

ENFANCE MENACÉE, ENFANCE PROTÉGÉE

BEDROHTE KINDHEIT,
BESCHÜTZTE KINDHEIT
INFANZIA MINACCIATA,
INFANZIA PROTETTA



DIDACTICA HISTORICA 10/2024

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Dans la même collection :



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



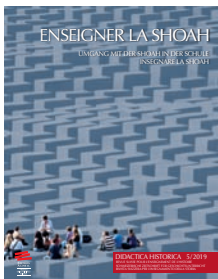
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storie di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.



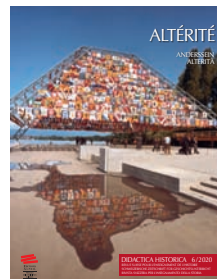
Le documentaire en histoire. Geschichte dokumentarisch. Il documentario storico, Didactica Historica 3, 2017.



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



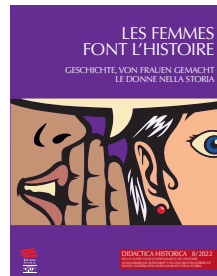
Enseigner la Shoah. Umgang mit der Shoah in der Schule. Insegnare la Shoah, Didactica Historica 5, 2019.



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



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



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



Technique et innovation. Technik und Innovation. Tecnologia e innovazione, Didactica Historica 9, 2023.

Didactica Historica

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

Enfance menacée, enfance protégée Bedrohte Kindheit, beschützte Kindheit Infanzia minacciata, infanzia protetta

N° 10/2024

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, 2024

10, rue du Tertre

2000 Neuchâtel

Suisse

www.alphil.com

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

ISSN 2297-7465

ISBN papier 978-2-88930-625-1

ISBN pdf 978-2-88930-626-8

ISBN epub 978-2-88930-627-5

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01

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

Comité scientifique

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

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

Die in der Rubrik *Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung* abgedruckten Beiträge sind in einer peer-reviewten wissenschaftlichen Form im Online-Booklet *Geschichtsdidaktische Forschungen* publiziert.

Image de couverture:

Paul Senn, *En-cas scolaire*, Adelboden, 1940. © Paul Senn, FFV, Kunstmuseum Bern, Dep. GKS.

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



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 – Inhaltsverzeichnis – Indice del contenuto

Éditorial / Editorial / Editoriale.....	9
 Dossier « histoire » : Enfance menacée, enfance protégée Dossier « Geschichte » : Bedrohte Kindheit, beschützte Kindheit Dossier « storia » : Infanzia minacciata, infanzia protetta	
Sylvie Moret Petrini, Université de Lausanne	
Une nouvelle forme d'histoire? L'expérience de la jeunesse au miroir des journaux des jeunes gens au XVIII ^e siècle	15
Aurore Müller, Université de Lausanne	
Entre « inadaptation » et stigmatisation sociale : la scolarité précaire des enfants placés (Fribourg et Neuchâtel, 1950–1980)	23
Olivia Vernay, Haute école de travail social, Genève Joëlle Droux, Université de Genève	
Mémoires de jeunes filles (dé)rangées, Genève, 1900–2000. Quand la recherche historique s'expose	29
Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique du canton de Vaud	
Débats et mise en œuvre de l'instruction des filles dans le canton de Vaud et en Suisse romande (XIX^e et début XX^e siècle)	37
Toni Ricciardi, Université de Genève	
L'enfance dans la clandestinité : les enfants du placard. Entretien réalisé par Éléonore Cicchini	43
Zoe Moody, Haute école pédagogique du Valais & Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève	
Des droits de protection aux droits humains des enfants	51
Mirjam Janett, Universität Bern	
Vormundschaft und Fremdplatzierung in der Schweiz im 20. Jahrhundert. Ein Einblick in die neuere Forschung.....	57
Max Baumann, freischaffender Historiker	
Kinderarbeit in Fabriken: Das Beispiel der Spinnerei Kunz in Windisch AG	63
Joachim Brenner, Universität Heidelberg	
Kindheit in der Risikogesellschaft – Tschernobyl in Medien für Grund- und Vorschulkinder	71

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

Catherine Duquette, Nicole Monney, Arianne Dufour, Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi
Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais

Jusqu'où peuvent-ils aller?

Élaboration d'un modèle de progression

des apprentissages en lien avec la pensée historique..... 79

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud et Gymnase de Nyon

Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir 87

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

L'histoire à l'école, ça sert à... : représentations de l'histoire et pensée historienne chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire.....

95

Christian Mathis & Jonas Dischl, Pädagogische Hochschule Zürich

«Mutig, dass jemand widersprach».

Eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken 103

Monika Waldis, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien – von mündigen Bürgern zum Bildungssubjekt.....

111

Pratiques enseignantes – Praxisberichte – Pratiche didattiche

Sandra Hennay, Haute École Robert Schuman, Belgique

Poser les fondements d'un mode de pensée historien en maternelle : et pourquoi pas?

Dans les pas de danse des hommes et des femmes de la Grèce antique..... 123

Stéphanie Dubosson, Haute école pédagogique du canton de Vaud et EPS Cheseaux-La Chamberonne

Quel est l'intérêt de travailler l'histoire environnementale en classe?

Retours d'une séquence sur l'accident nucléaire de Tchernobyl..... 131

Ariane Knüsel und Heidi Pechlaner Gut, Kantonsschule Baden und Historisches Museum Baden

Wenn Schüler*innen zu Detektiven der Vergangenheit werden:

das Twistory-Projekt der Kantonsschule Baden 139

Jan Lüthi, Sekundarschule Freienstein

Das Tagebuch von Heinz Heilbronn 1932-1938.

Narrativieren auf der Sekundarstufe 1 mit dem Zeugnis eines «diachronen Peers» 147

Anouk Eschelmüller, Bündner Kantonsschule, Chur
Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Kolonialismus in der «eigenen» Stadt erfahren – ein Unterrichtsprojekt zur Kolonialgeschichte der Schweiz	155
--	-----

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

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Enseigner l'histoire avec ChatGPT. Les élèves écriront-ils désormais l'histoire avec un robot?	165
---	-----

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
Sivane Hirsch, Université Laval

Étudier les génocides, un outil pour comprendre et prévenir	171
--	-----

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Migrationsgeschichte aus Kinderperspektive. Einsatzmöglichkeiten des Buchs «Verbotene Kinder: Die Kinder der italienischen Saisonniers erzählen von Trennung und Illegalität» von Marina Frigerio im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I	179
--	-----

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Un museo per l'Europa a Bruxelles. Oggetti per una storia	187
--	-----

Comptes rendus – Buchbesprechungen – Recensioni

Béatrice Ziegler, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Kijan Espahangizi, <i>Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland, 1960-2010</i>	197
--	-----

Michel Nicod, Collège secondaire de Nyon-Marens, canton de Vaud

James Poskett, <i>Copernic et Newton n'étaient pas seuls</i>	199
---	-----

Stéphanie Dubosson, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Lucie Gomes, <i>Enseignement de l'histoire et esprit critique</i>	201
--	-----

Antoine Gauthier-Trépanier, Université de Sherbrooke

Rosalie Metro, <i>Teaching World History Thematically: Essential Questions and Document-Based Lessons to Connect Past and Present</i>	203
--	-----

Paolo Ceccoli, Liceo A. Volta, Como	
Giochi, oggetti e nuove tecnologie nell'insegnamento della storia	205
Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Regula Argast, Thomas Metzger, Daniel Sidler, Marino Ferri, Dekolonisation 1945–1975	209
Dominik Sauerländer, Pädagogische Hochschule FHNW, Windisch	
Martin Buchsteiner, Jan Scheller, Martin Nitsche, Geschichtsstundenplanung. Theorie und Praxis (Geschichte unterrichten)	211
Claire Louise Blaser, ETH Zürich	
Georg Kreis, Blicke auf die koloniale Schweiz. Ein Forschungsbericht	213

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

CODHIS–SDGD	217
LE GDH en 2023	219
Die Aktivitäten der DGGD	221
L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2022–2023)	223

Enfance menacée, enfance protégée

Le statut des enfants a connu différentes formes de dépendance à l'égard des adultes et donné lieu à des mesures diverses de protection selon les sociétés et les époques. Ces mesures ont tantôt été support d'intégration, tantôt de marginalisation au sein de la communauté en fonction des catégories sociales et des attributions de genre. Quelles que soient les sociétés et leurs conceptions des sphères privées et publiques, le droit des enfants à une vie protégée et à de saines conditions de développement n'est pas toujours assuré. Pauvreté, marginalité, stigmatisation sociale, exploitation économique sont autant de réalités concomitantes du parcours menant à la vie d'adulte. Si les attentes qui reposent sur les nouvelles générations peuvent être stimulantes et émancipatrices – avec, par exemple, de nouveaux projets éducatifs ou la reconnaissance des droits de l'enfant –, d'autres constituent autant d'obstacles dont les conséquences se font parfois sentir tout au long de l'existence. C'est le cas notamment des contraintes qui pèsent sur les enfants forcés à travailler, les enfants placés, les orphelins, les enfants clandestins.

Le dossier « histoire » de *Didactica Historica* s'intéresse aux discours sur l'enfance et sur la jeunesse, aux attentes sociétales qu'ils véhiculent sur les choix d'éducation, de profession, de mariage, d'émancipation et d'épanouissement personnel. Les contributions qui le composent s'inscrivent principalement dans le contexte suisse : l'expérience « adolescente » décrite par des filles et des garçons entre 1700 et 1820 ; le travail des enfants et le non-respect des ordonnances au XIX^e siècle ; les dispositifs de protection au XX^e siècle et leur impact en termes de stigmatisation des enfants placés, d'invisibilisation et d'exclusion de jeunes filles, de contrôle social des familles ; la conception genrée de l'instruction des filles aux XIX^e et XX^e siècles ; le vécu clandestin des enfants de saisonniers dans la seconde moitié du XX^e siècle ; les processus qui sous-tendent le développement des droits de l'enfant ; Tchernobyl comme étude de cas pour une approche des risques nucléaires qui

précarisent la vie et l'avenir des enfants. Ce sont autant de contraintes et de défis qui pèsent sur les sociétés qui ont produit – et produisent encore – des facteurs qui fragilisent la vie et l'avenir des enfants, qui nuisent à leurs droits les plus élémentaires comme la dignité de l'existence, le droit à l'éducation, la liberté d'autodétermination. Aussi ces contributions sont-elles porteuses de problématiques stimulantes pour traiter, en classe d'histoire, d'enjeux qui résonnent avec des questions vives et sensibles.

Les cinq articles de la rubrique *Actualité de la recherche en didactique de l'histoire* présentent des travaux empiriques consacrés à des enjeux actuels dans ce champ de recherche, en Suisse et au Québec : la progression des apprentissages des élèves pour penser historiquement ; l'articulation entre savoir et ignorance pour guider une enquête scolaire et apprendre à problématiser ; les représentations de l'histoire des futur·e·s enseignant·e·s du primaire et leur impact en termes de formation ; l'expression du jugement moral d'élèves du secondaire 1 dans l'évaluation d'un crime de masse durant la Seconde Guerre mondiale ; la catégorisation scientifique de « la jeunesse » dans les enquêtes officielles suisses des cinquante dernières années. Des versions longues, publiée dans un livret en ligne (*Recherches en didactique de l'histoire*) précisent les cadres théoriques et méthodologiques des résultats présentés et permettent d'approfondir les constats publiés dans ce volume imprimé.

Lieu d'échange professionnel et de mutualisation de ressources, la rubrique *Pratiques enseignantes* propose quatre textes qui présentent des séquences d'enseignement ou des projets pédagogiques originaux, réalisés par des enseignant·e·s en Suisse et en Belgique : entrer dans l'appréhension du temps par la danse et la musique dans la Grèce antique ; enquêter historiquement sur Tchernobyl dans une perspective d'histoire environnementale ; écrire l'histoire de sa ville à partir d'objets et de traces du passé ; documenter le passé à partir d'un journal intime des années 1930.

La rubrique *Ressources pour l'enseignement* offre un espace de rencontre avec l'histoire publique et ses potentialités pour l'enseignement de l'histoire, avec la présentation de quatre ressources: l'intelligence artificielle avec ChatGPT comme outil pour enseigner l'histoire; une plateforme pédagogique pour une étude comparée des génocides; des récits de vie d'enfants de saisonniers italiens en Suisse; le potentiel éducatif de la «Maison de l'histoire européenne» à Bruxelles.

Enfin, la rubrique *Comptes rendus* propose huit recensions de parutions récentes dans le champ de la didactique de l'histoire ou dans l'actualité historiographique. Elles ont en commun d'ouvrir des pistes stimulantes en termes d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Le comité de rédaction

Bedrohte Kindheit, geschützte Kindheit

Der Status von Kindern hat verschiedene Formen der Abhängigkeit von Erwachsenen erfahren und je nach Gesellschaft und Epoche zu unterschiedlichen Schutzmaßnahmen geführt. Diese Maßnahmen unterstützten je nach sozialen Kategorien und Geschlechterzuweisungen einmal die Integration, einmal die Marginalisierung innerhalb der Gemeinschaft. Welche auch immer die Gesellschaften und ihre Vorstellungen von privaten und öffentlichen Sphären gewesen sein mögen, das Recht der Kinder auf ein geschütztes Leben und gesunde Entwicklungsbedingungen ist nicht immer gewährleistet gewesen. Armut, Marginalisierung, soziale Stigmatisierung und wirtschaftliche Ausbeutung gehören zu den Realitäten, die auf dem Weg zum Erwachsenenleben eine Rolle spielen. Während die Erwartungen, die an die neuen Generationen gestellt werden, stimulierend und emanzipatorisch sein können – so etwa neue Bildungsprojekte oder die Anerkennung der Kinderrechte –, stellen andere Hindernisse dar, was Folgen zeitigt, die das ganze Leben lang spürbar bleiben können. Dies gilt insbesondere für Zwänge, denen Kinder ausgesetzt sind, die zur Arbeit gezwungen werden, für Pflegekinder, Waisen und für Kinder in der Illegalität.

Das *Dossier «Geschichte»* der *Didactica Historica* befasst sich mit den Diskursen über Kindheit und Jugend, mit den gesellschaftlichen Erwartungen, die sie in Bezug auf die Wahl von Bildung, Beruf, Ehe, Emanzipation und Selbstverwirklichung

vermitteln. Die Beiträge, aus denen es besteht, sind hauptsächlich im schweizerischen Kontext angesiedelt: die von Mädchen und Jungen zwischen 1700 und 1820 beschriebene Erfahrung der «Adoleszenz»; Kinderarbeit und die Missachtung diesbezüglicher Vorschriften im 19. Jahrhundert; Schutzmaßnahmen im 20. Jahrhundert und ihre Auswirkungen in Bezug auf die Stigmatisierung von fremdplatzierten Kindern, die Unsichtbarmachung und der Ausschluss junger Mädchen und die soziale Kontrolle von Familien; das Leben der Kinder von Saisonarbeitern im Versteckten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts; die Prozesse, die der Entwicklung der Kinderrechte zugrunde liegen; Tschernobyl als Fallstudie für einen Umgang mit nuklearen Risiken, der Kinder Ernst nimmt und gleichzeitig fundamental verunsichert. All dies sind Zwänge und Herausforderungen für Gesellschaften, die Faktoren hervorgebracht haben – und noch immer hervorbringen –, die das Leben und die Zukunft von Kindern prekär machen, die ihre elementarsten Rechte wie die Würde des Daseins, das Recht auf Bildung und die Freiheit der Selbstbestimmung beeinträchtigen. Die Beiträge bieten daher anregende Problemstellungen für den Geschichtsunterricht, der sich solchen Fragen gleichbleibender Aktualität widmet.

Die fünf Artikel der Rubrik *Aktuelle geschichtsdidaktische Forschung* stellen empirische Arbeiten vor, die sich mit gegenwärtigen Herausforderungen

in diesem Forschungsfeld in der Schweiz und in Québec befassen: die Lernprogression der Schülerinnen und Schüler beim historischen Denken, die Beziehung zwischen Wissen und Nicht-Wissen als Grundlage für eine schulische Untersuchung und das Erlernen des Problematisierens, die Geschichtsvorstellungen der Lehrpersonen der Primarschule und ihre Auswirkungen auf die Ausbildung, der Ausdruck des moralischen Urteils von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 bei der Beurteilung einer Situation während des Zweiten Weltkriegs, der wissenschaftliche Zugang zur «Jugend» bzw. ihre Konstituierung während der letzten fünfzig Jahre in schweizerischen Jugendsurveys. Langfassungen, die in einem Online-Booklet (*Geschichtsdidaktische Forschung*) veröffentlicht wurden, erläutern den theoretischen und methodologischen Rahmen der vorgestellten Ergebnisse und ermöglichen es, die in diesem Band veröffentlichten Ausführungen zu vertiefen. Als Ort des fachlichen Austauschs und der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen bietet die Rubrik *Erfahrungsberichte* mit vier Texten, die Unterrichtssequenzen oder originelle pädagogische Projekte vorstellen, die von Lehrkräften in der Schweiz und in Belgien durchgeführt wurden: in das Verständnis

der Zeit durch Tanz und Musik im antiken Griechenland einsteigen, die Untersuchung von Tschernobyl aus der Perspektive der Umweltgeschichte angehen, die Geschichte der eigenen Stadt auf der Grundlage von Gegenständen und Spuren aus der Vergangenheit schreiben, die Vergangenheit anhand eines Tagebuchs der 1930er-Jahre dokumentieren. Die Rubrik *Unterrichtsmaterialien* bietet einen Raum für die Begegnung mit der öffentlichen Geschichte und ihrem Potenzial für den Geschichtsunterricht. Es werden vier Ressourcen vorgestellt: Künstliche Intelligenz mit ChatGPT als Ressource für den Geschichtsunterricht, eine pädagogische Plattform für eine vergleichende Studie von Völkermorden, Lebensberichte von Kindern italienischer Saisoniers in der Schweiz, das Bildungspotenzial des «Hauses der Europäischen Geschichte» in Brüssel.

In der Rubrik *Buchbesprechungen* finden sich acht Rezensionen von Neuerscheinungen im Bereich der Geschichtsdidaktik oder der aktuellen Historiografie. Allen Rezensionen ist gemeinsam, dass sie anregende Wege für das Lehren und Lernen von Geschichte öffnen.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Lesen!
Das Redaktionskomitee

Infanzia minacciata, infanzia protetta

La condizione dei bambini è stata legata a varie forme di dipendenza dagli adulti che hanno portato ad applicare misure di protezione diverse a seconda delle società e delle epoche. Queste misure sono state strumento talvolta di integrazione, talaltra di emarginazione all'interno delle comunità, al variare delle categorie sociali e dei ruoli di genere. A prescindere dalla società e dalla sua concezione della sfera pubblica e privata, il diritto dei bambini a una vita protetta e a sane condizioni di sviluppo non è sempre garantito. Povertà, marginalità, stigmatizzazione sociale e sfruttamento economico sono tutte realtà concomitanti durante il percorso verso l'età adulta. Se

alcune aspettative riposte nelle nuove generazioni possono essere stimolanti ed emancipanti – ad esempio grazie a nuovi progetti educativi o al riconoscimento dei diritti dei bambini –, altre costituiscono ostacoli le cui conseguenze possono ripercuotersi per tutta la vita. Ciò è particolarmente vero per i bambini costretti a lavorare, per i bambini in affidamento, per gli orfani e per i bambini clandestini.

Il dossier «*storia*» di *Didactica Historica* analizza il discorso sull'infanzia e la giovinezza e le aspettative sociali che questo trasmette in termini di scelte di istruzione, professione, matrimonio, emancipazione e realizzazione personale.

I contributi si basano principalmente sul contesto svizzero: l'esperienza «adolescenziale» descritta da ragazze e ragazzi tra il 1700 e il 1820; il lavoro minorile e la mancata osservanza delle ordinanze nell'Ottocento; le misure di protezione nel Novecento e il loro impatto in termini di stigmatizzazione dei bambini affidati, di invisibilizzazione ed esclusione delle ragazze, e di controllo sociale delle famiglie; la concezione del genere dell'istruzione femminile nel XIX e XX secolo; la vita clandestina dei figli dei lavoratori stagionali nella seconda metà del XX secolo; i fattori che portarono allo sviluppo dei diritti dei bambini; Chernobyl come caso di studio per illustrare il modo di insegnare i rischi nucleari nella storia dell'istruzione. Si osservano i vincoli e le sfide che gravano sulle società e che hanno prodotto – e continuano a produrre – fattori che rendono più precaria la vita e il futuro dei bambini, minando i loro diritti più elementari, come la dignità dell'esistenza, il diritto all'istruzione e la libertà di autodeterminazione. Questi contributi offrono degli spunti stimolanti per studiare, durante le lezioni di storia, alcune problematiche che si collegano a domande ancora attuali.

I cinque articoli della sezione *Ricerche attuali in didattica della storia* presentano lavori empirici dedicati a recenti questioni in questo campo di ricerca, in Svizzera e in Québec: la progressione dell'apprendimento del pensiero storico da parte degli alunni; il legame tra conoscenza e ignoranza nel condurre un'indagine scolastica e nell'imparare a problematizzare; le rappresentazioni della storia da parte dei futuri insegnanti della scuola dell'obbligo e il loro impatto in termini di istruzione; l'espressione del giudizio morale da parte degli alunni della scuola media nella comprensione

della scena di un crimine di guerra; la definizione scientifica della «gioventù» negli studi federali degli ultimi cinquant'anni. Le versioni più lunghe, pubblicate in un opuscolo online (*Ricerche in didattica della storia*), chiariscono i quadri teorici e metodologici dei risultati presentati e consentono di approfondire le analisi delle versioni corte pubblicate in questo volume.

La sezione *Pratiche didattiche* vuole essere un forum per lo scambio professionale e la condivisione di risorse. Presenta quattro articoli che descrivono sequenze o progetti didattici originali realizzati da insegnanti in Svizzera e in Belgio: comprendere la temporalità attraverso la danza e la musica nell'Antica Grecia; studiare Chernobyl da una prospettiva di storia ambientale; scrivere la storia della propria città impiegando oggetti e tracce del passato; documentare il passato utilizzando un diario degli anni Trenta.

La sezione *Risorse didattiche* offre uno spazio per l'incontro con la storia pubblica e il suo potenziale per l'insegnamento della storia, con la presentazione di quattro temi: l'intelligenza artificiale con ChatGPT come risorsa per l'insegnamento della storia; una piattaforma didattica per lo studio comparato dei genocidi; le storie di vita dei figli dei lavoratori stagionali italiani in Svizzera e il potenziale educativo dell'esposizione alla «Casa della storia europea» di Bruxelles.

Infine, la sezione *Recensioni* offre otto recensioni di pubblicazioni recenti nell'ambito della didattica della storia o della storiografia recente. Ciò che hanno in comune è che illustrano spunti stimolanti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia.

Vi auguriamo una piacevole lettura!

Il comitato editoriale

**Dossier «histoire» : Enfance
menacée, enfance protégée**

**Dossier «Geschichte» : Bedrohte
Kindheit, beschützte Kindheit**

**Dossier «storia» : Infanzia
minacciata, infanzia protetta**

Sylvie Moret Petrini, Université de Lausanne

Une nouvelle forme d'histoire? L'expérience de la jeunesse au miroir des journaux des jeunes gens au XVIII^e siècle

Abstract

This paper discusses the contribution of youth diaries to our knowledge of children in the past. The study of these texts, written by the young people themselves, is part of a new form of childhood history, a history « from a child's point of view » that sheds light on the way in which young people experienced this stage between childhood and adulthood. Three aspects – which are still regarded as constitutive of adolescence – are mainly questioned: the construction of identity, the interest in the opposite sex and the resentment of parental authority.

Keywords

Youth, Personal diaries, Enlightenment, Experience, Autonomy

Est-il possible d'étudier l'expérience de la jeunesse du passé? Alors que cette question a longtemps eu une réponse négative¹, les travaux de recherche menés ces dernières décennies et la volonté de mettre au jour des écrits produits par les jeunes gens eux-mêmes permettent aujourd'hui d'y répondre positivement. Sur l'espace romand, pour la période courant de 1700 à 1820, ce ne sont pas moins d'une centaine d'écrits d'adolescent·e·s (journaux personnels, journaux de voyage, corpus de correspondance) qui ont été identifiés à ce jour. L'intérêt actuel pour les jeunes filles et garçons du passé – que traduisent notamment les appels récents en faveur d'une histoire « à hauteur d'enfants »² – s'inscrit dans la veine du retour de l'acteur au sein de la discipline historique. Leur propre expérience et perception de ce moment charnière – le temps de l'adolescence – restent toutefois un champ largement en friche³. Je me propose d'analyser dans le cadre de cet article un corpus d'une dizaine de journaux personnels de filles et de garçons issus de la haute bourgeoisie romande protestante, écrits rédigés entre 1720 et 1820 alors que leurs scripteurs et scriptrices sont âgé·e·s de 14 à 21 ans. Sur ce territoire, des facteurs confessionnels et culturels ont conduit

MORET PETRINI Sylvie, « Une nouvelle forme d'histoire? L'expérience de la jeunesse au miroir des journaux des jeunes gens au XVIII^e siècle », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 15-21.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.15

¹ STEARNS Peter N., « Challenges in the History of Childhood », *The Journal of the History of Childhood and Youth*, n° 1, 2008, pp. 35-42.

² PIGNOT Manon, « À hauteur d'enfant. Le défi historiographique des expériences de guerre enfantines et juvéniles », *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés* 21(2), 2020, pp. 142-150.

³ BAGGERMAN Ariane, DEKKER Rudolf, *Child of the Enlightenment: Revolutionary Europe reflected in a Boyhood Diary*, Leiden, Boston, Brill, coll. « Egodocuments and history series; 1 », 2009, 512 p.; BRUCE Emily Claire, *Revolutions at Home: The Origin of Modern Childhood and the German Middle Class*, Amherst, University of Massachusetts Press, 2021, 224 p.

ces jeunes gens à tenir un journal dans le cadre de leur formation⁴.

Ce corpus permet une analyse de la « voix » de ces « adolescent·e·s » et de replacer, dans le même temps, les jeunes filles et garçons au centre de leur propre histoire. Les sociologues, qui ont posé le cadre des caractéristiques propres à l'adolescence, mettent en avant trois points jugés essentiels de ce moment, tels que la construction de l'identité, l'intérêt pour l'autre sexe et le ressentiment face à l'autorité parentale, des caractéristiques que l'on identifie également pour les adolescent·e·s du passé⁵. De quelle manière ces caractéristiques apparaissent-elles – ou non – dans le récit des expériences de vie des jeunes gens de l'espace romand et comment s'articulent-elles avec le processus d'émancipation dans lequel ils-elles sont engagé·e·s ? Est-il également possible d'observer une influence de la littérature à la fois pédagogique et d'agrément qui redéfinit, au même moment, le temps de la jeunesse entre contrôle et autonomie ? Telles sont les questions que cet article aborde.

Écrire l'expérience ?

Dans le dictionnaire qu'il publie en 1690, Antoine Furetière définit par ces mots le terme « adolescence » : « *La fleur de la jeunesse, l'âge depuis 14. ans jusqu'à 20. ou 25.* »⁶ La connotation positive du terme dans cette définition ne doit pas masquer la perception par les éducateurs et pédagogues du XVIII^e siècle de cette période de vie (dont les bornes chronologiques demeurent fluctuantes) comme un moment dangereux. Ils sont nombreux à le voir comme un âge de passions – un temps de crise – où se joue le devenir de l'individu·e. Mais ce temps est aussi, suivant Rousseau, indispensable

à la construction de l'autonomie⁷ : une recherche d'indépendance qui s'exerce dans des limites étroitement contrôlées puisque la minorité de fait des adolescent·e·s conserve, à la fois au niveau légal et dans les représentations, les jeunes gens dans la dépendance. Au cours de ce siècle, dans le sillage de l'intérêt plus marqué porté à l'enfance et aux enfants, la jeunesse fait l'objet d'une attention de plus en plus spécifique. Ainsi, en parallèle à la production d'ouvrages destinés aux enfants, dès la deuxième moitié du siècle, des publications visent ce « nouveau » public. C'est le cas notamment du *Magasin des adolescentes* que publie la gouvernante et femme de lettres Marie Leprince de Beaumont dans les années 1760⁸. Dans le même temps, en Angleterre, la littérature de conseils à destination des jeunes filles augmente considérablement, ce qui, comme le rappelle Marija van Tilburg, coïncide avec le développement du concept même d'adolescence⁹. La place de plus en plus importante faite à la lecture alors qu'évolue au même moment la façon de lire, telle que l'ont montrée notamment Roger Chartier et Sandrine Aragon¹⁰, a un impact manifeste sur la représentation du temps de l'adolescence, ce que les écrits des jeunes gens relaient. C'est le cas notamment pour les *Bildungsroman*. Ces romans d'expérience, qui rencontrent un succès certain, se développent à partir de la fin du XVIII^e siècle et sont incarnés par l'ouvrage *Les années d'apprentissage du jeune Wilhelm Meister* (1795-1796) de Goethe. Leur influence – et la perception de la jeunesse qu'ils véhiculent comme un temps d'épreuves permettant la construction de l'identité personnelle – se lit dans les écrits de

⁴ MORET PETRINI Sylvie, *L'enfance sous la plume. La diffusion de l'écriture éducative en Suisse romande, 1750-1820*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022, 288 p.

⁵ O'DOWD Mary, « Adolescent Girlhood in Eighteenth-Century Ireland », in O'DOWD Mary, PURVIS June (eds.), *A History of the Girl: Formation, Identity and Education*, London, Palgrave Macmillan, 2018, pp. 53-73, p. 54.

⁶ FURETIÈRE Antoine, *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, La Haye ; Rotterdam, Arnout et Reinier Leers, 1690.

⁷ PUJO Pauline, *Une histoire pour les citoyens. Étude franco-allemande (1760-1800)*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2019, 451 p.

⁸ LEPRINCE DE BEAUMONT Marie, *Magasin des adolescentes ou dialogues entre une sage gouvernante, & plusieurs de ses élèves de la première distinction*, Lyon, Jean-Baptiste Reguilliat, 1760, t. I, p. 80.

⁹ VAN TILBURG Marija, « From "Young Women" to "Female Adolescents": Dutch Advice Literature during the Long Nineteenth Century », in O'DOWD Mary, PURVIS June (eds.), *A History of the Girl...*, pp. 33-52.

¹⁰ CHARTIER Roger, « Livres, lecteurs, lectures », in FERRONE Vincenzo, ROCHE Daniel (éd.), *Le monde des Lumières*, Paris, Fayard, 1999, pp. 285-293; ARAGON Sandrine, *Des liseuses en péril: les images de lectrices dans les textes de fiction de «La préteuse» de l'abbé de Pure à «Madame Bovary» de Flaubert: (1656-1856)*, Paris ; Genève, H. Champion ; Diff. Slatkine, coll. Les dix-huitièmes siècles ; 71, 2003, 732 p.

Caroline Butini (1786-1836). Genevoise, future pianiste et compositrice reconnue, fille du médecin Pierre Butini et de Jeanne Pernette née Bardin, elle dresse, à l'âge de 21 ans, le bilan de sa brève existence¹¹. Alors qu'elle atteint la majorité, et que son mariage a été décidé quelques mois auparavant, elle a conscience de se trouver à la fin d'une époque :

« Aujourd'hui j'ai 21 ans accomplis, je deviens majeure. J'entre dans ma 22^e année: je jette un regard sur le passé, j'y observe une succession d'événement fâcheux en apparence; d'autres heureux, qui tous ont produit finalement du bien. Une enfance où j'ai souffert me fait sentir le prix de la santé; les plaisirs du monde dont j'ai joui jusqu'à satiété, m'ont dessillé les yeux, j'ai vu que l'illusion ne pouvait tromper qu'un moment [...] j'ai puisé dans les conseils de mon grand-père les principes d'une conduite sage, sa douce raison a calmé les orages de mon cœur il m'a inspiré l'amour de la vérité, la passion de la vertu, il m'a appris à être heureuse. »¹²

Son bilan relate le chemin parcouru, du temps des passions vers le temps de la sagesse alors que s'ouvre pour elle un avenir à la fois matrimonial et maternel. L'influence de la lecture sur la vie même des jeunes gens se lit également dans le journal rédigé au début des années 1740 par Marie-Charlotte Boissier, née Lullin, fille du pasteur et professeur d'histoire ecclésiastique genevois Ami Lullin. Alors qu'à l'âge de 16 ans, elle lit le roman *Pamela ou la vertu récompensée* (1740) de l'Anglais Richardson, elle livre son sentiment sur le journal auquel a recours l'héroïne, qu'elle rapproche de sa propre pratique :

« Oh il y a une Pamela de par le monde qui est bien jolie, charmante, aimable, je pense à elle tous les soirs, elle fait aussi un journal de sa vie, mais elle ne manque pas un jour pas un moment

¹¹ La vie de Caroline Boissier-Butini a fait récemment l'objet d'une étude : MINDER-JEANNERET Irène, *Caroline Boissier-Butini (1786-1836) compositrice et pianiste genevoise*, Genève, Slatkine, 2021, 248 p.

¹² BUTINI Caroline, *Journal* [1805-1807], 2 mai 1807, Archives en mains privées. Dans le cadre de cet article, nous avons pris le parti, pour le confort de la lecture, de moderniser et de corriger l'orthographe des citations.



Figure 1. Dessin d'illustration d'une pièce de théâtre intitulée *La seconde journée*, rédigée par la jeune Annette Mallet en 1781, Archives cantonales vaudoises, PP 1131/478.

pas un mot, elle a bien de l'esprit elle écrit tout comme elle pense et elle pense souvent joliment, je veux qu'elle m'apprenne à écrire oui elle a une vertu pure aimable qui perce dans ses discours, encore un peu et elle persuaderait. L'anglichon qui a fait ce livre a bien trouvé le moyen d'aller au cœur, il ne tiendrait qu'à lui de tout corriger. Je sais bien qu'aujourd'hui je lui suis obligée elle m'a empêché 3 fois de me mettre de mauvaise humeur et j'en ai bien envie. »¹³

Tout comme le journal fictionnel de Pamela, celui que tient Marie-Charlotte est envisagé comme un moyen d'amélioration personnelle alors que la jeunesse est vécue comme un temps qui doit être dédié à cette fin ainsi que l'exprime la jeune Genevoise

¹³ LULLIN Marie-Charlotte, *Journal*, 1741-1746, Archives Fr. L. Perrot, Chambésy, 1^{er} cahier, p. 125.

le jour même de ses 16 ans : « *Je n'ai plus que 4 ans après quoi je serai perdue sans ressource si je n'ai pas amassé de quoi jouir tranquillement.* »¹⁴ À l'instar des jeunes gens de leur milieu, Caroline Butini et Marie-Charlotte Lullin affichent leur conscience de la responsabilité personnelle – que renforce encore leur confession – qui leur incombe dans leur propre formation afin de devenir l'adulte qu'elles souhaitent être : un élément essentiel de l'éducation des Lumières.

Ressentiment face à l'autorité parentale et besoin d'indépendance

Au XVIII^e siècle, le rapport parents-enfants évolue : l'expression des sentiments et les rapports de proximité se voient désormais valorisés¹⁵. Les journaux des adolescent-e-s rendent compte de la place attribuée aux parents. Sur le rapport à l'autorité parentale, deux aspects principaux émergent dans un contexte où le respect de cette autorité – et de l'autorité paternelle en particulier – semble difficile à contester. La confrontation directe apparaît ainsi particulièrement rare. Les écrits rendent compte de tentatives de négociation, voire de moments où l'écriture sert de défouloir dévoilant en négatif les tensions avec les parents. Ils témoignent aussi du processus d'émancipation dans lequel s'engouffrent les jeunes gens dont la vie s'articule de plus en plus en marge des parents et au sein de leur propre cercle social. Dans les comptes rendus de certains journaux masculins notamment, les parents, et cela même si le jeune scripteur vit encore sous leur toit, sont quasiment absents. C'est le cas du journal que le futur pasteur genevois David Munier tient depuis l'âge de 15 ans. Commencé le jour de son entrée à l'auditoire de théologie, en 1815, il est destiné, comme il le dit, à fortifier en lui ses résolutions par un résumé quotidien de sa conduite¹⁶. Il y fait part de la mise en place d'une série d'outils – comme le journal, les amendes qu'il se paye à lui-même et



Figure 2. Portrait de David Munier peint par sa fiancée et future femme Amélie Romilly, v. 1820, Bibliothèque de Genève (BGE), coll. iconographique.

ses listes de bonnes résolutions – qui participent à sa volonté d'autocontrôle écartant toute ingérence parentale. Alors que le journal que rédige le futur pasteur et homme de lettres neuchâtelois Henri-David Chaillet (1751-1823), fils de pasteur, rend compte de l'usage d'outils similaires, les comptes rendus quotidiens laissent une place plutôt importante à sa mère. Âgé de 17 ans et de retour de pension, il éprouve de vraies difficultés à cohabiter avec elle et à accepter son autorité. Lui reprochant son avarice et son manque de tempérance, il évoque sa situation à plusieurs reprises :

« Je fus ce jour-là & les deux suivants de mauvaise humeur [...]. Mais cette mauvaise humeur m'ayant ôté la diligence avec laquelle je m'observais, il m'arriva de me chicaner avec ma mère, ce qui m'engagea à reprendre ma gaieté contrainte. »

Le journal lui sert à exprimer sa capacité à se contrôler pour éviter que la situation ne dégénère, témoignant d'une volonté de maîtrise de lui-même. Tout le journal dévoile également son fort désir d'émancipation qui passe notamment par une prise de distance avec ses parents. Pour la Genevoise Albertine (1766-1841), fille du savant naturaliste Horace-Bénédict de Saussure et

¹⁴ LULLIN Marie-Charlotte, *Journal...*, 13 octobre 1741.

¹⁵ STONE Lawrence, *The family, sex and marriage in England 1500-1800*, London, etc., Penguin Books, 1979, 447 p., p. 405 et ss.

¹⁶ MUNIER David François, *Journal, 1815-1817*, BGE, Papiers Munier Ms 3201, 3 septembre 1815.

d'Amélie-Albertine, qui tient un journal depuis l'âge de 10 ans, les parents apparaissent en revanche très présents et leur rôle d'éducateur est systématiquement relevé. Le 2 décembre 1779, écrit-elle, est « *le seul jour à ce que je crois où Papa ait été si fort fâché contre moi & où il m'ait bien fait sentir qu'il était mon père* »¹⁷. Elle explique alors qu'une remarque de ce dernier sur son comportement jugé un peu effronté en société l'avait fait pleurer provoquant l'irritation paternelle et sa menace de ne plus lui adresser la parole si elle se montrait incapable d'accepter les critiques légitimes. Dans un cadre socio-culturel qui redéfinit les sentiments intrafamiliaux, les jeunes gens réfléchissent ouvertement, dans leurs journaux, à la nature des liens qui les unissent avec leurs géniteurs. Albertine n'y fait pas exception, elle qui revient régulièrement sur les sentiments qu'elle éprouve pour ses parents. Alors qu'elle relate la journée qu'elle a passée avec son père officiant pour lui comme secrétaire puis se promenant au bord du lac à ses côtés pour ramasser des pierres, elle en conclut : « *Bon papa, je crois qu'il est impossible qu'il existe une amitié plus forte que celle que j'ai pour lui, car je l'aime passionnément.* »¹⁸ Quant à sa mère pour laquelle ses sentiments évoluent avec le temps, à l'âge de 15 ans, elle déplore :

« *Chère Maman, est-ce votre faute ou la mienne, je vous chéris, je vous aime de tout mon cœur. Pourquoi votre air froid, contraint & réservé avec moi vous a-t-il ôté les droits si naturels que vous auriez eus à ma confiance. Pourquoi n'êtes-vous pas ma seule mon unique ma tendre amie, vous que j'aurais préférée à toutes celles que j'ai.* »¹⁹

L'évaluation par les jeunes gens de ce qu'ils éprouvent envers leurs parents définit progressivement la place et l'influence qu'ils consentent à leur laisser dans leur vie.

Intérêt pour l'autre sexe

Les jeunes gens, filles et garçons, se servent de leurs journaux pour consigner rencontres et rapprochements « amoureux » et pour clarifier les sentiments qui les animent face à l'autre sexe. Pour les jeunes filles, qui peuvent se marier très jeunes, le sujet apparaît particulièrement prégnant dès l'âge de 16 ans déjà. C'est le cas d'Albertine de Saussure qui confie à son journal les tentatives de rapprochement des jeunes hommes de son cercle, les démarches compliquées pour contracter une alliance et les sentiments mitigés qu'elle éprouve entre attrait et crainte du changement de vie que représente le mariage. Alors qu'un jeune homme de son cercle, Jacques Necker, se livre à une cour empressée auprès d'elle, elle fait le point sur ses sentiments dans son journal :

« *Comme j'ai un quart d'heure avant de m'habiller et que je suis en train d'écrire, il faut que je mette une fois pour toutes ce que je pense de M. Necker. Lorsque j'écris mon journal, les réflexions que je fais ne viennent qu'à la suite de telle ou telle occasion où j'ai été ou touchée ou piquer : ces réflexions s'en ressentent et l'on pourrait croire d'après ce Journal quelquefois que je l'aime extrêmement et d'autres que je ne me soucie pas du tout de lui, ce qui est également éloigné de la vérité.* »²⁰

Pour la Bernoise Margaritha Henrietta von Wattenwyl, dite Gritli (1773-1842) qui rédige en français le journal qu'elle tient pendant treize ans, dès l'âge de 16 ans, la relation entre elle et son prétendant, qu'elle surnomme Mirli, est même placée au centre des comptes rendus. Alors qu'elle évoque la façon dont elle a passé son temps durant l'hiver 1789, elle écrit :

« *Mirli venait presque toujours, il commença à me refaire la cour et à paraître se soucier beaucoup de moi, et à ma plus grande surprise c'est que cela dura tout l'hiver et dure encore, car excepté quelques petites brouilleries occasionnées par sa jalousie, nous fûmes toujours bien ensemble,*

¹⁷ SAUSSURE Albertine, *Journal...*, 2 décembre 1779.

¹⁸ SAUSSURE Albertine, *Journal...*, 17 octobre 1779.

¹⁹ SAUSSURE Albertine, *Journal...*, 27 septembre 1781.

²⁰ TREMBLEY Emilie, « Journal inédit d'Albertine de Saussure », *Le mois suisse*, t. 1, 9, 1939, pp. 32-52, p. 49.

mais je doute que cela dure encore longtemps, les hommes sont si légers qu'il ne faut jamais trop s'y fier.»²¹

Quant au Neuchâtelois Samuel de Marval (1707-1797), qui rédige en 1728 déjà, ses nombreuses allusions aux jeunes filles rencontrées en société disent assez, là encore, sa préoccupation pour le sujet. Pour des raisons de discrétion, les demoiselles dont il parle ne sont pas nommées mais identifiées au moyen de numéros. Le scripteur utilise la plume pour réfléchir et clarifier ses propres sentiments et attentes :

« Le 29. J'appris que 5.8. était partie de Neufchâtel le jour même pour Zurich, W. son oncle & son Père y était: ce départ ne m'a pas peu surpris et affligé, & j'avoue que je n'ai jamais mieux senti que je l'aimais que dans cette occasion.»²²

Le Veveysan Jean Henri de Blonay qui rédige durant la dernière décennie du XVIII^e siècle dédie le journal qu'il a ouvert à 14 ans – à l'occasion de son départ pour le service militaire – aux démarches qu'il entreprend, à l'aube de sa majorité, pour obtenir la main de celle qu'il a choisie, la jeune Yverdonnoise Marguerite Louise de Wildermeth.

On y lit la complexité du moment qui consiste à s'assurer que la famille envisage avec bienveillance une telle union tout en convainquant la jeune fille des sentiments éprouvés. Le 30 janvier 1797, il exprime enfin son profond soulagement : *« J'étais placé à côté de ma belle et enfin elle m'a dit que je pouvais la demander que je serais bien reçu, j'ai été d'une joie inexprimable.»²³* Signe de l'importance qu'il a donné à ce sujet, trois jours après son mariage, Jean-Henri de Blonay referme définitivement son journal.

Conclusion

Les jeunes gens de l'espace romand protestant ont été incités à tenir un journal dans le cadre de leur formation. Ce journal pensé comme un objet qui accompagne le processus d'émancipation de leur scripteur et scriptrice est porteur de leur expérience de ce temps spécifique. Ces sources permettent de réfléchir à la façon dont les jeunes gens ont vécu leur jeunesse – et ont composé avec le cadre qui la définissait – par le biais de ce qu'ils ont choisi de confier à leurs cahiers. Y émergent leurs préoccupations entre réflexions sur leur façon de gérer leur vie, leurs rapports aux autres et les sentiments qu'ils éprouvent.

²¹ WATTENWYL Margaritha Henrietta von, *Journal de Gritli de Watteville de Cerlier en forme de Lettres 1790-1803*, Bürgerbibliothek, Berne, Mss.h.h. XLIV.28, 1^{er} cahier, p. 3.

²² MARVAL Samuel de, *Journal de Samuel de Marval né en 1707. 1728, janvier-décembre 1728*, AEN, Fonds Marval 39/1, 29 juillet 1728.

²³ BLONAY Jean-Henri de, *Journal, 1790-1797*, ACV, PP 637, 30 janvier 1797.

L'autrice

Sylvie Moret Petrini est chargée de cours à l'Université de Lausanne, responsable scientifique de la base de données www.egodocuments.ch. Elle mène des recherches en histoire socioculturelle de l'enfance, de l'éducation et des pratiques de l'écrit. Ses travaux actuels portent sur l'écriture personnelle de jeunesse. Elle est l'auteure de l'ouvrage *L'enfance sous la plume: La diffusion de l'écriture éducative en Suisse romande, 1750-1820*, paru en 2022 et co-éditrice de l'ouvrage «*Il faut que vous deveniez un homme*». *Correspondance entre Catherine Charrière de Sévery et son fils Wilhelm (1780-1783)*, publié en 2021.

sylvie.moret-petrini@unil.ch

<https://orcid.org/0000-0001-5639-1571>

Résumé

Cet article réfléchit, grâce à l'apport des journaux personnels de jeunesse, à la connaissance des enfants du passé. L'analyse de ces textes, écrits par les jeunes gens eux-mêmes, participe d'une nouvelle forme d'histoire de l'enfance, une histoire «à hauteur d'enfant» qui permet de mettre en lumière la façon dont les jeunes gens ont vécu cet état, ce passage entre enfance et âge adulte. Trois aspects – qui sont aujourd'hui encore considérés comme constitutifs du temps de l'adolescence – sont principalement abordés : la construction de l'identité, l'intérêt pour l'autre sexe et le ressentiment face à l'autorité parentale.

Mots-clés

Jeunesse, Journaux personnels, Lumières, Expérience, Autonomie

Entre «inadaptation» et stigmatisation sociale : la scolarité précaire des enfants placés (Fribourg et Neuchâtel, 1950–1980)¹

Abstract

This paper looks at the discourse on «maladjusted» childhood and its impact on the life course of children placed in the cantons of Fribourg and Neuchâtel between 1950 and 1980. Based on a journal for social workers and a corpus of individual files from child protection services, it shows how the social stigma of «maladjustment» affects the primary schooling of children in care.

Keywords

Placement, Childhood, Schooling, Social stigma

Dès la fin du XIX^e siècle, les enfants sont considérés comme des ressources pour le futur du pays : il devient désormais nécessaire de les instruire et de les protéger. La révision constitutionnelle de 1874 consacre à l'instruction un caractère central, l'école primaire devenant laïque, obligatoire et gratuite pour l'ensemble des enfants, indépendamment de leur condition socio-économique, de leur origine sociale, de leur canton de résidence ou de leur sexe². Au cours du XX^e siècle, les écoles romandes s'harmonisent progressivement³, deviennent une source incontournable de capital humain et déterminent les possibilités futures de suivre une formation professionnelle ou des études. Parallèlement, dans une optique de protection de l'enfance et de la jeunesse, plusieurs cantons édictent des lois qui permettent aux autorités de prononcer la déchéance de la puissance paternelle lorsque les parents sont jugés inaptes à éduquer leurs enfants⁴. Considérés comme «abandonnés ou en danger de l'être», ils sont sortis de leur milieu d'origine et placés dans un environnement estimé plus à même de les éduquer, tel que des établissements ou des familles d'accueil. Les Codes

MÜLLER Aurore, «Entre «inadaptation» et stigmatisation sociale : la scolarité précaire des enfants placés (Fribourg et Neuchâtel, 1950-1980)», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 23-28.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.23

¹ Cet article est issu d'un chapitre de ma thèse. Elle s'inscrit dans le Projet national de recherche Assistance et coercition (PNR76), et particulièrement dans le sous-projet co-dirigé par Markus Furrer et Anne-Françoise Praz, intitulé *Adolescent in care and the acquisition of human and social capital: a comparative study of opportunities and achievements in four Swiss cantons (1950-1985)*.

² HOFSTETTER Rita, MAGNIN Charles, CRIBLEZ Lucien, JENZER Carlo, *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle*, Berne, Éditions Peter Lang, 1999.

³ DURAND Gregory, HOFSTETTER Rita, PASQUIER Georges, *Les Bâtisseurs de l'école romande: 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*, Genève, Georg Éditeur, 2015.

⁴ Dans le canton de Vaud est instaurée la Loi de 1888 «sur l'assistance aux pauvres et l'éducation de l'enfance malheureuse et abandonnée»; dans le canton de Neuchâtel, la «Loi de 1889 sur l'assistance publique et sur la protection de l'enfance malheureuse»; dans le canton de Genève, la «loi sur l'enfance abandonnée» de 1892. Voir RUCHAT Martine, «L'approche médico-pédagogique de la déviance des enfants : entre logique philanthropique et logique d'État (1840-1956)», *Prismes : revue pédagogique HEP* 7, 2017, pp. 36-40.

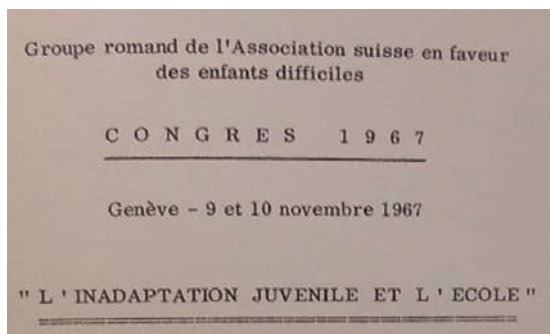


Figure 1. Résumé du Congrès sur « L'inadaptation juvénile et l'école », extrait de source tiré de la revue *L'Information au Service du travail social*, Centre vaudois d'aide à la jeunesse, Lausanne, 1967.

civil (1912) et pénal (1942) unifiés contribuent tout au long du xx^e siècle au réaménagement des structures de prise en charge des enfants placés. Les Offices des mineurs, ouverts en 1945 à Neuchâtel et en 1951 à Fribourg, sont chargés d'appliquer les mesures de protection de l'enfance. Les assistant-e-s sociaux engagés dans ces structures saisissent les autorités compétentes lorsque les parents ne remplissent pas leurs devoirs, réalisent des enquêtes et mettent en œuvre les mandats judiciaires prononcés à l'encontre des familles.

Dans quelles conditions les enfants suivis par les Offices des mineurs accèdent-ils à l'instruction primaire? Nous verrons que les enfants ne bénéficient pas toutes et tous des mêmes circonstances d'accès à l'école. Celles et ceux qui sont « protégés » par un placement expérimentent souvent une scolarité primaire chaotique et subissent une forte stigmatisation sociale. À partir d'un corpus de dossiers personnels des Offices des mineurs et d'une revue spécialisée destinée aux assistant-e-s sociaux, cette contribution s'intéresse aux discours sur l'enfance « inadaptée » et à leurs répercussions sur la scolarité des enfants placés dans les cantons de Fribourg et de Neuchâtel entre 1950 et 1980.

Repérer « l'inadaptation » à l'école

Le milieu scolaire représente une occasion de repérer les familles estimées défaillantes. Le thème de l'enfance en difficulté préoccupe en effet les autorités depuis de nombreuses années: « Pour nous, l'école est un milieu où se manifeste le plus nettement la personnalité de l'enfant: c'est donc un lieu

privilegié de dépistage de l'inadaptation »⁵, exprime la directrice du Service médico-pédagogique genevois en 1967. Le terme « inadaptation » est placé au cœur d'un discours normatif permettant de décrire les enfants et les familles qui ne se conforment pas aux valeurs familiales et sociales dominantes. Il englobe de nombreux phénomènes allant des difficultés scolaires aux problèmes socio-affectifs en passant par le handicap physique et mental. Ce concept flou permet de construire « l'enfant-problème », sujet de prédilection de la médico-pédagogie: « [ce domaine] s'étend du normal au pathologique, du régulier à l'irrégulier, du violent à l'inhibé, de l'arriéré au surdoué, de l'abandonné à l'hyperprotégé, de l'enfant choyé au maltraité. »⁶ Ces différents termes se retrouvent régulièrement dans les dossiers des Offices des mineurs de Fribourg et de Neuchâtel entre 1950 et 1980. Ils dénotent la place considérable que prend le discours médico-pédagogique dans le domaine de la protection de l'enfance, les comportements hors-normes étant souvent considérés comme un motif de placement extra-familial. Les déviances des enfants comme celles de leurs parents sont en effet traquées, comme le mentionne ce rapport d'enquête envoyé à l'Office des mineurs du canton de Neuchâtel en 1951: « Luc* a de la peine à suivre à l'école, il est distrait, lymphatique, différent des autres enfants, [il] ne rentre pas directement à la maison après l'école. Il ne fait pas ses devoirs comme il le devrait. »⁷ Les enfants considérés comme « différents », qui accumulent les retards scolaires, dont les parents sont divorcés, « alcooliques » ou encore « limités »⁸ deviennent des cibles privilégiées de l'action sociale et sont signalés aux services de protection de l'enfance par le biais de rapports scolaires souvent accablants.

⁵ « L'inadaptation juvénile et l'école », in *L'information au Service du travail social*, Centre vaudois d'aide à la jeunesse, Lausanne, 1967.

⁶ DROUX Joëlle, RUCHAT Martine, « L'« enfant-problème » ou l'émergence de figures problématiques dans la construction d'un dispositif de protection de l'enfance (1890-1929) », *Carnets de bord en sciences humaines* 14, 2007, pp. 14-27.

⁷ Archives de l'État de Neuchâtel (AEN). Fond de l'Office des mineurs, dossier n° 3247, 1951.

⁸ Ces différents termes sont régulièrement utilisés dans les rapports scolaires retrouvés dans les dossiers des Offices des mineurs. Par exemple, AEN. Fond de l'Office des mineurs, dossier n° 3247, 1951.

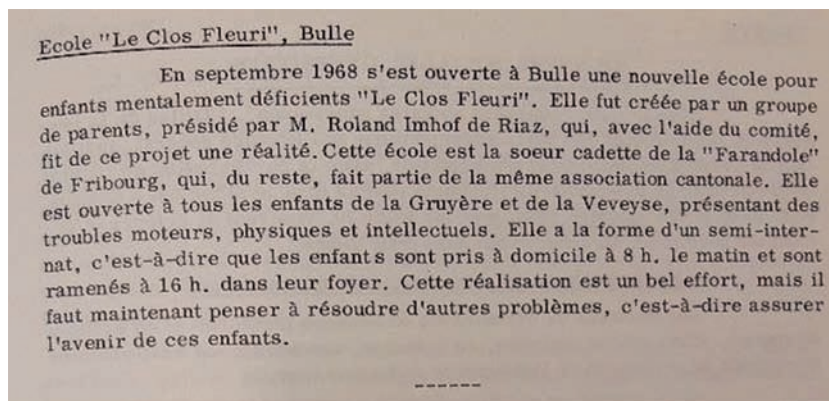


Figure 2. Ouverture de l'école du Clos Fleuri, extrait de source tiré de la revue *L'Information au Service du travail social*, Centre vaudois d'aide à la jeunesse, Lausanne, 1968.

Une fois étiquetés en tant qu'« *inadaptés* », les enfants concernés sont dirigés vers des classes dites de développement ou des établissements spécialisés destinés à soutenir celles et ceux qui rencontrent des difficultés sur le plan scolaire et/ou affectif. L'analyse des dossiers des Offices des mineurs révèle que l'écrasante majorité des enfants placés réalisent leur cursus primaire dans de telles classes, tandis que très peu d'entre eux bénéficient d'une instruction réalisée dans les classes primaires ordinaires. À Neuchâtel, seule la Maison de Belmont sur Boudry propose d'accueillir des enfants « *pré-scolaires et scolaires, garçons et filles, correspondant à des cas sociaux de placement, c'est-à-dire sans répondant familial possible, mais néanmoins capables de suivre normalement l'école [...]* »⁹. Les autres établissements de placement du canton (Centre de Malvilliers, Fondation Borel et Centre pédagogique des Billodes) dispensent un enseignement spécialisé aux enfants qu'ils hébergent. Sous l'impulsion de la nouvelle loi sur l'Assurance Invalidité votée en 1959, ces établissements étoffent leur offre tandis que des classes spéciales, des classes de logopédie ou encore des « *classes de lecture* » sont mises sur pied pour favoriser la prise en charge des enfants avec un « *handicap mental léger* »¹⁰. Surchargées, elles ne couvrent cependant pas l'ensemble des besoins du canton. Les

élèves en difficulté sont alors placés dans d'autres établissements, souvent loin de leur domicile, et subissent de nombreux changements de classe. Après avoir commencé sa scolarité primaire à Malvilliers, Luc* est ainsi déplacé à l'Institut Romand de Serix, dans le canton de Vaud¹¹. Déjà fragilisés dans leur scolarité, ces enfants se retrouvent déracinés et éloignés de leur famille, entraînant des retards conséquents et des ruptures dans leur parcours de vie.

À Fribourg, les offres de scolarisation dans des classes ou des établissements spécialisés restent encore faibles durant la période considérée. Jusqu'à la fin des années 1960, les enfants fribourgeois placés qui nécessiteraient un suivi particulier n'en reçoivent tout simplement pas. Ils sont scolarisés dans les écoles primaires communales et aucune mesure particulière n'est prise à leur égard. Dès 1968, sous l'impulsion de l'Association fribourgeoise de parents d'enfants mentalement déficients, de nouveaux services destinés aux enfants « *inadaptés* » voient le jour dans le canton. L'école du Clos Fleuri de Bulle s'ouvre « *à tous les enfants de la Gruyère et de la Veveyse, présentant des troubles moteurs, physiques ou intellectuels* »¹². Le Service éducatif itinérant intervient quant à lui sur le lieu de vie des enfants qui présentent un développement inhabituel et propose un accompagnement éducatif pour les parents. Ces institutions s'intéressent avant

⁹ « Maison de Belmont sur Boudry », in *L'Information au Service du travail social*, 1970.

¹⁰ INSIEME, *50 ans normal autrement*. Brochure anniversaire des 50 ans de l'Insieme, 2010. https://www.insieme.ch/fr_old/wp-content/uploads/2010/12/50ans_f_4_10.pdf, consulté le 03.03.2023.

¹¹ AEN. Fond de l'Office des mineurs, dossier n°8231, 1959.

¹² « École le Clos Fleuri à Bulle », in *L'Information au Service du travail social*, 1968.

tout aux enfants déficients mentaux et physiques, mais elles prévoient également « à titre d'exception, de s'occuper d'enfants d'âge scolaire pour qui le placement en institution ou la fréquentation d'écoles spécialisées n'ont pu être organisés »¹³ en raison notamment du manque d'infrastructures destinées à ce public.

Des conséquences importantes sur le parcours de vie

Les discours sur l'inadaptation et le manque d'infrastructures ont pour conséquence que les enfants placés se retrouvent souvent scolarisés dans des établissements qui ne sont pas appropriés à leur situation. L'Office des mineurs fribourgeois utilise le réseau de l'enseignement spécialisé pour gérer le suivi de certains enfants nécessitant une protection et pour lesquels aucune solution de placement n'a pu être trouvée. Suivi par le Service éducatif itinérant à la fin des années 1970, Adrien* réalise sa scolarité primaire à l'Institut des Peupliers. Reconnu par l'Office des assurances sociales en 1969¹⁴, cet établissement reçoit des subventions de l'Assurance Invalidité pour prodiguer un enseignement spécialisé aux enfants mentalement déficients. Le garçon n'a cependant pas besoin d'un tel suivi. Selon son assistante sociale, en effet, « cet enfant n'est pas du tout débile, mais il se trouve dans un milieu débilisant »¹⁵. Ces termes considérés aujourd'hui comme stigmatisants et réducteurs relevaient à l'époque d'une classification « scientifique » relative à l'Échelle métrique d'intelligence développée par Alfred Binet et Théodore Simon dont l'objectif est de repérer la variabilité intellectuelle à travers la notion de Quotient intellectuel (QI) et de classer les individus dans différentes catégories suivant le résultat obtenu¹⁶. Bien que considéré « d'intelligence normale », Adrien* suit tout de même une scolarité primaire destinée

habituellement à des enfants en situation de handicap mental, et ce dans l'unique but de résoudre le problème de l'environnement familial.

Ces enfants, ni mentalement ni physiquement déficients que les autorités entendent protéger, sont ainsi fortement pénalisés par la faiblesse des infrastructures qui leur sont destinées. Certains assistant-e-s sociaux employés par les Offices des mineurs sont malgré tout conscients de ces lacunes et constatent que l'enseignement spécialisé peut être un frein au développement scolaire et professionnel d'enfants « disposant de capacités absolument normales »¹⁷. « Je prétends que le système des appréciations [utilisé à l'Institut des Peupliers] nuit aux enfants normalement doués au moment de l'insertion professionnelle »¹⁸, remarque une assistante sociale. Au contraire, d'autres professionnel-le-s de la protection de l'enfance ne remettent pas en question ce système et jugent les aptitudes et le caractère de leurs « protégés » sur la base de l'appréciation négative associée à la classe de développement : « Henri* a fréquenté une partie de sa formation primaire en classe spéciale. Il doit être influençable et limité dans son jugement. »¹⁹

Une fois entrés dans l'engrenage de l'enseignement spécialisé, les enfants placés peinent à se débarrasser du stigmate qui y est associé : leur placement avec des enfants physiquement ou mentalement déficients produit « un inéluctable effet d'assimilation et d'association »²⁰. Cette stigmatisation sociale et les faibles acquis réalisés dans les classes spéciales ne sont pas suffisants pour permettre aux jeunes placés d'entreprendre un apprentissage dans un cadre ordinaire, à l'image d'Adrien* à qui l'on propose un seul choix professionnel : une formation élémentaire de cuisinier financée par l'Assurance Invalidité en 1986²¹.

¹³ « Service éducatif itinérant », in *L'Information au Service du travail social*, 1968.

¹⁴ FONDATION LES PEUPLIERS, *La Fondation Notre Histoire*, <https://www.peupliers.org/fr/la-fondation/historique>, consulté le 14.10.2022.

¹⁵ Archives de l'État de Fribourg (AEF). Fond de l'Office des mineurs, dossier n° A/92/259, 1978.

¹⁶ CHAPUIS Élisabeth, « La longue histoire du QI », *Psychologie Clinique* 46, 2018, pp. 20-34, <https://doi.org/10.1051/psyc/201846020>, consulté le 08.08.2023.

¹⁷ AEF. Fond de l'Office des mineurs, dossier n° A/86/10, 1978.

¹⁸ AEF. Fond de l'Office des mineurs, dossier n° A/86/10, 1978.

¹⁹ AEF. Fond de l'Office des mineurs, dossier n° A/83/106, 1972.

²⁰ Pour mieux comprendre cette notion, se référer à DARGÈRE Christophe, « La stigmatisation des adolescents placés en institution médico-sociale », *Déviance et Société* 38, 2014, pp. 259-284, <https://doi.org/10.3917/ds.383.0259>, consulté le 08.08.2023.

²¹ AEF. Fond de l'Office des mineurs de Fribourg, dossier n° A/92/259, 1986.

Conclusion

Les enfants placés dans les cantons de Fribourg et de Neuchâtel entre 1950 et 1980 ont certes accès à l'instruction primaire, mais pas dans les mêmes conditions que l'ensemble de leurs camarades du même âge. Frappé·e·s de l'étiquette de l'« inadaptation », elles et ils sont scolarisé·e·s dans des établissements spécialisés habituellement réservés aux enfants en situation de handicap. Cette situation est source de jugements négatifs, de stigmatisation sociale et de pénalisations pour leur avenir professionnel.

Aujourd'hui encore, les difficultés rencontrées en matière d'accès à l'instruction par les enfants placés constituent un sujet de préoccupation.

Plusieurs recherches démontrent que la réussite scolaire des enfants placés est en moyenne bien inférieure à celle des enfants vivant dans des conditions ordinaires²². Une étude menée en 2022 dans le canton de Genève par le Service de la recherche en éducation arrive à la même conclusion : 64 % des élèves placés rencontrent des difficultés scolaires (redoublements, passage par l'enseignement spécialisé ou par des filières à exigence moyenne) contre 24 % de la population scolaire générale²³. Au vu de ces résultats, il semblerait que la protection de l'enfance focalise son intention d'abord sur la protection physique et psychologique des enfants placés, mais elle néglige encore à l'heure actuelle l'importance de doter les concernés de ressources pour leur entrée dans la vie adulte.

²² DENECHÉAU Benjamin, BLAYA Catherine, « Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire », *Revue Éducation & Formation Alliances éducatives e-300*, 2013, pp. 53-62, <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/183/e300.pdf?sequence=8&isAllowed=y#page=53>, consulté le 08.08.2023.

²³ Service de la recherche en éducation du canton de Genève: Les mineurs et mineurs placés en foyer ou en famille d'accueil à Genève, <https://www.ge.ch/document/30699/telecharger>.

L'autrice

Aurore Müller est post-doctorante FNS au Centre en études genre de l'Université de Lausanne et assistante d'enseignement à la fondation suisse UniDistance/FernUni en histoire contemporaine. Ses champs de spécialisation portent sur l'histoire de la jeunesse, l'histoire de l'éducation et des placements d'enfants et d'adolescent·e·s. Sa thèse soutenue début 2023, dirigée par la Prof. Dr. Anne-Françoise Praz, s'intitule *Les oubliés des Trente Glorieuses. Contraintes et opportunités des enfants et adolescent·e·s placés dans les cantons de Fribourg et de Neuchâtel entre 1950 et 1985*.

aurore.mueller@unil.ch

<https://orcid.org/0000-0002-2793-8125>

Résumé

Cette contribution s'intéresse aux discours sur l'enfance « inadaptée » et à leurs répercussions sur le parcours de vie des enfants placés dans les cantons de Fribourg et de Neuchâtel entre 1950 et 1980. À partir d'une revue destinée aux assistant·e·s sociaux et d'un corpus de dossiers individuels des services de protection de l'enfance, elle montre comment la stigmatisation sociale liée à « l'inadaptation » impacte la scolarité primaire des enfants placés.

Mots-clés

Placement, Enfance, Scolarisation, Stigmatisation sociale

Olivia Vernay, Haute école de travail social, Genève
Joëlle Droux, Université de Genève

Mémoires de jeunes filles (dé)rangées, Genève, 1900-2000. Quand la recherche historique s'expose

Abstract

This article presents an historical exhibition on the contemporary metamorphoses of child protection, examined from a gender perspective. Based on data collected during an NRP 76 research project Welfare and Coercion, our exhibition tackles the mechanisms of invisibilisation and exclusion that specifically affected young girls in care during the 20th century (gendered representations and differential treatment). The article explains how the exhibition was constructed, and the difficulties or limits that were encountered during its genesis.

Keywords

Child protection, 20th century, Gender treatment, Coercive practices, Exhibition

Un projet dans le projet : du PNR 76 au Festival Histoire et Cité

Pourquoi et pour qui, faire de la recherche en sciences humaines? Au-delà du plaisir quelque peu égocentrique qu'on peut éprouver à la pratiquer, la recherche est supposée s'adresser à une diversité de publics intéressés à mieux comprendre la complexité du réel: non seulement aux collègues d'aujourd'hui et de demain, mais également à ce qu'on a coutume d'appeler la Cité. C'est pour répondre à la demande d'histoire de ces publics diversifiés qu'un programme de recherche a été lancé dès 2018 par le FNS. Sous le titre *Assistance et coercition*, le PNR 76¹ a regroupé une trentaine d'équipes pour analyser les rapports entre politiques publiques à destination des populations vulnérables et pratiques de contrainte provoquées par leur mise en œuvre. Tout comme précédemment la Commission Internements Administratifs², ce programme visait à éclairer ce « passé qui ne passe pas » et à rendre compte de ses résultats à la Cité. Notre équipe, rattachée à la HETS-Genève et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Université de Genève), s'est pour sa part lancée dans un projet visant à reconstituer les déterminants des décisions en matière de protection des mineur·e·s durant la seconde moitié du xx^e siècle, à travers l'analyse de deux cas de figure cantonaux

VERNAY Olivia et DROUX Joëlle, « Mémoires de jeunes filles (dé)rangées, Genève, 1900-2000. Quand la recherche historique s'expose », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 29-35.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.29

¹ Programme national de recherche « Assistance et coercition – passé, présent, avenir » (PNR 76), <https://www.nfp76.ch/fr>, consulté le 16.07.2023.

² COMMISSION INDÉPENDANTE D'EXPERTS (CIE) INTERNEMENTS ADMINISTRATIF (éd.), *La mécanique de l'arbitraire. Internements administratifs en Suisse 1930-1981. Rapport final*, vol. 10B, Zürich, Neuchâtel & Bellinzona, Chronos Verlag, Éditions Alphil & Edizioni Casagrande, 2019. https://www.uek-administrative-versorgungen.ch/resources/E-Book_978-3-0340-1527-1_UEK_10B_.pdf, consulté le 16.07.2023.

(Genève et Valais)³ : dans quelle mesure les décisions produites par les instances et les professionnel-le-s actifs dans ce domaine ont-elles impliqué l'usage de la contrainte pour mettre en œuvre leur mandat de protection envers les personnes soumises à leur intervention ? Ces pratiques ont-elles évolué au fil des décennies et si oui, en fonction de quels facteurs (influence du processus de judiciarisation, ou de nouvelles normes en matière de droits de l'enfant) ? Après avoir travaillé de nombreux mois sur notre documentation, nous avons été informées que le Festival Histoire et Cité 2022 de Genève⁴ lançait un appel à projets portant sur les figures de l'invisibilité : c'était l'occasion de partager nos résultats sous un autre format que les prestations universitaires habituelles. Nos dossiers ne regorgent-ils pas de ces *invisibles*, professionnel-le-s comme publics concernés, confinés dans le huis clos des services de protection des mineur-e-s ? Nous avons choisi de proposer un événement évoquant le traitement dévolu aux jeunes filles en danger ou à risque au cours du xx^e siècle. Nous tenions là une figure diablement pertinente car, si on retrouvait des mineur-e-s en difficulté durant toute la période analysée, nos dossiers révélaient la spécificité des parcours féminins. Nombre d'entre elles, au nom de leur protection, se voyaient en effet infliger des formes extrêmes de privation de liberté, et ce de façon récurrente au cours des décennies sous la loupe. Ce traitement genré, alimentant toute une chaîne de contraintes négatrices de leurs droits (à l'éducation, à l'instruction, à la formation), que la recherche doctorale menée par l'une d'entre nous durant le projet s'était précocement attachée à documenter⁵, nous paraissait digne d'être révélé à l'occasion de ce festival consacré aux *Invisibles*.

³ *A coercive protection? Assessing child protection norms and decision-making in the age of children rights (French speaking Switzerland, 1960's-2010's)* (407640_177410 / 1).
<https://www.nfp76.ch/fr/8j1BZ9Y7Y87scguR/projet/projet-frauenfelder>, consulté le 16.07.2023.

⁴ <https://2022.histoire-cite.ch/>, consulté le 16.07.2023.

⁵ VERNAY Olivia, *Éduquer, soigner, sanctionner. Construction de la décision de privation de liberté à l'égard des mineur-e-s au prisme du genre (Genève, de 1960 à nos jours)* [Thèse de doctorat], Genève, Université de Genève, en cours.

La forme choisie d'emblée fut celle d'une exposition en ligne, bénéficiant du soutien de la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, qui a mis à disposition son site Internet pour l'héberger⁶.

Du scénario à sa réalisation

Le défi narratif qui nous attendait n'était pas mince. Comment faire comprendre la complexité des évolutions qui ont contribué à modeler la protection des mineur-e-s depuis plus d'un siècle, sans pour autant simplifier le propos dans le cadre d'une exposition destinée à des publics non experts ? Il s'agissait de montrer combien la volonté de poser l'intérêt des mineur-e-s en danger au cœur des missions de l'État s'était constamment réaffirmée au cours de ces décennies, imposant des métamorphoses dans les façons de voir, de comprendre et de traiter les individus concernés. Mais tout en rendant justice à cette recherche de bonnes pratiques émanant des professionnel-le-s eux-mêmes, il nous tenait à cœur de révéler aussi les zones d'ombre, les failles, les dilemmes et surtout les effets inégalitaires de représentations genrées qui se perpétuaient en dépit du volontarisme des acteur-trice-s. Une présentation en deux volets nous a permis de mettre en récit cette tension : le premier visait à expliquer, en se fondant majoritairement sur des sources locales, comment les politiques s'étaient transformées, en fonction des priorités affectées à ces dispositifs. En regard de cette histoire aspirée vers la recherche du progrès (mieux traiter, éduquer, respecter), nous avons voulu nous situer au ras des publics concernés, en exposant quatre histoires de vie de jeunes filles confrontées à ces dispositifs, telles que les donne à voir la documentation existante. Confronter donc les ambitions des dispositifs à la réalité de leurs effets, en les inspectant au prisme de représentations genrées particulièrement résistantes à l'usure. Au défi narratif s'en ajoutaient d'autres. Celui de l'anonymisation tout d'abord : comment, sur la base

⁶ L'exposition est visible sur <https://www.unige.ch/aijir/invisibles/>, consulté le 16.07.2023. Nous remercions le service de communication du rectorat de l'Université de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation pour leur aide dans la mise sur pied de ce site.

de dossiers récents et de récits de vie détaillés, restituer les parcours biographiques et institutionnels des jeunes filles sans pour autant divulguer des informations qui puissent les identifier? Comment garantir leur anonymat, mais aussi celui des professionnel-le-s cité-e-s dans les dossiers ou interviewé-e-s dans le cadre de notre projet de recherche? Désigner les professionnel-le-s uniquement par leur fonction (juge, psychiatre, etc.) et anonymiser leur voix en faisant lire les extraits de leurs entretiens par des collègues constituait déjà un premier pas pour résoudre ce dilemme. Le second était de pseudonymiser l'identité des jeunes filles (leurs noms, les professions des parents). Par ailleurs, chacun des quatre parcours de l'exposition serait reconstruit en mixant les dossiers de deux jeunes filles – similaires en termes de trajectoire institutionnelle – pour créer une histoire fictive mais basée sur des faits réels, dans laquelle rien ne serait exact mais tout serait vrai (l'histoire de Laurine, par exemple, est un mélange de deux dossiers réels). L'autre défi auquel nous avons été confrontées est celui des sources iconographiques : les archives de la protection de l'enfance, très prolixes en dossiers et sources écrites, sont en revanche très pauvres en images. De plus, les rares photographies que nous possédions étaient le plus souvent inutilisables si nous voulions garantir l'anonymat des personnes. Comment, dès lors, produire le visuel dont toute exposition dépend? Pour combler cette lacune, nous avons recouru d'une part aux illustrations figurant dans la presse ou dans les revues spécialisées, pour autant qu'elles soient libres de droits d'auteur, ou que nous ayons obtenu l'autorisation de les réutiliser : ceci nous permettait de donner à voir la couleur d'une époque, de ses lieux et de ses gens. D'autre part, nous avons fait appel au talent d'une dessinatrice, Élisabeth Voyame, à laquelle nous avons transmis les récits reconstruits des jeunes filles et donné « plume blanche » pour les personnifier et illustrer les moments forts de leurs parcours. L'artiste était libre de donner son interprétation personnelle des parcours, avec toute sa sensibilité et sa subjectivité. Une liberté qu'il nous a fallu parfois ajuster au souci de la réalité historique : c'est la raison pour laquelle nous avons mis de côté un dessin du parcours d'Henriette. Une subjectivité plus ou moins prégnante également : si pour les parcours d'Henriette, Noémie et Laurine, l'artiste a représenté des scènes réalistes,



Figure 1. Dessin réalisé par Élisabeth Voyame pour l'exposition « Invisibles? » © Élisabeth Voyame.

Par ce dessin, l'artiste voulait figurer une enquête de voisinage réalisée par le service genevois de protection des mineurs durant les années 1920. Or, à cette époque, celle-ci était réalisée par des agent-e-s civiles, et non des policiers en uniforme. Par ailleurs, la manière dont les voisin-e-s sont représenté-e-s péjorativement, évoquant une forme de malveillance, nous semblait caricaturale : un signalement aux autorités peut aussi procéder, hier comme aujourd'hui, d'une préoccupation légitime quant à la sécurité d'une personne estimée en danger.

elle a en revanche ajouté une dimension plus métaphorique au parcours d'Anaïs. On voit ici tout l'enjeu de la subjectivité : en effet, non seulement la dessinatrice a rencontré une des jeunes filles dont le parcours institutionnel a permis de reconstruire l'histoire d'Anaïs – une des autrices de la présente publication –, mais cette personne a également pu témoigner elle-même de ce qu'elle avait vécu (le texte *Murs blancs* dans l'exposition). Ce témoignage empreint d'émotions, qui contraste avec la froideur des dossiers, n'est certainement pas étranger à la subjectivité déployée par la création artistique. Cette situation particulière diffère des trois autres histoires reconstruites uniquement sur la base de dossiers personnels dans lesquels les jeunes filles sont « racontées » par des professionnel-le-s de la protection de l'enfance qui peuvent chercher à légitimer par ce biais les modalités de leur intervention. Or, une telle configuration peut déboucher sur des injustices épistémiques, desquelles découle une ignorance épistémique⁷ : il existe en effet un écart significatif entre les expériences relatées dans

⁷ FRICKER Amanda, *Epistemic Injustice*, Oxford, Oxford University Press, 2007 ; GODRIE Baptiste, DOS SANTOS Maria, « Présentation : Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance », *Sociologie et sociétés* 49(1), 2017, pp. 7-31.

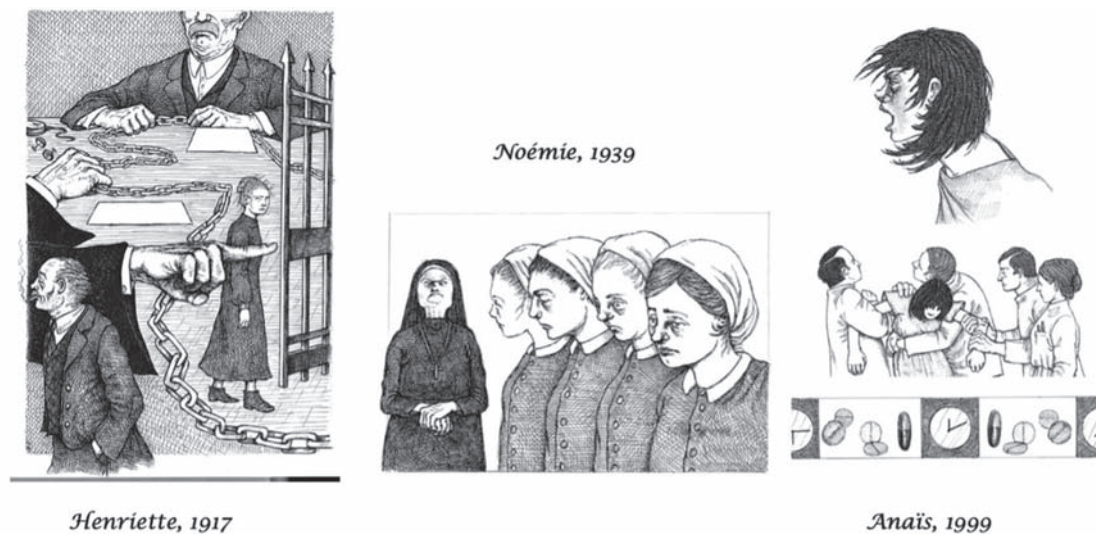


Figure 2. Dessins réalisés par Élisabeth Voyame pour l'exposition « Invisibles? » © Élisabeth Voyame. Les dessins évoquent ces formes totalitaires d'enfermement auxquelles ont été confrontées les jeunes filles ciblées par la protection des mineurs : Henriette, placée en maison d'éducation en 1917, car elle avait une aventure avec un homme marié (qui ressort quant à lui libre de l'audience judiciaire) ; Noémie, rebelle à l'autorité de ses parents, lesquels réclament et obtiennent son placement dans un institut du Bon Pasteur en France voisine, où les jeunes filles étaient soumises à un sévère régime de discipline et de travail forcé ; Anaïs, confinée en clinique psychiatrique et soumise à l'isolement et à la surmédication en 1999 pour des faits similaires.

les dossiers et celles vécues ou décrites par les jeunes. Cet exemple illustre l'importance des savoirs issus de l'expérience et la nécessité de favoriser la participation des personnes concernées dans les processus de recherche et dans la co-construction des savoirs.

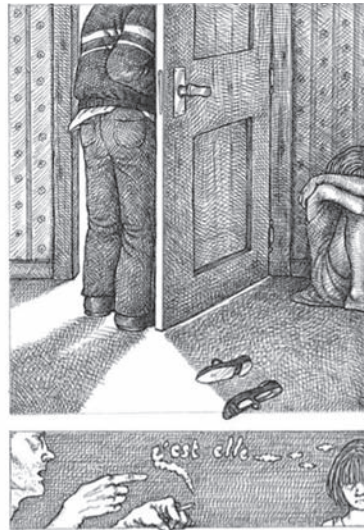
Mineures en danger, mesures genrées

Comme on l'a dit plus haut, notre exposition met en exergue quatre périodes qui jalonnent les évolutions successives du dispositif romand de la protection des mineur·e·s au fil du xx^e siècle, en mettant en avant les changements ou ruptures qui les caractérisent. Nous avons ainsi dégagé quatre périodes successives qui nous semblaient se définir autour d'objectifs prioritaires, tout en questionnant la façon dont les populations féminines ont réellement pu bénéficier de ces ambitions : la création du dispositif de protection au moment de la mise en œuvre du Code civil (1912) (séquence « Protégées? ») ; la volonté d'étoffer les organes et les prestations du dispositif pour mieux soutenir les enfants dépiaté·e·s (1930-1950) (séquence « Soutenues? ») ; l'accent mis

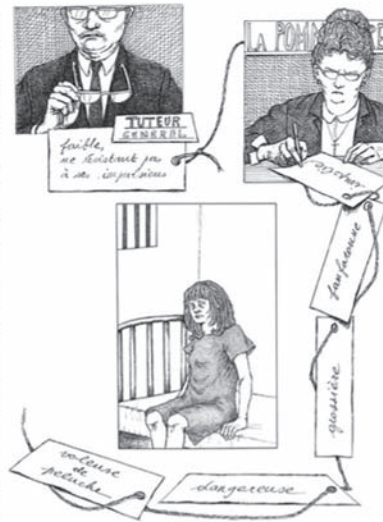
sur les opportunités de formation (1960-1970) (séquence « Formées? ») ; la période d'émergence et de diffusion du paradigme des droits de l'enfant (1990-2000) (séquence « Écoulées? »). Mais ce que nous avons voulu surtout pointer au fil de ces scissions, ce sont les continuités qui les traversent. Tout d'abord, l'invisibilisation des filles qui ne bénéficient que peu, voire pas du tout, des améliorations déployées (tout particulièrement concernant les opportunités de formation, ou encore la désinstitutionnalisation ou l'écoute personnalisée en lien avec les droits de l'enfant), contrairement à leurs homologues masculins. Ainsi, alors que plusieurs structures d'éducation spécialisée s'ouvrent pour les garçons dits délinquants dès les années 1930, rien d'équivalent n'est prévu pour les filles, notamment celles fugueuses ou soupçonnées d'inconduite sexuelle⁸. Pour pallier ce manque⁹, les services en charge de ces filles

⁸ VERNAY Olivia, « Jeunes filles interrompues » : adolescentes en psychiatrie (Genève, 1960-2000) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* 23, 2021, pp. 187-201.

⁹ Le manque d'institutions éducatives, régulièrement dénoncé par les organes de la protection de l'enfance dès les années 1960, est encore d'actualité aujourd'hui.



Laurine, en 1959...



... et en 1964



Anaïs, en 1990



... et en 1999

Figure 3. Dessins réalisés par Élisabeth Voyame pour l'exposition « Invisibles? » © Élisabeth Voyame.

Années 1960 : Après avoir été abusée à l'âge de 10 ans par son beau-père (qui ne sera pas poursuivi pénalement pour cet acte), Laurine est étiquetée « *caractérielle* » à la suite d'une expertise psychiatrique, puis placée dans une famille d'accueil, dans laquelle elle sera violée un an plus tard par le fils âgé de 22 ans. Jugée « *incapable de résister à ses pulsions* », elle est internée à l'âge de 15 ans dans une clinique psychiatrique durant neuf mois.

Années 1990 : Alors que de nombreux éléments indiquent qu'Anaïs est confrontée à des actes d'ordre sexuel de la part de sa mère, elle est diagnostiquée comme ayant « un trouble de la personnalité borderline » à l'âge de 4 ans et laissée à la garde de sa mère. Lorsqu'elle a 13 ans, elle est internée dans une clinique psychiatrique pour adultes à la suite d'une tentative de suicide et mise en chambre fermée durant plus d'une semaine.

« à problème » les transfèrent bien souvent vers des institutions à caractère totalitaire dont la vocation première n'est pas l'éducation : établissement religieux, carcéral ou psychiatrique. Celles qui y sont placées ne disposent non seulement pas du même accès à la formation que les garçons, mais elles sont de plus soumises à un traitement qui tient davantage de l'enfermement coercitif que du placement éducatif, alors même qu'elles n'ont commis aucun délit.

La récurrence des placements psychiatriques révèle un traitement genré de la déviance juvénile représentatif des catégorisations sexuées dont les jeunes filles sont l'objet¹⁰. Le diagnostic posé sur elles est souvent axé sur leur sexualité jugée déviante, un motif qui n'est jamais avancé pour les garçons, hormis ceux soupçonnés d'homosexualité¹¹. En outre, dans la grande majorité des cas, le dossier de ces jeunes filles ainsi stigmatisées pour inconduite révèle qu'elles ont en réalité subi des actes, tels des abus sexuels, incestes, viols, ce qui n'empêche pas qu'elles soient par la suite considérées comme coupables et responsables par nombre d'experts qui se prononcent sur leur cas, plutôt que comme victimes.

Conclusion

Le regard porté sur les jeunes filles et sur leurs comportements « inadéquats » ainsi que les représentations genrées dont elles sont l'objet, mais aussi les traitements différenciés selon le sexe

(notamment la psychiatrisation des filles) perdurent au-delà de la période considérée dans notre exposition. Ces situations sont encore largement d'actualité de nos jours¹². Il s'agit d'un problème social d'envergure qui ne concerne pas uniquement les enfants placés, comme en témoignent par exemple « l'affaire du t-shirt de la honte » qui s'est produite dans un Cycle d'orientation genevois en 2020¹³, ou encore l'alerte donnée dernièrement quant à la forte hausse des hospitalisations psychiatriques des jeunes filles à Genève¹⁴.

Alors certes, il est indéniable que les jeunes filles qui sont l'objet de violences sexuelles tendent aujourd'hui à être considérées comme des victimes par les professionnel·le·s qui ont à traiter leur cas. Néanmoins, on peut s'interroger sur la persistance actuelle de ces représentations sexuées. Ainsi, une juge de l'autorité de protection de l'adulte et de l'enfant n'affirme-t-elle pas, lors d'un entretien en 2022, que certaines de ces jeunes filles « *ne savent pas se contenir, attirent du coup de jeunes adultes, voire des adultes tout court, ne se rendent pas compte en fait que leur comportement ne va pas et se mettent hyper en danger* »¹⁵. La nécessité pour les jeunes adultes en question de « se contenir » apparaît quant à elle largement impensée ...

C'est aussi pour rendre *visibles* les attendus différenciés qui continuent de se dresser sur le chemin des *jeunes filles (dé)rangées*, et pour susciter une réflexion sur leurs possibles effets liberticides, que cette exposition a été conçue.

¹⁰ BLANCHARD Véronique, *Vagabondes, voleuses, vicieuses. Adolescentes sous contrôle, de la Libération à la libération sexuelle*, Paris, Éd. F. Bourin, 2019; VERNAY Olivia, *Du genre déviantes: politiques de placement et prise en charge éducative sexuées de la jeunesse « irrégulière »* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 142), Genève, Université de Genève, 2020.

¹¹ PÉRISSOL Guillaume, *Le droit chemin. Jeunes délinquants en France et aux États-Unis au milieu du XX^e siècle*, Paris, PUF, 2020.

¹² Voir le film de BAILLIF Fred, *La Mif*, 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=CZaOMCCQQCg>, consulté le 16.07.2023.

¹³ <https://www.rts.ch/info/regions/geneve/11628282-un-t-shirt-de-la-honte-cree-la-polemique-dans-un-cycle-genevois.html>, consulté le 16.07.2023.

¹⁴ « Hospitalisation en forte hausse chez les jeunes », *Tribune de Genève*, 22-23 avril 2023; OFFICE CANTONAL DE LA STATISTIQUE, « Troubles psychiques parmi les jeunes en 2020 et 2021 dans le canton de Genève », *Informations statistiques* 5, avril 2023, <https://statistique.ge.ch/actualites/welcome.asp?actu=4976>, consulté le 16.07.2023.

¹⁵ Entretien avec une juge de l'autorité de protection de l'adulte et de l'enfant, réalisé le 29 septembre 2022.

Les autrices

Titulaire d'un Master en Sciences de l'éducation, **Olivia Vernay** effectue une thèse de doctorat à l'Université de Genève sur les privations de liberté de mineur·e·s à Genève, de 1960 à nos jours, au prisme du genre. Ses champs de recherches sont la socio-histoire de la protection de la jeunesse et de la déviance juvénile, les rapports de domination et de genre, les inégalités sociales et de santé, le croisement des savoirs (expérientiels, professionnels, académiques) et la participation des usagers et usagères.

olivia.vernay@etu.unige.ch

<https://www.unige.ch/fapse/erhise/membres/olivia-vernay>

Joëlle Droux est Maître d'enseignement et de recherche en histoire de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle développe ses recherches sur l'histoire des dispositifs et des politiques de protection de l'enfance et de la jeunesse, notamment dans le cadre helvétique, ainsi que sur les mouvements et organisations internationales actifs dans ces domaines.

joelle.droux@unige.ch

<https://www.unige.ch/fapse/erhise/membres/joelle-droux>

Résumé

Cet article présente une exposition historique portant sur les métamorphoses contemporaines de la protection de la jeunesse, examinées au prisme du genre. Fondée sur des données récoltées durant un projet de recherche du PNR 76 *Assistance et coercition*, cette exposition s'intéresse aux mécanismes d'invisibilisation et d'exclusion qui pèsent spécifiquement sur les jeunes filles prises en charge par les dispositifs de protection au xx^e siècle, en surlignant les représentations genrées et le traitement différencié dont elles sont l'objet. L'article explique comment l'exposition a été construite et les difficultés ou limites qui ont été rencontrées durant sa genèse.

Mots-clés

Protection des mineur·e·s, xx^e siècle, Traitement genré, Pratiques de contrainte, Exposition

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Débats et mise en œuvre de l'instruction des filles dans le canton de Vaud et en Suisse romande (xix^e et début xx^e siècle)

Abstract

The aim of this paper is to look back at the debates that animated the early days of public education in French-speaking Switzerland, and in particular in the canton of Vaud, concerning the education of girls. It will focus on «female» access to knowledge, or more precisely on what girls were expected to acquire according to the various educationalists and players involved in the nascent public education system. It will also explore the general history and relationships between men and women.

Keywords

Public education, 19th-20th centuries, French-speaking Switzerland, Gender, Co-education

Si aujourd'hui autant les filles que les garçons ont légalement accès à l'ensemble des parcours de formation au sein des écoles obligatoires, post-obligatoires, professionnelles et tertiaires, force est de constater que, d'une part, cela n'a pas toujours été le cas et que, d'autre part, les préjugés et les représentations genrées véhiculés encore actuellement dans la société et dans l'enseignement ont des effets non négligeables notamment sur les orientations professionnelles des élèves et des étudiant·e·s. En 2023, l'Office fédéral de la statistique (OFS)¹ relève que 32 718 femmes font des études en Sciences humaines et sociales contre 15 036 hommes alors qu'en Sciences techniques, elles ne sont 6 584 contre 14 303 hommes. Cela confirme un constat déjà émis par l'OCDE en 2015². Dès lors, quels sont les phénomènes potentiellement présents dans les écoles obligatoires et secondaires qui produisent de telles orientations genrées alors que de nombreuses recherches³ démontrent qu'il n'y a pas de différence de capacités ou de performances entre filles et garçons en début de scolarité et que la science n'a pas réellement prouvé que les cerveaux féminins et masculins étaient différents par nature⁴. Même si la socialisation de l'enfant débute dès sa naissance au sein de la famille⁵, l'école joue

TINEMBART Sylviane, «Débats et mise en œuvre de l'instruction des filles dans le canton de Vaud et en Suisse romande (xix^e et début xx^e siècle)», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 37-42.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.37

¹ OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, *Statistique de l'éducation 2022*, Neuchâtel: Confédération suisse, 2023 (Éducation et science 15), 9 p.,

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science.assetdetail.24586337.html>, consulté le 21.06.2023.

² OCDE, *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, Paris, Éditions OCDE, 2015, p. 20, <https://doi.org/10.1787/9789264230644-2-fr>, consulté le 21.06.2023.

³ PETROVIC Céline, «Filles et garçons en éducation: les recherches récentes», *Carrefours de l'éducation* 17, vol. 1, 2004, pp. 76-100.

⁴ GUILLAUME Cécile, «Le cerveau a-t-il un sexe?», *Les Cahiers Dynamiques* 58, 2013, pp. 31-39.

⁵ DAEFFLON NOVELLE Anne (éd.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée?*, Grenoble, PUG, 2011, 40 p.



Figure 1. Classe de l'école ménagère de Sainte-Croix, collège de la rue Neuve (1930) dont l'enseignante est Cécile Gueissaz
 © Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, Yverdon-les-Bains.

également un rôle primordial dans son développement. Elle reste empreinte de normes, de règles et ses influences socialisatrices pourraient être à l'origine des trajectoires genrées de formation⁶. Notre propos a ainsi pour but de tenter de lever le voile sur certaines cécités encore persistantes de la dimension sexuée de l'instruction en adoptant une démarche historique pour en trouver les origines dans les cursus de formation et les disciplines dispensées aux filles et aux garçons en particulier dans le canton de Vaud et en Suisse romande. Il s'agira de prendre plus généralement en compte à la fois les rôles effectifs des hommes et des femmes et les représentations genrées véhiculées tout en observant les missions dévolues alors à l'école. En effet, l'Instruction publique a vu le jour au XIX^e siècle non seulement pour éduquer les enfants, mais également pour leur enseigner ce qui leur serait utile dans leur vie de citoyen-ne-s. Or, selon le milieu socio-économique, femmes et hommes n'ont alors

pas les mêmes rôles⁷ (habituellement les femmes des milieux populaires travaillent) alors que la société se représente la femme comme une mère et une épouse accomplie et que l'homme est considéré comme le chef et le soutien financier de la famille⁸.

Aux origines, les Lumières

Le mouvement des *Lumières* au XVIII^e siècle repose notamment sur l'autonomie qui permet de s'émanciper. Aussi, les philosophes sont animés par une volonté d'universaliser les savoirs en les rendant accessibles à toutes et tous. L'instruction et l'éducation étant insuffisantes dans la société de l'époque, ils revendiquent leur massification afin qu'elles deviennent un droit. Si la plupart des philosophes s'accordent sur le fait que l'instruction doit être publique, une question s'invite pourtant

⁶ VOUILLOT Françoise, MEZZA Joëlle, STEINBRUCKNER Marie-Laure, TIÉNOT Laurence (éd.), *Orientation scolaire et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française, 2011, 130 p.

⁷ PERROT Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, Collection Champs histoire, 1998, 493 p.

⁸ PRAZ Anne-Françoise, *De l'enfant utile à l'enfant précieux*, Lausanne, Antipodes, 2005, 656 p.

régulièrement dans leurs débats : faut-il que les filles, notamment celles issues du peuple, reçoivent la même instruction que les garçons ?

Voltaire défend très tôt la cause féminine dans deux essais *L'Éducation des filles* (1765)⁹ et *Femmes, soyez soumises à vos maris* (1766)¹⁰ dans lesquels il critique vertement l'éducation religieuse¹¹. Il avance que l'éducation des filles doit renforcer leur autonomie, leur capacité de décision et leur intégration sociale. Il relève aussi que les femmes ont autant d'intelligence que les hommes et que leurs différences biologiques sont un signe de complémentarité.

Rousseau, quant à lui, ne critique pas le manque d'instruction des filles¹². Dans son ouvrage *Émile ou de l'Éducation* publié en 1762, il affirme que « l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaisir, leur être utile, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, [...] »¹³. Aussi, pour Collet¹⁴, « l'influence des philosophes des Lumières sur l'éducation des filles fut un rendez-vous manqué, comme le sera la Révolution française, car c'est Rousseau qui fera référence ».

Généralisation de l'Instruction publique

Avec la Révolution qui souffle sur l'Europe au début du XIX^e siècle, dans les prises de position, à l'instar de celle de Condorcet¹⁵, c'est le principe d'égalité qui prévaut dans l'Instruction devenue publique. La co-éducation est alors plébiscitée. La République helvétique (1798-1802) et notamment le canton de Vaud reprennent l'idée grâce

au projet d'éducation publique amorcé par Philipp Albert Stapfer (1766-1840)¹⁶. Ayant été sollicités, les Vaudois Philippe-Sirice Bridel (1757-1845), pasteur à Château-d'Œx et Jean-David Secrétan (1761-1822), professeur de philosophie de l'Académie de Lausanne, font parvenir au ministre leur projet respectif¹⁷. Stapfer estime que l'éducation des filles est négligée et en appelle à un enseignement les préparant à être de bonnes mères de famille. Il préconise pour leur instruction toutes les notions leur permettant de tenir un ménage. Secrétan semble, quant à lui, en avance sur son temps puisqu'il souhaite aussi développer chez elles des facultés intellectuelles, leurs goûts, leur mémoire et leur donner accès aux sciences.

En Suisse romande durant la première moitié du XIX^e siècle, il est désormais communément admis que l'Instruction publique est destinée autant aux filles qu'aux garçons, mais que leur rôle respectif dans la société n'est pas le même. Les débats se concentrent alors sur le type d'instruction que chacun-e devrait recevoir. Quelques personnalités reconnues, parmi lesquelles Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Alexandre Vinet (1797-1847), Albertine Necker de Saussure (1766-1841), s'expriment en faveur d'un renforcement de l'instruction des filles dans leurs écrits.

Dès les années 1830, les législations scolaires se renforcent en Suisse romande et des institutions de formation des maître-sses voient le jour. Certains cantons, comme Fribourg, optent pour la non-mixité alors que d'autres, comme le canton de Vaud pour « la *gémmination* : co-présence des sexes dans la même école ou classe mais avec des programmes (ou des cursus) différents »¹⁸. Soutenues par la Société d'utilité publique suisse, les autorités scolaires rendent effectif l'enseignement différencié de certaines matières : les travaux à l'aiguille, puis l'économie domestique entrent et se renforcent progressivement au cours du XIX^e siècle alors même que le nombre d'heures pour tous et

⁹ VOLTAIRE, *Nouveaux mélanges philosophiques, historiques, critiques, etc.* (troisième partie), 1765, Genève, Cramer, pp. 103-106.

¹⁰ VOLTAIRE, « Mélanges, pamphlets et œuvres polémiques », in VOLTAIRE, *Œuvres complètes de Voltaire*, t. 26, 1879, Paris, Garnier, pp. 563-566.

¹¹ FIÉVET Michel, *L'invention de l'école des filles. Des Amazones de Dieu aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Imago, 2006, 237 p.

¹² Pour une étude plus fine, voir BOULAD-AYOUB Josiane, « Les malheurs de Sophie ou la femme et le savoir dans le livre V de l'Émile », *Cahiers de recherche sociologique* 1, vol. 4, avril 1986, pp. 73-113.

¹³ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 475.

¹⁴ COLLET Isabelle, « Mixité, gémmination, co-éducation », *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité?*, Paris, Le Manuscrit, 2012, p. 174.

¹⁵ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion, 380 p.

¹⁶ Nommé, entre 1798 et 1800, ministre des Arts et des Sciences par le Directoire de l'Helvétique, Philipp Albert Stapfer jette les bases d'un nouveau système d'Instruction publique. Pour ce faire, il mène une large enquête auprès des régent-es et lance un appel à celles et ceux concerné-es par l'école en vue de lui soumettre un projet d'éducation publique.

¹⁷ SAVARY Jules, « Projets d'éducation publique », *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse 15*, 1924, pp. 111-163.

¹⁸ COLLET Isabelle, « Mixité, gémmination, co-éducation »..., p. 174.

	Écoles secondaires supérieures ne conduisant pas à l'université		Écoles secondaires supérieures conduisant à l'université	
	Nombre de garçons	Nombre de filles	Nombre de garçons	Nombre de filles
Fribourg	245	72	734	-
Vaud	1875	1475	761	155
Valais	191	-	361	-
Neuchâtel	315	259	155	77
Genève	1324	1649	503	15

Figure 2. Tableau statistique comparant le nombre d'étudiant-e-s dans les écoles secondaires supérieures. Extrait de « Confédération en 1915 », *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* 8, 1917, p. 403.

toutes les élèves reste le même¹⁹. Pour respecter cet équilibre, filles et garçons reçoivent à la fois des enseignements différenciés (travaux à l'aiguille, travaux manuels, géométrie, etc.) et communs (arithmétique, langue maternelle, histoire, etc.). En analysant les grilles horaires de l'ensemble de la scolarité du canton de Fribourg, force est de constater qu'en 1850, une moyenne de 1 600 heures sur 8 800 (soit 18 %) est consacrée aux ouvrages manuels féminins²⁰. En 1886, il s'agit encore de 1 120 heures sur 8 000 (soit 14 %). De l'avis général, il est important que les filles se préparent à s'occuper du foyer²¹, pour autant elles ont besoin d'autres connaissances. Cependant, les enseignements qui leur sont réservés empiètent sur les autres matières. Dans le canton de Vaud, ce sont les heures dédiées au français qui en pâtissent le plus, puisqu'en 1899²², sur l'ensemble de la scolarité, les jeunes Vaudoises ont 940 heures de moins que les garçons en langue française. À Fribourg en 1886, les heures consacrées aux travaux à l'aiguille et l'économie domestique (soit environ 1 200 heures sur

l'ensemble de la scolarité) sont également prises sur plusieurs disciplines comme l'enseignement intuitif (120 heures), la langue française (540 heures), le calcul (320 heures), la géographie (120 heures) et l'instruction civique (uniquement pour les garçons)²³. Une autre différenciation est relative à l'accessibilité aux écoles supérieures et aux universités. Dès le milieu du XIX^e siècle²⁴ sont fondées des écoles supérieures de jeunes filles, sortes d'écoles de culture générale. Peu à peu s'y ajoutent des sections pédagogiques, commerciales et gymnasiales. Cependant, comme c'est le cas dans le canton de Vaud, les jeunes filles rencontrent des obstacles quant à la reconnaissance de leur diplôme et ne peuvent pas accéder à l'université, notamment parce qu'elles ne maîtrisent pas le latin. Si en 1906, les femmes forment un quart de la population estudiantine de Suisse, force est de constater que 90 % d'entre elles viennent de l'étranger. Les statistiques de 1915 permettent d'observer les parcours de formation différenciés.

¹⁹ Il est à noter que cette situation perdurera jusqu'en 1984 dans le canton de Vaud, même si les grilles horaires subissent des modifications au fil du temps.

²⁰ Le calcul se base sur huit ans d'école (durée de la scolarité en 1850) et quarante semaines par année. Les grilles horaires se trouvent dans les sources suivantes : *Règlement pour les écoles primaires du canton de Fribourg*, Fribourg, Imprimerie de L.-J. Schmid, 1850, p. 15 ; *Règlement général des écoles primaires du canton de Fribourg*, Bulle, Imprimerie librairie J. Ackermann, 1886, pp. 6-7.

²¹ SCHIBLER Tamlin, *Fées du logis. L'enseignement ménager dans le canton de Vaud de 1834 à 1984*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise 132, 2008, 255 p. ; RENEVEY-FRY Chantal (éd.), *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève 1740-1970*, Genève, SRED, 196 p.

²² *Programme général des écoles primaires du canton de Fribourg*, Fribourg, Imprimerie et librairie de l'œuvre de Saint-Paul, 1899, pp. 39-41.

²³ *Règlement général des écoles primaires du canton de Fribourg*, Bulle, Imprimerie librairie J. Ackermann, 1886, pp. 6-7.

²⁴ À Genève, la première école supérieure de jeunes filles est fondée en 1847. MONNIER Anne, « La question de la mixité dans l'enseignement public genevois. Entre séparation, porosité et convergence (1836-1969) », *Histoire de l'Éducation* 142, 2014, pp. 201-219.

Dans le canton de Vaud, une première école supérieure de jeunes filles payante et privée est créée à Lausanne en 1839. En 1841, Alexandre Vinet (1797-1847) en prend la tête jusqu'à sa mort. En 1848, la municipalité de Lausanne ouvre à son tour une École supérieure et industrielle de jeunes filles.

	Facultés de théologie				Faculté de droit		Faculté de médecine				Faculté de philosophie					
	Théologie protestante		Théologie catholique				Médecine		Médecine dentaire		Philosophie et histoire		Sciences et mathématiques			
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F		
FR			179		84								97		51	
VD	43				227	29	200	40					70	30	300	50
NE	10	1			74	2							30	52	32	3
GE	10				186	19	372	109	39	4			63	57	164	45

Figure 3. Tableau statistique comparant le nombre d'étudiant-e-s dans différentes facultés universitaires. Extrait de «Confédération en 1915»..., p. 409²⁵.

Vers la mixité

La Première Guerre mondiale met fin abruptement à l'expansion des études féminines. Le pourcentage d'étudiantes retombe à 10 % et n'augmente que très lentement durant les décennies qui suivent²⁶. Au début du xx^e siècle, le mouvement de l'Éducation nouvelle développe une conception moins fonctionnelle de l'école, mais qui est à la mesure de l'enfant. Ses principes n'ont que des effets sporadiques dans les sphères officielles, mais la Seconde Guerre mondiale et le développement industriel et économique des années 1950 provoquent une remise en question des cursus scolaires tout en fondant le principe de démocratisation. Dès lors, la mixité devient effective dans la plupart des cantons romands durant les années 1950-1960. Pour autant, si les filles et les garçons ont accès aux mêmes filières de formation, il n'en demeure pas moins que des différenciations genrées persistent dans les programmes jusque dans les années 1980²⁷. Cette situation prendra fin avec la publication de l'art. 8 de la Constitution fédérale

sur l'égalité entre hommes et femmes²⁸. Cependant, une autre forme de différenciation plus « sournoise » se pérennise jusqu'à nos jours dans les moyens d'enseignement. En effet, au travers de leurs iconographies ou de leurs textes, ils véhiculent des stéréotypes genrés. Comme le montrent Brugeilles, Cromer et Panissal, les personnages, tels qu'ils y sont décrits ou représentés sont des « *inducteurs de l'investissement idéologique et psychologique des auteurs et des lecteurs* »²⁹ et reflètent ainsi des genres sociaux déterminés : à savoir des qualités supposées, des rôles et des fonctions selon le sexe dans une société donnée.

En conclusion

Si les contenus, les formes et les modèles d'enseignement ont beaucoup évolué depuis la généralisation de l'Instruction publique en Suisse romande, la référence aux discours, aux législations, aux contenus et aux moyens d'enseignement d'alors est semble-t-il décisive pour comprendre nos réalités actuelles. Adopter une perspective historique permet d'appréhender la nature et le sens

²⁵ Il est à noter également que les chiffres indiqués comprennent les étudiant-e-s des autres cantons et étranger-ère-s.

²⁶ Ce n'est qu'au semestre d'hiver 1973-1974 que les étudiantes forment à nouveau un quart de l'ensemble des étudiant-e-s en Suisse et cette fois, il y a parmi elles près de 70 % de Suissesses. Extrait de COMMISSION FÉDÉRALE POUR LES QUESTIONS FÉMININES, « 4.3 Les femmes à l'Université », *Femmes, Pouvoir, Histoire*, 16 p., <https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/documentation/geschlechter-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html>, consulté le 17.08.2023.

²⁷ Par exemple, jusqu'à la loi scolaire du 12 juin 1984 entrée en vigueur le 1^{er} août 1986, les écolières vaudoises n'avaient pas accès aux travaux manuels et les collègues masculins à l'économie domestique ou aux activités créatrices manuelles.

²⁸ Suite à l'arrêté du Conseil fédéral constatant le résultat de la votation populaire, la modification de l'article 4, 2^e al. de la Constitution fédérale est entrée en vigueur le 14 juin 1981. Il stipule : « *L'homme et la femme sont égaux en droits. La loi pourvoit à l'égalité, en particulier dans les domaines de la famille, de l'instruction et du travail. Les hommes et les femmes ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale.* »

²⁹ BRUGELLES Carole, CROMER Sylvie, PANISSAL Nathalie, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et société* 21, 2009, pp. 107-129.

des différences entre filles et garçons, tels que les acteur·trice·s de l'école du XIX^e et début XX^e siècle les percevaient au travers des rapports aux savoirs et de l'activité de connaissance. Si l'introduction

de la mixité marque un grand pas dans l'égalité entre filles et garçons au sein de l'école, force est de constater que certaines représentations genrées ont toujours un impact dans leur orientation³⁰.

L'autrice

Sylviane Tinembart, PhD, est professeure ordinaire et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS à la HEP Vaud, après avoir été enseignante dans les degrés primaire et secondaire durant vingt ans. Ses champs d'investigation se focalisent sur les savoirs scolaires, leurs contextes d'émergence, leurs transformations, les pratiques des différent·e·s acteur·trice·s et les moyens d'enseignement (manuels scolaires et plans d'études) dans une perspective socio-historique.

sylviane.tinembart@hepl.ch

<http://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/equipe-et-contacts/sylviane-tinembart.html>

Résumé

Cette communication a pour but de revenir sur les débats qui ont animé les débuts de l'Instruction publique en Suisse romande et en particulier dans le canton de Vaud concernant l'enseignement des filles. Elle se focalise sur l'accès «*féminin*» au savoir ou plus précisément ce que devaient acquérir les filles selon les divers pédagogues ou acteur·trice·s de l'Instruction publique naissante. Dès lors, il s'agira aussi d'explorer l'histoire générale et l'histoire relationnelle entre hommes et femmes.

Mots-clés

Instruction publique, XIX^e-XX^e siècles, Suisse romande, Genre, Co-éducation

³⁰ Par exemple, le Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH) vaudois constate qu'au niveau des orientations scolaires et professionnelles seules les professions, telles que *employé·e de commerce et gestionnaire de commerce de détail* sont proches de la parité. Il montre également que «*les professions qui attirent une large majorité de filles sont : assistante socio-éducative, assistante en soins et santé communautaire, assistante en pharmacie, assistante dentaire et assistante médicale (entre 82 % et 95 %). À l'inverse, installateur électricien, électricien de montage et automaticien comptent moins de 4 % de filles*». Extrait de BEFH, 50/50? *Les chiffres de l'égalité*, 2022, p. 6, <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/cheffe-de-departement/bureau-de-legalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-befh#c2019552>, consulté le 17.08.2023.

Toni Ricciardi, Université de Genève

L'enfance dans la clandestinité : les enfants du placard. Entretien réalisé par Éléonore Cicchini¹

Abstract

Introduced in 1931 with the law on the residence and establishment of foreigners in Switzerland, seasonal status, also known as «Foreigner's pass-book» or «Permit A», allowed foreign workers to take up an employment in Switzerland for 9 months a year. As family reunification was not allowed, thousands of children lived with their parents in hiding. Seasonal worker status was abolished in 2002 with the entry into force of the European Free Circulation Law. Interview with historian Toni Ricciardi.

Keywords

Illegality, Hidden children, Seasonal permits, Family reunification

RICCIARDI Toni, «L'enfance dans la clandestinité : les enfants du placard. Entretien réalisé par Éléonore Cicchini», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 43-49.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.43

¹ Cet entretien a été réalisé le 10.06.2021 dans le cadre d'un travail de maturité: CICCHINI Éléonore, *L'enfance dans la clandestinité en Suisse: hier et aujourd'hui*, CECG Madame-De Staël, novembre 2021. La transcription de l'entretien a été raccourcie et l'expression révisée pour la présente publication. Le texte a fait l'objet d'une relecture par T. Ricciardi.

EC: *Qu'est-ce qui vous a conduit à vous intéresser au sujet des enfants de saisonniers?*

TR: Je suis un historien de la migration et j'ai fait mon doctorat en Italie. Dans l'historiographie italienne, la place de la Suisse est très marginale. Cela m'a beaucoup intrigué, car à partir de la Seconde Guerre mondiale, la moitié des Italiens qui ont émigré sont allés en Suisse. C'est ce paradoxe qui m'intéresse d'un point de vue scientifique. Sur un plan personnel, je suis aujourd'hui binational, mais j'ai vécu une double expérience migratoire dans ce pays. Arrivé avec mes parents en 1978 à l'âge de 8 mois, j'ai été un enfant clandestin du mois d'août 1978 au mois d'avril 1982. Mes parents m'ont toujours parlé de cette situation, mais on ne garde pas la mémoire de ces choses lorsqu'on est si petit. Quand j'ai préparé les documents nécessaires pour le processus de naturalisation, j'ai découvert mon carnet de vaccination, dont la première occurrence date du mois de septembre 1978, et mon premier permis de séjour établi en avril 1982. J'ai pu reconstituer mon parcours. Mais cela ne fait que quelques années que je parle ouvertement de mon expérience d'enfant clandestin, car mes raisons de m'y intéresser sont d'abord scientifiques et non pas personnelles. Ce qui me motive le plus dans ce travail, c'est que la question de la migration ne soit pas prise en considération ni dans l'opinion publique helvétique ni dans le monde académique en Italie. Il est surtout question de l'immigration vers les États-Unis, vers la Belgique, vers l'Allemagne. La Suisse n'est pas vue comme un pays important pour l'histoire de la migration italienne. Pourtant, aujourd'hui, elle abrite la troisième communauté italienne la plus importante au monde, ce qui montre bien le paradoxe. Dans les journaux et dans les livres, il est question de 10 000 à 30 000 enfants cachés. Mais les résultats des recherches que



Figure 1. Les différents permis de séjour existant en Suisse. Photographie personnelle prise dans l'exposition *Nous, saisonniers, saisonnières... 1931-2019*, Genève, Archives contestataires, Collège du travail, Rosa Brux, 2019.

nous avons menées indiquent des chiffres nettement plus haut². Il s'agirait plutôt de 50 000 à 70 000 enfants cachés en Suisse entre 1949 et 1979. Sans compter le demi-million d'enfants « niés », c'est-à-dire ceux laissés dans le pays d'origine.

Je me suis toujours posé la question : comment est-il possible que le statut de saisonnier n'ait été aboli qu'en 2002 ? La Suisse a beaucoup travaillé sur son image internationale, mais en même temps, c'est un pays dans lequel on trouve beaucoup de contradictions. C'est le pays dans lequel de nombreux accords internationaux ont été signés, mais la Suisse est souvent la dernière à les ratifier. Si on demande à quelqu'un ce qu'il pense de la Suisse, il va dire que c'est la patrie des droits humains, de l'universalisme, mais ce n'est pas la réalité.

Avez-vous rencontré des enfants qui vivaient en Suisse clandestinement à cause du statut de saisonnier ?

Oui, bien sûr. Beaucoup de personnes ont vécu cette expérience, mais sans toujours connaître le détail de leur situation. La clandestinité est parfois d'une durée relativement courte, trois à six mois, avant que la situation ne soit régularisée pour une durée de six mois. La situation peut changer très vite et la même personne doit rester dans la clandestinité durant quatre à cinq ans, avec des moments d'alternance entre clandestinité et régularisation, mais aussi en fonction des stratégies des parents. Il existe également les enfants niés, ceux qui sont restés en Italie avec les grands-parents, avant d'arriver en Suisse avec un permis touristique, de rester trois à six mois, puis d'entrer dans la clandestinité avant d'être placés dans un institut de l'autre côté de la frontière. Cela montre bien la complexité d'un phénomène qui a beaucoup de nuances.

Je me suis longtemps demandé comment une telle chose a été possible. Ma participation à un projet de recherche sur les mesures de coercition à l'égard des enfants mineurs en Suisse³

m'a apporté des pistes de réponse par le parallèle qu'on peut faire avec l'histoire des enfants clandestins. Le scandale des mesures de coercition montre la dureté du système suisse à l'égard des enfants en général, et donc également à l'égard des enfants de saisonniers. Ce n'est qu'en 1999, qu'est reconnu en Suisse le droit universel à l'éducation. Avant cela, beaucoup d'enfants vivaient dans ce pays sans pouvoir revendiquer ce droit. C'est une fois encore un paradoxe : d'un côté les accords internationaux qui sont ratifiés en Suisse, de l'autre des habitants qui n'ont pas accès à ces droits.

Avez-vous lu L'enfant lézard de Vincenzo Todisco ? Existait-il réellement des situations similaires à celle de la famille de l'enfant lézard ?

Similaires, oui. Il faut prendre en considération la stratégie des parents par rapport à la clandestinité. Dans l'accord de 1948 entre l'Italie et la Suisse, il est dit que les saisonniers doivent avoir ce statut durant dix ans consécutifs avant d'obtenir un permis B et faire venir leur famille. Dans les années 1960, l'accord change : il n'y a besoin d'être saisonnier que durant 45 mois de suite (5 ans à raison de 9 mois par an, puisque les saisonniers devaient rentrer dans leur pays durant les mois d'hiver). Mais si après quatre ans, un saisonnier avait un problème avec l'entreprise ou que son contrat n'était pas renouvelé, il devait repartir à zéro. Souvent, les parents ne pensaient rester en Suisse que pour une courte durée, puis retourner en Italie. Ils estimaient donc que leurs enfants n'avaient pas besoin d'étudier, qu'ils pouvaient rester à la maison en attendant de commencer l'école une fois de retour en Italie. Mais les choses ne se passaient pas comme prévu. Des gens qui pensaient venir pour trois, quatre ou cinq ans sont finalement restés durant dix ans ou plus. C'est ce qui explique le recours aux instituts situés de l'autre côté de la frontière⁴.

La police des étrangers avait le pouvoir de contrôler le logement des étrangers. Pour rester en Suisse et garder son enfant auprès de soi, il

² RICCIARDI Toni, « Infanzia e genitorialità negata nella Svizzera del miracolo economico », in MIGNANO Silvio, RICCIARDI Toni, *Più svizzeri, sempre italiana. Mezzo secolo dopo l'iniziativa Schwarzenbach*, Carocci, Roma, 2022.

³ Projet PNR 76 sur les mesures de coercition à des fins d'assistance et placements extrafamiliaux. <https://www.nfp76.ch/fr/qIHIC-GNCfOnOR9UH/page/le-pnr/portrait>, consulté le 05.09.2023.

⁴ Le regroupement familial étant interdit en Suisse à l'époque, de nombreux travailleurs et travailleuses ont laissé leurs enfants dans des instituts, souvent religieux, situés à la frontière entre l'Italie et la Suisse.

fallait montrer qu'on avait assez d'argent et un logement. L'entreprise pour laquelle travaillait un saisonnier était responsable de trouver un logement. C'est la raison pour laquelle beaucoup de baraquements ont été construits. La loi variait en fonction des personnes, ce qui était valable pour quelqu'un ne l'était pas pour une autre personne. Ces inégalités étaient visibles entre les différents cantons et les communes. Le système était plus sévère en Suisse alémanique. La population des grandes villes se montrait généralement plus ouverte d'esprit que celles des villages. L'histoire n'est ni noire, ni blanche, mais souvent grise. Dans les archives fédérales, on trouve des directives de la police fédérale des étrangers adressées aux polices cantonales demandant de ne pas se montrer trop stricts envers certaines personnes qui ne posaient pas de problèmes et dont on avait besoin pour faire tourner l'économie du pays.

Et que pouvez-vous dire des conséquences psychologiques de la vie en clandestinité?

Je connais des anciens enfants cachés qui aujourd'hui encore n'aiment pas que les gens parlent trop fort. Je connais aussi un ancien enfant clandestin qui a un bras un peu de travers : à 2-3 ans, il a eu un problème de santé, mais il n'est pas allé à l'hôpital à cause des risques que cela faisait courir. Certains enfants sont restés cachés durant cinq, six, sept, huit ans. Cela dépendait de plusieurs facteurs. Ces enfants ont été très marqués par leur expérience et témoignent de la colère, de l'incompréhension. Ils ne comprennent pas pourquoi ils ont dû vivre dans de telles conditions plutôt que de grandir normalement avec leurs parents. Certaines personnes n'ont pas passé plus de quatre ou cinq ans de leur vie avec leurs parents.

Est-ce que vous ressentez aussi cette colère et cette incompréhension?

Non, je crois que je suis une personne qui a eu beaucoup de chance. Je travaille sur des sujets qui m'intéressent et j'ai la possibilité d'en parler dans l'espace public. Je me pose la question du pourquoi, mais il n'est pas facile d'y répondre. En tant qu'historien, je cherche à comprendre les raisons qui expliquent le traitement des

enfants de saisonniers, comprendre la logique sans pour autant juger si c'est une bonne ou une mauvaise chose. Il s'agit de saisir la logique des acteurs concernés, par exemple celle des parents qui ont pris ces décisions. Cela fait environ vingt ans que je traite la question de l'immigration italienne en Suisse. Même si j'ai toujours eu la question des enfants clandestins en tête, le sujet est longtemps resté marginal dans mes travaux. J'ai moi aussi eu besoin d'attendre le bon moment et avoir une certaine maturité pour être en mesure de comprendre. Comprendre que si l'histoire des saisonniers était si méconnue, c'est parce qu'elle n'envoyait pas une bonne image de la Suisse.

Je n'ai pas beaucoup de souvenirs de la clandestinité, car c'était entre mes 8 mois et mes 4 ans. J'ai seulement quelques petits flash-back, je ne sais pas si ce sont mes vrais souvenirs ou si c'est ce que ma mère m'a raconté sur le fait que quelques fois, quelqu'un venait à la porte et que je me cachais sous le lit. Les protagonistes dans cette histoire, ce ne sont pas seulement les enfants mais aussi les parents. La vie clandestine de leurs enfants les a beaucoup affectés. C'est absurde, parce qu'ils ont mis au même niveau le permis de travail, le travail et les enfants. Les contrats et l'argent étaient même un peu plus importants que les enfants. Ce sont le système, la pauvreté et le besoin qui justifient la chose. Encore aujourd'hui, beaucoup de parents ont de la difficulté à discuter de cette situation avec leurs enfants. C'est surtout très difficile pour les parents qui ont mis leurs enfants dans des instituts de l'autre côté de la frontière, ce qui est vraiment absurde. Cela a engendré beaucoup de colère et de la difficulté à communiquer avec les parents encore aujourd'hui.

Les enfants ont-ils gardé cette colère envers leurs parents?

Je ne sais pas. C'est surtout la situation « salaire versus enfant » qui reste incompréhensible pour beaucoup. En même temps, ils se disent que leurs parents ont sacrifié beaucoup d'années de leur vie, car avoir un enfant en institut coûtait très cher. Le but des parents était de trouver une solution pour créer un meilleur futur pour leurs enfants. On parle de personnes qui n'ont pas beaucoup étudié et qui cherchaient à obtenir une meilleure éducation pour leurs enfants.

Comment les enfants clandestins ont-ils par la suite été intégrés dans la société? Sont-ils restés en Suisse ou sont-ils rentrés dans leur pays d'origine?

Beaucoup sont restés en Suisse. Beaucoup de ceux qui ont été dans les instituts de l'autre côté de la frontière sont aussi venus en Suisse. Quand on grandit dans un pays qui vous dit que vous n'y avez pas votre place, on grandit en se demandant pourquoi et la réaction est parfois de vouloir prouver qu'on a bel et bien sa place. Dans mon expérience personnelle, quand j'ai obtenu mon poste à l'Université de Genève, j'ai trouvé après trois ou quatre mois mon permis B dans ma boîte aux lettres. Ça m'a agacé. Je travaillais en tant que post-doctorant dans le contexte international de l'Université et je ne savais pas combien de temps je resterais. Je ne voyais pas pourquoi j'avais besoin d'un permis pour cela. Aujourd'hui ça fait treize ans que je vis ici et j'ai depuis 2018 la double nationalité.

Les enfants clandestins arrivaient-ils à apprendre la langue parlée dans la ville de Suisse dans laquelle ils vivaient ou parlaient-ils uniquement la langue de leur pays d'origine?

Durant la période où ils sont cachés, ils parlent seulement la langue de leurs parents et dans beaucoup de cas, ce n'est pas vraiment de l'italien, mais plutôt le dialecte ou alors de l'italien avec des connaissances linguistiques très limitées. Il y a aussi l'influence des langues les unes sur les autres qui crée un mélange de plusieurs langues dans le langage parlé.

En ne parlant que l'italien et le dialecte à la maison, comment les enfants faisaient-ils pour s'intégrer en Suisse à la fin de leur vie cachée?

Il y avait plusieurs étapes. Dans les années 1960, 1970 et 1980, il y avait une communauté d'Italiens. Les premières années, ils restaient dans leur communauté. Après les années 1980, la situation a un peu changé, car les Italiens étaient soudain mieux perçus en raison de l'arrivée de nouveaux étrangers. Ce n'était plus avec les Italiens qu'il y avait des problèmes. L'intégration était quelque chose de très compliqué, avec les écoles aussi, car cela dépendait des quartiers. Il y avait un quartier à Genève où, dans les années 1970, on comptait 15 étrangers dans une classe de 20 élèves. Il y a vingt ans, j'ai fait des interviews avec des Italiens

de deuxième génération en Suisse, notamment un cadre d'une grande entreprise internationale en Suisse alémanique qui m'a dit qu'il avait des problèmes à envoyer ses enfants à l'école, car il y avait 80 % d'étrangers qui ne parlaient pas l'allemand comme ils le devraient. Ce n'est donc pas vrai qu'une personne qui a vécu la xénophobie ne peut pas devenir xénophobe.

À quel point les enfants vivaient-ils cachés? Restaient-ils seuls la journée et avaient-ils le droit de sortir?

Tout le monde connaissait la situation, surtout la police. Il y a eu parfois des problèmes, par exemple des voisins qui ont appelé la police, qui les ont dénoncés. Mais il y a aussi eu des médecins à Zurich ou à Genève, ou encore l'école clandestine à Neuchâtel dans les années 1970, qui ont apporté leur aide. Généralement, si l'enfant était sage et ne faisait pas de bruit, il n'y avait aucun problème. Des personnes dans les baraquements étaient payées 10 ou 20 CHF par enfant clandestin de saisonniers pour les garder durant la journée. Il existe beaucoup de récits de personnes qui sont sorties dans le parc à côté de chez eux, mais il fallait faire très attention. Certains sortaient entre 10 h et 11 h du matin, car c'était le moment de la journée où il y avait beaucoup de monde, c'était donc plus facile de passer inaperçu. D'autres sortaient en soirée.

La situation des enfants clandestins était connue en Suisse. Les premiers articles sont sortis à la fin des années 1960. Le *Journal de Genève* en 1969 et la *Tribune de Lausanne* en 1971 parlent de dix à quinze mille enfants cachés, mais l'opinion publique n'y croit pas. J'ai récemment consulté aux archives fédérales de Berne des circulaires de la police des étrangers datant de la fin de la Première Guerre mondiale. À ce moment-là, le « problème » de surpopulation étrangère – « Überfremdung » – était surtout présent en Suisse alémanique et concernait les personnes originaires d'Allemagne. Après la Seconde Guerre mondiale, ce fut le tour des Italiens, puis, dans les années 1990, des Yougoslaves, et ainsi de suite.

Pourquoi selon vous est-ce un sujet important à aborder aujourd'hui encore?

C'est surtout important pour l'opinion publique suisse, mais aussi pour comprendre

Les enfants de l'ombre

(I)

Il y a quelques mois, la presse suisse romande publiait une étrange information. On apprenait que, non loin de Milan, une maison pour jeunes handicapés mentaux se trouvait suroccupée à un tel point que son directeur refusait de nouvelles admissions. Plusieurs pensionnaires, des garçons et des filles en vérité parfaitement sains d'esprit, étaient logés sous ce toit insolite en raison d'une situation de fait dont nous allons parler tout au long de cette enquête. Leurs parents — des travailleurs venus du sud de la Péninsule et engagés en Suisse comme saisonniers — les avaient placés là en désespoir de cause. Il ne s'agit, en effet, trouvé personne, dans leur Calabre ou leur Sicile, pour garder l'enfant. Aussi s'étaient-ils résignés à laisser leur progéniture dans cette « pension » pas trop éloignée de la frontière helvétique.

Cette histoire en dit long sur le problème des enfants de travailleurs étrangers. Faut-il rappeler que les saisonniers et les travailleurs annuels, porteurs du permis B, s'ils ont le droit de passer la frontière avec leur valise, ne peuvent, en revanche, prendre leur femme et leurs enfants avec eux. Ces derniers, au sens de la bureaucratie helvétique, sont des indésirables. Souvent, ces travailleurs étrangers n'ont pas, chez eux, de grand-maman ou de tante dévouée à qui confier leur fils ou leur fille. Souvent aussi — car n'en déplaise à certains, ce sont des êtres humains comme les autres — ils souhaitent vivre avec leurs enfants.

La solution intermédiaire, ce sont ces pensions-refuges qui se situent à proximité de la frontière. Mais c'est aussi une vie clandestine en Suisse dont le public n'a aucune idée.

Nous nous sommes livrés à une enquête qui nous a bouleversés. Ne la lisez pas si, par commodité ou par confort moral, vous préférez ignorer que 10 000 petits Italiens et Espagnols vivent actuellement chez nous, dans notre pays qui se veut le berceau d'associations humanitaires, dans une clandestinité inhumaine et indigne. Ces enfants ne vont pas à l'école. Par crainte qu'ils soient repérés par la police, leurs parents les cachent, parfois les enferment. Certains, et ils sont nombreux, ne voient l'air qu'une fois la nuit tombée. D'autres sont laissés à eux-mêmes, des journées entières. Ils jouent au football, grimpent aux arbres, traînent dans les rues et les magasins, se livrent à de petites rapines.

Nous nous sommes approchés d'un service social pour les immigrés es-

avant d'être en droit de déposer une demande de « regroupement familial ». Cette demande n'est acceptée qu'à la condition suivante: le père désireux de faire venir sa famille en Suisse doit prouver qu'il a trouvé un logement décent. Après enquête, sa demande est transmise à la Police cantonale des étrangers qui délivre alors une autorisation d'entrée pour la famille.

C'est là la voie légale. Mais peut-on demander à un mari et un père de vivre dix-huit mois sans sa famille ? Il arrive aussi que l'épouse d'un travailleur étranger ait trouvé un emploi en Suisse. Plus que les autres peut-



(Photo Imazond)

10 000 PETITS ÉTRANGERS VIVENT EN SUISSE DANS UNE CLANDESTINITÉ INADMISSIBLE

UNE ENQUÊTE D'ANNE-MARIE JACCARD

pagnois, du « Bureau lusannois pour les immigrés » de certains organes de police et des familles concernées. Reconnaissons d'emblée que les « certains organes de police » — nous ne donnerons pas davantage de précisions — ferment volontairement les yeux.

Vivre sans sa famille

Avant d'entrer dans le vif du drame, situons-en les protagonistes : Les travailleurs italiens et espagnols, au bénéfice d'un permis B, doivent séjourner durant 18 mois en Suisse

être, les mamans italiennes ou espagnoles supportent difficilement d'être « coupées » de leurs enfants. Les couples se débrouillent: ils font venir leur enfant pour un motif touristique (durée du visa touristique pour les membres de la famille d'un travailleur étranger: 2 x 3 mois par an). Le séjour terminé, l'enfant ne repart pas. Il devient un « clandestin ». Ses parents le cachent, une année durant. Quand expire le fameux délai des 18 mois, ils font une demande. Si tout va bien, leur enfant passe de l'état de « clandestin » à celui de « légal ».

Le règlement appliqué aux saisonniers exige que ces derniers rentrent dans leur pays après une période de travail de neuf mois. Une fois chez eux, ils attendent, de la part de l'employeur suisse, le renouvellement de leur contrat. Ce papier en main, ils retournent en Suisse. Un mois au minimum doit s'être écoulé. En aucun cas, les saisonniers n'ont le droit de faire venir leur famille en Suisse. Mais il arrive fréquemment que mari et femme soient tous deux des saisonniers et qu'ils ne puissent se résoudre à vivre sans leur enfant. Mettons-

nous à leur place. Que se passe-t-il alors ? Le scénario décrit plus haut se reproduit: l'enfant ou les enfants entrent en Suisse munis d'un visa touristique. Le visa échu, ils ne prennent pas le chemin de la frontière. Ils deviennent des « clandestins ».

Jamais à l'école

Ces données sont schématisées tant il est vrai que ce problème est un problème humain et que chaque cas est un cas particulier. Ainsi, certaines familles italiennes ou espagnoles sont-

elles autorisées à vivre en Suisse avec deux enfants seulement. Le troisième, qui n'y est pour rien, est victime d'une sanction bureaucratique. La Suisse se refuse à l'accueillir. Les spécialistes de l'enfance affirment que rien n'est plus néfaste que de séparer une famille. Aussi ne s'étonneront-ils pas en apprenant que l'enfant qui n'avait pas le droit de vivre en Suisse s'y trouve tout de même. Seulement voilà, lui est « clandestin ». À l'encontre de ses frères et sœurs, il n'a droit ni à l'école ni à une vie libre.

Autre constatation: il est extrêmement difficile de recenser les enfants

Figure 2. « Les enfants de l'ombre », article de Marie-Anne Jaccard, paru dans la *Tribune de Lausanne*, le 11 novembre 1971, p. 3.

l'histoire, ce qu'il s'est passé. Quand on obtient un droit, on croit toujours que c'est pour la vie, mais ça ne fonctionne pas comme ça. L'histoire montre qu'il y a des moments où les droits obtenus sont annulés, comme les

droits de citoyenneté dans l'Allemagne nazie. C'est pareil en Italie et dans d'autres parties du monde. On devrait donc toujours conserver une mémoire historique des raisons qui ont conduit à l'introduction de ces droits.

Les auteur-trice-s

Toni Ricciardi est historien des migrations à l'Université de Genève. Co-directeur de la collection «Gegenwart und Geschichte/Présent et Histoire» (Éditions Seismo), il a publié de nombreuses monographies et articles sur la migration italienne en Suisse et en Europe, les catastrophes du fordisme et l'enfance niée. Il a été co-directeur de projet «Placement de mineurs dans les régions frontalières: Valais et Tessin» (PNR 76 – Assistance et coercition – passé, présent et avenir).

toni.ricciardi@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4306-3960>

Éléonore Cicchini est une ancienne élève du collège Madame de Staël à Genève. Son travail de maturité *L'enfance dans la clandestinité en Suisse: hier et aujourd'hui* a été récompensé par le prix Janusz Korczak 2022.

elecicchini@gmail.com

Résumé

Instauré en 1931 avec la loi sur le séjour et l'établissement des étrangers en Suisse, le statut de saisonnier, appelé aussi «Livret pour étrangers» ou «Permis A», permettait aux travailleuses et travailleurs étrangers de prendre un emploi en Suisse durant neuf mois par année. Le regroupement familial n'étant pas autorisé, des milliers d'enfants ont vécu avec leurs parents dans la clandestinité. Le statut de saisonnier a été aboli en 2002 avec l'entrée en vigueur de la loi de libre circulation en Europe. Entretien avec l'historien Toni Ricciardi.

Mots-clés

Clandestinité, Enfants cachés, Permis saisonnier, Regroupement familial

Zoe Moody, Haute école pédagogique du Valais & Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève

Des droits de protection aux droits humains des enfants

Abstract

The adoption of the Convention on the Rights of the Child by the United Nations General Assembly in 1989 is generally seen as the culmination of a process that has gradually led to the granting of rights to children. The aim of this paper is to show how children's rights are based on ideas that preceded the adoption of international instruments, and how they continued to evolve throughout their genesis and dissemination. In so doing, it highlights the aspects of rupture and continuity, as well as the controversies that characterise these processes.

Keywords

Children's rights, Child welfare, United nations, History of childhood, International norms

Au cours du XIX^e siècle, les politiques de protection de l'enfance, d'éducation et de santé ont largement circulé entre les États occidentaux. Des questions, telles que le travail des jeunes ou la traite des enfants, ont été abordées dans des traités internationaux à partir du début du XX^e siècle. Ces normes visant à dépasser le cadre de l'État-nation engendrent une intégration progressive des questions relatives à l'enfance dans le monde de la diplomatie. Plusieurs travaux soulignent que les textes relatifs aux droits de l'enfant trouvent leurs origines dans les échanges transnationaux qui ont eu lieu après la révolution industrielle et ont pu s'étendre au cœur des activités de consolidation de la paix après les deux conflits mondiaux¹. Rejetant l'hypothèse selon laquelle les normes en circulation refléteraient parfaitement le contenu d'un accord international, cette contribution vise à montrer comment les droits de l'enfant se fondent sur des idées qui préexistent aux principes juridiques et évoluent tout au long des processus de genèse et de diffusion transnationale des instruments dans lesquels ils sont inclus. En étudiant la manière dont ces instruments ont été rédigés sur la scène internationale, nous dessinons les dynamiques qui sous-tendent l'évolution des normes relatives aux droits de l'enfant.

MOODY Zoe, «Des droits de protection aux droits humains des enfants», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 51-56.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.51

¹ DROUX Joëlle, «L'internationalisation de la protection de l'enfance: acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925)», *Critique internationale* 52(3), 2011, pp. 17-33; MARSHALL Dominique, «International Child Saving», in FASS Paula S. (ed.), *The Routledge History of Children in the Western World*, Routledge, 2012, pp. 249-266; MOODY Zoe, «Transnational Treaties on Children's Rights: Norm Building and Circulation in the 20th Century», *Paedagogica Historica* 50(1), 2014, pp. 151-164; MOODY Zoe, *Les droits de l'enfant: genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*, Neuchâtel, Alphil, 2016, 424 p.

Par la présente Déclaration des droits de l'enfant, dite déclaration de Genève, les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance.

- I. L'Enfant doit être mis en mesure de se développer d'une façon normale, matériellement et spirituellement.
- II. L'Enfant qui a faim doit être nourri ; l'Enfant malade doit être soigné ; l'Enfant arriéré doit être encouragé ; l'Enfant dévoyé doit être ramené ; l'Enfant orphelin et l'abandonné doivent être recueillis et secourus.
- III. L'Enfant doit être le premier à recevoir des secours en cas de détresse.
- IV. L'Enfant doit être en mesure de gagner sa vie et doit être protégé contre toute exploitation.
- V. L'Enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères.

Figure 1. Résolution sur la protection de l'enfance adoptée le 26 septembre 1924 par la V^e Assemblée de la Société des Nations².

Du secours aux enfants à la protection de l'enfance

À la fin de la Grande Guerre, de nombreux enfants souffrent de ses conséquences³. Philanthropes et autres humanitaires s'organisent pour assurer des projets de secours mutuels internationaux, comme en témoignent la fondation de diverses organisations nationales créées dès 1919 : Save the Children Fund (SCF), Comité suisse d'aide à l'enfance, Rätts Barnen dans les pays scandinaves. Avec une volonté de fédérer ces mouvements, une organisation internationale – l'Union Internationale de Secours aux Enfants (UISE) – est fondée dans la ville politiquement neutre de Genève⁴. Une fois les premiers secours apportés

et la nécessité de « sauver » les enfants se faisant moins pressente, plusieurs organisations rédigent des chartes pour définir les besoins fondamentaux des enfants. Ces chartes traduisent la foi en un avenir meilleur et pacifique, fondé sur une génération d'enfants dont les besoins fondamentaux sont respectés.

En automne 1922, les instances décisionnelles de l'UISE redéfinissent sa mission et voient dans le fait de « déclarer » des droits des enfants une façon de concrétiser le passage du secours d'urgence aux enfants à des entreprises de protection plus durables. L'UISE nomme un comité de rédaction chargé d'élaborer un texte regroupant le contenu des chartes en circulation, concis et très général. Excluant toutes les questions controversées, telles que la protection de l'enfant avant la naissance, l'obligation scolaire, etc., l'objectif est de le rendre aussi acceptable et universel que possible⁵.

Désireuse de diffuser une rapidement nommée Déclaration de Genève, l'Union décide de la mettre à la disposition de la Société des Nations (SDN), la nouvelle organisation intergouvernementale. Lors de sa réunion plénière du 26 septembre 1924, celle-ci adhère aux cinq principes

² ASDN, *Records of the Fifth Assembly, League of Nations Official Journal, Special Supplement 23*, 1924, p. 179.

³ MARTEN James, « Children and War », in FASS Paula S. (ed.), *The Routledge History of Children in the Western World*, Routledge, 2012, pp. 142-157 ; ZAHRA Tara, « "Each Nation Only Cares for its Own" : Empire, Nation, and Child Welfare Activism in the Bohemian Lands, 1900-1918 », *American Historical Review* 111, 2006, pp. 1378-1402.

⁴ DROUX Joëlle, « Migrants, apatrides, dénationalisés. Débats et projets transnationaux autour des nouvelles figures de l'enfance déplacée (1890-1940) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* 14, 2012, pp. 46-63 ; KIND-KOVACS Friederike « The "Other" Child Transports: World War I and the Temporary Displacement of Needy Children from Central Europe », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* 15, 2013, pp. 75-110.

⁵ DROUX Joëlle, *L'internationalisation de la protection de l'enfance...*, 2012 ; MOODY Zoe, *Les droits de l'enfant...*, 2016.

Art. 1 :	Non-discrimination
Art. 2 :	Protection spéciale, développement, intérêt supérieur de l'enfant
Art. 3 :	Nom, nationalité
Art. 4 :	Sécurité sociale, soins maternels, survie
Art. 5 :	Enfants en situation de handicap
Art. 6 :	Soins, séparation des parents, enfants privés de leur milieu familial, aide de l'État
Art. 7 :	Droit à l'éducation, responsabilités parentales, jeux
Art. 8 :	Premiers secours
Art. 9 :	Travail, vente et traite des enfants
Art. 10 :	Fraternité universelle

Figure 2. Vue d'ensemble des dix articles de la Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1959).

larges et acceptables qui deviennent « la charte de la Société des Nations en ce qui concerne l'enfance »⁶. Le président de l'Assemblée insiste sur la nature non contraignante du document : chaque État reste libre de se conformer à ses principes.

Cette adhésion de la SDN se révèle être un coup de publicité unique pour la Déclaration de Genève et l'Union. En revanche, puisque la Déclaration n'a pas d'effet sur le plan juridique, le travail de promotion est poursuivi : des tentatives d'adaptations nationales ainsi que des activités promotionnelles, telles que des journées de discussion, des conférences, la distribution de cartes postales de la Déclaration sont entreprises avec succès⁷. Bien établie, la Déclaration sert de base aux travaux du nouveau Comité de la SDN pour la protection de l'enfance⁸. En 1934, la SDN réaffirme ses principes de manière commémorative.

Pendant l'entre-deux-guerres et au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs nouvelles chartes transnationales pour l'enfance sont publiées⁹. Des dimensions plus récentes de la protection de l'enfance y figurent, telles que la sécurité

sociale, des aspects relatifs au développement de l'enfant et même aux questions éminemment nationales comme l'éducation. Lorsque l'Organisation des Nations Unies (ONU) reprend les activités de la SDN, la question est posée de la pertinence de réaffirmer la Déclaration. Son contenu est toutefois jugé dépassé. Il est donc décidé de la transformer en une *Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (DNUDE). Loin d'être une priorité, la Commission des droits de l'homme (CDH) n'entame les travaux qu'en 1957. Le contexte socio-politique influence largement les débats sur la forme comme sur le fond. Le bloc de l'Est souhaite rédiger une convention contraignante clarifiant les responsabilités des États. À l'opposé, les États occidentaux, lesquels s'appuient traditionnellement pour la protection de l'enfance sur des organisations privées, y sont radicalement opposés. L'UISE – rebaptisée *Union internationale pour la protection de l'enfance* (UIPE) – soutient activement la seconde option qui lui est plus favorable. D'autres débats thématiques prennent place. En particulier la question épineuse de la protection de l'enfant avant la naissance ou la liberté des parents d'éduquer leurs enfants selon leur religion, en lien avec l'histoire récente de l'Holocauste, sont des sujets brûlants. Les droits de l'enfant apparaissent toutefois comme un terrain neutre au cœur de la Guerre froide. Les délégués nationaux au CDH mettent ainsi tout en œuvre pour trouver accords et compromis¹⁰.

⁶ Archives de la SDN (ASDN), V^e Assemblée, 21^e séance plénière (vendredi 26.09.1924, à 15h30).

⁷ MOODY Zoe, *Les droits de l'enfant...*, 2016.

⁸ MARSHALL Dominique, « Dimensions transnationales et locales de l'histoire des droits des enfants, la Société des Nations et les cultures politiques canadiennes, 1910-1960 », *Genèses* 71(2), 2008, pp. 47-63; MOODY Zoe, « La fabrication internationale des droits de l'enfant : genèse et controverses autour de la Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1946-1959) », *Relations Internationales* 161(2), 2015, pp. 65-80.

⁹ Archives du Secrétariat général des Nations Unies (AUNOG S), 19485-Child welfare-Declaration on the Rights of the Child-Information from member Governments (part A 1946-1948), Documentation relating to the "Declaration of Geneva".

¹⁰ Archives de l'UISE (AUISE), M.4.4, Tri/71.1, Confidential letter from F. Miller to Miss Moser, 02.09.1959.

Le document qui en résulte traduit ces tensions : il est un mélange de principes généraux et de clauses d'exécution, ne penchant ni en direction d'un État social ni dans celle d'un État libéral. Sur le modèle de la Déclaration de Genève, la DNUDE comprend dix principes, qui incluent de manière nouvelle la sécurité sociale, l'obligation scolaire, la famille et les premiers droits civils des enfants (nom et nationalité, non-discrimination).

Le 20 novembre 1959, la DNUDE est adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU, accompagnée d'une résolution portant sur la publicité apportée au document¹¹.

Les enfants comme sujets de droits

Basée sur une conception de la protection de l'enfance de l'Europe des années 1920 et rédigée par des diplomates non experts en la matière, au cœur des tensions de la Guerre froide, la DNUDE est peu en phase avec les pratiques. Les questions de l'enfance et de ses droits demeurent toutefois à l'agenda international¹². L'année 1979 est en effet choisie pour être l'*Année internationale de l'enfant* (AIE). Marquant le 20^e anniversaire de la Déclaration, la mise en œuvre des droits de l'enfant doit être évaluée. Il s'agit d'une occasion de collecter des données juridiques, statistiques et scientifiques concernant les enfants (santé, éducation, violence, abus, développement, etc.). De manière parallèle, puisque depuis les années 1960, l'ONU travaille à l'élaboration d'outils de droit international contraignant, la question d'une convention est remise à l'ordre du jour. La délégation polonaise, partisane de la première heure de la définition de responsabilités claires pour les États, rédige une version contraignante de la DNUDE¹³. Le CDH soutient l'idée, mais il estime qu'un traité contraignant devrait inclure les données recueillies durant l'AIE. Il met sur pied un groupe de travail

à ce dessein. Au cours de l'année, la Conférence européenne sur les droits de l'enfant se tient à Varsovie. Les conclusions des participants sont transmises au groupe de travail et presque entièrement intégrées au projet de convention¹⁴. Au début de l'année 1980, la communauté internationale dispose donc d'un projet nouveau et original, rédigé en grande partie par un groupe de juristes et comprenant nouvellement une conception légale des droits de l'enfant. Parmi les 28 principes, certains sont hérités de la Déclaration (éducation, santé, développement de l'enfant, loisirs et travail des enfants), d'autres traduisent une idée plus récente, celle des enfants comme sujets de droits humains (droit d'être consulté, liberté de pensée, d'expression, d'association, etc.).

Le groupe de travail a désormais la tâche de rendre cette idée acceptable pour les gouvernements, lesquels ratifieront le traité. Ce travail d'ajustement prend une décennie. Chaque article est adopté sur la base d'un consensus général et les délégués sont à nouveau des non-spécialistes de ces questions. Le soutien de la société civile est donc crucial, mais les ONG peinent à se coordonner et à véritablement impacter le processus. Au fil des ans, elles s'organisent et forment, en 1984, un groupe *ad hoc*. Jusqu'en 1988, avec le concours de l'Unicef¹⁵, le groupe influence de manière plus marquée le processus de rédaction. Il met en lumière des questions autour desquelles il est assez facile de trouver un consensus, comme la promotion de l'allaitement maternel, la discipline scolaire et l'interdiction des pratiques traditionnelles néfastes. Il ne parvient toutefois pas à faire avancer le débat sur

¹¹ United Nations Organisation General Assembly (UNOG GA), A/4249, 6 Nov. 1959, Projet de Déclaration des droits de l'enfant, Report of the 3rd Commission.

¹² HOLZSCHEITER Anna, *Children's Rights in International Politics. The Transformative Power of Discourse*, Basingstoke, Palgrave/Macmillan, 2010.

¹³ OHCHR, 2007, Part II, p. 31, E/CN.4/1284, 18 January 1978, Original Polish Draft.

¹⁴ United Nations Human Rights Commission Archives (UNHRC-A), G/SO 214 (28), Part II [Folder 1], File begins January 1979, ends March 1982, Letter from B. Sujka to Th. Van Boven, 21 February 1979; see also OHCHR, 2007, Part II, p. 50, E/CN.4/L.1428 (23 February 1979), European Conference on the Rights of the Child in Warsaw, Note of the Secretary-General.

¹⁵ Le Fonds d'urgence des Nations Unies pour l'Enfance (acronyme basé sur son appellation anglaise United Nations Children's Fund – Unicef) a été établi en 1946 sur proposition du Polonais Ludwik Rajchman. Il avait pour mission de reprendre une partie des activités et des ressources résiduelles du corps administratif transitoire des Nations Unies pour les secours et la reconstruction dont les activités avaient débuté durant la Seconde Guerre mondiale, en 1943. Les activités de l'Unicef vont rapidement et pour des décennies s'orienter vers les questions de santé des enfants et leurs besoins fondamentaux.

plusieurs questions épineuses, telles que la traite des enfants ou la participation aux conflits armés¹⁶. Le travail du groupe *ad hoc* des ONG est déterminant pour l'adoption subséquente de la Convention, permettant une diffusion large du traité en amont de son adoption. Cette diffusion s'avère cruciale pour apaiser les tensions entre les États occidentaux et ceux du Sud, dont les réalités diffèrent considérablement. Plusieurs délégations demandent qu'une attention particulière soit accordée aux millions d'enfants dont les droits sont quotidiennement remis en question par les difficultés rencontrées par les communautés locales¹⁷. Le groupe de travail parvient à organiser en partenariat avec l'Unicef et la Division des droits de l'homme de multiples conférences régionales en Afrique de l'Ouest, en Asie du Sud et en Amérique latine¹⁸. À la suite de ces conférences, des déclarations locales sont adoptées affirmant l'engagement des pays envers la Convention, tout en soulignant la nécessité de prendre en compte les spécificités culturelles¹⁹. De manière complémentaire, les ONG réalisent un fort travail de pression auprès des délégations dissidentes, afin de s'assurer qu'elles se rallient à la majorité et ne mettent pas en difficulté le processus²⁰. Si ces démarches ont facilité l'adoption unanime du traité le 20 novembre 1989, elles ont surtout soutenu la célérité de son entrée en vigueur : dès le 2 septembre 1990, après 103 signatures et 31 ratifications/adhésions. Aujourd'hui, elle est encore connue comme le traité le plus largement

ratifié, ce qui en amène certains à la qualifier d'instrument universellement adopté.

Conclusion

La socio-histoire transnationale de la genèse et des évolutions des instruments internationaux relatifs aux droits de l'enfant au cours du xx^e siècle montre qu'il s'agit d'un processus continu, dynamique et itératif. Elle met en évidence comment d'objets à secourir et de protection, les enfants sont progressivement devenus des sujets de droits à part entière, tout en gardant un statut spécial en raison de leur vulnérabilité. Cette analyse souligne également que les principaux acteurs et actrices de ce processus sont basés en Europe. De même, lorsque présentes, les voix qui ont tenté de faire entendre d'autres réalités n'ont pas eu le succès escompté. En tant que construction transnationale, les droits de l'enfant sont-ils devenus une idée fédératrice ? Ils ont certes transcendé les frontières nationales, mais sont-ils suffisamment adaptables pour être mis en œuvre dans divers contextes socioculturels et historiques sans entrer en conflit avec les réalités, les cultures et les traditions locales ? Des critiques émergent quant à une certaine vision hégémonique des droits de l'enfant. Leur utilité demeure toutefois incontestée comme point de repère pour lutter contre les injustices et contribuer à la construction d'un monde plus équitable et durable.

¹⁶ Archives de la Commission des droits de l'homme (ACDH), G/SO 214 (28), Part VII [Folder 1], File begins June 1989, ends September 1989, Letters from Th. Hammarberg; G/SO 214 (28), Part II [Folder 2], File begins March 1982, ends December 1986, Letters from Th. Hammarberg SG Radda Barnen International to Kurt Herndl asst. sg un center of HR, 22 December 1986.

¹⁷ OHCHR, 2007, Part II, pp. 130-131, E/CN.4/1985/SR.53 (26 March 1985), Discussion in the Commission on Human Rights on 12,13 and 14 March 1985, para. 113-118; OHCHR, 2007, Part II, pp. 146-149, E/CN.4/1986/SR.56/Add.2 (14 April 1986), Discussion in the Commission on Human Rights on 13 March 1986, para. 16.

¹⁸ ACDH, G/SO 214 (28), Part IV [Folder 1], File begins October 1988, Latin American meeting in support of the UN Draft Convention Final report, 2 October 1988.

¹⁹ OHCHR, 2007, Part II, p. 208, E/CN.4/1989/SR.50, 13 June 1989, Discussion in the Commission on Human Rights on 6 and 8 March 1989, para. 12-14.

²⁰ ACDH, G/SO 214 (28) Part 6 (Folder 2), Begins 02.1989 Ends 05.1989, Note "Convention on the Rights of the Child" from Th. McCarthy to J. Martenson, 03.05.1989; voir aussi MOODY Zoe, *Les droits de l'enfant...*, 2016.

L'autrice

Zoe Moody est professeure à la Haute école pédagogique du Valais et collaboratrice de recherche au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Spécialiste des droits de l'enfant comme construction sociale, ensemble de pratiques, et champ d'étude, ses travaux mobilisent alternativement des perspectives socio-historiques, de psychologie sociale et épistémologique.

zoe.moody@hepvs.ch

<https://orcid.org/0000-0003-0631-3051>

Résumé

L'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 est globalement perçue comme l'aboutissement d'un processus qui a conduit à progressivement accorder des droits aux enfants. Cette contribution vise à montrer comment les droits de l'enfant se fondent sur des idées qui préexistent aux instruments adoptés sur la scène internationale et comment ils continuent d'évoluer au long de leurs processus de genèse et de diffusion. Ce faisant les aspects de rupture, de continuité ainsi que les controverses marquant ces processus sont mis en lumière.

Mots-clés

Droits de l'enfant, Protection de l'enfant, Nations Unies, Histoire de l'enfance, Normes internationales

Mirjam Janett, Universität Bern

Vormundschaft und Fremdplatzierung in der Schweiz im 20. Jahrhundert. Ein Einblick in die neuere Forschung

Abstract

In the 20th century, tens of thousands of children grew up in care homes, reformatories or foster families in Switzerland. The article provides an insight into the most important findings of recent research on the out-of-home placement of children and adolescents. It shows how family became an element of social control in the 20th century. The out-of-home placement of minors from precarious families was part of a repressive welfare policy aimed at enforcing bourgeois ideas of order and making children «socially acceptable». However, inclusion often led to exclusion.

Keywords

Out-of-home placement, Social policies, Family, Forced welfare, Guardianship authority

Zehntausende von Kindern wuchsen in der Schweiz im 20. Jahrhundert nicht bei ihren leiblichen Eltern auf:¹ Behörden verdingten sie, brachten sie also bei Bauern unter, wo sie Arbeitsleistung verrichten mussten. In katholischen Heimen wachten Ordensschwwestern über ihre christliche Erziehung. Sie kamen in sogenannte Waisenhäuser, obwohl sie in der Regel keine Waisen waren. In Erziehungsanstalten wurden sie auf den vermeintlich rechten Weg gebracht.

Lange Zeit blieb das Leid der Betroffenen ungehört. Erst in den letzten Jahrzehnten stieg das öffentliche Interesse an den Schicksalen fremdplatzierter Kinder.² Schliesslich nahm sich der Bund nach der Jahrtausendwende des Themas an. Die Landesregierung entschuldigte sich öffentlich bei den Opfern fürsorgerischer Zwangsmassnahmen (2010) und ehemaligen «Verdingkindern» (2013). Damit anerkannte sie zum ersten Mal das Leid und Unrecht, das den Betroffenen angetan worden war. Sogenannte runde Tische wurden installiert, 2014 folgten die Unabhängige Expertenkommission Administrative Versorgung, 2017 das Nationale Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang» (NFP 76).³ Neben diesen staatlichen

JANETT Mirjam, «Vormundschaft und Fremdplatzierung in der Schweiz im 20. Jahrhundert. Ein Einblick in die neuere Forschung», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 57-62.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.57

¹ Die genaue Zahl ist unbekannt, vgl. BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (Hrsg.), *Bestandesaufnahme der bestehenden Forschungsprojekte in Sachen Verding- und Heimkinder*, Basel, 2013, S. 4.

² Zur medialen Berichterstattung vgl. HAFNER Urs, «Segeln, wo der Wind weht. Die Rolle der Massenmedien bei der Aufdeckung vergangenen Unrechts – das Beispiel fremdplatzierter Kinder», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Zwischen Erinnerung und Aufarbeitung. Fürsorgerische Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz im 20. Jahrhundert*, Zürich, Chronos, 2018, S. 197-204.

³ Einige Projekte des NFP 76 nehmen Minderjährige in den Blick, darunter auch minderjährige Migrantinnen und Migranten. Die Publikation der Ergebnisse wird Ende 2023 erfolgen. Zusätzlich laufen kantonale Aufarbeitungsprojekte oder sind bereits abgeschlossen (Basel-Stadt, Nidwalden, Schaffhausen, Uri, Zug, Zürich),

Aufarbeitungsprojekten forschen Historiker*innen und Sozialwissenschaftler*innen an den Hochschulen zum Thema.⁴

Der Artikel hat das Ziel, einen Einblick in die wichtigsten Erkenntnisse der neueren Forschung zur Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts zu geben. Er geht nicht auf die administrative Versorgung und fürsorgerische Zwangsmassnahmen bei Erwachsenen ein.⁵ Der Schwerpunkt liegt auf den rechtlichen Rahmenbedingungen, den Funktionsweisen und «Logiken» der behördlichen Platzierungsprozesse, der Erfahrung ehemaliger fremdplatzierter Kinder mit ihrem Aufwachsen sowie der Diskussion von Studien zum Heimalltag. Am Schluss wird kurz der Stellenwert der Fremdplatzierung für die Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert diskutiert.

Rechtliche Regelung und Behördenorganisation

Noch im 19. Jahrhundert wurden Fremdplatzierungen in erster Linie über kantonale Armengesetze geregelt. 1912 vereinheitlichte das Schweizerische Zivilgesetzbuch (ZGB) die Kinderschutzbestimmungen landesweit. Nun waren die Vormundschaftsbehörden die zentrale Instanz, die in Familien eingriff. Im Gegensatz zu den

Armenbehörden, die erst reagierten, wenn Eltern in Kontakt mit den Behörden standen, agierten die Vormundschaftsbehörden auch präventiv.⁶

Die Fremdplatzierung stand oft am Ende langwieriger behördlicher Interventionen und vormundschaftlicher Massnahmen. Massgebend waren die Artikel 283-285 des ZGB. Sie ermöglichten, Kinder einer Familie wegzunehmen, sofern sie «verwahrlost» oder «gefährdet» waren.⁷ Die schwammig formulierten Rechtsbegriffe liessen den Behörden grossen Spielraum bei der Anwendung ihrer Massnahmen.⁸

Das ZGB vereinheitlichte zwar die Kinderschutzbestimmungen. Die Ausgestaltung blieb jedoch den Kantonen überlassen. Wie in Zürich delegierten manche Kantone die Vormundschaft an die Gemeinden. Die Westschweiz und einige Kantone in der Deutschschweiz wie der Kanton Basel-Stadt zentralisierten sie in einer Behörde.⁹ Der föderale Aufbau führte zu unterschiedlichen Verfahren und Akzenten in der Unterbringung. Die 1978 in Kraft getretene Pflegekinderverordnung (PAVO) regelte erstmals national die Aufsicht und Kontrolle im Pflegekinderwesen. 2013 ersetzten die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) die Vormundschaftsbehörden. Seitdem ist die Behördenorganisation nicht nur einheitlich ausgestaltet, sondern auch interdisziplinär zusammengesetzt und professionalisiert.¹⁰

die sowohl fürsorgerische Zwangsmassnahmen von Erwachsenen als auch Minderjährigen untersuchen.

⁴ In der Forschung zur Fremdplatzierung dominieren institutionsgeschichtliche und biografische Studien. Einen Überblick gibt HUONKER Thomas, «Zum Forschungsstand betreffend Fremdplatzierung in der Schweiz», in FURRER Markus, HEINIGER Kevin, HUONKER Thomas, JENZER Sabine, PRAZ Anne-Françoise (Hrsg.), *Fürsorge und Zwang. Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850-1980*, Basel, Schwabe, 2014, S. 39-52. Einige Studien untersuchen die Fremdplatzierung im Kontext der Sozialpolitik bzw. des Sozialstaats. Vgl. mit Fokus auf den Kanton Zürich RAMSAUER Nadja, «Verwahrlost». *Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat 1900-1945*, Zürich, Chronos, 2000; HAUSS Gisela, GABRIEL Thomas, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990*, Zürich, Chronos, 2018; JÜNGST JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien, Vormundschaft und Fremdplatzierung in der Deutschschweiz, 1945-1980*.

⁵ Für die «administrative Versorgung» liegen die Ergebnisse der Unabhängigen Expertenkommission in zehn Bänden vor, vgl. die Internetseite: www.uek-administrative-versorgungen.ch/startseite, [konsultiert am 28. Juni 2023].

⁶ Vgl. RAMSAUER Nadja, «Verwahrlost» ..., S. 56.

⁷ SCHWEIZERISCHES ZIVILGESETZBUCH (ZGB) vom 10. Dezember 1907 (210).

⁸ Folgende Studien befassen sich mit der Fremdplatzierungspolitik und -praxis der Vormundschaftsbehörden: RAMSAUER Nadja, «Verwahrlost» ...; GALLE Sara, *Kindswegnahmen. Das «Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse» der Stiftung Pro Juventute im Kontext der schweizerischen Jugendfürsorge*, Zürich, Chronos, 2016; BUSINGER Susanne, RAMSAUER Nadja, «Genügend goldene Freiheit gehabt.» *Heimplatzierungen von Kindern und Jugendlichen im Kanton Zürich, 1950-1990*, Zürich, Chronos, 2019; JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien...*

⁹ Vgl. LENGWILER Martin, PRAZ Anne-Françoise, «Kinder- und Jugendfürsorge in der Schweiz. Entstehung, Implementierung und Entwicklung», in HAUSS Gisela, GABRIEL Thomas, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990*, Zürich, Chronos, 2018, S. 37 f.

¹⁰ Sara Galle gibt einen vertieften Einblick in die rechtlichen Rahmenbedingungen im 20. Jh. Vgl. GALLE Sara, *Kindswegnahmen ...*, S. 135-156.



Abbildung 1. Das herrschaftliche Gebäude am Rheinsprung war Sitz der Vormundschaftsbehörde Basel-Stadt. Portal Rückseite, 1912. Staatsarchiv Basel-Stadt, BSL 1045 c 3-3-5.

«Lasterhaft» und «trunksüchtig». Behördliche Blicke auf Unterschichtsfamilien

Im 20. Jahrhundert stand die Fremdplatzierung unabhängig von regionalen Unterschieden im Kontext der sozialen Sicherheit. Sie war Teil einer repressiven Sozial- und Fürsorgepolitik, die fast ausschliesslich prekarierte Familien betraf. Die Behörden orientierten sich formal am «Kindeswohl». Sie wollten aber auch Ordnungsvorstellungen und Ideen einer «guten» Lebensführung durchsetzen.¹¹

Die Gründe für eine behördliche Kindswegnahme waren vielfältig und oft von moralischen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen durchzogen. Zum einen richteten sie sich danach aus, die Frau in patriarchale Familienstrukturen einzubinden. Zum anderen bewerteten die fast

ausschliesslich männlichen Beamten den Vater anhand seiner Arbeitsfähigkeit. Familien gerieten ins Visier der Vormundschaft, weil sie mit ihrem Lebenswandel auffielen und deswegen bei der Behörde gemeldet wurden. Es betraf ledige Frauen mit ihren Kindern, auch Mütter, die den Haushalt nicht in Ordnung hielten oder aussereheliche Beziehungen führten. Kritisiert und ermahnt wurden Männer, die lieber die Wirtschaften aufsuchten, als einem Broterwerb nachzugehen. Auch Kinder, welche die Schule schwänzten, logen und stahlen, zogen das behördliche Interesse auf sich. Neben moralischen und sozialen Beweggründen konnten Gewalthandlungen innerhalb der Familie eine Fremdplatzierung auslösen.¹² Das verhinderte allerdings nicht, dass Kinder, die aus einem gewalttätigen Umfeld geholt wurden, in der Fremdunterbringung oft erneuter Gewalt ausgesetzt waren.

¹¹ Vgl. JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien...*, S. 140 f.; BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (Hrsg.), *Bestandesaufnahme...*, S. 24.

¹² Zu Gewalthandlungen, die eine Fremdplatzierung auslösten vgl. JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien...*, Kapitel 5.

Seit der Zwischenkriegszeit prägten dazu psychiatrische Konzepte wie «Anlage» und «Erbgut» das Behördenhandeln. Die Kinder- und Jugendfürsorge übernahm damit eugenische Denkmodelle, auch wenn die Massnahmen selten eugenisch motiviert waren.¹³ In der Nachkriegszeit stieg der Einfluss der Humanwissenschaften auf die Kinder- und Jugendfürsorge. Die wissenschaftlichen Disziplinen und das behördliche Handeln prägten sich gegenseitig. Die Wissenschaften stellten den Behörden Theorien zur Verfügung, die ältere, nicht-wissenschaftliche Deutungen fortführten. Die Wissenschaften wiederum reagierten mit ihren Theorien auf die Bedürfnisse des Staates und der Gesellschaft. Das zeigt sich etwa beim Konzept der Verwahrlosung, die zunächst eine moralische Kategorie war. Wissenschaftliche Verwahrlosungskonzepte pathologisierten sodann vor allem die weibliche Sexualität.

Mit dem gesellschaftlichen Wandel der Nachkriegszeit lockerten sich zwar rigide Moralvorstellungen. Man stand nun zum Beispiel der Sexualität der Mutter offener gegenüber. Dafür fokussierten die Behörden vermehrt das Verhalten der Kinder. In Basel-Stadt etwa griffen die Behörden bei Kindswegnahmen vor allem psychiatrische Diagnosen wie «Debilität» oder «Schwachsinn» auf. Zehn Jahre später gewannen psychologische Diagnosen wie mangelnde «Bindungsfähigkeit» oder «schlechtes Selbstwertgefühl» an Bedeutung. Die Psychologie wurde eine wichtige Disziplin für die Verwaltung, weil sie von der grundsätzlichen Therapierbarkeit der sozialen Auffälligkeiten ausging und damit frühzeitige und präventive Massnahmen stützte.¹⁴

¹³ Vgl. WECKER Regina, BRAUNSCHWEIG Sabine, RITTER Hans Jakob, IMBODEN Gabriela (Hrsg.), *Eugenik und Sexualität. Die Regulierung reproduktiven Verhaltens in der Schweiz, 1900-1960*, Zürich, Chronos, 2013; HAUSS Gisela, «Die alltägliche Praxis der St. Galler Vormundschaft. Kinder, Jugendliche und Erwachsene unter fürsorglicher Kontrolle», in ZIEGLER Béatrice, HAUSS Gisela, CAGNAZZO Karin, GALLATI Misha (Hrsg.), *Eingriffe ins Leben. Fürsorge und Eugenik in zwei Schweizer Städten (1920-1950)*, Zürich, Chronos, 2012, S. 41-86.

¹⁴ Für das Fallbeispiel Basel vgl. JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien...*, Kapitel 6. Mit der psychiatrischen Diagnostik befasst sich das laufende Dissertationsprojekt von NEUHAUS Emmanuel, «Kinder, deren Verhalten nicht ohne weiteres verstanden werden kann». Die Begutachtung in den Zürcher kinder- und jugendpsychiatrischen Beobachtungsstationen Stephansburg und Brüschalde (1921-1975), Universität Basel.

Mit der Psychologisierung der Kinder- und Jugendfürsorge verlor die Fremdplatzierung zunehmend an Bedeutung. Zum Zug kamen nun Instanzen, die dem gesetzlichen Kinder- und Jugendschutz vorgelagert waren, zum Beispiel schulpyschologische Dienste oder Suchtberatungsstellen, die auf Rat der Behörden oft «freiwillig» von Familien aufgesucht wurden. Sie sollten die Kinder und Jugendlichen auf die Leistungsgesellschaft vorbereiten. Die Kontrolle über die Familien nahm aber nicht ab. In Basel waren etwa Jugenddetektive im Einsatz, welche die gefährdete Jugend in den einschlägigen Lokalen überwachten und den Behörden meldeten.¹⁵

Leben und Erleben nach der Fremdplatzierung

Die Kinder kamen in unterschiedliche Institutionen. Die Behörden wiesen sie in Kinderheime, Straferziehungsanstalten oder Erziehungsanstalten ein, man schickte sie zu Pflegefamilien oder versorgte vor allem weibliche Jugendliche in psychiatrischen Anstalten. Während Städte und katholische Gebiete die Heimversorgung präferierten, setzten ländliche Kantone wie Bern eher auf Pflegefamilien.¹⁶ In den Heimen variierten aufgrund der unterschiedlichen Unterbringungsformen und Platzierungsweisen zwar die pädagogischen Ansätze und Leitbilder, oft aber stilisierten die Erziehungsmodelle das Heim als Ersatzfamilie.¹⁷

In den letzten Jahren häufte sich die Publikation von Erlebnisberichten und Erinnerungen ehemaliger fremdplatzierter Kinder. Ihre Schilderungen sind erschreckend. Ehemalige Verdingkinder, Heimkinder, aber auch Pflegekinder mussten Demütigungen erdulden und waren körperlicher,

¹⁵ Vgl. JANETT Mirjam, *Verwaltete Familien...*, S. 148 und 194 f.

¹⁶ BUNDESAMT FÜR JUSTIZ (Hrsg.), *Bestandesaufnahme...*, S. 27 f.

¹⁷ COLLAUD Yves, JANETT Mirjam, «Familie im Fokus. Heimerziehung in der Schweiz im 20. Jahrhundert», in HAUSS Gisela, GABRIEL Thomas, LENGWILER Martin (Hrsg.), *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990*, Zürich, Chronos, 2018, S. 195-218. Für die Geschichte der Heimerziehung vom Mittelalter bis zur Gegenwart vgl. HAFNER Urs, *Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt*, Baden, Hier und Jetzt, 2011.



Abbildung 2. Das Kinderheim Steig befand sich am Dorfrand von Appenzell. Geführt wurde es von den Ingenbohler Schwestern im Auftrag des Kantons. Datum unbekannt. Archiv der Ingenbohler Schwestern, Provinzarchiv, A 6a.

aber auch psychischer Gewalt ausgesetzt. Sie fühlten sich im Heim oft allein, hatten Hunger, waren der Willkür des Betreuungspersonals ausgeliefert. Sowohl in Familien wie auch in Heimen mussten sie zuweilen Arbeitsleistung erbringen oder sich gegen unliebsame Pflegeeltern zur Wehr setzen. Oft liefen sie weg, um ihrem Schicksal zu entkommen. Das gelang in der Regel jedoch nicht. Gewalt gehörte in den Einrichtungen bis mindestens in die 1960er-Jahre zum Alltag.¹⁸ Neben der Anwendung schwarzer Pädagogik, bei der Gewalt ein erwünschtes Erziehungsmittel war, kam es zu eigentlichen Gewaltexzessen in den Heimen. Betroffene schildern zum Beispiel, wie sie geschlagen wurden, bis sie bluteten, oder wie sie gezwungen wurden, ihr Erbrochenes aufzuessen. Bettnässende Kinder wurden zur Schau gestellt, indem die verschmutzten Laken für alle sichtbar aus dem Fenster gehängt wurden. Insbesondere Mädchen waren sexueller Gewalt durch

das Anstaltspersonal, aber auch durch ihre männlichen Mitbewohner ausgesetzt. Kaum waren sie volljährig, waren fremdplatzierte Kinder auf sich allein gestellt. Von ihren Eltern entfremdet, aus dem Heim entlassen und ohne nachgehende Fürsorge, mussten sie sich ohne Hilfe im Leben zurechtfinden. Sie waren nicht vorbereitet auf das Leben ausserhalb der Anstalt.

Schluss

Im 20. Jahrhundert bildete die Institution Familie das Scharnier zwischen Öffentlichkeit und Privatraum. Über die Familie sollten Kinder bürgerliche Werte und Normen verinnerlichen. Marginalisierte Kinder sollten zu «tüchtigen» Bürgerinnen und Bürgern heranwachsen – Mittel dafür war die Fremdplatzierung. Ansprüche und Anforderungen an die Familien verschoben sich zwar mit der Liberalisierung der Gesellschaft. Die Familie blieb jedoch sozialpolitisches Regulativ, um gesellschaftliche Ordnung und Stabilität sicherzustellen.

Das Leid und das Unrecht, das Kindern angetan wurde, aber auch die Bedeutung der Fremdplatzierung als Mittel staatlicher Sozialpolitik richteten den Fokus auf lenkende, auf Zwang beruhende Interventionen.¹⁹ Zwischen integrativen Ansprüchen und sanktionierenden Massnahmen schwankend, prägten sie die Sozial- und Familienpolitik entscheidend. Die Geschichte der Fremdplatzierung ist keine Erfolgsgeschichte. Im Gegenteil: Sie steht quer zum «Erfolgsmodell» Schweiz. Die Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert ist unter diesem Aspekt neu zu schreiben.

¹⁸ Mittlerweile liegen zahlreiche Zeitzeuginnen- und Erlebnisberichte vor, exemplarisch BÜHLER Caroline, KRÄUCHI Heinz, LERCH Fredi (Hg.), *Knabenheim «Auf der Grube». 188 Jahre Zwangserziehung. Innenblicke und Aussenblicke*, Baden, Hier und Jetzt, 2022; HAFNER Urs, JANETT Mirjam, *Draussen im Heim. Die Kinder der Steig (1945-1984). Historischer Bericht zuhanden der Ständekommission Appenzell Innerrhoden*, Appenzell, 2017; LEUENBERGER Marco; SEGLIAS Loretta, *Geprägt fürs Leben. Lebenswelten fremdplatzierter Kinder in der Schweiz im 20. Jahrhundert*, Zürich, Chronos, 2015.

¹⁹ Vgl. LENGWILER Martin, «Der strafende Sozialstaat. Konzeptuelle Überlegungen zur Geschichte fürsorgerischer Zwangsmassnahmen», in *Traverse. Zeitschrift für Geschichte* 25(1), 2018, S. 181.

Die Verfasserin

Mirjam Janett studierte Geschichte und Sozialanthropologie in Zürich und Bangor (UK), Promotion an der Universität Basel zur Geschichte der Fremdplatzierung nach 1945 («Verwaltete Familien. Vormundschaft und Fremdplatzierung in der Deutschschweiz, 1945-1980», Chronos-Verlag, 2022). Zurzeit ist sie wissenschaftliche Assistentin (Postdoc) am Historischen Institut, Universität Bern. Sie forscht und lehrt zur Geschichte des Sozialstaats, zu Frauen- und Geschlechtergeschichte und Disability History. Jüngste Publikation zum Leben eines «Verdingkinds»: «Berta», Biel 2023 (edition clandestin), hg. von Béatrice Gysin, Illustrationen Béatrice Gysin, Texte Bettina Wohlfender und Mirjam Janett.

mirjam.janett@unibe.ch

<https://orcid.org/0000-0002-9037-0640>

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

Zusammenfassung

Zehntausende von Kindern wuchsen in der Schweiz im 20. Jahrhundert in Heimen, Anstalten oder Pflegefamilien auf. Der Artikel präsentiert die wichtigsten Erkenntnisse der neueren Forschung zur Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen. Er zeigt, wie Familie im 20. Jahrhundert zum Steuerungselement des Sozialen wurde. Die Fremdplatzierung von Minderjährigen aus den Unterschichten war Bestandteil einer repressiven Fürsorgepolitik, die darauf abzielte, bürgerliche Ordnungsvorstellungen durchzusetzen und die Kinder «gesellschaftsfähig» zu machen. Der Einschluss führte aber oft zum Ausschluss.

Keywords

Fremdplatzierung, Sozialpolitik, Familie, Fürsorgerische Zwangsmassnahmen, Vormundschaftsbehörden

Max Baumann, freischaffender Historiker

Kinderarbeit in Fabriken: Das Beispiel der Spinnerei Kunz in Windisch AG¹

Abstract

At the beginning of industrialization in Switzerland in the first half of the 19th century, many 7 to 14 years old children had to work in factories. In this article, sources are used to report on the example of Heinrich Kunz's mechanical spinning mill in Windisch, Aargau. Boys and girls were often employed for dirty jobs: cleaning halls, sorting waste, oiling the spinning machines, and this initially for up to twelve or more hours a day. In the process, they missed school lessons, which were required by law. The factory owner did not comply with the regulations and came into conflict with the education authorities.

Keywords

Child labour, School laws, Industrialists, Factory school, Education authorities, Industrialization

BAUMANN Max, «Kinderarbeit in Fabriken: Das Beispiel der Spinnerei Kunz in Windisch AG», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 63-69.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.63

Arnold Stauber, ein 14-jähriger Schüler, arbeitete 1883 in der Spinnerei Windisch. Sein Tagesplan sah wie folgt aus:²

Sommer	Winter
06.00–07.30	06.00–07.30
Fabrikarbeit	Fabrikarbeit
08.00–11.00	08.00–11.00
Schule	Schule
11.30–12.00	11.30–12.00
Fabrikarbeit	Fabrikarbeit
13.00–18.00	13.00–16.00
Fabrikarbeit	Schule
	16.30–18.00
	Fabrikarbeit

Seine Tätigkeit in der Fabrik beschrieb Stauber in seinen «*Erinnerungen eines ehemaligen Textil-Arbeiters*»:

«Unsere Arbeit war die unappetitlichste und, wie ich später einsah, gesundheitsschädlichste Arbeit in der Fabrik. Die einen von uns wurden angewiesen, die Spindeln der Selfaktorstühle [Typ Spinnmaschinen] zu ölen, andere die Kehrtrichtkisten zu erlesen und ihren Inhalt zu sortieren. Am Nachmittag war die Hauptarbeit, das ‚Abdecken‘ der Selfaktors. Dabei wurden die zirka 25 Meter langen Spinnmaschinen abgestellt und wir Kinder hatten die Zylinder, Wellen und Spindeln zu putzen und zu ölen. Bei dieser Arbeit mussten wir unter die grossen Maschinen schlüpfen, um, auf dem Rücken liegend, die Reinigungsarbeiten auszuführen. Unter den Maschinen konnte der Leib nur mit Mühe sich regen, oft kamen Stirn oder Nase in schmerzhaftem Berührung mit dem harten Metall der Maschinen. Öl und Fett tropfte auf Gesicht

¹ Dieser Beitrag beruht auf persönlicher Forschung. Dargestellt ist das Ergebnis in BAUMANN Max, *Geschichte von Windisch*, Brugg, Effingerhof, 1983, S. 507-594, besonders S. 537-549.

² PFLÜGER Paul, *Im Königreich Wunderli-v. Murali in Windisch*, SA aus dem Volksrecht, Zürich, 1907.

und Kleider; kurz, es war eine höchst peinvolle Arbeit, die nur mit Schaudern von uns verrichtet wurde.

Diese Reinigungsarbeiten wies der Öler oder "Kindeinteiler" mit Vorliebe denjenigen zu, die er schikanieren wollte. Unser Öler war ein 17jähriger, roher Bursche, der uns überhaupt barsch anfuhr und anbrüllte und nicht selten Schläge und Ohrfeigen verabfolgte. Besonders langsamer arbeitende Kinder hatten unter dem Öler viel zu leiden. [...]

Womöglich noch scheusslicher als die geschilderten Reinigungsarbeiten war das Erlesen der eisernen Kehrichtskisten, in denen sich schmutzige, ölige Baumwollabfälle, "Papierhöschchen", Garnabfall, gekauter Tabak („Schigg“) und Speichelauswurf, kurz der zusammengewischte Kehricht der Säle und Stiegen befand. Wir hatten die Baumwollabfälle auszulesen, die verzaust wurden und für irgend einen, uns unbekanntem Zweck wieder Verwendung fanden. Bei dieser ekelerregenden Arbeit war es uns bald zum Erbrechen!³

Ausserdem mussten die Kinder gerissene Garne zusammenknüpfen, Holz herbeischleppen, Öfen einheizen, Arbeitsäle putzen und weitere Hilfsarbeiten erledigen.

Fabrikarbeit bedeutete die Trennung von Elternhaus und Arbeitsplatz, Tätigkeit unter fremden Menschen und in feuchter, staubiger Luft, bei starrem Zeitplan und fehlender Rücksicht auf individuelle Kräfte und Bedürfnisse.

Die Spinnerei im aargauischen Windisch bestand seit 1829, gegründet durch den Zürcher Industriellen Heinrich Kunz, genannt «*Spinnerkönig*». Von Anfang an beschäftigte sie auch Kinder, 1837 90 Knaben und 68 Mädchen ab dem zehnten Altersjahr, die täglich elf und mehr Stunden arbeiten mussten. Weil sie die Schule vernachlässigten, befürchtete man das Heranwachsen einer neuen Generation von Analphabeten. 1828 schrieb der Grosse Rat des Kantons Aargau für schulpflichtige Kinder daher den Besuch von Fabrikschulen vor. Die Kinder sollten täglich wenigstens eine Stunde

³ PELÜGER Paul, *Im Königreich...*, S. 2-4.

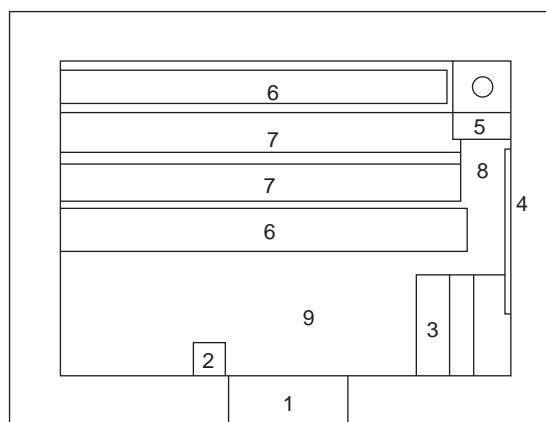


Abbildung 1. Grundrissplan der Fabrikschule. 1 – Eingang. 2 – Uhr. 3 – Tisch. 4 – Wandtafel. 5 – Ofen. 6 – Bänke. 7 – Schultische. 8 – Raum für Brennholz und für Lehrer an der Wandtafel. 9 – Freier Platz «zum Stehen und Gehen für den Lehren». StAAG, Akten Schulwesen, Dossier «Fabrikschulen».

oder alle zwei Tage zwei Stunden Unterricht erhalten, und zwar durch einen vom Betrieb besoldeten Lehrer.⁴

Kunz liess dafür ein winziges Schulhäuschen mit einem Innenraum von 3.90 auf 3.00 m bauen⁵ und stellte Heinrich Richner als Schulmeister an, einen Mann ohne Patent und Wählbarkeitszeugnis. Die Kinder durften den spärlichen Unterricht aber nur besuchen, wenn man sie im Betrieb nicht unbedingt benötigte. Die Interessen des Geschäftes hatten stets Vorrang.

Humanitär eingestellte Politiker erkannten schon bald, dass diese Art von Fabrikarbeit nicht nur die geistige, sondern auch die körperliche Entwicklung der Kinder massiv hemmte. Ohne Sonne wurden sie bleichsüchtig, das Einatmen feuchter und staubiger Luft in den Maschinsälen schädete den Lungen und förderte die Tuberkulose. Ja, man stellte fest, dass die Kinder nicht mehr wuchsen. Man beobachtete «*ein an Leib und Geist verkrüppeltes Zwerggeschlecht, das aus den Spinnhöhlen hervorgeht; Knaben und Mädchen, die im Alter von 16-17 Jahren kaum die Grösse von Kindern von 9-10 Jahren erreichen*». Zudem würden sie sittlich verwahrlosen.⁶

⁴ Staatsarchiv Aargau (im Folgenden: StAAG), Akten Schulwesen, Dossier Fabrikschulen, Regierungsbeschluss vom 1.5.1828.

⁵ Abbildung samt Grundrissplan des Fabrik-Schulhäuschens siehe bei BAUMANN Max, *Geschichte...*, S. 542-543.

⁶ Zitiert bei: HALDER Nold, *Geschichte des Kantons Aargau 1803-1953*, Band I, Aarau, Neue Aargauer Zeitung, 1953, S. 271.

Der aargauische Grosse Rat wollte dieser Praxis endlich einen Riegel schieben. Gegen den Widerstand der Industriellen beschloss er 1835 ein neues Schulgesetz. Dieses legte fest, dass alle Kinder mindestens bis zum 13. Altersjahr die Alltagsschule besuchen mussten und erst nach Erhalt eines Entlassungszeugnisses in einer Fabrik Arbeit annehmen durften. Danach erhielten sie noch wöchentlich 6 bis 15 Stunden Fortbildungsunterricht, allenfalls in einer Fabriksschule.⁷

Doch was nützte ein damals sozial aufgeschlossenes Gesetz, wenn die Unternehmer nicht danach handelten! Von den oben erwähnten 158 Fabrikkindern in Windisch zählte 1837 gut die Hälfte, nämlich 81, noch nicht 13 Jahre. Sie wurden damals sogleich in die Gemeindeschule gewiesen.⁸ Doch die Eltern schickten danach sogar Sieben- bis Achtjährige vor und nach dem Unterricht in die Fabrik, und zwar zwischen 05.30 morgens und 19.30 Uhr abends. Schulaufgaben wurden kaum erledigt; übermüdete Kinder nickten während der Lektionen ein. Jegliche Motivation, etwas zu lernen, fehlte.

Den Kampf für die Einhaltung der Vorschriften führten verschiedene Instanzen. An der Basis setzte sich die Schulpflege der Kirchgemeinde Windisch energisch für die Umsetzung der Vorschriften ein. Ihren Bemühungen stellte sich vor allem Heinrich Kunz, der *«Fabrikherr»*, entgegen. Die Aufsichtsbehörde beklagte, dem Fabrikanten liege das *«Wohl und Wehe dieser Armen»* ebenso wenig am Herzen wie Gesetz und Ordnung. Er nehme die Kinder als Arbeitskräfte *«gerne und ohne alle Scheu auf, weil er keine wohlfeileren Hände zu seinem Dienste finden könne»*.⁹

Unterstützung erhielt die Schulpflege vom Schulinspektor des Bezirks. Der erste, ein Pfarrhelfer aus Brugg, resignierte jedoch schon bald. Er bemängelte die fehlende Bereitschaft des Industriellen.

Zwar verlange er vom Fabriklehrer die Schülerverzeichnisse und Absenzenlisten, er könne aber die *«weitläufigen Fabriksäle»* nicht nach schulpflichtigen Kindern durchsuchen!¹⁰ – Energischer setzte sich sein Nachfolger, Pfarrer in Veltheim, ein. Ihm ging es vor allem um die charakterliche Entwicklung der Kinder, welche eigentlich in der Fabrik aufwuchsen und *«nie erfahren, was ein Vaterhaus ist»*. Sie würden wie Maschinen gebraucht. Unter vielen rohen Erwachsenen würden sie *«systematisch entsittlicht und gewaltsam auf die Lasterbahn gestossen»*. Dem Fabrikanten sei das gleichgültig. In seiner *«gemeinen Sinnesart»* ziehe er den Fortbildungsschülern sogar gesetzwidrig die Schulzeit vom Lohn ab und finanziere damit die Lehrerbesoldung. *«Andere mögen das als einen geschickt gemachten Profit erklären; in unsern Augen ist's ein Greuell»*¹¹

Da die Spinnerei Kunz an der Grenze zum Bezirk Baden stand, war auch der dortige Inspektor zuständig. Dieser wies vor allem auf das tiefe Niveau der Windischer Fabriksschule hin; die Kinder seien gegenüber jenen im Dorf weit im Rückstand.

Die Bezirksschulräte und die oberste aargauische Erziehungsbehörde unterstützten die Schulpflegen und Inspektoren ebenfalls in ihrem Kampf gegen die *«Zwingherren der neuern Zeit»*. Ende 1840 kritisierte der Bezirksschulrat, dass Kinder sogar unter sieben Jahren neben täglich 5½ Stunden Unterricht noch 8½ in der Spinnerei arbeiteten.

«Wenn die Kinder auch die gesetzliche Anzahl [Schul-]Stunden besuchen, aber weder zum Lernen noch zur freien Bewegung Zeit haben, so ist es unmöglich, dass dieselben im Unterricht Fortschritte machen können, weil sie durch strenge Arbeit, durch harte Strafen für die geringsten Vergehen und durch den bösen Einfluss des Beisammenlebens in physischer und moralischer Beziehung verwahrlost, abgestumpft

⁷ Vollziehungs-Verordnung zum Schulgesetz (5.9.1836) abgedruckt in: *Gesetzes-Sammlung für den eidgenössischen Kanton Aargau*, Band 2, Aarau 1847, S. 465-466.

⁸ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabriksschulen, Verzeichnis der Schulkinder in der Fabrik Windisch, 14.10.1837.

⁹ *Protokoll der Schulpflege Windisch*, Band 1, S. 14-15 (18.11.1836), S. 16 (11.12.1836), S. 17 (12.1.1837), S. 18 (12.2.1837), S. 19 (10.4.1837), S. 20-21 (7.6.1837), S. 22 (20.8.1837), S. 24 (3.12.1837), S. 36 (18.8.1839).

¹⁰ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabriksschulen, Bericht über die Schulverhältnisse der Spinnerei zu Windisch von Pfarrhelfer Fisch, Brugg, an den Bezirksschulrat Brugg, vom 9.11.1837.

¹¹ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabriksschulen, Bericht des Bezirksschulrats Brugg an den Kantonsschulrat in Aarau, vom 8.7.1839.

und verhärtet, überhaupt an Leib und Seele zu Grunde gerichtet werden.»¹²

Es fehlte also nicht an staatlichen Instanzen, welche die Bedeutung der Schulbildung und die Verderblichkeit der Kinderarbeit erkannten und sich mit viel Idealismus für das Wohl der Jugend einsetzten. Ihnen stand jedoch eine breite Front von Kräften gegenüber, welche aus finanziellen und politischen Gründen bereit waren, gegen die eindeutigen gesetzlichen Vorschriften zu verstossen. Da war zunächst der Fabrikant, Heinrich Kunz, selbst, der auf seine unternehmerische Freiheit pochte und nicht bereit war, sich durch Erlasse des Staates einschränken zu lassen. Erst als die Behörden ihm wegen der Anstellung von unter 13-Jährigen eine Strafklage vor Gericht androhten, entliess er wenigstens die unter 12-Jährigen. Dem Brugger Bezirksamtmannteilte er dazu mit:

«Dass ich diesen Kindern Beschäftigung gab, geschah darum, weil ich noch nie einsehen konnte, dass es besser sei, dieselben müssig gehend auf der Strasse herumlaufen zu lassen, und mich die Armut der Eltern dazu bewog.

Jeder Unbefangene wird es übrigens zweckmässig finden, Kinder blutarmer Eltern, die sich ohne dieses nur mit Betteln ernähren könnten, die Hälfte der Zeit bei einer so leichten und unschädlichen Arbeit zu missen, die eher einem Zeitvertreiber als einer Arbeit zu vergleichen ist und doch hieraus ihren schönen Nutzen ziehen.»

Kunz schützte also vor, Kinder bloss aus Menschenfreundlichkeit anzustellen. Schädliche Folgen der Fabrikarbeit bestritt er. Auf Schulbildung und persönliche Entfaltung in Freiheit gab er ohnehin nichts. Dafür verschwieg er, dass ihm die Kinder dank niedrigem Lohn teurere Arbeitskräfte ersparten. Andererseits war der Verdienst eines Erwachsenen so tief angesetzt, dass eine Familie davon nicht existieren konnte, sondern auf die Mitarbeit von Frau und Kindern angewiesen war. Nach Auffassung von Kunz war es

das Verbot der Kinderarbeit, welches das Elend der Arbeiterschaft verursachte, und nicht die tiefen Löhne. Eine Erhöhung derselben hätte seine Profite geschmälert.¹³

Tatsächlich unterstützten zahlreiche Familienväter die gesetzeswidrige Praxis des *«Spinnerkönigs»*. Diese gaben entsprechende Bittschriften an die Behörden ein, die zweifellos im Büro der Fabrik formuliert und von den Arbeitern in ungelinker Schrift unterzeichnet wurden. Ende 1837 behaupteten 26 Väter von 181 Kindern, sie seien nach Windisch gekommen, *«um durch ihren und ihrer Kinder Verdienst in der Fabrik des Herrn Oberst Kunz ihre bedrängten ökonomischen Umstände zu mindern und ihnen und ihren Kindern in jeder Beziehung eine bessere und glücklichere Lage und sorgenfreies Auskommen zu verschaffen»*.

In einem weiteren Gesuch forderten 104 Familienvorstände die Erlaubnis, Kinder vom zehnten Altersjahr wenigstens halbtags arbeiten zu lassen. Die Begründung zeigt die Wertvorstellungen der Gegner von einschränkenden Schulgesetzen auf: Als direkte Folge der Arbeitsverbote würden Alltagsschüler sich nun dem *«verderblichen Müssiggang»* hingeben. Kinder müssten jedoch von klein auf zu Arbeitswilligkeit erzogen werden: *«Ja, arbeiten müssen wir, wenn wir essen wollen.»* Und schicksals ergeben meinten sie: *«In Armut geboren und erzogen, schon bei der Geburt vom Schöpfer dazu bestimmt, uns und unsere Kinder mit dem durch sauren Schweiss verdienten Brot zu ernähren, das wird stetsfort unser Schicksal sein.»¹⁴* – Vorstellungen, man könnte die eigene Lebenssituation kritisch hinterfragen und Veränderungen politisch erkämpfen, lagen noch in ferner Zukunft.

Die Gemeinderäte von zwölf Orten der Umgebung unterstützten das obige Begehren. Sie befürchteten, durch die Verdienstauffälle der Kinder würden Familien in Not geraten und öffentliche Hilfe beanspruchen.

Bei einem Taglohn von 20 bis 30 Rappen (1850) war der Beitrag der Kinder an das

¹² StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabrikschulen, Bericht des Bezirksschulrats Brugg an den Kantonsschulrat in Aarau, vom 22.12.1840.

¹³ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabrikschulen, Diverse Briefe von Heinrich Kunz an die Behörden, u. a. vom 20.12.1837, 3.7.1839, 23.7.1840.

¹⁴ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabrikschulen, Eingaben samt Unterschriftenbögen von Familienvätern an den aargauischen Kantonsschulrat August 1840.



Abbildung 2. Blick auf die Fabrikgebäude der Spinnerei Kunz von 1828/35. Ganz rechts das Fabrikshulhäuschen.
Foto Peter Belart, Schinznach.



Abbildung 3. Das Fabrikshulhäuschen vor dem Fabrikgebäude der Spinnerei Kunz in Windisch. Foto Peter Belart, Schinznach.

Familieneinkommen allerdings klein. Ein erwachsener Mann verdiente damals 50 bis 100, eine Frau 40 bis 60 Rappen.¹⁵ (Zum Vergleich: 1 kg Weissbrot kostete im gleichen Jahr 39, 1 Pfund Butter 73, 1 Liter Milch 6.6, 1 kg Kartoffeln 4.3 Rappen.¹⁶)

Ziel der Gemeinden war es aber, die Armenkassen möglichst zu schonen. Sie zögerten daher auch, Eltern für unentschuldigte Absenzen ihrer Sprösslinge zu büssen, und begnügten sich mit Verweisen. Was Wunder! In Windisch sass der Fabriksschullehrer Heinrich Richner in eigener Person im Gemeinderat und amtete später sogar als Gemeindeammann! Dadurch gerieten Fabrikant, Gemeinde- und Schulbehörden in einen Dauerkonflikt.

Es gab sogar Schulpflegen, welche sich auf die Seite des Unternehmers stellten, so jene der Nachbargemeinde Gebenstorf. Wegen *«Armut und drückenden Verhältnissen der Eltern»* beschloss sie, dem Gemeinderat keine unentschuldigten Absenzen mehr zu melden, sodass dieser keine Bussen aussprechen konnte. Sie stellte sogar Alltagsschülern in rechtswidriger Weise falsche Entlassungszeugnisse aus, was eindeutig rechtswidrig war.¹⁷ Hier mussten nun die Oberbehörden einschreiten. Die Regierung ermächtigte den Bezirksschulrat mehrmals, beim Bezirksgericht Klage gegen Kunz einzureichen. Zu seiner Verteidigung rechtfertigte er seine Verstösse jeweils, arme Familien würden verdienst- und brotlos, wenn ihre Kinder keinen finanziellen Beitrag zum Unterhalt der Familie leisten dürften. Doch auch die Richter waren sich uneinig. Meist begnügten sie sich, kleine Bussen oder gar blosser Ermahnungen und Rügen auszusprechen, was den Fabrikherrn wenig kümmerte. Dennoch erkannte Kunz, dass er seine Haltung längerfristig nicht durchsetzen konnte. Da die Behörden zudem einen grösseren Raum für die

Fabriksschule verlangten, schloss er diese auf das Ende des Schuljahres 1840/41. Stattdessen riet er den Arbeitern, eine Privatschule zu gründen, weil für solche weniger strenge Vorschriften galten als für eine Fabriksschule. Er stelle ihnen ein *«geeignetes Lokal wohlwollend und mitleidvoll»* zur Verfügung. Tatsächlich engagierten diese einen patentierten Lehrer, der 45 Kinder im Alter von 9 bis 16 Jahren während wöchentlich 8 bis 10 Stunden unterrichtete. Die Eltern fanden, sie würden hier in weniger Zeit mehr lernen als in der Gemeindeschule. Doch der Schulinspektor durchschaute diesen Dreh. Da die Träger der Privatschule allesamt in der Spinnerei arbeiteten, war eine erneute Abhängigkeit vom Fabrikanten offenkundig. Er befürchtete, dass man auf diese Weise *«die armen Kinder noch viel länger in den Spinnstuben einpfirchen und allen infernellen [teuflichen] Einflüssen noch schonungsloser preisgeben wolle, als es bis jetzt möglich gewesen»*. Die kantonale Erziehungsbehörde verweigerte daher die Bewilligung. Der Besuch der Gemeindeschule liess sich nicht mehr umgehen.¹⁸

Wie entwickelte sich die Situation der Fabriksschüler in den folgenden 50 Jahren? – Noch das sonst recht fortschrittliche aargauische Fabrikpolizei-Gesetz von 1862 hielt an der Bestimmung von 1835 fest, wonach das Mindestalter für Fabrikarbeit 13 Jahre betrug. Die tägliche Arbeits- und Unterrichtszeit beschränkte es jedoch – zusammengezählt! – auf zwölf Stunden. Das erste eidgenössische Fabrikgesetz von 1877 schrieb dann für Erwachsene und Jugendliche den Elf-Stunden-Tag und ein Mindestalter von 14 Jahren vor. Der in der Einleitung zitierte Tagesplan des Schülers Arnold Stauber von 1883 widerspiegelt die konkrete Umsetzung dieser Vorschriften. Heute dürfen Jugendliche nicht mehr vor dem vollendeten 15. Altersjahr beschäftigt werden.

¹⁵ Gemeindearchiv Windisch, Gemeinderatsakten 1851.

¹⁶ BÖHMERT VICTOR, *Arbeiterverhältnisse und Fabrikinrichtungen*, Band I, Zürich 1873, S. 303.

¹⁷ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabriksschulen, Brief von J. W. Straub, Baden, an den Kantonsschulrat.

¹⁸ StAAG, Akten Schulwesen, Dossier Fabriksschulen, Diverse Schreiben des Bezirksschulrates, des Inspektors, des Fabriksschullehrers und eines Familienvaters vom Nov./Dez. 1841.

Der Verfasser

Max Baumann ist freischaffender Historiker. Forschungsschwerpunkte: Orts- und Regionalgeschichte der Kantone Aargau und St. Gallen (Mittelalter bis 20. Jahrhundert). Mitautor der Sankt-Galler Kantongeschichte 2003. Zudem Verfasser von Arbeiten zu Flussgewerben (Fähren, Fischerei, Schiffstransporte), Auswanderung und Erziehungsheimen.

baumann.stilli@bluewin.ch.

Zusammenfassung

Zu Beginn der Industrialisierung in der Schweiz in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mussten viele 7- bis 14-jährige Kinder in Fabriken arbeiten. Dieser Artikel berichtet darüber anhand von Originalquellen am Beispiel der mechanischen Spinnerei von Heinrich Kunz im aargauischen Windisch. Man setzte Knaben und Mädchen oft für schmutzige Tätigkeiten ein: Säle putzen, Abfälle sortieren, Ölen der Spinnmaschinen, und dies anfänglich bis zu elf und mehr Stunden am Tag. Dabei verpassten sie den Schulunterricht, der gesetzlich vorgeschrieben war. Der Fabrikant hielt sich nicht an die Verordnungen und geriet in Konflikt mit den Erziehungsbehörden.

Keywords

Kinderarbeit, Schulgesetze, Unternehmer, Fabrik-schule, Erziehungsbehörden, Industrialisierung

Kindheit in der Risikogesellschaft – Tschernobyl in Medien für Grund- und Vorschulkinder

Abstract

The reactor disaster of Chernobyl put a public spotlight on children as a particularly vulnerable and threatened group. In addition to the protection of children from radioactive radiation, educators were concerned with the question of how to bring children closer to topics such as reactor catastrophes, nuclear energy and its risks. Based on the example of two Nuclear Power Fibulae and the Television Program «The Show with the Mouse» the article outlines, how Chernobyl was addressed to elementary and pre-school children in German Federal Republic and what messages and images of childhood were related to different communication of atomic energy.

Keywords

Chernobyl, Atomic energy, Risk society, Elementary school, The show with the mouse

Lebensrealitäten, Erziehung und Bildung von Kindern sowie damit transportierte Kindheitsbilder sind abhängig von historischen Ereignissen, Umwelteinflüssen und gesellschaftlichen Diskussionen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der bundesdeutschen Reaktionen auf die Reaktor-katastrophe im sowjetukrainischen Kernkraftwerk Tschernobyl vom 26. April 1986 und der Debatte um die «Risikogesellschaft».

Unmittelbar nach Bekanntwerden der Havarie rückten Kinder als besonders vulnerable Gruppe in den öffentlichen Fokus. Für Kinder waren weit geringere Strahlenwerte gesundheitsgefährdend als für Erwachsene. Die radioaktive Belastung von Milch bedrohte die Ernährung von Kleinkindern.

Spielplätze wurden geschlossen, Spielen unter freiem Himmel verboten, Kindergärten tauschten frische Milch gegen H-Milch aus. Zur Verschickung und Aufnahme von durch den Super-GAU unmittelbar bedrohten ukrainischen und belarussischen «Tschernobylkindern» gründeten sich zivilgesellschaftliche Hilfsvereine.¹

Der durch den Soziologen Ulrich Beck geprägte Begriff der «Risikogesellschaft» entwickelte sich zur allgemeinen Zeitdiagnose:² Hatte Tschernobyl nicht den Beweis dafür geliefert, dass der Übergang in eine Gesellschaft, die sich durch die nicht mehr kontrollierbaren Risiken ihrer industriell-technologischen Entwicklung existenziell selbst bedrohe, bereits vollzogen war? Als Reaktion auf Tschernobyl forderte der deutsche Kinderschutzbund den sofortigen Ausstieg aus der

BRENNER Joachim, «Kindheit in der Risikogesellschaft – Tschernobyl in Medien für Grund- und Vorschulkinder», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 71-76.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.71

¹ Hierzu: ARNDT Melanie, *Tschernobylkinder. Die Geschichte einer transnationalen Katastrophe* (Umwelt und Geschichte Bd. 21), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020.

² BECK Ulrich, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1986.

Atomenergie wegen der Bedrohung von «*Kindheit*» und «*Zukunft*».³

Neben dem Schutz von Kindern vor radioaktiver Strahlung drängte sich auf dem Gebiet der Pädagogik die Frage auf: Wie den Kleinsten Tschernobyl erklären? Wie vermittelt man eine weder seh-, hör-, riech-, fühl- noch schmeckbare Gefahr? Wie mit einer Bedrohung umgehen, die einerseits beim Blick aus dem Fenster augenscheinlich gar nicht zu existieren schien, die andererseits aber bisherige Alltagsroutinen fundamental infrage stellte? Kurz: Wie konfrontiert man Kinder mit Atomenergie und Risikogesellschaft, ohne sie in Hilflosigkeit, Angst und Apathie zu versetzen?

Eine der frühesten Antworten stammte aus dem Institut für Grundschulpädagogik der Hochschule der Künste Berlin. Unter dem Titel «*Brauchen wir Atomkraft?*» veranstaltete der Dozent Manfred Große in den beiden auf Tschernobyl folgenden Semestern jeweils ein Seminar, das die Herstellung einer Lesefibel zur Thematik der Kernkraft für Kinder ab sechs Jahren zum Ziel hatte.⁴ Beide Fibern illustrieren, wie Tschernobyl im Einklang mit dem Bild einer bedrohten Kindheit vermittelt wurde und wie Kinder zum Engagement gegen Atomenergie motiviert werden sollten.

Kernkraftfibern für die Grundschule

Unter dem lautmalerischen Titel «*Ahhh – Kaa – Weee. Kernkraftfibel für Kinder*» versinnbildlichte bereits das erste der beiden Heftchen die von Atomkraftwerken ausgehende Gefahr. Das Titelbild zeigte unter anderem ein gesichtsloses, mit einer an Strahlung erinnernden Frisur und aufgerissenem Mund versehenes Männchen, das vor dem Ausruf «*Weee*» davonrannte.

Die beiden Kernkraftfibern vereinten in sich mehrere Textgattungen. In kurzen Sach- und Erklär-Texten wurden Fachbegriffe wie «*Atom*», «*Atomkraftwerk*» oder «*Radioaktivität*» erläutert und in Verbindung

zu Tschernobyl gebracht. Ein Fokus lag dabei auf der schematischen Darstellung des Einflusses von freierwerdender Radioaktivität auf den Lebensmittelkreislauf. Die schädliche Strahlung gelange über Ablagerung zuerst in Böden, Pflanzen und Tiere und von dort aus über Nahrung in Form von Fleisch, Milch, Obst oder Gemüse in den menschlichen Körper. Ein die Hände über dem Kopf zusammenschlagendes Strichmännchen stand in der Mitte dieses geschlossenen, von Tschernobyl verschmutzten Kreislaufs und illustrierte unmittelbare Betroffenheit und die Unmöglichkeit, den Kreis kurzerhand zu verlassen: Tschernobyl war überall. Dieser radioaktive Lebensmittelkreislauf der Fibel Nr. 1 umfasste dabei sowohl das Szenario «*GAU oder z. B. Tschernobyl*» als auch «*Normalbetrieb eines Atomkraftwerks*». Da die Wirkungspfeile von beiden Darstellungen ausgingen, wurde verfälschender Weise impliziert, dass auch jedes nicht havarierte Atomkraftwerk langfristig ähnliche ökologische und gesundheitliche Schäden zur Folge hätte wie Tschernobyl.⁵

Die zweite, im Sommersemester 1987 entwickelte und anschließend ebenfalls über die Hochschule beziehbare Fibel verzichtete auf solche Darstellungsweisen und fokussierte sich stärker auf die Ablagerung und Wirkung verschiedener Radionuklide im kindlichen Körper. Sie gab Tipps im Umgang mit Nahrungsmitteln und veröffentlichte Adressen und Telefonnummern staatlicher wie nicht-staatlicher Informationsstellen, bei denen lokale Strahlenbelastungswerte erfragt werden konnten.⁶ Die schwierigeren Sachtexte wurden dabei immer wieder von kürzeren Fibel-typischen Erzählungen unterbrochen, die eine vermeintlich kindliche Gefühlslage der Überforderung und Hilflosigkeit thematisierten. So wurde zum Beispiel die Stimme eines im verseuchten Gras schlafenden und gegen Atomkraft protestierenden Grashüpfers nicht gehört, weil er zu klein ist. Auch in einer an Hänsel und Gretel angelehnten Erzählung, in der zwei Kinder ein Atomkraftwerk besuchen und dieses als einen Ort von Tod und Krankheit wahrnehmen, schenken die Eltern dem keine Beachtung.⁷ Angesichts des Risikos der Kernenergienutzung wurde Kindheit

³ DEUTSCHER KINDERSCHUTZBUND, BUNDESVERBAND (Hrsg.), *Die Nutzung der Kernenergie und die Zukunft der Kinder. Arbeitspapiere und Protokolle des Diskussionsverlaufs einer Expertenanhörung am 13.2.1987 in Bonn*, Hannover, 1987.

⁴ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel für Kinder (1)*, Berlin: o. V., 1987, ders., *Kernkraftfibel für Kinder (2)*, Berlin, o. V., 1987.

⁵ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (1)* ..., S. 7.

⁶ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (2)* ..., S. 12-17.

⁷ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (1)* ..., S. 8-9 und 12-13.

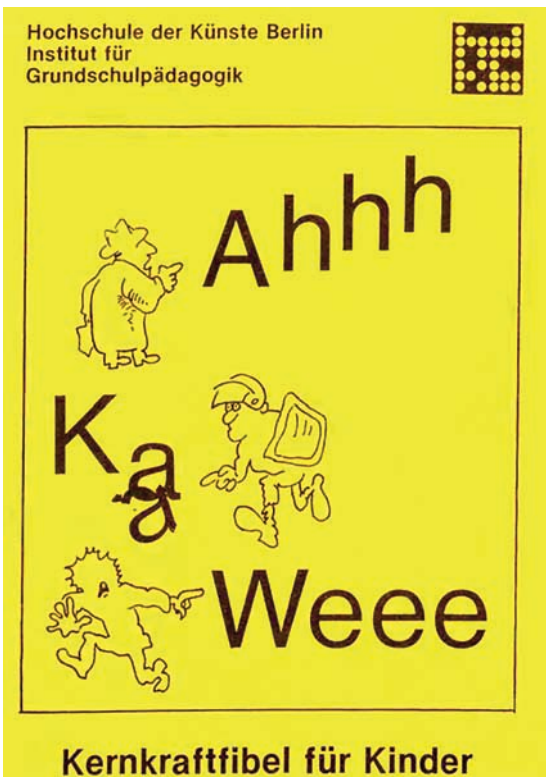


Abbildung 1. Deckblatt von: Große Manfred, *Kernkraftfibel für Kinder (1)*, Berlin 1987.

Bildnachweis: Universitätsarchiv der Universität der Künste Berlin.

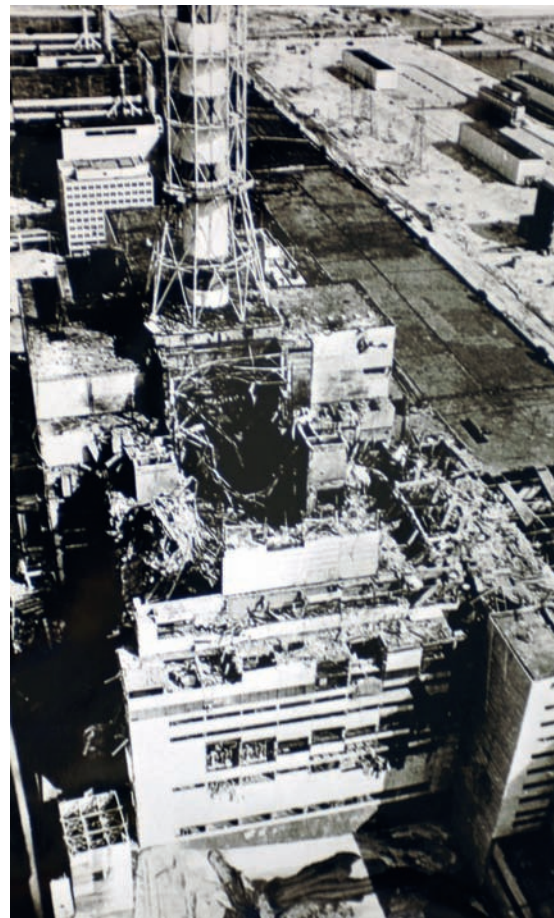


Abbildung 2. Luftaufnahme des havarierten Reaktorblocks Nr. 4 im Kernkraftwerk Tschernobyl (Chernobyl, Ukraine, 1986). © IAEA Imagebank, Photo Credit: USFCRFC.

als eine genuin bedrohte, mit Angst besetzte Lebensphase charakterisiert. Auswirkungen und Folgen von Tschernobyl wurden in Form eines Gedichts über das «böse» Gespenst «Strahlo» übersetzt. Das Gespenst als Wesen, das wie die Strahlung selbst unsichtbar und dennoch da sei, versinnbildlichte zugleich atomare Bedrohung und Risikogesellschaft, indem es die Motive einer menschengemachten und nicht mehr kontrollierbaren Moderne im letzten Vers aufgriff:

*«Ihr habt kein Mittel gegen mich,
auch keine Medizin.
Daß es mich gibt, geschieht euch recht,
ihr habt mich selbst gemacht!»⁸*

Die ursprüngliche Ausgangsfrage des Hochschulseminars «*Brauchen wir Atomkraft?*» beantworten die

Fibeln jeweils eindeutig mit «*Nein!*». Der einzige wirksame Risikoschutz bestehe im Atom-Ausstieg. Um die jungen Leserinnen und Leser nicht vollkommen hilflos mit Atomzeitalter und Risikogesellschaft zurückzulassen, präsentierten die Fibeln in ihrer dritten Textgattung Lösungsvorschläge für eine bessere Zukunft ohne Atomenergie und boten hierfür Ratschläge, wie jedes Kind aktiv werden könnte. Neben verschiedenen Haushaltstipps zum Energiesparen galt es, nicht zu resignieren und etwaige Ausreden der Erwachsenen – etwa noch zu klein zum Verstehen zu sein – nicht zu akzeptieren. Stattdessen sollte man Eltern, Geschwister, Tanten und Lehrkräfte mit den eigenen Fragen zu AKWs und Tschernobyl löchern und gemeinsam nach Lösungen suchen.⁹

⁸ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (1)* ..., S. 45.

⁹ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (2)* ..., S. 54.

Entsprechend fündig werden konnte man bereits in den Kernkraftfibeln selbst, die erneuerbare Energien aus Sonne, Wind, Wasser und Erdwärme vorstellten. Zum Mitmachen enthielt Kernkraftfibel Nr. 2 eine Bastelanleitung für ein kleines Papierwindrad sowie die Anleitung für ein kombiniertes Brett-, Würfel- und Memory-Spiel für zwei bis sechs Kinder. Ziel des Spiels war die ökologische Transformation. Dafür mussten verschiedene Energiesymbole aufgedeckt und sich gemerkt werden, anschliessend sollte die Spielfigur das «Rathaus» erreichen und dort die Bevölkerung von den neuen Energiearten überzeugen.¹⁰

Die Atommaus

Während die Fibeln nur eine verhältnismässig geringe Verbreitung gefunden haben dürften, erhielt Tschernobyl mit zeitlicher Verzögerung auch grossflächige Verbreitung in Medien für Vor- und Grundschul Kinder.

Im März 1988 zeigte die «*Sendung mit der Maus*» erstmalig eine rund halbstündige Sondersendung und wagte sich mit der «*Atommaus*» an ein tagespolitisch hochbrisantes Thema.¹¹ Hierbei knüpfte die Atommaus an Alltagserfahrungen der Zuschauenden an, zeigte zu Beginn einen verwaisten Spielplatz und kommentierte: «*Das ist ein Spielplatz. Es gab mal 'ne Zeit, da war zwar schönes Wetter, aber man durfte da trotzdem nicht spielen*» wegen «*Strahlen von 'nem Atomkraftwerk*». Der Sprecher Armin Maiwald stellte darauf in für die Maus typischer Art vermeintlich naive und doch keineswegs leicht zu beantwortende Fragen wie: «*Was is 'n ein Atomkraftwerk? Was is ' Atom?*»¹² Die Antwort auf diese Fragen nahm über die Hälfte der Sendezeit in Anspruch. In altersgerechter Komplexitätsreduktion wurde kernphysikalisches Grundlagenwissen vermittelt, das zwecks gedanklicher Erholungspausen immer wieder durch die bei den Kindern beliebten Trickfilme von Maus und Elefant unterbrochen wurde.

Zuerst wurde erklärt, dass alles, auch «*Ich, Du und Müllers Kuh*», aus Atomen bestand. Bunte Zeichentrickanimationen erläuterten den Aufbau von Atomen, natürlicher radioaktiver Zerfall wurde mithilfe von Nebelkammer und Geigerzähler sichtbar und hörbar gemacht. Kernspaltung und das der Kettenreaktion zugrunde liegende Prinzip exponentiellen Wachstums veranschaulichte die Atommaus durch 200 Mausefallen (Atomkerne), von denen jede mit zwei Tischtennisbällen (freiwerdende Neutronen) bestückt war. Brachte man mit einem einzelnen Tischtennisball eine Mause Falle zum Auslösen (respektive ein Atom zur Spaltung), verwandelte sich das Fernsehstudio innerhalb weniger Sekunden mittels Kettenreaktion in ein wildes Durcheinander von Mausefallen und Tischtennisbällen. Die durch Kernspaltung und Kettenreaktion freiwerdende Wärmeenergie liesse sich in Atomkraftwerken zur Stromerzeugung ausnützen, erklärte die Sendung. Um politische Ausgewogenheit bemüht, betonte das Format zwar, dass Atomenergie beides, nützlich und gefährlich, sei. Faktisch dominierte jedoch der letzte Aspekt den Schluss des Films. Thematisiert wurden sowohl die Risiken eines GAUs als auch die von Entsorgung und Endlagerung radioaktiven Mülls. Eine grundlegend skeptische Haltung wurde überdeutlich:

Bilder von gelben Atom Müllfässern, die per Bagger unsanft in einen Schacht geschüttet wurden, Müllers Kuh und Atomkraftwerk wurden bilanzierend kommentiert: «*Na wenn das alles mal dreissigtausend Jahre lang gut geht!*»¹³ Wer jedoch die Sendung bis hierhin aufmerksam verfolgt hatte, hatte – egal ob er mit der Zahl «*dreissigtausend*» schon etwas anfangen konnte – zumindest eins verstanden: Mit dem Atom geht nicht immer alles gut!

Vor dem pädagogischen Anliegen, die Kinder nicht «*mit dem Gedanken, auf alle Ewigkeit bedroht zu sein*»,¹⁴ alleine lassen zu wollen, präsentierte die Atommaus zum Abschluss die Kernkraft als eine vermeintlich veraltete Technologie. Ihre Befürworter verglich die Maus mit Menschen, die sich

¹⁰ GROSSE Manfred, *Kernkraftfibel (2) ...*, S. 23-34.

¹¹ WDR, Atommaus (Sendung mit der Maus Spezial) vom 27.03.1988 (DRA, WDR Nr. 0153379).

¹² WDR, Atommaus ..., Min.: 6:41-6:55.

¹³ WDR, Atommaus ..., Min.: 25:43-26:03.

¹⁴ BIEMANN Christof, «Das Aller kleinste für die Kleinen – Wie die «Atommaus» entstand», in DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten Bd. 1 Pädagogische Grundlagen*, Opladen, Leske und Budrich, 1994, S. 398-407, hier S. 406.

vor 150 Jahren noch keine Telefone, Autos oder Flugzeuge vorstellen konnten. Vielleicht werden die Menschen der Zukunft auf unsere Zeit einmal genauso rätselnd zurückschauen und auf die Solar- oder Windenergie als Alternativen zur Atomenergie verweisen, sinnierte Erzähler Armin Maiwald.¹⁵

Die Atommaus teilte zentrale Bildmotive und Einstellungen zu regenerativen Energien mit den Kernkraftfibeln. In differenzierterer Darstellung tendierte 1988 auch die Maus dazu, gesellschaftliche und technologische Risiken der Atomkraft als für eine Zukunftstechnologie für zu hoch zu bewerten. Entgegen den offen gegen Atomkraft eingestellten Kernkraftfibeln, die in erster Linie das Bild einer «*bedrohten Kindheit*» entwarfen, verband die Sendung mit der Maus Kindheit jedoch mit einem genuin utopischen Moment des Neuanfangs und einer besseren Zukunft. Im Gegensatz zu den Kernkraftfibeln schloss sie auch nach Tschernobyl weiterhin positiv.

Nachdem die Zuschauenden zu Beginn der Sendung am geschlossenen Spielplatz abgeholt worden waren, kehrte die Erzählung abschliessend wieder dorthin zurück. Unterlegt von einer beruhigenden Spieluhrmusik zeigte die Schlusszene einen Sandkasten, in dem ein kleines, sich drehendes Papier-Windrädchen steckte. Kommentiert wurde die Einstellung mit:

*«Wenn ihr's nächste Mal in euerem Sandkasten spielt und euch fällt dazu [Energie der Zukunft] ne gute Lösung ein. Vergesst sie nicht. Vielleicht seid ihr die Erfinder der Zukunft, denen das einfällt, was wir uns heute noch gar nicht vorstellen können.»*¹⁶

Kernkraftfibeln und Atommaus illustrieren zum einen, wie die gesellschaftspolitische Diskussion um Atomenergie und Risikogesellschaft bis in Kindermedien vordrang und je nach zu vermittelnder Botschaft mit verschiedenen Kindheitsbildern wie dem Kind als vulnerablen bedrohten Wesen, kleinem Aktivisten oder utopischem Neuanfang korrelierten. Zum anderen zeigt gerade die Atommaus, wie im Nachgang zu Tschernobyl atomkraftkritische Positionen in Deutschland begannen, mehrheitsfähig und für

das Kinderprogramm des öffentlich-rechtlichen Rundfunks anschlussfähig zu werden.

Ausblick

Die historische Vermittlung von Atomenergie an Kinder wirkt bis heute fort. Im Bereich des Kinderfernsehens war die Atommaus lediglich der Auftakt zur regelmässigen Ausstrahlung verschiedener Sondersendungen. Nach der Havarie im japanischen Kernkraftwerk Fukushima wurde 2011 eine aktualisierte Fassung, die neues Bildmaterial mit dem Film von 1988 kombinierte, gedreht.¹⁷

Auch die durch Atomkraft und Risikogesellschaft aufgeworfene Frage: Wie erklärt man in einfachen Worten eine sinnlich nicht wahrnehmbare komplexe Gefahr, fand im Zuge der Corona-Pandemie ihre Aktualisierung.

Das Tischtennisbälle-Mausefallen-Experiment, das für das Kinderfernsehen zur Veranschaulichung von exponentiellem Wachstum und Ausbreitung einer Kettenreaktion von Uranatomen entworfen wurde, diente im Zuge der Corona-Pandemie zur Veranschaulichung der exponentiellen Verbreitung von Viren und von «*Social Distancing*» als wirksamer Prävention. Wenn zwischen den Mausefallen (nun Menschen) genug Abstand herrschte, sinke die Trefferquote der Tischtennisbälle (nun Viren) unter den Reproduktionsfaktor eins und die Kettenreaktion bliebe aus – erklärte ein Videospot des Ohio Department of Health.¹⁸

Dabei ist abschliessend zu erwähnen, dass die Idee zum Experiment nicht von den Maus-Machern selbst stammte. Wie Christoph Biemann später eingestand, hatte man sich die Idee bei dem Pro-Atomkraft werbenden Disney-Film «*Our Friend the Atom*» aus dem Jahr 1957 abgeschaut.¹⁹ – Eine Kontinuitätslinie, die zugleich auf die weit grössere Geschichte der Kindheit im Atomzeitalter verweist.

¹⁵ WDR, Atommaus ..., Min.: 26:53-27:45.

¹⁶ WDR, Atommaus ..., Min.: 27:47-28:02.

¹⁷ WDR, Atommaus (Die Sendung mit der Maus Spezial) vom 30.10.2011. Eine online Version der «Sachgeschichte» unter: <https://www.wdrmaus.de/filme/sachgeschichten/atommaus.php5>, (konsultiert am 27.06.2023).

¹⁸ Ohio Department of Health, *Flatten the Curve*, 2020, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=04PnSYAqQHU> (27.06.2023).

¹⁹ BIEMANN Christof, *Das Aller kleinste* ..., S. 403.

Der Verfasser

Joachim Brenner, M.A., studierte von 2014 bis 2019 Allgemeine Geschichte, Philosophie und Global History. Seit 2020 promoviert er am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Heidelberg. In seiner Dissertation zu *«Atomarer Kindheit»* untersucht er die Vermittlung von Atomenergie an Kinder und Jugendliche während des Kalten Krieges und den Einfluss des Atomzeitalters auf kindliche Lebenswelten und Kindheitsbilder.

joachim.brenner@uni-heidelberg.de

<https://www.uniheidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/histsem/mitglieder/patzelmattern/joachimbrenner.html>

Zusammenfassung

Mit der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl rückten Kinder als besonders vulnerable und bedrohte Gruppe in den öffentlichen Fokus. Neben dem Schutz von Kindern vor radioaktiver Strahlung wurde in der Pädagogik die Frage aufgeworfen, wie Kindern Themen wie Reaktorkatastrophe, Atomenergie und deren Risiken näherzubringen seien. Am Beispiel zweier Kernkraftfibeln sowie der Sendung mit der Maus skizziert der Beitrag, wie Tschernobyl für Grund- und Vorschulkinder in der Bundesrepublik aufbereitet wurde und mit welchen Botschaften und Kindheitsbildern diese Vermittlung von Atomenergie einherging.

Keywords

Tschernobyl, Atomenergie, Risikogesellschaft, Grundschule, Die Sendung mit der Maus

Actualité de la recherche en didactique de l'histoire

Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung

Ricerche attuali in didattica della storia

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

Die in der Rubrik *Aktuelles aus der geschichtsdidaktischen Forschung* abgedruckten Beiträge sind in einer peer-reviewten wissenschaftlichen Form im Online-Booklet *Geschichtsdidaktische Forschungen* publiziert.

Catherine Duquette, Nicole Monney, Arianne Dufour,
Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi
Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais

Jusqu'où peuvent-ils aller? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique

Abstract

In the absence of a progression model for the cognitive dimensions of historical thinking (HT), our team conducted quantitative research with 918 Quebec students at the end of the various school cycles in which history is taught (grade 4, grade 6, secondary 2 and secondary 4). The aim of the project was to identify differences between groups of students in order to lay the foundations for a progression model. This article will take up the six second-order concepts proposed by Seixas to illustrate how these are deployed by students at different points in their schooling, and how this same information informs teaching practices.

Keywords

Historical thinking, Six second-order concepts, Progression model, Delphi method, Teaching and learning

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

DUQUETTE Catherine, MONNEY Nicole, DUFOUR Arianne, PAGEAU Laurie et FONTAINE Sylvie, «Jusqu'où peuvent-ils aller? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique», in *Didactica Historica 10/2024*, pp. 79-85.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.79

Depuis leur refonte, les programmes d'histoire du primaire et du secondaire du Québec soulignent l'importance de développer la pensée historique (ci-après, PH) des élèves¹. Des recherches antérieures ont montré que cette pensée propre à la discipline de l'histoire offrirait un cadre pour réfléchir et interpréter le passé². Or, autant les cadres d'évaluation fournis par les autorités scolaires que les programmes ne précisent pas les termes d'une progression, c'est-à-dire la manière dont les enseignants peuvent accompagner le développement de la PH d'une année scolaire à l'autre. Ce manque peut s'expliquer, entre autres, par le peu de modèles de progression retrouvés dans les écrits scientifiques³, raison pour laquelle notre équipe a mis sur pied un projet dont l'objectif est d'établir les fondements d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la PH⁴. Le présent texte propose les résultats qui serviront de base à l'élaboration de ce modèle. L'espoir est qu'il serve de

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Cadre d'évaluation des apprentissages: histoire du Québec et du Canada*, Enseignement secondaire, 2^e cycle, troisième et quatrième secondaire, Gouvernement du Québec, 2017.

² DUQUETTE Catherine, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves de cinquième secondaire du Québec*, Thèse non publiée, Université Laval, 2011; SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory* 49(6), 2017, pp. 593-605; SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson, 2013, 218 p.

³ BUGNARD Pierre-Philippe, «En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression», in ÉTHIER Marc-André, MOTTET Éric (éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, recherches et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, pp. 39-54.

⁴ Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) du financement accordé à ce projet de recherche.

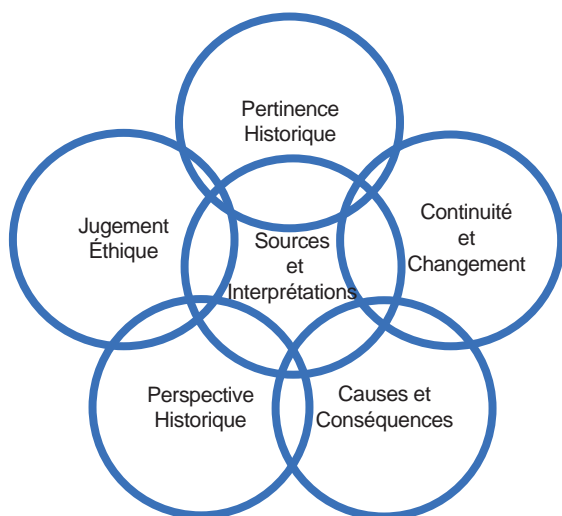


Figure 1. Modèle des six concepts de la pensée historique.

point d'appui pour les enseignants dans la conception des apprentissages des élèves.

La pensée historique selon Seixas

La présente recherche est fondée sur le modèle de PH de Peter Seixas⁵ d'une part, parce qu'il est fréquemment repris par les programmes d'histoire des provinces canadiennes et d'autre part, parce qu'il offre une structure théorique intéressante du point de vue de son transfert dans le cadre de la classe⁶. Ce modèle se compose de six concepts procéduraux : la perspective historique, l'analyse des sources, les causes et les conséquences, la continuité et le changement, la pertinence historique et la dimension éthique. Au centre du modèle (Fig. 1) se retrouvent les sources et leurs interprétations qui agissent comme point de départ du modèle puisque c'est par leur étude que les autres concepts peuvent être déployés. Le concept de pertinence historique porte sur le choix de s'intéresser à un événement du passé plutôt qu'à un autre. La continuité et le changement offrent l'occasion de réfléchir aux tendances, courants, progrès et déclin de l'histoire humaine. Les causes et les conséquences sont une manière de lier les événements dans un continuum temporel. Le concept de perspective

historique concerne les différents points de vue des groupes sociaux du passé, mais également, la distance entre le hier et l'aujourd'hui. Enfin, la dimension éthique amène les élèves à se questionner sur l'héritage de l'histoire et son influence sur les décisions d'aujourd'hui.

L'enquête historique

Les six concepts de la PH selon Seixas doivent être employés conjointement lorsqu'il est question d'interpréter le passé. Pour ce faire, l'enquête historique constitue une structure éducative favorisant l'interprétation des traces du passé. La particularité de l'enquête est qu'elle conduit les élèves à prendre position sur une question du passé et à soutenir cette dernière avec l'appui d'un argumentaire fondé sur les preuves⁷. Ce faisant, l'enquête permet d'éviter la dyade « histoire = vérité »⁸ puisque les élèves peuvent aboutir à des réponses différentes à partir de la même question d'enquête. En effet, ce qui prime est le caractère fondé de l'argumentaire.

Selon Seixas⁹, l'enquête historique crée une situation complexe qui permet la mise en place de l'ensemble des concepts de la PH. Ainsi, elle offre l'opportunité d'observer comment ces concepts sont mobilisés chez les élèves à différents moments de leur scolarité. Cette hypothèse repose sur l'idée que nous ne sommes pas à la recherche d'un modèle linéaire où la maîtrise préalable de certains concepts serait nécessaire avant de passer aux autres, mais spiralaire¹⁰ au sens où tous les concepts de PH peuvent être développés de concert en sachant que c'est dans leur interaction que se construit la progression. La conception d'un outil de recherche basé sur l'enquête

⁷ GIBSON Lindsay, MILES James, « Inquiry Doesn't Just Happen », in CLARK Penney, CASE Roland (eds), *Learning to Inquiry in History, Geography, and Social Studies: An Anthology for Secondary Teachers*, British-Columbia, Critical Thinking Consortium, 2020, pp. 151-165.

⁸ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoires, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & didactique* 3, 2009, pp. 7-27.

⁹ SEIXAS Peter, « A Model of Historical Thinking... », pp. 593-605.

¹⁰ CHARTRAND Suzanne-G., « Enfin une progression pour l'enseignement du français au secondaire », *Québec français* 166, 2012, p. 56.

⁵ SEIXAS Peter, « A Model of Historical Thinking... », pp. 593-605.

⁶ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six...*, pp. 10-11.

Tableau 1. Synthèse des actions associées à l'analyse des sources et leur interprétation

	Laisse des traces	Types de traces	Organisation des infos	Critères de fiabilité
4 ^e année	Oui	Surlignement des textes	Dessins	Cohérence de la source
6 ^e année	Oui	Surlignement des textes	Dessins et liste	Cohérence de la source
Secondaire 1	Oui	Surlignement des textes	Liste	Cohérence de la source et intention de l'auteur
Secondaire 2	Oui	Surlignement des textes	Liste ou texte court	Intention de l'auteur et date de création

historique permet donc la création d'une situation mettant en action les différents concepts de la PH pour appréhender, une fois l'analyse des données complétée, un modèle de progression.

Méthodologie

L'absence de modèle de développement concernant la dimension cognitive de la PH, nous a encouragés à mener une étude quantitative auprès de 923 élèves de la province de Québec (Canada) répartis ainsi : 119 élèves étaient en 4^e année (environ 9 ans), 111 en 6^e année (environ 11 ans), 309 en secondaire 2 (environ 13 ans) et 384 en secondaire 4 (environ 15 ans). De ce groupe, on compte 413 filles pour 420 garçons et 90 préférant ne pas répondre. L'ensemble des participants ont répondu au même questionnaire d'enquête et ce, peu importe leur âge. Ainsi, les participants ont eu à compléter plusieurs petites tâches associées aux concepts de la PH qui aboutissent à une prise de position sur les questions d'enquête. C'est à partir des différences observées dans les réponses obtenues que le modèle de progression a été élaboré¹¹. L'outil de collecte de données a pris la forme d'une enquête historique qui portait sur les événements entourant l'incendie de Montréal de 1734 et l'implication d'Angélique, une esclave, accusée d'être à l'origine de ce dernier. Les sources disponibles permettaient de s'interroger sur la culpabilité d'Angélique qui fut torturée et condamnée à être brûlée vive à la suite du seul témoignage

d'un enfant de 5 ans. De ce récit ont émergé deux questions d'enquête : « Pourquoi Angélique est-elle accusée d'avoir initié l'incendie ? » et « Est-elle véritablement coupable ? ». Pour chacune des petites tâches menant à la prise de position, des concepts de la PH ont été ciblés.

Résultats

Au travers des données récoltées, il est possible d'observer comment les élèves des différents groupes d'âge emploient les concepts de la PH pour réfléchir l'histoire.

A) Sources et interprétations

Pour les sources et leur interprétation, nous avons analysé si les élèves laissaient des traces sur les documents, comment ils organisaient l'information tirée de ces derniers et quels critères étaient employés pour établir la fiabilité des informations. Le tableau 1 propose la synthèse des résultats obtenus.

Dans l'ensemble, la très grande majorité des élèves, peu importe leur âge, ont laissé des traces dans le dossier documentaire. Les traces trouvées prennent la forme de surlignement des informations considérées comme pertinentes par les élèves dans les documents écrits. Les documents iconographiques sont quant à eux peu annotés. La forme employée pour organiser les informations dégagées des sources se transforme selon l'âge des élèves. Ainsi, le dessin est populaire chez les élèves du primaire et son usage décroît pour disparaître au secondaire. Un autre changement perceptible est au niveau des critères de fiabilité qui deviennent

¹¹ Une description plus exhaustive de la méthodologie employée se retrouve dans la version longue de cet article.

Tableau 2. Synthèse des actions liées au concept de continuité et de changement

	Mentionne des éléments de continuité	Mentionne des éléments de changement	À partir du contexte historique	À l'aide d'une pensée conceptuelle
4 ^e année	Non	Oui	Oui	Non
6 ^e année	Très peu (moins de 5 % des réponses)	Oui	Oui	Un peu (moins de 30 %)
Secondaire 1	Très peu (moins de 5 % des réponses)	Oui	Oui	Oui
Secondaire 2	Très peu (moins de 5 % des réponses)	Oui	Oui	Oui

plus précis avec les années scolaires. Ainsi, si les élèves du primaire considèrent qu'un document est fiable, s'il propose des informations en cohérence avec la question d'enquête, les élèves plus âgés s'intéressent davantage au contexte de production de la source.

B) Continuité et changement

Des études antérieures nous ont permis de noter que même très jeunes, les élèves sont en mesure d'identifier des exemples de continuité et de changement entre une période historique et leur société actuelle¹². Dans le cas présent, nous avons vérifié si les élèves identifiaient davantage des éléments de changement ou de continuité et si les éléments ciblés étaient plutôt en lien avec le contexte historique ou fondés sur une pensée conceptuelle du passé (tableau 2). La pensée conceptuelle est comprise ici comme l'utilisation de la part de l'élève de concepts (ex. démocratie) comme éléments de comparaison entre le passé et le présent. On note ici que les élèves identifient plus facilement les éléments de changement que ceux de continuité. Un autre constat est que, très tôt, les élèves sont en mesure d'identifier des changements au niveau des contextes historiques. Il faut cependant attendre la fin du primaire pour voir émerger une pensée davantage conceptuelle¹³.

¹² DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, «Des petites cartes pour une grande histoire: étude de l'évolution des trames narratives des élèves québécois et albertain», *Historica Didactica* 6, 2020, pp. 91-98.

¹³ Par exemple, les élèves à partir de la 6^e année utilisent des concepts comme celui de justice ou encore de droits de la personne

C) Causes et conséquences

Parmi les questions d'analyse de l'outil de recherche, deux demandent d'établir les causes ayant pu mener à l'accusation d'Angélique. On observe ici que la très grande majorité des élèves, peu importe leur année scolaire, ont été en mesure de fournir minimalement une cause (tableau 3).

Les données permettent de constater que les élèves du primaire, entre autres ceux de 4^e année, identifient principalement des causes en lien avec les actions d'acteurs (ex. : menaces proférées par Angélique contre sa propriétaire). Avec les années, les élèves prennent de plus en plus en compte le contexte social de l'époque (absence de droits pour les populations en esclavage) lorsqu'ils identifient des causes. Ceci explique pourquoi les élèves du secondaire tendent à trouver davantage de causes que ceux du primaire.

D) Pertinence historique

La pertinence historique est, entre autres, observée à partir de la question 6 de l'outil de recherche qui demande aux élèves de choisir les causes les plus importantes associées à l'accusation d'Angélique et d'expliquer leur choix. Les résultats obtenus sont présentés au tableau 4 où le chiffre représente le pourcentage de réponses indiquant que cette cause est l'une des plus importantes.

pour comparer le passé et le présent. Ainsi, ils soulignent comment le sens accordé à ces concepts se modifie au fil du temps. Chez les élèves plus jeunes, les comparaisons sont davantage associées à des éléments plus factuels, tels les moyens de transport ou le mode de vie.

Tableau 3. Synthèse des actions liées au concept de cause et de conséquence

Année scolaire	Étendu du nombre de causes	Médiane des causes mentionnées	Actions des acteurs uniquement	Actions des acteurs et contexte social	Contexte social uniquement
4 ^e année	0 à 4	2	90,7 %	7,0 %	2,3 %
6 ^e année	1 à 5	2	69,0 %	26,4 %	4,6 %
Secondaire 2	0 à 7	2	58,3 %	36,5 %	5,2 %
Secondaire 4	1 à 7	3	50,7 %	45,7 %	3,5 %

Tableau 4. Tableau des causes jugées comme étant les plus importantes par les élèves

Principales causes choisies	4 ^e année	6 ^e année	Secondaire 2	Secondaire 4
Menaces contre Mme de Francheville	67,4 %	78,2 %	80,9 %	73,0 %
Esclavage/Hiérarchie sociale	7,0 %	18,4 %	34,8 %	45,7 %
Angélique aperçue près de la zone d'incendie	31,4 %	19,5 %	29,1 %	25,8 %
Témoignage de Manon	22,1 %	20,7 %	26,1 %	25,8 %
Couleur de la peau	2,3 %	19,5 %	21,3 %	27,0 %
Refus de liberté	14,0 %	26,4 %	17,4 %	17,3 %
Conflit avec Mme de Francheville	15,1 %	20,7 %	12,2 %	15,5 %

Pour plusieurs élèves, la cause considérée comme ayant eu le plus d'importance sur la condamnation d'Angélique, peu importe l'âge, est celle associée aux menaces proférées par Angélique contre Mme de Francheville, sa propriétaire. Les élèves emploient comme critère de pertinence une relation de cause à effet directe: les menaces causent l'accusation. Deux phénomènes sont toutefois perceptibles dans les données. D'abord, on note que, pour certains élèves, le critère de pertinence est davantage lié au contexte de l'époque. Ensuite, plus les élèves sont âgés, plus ils favorisent une pensée conceptuelle en lien avec le contexte de l'époque. Par exemple, le concept d'esclavage est davantage considéré comme pertinent pour expliquer les accusations menées contre Angélique que les actions de cette dernière la nuit de l'incendie.

E) Perspective historique

La perspective historique prend deux formes dans les données. Elle s'observe soit lorsque les élèves identifient les différents points de vue des acteurs historiques ou bien lorsqu'ils tentent d'expliquer les événements à partir du contexte de l'époque (tableau 5).

Les données permettent de constater qu'une proportion intéressante d'élèves, même jeunes, réfèrent au contexte de l'époque lorsqu'ils font preuve de perspective historique. Cependant, une plus faible proportion d'entre eux est en mesure de le faire en se détachant des moeurs de leur présent. Cette habileté est davantage observée chez les élèves plus âgés bien que 11,8 % des élèves de 4^e année ont été en mesure de le faire. Ces résultats nous amènent à croire que ce détachement est possible même chez les élèves plus jeunes pour autant que ces derniers sont accompagnés par leur enseignant.

Tableau 5. Élèves faisant preuve de perspective historique au niveau du contexte de l'époque avec ou sans présentéisme

	Identifie des points de vue des différents acteurs	Total des élèves faisant preuve de perspective	% d'élèves faisant preuve de perspective avec présentéisme	% d'élèves faisant preuve de perspective sans présentéisme
4 ^e année	Oui	27,6 %	15,8 %	11,8 %
6 ^e année	Oui	20,8 %	18,2 %	2,6 %
Secondaire 2	Oui	48,2 %	38,7 %	9,5 %
Secondaire 4	Oui	38,8 %	19,1 %	19,7 %

F) La dimension éthique

En soi, il y a peu de différences entre les groupes d'âge lorsqu'il est question de la dimension éthique. Tous les élèves sont en mesure d'émettre une opinion sur la question : « Est-ce que le procès d'Angélique est juste ? » C'est plutôt le contenu des réponses qui change selon l'âge. Ainsi, chez les élèves de 4^e année, c'est 32,6 % des élèves qui indiquent que les accusations portées contre Angélique sont justes comparativement à 13,5 % pour les élèves de 6^e année, 16,7 % pour les élèves de 2^e secondaire et 15,5 % pour les élèves de 4^e secondaire. La raison évoquée par les élèves de 4^e année est qu'Angélique est responsable de son sort à cause de ses mauvais comportements. Il s'agit ici d'un calque de la réalité de l'enfant puni à la suite de comportements inadéquats. Cette transposition s'efface cependant à partir de la 6^e année où les participants relèvent l'injustice des procédures, principalement en raison de l'absence de témoins oculaires, des lacunes du système judiciaire, du fait que les autorités ont employé la torture et par les nombreux témoignages contradictoires.

Conclusion

L'analyse des données obtenues tend à montrer que les élèves, même très jeunes, sont en mesure d'employer les divers concepts de la PH pour réfléchir en histoire. Ce qui change est surtout la manière dont ces concepts sont employés. En effet, on note que les élèves plus jeunes sont davantage intéressés par les actions directes des acteurs historiques. Cette situation tend à se modifier lorsque

les élèves sont en 6^e année (11-12 ans) où l'on perçoit une transition entre la compréhension du passé à partir des actions des acteurs historiques et l'utilisation d'une pensée davantage conceptuelle afin d'interpréter les événements. La pensée conceptuelle serait, par conséquent, en formation bien avant l'école secondaire.

Au niveau des compétences de transfert, on note que les élèves sont tous en mesure d'appréhender les textes et les images fournies dans le dossier documentaire. La manière dont ils préfèrent organiser les informations dégagées, quant à elle, se modifie selon l'année scolaire, les plus jeunes préférant le dessin tandis que les plus âgés privilégient la forme écrite. Ce constat ouvre une piste intéressante pour les enseignants du primaire qui pourraient favoriser davantage l'utilisation du dessin afin d'observer la réelle compréhension de leurs élèves. L'utilisation du dessin va également de pair avec la vision du passé davantage liée aux actions des acteurs, donc à une forme plus incarnée du passé. L'écrit est plus approprié pour développer le processus de conceptualisation des élèves plus âgés. Les données que nous avons produites permettent de souligner la dimension spiralaire d'une progression dans la mobilisation des concepts de la PH. Elles nous conduisent à mettre à distance la vision linéaire d'une telle progression qui consisterait à ne travailler les concepts jugés plus complexes qu'avec les élèves plus âgés. Ceci équivaldrait à faire fi du potentiel d'apprentissage des élèves les plus jeunes. Mais sans doute faut-il encore préciser, dans des recherches ultérieures, comment soutenir ces apprentissages possibles par le guidage de l'enseignant, car c'est bien l'enseignant qui, *in fine*, détient la clé permettant la mise en œuvre de la PH.

Les autrices

Catherine Duquette est Professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

catherine_duquette@uqac.ca

ORCID: 0000-0002-4300-0292

Nicole Monney est Professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

nmonney@uqac.ca

ORCID: 0000-0002-0973-5412

Arianne Dufour est étudiante en maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi.

adufour23@etu.uqac.ca

ORCID: 0009-0000-3564-1842

Laurie Pageau est Professeure invitée à l'Université du Québec à Chicoutimi.

lpageau@uqac.ca

ORCID: 0009-0006-4070-3909

Sylvie Fontaine est Professeure titulaire associée à l'Université du Québec en Outaouais.

Sylvie.Fontaine@uqo.ca

ORCID: 0000-0003-0389-7290

Résumé

Devant l'absence d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la pensée historique (PH), notre équipe a mené une recherche de nature quantitative auprès de 918 élèves du Québec à la fin des différents cycles scolaires lors desquels l'histoire est enseignée (4^e année, 6^e année, 2^e secondaire et 4^e secondaire). Le but du projet était de faire émerger les différences entre les groupes d'élèves afin de jeter les bases d'un modèle de progression. Cet article reprendra les six concepts de second ordre proposé par Seixas afin d'illustrer la manière dont ces derniers sont déployés par les élèves à différents moments de leur scolarité et comment ces mêmes informations instruisent la pratique enseignante.

Mots-clés

Pensée historique, Six concepts de second ordre, Modèle de progression, Méthode Delphi, Enseignement et apprentissage

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud
et Gymnase de Nyon

Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir

Abstract

This paper reports on one aspect of an experimental teaching-learning system that aims to identify and characterize the conditions for the development, in history classes, of a dynamic of reflection indexed to the epistemology of the discipline. With this in mind, we are modelling the articulation between knowledge and ignorance, which is likely to guide a school inquiry, to observe students' ability to problematize. The cases analyzed enable us to identify different strategies relating to the relationship between what is known and what needs to be known, so that a historical problem can be constructed or avoided.

Keywords

Inquiry, Didactic experimentation, Gap, Knowledge, Ignorance

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

HONORÉ Étienne, «Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 87-93.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.87

Cet article se propose d'analyser didactiquement les rapports entre savoirs et pratiques de savoir, tels qu'investis par deux groupes d'élèves d'une classe de 2^e année (16-17 ans) d'École de maturité (Vaud) lors d'une séquence expérimentale d'histoire sur le massacre de la Saint-Barthélemy¹. Le dispositif qui structure cet enseignement se réfère au cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (CAP) pour lequel les compétences critiques des élèves se développent principalement lors d'enquêtes scolaires. En temps normal, pour comprendre ce qui arrive, nous exploitons des modèles de comportement, des règles d'expérience qui nous permettent de sélectionner rapidement et avec efficacité les informations susceptibles d'être organisées dans une explication et, ce faisant, nous évacuons la possibilité qu'il en existe une meilleure. Dès lors, pour que s'envisage une enquête, cette articulation entre un schéma explicatif préexistant et des données censément nouvelles doit être mise en échec. En plaçant les élèves dans une situation dans laquelle un ou des documents résistent à l'immédiateté de leur intégration dans une compréhension, une rupture d'intelligibilité révélera potentiellement un problème à construire. Celui-ci devrait imposer aux élèves autant un regard critique sur les informations dont ils croyaient maîtriser les relations que sur les idées explicatives qui les autorisaient à trop vite établir ces liens². Cependant, l'ampleur de la déstabilisation ne peut être trop importante sous peine que ne puisse s'engager un effort de recherche et de réflexion. Ce déséquilibre, pour qu'il devienne productif, doit articuler de manière

¹ Nous sommes en même temps l'enseignant et le chercheur.

² Doussot Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation: Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, pp. 70-73.



Figure 1. François Dubois (Amiens, 1529 – Genève, 1584). *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*, vers 1572-1584. Huile sur bois, 94 x 154 cm. Lausanne, Musée cantonal des Beaux-Arts. Don de la Municipalité de Lausanne, 1862 inv. 729 © Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

dynamique des doutes, mais aussi des certitudes³, de l'ignorance, mais aussi du savoir. Nous proposons la lacune comme forme de cet espace entre une série de faits: un « vide », ce qu'on ne sait pas, encadré par des « bords », ce que nous savons. Notre regard portera sur les stratégies de ces élèves pour progresser dans leur enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy selon qu'ils repéreront, construiront et/ou investiront des lacunes susceptibles de favoriser une problématisation et de développer leurs compétences critiques.

Un nouveau regard sur le massacre de la Saint-Barthélemy : construire et explorer la lacune entre le mariage et le massacre

Dans son ouvrage, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État*, l'historienne Arlette Jouanna

réexamine les raisons et les modalités du drame en se focalisant sur l'incertitude qui a dû accompagner les acteurs politiques⁴. Pour légitimer la réouverture de ce dossier, elle décide de prendre au sérieux le faible écart temporel entre le mariage du protestant Henri III de Bourbon, roi de Navarre (futur Henri IV) et de la catholique Marguerite de Valois, sœur de Charles IX, le roi de France (le 18 août 1572), et le début du carnage (le 24 août 1572) (Jouanna, 2017, p. 28). Elle construit ainsi une lacune temporelle (que s'est-il passé du 18 au 24 août 1572?) qui, simultanément, devient une lacune explicative (dans quelle mesure ce qui s'est passé du 18 au 24 août 1572 permet d'expliquer les raisons et les modalités du massacre?). L'enquête proposée aux élèves s'inscrit dans ce cadre historiographique : construire le degré d'incertitude qui, à partir du mariage, a préfiguré le massacre, et épistémologique : construire et explorer la lacune temporelle et explicative.

³ FABRE Michel, *Le sens du problème: Problématiser à l'école?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, p. 20.

⁴ JOUANNA Arlette, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État (24 août 1572)*, Paris, Gallimard, 2017, p. 528.

Un dispositif didactique organisé autour de différentes lacunes temporelles et explicatives

La structure et la progression de cette enquête scolaire s'organisent autour de deux axes :

1.
 - a) Un court texte de vulgarisation présente le contexte de la guerre civile en France (les affrontements entre catholiques et protestants, les rivalités entre partis confessionnels pour la mise sous tutelle de la monarchie, les avantages accordés par Charles IX aux protestants [l'Édit de Saint-Germain de 1570]). Puis il évoque l'enchaînement qui, de la révélation par Catherine de Médicis d'un complot protestant⁵ à son fils, débouche sur le massacre. Cette intervention maternelle est le seul lien direct entre l'Édit de 1570 et le massacre. Dès lors, le mariage, absent de la narration, empêche le contraste entre le 18 et le 24 août 1572 [annexe 1⁶].
 - b) Pour que le sens de l'événement s'investisse, ce texte est soumis aux élèves sans le terme « ordonner » qui relie Charles IX au massacre ; il devient ainsi un texte lacunaire (TL). Une liste de trois synonymes (outre « ordonner », « organiser » et « commander ») et leurs définitions orienteront les analyses et les interprétations des sources successivement étudiées en classe. L'objectif ne consiste pas à retrouver le « bon » verbe, mais à évaluer, à partir des documents travaillés, la pertinence de chacun ou d'aucun relativement à la compréhension du thème d'étude.
 - c) Ces définitions déploient un réseau de polarités qui reprend différents axes de l'historiographie du sujet. Formalisé dans l'outil graphique du radar, il permet de « mesurer », au fil de l'examen et de la discussion de la documentation, le degré de préméditation ou d'implication de Charles IX dans le déroulement du massacre.

⁵ Cette interprétation, très tôt évoquée, n'est plus validée par la recherche historique.

⁶ Pour les annexes, se référer à la version augmentée de cet article, disponible dans le livret *Recherches en didactique de l'histoire*, publié en ligne.

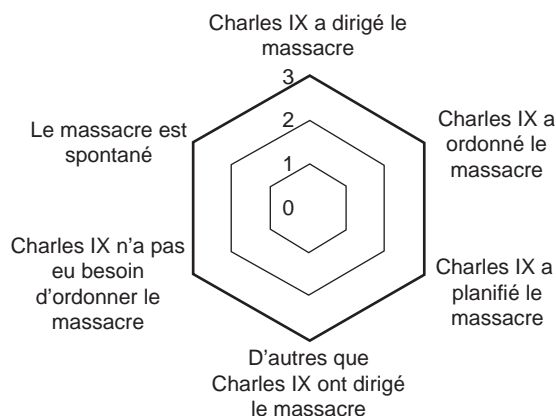


Figure 2. Radar utilisé pour encadrer l'enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy.

2. Deux sources dont le choix s'inscrit dans la configuration historiographique (Prost & Winter, 2004) de la politique intérieure sont proposées aux élèves en deux étapes.

- a) Le tableau « Le massacre de la Saint-Barthélemy » d'E. Dubois⁷ (date inconnue) [Fig. 1].
- b) De courts extraits des mémoires de L. Geizkofler⁸ [annexe 3].

Ces derniers évoquent le mariage et ses festivités pour signaler les efforts de concorde et la situation plutôt pacifique qui régnait à Paris⁹. D'un point de vue didactique, ce choix se justifie par la possible tension entre le schéma explicatif attendu des élèves, potentiellement renforcé par le tableau de Dubois, selon lequel une telle violence s'explique par une haine et une colère de longue date, et le mariage qui témoigne, au contraire, d'une volonté d'apaisement. Cette situation serait susceptible de favoriser la construction de la lacune temporelle et explicative qui structure l'énigme de la succession rapide des deux événements. Cependant, un des extraits mentionne que Charles IX n'aimait pas les protestants et, adossée au complot protestant (TL), cette

⁷ DUBOIS François, *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*, vers 1572-1584, Huile sur bois de noyer, 93,5 x 154,1 cm, don de la Municipalité de Lausanne, 1862, inv. 729, Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

⁸ GEIZKOFLER LUC, *Mémoires de Luc Geizkofler, Tyrolien (1550-1620): La nuit de la Saint-Barthélemy, les universités de Bologne, Paris, Dole et Padoue*, Genève, Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1892, p. 203.

⁹ Du moins avant la tentative d'assassinat de Coligny du 22 août 1572, mais les élèves n'ont pas encore cette information.

Tableau 1. Échanges du Gr.a

250	P	mais comment se fait-il qu'il ait accepté...
252	P	... que sa sœur épouse le roi de Navarre et que ce roi de Navarre, alors qu'il ne l'aime pas?

information pourrait consolider le schéma explicatif qui met l'accent sur la dimension passionnelle des intentions. Ainsi, la lecture du témoignage par les élèves, selon les passages sur lesquels ils insisteront, pourra les faire basculer soit du côté de la confirmation de ce qu'ils comprennent déjà, la linéarité du processus ou de celui de la surprise d'une autre explication possible, la rupture soudaine d'un changement de positionnement vis-à-vis des protestants.

Le corpus de données que nous analysons se constitue d'un choix de transcriptions des échanges¹⁰ (45') de deux groupes d'élèves. Le premier (Gr.a) est composé de deux filles et d'un garçon et le second (Gr.b) de deux garçons. Ils se distinguent l'un de l'autre par le degré de leur investissement dans ce type d'activités et par leur réussite scolaire. Cette sélection de leurs interactions est guidée par la perspective de mettre en lumière l'incidence de leurs stratégies sur la dynamique de leur enquête selon deux axes principaux:

1. Du point de vue des pratiques historiennes, l'attention a porté sur la manipulation conjointe du TL et des sources. Nous cherchons à analyser les signes d'une réflexion sur l'articulation entre rupture et continuité pour que se construise une compréhension de la séquence historique propre au massacre de la Saint-Barthélemy.
2. Du point de vue didactique, nous nous concentrons sur les modalités de repérage, de construction et d'exploration de la lacune entre mariage et massacre pour que s'identifie un problème historique sur lequel enquêter.

Une mise en réseau et une confrontation d'informations qui construisent des lacunes temporelles sans les explorer

Dans le cas du Gr.a (tableau 1), l'affirmation de Geizkofler de ce que pensait Charles IX d'Henri III

initie une réflexion dynamisée par la construction de lacunes temporelles.

« *Le troisième jour [20 août 1572], le cardinal de Bourbon donna une superbe fête aux invités. [...] Personne à ce moment ne se fut douté que le roi de France voyait d'un mauvais œil le roi de Navarre et les autres huguenots.* »

En mettant au même niveau épistémologique une information (le mariage) et une interprétation (Charles IX n'aime pas Henri de Navarre), l'élève trahit une lecture réaliste du document, selon laquelle le passé y figure, tel qu'il est raconté¹¹. Cependant, il-elle construit aussi un levier pour dénaturer l'autorisation royale de l'union et s'engage dans une remise en question de l'enchaînement des faits, tels que le schéma explicatif d'une progression de l'animosité pouvait le prescrire.

Dans ce prolongement, la simple mention de l'état d'esprit du roi, rapportée au sens à donner au mariage, devient insuffisante. La lacune épistémologique est repérée et identifiée comme un obstacle à l'établissement d'une cohérence générale (tour de parole – tdp – 315). Cette manifestation de l'insuffisance du témoignage indique un questionnement, non pas du propos de Geizkofler, mais de la logique temporelle et causale. Si l'oralité de la prise de données ne permet pas de savoir exactement ce que pointait l'élève (tdp 316), la progression de l'enquête se perçoit néanmoins avec la proposition d'une question qui engagerait vers la construction d'une lacune, cette fois-ci explicative: que s'est-il passé entre le moment où Charles IX s'est mis à ne pas aimer les protestants et le début du massacre? (tableau 2)

À partir de la date qui précède le jugement de Geizkofler (« *Le troisième jour [20 août 1572], le cardinal de Bourbon donna une superbe fête*

¹⁰ Enregistrements audios.

¹¹ CARIOU Didier, « Information ou indice? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie* 197, p. 64.

Tableau 2. Échanges du Gr.a

313	Q	Mais c'est quand qu'on apprend qu'il les aimaient pas en fait.
314	P	C'est ça, c'est «à ce moment», mais à ce moment c'est quand?
315	Q	Personne à ce moment, non à ce moment, personne savait, le 20. Le 20 personne savait qu'il les aimaient pas.
316	P	Ouais, mais quand est-ce qu'il commence à pas les aimer? Elle est là la question. Est-ce que là il les aime pas?

Tableau 3. Échanges du Gr.a

609	S	Bien sûr que la mère elle l'a déjà persuadé.
610	P	Pourquoi?
611	S	Sinon, y serait pas, y serait pas, euh, y verrait les protestants d'un mauvais œil, s'il était pas encore persuadé.
612	Q	Oui, mais ça c'est comment la phrase elle est écrite.
628	P	Moi j'ai écrit quand est-ce que Charles aime pas le roi de Navarre, le 20 août ou avant?
629	Q	Moi plutôt 18. «Persuadé 18 ou avant 18?». Parce que le 20 ils sont déjà mariés tu vois.
630	P	Oui, mais est-ce que justement, c'est entre le 18 et le 20? que la mère elle le persuade? parce qu'elle est pas en accord avec le mariage ou est-ce que c'est avant le 18 et il a manigancé tout ça?

aux invités»), le groupe poursuit sa réflexion en tentant de préciser l'amplitude de la durée entre le début de l'hostilité de Charles IX et le massacre, et il la réfère aux intentions des acteurs. Cet investissement dans la datation d'une cause du massacre, même s'il relève d'un registre moral plutôt que politique, inscrit la réflexion des élèves dans la temporalité de la lacune proposée par Jouanna.

Les discussions relatives aux choix d'un des «bords» de ces lacunes (le second, le massacre du 24 août 1572, leur semble évident) sont guidées par une combinaison de variables repérées dans la source : le mariage, la relation de Charles IX avec les protestants et la divulgation du complot par Catherine de Médicis. L'effort consiste à trouver un agencement qui intègre non seulement des critères temporels, mais aussi logiques (tdp 611 et 629, tableau 3). D'un côté, l'absence de certitude quant

à la datation des actions ou des affects se révèle productive puisque des hypothèses explicatives se construisent et se précisent (tdp 630). D'un autre, le manque d'informations oblige les élèves à multiplier les propositions sans réellement pouvoir trancher entre elles (tdp 616 et 628). D'un point de vue didactique, la construction de lacunes temporelles dynamise leurs échanges en favorisant la sélection et l'organisation des différentes informations relevées dans leur documentation, mais leur potentiel heuristique n'est pas réellement pris en charge. L'exploration du «vide» entre les dates ne se développe pas parce que neutralisée par la recherche d'une causalité linéaire qui relierait entre eux les «bords» repérés. En d'autres termes, ces lacunes ne deviennent pas explicatives et les faits ne sont pas mis en tension, parce qu'elles restent des intervalles qui prennent simplement acte de ce qui les sépare.

Tableau 4. Échanges du Gr.b

126	C	« Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discorde ».
127	K	Ce lien quand t'es pas d'accord. Y'a des [inaudible], y a des tensions.
128	C	Donc en gros c'est une phrase qui nous montre que y a une tentative de paix, mais qui y a toujours de la discorde.
129	K	J'ai mis du coup pourquoi cette tentative de paix elle a échoué? Qu'est-ce qui a fait que du coup ça a déclenché un massacre? Quel est l'événement déclencheur?
194	C	Parce que mec, tu te sens en sécurité et d'un seul coup tu te fais massacrer, c'est que vraiment c'est planifié. Ou qu'il y a un élément déclencheur qu'on a pas encore vu.

La création d'une lacune explicative qui initie un problème historique

C'est la distribution de pièces de monnaie commémoratives à l'issue des noces qui attire l'attention du second groupe :

« Dans l'intervalle, on jeta des pièces de monnaie au peuple; elles portoient d'un côté: Henricus Bourbonius Rex Navarae, de l'autre: Margareta Valesia regina Navarae et ces mots Securitas pacis, constricta hoc discordia vinculo¹². »

Ces échanges (tableau 4) signalent un déplacement de la réflexion à partir de l'expression de la dualité (paix – discorde) de la situation incarnée dans le message gravé sur les pièces de monnaie (tdp 128). Plutôt que d'estimer qu'il y a là une contradiction ou la marque d'un complot, ces élèves exploitent plusieurs caractéristiques de la période du 18 au 24 août 1572 pour en signifier l'incertitude. Dès lors, une tension se construit entre le mariage et le massacre (tdp 129) par la prise au sérieux du rôle de l'un et l'atténuation de l'évidence de l'autre. La lacune construite devient explicative dans le sens où la durée qui la constitue est susceptible de problématiser simultanément les liens entre les données historiques à disposition et ceux entre ces dernières et le schéma explicatif d'une haine qui a progressivement conduit à une explosion de violence. Cette ouverture du champ des possibles révèle que la lecture du témoignage était précédemment orientée par l'idée d'une

détérioration graduelle des relations entre catholiques et protestants. C'est, paradoxalement, une lecture réaliste (tdp 128) qui offre ce point de vue différent sur la situation à Paris et délivre les élèves d'une lecture strictement idéologique. Ce décentrement dynamise l'enquête par de nouvelles questions (tdp 129) et l'identification d'une nouvelle ignorance (tdp 194).

Conclusion

Le travail sur et avec une documentation lacunaire, à l'intérieur du cadre du dispositif d'enseignement expérimental proposé, a autorisé le développement d'un espace d'initiative propre à favoriser l'investigation. Cette dernière s'est construite de l'absence des classiques questions posées aux documents qui incitent à chercher ce que l'on doit trouver. La dialectique entre savoir et ignorance ainsi que celle entre rupture et continuité, initiées par des discontinuités temporelles ou explicatives, ont souvent permis aux élèves de s'engager de manière autonome dans une exploration, dans un cas, autour de l'enchaînement des faits et des raisons, et dans l'autre, autour de la situation qui a provoqué l'émergence du massacre. Cette liberté encadrée permet de repérer plutôt que des règles d'application, des pratiques d'enquête qui s'élaborent au fil des résistances entre idées et documents, plutôt que de vérifier la juste application d'une « méthode » d'analyse et d'interprétation préétablie.

Ainsi, la différence de traitement de la période du 18 au 24 août 1572 par les deux groupes nous permet de distinguer deux modalités d'exploitation du témoignage à disposition. Dans

¹² « Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discorde ».

le premier cas, la focalisation sur les affects de Charles IX indique que le Gr.a est resté dans un schéma explicatif qui démontre la violence par la haine. Ce regard idéologique l'a amené à une lecture strictement réaliste du jugement de Geizkofler et à n'envisager les lacunes temporelles qu'il identifiait que sous l'angle de la datation de la cause du massacre. Autant la durée que l'effet n'ont pas été discutés et seul un « bord » a recueilli leurs réflexions. Dans le second cas, un désengagement de cette même lecture idéologique a

autorisé la prise au sérieux du passage relatif aux pièces commémoratives et à la prise en charge de l'ensemble de la lacune proposée par Jouanna (ses « bords » et son « vide »). Une nouvelle interprétation de leurs relations et de leurs sens réciproques a participé à la problématisation de la séquence historique en jeu. Cette relativisation de leur compréhension première pour rendre possible une autre approche correspond au double mouvement de l'enquête sur l'enquête et de l'enquête sur le passé.

L'auteur

Étienne Honoré est enseignant d'histoire au Gymnase de Nyon (Vaud) et chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

etienne.honore@hepl.ch

Résumé

Ce texte rend compte d'un aspect d'un dispositif expérimental d'enseignement-apprentissage qui vise à identifier et à caractériser les conditions pour que se déploie, en classe d'histoire, une dynamique de réflexion indexée à l'épistémologie de la discipline. Dans cette perspective, nous modélisons l'articulation entre savoir et ignorance, susceptible de guider une enquête scolaire, pour observer la capacité des élèves à problématiser. Les cas analysés permettent de repérer différentes stratégies relatives aux relations entre ce qui est su et ce qui est à savoir pour qu'un problème historique se construise ou s'esquive.

Mots-clés

Enquête, Expérimentation didactique, Lacune, Savoir, Ignorance

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

L'histoire à l'école, ça sert à... : représentations de l'histoire et pensée historienne chez les futures enseignantes¹ d'histoire à l'école primaire

Abstract

Our contribution examines the historical representations of future female primary school teachers (cycle 2 PER) trained at the *Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)*. The aim is to determine to what extent this variable is likely to facilitate or interfere with training aimed at developing historical thinking and historical multiperspectivity in relation to the national past. Based on the results obtained, we envisage modifications to the current training system for these future teachers.

Keywords

History, Historical thinking, Primary school Teacher, Switzerland, Vaud

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

KAUFMANN Lyonel, « L'histoire à l'école, ça sert à... : représentations de l'histoire et pensée historienne chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 95-101.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.95

¹ Dans la mesure où, très majoritairement, ces futurs enseignants sont des enseignantes, le féminin sera utilisé comme terme générique à leur propos.

Contexte de la recherche

Depuis 2010 et l'adoption du Plan d'études romand (PER) en Suisse romande, l'enseignement de l'histoire préconise, au travers d'une démarche d'enquête spécifique, de développer la pensée historienne chez les élèves. Dans ce cadre, il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner le passé et à analyser de manière critique des problématiques historiques. On assiste ainsi à un changement de paradigme d'une histoire enseignée sous la forme d'un récit univoque à une histoire enseignée intégrant une pluralité des interprétations historiques relatives au passé national². Il importe donc que les futures enseignantes notamment primaires soient formées pour développer la pensée historienne de leurs élèves.

Par ailleurs, le rapport à la discipline scolaire peut être conçu comme une représentation sociale³ qui, au-delà de l'expérience professionnelle *in situ*, est d'abord le fait de l'identité individuelle des enseignantes. Ces représentations sociales sont à mettre au travail en formation pour que nos étudiantes opèrent une négociation entre « *entre les savoirs savants et les savoirs de la pensée sociale, afin que naisse une nouvelle compréhension de l'objet* »⁴.

² FINK Nadine, PANAGIOTOUNAKOS Alexia, « Enseigner l'histoire à l'école primaire genevoise. Étude de cas dans le contexte de l'introduction du nouveau Plan d'études romand », in ETHIER Marc-André, MOTTET Éric (éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2016, pp. 85-99.

³ ABRIC Jean-Claude (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994; MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens et enseignants: Quelques pistes pour éviter le dialogue de sourds », *Enseñanza de las ciencias sociales* 11, 2012. Moisan s'appuie elle-même sur JOULET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 2003 (7^e édition).

⁴ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 44.



Figure 1. Nuage de mots à partir des 441 réponses obtenues auprès des répondantes.

Population, questionnaire et méthodologie d'analyse

Notre population est constituée d'étudiantes de Bachelor primaire dont le profil les destine à enseigner au cycle 2, c'est-à-dire de la 5^e à la 8^e année (élèves de 8 à 12 ans). Au premier semestre de leur formation et à la première séance du séminaire de didactique de l'histoire, elles ont répondu anonymement de 2018 à 2022 à un questionnaire en ligne. Les réponses de 441 participantes ont été valides.

Concernant le questionnaire, celui-ci proposait préalablement de prendre connaissance de huit situations d'enseignement en histoire au primaire rencontrées en classe depuis 1945, puis de répondre à quatre questions. Dans le cadre de cet article, nous nous centrons sur l'analyse des données de la réponse à la première question ouverte du questionnaire : « *Selon moi : l'histoire à l'école, ça sert à...* ».

Les données recueillies ont été traitées au moyen du logiciel *R*, selon la méthode Reinert (1983)⁵. À

l'aide d'un algorithme, cette méthode exploratoire regroupe des données textuelles en classes (clusters) en fonction de la distance et des similitudes entre les termes/mots du corpus étudiés. En analysant plus finement les réponses de chaque classe, nous avons été en mesure de caractériser le noyau central des représentations de nos étudiantes, soit les éléments constitutifs au cœur de ces représentations et ceux situés à la marge de celles-ci⁶.

Représentation de l'histoire et pensée historique chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire

Un aperçu global de la représentation de l'histoire à l'école des étudiantes

Le nuage de mots ci-dessus permet de mettre en évidence la prégnance du verbe « comprendre » dans les réponses apportées. En y associant les

⁵ Les données ont été traitées dans *R* par notre collègue Catherine Audrin que nous tenons à remercier chaleureusement pour son aide, ses conseils et le traitement des données. REINERT Max, « Une méthode de classification descendante

hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte », *Les cahiers de l'analyse des données* 8(2), 1983, pp. 187-198.

⁶ ABRIC Jean-Claude, « L'artisan et l'artisanat: Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de Psychologie* 37(366), 1984, pp. 861-875.

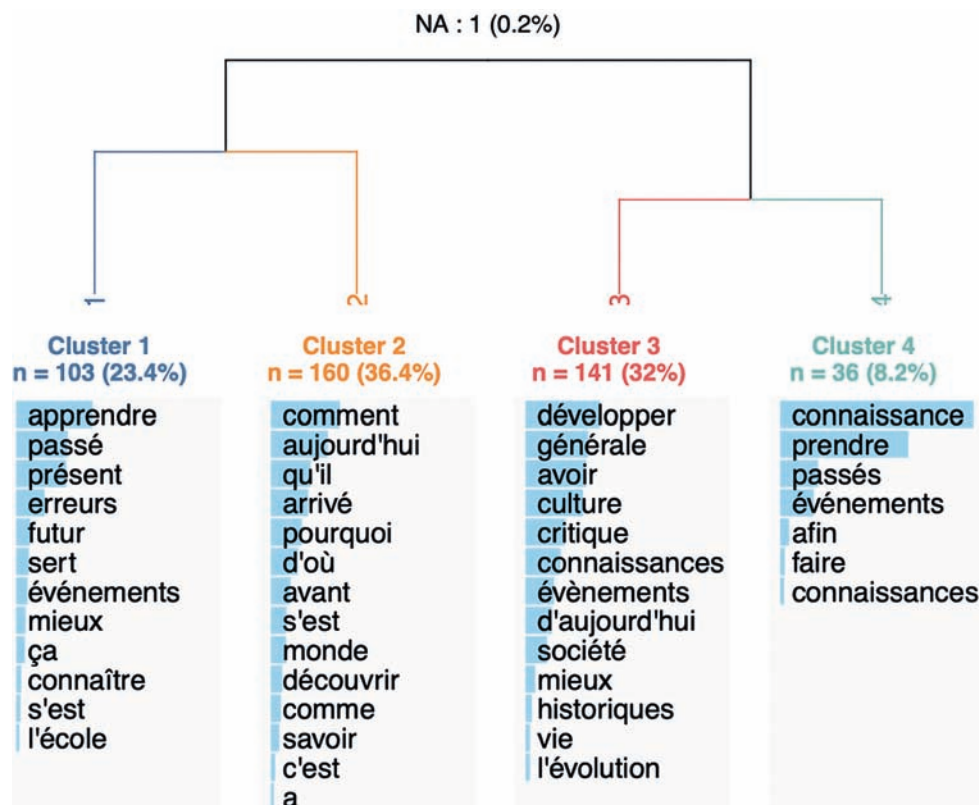


Figure 2. Les quatre clusters obtenus à l'aide de l'analyse Reinert par le logiciel R.

autres mots principaux qui émergent de ce nuage de mots, on saisit qu'il s'agit pour les étudiantes de comprendre les événements du passé et du monde ou de la société en relation avec le présent pour les connaître et les apprendre. Cette connaissance leur apporte avant tout une forme de culture générale.

Ce mode d'apprentissage de l'histoire correspond aux constats formulés par Moisan dans son enquête de terrain réalisée auprès de 18 enseignants d'histoire au secondaire de la province de Québec (Canada) soit d'une histoire « *conçue davantage comme culture que comme science* » et de l'objectif enseignant de transmettre d'abord et avant tout des connaissances⁷. Nous retrouvons aussi des éléments déjà mis en avant par Lautier (1997) relativement aux élèves de lycée pour lesquels les deux principales fonctions de l'histoire

consistaient à acquérir des connaissances (92,5 %) et à éveiller à la curiosité (63 %) ⁸.

Les représentations

À l'aide de R, les réponses ont été regroupées en quatre clusters pour procéder à une analyse plus fine de la manière dont ce « comprendre » était envisagé par nos répondantes.

Cluster 1

Dans ce premier cluster, il s'agit pour les répondantes et leurs futurs élèves d'apprendre du passé pour agir sur le futur, voire de trouver des solutions à des problèmes de société :

« Apprendre du passé pour agir sur le futur. En effet, de nombreux événements que nous pouvons vivre à notre époque actuelle ont déjà eu lieu par

⁷ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », respectivement p. 49 et p. 50.

⁸ LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire...*, p. 42 et pp. 49-52.

le passé. On peut se servir de ce genre d'expérience, de témoignages pour mieux comprendre ce que l'on vit et même peut-être y trouver des solutions. Un exemple typique est la crise sanitaire actuelle qui n'est absolument pas la première que vit l'humanité. L'histoire peut nous permettre de comprendre ce qu'ont vécu nos prédécesseurs et comment ils s'en sont sortis.» (répondante 913192)

Parmi les éléments pouvant être associés à ce cluster, il s'agit ainsi de ne pas reproduire les erreurs du passé. On y trouve également une forme de déterminisme ou de jugement moral sous l'angle du bien ou du mal :

« Savoir ce qui s'est produit avant nous. Voir ce qu'ils ont fait de bien et de mal pour ainsi apprendre de leurs erreurs.» (répondante 1121391)

Cluster 2

Pour les répondantes de ce deuxième cluster, il s'agit de comprendre le monde d'avant et son évolution. Nous avons un devoir de mémoire et la responsabilité de ne pas reproduire les erreurs du passé (« plus jamais cela »). Il s'agit aussi de se construire une culture générale.

« Selon moi, l'histoire à l'école sert à plusieurs choses. Tout d'abord, cela sert à comprendre le monde "d'avant". Comprendre comment nos ancêtres vivaient l'époque. Et surtout voir l'évolution de notre monde. Ensuite, elle nous sert de mémoire. Elle nous sert à ne pas oublier tout ce qu'il s'est passé, et elle sert à nous montrer ce qu'il ne faut surtout pas reproduire (ex: l'extermination des Juifs). Enfin, elle sert de culture générale. Je pense qu'il est important d'instruire les élèves à l'école, et l'histoire en fait partie.» (répondante 6851120)

La question de nos racines, de la comparaison entre les époques, des personnages ou des événements marquants apparaît également dans les réponses fournies.

Cluster 3

Pour ces répondantes, l'enseignement de l'histoire doit permettre à l'élève de développer sa

propre pensée, de mieux connaître le monde d'aujourd'hui et l'autre (altérité).

« Selon moi, cela sert à développer sa propre pensée face à cette masse d'informations en circulation. Cela sert également à développer ces connaissances afin de mieux connaître "l'autre". Cela est également important afin de connaître les traces du passé et donc de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui.» (répondante 6286283)

Les éléments associés à ce cluster sont : comprendre le passé, anticiper l'avenir, développer son sens (esprit) critique, inciter à la curiosité, une dimension citoyenne.

Cluster 4

Pour les répondantes de ce quatrième cluster, c'est la connaissance qui prime :

« L'histoire donne une meilleure connaissance du monde et de l'homme. Elle donne connaissances de ce passé qui constitue nous tous. Il est important de partager une culture, des informations pour comprendre le monde dans lequel on vit. L'histoire permet de prendre conscience des événements du passé ainsi que toutes les conséquences et impacts que ceux-ci ont engendrés.» (répondante 6288232)

Cette représentation, voisine du cluster 2, est centrée sur la connaissance et la dimension patrimoniale, moins sur la compréhension.

En reliant les clusters aux éléments présentés par Moisan⁹, il est possible d'identifier que les étudiantes des Clusters 1, 2 et 4 sont celles qui sont le plus éloignées d'une posture d'enseignement visant le développement d'une pensée historique. Pour ces étudiantes, l'enseignement de l'histoire est considéré avant tout dans une perspective mémorielle, culturelle et patrimoniale. Seules les étudiantes du cluster 3 ont une représentation de l'histoire pouvant être rattachée à la pensée historique avec un intérêt pour l'histoire comme compréhension du présent et formation au jugement.

⁹ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... ».

Éléments problématiques pour le développement de la pensée historique chez les futures enseignantes

Sabrina Moisan a identifié trois éléments problématiques centraux qui découlent des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire¹⁰. Nous en avons identifié deux plus particulièrement dans notre corpus.

Nature interprétative de l'histoire

Lorsqu'ils font référence à l'interprétation en histoire, Moisan note que les enseignants renvoient plutôt au point de vue des acteurs historiques¹¹. Ce même constat peut être fait à l'appui de certains propos de notre corpus lorsque la question du point de vue en histoire est abordée :

« On part d'un événement très important. On essaie de comprendre pourquoi il s'est passé ainsi et quelles en sont les conséquences. Les élèves peuvent se mettre à la place des acteurs et comprendre leur point de vue. C'est également un moment ludique en faisant de l'Histoire. » (répondante 6819946)

Finalité de l'enseignement de l'histoire

Un deuxième élément est l'importance qu'elles accordent à sa fonction sociale devant mener à une meilleure compréhension du présent :

« Pour moi, l'histoire permet d'expliquer le présent. Comment sommes-nous arrivés là? Elle permet également de situer des événements importants dans le temps et de gérer la notion de temporalité. Ensuite, je pense qu'elle a un but moralisateur. Elle sert à montrer les erreurs pour qu'elles ne soient plus jamais commises ou les bonnes choses pour qu'elles continuent à se faire. Enfin, elle permet de connaître les anciennes civilisations, les anciennes croyances... pour nous forger notre propre identité. » (répondante 2754884)

Moisan met en évidence que pour l'enseignant, il s'agit d'utiliser le présent connu des élèves pour faire des liens avec le passé dans des comparaisons non systématiques à l'aide d'exemples¹² :

« Informer les élèves sur ce qui a pu se passer dans le passé afin de faire des liens avec notre vie de tous les jours. Comprendre notre vie de tous les jours et comprendre comment est-ce qu'on en est arrivé là. » (répondante 2758495)

De leur côté, les programmes se réfèrent à la méthode historique dans des comparaisons diachroniques qui doivent permettre aux élèves de développer une meilleure compréhension du présent et du passé de différentes sociétés et de développer ainsi leur pensée historique¹³. Les deux répondantes ci-dessous rejoignent cet idéal visé des programmes. Pour elles, ce développement passe par un travail par comparaison et un décentrement de l'élève (se mettre à la place de...), équivalent à une forme d'empathie historique :

« Familiariser les élèves avec le passé, et développer leur sens de l'observation et de comparaison entre le passé et le présent. » (répondante 2779104)
« Faire des liens entre le passé et notre présent, ce qui est pareil, ce qui a changé. S'intéresser à comment vivaient d'autres avant nous et se décentrer, se mettre à la place. Voir le temps comme quelque chose qui évolue et n'est pas figé. Mon présent deviendra du passé pour les générations futures. » (répondante 10402951)

L'approche empathique est un des quatre modèles identifiés par Déry et Martineau de raisonnement historique « susceptibles d'être proposés aux élèves dans le cadre d'une didactique de l'histoire axée sur la discipline historique et d'être transférés par la suite dans leur lecture de la réalité sociale »¹⁴.

¹⁰ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 48.

¹¹ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 46.

¹² MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 48.

¹³ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 48.

¹⁴ MARTINEAU Robert, DÉRY Chantal, « Regards sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique », *Le Cartable de Clio 2*, 2002, pp. 114-131.

Discussion à partir des propositions de Moisan pour dépasser ses limites/freins¹⁵

Confronter les fondements épistémologiques et les représentations de l'histoire des futures enseignantes

Notre recherche met en évidence que deux tiers des étudiantes ont une représentation de l'histoire ne correspondant pas aux attentes d'un développement d'une pensée historique chez leurs futurs élèves. Ce constat nous amène à réorienter une partie de notre formation, axée sur la compréhension et l'utilisation du Plan d'études romand (PER) et des moyens d'enseignement (MER), pour aborder et travailler avec les étudiantes leurs conceptions épistémologiques de la discipline, tel que le propose Moisan¹⁶.

Initier les étudiantes à la méthode historique

Dans les réponses, il est frappant de constater qu'aucune étudiante ne fait référence dans ses propos à l'histoire comme science et méthodes. Il paraît donc problématique de travailler la démarche d'enquête préconisée par le PER et conforme au développement chez les élèves d'une pensée historique sans que ces étudiantes aient préalablement développé des compétences relatives à la méthode historique orientée en fonction de leurs besoins futurs d'enseignante, ce qui leur permettrait de mettre en œuvre ensuite, en classe, la démarche d'enquête attendue.

Sur cette base, notre objectif consistera à mettre les étudiantes dans des « *démarches de raisonnement historiques* »¹⁷ pour construire avec elles les rapports entre des activités d'apprentissage et des savoirs à apprendre dans une perspective historique (problématisation, formulation d'hypothèses, enquête). Nous envisageons également de recourir à la lecture approfondie des sources proposées par Wineburg¹⁸.

¹⁵ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 50.

¹⁶ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... ».

¹⁷ MARTINEAU Robert, DÉRY Chantal, « Regards sur les modulations de la pensée... », p. 117.

¹⁸ WINEBURG Samuel, « On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy », *American Educational Research Journal* 28(3), 1991, pp. 495-519, <https://doi.org/10.2307/1163146>, consulté le 08.07.2023.

L'auteur

Dr **Lyonel Kaufmann** est professeur associé de didactique de l'histoire à la Haute école pédagogique de Lausanne, Suisse. Ses principaux domaines de recherche portent sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, l'analyse des manuels scolaires et l'histoire de l'éducation, l'utilisation de la technologie numérique et la place de l'histoire publique dans l'éducation.

lyonel.kaufmann@hepl.ch

ORCID : <https://orcid.org/0009-0000-8534-5101>

Résumé

Notre contribution interroge les représentations de l'histoire des futures enseignantes au primaire (cycle 2 PER) formées à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Il s'agit de déterminer dans quelle mesure cette variable est susceptible de faciliter ou d'interférer avec une formation visant au développement d'une pensée historique et de la multiperspectivité historique relativement au passé national. Sur la base des résultats obtenus, nous envisageons des modifications du dispositif de formation actuel de ces futures enseignantes.

Mots-clés

Histoire, Pensée historique, Enseignante au primaire, Suisse, Vaud

«Mutig, dass jemand widersprach». Eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken

Abstract

This qualitative study uses a written questionnaire to examine secondary pupils' first reactions to a text about an execution squad in World War 2. It turns out that only very few 9th graders explicitly consider the shooting of humans to be wrong. Only a small group of students addresses the victims while the vast majority typically take the perpetrator's perspective. What is irritating is the moral judgment, reconstructed as typical, that no one should be forced to kill, without naming the killing in general as unjust.

Keywords

Historical consciousness, Historical-moral thinking, Historical empathy, Historical judgment, Shoah, Holocaust

Eine erweiterte und begutachtete Version dieses Artikels ist im Online-Booklet *Geschichtsdidaktische Forschung* verfügbar, das auf www.alphil.com und auf www.codhis-sdgd.ch online publiziert ist.

MATHIS Christian et DISCHL Jonas, «Mutig, dass jemand widersprach». Eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 103-109.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.103

Einleitung

Im Geschichtsunterricht geht es nicht nur darum zu erkennen, was in der Vergangenheit geschehen ist und was man vernünftigerweise in der Zukunft erwarten und tun kann, sondern auch darum, unsere Wahrnehmung von Werten und Normen zu verbessern.¹ Historisches Denken ist die Fähigkeit, die Handlungen der Menschen in der Vergangenheit einerseits im Rahmen ihres Handlungsspielraums zu beurteilen – was zu einem Sachurteil führt. Andererseits sollen diese mit aktuellen Werten in Bezug gesetzt werden – was zu einem Werturteil führt.² Das Werturteil, das auf das historische Sachurteil folgt, umfasst daher u. a. eine ethische Dimension. Peter Seixas und Tim Morton haben die ethische Dimension in ihre «*Historical Thinking Concepts*» aufgenommen. Sie betonen, dass sich moralische Fragen im Geschichtsunterricht nicht vermeiden lassen, denn um historische Akteure zu verstehen, müsse man erstens deren moralische Werte erkennen und zweitens offen sein für eine moralische Bewertung ihres Verhaltens. Zudem sei es fast unmöglich, über die Täter historischen Unrechts zu lesen, ohne ethische Urteile zu fällen und die Vergangenheit anhand von Werten und Normen der Gegenwart zu beurteilen.³

Jüngst hat eine internationale Gruppe um Niklas Ammert Studien zur moralischen Dimension des Geschichtsbewusstseins von Neuntklässler*innen

¹ KÖRBER Andreas, «Historical Consciousness and the Moral Dimension», *Historical Encounters*, H. 1, 2017, S. 81-89.

² JEISMANN Karl-Ernst, «Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen», in SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1988; RÜSEN Jörn, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln, Böhlau, 2013.

³ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson, 2013.

vorgelegt.⁴ Ihr Ziel ist es, auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen das Verhältnis von moralischem und historischem Denken besser zu verstehen. Die vorliegende Studie übernimmt Ammererts Erhebungsinstrument und wendet sie auf den Schweizer Kontext an.

Es gibt nur wenig Forschung darüber, wie historische Zusammenhänge von Schüler*innen interpretiert und mit ihrem moralischen Bewusstsein verknüpft werden. Für unsere Analyse sind die oben genannten Konzepte der Sach- und Werturteilsbildung leitend.

Forschungsfragen, Sample und Methoden

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Schüler*innen auf die Darstellung einer historischen Situation reagieren, in der sich die Individuen der Vergangenheit in einem eng umrissenen Handlungsspielraum befanden. Wir fragten uns: Wie zeigt sich die moralische Dimension im Denken der Schüler*innen in der ersten Reaktion in Bezug auf die individuelle Entscheidungsmöglichkeit der Soldaten eines Erschiessungskommandos, vor einer Massenerschiessung aus dem Glied treten zu können? Es ging also um die Frage, ob die Jugendlichen nach der Lektüre ein Sachurteil fällen und sich um Perspektivenverstehen bemühen, und, ob und wie sie ein Werturteil fällen. Diesen Fragen hat sich Ammererts Forschungsgruppe noch nicht gewidmet. Dazu wurden insgesamt 138 Jugendliche im 9. Schuljahr in 7 Sekundarschulklassen in den Kantonen Zürich, Aargau und Luzern befragt ($N = 138$; $m = 74$; $w = 64$). Sie waren zwischen 15 und 17 Jahre alt.

Der schriftliche Fragebogen umfasste offene Fragen zu den ersten Reaktionen und zur moralischen Beurteilung der Lernenden der konkreten historischen Situation. Die Fragen wurden nach der Lektüre eines Auszugs aus Christopher Brownings Buch «*Ganz normale Männer*» ausgefüllt. Der Auszug beschreibt die Szene vor dem ersten Einsatz des Reserve-Polizeibataillons 101. Der Einsatzbefehl

lautete, das polnische Dorf Józefów zu räumen und «*arbeitsfähige Juden*» nach Lublin zu transportieren. Frauen, Kinder und «*Arbeitsunfähige*» sollten hingegen in den Wäldern exekutiert werden. Der Kommandant, Major Trapp, gab den 500 Soldaten die Möglichkeit, sich nicht an der Tötung zu beteiligen. Nur wenige nahmen das Angebot an. Die Antworten der Schüler*innen auf folgende drei Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet⁵: 1) Was geht dir nach dem Lesen durch den Kopf? Was ist die wichtigste Aussage des Texts? Begründe. 2) Welche Fragen stellen sich dir nach dem Lesen? Notiere sie. 3) Hat Major Trapp richtig oder falsch gehandelt, als er den Polizisten die Möglichkeit gab, nicht an den Tötungen mitmachen zu müssen? Begründe.

Ergebnisse

Perspektive auf die Opfer – Emotionen und Moral

In den Antworten auf die Frage «*Was geht dir nach dem Lesen durch den Kopf? Was ist die wichtigste Aussage des Texts?*» zeigen nur wenige Schüler*innen emotionale Reaktionen, aber wenn dann finden sie es «*schlimm*» oder «*schockierend*». Sie drücken allgemein ein Unverständnis über die Massenerschiessungen aus. So schreibt etwa Sara: «*Ich finde es schlimm, weil die Sachen wirklich passiert sind. Ich kann nicht verstehen, wie die Menschen solche Sachen tun konnten.*» (N.1_9)⁶ Wenige Schüler*innen nehmen die Perspektive auf die Opfer ein, so etwa Aline:

«Ich bin ehrlich gesagt sehr geschockt, der Text hat mich sehr berührt und zum Nachdenken veranlasst. Für mich ist die wichtigste Aussage, dass in den Augen der Nationalsozialisten die Juden so zu sagen böse sind und nichts wert. Sie erschossen ohne jegliche Gefühle Kinder, Frauen, Männer oder alte Leute. Alles, was nicht die gleiche Meinung, wie sie hat, zu schwach oder krank ist, um zu arbeiten, wird erschossen.» (N.1_7)

⁴ AMMERT Niklas, «Patterns of Reasoning: A Tentative Model to a Historical and Moral Consciousness among 9th Grade Students», *Historical Encounters*, H. 1, 2017, S. 23-35.

⁵ MAYRING Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 13., überarb. Aufl., Weinheim, Beltz, 2022, S. 68-89.

⁶ Die Namen sind pseudonymisiert, die Antworten sprachlich geglättet.



Abbildung 1. Männer des Reservepolizei-Bataillons 101 beim Appell (nachgestellte Szene). Aus der Dokumentation des ZDF «Ganz normale Männer. Der "vergessene Holocaust"» © ZDF/Harald Habets.

Aline adressiert als eine der wenigen Rüsens «Sinnkriterium der Unterscheidung zwischen Gut und Böse».

Eine der stärksten emotionalen Reaktionen zeigt Emily:

«Ich bin einfach nur geschockt. Ich finde den Auftrag völlig nicht angebracht. Kein Mensch hat das Recht Leute einfach so zu ermorden, nur weil sie eine andere Religion haben. Ich hoffe, die Leute von heute würden so etwas Grausames nicht mehr machen. Die schlimmste und krasseste Aussage finde ich, dass sie Kinder, Schwache, Alte, Frauen und Kranke auf der Stelle erschossen. Das sind einfach unschuldige Menschen und wenn man so etwas sagen kann, finde ich, hat man keinen Respekt vor Menschen.» (N.1_121)

Diese Form der Empörung und die Emotionalität im Ton ist in unseren Daten einzigartig. Emily adressiert hier die moralische Position, dass Töten grundsätzlich falsch ist. Die Perspektive auf die Opfer in Zusammenhang mit einem universellen moralischen Wert – «man soll nicht töten» – ist ebenfalls selten.

Die Schüler*innen wurden des Weiteren gefragt, wie sie das Verhalten von Major Trapp einschätzten. Dabei adressierten lediglich vier Jugendliche den moralischen Standpunkt, dass Töten an sich falsch ist. Yannick formulierte es so: Trapp «hat richtig im falschen gehandelt also es ist korrekt das er sagt das nicht alle mitmachen müssen, aber es ist falsch, weil er überhaupt Menschen /Juden tötet» (N.3_24). Ganz im Sinne Adornos gibt es für Yannick kein richtiges Leben im Falschen.⁷ Die Schüler*innen scheinen verallgemeinerte moralische Normen anzuwenden, die auf den Ideen der Menschenrechte basieren.

Perspektive auf die Täter – umgekehrte Moral und Täter als Opfer

Die grosse Mehrheit der Schüler*innen fokussiert nach der Textlektüre auf die Täter. Dabei zeigt sich eine andere Moral; nämlich: niemand darf zum Töten gezwungen werden. Diese moralische Einschätzung konnte als die typische Reaktion bei

⁷ ADORNO Theodor W., *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt am Main, Fischer, 2021, S. 43.

den von uns befragten Schüler*innen rekonstruiert werden. Damit geht es nicht um die Opfer, sondern um die Täter. So schreibt etwa Anna: *«Ich finde Major Trapp hat richtig gehandelt. Nicht jeder muss bei der Tötung unschuldiger Juden dabei sein»* (N.3_4). Marie findet es *«richtig»*, dass die Männer nicht mitmachen mussten, *«weil sie morden müssen und dann nicht gezwungen werden, unschuldige Leute umzubringen»* (N.3_17). Die Mehrheit der Schüler*innen nimmt nicht nur die Perspektive auf die Täter ein, sie deuten die Täter zu Opfern um. Anja schreibt, dass es *«unfair gegenüber anderen ist, die nicht entscheiden konnten (in anderen Situationen)»* (N.3_43). Das zeigt deutlich, dass diese Schülerin die Perspektive auf die Täter nicht aufgibt. Man könnte es auch so interpretieren, dass Anja gedanklich in der Sachurteilebene bleibt und sie das Geschehen vor dem Hintergrund dessen, was sie als die damals dominierenden gesellschaftlichen Normen annimmt, beurteilt. Die Schülerin ist in der Lage, die Situation dieser Erschiessung mit anderen Erschiessungen zu vergleichen und auf dieser Ebene die Gewissensfrage für die Soldaten zu analysieren.

In eine ähnliche Richtung geht zum Beispiel Tanja. Sie schreibt, Trapp habe *«gut gehandelt, da er wusste, dass die Männer, die noch nicht bereit waren, grössere Schäden hatten als die, die bereit waren. Ich denke auch, dass er selbst von Hitler nicht ganz überzeugt war»* (N.3_42). Es findet eine Psychologisierung statt, die Verständnis für die Täter in der historischen Situation zeigt. Die Möglichkeit der Freistellung hat also einen individuellen, psychologischen Grund und keinen ethischen. Die Aussage, dass Trapp selbst *«nicht ganz überzeugt»* von Hitler war, relativiert die Verantwortung der Soldaten für die eigenen Handlungen. Andererseits deutet die Aussage auch an, dass versucht wird, sich diese Handlung mit Bezug auf den historischen Kontext zu erklären.

Befehlskette und Befehlsnotstand

Dies führt uns zu einer weiteren Reaktion, die zwar nur eine kleine Gruppe von Schüler*innen zeigte. Es handelt sich um die Vorstellung, man könne sich einer Befehlskette nicht entziehen. So schreibt Jonas nach der Lektüre des Texts:

«Ich habe Respekt gegenüber den Männern, die es nicht tun wollen. Die anderen Männer sind nicht unbedingt schlechte Menschen. Sie führen nur ihre Befehle aus. Ich habe keine persönliche Meinung, doch Befehle sind Befehle.» (N.1_16)

Jonas ist – und das muss betont werden – einer der wenigen, die die Männer fokussieren, die nicht mitmachen wollten und aus dem Glied getreten sind. In seiner Vorstellung kann man über Männer in einer Befehlskette kein moralisches Urteil fällen. Die Verantwortung liegt nicht in ihren Händen, sondern in jenen, die über sie befehlen. Einige Schüler*innen entlasten die Täter, indem sie deren Angst vor (tödlichen) Konsequenzen für allfälliges Nichtmitmachen sowie einen Befehlsnotstand anführen. So etwa Annabelle: *«Trotzdem denke ich, dass die Polizisten nachher eine Strafe bekamen oder umgebracht wurden»* (N.3_47). Weiter geht Rebecca, die meint, die Soldaten hätten *«keine Wahl»* gehabt (N.1_51). Die Annahme, dass Soldaten der Erschiessungskommandos keine Wahl gehabt hätten, ist durch die historische Forschung klar widerlegt worden.⁸ In den Nachkriegsprozessen gegen die Mitglieder der Polizeibataillone sowie der SS beriefen sich diese häufig darauf, nur Befehle ausgeführt zu haben und machten einen *«Befehlsnotstand»* geltend. Ein solcher simplifizierender Erklärungsversuch seitens der Schüler*innen ist auch ohne Kenntnis des Sachverhalts des *«Befehlsnotstands»* nachvollziehbar. Eine Interpretation könnte sein, dass sich die Jugendlichen der Gewalttätigkeit und Grausamkeit des nationalsozialistischen Herrschaftssystems grundsätzlich bewusst sind und sie davon ausgehend annehmen, dass auch gegen die eigenen Soldaten gewaltsam vorgegangen worden sei. Insbesondere Harald Welzer betont in seiner Studie die Frage, inwiefern die Soldaten davon ausgehen konnten, dass sie tatsächlich ohne Konsequenzen aus dem Glied austreten konnten bzw. ob Trapps Angebot als reelles wahrgenommen wurde und ob die Männer ihm auch getraut haben.⁹

⁸ KLEMP Stefan, *«Nicht ermittelt»: Polizeibataillone und die Nachkriegsjustiz. Ein Handbuch*, 2., erw. u. überarb. Aufl., Essen, Klartext, 2011.

⁹ WELZER Harald, *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*, Frankfurt am Main, Fischer, 2009.

3. Hat Major Trapp richtig oder falsch gehandelt, als er den Polizisten die Möglichkeit gab, nicht an den Tötungen mitmachen zu müssen? Warum? Warum nicht? Begründe.

Ich finde er hat richtig gehandelt,
da wenn alle Polizisten nicht morden
mussten vielleicht auf die Idee kamen
den Juden zuhelfen. Und ich finde
es krank ist Menschen dazu zwingen
andere Menschen zu töten. Darum
finde ich die Entscheidung von
Major Trapp richtig.

1. Was geht dir nach dem Lesen dieses Texts durch den Kopf? Was ist für dich die wichtigste Aussage des Texts? Begründe.

Ich finde es krank und sehr krass.
Das alles ist nur etwa 70 Jahre her.
Eine wichtige Aussage ist wie die Menschen
über die Juden dachten und wie Herzlos sie
waren. Sie kannten keinen Unterschied zwischen
Kindern und Erwachsenen, was ich sehr
schlimm finde.

Abbildung 2. Zwei Antworten von Lernenden.

Oben: Aline (15 Jahre, 3. Sekundarschule Zürich) beschreibt eine typische Umkehrung der Opfer-Täter-Perspektive. Quelle: Fragebogen, Aline, N.3.

Unten: Irene (15 Jahre, 3. Sekundarschule Baden) drückt ihre Empörung aus, ohne explizit die Opferperspektive einzunehmen. Quelle: Fragebogen, Irene, N.3.

Man müsste allerdings kritisch fragen, ob die Schüler*innen gerade gedanklich in der Sachurteilsebene oder Werturteilsebene sind. Falls sie davon ausgehen, dass die unhinterfragte Ausführung von Befehlen damals ein gängiger Standard war, dann hätten sie ein aus ihrer Sicht plausibles Sachurteil formuliert.

Schluss

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Schüler*innen sich auf historisch-moralische Dilemmas einlassen. Die Auswertung zeigt jedoch, dass nur sehr wenige Schüler*innen die Erschiessung von Menschen an sich explizit als unrecht taxieren. Selten wird auf die Idee universeller Menschenrechte Bezug genommen. Fast alle Jugendlichen erkennen und adressieren eine Perspektive. Dabei lässt sich jeweils eine affektive Verbindung feststellen. Es zeigt sich, dass sich nur eine kleine Gruppe der Jugendlichen den Opfern zuwendet. Die grosse Mehrheit der Schüler*innen nimmt die Perspektive auf die Täter ein. Dass niemand zum Töten gezwungen werden dürfe, ist dabei die als typisch rekonstruierte moralische Einschätzung. Damit findet eine Umdeutung der Täter zu Opfern statt. Ebenfalls zur Perspektive

auf die Täter gehört die Begründung des Verhaltens der Reserve-Polizisten aufgrund einer Befehlskette und eines Befehlsnotstands.

In Bezug auf das Frageinstrument ist kritisch einzuräumen, dass sowohl Brownings Text als auch die Frage danach, ob Trapp richtig gehandelt habe, die Aufmerksamkeit auf ihn bzw. die Täter und nicht auf die Opfer richtet. Zudem ist zu fragen, inwiefern die vorgelegte historische Situation überhaupt Deutungen zum historischen Werturteil zulässt, denn die Frage, ob Trapp gut oder schlecht gehandelt habe, ermöglicht es den Jugendlichen, sowohl auf die Sachurteils- wie auch Werturteilsebene zu gehen.

Lehrpersonen sollten die moralische Dimension im Geschichtsunterricht explizit thematisieren, wenn es zum Beispiel um Verbrechen gegen die Menschlichkeit geht. So wird den Jugendlichen die historische Sinnbildung auch im Hinblick auf die moralische Dimension ermöglicht. Um die moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins zu fördern, muss die Lehrperson jedoch zwischen qualitativ unterschiedlichen Reaktionen der Schüler*innen auf Aufgaben, wie die in diesem Beitrag vorgestellten, unterscheiden können.

Die Verfasser

Christian Mathis, Dr., ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet dort die Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften im Prorektorat Forschung und Entwicklung.

christian.mathis@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-874X>

Jonas Dischl, MA, ist Dozent für Didaktik der Geschichte in der Abteilung Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist zudem Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften im Prorektorat Forschung und Entwicklung.

jonas.dischl@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/jonas.dischl>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8744-4010>

Zusammenfassung

Die qualitative Studie untersucht mit einem schriftlichen Fragebogen die ersten Reaktionen Jugendlicher auf einen Text über ein Erschiessungskommando im Zweiten Weltkrieg. Es zeigt sich, dass nur sehr wenige Neuntklässler*innen die Erschiessung von Menschen explizit als Unrecht taxieren. Nur eine kleine Gruppe der Schüler*innen wendet sich den Opfern zu. Die grosse Mehrheit bezieht typischerweise die Täterperspektive. Irritierend ist dabei die als typisch rekonstruierte moralische Einschätzung, dass niemand zum Töten gezwungen werden dürfe, ohne dabei das Töten insgesamt als Unrecht zu benennen.

Keywords

Geschichtsbewusstsein, historisch-moralisches Denken, Urteilsbildung, Perspektivenübernahme, Shoah, Holocaust

Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien – von mündigen Bürgern zum Bildungssubjekt

Abstract

The aim of youth surveys is to research youth as a phase of life and to describe young people's living environments and living conditions. In Switzerland, the Federal Youth Surveys ch-x have a 50-year tradition. This article examines how youth in Switzerland has been scientifically addressed by the study authors. It elaborates on key findings, reconstructs the perspectives on youth that emerge and examines manifestations of generational change.

Keywords

Youth survey, Youth lifeworlds, Political socialization, Social integration, Generational change

Eine erweiterte und begutachtete Version dieses Artikels ist im Online-Booklet *Geschichtsdidaktische Forschung* verfügbar, das auf www.alphil.com und auf www.codhis-sdgd.ch online publiziert ist.

WALDIS Monika, «Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien – von mündigen Bürgern zum Bildungssubjekt», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 111-119.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.111

Einleitung und Fragestellung

Jugendbefragungen oder Jugendsurveys gibt es im deutschsprachigen Raum seit nunmehr 70 Jahren. Den Auftakt machte 1953 die erste Shell-Jugendstudie, welche die Bedingungen des Aufwachsens der Generation der 12- bis 25-Jährigen in Deutschland untersuchte.¹ Weitere, nationale Surveystudien folgten und ermöglichten die Vertiefung spezifischer Fragestellungen sowie Längsschnittanalysen. In der Schweiz wird die Datenlage zur Kindern und Jugendlichen als ungenügend eingeschätzt.² Das mehrheitlich kantonal organisierte Bildungswesen, die Aufteilung jugendspezifischer Politikaufgaben auf verschiedene politische Ebenen und Ämter sowie weitere strukturelle Gründe tragen zu einer wenig konsolidierten Informationsbasis bei. Umfangreichere Datenerhebungen zu jugendlichen Lebensverhältnissen, Bildungsstand, politischen Einstellungen, Wertorientierungen sowie physischem und psychischem Wohlbefinden finden unter anderem im Rahmen der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x statt.³ Die Studienreihe mit Erstpublikation aus dem Jahr 1972 umfasst mittlerweile 25 Studienberichte sowie weitere Werkstattmaterialien, die öffentlich zugänglich sind und als «wertvolle Entscheidungsgrundlagen für die schweizerische Bildungs-, Jugend- und Gesundheitspolitik» bezeichnet werden.⁴

¹ ZINNECKER Jürgen, «Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien», in MERKENS Hans, ZINNECKER Jürgen (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*, Opladen, Leske & Budrich, 2001, S. 243-274.

² VEREINTE NATIONEN, *Ausschuss für Rechte der Kinder, Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz*, 2021, S. 3.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/293/54/PDF/G2129354.pdf?OpenElement>, konsultiert am 11.7.2023.

³ <https://www.chx.ch/de/content/publikationen>, konsultiert am 11.7.2023.

⁴ www.chx.ch, konsultiert am 11.7.2023.

Der Jugendforschung wird von je her eine seismografische und prognostizierende Funktion bezüglich gesellschaftlicher Entwicklungen zugeschrieben.⁵ Mit der Wahl thematischer Schwerpunkte, methodischer Zugänge und Erhebungsinstrumente legen Forschende verschiedenster Disziplinen wissenschaftliche Konzepte und normative Perspektiven auf jugendliche Lebensrealitäten an. Anhand der Studienberichte der ch-x-Jugendstudien sollen im Folgenden drei Fragen bearbeitet werden:

- Welche Themensetzungen standen in den Studien im Vordergrund?
- Welche Kontexte des Aufwachsens werden angesprochen und sichtbar gemacht?
- Deutet sich in der Zusammenschau der Hauptbefunde generationaler Wandel an?

Ziele und Kontext der ch-x-Studien

Die Einführung der ch-x-Studien markiert den Anfang themenfokussierter sozialwissenschaftlicher Jugendbefragungen in der Schweiz. Sie lösten die Pädagogischen Rekrutenprüfungen ab, welche 1874 eingerichtet worden waren, um die Wirksamkeit der kantonalen Schulsysteme vonseiten des Bundes zu überwachen.⁶ Die neue Studienreihe sollte a) Bildungs- und Ausbildungsstand, b) Wertvorstellungen, Einstellungen und politische Kompetenzen, insbesondere im staatsbürgerlichen Bereich sowie c) Gesundheits- und Sportverhalten und jugendtypisches Risikoverhalten erfassen. Anfänglich waren die Erhebungen der ch-x-Studien als Quasi-Vollerhebungen aller 19- bis 20-jährigen Schweizer Männer konzipiert. Die Fragebögen wurden den Rekruten in der Rekrutenschule zur Beantwortung vorgelegt. Seit 2003 erfolgen die Datenerhebungen bei der Aushebung, was eine Erweiterung der Stichprobe um Nicht-Wehrpflichtige

ermöglicht. Zeitgleich führten die Studienverantwortlichen die Befragung einer Zusatzstichprobe von Frauen sowie von Männern mit ausländischer Staatsbürgerschaft ein und stärkten somit die Perspektive auf «Jugend als Altersphase». Die Oberaufsicht über die ch-x-Studien hält das VBS inne.⁷ Dieses bestellt die Geschäftsstelle der ch-x im Mandatsverhältnis. Das Erhebungskonzept und die Datenanalyse werden in der Regel einer Forschungsgruppe eines schweizerischen Hochschulinstituts übertragen,⁸ welches im Gegenzug Erhebungsziele und Forschungsfragen mitbestimmt. Mit dem wiederholten Aufgreifen bestimmter Schwerpunktthemen in Abständen von drei bis zehn Jahren wurde der Rahmen geschaffen, um langfristige Entwicklungen zu erfassen. Im Jahr 2010 beschlossen die Studienverantwortlichen die Einführung eines übergeordneten Studiendesigns, welches eine systematische Festlegung der Messzeitpunkte und die Replikation zentraler Indikatoren sichert.⁹ Die Daten aus den zeitlich davor liegenden Erhebungen sind für empirische Vergleichsanalysen nur bedingt geeignet. Jedoch können die thematisch ausgerichteten Studienberichte auch als Dokumente ihrer Zeit betrachtet werden. Sie enthalten Hinweise auf gesellschaftliche Problemlagen und Debatten im Umfeld der Erhebung, die Forschende und Studienverantwortliche in Bezug auf Jugend und Kontexte des Aufwachsens als relevant erachteten.

Schwerpunktthemen und Brennpunkte

Welche Themen griffen die ch-x-Studien schwerpunktmässig auf und in welche Kontexte sind sie eingebettet? Tabelle 1 gibt einen Überblick.

⁵ SCHERR Albert, «Konturen einer genuin soziologischen Jugendforschung», in MANSEL Jürgen, GRIESE Helmut M., SCHERR Albert (Hrsg.), *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*, Weinheim, Juventa, 2003, S. 49-66, hier S. 7.

⁶ HALTNER Karl W., «Die Genese der ch-x Jugendbefragungen und der Langzeitstudie "Young Adult Survey Switzerland" (YASS)», in HUBER Stefan G., *Young Adult Survey Switzerland*, Bern, BBL / OFCL / UFCL, 2016, S. 9-16.

⁷ VBS = Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport, seit 1998; vormals Eidgenössisches Militärdpartement (EMD).

⁸ PETER Franz, ch-x Werkstattstudien 2012-13, <https://www.chx.ch/de/file/379>, konsultiert am 12.8.2023, S. 32.

⁹ HUBER Stefan G. (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland ...* S. 16-24.

Den Auftakt zur Studienreihe machte eine Studie zur politischen Sozialisation und gesellschaftlichen Integration der Heranwachsenden, was ein staatspolitisch wichtiges Anliegen repräsentiert. Die Thematik wurde in den Folgejahren wieder aufgegriffen (Vol. 1, 7, 17, 19, 23, 25). Die Berichte von 1972 und 1981 (Vol. 1, 7) fokussierten aussenpolitische Einstellungen der jungen Bürger. Der Kalte Krieg und Debatten zur internationalen Beteiligung wie die Frage des UNO-Beitritts wirkten damals als politische Sozialisationsinstanzen. Obschon die Schweizer Migrationspolitik ab den 1960er-Jahren zum politischen Kampftema avancierte, kann in den Berichten ein unverkrampftes Verhältnis der Befragten zu Ausländer*innen gefunden werden. Erst nach der Jahrtausendwende sprachen die Forschenden Aspekte des Zusammenlebens in einer multikulturell geprägten Gesellschaft explizit an (Vol. 19, 23, 25). Die Thematik wurde verbunden mit Fragen zur lokalen Verbundenheit, dem alltäglichen Sprachgebrauch und der Bereitschaft zur innerschweizerischen Mobilität. Mit dieser Koppelung betonten die Studienautor*innen das Bild einer von Vielfalt geprägten Schweiz, welche sich sowohl aus sozial-räumlichen Gegebenheiten innerhalb des Staatsgebiets als auch durch Zuwanderung ergibt. Offen blieb allerdings, ob die Befragten einem solchen Narrativ zustimmten und inwiefern sie sich damit identifizierten.

Vier Studien widmeten sich der Mediennutzung der jungen Schweizer (Vol. 2, 7, 8, 24). Unter dem Einfluss des Kalten Kriegs standen 1973 und 1981 Fragen zur Häufigkeit der Mediennutzung, die Kenntnisnahme der Auslandsberichterstattung und das aussenpolitische Wissen im Zentrum. Eine dritte Studie thematisierte 1982 die jugendliche Mediennutzung im Kontext der kulturellen Sozialisation wie Lesen, Bibliotheksbesuch, Museen, Musik etc. Diese Perspektive war einmalig und wurde in den nachfolgenden Studien nicht wieder aufgegriffen. Die Erhebung von 2012/13 erfasste die Mediennutzung der «Digital Natives» und berichtete Nutzungspräferenzen zu Social Media oder Gaming in der nunmehr erweiterten Stichprobe der durchschnittlich 19-jährigen Frauen und Männer.

Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit standen in drei Berichten im Vordergrund (Vol. 4, 14, 20). War die erste Studie noch der Erfassung von Sport- und Freizeitaktivitäten gewidmet, so stellten

in der zweiten Studie im Jahr 1993 Sexualität und gesundheitsriskantes Verhalten sowie Aspekte der physischen und psychosozialen Gesundheit neue und wichtige Themen dar. Der Bericht stand im Kontext der Präventionskampagnen zu HIV/Aids¹⁰ sowie den hitzig geführten Debatten um die offenen Drogenszenen in Zürich und St. Gallen.¹¹ Die Studie 2002/03 analysierte wiederum kulturelle und strukturelle Faktoren im Zusammenhang mit Sportverhalten und Lebensstilmustern bis hin zu normativen Fragen nach genügender körperlicher Aktivität, was die damalige öffentliche und wissenschaftliche Diskussion widerspiegelt.

Schulisches Wissen und Fähigkeiten wurden in sechs Studien erfasst (Vol. 3, 6, 9, 11, 13, 18). Volume 11 war explizit der Politischen Bildung gewidmet, wobei sowohl politisches Wissen und Interesse als auch Kontextfaktoren untersucht wurden. Eine Zäsur für die ch-x-Studien stellten die PISA-Studien ab 2000 dar. Das Studiendesign der ch-x-Studien war weder international vergleichend angelegt noch lagen Instrumente vor, welche für die Kompetenzmessung geeignet waren. Fortan fokussierten die Autor*innen der ch-x-Studien auf Transitionsphasen in der Bildungskarriere junger Heranwachsender (Vol. 21, 22).

Schliesslich waren vier Studien (Vol. 5, 10, 16, 25) einer sozial-räumlichen Perspektive gewidmet. Die Studienautor*innen untersuchten u. a. das Mobilitätsverhalten der jungen Erwachsenen. In den älteren Studien (Vol. 10, 16) standen dabei weniger die Heranwachsenden selbst, sondern die Bewertung ihrer Herkunftsorte hinsichtlich landschaftlicher Lage, Ortsbild, Arbeitsplatzsicherheit, Freizeitgestaltung etc. im Vordergrund.

Über die Zeit hinweg lässt sich ein starker Wandel in den Themensetzungen und in der Definition von Problemlagen feststellen. Die politik- und medienwissenschaftlichen Analysen während des Kalten Kriegs in den 1970er- und 1980er-Jahren wurden durch die Perspektive der Prävention und Vorsorge u. a. im Bereich

¹⁰ <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/kampagnen/lovelife/diehivpraeventionskampagne.html>, konsultiert am 30.10.2023.

¹¹ KIESER Barbara, «Die offene Drogenszene in Zürich», https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtarchiv/bilder_u_texte/geschichte-vor-ort/Offene-Drogenszene.html, konsultiert am 30.10.2023.

Gesundheit und Gewalt in den 1980er- und 1990er-Jahren abgelöst. Ab dem Jahr 2000 dominierten pädagogische und bildungssoziologische Fragestellungen. Standen anfänglich Ausbildungsstand und politische Sozialisation im Vordergrund, so wurden in den aktuelleren Studien Bildungsverläufe sowie die Lebenswelten der Befragten in der Schnittstelle von Ausbildung, Beruf, Familie und Freizeitgestaltung analysiert. Das Verständnis von Heranwachsenden als junge mündige Bürger*innen trat in den Hintergrund.

Vertiefung: Politische Sozialisation und gesellschaftliche Integration im Wandel

Welche Entwicklungen bilden sich in den Studienberichten ab und inwiefern deutet sich in den vorliegenden Befunden generationaler Wandel an? Diese Frage wird im Folgenden anhand dreier Studien bearbeitet, welche der politischen Sozialisation und gesellschaftlichen Integration gewidmet waren.

Die erste Studie aus dem Jahr 1972 mit Titel «Wir und die Welt»¹² der beiden Politikwissenschaftler Daniel Frei und Henry Kerr erfasste die aussenpolitischen Einstellungen junger Schweizer im Spannungsfeld von nationaler Identitätsbehauptung und Internationalismus, weltpolitischer Orientierung, Nationalbewusstsein und politischen Einstellungen. Die politische Sozialisation fand im Kontext des Kalten Kriegs statt, welchem gemäss 61 % der Befragten eine mobilisierende Wirkung zukam. Über die Hälfte der Befragten (58,5 %) lehnten eine verstärkte internationale Zusammenarbeit, die Abschaffung der Neutralität und die Integration in europäische Institutionen (EWR) ab, 22,9 % befürworteten diese und 18,6 % waren unentschieden. Die Beschäftigung mit Aussenpolitik prägte das individuelle politische Engagement massgeblich. Ereignisse der nationalen Politik und der Gemeindepolitik waren weniger wichtig. In diesem Punkt unterschieden sich die Befragten deutlich von ihren

¹² FREI DANIEL, KERR HENRY, *Wir und die Welt. Strukturen und Hintergründe aussenpolitischer Einstellungen*, Bern, EDMZ, 1974.

Vätern. 72 % der jungen Erwachsenen fühlten sich der Nation aufgrund deren Leistungen zugehörig. Ein emotional getöntes Zugehörigkeitsgefühl und Patriotismus spielten für 55 % der Befragten keine bedeutsame Rolle.

Neun Jahre später, 1981, untersuchten die Züricher Politik- und Medienwissenschaftler Daniel Frei und Ulrich Saxer erneut die politische Sozialisation und gesellschaftliche Integration der Heranwachsenden.¹³ Unter den Befunden sticht das Bekenntnis zur Schweizer Neutralität hervor, u. a. sichtbar im Glauben an die Wichtigkeit humanitärer Aufgaben und dem Vorbildcharakter des eigenen Landes für das friedliche Zusammenleben in einer «vorbildlichen Demokratie».¹⁴ Diese Orientierungen gehen einher mit der Haltung der damaligen offiziellen Schweiz.¹⁵ Die schweizerische Gesellschaft wurde von den Befragten als «harmonisch» wahrgenommen, u. a. was das Beschäftigungsverhältnis (Angestellte und Vorgesetzte), die religiöse Toleranz (Katholiken und Protestanten) und das Verhältnis von Volk und Regierung betraf. Diese Befunde stehen im Gegensatz zu den Jugendunruhen von 1980, die in Zürich und weiteren Städten mit Demonstrationen mit Gewaltexzessen und hohen Sachschäden einhergingen und auch von der Kritik an Gesellschaft, System und der älteren Generation genährt waren.¹⁶

Die dritte Studie «Werte und Lebenschancen im Wandel» unter der Leitung von Luca Bertosa, Walter Haltiner und Ruth Meyer Schweizer war als Trendstudie konzipiert und setzte Daten der Jahre 1979, 1994 und 2003 zueinander in Beziehung. Die ersten beiden Erhebungen fanden somit kurz vor Ausbruch der 1980er-Jugendunruhen, vor und nach dem Mauerfall 1989 und dem Ende des Ost-West-Konflikts statt. Hinzu kamen im Jahr 1992 die Senkung des

¹³ FREI DANIEL, MEIER WERNER, SAXER ULRICH, *Die Schweiz und ihre Nachbarn*, Aarau, Frankfurt am Main, Sauerländer, 1983.

¹⁴ FREI DANIEL, MEIER WERNER, SAXER ULRICH, *Die Schweiz und ...*, S. XII.

¹⁵ FLURY-DASEN ERIC, «Kalter Krieg», in *Historisches Lexikon der Schweiz* (HLS), Version vom 14.1.2021. Online: <https://his-dhs.ch/de/arcicles/017344/2021-01-14/>, konsultiert am 9.8.2023.

¹⁶ NIGG HEINZ (Hrsg.), *Wir wollen alles, und zwar subito! Die Achtziger Jugendunruhen in der Schweiz und ihre Folgen*, Zürich, Limmat, 2001; WILLEMS HELMUT, *Jugendunruhen und Protestbewegungen. Eine Studie zur Dynamik innergesellschaftlicher Konflikte in vier europäischen Ländern*, Opladen, Verlag Leske und Budrich, 1997.



Abbildung 1. Pro-Europa-Demonstration von Jugendlichen in Luzern, Januar 1995. © Foto unbekannt / SozArch F 5032-fc-0884.

Stimmrechtsalters auf 18 Jahre und die Abstimmung über den Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR).¹⁷ Die letzte Erhebung erfolgte nach dem Beitritt der Schweiz in die UNO im Jahr 2002, der Schweizerischen Landesausstellung Expo02 sowie der Veröffentlichung des Bergier-Berichts zur Rolle der Schweiz im zweiten Weltkrieg. Der politische und gesellschaftliche Kontext hatte sich demzufolge massgeblich verändert, u.a. was die Bedrohungslage, internationale Beziehungen und das Selbstbild der eigenen Nation anging. Vor diesem Hintergrund zeichnen die Daten der drei Erhebungszeitpunkte das homogene Bild einer positiv eingestellten Jugend, welche zuversichtlich in die Zukunft blickt. Die eigene Ausbildung, die berufliche Arbeit, Familie und die Pflege sozialer Beziehungen wurden im untersuchten Zeitraum wichtiger; Politik avancierte zur Nebensache. Im langfristigen Trend gaben weniger als 10 % an, sich stark für Politik zu interessieren. Knapp 30 % waren im mittleren Grad

am öffentlichen Leben interessiert und nur wenige waren aktiv engagiert. Das demokratische System der Schweiz stiess zeitstabil auf hohe Akzeptanz. Allerdings verschoben sich die politischen Präferenzen der jungen Bürger*innen ins rechte Spektrum. Hatte die Zustimmung zu Forderungen einer graduellen Öffnung des Landes und der Teilnahme am Prozess der europäischen Integration ab den 1980er-Jahren zugenommen und in der Mitte der 1990er-Jahre, – u. a. im Kontext der eidgenössischen Abstimmung zum EWR-Beitritt den Höhepunkt erreicht –, so kam sie 2003 unter dem Stand von vor 25 Jahren zu liegen. Den Stimmungsumschwung «von einer erhöhten Öffnungsbereitschaft zu einem ausgeprägten Hang zum Autonomismus» bewerteten die Studienautor*innen als «eindrücklich».¹⁸

In Unterkapiteln der drei berücksichtigten Studienberichte finden sich folglich Hinweise auf Entwicklungen und Wandel. Das politische Interesse, das sich im Bedrohungsszenario «Kalter Krieg»

¹⁷ Das Stimmrechtsalter 20 wurde national im Jahr 1992 auf 18 gesenkt. <https://www.swissstats.bfs.admin.ch/collection/ch.admin.bfs.swissstat.de.issue211721022100/article/issue211721022100-06>, konsultiert am 5.11.2023.

¹⁸ BERTOSA Luca, HALTNER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz*, Zürich, Rüegger, 2008, S. 23.

als aussenpolitisches Interesse manifestierte, ging bei den Befragten zurück. Der kurzzeitigen Tendenz zur Öffnung gegenüber Europa erteilten die Jugendlichen Ende der 1990er-Jahre eine Absage. Die gesteigerte Bedeutung von individuellen Lebenszielen, Familie und weiteren persönlichen Beziehungen verweist darüber hinaus auf eine zunehmende Individualisierung jugendlicher Lebenslagen. Faktoren wie die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre, die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit sowie die Debatten um Gleichstellung dürften dazu beigetragen haben. Tendenziell hoch gesteckte Aus- und Weiterbildungsziele bzw. berufliche Ziele legten den Rückzug aus der Öffentlichkeit bei jenen nahe, welche keine expliziten politischen Ambitionen pflegten. Allerdings gibt es auch eine Konstante in den Daten: Die jungen Erwachsenen verfügten über durchwegs positive Zukunftserwartungen und trugen den gesamtgesellschaftlichen Wertekonsens mit. Somit legen die vorliegenden Studienbefunde den Schluss nahe, dass sich im beobachteten Zeitraum zwar die Kontexte jugendlichen Aufwachsens veränderten, jedoch, – mit Ausnahme der Frage der Europäischen Integration –, ein fundamentaler Wertewandel ausblieb und die jugendliche Bereitschaft zur gesellschaftlichen Integration durchgängig hoch ausfiel.

Fazit

Die Variation der Studienschwerpunkte sowie der Aktualitätsbezug einzelner Studien stellen zugleich Stärken und Schwächen der vorliegenden Studienreihe dar. Einerseits können damit informative Einblicke zum Verhältnis von gesellschaftlichen und politischen Kontexten sowie subjektiven Erfahrungen und Orientierungen gegeben werden,

andererseits wird aufgrund der wechselnden Perspektiven und variierenden Forschungsinstrumente der Blick auf längsschnittliche Entwicklungen erschwert. Des Weiteren begünstigten methodische Entscheidungen den Eindruck von Kontinuität und Stabilität, fand doch die Untersuchung von Subgruppen selten statt und Analysen zu Lebensverhältnissen entlang von intersektionalen Bruchlinien wie etwa dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie und Migrationserfahrung fehlen. Ihre Bedeutung ist unter anderem in Befunden des Nationalen Forschungsprogramms 52 «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel»¹⁹ im Zeitraum von 2003 und 2007 sichtbar geworden. Insgesamt zeigt sich über die 25 Studienberichte hinweg das Bild einer gut integrierten Jugend. Jedoch veränderten sich im berücksichtigten Zeitraum deren Lebenskontexte beträchtlich. Standen 1972 der Grossteil der befragten 20-jährigen Rekruten bereits im Berufsleben, so befanden sich die Teilnehmer*innen der neueren Studien grossmehrheitlich in Ausbildung. Adressierten die Politikwissenschaftler Frei und Kerr 1972 die jungen Männer als mündige Bürger, so wurden die Heranwachsenden in den neueren Arbeiten zu Bildungs- und Zukunftsplänen sowie Sozialisationsbedingungen des Aufwachsens befragt und in der Folge als «Bildungssubjekte» rekonstruiert. Unschwer ist darin auch ein wissenschaftlicher Perspektivenwechsel erkennbar. So wussten die pädagogisch und bildungssoziologisch geprägten Forschungsteams der neueren Studien mit dem Begriff der Mündigkeit nicht mehr viel anzufangen. An dessen Stelle sind Begriffe wie Kompetenz und Lebensorientierung getreten. Die Studienreihe folgte somit disziplinären Entwicklungen und Debatten und illustriert zugleich den engen Zusammenhang zwischen der Perzeption jugendlicher Lebenswelten sowie Zugängen und Konzepten der Jugendforschung.

¹⁹ SCHULTHEIS FRANZ, PERRIG-CHIELO Pasqualina, EGGER Stephan (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in der Schweiz: Ergebnisse des nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel»*, Weinheim, Beltz, 2008.

Tabelle 1: Übersicht über die Studien der ch-x-Reihe

Erhebungsjahr	Titel und Studienautoren	Publikationsdatum	Thema (kodierte)
	<i>Unter der Bezeichnung PRP publiziert:</i>		
1972	Volume 1 Daniel Frei/Henry Kerr. Wir und die Welt, Strukturen und Hintergründe aussenpolitischer Einstellungen	1974	1
1973	Volume 2 Georges Bretscher/Fans Krebs/Christian Padrutt. Gespräche und Informationen, Zum Kommunikationsverhalten junger Schweizer	1976	2
1975	Volume 3 Roger Girod avec un groupe de recherche. L'école et la vie, Etudes et apprentissage, aperçu des connaissances et attitudes, avenir professionnel	1977	5 / 6
1976	Volume 4 Jürg Schiffer. Sport und Freizeit, Eine Analyse der Einstellungen und des Verhaltens junger Schweizer/-innen unter besonderer Berücksichtigung des Sozialisationsprozesses	1979	4
1978	Volume 5 Emil Walter-Busch. Schweizer Regionenspiegel	1980	9
1979	Volume 6 Ruth Meyer/Karl Haltiner/Rudolf Hofer/Herbert Iff/Walter Rüegg. Fragen an die Zukunft	1982	5 / 6
1981	Volume 7 Daniel Frei/Werner Meier/Ulrich Saxer unter Mitarbeit von Kaspar Luchsinger und Werner Reimann. Die Schweiz und ihre Nachbarn	1983	1 / 2
1982	Volume 8 Gérard Le Coat/Roland Ruffieux/Jean-Paul Convers/Olivier Virnot. Culture au quotidien, jeunesse au quotidien	1985	2 / 7
1984	Volume 9 Roger Girod/Jean-Blaise Dupont/Pierre Weiss unter Mitarbeit von Hervé Montfort, Bernard Muller, Pierre-André Bersier und Jean Papaïoannou. L'éventail des connaissances	1987	5
1978/1987	Volume 10 Emil Walther-Busch. Entwicklung der Lebensqualität in der Schweiz, 1978-1987	1988	9
1988	Volume 11 Ulrich Klöti/Franz-Xaver Risi. Politische Bildung Jugendlicher	1991	1 / 5
-	Volume 12 Robert Schläpfer/Jürg Gutzwiller/Beat Schmid. Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz ¹	-	
1991	Volume 13 Roger Girod/Ulrich Klöti/Rolf Dubs. Connaissances de base. Lire, écrire, calculer, civisme et économie. Grundwissen. Lesen, Schreiben, Rechnen, Staats- und Wirtschaftskunde	1991	5
1993	Volume 14 Hans Wydler/Therese Walther/Achim Hättich/Rainer Hornung/Felix Gutzwiller. La santé des personnes de 20 ans en Suisse. Die Gesundheit 20-Jähriger in der Schweiz	1996	4
1997	Volume 15 Henriette Haas. Agressions et victimisations : une enquête sur les délinquants violents et sexuels non détectés. Gewalt und Viktimisierung: Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern.	2001	8
1996/1987/1978	Volume 16 Emil Walter-Busch. Qualité de la vie régionale en Suisse. Regionale Lebensqualität in der Schweiz	1997	9

Erhebungsjahr	Titel und Studienautoren (Fortsetzung)	Publikationsdatum	Thema (kodiert)
	<i>Unter der Bezeichnung ch-x publiziert:</i>		
1998	Volume 17 Hans-Peter Meier-Dallach/Susanne Hohermuth/Therese Walter. <i>isola elvetica: Das Bild der Schweiz im Zeitalter der Globalisierung. L’image de la Suisse à l’ère de la mondialisation. L’immagine della Svizzera nell’era della globalizzazione.</i>	2003	1
2000/2001	Volume 18 Christine Bieri Buschor/Esther Forrer. <i>Cool, kompetent und kein bisschen weise</i>	2005	5
1979/1994/2003	Volume 19 Luca Bertossa/Karl W. Haltiner/Ruth Meyer Schweizer. <i>Werte und Lebenschancen im Wandel</i>	2008	1 / 7
2002/2003	Volume 20 Hans Wydler. <i>Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit</i>	2011	4
2004/2005	Volume 21 François Stoll/Marco Vanotti/Marc Schreiber. <i>Einstieg in die Berufswelt</i>	2011	6
2006/2007	Volume 22 Florian Keller/Urs Moser. <i>Schullaufbahnen und Bildungserfolg</i>	2013	6
2008/2009	Volume 23 François Grin/Jacques Amos/Klea Faniko/Guillaume Fürst/Jacqueline Lurin/Irène Schwob. <i>Multikulturelle Schweiz</i>	2015	1 / 3
2012/2013	Volume 24 Robin Samuel/Lena Berger/Manfred Max Bergmann. <i>Lebensstile, Konsum und Zukunftsperspektiven junger Erwachsener</i>	2017	2 / 3 / 7
2016/2017	Volume 25 Alexandra Stam/Patrick Rérat. <i>Befristete Mobilität und lokale Verbundenheit: Ansichten junger Schweizer Erwachsener</i>	2019	1 / 9

¹ Studienbericht nicht öffentlich zugänglich (vgl. <https://chx.ch/de/archiv>, konsultiert am 12.8.2023).

Benutztes Kodierschema:

- 1 Politische Orientierung/soziale Integration
- 2 Medien und Mediennutzung
- 3 Zusammenleben in der multikulturellen Schweiz
- 4 Sport, Gesundheit, gesunder Lebensstil
- 5 Basiswissen Lesen, Schreiben, Mathematik, Staatskunde
- 6 Bildungsverläufe, Transitionsprozesse
- 7 Sozialisationsbedingungen (Elternhaus, Schule, Berufswahl) und Wertorientierungen
- 8 Gewalt und Viktimisierung
- 9 Sozial-räumliche Lebensqualität

Die Verfasserin

Prof. Dr. **Monika Waldis**, Leiterin Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Forschungsschwerpunkte: fachdidaktische Grundlagen, videobasierte Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt sprachbasierte fachliche Lernprozesse, fachdidaktische Interventionsstudien und Professionalisierungsfragen.

monika.waldis@fhnw.ch

<https://orcid.org/0000-0001-5157-0968>

Zusammenfassung

Jugendsurveys haben die Erforschung der Jugend als Lebensphase sowie die Beschreibung jugendlicher Lebenswelten und Lebensbedingungen zum Ziel. In der Schweiz begründen die Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x eine rund 50-jährige Tradition. Der Beitrag untersucht, wie Jugend in der Schweiz von den Studienautor*innen wissenschaftlich thematisiert wurde. Dazu werden zentrale Befunde herausgearbeitet, die darin aufscheinenden Perspektiven auf Jugend re-konstruiert und Manifestationen generationalen Wandels untersucht.

Keywords

Jugendsurvey, Jugendliche Lebenswelten, Politische Sozialisation, Gesellschaftliche Integration, Generationaler Wandel

Pratiques enseignantes

Praxisberichte

Pratiche didattiche

Sandra Hennay, Haute École Robert Schuman, Belgique

Poser les fondements d'un mode de pensée historien en maternelle : et pourquoi pas ? Dans les pas de danse des hommes et des femmes de la Grèce antique

Abstract

Taking children between 5 and 7 years old towards understanding the past: is it possible and under which learning conditions? It is to these two questions that a didactic device tested in several classes of cycles I and II of primary education attempts to answer, the theme of which is dance and music in ancient Greece. Approached through the iconographic traces left by the Ancients and reconstructions of their musical universe, this subject served as a pretext for the implementation of cognitive operations such as describing, comparing, inferring, which gradually led children to enter a properly historical way of thinking.

Keywords

Decentration, Emergence of historical thought, Antique music and dance

La compréhension du temps passé est-elle vraiment hors de portée des enfants de maternelle et du début du primaire?¹ Depuis que nous assurons les enseignements en didactique de l'histoire auprès des aspirant·e·s enseignant·e·s du fondamental primaire, nous tentons de répondre à cette question en interrogeant notamment une *doxa* solidement ancrée parmi les enseignant·e·s que nous sommes amenés à rencontrer : le temps passé est trop abstrait pour constituer un objet d'apprentissage pertinent auprès de jeunes enfants. Pour autant, faut-il réellement que les enfants aient atteint le stade des opérations formelles, tel qu'il est défini par Piaget ? Avant 10-11 ans, les enfants ne peuvent-ils réellement rien comprendre de la vie des femmes et des hommes qui ont vécu plusieurs centaines d'années avant eux sous prétexte qu'ils ne peuvent ni les voir ni les toucher, autrement dit les appréhender par leurs sens, indispensables canaux d'apprentissage à cet âge?²

Avec le projet « Danser et jouer de la musique en Grèce antique », nous avons choisi de prendre le contrepied de cette conception fataliste des apprentissages en histoire et de considérer, à l'inverse, avec Bruner, et plus récemment, avec les neurosciences, que ce sont « *les apprentissages qui développent l'intelligence* » et que « *plus l'enfant traite d'informations, plus il rend son intelligence* »

HENNAY Sandra, « Poser les fondements d'un mode de pensée historien en maternelle : et pourquoi pas ? Dans les pas de danse des hommes et des femmes de la Grèce antique », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 123-129.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.123

¹ Nous entendons ici les enfants entre 5 et 7 ans même si, en Belgique, l'école maternelle accueille les enfants dès l'âge de 2 ans et demi.

² Pour une synthèse de la pensée piagétienne sur l'élaboration du temps historique chez l'enfant, nous renvoyons à la thèse de POYET Julia, *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophia doctor, Université de Montréal, 2009, pp. 122-127.

flexible et plus il peut intégrer de nouvelles informations»³. En outre, nous avons également pris appui sur les apports de la didactique de la compréhension en lecture qui atteste du rôle indispensable des capacités représentationnelles de tout lecteur pour entrer dans la compréhension du récit⁴. Plus qu'un obstacle, le fait que le passé ne nous parvienne qu'au travers de représentations plus ou moins précises et assurées constitue en réalité un puissant levier pour développer «*la capacité imageante*»⁵ des enfants, en d'autres termes cette aptitude à élaborer des images mentales et à les articuler entre elles pour leur donner du sens.

Le dispositif que nous allons présenter a été expérimenté à plusieurs reprises, entre 2008 et 2015, dans des classes de la 3^e maternelle à la 2^e primaire (enfants âgés de 5 à 7 ans) appartenant à des écoles de la Province du Luxembourg (Belgique). Il avait pour thématique la danse et la musique grecques antiques et poursuivait un but précis : amener les enfants à créer une chorégraphie inspirée par les pas de danse observés sur les vases peints des périodes classiques et hellénistiques. Cette danse était par ailleurs rythmée par la musique antique, telle que des reconstitutions documentées nous permettent aujourd'hui de l'entendre.

Décentrer le regard et l'oreille

Le choix de la culture grecque antique s'est démarqué assez naturellement en raison de l'important fonds iconographique que les anciens Grecs nous ont laissé, donnant à voir autant d'instantanés de leur vie quotidienne. Tout comme s'est imposé le choix de la thématique explorée : la musique et la danse rencontrent le besoin des enfants d'interagir avec le monde extérieur par leurs sens et leur corps. Il n'en reste pas moins que les vases peints figuratifs montrant les Anciens, pour les uns, exécuter un pas de danse, pour les autres, jouer du tambourin, obéissent à des codes iconographiques

qui ne sont pas familiers des enfants. Ainsi, la proposition d'observer un vase peint du v^e siècle est déstabilisante à plus d'un titre : le support en terre cuite, les traits qui profilent les visages et les corps, les couleurs naturelles très éloignées de la gamme chromatique assignée à l'enfance détonnent et mettent en jeu une rupture radicale avec ce que l'enfant a l'habitude de voir. La première étape a donc consisté à familiariser le regard de l'enfant avec les codes propres à l'art antique, et plus particulièrement grec.

C'est l'épisode bien connu des Sirènes et, plus largement la geste d'Ulysse, au travers d'un ensemble de vases peints et de bas-reliefs sculptés, qui a servi de supports à cette introduction aux normes iconiques de la Grèce antique. Ritualisée, la découverte de chaque scène s'est organisée en deux temps. Le matin, les enfants observent un artefact qu'ils sont invités à décrire en s'attachant à ce qu'ils voient et non à ce qu'ils pensent voir. Leur imagination se libère seulement lors de l'interprétation qui invite les enfants à émettre des hypothèses sur la scène qu'ils viennent d'analyser. Celles-ci sont vérifiées dans un second temps, lorsque, en fin d'après-midi, l'enseignant-e fait la lecture à voix haute d'une version adaptée du récit, tel que transmis par la tradition homérique. Cette première phase a pour but de familiariser l'œil de l'enfant avec ces nouveaux codes iconographiques avant d'entamer la découverte des peintures et sculptures plus spécifiquement dédiées à la musique et à la danse, et d'ouvrir le regard de l'enfant à des normes représentationnelles inédites. La deuxième phase du dispositif se poursuit autour de deux objectifs : apprendre à identifier les instruments de musique joués autant par les hommes que par les femmes, d'une part, et, à l'instar du processus entrepris sur le regard, commencer un travail de décentration de l'oreille. L'univers sonore de la musique grecque antique, tel que les reconstitutions sont parvenues à le restituer, n'a rien de commun avec l'univers musical auquel les petites oreilles sont familiarisées : on est loin des comptines ou des standards de la musique pop contemporaine ! À nouveau, le rituel quotidien s'impose : chaque jour, les enfants sont invités à écouter une nouvelle plage musicale. Passée la sidération de la première écoute puis leurs remarques déconcertées, ces derniers finissent par réclamer leur extrait quotidien

³ TOSCANI Pascale, *Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant six ans*, Lyon, Chroniques sociale, 2016.

⁴ BIANCO Maryse, LIMA Laurent, *Comment enseigner la compréhension?*, Paris, Hatier, 2017.

⁵ BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Malakoff, Dunod, 2016 (2^e éd.).



Figure 1. Atelier 7 : des élèves appliqués pour reconstituer les scènes de danse antique.



Figure 2. Sculpture : une reconstitution réalisée en pâte Fimo à partir d'une œuvre authentique.

et déterminer le morceau sur lequel ils se sentent prêts à danser. La découverte sonore s'accompagne d'activités d'identification des instruments antiques dont les enfants apprennent avec gourmandise les noms aux images sonores également détonantes – diaule, cithare, syrinx et crotale – avant de les comparer aux instruments actuels.

Après la série de vases montrant les aventures d'Ulysse d'abord, celle donnant à voir des instruments de musique antique ensuite, c'est sur les peintures illustrant des mouvements que les enfants doivent désormais exercer leur faculté d'observation, selon des modalités d'organisation des apprentissages visant l'autonomie des apprenants. Ainsi, l'exercice d'observation/description/interprétation ne se fait plus sous la houlette de l'enseignant-e, mais dans le cadre d'ateliers qui permettent de créer une interaction avec les scènes représentées. Dans un premier atelier, une sélection de vases est présentée en pièces détachées que les enfants doivent reconstituer ; dans un deuxième, ces derniers doivent dessiner la partie manquante du vase en faisant en sorte qu'elle soit en cohérence avec la partie visible ; dans un troisième, ils sont invités à reproduire, à l'aide de pâte Fimo, un ensemble sculpté représentant trois figures féminines rudimentaires exécutant ce qui ressemble à une farandole.



Figure 3. Atelier 2 : se représenter et dessiner la partie manquante d'une scène antique ; un exercice exigeant qui fait appel à l'imagination de l'enfant.

Outre le haut niveau d'attention qu'elles sollicitent, ces différentes activités présentent l'intérêt de stimuler l'imagination des élèves tout en l'arrimant aux contraintes imposées par le respect du contexte visuel qui leur est imposé : l'imagination est certes convoquée en tant que levier de compréhension du temps passé, mais elle est aussi bridée par les traces du passé qui fixent un cadre d'interprétation dont on ne peut se dérober. Nous parlerons d'« imagination raisonnée ».

Le corps comme premier médium de compréhension du temps passé

Après la vue et l'ouïe, c'est au tour du schéma corporel d'être mis à contribution des apprentissages : plus encore que de les observer, les enfants doivent désormais imiter les gestes dansés représentés sur les vases. L'exercice est difficile sur le plan de la motricité : il réclame une coordination du schéma corporel que l'on ne peut encore attendre d'enfants de 5 à 7 ans. L'activité est d'autant plus exigeante que les peintures saisissent un mouvement qu'il est difficile de figer en une posture fixe. Mais, qu'importe, on essaie une première fois, on recommence le lendemain puis le surlendemain jusqu'à ce que la pose devienne à l'enfant aussi naturelle que possible. De la même façon qu'on a donné du temps au regard pour apprivoiser ces nouveaux codes, on laisse du temps au corps pour s'approprier ces nouvelles gestuelles.

Du mouvement immobile au geste dansé

Une fois maîtrisées, les postures fixes sont désormais suffisamment intégrées pour initier la dernière étape du processus : danser et donc mettre du mouvement dans la posture qui était jusqu'ici immobile. La mise en œuvre du geste dansé constitue le point d'orgue de la phase interprétative de l'analyse documentaire. Il s'agit désormais de proposer une interprétation des images fixes pour créer une chorégraphie et ainsi tenter une reconstitution des mouvements dansés par les Grecs de l'Antiquité. Les enfants doivent imaginer comment les Grecs dansaient. Cette imagination est arrimée à chacune des traces du passé qui constituent le point de départ et d'arrivée de chacune des propositions chorégraphiques faites par les enfants. S'il est un frein qui inhibe clairement les enfants, lesquels hésitent à dépasser la posture fixe pour se lancer dans un mouvement dansé, le retour constant qu'ils font spontanément à la trace matérielle permet de vérifier que le long travail de familiarisation avec les traces du passé a porté ses fruits.

Vers la reconstitution : un moment de tension entre raison et imagination

Au fur et à mesure que se construit la chorégraphie, se révèle aussi un des principaux indicateurs de la pensée historique : la capacité à prendre de la distance critique par rapport au travail d'interprétation, en l'occurrence celle que les enfants livrent des postures observées sur les vases, et dont l'énonciation verbale porte la trace : « *peut-être qu'on pourrait faire ainsi... ; on peut essayer comme ça...* ». En usant de la modalisation, les jeunes apprenants démontrent qu'ils sont capables « *d'utiliser des éléments du langage de l'histoire* », une des quatorze manifestations identifiées par Dery⁶ concrétisant le mode de pensée d'inspiration

⁶ Ces différents items sont repris dans le tableau que propose Dery pour évaluer l'émergence d'une façon de penser propre à l'histoire chez les jeunes apprenants ; voir DERY Chantal, *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extra-scolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez les élèves du 3^e cycle primaire*, Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2008, p. 176.

historienne. « *En témoignant de la curiosité à l'égard du passé* » (item 2), « *en établissant des liens de continuité avec le présent* » (item 5), en admettant « *l'existence de changements et de transformations* » (item 6) dans une longue durée ou en se montrant capables « *de situer une réalité sociale dans le temps avec un repère historique (l'Antiquité)* » (item 13), les élèves rendent compte d'une pensée historique en train de s'installer. Plus encore, les « *historiens en herbe* » nous semblent avoir développé un « *rapport interne* »⁷ à l'histoire, se sentant faire partie d'une même humanité par de là l'épaisseur chronologique.

Que retenir pour les pratiques ultérieures

L'étrangeté de l'objet étudié, lié à son éloignement spatio-temporel et culturel nous apparaît comme le premier facteur explicatif de la motivation intrinsèque qui n'a cessé de monter en puissance d'un bout à l'autre du projet, nous autorisant à proposer aux enfants des situations d'apprentissage toujours plus complexes. L'inscription des apprentissages dans la longue durée – environ quatre mois – et structurés autour d'activités ritualisées selon un rythme quotidien leur a permis d'appivoiser les étrangetés du temps passé et de transformer la déstabilisation cognitive du début en une proximité, voire un attachement manifeste, pour les hommes et les femmes de l'Antiquité. La fréquentation quotidienne de ces derniers par le truchement des traces qu'ils ont laissées a ouvert la voie à une curiosité toujours plus instruite et a contribué, plus largement, à la mise en œuvre d'un processus d'appivoisement du temps passé levant progressivement les résistances liées à l'altérité radicale qu'il peut constituer pour des élèves en devenir.

Sur le plan didactique, ces modalités temporelles d'apprentissage ont également favorisé

⁷ Nous reprenons l'expression que Nicole Lautier utilise pour rendre compte du rapport à l'histoire qu'une majorité d'élèves développe au travers de l'histoire transmise ou enseignée : le lien entre le passé et le présent, entre les hommes et les femmes du temps passé et eux-mêmes ; LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'Histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

l'installation en profondeur des différentes opérations mentales soutenant la progression des apprentissages. Par ailleurs, la quasi-automatisation des tâches d'observation, de description et d'interprétation a donné aux enfants l'assurance et l'aisance nécessaires à la mise en œuvre d'activités de niveau taxonomique élevé, telles que juger de la pertinence et de la cohérence de tels gestes dansés en regard de la trace du passé, émettre des hypothèses et les traduire dans son corps, relier entre elles des informations de natures différentes (vues, entendues, ressenties). La volonté de ne jamais simplifier les activités, mais au contraire de les rapprocher des démarches historiennes,

dans le respect de l'épistémologie disciplinaire, est précisément ce qui a permis à l'objet étudié de prendre sens aux yeux des jeunes apprenants dans une dynamique d'apprentissage qui autorise les essais-erreurs, fait de la place à l'imaginaire et aux capacités représentationnelles des élèves, tout en se gardant de proposer un savoir définitif et péremptoire⁸. Accepter que ce que l'on sait soit incertain et conditionné à un contexte, être capable de formuler des hésitations et des doutes relève d'habiletés intellectuelles qu'un apprenant de 6-7 ans est en mesure de commencer à construire et qu'un enseignement de l'histoire audacieux, calqué sur les démarches disciplinaires permet de développer.

⁸ Une présentation du dispositif sous forme de Prezi est disponible en ligne. Elle propose une sélection de captations vidéo montrant les enfants en activité à différents moments des apprentissages. Nous remercions à cet égard la classe de Mme Stéphanie Leruse à l'école des Sources de Virton. Nous adressons également nos remerciements à Mme Isabelle Mary qui a également expérimenté le dispositif allant jusqu'à faire créer à ses élèves, avec la complicité de Mme Carine Danloy, formatrice en éducation musicale à la HERS, une partition musicale et vocale inspirée de la musique antique. Par ailleurs, l'ensemble des documents utilisés pour les activités ainsi que le scénario méthodologique mis en œuvre sont également disponibles en version numérique sur simple demande auprès de l'autrice : sandra.hennay@hers.be.

L'autrice

Docteure en histoire de l'Antiquité grecque (ULiège), **Sandra Hennay** enseigne depuis 2003 à la Haute École Robert Schuman (catégorie pédagogique) aux futur-e-s enseignant-e-s maternel-les et primaires. Elle s'attache plus particulièrement à l'enseignement de l'éveil historique dans les classes d'enfants de 5 à 7 ans afin de mieux comprendre comment s'élaborent les premières représentations du temps passé chez l'enfant, d'identifier la façon dont la découverte des modes de vie du temps passé constitue un objet d'apprentissage propice au développement des habiletés mentales relatives à la décentration.

sandra.hennay@hers.be

Résumé

Emmener les enfants entre 5 et 7 ans vers la compréhension du temps passé: est-ce possible et sous quelles conditions d'apprentissage? C'est à ces deux questions que tente de répondre un dispositif didactique expérimenté dans plusieurs classes des cycles I et II de l'enseignement fondamental dont le thème est la danse et la musique dans la Grèce antique. Abordé au travers des traces iconographiques laissées par les Anciens, ce sujet a servi de prétexte à la mise en œuvre d'opérations cognitives, telles que décrire, comparer, inférer, qui ont progressivement amené les enfants à entrer dans une façon de penser proprement historique.

Mots-clés

Décentration, Émergence de la pensée historique chez l'enfant, Musique et danse antiques

Stéphanie Dubosson, Haute école pédagogique du canton de Vaud et EPS Cheseaux-La Chamberonne

Quel est l'intérêt de travailler l'histoire environnementale en classe? Retours d'une séquence sur l'accident nucléaire de Tchernobyl

Abstract

Why did we decide to take the plunge and, above all, to continue teaching environmental history? Personal interest alone cannot explain it. Other explanations include political, social and student considerations. Similarly, a large part of this article presents a teaching sequence on Chernobyl, which has been tested by students at the HEP Vaud who gave their feedback. It also explains how the sequence can be modified to use it with classes. This course has shown an interest not only by the students, but also by the pupils. It has reinforced our interest in developing the teaching with reference to what we consider as a new historiographical configuration.

Keywords

Environmental history, Historiographical configuration, Chernobyl, Anthropocene, Inquiry

Introduction

Comme l'a écrit Antoine Prost dans un article paru en 2006¹, pour un événement historique identique, les questionnements peuvent être différents, tout comme les documents et les méthodes utilisés selon la configuration historiographique dans laquelle s'inscrit l'enquête. Bien que dans son article trois configurations soient présentées², celle relevant d'une lecture environnementale est absente.

C'est pourquoi amener une telle approche dans la formation nous est paru d'autant plus important qu'une demande politique³ et surtout de la société en général se fait toujours plus sentir. Nous n'oublions pas de relever qu'un intérêt personnel lié à cette question est fort et ce, depuis plus d'une dizaine d'années.

Nous avons ainsi décidé de tester une séquence d'enseignement en histoire environnementale requérant l'utilisation de la pratique de l'enquête. Cet article indique les pistes entreprises.

DUBOSSON Stéphanie, «Quel est l'intérêt de travailler l'histoire environnementale en classe? Retours d'une séquence sur l'accident nucléaire de Tchernobyl», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 131-137.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.131

¹ Prost Alain, «Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre», *Le cartable de Clio* 6, 2006, p. 11. https://didhis.ch/wp-content/uploads/2023/03/cartable-de-clio_06-2006.pdf, consulté le 06.06.2023.

² À savoir: configuration politique, configuration sociale et configuration économique.

³ Postulat déposé auprès du Grand Conseil vaudois le 21 décembre 2021, postulat Felix Stürmer et consort au nom des Vert-e-s – De l'usage de l'histoire dans le secondaire I vaudois ou comment éviter que cela ne devienne la MER à boire, (21_POS_67),

https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/grand-conseil/depute-e-s/detail-objet/objet/21_POS_67/membre/58615, consulté le 06.06.2023.

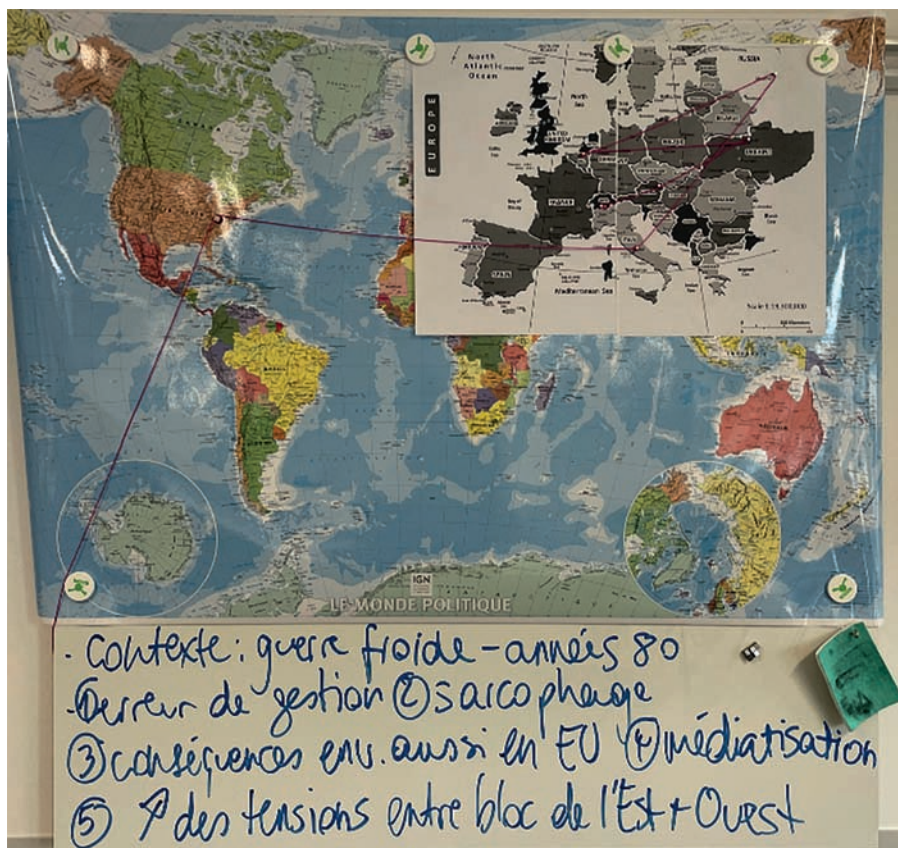


Figure 1. Éléments de réflexion émanant des étudiant·e·s de la HEP Vaud, lors du test de la séquence d'enseignement avec le schéma explicatif des étudiant·e·s, écrits au-dessous du planisphère. © Stéphanie Dubosson, 14 mars 2023.

Séquence d'enseignement sur le cas de Tchernobyl et retours des étudiant·e·s

En mars 2023, nous avons testé en formation des futur·e·s enseignant·e·s du secondaire I une séquence d'enseignement, sous la forme d'une enquête, ayant eu pour thème les conséquences environnementales de l'explosion de la centrale nucléaire de Tchernobyl.

Cette enquête est partie du constat de connaissances très partielles des étudiant·e·s sur les conséquences environnementales de l'explosion. Par chance, nous avons eu, lors de notre enseignement, des étudiant·e·s d'origine tant occidentale que des pays de l'Est. Cela nous a permis d'avoir des observations plus complètes que si les étudiant·e·s en question ne provenaient que d'une des deux régions susmentionnées.

La séquence a eu pour intérêt de modifier le schéma initial des étudiant·e·s sur cette époque, schéma initial que l'on pourrait résumer ainsi : il y a eu une erreur dans la gestion de la centrale nucléaire, impliquant un enchaînement de conséquences désastreuses qui a provoqué l'explosion du sarcophage et de plusieurs conséquences environnementales directes également en Europe occidentale durant 1986 (à noter que les étudiant·e·s pensaient uniquement à cette année précise), et une augmentation des tensions entre le bloc de l'Est et de l'Ouest (fig. 1, notes prises au bas de la carte). Mais nous voulions amener des éléments supplémentaires et correctifs à ce schéma initial. Dans un premier temps, nous souhaitons conforter l'idée des étudiant·e·s par l'apport d'un article d'un journal suisse, *Le Nouvelliste*, daté du 1^{er} mai 1984 (à savoir paru cinq jours après la catastrophe). L'article présente les éléments connus des étudiant·e·s et va dans leur sens. Puis, nous avons

ОТЧЕТ
по обследованию детей,
эвакуированных из 30-
километровой зоны.

1986 г. 16
41

Гематологические показатели изучены у детей, пребывавших на различном расстоянии от АЭС в первые 36-40 часов после аварии. Динамика крови производилась на 3-10 сутки и в динамике (до 35 дня включительно). Результаты обследования представлены в табл. I.

У 28 детей на основании клинических и параклинических данных была установлена лучевая травма. У этих детей существенных изменений не выявлено, за исключением умеренного лейкоцитоза, гипертромбоцитоза и качественных изменений в элементах миелоидного ряда (вакуолизация, гиперсегментация ядер, кариолизис).

У детей, пребывавших на расстоянии 1-3 км от Чернобыльской АЭС, в анализах крови отмечен умеренно выраженный лейкоцитоз. Из числа обследованных детей лучевая травма выявлена у 16 (57%). У большинства из них (12 человек) регистрировались дисфункции со стороны желудочно-кишечного тракта и бронхолегочные осложнения. У 2 детей с лучевой травмой, 10 и 15 лет, наблюдалась анемия (96 г/л), лейкоцитоз ($20,8 \cdot 10^9/\text{л}$) с относительной лимфоцитозией (8%). У 2 детей, 14 и 10 лет, отмечалась устойчивая эозинофилия (12-16%) в сочетании с относительной лимфоцитозией. У 5 больных в лейкограмме выявлен сдвиг влево. У всех детей данной группы определялись выраженные качественные цитологические признаки лучевого поражения: лейко-пойкилоцитоз нейтрофилов, клетки раздражения с признаками омоложения.

Анализ полученных данных при изучении миелограмм свидетельствовал о некотором уменьшении числа миелокарицитов, повышении процента стромальных элементов, тучноклеточных и плазматических клеток.

У 4 детей, находившихся в зоне свыше 5 км от АЭС диагностирована лучевая травма. У всех детей в качестве первичных проявлений отмечались поражения дыхательных путей от ларинготрахеитов до пневмоний. У одного ребенка на фоне анемии, лейкопении с палочкоядерным сдвигом выявлен ретикулоцитоз до 28%, у другого - лейкопения и эозинофилия. У остальных детей в показателях гемограммы отмечались качественные признаки токсического воздействия на элементы гемопоэза.

У 4 детей с лучевой реакцией, находившихся в зоне до 20 км от АЭС, преобладали бронхолегочные осложнения. У одного ребенка по гематологическим показателям наблюдались анемия (H -73 г/л) с ретикулоци-

- 2 -

112

тозом (до 20%), лейкопения с абсолютной лимфоцитозией.

Дети с лучевой реакцией, пребывавшие на расстоянии более 30 км от АЭС (4 человека) в течение первых суток страдали энтеропатиями. У одного ребенка выявлен лейкоцитоз (до $20,0 \cdot 10^9/\text{л}$) с лимфоцитозией (8%).

Таким образом, у большинства детей с лучевой реакцией в первые 3-10 суток в клинической картине доминировали бронхолегочные изменения и дисфункции со стороны желудочно-кишечного тракта. Аналогичная клиническая симптоматика отмечалась и у других детей, находившихся в зоне повышенной радиации.

В гемограмме за время наблюдения (35 суток) глубоких количественных нарушений со стороны красной крови не происходило. Число тромбоцитов в периферической крови находилось в пределах нормальных величин. Однако качественные изменения тромбоцитов (повышение содержания макротромбоцитов, появление форм раздражения, неоднородность окрашивания их) свидетельствуют о реактивных изменениях в предшествующих тромбоцитопоза в костном мозге - в мегакариобластах и мегакариоцитах. Регистрировались гипо- и гиперсегментация ядер гранулоцитарного ряда. В лимфоцитах происходили качественные изменения: увеличивалось число широкоплазматных лимфоцитов, гиперсферофилия цитоплазмы, отмечался кариолизис.

Андр. Бедшенко

Figure 2. Rapport du Dr. Bedshenko, archives ukrainiennes TsDAVO, tiré du lot n° 342-17-4391, version originale numérisée.

commencé à proposer des sources plus nuancées, pour modifier le schéma des étudiant-e-s. Ces sources ont été, entre autres :

– Le rapport de la conférence de Vienne des 21-24 mai 1991 :

o avec comme questions posées : est-ce que les résultats donnés par la conférence auraient été publiés s'ils n'avaient pas été contrôlés et approuvés par les autorités mandatées et venant des pays occidentaux ? Que pouvez-vous en conclure ?

– Un rapport d'un médecin ukrainien, Dr Bedshenko (fig. 2) :

o avec comme questions posées : pourquoi pensez-vous que de tels rapports ont moins de valeur scientifique qu'un rapport de physicien sur un tel accident ? Est-ce que cela se tient, scientifiquement parlant ? Pourquoi ?

Par la suite, nous avons présenté une carte des retombées nucléaires sur le continent européen, incluant la Russie européenne (fig. 3). Par cette carte, nous voulions leur montrer une anomalie autour de Moscou, en leur donnant simultanément un extrait d'un site Internet en russe indiquant les recherches sur les modifications météorologiques effectuées par des physicien-ne-s russes. À ce propos, nous les avons rendu-e-s attentif-ve-s à l'importance prise par la pluie pour faire précipiter les retombées radioactives et qu'il y avait eu à cette époque un épisode étrangement sec aux environs de Moscou et étrangement humide dans la région entourant la centrale nucléaire de Tchernobyl. C'est grâce à ces documents que nous souhaitons leur montrer que les conséquences n'étaient pas si limitées dans le temps et qu'il y a eu également des modifications volontaires de l'URSS quant aux retombées sur sa population, afin d'éviter une levée de boucliers de la part de la population de la capitale.

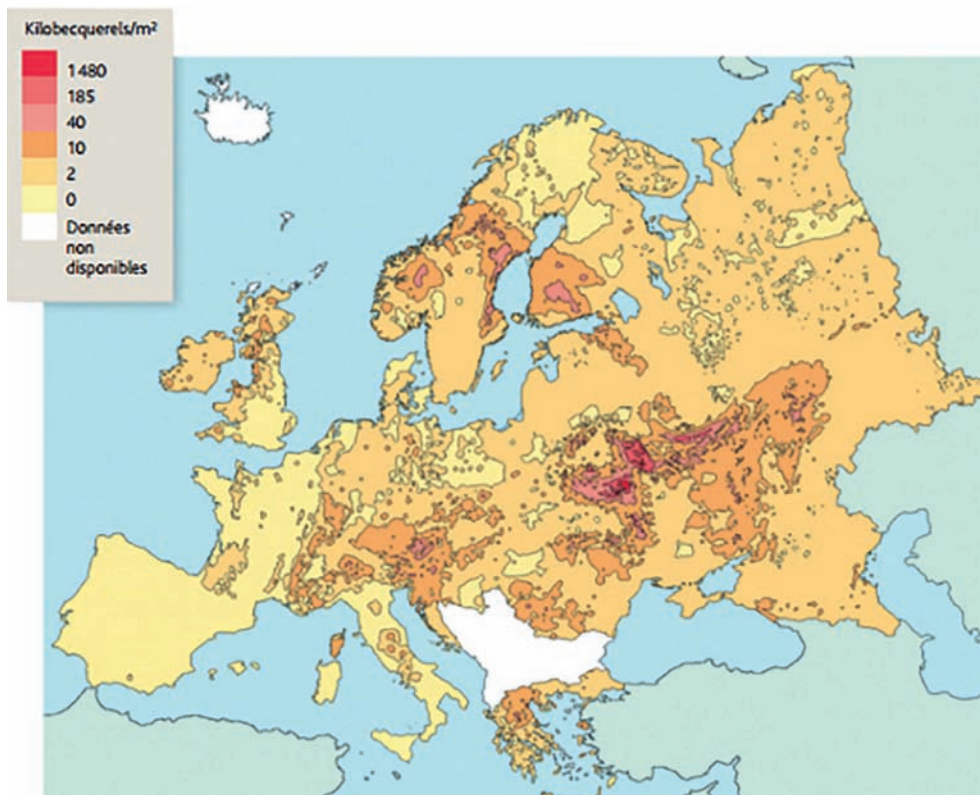


Figure 3. La carte des dépôts de césium 137 après Tchernobyl à l'échelle de l'Europe (source : Atlas européen EC/IGCE 1998 et IRSN). Aucune donnée n'est disponible sur les Balkans. (Source : <https://www.irsn.fr/savoir-comprendre/crise/impacts-laccident-europe>, consulté le 01.10.2023).

De ce fait, tous les documents utilisés et proposés aux étudiant-e-s les ont mené-es à parcourir l'Europe entière (d'où la carte ici représentée), à réfléchir à la manipulation des données, tant du côté soviétique, élément qu'elles et ils pensaient évident et logique, que du côté des Occidentaux, qui fut pour leur part une relative surprise.

Nous avons terminé notre enquête par les conséquences actuelles de l'accident, en leur proposant un extrait d'histoire orale recueilli par l'historienne américaine, Kate Brown, sur la récolte des baies ukrainiennes toujours plus ou moins radioactives. En effet, ces baies sont réparties dans différents tas suivant leur radioactivité et achetées en fonction. Mais les personnes récoltant ces fruits semblent être convaincues qu'au final, les grossistes mélangent toutes les baies ensemble et les vendent à un taux de radioactivité entrant dans les normes européennes. Et justement, en Suisse, de grandes enseignes vendent des baies d'Ukraine, et parfois avec le label bio. Pour provoquer quelque

peu l'opinion des étudiant-e-s, nous leur avons préparé des muffins à base de myrtilles provenant d'Ukraine. Mais nous nous étions toutefois munie d'un compteur Geiger pour en tester la radioactivité, qui fut démontrée comme étant tout à fait dans les normes. Forcément, et par crainte, les étudiant-e-s avaient contrôlé eux-mêmes les résultats de nos tests pour s'assurer de l'ingestion de notre préparation sucrée.

Comme indiqué auparavant, les retours des étudiant-e-s montrent un intérêt pour ces thématiques environnementales. Nous ne pouvons que remarquer qu'elles et ils commencent à être davantage attentif-ve-s aux questions environnementales, que leurs préoccupations portent également sur leur enseignement, sans pour autant savoir comment procéder. De telles séquences nous paraissent donc importantes à être réalisées sur le terrain. Les étudiant-e-s ont souligné certains éléments devant être améliorés, en pensant à leurs propres élèves.



Figure 4. Test de baies provenant d'Ukraine et en vente libre en Suisse, effectué avec un dosimètre. © Stéphanie Dubosson, 2023.

Quelques modifications en vue d'une utilisation de la séquence en classe

En sus des modifications de forme à apporter aux sources proposées par une telle enquête, comme de n'avoir que des sources traduites, avec un langage adapté aux élèves, provenant des deux côtés du mur, nous avons également pensé tester une telle séquence dans les classes de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire. Pour cela, il nous faudra revoir certains documents d'accompagnement des élèves pour que celles-ci et ceux-ci comprennent l'enchaînement des différentes sources, noter leur compréhension de ces sources justement, préciser leur lecture de la situation de l'époque en fonction des analyses de documents qu'elles et ils auront effectuées, pour que ces documents puissent les accompagner dans leur cheminement de réflexion au cours de leur enquête.

Pour réaliser un tel essai, nous aurions également besoin de mieux contextualiser la situation géopolitique de l'époque, de préciser quels ont été les acteurs importants et leurs intentions

(en travaillant éventuellement sur l'agentivité de celles-ci et ceux-ci), de bien expliciter le contexte géopolitique en œuvre à l'époque pour souligner les tensions entre camps tout comme une forme de détente du côté soviétique.

De ce fait, l'enquête devrait être repensée pour être raccourcie et avec des sources plus parlantes, moins longues, plus faciles à comprendre pour les élèves. À noter également l'importance de passer une telle séquence d'enseignement à des élèves de cycle 3 (secondaire I). Celle-ci étant intéressante pour eux à plusieurs titres: il s'agit notamment de travailler sur des sujets interdisciplinaires avec elles et eux, complexes, dans une configuration historiographique peu, voire pas, étudiée dans les classes. Ces problématiques les concernent particulièrement, surtout après les diverses grèves du climat et l'intérêt social toujours plus fort pour de telles thématiques. Enfin, cette séquence prend également une place importante au sein des divers débats politiques, pour exemple la loi climat du 18 juin 2023⁴ ou les divers plans climat cantonaux. Toutefois, la formation de base des enseignant-e-s actuel-le-s, tout comme celle de leurs futur-e-s collègues, demeure insuffisante et il nous paraît important de pouvoir y remédier.

Cette séquence nous semble intéressante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons rendu sensibles les futur-e-s professionnel-le-s à cette nouvelle configuration historiographique, et aussi à la nouvelle ère géologique que représente l'Anthropocène, dont les éléments radioactifs seraient un des marqueurs forts. En sus de cela, l'étude de cas proposait de ne s'attarder que sur la configuration environnementale en lieu et place de la configuration politique, ce qui a représenté une tension certaine parmi les étudiant-e-s et a questionné une telle approche d'enseignement. Enfin, nous ne pouvons que déplorer le manque de formation académique en Suisse romande en histoire environnementale, bien qu'il existe en Suisse alémanique des cours sur l'histoire du climat et des

⁴ Il est possible d'avoir les résultats sur cette votation fédérale ici :

[https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/votations/20230618/loi-sur-le-climat.html#:~:text=Le%2018%20juin%202023%2C%20le,%27initiative%20pour%20les%20glaci%C3%A9s\), consulté le 30.11.2023.](https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/votations/20230618/loi-sur-le-climat.html#:~:text=Le%2018%20juin%202023%2C%20le,%27initiative%20pour%20les%20glaci%C3%A9s), consulté le 30.11.2023.)

éléments traitant de cette configuration en formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s.

Nonobstant de tels écueils, nous avons jugé opportun de proposer ce regard historique à nos étudiant·e·s qui enseigneront aux citoyen·ne·s de demain. Dans cette optique, nous leur avons proposé de travailler sur un thème qu'elles et ils connaissent déjà, à savoir la Guerre froide, et d'axer notre analyse sur sa fin : les débuts de la Perestroïka. Un événement particulièrement intéressant de la fin des années 1980 a été l'accident nucléaire du 26 avril 1986 à Tchernobyl. De plus, nous avons travaillé divers éléments de la pratique documentaire (essentiellement en se basant sur les textes, mais aussi sur des cartes). Nous avons, de même, abordé des éléments mémoriels et une grande diversité de sources en proposant une analyse de différentes conceptions des relations entre les pays de l'Est et les pays occidentaux, en nous appuyant sur diverses démarches historiennes, telles que décrites dans l'actuel Plan d'études romand, en particulier l'objectif SHS32⁵, pour apporter un nouvel éclairage sur un moment important de la fin de la Guerre froide.

Les étudiant·e·s pensaient travailler sur les éléments apportés par la récente série télévisée d'HBO, *Chernobyl*⁶, qui était connue de leur part, ce qui n'a pas été le cas. Cette séquence n'a pas non plus été basée sur les résultats issus de l'ouvrage écrit par Svetlana Alexeievitch, *La supplication*⁷. Nous nous étions, au contraire, fondée sur un ouvrage d'une historienne états-unienne en environnement, Kate Brown⁸. Son étude nous a permis d'élaborer une séquence d'enseignement fondée sur l'enquête historique (autrement dit, soumettre aux élèves des sources pour les amener à problématiser, puis à explorer leur problématique dans le but d'opérer un changement de schéma explicatif de départ, soit pour complexifier leur compréhension, soit

pour amener un nouveau schéma explicatif mieux fondé), étant donné ses nombreuses sources qu'elle avait pris soin de préciser et que nous avons pu retrouver⁹. Aussi, avons-nous utilisé un certain nombre de sources variées, passant d'articles de journaux ou scientifiques, de rapports officiels sous l'égide de différentes instances ou de médecins soviétiques, et également d'histoire orale, nous permettant de transposer l'enquête de l'historienne à une enquête historique scolaire mise en pratique avec nos étudiant·e·s.

Conclusion

Dès lors, la suite de notre réflexion devra porter sur des questions didactiques, plus que disciplinaires, à savoir : est-ce que, d'un point de vue didactique, centré sur les apprentissages des élèves, proposer un enseignement particulier de l'histoire environnementale fait sens ? Ou devons-nous plutôt nous consacrer à la diffusion de cette nouvelle configuration historiographique¹⁰ avant de nous autoriser à déployer de telles séquences dans notre enseignement ? Et par quel biais ? Autant de questions auxquelles nous souhaiterions répondre.

⁵ Nous avons décidé de ne garder que les sources suivantes : article du quotidien valaisan *Le Nouvelliste* du 01.05.1986, Agence Presse, Irritation occidentale face au mutisme soviétique, p. 44 ; extrait du rapport de la conférence de Vienne sur Tchernobyl s'étant tenue à Vienne les 21-24 mai 1991, sous l'égide de l'ONU, p. 45 ; extraits du rapport du professeur ukrainien Bedshenko, retrouvé dans les archives centrales d'État des organes suprêmes de pouvoir et de gouvernement d'Ukraine (TsDAVO), 342/17/4390, pp. 41-42 ; publication du Bureau pour les publications officielles de la Communauté européenne, *Atlas of Caesium Deposition on Europe after the Chernobyl Accident* (Anglais/Russe), Bruxelles et Luxembourg, ECSC/EEC/EAEC, 1998, p. 45 ; extraits du site du Centre de physique des nuages et des effets actifs (FGBU, «CAO»), http://cao-rhms.ru/OFAV/hist_of_dep/hist_of_dep_AktVoz.html, consulté le 11.03.2023 ; extraits de l'article publié par SPINELLI Claudio, GHIONZOLI Marco, OREGGIO Chiara *et al.*, «Increased trend of thyroid cancer in childhood over the last 30 years in EU countries: a call for the pediatric surgeon», *European Journal of Pediatric* 181, 2022, pp. 3907-3913. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04596-4>, consulté le 01.03.2023 ; extraits du livre de BROWN Kate, *Tchernobyl par la preuve. Vivre avec le désastre et après*, Arles, Actes Sud, 2021, p. 472.

¹⁰ INGOLD Alice, «Écrire la nature. De l'histoire sociale à la question environnementale?», *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 66(1), 2011, pp. 11-29.

https://www.jstor.org/stable/pdf/41406232.pdf?refreqid=excelsior%3A168bfdd1464fd798d5d46d0b1835267a&cab_segments=&orig_in=&initiator=&acceptTC=1, consulté le 06.06.2023.

⁵ Objectif pouvant être retrouvé ici : <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/84>, consulté le 20.10.2023.

⁶ Micro-série télévisée de cinq épisodes étant sortie en 2019 et désormais disponible sur diverses plateformes de streaming.

⁷ ALEXIEVITCH Svetlana, *La supplication. Tchernobyl, chronique du monde après l'apocalypse*, Paris, J'ai lu, 2016. La première publication de son livre advint en 1997. La traduction du titre original est *La prière de Tchernobyl*.

⁸ BROWN Kate, *Tchernobyl par la preuve. Vivre avec le désastre et après*, Paris, Actes Sud, 2021.

Les retours oraux et informels, à la suite du test de cette séquence auprès d'étudiant-e-s en formation pour le secondaire I à la HEP Vaud au printemps 2023, nous ont montré l'intérêt pour une telle approche qui permet de traiter, notamment, la problématique climatique actuelle et, surtout, celle liée à l'Anthropocène et à son enseignement auprès des classes vaudoises. Pour conclure, nous souhaitons souligner l'intérêt qu'a présenté cette séquence dans l'étude de l'Anthropocène en histoire. Les débuts historiques de cette ère

géologique sont encore sujets à des controverses scientifiques, mais pour plusieurs scientifiques, les retombées nucléaires en sont l'élément marquant. Ce marqueur peut donc être relevé dans cette séquence d'enseignement, car il s'agit d'une des conséquences environnementales quantifiables, rendant l'explosion du réacteur à Tchernobyl un moment significatif, pour plusieurs générations, soulignant dès lors les modifications potentiellement géologiques sur un espace élargi, comprenant de nombreux pays occidentaux et de l'ex-URSS.

L'autrice

Marie Stéphanie Florine Dubosson est titulaire de plusieurs masters en histoire, en enseignement et en didactique disciplinaire (histoire). Elle enseigne à la HEP Vaud et, depuis plus de dix ans, au secondaire I. Elle a également étudié le russe et s'est passionnée pour l'histoire et la culture des pays de l'ex-URSS. Désormais, elle se spécialise en didactique de l'histoire et reste férue d'histoire environnementale, plus particulièrement, de l'histoire de l'Anthropocène qu'elle enseigne à ses élèves et à ses étudiant-e-s.

stephanie.dubosson@hepl.ch

Résumé

Pour quelles raisons avons-nous décidé de nous lancer et, surtout, de poursuivre un enseignement en histoire environnementale? Un intérêt personnel ne peut suffire à expliquer cela. Des considérations politiques, sociales et émanant des élèves donnent d'autres explications. De même, une large partie de cet article présente une séquence d'enseignement sur Tchernobyl testée par des étudiant-e-s de la HEP Vaud qui ont donné leur retour. De plus, il explique comment il est possible de modifier la séquence pour l'utiliser face à des classes du secondaire I et II. Cet enseignement a montré un intérêt de la part non seulement des étudiant-e-s, mais également des élèves. Il nous a confortée dans notre intérêt de développer l'enseignement référé à ce que nous considérons être une nouvelle configuration historiographique.

Mots-clefs

Histoire environnementale, Configuration historiographique, Tchernobyl, Anthropocène, Enquête

Ariane Knüsel und Heidi Pechlaner Gut, Kantonsschule Baden und Historisches Museum Baden

Wenn Schüler*innen zu Detektiven der Vergangenheit werden: das Twistory-Projekt der Kantonsschule Baden

Abstract

Since 2021, students at the Kantonsschule Baden have been participating in a twistory project that is rewriting the city of Baden's history. Students select a local museum object or archival document and research what it can tell us about life in Baden. They record their findings in an academic paper and then write an Instagram post and a blog about it. The blogs are uploaded to the Kanti website, resulting in a virtual timeline on the history of Baden.

Keywords

Twistory, Self-organized learning, Project work, Museum, Archive, Social media, Website, Blogs, Academic papers

Was verraten uns eine Bettpfanne, ein Bierdeckel, ein Pestlöffel, eine Gasmasken, ein versprayerter Spind, eine Perücke, eine Steinschlosspistole oder eine Quarzlampe über die Geschichte der Stadt Baden? Seit 2021 haben Schüler*innen der Kantonsschule Baden in einem Twistory-Projekt die oben genannten Objekte untersucht und anhand ihrer Recherchen die Badener Geschichte neu geschrieben.

Der Begriff «Twistory» ist ein Amalgam aus «Twitter» und «History» und beschreibt ein Projekt, das Geschichte in sozialen Medien erzählt. Es gibt unzählige Varianten, z. B. kurze TikTok-Videos über historische Themen, Pseudo-Live-Tweets von historischen Ereignissen oder Personen und Posts im Stil von «Ein Tag im Leben von ...» oder «An diesem Tag im Jahr ...». Die meisten Twistory-Projekte werden von Einzelpersonen oder öffentlichen Organisationen (z. B. Radiosendern, Stiftungen, Bildungseinrichtungen) durchgeführt. Da Recherche und Organisation schnell aufwendig werden können, gibt es fast keine Twistory-Schulprojekte. Ariane Knüsel wollte das ändern und konzipierte für die Kantonsschule Baden ein Twistory-Projekt in Zusammenarbeit mit dem Historischen Museum Baden¹ und dem Stadtarchiv Baden².

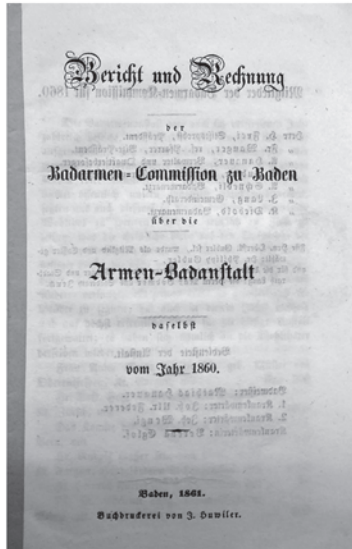
Verglichen mit anderen Formen von Twistory ist unser Projekt allerdings nicht nur viel aufwendiger (es dauert etwa ein Semester von der Ideenfindung bis zur Erscheinung der Blogtexte) und der Output ist grösser (die Schüler*innen schreiben wissenschaftliche Arbeiten, Blogtexte und Instagram-Posts). Das Ziel unseres Twistory-Projekts war auch nie, möglichst viele Follower

KNÜSEL Ariane und PECHLANER GUT Heidi, «Wenn Schüler*innen zu Detektiven der Vergangenheit werden: das Twistory-Projekt der Kantonsschule Baden», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 139-145.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.139

¹ Primäre Ansprechperson ist Heidi Pechlaner Gut, Leitung Bildung und Vermittlung.

² Primäre Ansprechperson ist Andreas Steigmeier, Stadtarchivar.



Unter den Quellen des Badener Stadtarchivs ist ein **Jahresrückblick der Badarmen-Kommission von 1860**, welcher uns gleich angesprochen hat. Uns hat interessiert, wie die Bäder damals benutzt wurden und welche Rolle die Hygiene gespielt hat.

Die Badener Bäder waren ein bedeutender Teil der grossen Bäderkultur, die bereits von den Römern geschaffen wurde. Im 19. Jahrhundert erhofften sich die Besucher der Badener Bäder, dass sie der Aufenthalt im Wasser von diversen körperlichen Beschwerden heilt.

Ein Aufenthalt im Kurort Baden war teuer, und nicht alle konnten sich so etwas leisten. Arme Leute konnten deshalb für wenig Geld eine Armenbadeanstalt besuchen, die hauptsächlich mit Spenden finanziert wurde. 1859 verzeichnete das Armenbad 385 Besucher, hauptsächlich Schweizer aber auch Franzosen, Deutsche und Österreicher. Sie bekamen für «täglich acht Batzen» Zugang zum Bad und ärztlicher Versorgung.

Trotz der vielen Ähnlichkeiten kann man Baden als Badekurort im 19. Jahrhundert nicht mit einem heutigen Wellnesshotel vergleichen, da man für die Bäder eine ärztliche Bescheinigung benötigte. Der Bericht der Armenbadkommission zeigt, dass in der Armenbadeanstalt mindestens ein Arzt sowie mehre Krankenpfleger und Krankenwärter anwesend waren. Aufgrund des medizinischen Personals und der strengen Verhaltens- und Hygienevorschriften, die vom Rat der Armenbadkommission festgelegt wurden, gleichen die Armenbäder viel mehr einer aktuellen medizinischen Einrichtung als einem Freizeitbad.

1859 litten die meisten Patienten des Armenbades an Rheuma, aber es gab auch zahlreiche Fälle von Arthritis, Ischias, Tuberkulose, Lähmungserscheinungen nach Hirnschlägen und Bandscheibenvorfällen, Versteifung, Arthrose, und Wirbelsäulenbeschwerden, chronische Lungenleiden und sogar Personen mit Ekzemen und Hautgeschwüren. Sie alle erhofften sich durch das Bad eine Verbesserung oder sogar eine vollständige Genesung. Das scheint für viele möglich gewesen zu sein: Knapp die Hälfte der Patienten gab an 1859, dass sich durch den Aufenthalt eine «wesentliche Besserung» ergeben hatte. Nur bei gerade 31 gab es keine Verbesserung.

Wir interessierten uns speziell für die Hygienemassnahmen der Badener Bäder und der Bericht war für uns von grosser Bedeutung, weil er auch die Finanzen und Veränderung in der Armenbadkommission behandelte. Anhand von den Ausgaben erhielten wir wichtige Informationen über die damalige Hygienemassnahmen und konnten wichtige Unterschiede zwischen den Massnahmen des 19. Jh. und des 21. Jh. erkennen.

Von Infektionskrankheiten betroffene Personen wurden nicht in die Bäder zugelassen. In den Bädern herrschten Verhaltensregeln wie zum Beispiel das Abuschen vor dem Betreten des Bades oder das Verbot von Essen und Trinken im Bad. Auch die Krankenwärter hatten den Auftrag die Hygienevorkehrungen zu unterstützen und ein Abwart war für das Putzen der Bäder zuständig. Noch ein letzter Faktor waren die externen Firmen, die mit dem Waschen der Bademäntel und anderen Badeutensilien beauftragt waren, und für welche die Badarmenkommission grosse Geldsummen ausgab. Jedoch existierte ein grosses Problem: Das Thermalwasser wurde in gewissen Bädern nur einmal wöchentlich erneuert, so dass das Wasser in keiner Weise mehr den hygienischen Anforderungen eines sauberen Wassers entsprach.

Abbildung 1. Blogtext zum Bericht der Badarmen-Commission von 1860.

auf Instagram zu gewinnen, sondern den Schüler*innen quellenkritisches und wissenschaftliches Arbeiten beizubringen und ihre narrativen Kompetenzen zu fördern. Schüler*innen wählen hierfür in einem ersten Schritt eine Quelle aus dem Historischen Museum oder dem Badener Stadtarchiv aus. Sie recherchieren, was diese Quelle über das Leben in Baden verrät, und schreiben dazu eine wissenschaftliche Arbeit. In einem zweiten Schritt wird die Arbeit zu einem Blogtext kondensiert (Abb. 1) und in einem dritten werden die Blogtexte in chronologischer Reihenfolge der Quellen auf der Kanti-Webseite³ veröffentlicht. Gleichzeitig erscheint jeweils ein Post auf dem Instagram-Account der Kanti Baden (Abb. 2),⁴

der auf den Blogtext hinweist. So entsteht mit der Zeit eine digitale Timeline auf der Kanti-Webseite, in der Schüler*innen die Geschichte Badens neu erzählen.

Einmal pro Jahr gibt es im Historischen Museum Baden eine Veranstaltung, in der die Schüler*innen ihre Objekte und Dokumente der Öffentlichkeit präsentieren. Die beste Twistory-Arbeit wird zudem jeweils in den *Badener Neujahrsblättern* veröffentlicht.

Im Schuljahr 2021/2022 wurde das Pilotprojekt erstmals in zwei Kursen durchgeführt, im Schuljahr 2022/2023 waren es bereits fünf Kurse, die von drei Lehrpersonenteams unterrichtet wurden.

³ <https://www.kanti-baden.ch/twistory>

⁴ <https://www.instagram.com/kantibaden/>

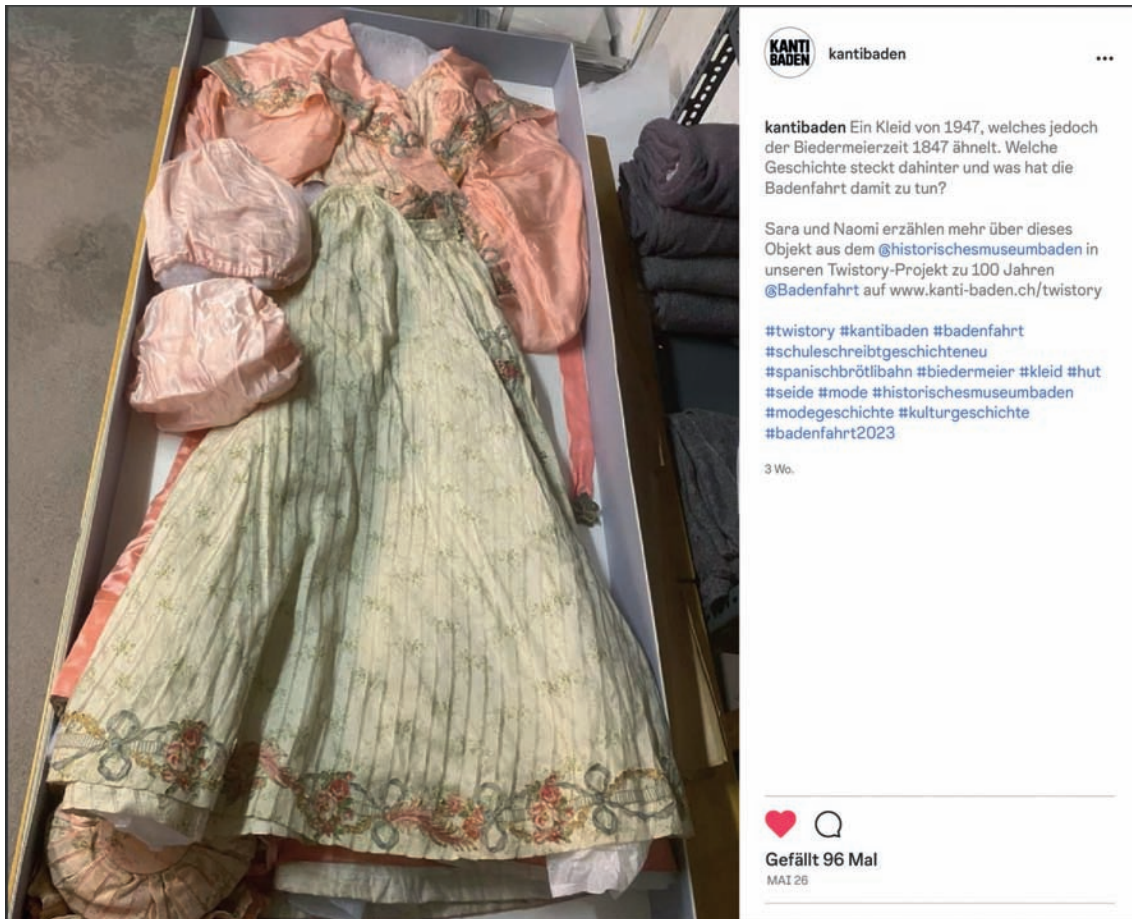


Abbildung 2. Instagram-Post vom 26.05.2023 zu einem Kleid von 1947.⁵

Projektentwicklung

Die Kanti Baden war in der privilegierten Situation, dass sowohl das Historische Museum wie auch das Stadtarchiv sehr offen für eine Zusammenarbeit waren. Für Heidi Pechlaner Gut (Leitung Bildung und Vermittlung) war klar, dass ein innovatives, partizipatives Vermittlungsprojekt in einem Historischen Museum auf eine kreative und interessante Auseinandersetzung mit einem historischen Thema abzielen sollte. Sie sah das im Twistory-Projekt gegeben. Hans Peter Hahn hat Museen als Laboratorien für die Produktion von neuem Wissen und innovativen Perspektiven beschrieben.⁶ Die Twistory-Blogeinträge unter-

stützen in diesem Sinne die Digitalisierung des Museums und aktivieren seine Präsenz als Ort der Bildung und Vermittlung. Auch wenn die Einträge der Lernenden bezüglich Qualität und Relevanz unterschiedlich bewertet werden können, eröffnen sie einen wertvollen Zugang im Umgang mit der Geschichte der Stadt Baden. Das Museum freute sich deshalb, bei einer so erfrischenden, innovativen Art, Geschichte zu «verbreiten», eine zentrale Rolle als Türöffnerin innezuhaben.

Ariane Knüsel hat bei der Ausarbeitung des Twistory-Konzepts in Absprache mit Heidi Pechlaner Gut

⁵ <https://www.instagram.com/kantibaden/>, Post vom 26.5.2022.

⁶ HAHN Hans Peter, «Das digitalisierte Museum - Erweiterung oder Transformation? Zur Selbstpositionierung von Museen im

21. Jahrhundert», in ANDRASCHKE Udo, WAGNER Sarah (Hrsg.), *Objekte im Netz: Wissenschaftliche Sammlungen im digitalen Wandel*, Bielefeld, transcript, 2020, S. 45-68, <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839455715-004>, konsultiert am 03.07.2022.

alle wichtigen Punkte einer gelungenen musealen Vermittlung mit partizipativen Elementen mitgedacht. So wurde das Projekt auch für das Museum eine gewinnbringende Zusammenarbeit. Der Fokus wurde – gemäss den Sammlungsschwerpunkten des Museums und des Stadtarchivs – auf die Zeit seit dem 19. Jh. gelegt (Industrialisierung, Bädertourismus, Feierlichkeiten, Geschlechterrollen, Alltagsleben, Medizin sowie Handel und Gewerbe).

Da die Ressourcen des Museums limitiert sind, ist das Museum nur punktuell aktiv in das Projekt involviert. Ariane Knüsel bekam Zugang zum digitalisierten Sammlungskatalog des Museums und sie durfte auch im Stadtarchiv Dokumente sichten und fotografieren. Daraus stellte sie einen Katalog von 1 300 digitalisierten Archivadokumenten und ca. 250 Museumsobjekten zusammen. Alle Objekte wurden mit Schlagworten versehen, um den Schüler*innen die Wahl einer Quelle zu erleichtern. Die Liste enthält für jedes Objekt die Inventarnummer, Beschreibung, Datierung, Informationen über ehemalige Besitzer*innen und Materialien. Auf der Liste der Archivquellen sind Archivsignatur, Dossiertitel, Dokumententitel, Datum sowie Informationen zu Autor*in, Textsorte und Inhalt ersichtlich. Der Sammlungsleiter des Museums, Kurt Zubler, machte zudem eine Liste von Objekten mit spärlicher oder fehlender Provenienz, bei denen die Schüler*innen extra Detektivarbeit leisten können. Bis jetzt haben Schüler*innen von dieser Liste eine Gasmasken sowie eine Handgranate untersucht. Die Lernenden dürfen ausserdem im Museumsdepot und in den Ausstellungsräumen Objekte auswählen bzw. im Stadtarchiv weitere Dokumente sichten.

Das Twistory-Projekt wurde für das Akzentfach Geistes- und Sozialwissenschaften (AGSW) entwickelt. AGSW wird als Teamteaching-Gefäss (Geschichte, Wirtschaft und Recht, Geografie) in den ersten beiden Jahren des Kurzzeitgymnasiums unterrichtet. Es ist auf Projektunterricht ausgerichtet und beinhaltet drei Lektionen pro Woche. Bei der Auswahl der Museums- und Archivquellen wurde darauf geachtet, dass alle AGSW-Teilbereiche abgedeckt werden. So gibt es z. B. Quellen zu einem (nie realisierten) Golfplatzprojekt, zur Organisation und Budgetierung von Festivals und Festen, zur Stadtplanung, zur Frauenbewegung,

und zur Beherbergung von Soldaten im Zweiten Weltkrieg.

Lehrpersonen haben die Option, die Quellen einzugrenzen, indem sie ein bestimmtes Thema vorgeben. 2023 fand zum Beispiel das hundertjährige Jubiläum der «Badenfahrt» statt. Aus diesem Anlass wurde in zwei Kursen die Bedingung gestellt, dass alle Quellen mit der Badenfahrt in Verbindung stehen sollten. Die meisten Schüler*innen untersuchten daraufhin Objekte von einer Badenfahrt (z. B. Kostüme, Medaillen, Becher, Plakate). Es gab aber auch eine Gruppe, welche eine Handgranate aus dem Ersten Weltkrieg auswählte und untersuchte, wie die Weltkriege die Badenfahrt beeinflussten. Eine andere Gruppe wählte einen Wegweiser zu verschiedenen Badener Hotels und benutzte dies als Aufhänger für eine Recherche darüber, wie die Badenfahrt als touristische Attraktion vermarktet wurde. Mehrere Gruppen, die zu Badenfahrten der letzten Jahrzehnte arbeiteten, interviewten Augenzeugen und erhielten so einen Einblick in Oral History. Das ist bei «normalen» Twistory-Arbeiten eher selten, da sie hauptsächlich auf wissenschaftlicher Literatur und Zeitungsartikeln basieren.

Ablauf eines Projekts

Nachdem die Schüler*innen mit dem Projekt, den Objekt-/Dokumentlisten und dem Auftrag vertraut gemacht worden sind, findet im Museum ein Workshop zum Thema «Einführung ins Museum» statt. Diese einstündigen Begegnungen beinhalten ein Kennenlernen zwischen den Schüler*innen und Heidi Pechlaner Gut sowie Informationen zu Berufsfeldern in historischen Museen, zu Sammlungskonzepten und zur Entstehung von Ausstellungen. Ganz im Sinne des Twistory-Projekts wird während des Workshops immer wieder auf mögliche Fragestellungen eingegangen, die man zu Sammlungsobjekten stellen kann, bzw. auf mögliche Informationen, die Objekte über die Geschichte Badens preisgeben könnten.

Der wichtigste Teil des Workshops ist der Besuch des Stadtarchivs und des Museumdepots. Alltägliche Gegenstände, welchen die Lernenden vorher

keine Beachtung schenkten, wurden durch ihren Status als Sammlungsobjekte plötzlich mit Faszination betrachtet. So machten mehrere Gruppen von der Möglichkeit Gebrauch, vor Ort im Sammlungsdepot ein Objekt für ihre Recherche auszusuchen. Die Schüler*innen erkennen übrigens sofort, dass das Depot kein Selbstbedienungsladen ist. Instruktionen zur Sicherung der Objekte werden sehr ernst genommen.

Nachdem die Lernenden eine Quelle ausgewählt haben, lesen sie sich in das Thema ein und formulieren Thesen bzw. Forschungsfragen. Dabei dürfen sie so kreativ sein, wie sie wollen. Eine Gruppe wählte zum Beispiel eine Bettflasche aus der ersten Hälfte des 20. Jh. und untersuchte, wie Bettflaschen für die Behandlung der Spanischen Grippe in Baden verwendet wurden. Eine andere Gruppe wählte eine Gasmasken von 1989 und recherchierte, welche Folgen die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl für die Badener Bevölkerung, deren Gesundheit, die Landwirtschaft und die Nachfrage nach Gasmasken hatte.

Während der Recherche- und Schreibphase werden die Schüler*innen von den jeweiligen Lehrpersonen betreut. Sie arbeiten hauptsächlich im selbstorientierten Lernen (SOL), bekommen aber immer wieder Inputs zu einzelnen Arbeitsschritten und es werden auch Produkte eingefordert, um zu kontrollieren, dass alle Gruppen auf dem richtigen Weg sind. Gruppen können auch bei Heidi Pechlauer Gut weitere Informationen zu ihren Museumsubjekten einholen (z. B. zum Erwerb, ehemaligen Besitzer*innen, Benutzung, Datierung).

Die grobe Struktur des Twistory-Projekts mit wissenschaftlicher Arbeit, Blogtext und Instagram-Post wird vorgegeben, doch sind danach verschiedene Produkte möglich. Bis jetzt wurden auch Plakate und Umzugswagen hergestellt. Weitere mögliche Produkte sind Podcasts und Kurzfilme.

Die jährlich stattfindende Twistory-Veranstaltung im Museum, an der die Schüler*innen ihre Recherchen präsentieren, sind auch für das Museum gelungene Anlässe. Fast alle Originalobjekte können neben den Blogtexten, Postern oder Arbeiten der Schüler*innen gezeigt werden. Die Anwesenheit einiger der interviewten Personen

und das zahlreich erscheinende interessierte Publikum hat die Veranstaltung gar zu einem Generationenanlass werden lassen.

Ziele des Projekts

Das Twistory-Projekt hat drei Ziele:

Erstens sollen Schüler*innen mit quellenkritischem Vorgehen vertraut werden und lernen, wie man eine wissenschaftliche Arbeit strukturiert und schreibt. Sie lernen den korrekten Umgang mit Quellen, Rekontextualisierung sowie Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Zu den einzelnen Arbeitsschritten gibt es Inputs durch Lehrpersonen und durch die Museumsvermittlung, Checklisten, Merkblätter und Powerpoints. In regelmäßigen Abständen finden auch Gespräche mit den einzelnen Gruppen statt, um den Stand der Recherchen bzw. der Arbeit zu überprüfen. Zweitens soll das Interesse der Lernenden am Fach Geschichte geweckt werden. Das Projekt bietet ihnen die Möglichkeit, sich bei der Quellenwahl und der Fragestellung von ihren eigenen Interessen und ihrer Kreativität leiten zu lassen. Sie werden zu Detektiven der Vergangenheit und merken im Idealfall, wie spannend Geschichte ist. Drittens sollen Schüler*innen durch die Arbeit am Projekt verstehen, dass Geschichte ein Konstrukt und Narrativ ist. Lernende haben oft die Auffassung, dass Schulbuchtexte oder der Geschichtsunterricht «die totale Geschichte» eines Themas umfassen. Wir Lehrpersonen wissen natürlich, dass das nur ein Bruchteil des (vielleicht bereits veralteten) Forschungsstands ist. Indem die Schüler*innen anhand von Objekten und Dokumenten die Geschichte Badens neu erforschen, merken sie, dass Geschichte kein definitiv geschriebener Text ist. Sie verstehen, dass sich unser Wissen über die Vergangenheit ständig durch neue wissenschaftliche Methoden, neue Fragestellungen, Zugang zu unerforschten Quellen oder auch neue Forschungsperspektiven verändert. Gerade in der heutigen Zeit, in der die Pluralität der Geschichte unter Beschuss ist, ist es umso wichtiger, dass Schüler*innen verstehen, wie Geschichte geschrieben und definiert wird.

Probleme und Lösungsansätze

Um das Projekt auf die Beine zu stellen, brauchte es viel Zeit und Aufwand. Quellen müssen gesichtet, ausgewählt und digitalisiert werden. Lernende müssen Zugang zur relevanten Literatur haben, um ihre Quellen zu erforschen. Arbeitsmaterialien müssen so formuliert werden, dass sie auch von anderen Lehrpersonen und Lernenden benutzt werden können.

Ebenfalls muss die Zusammenarbeit mit dem Museum bzw. dem Archiv klar definiert und die Verwendungszwecke von Quellen (Persönlichkeitsrechte etc.) abgeklärt werden. Museums- und Archivmitarbeitende müssen den Mehrwert solcher Projekte verstehen, was bei uns der Fall war. Das Museum muss genügend Ressourcen für diese Art der Kooperation haben. Im Museum beteiligt waren insbesondere die Kulturvermittlung, die Kommunikation und die Sammlungsverantwortlichen. Damit das Projekt durchgeführt werden kann, muss es auch in die Jahresplanung des Museums eingebettet werden. Die Workshops und die Veranstaltung im Museum müssen deshalb Monate im Voraus geplant werden.

Natürlich läuft in einem solchen Projekt nicht alles reibungslos. Viele Lernende haben Mühe mit SOL. Um ihnen ein strukturiertes Vorgehen zu ermöglichen, bekommen sie für alle Arbeitsschritte Merkblätter und/oder Checklisten (z. B. Archivbesuch, Literaturrecherche,

Disposition, wissenschaftliche Arbeit, Blogtext und Instagram-Post). Es gibt auch begleitende Powerpoints und natürlich sind die Lehrpersonen vor Ort oder auf MS Teams für Fragen erreichbar. Zusätzlich haben wir vermehrt Kontrollen von bestimmten Arbeitsschritten eingeführt (z. B. wöchentlich aktualisiertes Rechercheprotokoll, überarbeitete Disposition, Vorabgabe eines Kapitels, Feedbackrunden für sämtliche Texte durch andere Gruppen).

Bei den Feedbackrunden wollen manche Gruppen einfach so rasch wie möglich nach Hause gehen, statt konzentriert Texte einer anderen Gruppe zu lesen und konstruktives Feedback zu geben oder zu empfangen. Deshalb gibt es bei den Blogtexten gibt es trotz aller Inputs, Checklisten und Feedbackrunden manchmal Texte, die nicht publikationswürdig sind und noch überarbeitet werden müssen. Das muss bei der Planung bedacht werden.

Trotz dieser Hürden ist für die Schule und für uns das Twistory-Projekt ein voller Erfolg, und auch die Schüler*innen profitieren sehr vom Projekt – neben Teamwork, Fachwissen und Quellenkritik lernen sie zu recherchieren, eine Projektarbeit erfolgreich durchzuführen und ihre Forschungsergebnisse einem Publikum zu präsentieren. Partizipation und Teilhabe, Kommunikation auf Augenhöhe – alles wird in diesem Projekt erfüllt. Wir freuen uns auf einen neuen Durchlauf des Twistory-Projekts im nächsten Schuljahr und sind gespannt, welche Objekte die Schüler*innen dieses Mal untersuchen werden.

Die Verfasserinnen

Ariane Knüsel unterrichtet mit viel Freude seit 2010 Geschichte und das Akzentfach Geistes- und Sozialwissenschaften an der Kantonsschule Baden. Sie hat in Zürich, London und Berkeley studiert, an der Universität Zürich promoviert und ist Privatdozentin in Zeitgeschichte an der Universität Fribourg (Habilitation 2020). Für die Kantonsschule Baden hat sie das Twistory-Projekt zur Geschichte der Stadt Baden für die Sekundarstufe II konzipiert, ausgearbeitet und durchgeführt.

ariane.knuesel@kanti-baden.ch

ORCID ID 0000-0001-8446-5638

Heidi Pechlaner Gut, lic. phil. I /MAS hat Allgemeine Geschichte, Kunstgeschichte und Anthropologie an der Universität Zürich studiert. Nach vier Jahren Geschichtsunterricht an der Aargauischen Maturitätsschule für Erwachsene (AME) war sie wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Städtebau am GTA der ETH Zürich. Seit 2010 ist sie Leiterin Bildung und Vermittlung am Historischen Museum in Baden. 2013/14 absolvierte sie das CAS Bilden – Künste – Gesellschaft, Forschung zu künstlerischen Bildungsprojekten / Kulturmanagement an der ZHdK Zürich.

heidi.pechlanergut@baden.ch

Zusammenfassung

Seit 2021 wird an der Kantonsschule Baden ein Twistory-Projekt unterrichtet, in dem Lernende anhand von über 300 Museumsobjekten und 1 000 Archivdokumenten die Geschichte der Stadt Baden neu schreiben. Sie wählen dafür ein Objekt oder Dokument aus und recherchieren, was es uns über das Leben in Baden verrät. Ihre Recherche halten sie in einer wissenschaftlichen Arbeit fest. Dazu schreiben sie Instagram-Posts und Blogtexte, die auf Instagram und auf die Kantiwebseite hochgeladen werden. So entsteht eine virtuelle Timeline zur Geschichte von Baden, die von Schüler*innen der Kantonsschule Baden geschrieben wurde.

Keywords

Twistory, selbstorganisiertes Lernen, Projektunterricht, Museum, Archiv, soziale Medien, Webeseite, Blogs, wissenschaftliche Arbeiten

Jan Lüthi, Sekundarschule Freienstein

Das Tagebuch von Heinz Heilbronn 1932–1938. Narrativieren auf der Sekundarstufe 1 mit dem Zeugnis eines «diachronen Peers»

Abstract

The diary entries of a young Jewish adolescent are the focal point of the presented course material, documenting the increased persecution of Jews in Germany in the 1930s. The course material consists of five units, each provided in two levels of difficulty. The students are tasked with creating their own narrative of the events by using a timeline and other scaffolding-tools. The author revised the sources and adapted it based on ethnographic observations, in order to optimally support the students in acquiring new skills and competences from the course material.

Keywords

Nazism, Diary, Course material, Narrativity, Switzerland

Als ich in einem Praktikum zum ersten Mal Schüler*innen die Shoa näherbringen sollte, stand ich vor einem Problem, das vielen Geschichtslehrpersonen bekannt sein dürfte: Berlin und Nürnberg sind weit weg, die Zeit des Nationalsozialismus liegt lange zurück und die Zahl der Zeitbezeugenden nimmt stetig ab.

In meiner im Jahr 2022 publizierten Masterarbeit¹ hatte ich daher vor, mit einem Unterrichtsprojekt die Shoa den Schüler*innen möglichst nahe an ihrer Lebensrealität zu vermitteln. In bestehenden Lehrmitteln vermisste ich beispielsweise den Schweiz-Bezug oder den Fokus auf jugendliche Opfer der Shoa. Das von mir entwickelte Aufgabenset kombiniert das Einzelschicksal eines Jugendlichen im Sekundarschulalter und den allgemeinen historischen Kontext in der Zeit zwischen 1932 und 1938. Mit dem diachronen Peer² Heinz Heilbronn wird eine empathische Lernhaltung aufgebaut, mit welcher die Schüler*innen die persönlichen Erfahrungen der Opfer besser nachvollziehen können.

Im vorliegenden Beitrag wird zuerst das Tagebuch Heilbronns kontextualisiert. Danach folgt ein Überblick über das Aufgabenset sowie ein exemplarisches Beispiel zu einer Station. Abschliessend werden kursorisch Erkenntnisse aus der Erprobung mit meiner Klasse referiert.

LÜTHI Jan, «Das Tagebuch von Heinz Heilbronn 1932-1938. Narrativieren auf der Sekundarstufe 1 mit dem Zeugnis eines "diachronen Peers"», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 147-153.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.147

¹ LÜTHI Jan, *Geschichte lernen am Objekt: Das Tagebuch von Heinz Heilbronn. Erarbeitung und Erprobung eines kompetenzorientierten Aufgabensets zur Judenverfolgung mit Fokus «Historisches Narrativieren»*, Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich, 2022.

² Ein Gleichaltriger aus einer anderen Zeit.

Die Lebensgeschichte Heinz Heilbronn im historischen Kontext

Heinz Heilbronn (1920-1972) wurde in Gailingen (Deutschland) geboren und verbrachte dort seine Kindheit und Jugend. Gailingen liegt am Rhein, dieser bildet dort die Landesgrenze zur Schweiz. Auf der gegenüberliegenden Seite liegt das thurgauische Städtchen Diessenhofen.

Nach dem Dreissigjährigen Krieg gewährte ein Landvogt einigen jüdischen Familien Schutz in Gailingen. In den Schutzbriefen wurde festgelegt, dass religiöse Zeremonien abgehalten werden durften, im Gegenzug mussten die jüdischen Einwohner*innen hohe Abgaben zahlen.³ Mitte des 19. Jahrhunderts bildete die jüdische Bevölkerung eine knappe Mehrheit innerhalb der Dorfgemeinschaft Gailingens. Das Landjudentum kam wegen der allgemeinen jüdischen Emanzipation langsam zu einem Ende. So gewährte das Grossherzogtum Baden im Jahr 1862 allen Menschen jüdischen Glaubens uneingeschränkte Gleichberechtigung. Die Abwanderung aus Gailingen in Städte wie Konstanz oder Zürich verstärkte sich damit. Zu Heilbronn's Jugendzeit bildete die jüdische Bevölkerung in Gailingen eine Minderheit von knapp 25 Prozent.⁴ Das Verhältnis zur christlichen Mehrheitsbevölkerung war von Abgrenzung und friedlicher Koexistenz geprägt.⁵

Heilbronn entstammte einer angesehenen Arztfamilie, sein Vater und bereits sein Grossvater waren in Gailingen als Landärzte tätig. Als 12-jähriger Schüler begann er, ein Tagebuch⁶ zu verfassen, das heute im Jüdischen Museum Gailingen ausgestellt wird. Im Zeitraum von 1932 bis 1938 schrieb er insgesamt vier Bände. Seine Einträge waren anfangs detailliert und persönlich, später

wurden sie kürzer und sporadischer. Er berichtete über seinen Alltag als Schüler am Gymnasium in Singen, beispielsweise über seine Zeugnisse, oder über seine Sommerferien, in denen er 1935 mit zwei Freunden eine Velotour durch die Schweiz machte. Es werden auch oft antisemitische Vorfälle und wahrgenommene politische Veränderungen beschrieben. Heilbronn notierte beispielsweise im März 1933, dass an öffentlichen Gebäuden die Hakenkreuzfahne gehisst wurde. 1934 schrieb er auf, dass ihm der Theaterbesuch mit der Schule durch den Lehrer aufgrund eines Erlasses verwehrt wurde. Das Tagebuch zeigt seine Perspektive auf die sich verschärfende Ausgrenzung und Verfolgung. Heilbronn klebte in sein Tagebuch Zeitungsausschnitte, Fotos oder Flugblätter, welche er jeweils kommentierte. Im Tagebuch werden somit viele historische Ereignisse erwähnt (z. B. der Reichstagsbrand, der Judenboykott, der Erlass der Nürnberger Gesetze oder der Synagogenbrand in Konstanz 1936) und aus der Perspektive des Jugendlichen eingeordnet.⁷

1938 flüchtete Heilbronn in die Schweiz, wo er eine Lehre als Maschinenschlosser absolvierte. Seiner Familie gelang 1939 die Flucht über die Schweiz nach Kenia. Er blieb allein in der Schweiz zurück. Nach seinem Lehrabschluss wurde er bis Kriegsende interniert.⁸ Heute wird an ihn im Jüdischen Museum Gailingen erinnert. Dieses Museum dient als Erinnerungsstätte für die jüdische Gemeinde, welche gewaltsam aufgelöst wurde, und zeigt die reiche jüdische Geschichte und Kultur der Region.

Überblick Aufgabenset

Zum Tagebuch wurde ein Aufgabenset für Sekundarschüler*innen entwickelt und mit einer zweiten Klasse Niveau A/B in Freienstein (ZH) erprobt.

³ FRIEDRICH Eckhardt, SCHMIEDER-FRIEDRICH Dagmar, *Die Gailinger Juden. Materialien zur Geschichte der jüdischen Gemeinde Gailingen aus ihrer Blütezeit und den Jahren der gewaltsamen Auflösung*, Konstanz, Arbeitskreis für Regionalgeschichte Konstanz, 1981, S. 9.

⁴ BAUMANN Ulrich, *Zerstörte Nachbarschaften. Christen und Juden in badischen Landgemeinden 1862-1940*, Hamburg, Dölling und Galitz, 2000, S. 11.

⁵ FRIEDRICH Eckhardt, SCHMIEDER-FRIEDRICH Dagmar, *Die Gailinger Juden...*, S. 18-20.

⁶ HEILBRONN Heinz, *Tagebuch vom 8. August 1932 bis 8. Oktober 1933. I. Band*, Gailingen, Jüdisches Museum Gailingen, 1933.

⁷ Eine Übersicht zu den wichtigsten Inhalten der Tagebücher findet sich in: HOFMANN Franz, *Tagebuch Heinz Heilbronn 1932-1938. Transkription in Auszügen*, Gailingen, Jüdisches Museum Gailingen, 2010.

⁸ Vgl. Stammbaum der Familie Heilbronn: JÜDISCHES MUSEUM HOHENEMS, *Hohenems Genealogie. Jüdische Familiengeschichte in Vorarlberg und Tirol*, 2013, verfügbar unter: <https://www.hohenemsgenealogie.at/gen/getperson.php?personID=I17484&tree=Hohenems>, konsultiert am 30.07.2023.

Ziel war es, dass die Lernenden den Alltag eines jüdischen Jugendlichen in Deutschland während der 1930er-Jahre anhand des Tagebuchs nacherzählen können und dies auf einem Zeitstrahl mit den allgemeinen historischen Ereignissen in einen Zusammenhang bringen können.

Der Einstieg wurde mit der Klasse über einen konkreten Objektzugang gefunden. Dabei war mir freundlicherweise ein goldener Chanukkaleuchter der Familie Heilbronn zur Verfügung gestellt worden, welcher im Schulzimmer gezeigt werden konnte. Die Schüler*innen hatten den Auftrag, den Leuchter genau zu betrachten und sich dabei erste Fragen zu überlegen. Anschliessend erhielten die Schüler*innen einige Informationen zur Reise des Leuchters und eine Karte. Danach stellten sie eigene Hypothesen auf und leiteten weitere Fragen ab.

Für das Aufgabenset wurde mit dem Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein gearbeitet. Dabei stand hauptsächlich der Prozess der Re-Konstruktion im Fokus. Idealtypisch sollen Lernende in diesem Prozess eigene historische Fragen entwickeln und auf Basis von historischen Quellen und Darstellungen eine Geschichte konstruieren, die ihre Fragen beantwortet und historische Orientierung ermöglicht.⁹ In der hier vorgestellten Unterrichtseinheit lag der Fokus zunächst auf der Fragekompetenz. Zu Beginn überlegten sich die Schüler*innen eigene Fragen, welche durch den Leuchter evoziert wurden. Im Verlauf der Unterrichtseinheit wurde der Fokus dann darauf gelegt, entlang unterschiedlicher Perspektiven und Materialien die Geschichte Heilbronn zu re-konstruieren.

Vor der selbstständigen Arbeit am Aufgabenset lasen die Schüler*innen einen kurzen Informationstext über Heilbronn im Plenum. Er wurde im Unterrichtsmaterial meistens nur beim Vornamen genannt, um den Peer-Aspekt zu verstärken. Anschliessend befassten sich die Lernenden in Zweiergruppen mit fünf Stationen, welche in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden konnten. Die Stationen beleuchteten jeweils im ersten Teil den historischen Kontext, im zweiten Teil

das Tagebuch Heilbronn. In der ersten Station wurde der Aufstieg des Nationalsozialismus und der Antisemitismus behandelt. In der zweiten Station standen die nationalsozialistische Machtergreifung und der Judenboykott vom 1. April 1933 im Fokus. Die dritte Station beschäftigte sich mit dem Thema Schule, während in der vierten Station die Nürnberger Gesetze und die Einschränkungen des jüdischen Lebens thematisiert wurden. Die letzte Station behandelte die Schweiz als Fluchtziel und Heilbronn's Flucht dorthin.

Für jeden Teil der Station gab es jeweils einen Informationstext, in dem Hinweise zum historischen Hintergrund (basierend auf Lehrmitteln) und dem Leben Heilbronn (in Form von Tagebuchtranskripten) zu finden waren, teilweise ergänzt mit Fotos und Scans aus dem Tagebuch. Zu diesen Informationstexten waren eine Reihe von Verständnis- und Reflexionsfragen zu bearbeiten. Häufig mussten die Schüler*innen auch zu zweit etwas nacherzählen oder besprechen.

Sämtliche Texte und Aufgaben waren für zwei Niveaus differenziert. Die Differenzierung fand über die sprachliche Komplexität und die Länge der Texte statt. Ausserdem waren die Aufgaben so konzipiert, dass sie von den Schüler*innen selbstständig bearbeitet werden konnten. Dafür standen für viele Aufgaben Scaffolds zur Verfügung, welche kleinschrittige Anweisungen zum Lösen der Aufgaben anboten. Das Aufgabenset verfügte über zwei Zusatzaufgaben, um die unterschiedlichen Lerntempos der Gruppen auszugleichen.

Während der Arbeit an den verschiedenen Stationen hatten die Schüler*innen einen mitwachsenden Zeitstrahl, welchen sie sukzessive ergänzten. Der Zeitstrahl bestand aus zwei Ebenen, einerseits dem allgemeinen historischen Kontext und andererseits den Ereignissen in Heilbronn's Leben.

Um im Sinne der narrativen Kompetenz «*aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen*»,¹⁰ wurde mit dem Zeitstrahl trainiert, die Geschichte als Verlaufsprozess darzustellen. Indem die Schüler*innen nach jeder Station den Zeitstrahl ergänzten, konnten sie

⁹ SCHREIBER Waltraud, «Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens», *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2008, S. 198-212, hier 202.

¹⁰ PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach, Wochenschau, 2005, S. 36.

die einzelnen Ereignisse besser in Bezug zueinander setzen und hatten so die Möglichkeit, den Prozess der zunehmenden Verfolgung zu erkennen. Die abschliessende Sicherungsaufgabe der Unterrichtseinheit bildete ein Interview, welches die Schüler*innen zu zweit aufnahmen. Sie schlüpften dabei in verschiedene Rollen: Schüler*in A war ein*e Journalist*in, Schüler*in B war ein*e Mitarbeiter*in beim Jüdischen Museum Gailingen. Bei dieser Aufgabe stand die Narration im Zentrum. Als Vorbereitung arbeiteten die Schüler*innen mit dem mitwachsenden Zeitstrahl, bei welchem sie selbstständig wichtige Ereignisse herausgriffen und daraus eine Mindmap erstellten. Für die Kompetenzerreichung war es wichtig, dass die Schüler*innen die Ereignisse nicht einfach aneinanderreihen, sondern die Beziehung der Ereignisse zueinander sahen. In der Aufgabenstellung wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie den Start- und Endpunkt ihrer Erzählung bewusst wählen sollten. Ausserdem wurde vorgegeben, dass die Erzählung einen roten Faden und verschiedene Eskalationsstufen (Verschlechterung der Situation bzw. zunehmende Verfolgung) beinhalten sollte.¹¹ Die Leitfrage des Interviews lautete: Was ist passiert, dass Heinz und seine Familie ihre Heimat Gailingen für immer verliessen? Die im FUER-Modell beschriebenen historischen Methodenkompetenzen helfen, historische Narrationen zu entwickeln bzw. vorhandene Narrationen zu analysieren. Durch die Arbeit mit dem Tagebuch wurde vor allem die Re-Konstruktionskompetenz trainiert, da die Schüler*innen hierbei die verschiedenen Erzählungen aus dem Alltag Heilbronn in ihrer Struktur erfassen und zu einer zusammenhängenden Re-Konstruktion (bzw. Narration) der Vergangenheit verarbeiten mussten.¹²

¹¹ Diese Komponenten der Narrativität (Globalkohärenz, Verlaufsmodell, Definition Anfang-Ende) wurden entnommen aus: PANDEL Hans-Jürgen, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach, Wochenschau, 2015, S. 129-131.

¹² SCHREIBER Waltraud, «Ein Kompetenz-Strukturmodell ...», S. 204.

Beispiel aus dem Aufgabenset

Im Folgenden wird ein Teil der Station A mit dem Titel «Gewalt und Angriffe» genauer beschrieben. Diese Lerneinheit bezieht sich auf Heilbronn. Im Lesetext wird ein Längsschnitt durch die vier Bände des Tagebuchs gemacht und passende Erlebnisse zum Überthema ausgewählt, welche zu verschiedenen Zeitpunkten stattfanden. Im August 1935 schrieb Heilbronn vom Besuch des Reichsstatthalters:

«Heute fährt Reichsstatthalter R. Wagner nach Büsingen über Gailingen. Eben sitze ich in meinem Zimmer, als ich Männer singen höre. Ein schönes Lied, es kommt z. B. darin vor "Juden an den Strang". Es war ein Lastwagen mit Anhänger, voll besetzt mit S. A. Leuten. Sie fahren durchs Ort, wieder zurück. Plötzlich ruft einer "Deutschland", die anderen 30 antworten (schreien) "erwache!" Dann ruft einer allein "Jude", alle andern antworten "verreckel!" Gefühl, wie ich das höre, als sie (S. A.) durchs Ort mit solchen Worten, kann ich nicht beschreiben. [sic]»¹³

Für den Lesetext der Schüler*innen (Abbildung 1) musste der Originaltext aufbereitet werden. Einerseits musste er transkribiert werden, da Heilbronn in Sütterlin-Schrift schrieb, andererseits mussten auch Formulierungen verändert werden, damit der Text für eine*n Sekundarschüler*in aus dem 21. Jahrhundert verständlich wurde. Dabei wurde einerseits versucht, so wenig Veränderungen wie möglich zu machen, um die Authentizität des Textes zu wahren. Andererseits sollte das Tagebuch des diachronen Peers jedoch auch so verständlich sein, dass eine empathische Lernhaltung entstehen konnte. Dabei konnte die Verständlichkeit der Texte während der Erprobung getestet und angepasst werden.

Im Aufgabenteil besprachen die Schüler*innen zuerst zu zweit, wie sie sich beim Lesen der Tagebucheinträge fühlten. Anschliessend fassten sie

¹³ HEILBRONN Heinz, *Juden im 3. Reich! 1935: Tagebuch geführt von Heinz Heilbronn, geführt vom 28. April 1935 [Band III]*, Gailingen, Jüdisches Museum Gailingen, 1935, S. 32.



Station A3: Gewalt und Angriffe

Am 1. April 1933 (Tag des Judenboykotts) schrieb Heinz zum ersten Mal über Menschen, welche Gailingen in Richtung Schweiz verliessen. Am 30. April notierte er Ähnliches:

Ein Tag vor dem 1. Mai. Heute verliessen sehr viele Juden Gailingen, um über den 1. Mai in der Schweiz zu sein, denn sie haben Angst, dass etwas passiert (Totschlag).

Im Mai 1933 schrieb er zur Situation der jüdischen Kinder aus Diessenhofen, welche in Gailingen den Religionsunterricht besuchen:

Die Diessenhofener jüdischen Schulkinder können nur noch mit Begleitung in die Religionschule kommen, denn sie werden sonst von Hitlerjungen verhaufen. Heute bekam Papa einen Brief von der Kreisleitung des Ärztebundes, dass Papa keine Polizeibeamten mehr behandeln dürfe. Die Lage ist sehr drückend. Überall wo man hört, wird auf Juden geschimpft.

Am 25. August 1935 hat Heinz ein Erlebnis mit S.A.-Männern, die den Reichsstatthalter Robert Wagner begleiteten. Reichsstatthalter war ein wichtiges politisches Amt zur Zeit des Nationalsozialismus. Er war der Präsident des Gaus Baden, heutzutage ist Deutschland in Bundesländer unterteilt, 1935 gab es verschiedene Gaue.

Heute fährt Reichsstatthalter R. Wagner nach Bisingen über Gailingen. Eben sitze ich in meinem Zimmer, als ich Männer singen höre. Ein schönes Lied, es kommt z. B. darin vor «Juden an den Galgen». Es war ein Lastwagen mit Anhänger, voll besetzt mit S.A. Leuten. Sie fahren durchs Dorf und wieder zurück. Plötzlich ruft einer «Deutschland», die anderen 30 schreien «erwache!». Dann ruft einer allein «Jude!», alle andern antworten «verrecke!». Das Gefühl, als ich hörte, wie sie mit solchen Worten durchs Dorf fahren, kann ich nicht beschreiben.

Tip: «ein schönes Lied» → das meint Heinz ironisch, er findet es also nicht schön!

Im November 1936, wurde die Synagoge in Konstanz angegriffen. Konstanz ist ungefähr 40 km von Gailingen entfernt.

Die Synagoge in Konstanz brannte am Sonntag früh. Es sind sicher Sachen verbrannt, die Orgel, etc. Wahrscheinlich Brandstiftung.

Sturmabteilung (S.A.)


Die Sturmabteilung war die Kampforganisation der NSDAP und ging mit Gewalt gegen politische Gegner:innen und Personen jüdischen Glaubens vor. Sie war auch eine Art «Hilfspolizei».




Synagoge Konstanz im Jahr 1896. Vom Brand gibt es keine Bilder.

Generallandsarchiv Karlsruhe 69 Baden, Sammlung 1995 F INr. 230, 3
<http://www.landsarchiv-bw.de/plink/?f=4-1779010>

Überlege dir, wie sich Heinz und seine Familie während den beschriebenen Ereignissen fühlten. Welche Optionen hatten sie, um ihre Situation zu verbessern?

 Sie fühlen sich allein gelassen und es war sehr unfair, als ob sie irgendwelche anderen Gestalten wären und eigentlich hatten sie fast keine Möglichkeiten die Situation zu verbessern ausser sich zu verstecken.

Überlege dir, wie sich Heinz und seine Familie während den beschriebenen Ereignissen fühlten. Welche Optionen hatten sie, um ihre Situation zu verbessern?

 Sie waren sehr geschockt und sehr wahrscheinlich auch wütend. Ich habe das Gefühl, dass sie einfach nur Angst hatten, und sie wussten nicht, was sie tun sollen.

Sie hätten in die Schweiz reisen können. ✓

Abbildung 2. Antworten von zwei Schülerinnen aus der Erprobung. Scan: Jan Lüthi.

die Ereignisse mündlich zusammen, sie erzählten also in eigenen Worten nach. Danach folgte eine schriftliche Aufgabe, anhand der die Lernenden überlegten, wie sich Heilbronn und seine Familie während der beschriebenen Ereignisse fühlten. In Abbildung 2 werden zwei Beispiele gezeigt, wie diese Aufgabe beantwortet wurde.

Erkenntnisse aus der Erprobung

In der durchgeführten Erprobung des Aufgabensets konnten mit ethnografischen Beobachtungen¹⁴ Erkenntnisse abgeleitet werden, die zur Überarbeitung des Aufgabensets führten. Es wurde herausgefunden, dass es den Schüler*innen-Gruppen dank der Kooperation untereinander und den

Scaffolds gelang, die Stationen weitgehend selbstständig zu bearbeiten. Die Lehrperson nahm die Rolle des Coachs ein. Es wurde festgestellt, dass die Scaffolds von beiden Niveaus verwendet wurden, somit wurde die anfängliche Idee, Lernhilfen ausschliesslich fürs Grundniveau anzubieten, bei der Überarbeitung verworfen. Die Differenzierung bei den Aufgaben erwies sich in der heterogenen Klasse als gewinnbringend, sie konnte im Überarbeitungsprozess noch verfeinert werden, indem beispielsweise zusätzliche Erklärungen hinzugefügt wurden. Eine weitere Erkenntnis war, dass der Zeitstrahl die Lernenden dabei unterstützte, einen sinnvollen Start- und Endpunkt für ihre Narration zu finden und dabei die Temporalität des historischen Prozesses der zunehmenden Verfolgung zu berücksichtigen.

¹⁴ In der Erprobungsphase übernahm ich die Doppelrolle eines «enseignant-chercheur» im Sinne der teilnehmenden Beobachtung. Ich agierte während des Unterrichts einerseits als Lehrer und andererseits als Beobachter, welcher Feldnotizen erstellte. Diese wurden anschliessend mit allen anderen vorhandenen Daten (Arbeitsblätter, Audioaufnahmen) in einem Protokoll angereichert. Daraus konnten wiederum Erkenntnisinteressen und Fragestellungen abgeleitet werden.

Der Verfasser

Jan Lüthi unterrichtet seit 2020 an der Sekundarschule Freienstein im Kanton Zürich. Sein Lehrdiplom für die Sekundarstufe 1 erwarb er 2022 an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er besuchte im Rahmen einer Studienreise die Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem, wo sein Interesse für die Shoa geweckt wurde.

jan.luethi@schule-rft.ch

Zusammenfassung

Das vorgestellte Aufgabenset stellt einen jüdischen Jugendlichen ins Zentrum, der in seinem Tagebuch die zunehmende Verfolgung in den 1930er-Jahren in Deutschland dokumentierte. Das Unterrichtsmaterial besteht aus fünf Stationen, welche in zwei Niveaus differenziert sind. Die Schüler*innen entwickeln mithilfe eines Zeitstrahls und weiterer Scaffolds eine eigenständige Narration. Mit ethnografischen Beobachtungen wurde erforscht, welche Überarbeitungen notwendig waren, um das Aufgabenset optimal an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen und ihren Kompetenzerwerb zu unterstützen.

Keywords

Nationalsozialismus, Tagebuch, Unterrichtsmaterial, Narrativität, Schweiz

Anouk Eschelmüller, Bündner Kantonsschule, Chur
Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Kolonialismus in der «eigenen» Stadt erfahren – ein Unterrichtsprojekt zur Kolonialgeschichte der Schweiz

Abstract

Inspired by various projects currently dealing with the history of Switzerland and its role in a globally networked world characterized by colonialism, the project idea «Chur kolonial» was born. This was carried out as part of a project week in the spring semester at the Bündner Kantonsschule with the aim of working through some of the colonial entanglements of the city of Chur together with a group of students and making them accessible to the public in the form of an audio tour. What worked well? Where were the difficulties? This paper is intended to make the project concept accessible to other teachers. In addition, possible history didactic potentials of this project work will be presented.

Keywords

Global history, Local history, Swiss colonial History, City tour, Project learning

ESCHELMÜLLER Anouk und STUDER Dominic, «Kolonialismus in der «eigenen» Stadt erfahren – ein Unterrichtsprojekt zur Kolonialgeschichte der Schweiz», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 155-162.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.155

Einleitung

Gab es tatsächlich Bündner Sklavenbesitzer? Wie ist es zu erklären, dass in Chur prächtige Herrschaftshäuser mit Namen wie «Villa Sumatra» stehen? Wie kam es, dass hier Ende des 19. Jahrhunderts eine Schokoladenfabrik entstand und warum liegt eine ägyptische Mumie im Rätischen Museum? Diese Fragen standen am Anfang einer Projektwoche der Bündner Kantonsschule in Chur. Inspiriert von diversen Projekten, die sich mit der Geschichte der Schweiz und ihrer Rolle in einer global vernetzten und von Kolonialismus geprägten Welt auseinandersetzten, entstand die Projektidee «Chur kolonial».¹ Diese wurde im Rahmen einer Projektwoche im Frühlingsemester durchgeführt mit dem Ziel, koloniale Verstrickungen der Stadt Chur mit einer Gruppe von Lernenden aufzuarbeiten und der Öffentlichkeit in Form eines Audiorundgangs zugänglich zu machen. Die Stadt selbst sollte sich dabei als Lernort etablieren: Aus dem Alltag bekannte Gebäude, Plätze und Institutionen sollten aus einem neuen Blickwinkel betrachtet und als Spuren kolonialer Vergangenheit erkannt werden.

Kolonialgeschichte der Schweiz

Derzeit kann man sich in verschiedenen Schweizer Städten auf Stadtrundgänge der besonderen Art begeben. So kann man in St. Gallen etwa die Spuren des Rassismus entdecken und in Zürich nimmt

¹ Die Projektidee ging ausserdem aus einer Lektionsreihe über die globalen Verflechtungen der Bündner Südtäler im 17. und 18. Jahrhundert hervor, die im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht» entwickelt wurde.



Abbildung 1. Besuch des Stadtrundgangs «Zürich Kolonial» zu Beginn der Themenwoche.

der Verein *Zürich-kolonial* mit in die koloniale Vergangenheit der Limmat-Stadt. Stadtrundgänge, die sich mit den kolonialen Verstrickungen beschäftigen, sind im Trend – und reagieren auf die aktuelle Forschung. Jüngere Forschungsarbeiten wie etwa diejenigen von Patricia Purtschert, Christof Dejung und Bernhard C. Schär arbeiten die verschiedenartigen Verbindungen der Schweiz mit der kolonialen Welt auf und versuchen damit, eine Geschichtsschreibung zu ergänzen, die sich bis anhin hauptsächlich auf den nationalstaatlichen Rahmen konzentriert hat²; auf eine Schweiz also, die formal keine Kolonien besass.

² Vgl. dazu etwa PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld, transcript, 2013; SCHÄR Bernhard C., *Tropenliebe. Schweizer Naturforscher und niederländischer Imperialismus in Südostasien um 1900*, Frankfurt am Main, Campus Verlag, 2015; ZANGGER Andreas, *Koloniale Schweiz. Ein Stück Globalgeschichte zwischen Europa und Südostasien (1860-1930)*, Bielefeld, transcript, 2011.

Inwiefern war das Land also am Kolonialismus beteiligt? Gemäss Andreas Zangger geht

«Kolonialismus [...] über die formale Herrschaft hinaus und umfasst die Realisierung dieser Herrschaft im kolonialen Alltag [...] Will man die Beziehungen, „der Schweiz“ zum Kolonialismus analysieren, so gilt es, zuerst die Netzwerke zwischen der Schweiz und den ehemaligen Kolonien zu rekonstruieren und den Verkehr innerhalb dieser Netzwerke zu untersuchen.»³

Die Erforschung und Offenlegung der kolonialen Vergangenheit der Schweiz erfordert also die Untersuchung verschiedener Bereiche kolonialen Handelns. Neben der Rolle von Schweizer Forschern, Missionar*innen und Söldnern in Übersee analysieren aktuelle Forschungsprojekte entsprechend auch Kinderbücher oder

³ ZANGGER Andreas, *Koloniale Schweiz ...*, S. 28.

die Entwicklungspolitik, um zusätzlich zu den wirtschaftlichen und politischen Dimensionen der kolonialen Verstrickungen auch koloniale Denk- und Handelsmuster aufzuzeigen, die in der Schweiz bis heute nachwirken.⁴

Globales im Lokalen verstehen

In vielen (älteren) Geschichtslehrmitteln wird die Schweiz in Zusammenhang mit dem Kolonialismus nicht oder nur am Rande als wirtschaftliche Trittbrettfahrerin behandelt.⁵ Das Hauptziel des im Folgenden skizzierten Schulprojekts war es, den städtischen Raum dazu zu nutzen, Aspekte der kolonialen Vergangenheit Churs anzusprechen und erfahrbar zu machen. Ein Söldnergrab, dessen Inschrift auf koloniale Schauplätze verweist, eine öffentliche Wiese mitten in der Stadt, auf der vor wenigen Jahrzehnten Völkerschauen veranstaltet wurden, erzählen – so die Überlegung – mehr als Lehrmitteltexte. Die postkolonialen Spuren können dazu genutzt werden, ein historisches Bewusstsein der Lernenden in Bezug auf die Rolle der Schweiz im kolonialen Kontext zu entwickeln. Entsprechend kann dem Umstand, «dass die Lebenswelt [...] der Schülerinnen und Schüler zwar „vor Ort“ stattfindet, dabei jedoch von komplexen „lokal-globalen“ Strukturen durchdrungen ist»,⁶ Rechnung getragen werden, indem der lokalgeschichtliche Zugang durch die globalgeschichtliche Perspektive ergänzt wird. Gemäss Anke John erweist sich Lokal- und Regionalgeschichte im Unterricht überdies besonders für das forschend-entdeckende Lernen als gewinnbringend.⁷ Obwohl die Lernenden aufgrund

zeitlicher Limiten keine eigenen Recherchen vornehmen konnten, sondern mit von Lehrpersonen zusammengestellten Themendossiers arbeiteten, war es ihnen doch möglich, aus den Unterlagen eigene historische Narrationen zu erarbeiten, die öffentlichkeitswirksam präsentiert werden konnten. Das Erfahren von Geschichte im städtischen Raum sollte entsprechend zurück in die Stadt und an die Öffentlichkeit getragen werden. Besonders die Selbstwirksamkeit, die die Lernenden dadurch erlebten, stellt einen der Vorteile dieser Unterrichtsform dar.⁸

Durchführung und Produkteherstellung

Für die Durchführung des Projekts standen vier Tage zur Verfügung. Der Auftakt fand in Zürich statt. Auf eine kurze Einführung in die Kolonialgeschichte der Schweiz folgte ein Stadtrundgang durch *Zürich kolonial*. Bei der anschließenden Reflexion diskutierten die Schüler*innen das Zielpublikum, das optimale Anspruchsniveau, die zielgruppengerechte Sprache etc. Ebenfalls diente die Führung den Lernenden als Inspiration für das Konzipieren ihres eigenen Rundgangs in Chur. Am zweiten Tag erfolgte das selbstständige Erkunden der (post-)kolonialen Spuren in Chur sowie die Erarbeitung der einzelnen Stationen, wobei jeweils 2-4 Schüler*innen an einer Station mitarbeiteten. Als Grundlage diente jeder Gruppe ein Dossier mit Hintergrundtexten und Quellen zu den jeweiligen Erinnerungsorten. Die Aufgabe der Lernenden bestand darin, sich selbstständig in das Material einzuarbeiten und anschliessend einen adressat*innengerechten Text, ausgerichtet auf ein Audiopublikum mit wenig Wissen zur Schweizer Kolonialgeschichte, zu erstellen. Unterstützung vor allem im Bereich des *story tellings* erhielten die Gruppen unter anderem von der Autorin und Journalistin Angelika Overath. Bei inhaltlichen Fragen konnten sie auf Literatur sowie Expert*innen-Wissen zurückgreifen. Sowohl die Leiterin des Rätischen Museums als auch Mitarbeiter*innen des Stadtarchivs Chur und des Staatsarchivs

⁴ Vgl. dazu etwa PURTSCHERT Patricia, LÜTHI Barbara, FALK Francesca (Hrsg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld, transcript, 2013.

⁵ So etwa: GROSS Christophe, NOTZ Thomas, STALDER Birgit (Hrsg.), *Schweizer Geschichtsbuch 2. Von Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg*, Berlin, Cornelsen, 2019.

⁶ POPP Susanne, «Globalgeschichte und Geschichtsunterricht. Das Konzept der globalgeschichtlichen Perspektivierung», in LINGELBACH Gabriele (Hrsg.), *Narrative und Darstellungsweisen der Globalgeschichte*, Oldenburg, De Gruyter, 2022, S. 159-176, hier S. 162. <https://doi.org/10.1515/9783110743067-009>, konsultiert am 31.10.2022.

⁷ Vgl. JOHN Anke, *Lokal- und Regionalgeschichte*, Frankfurt am Main, Wochenschau, 2018, S. 169.

⁸ Vgl. dazu JOHN Anke, *Lokal- und Regionalgeschichte...*, S. 77.



Abbildung 2. Aufnahmen im Studio von Radiotelevision Svizra Rumantscha (RTR).

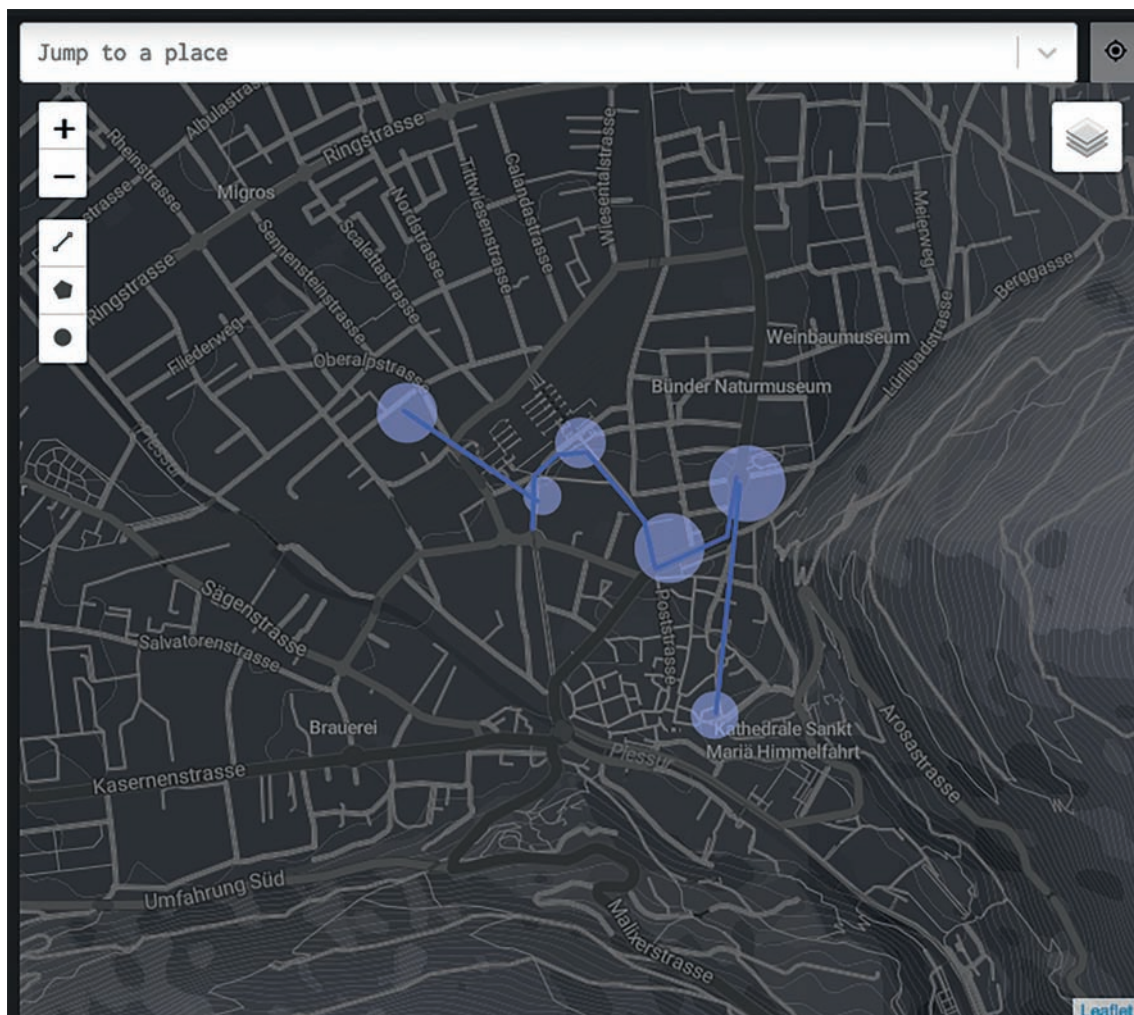


Abbildung 3. Screenshot-Ausschnitt aus der App «Echoes», der die Stationen des Stadtrundgangs zeigt, die beim Passieren automatisch abgespielt werden (07.06.2023).

Graubünden stellten sich als Berater*innen zur Verfügung.

Die fertiggestellten Texte wurden im Studio von Radiotelevision Svizra Rumantscha (RTR) aufgenommen. Hier stand insbesondere die Bedeutsamkeit der Schülerprodukte im Vordergrund. Nicht im Schulzimmer selbst, sondern in einem professionellen Studio mit professioneller Begleitung sollten die erarbeiteten Texte aufgezeichnet werden. Vorgängig erhielten die Schüler*innen einen Input von einem RTR-Moderator zu Stimmtraining und Sprechtechnik.

Die Beiträge wurden anschliessend in die App «Echoes» (<https://echoes.xyz/>) übertragen, eine App, die frei verfügbar ist. Der innovative Charakter der App liegt darin, dass Audioaufnahmen

mit GPS-Koordinaten verbunden werden und dadurch beim Passieren der entsprechenden Stationen auf dem Rundgang automatisch abgespielt werden. Somit wird ein individuelles Erkunden des Rundgangs ermöglicht. Das Ende der Themenwoche bildete der Besuch des Rätischen Museums und einer Ausstellung zum Thema «Provenienz» sowie die gemeinsame Begehung des Audiostadtrundgangs.

Stationen des Stadtrundgangs

Der Stadtrundgang umfasst sechs Stationen. Die Anzahl der Stationen ist unter anderem der Thematik geschuldet. Wie die aktuelle Forschung

offenlegt, sind die kolonialen Denk- und Handlungsweisen der Schweiz vielfältig.

Bei der «ersten» Station ging es neben der inhaltlichen Einführung des Publikums in die Kolonialgeschichte der Schweiz für die Lernenden darum zu eruieren, an wen sich das Angebot des Stadtrundgangs richtet und was die Besuchenden konkret erwartet.

Zwei Stationen thematisieren die beiden Herrschaftshäuser *Villa Planta* (das heutige Kunstmuseum) und *Villa Sumatra*. Beide dienen als Erinnerungsorte für die wirtschaftlichen Verstrickungen der Villabesitzer mit der kolonialen Welt. Während der Bauherr der Villa Planta, Jacques von Planta, dank seines sehr erfolgreichen Baumwollunternehmens in Alexandria zu Geld gekommen war, war Charles Müller-Hähl, der Besitzer der Villa Sumatra, mit Tabakplantagen in Sumatra zu Reichtum gekommen. Besonders bei Letzterem wird die Ausbeutung in den Kolonien, in diesem Fall von chinesischen Arbeiter*innen auf den Tabakplantagen, thematisiert. Ausserdem weist Müller-Hähl gleich eine zweite Verflechtung mit der Kolonialgeschichte auf. Er gründete zusammen mit Carl Georg Bernhard nach seiner Heimkehr die Schokoladenfabrik *Chocolat Grison*. Das Grab von Samuel de Stampa auf dem Daleu-Friedhof zeigt die militärische Dimension des Schweizer Kolonialismus auf. Als Söldner kämpfte de Stampa spätestens ab 1847 für die niederländisch-indische Armee – wie auch Hans Christoffel, ein weiterer Bündner Söldner.⁹ Christoffel war Anfang des 20. Jahrhunderts einer der höchstdekorierten Offiziere in der niederländisch-indischen Armee und als ausführende Hand an diversen Kriegsverbrechen auf der Insel Flores beteiligt.

Die Station bei der Quaderwiese lenkt den Blick schliesslich weg von kolonialem Handeln in den Kolonien hin zur Schweiz selbst. Auf dieser mittlerweile mitten in der Stadt gelegenen Wiese veranstaltete der Zirkus Knie bis in die 1960er-Jahre diverse *internationale Zirkusprogramme*, auch bekannt als *Völkerschauen*, bei denen «*ausseruropäische*» Menschen ausgestellt wurden. Diese

Schauen prägten das Bild, das sich die Gesellschaft von den «*fremden*» Menschen machte, und zementierten Stereotype über vermeintlich homogene Bevölkerungsgruppen.¹⁰

Die «*letzte*» Station beim *Rätischen Museum* erzählt die Geschichte der ägyptischen Mumie von Ta-di-Isis, die einst im Museum ausgestellt wurde. Ta-di-Isis gelangte im Zuge einer regelrechten Ausplünderung Ägyptens im 19. Jahrhundert nach Chur. Jacques von Planta, schickte die Mumie einst als Geschenk an seinen Vetter, den Museumsgründer Peter Conradin von Planta. Im Zusammenhang mit der Mumie behandeln die Schüler*innen unter anderem Herausforderungen der Provenienzforschung.

Reflexion

Das am letzten Tag der Themenwoche eingeholte Feedback zeigte, dass die Schüler*innen mit ihren Schlussprodukten zufrieden waren. In kurzer Zeit eigneten sie sich erstaunlich viel Wissen zur Thematik an, was sich unter anderem in der Diskussion über die Provenienz der Museumsgegenstände während des Besuchs des Rätischen Museums zeigte.

Einige Vorteile von Lokalgeschichte wurden in ihren Rückmeldungen unmittelbar deutlich. So wurden unter anderem die erfahrene Lebendigkeit und Emotionalität offenkundig, die die erarbeiteten Narrationen auslösten. Es sei etwa «*eindrücklich*» oder «*erschütternd*» gewesen, die Hintergründe der einzelnen Stationen bei der Auseinandersetzung mit den Dossiers zu erfahren bzw. diese vor Ort als Audiobeiträge zu hören. Offenbar löste diese Erfahrung bei einigen Schüler*innen einen grundsätzlichen Wandel in der Wahrnehmung des städtischen Raums aus. Der Gang durch die Stadt bzw. der Blick auf einzelne Gebäude und Plätze sei nun ein völlig anderer, konstatierte ein Schüler.

Wie sich vor allem bei den Stationen «*Quaderwiese*» und «*Mumie*» zeigte – zwei Stationen, die

⁹ Vgl. <https://www.woz.ch/1933/hans-christoffel/ein-buendner-jagd-hund-in-indonesien>, konsultiert am 28.06.2023.

¹⁰ Vgl. dazu etwa BRÄNDLE Rea, *Wildfremd, hautnah. Zürcher Völkerschauen und ihre Schauplätze 1835-1964*, Zürich, Rotpunkt, 2013.

konkrete Beispiele von betroffenen Menschen thematisieren – war Empathie ein grosser Motivationsfaktor. Die Schüler*innen, die sich mit diesen Inhalten beschäftigten, waren «*betroffen*». Gleichzeitig stellte diese Betroffenheit auch eine Schwierigkeit dar. So verloren die Lernenden beim Konzipieren der Texte teilweise die wissenschaftliche Distanz. Ein Umstand, der – so versicherte dies Angelika Overath – allerdings gleichzeitig ein konstitutiver Bestandteil des *story tellings* sei. Überhaupt zeigte sich in den Schüler*innenprodukten der anspruchsvolle Spagat zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Zugänglichkeit der Inhalte für ein breites Publikum. Die politische Brisanz, die das Thema zurzeit aufweist, etwa im Zusammenhang mit der Rückführung von Mumien, erforderte einen sachlichen Umgang mit der Thematik.

Eine weitere Herausforderung stellte die Quellenlage dar. Obwohl in Bezug auf Lokalgeschichte die Verfügbarkeit von Materialien gemäss John grundsätzlich ein Pluspunkt sei,¹¹ stellten sich die Vorbereitungen der Themenwoche bzw. das Zusammenstellen der einzelnen Dossiers als sehr recherche- und zeitintensiv heraus. Dies zeigte sich vor allem bei Quellen, die über das Lokale hinaus koloniale Verflechtungen in den Blick nehmen sollten. Während etwa die Geschichte der Villa Planta oder die Provenienz der Mumie bestens

erforscht und dokumentiert sind, ist über die Vergangenheit der Villa Sumatra und seinen Besitzer, den Plantagenbesitzer und Schokoladenfabrikanten Charles Müller-Hähl, wenig bekannt. Für die Zusammenstellung des Schüler*innen-Dossiers waren hier weitreichendere Recherchen nötig, die unter anderem durch das Staatsarchiv Graubünden sowie das Rätische Museum ermöglicht wurden. Dennoch blieben einige Fragen offen. Weitere angedachte Stationen, wie etwa ein Wappen mit der Abbildung eines M-Kopfs beim Arcasplatz, konnten nicht realisiert werden, da keine der von uns angefragten Fachpersonen Auskunft geben konnten und auch keine schriftlichen Hinweise dazu auffindbar waren.

Eine weitere Herausforderung stellte der Zeitrahmen dar. Für die Einarbeitung in die Themen sowie das Erstellen und Überarbeiten der Texte standen den Schüler*innen knapp eineinhalb Tage zur Verfügung. Während die Lernenden dies in ihren Rückmeldungen selbst nicht bemängelten, zeigte sich die relativ knappe Zeitspanne für die Durchführung dieses ambitionierten Projekts teilweise in der Qualität der Endprodukte.

Trotz allem ist das Projekt insgesamt als gelungen zu bewerten, nicht zuletzt weil sich die Lernenden für das Thema begeistern konnten, was sich auch in ihrer Bereitschaft zeigte, intensiv und konstruktiv mitzudenken und mitzuarbeiten.

¹¹ Vgl. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14355>, konsultiert am 28.06.2023.

Die Verfasser*innen

Anouk Eschelmüller studierte Geschichte und Politikwissenschaften an der Universität Zürich und absolvierte im Anschluss das Lehrdiplom für Maturitätsschulen. Zurzeit arbeitet sie an der Bündner Kantonsschule als Geschichtslehrerin. Die Zusammenarbeit zwischen der Autorin und dem Autor hat ihren Ursprung in einem SNF-Forschungsprojekt zum Thema «Globalgeschichte» und ist somit ein Beispiel, wie der Transfer zwischen Forschung und Praxis gegenseitig gewinnbringend genutzt werden kann.

anouk.eschelmuller@bsk-campus.ch

Dominic Studer, M.A.: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und Doktorant am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel mit dem Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven und historisches Lernen im Geschichtsunterricht».

dominic.studer@fhnw.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4079-7387>

Zusammenfassung

Inspiziert von diversen Projekten, die sich aktuell mit der Geschichte der Schweiz und ihrer Rolle in einer global vernetzten und von Kolonialismus geprägten Welt auseinandersetzen, entstand die Projektidee «Chur kolonial». Diese wurde im Rahmen einer Projektwoche im Frühlingsemester 2023 durchgeführt mit dem Ziel, einige koloniale Verstrickungen der Stadt Chur zusammen mit einer Gruppe von Lernenden aufzuarbeiten und der Öffentlichkeit in Form eines Audiorundgangs zugänglich zu machen. Die Stadt selbst sollte sich dabei als Lernort etablieren.

Keywords

Globalgeschichte, Lokalgeschichte, Schweizer Kolonialgeschichte, Stadtrundgang, Projektlernen

Ressources pour l'enseignement

Materialien für den Unterricht

Risorse didattiche

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Enseigner l'histoire avec ChatGPT. Les élèves écriront-ils désormais l'histoire avec un robot?

Abstract

Since ChatGPT burst onto the public scene at the end of 2022, there has been a wave of fascination and fear in the educational field. After presenting the principles of how it works, this article places it in relation to other uses of AI in history, such as the interactive holograms of witnesses from Steven Spielberg's *USC Shoah Foundation*. It continues with activities based around ChatGPT, designed to develop students' historical thinking while encouraging them to reflect on the challenges facing history in the digital age.

Keywords

ChatGPT, AI, USC Shoah Foundation, History oral, Students' historical thinking

Et soudain ChatGPT apparut (30 novembre 2022)

Le débat sur les promesses et les risques de l'intelligence artificielle est bousculé le 30 novembre 2022, lorsque l'entreprise OpenAI lance ChatGPT, version améliorée et gratuite de GPT-3. Le succès est foudroyant, puisqu'en décembre, plus d'un million de personnes ont déjà utilisé ChatGPT¹. Le dispositif proposé par l'application repose sur l'association de deux types de technologies: un modèle de langage (GPT-3 alors et désormais – possiblement – GPT-4) et une messagerie instantanée. La messagerie permet aux utilisateurs de poser des « questions » ou de donner des « consignes » à la machine, afin d'obtenir des productions textuelles variées. Ces productions sont générées par un modèle de langage (p. ex. GPT-3) grâce à des calculs probabilistes appliqués à des quantités massives de données²:

« Ayant été entraînés sur une grande quantité de données, notamment des sites Web, des livres et Wikipédia, ces systèmes peuvent imiter différents styles littéraires, et notamment expliquer dans un style biblique comment retirer un sandwich d'un magnétoscope, écrire des poèmes dans le style de Baudelaire ou produire des scénarios de scènes de l'émission à succès Friends. »³

KAUFMANN Lyonel, « Enseigner l'histoire avec ChatGPT. Les élèves écriront-ils désormais l'histoire avec un robot? », in *Didactica Historica 10/2024*, pp. 165-169.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.165

¹ BOINE Claire, CASTETS-RENARD Céline, « ChatGPT: "Le plagiat n'est que l'arbre qui cache la forêt" », *The Conversation*, 28 février 2023, <http://theconversation.com/chatgpt-le-plagiat-nest-que-larbre-qui-cache-la-foret-198972>, consulté le 21.06.2023.

² ALOMBERT Anne, « ChatGPT: Derrière le mythe de l'intelligence artificielle, les dangers des automates computationnels », *lvsl.fr – Tout reconstruire, tout réinventer*, 27 mars 2023, <https://lvsl.fr/chatgpt-derriere-le-mythe-de-intelligence-artificielle-les-dangers-des-automates-computationnels/>, consulté le 21.06.2023.

³ BOINE Claire, CASTETS-RENARD Céline, « ChatGPT: "Le plagiat n'est que l'arbre..." ».

Ces modèles sont révolutionnés en 2017 par l'invention d'une nouvelle technologie, appelée transformeurs. Outre ChatGPT, de nombreux modèles de langage utilisant ces transformeurs ont vu le jour, tels que Bloom, LaMDA, Megatron-Turing NLG ou PaLM⁴.

Ces modèles de langage ne sont cependant pas nouveaux. Vous les trouvez de diverses manières, par exemple, via un chatbot qui apparaît pour vous proposer de vous aider et de répondre à vos questions, via un chat sur un site Internet, dans vos logiciels lorsque ceux-ci vous suggèrent des mots dans la phrase que vous êtes en train de rédiger ou en utilisant une application de traduction à l'exemple de *DeepL*.

Un précédent en histoire : les hologrammes de USC Shoah Foundation de Steven Spielberg

En 1994, à l'époque du succès de *La liste de Schindler*, Steven Spielberg décide de lancer à Los Angeles la fondation Shoah. Créée en 1999, la Shoah Foundation Institute for Visual History and Education (USC Shoah Foundation depuis 2023) se transforme au fil des années en une collection de plus de 55 000 entretiens. En 2011, la fondation et l'Institute for Creative Technologies (ITC) mettent au point un nouvel outil qui permet de modéliser les survivant-e-s encore en vie sous la forme d'hologrammes interactifs, répondant aux questions des visiteurs ou, depuis 2022, des internautes avec leur dispositif *iwitness*⁵.

Fondamentalement, le principe de fonctionnement de ces hologrammes est comparable à un dispositif, tel que ChatGPT. Les propos enregistrés des témoins sont transformés en données singulières. En fonction de la question posée,

l'algorithme recomposera le témoignage pour fournir une réponse que l'hologramme transmet aux personnes présentes. Ainsi, à chaque question, un témoignage est recréé à partir d'un témoignage original enregistré précédemment, à l'instar des réponses à vos questions posées à ChatGPT. La nature même du témoignage numérique ainsi produit bouscule et interpelle le champ et les concepts de l'histoire orale. La notion de sources est elle-même remise en cause dans les discours produits par ces hologrammes. La valeur d'un tel document mérite réflexion. Dans le cas présent, celui-ci répond davantage à des objectifs mémoriels qu'à des objectifs historiques⁷.

Il n'empêche que ce type de dispositif et de contenu « historique », qui s'appuie sur des outils provenant de l'intelligence artificielle, ne manquera pas de se multiplier. Alombert⁸ préfère parler d'automate computationnel que d'intelligence artificielle. Nous la rejoignons à ce propos et il convient, selon nous, de préparer et de former les élèves à ces nouveaux usages de l'histoire.

Trois pistes de recours aux automates computationnels (IA) en enseignement de l'histoire

Il nous paraît important d'aborder les dispositifs que nous avons à disposition pour permettre à nos élèves à la fois de comprendre les enjeux de ces automates computationnels (IA) en exploitant leur potentiel dans le cadre du développement d'une réflexivité historique et de leur permettre d'écrire une prose différente de celle que ces automates produisent.

Nous vous proposons ici trois pistes d'utilisation de ChatGPT en classe d'histoire pour des élèves de 10 à 18 ans. La première piste consiste à utiliser cet outil en fonction de son potentiel exploratoire amenant les élèves à apprendre à poser des questions et à aborder une situation historique

⁴ BOINE Claire, CASTETS-RENARD Céline, « ChatGPT : "Le plagiat n'est que l'arbre..." ».

⁵ Natural Language Processing (NLP) : « Définition et principes », *Formation Data Science* | *DataScientest.com*, 22 juillet 2020, <https://datascientest.com/introduction-au-nlp-natural-language-processing>, consulté le 15.06.2023.

⁶ *USC's Biggest Wins in Computing and AI*, USC Viterbi | School of Engineering, 28 juillet 2022, <https://viterbischool.usc.edu/news/2022/07/uscs-biggest-wins-in-computing-and-ai/>, consulté le 15.06.2023.

⁷ BERTRAND Mickaël, *Les fantômes de la mémoire vous racontent la Shoah*, Histoire, Mémoire et Société (ISSN: 2261-4494), 1^{er} août 2013, <http://histoirememoire.over-blog.com/article-les-fantomes-de-la-memoire-vous-racontent-la-shoah-119342394.html>, consulté le 21.02.2023.

⁸ ALOMBERT Anne, « ChatGPT : Derrière le mythe... ».

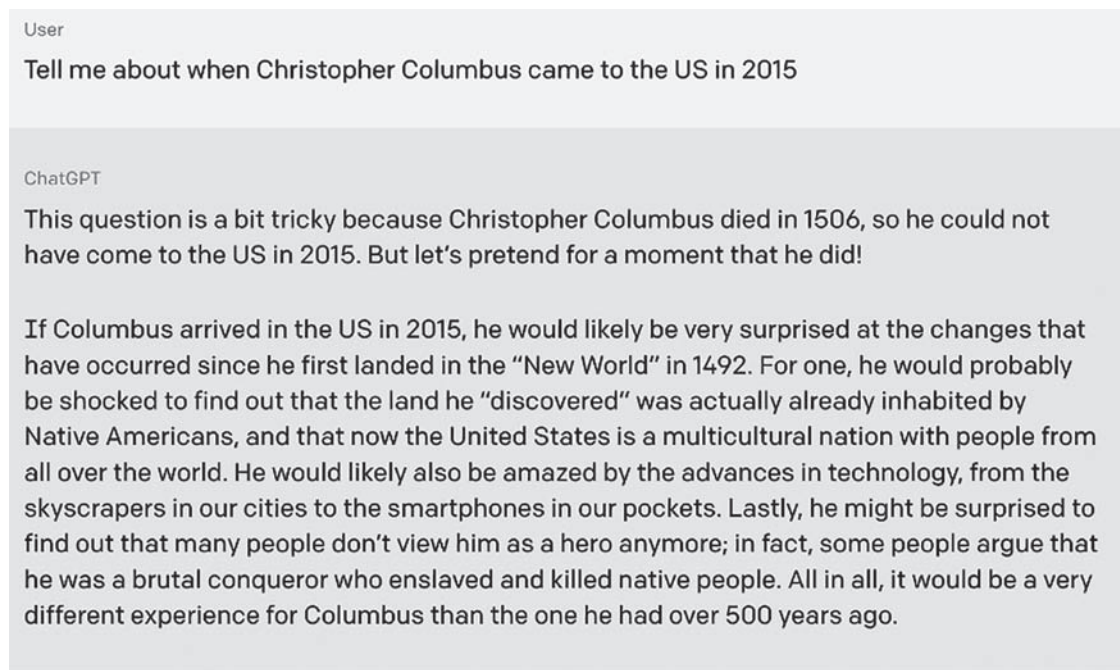


Figure 1. Capture d'écran de ChatGPT.

sous différents points de vue (démarche initiale d'une enquête historique). S'inscrivant dans deux des heuristiques de Wineburg⁹, la deuxième piste envisage les productions de l'IA sous l'angle de la vérification et de la corroboration des sources à disposition et d'une lecture approfondie de celles-ci. Notre troisième proposition prolonge l'activité précédente et s'approche d'une activité d'écriture historique en demandant aux élèves de rédiger un article de type encyclopédique.

1. Utiliser en histoire le caractère exploratoire d'un outil, tel ChatGPT

Dans *Inside Higher Ed*, Susan D'Agostino fait le point sur le caractère exploratoire de l'AI avec onze experts universitaires afin de savoir comment exploiter son potentiel et d'éviter les risques de cette technologie¹⁰.

⁹ WINEBURG Samuel, «On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy», *American Educational Research Journal* 28(3), 1991, pp. 495-519, <https://doi.org/10.2307/1163146>, consulté le 08.07.2023.

¹⁰ D'AGOSTINO Susan, «ChatGPT Advice Academics Can Use Now», *Inside Higher Ed*, 12 janvier 2023, <https://www.insidehighered.com/news/2023/01/12/academic-experts-offer-advice-chatgpt>, consulté le 15.06.2023.

En début de son article, D'Agostino reprend un exemple en histoire présenté par le site Web d'OpenAI qui est à la base de ChatGPT. Le test est basé sur une question en anglais comportant volontairement une erreur et que nous avons traduite «*Parlez-moi de la venue de Christophe Colomb aux États-Unis en 2015*».

Cette idée d'interroger ChatGPT, relativement au regard que Christophe Colomb porterait sur les États-Unis en 2015, nous incite à «jouer» sur les temporalités. Quelle serait par exemple sa réaction postulée par ChatGPT si nous nous déplaçons sur la ligne du temps, par exemple, en 1700?

«Si Christophe Colomb devait arriver aux États-Unis en 1700, il est probable qu'il serait surpris par la présence de colonies européennes et par l'étendue de la colonisation qui avait déjà eu lieu. Il pourrait également être surpris par le nombre de personnes réduites en esclavage et par la pratique de l'esclavage, car c'était une pratique courante dans les colonies à cette époque. Cependant, il est important de noter que dans le passé, Christophe Colomb et son équipage ont commis des atrocités contre la population indigène, et son arrivée aux États-Unis en 1700 serait certainement controversée et mal accueillie. Il est

également important de noter qu'en 1700, les États-Unis en tant que pays n'existaient pas encore et qu'il s'agissait de colonies britanniques.»¹¹

Bien entendu, la réponse produite n'est pas la finalité d'un tel travail. Un outil comme ChatGPT permet ainsi aux élèves de poser toutes sortes de questions relatives à un thème historique, d'obtenir une réponse sans la crainte d'être jugé par un adulte et de comparer les différentes réponses obtenues par chacun-e. Un tel caractère exploratoire « libre » est plutôt rare en enseignement de l'histoire. C'est aussi un excellent outil pour que les élèves apprennent à formuler leur question¹².

Il est également possible d'envisager des questions abordant la notion du point de vue en histoire sur une longue durée. En voici quelques exemples :

- Quel était l'avis de Christoph Colomb concernant les Peuples autochtones d'Amérique en 1492 ?
- Quel était l'avis des Européens concernant les Peuples autochtones d'Amérique en 1700 ?
- Quel était l'avis en 1700 des Peuples autochtones d'Amérique relativement à Christoph Colomb ?
- Quel est l'avis actuel des Européens relativement à Christophe Colomb ?

La comparaison des questions et des réponses est une bonne opportunité d'observer le fonctionnement de tels outils en classe et de prolonger le thème ou le sujet abordé en histoire.

2. Activités de vérification (*factchecking*) et de corroboration des sources utilisées

ChatGPT possède un grand point faible : les sources utilisées pour répondre au texte produit ne peuvent pas être identifiées. Cependant, il existe un autre outil inspiré par OpenAI WebGPT qui indique les sources de sa réponse : perplexity.ai¹³. Il est ainsi possible de demander aux élèves de vérifier les informations en consultant les sources

proposées par perplexity.ai. Les élèves ont alors la possibilité de procéder à la critique des sources (Qui est l'auteur-trice de la source ? Quel est le type de document référé ? Quelle est la provenance ? etc.), puis de travailler par corroboration en les croisant avec d'autres sources en lien avec la situation historique travaillée.

Au final, les phrases attestées seront conservées dans le texte original. Dans le cas contraire, les élèves les supprimeront¹⁴.

3. Rédiger un article de type encyclopédique

L'activité de *factchecking* ci-dessus peut être préalable à la rédaction d'un texte plus développé sur la base première du résultat présenté par perplexity.ai. Le travail réalisé s'apparente à la forme de rédaction d'un article encyclopédique collaboratif rédigé par plusieurs élèves que l'on peut comparer à un article de l'encyclopédie *Wikipédia*. Il est ensuite demandé aux élèves de compléter le texte en s'appuyant, par exemple, sur un article d'un dictionnaire historique, tels le *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)* ou leur manuel scolaire. Leur texte doit être agrémenté d'une source iconographique en lien avec chaque paragraphe du texte alors produit. Chaque source iconographique est légendée et référencée. En outre, les élèves doivent justifier leur choix.

Au terme de ce travail, les différents articles produits par les élèves sont évalués, débattus et certifiés par la classe à l'exemple des articles collectivement produits sur une plateforme comme *Wikipédia*. La production finalement retenue par la classe est ensuite comparée avec la production initiale de perplexity.ai.

En procédant de cette manière, les élèves apprennent à « *distinguer un dispositif comme Wikipédia et un dispositif comme ChatGPT : les deux outils symbolisent en fait deux visions antithétiques du Web, la première fondée sur l'ouverture et*

¹¹ Réponse de ChatGPT, Traduction en français par DeepL.

¹² À ce propos, les enseignant-e-s peuvent consulter le guide de l'*Art du prompt* proposé par l'*École branchée*, <https://ecolebranchee.com/lart-du-prompt-guide-101-pour-les-personnes-enseignantes/>, consulté le 15.06.2023.

¹³ <https://perplexity.ai>.

¹⁴ Plus concrètement, vous trouverez une démarche pour le cycle 2 et une pour le cycle 3 aux adresses suivantes : <https://dgxy.link/Gi7H4> et https://dgxy.link/chatgpt_3 tant pour cette activité de *factchecking* que pour la suite de notre propos.

l'intelligence collective, et la seconde sur l'extractivisme et le calcul automatisé»¹⁵.

Une telle production par les élèves leur permet donc de se confronter, à la fois, à l'écriture historique en rédigeant un article de type encyclopédique et aux spécificités de deux dispositifs numériques de conceptions fort différentes.

Conclusion

Il ne s'agit pas tant de nous demander si nous devons accompagner ou interdire ChatGPT, mais de «*s'interroger sur les dispositifs numériques au*

service de l'intelligence collective et porteurs d'avenir pour les sociétés»¹⁶.

Globalement, il est intéressant d'observer le potentiel exploratoire, voire combinatoire, de tels outils dans le cadre de l'histoire et les perspectives de «réimagination» de l'enseignement de l'histoire pour aider nos élèves à rédiger un récit différent de celui que les machines produisent, pour développer leurs capacités d'analyse et de pensée critique ou pour comprendre quelle histoire ces machines génèrent ainsi que leurs limites. Ce type de travail doit permettre également aux enseignant-e-s et aux élèves de réfléchir sur la nature de ce qu'on appelle l'intelligence artificielle.

L'auteur

Lyonel Kaufmann est professeur associé de didactique de l'histoire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse). Ses recherches portent sur l'analyse des manuels scolaires et leur utilisation, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et l'utilisation des médias et des technologies ainsi que la place de l'histoire publique dans l'enseignement de l'histoire.

lyonel.kaufmann@hepl.ch

<https://orcid.org/0009-0000-8534-5101>

Résumé

Depuis que ChatGPT a fait irruption sur la place publique à la fin de l'année 2022, un vent de fascination et d'effroi semble souffler dans le domaine éducatif. Après une présentation des principes de son fonctionnement, cet article replace ChatGPT par rapport à d'autres utilisations de l'IA en histoire, tels les hologrammes interactifs de témoins de la USC Shoah Foundation de Steven Spielberg. Il se poursuit avec des activités autour de l'application s'inscrivant dans la perspective du développement de la pensée historique des élèves, tout en les amenant à réfléchir aux enjeux pour l'histoire à l'ère du numérique.

Mots-clés

ChatGPT, AI, USC Shoah Foundation, Histoire orale, Pensée historique des élèves

¹⁵ ALOMBERT Anne, «ChatGPT: Derrière le mythe...».

¹⁶ ALOMBERT Anne, «ChatGPT: Derrière le mythe...»

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
Sivane Hirsch, Université Laval

Étudier les génocides, un outil pour comprendre et prévenir

Abstract

This article reviews the main features and aims of the teaching guide «*Studying Genocides*», available free online. Targeting students at the end of secondary school (aged 16-17), this tool deals with nine genocides of the 20th century and aims to develop critical thinking and democratic, pluralist citizenship. The comparative approach proposed in the different teaching paths enables an understanding of the genocidal process, racism, the different means of prevention and the issues of justice that still arise today. The material is also developed and treated as a sensitive theme, and is presented as a support for teachers, who remain free to make the necessary adaptations to their specific teaching context.

Keywords

Genocide, Racism, ethics, International justice, Teaching history

MOISAN Sabrina et HIRSCH Sivane, «Étudier les génocides, un outil pour comprendre et prévenir», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 171-177.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.171

L'enseignement de thèmes sensibles et complexes comme les génocides comporte plusieurs écueils. Le guide *Étudier les génocides* vise à soutenir cet enseignement pour favoriser des apprentissages riches, durables et propices au développement du pouvoir d'agir. Pour ce faire, le guide propose des parcours pédagogiques abordant neuf génocides du xx^e siècle dans une perspective comparative. Fruit d'un travail de concertation avec des enseignant-es, des expert-es et des membres des communautés qui ont été victimes de génocide, vivant maintenant au Québec ou ailleurs au Canada, il adopte une approche pédagogique interdisciplinaire – histoire, éthique et sociologie –, et antiraciste. Celle-ci a pour visée d'outiller les élèves du secondaire, afin qu'ils et elles comprennent les manifestations du racisme et les conditions sociales propices au génocide, qu'ils et elles reconnaissent les étapes d'un génocide et les moyens à leur disposition, et à leur échelle, pour prévenir un tel phénomène. Le tout s'organise dans une *démarche d'enquête*, propre aux sciences humaines et sociales, qui repose sur la problématisation, la contextualisation, la multiperspectivité, l'agentivité et la réflexion critique. La problématisation se fait à deux niveaux. Elle commence par une grande question qui guide la comparaison entre plusieurs cas de génocides et qui vise la création de généralisations prudentes (par exemple: Quel est le rôle des États dans la protection des minorités d'un pays? Comment la guerre facilite-t-elle un génocide? En quoi l'instauration d'un régime démocratique peut-elle prévenir un génocide?). Dans un deuxième temps, elle invite à l'étude d'un cas particulier de génocide qui a pour visée la réflexion sur celui-ci. Par exemple, pour le génocide au Cambodge, la question posée est la suivante: «*Le meurtre de populations appartenant au même groupe ethnique que les bourreaux, mais définies comme un groupe étranger, peut-il être associé au génocide des minorités ethniques?*» Pour soutenir

PARCOURS 3

Comparaison du processus génocidaire - Enquête



Figure 1. Exemple du parcours d'enquête n° 3.

PARCOURS 4

Comparaison racisme, prévention et justice

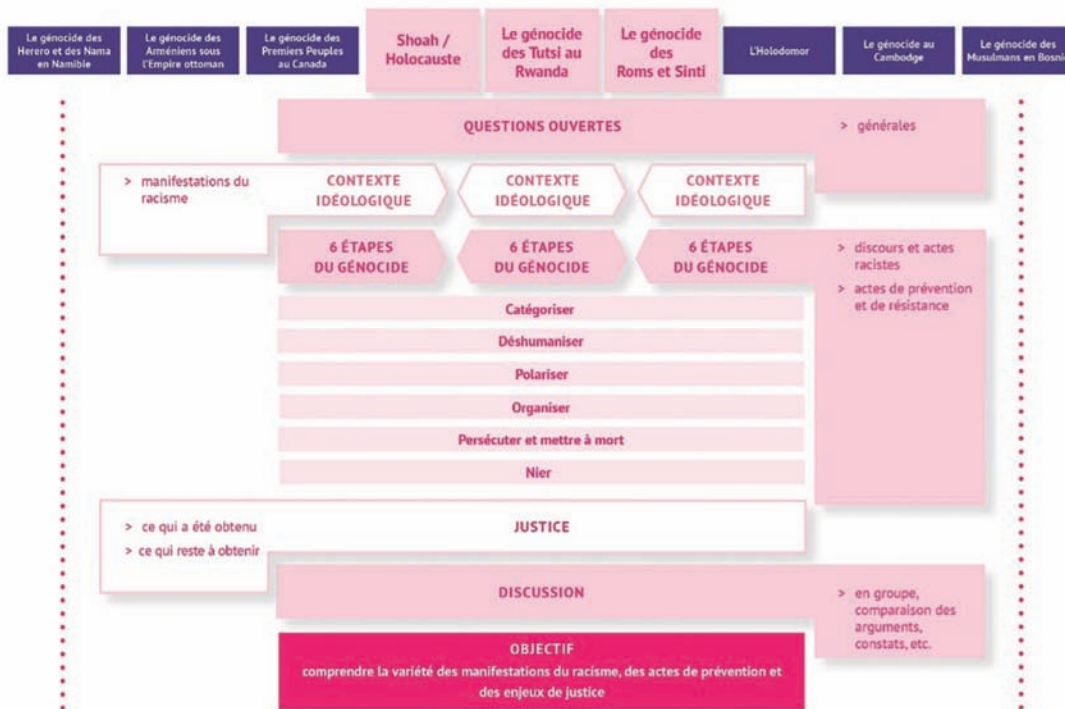


Figure 2. Exemple du parcours d'enquête n° 4.

Le processus génocidaire (Hirsch et Moisan, 2022)

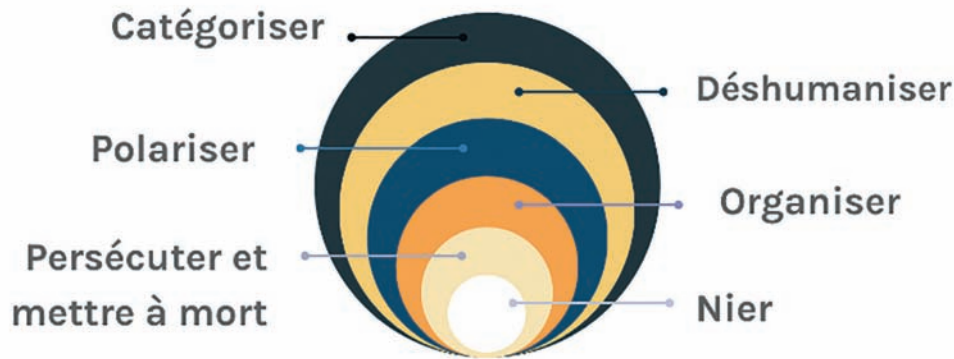


Figure 3. Six étapes pour qualifier un processus génocidaire.

la démarche, l'outil propose, pour chaque cas de génocide, un court texte présentant des repères historiques et idéologiques du *contexte* dans lequel le génocide a pris place. Par la suite, les élèves sont amenés à découvrir les étapes du génocide à l'étude, à comparer différents génocides entre eux, selon les mêmes étapes, afin de voir les différentes formes que peut prendre ce phénomène.

Pour chaque parcours, le guide propose un cahier de l'enseignant-e, un cahier de l'élève, des textes descriptifs des cas de génocide, des fiches notionnelles offrant des contenus supplémentaires pour soutenir l'enseignement (définition des différents crimes fondamentaux internationaux, concept de discrimination positive, prérequis pour la résistance et la prévention, etc.), de même que des vidéos de témoignages et des images d'archives. Les textes soumis aux élèves permettent d'analyser les faits en considérant différentes perspectives d'acteurs variés (génocidaires, victimes, alliés, témoins, etc.), ainsi que leur agentivité.

Cette démarche vise à soutenir les enseignant-es dans l'enseignement de ce thème tout en embrassant sa complexité. Pour ce faire, nous proposons un outil qui prend en compte les questions qui préoccupent régulièrement les enseignant-e-s. Nous présentons quelques aspects des réponses proposées ici.

Comment enseigner et quels contenus doit-on privilégier ?

Pour aider à cibler les contenus incontournables, le guide propose de courts textes résumant chacun des génocides, accompagnés de lignes du

temps, de cartes, de témoignages et de documents historiques. La définition du génocide de l'ONU¹ sert de point de départ pour comprendre le concept, tel qu'il est utilisé par le droit pénal international. À cette définition du concept, servant surtout à déterminer si le phénomène à l'étude peut être considéré ou non comme un génocide, nous ajoutons un outil qui permet de réfléchir au processus. Notre grille du processus génocidaire en six étapes aide à comprendre les génocides de manière systématique et analytique, afin de favoriser la comparaison entre des cas de génocides aux formes différentes et l'identification des moyens de résistance et de prévention de ce crime. Cette grille, inspirée de celle proposée par Gregory Stanton², compte ainsi les étapes : catégoriser, déshumaniser, polariser, organiser, persécuter et mettre à mort, et nier.

Comme les génocides sont des phénomènes marqués par la présence d'une idéologie raciste, un troisième outil d'analyse du racisme est proposé. Dans le parcours pédagogique *Racisme, prévention et justice*, le phénomène du racisme est présenté

¹ À l'article II, de la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*, le génocide est défini comme « l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel : a) Meurtre de membres du groupe ; b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ; c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ; d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ; e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe », <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-prevention-and-punishment-crime-genocide>, consulté le 11.12.2023.

² <https://www.genocidewatch.com/tenstages>, consulté le 11.12.2023.

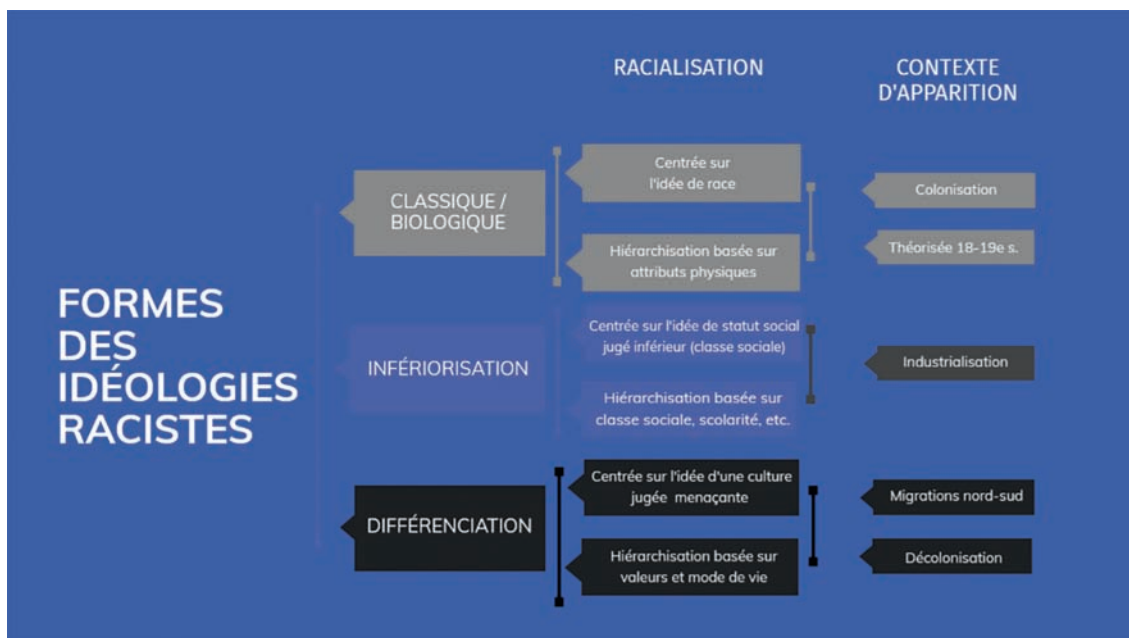


Figure 4. Schématisation des formes d'idéologies racistes.

à travers trois formes idéologiques coexistantes³. Cette schématisation (et les compléments explicatifs qui l'accompagnent) contribue à faire comprendre ce concept et ses manifestations. De ce fait, les élèves comprennent le rôle des idéologies racistes dans l'avènement du génocide, surtout lorsqu'elles s'expriment dans des sociétés où la démocratie est instable ou absente. Une réflexion sur les enjeux de justice permet d'actualiser l'étude, puisque plusieurs de ceux-ci font la Une des journaux, et ce, pour tous les génocides à l'étude.

Comment choisir parmi les nombreuses ressources en ligne existantes pour aborder ce thème avec les élèves ?

Les génocides génèrent une série d'images et de propos choquants et déshumanisants, qui peuvent provoquer de fortes émotions lorsqu'on y est confronté. Afin de favoriser les apprentissages, le vocabulaire des génocidaires et les images choc sont à éviter, car le trop-plein d'émotions empêche

la réflexion. Ainsi, le texte, les documents écrits, de même que les photographies d'archives qui illustrent les événements ont été soigneusement choisis de manière à montrer l'humanité des personnes victimes de génocide, tout en faisant ressortir les diverses perspectives des acteur-trice-s. Notre site Web propose aussi de courtes vidéos, réalisées avec des survivant-e-s ou des enfants de survivant-e-s, qui présentent leur expérience et leur perspective personnelles. Toutes les informations nécessaires à la démarche sont proposées sur le site Internet du guide *Étudier les génocides*. Les enjeux liés à la navigation en ligne sont ainsi réduits. Cela dit, les enseignant-e-s peuvent compléter les ressources proposées en ciblant eux et elles-mêmes d'autres sites fiables où envoyer les élèves faire des recherches. À cet effet, une liste est proposée dans les différents outils du guide.

Quelles visées éducatives poursuivre ?

Cet outil vise à dépasser la seule connaissance des faits associés à un génocide en amenant les élèves à mieux comprendre le racisme et le génocide, à la fois comme des concepts et comme des processus. En étudiant les étapes du processus génocidaire et

³ WIEVIORKA Michel, « Racism and Modernity in Present-Day Europe », *Thesis Eleven* 35(1), 1993, pp. 51-61.

les moyens de lutter contre ces actions, les élèves retiendront qu'il est possible de prévenir le génocide, et ce, à différents moments du processus. La réflexion éthique sous-jacente à l'outil les invite ainsi à se voir eux et elles-mêmes comme acteur·trice·s engagé·e·s pour le respect de la dignité de toutes et tous. De cette manière, l'outil s'inscrit dans un travail de lutte contre le cynisme en faisant voir que les individus ont un pouvoir d'action et peuvent influencer les décisions des instances politiques.

Le génocide, un thème sensible

L'enseignement des génocides reste malgré tout un thème sensible. Pensons seulement aux contextes d'enseignement de plus en plus marqués par la diversité des expériences liées notamment à l'intensification des migrations. Les classes comptent parfois des enfants réfugiés qui ont vécu la guerre et la discrimination, des enfants descendant de génocidaires ou des enfants portant des traumatismes intergénérationnels. L'étude des génocides demande de prendre encore davantage de précautions, mais elle demeure d'une grande pertinence selon les expérimentations que nous avons menées en classe. De fait, des élèves ayant fait la comparaison entre l'Holocauste et le génocide des Tutsis au Rwanda se sont dit touchés et heureux que ce thème soit abordé et que toute la classe puisse connaître cette histoire qu'ils portent comme héritage. Néanmoins, ces contextes scolaires diversifiés présentent des défis qu'il faut reconnaître et il convient de réfléchir en amont à la meilleure manière d'aborder les génocides.

Nos travaux de recherche nous ont permis d'identifier les thèmes sensibles comme « *des objets difficiles de savoir, mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes, parce qu'ils concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. En s'imposant en classe, souvent de manière inopinée, ils peuvent remettre en question le statu quo par leur fort potentiel subversif* »⁴. En analysant chaque

thème sensible, comme les génocides, à l'aide des quatre dimensions (éthique, politique, sociale et pédagogique) et en les prenant en compte lors de la planification, il est possible de prévoir un enseignement qui fait place à la complexité et à l'inconfort tout en permettant la compréhension sensible des phénomènes étudiés.

Par sa dimension éthique, l'enseignement des génocides heurte les valeurs et les représentations sociales

L'étude des génocides oblige à voir que l'humain est capable d'actes inhumains. Les élèves sont confrontés à la manière dont les idéologies racistes conditionnent ce qui est jugé comme étant bien ou mal. Elles mènent des sociétés à accepter la persécution et le meurtre de certaines personnes comme étant un mal nécessaire ou encore, comme étant l'incarnation du bien.

Pour des élèves vivant dans une société démocratique pluraliste et un État de droit, comme le Québec et la Suisse, le monde dans lequel les génocides surviennent semble parfois lointain. Pourtant, plusieurs étapes du génocide sont observables dans ces sociétés (comme la catégorisation, la déshumanisation, la polarisation). Ce constat sert à comprendre le rôle crucial que jouent les leviers de la démocratie, même imparfaits. Le racisme est également partout dans les sociétés démocratiques et l'approche de ce guide sert à aborder la question sans tomber dans le piège du catastrophisme ou d'autres sophismes en donnant aux élèves des outils pour comprendre et agir contre ces manifestations.

Par sa dimension politique, l'enseignement des génocides fait voir les rapports de pouvoir en jeu au passé et au présent

La diversité des sociétés est omniprésente et la nécessité des mesures visant à assurer leur respect et leur reconnaissance est au cœur de la réflexion sur les génocides. En tant que citoyennes et citoyens du monde, les élèves sont invités à être attentifs à

⁴ MOISAN Sabrina, HIRSCH Sivane, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*, Montréal, FIDES, p. 17.

ce qui se passe autour d'elles et eux et à agir pour le bien commun de tous. Les rapports de pouvoir inégaux entre les différents groupes sociaux font partie intégrante de l'étude des génocides. Comprendre comment ils se mettent en place et se maintiennent est un apprentissage nécessaire. Ces rapports de pouvoir se jouent par ailleurs à divers niveaux, international, national, local, voire en classe, entre les élèves ou avec l'enseignant-e.

À l'échelle internationale, des personnes minoritaires dans leur pays vivent des situations qui s'apparentent à un génocide. La communauté internationale semble souvent démunie face à ces situations, et parfois aussi indifférente. Les questions de la reconnaissance des génocides et de la justice restent d'actualité pour les génocides abordés dans ce guide. Les journées de commémorations, les procès en cours ou encore les revendications des groupes de victimes qui luttent contre la négation font régulièrement la Une des journaux et mettent en lumière les rapports de pouvoir contemporains.

Par sa dimension sociale, l'enseignement des génocides met en lumière la diversité sous toutes ses formes

La société est caractérisée par la diversité des individus et des groupes sociaux qui la composent. Cette diversité, réelle ou perçue, engendre parfois des divisions et des catégorisations auxquelles il faut réfléchir. L'étude des génocides oblige à se positionner quant à l'usage d'un vocabulaire déshumanisant (composé de mots, tels qu'extermination, cancer, vermine, etc.), racialisant et toujours infériorisant. La réflexion sur le langage et le choix des mots est un passage obligé à faire en amont de l'enseignement, de même qu'avec les élèves. Cela permet de voir comment se construit l'altérité néfaste.

Aborder les différentes interprétations et le négationnisme en classe peut être tout aussi périlleux. Ainsi, tous les aspects abordés – le fait de reconnaître un génocide, comprendre ses conséquences, réfléchir aux dilemmes éthiques des acteurs concernés, analyser les enjeux de justice – peuvent devenir des objets de débat.

Par sa dimension pédagogique, l'enseignement des génocides invite à considérer la complexité de manière interdisciplinaire

Les génocides sont des phénomènes complexes qui s'inscrivent dans de multiples enjeux géopolitiques, historiques, identitaires, éthiques et culturels. Ils doivent donc être abordés en classe de manière interdisciplinaire. C'est aussi un enseignement complexe parce qu'on ne peut répondre aux questions soulevées de manière unique et simple. Il faut prendre le temps d'élaborer une réponse qui examine l'ensemble des aspects concernés. Enfin, la complexité est aussi d'ordre pédagogique : à partir de quel âge faut-il en parler avec des élèves à l'école ? Comment aborder la question ? La comparaison entre génocides est-elle possible ? Est-elle légitime ? Les réponses à ces questions exigent le développement d'une certaine expertise de la part des personnes qui veulent l'enseigner. Elles doivent prendre des risques et choisir elles-mêmes les savoirs pertinents ou les outils adéquats.

L'outil proposé a été conçu et expérimenté avec des élèves de 16 et 17 ans. L'enquête propre aux sciences humaines et sociales et l'approche comparative s'avèrent être fort utiles pour faire face aux multiples défis liés à l'enseignement du thème sensible qu'est le génocide. Ce n'est toutefois pas la panacée et le rôle des enseignant-e-s dans la lecture des enjeux propres à leur classe reste primordial dans la planification de leur travail.

Les autrices

Sabrina Moisan est professeure titulaire au Département de pédagogie à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ses travaux portent notamment sur l'enseignement de l'histoire des génocides, du racisme et des mouvements antiracistes et féministes. Elle s'intéresse également aux représentations de l'histoire « nationale » au Québec et aux défis que pose l'enseignement d'une histoire inclusive dans une société pluraliste.

Sabrina.moisan@usherbrooke.ca

<https://orcid.org/0000-0002-4743-6050>

<https://www.usherbrooke.ca/recherche/specialistes/details/sabrina.moisan>

Sivane Hirsch est professeure titulaire à la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les pratiques enseignantes et la formation initiale et continue dans le système scolaire en général, à travers un regard situé. Ses recherches actuelles portent sur le traitement des thèmes sensibles et l'enseignement sur les génocides et sur des enjeux liés à l'éducation à domicile au sein des communautés hassidim de Montréal.

Sivane.hirsch@fse.ulaval.ca

<https://www.fse.ulaval.ca/cv/Sivane.Hirsch/?height=450&width=780>

Résumé

Cet article parcourt les principales caractéristiques et finalités du guide pédagogique *Étudier les génocides*⁵, disponible gratuitement en ligne. Destiné à des élèves de la fin du secondaire (16-17 ans), cet outil qui aborde neuf génocides du xx^e siècle⁶ vise le développement de l'esprit critique et d'une citoyenneté démocratique et pluraliste. L'approche comparative proposée dans les différents parcours pédagogiques permet de comprendre le processus génocidaire, le racisme, les différents moyens de prévention et les enjeux de justice qui se posent encore de nos jours. Le matériel est également développé et traité comme un thème sensible et se présente en soutien aux enseignant.e.s, qui demeurent maîtres de faire les adaptations nécessaires à leur contexte spécifique d'enseignement.

Mots-clés

Génocide, Racisme, Histoire, Éthique, Justice internationale, Enseignement

⁵ www.education-genocide.ca, consulté le 11.12.2023.

⁶ Les neuf génocides inclus sont les suivants: Génocide des Premiers Peuples au Canada, Génocide des Herero et des Nama en Namibie, Génocide des Arméniens sous l'Empire ottoman, Holodomor, Holocauste, Génocide des Roms et Sinti dans l'Allemagne du III^e Reich, Génocide des Khmers, des Vietnamiens, des Chams au Cambodge, Génocide des Tutsi au Rwanda, Génocide des Musulmans en Bosnie. À noter que les titres des différents cas de génocide diffèrent dans la forme, car ils ont été décidés en collaboration avec les membres des différentes communautés de victimes concernées.

Helen Kaufmann, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Migrationsgeschichte aus Kinderperspektive. Einsatzmöglichkeiten des Buchs «Verbotene Kinder: Die Kinder der italienischen Saisoniers erzählen von Trennung und Illegalität» von Marina Frigerio im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

Abstract

The article outlines a lesson unit on the topic of migration history for secondary level I which deals with biographical self-presentations of children of Italian seasonal migrants. Based on these individual cases from the context of Switzerland between 1950-1990, students develop an understanding of the effects of (seasonal) migration on families and especially on the children of migrants as well as their scope for action. In addition, students train their skills in analyzing testimonies of witnesses. With a research task about «forbidden children» in Switzerland today, they establish a connection to their present living environment.

Keywords

Migration history in history education, Children's perspectives, Biographical approaches, Seasonal workers

Einleitung

«Touristenvisum, Ausreise nach Italien und Rückkehr im Kofferraum, danach monatelang zu Hause versteckt... [...] Ich wagte mich kaum zu bewegen und verbrachte die Tage auf dem Bett ausgestreckt; ich las und blickte in die Luft und hoffte, dass die Zeit rasch vergehen würde. In meiner Angst benutzte ich zum Essen nicht einmal Besteck, um bloss keinen Lärm zu machen»¹, sagt die 1950 geborene Catia im Buch «Verbotene Kinder» von Marina Frigerio. Die promovierte Psychologin lässt darin verschiedene Zeitzeug*innen, vor allem aber Kinder von ehemaligen italienischen Saisoniers² zu Wort kommen. Aufgrund des fehlenden Rechts auf Familiennachzug im sogenannten Saisonierstatut wuchsen diese meist getrennt von einem oder beiden Elternteilen in Italien oder vor den Behörden versteckt und sozial weitgehend isoliert in der Schweiz auf. Der Einsatz dieser biografischen Texte im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I ist Thema dieses Beitrags.

KAUFMANN Helen, «Migrationsgeschichte aus Kinderperspektive Einsatzmöglichkeiten des Buchs «Verbotene Kinder: Die Kinder der italienischen Saisoniers erzählen von Trennung und Illegalität» von Marina Frigerio im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 179-185.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.179

¹ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder. Die Kinder der italienischen Saisoniers erzählen von Trennung und Illegalität*, Zürich: Rotpunktverlag, 2014, S. 71.

² Im Folgenden wird der Begriff «Saisonier», wie im damaligen Sprachgebrauch und in der aktuellen Forschungsliteratur üblich, für weibliche und männliche saisonale Arbeitskräfte verwendet.

«Konjunkturpuffer» ohne Recht auf Familiennachzug: Die Lebensumstände der Saisonniers und ihrer Kinder

Die Kindheitserinnerungen der interviewten Zeitzeug*innen, die ich als Grundlage für die skizzierte Unterrichtseinheit verwende, beziehen sich grösstenteils auf die 1950er- bis 1970er-Jahre. Damals existierte ein «europäisches Wandersystem von Süd nach Nord», da die wachsenden Volkswirtschaften Nord- und Westeuropas in Zeiten der Hochkonjunktur auf Arbeitskräfte angewiesen waren.³ Das so entstandene «Gastarbeitermodell» war in der Schweiz im Saisonnierstatut geregelt und basierte rechtlich auf dem Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer (ANAG) von 1931 und dessen Teilrevision von 1948. Die dauerhafte Niederlassung der «Gastarbeiter*innen» sowie ihre politische und soziale Integration waren aufgrund von «Überfremdungsängsten» darin nur ausnahmsweise vorgesehen.⁴ Mit dem «Gastarbeitermodell» behielten die Zielländer die Kontrolle über die Einreise der Ausländer*innen und konnten diese als «Konjunkturpuffer» einsetzen sowie in Rezessionszeiten als erste wieder entlassen.⁵ Das Saisonnierstatut gewährte den «Gastarbeiter*innen» in der Schweiz lediglich saisonales Aufenthaltsrecht, sicherte sie sozial nur sehr eingeschränkt ab und verbot sowohl Wohnort- und Arbeitgeberwechsel während der Saison als auch den Familiennachzug.⁶ Dies versetzte viele Saisonniers in eine prekäre Lage: Sie mussten sich entscheiden, ob sie ihre Kinder bei Verwandten in Italien lassen und sie «*am Telefon*» aufwachsen hören⁷, sie in ein Internat in Grenznähe geben und wenigstens ab und zu besuchen oder sie illegal zu sich in die Schweiz nehmen und verstecken

³ HOLENSTEIN André, KURY Patrick, SCHULZ Kristina, *Schweizer Migrationsgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Baden, Hier und Jetzt, 2018, S. 309.

⁴ HOLENSTEIN André, KURY Patrick, SCHULZ Kristina, *Schweizer Migrationsgeschichte...*, S. 309; ARLETTAZ Silvia, «Saisonniers», in NEUENSCHWANDER Christoph (Übers.), *Historisches Lexikon der Schweiz*, 04.10.2012, konsultiert am 19.05.2023.

⁵ HOLENSTEIN André, KURY Patrick, SCHULZ Kristina, *Schweizer Migrationsgeschichte...*, S. 310.

⁶ ARLETTAZ Silvia, «Saisonniers»...

⁷ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, Klappentext.

wollten.⁸ Diese Entscheidungsprozesse fanden in einem fremdenfeindlichen Klima statt, das sich 1970 in der nur knapp verworfenen «Schwarzenbach-Initiative»⁹ manifestierte. Dennoch begann sich die soziale Lage der Saisonniers ab den 1970er-Jahren dank bilateralen Verhandlungen und einer stärker auf Integration ausgerichteten Einwanderungspolitik zu verbessern. Versuche zur Gleichstellung der Saisonniers wie die «Mitenand-Initiative» von 1982 scheiterten jedoch weiterhin.¹⁰ Abgeschafft wurde das Saisonnierstatut erst 2002 durch das Inkrafttreten der Personenfreizügigkeit zwischen der Schweiz und der Europäischen Union.¹¹

Multiperspektivität, Lebensweltbezug und Quellenkritik: didaktische Überlegungen

In der Historiografie stand die Schweizer Migrationsgeschichte lange nicht im Zentrum des Interesses und Migrant*innen wurden meist nicht als Akteur*innen mit Handlungsspielräumen und Umgangsstrategien dargestellt.¹² Die Perspektive der Saisonnier-Kinder ist in historischen Arbeiten bis heute kaum präsent, weshalb die Untersuchung von Marina Frigerio einen wertvollen Beitrag leistet. Die kurzen, leicht verständlichen Texte geben Angehörigen einer marginalisierten Gruppe eine Stimme und ermöglichen durch deren Erinnerungen an Kindheit und Jugend für die Schüler*innen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt.¹³ Sie eignen

⁸ HOLENSTEIN André, KURY Patrick, SCHULZ Kristina, *Schweizer Migrationsgeschichte...*, S. 309-312; FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 15 ff.

⁹ NATIONALE AKTION, «Eidgenössische Volksinitiative Überfremdung», <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis93t.html>, konsultiert am 23.05.2023.

¹⁰ ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR EINE NEUE AUSLÄNDERPOLITIK, «Eidgenössische Volksinitiative "Mitenand-Initiative für eine neue Ausländerpolitik"», <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/vi/vis128t.html>, konsultiert am 23.05.2023.

¹¹ ARLETTAZ Silvia, «Saisonniers»...

¹² SKENDEROVIC Damir, «Vom Gegenstand zum Akteur. Perspektivenwechsel in der Migrationsgeschichte der Schweiz», *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 65/1, 2015, S. 1-14.

¹³ BUCK Thomas Martin, «Lebenswelt- und Gegenwartsbezug», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts, Wochenschau, 2017, Bd. 1, S. 289-301.

sich besonders für einen Geschichtsunterricht, der dem «biografischen Verfahren» nach Peter Gautschi verpflichtet ist.¹⁴ Durch die Einbettung von Lebensgeschichten in den historischen Kontext können damit geschichtsdidaktische Prinzipien wie Personifizierung, Narrativität, Exemplarität, Anschaulichkeit, Perspektivität/Pluralität sowie Aktualität umgesetzt werden.¹⁵

Gleichzeitig ist die Publikation «Verbotene Kinder» aus quellenkritischer Sicht nicht unproblematisch. Die Texte basieren grösstenteils auf 2010 bis 2011 geführten Interviews und geben daher Aufschluss darüber, wie die Zeitzeug*innen ihre Lebensgeschichte retrospektiv konstruierten. Es ist davon auszugehen, dass sie ihre Kindheitserinnerungen bis dahin bereits mehrfach neu geordnet und gedeutet hatten.¹⁶ Kommt hinzu, dass die Interviews nicht als Transkripte vorliegen, sondern von Frigerio als narrative Texte «zu Papier gebracht»¹⁷ worden sind. So vermischen sich Zeitzeug*innen-Aussagen mit Wertungen und Analysen der Interviewerin und Autorin, ohne dass die Interviewfragen, der genaue Wortlaut der Antworten oder die Interviewumstände transparent gemacht würden. Einen groben Anhaltspunkt bieten Frigerios Reflexionen über den Forschungsprozess,¹⁸ die aber bereits psychologische Interpretationen beinhalten. In der Unterrichtsskizze werden diese problematischen Aspekte mit den Jugendlichen thematisiert und die Texte quellenkritisch untersucht.

Auswahl der Fallgeschichten

Ich habe für die skizzierte Unterrichtseinheit die Geschichten von Catia (Nachname unbekannt), Fernando D'Amico und Claudio Micheloni ausgewählt, um eine möglichst grosse Diversität

und Multiperspektivität zu erreichen. Neben Gender und Beruf unterscheiden sich die drei Personen auch aufgrund ihrer Erfahrungen als «Saisonnierkinder», da sie teils versteckt in der Schweiz lebten, ein Internat in Grenznähe besuchten oder bei Verwandten in Italien untergebracht waren.

Auch ihre Umgangsstrategien und nachträglichen Sinnkonstruktionen sind unterschiedlich: Während Catia sagt, das «[i]mmer wieder von vorne [A]nfangen»¹⁹ sei zum «Leitmotiv»²⁰ ihres Lebens geworden, stellt Fernando D'Amico das Gitarrespielen und Singen als Ausflucht aus dem Internatsalltag und später sein Musikstudium sowie seine Arbeit als Musiker und Lehrer als beruflichen Erfolg dar. Claudio Micheloni wurde aufgrund seiner eigenen Ausgrenzungserfahrungen in der Schule politisiert und setzte sich seit dem jungen Erwachsenenalter im Rahmen der Colonie Libere Italiane²¹ für die Rechte der «Gastarbeiter*innen» in der Schweiz ein. Zum Interviewzeitpunkt war er Mitglied des italienischen Senats.

Unglückliche Kinder in einem glücklichen Land? Skizze einer Unterrichtseinheit²²

Bezug zum Lehrplan 21

Die nachfolgend skizzierte Unterrichtseinheit bezieht sich auf den Kompetenzbereich *RZG 5: Schweiz in Tradition und Wandel verstehen*²³, und innerhalb dessen auf die verbindlichen Inhalte *Wandel von der Agrar- zur Industrie- und zur Dienstleistungsgesellschaft* und *Schweiz als Auswanderungs- und Einwanderungsland*. Auf der Ebene der Kompetenzen steht RZG 5.2. *Die*

¹⁴ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen», in BILDUNGS- UND KULTURDEPARTEMENT DES KANTONS LUZERN (BKD) (Hrsg.), *Menschen mit Zivilcourage - Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart*, Luzern, 2015.

¹⁵ GAUTSCHI Peter, «Vom Nutzen des Biografischen...», S. 172.

¹⁶ JUREIT Ulrike, *Erinnerungsmuster: zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager*, Ergebnisse, 1999, S. 34.

¹⁷ Vgl. BUCK Thomas Martin, «Lebenswelt- und Gegenwartsbezug», S. 54.

¹⁸ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 53-56.

¹⁹ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 73.

²⁰ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 73.

²¹ SCHMIDLIN Antonia, «Colonie libere italiane», in *Historisches Lexikon der Schweiz*, 18.11.2015, konsultiert am 22.05.2023.

²² Die Unterrichtsskizze basiert auf kompetenzorientierten Aufgaben und lehnt sich ans LUKAS-Modell an. Siehe dazu: WILDHIRT Susanne, *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie - Konzept - Praxis*, Bern, hep, 2018.

²³ «Kanton St. Gallen, Lehrplan Volksschule», <https://sg.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|5|0|2>, konsultiert am 31.05.2023.

Catia (Nachname unbekannt), *1950

Fotografin und Sozialpädagogin

«Nach sechs Monaten – man hatte mich bereits eingeschult – kam der Brief von der Fremdenpolizei. Man teilte uns mit, dass mein Touristenvisum Gemäss Gesetz abgelaufen sei und ich die Schweiz verlassen müsse. Mein Vater versuchte, eine Lösung zu finden, aber man konnte nichts tun. So reisten wir offiziell nach Italien, um den Stempel zu haben als Beweis, dass ich die Schweiz verlassen hatte. Kurz darauf kehrten wir alle drei nach Zürich zurück: meine Eltern vorne in unserem bordeauxroten Alfa Romeo und ich versteckt im Kofferraum. Ich erinnere mich, dass ich panische Angst davor hatte, entdeckt zu werden.»

Ab S. 69 ca. 4.5 Seiten, Anforderungsstufe basal

Fernando D'Amico, *1963

Musiker und Lehrer

«Anfangs fühlte ich mich in diesem Internat wie in eine andere Welt versetzt: Mama und Papa waren nicht da, um mir zu helfen. Ich kannte niemanden und fühlte mich in der Masse verloren, mir fehlte die Aufmerksamkeit, die ich zu Hause erhielt. Ich erinnere mich, dass meine Eltern Schokolade mitbrachten, wenn sie zu Besuch kamen, und dass ich die Verpackung zum Andenken versteckte, um sie in schwierigen Momenten hervorzuholen. Ich wartete immer auf einen Anruf. Nein, einfach war es nicht. Dieses Leiden trägt man dann für immer mit sich, glaube ich. Mit zunehmendem Alter überwindet man es, aber der Trennungsschmerz prägt einen doch.»

Ab S. 119 ca. 8 Seiten und ein Songtext, Anforderungsstufe mittel

Claudio Micheloni, *1952

Bauzeichner und Politiker

«Als ich neu ankam, teilte man mich in die dritte Klasse ein. Da ich die Sprache nicht konnte, kassierte ich logischerweise ein "Ungenügend" nach dem anderen. Mein Vater versuchte mir wenigstens in Mathematik zu helfen. Einmal erklärte er mir, wie man dividiert, und schrieb dazu ein Beispiel ins Schulheft. Am nächsten Tag wollte ich dem Lehrer stolz und glücklich zeigen, dass mein Papa mir geholfen hatte. Doch der Lehrer nahm mein Heft und erklärte den anderen Kindern, dass das ein schlechtes Beispiel sei und die Eltern nicht in den Schulheften herumsudeln sollten. Alles schien darauf angelegt zu sein, uns auszugrenzen.»

Ab S. 73 ca. 8.5 Seiten, Anforderungsstufe erweitert

Abbildung 1. Zitate der ausgewählten Zeitzeug*innen, Gestaltung: Helen Kaufmann, 2023.

Schülerinnen und Schüler können aufzeigen, wie Menschen in der Schweiz durch wirtschaftliche Veränderungen geprägt werden und wie sie die Veränderungen gestalten im Zentrum, wobei es in dieser Unterrichtseinheit vor allem um die italienischen Saisonnier-Familien und deren Handlungsspielräume geht.

Konfrontation und Erarbeitung

Eingestiegen wird mit folgendem Zitat aus dem Gedicht «Feindesland» von Franz Hohler, das im Vorwort des Buchs «Verbotene Kinder» vorkommt:

*«Daran sollten wir uns erinnern
dass die Geschichte unseres glücklichen Landes
voll ist von Geschichten unglücklicher Kinder.»²⁴*

Mit dieser für die Schüler*innen wohl überraschenden oder irritierenden Aussage sollen sie angeregt werden, basierend auf ihrem Vorwissen Hypothesen zu bilden, z. B. zu folgenden Fragen:

- Welche «unglücklichen Kinder» könnten hier gemeint sein?
- Wieso findet Franz Hohler wohl, dass man sich daran erinnern sollte?
- Für wen war und ist die Schweiz ein «glückliches Land»?

Im Anschluss wird das gesamte Gedicht gemeinsam gelesen, und die Lehrperson erläutert den historischen Kontext der «Saisonniers» in der Schweiz.

Vertiefung

In dieser Phase wird die Klasse in Dreiergruppen aufgeteilt, in welchen sich je ein*e Schüler*in mit dem biografischen Text von Catia, Fernando D'Amico und Claudio Micheloni beschäftigt. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Wie wirkten sich die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in

der Schweiz auf italienische Saisonniers und ihre Familien aus? Zuerst werden die Lebensgeschichten mit dem historischen Kontext in Verbindung gesetzt, was mithilfe einer Zeittafel mit Makro- und Mikroebene geschieht. Dann stehen die von den Zeitzeug*innen beschriebenen Handlungsspielräume der Saisonniers und ihrer Kinder im Zentrum. Die Schüler*innen beantworten folgende Fragen:

- Wie beschreiben die Zeitzeug*innen ihre damalige Situation als «verbotene Kinder»?
- Wie reagierten sie darauf? Was oder wer half ihnen (nicht), die Situation zu bewältigen?
- Welche Bedeutung geben sie dieser Erfahrung für ihr weiteres Leben?

Synthese

Die Synthesaufgabe besteht im Vergleich der Einzelfälle, welche die Schüler*innen zuvor erarbeitet haben, z. B. als Gruppenpuzzle mit anschliessender Plenumsdiskussion. Anschliessend werden folgende quellenkritischen Fragen diskutiert:

- Die Interviews entstanden 2010/2011 und wurden danach von Marina Frigerio «zu Papier gebracht». Wir wissen nicht, welche Fragen sie stellte, in welcher Atmosphäre das Gespräch geführt wurde und welchen Einfluss sie beim Schreiben auf die Texte nahm. Wessen Geschichten sind es nun? Diejenige der Zeitzeug*innen oder die von Marina Frigerio? Begründe.
- Die Zeitzeug*innen berichteten in den Interviews über Ereignisse, die zu diesem Zeitpunkt teilweise 50 Jahre zurücklagen. Wie könnte dies die Erzählungen beeinflusst haben? Nenne Möglichkeiten.
- Die meisten Zeitzeug*innen erzählten über ihre Erfolge im Privaten, in der Ausbildung, im Beruf und in finanzieller Hinsicht. Kann man also davon ausgehen, dass die meisten «verbotenen Kinder» ihre Erlebnisse gut verarbeitet haben? Stelle Vermutungen an.

Die letzte Frage zielt darauf ab, dass die Jugendlichen das Prinzip der Selektivität erkennen. Gerade über nicht bewältigte traumatische Erfahrungen

²⁴ HOHLER FRANZ, «Feindesland», in FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 9.



Abbildung 2. Italienische Landarbeiter*innen bei der Ankunft in Brig, 1956. Jean-Pierre Grisel
© StAAG/RBA4-3-112-31_1.

können oder möchten nicht alle Zeitzeug*innen berichten, weshalb Verzerrungen im Sample oder ein zu positiv gefärbtes Bild entstehen kann. Vielversprechend erscheint auch die Arbeit mit Zitaten der Interviewerin, etwa:

«Das Erzählen der persönlichen Geschichte wirkte zunächst fast mechanisch. Die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen beantworteten meine Fragen, aber ihre Antworten waren emotionslos, als ob sie mir die Geschichte einer fremden Person erzählten.»²⁵

– Stelle Vermutungen an: Was könnten Gründe für diese Verhaltensweise sein?

Danach kann die Lehrperson das Zitat in einem grösseren Kontext zeigen:

«Als ich mir die Mitschnitte der Gespräche anhörte, stellte ich fest, dass eine Verhaltensweise fast allen ehemaligen versteckten Kindern gemeinsam war: die anfängliche Verdrängung des Schmerzes. [Zitat links: Das Erzählen der persönlichen Geschichte...] Sie versteckten ihre eigentlichen Gefühle hinter Sätzen wie “ich weiss nicht, ob meine Erfahrung Ihnen etwas nützen wird”, “ich versteckte mich nur wenige Monate lang”, “es ging mir eigentlich gut bei den Grosseltern”. Erst beim Erzählen trat die Erinnerung an die Ängste, an die Trennung und das bange Warten wieder an die Oberfläche. Nur wer seine Geschichte wie beispielsweise Catia bereits viele Male öffentlich erzählt hatte, ging in seinem Bericht von sich aus auch auf die emotionalen Kehrseiten dieser Erfahrung ein und bezog Stellung gegen das Unrecht.»²⁶

²⁵ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 54.

²⁶ FRIGERIO Marina, *Verbotene Kinder...*, S. 54.

Transfer und Ausblick

Als Abschluss der Unterrichtseinheit wird nochmals auf die letzte Strophe des Gedichts von Franz Hohler eingegangen.

*«Lest diese wahren Geschichten
Und täuscht euch nicht:
Die nächsten verbotenen Kinder
Sind schon unterwegs
Oder sind bereits da
Mit falschen Papieren
Und richtigen Herzen.»²⁷*

Davon ausgehend können als Rechercheauftrag folgende Fragen untersucht und diskutiert werden:

– Wie sieht die Situation für italienische Migrant*innen in der Schweiz heute aus? Gibt es noch Saisoniers?

– Gibt es heute noch «verbotene Kinder» in der Schweiz? Wie sind ihre Lebensumstände? Wer setzt sich für sie ein und mit welchen Massnahmen?

Damit wird der Bogen zum Beginn der Unterrichtseinheit gespannt. Über das Thema Migration wird ein Gegenwartsbezug²⁸ hergestellt und durch die «ethisch-politische Dimension»²⁹ des Themas können Brücken zur Politischen Bildung oder zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft geschlagen werden.

Die Verfasserin

Helen Kaufmann: Nach dem Studium an der PH Zürich (Lehrdiplom Sek I) und mehrjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe erwarb Helen Kaufmann 2019 den Master in Geschichtsdidaktik und öffentlicher Geschichtsvermittlung an der Universität Fribourg und der PH Luzern. Nach Tätigkeiten in der musealen Vermittlung und an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen ist sie seit 2022 Doktorandin, Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH St. Gallen und befasst sich in ihrer Dissertation mit Oral History sowie individuellen und kollektiven Erinnerungen.

helen.kaufmann@phsg.ch

<https://orcid.org/0009-0000-4694-077>

<https://www.phsg.ch/de/team/helen-kaufmann>

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert eine Unterrichtseinheit zum Thema Migrationsgeschichte für die Sekundarstufe I, die sich mit biografischen Selbstpräsentationen von Kindern italienischer Saisoniers befasst. Anhand dieser Einzelfälle aus dem Kontext der Schweiz zwischen 1950-1990 entwickeln Schüler*innen ein Verständnis für die Auswirkungen von (saisonaler) Migration auf die Familien und speziell auf die Kinder der Migrant*innen sowie deren Handlungsspielräume. Zudem schulen sie ihre Analysekompetenzen im Umgang mit Zeitzeug*innen-Aussagen und stellen mit der Recherche zur heutigen Situation von «verbotenen Kindern» in der Schweiz einen Lebenswelt- und Gegenwartsbezug her.

Keywords

Migrationsgeschichte im Geschichtsunterricht, Kinderperspektiven, biografische Ansätze, Saisoniers

²⁷ HOHLER Franz, «Feindesland», S. 11.

²⁸ Migration wird als ein geeignetes Thema für gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht genannt, vgl.: BUCK Thomas Martin, «Lebenswelt- und Gegenwartsbezug», S. 295.

²⁹ BUCK Thomas Martin, «Lebenswelt- und Gegenwartsbezug», S. 295.

Un museo per l'Europa a Bruxelles. Oggetti per una storia

Abstract

In Brussels, on the initiative of the European Parliament, the House of European History was opened in 2017, a museum that aims to present the history of Europe and its unification process. A central role in the permanent exhibition is played by the showcase «European Heritage», which aims to define Europe's identity through moments, personalities and ideas in a dialogue between past and present. In this article, the resulting narrative is examined, and through a critical examination its educational potential is highlighted.

Keywords

Museum, Europe, European Union, Object-based learning

Fra i musei, quelli storici nazionali rappresentano una categoria particolare. Nati in Europa nell'Ottocento, per raccontare la genealogia e l'identità delle nazioni, e diffusi poi in tutto il mondo, questi musei continuano a stimolare l'interesse dei politici perché rappresentano uno dei più importanti strumenti di propaganda.

Anche l'Unione Europea ha deciso di raccontarsi attraverso un museo, la Casa della Storia Europea¹, aperta il 6 maggio 2017 a Bruxelles. L'iniziativa venne presentata da Hans-Gert Pöttering nel suo discorso di insediamento come presidente del Parlamento Europeo il 13 febbraio del 2007. Egli ne enunciò carattere e fini dicendo che non sarebbe dovuto essere «*un museo monotono e noioso, ma al contrario un luogo in cui la nostra memoria della storia europea e l'opera dell'unificazione europea possono essere coltivate insieme, e che è anche aperto al futuro sviluppo dell'identità europea da parte di tutti i cittadini presenti e futuri dell'Unione europea*»².

Il museo si trova poco lontano dalla sede del Parlamento Europeo, e si articola su sette piani (di cui uno al sottosuolo), i primi due destinati alle mostre temporanee e gli altri alla collezione permanente. La parte principale di quest'ultima è dedicata al processo di unificazione europea, la cui narrazione inizia con la Rivoluzione francese ed arriva fino all'oggi, passando attraverso la società ottocentesca, le due guerre mondiali e il dopoguerra. La precede un prologo storico, dal titolo «L'Europa prende forma», in cinque tappe che occupano tutto un piano: una vetrina dedicata al

CAJANI Luigi, «Un museo per l'Europa a Bruxelles. Oggetti per una storia», in *Didactica Historica 10/2024*, S. 187-193.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2024.010.01.187

¹ <https://historia-europa.ep.eu/it/benvenuto-alla-casa-della-storia-europea>, consultato il 16.9.2023.

² KAISER Wolfram, KRANKENHAGEN Stefan, POEHL Kerstin, *Exhibiting Europe in Museums: Transnational Networks, Collections, Narratives, and Representations*, New York-Oxford, 2016 (2014'), p. 44 (ed. or. *Europa ausstellen. Das Museum als Praxisfeld der Europäisierung*, Köln, Böhlau, 2012).



Ill. 1. la vetrina « Il patrimonio europeo ». © Foto Piero Colla 2023.

mito di Europa, un'altra alla cartografia storica, una proiezione con una carrellata di personaggi ed eventi rilevanti a partire dall'antichità, una vetrina sulla memoria e infine una vetrina dal titolo « Il patrimonio europeo » (ill. 1), che in quattordici sezioni presenta quelli che sono considerati gli elementi significativi dell'identità europea, dall'antichità ad oggi. È solo su quest'ultima che intendo qui soffermarmi, perché rappresenta il filo conduttore ideologico e storiografico di tutto il museo.

Vetrina « Il patrimonio europeo »

Ogni sezione è costituita da una coppia di oggetti, uno riferito al passato e uno riferito alla contemporaneità, ed è accompagnata, sul *tablet* che contiene le 24 lingue ufficiali dell'Unione Europea, da una succinta didascalia e da un più ampio testo nell'audioguida, della durata di circa un minuto e mezzo. La scelta delle sezioni e del loro contenuto è ispirata *in primis* a un obiettivo pedagogico, quello di contrastare ogni tentazione di orgoglio europeo, scegliendo « *fra le idee e i fenomeni europei, quelli*

che evitassero ogni forma di autocompiacimento e di essenzialismo »³. Così scrive infatti, nel volume che illustra il museo, il curatore capo Andrea Mork, il quale ribadisce: « *Non si può parlare di Europa senza criticarla. L'Europa è stato il luogo di alcuni dei più brutali episodi della storia mondiale.* »⁴ La dimensione politica e valoriale è espressa dal costante rapporto fra passato e presente, che ha l'obiettivo di suscitare una riflessione sulle « *sue possibilità e i suoi obblighi* »⁵, come scrive ancora Mork. E a questo scopo ogni testo dell'audioguida si chiude con una o più domande sul presente e sul futuro. Nel sito del museo si trovano tutti i testi dell'audioguida di questa vetrina⁶, mentre ci sono solo tre foto degli oggetti esposti: darò quindi

³ MORK Andrea, « The Narrative », in MORK Andrea, CHRISTODOLOU Perikles (eds), *Creating the House of European History*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2018, p. 138.

⁴ MORK Andrea, « The Narrative »..., p. 140.

⁵ MORK Andrea, « The Narrative »..., p. 140.

⁶ <https://historia-europa.ep.eu/it/esposizione-permanente/leuropa-prende-forma>, consultato il 16.9.2023. I titoli dei paragrafi seguenti sono quelli delle varie sezioni.

una descrizione di tutti questi ultimi, per fornire un quadro completo della narrazione.

Filosofia

Si comincia con la filosofia, rappresentata da una testa di Aristotele, accompagnata dalla foto di un filosofo contemporaneo, Slavoj Žižek. Dopo aver rilevato che in Occidente i Greci sono stati i primi ad affrontare le questioni fondamentali dell'esistenza umana attraverso l'osservazione e il pensiero razionale, plasmando così gran parte del successivo sviluppo intellettuale europeo, l'audioguida conclude con una domanda piuttosto bizzarra, come se fosse possibile essere arrivati alla fine della filosofia: « *La filosofia è ancora importante nell'Europa di oggi? O abbiamo già risposto a tutti i grandi interrogativi?* »

Democrazia

La Grecia antica è presente anche nella sezione seguente, quella dedicata alla democrazia, con due cocci usati ad Atene per l'ostracismo, insieme a un manifesto svizzero che celebra i quaranta anni del voto alle donne. La domanda finale è: « *La democrazia è un elemento fisso del nostro patrimonio o è in continua evoluzione?* » Domanda che non appare utile, perché nessun sistema politico è immutabile.

Stato di diritto

Segue lo Stato di diritto, « *principio fondamentale dell'Europa moderna* », rappresentato dalla foto di un arresto a una manifestazione per i diritti degli omosessuali e da una statua medievale della Giustizia con spada e bilancia, elementi ripresi nella domanda finale, che invita a vigilare sul potere statale: « *Il moderno Stato di diritto garantisce il giusto equilibrio fra la spada e la bilancia? Tra la forza e l'equità? O mette a rischio talvolta la libertà personale?* »

L'onnipresenza del Cristianesimo

Nella sezione seguente una statuette lignea medievale raffigurante un papa e una foto di pellegrini a piedi nudi sul Croagh Patrick rappresentano l'onnipresenza del Cristianesimo, che, nonostante la

secolarizzazione, caratterizza « *ancora oggi i valori, le tradizioni e la cultura dell'Europa* ». La domanda fa prevedibilmente riferimento all'ormai affermato multiculturalismo: « *In un'Europa sempre più multiconfessionale, il Cristianesimo manterrà la sua posizione dominante?* »

Terrore di Stato

Fin qui elementi positivi. Il primo elemento negativo compare con la sezione seguente, intitolata « Terrore di Stato ». Colpisce il visitatore una lama di ghigliottina, accompagnata dalla foto di una installazione artistica di Erik Tannhäuser, una fontana che rappresenta la tortura del *waterboarding*, descritta come « *La tortura di Stato reimmaginata* ». Ghigliottina, cioè pena di morte, e tortura sono però cose molto diverse, e il loro rapporto non è chiarito dall'audioguida, che della tortura non parla affatto, e della ghigliottina dà un'immagine distorta: « *Lo Stato rivoluzionario francese adotta la ghigliottina per sopprimere i suoi nemici, apparentemente perché si tratta di un metodo di esecuzione più rapido e meno doloroso rispetto alla decapitazione con l'ascia o all'impiccagione.* » In realtà questa motivazione era reale e si univa alla volontà di uguaglianza nell'esecuzione, e la ghigliottina fu applicata come strumento legale di giustizia penale anche dopo la Rivoluzione e non solo in Francia. La giustapposizione di ghigliottina e tortura vuole dunque considerarle come strumenti del terrore di Stato motivato ideologicamente, quel terrore che secondo l'audioguida nasce con la Rivoluzione francese e si manifesta poi nei regimi stalinista e nazista. La domanda finale è infatti: « *Un atto di terrore può essere giustificato come mezzo per realizzare un fine, o la violenza di qualsiasi tipo è inaccettabile?* » Altri esempi sarebbero stati più appropriati per illustrare il terrore di Stato, come i processi-farsa dei regimi totalitari. O, piuttosto, una sezione si sarebbe potuta dedicare all'impegno per l'abolizione della pena morte e della tortura, che ha origine nel Settecento illuminista ed è stato sancito dalle convenzioni europee.

La tratta degli schiavi

A questa sezione segue quella dedicata alla tratta degli schiavi: sono esposte le catene di uno schiavo africano accompagnate dalla foto di un murale



Ill. 2. statuetta in ottone raffigurante un soldato portoghese, Benin, XVI-XVII secolo. © The Trustees of the British Museum.

di Banksy, che intende illustrare la realtà della schiavitù contemporanea: un bambino che cuce a macchina un festone di bandiere del Regno Unito. Questo accostamento fra forme pur legalmente diverse di lavoro coatto, che segue la definizione della Organizzazione Internazionale del Lavoro⁷, è il filo conduttore della sezione. L'audioguida mette in luce vari elementi in modo sostanzialmente equilibrato: ricorda che l'Europa non è stata la sola a praticare la schiavitù, ma che comunque la schiavitù è parte innegabile del suo passato; poi sottolinea che anche gli africani si sono battuti per l'abolizione della schiavitù insieme agli europei, e definisce la campagna abolizionista come una delle prime manifestazioni del potere popolare e di quella « *tradizione dell'attivismo pacifico e dell'autocritica* » che è « *un altro aspetto del*

⁷ INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO), WALK FREE, AND INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM), *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage*, Geneva, 2022.

patrimonio europeo ». Un aspetto che la penultima domanda invita a valorizzare: « *Possiamo affermare che l'abolizione della schiavitù è stata una conquista straordinaria?* » Ma subito dopo aver suscitato l'entusiasmo, con l'ultima domanda l'audioguida lo mette in discussione: « *Possiamo realmente sostenere di aver abolito la schiavitù?* »

Colonialismo

Piuttosto problematica è la sezione seguente sul colonialismo. Il riferimento al passato è rappresentato da una statuetta di bronzo del Benin raffigurante un soldato europeo che imbraccia un moschetto, risalente al XVI-XVII secolo, in prestito dal British Museum (ill. 2); il presente è invece illustrato dalla foto di un posto di blocco a Bassora, in Iraq, dove si vedono un soldato armato e dei civili, scattata da Peter Turnley nell'aprile 2003. Si vuol dunque stabilire una continuità fra il colonialismo d'altri tempi e certi interventi militari odierni fuori d'Europa, come forma di neocolonialismo. La scelta della statuetta non rappresenta comunque un caso di oppressione coloniale: al contrario, essa testimonia di uno dei tanti rapporti di collaborazione fra europei e africani. La statuetta infatti fa riferimento ai rapporti commerciali e militari che vennero stabiliti fra i portoghesi e il regno del Benin dalla fine del XV secolo, che prevedevano fra l'altro la vendita di avorio e schiavi ai portoghesi e la partecipazione di mercenari portoghesi, come quello rappresentato dalla statuetta, alle guerre che conducevano i sovrani del Benin contro i vicini⁸. La collaborazione fra il regno del Benin e gli europei continuò fin quando nel 1897 gli inglesi non lo occuparono, trasformandolo poi in una colonia. Il tema del colonialismo ricorre più volte nel museo, dall'idea ottocentesca della missione civilizzatrice europea alla questione della restituzione delle opere d'arte ai Paesi d'origine⁹, su cui attualmente si dibatte, anche a proposito dei bronzi del Benin¹⁰.

⁸ THORNTON John K., *Warfare in Atlantic Africa, 1500-1800*, London, UCL Press, 1999, p. 77.

⁹ Si veda fra l'altro al sesto piano la sezione « Patrimonio coloniale » (audioguida: <https://soundcloud.com/houseeuropeanhistory/floor-6-09-patrimonio-coloniale?in=houseeuropeanhistory/sets/europa-adesso-floor-6>, consultato il 16.9.2023).

¹⁰ SAVOY Bénédicte, *Afrikas Kampf um seine Kunst. Geschichte einer postkolonialen Niederlage*, München, C. H. Beck, 2021.

Umanesimo

La sezione sull'Umanesimo è illustrata dalla copia di alcuni studi di Agostino Carracci (1557-1602) e dalla foto di una performance di Spencer Tunick intitolata *L'individuo e la società* a San Paolo del Brasile nel 2002, in cui si vede una folla di persone nude di spalle, in piedi in un parco davanti a una statua raffigurante evidentemente un personaggio importante. Un accostamento paradossale, forse provocatorio, fra volti e natiche, fra individuo singolo e massa indistinta. L'audioguida non lo chiarisce. Dice che l'Umanesimo nacque con il Rinascimento e si affermò con l'Illuminismo, e che mettendo l'accento sulla libertà e i diritti dell'individuo ha avuto una serie di effetti positivi, dall'arte alla scienza politica. Ma l'individualismo corre anche il rischio di diventare un fattore negativo, come suggerisce la domanda finale: «*Ognuno di noi ha il diritto di agire come individuo o ha il dovere di svolgere un ruolo nella società?*»

Illuminismo

All'Illuminismo è dedicata la sezione seguente, con un volume dell'*Encyclopédie* e una mappa del genoma umano. L'Illuminismo è visto in maniera del tutto positiva: esso, infatti, riprese il pensiero del Rinascimento e completò l'emancipazione «*dalle dottrine religiose e metafisiche*», realizzando «*enormi progressi nel campo della scienza, della filosofia, della società e della politica*», affermando un «*modo nuovo di vedere il mondo*» e rivendicando «*l'emancipazione dalla Chiesa, la secolarizzazione dello Stato, e la libertà politica dell'individuo*». Questa volta la domanda di rito non mette in dubbio l'adesione all'Illuminismo, piuttosto, teme per esso: «*Oggi i valori dell'Illuminismo sono minacciati? O prevarranno sempre la scienza e la conoscenza?*»

Rivoluzioni

La sezione sulle rivoluzioni presenta una copia fatta da Boris Taslitzky del celebre quadro di Delacroix, *La Libertà che guida il popolo*, e una foto di una manifestazione di Maidan a Kyiv. Alla Rivoluzione francese, dice l'audioguida, sono seguite molte rivoluzioni violente, ma recentemente gli europei hanno fatto ricorso a mezzi

pacifici per ottenere un cambiamento di regime, come nel caso della Rivoluzione dei garofani in Portogallo nel 1974 e di quella di velluto in Cecoslovacchia nel 1989. La preferenza dell'audioguida va ai mezzi pacifici, come dimostra la domanda finale: «*La rivoluzione è oggi un mezzo di cambiamento politico accettabile?*»

Capitalismo

Nella sezione sul capitalismo fa mostra di sé, accanto alla foto di una borsa valori odierna, un telegrafo usato in una borsa ottocentesca, perché il telegrafo insieme ai battelli a vapore rese possibile «*il capitalismo azionario internazionale*». Il capitalismo, continua l'audioguida, fu favorito nel XIX secolo dal liberalismo, che metteva in primo piano le libertà individuali, compresi il diritto alla proprietà e al profitto. Il che evidentemente non è visto positivamente nella conclusione dal tono anticapitalista: «*Il capitalismo internazionale è il sistema migliore per l'Europa? O è troppo concentrato sulla semplice ricerca del profitto?*»

Marxismo, comunismo e socialismo

La sezione su marxismo, comunismo e socialismo espone un gioco da tavola dal titolo «*Sciopero!*» usato nella famiglia Marx, e la foto di una manifestazione «*Noi siamo il 99%*». L'audioguida contrappone al marxismo adottato a est della Cortina di ferro quella «*forma di socialismo*» adottata da molti Paesi dell'Europa occidentale, che combina i vantaggi del capitalismo con la solidarietà sociale, ma nella domanda non sembra considerarlo definitivamente superato: «*Il comunismo è un esperimento fallito o potrebbe in futuro fare il suo ritorno in Europa?*»

Lo Stato nazione

La sezione sullo Stato nazione ha un insolito taglio frivolo, con due caricature francesi riferite a stereotipi sui caratteri nazionali, una degli inizi del XX secolo, *Les nations telles qu'elles sont toutes*, e una recente mappa culinaria dell'Europa. L'audioguida ricostruisce il formarsi degli Stati nazione ottocenteschi attribuendo loro solo caratteri positivi, come «*una tappa fondamentale per*

creare un nuovo ordine democratico, garantire la partecipazione politica e i diritti umani», e chiude invitando a riflettere proprio sugli stereotipi: «*Ma le nostre evidenti differenze nazionali si basano su caratteristiche uniche e reali o si tratta soltanto di falsi stereotipi?*» Gli stereotipi tuttavia non sono certo l'elemento più significativo della storia del nazionalismo, di cui la sezione ignora gli aspetti negativi, fra cui i conflitti e i tragici spostamenti forzati di popolazione che hanno caratterizzato alcuni Stati europei nel Novecento.

Genocidio

Chiude la vetrina la sezione sul genocidio, che espone un passaporto di una donna ebrea emesso nella Germania nazista, con la svastica nel timbro, e la foto di graffiti attuali contro gli immigrati, su cui figura una svastica, che funge così da *trait d'union* concettuale fra i due elementi. L'audioguida, dopo aver ricordato che ci sono esempi di genocidio in tutto il mondo, ricostruisce la storia dell'Olocausto, «il più infame», e conclude: «*Una simile disumanità potrebbe ripetersi in Europa?*» Questa domanda, combinata con le immagini precedenti, allude evidentemente a politiche discriminatorie nei confronti degli immigrati, che però sono difficilmente paragonabili a un genocidio. Viene piuttosto in mente, nel rispondere alla domanda, il genocidio di Srebrenica del 1995, riconosciuto come tale dal Tribunale penale internazionale per l'ex-Jugoslavia.

Conclusione

Da un punto di vista didattico questa vetrina presenta due aspetti molto interessanti, sia per il suo contenuto, che ne fa un manuale che combina storia ed educazione civica, sia per l'uso di oggetti per costruire un percorso concettuale.

In primo luogo merita di essere discusso con gli studenti il percorso storico qui presentato, nella scelta delle sezioni e degli oggetti esposti, nonché nel rapporto fra oggetti e testi. Oltre a quanto già detto analizzando le singole sezioni, si può osservare che nell'insieme mancano aspetti fondamentali della storia europea, come la rivoluzione scientifica e la rivoluzione industriale, appena accennate all'interno di sezioni dedicate ad altro. Mancano anche le arti, architettura, musica, pittura, teatro e letteratura, che pure hanno accomunato vaste parti d'Europa. Quanto all'educazione civica, le domande sono spesso poste in modo banale o comunque con un riferimento debole al passato. L'insieme del percorso è dunque erratico e discontinuo, ma proprio dal confronto critico con esso si possono costruire altri percorsi interpretativi, che mettano in luce il pensiero storico dei vari studenti e il loro rapporto con le questioni aperte del presente. In secondo luogo, è certamente proficuo far accompagnare le concettualizzazioni dalla scelta e analisi di oggetti-simbolo, secondo il modello di una didattica per oggetti, di cui la ricerca ha messo in luce l'efficacia in termini di stimolo all'immaginazione e di consolidamento delle conoscenze¹¹.

¹¹ SANTACANA MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci editore, 2022.

L'autore

Luigi Cajani ha insegnato storia moderna e didattica della storia nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'università di Roma la Sapienza. Nel 2022 ha fondato con alcuni colleghi la Società italiana di didattica della storia. Insieme a Helen Ting Mu Hung ha curato il volume *Negotiating Ethnic Diversity and National Identity in History Education*, Palgrave, 2023.

luigi.cajani@libero.it

<https://orcid.org/0000-0002-2485-310X>

Riassunto

A Bruxelles è stata aperta nel 2017, su iniziativa del Parlamento Europeo, la Casa della Storia Europea, un museo che ha lo scopo di presentare la storia dell'Europa e del suo processo di unificazione. Nell'esposizione permanente ha un ruolo centrale la vetrina «Il patrimonio europeo», che intende definire l'identità dell'Europa attraverso momenti, personaggi ed idee in un dialogo fra passato e presente. In questo articolo viene esaminata la narrazione che ne risulta e attraverso un esame critico se ne mettono in luce le potenzialità didattiche.

Parole chiave

Museo, Europa, Unione europea, Didattica con gli oggetti

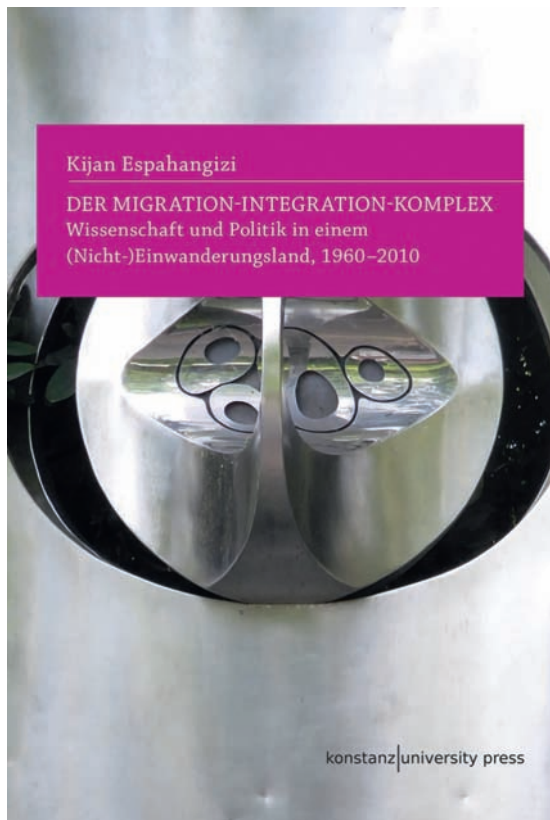
Comptes rendus

Buchbesprechungen

Recensioni

Béatrice Ziegler, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Kijan Espahangizi, *Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland, 1960–2010*¹



In seiner Habilitationsschrift untersucht Kijan Espahangizi für einen Zeitraum von 50 Jahren, wie von Wissenschaft, Behörden und engagierter Zivilgesellschaft (insbesondere spezifischen NGOs) über «Fremde», die im Zuge der «Arbeitswanderung» und als Anwärter*innen auf den «Flüchtlingsstatus» nach dem Zweiten Weltkrieg

in die Schweiz kamen, gesprochen wurde. Der langjährige Leiter des Zentrums «Geschichte des Wissens» von ETH und Universität Zürich verfolgt damit die Entwicklung und Zirkulation von Wissensbeständen über die Migrationsgesellschaft Schweiz. Es legt dar, wie mit einer Abfolge von Konzepten, die in der Wissenschaft im Austausch mit Behörden entwickelt wurden, das Leben von «Fremden» in der Schweiz und das gesellschaftliche Leben mit ihnen zu steuern versucht wurde. Der Autor gliedert den Zeitraum in fünf Phasen, die sich überlappen. Eine erste betrifft die 60er-Jahre, in denen Zugänge (zwischen Assimilation und Integration) einer «Fremdarbeitersozio­logie» dominierten und der Soziologe Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny die einflussreiche Theorie der Unterschichtung entwickelte. In der zweiten Phase von 1965 bis zur Ablehnung der «Mitenand-Initiative» 1981 setzt Espahangizi sich mit der Reifung des Redens über eine neue «Ausländerpolitik» auseinander. Diese wollte die schweizerische Gesellschaft als das Produkt einer allseitigen Integration verstehen und damit Schweizer*innen ebenso wie «Fremde» für ein gedeihliches Miteinander in die Pflicht nehmen. Für die Jahre von 1976 bis 1991 verfolgt die Studie im dritten Kapitel den Wandel von der soziologischen Perspektive zu kulturwissenschaftlichen Zugangsweisen. Damit standen immer weniger sozioökonomische Problemstellungen im Zentrum und immer stärker die kulturelle Verschiedenartigkeit, daraus resultierende kulturelle Reibungen und psychische Probleme derjenigen, die in der sogenannten dominanten Mehrheitskultur nicht aufgehoben waren. Damit verbunden wurde neu der Anspruch formuliert, Gesellschaft als multikulturell zu gestalten und Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt zu leben. Die Achtzigerjahre (viertes Kapitel)

¹ Göttingen, Wallstein (Konstanz University Press), 2022. <http://doi.org/10.46500/83539148>.

charakterisiert Espahangizi als geprägt von einer starken Zunahme von Asylsuchenden aus entfernten Ländern, ausgelöst durch personalisierte Verfolgung, Bürgerkriege, Umweltkatastrophen und Perspektivlosigkeit in der Herkunftsregion. Damit begründet er die zunehmende Dominanz einer strukturanalytischen Sicht auf weltweite Migration. Das fünfte Kapitel thematisiert die Zeit von 1991 bis 2005. Diese Phase sei gekennzeichnet durch eine sich durchsetzende Internationalisierung der Interpretation von Migration, die die behördlichen Stellungnahmen und Massnahmen zunehmend bestimmten. Das anschliessende Fazit resümiert noch einmal, dass sich die leitende Untersuchungsfrage an den beiden Begriffen der Migration und Integration festmacht und die historische Genealogie zu diesen Begriffen die Verschiebungen zwischen soziologischen, politischen, ethnologischen und globalen Perspektiven aufzudecken vermag. Damit zeichnet Espahangizi das Reden und gedankliche Konzeptionen nach, die sich in der Auseinandersetzung mit der Einwanderung in die Schweiz manifestierten. Er beschliesst die Arbeit mit einer aktuellen Sicht auf die zunehmende migrationsbedingte Vielfalt. Allerdings verschwinden mit der Betonung auf Herkunft und kulturelle Differenzen Fragen nach sozioökonomischen Disparitäten und unterschiedlichen beruflichen Chancen nicht nur in den untersuchten Diskursen, sondern auch in seinen Überlegungen. Dies ergibt sich aus der Anlage seiner Untersuchung, die das Diskursgeschehen nachvollzieht und mehr in seiner Verästelung und Veränderung beschreibt, als Bedeutsamkeit und Konsequenzen der konzeptionellen Verschiebungen auslotet. Einmal mehr wird zudem stillschweigend die Entwicklung des Diskurses in der deutschsprachigen Schweiz als für diejenigen der gesamten Schweiz angenommen. Die Zuwendung zum wissenschaftlich-behördlichen Reden hat zudem die Folge, dass über weite Strecken der fremdenfeindliche Diskurs der Rechten kaum bearbeitet, sondern höchstens punktuell als Impuls für das Reden von Wissenschaft, Behörden und NGO-Angehörigen aufgenommen wird. Damit erscheinen Letztere in ihrem Denken autonomer und weniger reaktiv, als dies das Agendasetting der fremdenfeindlichen grössten Partei der Schweiz vermuten lassen würde.

Trotz dieser Einschränkungen liefert die Arbeit Espahangizis einen wertvollen Überblick über Konzeptionen und Diskurse von Wissenschaft, Behörden und engagierter Zivilgesellschaft seit den 60er-Jahren, ermöglicht damit auch die Verbindung zu politischen und wissenschaftlichen Diskussionen und Konzeptionen in Europa und darüber hinaus. Die Arbeit macht am Beispiel des Diskursraums (Deutsch?)Schweiz deutlich, wie zentral die jeweiligen konzeptionellen Prämissen für die Wahrnehmung und Interpretation der zunehmenden Einwanderung in die europäischen Gesellschaften sind.

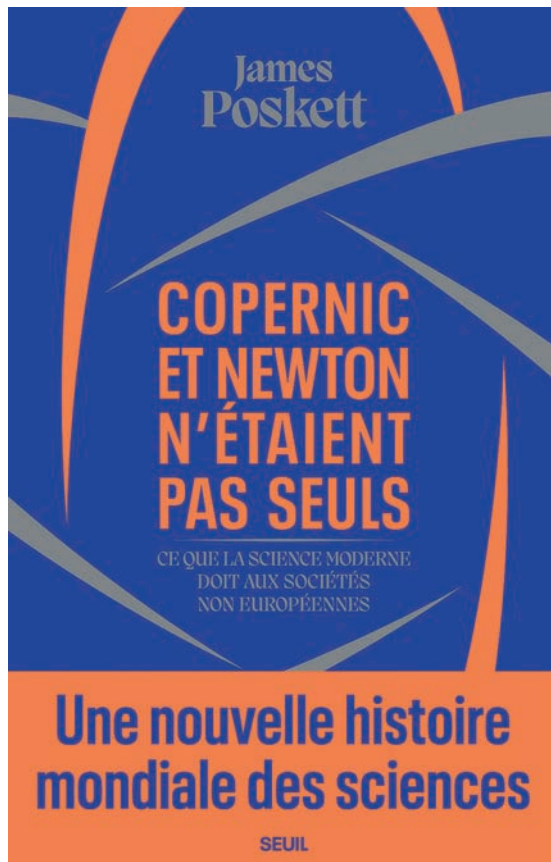
Die jeweils ein Kapitel abschliessenden Unterkapitel (1.8, 2.10, 3.8, 4.7, und 5.10) ermöglichen den Lesenden, die Thematik des Kapitels resümierend knapp zur Kenntnis zu nehmen. Überdies bieten sie Ansatzpunkte für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. So liefern sie Ansätze für einen kritischen Blick darauf, wie sich im Gefolge der sich wandelnden Perspektiven auch das Reden über Kinder mit «Migrationshintergrund» und die Anforderungen an die Schule und die ihr zugewiesenen Aufgaben und Problemstellungen verändert haben.² Das jeweils zeittypische Reden über Einwanderung fand seinen Niederschlag nicht zuletzt in den jeweiligen Geschichtslehrmitteln.³ Deren Analyse ermöglicht für ältere Schüler*innen eine reflexive Auseinandersetzung mit der Diskursabhängigkeit unseres eigenen Redens.

² Vgl. dazu auch EIGENMANN Philipp, *Migration macht Schule. Bildung und Berufsqualifikation von und für Italienerinnen und Italiener in Zürich, 1960-1980* (Historische Bildungsforschung 3), Zürich, Chronos, 2017. ENGELAGE Sonja (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (Beiträge zur Berufsbildungsforschung), Zürich, Seismo, 2019. https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/9645/oa_978303777282.pdf.

³ WÄLTI Nicole, ZIEGLER Béatrice, «Migrationsgeschichte in geschichtspolitischen Zusammenhängen», in DIENDORFER Gertraud, RIEBER Angelika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaften und kulturelle Vielfalt*, Innsbruck, Wien, Bozen, Studien-Verlag, 2010, S. 70-84.

Michel Nicod, Collège secondaire de Nyon-Marens, canton de Vaud

James Poskett, *Copernic et Newton n'étaient pas seuls*¹



James Poskett, professeur associé en histoire des sciences et des technologies de l'Université de Warwick, a publié en 2022 cette précieuse et intéressante synthèse des récentes recherches consacrées à l'histoire des sciences après 1450. Comment structurer le récit d'une histoire des sciences? Peut-on expliquer la révolution scientifique par les interactions entre l'Europe et le reste du monde, au cours des siècles, des «*rencontres*

entre idées et chercheurs issus du monde entier»? L'auteur y parvient, malgré quelques raccourcis et omissions, puisqu'il y résume près de six siècles d'histoire des sciences en 400 pages. Il y démontre que les découvertes scientifiques, notamment celles de Copernic ou de Newton, sont l'aboutissement du travail de générations de chercheurs. Ainsi, la science ne se conçoit que dans des réseaux d'échanges, d'abord informels, les États tentant de les maîtriser au xx^e siècle. L'auteur nous rappelle qu'il faut donc «*prendre en considération l'histoire dans sa globalité pour comprendre celle des sciences*». Tout en relevant la richesse de cette synthèse, on peut évoquer quelques lacunes: le savoir médical n'apparaît que dans le premier chapitre consacré au xvi^e siècle et pas dans les chapitres suivants, les mathématiques sont omises, la diffusion des travaux de Darwin n'est présentée qu'en Asie, et non pas au Moyen-Orient, région où elle a pourtant été importante et récemment étudiée². Les relations entre les mondes turcs, arabes, indiens ou chinois n'apparaissent pas, l'Europe restant le centre, recevant ou diffusant les savoirs. Toutes les cultures de l'Ancien Monde interagissent certes, mais peut-on leur donner la même importance et sur quelles bases établir celle-ci? Aucune place n'est accordée aux moyens techniques qui ont permis les différentes découvertes (télescopes, microscopes...), la diffusion des savoirs et des techniques entraînant la diffusion des sciences.

Cet ouvrage est clair, bien structuré et son analyse de personnages parfois peu connus est convaincante. Il décrit leurs multiples apports, leurs interactions qui mènent au monde contemporain où histoire de la science et histoire politique sont de plus en plus intimement liées.

Chaque chapitre obéit à la même démarche: présenter les grandes figures, les réseaux de savoir, passer d'un continent à l'autre, au gré des études

¹ Paris, Seuil, 2022, trad. de *Horizons: The Global Origins of Modern Science*, 2022.

² ELSHAKRY Marwa, *Reading Darwin in Arabic*, Chicago, University of Chicago Press, 2013.

disponibles. On peut relever que ces régions abor-dées – avant 1800 – forment rarement des espaces culturels homogènes.

Cet ouvrage est construit en quatre parties inhérentes à quatre époques, chacune concentrée sur un domaine d'activité spécifique.

1. Dans la première partie consacrée à la « Révolution scientifique » de 1450 à 1700, deux chapitres évoquent l'apport des savoirs arabes et incas. D'une part, les rapports rédigés par les Espagnols en Amérique pour la couronne d'Espagne reposent sur les observations de la nature réalisées pour les conquistadores. Ils valorisent ainsi l'expérience comme « *source principale* » de connaissance; d'autre part, les travaux de Copernic ont pu bénéficier des travaux menés par des astronomes arabes dès le XIII^e siècle.

2. Dans « L'empire et les Lumières », l'auteur examine comment les savoirs et observations provenant des colonies, les colonies françaises notamment, ont permis à Newton d'établir son hypothèse, ensuite vérifiée au XVIII^e siècle lors d'expéditions dont la plus spectaculaire a été organisée par l'expédition française dirigée par La Condamine. Les découvertes scientifiques dépendent des besoins suscités par la guerre, et d'un monde unifié autour des empires européens.

3. La troisième partie, « Capitalisme et conflits », consacrée à la théorie de l'évolution de Darwin, et au développement de la chimie dans l'industrie, décrit l'influence des sciences européennes dans le monde. Les peuples menacés par la colonisation trouvent dans « *l'origine des espèces* » la métaphore

de leur lutte contre les puissances européennes, le darwinisme social illustrant bien leur situation. Ils s'enthousiasment ainsi pour les sciences, espérant par elles trouver comment échapper aux conquêtes européennes.

Le développement de la chimie et de la physique bénéficie, auprès d'un « *petit groupe de pionniers européens* », du travail de savants de toute origine, dont plusieurs proviennent du monde extra-européen, tel Jagadish Chandra Bose en Inde.

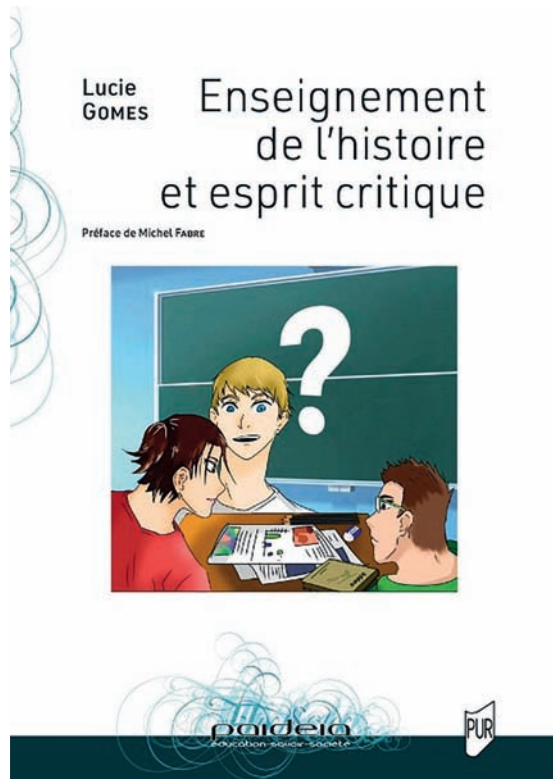
4. La quatrième partie, « L'idéologie et ses conséquences », consacrée au XX^e siècle, relate l'histoire de la physique atomique et de la mécanique quantique. Les voyages et rencontres de savants, tel Einstein, montrent l'ampleur des échanges, et la mobilisation des sciences dans les luttes politiques, en URSS comme en Inde.

Le travail de James Poskett est l'aboutissement du travail d'historiens résidant majoritairement aux USA dont il popularise les recherches. Le corps enseignant y trouvera donc des analyses, de multiples propositions de lecture pour affiner ses connaissances et réflexions, un questionnement et des voies nouvelles pour nourrir ses cours, mais aucune bibliographie! Il pourrait alors s'appuyer sur d'autres travaux – comme ceux de Marwa Elshakry – pour comprendre comment les cultures s'interpénètrent. Le travail remarquable de James Poskett mériterait d'être prolongé par des études menées par des spécialistes des époques et matières abordées, tant il est délicat de maîtriser un tel champ historique en 400 pages.

La lecture de ce livre s'impose donc!

Stéphanie Dubosson, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Lucie Gomes, *Enseignement de l'histoire et esprit critique*¹



Dans son ouvrage, Lucie Gomes affirme une nécessité de rapprocher l'histoire scientifique de celle faite par les élèves, au niveau des pratiques épistémologiques, afin de permettre aux élèves d'effectuer des lectures de documents de manière réellement critique. L'autrice se permet ainsi d'insister sur la nécessité de former les jeunes grâce à la didactique de l'enquête, en soulignant que *« la construction du problème se fait par la mise en tension entre les données du problème et les modèles*

explicatifs disponibles au sein d'un registre explicatif tenant l'ensemble» (p. 19).

Dans la première partie du livre, le souhait de l'autrice est de mettre à l'épreuve une hypothèse que propose Sylvain Doussot², à savoir une forme de travail sur les documents par analogie (« hypothèse exemplar »), dans le but de proposer aux élèves d'avoir un regard critique ressemblant sensiblement à celui des historien·ne·s. Le but de l'autrice est d'aller plus loin que les questions généralement posées en cours, afin que les élèves acquièrent une nouvelle compétence, se rapprochant davantage de la pratique historique.

Dans la deuxième partie de son ouvrage, Lucie Gomes affirme justement que, pour les élèves, problématiser revêtirait davantage d'une acquisition de compétence forte que la résolution des problèmes qu'ils avaient évoqués préalablement. En effet, concevoir un problème demande davantage d'investissement cognitif que de le résoudre, parce qu'il rend nécessaire le recours aux instruments de l'enquête historique.

Pour sa recherche, Lucie Gomes s'est basée sur cinq études de cas portant sur des thématiques et des situations historiques différentes. Chaque étude de cas est ici un reflet partiel du réel, basé sur un récit court et dense à la fois. Ces études de cas mettent en exergue des éléments qui permettent d'observer une réelle problématisation de la part des élèves. Leur attention est portée sur une anomalie trouvée dans un document étudié en classe, par rapport au schéma explicatif qu'ils ont spontanément. Ils complexifient alors ce dernier à l'aide de nouvelles données, ou donnent une lecture inédite, enrichie par des faits n'ayant pas été pris en considération.

² DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Lausanne, Peter Lang, 2018. L'ouvrage de Lucie Gomes est le résultat d'une thèse de doctorat dirigée par S. Doussot.

¹ Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2023, 164 p.

L'étude de cas amène davantage que la simple étude de documents en classe d'histoire, qui ne consiste habituellement qu'à illustrer les propos de l'enseignant-e: «*Faire événement dans la classe par des cas, dans les deux sens du terme, est un objectif que nous nous fixons pour que les élèves parviennent à construire des problèmes de façon historienne, en développant l'esprit critique inhérent aux pratiques de cette discipline*» (p. 54).

À partir de ce cadrage théorique, Lucie Gomes propose d'étudier les résultats obtenus lors de son étude de terrain sur un nombre restreint d'élèves, qu'elle a choisis suivant un protocole précis. Elle présente le contexte de son étude de terrain, les documents utilisés lors des enquêtes qu'elle a menées avec les élèves, les conclusions que ces dernières et derniers ont formulées durant la séquence d'enseignement, avant la synthèse effectuée, pour montrer en quoi ces études de cas permettent de parler d'histoire d'une façon renouvelée par rapport à celle que les élèves avaient l'habitude de rencontrer dans leur parcours scolaire.

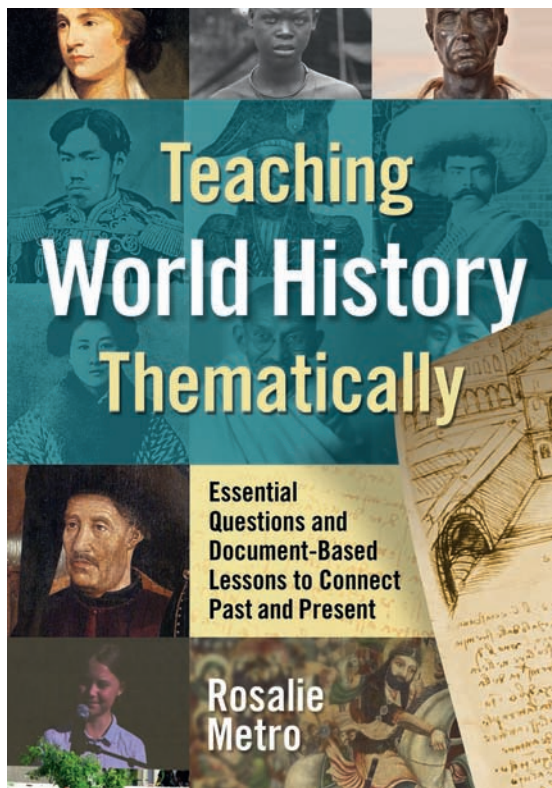
Avec ce dispositif de recherche, l'autrice montre que l'utilisation d'une enquête en classe permet aux élèves de faire preuve d'esprit critique face aux sources et à la lecture qu'ils et elles avaient l'habitude d'effectuer dans leurs cours habituels d'histoire. Elle s'intéresse ensuite finement aux mécanismes qui favorisent l'esprit critique chez les élèves. C'est à propos de cette acquisition visée de compétences nouvelles qu'elle identifie des difficultés pour le travail d'enseignement. Elle souligne, à ce propos,

que ce n'est pas en répétant à plusieurs reprises un dispositif similaire que l'élève progressera dans sa capacité à mobiliser son esprit critique, même lorsqu'elle ou il se retrouve devant une situation inédite avec une nouvelle source historique (de typologie diverse). L'objectif est de faire en sorte que l'élève puisse problématiser de manière autonome. Et c'est à l'enseignant-e de construire des situations qui permettent aux élèves de saisir les liens entre les différentes études de cas menées, ainsi que les compétences qu'ils et elles ont travaillées.

Toutefois, elle soulève un problème récurrent que rencontrent les élèves: la nécessité qu'elles et ils éprouvent à mettre en œuvre des étapes d'un processus bien stabilisé, répliqué dans d'autres situations sans réelle réflexion, comme s'il s'agissait d'appliquer une forme d'algorithme. De plus, elle souligne que les élèves ont de la peine à déterminer si les documents historiques sont falsifiés ou fiables. Elles et ils n'en font qu'une opposition: subjectif ou objectif. Elles et ils oublient dès lors de se concentrer sur le document comme trace précise d'un moment historique. En cela, Lucie Gomes montre que les élèves se limitent à une attitude de *fact checkers*, considérant les documents soit comme objectifs et donc utilisables dans la discipline, soit comme non objectifs et dès lors inutiles pour construire des connaissances historiques. C'est dans ce rapport entre objectivité et subjectivité que semble résider l'enjeu cognitif pour que les élèves puissent adopter une posture historienne nécessaire à l'exercice de l'esprit critique.

Antoine Gauthier-Trépanier, Université de Sherbrooke

Rosalie Metro, *Teaching World History Thematically: Essential Questions and Document-Based Lessons to Connect Past and Present*¹



Rosalie Metro est professeure adjointe à l'Université du Missouri aux États-Unis. Spécialiste de l'aire géographique Myanmar/Thaïlande, elle s'intéresse aux conflits qui surgissent autour de l'histoire, de l'identité et de la langue dans la classe, mais aussi plus globalement aux démarches d'enseignement-apprentissage de l'histoire ainsi qu'aux curriculums (University of Missouri, 2023). Elle a publié précédemment le livre *Teaching US*

¹ New York, Teachers College Press, 2020.

History Thematically: Document Based Lessons for the Secondary Classroom. L'autrice présente maintenant un livre sur l'histoire du monde qui allie une posture critique de l'histoire à une démarche concrète pour son enseignement.

Dans ce nouvel ouvrage, l'autrice présente d'abord une critique du recours aux manuels scolaires, mais aussi d'un enseignement chronologique de l'histoire. Pour Rosalie Metro, les enseignants utilisent l'approche chronologique avant tout par habitude et non pas pour ses avantages sur le plan des apprentissages. Concernant les manuels, elle désapprouve d'abord leur autorité morale et le peu de possibilité qu'offre leur utilisation pour travailler avec des sources primaires (l'autrice emploie le mot « document » pour référer à la fois aux sources primaires et secondaires). De fait, Metro partage le constat de Levstik et Barton² relatif à la capacité des élèves à réaliser des tâches propres à la méthode historique qui serait trop souvent sous-estimée. Elle partage également l'idée de Hess et McAvoy³ selon laquelle l'étude de l'histoire n'est porteuse de sens que si elle est reliée aux temps présents. Considérant ces positions, l'autrice présente sa propre démarche d'enseignement de l'histoire du monde dans une perspective critique. L'ensemble de l'ouvrage se réfère au système d'éducation américain, notamment au programme de sciences humaines accepté – totalement ou partiellement – par 44 États au moment de la publication de l'ouvrage. Metro recommande cette approche pour l'enseignement de l'histoire entre la 7^e et la 12^e année (aux environ de 12 à 17 ans).

² LEVSTIK Linda S., BARTON Keith C., *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*, New York, Routledge, 2010, 4^e édition.

³ HESS Diana E., McAVOY Paula, *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York, Routledge, 2014.

Néanmoins, les exemples présentés dans cet ouvrage peut aisément être adapté dans d'autres contextes nationaux.

L'ouvrage est divisé en deux sections. La première présente la réflexion résumée précédemment et explique la structure des leçons créées par l'autrice (des activités d'enseignement et apprentissage). La seconde section représente le cœur de l'ouvrage. Metro y présente neuf « *units* » ou dossiers thématiques dans lesquels s'inscrivent différentes leçons. En voici la traduction :

1. **Formes de gouvernement** : quels sont les droits et les responsabilités des gouvernants et des gouvernés ?
2. **Religion et société** : comment les systèmes de croyances influencent-ils nos vies ?
3. **Nous contre eux** : qui est civilisé et qui est barbare ?
4. **Conflit** : qu'est-ce qui vaut la peine de se battre ?
5. **Égalité vs Hiérarchie** : quel est l'équilibre entre l'égalité sociale et la hiérarchie sociale ?
6. **Économie, technologie et environnement** : comment les gens obtiennent-ils les ressources dont ils ont besoin ?
7. **Genre** : quels sont les rôles des femmes et des hommes dans la société ?
8. **Résistance, révolution et réforme** : comment les gens provoquent-ils des changements politiques et sociaux ?
9. **Continuité et changement** : quels sont les changements à long terme et les schémas récurrents dans l'histoire du monde ?

Dans chaque dossier, une dizaine de leçons sont également présentées. Ces dernières respectent toutes une structure semblable. On y trouve une figure historique, un événement, une introduction (sous forme de questions), une contextualisation en rafale ou une « mini lecture » (plusieurs points qui présentent des faits ; l'enseignant doit alors puiser dans l'historiographie du sujet), une liste de définitions, une source textuelle (traduite en

anglais) ou iconographique, quelques questions pour tester la compréhension de lecture, une activité en lien avec la source (parfois en équipes), une réflexion (question) finale et enfin quelques références. Dans chaque leçon, les limites des sources ne sont pas systématiquement présentées, mais elles représentent parfois certaines composantes des activités.

En tant qu'enseignant d'histoire dans un collège au Québec, je crois que la force de cet ouvrage réside d'abord dans sa capacité à présenter des exemples concrets où plusieurs temporalités se côtoient afin de permettre aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension de plusieurs aspects de l'histoire du monde. En effet, des éléments relatifs à l'Antiquité, au Moyen Âge, aux Temps modernes et à la période contemporaine sont mobilisés dans chaque dossier afin de mettre en relation les manifestations de divers concepts (civilisation, absolutisme, religion) dans différentes aires géographiques. De fait, les liens effectués donnent un « sens » et une organisation à ces éléments et le dernier dossier thématique sur la continuité et le changement permet de ne pas évacuer complètement la dimension chronologique. Toutefois, certaines notions introduites dans les paragraphes de contextualisation des leçons sont parfois tenues pour être acquises (racisme, biais, preuve) alors qu'il serait tout aussi important de les détailler. Enfin, en introduction et dans les annexes, plusieurs grilles sont insérées pour faciliter l'exécution des leçons en classe. Notons (entre autres) la réflexion en introduction sur le climat de classe et l'expérience de l'enseignant qui est très importante dans un contexte d'enseignement des sujets sensibles. Ainsi, les enseignant-e-s en quête de démarches d'enseignement-apprentissage clés en main pourront puiser dans le vaste répertoire présenté par l'autrice et l'adapter à leurs contextes et à leurs finalités respectives à l'égard de l'enseignement de l'histoire.

Paolo Ceccoli, Liceo A. Volta, Como

Giochi, oggetti e nuove tecnologie nell'insegnamento della storia¹



Tre agili volumetti, recentemente pubblicati in Italia, propongono agli insegnanti di storia una serie di attività da sviluppare sia in presenza che a distanza:

- Antonio Brusa, *Giochi per imparare la storia – Percorsi per la scuola*, Roma, Carocci editore, 2022, p. 184.
- Joan Santacana Mestre, Nayra Llonch Molina, *Fare storia con gli oggetti – Metodi e percorsi*

¹ 3 vol., Roma, Carocci editore, 2022.

didattici per bambini e adolescenti, Roma, Carocci editore, 2022, p. 168.

- Lucia Boschetti, Silvia Ditrani e Raffaele Guazzoni, *Insegnare storia con le nuove tecnologie – Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci editore, 2022, p. 188.

In questi libri si mostra un'altra didattica rispetto a quella passiva e un po' triste che, dal tempo dei Sumeri sembra essere la caratteristica prevalente di ogni sistema scolastico istituzionale². Certo la didattica trasmissiva non può essere mai del tutto esclusa, ma i saperi ricevuti passivamente possono essere rielaborati solo se si sanno opportunamente manipolare, come si capisce dalla lettura di questi lavori.

Cosa c'è di meglio – si chiede Brusa – e di più serio del gioco per imparare divertendosi? Non solo il gioco è sicuramente la prima forma di apprendimento, ma il genere umano stesso può essere definito a partire da questa pratica, come sembrano suggerire a modo loro lo storico olandese Huizinga³ e il filosofo Wittgenstein⁴. Ne *La bottega artigianale dei giochi*, l'autore presenta un catalogo di attività ludiche adatte all'insegnamento della storia. Non tutte le storie sono giocabili⁵ ed è impossibile prevedere esattamente gli esiti didattici del gioco⁶, ma forse proprio per questa imprevedibilità vale la pena di giocare.

Si possono fare:

- giochi sulle fonti, come ad esempio «*lo storico e il detective*» in cui gli allievi divisi in due gruppi riceveranno dal docente lo stesso dossier di

² BRUSA Antonio, *Giochi per imparare la storia*, Roma, Carocci, 2022, p. 34.

³ HUIZINGA Johan, *Homo Ludens*, Torino, Einaudi, 1949.

⁴ WITTGENSTEIN Ludwig, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 2021.

⁵ BRUSA Antonio, *Giochi per imparare la storia ...*, p. 59 e sgg.

⁶ BRUSA Antonio, *Giochi per imparare la storia ...*, p. 92.



- materiali documentali dai quali devono cercare di elaborare due ipotesi interpretative opposte;
- giochi fuori dall'aula, come «*la cronofoto e il gioco dei cacciatori di tempo*», in cui gli studenti scattano fotografie del loro quartiere o del loro paese e vince la foto con più contenuti storici, o che rappresenta manufatti più lontani nel tempo;
 - giochi sul manuale;
 - giochi di carte, tipo *memory*;
 - giochi di simulazione controfattuale;
 - giochi di simulazione semplice;
 - drammatizzazioni.

Il volume di Santacana Mestre e Llonch Molina segue un andamento del tutto simile. I primi due capitoli sono dedicati allo stato della questione, alla didattica museale e alle basi epistemologiche e metodologiche della didattica dell'oggetto. Il terzo capitolo invece, suddiviso in sei sottocapitoli, cataloga gli oggetti didattici e ne mostra l'uso didattico possibile nell'insegnamento di tutte le epoche della storia.

Si possono studiare, anche virtualmente:

- oggetti conservati nei musei;
- oggetti domestici o familiari;

- repliche di oggetti musealizzati;
- oggetti di vita quotidiana⁷.

Il docente viene poi guidato a seguire la procedura con cui potrà lavorare con gli allievi. I passaggi sono essenzialmente:

- identificazione dell'oggetto;
- analisi morfologica;
- analisi funzionale;
- analisi tecnica;
- analisi economica⁸.

Tra i vari esempi ci è sembrata particolarmente interessante l'attività: *Come ricavare notizie sul Medioevo da una tegola?*⁹ La tegola è un oggetto di facile individuazione e il confronto fra le tegole romane e quelle di oggi, inventate dagli arabi nel IX secolo, mostra con chiarezza come «*a volte, le grandi invenzioni che hanno cambiato la vita della*

⁷ SANTACANA MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Fare storia con gli oggetti...*, p. 47.

⁸ SANTACANA MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Fare storia con gli oggetti...*, p. 41.

⁹ SANTACANA MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Fare storia con gli oggetti...*, p. 91.

gente sono opera di artigiani anonimi, dei quali non sappiamo nemmeno il nome»¹⁰.

La terza opera, a differenza delle altre due, è un volumetto essenzialmente applicativo per la «didattica aumentata per bambini e adolescenti», come recita il sottotitolo. Spiega, infatti, come scegliere concretamente gli strumenti, gli ambienti di apprendimento virtuale e/o le applicazioni per la didattica e come possano essere efficacemente inseriti nella programmazione educativa.

Oltre alla chiara introduzione alle piattaforme di apprendimento condiviso, alle bacheche virtuali, agli strumenti per il lavoro cooperativo in realtà aumentata¹¹, sono particolarmente interessanti due attività molto utili nell'insegnamento della storia:

- costruire carte storiche digitali;
- giocare con il meme.

Nel primo caso, soprattutto in Italia, dove l'insegnamento della geografia è stato quasi abolito, creare e modificare una carta storica può essere una attività rilevante, che consente di rispondere anche alle esigenze di allargare le prospettive storiche e renderle plurali sia nel tempo ma anche nello spazio. Nel secondo caso la produzione di meme storici non aumenta certo gli apprendimenti ma consente di capire, attraverso lo strumento dell'ironia, del metadiscorso e della sintesi comica ciò che è stato assimilato dagli studenti¹².

Il libro si chiude con lo studio delle possibilità didattiche offerte dai videogiochi a sfondo storico¹³. Insieme all'uso del meme si tratta di un'altra tecnica didattica che lo collega al primo. Tali pubblicazioni dimostrano come la didattica della storia in Italia sia viva e cerchi di stare al passo coi tempi¹⁴.

¹⁰ SANTACANA MESTRE Joan, LLONCH MOLINA Nayra, *Fare storia con gli oggetti* ..., p. 91.

¹¹ Vedi indice: BOSCHETTI Lucia, DITRANI Silvia, GUAZZONI Raffaele, *Insegnare storia con le nuove tecnologie* ..., p. 7.

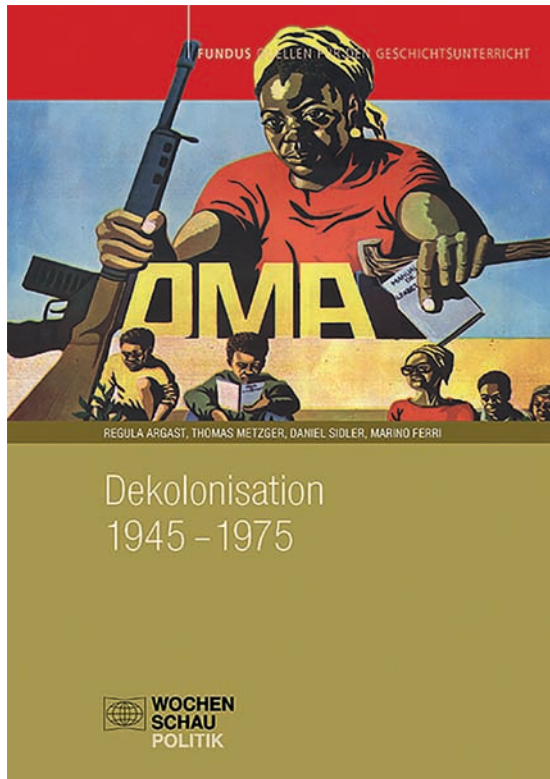
¹² Esempi di meme realizzati non ce ne sono (il libro riporta solo le procedure e la tecnologia necessaria), ma se ne possono trovare in questo articolo: <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/399-memento-mori-ovvero-come-sfottere-papi-e-imperatori-al-tempo-dei-social-e-leggere-attentamente-il-manuale.html>, consultato il 28.8.2023.

¹³ Sono citati i più diffusi videogiochi commerciali: *Assassin's Creed* e *Minecraft*.

¹⁴ Due dei tre volumetti, quello sui giochi e quello sulle nuove tecnologie, sono corredati di materiali online: per quello di Brusa consultabili online sul sito della casa editrice (<https://www.carocci.it/prodotto/giochi-per-imparare-la-storia>, consultato il 28.8.2023), per quello di Boschetti *et alia* attraverso QR code.

Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

Regula Argast, Thomas Metzger, Daniel Sidler, Marino Ferri, *Dekolonisation 1945-1975*¹



Es ist unbestritten, dass zeitgemässer Geschichtsunterricht eine globale Perspektive berücksichtigen sollte.² Dies ist jedoch nicht leicht umzusetzen, da entsprechende Quellen fehlen oder deren Recherche mit einem Aufwand verbunden ist, der im Unterrichtsalltag kaum Platz findet.³

¹ (Fundus Quellen für den Geschichtsunterricht). Frankfurt/M, Wochenschau, 2023.

² Vgl. BERNHARD Philipp, POPP Susanne, SCHUMANN Jutta, «Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20, 2021, S. 18-32.

³ Vgl. KOCKA Urte, «Die globale Perspektive im Geschichtsunterricht», in DEILE Lars, VAN NORDEN Jörg, RIEDEL Peter (Hrsg.), *Brennpunkte*

Hier möchten die Autor*innen des vorliegenden Quellenbandes Abhilfe schaffen: Sie haben insgesamt 104 Quellen zum Themenkomplex «*Dekolonisation 1945-1975*» zusammengetragen und kontextualisiert.

In einer kurzen Einleitung wird das Thema umrissen und – für die Arbeit im Unterricht sehr gewinnbringend – die Kriterien für die Auswahl der Quellen transparent gemacht. Multiperspektivität, und somit der Einbezug «*verschiedener Perspektiven historischer Akteurinnen und Akteure*» (S. 13), stellt ein zentrales Kriterium dar. Damit ist nicht nur das Aufbrechen einer eurozentrischen Perspektive gemeint, sondern auch die Berücksichtigung verschiedener gesellschaftlicher Schichten; es sollen «*neben Angehörigen der politischen Elite*» auch «*Feministinnen, Arbeiterinnen und Arbeiter, Kolonialsoldaten, Widerstandskämpferinnen und -kämpfer, Migrantinnen und Migranten und Opfer kolonialer Gewalt*» zu Wort kommen. (S. 13) Darüber hinaus wurde versucht, eine Vielfalt an unterschiedlichen Quellengattungen abzubilden, wobei der Schwerpunkt auf Textquellen gelegt wurde.

Die Autor*innen weisen transparent darauf hin, dass sie sich bei den von ihnen verfassten Sekundärtexten um eine diskriminierungssensible, nicht-rassistische Sprache bemühen, die Quellentexte aber im Originalwortlaut belassen wurden. In Einführungstexten zu den einzelnen Quellen wird jedoch auf problematische Begriffe oder Aussagen eingegangen und deren Einordnung im Unterricht gefordert. Die Quellen sind überwiegend auf Deutsch abgedruckt und wurden für diese Publikation zum Teil erstmals übersetzt. Lobenswert ist, dass einige der englischen und französischen Quellen, «*die für Lernende sprachlich*

heutigen Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M, Wochenschau, 2021, S. 125-129.

gut zu erschliessen sind» (S. 13), in der Originalsprache belassen wurden.

Die Quellensammlung gliedert sich in drei Kapitel, innerhalb derer die Quellen chronologisch geordnet sind. Das erste Kapitel enthält Quellen zu den Voraussetzungen und dem politischen Denken der Dekolonisation. Hier finden sich unter anderem bedeutende Texte der postkolonialen Theorie von Edward W. Said und Gayatri Chakravorty Spivak. Diese werden ergänzt durch – teilweise noch weniger bekannte – Quellen, die den Diskurs der Dekolonisation bis in die Gegenwart führen, beispielsweise durch die Präambel der feministischen Charta des «*African Feminist Forum*» aus dem Jahr 2006.

Im zweiten Kapitel werden die «*Phasen der Dekolonisation*» chronologisch von den 1940er-Jahren bis in die Gegenwart dargestellt, während das dritte und umfangreichste Kapitel Fallbeispielen gewidmet ist: Zu «*Indien und Pakistan*», «*Vietnam, Kambodscha, Laos*», «*Algerien*», «*Kongo*» und «*Namibia*» finden sich jeweils zwischen sieben und dreizehn Quellen.

Die Dreiteilung ermöglicht unterschiedliche Zugänge zu den Themen und erleichtert das Auffinden der Quellen. Hilfreich sind zudem die kompakten Kontextualisierungen, die jedes Kapitel einleiten. In diesen werden die Quellen historisch und quellenkritisch eingeordnet sowie kapitelübergreifend Bezüge zwischen Quellen hergestellt, was für multiperspektivisches Arbeiten sehr wertvoll ist. Bei der Unterrichtsvorbereitung können auf diese Weise schnell geeignete Quellen gefunden und Querverbindungen hergestellt werden. Abgeschlossen wird jeder Abschnitt mit einem kurzen Überblick über weiterführende Forschungsliteratur.

Die Autor*innen vermögen die versprochene Multiperspektivität sehr gut abzubilden, sind sich

gleichzeitig möglicher Einschränkungen bewusst und machen diese transparent. Dies eröffnet die Chance, dass gerade die Frage der Zugänglichkeit und Perspektivität von Quellen im Unterricht diskutiert werden kann. Neben den Querverweisen stellen die Autor*innen zu vereinzelt Ereignissen auch mehrere Quellen zur Verfügung, die unterschiedliche – kontroverse oder sich ergänzende – Positionen einnehmen. Gegenwartsbezüge werden zusätzlich gefördert, indem die Quellen nicht starr in den Zeitraum von 1945 bis 1975 eingegrenzt werden, sodass auch einige postkoloniale Folgekonflikte aufgegriffen werden können.

Zwar geben die Autor*innen an, dass die vereinzelt Bildquellen – hauptsächlich Fotografien, Cartoons und Plakate – «wie die Texte als Einzelquellen zu verstehen» seien, (S. 13) jedoch fällt deren Kontextualisierung etwas dürftig aus, sodass eine vertiefte quellenkritische Auseinandersetzung nicht immer möglich ist. Schade ist zudem, dass die Bildquellen nur in Schwarz-Weiss abgedruckt sind und nicht in einer hochwertigen, digitalen Form zur Verfügung stehen.⁴ Dies ist eine verpasste Chance, auch bezüglich Quellengattungen eine breite Perspektive zu ermöglichen.

Für Lehrpersonen, die für den Unterricht gerne ihre eigenen Quellen zusammenstellen und sich nicht auf Lehrmittel verlassen, stellt diese Quellensammlung gleichwohl eine ideale Ergänzung dar. Dabei sind nicht nur die Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven wertvoll, sondern auch die sorgfältig recherchierten Hintergrundtexte, die sich durchaus in den Unterricht integrieren lassen. Es ist zu wünschen, dass die spannenden, vielfältigen und wichtigen Quellen Einzug in den Geschichtsunterricht finden und inskünftig auch bei der Konzeption von Geschichtslehrmitteln berücksichtigt werden.

⁴ Die Quellensammlung ist auch als PDF erhältlich, wobei die Abbildungen eine gute Qualität aufweisen, allerdings auch nicht in Farbe sind. Einige (Bild-)Quellen werden zudem durch Verweise auf URLs nachgewiesen. Diese führen vereinzelt auf Seiten, die bereits nicht (mehr) erreichbar sind. Hierfür tragen die Autor*innen nicht die Verantwortung; dem könnte aber ebenfalls durch eine eigene digitale Publikation vorgebeugt werden.

Dominik Sauerländer, Pädagogische Hochschule FHNW, Windisch

Martin Buchsteiner, Jan Scheller, Martin Nitsche, *Geschichtsstundenplanung. Theorie und Praxis (Geschichte unterrichten)*¹



Unterricht zu planen, gehört zu den zentralen Aufgaben jeder Geschichtslehrperson. Das Thema ist denn auch Bestandteil der Ausbildungslehrgänge an den Hochschulen und findet sich in den Handbüchern der Geschichtsdidaktik an mehr oder weniger prominenter Stelle.² Oft thematisie-

ren die Autor*innen dieser Publikationen den Planungsprozess aber lediglich als Teil des gesamten Unterrichtsprozesses von Planung, Durchführung und Auswertung. Entsprechend knapp können dann die Ausführungen zum eigentlichen Planungsprozess ausfallen.³

Deshalb ist es sehr zu begrüßen, dass sich der neueste Band aus der Reihe «Geschichte unterrichten» des Wochenschau-Verlags der Planung von Geschichtsunterricht widmet. Die Autoren Martin Buchsteiner, Jan Scheller und Martin Nitsche verbinden dabei eine grundlegende Analyse zum Stand des wissenschaftlichen Diskurses mit einer auf praktischen Beispielen basierenden Hilfestellung zur Planung von Geschichtsstunden. Kapitel 2 dient zunächst der Klärung von Grundlagen. Hier werden aktuelle Konzepte zu historischem Lernen als Ziel des gesamten Geschichtsunterrichts dargelegt. Darauf aufbauend zeigen die Autoren, wie die Planungstätigkeit auf das Ziel historischen Lernens hin ausgerichtet werden kann, wobei sie die Ebenen *Bedingungen*, *Sache*, *Didaktik* und *Methodik* in den Blick nehmen und auf unterschiedliche Lerngruppen und Lernsituationen fokussieren.

In Kapitel 3 legen die Autoren die Grundlagen für die Diagnose der Lernausgangslage in Bezug auf historische Denkkoperationen, historisches Wissen und geschichtstheoretische Beliefs. Die entlang empirischer Erkenntnisse zusammengestellten Kriterienlisten erleichtern das Verständnis für diese Ebenen historischen Lernens.

¹ Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2023.

² Zuletzt JANSEN Johannes, THÜNEMANN Holger, «Stunden- und Reihenplanung im Fach Geschichte», in FENN Monika, ZÜLSDORF-

KERSTING Meik (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik Praxishandbuch*, Berlin, Cornelsen, 2023, S. 267-282.

³ Z. B. BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn, utb Ferdinand Schöningh, 2019.

In Kapitel 4 widmen sich die Autoren der Frage der inhaltlichen Auswahl. Eine Grundproblematik und gleichzeitig Chance stellt die Tatsache dar, dass Lehrpläne und Lehrmittel oft ein Überangebot an Themen vorlegen, die Lehrkräfte zu begründeten Fokussierungen zwingen. Dabei erscheint den Autoren wichtig, den Unterricht weder ereignisorientiert noch als reine «*historische Gegenwartskunde*» (S. 30) zu gestalten, sondern im Unterricht vielmehr die «*gesellschaftliche und individuelle Relevanz von Vergangenheit*» (S. 31) zu verdeutlichen.

In Kapitel 5 zeigen die Autoren Möglichkeiten, die ausgewählten Themen für den Unterricht zu strukturieren. Sie überführen dabei die uneinheitliche Begrifflichkeit der Literatur in eine nachvollziehbare Ordnung der wichtigsten Strukturierungsverfahren. Kapitel 6 widmet sich der zentralen Kategorie der historischen Fragen, aus denen sich erst die Lernziele und der Sinn der ausgewählten Themen ableiten lassen. Gezeigt werden zwei grundlegende Verfahren: Bestimmung entlang der vier von Waltraud Schreiber eingeführten Referenzrahmen (inhaltsbezogene Fragen, verfahrensbezogene Fragen, theoriebezogene Fragen und subjektbezogene Fragen) oder entlang geschichtsdidaktischer Prinzipien.

In den Kapiteln 7 bis 11 leiten die Autoren dann durch die weiteren Schritte der Unterrichtsplanung: Phasieren und Teilziele ableiten, Einstiege gestalten, Medien auswählen, Aufgaben formulieren, Lehr-Lernkonzepte und

Strukturierungskonzepte auswählen. Besonders wichtig erscheinen dabei die in Kapitel 10 erörterten Aufgaben, da sie die historischen Fragen und damit die gesamte Geschichtsstunde «*operationalisieren*» (S. 74). Neben den verschiedenen Aufgabentypen und ihrem Einsatz betonen die Autoren auch die Wichtigkeit der Aufgaben bei der Binnendifferenzierung. Hier schlagen sie zwei Möglichkeiten vor: die Aufteilung in Teilschritte und den Einsatz von Scaffolds, die aus dem sprachbewussten Unterricht bekannt sind. In Kapitel 12 entwickeln die Autoren abschliessend mit Bezug auf die verschiedenen vorhergehenden Kapitel eine sehr hilfreiche Matrix mit Leitfragen zu den vier eingangs eingeführten Ebenen *Bedingungen, Sache, Didaktik* und *Methodik*. Das Kapitel und damit auch das Buch schliesst ein ausführliches Planungsbeispiel ab, dem eine Verlaufsplanung und alle Materialien beigelegt sind.

Insgesamt werden die Autoren ihrem Anspruch gerecht, ein wissenschaftlich fundiertes und gleichzeitig pragmatisch verwendbares Handbuch zur Verfügung zu stellen. Hilfreich sind die zahlreichen Tabellen und Grafiken, die Übersicht schaffen und auch konkrete Indikatoren nennen. Für den Unterrichtsgebrauch zugänglich wird die Monografie aber vor allem in den Unterrichtsbeispielen und auch in der erwähnten Zusammenführung im letzten Kapitel (S. 90), die sich Lehrpersonen am besten herauskopieren und als Memento am Arbeitsplatz anpinnen sollten.

Claire Louise Blaser, ETH Zürich

Georg Kreis, *Blicke auf die koloniale Schweiz.* *Ein Forschungsbericht*¹



Die Einsicht, dass die Schweizer Geschichte mit der des europäischen Kolonialismus verflochten ist, obwohl die Schweiz keine Kolonien besass, hat sich im vergangenen Jahrzehnt sowohl in den Geschichtswissenschaften als auch in der breiteren Öffentlichkeit etabliert. Was hinter dieser *«kolonialgeschichtlichen Aufmerksamkeitskonjunktur»* steckt, möchte Georg Kreis, Professor Emeritus für Geschichte an der Universität Basel, in einem *«Forschungsbericht»* zeigen. Nicht die Darstellung eigener Forschungsergebnisse ist sein Ziel,

sondern einen systematischen Überblick über die Literatur und den Wissensstand im wachsenden Forschungsfeld der *«kolonialen Schweiz»* zu liefern. Dieses Versprechen versucht Kreis, über zehn Kapitel hinweg einzulösen: Im ersten beschäftigt er sich mit der Frage, wann, wie und warum eine breitere *«Aufnahmebereitschaft»* für die Beschäftigung mit der kolonialen Vergangenheit der Schweiz und anderen europäischen Ländern aufkam. Die folgenden acht Kapitel besprechen eine Auswahl an geschichtswissenschaftlicher Literatur, die im Laufe der letzten 90 Jahre in der Schweiz veröffentlicht wurde und einen Fokus auf aussereuropäische Kontakte oder europäischen Kolonialismus legte. Dieser *«Stoff»* wird zuerst in einer längeren, chronologischen Übersicht präsentiert und anschliessend in kürzeren Resümees zu einzelnen Themen, die bisher im Zentrum der Forschung zu den kolonialen Verstrickungen der Schweiz im 19. und 20. Jh. standen: *«Ideenkolonialismus»*, d. h. kolonialistisches und rassistisches Gedankengut in der Schweiz, *«Kolonialunternehmertum»* Schweizer Firmen und Privatleute, *«Siedlungskolonisation»*, *«Beteiligung an der Sklavenwirtschaft»*, *«Missionstätigkeit in den Kolonien»*, *«Solddienste im aussereuropäischen Raum»* und zuletzt eine Einschätzung zum *«schweizerischen Staat als koloniale[m] Akteur»*. Anstelle eines Fazits liefert das zehnte Kapitel eine Aufzählung von jüngeren gesellschaftlichen Debatten, die im Zusammenhang mit Forschung zu den kolonialen Schattenseiten der Schweizer Geschichte geführt wurden und als Ausdruck einer *«postkolonialen sensibilisierten Schweiz»* angeführt werden. Eine abschliessende Einordnung der besprochenen Literatur und wissenschaftlichen Trends im Zusammenhang mit den oft erwähnten gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen hätte dem Werk mehr Kohärenz verliehen. So hätten auch die Argumente und Kritik, die im gesamten Text mitschwingen, aber selten explizit benannt

¹ Zürich, Chronos, 2023.

werden, transparent ausformuliert werden können. Mangels solcher Ausführungen ist es oft schwer nachvollziehbar, ob und welche Kritik an den besprochenen Werken geübt wird oder wann der Autor die von ihm zitierten Einschätzungen unterstützt. Dies trifft insbesondere auf die ersten zwei Kapitel zu, die etwas mehr als die Hälfte des Buchs ausmachen. Die Kurzkapitel 3-9, obwohl von unterschiedlicher Qualität, sind als Wegweiser zu spezifischen Themenfeldern hilfreich und somit die wertvollsten Kapitel, insbesondere für Lehrpersonen, die einen historiografischen Überblick suchen.

Gemeinsam mit der Einleitung lassen sich folgende Kernaussagen des Autors zwischen den Zeilen herauslesen: erstens, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit schweizerischen Beziehungen zur aussereuropäischen und kolonialen Welt kein Ansatz sei, der erst jüngst aufgekommen wäre. Neu sei einzig die breite wissenschaftliche, mediale und politische Aufmerksamkeit, die solche Studien zunehmend erführen. Die Fülle an früher, auch weniger bekannter schweizerischer Forschungsliteratur zur europäischen Kolonialgeschichte, zur Übersee-Migration und zum wirtschaftlichen Imperialismus, die in der chronologischen Übersicht präsentiert wird, verdeutlicht dies und stellt ein wesentliches Verdienst des vorliegenden Werks dar. Leider erfahren wir nicht, wie der Autor bei der Suche und Auswahl der besprochenen Publikationen vorgeht.

Die zweite, etwas offener postulierte Hauptthese ist, dass die Forschung zur kolonialen Schweiz Eurozentrismus reproduziere, indem sie sich primär mit schweizerischen/europäischen Akteur*innen oder Schauplätzen befasst. Die Überbetonung der Rück- und Nachwirkungen auf «*europäische Bewusstseinszustände*», die Kreis dem Postkolonialismus-Ansatz generell zuschreibt, führten dazu, dass kolonisierte Menschen und Spätfolgen europäischer Herrschaft in ehemals kolonisierten Gebieten unterbelichtet blieben. Diese Kritik zeugt von einem vereinfachenden, wenn nicht problematischen Verständnis von Eurozentrismus. Theoretiker*innen, die Kritik an eurozentrischer Geschichtsschreibung popularisierten, verstanden die Ausblendung imperialistischer Expansion und kolonialer «*Begegnungen*» aus der Erzählung europäischer Geschichte als elementaren Aspekt von

Eurozentrismus.² Genau dieser Ausblendung hält die jüngste Forschung entgegen, indem sie aufzeigt, wie Beziehungen zur kolonialen Welt das nationale Selbstbild, die wirtschaftliche Entwicklung oder die kulturelle Produktion in der Schweiz massgeblich und nachhaltig mitgeprägt haben.³ Weiter verdeutlicht diese Kritik die grösste Schwäche des Werks, nämlich die fehlende Vertrautheit des Autors mit den Konzepten und historiografischen Debatten der postkolonialen und «*critical race*»-Forschung. Aufklärung zu theoretischen und methodologischen Grundlagen dieser Ansätze und Hinweise, inwiefern sie für die schweizerische Geschichtsschreibung fruchtbar gemacht werden können, suchen Leser*innen demnach vergebens. Der Leseindruck wird zudem beeinträchtigt von einer oft unpräzisen Sprache, zahlreichen Flüchtigkeitsfehlern und formaler Nonkonformität, etwa wenn Quellenangaben für nicht internetbasierte Publikationen nur aus einem URL-Link bestehen oder Screenshots von *Google Books Ngram Viewer* als Infografiken ohne Legende oder Kontextualisierung verwendet werden.

Die eingangs gestellte, treffende Leitfrage nach den Gründen für das Aufkommen der (post-)kolonialen Aufmerksamkeit bleibt grösstenteils unbeantwortet und ignoriert essenzielle transnationale wissenschaftliche Einflüsse. Am interessantesten sind die punktuellen Passagen, in denen der Autor sich auf seine Erfahrungen mit den Debatten um die Schweiz in Zeiten des Nationalsozialismus oder schweizerische Beziehungen zu Apartheid-Südafrika beziehen und Parallelen feststellen kann. Für den Geschichtsunterricht lässt sich das Werk nutzen, um Literatur zu bestimmten Themen nachzuschlagen und allenfalls Querverweise auf damit verbundene politische und mediale Diskussionen zu finden, als Einführung in den neusten Forschungsstand ist es jedoch nicht empfehlenswert.

² Dazu z. B. die gelungene Übersicht in BHAMBRA Gurinder, *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.

³ S. beispielhaft PURTSCHERT Patricia, FISCHER-TINÉ Harald (Hrsg.), *Colonial Switzerland: Rethinking Colonialism from the Margins*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015.

Actualité des associations

Neuigkeiten aus den Gesellschaften

Attualità delle associazioni

CODHIS-SDGD

Die CODHIS setzte ihre Aktivitäten im Jahr 2023 wie in ihrer Satzung vorgesehen fort. Wie 2022 angekündigt, hat der Vorstand effizient gearbeitet, um die von der SAGW festgelegten Anforderungen zu erfüllen. Seine Mitglieder arbeiten an einer weiteren Verbesserung der Zusammenarbeit, um die Geschichtsdidaktik in der Schweiz optimal sichtbar zu machen. Die CODHIS bemüht sich weiterhin um die finanzielle Betreuung der beiden unter ihrer Schirmherrschaft stehenden Publikationen. Zum einen stellt sie die Zeitschrift *Didactica Historica* gemäss den neuen Vorgaben und Abläufen der SAGW sicher. Darüber hinaus gewährleistet sie die Betreuung und Veröffentlichung von 5 Ausgaben ihres Newsletters, deren Inhalte an die Mitglieder der Partnervereine (GDH und DGGD) verteilt werden; diese Inhalte ermöglichen die Verbreitung von Ankündigungen zu Konferenzen, Kolloquien und/oder Publikationen, die für Mitglieder der beiden Vereine von Interesse sein könnten. Die CODHIS möchte ihren beiden Redakteuren danken, insbesondere D. Sauerländer für seine herausragende Formatierungsarbeit, sowie R. Schaffter für die Zusammenstellung der französischsprachigen Aktivitäten.

Fidèle à ses statuts, la CODHIS a poursuivi ses activités en 2023. Comme annoncé en 2022, son bureau a œuvré avec efficacité pour respecter les enjeux fixés par l'ASSH. Ses membres s'attellent à en améliorer toujours davantage le fonctionnement afin de visibiliser au mieux la didactique de l'histoire en Suisse. La CODHIS poursuit ses efforts pour assurer le suivi financier lié aux deux publications placées sous son égide. Elle assure ainsi celui de la revue *Didactica Historica*, selon les nouveaux processus de l'ASSH. Elle garantit également le suivi et la publication de cinq newsletters dont les contenus sont diffusés aux membres des associations partenaires (GDH et DGGD). Ces contenus permettent de diffuser des annonces relatives à des conférences, colloques et/ou publications susceptibles d'intéresser les publics des associations partenaires. La CODHIS tient à remercier ses deux rédacteurs et concepteurs, particulièrement D. Sauerländer pour son remarquable travail de mise en forme, ainsi que R. Schaffter pour la compilation des activités francophones.

**CODHIS
SDGD** Coordination nationale des associations
de didactique de l'histoire en Suisse
Schweizerische Dachorganisation
der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften

LE GDH en 2023

En 2023, le GDH et son comité ont poursuivi leurs activités et les projets pour notre association.

Le travail, fourni par notre nouveau webmaster N. Barré, a permis d'assurer la refonte complète du site du GDH, qui dispose désormais d'une nouvelle adresse et d'un hébergement en terres helvétiques (<https://didhis.ch/>) : il est désormais parfaitement fonctionnel.

Le cours annuel, organisé par L.-P. Lhoste et D. Dirlewanger, sur *Les âges de la vie* en partenariat avec La Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL), a dû être annulé faute de participant·e·s. Le dossier de *Didactica Historica 2024* restituera néanmoins quelques aspects qui devaient être traités lors de ces journées et propose d'autres pistes et réflexions liées à la thématique, particulièrement en ce qui touche à l'enfance, un âge très intéressant.

Notre association doit encore œuvrer pour que la tenue des cours annuels soit garantie. En effet, à chaque nouveau cours proposé, nous devons trouver des partenariats avec des institutions de formation reconnues par les Départements de l'Instruction publique, et ce, pour permettre à nos membres de recevoir, d'une part, une attestation officielle de formation, ainsi que les garanties financières, et la possibilité d'être libéré·e·s de leur enseignement pour suivre le cours.

Le GDH a repris la présidence de la CODHIS (Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse) et Nathalie Masungi-Baur en assume désormais la présidence. Il s'agit de poursuivre les activités de coordination entre les différentes régions linguistiques de la Suisse, principalement en veillant à la stabilité financière de la revue *Didactica Historica*, grâce au financement de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Courant 2024, les statuts de notre association seront modifiés afin d'assurer une meilleure visibilité et la pérennité du GDH, en tant que levier pour des offres de formation innovantes à destination du corps enseignant d'histoire.

Depuis quelques années, le comité du GDH s'ingénie à organiser des activités hors cadre pour ses membres. La sortie, déjà prévue pour 2022, a eu lieu *in fine* en 2023. Elle était dédiée à une balade grüérienne guidée par P.-Ph. Bugnard, qui a fait découvrir la région à pied autour du thème « De cafés en cafés au pays du chocolat ».

Si d'aucun·e·s souhaitent proposer une excursion pour les prochaines manifestations, le comité du GDH se penchera avec plaisir sur vos suggestions.

Die Aktivitäten der DGGD

Die Reform des Rahmenlehrplans fürs Gymnasium beschäftigte die DGGD an einem Anlass im Herbst 2022 (<https://matu2023.ch/de/>). Karin Fuchs referierte am 23. August 2022 ab 18 Uhr über den aktuellen inhaltlichen Stand des Prozesses. Der Anlass war gut besucht, anwesend war auch der Generalsekretär der SGG, Flavio Eichmann, und bot Raum für Diskussionen über mögliche Positionierungen und die Aktivierung von Netzwerken im Hinblick auf die Umsetzung in den einzelnen Kantonen.

Der zweite Anlass war die Generalversammlung der DGGD, die am 3. Juni 2023 in Zürich stattfand. Diese wurde am Nachmittag an der PH Zürich mit den ordentlichen Traktanden veranstaltet. Gastgeber des Tages war das Geschichtsteam der PHZH.

Das Thema war Zürich und der Kolonialismus. Wie zahlreiche andere Schweizer Städte waren auch die Stadt Zürich sowie Zürcher Bürgerinnen und Bürger in Kolonialismus, Imperialismus und Sklaverei verstrickt. Das Präsidialdepartement der Stadt hat sich zum Ziel gesetzt, diese bisher noch eher wenig bekannten Aspekte der Zürcher Geschichte aufzuarbeiten und bekannter zu machen (https://www.stadt-zuerich.ch/portal/de/index/politik_u_recht/stadtrat/weitere-politikfelder/koloniales-erbe.html). So lag am Vormittag der Besuch der Ausstellung «Blinde Flecken. Zürich und der Kolonialismus» auf dem Programm. Die Ausstellung im Zürcher Stadthaus wurde von Manda Beck, Historikerin, und Andreas Zangger, Historiker, in Zusammenarbeit mit Anja Glover, Antirassismusexpertin, im Auftrag des Präsidialdepartements der Stadt Zürich kuratiert. Manda Beck führte die Mitglieder der DGGD durch die Ausstellung. Dabei gelang es ihr einerseits, die leitenden fachwissenschaftlichen, didaktischen und museologischen Überlegungen, die geführten Diskussionen um Auswahl der Themen, Menschen und Dinge sowie zu den Darstellungsformen der Ausstellung in ihre Ausführungen einzubauen. Sie gewährte damit den Teilnehmer*innen einen Einblick in das «making of» der Ausstellung. Andererseits berichtete sie auch über ihre Erfahrungen mit Führungen von Schulklassen.

(https://www.stadt-zuerich.ch/content/kultur/de/index/institutionen/ausstellungen_stadthaus/archiv/2023/Kolonialismus.html)



BLINDE FLECKEN

VER-
LÄNGERT
BIS
2.9.23

ZÜRICH UND DER

KOLONIALISMUS

Stadthaus Ausstellung
20.1.—15.7.2023

Stadthaus Zürich, Stadthausquai 17, 8001 Zürich
Eintritt frei, stadt-zuerich.ch/ausstellung
Öffnungszeiten: Mo bis Fr 8—18 Uhr, Sa 9—12 Uhr
Sonntags und an Feiertagen geschlossen



Plakat: Blinde Flecken – Zürich und der Kolonialismus. Bild: Baugeschichtliches Archiv Zürich. Grafik: Stilgraf

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2022-2023)

Nel corso dell'anno scolastico 2022-23 le attività pubbliche organizzate dall'associazione si sono dipanate attorno al filo conduttore del rapporto tra storia e memoria nelle società contemporanee.

Particolare interesse ha suscitato nel corpo insegnante il corso di formazione continua dal titolo «Cultura, memoria e propaganda fascista tra Italia e Svizzera», svoltosi il 7 ottobre 2022 in collaborazione con il liceo di Locarno. Il corso intendeva offrire agli insegnanti di storia di scuola media e media-superiore l'occasione di confrontarsi con la dimensione culturale e propagandistica del fascismo, sia in riferimento al fenomeno storico in quanto tale, sia riguardo alla costruzione del culto della sua memoria. Hanno partecipato al convegno gli storici Francesco Filippi, Francesca Cavarocchi, Francesco Scomazzon, Nelly Valsangiacomo¹. Ne è proseguita una consolidata collaborazione con le biblioteche cantonali del Canton Ticino. Per tutta la durata dell'anno scolastico, l'Atis ha organizzato nelle biblioteche di Lugano, Mendrisio, Locarno e Bellinzona un ciclo di conferenze dedicato alla «Prova dei fatti»: diverse/i storiche e storici sono stati chiamate/i sia a riflettere sull'uso pubblico della storia nel mondo attuale sia a confrontarsi il presentismo postmoderno e liquido della nostra società². Si sono succeduti in serate frequentate da un numeroso pubblico Francesco Filippi, Tommaso di Carpegna Falconieri, Carlo Greppi, Alice Borgna, Tommaso Spreccher, Walter Panciera, Andrea Savio, Eric Gobetti. Gli appuntamenti hanno permesso di affrontare diversi snodi storici molto attuali, come la *Cancel culture*, il rapporto della Germania e dell'Italia con il loro passato recente, il rapporto tra il vero, il falso e il verosimile.

Sempre nello stesso filone, il 26 maggio 2023 il professor Carlo Galli ha offerto una lezione sul tema «Cosa è l'ideologia?», offrendo una ricostruzione del concetto e del modo in cui storicamente le ideologie si sono manifestate, riflettendo anche sulla ridefinizione dell'ideologia nel mondo contemporaneo. Come ogni anno, l'Atis ha fornito un importante contributo alle proposte culturali e didattiche in relazione alla Giornata internazionale della Memoria. In collaborazione con il Liceo cantonale di Lugano 1 e il Liceo cantonale di Bellinzona ha infatti proposto una serie di attività dal titolo: «L'altra guerra. Storia e memoria delle stragi e dello sterminio di civili nell'Europa occupata (1941-1945)». L'iniziativa intendeva promuovere un approfondimento storico sulle diverse forme di violenza scatenate dai regimi nazifascisti su milioni di civili in tutta l'Europa, con particolare riferimento al fronte sovietico e alle fucilazioni di massa compiute dalle truppe tedesche a Babji Jar nel 1941. Diversi relatori hanno affrontato la delicata tematica davanti al corpo studentesco, in presenza o in diretta streaming. L'Atis ha organizzato inoltre una tavola rotonda, la proiezione pubblica del film-documentario *Babi Yar. Context* di Sergei Loznitsa (2021, durata 120'). Ha inoltre fornito agli insegnanti un dossier didattico di fonti storiche e storiografiche in modo che si potesse svolgere la tematica all'interno delle classi.³

Le proposte dell'associazione, in merito alla Shoah e all'antisemitismo, hanno avuto un'appendice estremamente importante grazie alla collaborazione con la Goren Monti Ferrari Foundation, che ha permesso a numerose classi delle scuole medie e dei licei del Canton Ticino di incontrare in diretta streaming Edith Bruck, scrittrice italiana di origine ungherese che ha raccontato il suo passato da sopravvissuta alla deportazione nei campi di concentramento di Auschwitz, Dachau, Bergen-Belsen⁴.

¹ Il programma e i filmati degli interventi sono disponibili sul sito internet dell'associazione: <https://atistoria.ch/attivita/congressi/cultura-memoria-e-propaganda-fascista-tra-italia-e-svizzera>.

² L'intero ciclo è documentato su questa pagina: <https://atistoria.ch/attivita/conferenze/la-prova-dei-fatti>.

³ I video delle attività della Giornata della Memoria e il dossier didattico sono disponibili a questo indirizzo: <https://atistoria.ch/attivita/giornata-memoria/altra-guerra-dossier>.

⁴ La testimonianza resa da Edith Bruck a diverse classi del Canton Ticino è disponibile in questa pagina del sito dell'associazione: <https://www.atistoria.ch/medioteca/555-edith-bruck-testimonianza>

Fin dalla sua creazione, l'Atis si è posta l'obiettivo di fornire al corpo insegnante svizzero di lingua italiana e a un pubblico più vasto una scelta di monografie e raccolte collettanee inerenti alla storia svizzera, già apparse nella lingua francese o tedesca. È nata così una collana dal titolo *Atis – Quaderni di storia svizzera*, edita da Giampiero Casagrande Editore. Dopo la pubblicazione del primo volume di Pietro Boschetti *La Svizzera e la seconda guerra mondiale nel Rapporto Bergier* (Giampiero Casagrande editore, Milano-Lugano, 2017) è in fase di completamento la traduzione dell'opera di André Hohenstein *Storia europea della Svizzera tra apertura e ripiegamento* che sarà disponibile nelle librerie a inizio 2024.

Maurizio Binaghi, Presidente



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé-e de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel: 37.-) (no 600).
- Je souhaite acheter exemplaire(s) du numéro 10/2024 de *Didactica Historica* (37.-) (no 600).

- Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 80.- bei BG über 50 %; 40.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 600).
- Ich kaufe die Nummer 10/2024 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 600).

Nom/Name..... Prénom/Vorname.....

Adresse.....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

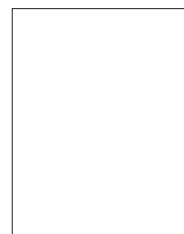
Courriel/Mailadresse

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution

.....

Lieu, date/Ort, Datum

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

Achévé d'imprimer
en juin 2024
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Le statut des enfants a donné lieu à des mesures diverses de protection selon les sociétés et les époques. Ces mesures ont tantôt été support d'intégration, tantôt de marginalisation au sein de la communauté en fonction des catégories sociales et des attributions de genre. Quelles que soient les sociétés et leurs conceptions des sphères privées et publiques, le droit des enfants à une vie protégée et à de saines conditions de développement n'est pas toujours assuré. C'est le cas notamment des contraintes qui pèsent sur les enfants forcés à travailler, les enfants placés, les orphelins, les enfants clandestins. Le dossier « Histoire » de *Didactica Historica 10/2024* s'intéresse aux contraintes et aux défis qui pèsent sur les sociétés qui ont produit – et produisent encore – des facteurs qui fragilisent la vie et l'avenir des enfants, qui nuisent à leurs droits les plus élémentaires comme la dignité de l'existence, le droit à l'éducation, la liberté d'autodétermination. Autant de problématiques qui résonnent avec des questions actuellement vives.

Der Status von Kindern hat je nach Gesellschaft und Epoche zu unterschiedlichen Kinderschutzmaßnahmen geführt. Diese Maßnahmen waren je nach sozialen Kategorien und Geschlechterzuweisungen mitunter ein Medium der Integration, mitunter aber auch der Marginalisierung innerhalb der Gemeinschaft. Welche auch immer die Gesellschaften und ihre Vorstellungen von privaten und öffentlichen Sphären gewesen sind, das Recht der Kinder auf ein geschütztes Leben und gesunde Entwicklungsbedingungen ist nicht immer gewährleistet gewesen. Dies gilt insbesondere für die Belastungen, denen Kinder ausgesetzt sind, die zur Arbeit gezwungen werden, für Pflegekinder, Waisen und untergetauchte Kinder. Das Dossier « Geschichte » in *Didactica Historica 10/2024* befasst sich mit den gesellschaftlichen Zwängen und Herausforderungen, aufgrund derer das Leben und die Zukunft von Kindern geschwächt, ihre elementarsten Rechte wie die Würde des Daseins, das Recht auf Bildung, die Freiheit der Selbstbestimmung beeinträchtigt worden sind. Eine Problematik, die mit aktuellen Fragen in Verbindung steht.

La condizione dei bambini è legata a varie forme di dipendenza dagli adulti che hanno portato ad applicare misure di protezione diverse a seconda delle società e delle epoche. Queste misure sono state strumento talvolta di integrazione, talaltra di emarginazione all'interno delle comunità, al variare delle categorie sociali e dei ruoli di genere. A prescindere dalla società e dalla sua concezione della sfera pubblica e privata, il diritto dei bambini a una vita protetta e a condizioni di sviluppo sane non è sempre garantito. Ciò è particolarmente vero per i bambini costretti a lavorare, per i bambini in affidamento, per gli orfani e per i bambini clandestini. Il dossier « Storia » di *Didactica Historica 10/2024* analizza il discorso sull'infanzia e la giovinezza e le aspettative sociali che questo trasmette in termini di scelte di istruzione, professione, matrimonio, emancipazione e realizzazione personale.

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-626-8



9 782889 306268