e siècle)*, Paris: Fayard, 2016; BROOK Timothy, *Le chapeau de Vermeer*, Paris: Payot, 2012.

⁶ BAYLY Christopher Alan, *La Naissance du monde moderne...*, p. 597.

Rémi Schaffter, Haute école pédagogique du canton de Vaud,
Lausanne

Marc-André Éthier, David Lefrançois, Alexandre Joly-Lavoie (dir), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire*¹



Cet ouvrage collectif propose un panorama à la fois intéressant et varié des pratiques pédagogiques qui utilisent des productions issues de l'histoire « profane ». Cette dernière, associée aux usages publics de l'histoire, ne suit souvent pas ou peu les normes de l'histoire présentée *a contrario* comme

« savante », mais semble offrir un certain nombre d'outils qui peuvent être exploités avec des élèves. Le but des auteurs, tel qu'il est présenté, serait de faire connaître et de diffuser des approches liées à l'usage des « [...] *biens, loisirs et services culturels de l'histoire* [...] » (p. 2) qui sont destinées à enrichir les pratiques historiennes des élèves. Marc-André Éthier, professeur titulaire en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal, David Lefrançois, professeur en fondements de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et Alexandre Joly-Lavoie, docteur en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal, ont collaboré avec trente-quatre autres contributeurs (universitaires, enseignants...) pour proposer quatorze chapitres répartis en cinq sections.

Les thématiques abordées font l'objet d'une introduction explicative et d'une contextualisation, comprenant un bref rappel de l'évolution des différents médias abordés et un commentaire critique de leur usage. Sont ensuite présentés plusieurs exemples ou propositions de démarches pédagogiques, enrichies par des pistes d'approfondissement, des annexes ou encore une bibliographie commentée. De plus, chaque chapitre est introduit par un petit texte qui résume sa teneur et qui propose plusieurs mots-clés, ce qui facilite le travail du lecteur souhaitant se concentrer sur un thème en particulier.

La première section pose le cadre théorique et une vue globale des notions d'histoire dite « profane », d'histoire publique et des liens entre histoire et fiction, ou encore entre histoire et mémoire. Le point de vue des « *artisan.e.s culturel.le.s* » (p. 33), soit les auteurs ou encore les cinéastes, est brièvement abordé à travers plusieurs réflexions et extraits d'entretiens, qui explicitent certaines de

¹ Québec : Presses universitaires de Laval, 2018.

leurs intentions et de leurs opinions, sur leurs choix ou encore sur la vulgarisation historique.

La deuxième section entre dans le vif du sujet avec les usages de la télévision, du cinéma et du théâtre – soit les arts de la scène – et l'analyse de l'image mobile en classe. Trois exemples font l'objet de chapitres complets : la série *Rome*, le film *La passion d'Augustine* et la pièce de théâtre *887* de Robert Lepage. Ainsi, l'analyse en classe de l'assassinat de César dans la série *Rome* permet de travailler des sources en apparence contradictoires et ainsi de développer la pensée critique de l'élève. Le rôle et l'influence des images en histoire sont pour leur part abordés avec, notamment, l'analyse en classe de photographies ou d'images retouchées par l'URSS ou la Corée du Nord, voire de truccages issus du cinéma, à l'instar de ceux employés dans le film *Forrest Gump*. L'analyse de la pièce de théâtre *887*, quant à elle, est censée permettre une meilleure compréhension du contexte des années 1960 et des conflits de classes qui y sont associés.

La troisième section se concentre sur les jeux vidéo et se focalise à tour de rôle sur des jeux ou des licences comme *Civilization*, *Sim City*, *Minecraft* et *Assassin's Creed* pour introduire des approches ou des notions comme la construction de mondes virtuels ou encore l'agentivité des joueurs, c'est-à-dire leur capacité à agir sur le monde virtuel et donc à changer potentiellement le cours de l'histoire, entraînant ainsi le scénario sur le chemin de la fiction. Le média du jeu vidéo semble cependant offrir des perspectives intéressantes grâce à la dimension des représentations et à celle de la simulation, tout en permettant de développer des compétences transversales comme la collaboration ou la communication, grâce à l'interactivité que ce média propose. Les auteurs nous rappellent cependant que les jeux vidéo à caractère historique impliquent des choix de la part des développeurs,

et donc des biais, qu'il convient d'aborder avec les élèves pour développer leur pensée historique et leur esprit critique.

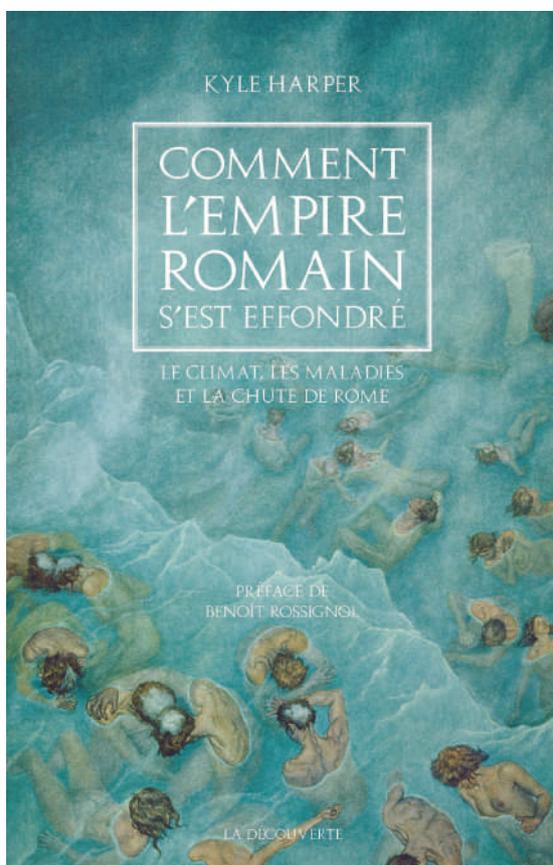
La quatrième section se consacre au roman historique et au roman jeunesse avec *Enfants de la Rébellion* (1991). Le roman graphique historique est présenté au travers d'une typologie accompagnée d'une activité de comparaison entre deux exemples qui ont pour thème la guerre d'Espagne. La chanson est également étudiée dans ce chapitre comme source primaire. La fiction permet ainsi aux apprenants de découvrir une époque ou une thématique pour en améliorer leur compréhension, ou encore pour travailler la contextualisation, le questionnement, l'analyse et la lecture critique.

La cinquième et dernière section traite pour sa part des artefacts, des lieux historiques, des musées, de la reconstitution historique matérielle ou numérique, du patrimoine bâti et de la culture immatérielle. Elle fait le lien entre ces éléments et l'histoire locale ou encore le voyage d'études et présente leur potentiel didactique. Certains auteurs s'attardent sur les possibilités offertes par l'environnement des élèves, leur quartier, ou encore sur le rôle des objets du patrimoine dans l'apprentissage.

La lecture de cet ouvrage s'est révélée enrichissante et stimulante à plus d'un titre. Outre le fait que les auteurs portent leur regard sur un panel diversifié d'outils à disposition de l'enseignant, ils nous offrent également une approche très réflexive, présentant les avantages et les limites des outils susmentionnés, ainsi que des exemples de pratiques enseignantes et des pistes d'approfondissement pour les principales thématiques. Le regard porté est critique et permet de souligner le potentiel de l'histoire *profane* comme complément pour aider les apprenants à mieux appréhender l'histoire en contexte scolaire.

Michel Nicod, École secondaire de Nyon-Marens

Kyle Harper, « *The fate of Rome* » : Comment l'Empire romain s'est effondré. Le climat, les maladies et la chute de Rome¹



Comment l'histoire environnementale nous invite, en tant qu'enseignant en histoire, à élargir notre regard sur l'histoire de l'Empire romain ? Depuis trente ans, l'histoire environnementale contribue à renouveler le champ historique. Elle propose de nouveaux regards, de nouvelles sources,

de nouvelles questions, voire de nouvelles thématiques. Parmi les publications les plus récentes, l'ouvrage de Kyle Harper a suscité l'intérêt, l'admiration et la critique du public.

Ce spécialiste de l'Antiquité tardive développe, en 400 pages, un récit vif et érudit sur l'essor et la chute de l'Empire romain, ainsi qu'une réflexion sur l'interaction des sociétés humaines avec leur milieu écologique et l'influence exercée sur ces sociétés par les variations climatiques et les épidémies. Ainsi, « *l'histoire des civilisations est [...] toujours le déroulement d'un drame environnemental* » (p. 60).

Ce professeur passionné par son domaine de recherche présente ici un travail ambitieux : une synthèse des travaux sur l'essor et le déclin de l'Empire romain récemment parus tant en histoire qu'en archéologie, en climatologie et en génétique. Ainsi, de 200 av. J.-C. à 180 ap. J.-C., des conditions climatiques favorables ont d'abord favorisé l'essor de l'Empire romain et sa croissance démographique, économique et culturelle. Selon Kyle Harper, « *la civilisation humaine [...] serait le résultat d'une toute petite période exceptionnelle de l'histoire climatique* » (p. 83).

Il démontre, d'une part, que dans les villes romaines les « *latrines, les égouts et les systèmes d'adduction d'eau réduisaient les effets les plus redoutables du traitement des déchets* ». En revanche, « *il n'y avait pas de théorie microbienne, on se lavait peu ou pas les mains* ». La ville « *était un lieu d'insalubrité maximale* » et l'établissement de réseaux urbains a favorisé le développement de pandémies. Ainsi, la constitution d'un vaste ensemble méditerranéen et sa mise en relation avec des contrées éloignées ont pu paradoxalement préparer le déclin de l'Empire en favorisant le développement d'épidémies qui l'ont affaibli.

¹ Paris : Éditions de la Découverte, 2019.

De nombreuses recherches et publications ont permis une reconstitution partielle du paléoclimat² que Kyle Harper présente ici avec une périodisation qui repose sur les notions « *d'Optimum climatique romain* » et de « *Petit Âge glaciaire de l'Antiquité tardive* ». Cette périodisation et ces réflexions, séduisantes, doivent cependant être nuancées car, d'une part, une corrélation entre phénomènes environnementaux et sociétaux n'implique pas automatiquement une relation de cause à effet³. D'autre part, l'analyse des sources textuelles par notre historien n'est pas toujours appropriée : il utilise parfois des sources de seconde main, ce qui fausse certaines de ses conclusions : « *The most dramatic accounts are taken as illustrations, without discussion of their rhetorical context* »⁴, selon l'historien John Haldon. Si chacun reconnaît à Harper le mérite de reconnecter l'histoire avec des facteurs comme le climat et les épidémies, il lui est reproché de trop dramatiser leur impact et d'obtenir ainsi des reconstitutions douteuses⁵. L'Empire romain aurait ainsi connu une « *efflorescence* », puis une régression technique, démographique et culturelle l'aurait frappé, à la suite des épidémies successives et des éruptions volcaniques, ces dernières entraînant un premier et bref « *âge glaciaire* », avec en 540 une année « *sans été* »⁶.

² McCORMICK Michael, BUENTGEN Ulf, CANE Mark, COOK Edward R., HARPER Kyle, *et al.*, « Climate Change during and after the Roman Empire: Reconstructing the Past from Scientific and Historical Evidence », in *Journal of Interdisciplinary History*, 43(2), August 2012, p. 169-220. Consulté le 17.06.2019.

³ « *Because correlation does not imply causation, many such interpretations are oversimplifications of a complex and interconnected system with multiple independent variables and feedback loops.* »

HALDON John, MORDECHAI Lee, NEWFIELD Timothy P., *et al.*, « History meets palaeoscience: Consilience and collaboration in studying past societal responses to environmental change », in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, March 27, 2018 (vol. 115, n° 13 | 3211), p. 321.

Voir aussi HALDON John, ELTON Hugh, HUEBNER Sabine, IZDEBSKI Adam, *et al.*, « Plagues, climate change, and the end of an empire: A response to Kyle Harper's *The Fate of Rome* (1) », in *History Compass*, vol. 16, issue 12, 2018, p. 4.

⁴ HALDON J., *et al.*, « Plagues, climate change, and the end of an empire... », p. 4.

⁵ C'est le cas en particulier pour sa reconstitution du climat à Alexandrie, mise en cause par HALDON J., *et al.*, « Plagues, climate change, and the end of an empire... », p. 7 : « *Let us begin with the figure (wich one?). As with most figures in the book, there is no reference, [...] the endnote [...] refers us to two items of secondary literature.* »

⁶ NEWFIELD T. P., « The Climate Downturn of 536–50 », in WHITE S., PEISTER C., MAUELSHAGEN F. (ed.), *The Palgrave*

L'histoire avancerait donc, mais en partie seulement, sous l'influence des facteurs environnementaux, et le travail de l'historien serait ici de déterminer si et quand ces facteurs doivent être pris en compte.

Ces épidémies et cette plus grande instabilité du climat auraient affaibli sa « *résilience* », décimé sa population et favorisé son éclatement. Mais Kyle Harper, ici, cède au déterminisme : délaissant les conditions sociales et politiques au profit des seuls facteurs environnementaux, prêtant ainsi le flanc à la critique : « *The Fate of Rome, consequently, shows a strong tendency towards an environmental determinist perspective* »⁷, conclut John Haldon.

Les critiques ne doivent pas minimiser l'apport de cet ouvrage. L'enseignant y trouvera un corpus de sources textuelles, une riche bibliographie, des données sérielles, des réflexions sur les liens entre les sociétés humaines et leur environnement⁸. D'une part les audaces de Kyle Harper sont stimulantes notamment lorsqu'il place le climat et les pandémies au centre de ses réflexions. L'irruption de ces nouveaux objets enrichit le questionnement de l'historien. Il peut aussi rendre le cours d'histoire, même pour des époques lointaines, plus attractif pour nos élèves et susciter un écho par rapport aux effets de l'« *optimum climatique* » actuel. D'autre part, l'agencement difficile de sources textuelles et archéologiques peut sensibiliser nos élèves aux difficultés que rencontrent les historiens face à ces thématiques.

Mais ses réflexions sur l'interaction des sociétés humaines avec leur environnement doivent aussi nous inciter à interroger notre propension actuelle à constituer des récits sur les déclinés des sociétés humaines, alors que nos pays – et la Suisse en particulier – jouissent d'une profonde prospérité.

Handbook of Climate History, London : Palgrave Macmillan, 2018, p. 447-493.

⁷ HALDON J., *et al.*, « Plagues, climate change, and the end of an empire... », p. 3.

⁸ Les données archéologiques – la longueur comparée des ossements, ainsi que la date des décès – sont très intéressantes, alors que la reconstitution du climat à Alexandrie au début de notre ère ne semble pas fiable, si l'on suit Haldon.

Bettina Akermann-Inderbitzin, Studentin Pädagogische Hochschule Luzern

Kurt Messmer, *Die Kunst des Möglichen – Zur Entstehung der Eidgenossenschaft im 15. Jahrhundert*¹



Mit dem Buch «Die Kunst des Möglichen – Zur Entstehung der Eidgenossenschaft» wird der Versuch einer zeitgemässen Vermittlung der Schweizerischen Landesgeschichte unternommen. Das neue Buch von Kurt Messmer ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil plädiert Kurt Messmer für einen Blickwechsel. Im Zentrum soll nicht (mehr) das Jahr 1291 mit seinen sagenhaften Geschichten und mythologischen Heldengestalten stehen. Der Blick soll vielmehr auf das 15. Jahrhundert und das Auf und Ab der Eidgenossenschaft gerichtet sein, wobei

der Weg dieses Bundes nicht auf eine zukünftige Schweiz, auf eine gemeinsame Nation, einen Staat ausgerichtet war, sondern als Zweckbündnis in einer turbulenten, kriegerischen Zeit zu verstehen und zu sehen ist. In diesem ersten Teil geht es um Herrschaft und Politik. Chronologisch beschreibt der Autor die politischen Strukturen, Konflikte und Krisen im Raum der heutigen Schweiz im 15. Jahrhundert. Anhand dieser Ereignisse zeigt Kurt Messmer auf, dass das 15. Jahrhundert als Entstehungszeit der Eidgenossenschaft betrachtet werden soll, wobei er betont, dass diese Eidgenossenschaft auch am Beginn des 16. Jahrhunderts kein Staat war, sondern ein Verband von Staaten, dessen Labilität im Laufe der Geschichte immer wieder zutage trat. Deutlich zeigt hier der Autor Geschichte als offenes Feld, welches von vielen Handlungsspielräumen geprägt wird.

Im zweiten Teil rückt Kurt Messmer die Wirtschaft und die Gesellschaft in den Fokus. Dabei begibt sich der Autor – mit seinen Worten – in den «historischen Steinbruch». Mit Analysen, Daten, Schautafeln und verschiedenen Bild- und Textquellen zeigt er die Entstehung der Eidgenossenschaft im 15. Jahrhundert als Berg- und Talfahrt auf. Dabei hinterfragt er sein Vorgehen immer wieder, erklärt, wie Geschichtswissenschaft funktioniert und demonstriert gleichzeitig die Schwierigkeiten dieser Wissenschaft. In diesem zweiten Teil geht es um eine thematische Erweiterung, wobei Quellen die Ausgangspunkte jeder Thematik sind. Die leitende Erkenntnis dieses zweiten Teils ist, dass die Schweiz in der Geschichte nicht als isolierte Insel betrachtet werden kann. So verdeutlicht der Autor anhand der Verkehrsgeschichte, dass europäische Warenströme angeschaut werden müssen und eben nicht der Warenverkehr über den Gotthard bzw. die Eidgenossenschaft für sich allein. In einen grösseren Zusammenhang stellt Kurt Messmer

¹ Baden: Hier und Jetzt, 240 S.

auch die Politik der Eidgenössischen Orte wie zum Beispiel den Burgrechtstreit, welcher die Eidgenossenschaft an den Abgrund trieb oder das Stanser Verkommnis. Dabei lässt Kurt Messmer deutlich werden, dass in der Geschichte der Eidgenossenschaft der Pragmatismus vorherrscht und dass die «Kunst des Möglichen» von den eidgenössischen Orten immer wieder ausgelotet wurde. Exemplarisch beschreibt er die Aufstiegschancen im 15. Jahrhundert anhand der Feer in Luzern. Zum Schluss dieses Teils bedient sich Kurt Messmer der Didaktik und versucht die Entstehungsgeschichte der Eidgenossenschaft als Berg- und Talfahrt in einem Diagramm darzustellen.

Der dritte Teil bringt die Zeiten im Buch zusammen und beleuchtet den Historismus des 19. Jahrhunderts. Die Grundlage sind hier Bilderchroniken, Denkmäler, Schulbücher, Zeitungsausschnitte und Fotografien. Die kollektive Erinnerung, die im 19. Jahrhundert mithilfe der Mythen des 15. Jahrhunderts geschaffen wurde, präsentiert Kurt Messmer anhand dieser Quellen. Die «Geschichte der Geschichte» zeigt eindrücklich, wie mit angeblichen historischen Tatsachen Politik betrieben wurde. In einem bemerkenswerten Exkurs in die Lokalgeschichte nimmt Kurt Messmer die Darstellung des Dichters des Rütli-Lieds am Schulhaus Krauer in Emmen als Grundlage, um sichtbar zu machen, wie gross das Bedürfnis des jungen Staats nach einem Ursprung war. Der dritte Teil und die Beschäftigung mit der «Geschichte der Geschichte» geht auch auf die geistige Landesverteidigung im 20. Jahrhundert ein. In diesem Zusammenhang wird ein Blick auf die Geschichtslehrmittel der 60er-Jahre geworfen und die Wende ebendieser um die 68er-Jahre aufgezeigt.

Die Teile können selbstständig gelesen werden. Sie sind aber ineinander verwoben, sodass das gesamte Buch als Einheit erscheint.

Da bereits viele Werke über die Landesgeschichte bestehen, drängt sich die Frage auf, was neu an diesem Buch über die Schweizer Geschichte ist. Neu sind die Art der Vermittlung und die gut gelungene Verknüpfung der verschiedenen Bereiche der Schweizer Geschichte. Den Selbstanspruch, einen Blickwechsel zu ermöglichen, von der Idee einer Gründung Abstand zu

nehmen und die Entstehung mehr als Zeitraum, als Prozess wahrzunehmen, erfüllt das Werk auf jeden Fall. Das Buch ermöglicht neue Perspektiven und vermittelt Landesgeschichte auf eine grossartige Art und Weise. Dabei distanziert sich der Autor klar von den Mythen rund um die Entstehungsgeschichte, betrachtet diese aber als interessanten Forschungsgegenstand.

Kurt Messmer baut Quellen auf hervorragende Weise in seine Texte ein. Die verwendeten Bilder beschreibt der Historiker auf eindrückliche Weise. So dienen die Illustrationen nicht bloss ihrem Selbstzweck, sondern untermauern, ergänzen und verdeutlichen das Gesagte. Die Bildquellen erleichtern nicht nur das Lesen. Ich würde sogar so weit gehen zu behaupten, dass die bildhaften Beschreibungen dieser Quellen den Leser dazu anregen, mit anderen Augen durch die Welt beziehungsweise durch den eigenen Wohnort zu gehen, um selbst nach Zeugnissen der Zeit zu suchen. Das Werk gewinnt enorm an Transparenz, indem der Autor seine Methoden im «historischen Steinbruch» selbst erläutert und hinterfragt. Die Textquellen werden kunstvoll in den Text integriert und machen das Lesen anschaulich. Die handwerkliche Umsetzung ist solide und sehr gut gelungen. Die vielen Illustrationen, Bilder, Quellen laden zum Durchblättern und/oder zum genauen Lesen ein. Kämpft man sich bisweilen etwas durch die verworrene Politik- und Schlachtgeschichte im 15. Jahrhundert, wird man durch die anregenden Beschreibungen der Bilder entschädigt. Die Sprache bedient sich gerne auch mal einem «Augenzwinkern», der leise Humor macht das Lesen zu einem Vergnügen.

Insgesamt ist dieses Werk eine ideale Verknüpfung von Geschichtswissenschaft und Didaktik. Der Historiker bedient sich der Quelle, hinterfragt seine Methode, zeigt die Grenzen der Wissenschaft auf und nutzt wissenschaftliche Sprache. Der Didaktiker lässt die Erzählung durch gelungene Illustrationen, prägnante Bild- und Quellenbeschreibungen leicht werden und ermöglicht eine Vereinfachung der Komplexität der Geschichte. Meiner Meinung nach sollte Geschichte so funktionieren. Durch diese Verknüpfung ist das Werk sicherlich an ein breites Publikum gerichtet, Historikerinnen und Historiker, Studentinnen und

Studenten der Geschichte, aber auch Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer wie interessierte Laien finden hier ein wichtiges Werk, das Potenzial für ein Grundlagenwerk zur Schweizer Geschichte und deren Rezeption hat.

Das Werk ermöglicht eine neue, breit gefächerte Perspektive auf die Entstehungszeit der Eidgenossenschaft, es vermittelt Landesgeschichte in modern. Die Vermittlung ist die Stärke dieses Buchs. Die Lektüre ist ein Gewinn.

Béatrice Ziegler, Bern

André Holenstein, Patrick Kury, Kristina Schulz, *Schweizer Migrationsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*¹



Die Autorin und die Autoren präsentieren die Geschichte der Migration «*als eine(r) längerfristig angelegte(n), räumliche(n) Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Menschen*»² für den Raum des

heutigen Nationalstaats Schweiz. Sie nahmen sich vor herauszuarbeiten, dass Migrationsgeschichte immer eine Verflechtungsgeschichte ist und dass Räume, seien sie geografisch oder politisch gefasst, immer Schauplätze intensiven Wanderungsgeschehens sind. Der Durchgang durch die Geschichte der Wanderung im schweizerischen Raum seit der letzten Eiszeit ist in siebzehn Kapitel gegliedert, die, zeitlich situiert, Migrationsregime, Wanderungssysteme und/oder Überfremdungspolitik sowie -ängste thematisieren.

Ein erster Schwerpunkt – nach der Frühzeit und dem Hoch- und Spätmittelalter – stellen die Kapitel der Frühen Neuzeit dar: Mit den Kapiteln zur militärischen und zivilen Arbeitsmigration, Flucht- und Zwangsmigration, zu politischen Flüchtlingen und der permanenten Abwanderung nach dem 30-jährigen Krieg sowie zur Binnenwanderung in der Eidgenossenschaft wird ein überaus reiches Bild zur Wanderung und ihren Funktionen sowie Bedeutungen für die betroffenen Gesellschaften gezeichnet. Es wird differenziert erzählt, in welcher Weise der Faktor Migration Gesellschaften wesentlich konturierte. So etwa mit der Darstellung des Söldnerwesens als gesellschaftlichen Systems oder mit den Fallgeschichten der Auswanderung von ländlichen Unterschichten – einerseits aus dem Knonauer Amt ins Elsass, in die Pfalz und nach Süddeutschland und andererseits aus der Landschaft von Zürich und Bern in Wüstungen der Mark Brandenburg.

In den folgenden vier Kapiteln werden Wanderungsbewegungen im 19. Jahrhundert dargestellt. Aus der Perspektive des «*modernen Staates*» wird zum einen der Weg der Gleichstellung von «*Fremden*» und «*Hiesigen*», von (politischen) Asylsuchenden, von schweizerischen Juden und Ostjuden verfolgt. Zum anderen wird die massenhafte Auswanderung

¹ Baden: Hier und Jetzt, 2018.

² Vgl. dazu wegweisend BADE Klaus, *Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Europa bauen)*, München: C.H. Beck, 2000.

aus der Schweiz nach Übersee dargestellt, bevor die Anfänge des Einwanderungslands Schweiz diskutiert werden. Die Idee, die Gesellschaft des 19. Jahrhunderts unter das Verständnis eines «*modernen Staats*» zu stellen, hat weitreichende Konsequenzen, indem es die Bedeutung der regionalen Wirtschaftsinseln als Motoren der Wertschöpfung und damit auch als Arbeitsmarktkerne vernachlässigt und die kantonalen Regime als Gesellschaft und Wanderung strukturierende Kraft, aber auch als kulturelle Bindekraft unterschätzt. Dabei müsste gerade für das 19. Jahrhundert der Faktor Migration als zunehmend wichtiges Vernetzungselement zwischen den Kantonen herausgearbeitet werden, das die Wirkungen der auch im 19. Jahrhundert noch überaus starken kantonalen Grenzen allmählich schwächt. Hier wäre auch eine Integration der Frauenmigration systematisch einzuarbeiten, waren es doch zum Beispiel zu wesentlichen Teilen Frauen, die vom Land in die Stadt (auch mehrfach) wanderten und dort vor allem als Dienstubinnen in Gewerbe und Haushalt entscheidend zur Urbanisierung beitrugen. Nicht geglückt ist das Kapitel der Massenauswanderung, in welchem die Literatur nur teilweise und nur bedingt dem Forschungsstand entsprechend verarbeitet worden ist. Ausserdem fehlt für das 19. Jahrhundert eine ganz zentrale Gruppe von «*Netzwerkern*», nämlich die Kaufleute, die meist aus regionalen Wirtschaftspolen in alle Kontinente aus- (und rück-)wanderten und Netzwerke des Fernhandels aufbauten, die sich zu sozialen und politischen Verflechtungen erweiterten, die aber auch in vielfältigem Bezug zur Massenauswanderung und zur durchaus weiter bestehenden Söldnerwanderung betrachtet werden müssen.

Die anschliessenden sechs Kapitel sind dem 20. Jahrhundert gewidmet. Sie liefern einen guten Überblick über die Forschungen der letzten Jahre, die sich einerseits auf den Umgang der Schweiz mit Flucht und «*Fremde*», andererseits auf die Bedürfnisse des schweizerischen Arbeitsmarkts in sich wandelnden Phasen von Hochkonjunktur im Kalten Krieg zu wechselnden Konjunkturlagen und zunehmender Globalisierung des Arbeitsmarkts im Kontext von europäischer

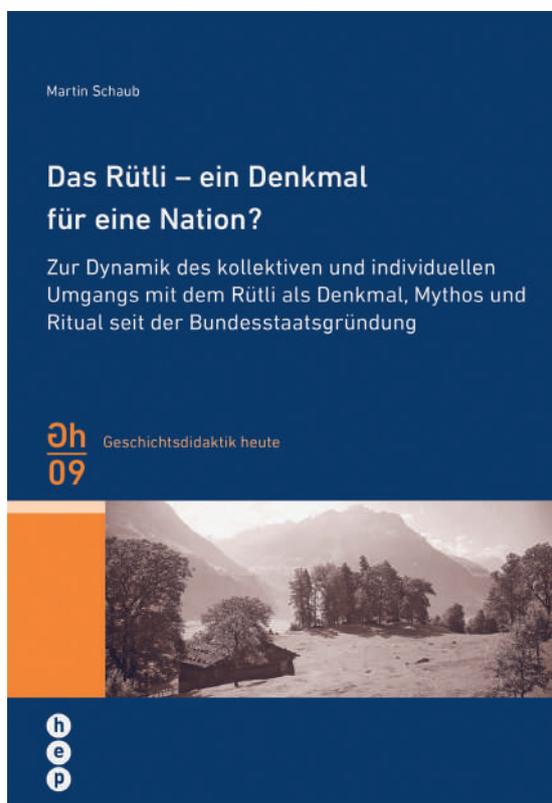
Integration und Internationalisierung konzentrieren. Dabei wird deutlich, dass die Forschung noch einige Arbeit vor sich hat, um von der zeitgenössischen Wahrnehmung und Interpretation der Phänomene weg- und zu einer eigentlichen Migrationsgeschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert zu kommen. Dennoch handelt es sich um einen informativen Zwischenstand der bisherigen Erkenntnisse.

Im Schlusswort fassen die Autorin und die Autoren zusammen, welche Aspekte der Darstellung des Migrationsgeschehens im schweizerischen Raum ihnen wichtig waren. Zum einen heben sie hervor, dass Migration nicht ein Phänomen der Moderne ist, dass also die Vorstellung einer immobilien vorindustriellen Gesellschaft zu korrigieren ist. Zweitens betonen sie, dass die Gesellschaft(en) im schweizerischen Raum jederzeit involviert war(en) in europäische und globale Wanderungssysteme. Drittens diskutierten sie Wandel und Kontinuitäten der Migrationsregime: Rechtliche Rahmungen wandelten sich stark, während die Nützlichkeitsabwägungen Wanderung immer stark steuerten. Als viertes akzentuieren sie den Sachverhalt, dass die Schweizerische Eidgenossenschaft lange Zeit eine überaus arme Gesellschaft war. Fünftens markieren sie die Vielfalt der Wanderungsbewegungen. Sechstens stellen sie fest, dass geschlechtsspezifische Aspekte nach wie vor Forschungsanstrengungen benötigen. Insbesondere wäre aber ein Blick nötig, der von der Addition der Frauenmigration zum Wanderungsgeschehen wegwinkt, um zu einer systemischen Analyse zu finden. Siebtens heben die Autorin und die Autoren hervor, dass die sogenannte «*Überfremdungsfrage*» das ganze 20. Jahrhundert überzog. Diese Aussage trifft einerseits zu, andererseits droht sie aber auch das Wanderungsgeschehen in seinen sozialen und wirtschaftlichen Komponenten im Dunkeln zu lassen. Hier wird sich wohl die Sicht der Wanderungsgeschichte auf das 20. Jahrhundert noch deutlich verändern.

Trotz genannter Schwächen liefert das angenehm lesbare Buch eine anregende und in einigen Teilen durchaus neue schweizerische Migrationsgeschichte.

Georg Kreis, Basel

Martin Schaub, *Das Rütli – ein Denkmal für eine Nation. Zur Dynamik des kollektiven und individuellen Umgangs mit dem Rütli als Denkmal, Mythos und Ritual seit der Bundesstaatsgründung*¹



Das ist nicht das erste, aber das ausführlichste und vollständigste Buch über das Rütli². Und es ist ein Buch, das dem mythischen Gründungsort der Schweiz eine bisher nicht systematisch

untersuchte Seite in aner kennenswerter Weise abringt: Es rückt den Gebrauch des Rütli sowohl im diachronischen Längsschnitt als auch im synchronen Querschnitt ins Zentrum und fokussiert, wie auf den ersten Seiten auf Individualbesuchende, es berücksichtigt partiell aber auch den Besuch von Gruppen und Schulklassen. Schaub zeigt hochdifferenziert, wie sich der Rütligebrauch änderte, er zeigt aber auch, wie sich das Rütli im Laufe der Zeit in seiner Ausstattung änderte (bzw. verändert wird!) und wie diese Änderungen aus herrschenden Geschmacksvorlieben und praktischen Bedürfnissen vorgenommen wurden. Die Studie widmet den Schulreisen ein eigenes Kapitel (S. 296–310) und sorgt für eine Relativierung der Vorstellung, dass der Rütlibesuch ein weit verbreitetes Pflichtprogramm gewesen sei. Schaub's Befund: Er habe stetig abgenommen und konzentrierte sich jetzt auf die Primarschulstufe. Die am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel eingereichte Dissertation ist nicht auf unterrichtliche Fragestellungen ausgerichtet. Neben dem kleinen auf Markus Furrer³ abgestützten Exkurs zu den Geschichtslehrmitteln (S. 177–181) wird auf wenigen Seiten (S. 427–430) zur Auswertung der Schulklassenbesuche festgehalten, dass eine breite Palette didaktischer Umsetzungen zu beobachten sei: von bloss reaktiven Erklärungsangeboten durch die begleitende Lehrperson über kurze Lehrvorträge bis zu «handlungsorientierten Settings». Die vier untersuchten Schulklassenbesuche unterschieden sich jedoch nur wenig von der Nutzung durch

¹ Bern: hep-Verlag, 2018 (Geschichtsdidaktik heute 9).

² Erwähnt sei Kreis, Georg, *Mythos Rütli. Geschichte eines Erinnerungsortes*, Zürich: Orell Füssli, 2004.

³ FURRER Markus, *Die Nation im Schulbuch. Zwischen Überhöhung und Verdrängung*, Hannover: Georg-Eckert-Institut, 2004.

Privatbesuche: Auch für sie war das Rütli vor allem ein Picknick- und Spielplatz.

Dennoch widmet der Autor die letzten Zeilen (S. 492) wieder der Unterrichtsproblematik und regt dazu an, den Einfluss auf geschichtliche Vorstellungen vor oder nach dem Aufenthalt am «Lernort» zu untersuchen. Auch wenn der Besuch von Schülern und Schülerinnen derzeit schwach sei, würden sich solche Abklärungen lohnen, biete doch das Rütli aufgrund seiner Lage, seiner Bedeutung sowie der kaum didaktisierten Besucherführung «einen günstigen Ort für Arbeiten geschichtsdidaktischer Ergebnis- und Wirksamkeitsforschung, welche nach der Effektivität ausserschulischer Aktivitäten fragen». Ausführlich wird dargelegt, worin das methodische Instrumentarium und die benutzten Quellenbestände dieser Studie bestehen (von den bereits 1814 einsetzenden Gästebüchern über Kurzinterviews mit MAXQDA-Software und Expertenkonsultationen, nichtteilnehmender Beobachtung bis zu den neuzzeitlichen Flickr-Bildserien sowie «Gegenstandsanalysen»). Letztere bilden den substanziellsten und in ihrem systematischen Durchkonjugieren besonders erhellenden Teil: Die «Gegenstände» sind die Teilelemente des Gesamtgegenstands «Rütli»: die Anlegestelle, der Schwurplatz, das Rütlihaus, speziell die Rütlistube, und die übrigen Bauten, die Rütliwiese, der Picknickplatz sowie das Wegsystem und der angrenzende Wald. Diese Teilelemente werden aus synchroner (gegenwärtiger), diachronischer (historischer) und ikonografisch/ikonologischer Sicht betrachtet. Sie vermitteln zusammen mit dem Material, das im Anhang mitgegeben wird, einen wertvollen Thesaurus für die weitere Beschäftigung mit der nationalen Gedenkstätte. Diese vermittelt den paradoxen Eindruck, dass die vergangene Bedeutung des Rütli besser fassbar ist als die gegenwärtige, dies eben aus dem einfachen Grund, weil die Bedeutung hinsichtlich des nationalen Erlebnisgehalts früher deutlich beurteilbarer war als heute.

Die Leitfrage der Untersuchung orientiert sich an Manfred Hettlings Konzept des «Erlebnisraums»,⁴ der aus dem konkreten Denkmal, aus dem damit

verbundenen politischen Mythos und seinem Gebrauch in Form des Fests und/oder des Rituals besteht. Schaub sieht im Rütli einleuchtend den idealen Gegenstand, um die Validität dieses Konzepts zu prüfen, weil die Leute hier nicht zufällig vorbeikommen, sondern den Ort extra aufsuchen, weil das Landschaftsdenkmal ohne deutende Sockelinschrift auskommt und weil es begehbar ist.

Was vor Ort erlebt wird, hängt bis zu einem gewissen Grad davon ab, was man über das Reiseziel «weiss». Dieser nicht unwichtigen Voraussetzung konnte die Studie nicht systematisch nachgehen. Sie wird berührt im Abschnitt zur Präsenz des Rütli in den Lesebüchern der Volksschule, insbesondere der Generation der Jahre 1960-1990. Und sie klingt etwa im Abschnitt an, der sich mit den abgefragten «Überraschungen» befasst, die sich beim Rütlibesuch eingestellt hätten. Es gab offenbar Besucher und Besucherinnen, die sich das Rütli grösser, weniger herausgeputzt und stärker besucht vorgestellt haben. Einzelne Wahrnehmungen dieser Art galten auch der profanen Konkretheit, dass es auf der fast sakralen Stätte auch ein WC hat. Hingegen ist die für den Autor wichtige Eigenschaft, dass das Rütli ein deutungsoffenes Landschaftsdenkmal mit zurückhaltendem Manifestieren des patriotischen Gehalts ist, nicht Teil des gewonnenen Katalogs des Unerwarteten.

Zur Analyse des Rütli-Gebrauchs gehört ebenfalls die schwierige Abklärung der vom Rütli offenbar ausgehenden Wirkung. Trotz oder gerade wegen der generell bestehenden Neigung, Objekten magische Handlungsqualität zuzuschreiben, ist es richtig, davon auszugehen, dass das Rütli selber nichts «macht», dass es allenfalls etwas ermöglicht und begünstigt und dass die Resonanz sozusagen gänzlich von der Disposition der Besucherinnen und Besucher abhängt. Schaub's Studie geht diesbezüglich an die Grenzen des Abklärbaren. Der den Emotionen gewidmete Abschnitt (S. 439–452) beispielsweise vermittelt mehr Reflexion zur Operationalisierbarkeit der Forschungsproblematik als schliesslich aufschlussreiche Resultate. Der Verfasser muss da vor allem einräumen, dass methodische Vorsicht geboten und die Geltung der unternommenen Analyse zu relativeren ist. Gegen Schluss (S. 488)

⁴ HETTLING Manfred, «Erlebnisraum und Ritual. Die Geschichte des 18. März 1848 im Jahrhundert bis 1948.» *Historische Anthropologie* 5 (1997), H.3., S. 417–434.

wird nochmals gesagt, dass das Konzept der Emotionen begrifflich wie konzeptionell unscharf sei und die gewonnenen Erkenntnisse nur eingeschränkte Gültigkeit beanspruchen dürfen.

Den äusserst sorgfältig angelegten und den Regeln der wissenschaftlichen Künste entsprechenden Abklärungen dieser Studie kommt ein hoher Eigenwert zu. In der Konsequenz erscheinen die mit viel Aufwand gewonnenen Befunde im Verhältnis dazu als bescheiden. Die Abklärungen sind stärker auf die Erprobung und Validierung von Theorie und Methode als auf Gewinn von Erkenntnissen ausgerichtet, die über punktuell erfasste Feststellungen hinausgehen. Das erfordert bei der Lektüre viel Durchhaltevermögen und noch mehr Kombinationsfähigkeit, sollten die zahlreichen, je für sich durchaus interessanten

Einzelbefunde mit den abstrakten Konzepten in Verbindung gebracht werden.

Der Gesamteindruck besteht darin, dass die Nutzung des Rütli zur patriotischen Vergegenwärtigung des vermeintlichen Gründungsakts von 1291 stark zurückgegangen ist und einem sehr alltäglichen Gebrauch Platz gemacht hat: Die Rütliwiese werde als Freizeitgelände benutzt, «wo gegessen, gespielt, diskutiert, fotografiert, sinniert und geschlafen» wird (S. 431). Auf Hettlings Konzept zurückkommend, bemerkt Schaub, dass das Funktionieren eines «Erlebnisraumes» im chronologischen Längsschnitt keiner linearen Entwicklung folgt, «auch wenn tendenziell die ursprüngliche, zumindest teilweise emotionale Dichte durch eine eher freizeitliche Benutzung abgelöst wird» (S. 485).

Caroline Bühler, Bern

Béatrice Ziegler, Gisela Hauss, Martin Lengwiler (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert*¹



Die Geschichte der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen in der Schweiz im 20. Jahrhundert beschäftigt Historikerinnen und Historiker seit einigen Jahren intensiv. Ende 2018 erschien eine Tagungspublikation, die den bisherigen Aufarbeitungsprozess beleuchtet. Die vielfältigen

Beiträge geben wertvolle Impulse für die weitere Forschungs- und Vermittlungsarbeit.

Ausgangspunkt für den Tagungsband mit dem Titel «*Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung*»² bilden zwei Konferenzen zu den fürsorgerischen Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert. Die erste Tagung (2015) war der Frage nach «*Unrecht, Wiedergutmachung und Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft*» gewidmet. Die zweite Tagung (2016) stellte den gesellschaftlichen Umgang mit der Vergangenheit und mit der belasteten Gegenwart ins Zentrum. Den Herausgebenden, Béatrice Ziegler, Gisela Hauss und Martin Lengwiler, geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit der bisherigen Aufarbeitung und Vermittlung aus der Sicht von Historikerinnen, Journalisten, Filmemacherinnen und Hochschuldozierenden. «*Vermittlung*» wird dabei als Prozess verstanden, «*mit dem die gesellschaftlichen Gruppen über die Thematik ins Gespräch kommen*»³.

Der Band ist in vier Teile gegliedert und umfasst fünfzehn Beiträge, neben wissenschaftlichen Artikeln auch Interviews zum Aufarbeitungsprozess und Erfahrungsberichte von Forschenden und Medienschaffenden. Im ersten Teil mit dem Titel «*Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen im 20. Jahrhundert in der Schweiz*» steht der Zugang der Forschenden im Zentrum. Die drei Beiträge werfen Schlaglichter auf die momentane Aufarbeitungspraxis

¹ Zürich: Chronos, 2018, 236 Seiten.

² ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2018.

³ ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 15.

und auf die Herausforderungen, mit denen Historikerinnen und Historiker konfrontiert sind. Die Aufarbeitung muss oft lückenhaft bleiben, meist würde die Bearbeitung struktureller und systemischer Fragen mehr Ressourcen erfordern. Vor diesem Hintergrund sieht sich Markus Furrer veranlasst, seinen Beitrag als eine «Skizze»⁴ zu bezeichnen. Seine Darstellung des katholisch geprägten Heimwesens im Kanton Luzern umfasst eine sorgfältige Auseinandersetzung auf der Ebene der Kategorisierungen von kindlichem Verhalten und Familiensituationen und differenzierte Rekonstruktionen von Lebensgeschichten. Die komplexen Interaktionen der Akteurinnen und Akteure, ihre Argumentationen und Entscheidungen und nicht zuletzt die finanziellen Hintergründe der behördlichen Massnahmen werden in die Deutung einbezogen.

Im Zweiten Teil, «*Vergangenes Unrecht und Präsenz der Erfahrung*», thematisiert Béatrice Ziegler einleitend die fundamentale Bedeutung der Erzählungen von Beteiligten. Sie nimmt Bezug auf Forschungen und Diskussionen im Kontext der Shoa und weist auf die «*spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Erwartungen der Betroffenen*»⁵ hin, wie beispielsweise den Anspruch, gehört, verstanden und in der Öffentlichkeit rehabilitiert zu werden. Im Kontrast dazu sieht sie die Notwendigkeit, die rückblickende Verarbeitung durch Betroffene zum Gegenstand der Forschung zu machen.

Der dritte Teil handelt von der «*Gesellschaftlichen Anerkennung und Reflexion von vergangenem Unrecht*». Zunächst wird die rechtliche Dimension beleuchtet, danach geht es um den Runden Tisch, eines der Kernelemente des Aufarbeitungsprozesses. Martin Lengwiler beschreibt, wie die Diskussion um Aufarbeitung und Wiedergutmachung in anderen Ländern geführt wurde. Er resümiert, dass der schweizerische Weg, mit der Einrichtung des Runden Tisches, positiv bewertet werden kann. In diesem Gremium «*hatten Opfer und deren Vertretungen ein Forum, an dem sie gleichberechtigt ihre Anliegen einbringen konnten*». Dennoch wird der Umgang mit

den Erwartungen der Betroffenen wohl weiterhin eine grosse Herausforderung bleiben.⁶

Der vierte Teil schliesslich thematisiert die «*Medien der gesellschaftlichen Sensibilisierung und Reflexion*». Presseberichte geben oft den Ausschlag, dass behördliche und institutionelle Fehlleistungen aufgedeckt werden. Urs Hafner zeigt in einer historischen Analyse mit Titel «*Segeln, wo der Wind weht*»⁷, dass dabei jeweils kontextbezogene Hintergründe, Absichten und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle spielen. Auch im weiteren Prozess der Aufarbeitung und Wiedergutmachung übernehmen Medien eine zentrale Funktion. Aus geschichtsdidaktischer Sicht erachtet Béatrice Ziegler drei Gattungen von «*geschichtskulturellen Manifestationen*»⁸ als relevant: (Dokumentar-)Film, Presse und Ausstellung. Mit dem Tagungsband beabsichtigten die Herausgebenden die Dimensionen gesellschaftlicher Sensibilisierung, Anerkennung und Aufarbeitung zu dokumentieren und zu reflektieren. Bei der Lektüre der sehr unterschiedlichen Texte und Zugänge zeigen sich Grenzen bei der Einlösung dieses Anspruchs. Insgesamt leistet der Tagungsband jedoch wichtige Vorarbeiten für die Herausforderungen, welche die momentan laufenden Forschungsarbeiten⁹ vor dem Hintergrund eines geschichtskulturellen Diskurses erwarten. Wenn Forschende der Komplexität des Themas gerecht werden wollen, werden sie ihm aus ausreichender Distanz begegnen müssen. Den Widerspruch von wissenschaftlicher Aufarbeitung und Wiedergutmachung sollten sie dabei nicht scheuen.

⁴ FURRER Markus, «Das Beispiel Luzern im deutschschweizerischen Vergleich», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.). *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 33-46.

⁵ ZIEGLER Béatrice, «Einleitung», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 71.

⁶ LENGWILER Martin, «Aufarbeitung und Entschädigung traumatisierender Fremdplatzierungen. Die Schweiz im internationalen Vergleich», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.). *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 175-176.

⁷ HAFNER Urs, «Segeln, wo der Wind weht. Die Rolle der Massenmedien bei der Aufdeckung vergangenen Unrechts – das Beispiel fremdplatzierter Kinder und Jugendlicher», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.). *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 197-204.

⁸ ZIEGLER Béatrice, «Einleitung», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung ...*, S. 180.

⁹ Zu den Recherchen der unabhängigen Untersuchungskommission des Bundes (UEK) zur Administrativen Versorgung erschienen bereits zahlreiche Bände <https://www.uek-administrative-versorgungen.ch/forschung/>. Das Forschungsprogramm des Schweizerischen Nationalfonds NFP 76 Fürsorge und Zwang geht ins zweite Jahr <http://www.nfp76.ch/>.

Markus Furrer, Pädagogische Hochschule, Luzern

Deutschsprachige geschichtsdidaktische Zeitschriften – ein aktueller Überblick

Die Geschichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz ist eng in den deutschsprachigen Raum eingebunden und entsprechend konsultieren Kolleginnen sowie Kollegen die betreffenden Zeitschriften, in die sie auch teilweise personell eingebunden sind. Es sind nachfolgend Zeitschriften von Relevanz, die hier kurz vorgestellt und charakterisiert werden:

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)

Bei GWU handelt sich um eine geschichtsdidaktisch wie auch fachwissenschaftlich ausgerichtete Fachzeitschrift, die bis 2008 als «*Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*» galt. Begründet wurde sie 1950 vom Klett-Verlag und sie erscheint heute im Friedrich Verlag. Die Herausgeber der Zeitschrift kommen denn auch aus der Geschichtsdidaktik und der Geschichtswissenschaft. Zurzeit amtieren als Herausgeber der Frankfurter Neuzeithistoriker Christoph Cornelißen, der Göttinger Geschichtsdidaktiker Michael Sauer und der Berliner Frühneuzeithistoriker Peter Burschel. Die Zeitschrift erscheint monatlich und veröffentlicht Beiträge jeweils zu einem bestimmten Thema, wie etwa «*Fussballgeschichte*» (05/06 2019), «*Ding-Geschichte*» (09/10 2018) oder «*Geschichtsunterricht in anderen Ländern*» (03/04 2017). Die Zeitschrift hat den Anspruch, Geschichtslehrerinnen und -lehrer über aktuelle Entwicklungen des Fachs zu informieren und veröffentlicht dazu Literaturberichte aus den verschiedenen historischen Teildisziplinen und Themengebieten.
<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/gesellschaft/geschichte/geschichte-in-wissenschaft-und-unterricht/>, konsultiert am 09.07.2019.





Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD)

Diese jährlich erscheinende, fachdidaktisch ausgerichtete Zeitschrift (Verlag Vandenhoeck u. Ruprecht) wird vom Vorstand der deutschen «*Konferenz für Geschichtsdidaktik*» (KGD) herausgegeben. Die Zeitschrift gibt es seit 2002 und aktuell zeichnen folgenden Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker verantwortlich: Thomas Sandkühler, Michele Barricelli, Markus Bernhardt, Monika Fenn und Astrid Schwabe.

Die peer-reviewte Zeitschrift, die für ihre Nummern jeweils Call for Papers ausschreibt, betrachtet sich selbst als Forum für alle, die im Fach Geschichtsdidaktik lehren, lernen und forschen. Darüber hinaus versteht sie sich als Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis. Durch eine kontinuierliche Literaturschau erhält man einen fundierten Überblick über

Neuerscheinungen des Fachs. Mit Blick auf einige Jahresbände, die seit 2008 jeweils in der Verantwortung einer spezifischen Person herausgegeben werden, finden sich Themen zu «*Geschichtsdidaktische empirische Forschung / Empirical Research in History Didactics*» (06, 2007); «*Geschichtskultur / Public History*», hrsg. von Béatrice Ziegler (16, 2017); «*Fakten und Fiktionen / Facts and Fiction*», hrsg. von Andreas Körber (17, 2018).

<https://www.historicum.net/kgd/zeitschrift/>,
konsultiert am 09.07.2019.

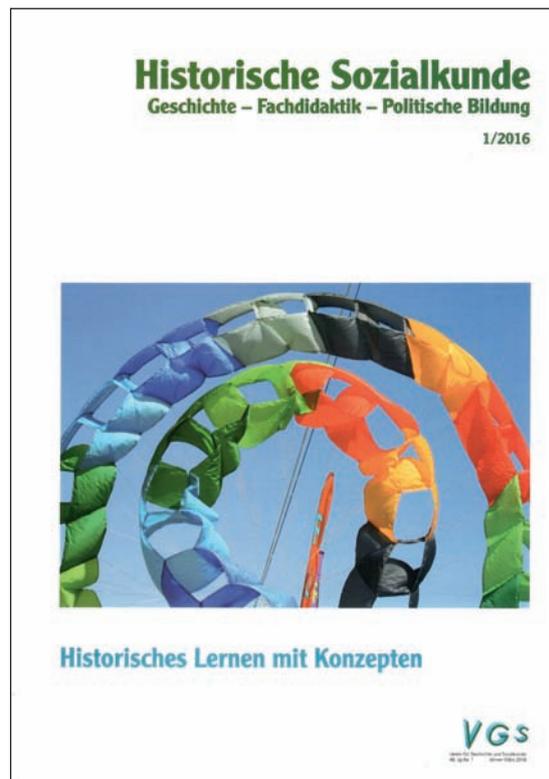


Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)

Diese 2010 erstmals erschienene und peer-reviewte Zeitschrift (aus dem Wochenschau Verlag) versteht sich als gemeinsames wissenschaftliches

Forum für die Didaktiken im Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Die Zeitschrift wendet sich explizit an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie auch an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Hochschulen sowie in den Einrichtungen der Zweiten Phase (Studienseminare) und in der Lehrerfort- und -weiterbildung, Bildungsplanerinnen und -planer. Sie befasst sich mit fachspezifischem und mit fächerübergreifendem Lehren und Lernen und will Brücken zwischen den Didaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen Geografie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung schlagen. Die zdg betrat mit diesem Ansatz in vieler Hinsicht Neuland. Herausgegeben wird sie von Peter Gautschi, Tilman Rhode-Jüchtern, Wolfgang Sander, und Birgit Weber. Pro Jahr erscheinen zwei Ausgaben, die sich in Themen, Forum, Werkstatt und Buchbesprechungen unterteilen und Bereiche angehen, wie «*Religion*» (2, 2018), «*Lehren*» (02, 2016); «*Forschung*» (02, 2015). Die Zeitschrift schreibt für jeden Schwerpunkt einen Call for Paper aus.

<https://zdg.wochenschau-verlag.de/>, konsultiert am 09.07.2019.



Historische Sozialkunde: Geschichte, Fachdidaktik, politische Bildung

Diese vierteljährlich erscheinende und vom Verein für Geschichte und Sozialkunde (HSK) herausgegebene Zeitschrift erscheint seit 1971 und ist Österreichs grösste private Zeitschrift für Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schultypen wie auch Studierenden. Die Zeitschrift bietet fundiert aufbereitete Überblicksartikel und Einführungen in sozial-historische Zusammenhänge, die auch für den Unterricht nutzbar gemacht werden können. Sie kennt einen Chefredaktor (Eduard Fuchs) und Redaktionsleiter (Christoph Kühberger). Die einzelnen Nummern (mit wechselnden Themenheftredaktionen) bieten Überblicksartikel zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen über längere Zeiträume bis in die Gegenwart an. Bebilderung, ausgewiesene Quellentexte und zusätzliche, aus dem Text ausgegliederte Informationen dienen vor allem der besseren Einsetzbarkeit in schulischen

Kontexten. Ferner finden sich auch Literaturtipps und weitere Hinweise, so Stellungnahmen und Kommentare. Themen zu Nummern sind beispielsweise «*Historisches Lernen mit Konzepten*» (01, 2016), «*Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*» (02, 2012) oder «*Katastrophen. Lernen für die Zukunft?*» (03, 2011).
<https://www.hsozkult.de/journals/id/zeitschriften-251>, konsultiert am 09.07.2019.

Schulwesens sowie Geschichtsstudierende und an historisch Interessierte. Im Fokus steht der Geschichtsunterricht der Sekundarstufen I und II (ab 5. Schuljahr). Praxis Geschichte bietet zu lehrplanrelevanten Epochenthemen und Längsschnittthemen je einen einführenden Basisbeitrag und Unterrichtsbeiträge mit Kopiervorlagen und Lehrerhandreichungen. Jede Ausgabe enthält didaktisch aufbereitetes Quellen- und Lernmaterial. So wird Geschichtslehrpersonen ein breiter Materialfundus für weitere Inspiration und Methodenvielfalt, so die eigene Zielsetzung, angeboten. Fürs 2019 sind beispielsweise Nummern geplant zu: «*Militär und Gesellschaft*» (19. bis 20. Jahrhundert), «*Zeitungen*», «*Kreuzzüge - problemorientiertes Lernen*», «*Frauenbewegung - Lernen an Stationen*», «*die doppelte Staatsgründung (BRD / DDR)*», und «*Weimarer Republik - Krisenjahre der Gründung*».
<https://www.westermann.de/zeitschriften/sekundarstufe/praxis-geschichte/>, konsultiert am 09.07.2019.



Praxis Geschichte

Die sechs Mal im Jahr erscheinende und auf die Unterrichtspraxis ausgerichtete Zeitschrift (aus dem Westermann Verlag) will vorab fundierte und praxiserprobte Unterrichtskonzepte für das Fach Geschichte anbieten. Sie richtet sich an Lehrende des mittleren und höheren



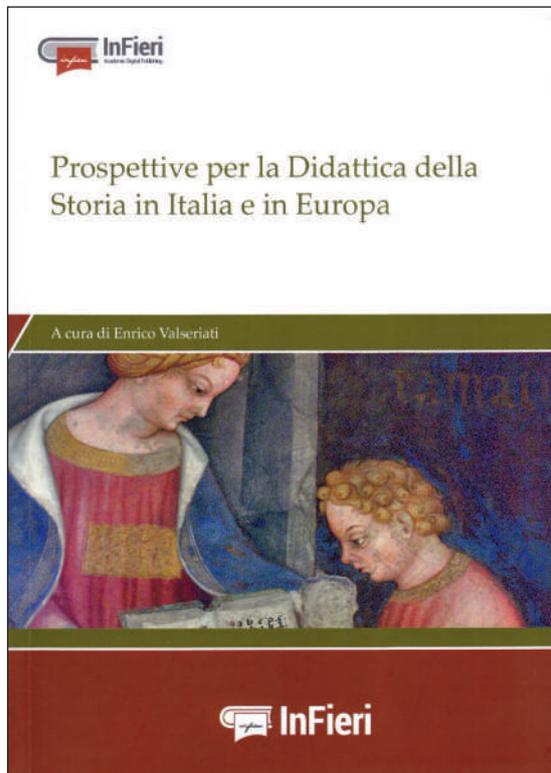
Verschiedene Materialien werden des Weiteren als «*Steinbruch*» angeboten.
<https://www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/gesellschaft/geschichte/geschichte-lernen/>, konsultiert am 09.07.2019.

Geschichte lernen

Die zweimonatlich erscheinende Zeitschrift (aus dem Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit dem Klett Verlag) richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und Sek. II. Sie proklamiert Geschichte als ein Denkfach, für das Unterrichtsmodelle angeboten werden. Die Hefthemen weisen Bezüge zu aktuellen geschichtskulturellen, fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskussionen auf. Neben lehrplanrelevanten Inhalten wird in den Heften Wert auf Methoden des historischen Lernens gelegt. So gibt es spezifische Methodenhefte wie auch Hefte zu einzelnen Quellengattungen, bspw. zu Bildern, Fotografien oder etwa Plakaten. Basisartikel informieren umfassend über ein Thema (Stand der historischen Forschung, Lehrplanrelevanz, didaktische Zugänge). Die vorgestellten Unterrichtsmodelle sind direkt umsetzbar, ohne dass sie weiter zugeschnitten werden müssen, lassen aber auch Variationen zu.

Paolo Ceccoli, EUROCLIO e Liceo Alessandro Volta di Como

Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa, a cura di VALSERIATI Enrico¹



Che cos'è la didattica della storia? A questa domanda cerca di rispondere la raccolta di saggi intitolata *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*.

In Italia parlare di didattica non è un'operazione scontata. Come ricorda Luigi Cajani in uno dei saggi proposti dal volume, Giovanni Gentile affermava categoricamente che «*Non c'è un sapere*

che insegni l'arte di fare scuola»². Molti insegnanti e larga parte del sistema scolastico italiano, soprattutto nella scuola media di secondo grado (identificata per lo più con il liceo) concordano con il filosofo siciliano. Questo modo di pensare orienta ancora la selezione del personale docente che avviene soprattutto sul piano dei contenuti, confinando la didattica per lo più in questioni metodologiche o di tecnologia, come per esempio la cosiddetta didattica digitale. Questo libro, invece, cerca di affrontare la didattica in maniera articolata e integrata, studiando le condizioni dell'insegnamento della storia, la relazione tra docente e discente, i processi di trasmissione e di ricezione del sapere storico, la sua epistemologia, e infine i condizionamenti e i contesti di apprendimento, particolarmente rilevanti per una disciplina come la storia che non può fare a meno di confrontarsi con il discorso pubblico.

Il libro risponde dunque a una necessità culturale e testimonia la vitalità di una disciplina come la didattica speciale della storia. Essa non può essere rappresentata in modo lineare, manualistico; non è, per così dire, un sapere che si possa organizzare dogmaticamente. Si presenta piuttosto come una triangolazione tra le cosiddette buone pratiche, la *didattica in classe*, il loro metadiscorso, *pensare la didattica*, e infine il rapporto fra la storia e la cittadinanza, il discorso sulla rilevanza della formazione storica per il cittadino, la *storia pubblica*³. Con questo approccio è possibile dunque studiare i processi di trasmissione e ricezione curricolare della storia anche in Paesi diversi ma da questo punto di vista confrontabili.

¹ Palermo: New Digital Frontiers, 2019. Il libro è disponibile online gratis a questo indirizzo internet: https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116/

² CAJANI Luigi, «Le vicende della Didattica della storia in Italia», in VALSERIATI ENRICO, *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, Palermo: New Digital Frontiers, 2019, p. 122.

³ Questa è anche la suddivisione della materia adottata dall'unica rivista italiana online di didattica della storia rivolta agli insegnanti: <http://www.novecento.org>, consultato il 19.08.2019.

La prima parte del volume, dedicata alle esperienze didattiche, contiene sei saggi: due studiano il rapporto fra l'insegnamento della storia e le nuove tecnologie⁴, due riprendono e sviluppano esempi di didattica laboratoriale⁵, uno riferisce di un'esperienza di alternanza scuola-lavoro in campo storico-bibliotecario⁶ e infine uno parla di un lavoro di aggiornamento sulla storia delle donne a cura della Società italiana delle storiche⁷. Tutti gli interventi dimostrano come sia possibile introdurre nelle scuole pratiche innovative, o meglio, come sia possibile insegnare la storia in modo tale da trasferire abilità e competenze attraverso le conoscenze disciplinari, anche se «*permane il problema*», come afferma Flavio Febbraro alla fine del suo saggio, «*di come inserire tali competenze all'interno del percorso scolastico*»⁸, molto spesso orientato verso la semplice trasmissione di informazioni, necessarie ma certamente non sufficienti. Nella seconda parte Luigi Cajani della Sapienza di Roma delinea le vicende della didattica della storia in Italia, mentre Wolfgang Hasberg (Università di Colonia), Nicole Tutiaux-Guillon (Università di Lille) e Maurizio Binaghi (Liceo cantonale di Lugano 1) analizzano rispettivamente la situazione tedesca, francese e svizzera. Non possiamo ovviamente entrare nel dettaglio delle questioni sollevate, per cui rimandiamo ai contributi dei vari autori. Bisogna in questa sede almeno notare però che, nonostante emergano difficoltà e problemi

comuni, alcuni Paesi come Germania e Svizzera sembrano in qualche modo affrontarli, mentre altri, come l'Italia e la Francia, non lo fanno o non lo fanno abbastanza.

La didattica, per ovvie ragioni, è sempre *in fieri*, e ciò vale soprattutto per la didattica della storia, materia in cui i problemi di insegnamento/apprendimento si ripresentano sempre in modo nuovo a seconda dei contesti storici e geografici, economici e sociali degli studenti e degli insegnanti. Sarebbe dunque necessario un ampio dibattito e un programma di aggiornamento di cui per ora non si vede nulla o quasi.

Semplificando molto possiamo dire che l'insegnamento della storia serve alla formazione dell'identità di ciascuno di noi e alla conoscenza dell'umano come nessun altro corpo di conoscenze può fare. Per raggiungere questi obiettivi sarebbe necessario anche fare della ricerca sociale empirica, per capire in che modo gli studenti siano coscienti della storia in generale e della loro storia in particolare. Proprio di questo si occupa il contributo di Arie Wilschut (Amsterdam University of Applied Sciences), che si chiede come sia possibile migliorare la consapevolezza storica negli studenti del XXI secolo. Il saggio di Wilschut giunge ad alcune conclusioni che sembrano corroborate dai risultati (adottando un certo approccio si ottengono certi risultati che il gruppo di controllo non raggiunge, etc.), ma i campioni indagati sembrano ancora insufficienti per permettere conclusioni generalizzabili, ammesso che in questo campo ciò sia possibile.

Esperienze didattiche, riflessioni teoriche coniugate a indagini empiriche e, infine, il senso della storia come tassello fondamentale della formazione del cittadino sono i temi di questo volume, ma sono anche gli elementi che ci permettono di provare a rispondere alla domanda con cui si è aperta questa recensione.

⁴ MASSARI Chiara, «Progetto *E-story*: una piattaforma europea per la Didattica della Storia», in *Storia in Italia e in Europa*, 2019, 15.

FEBBRARO Flavio, «La palestra digitale: l'esperienza di scrittura di voci storiche su Wikipedia», in *Storia in Italia e in Europa*, 2019, 77.

⁵ FIORAVANZO Daniele, «La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale» in VALSERIATI Enrico, *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, Palermo: New Digital Frontiers, 2019.

LA MANNA Fabrizio, «Cartoline della Grande guerra: un laboratorio con repertori digitali e banche dati» in VALSERIATI Enrico, *Prospettive per la Didattica...*

⁶ CAMPANOZZI Simone, «Un percorso di alternanza scuola-lavoro sui volumi inerenti alla politica coloniale del regime fascista conservati nella biblioteca del Liceo Manzoni di Milano» in VALSERIATI Enrico, *Prospettive per la Didattica...*

⁷ FILIPPINI Nadia Maria, SERAFINI Elisabetta, «Storia delle donne/ storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche», in VALSERIATI Enrico, *Prospettive per la Didattica...*

⁸ FEBBRARO Flavio, «La palestra digitale: l'esperienza di scrittura delle voci storiche su Wikipedia», in VALSERIATI Enrico, *Prospettive per la Didattica...*

Jahrestagung der DGGD im Historischen Museum Baden

Am Pfingstsonntag, dem 8. Juni 2019, fand sich die Deutschschweizer Gesellschaft für Geschichtsdidaktik im Historischen Museum Baden zur Jahrestagung 2019 ein. Nach dem Eintreffen stand am Vormittag die inhaltliche und vor allem konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Ausstellung «*Geschichte <verlinkt>*» im Fokus. Die DGGD-Mitglieder Heidi Pechlaner-Gut als Leiterin Bildung und Vermittlung des Museums sowie Dominik Sauerländer, federführend bei der Konzeption der Ausstellung, führten durch diesen Teil der Jahrestagung. In der Führung durch den alten und neuen Teil der Dauerausstellung des Historischen Museums erfolgte vergleichend eine Analyse sich wandelnder Trends in der Ausstellungsgestaltung. Findet im alten Teil der Dauerausstellung im Landvogteischloss die Geschichte Badens in verschiedenen Epochen ihre Darstellung, so durchbricht die neue Dauerausstellung «*Geschichte <verlinkt>*» dieses chronologische Narrativ und setzt stattdessen auf thematische Verlinkung. Mit diesem Prinzip orientiert sich das Museum an Wissensstrukturen des digitalen Zeitalters. Dieser innovative Ansatz ist im modernen Erweiterungsbau des Museums gekonnt umgesetzt. Die Museumsbesucherinnen



Blick in die Ausstellung «*Geschichte <verlinkt>*» im Historischen Museum Baden.

(c) Foto «GV DGGD», Fotografin: Nadine Ritzer.

und -besucher können die sich insbesondere gesellschafts- und industriegeschichtlichen Aspekten zuwendende Ausstellung interaktiv durchschreiten und die Zusammenhänge zwischen den Exponaten ergründen.

Nach dem Mittagessen im Restaurant *Roter Turm* fanden sich die sechzehn anwesenden DGGD-Mitglieder zur Generalversammlung zusammen. Nach der Behandlung mehrerer Traktanden, die sich etwa mit der Website und den Statuten der DGGD oder verschiedenen Aspekten des Verhältnisses zwischen DGGD, GDH und CODHIS-SDGD befassten, wandte sich die GV abschliessend zwei grösseren Geschäften zu. Zum einen wurden die Rückmeldungen auf die Umfrage betreffend die Umsetzung des Lehrplans 21 mit Blick auf *Geschichte* in den verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz erläutert und das weitere Vorgehen diskutiert. Das abschliessende Traktandum widmete sich zum anderen dem Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik als eigenständiger theoriebasierter Wissenschaft. In einem ersten Schritt wird für die nächste Generalversammlung eine interne Tagung zum Thema anvisiert, um die Thematik anschliessend an einem durch die SGG zugesicherten Treffen mit Historikerinnen und Historikern darzulegen.

LE GDH en 2019

En janvier 2019, le GDH a été associé au cours organisé par l'UNIL : *Altérité à travers les âges et l'espace. Évolutions de la perception de l'Autre du Moyen Âge à l'époque contemporaine*. Cette thématique a été choisie pour le dossier de la revue *Didactica Historica* 6/2020.

En avril, à l'occasion du colloque Ludovia#ch à Yverdon-Les-Bains, le GDH a organisé une matinée autour de l'histoire enseignée et du jeu numérique. Divers projets de jeux à vocation historique ont été présentés. Le domaine numérique ouvre des perspectives innovantes, des potentialités pour l'enseignement de l'histoire qui valent la peine d'être explorées, raison pour laquelle notre participation à cette manifestation se répétera lors des prochaines éditions. Notre présence à Ludovia#ch a également permis de toucher un nouveau public intéressé par nos activités et par la revue *Didactica Historica*, au-delà des frontières de la Suisse.

Le 18 mai, à La Chaux-de-Fonds, s'est tenue l'assemblée générale du GDH, à la HEP-Bejune. Cette dernière a été suivie par une visite de la Maison blanche (<http://www.maisonblanche.ch>), première œuvre de l'architecte Charles-Édouard Jeanneret, plus connu sous le nom de Le Corbusier. La journée s'est achevée par une animation qui a permis aux membres présents d'expérimenter la tradition de la « Torrée »¹. Celle-ci consiste à cuire dans les braises recouvertes de « dare » (branches de sapin avec leurs aiguilles encore vertes) le saucisson neuchâtelois emballé dans des feuilles de chou, autour desquelles sont ficelés les journaux régionaux.

Notre comité poursuit ses efforts afin d'offrir aux membres des visites culturelles et des spécialités régionales. Le succès rencontré en 2019 invite à pérenniser cette pratique lors des AG du GDH, voire lors d'autres moments de découverte au fil des mois et des inspirations. Aussi, le Comité convie les membres du GDH à lui soumettre des propositions.

En 2020, le cours annuel de notre association portera sur le thème « *Histoire environnementale : un éclairage pour répondre aux préoccupations contemporaines de la jeunesse* » et se tiendra les 26 et 27 mars à



© Association Maison blanche.

La Maison blanche de Le Corbusier, construite en 1919, après sa restauration terminée en 2005.

¹ NICOLLIER A., *Dictionnaire des mots suisses de la langue française. Mille mots inconnus en France usités couramment par les Suisses*, Genève : GVA SA, 1990, p. 153.

Saint-Maurice dans le canton du Valais. L'histoire environnementale sera également le sujet du dossier du prochain numéro de *Didactica Historica*.

Ainsi, le GDH continue à développer des activités qui visent à satisfaire la curiosité et l'intérêt pour l'histoire, sa transmission et sa reconnaissance.

Nous invitons celles et ceux qui découvrent le GDH et *Didactica Historica* en lisant ces lignes et qui sont intéressés par nos activités à devenir membres de notre association en s'inscrivant par le biais du site <http://didactique-histoire.net/gdh/>.

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2018-2019)

Da qualche anno l'Atis ha raccolto l'invito della Scuola Specializzata Superiore del Centro Professionale Sociosanitario di Lugano ad offrire corsi di storia agli studenti in formazione come "specialisti in attivazione". Gli specialisti in attivazione operano nell'ambito della geriatria e lavorano prevalentemente in istituzioni per lungodegenti come ad esempio case per anziani medicalizzate, cliniche geriatriche e psichiatriche. Essi si occupano di elaborare strategie per mantenere intellettualmente attivi gli ospiti ricoverati nelle strutture. Per questa ragione, i loro formatori hanno creduto necessario che, per meglio capirne le mentalità e gli atteggiamenti, gli specialisti in attivazione dovessero possedere delle conoscenze storiche del periodo vissuto dai degenti. L'Atis si prefigge dunque di fornire agli studenti gli strumenti per comprendere la storia del xx° secolo, soprattutto dal punto di vista politico-sociale, con particolare riferimento alla vita quotidiana e all'"histoire d'en bas". Al termine del corso, gli studenti hanno il compito di elaborare il percorso biografico di un degente, inserendo gli elementi biografici nel contesto storico vissuto, riflettendo su quanto la conoscenza della storia li abbia aiutati ad entrare in relazione con l'anziano preso in esame. L'insegnamento impartito da diversi soci dell'Atis ha riscontrato un buon successo, soddisfacendo le aspettative di formatori e studenti. Per l'Atis questa attività dimostra l'importanza dell'insegnamento della storia nelle scuole professionali in un momento in cui, con le riforme federali in atto, lo spazio per la disciplina in questo settore è sempre più messo in discussione.

Allineandosi a quanto avviene nel resto della Svizzera e nel resto del mondo, il 27 gennaio 2019 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 alla tragica storia dei nativi dell'America settentrionale. A partire da lunedì 28 gennaio fino a venerdì 1 febbraio 2019 ogni giorno, per cinque giorni consecutivi, 700 studenti di due scuole medie e di tre licei ticinesi hanno avuto la preziosa opportunità di ascoltare una relazione tenuta da Naila Clerici, già docente di Storia delle Popolazioni Indigene d'America presso l'Università di Genova, e la testimonianza di due Oglala Lakota provenienti da Minneapolis, Minnesota: Nina Berglund, di 19 anni, e suo fratello Nolan, di 17. Per l'Atis, riflettere sulla storia dei nativi americani vuol dire affrontare qualcosa che tocca da vicino la società contemporanea. Perché se, come sostiene Piotr Cywiński, direttore del Memoriale e Museo di Auschwitz-Birkenau, "nella Shoah l'Europa perse se stessa" e in particolare "il suo diritto di credere in quello che fino ad allora aveva altamente rappresentato: la forza della moralità religiosa, l'umanesimo illuminista, i valori delle costituzioni scritte e della democrazia così come i dogmi del Positivismo", allora nella storia dell'impossibile convivenza tra nativi e Stato americano vi è la possibilità di affrontare temi carichi di significato: come ha potuto uno Stato democratico, nel pieno del suo sviluppo industriale e politico, forse proprio per quello, fallire nell'integrazione e nella convivenza con le popolazioni native? La volontà di assimilazione forzata, il rifiuto di accettare un'identità e una cultura diversa, la concorrenza economica, i piani prestabiliti di eliminazione fisica e culturale possono essere classificati come veri e propri atti di genocidio?

Nel corso dell'anno scolastico 2018-2019, il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Canton Ticino ha deciso di introdurre nelle scuole medie una nuova disciplina, chiamata Storia delle religioni. L'Atis ha seguito con interesse e partecipazione il dibattito che ha portato a questa decisione, anche in virtù del fatto che sono principalmente gli insegnanti di storia che sono stati chiamati a proporre questo insegnamento.

Il 14 giugno 2019 si è svolto in tutta la Svizzera lo sciopero femminista e delle donne. In vari cantoni si stanno creando dei collettivi regionali per la coordinazione e l'organizzazione di questa manifestazione. Anche l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia, in collaborazione con gli esperti per

l'insegnamento della storia nelle scuole medie e nelle scuole professionali del Canton Ticino, ha offerto il suo contributo al dibattito pubblicando sul suo sito un dossier didattico che ha allargato la riflessione alla storiografia e alla didattica dei *gender studies*. Il dossier didattico può essere consultato su questa pagina del sito dell'associazione¹.

Infine, in collaborazione con l'Atis, il Liceo cantonale di Lugano 1 ha organizzato, il 10 aprile 2019, la conferenza di Gino Satta, professore di Antropologia culturale presso l'Università di Bari, sul tema "Schiavitù e modernità"².

Il sito internet dell'associazione (www.atistoria.ch) si è arricchito anche quest'anno di materiale didattico. Si calcola una media di 150 accessi unici al giorno. L'Atis ha aperto un canale su Vimeo, Facebook e Twitter.

Maurizio Binaghi, Presidente

¹ <https://www.atistoria.ch/atis/atis25/archivio251/fonti-e-documenti146/che-genere-ha-la-storia-riflessioni-e-materiali-didattici-per-una-didattica-dei-gender-studies>, consultato il 13.1.2020.

² Il video della conferenza può essere visto a questo indirizzo: <https://www.atistoria.ch/atis/atis25/audioteca219/lezioni-dautore/schiavitue-modernita>, consultato il 13.1.2020.



- 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 60.- bei BG über 50 %; 30.- 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.....

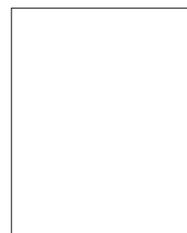
Courriel/Mailadresse

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 2020
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Comment la conception de l'altérité a-t-elle marqué les rapports entre les individus à travers le temps et l'espace, dans différents contextes sociétaux ? Quels sont les mécanismes récurrents d'inclusion et d'exclusion que l'on peut observer ? Le dossier « Altérité » de *Didactica Historica 6/2020* propose une variété d'études de cas qui documentent la caractérisation de ce qui est « autre », distinct de soi, pour mieux affirmer sa propre identité. Autant d'exemples significatifs qui permettent de questionner, en classe d'histoire, les rapports de force et de pouvoir, les rouages de l'appartenance et les mécanismes de discrimination au sein des sociétés humaines.

Wie haben das Konzept des « Andersseins » und die damit verbundenen Prozesse der Inklusion und Exklusion das Zusammenleben der Individuen im Verlauf der Zeit, in verschiedenen Regionen und Gesellschaften der Welt geprägt ? Die *Didactica Historica 6/2020* legt dazu verschiedene Fallstudien vor, die zeigen, wie die Schaffung eines « Andern » immer auch der Selbstvergewisserung dient, der Schaffung von Zugehörigkeit, der Stärkung der eigenen Identität. Mit solchen Beispielen können auch im Geschichtsunterricht Macht und Machtverhältnisse, die Mechanismen der Schaffung von Zugehörigkeit und die Mechanismen von Diskriminierung innerhalb menschlicher Gesellschaften hinterfragt und diskutiert werden.

In che modo la percezione dell'alterità in contesti sociali diversi ha caratterizzato nel tempo e nello spazio le relazioni tra gli individui ? Quali sono i meccanismi ricorrenti di inclusione ed esclusione che si possono osservare ? Il dossier "L'alterità" di *Didactica Historica 6/2020* offre lo studio di una serie di casi che documentano il processo di rappresentazione dell'altro, distinto da sé, per meglio affermare la propria identità. Sono tutti esempi significativi che permettono di discutere, nell'ambito dell'insegnamento della storia dei rapporti di potere e di forza, del funzionamento dell'appartenenza e dei meccanismi di discriminazione all'interno delle società umane.

ISBN 978-2-88930-334-2



9 782889 303342

ISSN 2297-4765