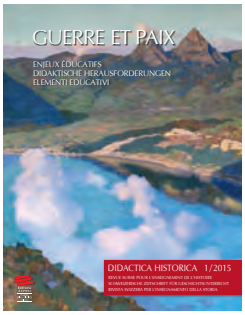
LES FEMMES FONT L'HISTOIRE

GESCHICHTE, VON FRAUEN GEMACHT
LE DONNE NELLA STORIA

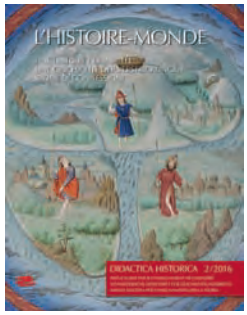
EDITIONS ALPHIL
PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

DIDACTICA HISTORICA 8/2022
REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Dans la même collection :



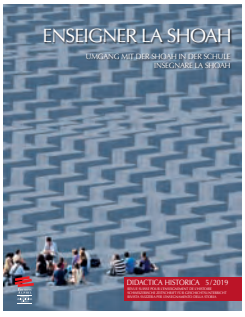
Guerre et paix. Krieg und Frieden. Guerra e pace, Didactica Historica 1, 2015.



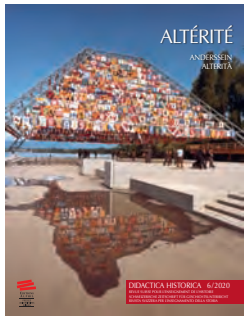
L'Histoire-Monde. Une histoire connectée. Eine Geschichte der Verstrickungen. Storie di connessioni, Didactica Historica 2, 2016.

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.

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

Les femmes font l'histoire
Geschichte, von Frauen gemacht
Le donne nella storia

N° 8/2022

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, 2022
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

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

ISSN 2297-7465

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01

Responsables éditoriaux

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

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

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

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

Comité international de lecture

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

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

Image de couverture :
Grève féministe du 14 juin 2019, http://www.marchemondiale.ch/index.php/fr/s-impliquer/475-greve-feministe-14-juin-2019.

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

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

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale 9

Dossier

Zoé Kergomard, Université de Zurich

Au-delà du « retard » suisse. Interroger l'histoire du suffrage féminin et de la démocratie à partir de « 1971 » 15

Monika Waldis, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH FHNW, Aarau

***«Gender as a useful category?»* – Zum Stand der geschichtsdidaktischen Reflexion und empirischen Forschung** 23

Mirjam Staub, Höhere Fachschule Gesundheit und Soziales, Aarau

Hortbetreuung ab 1886 – ein neuer Frauenberuf entsteht 33

Julia Jochum, Karl-Franzens-Universität, Graz

Mitten im Krieg – Gegen den Krieg. Öffentlichkeitsarbeit und Selbsthistorisierung am Beispiel der Friedensaktivistinnen Leopoldine Kulka und Olga Misař 41

Leïla Tauil, Université de Genève

Le voilement du corps de la gent féminine contesté par des féministes arabes laïques, des féministes islamiques et des femmes imames 47

Thierry Truel, INSPE, Université de Bordeaux, France

Les femmes de l'ennemi en Gironde pendant la Première Guerre mondiale : des femmes si *ordinaires*? 55

Marina De Toro, Université de Lausanne

Le droit à l'avortement en Suisse : un débat public et médiatique par et pour les femmes (1971-1972) 63

Chiara Boraschi, Université de Lausanne

Maternité et travail sous l'œil de la Télévision suisse romande des années 1970 : émergence d'un regard critique 71

Rosa Cabecinhas et Alice Balbé, Université du Minho, Portugal

Qui veut être invisibilisée ? Les femmes comme *addendum* dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais 77

Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa, Canada

Définir le genre : implications pour l'enseignement de l'histoire des femmes et pour la formation à l'enseignement 85

Morgane Bolay, Gymnase français de Bienne, Suisse

Inclure les femmes dans l'histoire enseignée. Quelles difficultés et remédiations pour la construction d'une séquence d'histoire mixte ? 93

Sandro Cesa, Sandrine Ducaté et Lukas Unternährer,
Cycle d'orientation du canton de Fribourg et Université de Fribourg

***Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !* Un travail sur des archives locales réalisé par et pour des élèves de 10H** 101

Elisabetta Serafini, Università di Roma «Tor Vergata»

Insegnare la storia delle donne e di genere oggi nella scuola primaria italiana 111

Sonia Castro Mallamaci, Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI

Battaglie per il riconoscimento dei diritti e rappresentazioni femminili tra la Rivoluzione francese e lo scoppio della Grande Guerra: un possibile itinerario didattico 119

Aline Bruchez-Bérard, Collège de Cheseaux-sur-Lausanne, canton de Vaud
Sophie Ramel, Collège de Prilly, canton de Vaud

Quand l'histoire du genre est enseignée au cycle 3 127

Béatrice Ziegler, PH-FHNW, Aarau

Das Thema «Frauenstimmrecht» in den LP21-basierten Geschichtslehrmitteln 135

Charlotte Bühl-Gramer, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg

Das Brettspiel *«Ab ins Bundeshaus!»* zum 50. Jubiläum des Frauenstimmrechts in der Schweiz – ein geschichtsdidaktischer Kommentar 143

Maurizio Binaghi, presidente dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia

Che genere di storia? Riflessioni e materiali per una didattica dei *gender studies* a cura dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia 151

Didactique de l'histoire

Simon Catros, INSPE de l'Académie de Paris, Sorbonne Université

Le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires français de première ES et L (2010-2011) et de terminale générale (2020) : analyse comparée 159

Soizic Morvan, Université de Nantes et Pôle de formation Briacé – Enseignement agricole, France

Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en difficulté scolaire 169

Evi Belsack, Université libre de Bruxelles et Université de Nantes

Entretiens avec trois enseignants en pédagogie active (plus particulièrement decrolyenne) : leurs méthodes permettraient-elles de construire des savoirs raisonnés ? 177

Christophe Straub, Universität Mainz

Deutsch-französische Einblicke in die Digitalisierung im und mit dem Schulbuch – Eine erste Bestandsaufnahme 185

Pratiques enseignantes

Jérôme Moix, EPS C.F. Ramuz, canton de Vaud

Surmonter les obstacles liés à l'enseignement de l'histoire récente des Balkans occidentaux : les approches plurielles de Ljubljana à Pristina 195

Nicolas Hæsler, Gymnase Provence, canton de Vaud

Enseigner l'histoire à l'ère de la COVID-19 : le projet « Ruptures » et l'art de fabriquer l'histoire 203

Ressources pour l'enseignement

Elke Schlote, Universität Basel, Julia Thyroff, PH FHNW

Travis Go. Eine App im Umgang mit audiovisuellen Medienprodukten unterstützt den Erwerb historischer Methodenkompetenzen 215

Julia Thyroff, Manuel S. Hubacher, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH FHNW, Aarau

Wie wollen wir erinnern? Kontroversen um Geschichtskultur im Unterricht thematisieren 223

Nadine Fink, Nathalie Masungi, Haute école pédagogique du canton de Vaud

« Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins ». Une application numérique pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels 231

Comptes rendus

Nelly Valsangiacomo, Université de Lausanne

Genesis. *Rivista della Società Italiana delle Storiche*. «Dare un corpo alla voce» 243

Tim Rüdiger, Universität St.Gallen

Frauenstimmrecht in der Schweiz – eine Sammelrezension 245

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Felix Hinz, Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen;* Vadim Oswalt, Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht* 249

Konrad J. Kuhn, Universität Innsbruck

Julia Thyroff, *Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»* 251

Benjamin Bräuer, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Julia Thyroff, Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung* 253

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

Yannick Ripa, *Histoire féminine de la France, de la Révolution à la loi Veil* 257

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* 259

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon, canton de Vaud

Christiane Connan-Pintado, Sylvie Lalagüe-Dulac, Gersende Plissonneau (éd.), *Écrire l'esclavage dans la littérature pour la jeunesse* 261

François Audigier, Université de Genève

Abram de Swaan, *Contre les femmes – La montée d'une haine mondiale* 263

Actualité des associations

Die DGGD im Jahr 2021 267

LE GDH en 2021 269

CODHIS – SDGD 271

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2020-2021) 273

Éditorial / Editorial / Editoriale

Femmes et Histoire : questionnements historiographiques et didactiques

L'année 2021 a marqué le 50e anniversaire de l'introduction du suffrage féminin en Suisse, une date clé dans le processus d'émancipation des femmes. C'est un événement significatif, d'une part, parce que la Suisse a été l'un des derniers pays à accorder aux femmes les droits civiques, d'autre part, parce que c'est l'électorat masculin – et non un parlement ou un gouvernement – qui a finalement conduit à franchir ce pas. « *1971* » permet de ce fait de « *réfléchir aux mécanismes complexes propres au contexte national qui ont pu entraver le combat suffragiste* [tout en les reliant] *à une histoire transnationale des mouvements suffragistes et de la démocratie* », comme le documente l'article de Zoé Kergomard en ouverture de notre dossier « Les femmes font l'histoire ». Celui-ci est riche de dix-huit contributions qui explorent des sujets ou des champs historiques en invitant à reconsidérer les inégalités entre les hommes et les femmes dans l'historiographie et dans l'histoire enseignée. Les unes portent sur des questionnements historiographiques pour analyser la manière dont les relations de genre ont été conçues, vécues, justifiées, revendiquées dans différents contextes historiques et débats sociétaux (travail féminin, droit à l'avortement, engagement politique, etc.). D'autres explorent le statut des femmes et de leur agentivité tels que mis en évidence – ou invisibilisés – dans les curricula, dans les manuels scolaires, dans les pratiques d'enseignement ainsi que dans les représentations des actrices et acteurs du monde scolaire. D'autres encore esquissent des pistes didactiques pour mettre en lumière les femmes restées dans l'ombre de l'histoire, les mécanismes de domination et de discrimination qui sous-tendent leur effacement, les combats qui les ont engagées dans la voie de l'émancipation et de l'égalité des droits politiques, économiques et sociaux. Il en ressort l'importance pour la didactique de l'histoire de prendre en considération le genre en tant que catégorie historique référée aux préoccupations contemporaines des jeunes pour, comme le souligne Monika Waldis, promouvoir une réflexivité nécessaire à la poursuite du processus d'émancipation des femmes.

Les autres rubriques habituelles de *Didactica Historica* donnent à lire des articles relatifs à des recherches en didactique de l'histoire, des exemples de pratiques basées sur des séquences originales d'enseignement-apprentissage, des présentations de ressources disponibles pour les classes d'histoire, ainsi que des comptes rendus d'une sélection d'ouvrages récents. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.9

Geschichte, von Frauen gemacht: historiographische und didaktische Fragestellungen

Im Jahr 2021 jährte sich die Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen in der Schweiz zum 50. Mal, ein Schlüsseldatum im Prozess der Emanzipation der Frauen. Es ist ein bedeutsames Ereignis, zum einen, weil die Schweiz eines der letzten Länder war, welches den Frauen die Bürgerrechte gewährte, zum anderen, weil es die männliche Wählerschaft – und nicht ein Parlament oder eine Regierung – war, die diesem Schritt schliesslich zustimmte. «1971» ermöglicht es daher, «über die komplexen Mechanismen des nationalen Kontextes, die den Kampf der Suffragetten behindert hatten, nachzudenken und sie mit einer transnationalen Geschichte der Suffragettenbewegung und der Demokratie zu verbinden», wie Zoé Kergomard in ihrem Artikel zu Beginn unseres Dossiers «Frauen machen Geschichte» feststellt. Das Dossier umfasst achtzehn Beiträge, die sich mit historischen Themen oder Feldern befassen und dazu anregen, die Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in der Geschichtsschreibung und im Geschichtsunterricht neu zu überdenken. Die einen beschäftigen sich mit historiographischen Fragestellungen, um zu analysieren, wie Geschlechterverhältnisse in verschiedenen historischen Kontexten und gesellschaftlichen Debatten (Frauenarbeit, Recht auf Abtreibung, politisches Engagement usw.) konzipiert, gelebt, gerechtfertigt und eingefordert wurden. Andere untersuchen den Status von Frauen und ihre Agency, wie sie in Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtspraktiken und in den Vorstellungen von Akteurinnen und Akteuren in der Schulwelt hervorgehoben – oder unsichtbar gemacht – werden. Sie skizzieren didaktische Wege, um die Frauen zu beleuchten, die im Schatten der Geschichte geblieben sind, die Mechanismen der Dominanz und Diskriminierung, die ihrer Auslöschung zugrunde liegen, die Kämpfe, die sie auf den Weg der Emanzipation und der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gleichberechtigung gebracht haben. Dabei wird deutlich, dass die geschichtsdidaktische Reflexion die Bedeutung der historischen Kategorie *gender* auch in den Bedürfnissen und Situationen von Schüler*innen wahrnehmen muss, um die Orientierungschancen der Geschichte der Frauenemanzipation zu realisieren, wie Monika Waldis betont. In anderen üblichen Rubriken der *Didactica Historica* finden Sie Artikel über geschichtsdidaktische Forschung, Praxisbeispiele, die auf originellen Lehr-Lern-Sequenzen basieren, Präsentationen von Ressourcen für den Geschichtsunterricht sowie Rezensionen ausgewählter neuerer Bücher. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Das Redaktionskomitee

Le donne nella storia: questioni storiografiche e didattiche

L'anno 2021 è caratterizzato dal 50° anniversario dell'introduzione del suffragio femminile in Svizzera, una data fondamentale nel processo di emancipazione delle donne. È un evento significativo, in primo luogo poiché la Svizzera è stato uno degli ultimi paesi a concedere i diritti civili alle donne, e in secondo luogo perché è stato l'elettorato maschile – e non un parlamento o un governo – a rendere finalmente possibile questo progresso.

"1971" permette così di "riflettere sui meccanismi complessi e specifici del federalismo svizzero che avevano ostacolato la lotta delle suffragette e di collegarli a una storia transnazionale del movimento delle suffragette e della democrazia", come afferma Zoé Kergomard nel suo articolo all'inizio del nostro dossier "Le donne nella storia". Quest'ultimo comprende diciotto contributi che trattano di temi o campi storici che ci portano a ripensare le disuguaglianze tra uomini e donne nella ricerca e nell'insegnamento della storia. Alcuni affrontano questioni storiografiche per analizzare i modi in cui le relazioni di genere sono state concepite, vissute, giustificate e rivendicate in diversi contesti storici e dibattiti sociali (lavoro femminile, diritto all'aborto, impegno politico, ecc.). Altri esaminano la condizione delle donne e il loro ruolo, come viene evidenziato (o reso invisibile) nei *curricula*, nei libri di testo, nelle pratiche di insegnamento e nell'immaginario degli attori del mondo scolastico. Ulteriori contributi presentano dei metodi didattici creati per valorizzare le donne che sono rimaste nell'ombra della storia, mostrare i meccanismi di dominio e le discriminazioni che sono alla base della loro rimozione, le lotte che le hanno portate all'emancipazione e all'uguaglianza politica, economica e sociale. Come sottolinea Monika Waldis, anche la didattica della storia deve promuovere, attraverso i bisogni degli allievi, la riflessione sul significato della categoria storica di genere affinché si possa continuare a fare evolvere l'emancipazione femminile.

Le altre sezioni di *Didactica Historica* includono articoli sulla ricerca nell'ambito della didattica della storia, esempi pratici basati su sequenze originali di insegnamento-apprendimento, presentazioni di risorse per l'insegnamento della storia e recensioni di una selezione di libri recenti. Vi auguriamo una lettura stimolante!

Il Comitato Editoriale

Dossier

Zoé Kergomard, Université de Zurich

Au-delà du «retard» suisse. Interroger l'histoire du suffrage féminin et de la démocratie à partir de «1971»

Abstract

On the occasion of the 50th anniversary of women's suffrage at the federal level, this article proposes to seize «1971» as an opportunity for critical reflection on the history of democracy. The long history of the introduction of women's suffrage in Switzerland, if it allows us to reflect on the complex mechanisms specific to the national context that may have hindered the suffragist struggle, can also be linked to a transnational history of suffragist movements and democracy. Behind the simple account of a «delay» specific to Switzerland, it is then the gendered construction of modern democracies that can be questioned.

Keywords

Female suffrage, Gender, Democracy, Switzerland, Transnational

En 2021, le cinquantenaire de l'introduction du suffrage féminin au niveau fédéral a reçu un large écho dans le débat public suisse, ce qui s'explique en partie par le dynamisme des mouvements féministes en Suisse et dans le monde. Cet anniversaire prolonge d'ailleurs de riches discussions autour du centenaire du suffrage dans de nombreux pays anglophones et d'Europe du Nord[1]. Si l'histoire du suffrage féminin en Suisse a fait l'objet d'un grand nombre de travaux et de débats depuis les années 1980, particulièrement en histoire des femmes et du genre et en études de genre, cette année particulière appelle plus que jamais à ancrer la question des inégalités de genre au cœur, et non à la marge, de l'histoire de la démocratie, tant dans la recherche que dans l'enseignement. Cet article propose en ce sens de se saisir de « 1971 » comme d'une opportunité de réflexion critique sur l'histoire de la Suisse et l'histoire de la démocratie dans une perspective transnationale. Il s'agit en particulier d'aborder « 1971 » non comme la correction d'une bizarrerie suisse, d'un « *accident de parcours de l'histoire* » ou d'« *un bégaiement dans le moteur de la modernité* »[2], mais bien comme un moment de renégociation forcément contrasté de l'ordre de genre inégalitaire – et, partant, de son empreinte sur la démocratie et l'État[3].

Kergomard Zoé, «Au-delà du "retard" suisse. Interroger l'histoire du suffrage féminin et de la démocratie à partir de "1971"», in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 15-22.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.15

[1] DuBois Ellen Carol, Bosch Mineke, «Woman Suffrage in Times of Distress», *L'Homme* 32(1), 2021, pp. 117-126, https://doi.org/10.14220/lhom.2021.32.1.117, consulté le 17.02.2022. Mes remerciements à Claire Blaser, Francesca Falk, Nadine Fink, Jovita dos Santos Pinto et Pauline Milani pour leurs précieux retours sur ce texte.

[2] Arni Caroline, «Einführung», in: Schmid Denise (Hrsg.), *Jeder Frau ihre Stimme, 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971-2021*, Baden, Hier + Jetzt, 2020, p. 10.

[3] Cet article prolonge en ce sens des discussions menées à l'occasion des vingt-cinq ans du suffrage féminin en 1996, dont l'agenda de recherche pour l'histoire de la démocratie reste actuel. Voir «Geschlecht und Staat = Femmes et citoyenneté», *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 46(3), 1996, pp. 297-498.

Que faire du « retard » suisse ? Replacer la lutte pour le suffrage féminin dans une perspective transnationale

On peut d'abord s'interroger sur la fréquence du constat du « retard » suisse dans la couverture médiatique du cinquantenaire[4]. Insister sur ce retard a certainement pour effet de prendre à rebours le *Sonderfall* helvétique, un discours exceptionnaliste d'habitude plutôt positif louant entre autres une démocratie suisse ancienne et particulièrement aboutie[5]. Mais s'arrêter sur cette exception suisse inversée risque de borner la discussion et la mémoire de l'histoire du suffrage féminin aux frontières nationales. Pourtant, c'est bien parce que la lutte pour le suffrage féminin s'est structurée autour de réseaux transnationaux que ce constat s'est rapidement imposé aux suffragistes elles-mêmes. Si l'introduction du suffrage féminin en Suisse est certainement tardive en comparaison internationale, ce n'est absolument pas le cas des mouvements suffragistes. L'histoire globale des féminismes met en lumière les échanges nourris entre actrices d'un contexte à l'autre et la création d'associations internationales au début du XXe siècle, parallèlement à l'institutionnalisation des mouvements suffragistes aux niveaux national et subnational[6]. Ces relations informelles et ces structures permettent aux suffragistes d'échanger sur leurs problématiques nationales et rendent possible la circulation de schèmes d'interprétations et d'argumentaires en miroir pour revendiquer l'égalité des droits politiques. Dès le début du XXe siècle, puis particulièrement dans le contexte d'européanisation des années 1960, les suffragistes suisses mettent en avant l'« avancée » globale du suffrage féminin pour dénoncer le « retard » suisse – et implicitement les manœuvres dilatoires des élites masculines[7]. Mise en avant depuis la première exposition nationale du travail féminin (Schweizerische Ausstellung Für Frauen Arbeit – SAFFA) puis dans les manifestations ultérieures et reprise fréquemment cette année, la métaphore de l'escargot condense efficacement la représentation de la Suisse ratant la marche supposément universelle vers le progrès. Cet argument s'oppose avec force à un discours anti-suffrage qui insiste sur l'exceptionnalité et donc l'incomparabilité de la « plus vieille démocratie du monde », tant face aux standards occidentaux de la « modernité » démocratique, que face à l'introduction immédiate du suffrage féminin dans les nouvelles démocraties issues de la décolonisation[8]. Là où le discours dominant instrumentalisait la démocratie directe en faisant du suffrage féminin un enjeu de souveraineté du peuple (donc des hommes), c'est notamment avec la question de la ratification par la Suisse de la Convention européenne des droits de l'homme que les suffragistes parviendront à présenter le suffrage féminin comme une exigence pour les droits humains et à retourner l'argument exceptionnaliste à charge, en réancrant la Suisse, à ses dépens, dans le récit occidental du progrès démocratique[9]. On peut saisir la gêne que cette sorte de « déclassement civilisationnel » a pu susciter à l'aune tant du revirement spectaculaire des principaux partis politiques sur la question dans les années suivantes que de la couverture médiatique triomphaliste de la votation victorieuse de février 1971 et des premiers votes féminins, balayant bien vite sous le tapis de l'histoire la longue opposition à l'égalité[10].

---

[4] Dibbasey Noa, «50 Jahre Frauenstimmrecht: Im Schneckentempo zur Gleichberechtigung», *Blick*, 01.02.2021, https://www.blick.ch/politik/darum-dauerte-der-kampf-der-frauen-in-der-schweiz-so-lange-dauerte-im-schneckentempo-zur-selbstverstaendlichkeit-id16322276.html, consulté le 07.10.2021.

[5] Eberle Thomas S., Imhof Kurt, *Sonderfall Schweiz*, Zürich, Seismo, 2007.

[6] Matter Sonja, Ludi Regula, Delaloye Magali (eds.), « Transnationale Feminismen. Editorial = Féminismes transnationaux : Éditorial », *Traverse* 23(3), 2016 ; Rochefort Florence, *Histoire mondiale des féminismes*, Paris, Que sais-je, 2018 ; Delap Lucy, *Feminisms. A Global History*, Chicago, UP Chicago, 2020.

[7] Voir p. ex Studer Brigitte, *La conquête d'un droit. Le suffrage féminin en Suisse (1848-1971)*, Neuchâtel, Éditions Livreo-Alphil, 2021, pp. 59-60, 63, 65, 70, 89-90 ; Hardmeier Sybille, « Was uns der Frauenstimmrechtskampf über die "Erfindung" der Demokratie lehrt », *Studien und Quellen* 30, 2004, pp. 75-108.

[8] Boucherin Nadine, *Les stratégies argumentatives dans les débats parlementaires suisses sur le suffrage féminin (1945-1971)*, thèse non publiée, Université de Fribourg, 2011, pp. 83-86. http://doc.rero.ch/record/30833, consulté le 25.02.2021.

[9] Voegeli Yvonne, *Zwischen Hausrat und Rathaus. Auseinandersetzungen um die politische Gleichberechtigung der Frauen in der Schweiz, 1945-1971,* Zürich, Chronos, 1997, pp. 513-525 ; Mesmer Beatrix, *Staatsbürgerinnen ohne Stimmrecht. die Politik der schweizerischen Frauenverbände 1914-1971*, Zürich, Chronos, 2007, pp. 303-332.

[10] «Die Frauenstimmrechtsgegner kämpften bis zur letzten Minute. Die Verlierer», *Schweizer Illustrierte*, 08.02.1971 ; « Aux urnes avec bébé sur les bras… », *Nouvelle Revue de Lausanne*, 01.11.1971.

Fig. 1 : La question du « retard » suisse en comparaison internationale a très tôt servi d'argument aux suffragistes, notamment avec l'efficace métaphore de l'escargot, comme ici lors de l'ouverture de la première exposition du travail féminin (SAFFA) à Berne en 1928.

Ces représentations du « retard » et du « progrès », ancrées dans une cartographie de la démocratisation centrée sur l'Occident, ne sont pas anodines, en ce qu'elles s'insèrent dans des logiques (post-) coloniales de classement civilisationniste et/ou développementaliste. L'argument implicite que la Suisse ne devrait pas être « plus » en retard que les nouvelles démocraties extraeuropéennes rappelle également les conflits récurrents de priorité entre groupes sociaux qui ont marqué l'histoire globale de l'extension des droits politiques. Si le suffrage féminin a pu pâtir de l'extension du suffrage à des catégories d'hommes de plus en plus nombreuses[11], il a aussi pu entrer en opposition – parfois par le fait des suffragistes elles-mêmes – avec l'accès aux droits politiques d'autres groupes pensés comme distincts, voire inférieurs, qu'il s'agisse d'ouvriers (comme au Royaume-Uni), d'anciens esclaves (aux États-Unis notamment), de « sujets coloniaux » (dans les empires britanniques

[11] C'est l'argument (débattu) de Pierre Rosanvallon dans le cas de la France : Rosanvallon Pierre, *Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Paris, Gallimard, 1994.

ou français[12]) ou encore de résidents étrangers comme en Suisse, une tension autour des frontières du « demos » qui reste encore insuffisamment explorée[13]. L'obsession actuelle pour le « retard » suisse, dont le « rattrapage » en 1971 permettrait l'avènement d'une démocratie soudainement « aboutie », doit donc être interrogée à l'aune des déficits démocratiques persistants d'aujourd'hui. D'autant que comme l'écrit Caroline Arni, « *l'histoire des droits n'est pas un calendrier avec des deadlines qu'on respecte, manque ou décale* »[14], mais bien une histoire – forcément non linéaire et même chaotique, voire contradictoire – de luttes pour l'inclusion et la participation.

Mettre en lumière les acteurs politiques et leurs capacités d'action

Le regard transnational n'empêche pas, bien au contraire, d'approfondir la question épineuse des obstacles spécifiquement suisses – ou non – à l'introduction du suffrage féminin, mais invite à se méfier de toute explication trop mécanique ou culturaliste. Depuis les années 1980, la recherche a débattu divers facteurs qui ont joué conjointement pour « ralentir » l'introduction du suffrage féminin en Suisse. Bien évidemment, les effets conjoncturels et en particulier les ruptures politiques, économiques et sociales qu'ont constitué les deux guerres mondiales servent de première explication aux différentes vagues d'accès au suffrage féminin dans le monde. Dans les pays concernés, il ne s'agit pourtant pas d'une simple « récompense » des élites masculines aux femmes méritantes en sortie de guerre, mais bien de l'aboutissement d'un rapport de force initié auparavant par les suffragistes, que cette version officielle a ensuite minimisé[15]. En outre, il a fallu que des actrices et acteurs se saisissent de ces ruptures comme autant de fenêtres d'opportunité pour revendiquer le suffrage féminin, tant dans les organisations internationales des deux après-guerres qu'au plan national. C'est aussi le cas en Suisse, où l'ambivalence de la sortie des deux guerres mondiales – entre rupture et affirmation de la continuité – a tout de même permis de lancer interventions parlementaires et votations sur la question. Même des facteurs institutionnels comme le fédéralisme ou la démocratie directe souvent présentés comme indépassables, ont surtout fait l'objet de stratégies qui l'ont emporté, notamment face à l'option de réinterpréter le mot « citoyen » dans la constitution, revendiquée très tôt par certaines suffragistes et juristes[16].

Au lieu d'un regard mécanique, voire déterministe, sur les effets des conjonctures et des institutions, s'intéresser ainsi aux actrices et acteurs en jeu permet de se rapprocher de leurs propres calculs, stratégies, horizons d'attente, incertitudes, et occasions manquées. En comparant les trajectoires de différents pays, les historien·ne·s ont souligné d'importantes différences entre mouvements suffragistes, qui ont pu, selon les contextes, constituer des avantages ou des freins à leur capacité d'action voire à leur pouvoir de nuisance : structuration (unité des différents courants, répartition sur le territoire et dans la société…), institutionnalisation (accès aux procédures de décision), moyens d'action (diversement conventionnels ou revendicatifs), réseaux (plus ou moins liés aux élites masculines et/ou proches des mouvements ouvriers)[17]. Mais une analyse sensible aux rapports de force doit également inclure les positions et calculs des partis politiques et des élites masculines elles-mêmes face au suffrage féminin. L'importance de ces stratégies est

[12] Autour de ces tensions en Europe : Bock Gisela, *Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, München, Beck, 2005, pp. 201-215.

[13] Beatrix Mesmer explique le « *oui* » de 1971 par un réflexe défensif des hommes face aux premières revendications de droits politiques pour les résident.es étranger.ère.s : Mesmer Beatrix, *Staatsbürgerinnen…*, p. 315 ; pour les positions des féministes sur la question voir Baumann Sarah, *Und es kamen auch Frauen: Engagement italienischer Migrantinnen in Politik und Gesellschaft der Nachkriegsschweiz*, Zürich, Seismo, 2014, pp. 122-132 ; Studer Brigitte, *La conquête d'un droit…*, p. 62, 65.

[14] Arni Caroline, « Einführung… », p. 11.

[15] Voir notamment Bader-Zaar Birgitta, « Women's suffrage and War. World War I and Political Reform in a Comparative Perspective », in: Sulkunen Irma, Nevala-Nurmi Seija-Leena, Markkola Pirjo (eds.), *Suffrage, Gender and Citizenship. International Perspectives on Parliamentary Reforms*, Cambridge, Cambridge Scholars, 2008, pp. 193-218.

[16] Hardmeier Sybille, « Was uns der Frauenstimmrechtskampf… ».

[17] Pour cette discussion : Banaszak Lee Ann, *Why Movements Succeed or Fail. Opportunity, Culture, and the Struggle for Woman Suffrage*, Princeton, UP, 1996 ; Blom Ida, « Structures and Agency. a transnational comparison of the struggle for women's suffrage in the Nordic countries during the long 19th century », *Scandinavian Journal of History* 37(5), 2012, pp. 600-620 ; Adams Jad, *Women and the Vote: A World History*, Oxford & New York, Oxford UP, 2014.

restée longtemps masquée par l'instrumentalisation du conservatisme supposé des électeurs. Pour dépasser une focale trop exclusive sur l'échange d'arguments ou encore sur les « cultures politiques » plus ou moins patriarcales, la politiste Dawn Teele suggère de tenir compte des calculs électoraux des divers acteurs en présence : toute extension de suffrage adviendrait avant tout parce qu'elle semble profitable aux acteurs politiques dominants[18]. En Suisse, Brigitte Studer a montré que les femmes ont été victimes de l'attentisme des Radicaux, prioritairement soucieux de leur bonne entente avec leurs partenaires gouvernementaux catholiques-conservateurs et agrariens, restés le plus longtemps opposés à l'égalité politique[19].

« 1971 » n'est pas qu'un épilogue : recentrer la participation politique des femmes au cœur de l'histoire des démocraties

En dépassant un apriori exceptionnaliste, le regard comparatif permet d'intégrer « 1971 » à une histoire globale des extensions du suffrage, et donc de la démocratie. Au lieu de n'évoquer le suffrage féminin que dans une sorte d'épilogue de l'histoire démocratique, il importe, au-delà, d'inclure les femmes dans cette histoire en rappelant leur participation active à la construction de la démocratie – en dépit de leur exclusion prolongée des droits politiques[20]. Cet enjeu historiographique est également mémoriel et intrinsèquement politique, sachant que l'invisibilisation des femmes dans les grands récits de l'histoire de la démocratie, de son « invention » à son approfondissement, est allée de pair avec la normalisation de leur exclusion hors de l'espace politique au cours du XIXe siècle[21]. Dans le cas suisse, on peut ainsi mettre en lumière l'engagement des Suissesses dans les diverses luttes pour la participation populaire, la révision de la constitution en 1874, leur place dans la grève générale de 1918 – des moments critiques où elles ont à la fois lutté pour les droits des hommes et demandé « et nous ? »[22]. L'attention portée au suffrage ne devrait pas conduire à effacer rétrospectivement des mémoires les multiples formes d'engagements des femmes bien avant le suffrage[23]. Les mouvements de femmes au sens large et leurs relations complexes avec d'autres mouvements sont de passionnants objets d'étude pour l'histoire des mouvements sociaux, de par leur grande diversité d'ancrages sociaux et de revendications. Au-delà des mouvements suffragistes et féministes, on peut s'intéresser à l'intersection des dominations, aux mouvements de femmes ouvrières et/ou de femmes migrantes, mais aussi aux femmes conservatrices, voire antisuffragistes, comme l'y invitent des études qui méritent d'être prolongées[24].

Cet intérêt pour les multiples engagements des femmes en politique peut notamment passer par une approche biographique. En Suisse comme ailleurs, de nombreuses publications ou projets mémoriels consistent à mettre en lumière des

[18] Teele Dawn Langan, *Forging the Franchise. The Political Origins of the Women's Vote*, Princeton, UP, 2018.

[19] Studer Brigitte, « Die Geschichte des Frauenstimm- und -wahlrechts. Ein Misserfolgsnarrativ », in: Arlettaz Silvia, Kreis Georg (Hrsg.), *Die Geschichte der Schweiz*, Basel, Schwabe, 2014, pp. 544-547.

[20] Richter Hedwig, « Demokratiegeschichte ohne Frauen? Ein Problemaufriss », *APuZ* 42, 2018, pp. 4-9.

[21] Viennot Éliane, *L'âge d'or de l'ordre masculin. La France, les femmes et le pouvoir 1804-1860*, Paris, CNRS, 2020.

[22] Arni Caroline, « Einführung… » ; Joris Elisabeth, « Umdeutung und Ausblendung. Entpolitisierung des Engagements von Frauen im Ersten Weltkrieg in Erinnerungsschriften », in: Kuhn Konrad J., Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Baden, Hier + Jetzt, 2014, pp. 133-151 ; Graber Rolf, *Demokratie und Revolten. Die Entstehung der direkten Demokratie in der Schweiz*, Zürich, Chronos, 2017 ; Hermann Katharina Eleonora, « Weiber auf den Geleisen: Frauen im Landesstreik », in: Rossfeld Roman, Koller Christian, Studer Brigitte (Hrsg.), *Der Landesstreik. Die Schweiz im November 1918*, Baden, Hier + Jetzt, 2018, pp. 217-240.

[23] Della Sudda Magali, « Politisation et socio-histoire », in : Achin Catherine, Bereni Laure (éd.), *Dictionnaire genre & science politique : concepts, objets, problèmes*, Paris, SciencesPo, 2013, pp. 407-418.

[24] Mesmer Beatrix, *Ausgeklammert - Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts*, Basel, Helbing & Lichtenhahn, 1988 ; Milani Pauline, *Femmes dans la mouvance communiste suisse. La Fédération des femmes suisses pour la paix et le progrès. Un militantisme entre conservatisme et émancipation, 1952-1969*, Neuchâtel, Éditions Alphil, 2007 ; Schulz Kristina, Schmitter Leena, Kiani Sarah, *Frauenbewegung - Die Schweiz seit 1968: Analysen, Dokumente, Archive*, Baden, Hier und Jetzt, 2014 ; Baumann Sarah, *Und es kamen auch Frauen…* Prodolliet Simone, Joris Elisabeth, Meierhofer-Mangeli Zeedah et al., *Terra incognita? Der Treffpunkt Schwarzer Frauen in Zürich*, Zürich, Limmat, 2013 ; Furter Daniel, *«Die umgekehrten Suffragetten». Die Gegnerinnen des Frauenstimmrechts in der Schweiz von 1958 bis 1971*, travail de licence non publié, Université de Berne, 2003 ; Mutter Christa, *Frauenbild und politisches Bewusstsein im schweizerischen katholischen Frauenbund: der Weg des SKF zwischen Kirche und Frauenbewegung*, travail de licence non publié, Université de Fribourg, 1987.

parcours exemplaires de « grandes femmes », comme une réponse à la centralité des « grands hommes » dans les récits de la démocratisation. Le manque de biographies féminines dans les encyclopédies de référence – du Dictionnaire historique de la Suisse jusqu'à Wikipédia – reste encore aujourd'hui un vide scientifique, didactique et mémoriel que de nombreuses initiatives cherchent à combler[25]. Mais au-delà des « grandes femmes », une histoire renouvelée de la démocratie doit également être davantage attentive à la vaste diversité des rapports à la politique et des modalités de (non-)participation politique, selon les contextes historiques ainsi que les ancrages spatiaux et sociaux des individu·e·s[26]. Un regard sensible au genre amène d'ailleurs à élargir le concept même de participation politique, pour s'intéresser à la division genrée du travail politique, mais aussi inclure des formes d'engagement considérées encore aujourd'hui comme non politiques, car renvoyées à un rôle supposément féminin, comme les actions caritatives, les mobilisations autour de la consommation, le bénévolat[27]…

Le genre concerne aussi les hommes : démasculiniser l'histoire de la démocratie

S'il s'agit d'inclure les femmes dans toute leur diversité dans l'histoire de la démocratie, l'histoire du genre invite également à repenser la place des hommes, non en tant qu'héros universels des grands récits démocratiques, mais bien en tant qu'hommes dans un champ politique qui s'est précisément constitué autour de l'inégalité de genre. On ne peut pas comprendre « 1971 » – et, a fortiori, les barrières à la participation politique des femmes qui persistent ensuite – sans prendre en compte la constitution d'un ordre de genre binaire et hiérarchisé pensant le « politique » comme masculin et le « domestique » comme féminin. Comme le souligne Brigitte Studer, avec cette focale, loin d'être exceptionnelle, la Suisse apparaît tout à fait exemplaire parmi les démocraties modernes[28]. Cette perspective invite également à réexaminer la question de la représentation dans la démocratie suisse, bien souvent cachée par l'idéal d'une démocratie directe participationniste et égalitaire, en s'inspirant du « contrat sexuel » tacite décrit par Carole Patenam dans lequel le *pater familias* représente les femmes et les enfants[29].

Fig. 2 : Démasculiniser l'histoire démocratique demande de mettre en lumière l'androcentrisme des représentations, même après 1971. Ici, pour parler de la question de l'abstention, le caricaturiste André Paul met face à face deux stéréotypes : un homme politique en costard cravate prêchant sa vérité de manière autoritaire, et un citoyen suisse présumé lambda (toujours un homme). *L'Hebdo*, 13 octobre 1983, p. 12.

[25] « Über fehlende Frauenbiografien im HLS – und die Gegenmassnahmen », *infoclio.ch*, 31.05.2021, https://www.infoclio.ch/it/%C3%BCber-fehlende-frauenbiografien-im-hls-%E2%80%93-und-die-gegenmassnahmen,consulté le 17.06.2021.

[26] Buton François, Lehingue Patrick, Mariot Nicolas et al. (éd.), *L'ordinaire du politique. Enquêtes sur les rapports profanes au politique*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2016.

[27] Ludi Regula, Ruoss Matthias, «Die Großmütter und wir. Freiwilligkeit, Feminismus und Geschlechterarrangements in der Schweiz», *L'Homme* 31(1), 2020, pp. 87-104.

[28] Studer Brigitte, « Suffrage universel et démocratie directe. L'exemple de la Suisse, 1848-1990 », in : Fauré Christine (éd.), *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, Les belles lettres, 2010, p. 981.

[29] Pateman Carole, *The Sexual Contract*, Stanford, Stanford UP, 1988 ; Kergomard Zoé, *Wahlen ohne Kampf? Schweizer Parteien auf Stimmenfang, 1947–1983*, Basel, Schwabe, 2020, pp. 38-41.

Bien plus que de simplement féminiser l'histoire démocratique, la démasculiniser demande donc de dénaturaliser le caractère androcentré du champ politique, des symboles et des discours aux pratiques courantes du pouvoir. « 1971 » n'a pas fait disparaître l'impensé androcentrique dans les formes de savoir contemporaines sur la politique, de la science politique à l'éducation à la citoyenneté, malgré l'émergence de perspectives sensibles au genre[30]. Les travaux sur les modèles de masculinité en politique invitent à étudier les habitudes et les représentations des hommes politiques rendant encore si difficile aux femmes politiques (mais aussi aux hommes issus de milieux populaires et/ou de minorités ethnoraciales, sexuelles ou de genre) l'accès aux responsabilités politiques[31]. On peut poser le même regard dénaturalisant sur les modèles de citoyenneté, tant concernant leur imbrication avec le « modèle militaro-viril », particulièrement en Suisse avec l'idéal de milice, que s'agissant des droits sociaux, longtemps pensés prioritairement à travers le prisme du travail salarié[32]. Repenser la citoyenneté implique *in fine* d'interroger les conditions les plus matérielles de la participation et de l'autonomie politique, à commencer par l'attribution aux femmes du travail domestique non rémunéré[33].

Conclusion

La longue histoire de l'introduction du suffrage féminin en Suisse, si elle permet de réfléchir aux mécanismes complexes propres à la Suisse qui ont contribué à entraver le combat suffragiste, peut donc être également reliée à une histoire transnationale des mouvements suffragistes et plus largement de la démocratie. Derrière le simple récit d'un « retard » propre à la Suisse, c'est la construction genrée des démocraties modernes que l'on peut interroger, depuis les modèles de citoyenneté et de participation jusqu'aux représentations mêmes du « peuple »/« demos ». Cet héritage androcentré de la démocratie permet également de comprendre les luttes et les résistances persistantes autour de la représentation politique des femmes bien après 1971.
Enfin, « 1971 » représente un « lieu de mémoire » encore en construction, dont on peut interroger l'intégration à (ou la dissonance avec) différents « grands récits » circulant aujourd'hui dans l'espace public suisse, qu'ils soient démocratiques, nationalistes, libéraux, socialistes ou encore féministes. Réfléchir aux formes de mémorialisation de « 1971 » invite à interroger les impensés de ce nouveau grand récit, surtout s'il s'agit de l'intégrer, à rebours de l'histoire, au mythe d'une démocratie suisse supposément naturellement apte à intégrer les minorités. Ce n'est pas un hasard si certain·e·s activistes ont profité du cinquantenaire pour relancer le débat sur un autre déficit démocratique lancinant en Suisse, l'exclusion de la citoyenneté du quart de la population résidente non suisse[34]. Comme le remarque Brigitte Studer, les discussions autour de cet anniversaire ont remis à la surface une forme de dissonance cognitive dans les représentations collectives de la démocratie suisse, entre le mythe d'une démocratie ancienne et exceptionnelle et la réalité des processus d'exclusion[35]. Une mémoire apaisée, consensuelle et *in fine* nationaliste du suffrage féminin ne ferait que camoufler cette dissonance au lieu de permettre de s'en saisir comme tension productive pour la recherche, l'enseignement et le débat démocratique.

---

[30] Kergomard Zoé, « Knowledge on a Democratic "Silence": Conflicting Expertise on the Decline in Voter Turnout in Postwar Switzerland (1940s–1980s) », *KNOW: A Journal on the Formation of Knowledge* 4(2), 2020, pp. 232-261 ; Meyer Katrin, « Tracing the Violence of Hegemonic Silence: The (Non-)Representation of Women's Suffrage in Theories on Swiss Democracy since 1971 », in: Dahinden Janine, Erismann Annelise, Grisard Dominique (ed.), *Violent Times, Rising Resistance. An Interdisciplinary Gender Perspective*, Zürich, Seismo, 2022, pp. 81-98.

[31] Amlinger Fabienne, *Im Vorzimmer zur Macht? Die Frauenorganisationen der SPS, FDP und CVP (1971-1995)*, Zürich, Chronos, 2017 ; Fletcher Christopher, Brady Sean, Moss Rachel E. et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Masculinity and Political Culture in Europe*, London, Palgrave, 2018 ; Hoegaerts Josephine, *Masculinity and Nationhood, 1830-1910. Constructions of Identity and Citizenship in Belgium*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014.

[32] Marly Matthieu, « Modèle militaro-viril (Le) », in : *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*, 22.06.2020. https://ehne.fr/fr/encyclopedie/th%C3%A9matiques/genre-et-europe/l%E2%80%99homme-europ%C3%A9en-une-masculinit%C3%A9-h%C3%A9g%C3%A9monique-xixe-xxie-si%C3%A8cles/le-mod%C3%A8le-militaro-viril, consulté le 24.01.2021 ; Ludi Regula, « Gendering Citizenship and the State in Switzerland After 1945 », in: Tolz Vera, Booth Stephenie (eds.), *Nation and Gender in Contemporary Europe*, Manchester & New York, Manchester UP, 2005, pp. 53-79.

[33] Lister Ruth, Campling Jo, *Citizenship: Feminist Perspectives*, Basingstoke, Palgrave, 2017.

[34] « Die Zeit ist reif für das Stimmrecht für alle!», *Stimmrecht für Alle*, https://stimmrechtfueralle.ch/, consulté le 17.03.2021.

[35] Studer Brigitte, « Rezension zu: Seitz, Werner: Auf die Wartebank geschoben. Der Kampf um die politische Gleichstellung der Frauen in der Schweiz seit 1900», Zürich, 2020, www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-95311, consulté le 13.07.2021.

L'autrice

Zoé Kergomard est depuis octobre 2021 maître-assistante en histoire contemporaine à l'Université de Zurich, après un passage à l'Institut historique allemand (Paris) et une thèse soutenue en 2018 à l'Université de Fribourg. Principales publications sur ce sujet : *Wahlen ohne Kampf? Schweizer Parteien auf Stimmenfang, 1947–1983*, Basel, Schwabe, 2020 ; «An die Urnen, Schweizerinnen! Die Erfindung der Wählerin im eidgenössischen Wahlkampf von 1971», in Richter Hedwig, Buchstein Hubertus (éd.), *Kultur und Praxis der Wahlen. Eine Geschichte der modernen Demokratie*, Wiesbaden, VS, 2017, pp. 237-265 ; « Entre backlash et "lobbyisme féministe" ? Être candidate aux élections fédérales de 1971 », in: Kradolfer Sabine, Roca i Escoda Marta (éd.), *Femmes et politique en Suisse. Luttes passées, défis actuels, 1971-2021*, Neuchâtel, Alphil, 2021, pp. 49-66.

zoe.kergomard@hist.uzh.ch

Résumé

À l'occasion des 50 ans du suffrage féminin au niveau fédéral, cet article propose de se saisir de « 1971 » comme d'une opportunité de réflexion critique sur l'histoire de la démocratie. La longue histoire de l'introduction du suffrage féminin en Suisse, si elle permet de réfléchir aux mécanismes complexes propres au contexte national qui ont pu entraver le combat suffragiste, peut également être reliée à une histoire transnationale des mouvements suffragistes et de la démocratie. Derrière le simple récit d'un « retard » propre à la Suisse, c'est alors la construction genrée des démocraties modernes que l'on peut interroger.

Mots-clés

Suffrage féminin, Genre, Démocratie, Suisse, Transnational

Monika Waldis, Zentrum Politische Bildung
und Geschichtsdidaktik, PH FHNW, Aarau

«Gender as a useful category?» – Zum Stand der geschichtsdidaktischen Reflexion und empirischen Forschung

Abstract

The article inquires into the state of history didactic theory building and reflection on the category «gender». While newer feminist discourse and queer theory play a role in academic reference disciplines, current curricula and history textbooks still tend to be oriented towards the approach of women's and gender history. Reflections on history didactics call for a normatively open discussion of gender-related identities. In contrast, empirical findings point to the need to promote critical, reflective gender awareness.

Keywords english

Gender, Sexual diversity, Feminist theory, Queer-theory, Critical-reflexive Gender awareness

Einleitung

Gender als soziale Differenzkategorie steht seit den Anfängen bei Simone de Beauvoir und Olympe de Gouges in gesellschaftlichen und politischen Diskursen zur Debatte. Auch wenn die Selbstverständlichkeit dichotom gedachter Geschlechterverhältnisse in den letzten Jahren an Boden verloren hat, scheinen in verschiedenen Lebensbereichen westlich-industrieller Gesellschaften wie Politik, Wirtschaft, Gesundheitswesen und nicht zuletzt in den Wissenschaften männlich dominierte Geschlechterordnungen fortzubestehen. Die Formel «Männer, Männer, überall Männer, und oft nur eine einzige Frau»[1] erweist sich Anfang des 21. Jahrhunderts noch immer als zutreffend für Geschichte; insbesondere dann, wenn Curricula und Geschichtsschulbücher in den Blick genommen werden.[2] Was ist demnach der Stand der geschichtsdidaktischen Reflexion? Welche Wege müssten zukünftig beschritten werden? Der vorliegende Beitrag versucht in aller Kürze, eine Übersicht zu geben.

Waldis Monika, «*"Gender as a useful category?"* – Zum Stand der geschichtsdidaktischen Reflexion und empirischen Forschung», in *Didactica Historica 8/2022*, S. 23-31.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.23

[1] Lücke Martin, *Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeit,* Berlin, Lit, 2013, S. 7. Vgl. auch Lücke Martin, «Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin», in: Barsch Sebastian u. a. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M., Wochenschau, 2020, S. 159.

[2] Windischbauer Elfriede, «Frauen – Männer – Geschlechterverhältnisse in österreichischen Geschichtsschulbüchern», in: Erker Linda u. a., *Update! Perspektiven der Zeitgeschichte,* Innsbruck/Wien, Studienverlag, 2010; Hessenauer Heike, «Theorie in der Praxis – Gender in Lehrplänen und Schulbüchern», in: Bennewitz Nadja, Burkhardt Hannes (Hrsg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht: neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, Berlin, Lit, 2016, S. 87-111.

Disziplinäre Perspektiven

Der Diskurs um *gender* in der Geschichtsdidaktik und die damit verbundenen didaktischen Reflexionen bauen auf Arbeiten verschiedener geistes- und kulturwissenschaftlicher Referenzdisziplinen auf. Die Frauengeschichte erster Stunde setzte sich dafür ein, das Handeln von Frauen sowie die Unterdrückung von Frauen und deren Emanzipationskämpfe sichtbar zu machen. Dieser Ansatz wurde in den 90er-Jahren abgelöst von fachwissenschaftlichen Zugängen, welche den Begriff «*gender*» für die Analyse von Gesellschaftsverhältnissen benutzten. So schlug Gerda Lerner vor, zwischen biologischem Geschlecht «*sex*» und sozialem Geschlecht «*gender*» zu unterscheiden.[3] Die Historikerin Joan Scott wiederum fragte im Anschluss an Michel Foucault nach der Nützlichkeit von *gender* als Analysekategorie und ging in Diskursanalysen den sozialen Ausprägungen dieser Kategorie in der sprachlichen Ausdrucksweise, insbesondere in Quellentexten nach.[4] Nicht nur sollten die soziokulturellen Unterschiede zwischen den Geschlechtern durch die Kategorie *gender* dekonstruiert, sondern auch die als «natürlich» wahrgenommenen Eigenschaften von Frauen und Männern als diskursiv verhandelt und als Machtprodukt untersucht werden. Im Kontext des «*linguistic turn*» ging es Scott u. a. darum, eine Geschlechtergeschichte anzustossen, welche analysierte, wie Geschlecht auf vier Ebenen in verschiedenen, aber miteinander verbundenen Komplexen konstruiert wurde, nämlich 1) auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen (z. B. «*Maria*», Mythen der Reinheit), 2) in normativen Konzepten (z. B. das viktorianische Konzept von Häuslichkeit), 3) in gesellschaftlichen Institutionen (z. B. Ehe, Familie, Bildung, Arbeitsmarkt, Politik usw.) sowie 4) in Prozessen der subjektiven Identitätsbildung. In ihren umfangreichen Analysen stiess sie allerdings auf das Problem, dass mit dem Begriff «*Frau*» eine gemeinsame weibliche Identität und eine einheitliche Gruppe postuliert wurde, die für die Beschreibung individueller Konstellationen nicht durchwegs adäquat erschien. Verhalf das kollektive «*Wir*» in feministisch-politischer Lesart durchaus dem Prozess des Präsentwerdens von sozialer und politischer Ordnung sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen zum Durchbruch, so wurden im Anschluss an Scott Analysen gefordert, welche ihren universalistischen Anspruch ablegten und zugleich faktische Konstellationen und die *agency* von Individuen in den Blick nahmen.[5]

Schliesslich machte im Jahr 1991 die amerikanische feministische Philosophin Judith Butler mit ihrer Publikation «*Gender trouble*», in deutscher Übersetzung «*Das Unbehagen der Geschlechter*»,[6] auf Probleme aufmerksam, die sich aus der Zuschreibung und der Reproduktion von zweigeteilten Geschlechterverhältnissen (Männlichkeit – Weiblichkeit) und dem Dualismus von *sex* und *gender* ergeben. Den Bedeutungszusammenhang zwischen biologisch weiblichem Körper, Reproduktionsfähigkeit und «*Frau*» bezeichnete Butler als strukturierenden Zwang, der letztendlich gesellschaftlichen Reproduktionszwecken dient. Dem Individuum selbst werde auf dem Weg zu einem gesellschaftskonformen heterosexuellen Subjekt abverlangt, die Liebe zum eigenen Geschlecht zu unterdrücken, um eine klar konturierte Männlichkeit und Weiblichkeit zu performieren; die damit einhergehenden Verluste seien Wenigen bewusst. Es wird heute als Verdienst Butlers betrachtet, die Entnormalisierung, Enthierarchisierung und Entprivilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit eingeleitet zu haben.[7] Die an Butler anschliessende Queer-Theorie verschliesst sich einer abschliessenden Definition von «*gender*». Gender wird darin als fluid und abhängig

[3] Lerner Gerda, *The Creation of Patriarchy,* New York, Oxford University Press, 1986.

[4] Scott Joan W., «Chapter 2. Gender: A Useful Category of Historical Analysis», in: Scott Joan W., *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia UP, 1988, S. 28-50, https://doi.org/10.7312/scot91266-004.

[5] Bennewitz Nadja, «Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht – Einig in der Kontroverse? Einführung», in: Bennewitz Nadja, Burkhardt Hannes (Hrsg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht: neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, Berlin, Lit, 2016, S. 19.

[6] Butler Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1991.

[7] Rosshart Julia, «Queere Kritiken, Kritik an queer. Debatten um die Entselbstverständlichung des feministischen Subjekts», in: Kurz-Scherf Ingrid, Lepperhof Julia, Scheele Alexandra (Hrsg.), *Feminismus: Kritik und Intervention*, Münster, Westfälisches Dampfboot, 2009, S. 54.

von situationalen Konstellationen betrachtet. Damit verbunden rückte die Heteronormativitätskritik und mit ihr eine Reformulierung der Geschlechterforschung in den Blick, welche neu um die Frage kreiste: Wie formuliert Kultur (Hetero-)Sexualität, und umgekehrt, wie formt (Hetero-)Sexualität Kultur?

Die Verunsicherung der Kategorie «*Frau*» löste vor allem im akademischen Feminismus Befürchtungen aus. Das Verschwinden einer weiblichen Identität, die Vorstellung von Geschlecht als Kontinuum sowie die explizite Verweigerung einer Definition von *gender* würden Analysen befördern, welche den Blick für strukturell bedingte Ungleichheitsverhältnisse verlören zugunsten einer Mikroperspektive, die sich auf konkrete Interaktionen, subkulturelle Verschiebungen oder individuelle Geschlechterübertretungen beschränkt. Damit würde allerdings die Analyse der Verwobenheit von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit mit anderen machtvollen Normierungen und Hierarchisierungen wie z. B. rassistischen und klassenbezogenen Ausschlüssen behindert. Das queere Spiel mit Geschlechtsidentitäten korreliere ausserdem mit neoliberalen Forderungen nach Flexibilität, auch und nicht zuletzt in Bezug auf die eigene Geschlechterperformanz. Soziale Markierungen wie Geschlecht, Klasse, Herkunft würden de-thematisiert, was in der Folge staatlichen Verteilungspolitiken die Legitimation untergrabe.[8] Die kontroversen Diskurse und sozialen Auseinandersetzungen mit Diskriminierungserfahrungen, Marginalisierung und Exklusion von sozialen Gruppen, welche sich unter anderem in Sexismus, Rassismus und Klassismus ausdrücken, haben mittlerweile zur Forderung nach Anerkennung von Diversität geführt. Damit einher gehen Forderungen nach Gleichberechtigung, Diskriminierungsfreiheit und Chancengleichheit. Öffentlich kämpf(t)en betroffene Gruppen noch immer um ihre Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe, organisiert in Frauen-, Behindertenrechts-, LGBTQIA*-Bewegung sowie in Bewegungen von Schwarzen, indigenen Menschen und People of Color (BIPoC). Wissenschaftlich zeichnet sich aktuell eine Integration von *Gender*, *Disability*, *Queer*, *Postcolonial* und *Cultural Studies* in der *Diversity*-Forschung ab. Diese weist u. a. darauf hin, dass soziale Konstruktionsprozesse in Form von Zuschreibungen Differenzwahrnehmungen unterstützen und damit einhergehend auch vermeintliche Diversität hervorbringen können.[9] Dies bedeutet, dass Heterogenität und Diversität durch Praktiken des «*Doing Difference*» oft erst hervorgebracht werden und Prozesse der Abgrenzung und des Fremdmachens – des «*Otherings*» – nach sich ziehen.[10] Als herausfordernd gestaltet sich nunmehr die Frage, welche Ausprägungen, Kontexte und Konstellationen (womöglich in der Intersektionalität mit weiteren Kategorien wie Schicht, Bildung, Sprachfähigkeit, migrationsbedingter Herkunft etc.) vorliegen müssen, um – mitunter auch verdeckte – Prozesse des «*Doing Gender*»[11] zu identifizieren und eine darin begründete Macht- und Herrschaftskritik zum Ausdruck zu bringen.

Geschichtsdidaktischer Diskurs zu *gender*

Die Anfänge der Auseinandersetzung mit der Kategorie *gender* werden in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik mit dem Namen Annette Kuhn verbunden. Sie ergriff die Initiative, mit der Reihe «*Frauen in der Geschichte*» ab 1979 den Ansatz der frühen Frauengeschichte in die geschichtsdidaktische Diskussion einzuführen.[12] Klaus Bergmann und Susanne Thurn[13] schlugen 1998 vor, die sieben Dimensionen von Geschichtsbewusstsein nach Pandel[14] um eine

[8] Rosshart Julia, «Queere Kritiken, Kritik an queer …», S. 56.

[9] Achour Sabine, «Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze», in: Sander Wolfgang, Pohl Kerstin (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (5. vollständig überarb. Aufl.), Frankfurt a. M., Wochenschau, 2022, S. 366.

[10] Fenstermaker Sarah, West Candace (Eds.), *Doing gender, doing difference: inequality, power, and institutional change*, New York, Routledge, 2002.

[11] West Candace, Zimmerman Don H., «Doing Gender», *Gender and Society* 1(2), 1987, S. 125-151.

[12] Kuhn Annette et al. (Hrsg.), *Frauen in der Geschichte. 8 Bände.* Düsseldorf, Schwann, 1979-1986.

[13] Bergmann Klaus, Thurn Susanne, «Beginn des Geschichtsunterrichts», *Geschichte lernen* 11(2), 1998, S. 18-25.

[14] Pandel Hans-Jürgen, «Dimensionen von Geschichtsbewusstsein. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen», *Geschichtsdidaktik* 12, 1987, S. 132-139.

achte Dimension des Geschlechterbewusstseins zu ergänzen, welche die Historizität der Relation von männlich und weiblich umfassen sollte. Als Meilenstein der Diskussion um Geschlecht als mehrfach relationale historische Kategorie gilt dabei der Jahresband der Konferenz für Geschichtsdidaktik 2004, in welchem eine elaborierte Diskussion zu «*gender und Geschichtsdidaktik*» geführt wurde.[15] Die fachlichen Kontroversen wurden ab 2007 in der von Bea Lundt und Martin Lücke herausgegebenen Reihe «*Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen*» fortgesetzt. Dabei ging es den beiden Herausgebenden darum, neue Ansätze und neue Quellen zu erschliessen, um Orientierungshilfe «*in einer sich wandelnden Geschlechterordnung*» zu geben und an den Forschungsstand anzuknüpfen.[16] 2009 schaffte es «*gender*» in das Wörterbuch der Geschichtsdidaktik;[17] in der neu angekündigten vierten Ausgabe werden offensichtlich Frauen- und Männergeschichte in separaten Kapiteln behandelt und der Begriff der Diversität aufgenommen.[18] Dies scheint dem allgemeinen Stand der Debatte zu entsprechen, in deren Rahmen einerseits ein historisches Kategorienbewusstsein diskutiert und auf intersektionale Verflechtungen aufmerksam gemacht wird,[19] andererseits auch ein direkter Dialog zwischen fachhistorischer Forschung und Geschichtsdidaktik angestossen werden konnte.[20]

Aktuell sind sich zahlreiche Geschichtsdidaktiker*innen einig, dass im Geschichtsunterricht durchaus ein Genderbewusstsein gefördert bzw. die «*gegenwärtige Diversität sexueller Identität*» verhandelt werden sollte.[21] Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität sowie das Einüben von Toleranz und Empathie stehen dabei im Vordergrund.[22] Problematisch daran ist, dass damit die Diskussion bei den Individuen endet und die gesellschaftlich-politischen Komponenten aus dem Blickfeld fallen. Verbindungen zu politischem Lernen – u. a. die Förderung politischer Urteils- und Handelsfähigkeit – werden vergeblich gesucht, obschon im Anschluss an fachwissenschaftliche Diskussionen eine Verschränkung auf der Hand läge.[23]

Kritik an praktischer Umsetzung

Die schleppende Umsetzung der Ergebnisse der Geschlechterforschung sowie der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionen um die Kategorie *gender* in Curricula, Geschichtsschulbüchern und Arbeitsmaterialien wurde aus geschichtsdidaktischer Sicht immer wieder kritisiert. Angesichts der weiterhin ernüchternden Ergebnisse der Curriculum- und Schulbuchforschung fragt Heike Hessenauer, inwieweit es Schulbüchern, die Universalgeschichte betreiben, überhaupt gelingen kann, die Kategorie *gender* inhaltlich und von ihrem Bedeutungsgehalt her adäquat umzusetzen.[24] Zwar sind nebst fachdidaktischen Vorschlägen zu Frauengeschichte, frauengeschichtlich relevanten Ereignissen und Einzelportraits von Akteurinnen Unterrichtsvorschläge hinzugekommen, welche

[15] Vgl. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3, 2004.

[16] Vgl. Bennewitz Nadja, «… Einführung», S. 27.

[17] Dehne Brigitte, «Gender», in: Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard, Schönemann Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2009, S. 77.

[18] Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard, Schönemann Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M., Wochenschau, 2022 (im Erscheinen).

[19] Kühberger Christoph, «Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht?», in: Bennewitz Nadja, Burkhardt Hannes (Hrsg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht: neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, Berlin, Lit, 2016, S. 55-86; Lücke Martin, «Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik», in: Barricelli Michele, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band I*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2012, S. 136-46; Lücke Martin, Messerschmidt Astrid, «Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein», in: Barsch Sebastian et al., *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M., Wochenschau, 2020, S. 54-70.

[20] Kuhn Bärbel, Windus Astrid (Hrsg.), *Geschlechterkonstruktionen. Gender im Geschichtsunterricht*, St. Ingbert, Röhrig, 2017.

[21] Lücke Martin, «Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin», in: Barsch Sebastian et al., *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M., Wochenschau, 2020, S. 159-67; Weber Philippe, «Sexualität. "Eine Geschichte von Tunten, Perversen und anderen Kranken?"», in: Barsch Sebastian et al., *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M., Wochenschau, 2020, S. 176.

[22] z.B. Krämer Maja, Dössegger Florian, «Homosexualität ab dem 20. Jahrhundert in der Schweiz – ein Beispiel für die Umsetzung des Themas auf der Sekundarstufe I», in: *Didactica Historica* 6, 2020, S. 125-132.

[23] Achour Sabine, «Gesellschaftliche Diversität …».

[24] Hessenauer Heike, «Theorie in der Praxis – …», S. 109.

Abb. 1: Menschen demonstrierten auch in den Jahren 2019 bis 2021 weltweit für ihre Rechte und die gesellschaftliche Akzeptanz ihrer vielfältigen Geschlechtsidentitäten sowie gegen Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt in Zusammenhang mit dem *sex/gender*-Komplex. Die Auseinandersetzung um eine sich wandelnde Geschlechterordnung ist weiterhin im Gange[25].

auf Männlichkeit als heterogen und latent brüchig verweisen, alternative Formen von Männlichkeit aufzeigen und Homosexualität thematisieren.[26] In jüngerer Zeit sind Materialien zu *queer-history* hinzugekommen.[27] Solche Unterrichtsvorschläge gehören allerdings nicht zu den curricularen Selbstverständlichkeiten. So hat in aktuellen deutschsprachigen Geschichtslehrmitteln etwa die Einführung des Frauenstimmrechts ihren Platz erhalten und im besten Fall wird der damit verbundene Kampf um Geschlechtergerechtigkeit als unabgeschlossener Prozess gedeutet,[28] jedoch führen die vorliegenden Unterrichtsmaterialien kaum über den Ansatz einer Alltags- und Emanzipationsgeschichte hinaus. Damit verbleiben «*Frauen*» gewissermassen in der ihnen zugeordneten geschlechterstereotypen Ecke und an kulturell geprägte Geschlechterrollen gebunden.[29] Darüber hinaus wird die Forderung nach einem geschlechtersensiblen und geschlechtergeschichtlich ausgerichteten Geschichtsunterricht[30] derzeit

[25] Bildnachweise: Ehe für Alle: https://images.app.goo.gl/AhX3ksHKXGazWg559; #MeToo: https://www.apimages.com/loginregister?url=/metadata/Index/Racial-Injustice-MeToo-Anniversary/851fe21214374f169e518adb7e1ba786/11/0; Frauenstreik 2019 Schweiz: https://www.shutterstock.com/image-photo/zurich-switzerland-06142019-women-marching-holding-1700128468; Demonstration in Madrid: http://www.apimages.com/metadata/Index/Rally-for-transgender-people-in-the-center-of-M-/0087f67953dc49dc80db1e0653deec42/224/0.

[26] Lücke Martin (Hrsg.), *Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten*, Berlin, Lit, 2013. Lücke Martin, «His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau. Männlichkeitengeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 65, (1/2), 2014, S. 70-82.

[27] Vgl. https://queerhistory.de/unterricht/, konsultiert am 18.12.2021.

[28] Ziegler Béatrice, Nitsche Martin, «Das "Frauenstimmrecht" in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln auf der Basis des Lehrplans 21 – Eine kompetenzorientierte Analyse», in diesem Heft.

[29] Popp Susanne, «Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 3, 2004, S. 131-132.

[30] Popp Susanne, «Der schwierige Umgang mit der Kategorie "Gender". Geschichtsdidaktische Reflexionen zu einer "universalen"

vom Konzept der Diversity herausgefordert, welches die Sichtbarmachung von Vielfalt und identitären Mehrfachzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft betont. Die Thematisierung intersektionaler Verflechtungen (z.B. gender und Klasse) erweist sich dabei als noch eher blass. Verknüpfungen finden sich u. a. in Unterrichtsvorschlägen, welche die Irritation bisheriger Geschlechterrollen durch die Beschäftigung mit *«fremden»* oder *«vergangenen»* Kulturen anstreben. Inwiefern pubertierende Jugendliche solche Zugänge als relevant empfinden, steht allerdings offen. Kritisch-reflektierende Zugänge, in welchen die kulturell geprägte Kategorie Geschlecht explizit aufgebrochen wird, fehlen. Absent sind zudem Bezüge zu neueren und neuesten politischen Entwicklungen und Bewegungen. So wird derzeit z.B. weder die politische Sprengkraft der globalen *#MeToo*-Bewegung, die homophobe Politik Polens verbunden mit einer Erstarkung des Nationalismus[31] oder das langjährige und zähe Ringen der LGBTQIA*-Gruppen um zivilrechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Anerkennung im Geschichtsunterricht thematisiert. Damit werden Lernchancen vertan. Mit Blick auf die heranwachsende Generation ginge es darum aufzuzeigen, dass sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart Menschen wegen ihrer Geschlechtsidentität gesellschaftliche Ungleichbehandlung und Ausgrenzung erfahren sowie der Unterdrückung und Gewalt ausgesetzt sind. Als Minimalforderung resultiert daraus für den Geschichtsunterricht die Aufgabe, Geschlechterordnungen als konstruiert sowie in ihrer Verbindung mit spezifischen Machtkonstellationen und Normvorstellungen einzuordnen. Hinzu kommt die Aufgabe, konkrete Handlungsoptionen aufzuzeigen und so die Entwicklung einer historisch fundierten «agency» anzustossen.

Subjektorientierung als Unterrichtszugang und Hinweise aus der empirischen Forschung

Wird dem Ansatz der Subjektorientierung im Geschichtsunterricht[32] gefolgt, dann sind mit Blick auf die jugendlichen Adressaten geeignete Themen und Problemstellungen auszuwählen. Für die 12- bis 19-Jährigen stellt die Entwicklung und Ausprägung einer eigenen Identität bezüglich Geschlechterrollen eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar.[33] Für viele Jugendliche erweist sich das Geschlecht als virulente Kategorie, die mit dem eigenen Körper und der gegenwärtigen Lebenssituation verbunden ist. Die Bereitschaft, Geschlecht als kulturell vermittelt und konstruiert wahrzunehmen, dürfte individuell und gruppenbezogen variieren; ebenso Vorerfahrungen mit nicht dichotomen Geschlechtsausprägungen, Symbolen, Normen und sozialen Praktiken. Über Interessen und Bedürfnislagen der jugendlichen Adressaten in Bezug auf die Kategorie *gender* ist allerdings bisher wenig bekannt. Auch liegen kaum Beobachtungen kognitiver und emotionaler Prozesse bei der Beschäftigung mit genderspezifischen Problemstellungen und Materialien vor, welche wiederum Auskunft über ein diesbezügliches historisches Denken und die damit verbundenen Frage- und Orientierungskompetenzen geben würden.[34] Die Leerstelle ist insbesondere für die deutschsprachige Forschung zu beklagen. International haben Delfin Ortega-Sánchez und Mitautor*innen historische Narrationen von 780 chilenischen Schüler*innen untersucht. Die Ergebnisse der Analyse verweisen auf die Persistenz stereotyper, exkludierender und androzentrischer Perspektiven und die Aufrechterhaltung

Kategorie des Geschichtsunterrichtes», in Pellens Karl, Erdmann Elisabeth, Behre Göran, Meier Frank, Popp Susanne (Hrsg.), *Historical Consciousness and History Teaching. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft.* Frankfurt a. M., Lang, 2001, S. 293-324; Popp Susanne, «Wann macht der Unterschied einen Unterschied? …».

[31] Austermann Julia, Kampf um den Regenbogen – Zur (Un-) Sichtbarmachtung der LGBT*-Bewegung in Polen, geschichte der gegenwart, https://geschichtedergegenwart.ch/kampf-der-bilder/, konsultiert am 18.12.2021.

[32] Ammerer Heinrich, Hellmuth Thomas, Kühberger Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2015.

[33] Göppel Rolf, «Erwachsen werden. Der pubertierende Körper aus bio-psycho-sozialer Perspektive», in: Niekrenz Yvonne, Witte Matthias D. (Hrsg.), *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*, Weinheim, Juventa, 2011, S. 23-40. Havighurst Robert J., *Human Development and Education*, New York, David McKay, 1953.

[34] Körber Andreas, Schreiber Waltraud, Schöner Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried, Ars Una, 2007.

Abb. 2: Genderspezifische Narrative in den prämierten Arbeiten zum Geschichts-wettbewerb des Bundespräsidenten 2021, eigene Collage basierend auf Bild und Textelementen aus spurensuchen_35 (vgl. Anm. 38).

des *sex/gender*-Systems.[35] Magdalena Gross und Christine Min Wotipka verweisen aufgrund der Analysen von Narrativen zur amerikanischen Sklaverei auf den Zusammenhang der vorgenommenen Deutungen mit eigenen sozialen Identitäten in der Intersektion von *race*, *class* und *gender*. Mädchen betonten in deutlich stärkerem Ausmass individuellen Widerstand und Flucht als Handlungsmöglichkeiten der Sklav*innen, nahmen aber aufgrund mangelnder Quellen häufig männliche Akteure in den Blick.[36] In einer Studie zu lokaler Geschichte über türkische Sportlerinnen verweist Gülçin Dilek auf die Wichtigkeit der Qualität und Quantität von Quellen, die zur Reflexion von weiblichen Erfahrungen, Geschlechtermustern und der Wahrnehmung von Differenz bei Fünftklässler*innen geführt hat.[37] In allen Studien erweisen sich historische Narrationen als aufschlussreich für die Analyse von Auffassungen zur Kategorie Geschlecht, die in weiterführenden Unterrichtseinheiten thematisiert und reflektiert werden müssten.[38]

Dass Geschlecht als eine historische Kategorie von Interesse für Schüler*innen ist, lässt sich des Weiteren auch mit Blick auf die Themenwahl der Jugendlichen beim jährlich stattfindenden Wettbewerb des Bundespräsidenten in Deutschland erkennen. Die Analyse von Christopher Wosnitza und Johannes Meyer-Hamme verweist

[35] Ortega-Sánchez Delfín, Marolla-Gajardo Jesús, Heras-Sevilla Davinia, «Social Invisibility and Socio Cultural Construction of Gender in Historical Narratives of Chilean High School Students», *European Journal of Educational Research* 10(2), 2021, S. 1023-1037, https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023.

[36] Gross Magdalena H., Min Wotipka Christine, «Students' Understanding of the History of Enslavement in America: Differences by Race, Ethnicity, and Gender», *The Social Studies* 110(5), 2019, S. 220-236, https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1630348.

[37] Dilek Gülçin, «A Study of Oral and Local History on Sportswomen with 5th Grade Students», *Eurasian Journal of Educational Research* 16(6), 2016, p. 89-114, https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.6.

[38] Des Weiteren zeigt sich, dass die geschichtsdidaktische Forschung selbst herausgefordert ist. In den hier berücksichtigten Arbeiten wurden kaum Alternativen zur herkömmlichen dichotomen Erfassung von Geschlecht verwendet bzw. genderfluide bzw. nichtbinäre Identitäten unter den Studienteilnehmer*innen erfasst, obschon die Datenanalysen explizit zu *gender* erfolgten. Vgl. Döring Nicola, «Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie», *Gender* 2, 2013, S. 94-113.

darauf, dass rund 10 Prozent der Einreichungen einen expliziten Genderbezug aufwiesen.[39] Zum aktuellen Thema «*Sport macht Gesellschaft*» verfolgten die Jugendlichen in 118 der 1349 eingereichten Beiträge die historische Entwicklung gesellschaftlicher Ausgrenzung im Sport aufgrund des Geschlechts. Unter anderem interessierten sich die Heranwachsenden dafür, inwiefern Frauen das gleichberechtigte Kräftemessen überhaupt möglich war, welche Anerkennung den Geschlechtern im Sport zukam und zukommt und ob der Sport zur Emanzipation beitragen konnte bzw. kann. Sehr oft war ein subjektiver Zugang entscheidend für die Themenwahl und die eigenständige Suche nach Materialien, *Oral history*-Projekten etc.[40] Bisher noch offen ist, inwiefern es den Schüler*innen gelang, sich nicht nur identitätsaffirmierend mit den selbst gewählten Geschichtsausschnitten und den darin vorkommenden Akteuren zu beschäftigen, sondern auch einen kritisch-reflexiven Umgang mit Vergangenheit und Geschichte unter Berücksichtigung der Kategorie *gender* anzulegen.[41] Zur Sprache kommen müssten Ausprägungen und Wandel der Kategorie Geschlecht sowie die damit verbundenen Normierungen und Hierarchisierungen, inklusive der daran anschliessenden Frage, wie zukünftige Geschlechterordnungen auszugestalten wären. Geschichtsdidaktische Entwicklungsarbeit sollte hier ansetzen. Einen normativ offenen und zugleich kritisch-reflexiven Umgang mit der Kategorie *gender* zu initiieren und zu begleiten, das ist die eigentliche geschichtsdidaktische Bildungsaufgabe, die sich hier stellt.

[39] Wosnitza Christopher, Meyer-Hamme Johannes, «Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1 100 papers for the History Contest of the German President», *History Education Research Journal* 16(1), S. 99. DOI https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.08.

[40] Körber-stiftung, spurensuchen 35, koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/geschichtswettbewerb/pdf/2021/spurensuchen_35.pdf, konsultiert am 18.12.2021.

[41] Wosnitza Christopher, Meyer-Hamme Johannes, «Student essays expressing historical thinking …», S. 101.

Die Verfasserin

Monika Waldis ist Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Lehr-Lernforschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Grundlagen der historischen und politischen Bildung, Kompetenzmessung und die Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Sie ist Leiterin des Masterstudiengangs Geschichte und Politische Bildung an der PH FHNW und Vorsitzende der Direktion des Zentrums für Demokratie Aarau.

https://www.fhnw.ch/de/personen/monika-waldis-weber

https://www.zdaarau.ch/team

monika.waldis@fhnw.ch

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt nach dem Stand der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und Reflexion zur Kategorie «*gender*». Während in fachwissenschaftlichen Referenzdisziplinen neuere feministische Diskurse und die Queer-Theorie eine Rolle spielen, orientieren sich aktuelle Curricula und Geschichtsschulbücher noch eher am Zugang der Frauen- und Geschlechtergeschichte. In geschichtsdidaktischen Reflexionen wird die normativ offene Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Identitäten gefordert. Demgegenüber verweisen empirische Ergebnisse auf die Notwendigkeit der Förderung eines kritisch-reflexiven Genderbewusstseins.

Keywords Deutsch

Gender, Sexuelle Diversität, Feministische Theorie, Queer-Theorie, Kritisch-reflexives Genderbewusstsein

Mirjam Staub, Höhere Fachschule Gesundheit und Soziales, Aarau

Hortbetreuung ab 1886 – ein neuer Frauenberuf entsteht[1]

Abstract

Protagonists of the bourgeois women's movement stepped up their efforts after the turn of the century to expand access to employment for women of the middle classes. They opened up new fields of work, founded new training centers for women, and began to define female wage-earning employment as an important contribution to society. This led to gains in emancipation for women. At the same time, however, women were thereby pinned down to stereotyped «feminine qualities», and fields of work in which more women were employed were perceived as «feminine». This process can be well illustrated by the example of the first after-school programs in German-speaking Switzerland. From the middle of the 19th century, to be an after-school care teacher became a new profession, increasingly chosen by women and increasingly perceived as a female profession.

Keywords

After-school care, After-school care teacher, Female profession, Gender stereotypes

Staub Mirjam, «Hortbetreuung ab 1886 – ein neuer Frauenberuf entsteht», in *Didactica Historica 8/2022*, S. 33-39.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.33

In den Städten Winterthur, Zürich und St. Gallen entstanden ab 1886 kurz nacheinander mehrere Horte für Schulkinder, deren Zweck es war, Kinder im schulpflichtigen Alter in der Zeit ausserhalb des Schulunterrichts zu betreuen, zu erziehen und sinnvoll zu beschäftigen. Insbesondere richteten sich diese neuen pädagogischen Einrichtungen an Kinder, die aufgrund der Arbeitstätigkeit ihrer Eltern unbeaufsichtigt und somit den «*Gefahren der Gasse*»[2] ausgesetzt waren. Das «*Herumstreichen*» auf der Strasse wurde als grosse Gefahr für die Kinder angesehen und wurde gleichgesetzt mit fehlender oder mangelhafter Erziehung. Die ersten Kinderhorte in der deutschsprachigen Schweiz waren zunächst privat organisiert, jedoch als Ergänzung zum Bildungsauftrag der öffentlichen Schule konzipiert. Getragen wurden sie durch Hortkommissionen, die sich aus verschiedenen gemeinnützig engagierten Persönlichkeiten von gemeinnützigen Gesellschaften, Schulbehörden und Frauenvereinen zusammensetzten. Erst Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die Horte in allen drei Städten von den jeweiligen Schulgemeinden übernommen und ins kommunale Schulwesen integriert.

Mit den Kinderhorten entstand ein neues Tätigkeitsfeld, für das es kaum Einigkeit gab, wenn es etwa um die Eigenschaften, die Qualifikationsvoraussetzungen oder die Anstellungsbedingungen des Personals ging. Dennoch stand für alle Hortkommissionen von Beginn an fest, dass Betreuung und Erziehung von Schulkindern in den Horten einzig durch pädagogisch ausgebildetes Personal zu bewerkstelligen sei. Aufgrund der Geschlechtertrennung in den Horten war es für die Hortkommissionen zunächst klar, dass die Leitung der Knabenhorte Männer, und insbesondere

[1] Dieser Text stammt auszugsweise aus meiner Dissertation zur Geschichte der ersten Horte für schulpflichtige Kinder in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Vgl. Staub Mirjam, *Betreuung – Erziehung – Bildung. Die Anfänge der Horte für Schulkinder in der Schweiz 1886-1930*, Zürich, Chronos, 2021.

[2] Schweizerisches Schularchiv, Der Kinderhort in St. Gallen, *Schweizerisches Schularchiv* 5, 1887, S. 83.

Abb. 1: Hortleiterin Anna Göldi mit Mädchen des Mädchenhorts St. Gallen, 1895 (StASG, W 126/3.10).

ausgebildete Lehrer, übernehmen sollten. Entsprechend wurden für die Mädchenhorte ausschliesslich Frauen angestellt, die wenn immer möglich, ebenfalls über eine Lehrerinnenausbildung verfügen sollten. Das Unterfangen, ausgebildetes Personal zu rekrutieren, stellte sich bei Männern wie Frauen als schwierig heraus. In St. Gallen konnten weder ausgebildete Lehrer für die Knabenhorte noch Lehrerinnen oder Kindergärtnerinnen für die Mädchenhorte gefunden werden. Nach unzähligen Wechseln in der Leitung durch ausgebildete Pfarrer, die die Hortleitungstätigkeit mehr als Zwischenverdienst nutzten, bis sie in eine Pfarrstelle gewählt wurden, stellte die Kinderhortkommission St. Gallen einen Mesmer an, was sich als konstantere Lösung herausstellte.[3] Die erste Mädchenhortleiterin in St. Gallen war zwar eine ausgebildete Kindergärtnerin, sie blieb allerdings nur kurze Zeit und wurde durch Anna Göldi ersetzt, welche sich offenbar vor allem dadurch auszeichnete, dass ihr Vater Lehrer war.[4] In Zürich konnten zwar für alle Horte ausgebildete Lehrerinnen bzw. Lehrer gefunden werden. Allerdings übten nur die Leiterinnen diese Tätigkeit vollamtlich aus, während ihre männlichen Kollegen weiterhin als Lehrer angestellt blieben und die Hortleitung lediglich als Nebenerwerb betrieben. Nach der Jahrhundertwende lässt sich anhand von drei Veränderungen zeigen, wie die Hortleitungstätigkeit immer mehr zu einem Beruf wurde, der verstärkt von Frauen ausgeübt und zunehmend als

[3] Vgl. StadtASG, 4/1/58, *Jahresbericht Kinderhortkommission St. Gallen,* 1898, S. 4: «*Durch die Wahl des Herrn Schmid hoffen wir nun auf lange Jahre hinaus die richtige Persönlichkeit für unsern Knabenhort gefunden zu haben.*»

[4] Vgl. StadtASG, 4/1/58, *Jahresbericht …,* 1896, S. 8: «*Frl. Göldi widmet sich mit ungeteilter Liebe und Hingebung den Kindern, verbindet in schönster Weise Ernst und Milde miteinander und hat grosses erzieherisches Talent, sie beweist sich so recht als die Tochter eines tüchtigen Lehrers.*»

Frauenberuf wahrgenommen wurde. Diese drei Veränderungen sind erstens die vermehrte Anstellung von Frauen für die Hortleitung und insbesondere zur Leitung von Knabenhorten, zweitens die veränderte Bewerbung der Horte als Orte, an denen junge Frauen weibliche, zuweilen mütterliche Kompetenzen erlernen und einüben konnten, und drittens das Entstehen von spezialisierten Qualifikationsmöglichkeiten für die Hortleitung, die sich ausschliesslich an Frauen richteten.

Immer mehr Frauen in der Hortleitung

Die männlichen Hortleiter führten ihre Tätigkeit während des gesamten Untersuchungszeitraums ausschliesslich im Nebenamt aus, wurden jedoch um die Jahrhundertwende teilweise durch hauptamtlich tätige Frauen ersetzt. 1918 wurde in Zürich mit Emy Artweger erstmals eine Frau definitiv als Knabenhortleiterin angestellt und die Stelle nach deren Weggang 1921 mit Anna Fecker – wiederum eine Frau – besetzt. Beide Frauen wurden jedoch einzig zur Leitung der Gruppe der jüngeren Knaben und in Ergänzung zum bisherigen Leiter Jakob Huber eingesetzt. Die Leitung der älteren Knaben wurde weiterhin durch Männer übernommen. Allerdings wurde es für die Hortkommission Zürich nach der Jahrhundertwende zunehmend schwieriger, geeignete Männer für die Leitung der Knabenhorte zu finden. Als «*Notlösung*»[5] stellte sie daher zwei Frauen provisorisch und zunächst ebenfalls nur als Ergänzung des Hortleiters Albert Zollinger an. Alle Frauen führten ihre Tätigkeit in den Horten vollamtlich aus, während ihre männlichen Kollegen nach wie vor in deren angestammten Berufen tätig blieben. Diese Verschiebung von nebenamtlichen Tätigkeiten zu vollamtlichen Aufgaben ist ein Hinweis darauf, dass die Hortleitungstätigkeit auf dem Weg war, zu einem eigenständigen Beruf zu werden.[6] Dieser neu entstehende Beruf war zudem in einem Feld angesiedelt, das für Frauen des Bildungsbürgertums attraktiv war. Die Aufgaben im Bereich der Erziehung und der Betreuung waren gesellschaftlich anerkannte Tätigkeiten für Frauen. In diesem Bereich war eine Berufstätigkeit von Frauen daher meist akzeptiert und oft die einzige Möglichkeit für Frauen, selbstständig und finanziell unabhängig leben zu können. Die mengenmässige Anzahl Frauen in der Leitung von Kinderhorten nahm schliesslich vor allem dadurch zu, dass in den nach der Jahrhundertwende gegründeten Tagesheimen[7] ausschliesslich Frauen die Leitung übernahmen.

Vorbereitung auf die Mutterrolle und Praktika für höhere Töchter

Seit der Gründung der Mädchenhorte standen den Hortleiterinnen in Zürich und St. Gallen verschiedene Frauen aus der bürgerlichen Oberschicht und Mitglieder des Frauenvereins als «*Gehülfinnen*»[8] zur Seite. Da für sie als Mitglieder der bürgerlichen Oberschicht eine Berufstätigkeit undenkbar war, halfen sie freiwillig und somit ohne Entlöhnung im Hort mit. Nach der Jahrhundertwende zeichnete sich allerdings an beiden Orten ein Wandel ab. 1907 stellten Maria Fierz und Mentona Moser, die Organisatorinnen der ersten «*Kurse zur Einführung in weibliche Hilfstätigkeit für soziale Aufgaben*»,[9] ein Gesuch an die Hortkommission Zürich, «*es möchte gestattet werden, dass je 2 bis drei Kursteilnehmerinnen in unseren Mädchenhorten sich an*

---

[5] Vgl. StadtAZH, VII.53: *Jahresbericht der Jugendhortkommission Zürich (*Altstadt), 1921–1922, S. 12-13.

[6] Vgl. Daheim Hansjürgen, «Professionalisierung. Begriff und einige latente Makrofunktionen», in: Albrecht Günter, Daheim Hansjürgen, Sack Fritz (Hrsg.), *Soziologie,* Opladen, Westdeutscher Verlag, 1973, S. 233; Biermann Benno, «Soziale Arbeit als Beruf: Institutionalisierung und Professionalisierung Sozialer Arbeit», in: Biermann Benno, Bock-Rosenthal Erika, Doehlenmann Martin, Grohall Karl-Heinz, Kühn Dietrich (Hrsg.), *Soziologie. Studienbuch für soziale Berufe,* München, Ernst Reinhardt Verlag, 2006, S. 295.

[7] Als Tagesheime wurden Horte bezeichnet, die von Schulkindern während des ganzen Tags in den unterrichtsfreien Stunden oder an freien Nachmittagen besucht werden konnten. Vgl. StadtAZH, Bestimmungen über die Schülerspeisung, die Tagesheime, Jugend- und Ferienhorte. Vom 23.12.1931. *Amtliche Sammlung. Beschlüsse und Verordnungen von Behörden der Stadt Zürich*. Band XIX, 1932, S. 293-302; vgl. StadtASG, 4/1/58, *Jahresbericht …,* 1915, S. 9-10.

[8] StadtAZH, VII.53: *Jahresbericht …,* 1893-1894, S. 5.

[9] Die Kurse wurden in der Kurzversion „Kinderfürsorgekurse" genannt und waren die Vorläufer der 1920 eröffneten Sozialen Frauenschule Zürich. Vgl. Meyenburg Marta von, *Soziale Frauenschule Zürich 1908-1933,* Zürich 1933, S. 8.

Abb. 2: Mädchenhort Zürich, Kreis I, 1898 (98. Neujahrsblatt der Zürcherischen Hülfsgesellschaft 1898, Forschungsbibliothek Pestalozzianum, PH Zürich).

der Leitung beteiligen»,[10] was die Kommission bewilligte. Von da an konnten der Mädchen- und die späteren Tageshorte in Zürich regelmässig mit der Unterstützung durch sogenannte «Practikantinnen» rechnen, welche die Kinderfürsorgekurse für Frauen und ab 1920 die Kurse an der Sozialen Frauenschule Zürich besuchten.[11] 1909 startete die Kinderhortkommission in St. Gallen einen Aufruf zur Suche nach «Töchtern», also jungen Frauen aus dem Bildungsbürgertum, die freiwillig im Mädchenhort mithelfen würden. Die Kommission war überzeugt, «*dass diese Töchter für ihre spätere Zukunft dadurch nur gewinnen und an Geist und Gemüt gefördert, zudem noch in ihrem sozialen Denken und Empfinden weitblickender und weitherziger würden*».[12] Nach der Jahrhundertwende wurden demnach aktiv «höhere Töchter» angeworben, die sich durch die Mithilfe in einem Hort soziale Kompetenzen für ihre spätere Berufs- oder Familientätigkeit aneignen konnten.

Die freiwillige Mithilfe in den Kinderhorten in Zürich und St. Gallen veränderte sich dadurch von einem wohltätigen, sinnstiftenden Engagement von Frauen der bürgerlichen Oberschicht hin zu einer Art Praktikum im pädagogischen Bereich für höhere Töchter, das als Qualifizierung für eine spätere Berufstätigkeit oder für ihre Aufgaben als Frau und Mutter angepriesen wurde. Verstärkt wurde dadurch die Hortleitungstätigkeit mit weiblich konnotierten Eigenschaften verbunden, wodurch sich ein Prozess der Vergeschlechtlichung dieser Tätigkeit vollzog.

[10] StadtAZH, VII.53: *Protokoll Jugendhortkommission Zürich (Altstadt),* 6.7.1907, S. 236. Die Ausbildung u. a. für die Tätigkeit in Horten war ein Ziel, welches nicht nur mit den Kinderfürsorgekursen in Zürich angestrebt wurde, sondern das seit der Einführung der Jahreskurse zur Ausbildung von Frauen durch Alice Salomon in Deutschland und die nach ihrem Vorbild gegründeten Sozialen Frauenschulen in verschiedenen deutschen Städten Bestandteil des Ausbildungsplans war. Vgl. Hering Sabine, Münchmeier Richard, *Geschichte der sozialen Arbeit. Eine Einführung*, Weinheim, Beltz Juventa, 2014, S. 58-59.

[11] Vgl. Fierz Maria, «Kurse in Kinderfürsorge in Zürich in den Jahren 1908-1912», *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege* 13, 1912, S. 513; vgl. StadtAZH, VII.53: *Korrespondenz Rosa Gutknecht* 1927.

[12] StadtASG, 4/1/58, *Jahresbericht …,* 1909, S. 4.

Spezialisierte Qualifikationsmöglichkeiten für Hortleiterinnen

Nach der Jahrhundertwende entstanden die ersten für die Hortleitungstätigkeit spezialisierten Qualifikationsmöglichkeiten. Ab 1908 boten Maria Fierz und Mentona Moser in Zürich die ersten «*Kinderfürsorgekurse*» an, welche mit einem Praktikum in einem Kinderhort verbunden werden konnten. Dies deutet bereits darauf hin, dass diese Kurse u. a. zum Ziel hatten, Frauen auf eine Berufstätigkeit in einem Kinderhort vorzubereiten. Dasselbe gilt für die 1920 entstandene Ausbildung an der Sozialen Frauenschule in Zürich, in deren Rahmen ebenfalls regelmässig Praktikantinnen in den Zürcher Horten tätig waren.[13] Ab 1932 wurde an der städtischen Höheren Töchterschule in Zürich zudem ein Ausbildungsgang explizit für Hortleiterinnen eingeführt, der es Frauen ermöglichte, sich spezifisch für die Hortleitungstätigkeit zu qualifizieren.[14] Diese neuen Qualifikationsmöglichkeiten waren ausschliesslich Frauen vorbehalten. Es war Ziel und Verdienst der bürgerlichen Frauenbewegung sowie der Gründerinnen der sozialen Frauenschule in Zürich, neue Arbeitsfelder für Frauen des Bürgertums zu erschliessen, um so Frauen den Zugang zur Berufsarbeit zu eröffnen.[15] Gleichzeitig argumentierten sie aber weiterhin in der im 19. Jahrhundert in bürgerlichen Kreisen viel diskutierten und rezipierten Geschlechtercharakterologie,[16] wonach Frauen der emotional-passive Part sowie Qualitäten wie Fürsorglichkeit und Mütterlichkeit für die Kindererziehung[17] zugeschrieben, Männern hingegen der rational-aktive Part und die Verantwortung für das öffentliche Leben zugeordnet wurden.[18] Mit dieser Argumentation und der Gründung von Ausbildungsmöglichkeiten für sogenannte höhere Töchter wurde es einerseits Frauen des Bildungsbürgertums ermöglicht, einen Zugang zur Berufsarbeit zu finden, was einem Emanzipationsgewinn gleichkam. Andererseits wurden mit dieser Argumentation jedoch Frauen auf bestimmte Qualitäten festgelegt, was heute zuweilen als «Denkgefängnis» bezeichnet wird.[19] War die Leitung der Horte von den Kinderhortkommissionen zunächst als Beschäftigungsmöglichkeit für Männer und Frauen gedacht, wurde das Arbeitsfeld Hortleitung mit diesen neuen Ausbildungsmöglichkeiten zunehmend als weiblich konnotiertes wahrgenommen.

Fazit

Die Tätigkeit der Betreuung und Erziehung von Schulkindern in der Zeit ausserhalb des Schulunterrichts entwickelte sich im Zeitraum zwischen 1886 bis 1930 nicht nur zu einem eigenständigen Beruf, sondern dieser erlebte gleichzeitig einen Vergeschlechtlichungsprozess, da er immer stärker nur noch als Frauenberuf wahrgenommen wurde.

Regine Gildemeister und Katja Hericks[20] zufolge sind Berufe verschiedenen Vergeschlechtlichungsprozessen unterworfen, durch die einem Beruf ein bestimmtes Geschlecht zugeordnet wird oder durch die sich das zugewiesene Geschlecht eines

---

[13] Vgl. StadtAZH, VII.53: *Korrespondenz …,* 1927.

[14] Vgl. Grube Norbert, Hoffmann-Ocon Andreas, «Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt», in: Hoffmann-Ocon Andreas (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, Bern, hep, 2015, S. 65.

[15] Vgl. Angehrn Céline, *Arbeit am Beruf. Feminismus und Berufsberatung im 20. Jahrhundert*, Muttenz, Schwabe Verlag, 2019, S. 112; S. 283; vgl. Matter Sonja, *Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900-1960)*, Zürich, Chronos, 2011; vgl. Sachsse Christoph, *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*, Wiesbaden, 1994.

[16] Zur Genese und Rezeption der Charakterologie im 19. und 20. Jahrhundert: vgl. Hausen Karin, «Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben», in: Conze Werner (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas,* Stuttgart, Klett, 1976, S. 363-393. Viele Vordenkerinnen der Frauenbewegung übernahmen die Vorstellung von geschlechtsspezifisch unterscheidbaren Geschlechtereigenschaften. Nur wenige kritisierten die generalisierenden und vergleichenden Denkmuster dichotomer Sphären. Vgl. Honegger Claudia, «Weiblichkeit als Kulturform. Zur Codierung der Geschlechter in der Moderne.», in: Hark Sabine (Hrsg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie,* Opladen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001, S. 195-196.

[17] Vgl. Hausen Karin, *Geschlechtercharaktere* …, S. 188.

[18] Vgl. Hausen Karin, *Geschlechtercharaktere* …, S. 177-178.

[19] Vgl. Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*, München, Oldenbourg, 2012, S. 278.

[20] Vgl. Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie* …, S. 280.

Berufs wechseln kann.[21] Entsprechend gehen die beiden Soziologinnen davon aus, dass sogenannte «Geschlechtslabel»[22] nicht an bestimmte Tätigkeiten gebunden sind, sondern geschlechtsgebundene Eigenschaften einem Beruf erst attribuiert werden, wenn dieser einem bestimmten Geschlecht zugeordnet wird.[23] Gildemeister und Hericks vertreten dabei die These, dass die Feminisierung von Arbeitsbereichen im 19. Jahrhundert insbesondere durch die bürgerliche Frauenbewegung vorangetrieben wurde, um so den Zugang zur Berufstätigkeit für Frauen zu eröffnen,[24] was sich am Beispiel der neuen Qualifikationsmöglichkeiten für Hortleiterinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts gut zeigen lässt.

Die Berufstätigkeit in der Hortleitung wurde in der deutschsprachigen Schweiz sowohl von Vertreterinnen der Frauenvereine und der sozialen Frauenschule als auch in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend mit weiblich konnotierten Charakteristiken wie Fürsorglichkeit und Mütterlichkeit verbunden. Dies ermöglichte es Frauen aus dem Bildungsbürgertum, eine Berufstätigkeit in diesem gesellschaftlich anerkannten Arbeitsfeld zu übernehmen und sich dafür zudem in den neu geschaffenen Ausbildungsgängen zu qualifizieren und zu spezialisieren. Die männlichen Hortleiter wurden damit allerdings zunehmend aus diesem Aufgabenfeld verdrängt, die als männlich verstandene Aufgabe der Bildung wurde aus den Horten herausgelöst und damit in Kauf genommen, dass die Nähe zur Schule und das ursprüngliche Ziel der Horte, den schulischen Bildungsauftrag zu ergänzen, verloren gingen.

[21] Vgl. Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie*…, S. 280.
[22] Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie* …, S. 280.
[23] Vgl. Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie*…, S. 279.
[24] Vgl. Gildemeister Regine, Hericks Katja, *Geschlechtersoziologie*…, S. 278-279.

Die Verfasserin

Dr. **Mirjam Staub** ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Sozialpädagogin. Sie ist Dozentin für Sozialpädagogik an der Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales Aarau und forscht zu verschiedenen Themen der historischen Bildungsforschung und der Geschichte der Sozialen Arbeit.

mirjam.staub@outlook.com

Zusammenfassung

Protagonistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung bemühten sich nach der Jahrhundertwende verstärkt darum, den Zugang zur Berufstätigkeit für Frauen des Bürgertums auszuweiten. Sie erschlossen neue Arbeitsfelder, gründeten neue Ausbildungsstätten für Frauen und begannen, die weibliche Erwerbsarbeit als wichtigen Beitrag an der Gesellschaft zu definieren. Dies führte zu einem Emanzipationsgewinn für bürgerliche Frauen. Gleichzeitig wurden Frauen dadurch aber auf stereotypisierte «*weibliche Qualitäten*» festgelegt und Arbeitsfelder, in denen vermehrt Frauen tätig waren, als «*weibliche*» wahrgenommen. Am Beispiel der ersten Horte für Schulkinder in der deutschsprachigen Schweiz lässt sich dieser Prozess gut zeigen. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Hortleitungstätigkeit zu einem neuen Beruf, der zunehmend von Frauen gewählt und immer stärker als Frauenberuf wahrgenommen wurde.

Keywords

(Schul-)Kinderhorte, Hortleitung, Frauenberuf, Geschlechterstereotypien

Julia Jochum, Karl-Franzens-Universität, Graz

Mitten im Krieg – Gegen den Krieg. Öffentlichkeitsarbeit und Selbsthistorisierung am Beispiel der Friedensaktivistinnen Leopoldine Kulka und Olga Misař

Abstract

Between the 28th of April and the 1st of May 1915, the «International Congress of Women» took place in Den Haag, NL. Women activists from twelve neutral and belligerent states protested war, founded a women's peace league, produced 20 peace resolutions and presented them to their nation's leaders. Among those actively engaged were also two Austrians: Leopoldine Kulka and Olga Misař. This article examines the ways in which these female peace activists were able to access different levels of the public sphere and spread their message as well as providing an analysis of their self-historicisation in the face of societal disapproval.

Keywords

International Congress of Women, Women's Congress, Peace Congress, Kulka, Misař

Zwischen dem 28. April 1915 und dem 1. Mai 1915 kamen knapp 1 200 Frauen aus zwölf neutralen und kriegsführenden Ländern am «*Internationalen Frauenkongress*» in Den Haag zusammen, um gegen den Krieg zu protestieren und sich für den Frieden zu engagieren. Mitten im Krieg und in einem gesellschaftlichen Klima, in dem die Beteiligung von Frauen am öffentlich-politischen Geschehen mit grosser Skepsis gesehen wurde, versammelten sich die Aktivistinnen und erarbeiteten zwanzig Resolutionen, die einen sofortigen Frieden möglich machen sollten. Mit diesen im Gepäck schickten sie später Delegierte zu den Regierungen dreizehn europäischer Länder und in die USA. Im Laufe des Kongresses gründeten die Aktivistinnen den «*Internationalen Ausschuss für dauernden Frieden*», der ab 1919 unter dem Namen «*Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit*» bis heute Bestand haben sollte[1].

Während der Fokus der bisherigen Forschungen überwiegend auf dem Internationalismus dieser Bewegung lag, beschäftigt sich die folgende Fallstudie aus einer vornehmlich österreichischen Perspektive mit der kommunikationshistorischen Frage nach historischen Öffentlichkeitsprozessen, den Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten einzelner Akteur*innen sowie mit der Thematik der Selbsthistorisierung innerhalb dieser Frauenbewegung des frühen 20. Jahrhunderts.

Jochum Julia, « Mitten im Krieg – Gegen den Krieg. Öffentlichkeitsarbeit und Selbsthistorisierung am Beispiel der Friedensaktivistinnen Leopoldine Kulka und Olga Misař », in *Didactica Historica 8/2022*, S. 41-46.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.41

[1] Vgl. Internationales Komitee für dauernden Frieden (Hrsg.), *Internationaler Frauenkongress. Haag vom 21. April-1. Mai 1915*, Bericht, Amsterdam, 1915, S. 3; Wilmers Annika, *Pazifismus in der internationalen Frauenbewegung 1914-1920*, Essen, Klartext, 2008, S. 37.

Abb 1: Das Podium, zweite von links: Leopoldina [sic!] Kulka, Austria.[2]

Während sich in der Schweiz im Jahre 1916 unter Clara Ragaz (1874-1957) eine Sektion der bürgerlichen Friedensaktivistinnen zusammenschloss,[3] befanden sich unter den Frauen am Kongress 1915 auch sechs Österreicherinnen,[4] darunter die zwei Wiener Protagonistinnen dieses Artikels: Leopoldine Kulka (1872-1920) und Olga Misař (1876-1950).[5] Diese organisierten die Teilnahme der Österreicherinnen am Kongress und fungierten dort auch als offizielle Delegierte bzw. Podiums-Sprecherinnen. Sie waren es auch, die im Jahr 1915 am häufigsten in den verschiedenen österreichisch-deutschsprachigen Printmedien über die Frauen-Friedensinitiative schrieben. Im Folgenden sind diese von ihnen im Jahre 1915 verfassten Artikel in eigenen, bürgerlich-feministischen Zeitschriften,[6] aber auch Artikel in allgemeinen Zeitungen die primären Quellen der historischen Fallstudie.[7] Mit einem

[2] Internationales Komitee für dauernden Frieden (Hrsg.), *Internationaler Frauenkongress…*

[3] Der «Zweite Internationale Frauenkongress» 1919 wurde dann in Zürich abgehalten (vgl. Sutter Eva, «Frauenstimmrechtsbewegung und Frauenverbände vom Ersten Weltkrieg bis Ende der 1960er Jahre», in: Eidg. Kommission für Frauenfragen EKF (Hrsg.), *Frauen Macht Geschichte 1848-2000,* Online: https://www.ekf.admin.ch/ekf/de/home/dokumentation/geschichte-der-gleichstellung-frauen-macht-geschichte, konsultiert am 01.05.2021. Später verlegte die «*Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit*» (IFFF) ihr Zentralbüro nach Genf.

[4] Die internationale Frauenfriedensbewegung vertrat den Grundsatz des «*Selbstbestimmungsrechts der Völker*». Vornehmlich deutschsprachige «*Österreicherinnen*» (Cisleithanien) und «*Ungarinnen*» entsandten separat Repräsentantinnen zum Kongress (vgl. Internationales Komitee für dauernden Frieden (Hrsg.), *Internationaler Frauenkongress …*, S. 37.)

[5] Leopoldine Kulka (1872-1920) war Mitglied im «*Allgemeinen österreichischen Frauenverein*», ab 1912 dessen Vize-Präsidentin. Ab 1910 Co-Herausgeberin der Zeitung «*Neues Frauenleben*». 1917 Gründung einer «Friedenspartei» innerhalb ihres Vereins. Ab 1915 aktives Mitglied in der «*Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit*». Vgl. Malleier Elisabeth, «Leopoldine Kulka», in: Korotin Ilse (Hrsg.), *BiografiA. Lexikon österreichischer Frauen*. Köln/Weimar/Wien, Böhlau, 2016, S. 1841; Meissner Hildegard, «Kulka Leopoldine», Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften Wien (Hrsg.), *Österreichisches Biografisches Lexikon 1815-1950*, Wien/Köln/Graz, Verlag ÖAW, 1969, S. 342.

Olga Misař (1876-1950) war Mitglied im «*Allgemeinen österreichischen Frauenverein*». Ab 1908 Publikationen im «*Neuen Frauenleben*», Mitgründerin der «Friedenspartei» und aktives Mitglied der «*Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit*». Ab 1921 Vorstand der österreichischen Sektion. Sekretärin des «*Bundes der Kriegsdienstgegner*» und gab dessen Vereinszeitung heraus. Mitglied im Council der «*War Resistants International*». 1939 Flucht nach England. Vgl. Rath Brigitte, «Olga Misař», in: Korotin Ilse (Hrsg.), *BiografiA. Lexikon österreichischer Frauen*. Köln/Weimar/Wien, Böhlau, 2016, S. 2266.

[6] Vgl. Melischek Gabriele, Seethaler Josef, «Die Tagespresse der franko-josephinischen Ära», in: Karmasin Matthias, Oggolder Christian (Hrsg.), *Österreichische Mediengeschichte. Band 1. Von den frühen Drucken zur Ausdifferenzierung des Mediensystems (1500 bis 1918),* Wiesbaden, Springer, 2016, S. 179.

[7] Vgl. Jochum Julia, *Österreicherinnen für den Frieden mitten im Krieg. Die Beteiligung der österreichischen Aktivistinnen*

diskursanalytischen Zugriff soll gezeigt werden, wie diese Frauen versuchten, in jener «*Hauptarena der Bildung der öffentlichen Meinung*»[8] Einfluss zu nehmen.

Teilhabe und Ausschluss

Die Voraussetzung für den Erfolg einer sozialen Bewegung ist der Zugang zu Öffentlichkeiten. Um die aktive und passive Einflussnahme der Pazifistinnen und ihrer Botschaft auf den verschiedenen Öffentlichkeitsebenen innerhalb der deutschsprachigen Habsburgermonarchie des Jahres 1915 analysieren zu können, wurde das «*Drei-Ebenen-Modell der Öffentlichkeit als Selbstverständigungsprozess*» von Elisabeth Klaus, in der Adaption von Larissa Krainer, herangezogen.[9]
Unter den drei verschiedenen Ebenen der Öffentlichkeit stellt die Mikroebene jene dar, die sich auf die einzelnen Akteurinnen und ihre Bedürfnisse nach Austausch und Interaktion bezieht.[10] So schlagen, neben der allgemeinen Einforderung des politischen Engagements für das Frauenstimmrecht, Kulka und Misař in ihren Artikeln auch konkret zum Frieden führende Handlungsdirektiven für die allen Frauen zugänglichen, «mündlichen» Mikroebenen der Öffentlichkeit vor.[11] Besonders in Misařs Artikel «*Wege der Friedensarbeit*» werden konkrete Vorschläge aus den Resolutionen des Kongresses gezogen, wie etwa die Bedeutsamkeit der Erziehung zum Frieden oder eine Reform des Geschichtsunterrichts und Schulsystems.[12] Die Zeitungen ermöglichten aber auch eine österreichweite Mesoebene der Öffentlichkeit,[13] aufgrund derer Kulka, Misař und andere Aktivistinnen nach dem Ersten Weltkrieg die österreichischen Sektionen der IFFF gründen sowie den «*Dritten Internationalen Frauen(Friedens)kongress*» 1921 in Wien veranstalten konnten.[14] Diese öffentlichkeitswirksamen Vereinsgründungen fanden allerdings erst nach dem Ende des Ersten Weltkriegs statt. Zuvor verhinderten das Fehlen grundlegender Partizipationsrechte für Frauen, unzureichende (politische) Bildung, das Stigma «*Unschicklichkeit*», und eine starke hegemoniale Deutungsmacht eine aktive Öffentlichkeitswirksamkeit auf allen Ebenen.[15] Dementsprechend erstaunt es nicht, dass die passive Öffentlichkeitswirksamkeit der Pazifistinnen sehr gering war. Wiewohl man ihnen ihren Mut zur Aufrechterhaltung des Frauenbewegungs-Internationalismus trotz des Kriegs auch stellenweise anrechnete, war der diskursive Kontext, in den die Pazifistinnen ihren Friedensaktivismus zu integrieren versuchten, geprägt von Ignoranz und Ablehnung.[16]

Leopoldine Kulka und Olga Misař am «Internationalen Frauenkongress in Den Haag 1915», ihre Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmungen des Kongresses in der deutschsprachigen österreichischen Presse. Unveröffentl. Bachelorarbeit. Graz 2021.

[8] Vgl. Ullrich Peter, «Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie. Ein- und Überblick», in: Freikamp Ulrike, Leanza Matthias, Mende Janne, Müller Stefan, Ullrich Peter, Voss Heinz-Jürgen (Hrsg.), *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*, Berlin, Karl-Dietz, 2008, S. 19-31, hier S. 23.

[9] Vgl. Klaus Elisabeth, «Öffentlichkeit als gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozess und das Drei-Ebenen-Modell von Öffentlichkeit. Rückblick und Ausblick», in: Klaus Elisabeth, Drüeke Ricarda (Hrsg.), *Öffentlichkeiten und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bielefeld, Transkript, 2017, S. 17-38; Krainer Larissa, «Geschichte der österreichischen Frauenzeitschriften», in: Karmasin Matthias, Oggolder Christian (Hrsg.), *Österreichische Mediengeschichte. Band 1. Von den frühen Drucken zur Ausdifferenzierung des Mediensystems (1500 bis 1918)*, Wiesbaden, Springer, 2016, S. 193-222.

[10] Vgl. Krainer Larissa, «… Frauenzeitschriften», S. 194.

[11] Vgl. Klaus Elisabeth, «Öffentlichkeit…», S. 19: «*Die Öffentlichkeit als einen gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess, der von vielen Menschen mitgetragen wird und sich auch an nicht-öffentlichen Orten entfalten kann*»; etwa die unmittelbaren Öffentlichkeiten der Leser*innen im Familien-, Freundes- und Arbeitsumfeld.

[12] Vgl. Misar Olga, «Wege der Friedensarbeit. Zu den Beschlüssen des Haager Frauenkongresses», *Neues Frauenleben* 5, Mai 1915, S. 107-111, hier bis 109.

[13] Die Mesoebene beschreibt eine Öffentlichkeitsebene der strukturellen und politischen Vernetzung innerhalb von z. B.: Organisationen. vgl. Krainer Larissa, «… Frauenzeitschriften», S. 219.

[14] Vgl. Malleier Elisabeth, «"Jeder Sieg der Frauen muss ein Sieg der Freiheit sein, oder er ist keiner". Jüdische Feministinnen in der Wiener bürgerlichen Frauenbewegung und in internationalen Frauenbewegungsorganisationen», in: Stern Frank, Eichinger Barbara (Hrsg.), *Wien und die jüdische Erfahrung 1900-1938. Akkulturation-Antisemitismus-Zionismus*, Wien/Köln/Weimar, Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 277-295, hier S. 282.

[15] Bzgl. Makroebene siehe Krainer Larissa, «… Frauenzeitschriften», S. 219.; bzgl. Gegenöffentlichkeit vgl. Klaus Elisabeth, «Öffentlichkeit…», S. 24.

[16] Vgl. Jochum Julia, *Österreicherinnen…*, S. 50-59.

Pazifistinnen schreiben (ihre) Geschichte

In diesem Diskurs des Ignorierens und Anfeindens ihrer Initiative hielten die Frauen an ihren Überzeugungen fest und begannen, im Angesicht der ausbleibenden gegenwärtigen Anerkennung, ihre eigene Geschichte für die Zukunft festzuschreiben. Damit waren die Pazifistinnen nicht allein, sondern befanden sich in der schon längeren Tradition der Dokumentation von Frauenbewegungen durch ihre Protagonistinnen, die allesamt für ein frühes und ausgeprägtes historisches Bewusstsein «*frauenbewegter*» Aktivistinnen sprechen. Natasha Vittorelli bezeichnet diese Praxis der Geschichtspolitik, in Abgrenzung zu einer Historiografie als einer durch spätere Generationen stattfindenden (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung mit Frauenbewegungen, als Historisierung.[17] Angelehnt an Vittorellis Begriffsdefinition, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit der Frage nach der Praxis der Selbsthistorisierung der Pazifistinnen.

Diese Selbsthistorisierung als feministische Pazifistinnen beginnt für die Österreicherinnen insbesondere mit der Ausgabe des «*Neuen Frauenlebens*» vom März 1915. Misař betreibt hier schon eine Art Vorbereitung der Leser*innenschaft auf die nun verstärkten pazifistischen Werte der Zeitung. Vor allem aber definiert sie sich selbst und ihre Leser*innenschaft in einem kollektiven *Wir* als eine Gruppe Frauen, die sich dem Frieden verschreiben und versucht so, die Leser*innen in die sich gerade (neu) konstituierende, internationale pazifistische (Frauen-)Gemeinschaft zu integrieren.[18] In der April-Ausgabe desselben Jahres ist dann zum ersten Mal eine explizit artikulierte, aktive Historisierung von Seiten Kulkas bemerkbar. Sie appelliert:

> «*Frauen Österreichs, die Ihr eingedenk seid, daß die Mission der Frauen in der Kultur der Zukunft auch heute ein mutiges Festhalten an den Idealen der Frauenbewegung fordert, Ihr dürft nicht auf einem Kongresse fehlen, der berufen ist, eine weltgeschichtliche Manifestation dieser Ideale zu bilden.*»[19]

In der Mai-Ausgabe, schreibt Kulka dann als «*vom Kongress Heimgekehrte*», dass es «*gar nicht so schwierig war, als man annahm, Eintracht zu erhalten*».[20] Diese Passage stellt nicht nur eine weitere aktive Historisierung ihrerseits dar, sondern steht auch beispielhaft für die geschichtspolitische Tendenz der Friedensaktivistinnen, Unstimmigkeiten und Konflikte zu ignorieren. Rosa Mayreder bringt die Selbsthistorisierung und das Selbst-Bewusstsein der Friedensaktivistinnen auf den Punkt: Sie betont in ihrem Artikel zum Haager Frauenkongress, dass sie sich sehr wohl bewusst seien, dass dieser Kongress nicht «*von großem Belang*», er aber trotzdem von «*unermesslichem Wert*» für die Frauenbewegung und seine Bedeutung vor allem eine «*richtunggebende*» sei. Und sie stellt, noch während die Kongressdelegationen durch Europa reisten, fest, dass der Haager Kongress schon zu einem «*Denkmal*» in den Schriften der Frauen geworden sei.[21] Wie aus diesen hier angeführten Ausschnitten der Artikel hervorgeht, war die Selbstwahrnehmung der Pazifistinnen bestimmt von einem Gefühl der Bedeutsamkeit und gefüllt mit einem Bewusstsein für die Singularität und gesellschaftspolitische Relevanz ihrer Sache, was sich, vielleicht auch aufgrund der sie umgebenden Ablehnung, in verstärkter aktiver Historisierung niederschlug.

---

[17] Vgl. Vitorelli Natascha, «Wie Frauenbewegung geschrieben wird. Historisierung und Historiografie am Beispiel von Frauenbewegungen in der Habsburgermonarchie», in: Gehmacher Johanna, Vitorelli Natascha (Hrsg.), *Wie Frauenbewegung geschrieben wird. Historiographie. Dokumentation. Stellungnahmen. Bibliografien*, Wien, Löcker, 2009, S. 103-133, hier S. 115.

[18] Vgl. Misar Olga, «Für Frieden und Völkerverständigung. Wollen die Frauen Krieg oder Frieden?», *Neues Frauenleben* 3, März 1915, S. 60-62.

[19] Vgl. Kulka Leopoldine, «Für Frieden und Völkerverständigung. Internationaler Kongress im Haag», *Neues Frauenleben* 4, April 1915, S. 85-87, hier 86.

[20] Vgl. Kulka Leopoldine, «Internationaler Frauenkongress im Haag vom 27.-30. April 1915», *Neues Frauenleben* 5, Mai 1915, S. 101-107.

[21] Vgl. Mayreder Rosa, «Der Haager Frauenkongress im Lichte der Frauenbewegung», *Neues Frauenleben* 5, Mai 1915, S. 98-101.

Abb 2: Teilnehmer*innen im Sitzungssaal des Internationalen Frauenkongresses, Den Haag 1915.[22]

Annika Wilmers kommentiert, dass die Pazifistinnen aus diesem Blick auf die Zukunft vielleicht auch Trost schöpften, um mit ihrer widrigen Situation umzugehen, weil sie zumindest hoffen konnten, in künftigen Zeiten Anerkennung zu erfahren.[23]
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Frauenbewegung eine besondere Position in den damaligen Öffentlichkeitsprozessen hatte. Denn wie gezeigt wurde, versuchten sie als eine der wenigen Gruppen, eine Gegenöffentlichkeit herzustellen, in der Aussagen über Friedensaktivismus überhaupt dem «*Sagbaren*» zugerechnet und nicht sofort verworfen werden würden.[24] Denn, wie Ingrid Sharp feststellt, diese kleine Gruppe von Frauen war sich dessen sehr bewusst, dass in den ersten Jahren der vermehrten «inszenierten *Kriegsbegeisterung*»[25] in ihrem Umfeld nicht viele eine Gegenstimme hören wollten.[26]

Der Erste Weltkrieg einmal anders – oder: Ein Wunsch wird erfüllt

In diesem Artikel habe ich in aller Kürze versucht, den Aktivismus und die Möglichkeiten der politischen Partizipation bürgerlicher Frauen am Anfang des 20. Jahrhunderts, allen voran, Leopoldine Kulkas und Olga Misařs, anhand ihrer Öffentlichkeitsarbeit und ihrer Selbsthistorisierung zu illustrieren. Ich habe versucht zu zeigen, dass die Pazifistinnen gegen alle Widrigkeiten für ihre Ideale «*kämpften*». Offizielle staatliche Zensur und Vorzensur der Zeitungsredaktionen hinderten die Frauen aber daran, ihre Botschaft in eine grössere Öffentlichkeit zu transportieren. Während wir heute mit den Komplexitäten neuer Formen der Kommunikation und Zensur konfrontiert sind, verhinderte die Situation im Jahre 1915 eine breitere Öffentlichkeitswirksamkeit der Frauen-Friedensinitiative und ist somit ein Grund für ihr Scheitern. Wie bei der Geschichte von so vielen schlussendlich scheinbar

[22] Internationales Komitee für dauernden Frieden (Hrsg.), *Internationaler Frauenkongress…*
[23] Vgl. Wilmers Annika, *Pazifismus* …, S. 283.
[24] Landwehr Achim, *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*, Tübingen, edition diskord, 2001, S. 9-22.
[25] Ullrich Volker, «Kriegsbegeisterung», in: Hirschfeld Gerhard, Krumeich Gerd, Renz Irina (Hrsg.), *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*, 2. Auflage, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2014, S. 630-631.
[26] Vgl. Sharp Ingrid, «"A foolish dream of sisterhood": Anti-Pacifist Debates in the German Women's Movement, 1914-1919», in: Überegger Oswald, Ehrmann-Hämmerle Christa, Bader-Zaar Brigitta (Hrsg.), *Gender and the First World War*, Basingstoke, Palgrave, 2014, S. 195-213, hier S. 199.

erfolglosen Widerstandsbewegungen geht es aber in der Zusammenschau der Öffentlichkeitsarbeit und ihrer Selbsthistorisierung nicht darum, ihren Grad an Effektivität zu messen, sondern darum, ihr aussergewöhnliches Engagement in einer gesellschaftlichen Ausnahmesituation hervorzuheben. Dass hinter diesen Worten eine klare Wertung aus der Perspektive der Gegenwart steckt, versteht sich von selbst – auf eine gewisse Art und Weise erfüllt dieser Artikel also den Wunsch der Pazifistinnen, zumindest von nachfolgenden Generationen Anerkennung zu erfahren.

Die Tatsache der eingeschränkten Wirkmacht und die Ergebnisse der Pazifistinnen darf man vor allem bei der Schulunterrichtsadaption des Themas *«(Frauen-)Friedensbewegung im Ersten Weltkrieg»* dennoch nicht ignorieren. Man muss wohl auch die Bedeutung dieser pazifistischen Versuche für das Kriegsgeschehen relativieren. Aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive jedoch stellen die Gestaltungsversuche der Öffentlichkeit durch die Friedensaktivistinnen etwas Bemerkenswertes dar und können auch im Unterricht als Gegenbeispiel zum «*Mythos der* allgemeinen *Kriegsbegeisterung*» thematisiert werden. Schliesslich können die Aktivistinnen für den Frieden durch die Personifizierung der Geschichte als historische Identifikationsfiguren dienen, deren Leben auch heute noch inspirieren, sich für die eigenen Werte und Überzeugungen einzusetzen.

Die Verfasserin

Julia Jochum, BEd studiert Lehramt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Englisch an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie arbeitet als studentische Mitarbeiterin am dortigen Institut für Geschichte im Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik. Ihre Forschungsinteressen liegen u. a. im Bereich der Geschlechtergeschichte, Öffentlichkeitsforschung und Didaktik sowie Geschichtskultur.

julia.jochum@edu.uni-graz.at

Zusammenfassung

Zwischen dem 28. April 1915 und dem 1. Mai 1915 fand der «Internationale Frauenkongress» in Den Haag statt, an dem Aktivistinnen aus zwölf neutralen und kriegsführenden Ländern gegen den Krieg protestierten, einen Frauenfriedensverein gründeten, und Friedensresolutionen erarbeiteten, die sie dann später den Regierungen ihrer Länder präsentierten. Wie konnten die Frauen, hier im Speziellen die österreichischen Aktivistinnen Leopoldine Kulka und Olga Misař, nun aber ihre Botschaft auf den verschiedenen Ebenen der Öffentlichkeit verbreiten? Mit dieser Frage sowie mit jener nach ihrer Selbsthistorisierung im Angesicht gesellschaftlicher Ablehnung beschäftigt sich dieser Artikel.

Keywords

Internationaler Frauenkongress 1915, Frauenkongress, Friedenskongress, Kulka, Misař

Leïla Tauil, Université de Genève

Le voilement du corps de la gent féminine contesté par des féministes arabes laïques, des féministes islamiques et des femmes imames

Abstract

In the space of two decades, between 1980 and 2000, Islamist actors succeeded in veiling the bodies of a large part of the female population with the help of an argument of religious authority disseminated on a large scale via the real and virtual world. Islamic feminists and imam women, who affirm the non-mandatory nature of the veil, are part of a gendered power struggle in the theological field while equipping women of the Muslim faith with critical knowledge. Finally, this article attempts to demonstrate that the veil in the scriptural sources is assimilated to a sign of social distinction between free women and slave women and not to a religious act.

Keywords

Veil, Islamism, Islamic feminism

Tauil Leïla, « Le voilement du corps de la gent féminine contesté par des féministes arabes laïques, des féministes islamiques et des femmes imames », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 47-54.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.47

L'objectif de cet article est, d'une part, de mettre en lumière le rôle déterminant des acteurs islamistes et de la réislamisation dans le phénomène du voilement massif qui arrivent en l'espace de deux décennies, entre 1980 et 2000, à contrôler le corps d'une grande partie de la gent féminine à l'aide d'un argument d'autorité religieuse fondé sur un patriarcat sacralisé, en diffusant à grande échelle le postulat du voile obligatoire via, notamment, les réseaux sociaux. En plus de l'opposition historique des féministes arabes laïques au voilement du corps des femmes, ce papier met en exergue, d'autre part, le rapport de force genré, au niveau du champ discursif islamique, dans lequel s'inscrivent les féministes islamiques et les femmes imames qui défendent le caractère non obligatoire du voile en se basant sur la même instance d'autorité religieuse. Enfin, cet article tente de démontrer que le voile dans les sources scripturaires médiévales est assimilé, selon nous, à un signe de distinction sociale entre femmes libres et femmes esclaves et non à un acte religieux comme l'affirment les gestionnaires contemporains de l'islam idéologique.

Premières féministes arabes engagées dans le dévoilement des femmes

Les premiers mouvements féministes arabes, laïques et séculiers, naissent dans les années 1920-1930 dans un contexte de colonisation et s'engagent systématiquement dans les luttes anticoloniales tout en s'opposant avec force au voilement traditionnel de claustration largement répandu et fondé sur le contrôle patriarcal de la gent féminine. Ces féministes du début du XXe siècle comprennent l'enjeu politique de la

Fig. 1 : Huda Shaarawi, pionnière du féminisme arabe, fonde en 1923, l'Union féministe égyptienne[1].

place du corps des femmes dans l'espace public et s'engagent dès lors dans un combat pour le dévoilement de ces dernières afin qu'elles puissent participer, au même titre que les hommes qui ne font pas l'objet d'un voilement et d'un contrôle sexuel, à la sphère sociale et politique[2]. En 1923, en Égypte, le dévoilement public et spectaculaire de la féministe Huda Shaarawi (1879-1947), fondatrice de l'Union féministe égyptienne, est d'ailleurs suivi par une vague de dévoilement[3] qui perdure, dans l'ensemble des sociétés panarabes, longtemps après les indépendances.

Dévoilement généralisé lié au panarabisme et revoilement massif propre au succès de l'islamisme

Après les indépendances, les nombreux gouvernements acquis à l'idéologie panarabe socialiste de gauche qui s'inscrivent dans un processus de modernisation impliquant une participation des femmes à la vie publique, mais sans démocratisation, adoptent une politique de dévoilement massif. L'échec du panarabisme, mouvement intellectuel et culturel séculier visant à l'unification des peuples arabes, laisse cependant place à une contestation des activistes de l'islam politique qui rencontrent, dès les années 1980, un succès sans précédent en réclamant l'instauration d'un État islamique basé sur la « loi divine » (*charî'a*)[4]. Les acteurs islamistes, dans leur activisme, ciblent prioritairement les femmes dans leurs discours moralisateurs en prônant leur assignation à l'espace privé à l'aide d'un argumentaire biologico-religieux fondé sur leur prétendue nature première, en qualité d'épouse et de mère, et conditionnent leur accès à l'espace public – en vue de contrôler le corps et la sexualité de ces dernières – par le port du voile élevé au statut d'obligation religieuse[5]. Les acteurs de l'islamisme et de la réislamisation, comme l'indiquent les extraits de discours de deux ténors de la mouvance frériste et salafiste, arrivent en l'espace de deux décennies à domestiquer le corps – considéré comme une nudité à cacher – d'une grande partie de la gent féminine en s'appuyant sur un argument d'autorité religieuse, qui associe la « vraie musulmane » à la femme voilée, diffusé de manière récurrente à grande échelle via le terrain des associations, des mosquées, des émissions religieuses sur les chaînes satellites et des réseaux sociaux[6]. Les femmes non voilées sont assimilées par les islamistes, à partir des années 1980, à des *mutabarijât* – concept coranique désignant les femmes païennes aux « mœurs légères » – entraînant un voilement généralisé, tant des militantes réislamisées que des femmes « ordinaires »[7]. Le projet de l'instauration d'une « société vertueuse »

[1] Disponible à l'adresse : https://en.wikipedia.org/wiki/Huda_Sha%27arawi#/media/File:Huda_Sha'arawi2.jpg, consulté le 03.12.2021.

[2] Tauil Leïla, « Leïla Tauil revient sur le "siècle de combat" des féminismes arabes », *Le Monde arabe*, octobre 2018. Disponible à l'adresse : https://lemonde-arabe.fr/15/10/2018/leila-tauil-feminisme-arabe-maroc-tunisie/, consulté le 03.12.2021. Pour les approfondissements voir Tauil Leïla, *Féminismes arabes : un siècle de combat. Les cas du Maroc et de la Tunisie*, Paris, L'Harmattan, 2018.

[3] Dayan-Herzbrun Sonia, « Féministe et nationaliste égyptienne : Huda Sharawi », *Mil neuf cent* 16, 1998 (Figures d'intellectuelles), pp. 57-75.

[4] Voir notamment Harbi Mohammed, *L'islamisme dans tous ses états*, Paris, Arcantère, 1991.

[5] Lamchichi Abderrahim, *L'islamisme politique,* Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 11-49.

[6] Pour une analyse exhaustive de l'ensemble des discours étudiés, voir Tauil Leïla, *Les femmes dans les discours fréristes, salafistes et féministes islamiques : une analyse des rapports de force genrés,* Louvain-la-Neuve, Academia, 2020. Tauil Leïla, « Pourquoi le voilement du corps des femmes est au cœur du projet des islamistes », *The Conversation*, février 2022, https://theconversation.com/pourquoi-le-voilement-du-corps-des-femmes-est-au-coeur-du-projet-des-islamistes-170160.

[7] Haenni Patrick, Füger Hélène, « Métamorphoses du voile "islamique" et distinctions sociales », *Égypte/Monde arabe*, Première série, 26, 1996, pp. 111-130.

islamiste repose sur l'ordre sexuel, familial, social et politique qui implique la division sexuelle du travail et le voilement de la moitié de la société, les femmes, dans une perspective d'un rapport hiérarchique divinisé des sexes[8].

L'acteur fériste Youssouf al-Qaradawi appelle les hommes à voiler leurs épouses et leurs filles

Dans les sociétés arabes, le ténor égyptien du courant des Frères musulmans[9], Youssouf al-Qaradawi, « télécoraniste » de renommée internationale, participe à la réislamisation fériste des populations sunnites en animant, entre autres, pendant plus d'une quinzaine d'années, l'émission télévisée hebdomadaire *La charî'a et la vie* (*Ach-charî'a wal-hayât*), créée en 1996 par la chaîne panarabe Al-Jazîrah qui est suivie par près de 60 millions de téléspectateurs arabophones[10].

Y. al-Qaradawi assimile dans un ouvrage traduit en français, *Statut de la femme musulmane : questions-réponses,* et présent dans l'ensemble des librairies des capitales européennes, les femmes qui ne portent pas de voile aux futures habitantes de l'enfer en usant d'une rhétorique culpabilisante à l'aide d'une interprétation extrapolative d'un *hadîth*, parole attribuée au prophète de l'islam, qui évoque des femmes « vêtues-dévêtues » qui, dans « l'au-delà », sont exclues du paradis. Aussi, dans le contexte de l'après-indépendance marqué par le panarabisme, où l'abandon du voile traditionnel devient un fait généralisé, Y. al-Qaradawi incite de façon répétitive pendant de nombreuses années, comme l'illustre cet extrait de discours, les hommes – censés être, selon ce dernier, les gardiens de la *charî'a* – à « retrouver » leur rôle patriarcal de responsables de la moralité de leurs épouses et de leurs filles à travers leur voilement.

> « *La femme musulmane doit s'habiller conformément aux valeurs de la société* [dâr al-islam]. […] *Elle couvre la totalité de son corps sauf ce qui en émerge selon l'expression coranique. L'exégèse la plus probable dénote le visage et les mains.* […] *Le prophète* […] *nous a dit que parmi les gens de l'Enfer, il y a des femmes (qui sont dans la vie d'ici-bas) vêtues-dévêtues* […]. *Celles-ci ne verront jamais le Paradis* […]. *Voilà ce qui est obligatoire, tout ce qui ne respecte pas cela n'est pas considéré comme tenue agréée par la* charîa… *Les hommes doivent retrouver leur rôle de responsables de la moralité de leurs filles et de leurs épouses. Ils doivent retrouver la force d'interdire ce qui est interdit par la* charîa. […]. »[11]

L'acteur salafiste wahhabite Abdel Aziz Ibn Baz diffuse la thèse du voile intégral (*niqâb*) obligatoire

À partir des années 1980, l'apparition du voile intégral (*niqâb*)[12] dans les contrées, notamment en contextes islamiques où il était inexistant, est directement liée à la prédication wahhabite saoudienne à l'échelle internationale[13]. Abdel Aziz Ibn Baz (1910-1999), président de la Ligue islamique mondiale[14], est un des principaux pionniers de l'offensive idéologique wahhabite à l'échelle internationale. Ce dernier s'exprime de manière récurrente dans des émissions radio et télévisées diffusées sur les chaînes satellites, sur les réseaux sociaux et à travers ses ouvrages en arabe qui sont traduits et disponibles

[8] Par exemple, en Iran, l'instauration de la République islamique en 1979 s'accompagne de l'imposition, par le haut, du voile obligatoire et en Égypte, l'activisme des acteurs islamistes et de la réislamisation arrivent, par le bas à l'aide de l'argument religieux stipulant l'obligation du voile, à voiler la majorité des femmes.

[9] En réaction à l'abolition du califat par Atatürk en 1924, apparaît en Égypte la confrérie des Frères musulmans, créée par Hassan Al Banna en 1928, qui prône la création d'un État islamique fondé sur la « loi islamique » (la *charî'a*).

[10] Pour les approfondissements, voir Gräf Bettina, *Global Mufti: The Phenomenon of Yusuf Al-Qaradawi*, London, Hurst & Co., 2008.

[11] Collectif, *Statut de la femme musulmane, questions-réponses*, Paris, Al Qalam, 1995, p. 111.

[12] Voile couvrant tout le corps de la femme en ne laissant apparaître que les yeux.

[13] Mohammed Ibn Abdelwahab (1703-1792), théologien qui adhère à la plus rigoriste des quatre écoles juridiques sunnites (le hanbalisme), fonde une doctrine rétrograde de l'islam, le wahhabisme, adoptée par le régime saoudien.

[14] La Ligue islamique mondiale, fondée sur l'idéologie religieuse wahhabite, est créée en 1962 en Arabie saoudite en vue de contrer la Ligue arabe, créée en 1945, bâtie sur l'idéologie panarabe socialiste de gauche. Avec la manne pétrolière, la Ligue islamique mondiale diffuse efficacement son idéologie wahhabite à l'échelle internationale.

dans les librairies islamiques des grandes capitales arabes, africaines, européennes et américaines.
L'extrait du discours du leader saoudien wahhabite Ibn Baz, sous-titré et diffusé sur un site salafiste francophone[15], contient l'argument clé du voile intégral salafiste[16]. Contrairement aux acteurs fréristes qui prônent un voile strict laissant apparaître le visage et les mains en distinguant l'injonction coranique destinée, d'une part, aux épouses du prophète de celle qui concerne, d'autre part, l'ensemble des croyantes, l'acteur salafiste procède justement à une indistinction entre les deux catégories. Pour ce faire, il use d'une rhétorique analogique – comparant les femmes du prophète à l'ensemble des croyantes – affirmant que si le voile « rideau » a été ordonné aux épouses du prophète, dont la supériorité morale ne peut être contestée, comment les autres femmes, qui ne peuvent aucunement concurrencer avec la « pureté » des épouses du prophète, en seraient-elles dispensées ? Comme ce type de voile intégral vise la pureté « des cœurs », basée sur la morale sexuelle, en empêchant les femmes d'être vues par les hommes, il devient dès lors obligatoire pour toutes les musulmanes. Sans le port du voile intégral, elles deviennent les proies du « diable » qui les pousserait « au péché de la chair ».

> « *Ce qui est obligatoire à chaque musulmane est la préservation par le* hijâb *car Allah* […] *l'a ordonné. Il (SWT)*[17] *a dit dans son grandiose Livre aux épouses du Prophète (s)*[18] *: "Et si vous leur demandez* [à ses femmes] *quelque objet, demandez-le-leur derrière un rideau : c'est plus pur pour vos cœurs et leurs cœurs* […] *". S'il a été ordonné aux épouses du Prophète (s) le* hijâb *alors qu'elles sont les meilleures des femmes, alors aux autres qu'elles* [les simples croyantes]*, a fortiori. Satan agit sur les autres* […]. *Et si le* hijâb *était, au temps du Prophète (s), plus pur pour les cœurs des croyants et plus pur pour les cœurs des croyantes dont ses épouses (s), alors la pureté pour ceux après eux est encore plus forte* […]. *Tout le corps est recouvert par le* jilbâb *: la tête, le visage et le corps* […]. »[19]

Féministes islamiques et femmes imames s'opposent au voile créé par l'islamisme

Dans le champ théologique contemporain, dominé par les acteurs islamistes fréristes et salafistes[20] qui font du voile leur fer de lance pour domestiquer le corps de la gent féminine et rendre visible l'islamité sur l'espace public – seules les femmes sont sommées de manifester l'islamité, les hommes en sont dispensés – apparaissent de rares voix féminines qui osent, dans une démarche subversive, remettre en question cette norme vestimentaire féminine inventée par l'islamisme. Ces féministes islamiques et femmes imames qui mobilisent la même instance de légitimité religieuse pour dénoncer l'islam idéologique patriarcal – fondé sur la domination masculine à travers le voilement des femmes et le maintien du statut juridique inférioriséde la *charî'a* (autorité maritale, polygamie, inégalité successorale, etc.) – tout en prônant un islam égalitaire, s'inscrivent dans un rapport de force genré au niveau du champ discursif islamique.

La féministe islamique Asma Lamrabet défend le caractère non obligatoire du voile

Asma Lamrabet, féministe islamique marocaine internationalement connue et auteure de plusieurs ouvrages sur la question des femmes et

[15] Disponible à l'adresse : https://www.salafidunord.com/, consulté le 03.12.2021.
[16] Les acteurs salafistes en Europe diffusent largement le port obligatoire du *jilbâb*, long voile austère sombre composé d'une pièce ou deux, couvrant l'ensemble du corps, en ne laissant apparaître que le visage et les mains, des femmes qui l'arborent.
[17] Abréviation d'une formule religieuse en arabe accompagnant l'évocation de Dieu « qu'il soit glorifié et exalté ».
[18] Abréviation d'une formule religieuse en arabe accompagnant l'évocation du prophète « paix et salutations sur lui ».
[19] Ibn Baz A., « L'obligation du voile (hijâb) », enregistrement audio, extrait de discours (2 min. 14). Disponible à l'adresse : http://www.salafidunord.com/2016/10/l-obligation-du-voile-hijab.html, consulté le 03.12.2021.
[20] Voir notamment Dassetto Felice, *L'Iris et le croissant : Bruxelles et l'Islam au défi de la co-inclusion*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2011.

de l'islam, occupe notamment le poste de directrice du Centre des études féminines au sein de l'association des théologiens du Maroc (*Râbita muhammadiyya al-'ulamâ*) entre 2011 et 2018. À la différence de l'ensemble des acteurs religieux qui postulent le caractère obligatoire du port du voile, A. Lamrabet dénonce la réduction par les clercs religieux de toute l'éthique coranique, qui ne légifère nullement sur la manière dont les femmes doivent se vêtir, au voilement du corps de ces dernières. Elle critique cette obsession misogyne du contrôle de l'attitude de la gent féminine qui prend une tournure quasi hystérique avec l'émergence de l'islamisme faisant de la question du voile son « cheval de bataille ».

> « […] *Malheureusement, aujourd'hui, toute cette éthique coranique semble être réduite au seul comportement vestimentaire des femmes, et uniquement à elles, à leur corps, à la façon précise dont elles doivent être recouvertes* […]. *Or, le message ne légifère en rien dans la façon de s'habiller* […]. *Il est aussi aujourd'hui très surprenant de voir combien sur cette question du corps, notamment des femmes, il y a de tabous, de contraintes sociales, de normes, d'interdits et d'obligations qui se sont accumulés avec le temps au sein du discours islamique qui s'est focalisé de façon hystérique sur le corps des femmes au nom de l'islam. Ceci est devenu particulièrement visible depuis l'émergence de l'islam politique au début du 20e siècle avec un discours qui a fait du contrôle du corps des femmes son cheval de bataille.* »[21]

Pour la femme imame Kahina Bahloul le Coran n'ordonne nullement aux femmes de se couvrir la tête

Kahina Bahloul a grandi en Algérie et assiste à la montée, durant les années 1990, de l'islamisme accompagné de l'apparition du voile. Elle est actuellement doctorante en France et est fortement influencée par la pensée de l'imame danoise Sherin Khankan qui prône une relecture féminine des textes scripturaires. En 2019, K. Bahloul devient la première femme imame de France, en cofondant la mosquée libérale « Fatima », et participe au renouveau de la pensée islamique. Cette dernière affirme avec force que le voile, élevé étonnamment au rang de sixième pilier de l'islam[22], n'est pas une obligation, car le Coran n'ordonne nullement aux femmes de se couvrir la tête.

> « *C'est dans ce contexte que le* hijab *islamiste a fait son apparition en Algérie, dans les années 1990. La femme algérienne s'était affranchie du* haïk *traditionnel* […] *pour bien comprendre* […] *la question du voile* […] *et comment il est progressivement devenu comme le sixième pilier de l'islam* […] *je me suis attachée à ce qu'en dit le Coran.* […] *Le texte n'évoque en aucun cas l'obligation de se couvrir la tête ou les cheveux.* »[23]

Fig. 2 : Kahina Bahloul, première femme imame de France, cofonde la mosquée libérale « Fatima »[24].

[21] Lamrabet Asma, « Le corps en islam : entre sources scripturaires et discours religieux », juillet 2019. Disponible à l'adresse : http://asma-lamrabet.com/articles/le-corps-en-islam-entre-sources-scripturaires-et-discours-religieux/?fbclid=IwAR23kfEfrv51LyqpIZjxH5q-aDlKmdndz7LMq8WiE9aGE41FvbAemqr2M_I, consulté le 03.12.2021.

[22] Les cinq piliers de l'islam sont la profession de foi, la prière, l'aumône, le jeûne du mois de ramadan et le pèlerinage.

[23] Bahloul Kahina, *Mon islam, ma liberté,* Paris, Albin Michel, 2021, pp. 123-124, p. 126.

[24] Disponible à l'adresse : https://observalgerie.com/2021/09/11/societe/franco-algerienne-kahina-bahloul-top-40-forbes-france-2021/, consulté le 03.12.2021.

Le voile dans l'exégèse coranique : signe de distinction entre femmes libres et femmes esclaves

Les gestionnaires de l'islam, pour comprendre le corpus coranique apparu au VIIe siècle, font référence à l'exégèse médiévale. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser les sources scripturaires médiévales en vue d'y découvrir ce qu'elles mentionnent au sujet du voile.
Le corpus coranique contient 6 236 versets, dont seuls deux font allusion au vêtement féminin, à savoir :

> « *Prophète, dis à tes épouses, à tes filles, aux femmes des croyants de revêtir leurs mantes (*jalabîbihinna*) : sûr moyen d'être reconnues et d'échapper à toute offense. Dieu est toute indulgence, Miséricordieux.* » (sourate 33, verset 59)[25]

> « […] *Et dis aux croyantes de baisser leurs regards, de garder leur chasteté, et de ne montrer de leurs atours que ce qu'il en paraît et qu'elles rabattent leur voile (*khumurihinna*) sur leurs poitrines.* » (sourate 24, verset 31)[26]

Alors que le contenu de ces deux versets ne stipule aucunement le voilement de la tête, seule la poitrine est à couvrir, ces derniers sont pourtant systématiquement convoqués pour asseoir l'obligation du voile par l'ensemble des gestionnaires de l'islam idéologique.
Le voile, selon les sources scripturaires, symbolise une distinction sociale entre les femmes libres qui doivent l'arborer et les femmes esclaves qui sont obligées de l'abandonner. Le voile des femmes libres joue, au stade coranique comme durant la période préislamique, une fonction de discrimination à l'égard des femmes esclaves qui pouvaient faire, hélas, l'objet d'agression sexuelle comme le signale Al-Wâhidî (m. 1075), auteur de référence des *Circonstances de la révélation*, à propos du verset 59 de la sourate 33 :

> « […] *d'après Dahak, Seddi et Kelbi, le verset fut révélé au sujet des fornicateurs qui marchaient dans les rues de Médine dans le but de poursuivre les femmes qui sortaient pour satisfaire leur besoin.* […] *D'autre part, ils ne pourchassaient que les "captives" ; mais pendant cette période on ne faisait pas de différence entre la femme libre et l'"esclave"* […] *voyant une femme portant un voile sur la tête, disaient : "c'est une femme libre", puis la laissaient. Tandis qu'en voyant une autre ne portant pas de voile, ils disaient : "c'est une esclave", et commençaient à la séduire. Donc c'est pour cela que Dieu, le Très Haut, révéla ensuite ce verset.* » (Al-Wâhidî)[27]

Aujourd'hui, les femmes voilées dans leur ensemble – comme d'ailleurs les féministes postcoloniales antiesclavagistes qui défendent le droit au port du voile[28] – ignorent la genèse de la fonction du voile discriminant à l'égard des femmes esclaves présente pourtant dans les sources religieuses médiévales où certains récits mettent en scène la violence exercée sur ces dernières par le deuxième calife de l'islam et compagnon du prophète Umar Ibn Khattâb (584-644).

> « *Ibn Taymiyya* [m. 1328] *a dit : "Le voile est spécifique aux femmes libres à l'exclusion des esclaves. La pratique des croyants du temps du Prophète et des Califes était ainsi que les femmes libres se voilent tandis que les esclaves restaient découvertes". Lorsque 'Omar ibn al-Khattâb (que Dieu soit satisfait de lui) voyait une esclave portant le voile, il la frappait en lui disant : "Sotte, tu t'habilles comme les femmes libres !"* »[29]

[25] Pour accéder aux différentes traductions du Coran voir https://coran12-21.org/fr, consulté le 03.12.2021.
[26] https://coran12-21.org/fr, consulté le 16.09.2021.

[27] Al-Nissaburi Al-Wahidi, *Asbab An-Nuzul (Les causes et les circonstances de la révélation des versets coraniques),* traduit par Harakat Ahmed, Liban, Dar Al Fikr, 1998, pp. 371-372.
[28] Voir notamment Boinet Carole, « Pourquoi la question du voile divise-t-elle les féministes ? », *Les Inrockuptibles*, 8 avril 2016. Disponible à l'adresse : https://www.lesinrocks.com/actu/question-voile-divise-t-feministes-76486-08-04-2016/, consulté le 03.12.2021
[29] Ibn Taymiyya, *Majmoû' fatâwa*, vol. XV, p. 372, cité par Aboû Chouqqa Abd al-Halim, *Encyclopédie de la femme en islam. La femme dans les textes du saint Coran et des Sahîh d'al-Boukhâri et Mouslim*, tome 4, *La tenue vestimentaire et la parure de la femme musulmane*, Paris, Al Qalam, 2000, p. 89.

Aussi, l'assimilation du voile à un acte de foi est, selon nous, également démentie, car l'imam Mâlik (~716-796) – un des quatre fondateurs des écoles juridiques sunnites – autorise la femme musulmane esclave à prier sans voile.

> « *L'imam Mâlik a dit à propos de la servante qui prie sans voile : "Telle est sa tenue habituelle".* »[30]

La fonction de distinction sociale du voile entre femmes libres et femmes esclaves, attestée par plusieurs sources scripturaires médiévales, est précisément passée sous silence par l'ensemble des acteurs religieux contemporains, car ces derniers savent pertinemment que dans la logique chariatique l'absence d'éléments d'application – ici l'abolition de l'esclavage qui rend caduque les nombreux versets relatifs aux esclaves – entraîne la disparition d'une pratique, en l'occurrence ici du voile[31].

Conclusion

Les acteurs islamistes ont réussi un tour de force en transformant le voile de distinction sociale médiévale en voile religieux obligatoire contemporain pour, d'une part, contrôler le corps de la gent féminine et pour, d'autre part, donner une visibilité de l'islamité sur l'espace public dont seules les femmes sont sommées de manifester. Le voilement du corps des femmes est au fondement de la gestion *collective* des rapports entre les sexes du projet de société conservateur – ayant pour modèle la période médinoise mythifiée du prophète du VIIe siècle – des acteurs islamistes et de la réislamisation qui, à l'aide d'un argument d'autorité religieuse en contextes islamiques et ailleurs, arrivent à convaincre les femmes à se soumettre *individuellement* à cette contrainte vestimentaire fondée sur un patriarcat sacralisé. Le choix des femmes à porter le voile – à respecter absolument au nom des libertés individuelles – participe, à nos yeux, à la pérennisation des rapports de genre fondés sur la morale sexuelle où une seule catégorie sexuée, les femmes, est sommée de se voiler devant une autre catégorie sexuée, les hommes[32]. L'émergence de féministes islamiques et de femmes imames qui postulent le caractère non obligatoire du voile et dénoncent son instrumentalisation par l'islamisme, idéologie religieuse bâtie sur la domination masculine, s'inscrit dans un rapport de force genré dans le champ théologique tout en outillant les femmes de confession musulmane de connaissances critiques. Enfin, les féministes laïques en contextes islamiques, travaillés par l'islamisme et la réislamisation, prennent position dans le traitement de cette contrainte vestimentaire féminine, à l'image de l'Association tunisienne des femmes démocrates qui affirme que « *s'opposer au voile n'est pas rejeter les femmes qui le portent, mais refuser le voile pour horizon politique pour les femmes* »[33].

[30] Mâlik, *Al-moudawwana al-koubrâ'*, vol. I, p. 604, cité par Aboû Chouqqa Abd al-Halim, *Encyclopédie de la femme en islam…*, p. 21.

[31] Tauil Leïla, « Féminismes arabes séculiers et voilement du corps des femmes dans la réislamisation », Genève 12 mars 2021. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=-b3josR5O9M&ab_channel=Crosstalks, consulté le 03.12.2021.

[32] Tauil Leïla, « Pour une analyse complexe du phénomène du voile » (carte blanche), *Le Vif Belgique*, 20 juillet 2020. Disponible à l'adresse : https://www.levif.be/actualite/belgique/pour-une-analyse-complexe-du-phenomene-du-voile-carte-blanche/article-opinion-1309481.html, consulté le 03.12.2021.

[33] ATFD, *Femmes et République : un combat pour la démocratie et les libertés*, 2008, p. 55 cité par Lakhdar Latifa, *Une révolution et son contraire,* Tunis, Nirvana, 2020.

L'autrice

Enseignante à l'Université de Genève (Unité d'arabe) et membre du Centre interdisciplinaire d'études de l'islam dans le monde contemporain (UCL), **Leïla Tauil** est notamment l'autrice de trois ouvrages : *Les féministes de l'islam, de l'engagement religieux au féminisme islamique, Étude des discours d'actrices religieuses « glocales »*, Bruxelles, Pensées Féministes, 2011 ; *Féminismes arabes : un siècle de combat. Les cas du Maroc et de la Tunisie*, Paris, L'Harmattan, 2018, 182 p. ; *Les femmes dans les discours fréristes, salafistes et féministes islamiques : une analyse des rapports de force genrés*, Louvain, Academia, 2020, 247 p.

https://www.unige.ch/lettres/meslo/unites/arabe/enseignants/tauil/

Leila.Tauil@unige.ch

Résumé

Les acteurs islamistes arrivent en l'espace de deux décennies, entre 1980 et 2000, à voiler le corps d'une grande partie de la gent féminine à l'aide d'un argument d'autorité religieuse diffusé à grande échelle via le monde réel et virtuel. Les féministes islamiques et les femmes imames, qui affirment le caractère non obligatoire du voile, s'inscrivent dans un rapport de force genré dans le champ théologique tout en outillant les femmes de confession musulmane de connaissances critiques. Enfin, cet article tente de démontrer que le voile dans les sources scripturaires est assimilé à un signe de distinction sociale entre femmes libres et femmes esclaves et non à un acte religieux.

Mots clés

Voile, Islamisme, Féminisme islamique

Thierry Truel, INSPE, Université de Bordeaux, France

Les femmes de l'ennemi en Gironde pendant la Première Guerre mondiale : des femmes si *ordinaires* ?

Abstract

The history of « foreign » women in France during the Great War is not yet been written. Long forgotten by historians, they are presented by the military and police authorities as dangerous and suspicious from the beginning of the conflict. As moral and family support for enemy combatants, they are monitored in camps or at home, and their daily lives are followed in order to detect a possible new Mata-Hari. Whether they are single or married to a German, young or old, these women are asked to leave the country at the beginning of the conflict, but those who remained by choice are subjected to police constraints, interrogations and the suspicious looks of the population. Considered as « internal enemies », they experience difficult and even precarious living conditions. The case of Marthe Gusdorf, living with her children in Bordeaux-Caudéran for the duration of the war, is one example among hundreds of these women who made history in spite of themselves.

Keywords

Surveillance, Internal enemy, Camp, Wives, Precariousness

L'histoire des femmes et du genre est devenue en quarante ans un champ d'investigation historique venu de l'école anglo-saxonne et apporté en France par les pionnières que sont Michelle Perrot et Françoise Thébaud. En 2014, cette dernière fait le point sur quarante ans d'historiographie des femmes dans les guerres[1]. Elle montre que l'histoire sociale du conflit est bouleversée par la séparation des sexes, les recompositions des rôles sociaux de chacun et des valeurs qui leur sont attachées. L'historienne souligne que l'histoire au féminin en guerre a de nombreux points de convergence avec l'expérience du feu. Comme l'ébranlement du monde de l'enfance et l'absence des hommes ou les blessures et les crimes commis sur les femmes en tant que violences sexuées, l'épreuve du conflit a oublié les femmes de l'ennemi, restées sur le territoire français. Si une première approche envisage, en 2007, pour la Seconde Guerre mondiale les relations amoureuses des prisonniers civils français en Allemagne nazie[2], le champ de recherche est peu investi par les historiens de la Première Guerre jusqu'à la parution de l'ouvrage d'Emmanuel Debruyne publié en 2018[3] qui aborde les oubliées de la Grande Guerre[4].

Le département de la Gironde, et Bordeaux en particulier, est considéré par l'État-major comme une zone de repli, essentielle à l'organisation de l'autre front. Plusieurs camps de concentration de populations

Truel Thierry, « Les femmes de l'ennemi en Gironde pendant la Première Guerre mondiale : des femmes si *ordinaires* ? », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 55-61.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.55

[1] Thébaud Françoise, « Penser les guerres du XXe siècle à partir des femmes et du genre. Quarante ans d'historiographie », *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 39, 2014, pp. 157-182.

[2] Arnaud Patrice, « Les femmes de l'ennemi. Représentations et réalités des liaisons amoureuses franco-allemandes des travailleurs civils français en Allemagne durant la Seconde Guerre mondiale », in : Revenin Régis (éd.), *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours*, Paris, Autrement, 2007, pp. 163-177.

[3] Debryune Emmanuel, *Femmes à boches, occupation et corps féminin dans la France et la Belgique de la Grande Guerre*, Paris, Les Belles Lettres, 2018, 464 p.

[4] Becker Annette, *Les oubliés de la Grande Guerre, humanitaire et culture de guerre 1914-1918. Populations civiles, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Noesis, 1998, 406 p.

civiles[5] sont créés pour garder à distance et surveiller les femmes ainsi que les enfants ennemis. Suspectées d'être des agents de renseignement de l'Allemagne ou de l'Autriche-Hongrie, ces familles représentent un soutien actif – tant sur le plan moral que matériel – pour les combattants du camp adverse. La mise en œuvre des décisions ministérielles[6], dès les premiers mois de la guerre, est assurée par l'administration du préfet Olivier Bascou[7]. Dans un contexte d'effervescence nationaliste, les mesures envers ces populations sont discriminatoires[8]. Deux sources principales permettent de les identifier et de retracer leur vie pendant la guerre. La première est issue des sources publiques administratives[9]. La seconde est une correspondance privée entretenue entre un Allemand et son épouse qui réside avec ses enfants à Caudéran au début du conflit : Paul et Marthe Gusdorf[10], parents du philosophe, Georges Gusdorf[11].

Contrôler, surveiller les ennemies de l'intérieur

La population ennemie est concernée par la circulaire ministérielle du 4 août 1914 demandant à tous les préfets de surveiller étroitement les propriétés désignées ou les camps de détention comme celui de Bazas ou de Libourne ouverts dès septembre 1914. On sait que 136 citoyens allemands et 22 Autrichiens sont contrôlés alors que 96 Allemandes[12] suscitent l'attention de la police girondine. Un nombre plus conséquent de Françaises (225) ont éveillé la méfiance de la force publique. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des surveillances et des mesures prises contre les « ennemies » de la France.

Les hommes sont les premiers surveillés en raison de leurs activités professionnelles. Les femmes qui ont fait l'objet d'une enquête exercent des métiers publics (institutrice, professeure de chant) ou sont les épouses de combattants[13].

Le nombre annuel de dossiers instruits est relativement stable tout au long du conflit. La légère baisse à partir de 1916 est probablement due à la politique d'internement de l'État français.

Un bilan contradictoire

L'écart significatif entre les demandes d'informations à propos d'étrangères suspectes en 1914 et les dossiers réellement instruits en 1919[14] prouvent les aléas du traitement administratif. Les ennemies sont numériquement moins importantes que les Françaises à la sincérité patriotique douteuse[15]. La surveillance policière est systématique, car toutes les étrangères allemandes et austro-hongroises sont approchées. Les premiers mois du conflit sont le temps de la fuite pour certaines et de l'inquiétude pour celles qui restent. Certaines se dirigent vers la frontière espagnole dès août 1914. D'autres espèrent une naturalisation rapide, mais rendue impossible par les autorités françaises. Enfin, les plus nombreuses sont assignées à résidence ou envoyées dans les camps de Libourne ou de Bazas.

Les situations sont aussi nombreuses que particulières, mais il est possible de dresser une typologie des étrangères en terre girondine, de celles qui quittent immédiatement la France dès le début de la guerre jusqu'à celles qui sont juridiquement dans des situations parfois inextricables. La surveillance policière fait la différence entre les Françaises mariées à des étrangers et les femmes de nationalité allemande ou autrichienne. Elles sont toutes suspectes par nature, loin du statut de réfugiées qu'obtiennent les Belges ou les Serbes.

---

[5] Truel Thierry, « L'ennemi à la maison : les camps d'internement de Libourne et de Bazas pendant la Première Guerre mondiale », *L'expérience de la guerre à Bordeaux et en Gironde, revue historique de Bordeaux et de la Gironde* 20, 2014, pp. 119-134.

[6] Le gouvernement Viviani décide d'organiser la stricte surveillance des ressortissants des ennemis de la France par le décret présidentiel du 2 août 1914.

[7] Après avoir occupé des postes en Charente, Maine-et-Loire et Seine-et-Marne, il est nommé en Gironde, le 26 février 1914.

[8] Dès la promulgation du Code civil en 1804, la Française qui épouse un étranger perd automatiquement son appartenance à la communauté nationale. Neyrand Gérard, M'Sili Marine, « Les Français par mariage et leurs conjoints, une situation diversifiée et évolutive », *Revue européenne des migrations internationales* 11(3)/3, 1995, pp. 123-143.

[9] Archives départementales de la Gironde : 4 M 489, 4 M 492-495, 4 M 498, 4 M 970-973, 6 M 995.

[10] http://lettresdepaulgusdorf14-18.blogspot.fr/, consulté le 12.08.2021.

[11] Georges Gusdorf (1912-2000) est issu d'une famille juive allemande qui s'est installée en Gironde au début du siècle.

[12] Archives départementales de la Gironde (AD 33) : 4 M 493 : lettre adressée par le général, chef d'État-major en Gironde au préfet.

[13] AD 33, 4 M 490, 4 M 491, 4 M 492 et 4 M 493.

[14] AD 33, 4 M 493, rapport de l'État-major au préfet de la Gironde, le 12 novembre 1919.

[15] Deux cent vingt-cinq cas dénombrés selon la source préfectorale.

Tableau 1 : Nombre d'ennemis de la Nation qui ont fait l'objet d'une surveillance policière entre octobre et décembre 1914 en Gironde[16]

	Nombre d'Allemands ayant fait l'objet d'une surveillance policière[17]	Nombre d'Allemandes ayant fait l'objet d'une surveillance policière[18]	Nombre d'Autrichiens ayant fait l'objet d'une surveillance policière	Nombre d'Autrichiennes ayant fait l'objet d'une surveillance policière	Autres
	60	16	8	0	2 (Hongrois[19])
Dont	17 négociants 18 représentants de commerce	2 sœurs 2 veuves 1 institutrice 1 professeure de chant			

Tableau 2 : Nombre total par année de dossiers de femmes étrangères ayant fait l'objet d'une surveillance particulière par la police girondine[20]

1914	1915	1916	1917	1918
12	15	13	12	11

Les femmes qui ne posent plus de problème : les partantes

Il existe peu d'informations sur celles qui ont décidé de partir puisqu'elles ne sont plus un danger pour la sûreté de l'État. Elles sont toutefois mentionnées par la police, à l'instar d'Émy Herg[21], institutrice à Bordeaux partie pour Munster dès l'annonce de l'attentat de Sarajevo. D'autres suivent leur époux et c'est toute la famille[22] qui prend le chemin de l'exil, comme les Holoch, commerçants de Bordeaux qui s'installent à la frontière franco-espagnole.

Les célibataires inoffensives

Les étrangères célibataires constituent le groupe le plus exposé aux décisions administratives, faute de soutiens familiaux. Leur indépendance « naturelle » – puisqu'elles n'ont pas de charge familiale – les rend suspectes d'être de possibles espionnes disparaissant du jour au lendemain si elles sont découvertes. Elles n'ont pas d'enfants à protéger, ni de mari sous menace de représailles. Louise Held, par exemple, connaît une situation très inconfortable. Elle est au service de la baronne Maurice de Rothschild[23] qui proteste vivement auprès du préfet Bascou, car son employée est enfermée à Saintes[24], victime d'une méprise administrative[25]. Âgée de plus de 90 ans, cette vieille femme est en France depuis plus de vingt ans. Le préfet demande à son homologue charentais

[16] AD 33 4 M 493.
[17] Il s'agit de statistiques portant uniquement sur les individus.
[18] Seules les Allemandes d'origine ont été retenues.
[19] Membres du vaste empire austro-hongrois, il faut donner l'ethnie à laquelle ces prisonniers appartiennent.
[20] AD 33, 4 M 490, 4 M 491, 4 M 492 et 4 M 493. La plupart de ces instructions concernent des Allemandes, mais aussi des Françaises mariées à des Allemands ou qui sont en contact avec eux.
[21] AD 33, 4 M 490.
[22] Il s'agit de M. et Mme Holoch et de leur fille âgée de 8 ans.
[23] Noémie Halphen (1888-1968), petite-fille d'Eugène Pereire, épouse, en 1909, le baron Maurice de Rothschild (1881-1957).
[24] Mlle Held est retenue à Saintes, dans le collège de garçons de la ville.
[25] AD 33, Lettre de la baronne de Rotschild au préfet Bascou, *s.d.*

de laisser venir Louise Held à Arcachon, car les Rothschild se portent garants de sa loyauté envers son pays d'accueil.
C'est généralement le chemin de l'exil que subissent ces domestiques âgées. La loi de la guerre est la plus forte. La saisie des biens mobiliers et immobiliers des Allemandes et des Autrichiennes célibataires fragilise grandement leur position sociale, surtout lorsqu'elles sont internées dans les camps de rétention. Clara Wirth possède un bien à Talence, au 126, rue Clément Thomas estimé à plus de 55 000 francs, elle peut également compter sur 10 000 à 20 000 francs de rente. Célibataire, elle perd tout administrativement.

Les célibataires suspectes : graines d'espionnes

Cette catégorie est la plus dangereuse, si ces célibataires côtoient des hommes fortunés. Si on ajoute des allers-retours entre le territoire national et l'étranger, notamment l'Espagne, et si la femme maîtrise parfaitement la langue de Goethe et qu'elle a des connaissances au ministère de la Guerre, elle ne peut qu'être dangereuse. C'est le cas de la princesse Wiszienska, arrivée à Bordeaux début septembre 1914[26]. Ostensiblement très riche, elle se rapproche des milieux influents. Avant-guerre, elle s'attire la bienveillance de l'évêque de Meaux, Monseigneur Margot, et devient très proche d'un docteur renommé, Langlois, qu'elle couvre de cadeaux. En octobre 1914, elle fait des allers-retours à Donostia (frontière espagnole), mais aussi à Madrid portant des valises entières de billets de banque espagnols. Elle est aussi en contact avec un certain Perreire[27] du ministère de la Guerre. Tout ceci la condamne d'avance[28].

Les mariées d'origine allemande

Elles sont souvent seules avec leurs enfants, leurs maris ayant décidé de quitter le territoire ou de s'engager dans la Légion étrangère, espérant ainsi fournir la preuve de leur loyauté envers leur pays d'accueil. Les décisions ministérielles imposent la mise sous séquestre des biens et des avoirs de leurs affaires commerciales[29]. Par exemple, la maison de commerce austro-hongroise dirigée par Léo Weiss à Bordeaux, malgré les décisions du tribunal d'octobre et de novembre 1914, est toujours en fonctionnement. De plus, l'entreprise est dirigée par l'épouse de Weiss. L'administration met un terme à cette situation.

Les mariées d'origine française

Elles sont nées françaises, mais leur mariage avec un étranger leur fait perdre leur nationalité d'origine. Ces femmes sont suspectes par amour. Beaucoup d'entre elles choisissent soit de suivre leur mari dans l'exil, soit de participer à leur sort dans les dépôts pour étrangers. La situation de Winnie Cheek Rabiger est un véritable casse-tête[30]. Elle est d'origine anglaise et mariée à un Allemand. Elle est embauchée à *l'American Express Company,* mais craint que sa nationalité ne l'empêche de poursuivre son activité. Alors qu'elle est internée à Bergerac, elle quitte le dépôt pour aller voir le préfet de Gironde sans autorisation ni laissez-passer. Elle est consignée à l'hôtel de Tourny à Bordeaux. Le préfet de la Dordogne prend sa défense et essaie d'atténuer la lourdeur de la sanction dont elle fait l'objet[31]. Elle obtient des autorités périgourdines l'assurance de recevoir une carte d'identité en avril 1918. Un télégramme du préfet girondin autorise ainsi la jeune femme anglaise à rester définitivement avec ses enfants à Bergerac. Cet exemple prouve combien le conflit a généré une fracture juridique très nette dans les familles transnationales. Piégées par la guerre, les femmes deviennent des sortes d'*apatrides*.

[26] AD 33, Rapport du commissaire spécial de Bordeaux au préfet de la Gironde, datée du 7 novembre 1914.
[27] L'identification de ce personnage n'est pas établie alors que le rapport mentionne « *fils d'une personnalité parisienne de ce nom* ».
[28] Malheureusement, on ne sait ce qu'elle devient car les sources demeurent muettes.
[29] La mise sous séquestre des biens des personnes physiques et morales est réglementée par le décret du 27 septembre 1914, reprises par la loi du 4 avril 1915. Dominice Christian, *La notion du caractère ennemi des biens privés dans la guerre sur terre*, Genève, Librairie Droz, 1961.
[30] AD 33, Lettre du 30 octobre 1918.
[31] AD 33, Lettre du 27 septembre 1918.

Une catégorie à part : les filles de mauvaise vie ?

Certaines jeunes étrangères sont accusées ouvertement par la population de pervertir, par leurs charmes juvéniles, la gent masculine pour mieux en tirer parti à des fins financières. Les sœurs autrichiennes Bergen sont retenues ainsi dans le camp de Libourne dès le 7 août 1914 avec leurs parents. Le commissaire spécial réalise un rapport très détaillé sur leur comportement jugé scandaleux : les filles attirent trop les regards. Elles sont suspectées d'organiser des promenades douteuses avec des sous-officiers français. La police est persuadée qu'elles se font entretenir par des amants fortunés. Pourtant, le sous-préfet de Libourne adresse une lettre[32] à Bascou affirmant que les deux jeunes demoiselles sont très francophiles et qu'elles seraient prêtes à prendre la nationalité française. Cette affaire, au-delà de la rivalité évidente entre le sous-préfet et l'officier de police, révèle l'extrême tension dont les femmes étrangères sont les premières victimes. La mauvaise réputation de ces demoiselles, peut-être imprudentes, contribue à l'image négative de l'ennemie. C'est aussi la crainte du désordre social qui conduit les autorités à agir de la sorte.

Vivre quotidiennement comme femmes de l'ennemi : Marthe Gusdorf

Toutes ces situations révélatrices des difficultés de femmes ennemies d'une nation en guerre peuvent être comprises à la lecture d'une correspondance régulière entre les parents du philosophe bordelais, Georges Gusdorf[33].

La mobilisation générale et les Gusdorf à Bordeaux

La mobilisation générale surprend la famille puisque Marthe et ses enfants se trouvent en villégiature en Espagne alors que Paul est resté à Bordeaux pour gérer ses affaires courantes. Il décrit à son épouse l'ambiance très lourde qui règne dans la capitale girondine, particulièrement concernant la pression policière. Des rumeurs circulent, faisant de lui et sa famille des suspects de premier plan. Paul, pour prouver son attachement patriotique à la France s'engage alors dans la Légion étrangère. Le nouveau soldat obtient dès le 4 août[34] son titre de séjour spécial qui le met à l'abri ainsi que sa famille de toute expulsion du territoire. Les époux se croisent à Bordeaux avant que Paul parte pour l'Algérie[35].

Perdre ses ressources : la mise sous séquestre des biens allemands

Marthe se heurte à de très nombreux problèmes et en tout premier lieu à la mise sous séquestre des biens de l'entreprise. Son mari lui dicte ce qu'elle doit faire[36]. Mais les lenteurs administratives et le prolongement du conflit ne permettent pas de régler cette question, ce qui provoque l'impatience de Marthe et le pessimisme de Paul[37]. Il y a urgence : le loyer est réclamé expressément. Face au désarroi grandissant de Marthe, Paul réagit assez froidement : « *Si Mme Robin devient trop pressante, tu lui diras d'écrire au séquestre. Je te conseillerai enfin d'aller voir Me Gouais Lanos pour lui exposer que 300 frs sont absolument insuffisants pour payer le loyer, gaz, eau et électricité*. »

[32] AD 33, Lettre du 1er février 1915.

[33] « *Paul Gusdorf naquit le 3 avril 1882 à Bisperode, gros bourg situé au cœur de l'Allemagne. En 1908, il rejoint Bordeaux et épouse Marthe. En 1914, il est père de trois enfants : Suzanne (1909), Georges (1912), et Alice (1913). La famille est bourgeoisement installée à Caudéran, rue des Chalets.* » http://lettresdepaulgusdorf14-18.blogspot.fr/2014_08_01_archive.html, consulté le 23.07.2020.

[34] AD 33, Le commissaire de police de Caudéran accepte le 20 octobre 1914 que Marthe et les enfants puissent rejoindre la maison bordelaise.

[35] Les soldats d'origine allemande ou autrichienne ne sont pas placés sur le front occidental, mais dans les colonies afin d'éviter tout contact avec l'ennemi.

[36] La correspondance passive de Paul n'a pas été conservée parce il n'a pas suffisamment de place pour toutes les garder. AD 33, Lettre du 16 avril 1915.

[37] AD 33, Lettre du 28 février 1915.

Vivre sous le regard du voisinage

Ce qui affecte le plus Marthe – et elle s'en plaint longuement dans les lettres envoyées à son époux – est la suspicion de ses voisins. Voulant protéger sa famille, elle écrit à Paul son ressenti :

> « *Il me fait un sensible plaisir que les gens de là-bas jugent notre attitude comme elle doit être jugée ; le contraire aurait été profondément injuste, mais, à vrai dire, je craignais fort que tu n'entendes par-ci par-là un mot blessant de la part de nos voisins qui, surtout d'après Mme Devilliers*[38]*, ne sont pas précisément des gens de tact.* »[39]

Quelques jours plus tard, Paul est plus ferme :

> « *Laisse Mme Ledouarec où elle est; je suis tout de même étonné de son attitude, d'autant plus que Mr. Ledouarec avait été très gentil pour moi jusqu'au moment de mon départ. C'est peut-être le départ de son fils qui a rendu Mme L. tellement énervée.* »[40]

L'année 1915 révèle un conflit long et meurtrier, et l'image de l'ennemi se détériore gravement.

Gérer le quotidien : la scolarisation des enfants

Suzanne est en âge d'aller à l'école primaire, mais laquelle ?[41]

> « *C'est donc à l'école communale de Caudéran que tu veux envoyer Suzette ?*[42] […] *Ce que je crains seulement c'est que le contact avec les enfants de cette école ne soit pas profitable à notre petite. C'est le moment de la surveiller de près et de l'habituer à te raconter tout ce qu'elle voit et entend.* »[43]

Peut-être la placer dans une institution religieuse catholique pourrait la protéger. Paul y est favorable, Marthe beaucoup moins : cela ne risque-t-il pas de porter atteinte à leur engagement citoyen ?[44]

Une Allemande aux opinions bien affirmées

Loin d'être soumise, Marthe est une militante féministe, qui revendique une meilleure considération sociale. Son mari, sarcastique le lui rappelle :

> « *Toutefois il me semble bien incertain que nous pourrons fêter ensemble l'anniversaire de notre mariage. Voilà encore une guerre de 7 ans qui a aussi pris fin bientôt !* »[45]

Marthe est circonspecte à la lecture de ces lignes

> « *Je voudrais bien observer la croissance des enfants, et notamment des 2 aînés, car, comme tu le sais, le premier âge ne m'intéresse guère*[46]*, d'autant plus que j'ai pu l'observer chez Suzanne et Georges qui, tous deux, n'étaient point commodes jusqu'à l'âge de 2 ans ! Mais les premières études de Suzanne et la façon dont Georges suit et observe les progrès de sa sœur* »[47].

Leur opposition est aussi sur le terrain politique : Paul, très anglophile, refuse la politique agressive de l'Allemagne alors que Marthe est plus conciliante concernant les raisons de l'entrée en guerre de son pays natal. « *Ce que je ne comprends pas bien, c'est ton antipathie contre l'Angleterre* », s'agace Paul.
Ces extraits permettent d'entrevoir les difficultés auxquelles sont confrontées les femmes pendant la guerre, mais ouvrent aussi d'autres champs de recherche concernant la spécificité des ennemies de la République française. Les Allemandes ou Autrichiennes qui vivent en plein territoire hostile subissent les conséquences de la culture de guerre exclusive, du repli sur soi et de la diabolisation de l'ennemi. Leur situation dans une société patriarcale

[38] Mme Devilliers est une des amies du couple Gusdorf, l'une des rares à leur parler encore après le déclenchement du conflit.
[39] AD 33, Lettre du 20 janvier 1915.
[40] AD 33, Lettre du 24 janvier 1915.
[41] Plusieurs lettres font allusion à ce sujet et prouvent qu'il s'agit là d'une préoccupation majeure pour les parents Gusdorf.
[42] L'opposition parentale est le choix de l'établissement : soit l'école publique de Caudéran, soit l'institution Sainte-Marie-Grand-Lebrun, catholique marianiste.
[43] AD 33, Lettre du 21 avril 1915.
[44] AD 33, Lettre du 31 mai 1915.
[45] AD 33, Lettre du 9 juillet 1915.
[46] Il s'agit d'Alice, la petite dernière qui a juste 2 ans.
[47] AD 33, Lettre du 13 juillet 1915.

comme la France est fragilisée par le conflit européen, loin de l'image d'Épinal des courageuses ouvrières ou paysannes qui soutiennent l'effort de guerre national. La précarité dans laquelle sont jetées les « étrangères » par naissance ou par mariage relève bien d'une forme de violence de guerre qui n'est pas encore assez étudiée par les historiens. Grandes oubliées du Centenaire des années 2010, elles ont cependant contribué, malgré elles, à construire l'image de l'ennemi intérieur prêt à trahir la terre nourricière pour le pays natal. La dangerosité de ces femmes pour les autorités militaires et policières n'a d'égal que les conditions difficiles, parfois misérables dans lesquelles la guerre les a plongées pendant quatre ans. Victimes de la guerre, elles sont « libérées » en 1919, sans aucune aide ni aucune pension, obtenant simplement le droit de pouvoir retourner dans leur pays natal ou de quitter la France pour continuer leur vie d'épouses. Pour la France, ces « étrangères » ne sont plus que mépris. L'invisibilité de ces femmes dans l'histoire de la Grande Guerre est aussi perceptible dans les programmes scolaires du secondaire en France. Écrits sous l'influence de l'école de Péronne, ils offrent une vision encore partielle de l'expérience de guerre, considérant seules les femmes françaises à l'usine – les fameuses « munitionnettes » – ou aux champs comme expressions d'un engagement de l'autre sexe dans une guerre totale. Les professeurs d'histoire, à partir des archives locales, peuvent redonner vie à ces oubliées de la Grande Guerre comme instruments de propagande du nationalisme français exacerbé.

L'auteur

Membre du CEMMC de l'Université Bordeaux Montaigne et du Lab-E3D de l'Université de Bordeaux, **Thierry Truel** est formateur d'histoire à l'INSPE de l'académie de Bordeaux et docteur en histoire contemporaine. Ses travaux portent sur l'histoire politique du XIXe siècle et son enseignement. Il s'intéresse également aux étrangers dans la Grande Guerre, amis ou ennemis et plus particulièrement les femmes étrangères sur le territoire national.

thierry.truel@u-bordeaux.fr

Résumé

L'histoire des femmes « étrangères » en France pendant la Grande Guerre n'est pas encore écrite. Longtemps oubliées par les historiens, elles sont présentées, dès le début du conflit, par les autorités militaires et policières comme dangereuses et suspectes. Soutien moral et familial des combattants ennemis, elles sont surveillées dans des camps ou à résidence, suivies dans leur vie quotidienne afin d'y déceler une éventuelle nouvelle Mata-Hari. Qu'elles soient célibataires ou mariées à un Allemand, jeunes ou âgées, ces femmes sont invitées à quitter le territoire dès le début du conflit, mais celles qui restent par choix subissent les contraintes policières, les interrogatoires ou les regards suspicieux de la population. Considérées comme « ennemies intérieures », elles connaissent des conditions de vie difficiles, voire précaires. Le cas de Marthe Gusdorf, vivant avec ses deux enfants à Bordeaux-Caudéran pendant toute la durée de la guerre, est un exemple parmi des centaines de ces femmes qui ont fait l'histoire malgré elles.

Mots-clés

Surveillance, Ennemi intérieur, Camp, Épouses, Précarité

Marina De Toro, Université de Lausanne

Le droit à l'avortement en Suisse : un débat public et médiatique par et pour les femmes (1971–1972)

Abstract

This article presents some results and insights into the place of the abortion right debate in the history of women and feminism in Switzerland. Between 1971 and 1972, the aim is to highlight the consequences of gendered family policy on the one hand, and the feminist stakes of the struggle for free abortion and the liberation of women's voices on the other. Shortly after the introduction of women's suffrage, the public debate on abortion rapidly invaded the media space, which we will examine through a few audiovisual and printed sources.

Keywords

History, Abortion, Feminism, Public debate

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

De Toro Marina, « Le droit à l'avortement en Suisse : un débat public et médiatique par et pour les femmes (1971-1972) », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 63-69.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.63

L'année 2022 marque les vingt ans de la décriminalisation de l'avortement en Suisse qui a fait l'objet de débats animés pendant plus de trente années. La loi de 1942 n'a jamais été appliquée uniformément en Suisse jusqu'à devenir complètement caduque. À l'aube des années 1970, les femmes revendiquent le droit de choisir leur grossesse et brisent le long silence autour de l'avortement.

C'est en revenant en 1971 que nous allons apporter un éclairage sur une lutte sociale significative dans l'histoire des femmes et du féminisme en Suisse. En juin 1971, l'initiative populaire fédérale « Pour la décriminalisation de l'avortement » est lancée par un comité autonome composé d'hommes et de femmes, et soutenue par des féministes autonomes[1]. Les Suissesses n'ont le droit de vote fédéral que depuis quelques mois, mais elles ne tardent pas à l'utiliser pour s'en prendre à la criminalisation de l'avortement.

Cadre de la recherche

Dans le Code pénal de 1942, l'avortement est illégal sur le territoire helvétique. En pratique, un grand nombre de femmes ont recours à l'avortement clandestin auprès d'un·e « faiseur·se d'ange » malgré les risques et les complications[2]. Seule l'interruption de la grossesse pour des raisons strictement médicales peut être autorisée par le corps médical selon l'article 120[3]. En d'autres termes, selon la loi, il n'y a pas d'avortement si la santé de la femme enceinte n'est pas en danger et impossible à détourner autrement. Cet article 120 est interprété différemment selon les cantons qui ont chacun une procédure différente

[1] Composé de Anne-Marie-Rey, André Sandoz, Claudine Gabus-Steiner Fritz Dutler et Maurice Favre.
[2] Dondénaz Martine, *Avortement, interruption de grossesse. Le cas de la Suisse*, Lausanne, Réalités sociales, 1987, pp. 81-82.
[3] *Code pénal suisse : (du 21 décembre 1937) avec les modifications jusqu'au 1er juillet 1971*, Berne, Chancellerie fédérale, 1972, p. 43.

pour délivrer des autorisations. En conséquence a lieu un véritable « *tourisme gynécologique* » en Suisse, un phénomène qui contraint les femmes à devoir se déplacer dans un canton « libéral » en matière d'interruption de grossesse pour obtenir une autorisation[4]. Peu après l'introduction du suffrage féminin en 1971, la question de l'avortement devient un véritable problème public. D'abord thématisé par les membres du Mouvement de libération des femmes (MLF), le droit à l'avortement ne fait pas l'unanimité auprès des femmes et des différentes générations féministes[5]. Une fois au centre du débat public, le corps des femmes devient le terrain de querelles politiques et morales. Dans le contexte helvétique, la répression de l'avortement résulte d'« *un cheminement d'une politique publique genrée* »[6] et conservatrice à travers la rédaction des articles du Code pénal suisse approuvé par les citoyens au début du XXe siècle[7].
Nous nous focaliserons sur 1971 et 1972 en tant que période d'essor des discours sur le droit à l'avortement en Suisse. L'initiative populaire oblige différent·e·s acteur·rice·s à se positionner sur son objet : « *Il ne pourra être prononcé de condamnation pour interruption de grossesse* »[8]. Diverses sources archivistiques et médiatiques seront utilisées pour rendre compte de ce débat particulièrement sensible dans l'espace public. Quelques articles de la presse romande nous permettront d'observer les prises de position des acteur·rice·s politiques et des différents groupes féministes. Les productions écrites du MLF-Genève témoigneront de leurs revendications et modes d'expression dans ce débat. Enfin, il s'agira d'observer la place de la parole des femmes dans le débat public grâce aux médias audiovisuels avec les archives de la Radio télévision suisse (RTS).

Du suffrage féminin au droit à l'avortement : des féminismes en Suisse

En Suisse, « *l'espace de la cause des femmes* »[9] est un cas particulier qui voit une coexistence parfois conflictuelle des différents groupes féministes durant les années 1970. Les organisations féminines, jusque dans les années 1960, regroupent des femmes « *de la bourgeoisie, proches des cercles moralisateurs et conservateurs* »[10] mobilisées pour l'égalité des droits civiques. Le grand combat de cette génération est le suffrage féminin. Un nouveau mouvement féministe se forme à partir des groupes contestataires de la Nouvelle Gauche en expansion en Europe à la fin des années 1960. Le MLF se situe en « *rupture et continuité* »[11] avec eux en se réappropriant les théories marxistes de l'exploitation. Les militantes considèrent que le corps des femmes est aliéné par le système patriarcal en tant qu'organisation sociale d'oppression des femmes par les hommes[12]. L'approche de ce nouveau féminisme est jugée trop « *révolutionnaire* » et « *outrancière* » pour les suffragistes qui préfèrent leur féminisme « *traditionnel* »[13]. Néanmoins, les suffragistes ont conscience que la solidarité est indispensable pour la lutte des droits des femmes :

> « *Les quelques mouvements "révolutionnaires" (MLF) qui sont nés en Suisse sont pour nous une occasion de nous remettre en question. Rencontrons-les. Ne commettons pas l'erreur de nous diviser.* »[14]

En réalité, rares sont les organisations féminines à avoir soutenu l'initiative pour la décriminalisation de l'avortement qu'elles jugent trop extrémiste.

---

[4] Dondénaz Martine, *Avortement, interruption de grossesse…*, p. 76.
[5] Pour rendre compte de cet épisode historique, l'outil du « *genre* » est une « *catégorie utile d'analyse historique* », comme le propose l'historienne américaine Joan Scott (Scott Joan, Varikas Éléni, « Genre. Une catégorie utile d'analyse historique », *Le genre de l'histoire*, 1988 (Les Cahiers du GRIF 37-38), pp. 125-153).
[6] Delessert Thierry, « L'avortement en Suisse au XXe siècle : Le cheminement d'une politique publique genrée », conférence donnée le 1er octobre 2019 à l'Université de Lausanne.
[7] Le Code pénal suisse est voté par les citoyens en 1938 et entre en vigueur en 1942. Gaillard Ursula, « Avortement » in : *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*, version du 13.10.2011. Disponible à l'adresse : https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/007977/2011-10-13/, consulté le 18.10.2021.
[8] ATS, « Avortement légal : Initiative fédérale », *Gazette de Lausanne*, 21 juin 1971, p. 7.
[9] Bereni Laure, « Penser la transversalité des mobilisations féministes. L'espace de la cause des femmes », in : Bard Christine, *Les féministes de la 2ème vague*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, pp. 27-41.
[10] Dardel Julie de, *Révolution sexuelle et Mouvement de libération des femmes à Genève (1970-1977)*, Lausanne, Éditions Antipodes, 2007, p. 59.
[11] Dardel Julie de, « Le MLF en rupture et en continuité avec mai 1968 », *Passé Simple* 33, mars 2018. Disponible à l'adresse : http://www.passesimple.ch/Extrait33.php, consulté le 18.10.2021.
[12] Dardel Julie de, *Révolution sexuelle…*, p. 11.
[13] Deonna Laurence, « Du féminisme de la Belle-Époque… », in : *Femmes Suisses* 4, avril 1974, p. 1.
[14] Deonna Laurence, « Du féminisme de la Belle-Époque… », p. 1.

Fig. 1 : Des anti-congressistes lors du Congrès à Berne en janvier 1975. Émission « Ouvertures » le 14 mai 1980 (25 min. 35 s.), RTS archives, https://www.rts.ch/archives/tv/information/ouvertures/9424500-les-mouvements-feministes.html.

Certaines sont en faveur d'une solution modérée avec le développement du planning familial, alors que d'autres suivent la majorité du corps politique bourgeois et conservateur qui souhaite maintenir le *statu quo* et les restrictions pénales[15].

Les dissensions entre féministes se concrétisent en 1975 lors de *L'année internationale des femmes* décrétée par l'Organisation des nations unies (ONU). En janvier, les organisations féminines préparent un Congrès de la femme à Berne sur le thème de la *Collaboration dans l'égalité*. Leur objectif étant, à l'issue du Congrès, de soumettre un projet d'article constitutionnel régissant l'égalité entre hommes et femmes[16]. Les militantes du MLF voient en ce Congrès un rassemblement de femmes privilégiées soutenues par des membres de l'élite politique[17]. Elles déplorent en particulier l'absence des thèmes de l'avortement, de la contraception, du travail ménager et de l'homosexualité dans le programme de l'événement[18]. C'est pourquoi elles décident d'organiser un Anti-congrès focalisé sur les sujets oubliés par les organisations féminines. Des militantes vont même jusqu'à interrompre une conférence au Congrès officiel à Berne pour revendiquer le droit à l'avortement. Leurs efforts ne parviennent pas à convaincre la classe politique dont les 11 femmes élues au Palais fédéral qui ont rejeté l'initiative pour la décriminalisation de l'avortement en mars 1975[19].

[15] Engeli Isabelle, *Les politiques de la reproduction. Les politiques d'avortement et de procréation médicalement assistée en France et en Suisse*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 194.

[16] Berenstein-Wavre Jacqueline, « Pourquoi une initiative constitutionnelle ? », *Femmes Suisses* 63, janvier 1975, p. 1.

[17] Villiger Carole, « Le Mouvement de Libération des Femmes de Genève. Du mégaphone à la voix de la raison », *Revue suisse d'histoire* n° 57, 2007, p. 260.

[18] Zirilli Anne, « Congrès de la femme suisse à Berne. L'Anti-Congrès du MLF », *Tribune de Lausanne – Le Matin*, 19 janvier 1975, p. 21.

[19] Blanc Pierrette, « L'avortement au national. L'initiative a été rejetée. L'entrée en matière votée », *Tribune de Lausanne-Le Matin*, 6 mars 1975, p. 3.

Le privé est politique : entre l'avortement libre et le travail ménager

Les militantes du MLF-Genève se mobilisent rapidement en 1971 pour faire entendre leurs revendications. En mai, elles descendent dans les rues de Genève avec des tracts à la main contenant plusieurs slogans :

> « *Contre la répression*
> *Pour l'avortement libre et gratuit*
> *À bas la répression viscérale*
> *Un salaire égal pour un travail égal*
> *Droit au plaisir.* »[20]

Elles mettent côte à côte l'égalité salariale et le droit à l'avortement comme moyens de parvenir à l'autodétermination des femmes. En d'autres termes, « *la lutte pour la libération de la femme commence par le contrôle de son propre corps* », selon la première brochure du MLF-Genève[21].
Cette affiche, réalisée par le MLF-Genève entre 1971 et 1972, concentre également les bases idéologiques du groupe et de la nouvelle génération féministe de l'époque. Au travers de ses revendications, le MLF-Genève se situe en rupture avec le féminisme traditionnel avec l'idée que « *le privé est politique* »[22]. Pour les militantes, la loi sur l'avortement est une représentation de l'oppression des femmes par la société patriarcale[23]. Elles veulent mettre le pouvoir sur le contrôle des naissances et la maternité entre les mains des femmes. Ce virage sociétal commence avec la dépénalisation de l'avortement, mais le MLF-Genève va plus loin encore :

> « *Pour disposer librement de notre corps, il faut aussi que nous puissions vivre librement notre sexualité et que notre vie ne soit pas détruite par la fatigue exténuante du double travail professionnel et ménager.* »[24]

Fig. 2 : Affiche du MLF-Genève, non datée. Archives contestataires de Genève, MLF-GE_P46.

Les militantes mettent donc en étroite relation la réappropriation du corps, la liberté d'avorter et la répartition équitable des tâches ménagères. Ce que les théories féministes nommeront « *la charge mentale* » domestique dès les années 1980[25], le MLF-Genève la dénonçait comme une entrave à une véritable libération sociale et sexuelle des femmes. De ce fait, le droit à l'avortement ne repose pas uniquement sur sa dépénalisation, mais il suppose une déconstruction profonde des structures traditionnelles et des stéréotypes de genre. Ce changement radical de société passe notamment, selon les militantes, par la réappropriation du savoir sur la sexualité par les femmes. Après le rejet de l'initiative par le Palais fédéral, le MLF-Genève se détachera de la voie institutionnelle et poursuivra sa lutte sur le terrain notamment par le biais d'un dispensaire « *self-help* » ou d'autoexamen gynécologique pour les femmes[26].

[20] Budry Maryelle, Ollagnier Edmée, *Mais qu'est-ce qu'elles voulaient ? Histoires de vie du MLF à Genève,* Lausanne, Édition d'en bas, 1999, p. 180.
[21] Brochure du MLF-Genève (s.d., 1971 ou 1972), *Avorter à Genève. Notre ventre, leur loi !*, p. 1.
[22] Schmitter Leena, « Female Bodies – Fetal Subjects? New Reproductive Technologies, Feminist Claims and Political Change in Switzerland in the 1980/90s », in: Schulz Kristina, *The Women's Liberation Movement. Impacts and Outcomes*, New York, Berghahn, 2017, p. 55.
[23] Schmitter Leena, « Female Bodies – Fetal Subjects? … », p. 53.
[24] Voir bas de l'affiche (fig. 2).
[25] Haicault Monique, « La gestion ordinaire de la vie en deux », *Sociologie du Travail* 26(3), 1984, pp. 268-277.
[26] Engeli Isabelle, *Les politiques de la reproduction…*, p. 196.

Le droit à l'avortement : un problème public ou l'échec du planning familial

Avant le lancement de l'initiative, les défenseur·se·s de la décriminalisation de l'avortement montent déjà au front médiatique pour sensibiliser le public sur le problème de l'avortement. En 1970, Anne-Marie Rey, membre du comité d'initiative un an plus tard, interpelle l'opinion dans le journal bernois *Der Bund*. Selon elle, la loi sur l'avortement en Suisse est « *un problème urgent* »[27] de société. Des membres du corps médical sont pointés du doigt en tant que partisans d'une contraception « naturelle » qui serait à l'origine de nombreuses grossesses non désirées[28]. En 1970, la diffusion de la contraception orale n'est qu'à ses débuts et les pratiques de régulation des naissances sont encore majoritairement traditionnelles, comme la méthode des températures ou l'interruption du coït[29]. Malgré la commercialisation de la pilule depuis 1961 et l'installation progressive du planning familial en Suisse, l'interruption volontaire de la grossesse reste toujours très répandue[30]. Il ne s'agit donc pas de phénomènes isolés, car une étude de 1966 rend compte de 50 000 avortements clandestins contre 21 800 interruptions de grossesse par an en Suisse[31]. Le 9 janvier 1971, l'émission télévisée *Affaires publiques* s'intéresse au planning familial vaudois et aux couples qui le consultent. En plus de se focaliser sur un sujet tabou, les entretiens font état de la distribution genrée des rôles dans les couples hétérosexuels quand il s'agit de la régulation des naissances. Dans l'émission, les hommes se positionnent en chefs de famille et monopolisent la parole sur la gestion de la contraception dans le couple. En revanche, les femmes restent silencieuses alors qu'elles prennent en charge la pilule et l'éducation des enfants.

Fig. 3 : Un couple vaudois dans l'émission *Affaires publiques* le 8 janvier 1971 (4 min. 32 s.), RTS Archives [Gicovision].

S'exprimer publiquement sur les méthodes de contraception relève déjà de l'inédit en janvier 1971. La diffusion de la contraception est limitée par l'article 211 du Code pénal de 1942 qui proscrit toute publicité à son propos, mais n'interdisait pas sa commercialisation[32]. En conséquence, la contraception moderne est mal accueillie par l'opinion publique et peu de couples la pratiquent sérieusement[33]. De plus, les femmes célibataires restent majoritairement écartées par le planning familial qui focalise son action autour de la conjugalité hétérosexuelle[34]. Les services Pro Familia et les centres d'information familiale se concentrent surtout sur la promotion de la famille et de la parentalité traditionnelles[35]. La diffusion de la contraception moderne n'a donc pas comme but premier la libération sexuelle des femmes, mais l'harmonie familiale.

---

[27] Rey Anne-Marie, «Ein dringendes Problem. Gerburtenregelung in der Schweiz», *Der Bund*, 24 mars 1970, p. 9.

[28] Wütrich Agnès, « Anne-Marie Rey, trente ans d'un infatigable combat pour la libéralisation de l'avortement », *Le Temps*, 13 mai 2002.

[29] Burgnard Sylvie, *Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe. Une sociohistoire de la sexualité dans la Genève des années 1970*, Thèse de doctorat, université de Genève, 2012, p. 115.

[30] Burgnard Sylvie, *Produire, diffuser et contester…*, pp. 112-113.

[31] Il s'agit de l'étude du professeur Heinrich Stamm de la clinique gynécologique de Baden entre la fin des années 1960 et le début des années 1970. Dondénaz Martine, *Avortement, interruption de grossesse…*, pp. 79-80.

[32] Burgnard Sylvie, *Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe…*, pp. 101-102.

[33] Kellerhals Jean, Pasini Willy, Wirth Geneviève, *Le sens de l'avortement. Étude psycho-sociologique*, Genève, Georg Librairie de l'Université, 1976, pp. 114-117.

[34] Burgnard Sylvie, *Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe…*, p. 132.

[35] Burgnard Sylvie, *Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe…*, p. 115.

Vers la prise de parole des femmes sur l'avortement et la sexualité

Les initiant·e·s et les militantes féministes ont mis au centre du débat public des questions intimes et tabous comme l'avortement. À travers les productions audiovisuelles de l'époque, nous voyons que les femmes concernées par le sujet sont également sorties de l'ombre. Le 26 juin 1971, l'émission *Affaires publiques* lève le voile sur l'application de la loi sur l'interruption de la grossesse en Suisse romande. Pour la première fois, trois femmes anonymes témoignent de leur expérience avec l'interruption légale de la grossesse. Malgré leur intervention inédite, le tabou reste très présent, comme l'explique un critique dans *L'Impartial*:

> « *Trois femmes qui ont subi un ou plusieurs avortements s'expriment clairement. Mais de dos. Le temps n'est pas encore venu du visage découvert. Et c'est un signe.* »[36]

Temps présent poursuit cette démarche en 1972 et diffuse treize témoignages de femmes. Parmi elles, une employée d'usine devient la première femme à rapporter publiquement, à découvert, sa douloureuse expérience avec un «*faiseur d'ange*». Au-delà de l'angoisse face à une grossesse non désirée, elle reste affectée par les nombreux jugements moraux proférés par certains médecins: «*Pire qu'un juge* [les médecins]. […] *Vous savez que si vous passez devant un juge vous avez fait un méfait. Mais je ne pense pas que faire l'amour soit un méfait*»[37]. Elle regrette les discours culpabilisants et le manque d'information sur la législation en vigueur. Ainsi, nous assistons à une libération progressive de la parole des femmes sur la sexualité dès la politisation de l'interruption de la grossesse en 1971.

Conclusion

Après l'introduction du droit de vote des femmes en février 1971, les problématiques autour du privé et de la sexualité se hissent sur le devant de la scène politique. En juin 1971, l'initiative populaire pour la décriminalisation de l'avortement soulève un véritable problème public en Suisse et oblige différent·e·s acteur·rice·s à se positionner sur un sujet habituellement évité en société. Ce débat met au jour la forte polarisation et politisation des discours sur des sujets qui touchent principalement les femmes et leur corps. Le droit à l'avortement marque une rupture entre les différentes générations féministes qui prennent des directions différentes après le suffrage féminin. Ce débat public permet également d'interroger la politique familiale en Suisse, particulièrement lente en matière d'accès à la contraception et à l'information sur la santé sexuelle. Malgré une forte mobilisation pour l'interruption volontaire de la grossesse, le débat moral l'a longtemps emporté sur les arguments des défenseur·se·s de l'initiative populaire de 1971. Après trois décennies de débats et de tentatives de répression totale par les milieux conservateurs, le peuple helvétique accepte, en 2002, la solution du délai ou l'avortement légal pendant les douze premières semaines de la grossesse. En dépit des obstacles, les femmes n'ont cessé de s'engager et de libérer la parole pour parvenir à leur autodétermination autant dans la sphère publique que privée. En 2021, plusieurs batailles sont gagnées, mais la mobilisation se poursuit. La reconnaissance du travail domestique, l'avortement libre et la contraception gratuite restent inscrits dans la liste des revendications de nombreux collectifs féministes[38].

Fig. 4 : Une ouvrière témoigne dans l'émission *Temps présent* le 23 novembre 1972 (8 min. 54 s.), RTS Archives, https://www.rts.ch/archives/tv/information/temps-present/11957523-la-voix-des-femmes.html.

[36] Landry Freddy, «Points de vues. "Affaires publiques (TVR-samedi 26)"», *L'Impartial*, 28 juin 1971, p. 21.
[37] Transcription issue de l'émission *Temps présent*, «L'avortement», 23.11.1972, TSR, RTS Archives (13 min. 53 s.).
[38] Voir à titre d'exemple: «Manifeste pour la grève féministe et des femmes* du 14 juin 2019», disponible à l'adresse: https://ssp-vpod.ch/news/2019/manifeste-pour-la-greve-du-14-juin/, consulté le 18.10.2021.

L'autrice

Jeune détentrice d'un Master en Histoire contemporaine, **Marina De Toro** a présenté son mémoire en janvier 2021 à l'université de Lausanne intitulé *Interruption de grossesse : approfondissement par des sources médiatiques (1971-1978)*. Elle est éditrice à la Société jurassienne d'émulation et se professionnalise dans le métier d'archiviste.

https://www.linkedin.com/in/marina-de-toro-014691190/

marina.detoro@bluewin.ch

Résumé

Cet article présente quelques résultats et pistes d'approfondissement sur la place du débat sur le droit à l'avortement dans l'histoire des femmes et du féminisme en Suisse. Entre 1971 et 1972, l'objectif est de mettre en lumière les conséquences de la politique familiale genrée d'une part, et les enjeux féministes de la lutte pour l'avortement libre et la libération de la parole des femmes d'autre part. Peu après l'introduction du suffrage féminin, le débat public sur l'avortement envahit rapidement l'espace médiatique sur lequel nous allons nous pencher à travers quelques sources audiovisuelles et imprimées.

Mots-clés

Histoire, Avortement, Lutte sociale, Féminisme, Débat public

Chiara Boraschi, Université de Lausanne

Maternité et travail sous l'œil de la Télévision suisse romande des années 1970 : émergence d'un regard critique

Abstract

During the 1970s, the Swiss francophone television produced several in-depth programmes on the subject of women's work. Echoing parallel political initiatives, these programmes adopted a critical stance and presented the subject as a matter of public interest. Among the testimonies used, those of single mothers highlight the daily difficulties faced by women who have to work, in a labour market that remains marked by obvious disparities and significant gaps in terms of social protection.

Keywords

Motherhood, Work, Maternity insurance, Television, Single mothers

Introduction

Dans un contexte marqué par la croissance économique, l'augmentation du bien-être et la diffusion de la société de consommation, le marché du travail d'après 1945 enregistre l'arrivée massive des femmes en tant que main-d'œuvre salariée. Ce mouvement s'accompagne d'autres tendances parallèles telles l'extension de la scolarisation, l'essor du secteur tertiaire et les mutations des structures familiales. Même si les femmes ont toujours travaillé, les transformations d'après-guerre rendent ce travail visible et rémunéré. Amorcées entre les années 1950 et les années 1960, ces tendances se stabilisent au cours des années 1970. La décennie voit ainsi la cristallisation d'un certain nombre de tensions entre un monde du travail désormais changé et un appareil législatif, notamment social, en décalage par rapport à la réalité du terrain. Malgré l'introduction du droit de vote au niveau fédéral en 1971 et le début de la révision du Code civil au cours de la décennie, la situation des femmes suisses reste caractérisée par des disparités importantes. Les conditions du travail féminin en illustrent certaines et les difficultés rencontrées pour concilier travail et maternité soulignent les lacunes en matière de protection sociale (manque d'une assurance maternité, manque de crèches, manque d'une protection efficace contre le licenciement)[1].

Boraschi Chiara, « Maternité et travail sous l'œil de la Télévision suisse romande des années 1970 : émergence d'un regard critique », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 71-76.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.71

[1] Pour une chronologie sur la question de l'égalité salariale et sur celle de l'assurance maternité, voir Commission fédérale pour les questions féminines, *Femmes Pouvoir Histoire. Histoire de l'égalité en Suisse de 1848 à 2000*, Berne, 2001, disponible en ligne à l'adresse https://www.ekf.admin.ch/ekf/fr/home/documentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html, consulté le 20.06.2021.

Les caractéristiques du travail féminin (travail temporaire, à temps partiel, formation moindre) ne suffisent pas à expliquer à elles seules cette situation. L'origine de celle-ci doit être plutôt recherchée dans l'organisation même des assurances sociales, calquées sur un modèle masculin, d'homme salarié, employé à plein temps et pourvoyeur du foyer, et sur des représentations de genre qui ne sont plus, ou pas, en phase avec la réalité de l'époque (augmentation du nombre de mères seules par cause de divorce, nécessité de disposer, dans le couple, d'un double revenu en cas de salaire masculin insuffisant). De nombreux acteurs (nouveaux mouvements féministes, associations féministes traditionnelles, partis de gauche et syndicats) déploient ainsi, au cours des années 1970, une intense activité législative qui vise à corriger certaines lacunes et qui propulse les thématiques corrélées sur le devant de la scène politique. Nombreux sont ceux qui soulignent, dans leur argumentation, le décalage qui sépare la Suisse des pays voisins, souvent plus généreux en matière de prestations. Plusieurs de ces interventions échouent, mais elles contribuent à focaliser, pour quelque temps, l'attention publique et médiatique sur ces sujets.

Principal acteur du paysage médiatique, la Télévision suisse romande diffuse, au fil de la décennie, un certain nombre d'émissions d'approfondissement qui examinent sous un œil critique les conditions du travail féminin. Ces émissions donnent la parole aux femmes qui travaillent, dont plusieurs mères de famille, y compris des mères célibataires. Dans cet article nous nous proposons d'examiner quelques-unes de ces émissions[2]. Plus précisément, nous allons comparer deux émissions, produites respectivement par les programmes *Affaires publiques*[3] et *Tell Quel*[4], diffusées en 1973 et en 1978. Nous allons analyser les angles d'approches choisis, les modalités d'utilisation du témoignage des femmes, notamment ceux des mères, et la problématisation proposée : la conciliation du travail et de la maternité est-elle présentée comme une problématique d'ordre privé ou comme une question d'intérêt public ?

Des sujets d'actualité

La première émission fait partie du programme *Affaires publiques* qui s'intéresse à plusieurs reprises, au fil des ans, à la thématique du travail des femmes. Sous le titre « Le prix de la maternité », l'émission aborde en 1973, pour la première fois dans le cadre du programme, le problème de la conciliation entre travail et maternité. Dans un pays où la grossesse est « *assimilée à une maladie* » et l'assurance maternité, « *pourtant prévue dans la Constitution, n'a jamais été appliquée* », l'émission se propose d'examiner comment les femmes « *de chez nous* […] *insuffisamment aidées par la loi* », arrivent à se « *débrouiller, par leurs propres moyens, pour équilibrer leur vie de mère et leur condition professionnelle* »[5]. L'émission se compose principalement de trois interviews, avec trois couples de conditions familiale et économique différentes. D'abord un couple où la femme est cheffe de laboratoire de recherche et enseignante universitaire, ensuite une mère célibataire, puis un couple de travailleurs étrangers (couturière la femme, menuisier le mari). Les trois entretiens sont filmés au domicile des interviewés et montés alternant moments d'interview directe et scènes de vie familiale. Deux autres personnes apparaissent dans l'émission, une femme médecin au milieu de l'introduction, et une

[2] Nous avons repéré ces émissions suite à des recherches par mots-clés à travers le portail des archives RTS. Les politiques et les modalités d'archivage précédentes, ainsi que les conditions spécifiques de travail dans les premières années d'activité, ont déterminé, au fil du temps, la perte d'un certain nombre de documents. La constitution de corpus de sources exhaustifs est de ce fait compliquée. La consultation de sources complémentaires, telles que le journal de programmes *Radio TV. Je vois tout*, ou des archives écrites, lorsqu'elles existent, permet parfois de combler certaines lacunes.

[3] Programme d'approfondissement consacré à des sujets économiques, sociaux ou politiques romands et diffusé entre 1967 et 1977. Au cours des années 1970, il est diffusé le samedi soir, vers 19 heures, et dure environ 30 minutes.

[4] Programme qui débute en 1977 et qui reprend, avec « des moyens techniques et financiers plus importants », les contenus d'*Affaires publiques* (« Information », *Radio TV. Je vois tout*, 1er septembre 1977, p. 49).

[5] « Le prix de la maternité. Être femme et travailler », *Radio TV. Je vois tout*, 8 novembre 1973, p. 35, pour toutes les citations dans cette phrase.

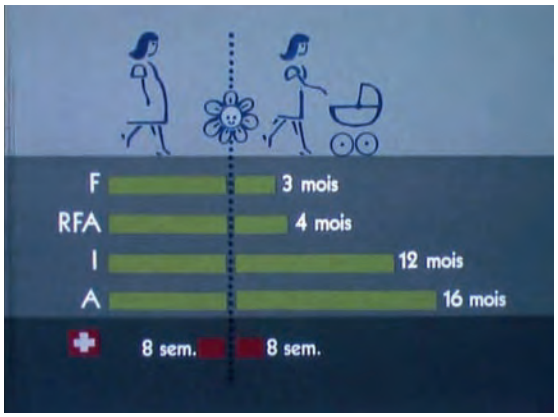


Fig. 1 et 2 : Captures d'écran, « Femmes enceintes, femmes exclues », *Tell Quel*, TSR, Suisse romande, 7 novembre 1978, archives RTS, minutes 18'52'' et 22'04''.

journaliste, Pierrette Blanc, autrice d'une enquête sur le travail et la maternité. Des extraits de son interview sont insérés entre les différents entretiens. Cette émission renvoie à plusieurs reprises aux retombées négatives de l'absence d'une véritable assurance maternité. Inscrite dans la constitution dès 1945, cette assurance n'a pas encore été mise en place au milieu des années 1970. Elle devient alors une des principales revendications politiques et débouche, après une longue série d'interventions, sur la mise en votation d'une initiative populaire en 1984[6].

La deuxième émission est diffusée en 1978 par le programme *Tell Quel* et s'intéresse aux licenciements de femmes enceintes. Le document se compose de deux types de matériaux : des interviews de femmes qui ont été licenciées à cause de leur grossesse et des panneaux présentés par le journaliste en voix off. Les extraits des interviews occupent la plupart des minutes de l'émission. Ils sont divisés par questions et montés par groupes de réponses. Ce procédé produit une division en séquences qui abordent les différents aspects de la question (circonstances de licenciement, difficulté à retrouver un emploi, congés non payés, absence d'une assurance maternité, recours à l'aide publique). Entre chaque séquence, des panneaux précisent les dispositions concernant le point illustré par les témoignages. Il y a d'abord de courts textes blancs sur fond rouge qui présentent schématiquement les dispositions en vigueur en Suisse. Ensuite, des tableaux statistiques en bleu comparent le cas suisse et celui des pays voisins. Ces tableaux se remplissent progressivement, au fur et à mesure du commentaire du journaliste, et le cas suisse est triplement distingué par un effet sonore, une variation dans la couleur de la ligne et l'insertion d'un petit symbole (drapeau suisse).

La question du licenciement, au centre de cette émission, n'est pas l'objet de réformes dans cette période et sa procédure continue à être régie par les dispositions contenues dans le Code des obligations qui n'assurent qu'une protection minimale en cas de grossesse[7]. Cependant, avec la montée du chômage provoquée par la crise économique du milieu des années 1970, la perte de travail et les difficultés de réinsertion dans le marché deviennent des sujets d'actualité. Dans ces années, le renvoi de nombreux travailleurs étrangers dans leur pays d'origine et le licenciement ou la mise au chômage partiel d'une part des salariées permettent d'amortir l'impact de la crise sur l'économie suisse[8].

[6] Il s'agit de l'initiative populaire « Pour une protection efficace de la maternité ». Déposée en 1980, l'initiative est mise en votation en 1984 et échoue avec 84 % de non.

[7] Voir sur ce point la note 9.

[8] Togni Carola, Le genre du chômage, Lausanne, Éditions Antipodes, 2015, pp. 253-263.

Déconstruire les discours télévisuels

La comparaison de ces deux émissions met en évidence un certain nombre de similitudes. En premier lieu, ce sont des émissions qui adoptent une posture critique. Celle-ci est anticipée par les articles dans le journal de programmes présentant l'émission[9]. Elle émerge ensuite des commentaires du journaliste au cours de l'émission. Ces commentaires émettent des jugements de valeur sur la législation en vigueur et suggèrent une lecture de la problématique du travail des mères en termes de responsabilité publique. Ils critiquent le retard cumulé par la Suisse par rapport aux pays proches et soulignent les retombées négatives de l'absence de protection du travail des mères pour les femmes, les enfants et la société[10].

Une argumentation ordonnée

L'organisation des émissions conforte l'argumentation proposée. C'est suivant la trame de cette argumentation que les différents matériaux (expertises, données statistiques, témoignages) sont disposés. L'utilisation d'experts apporte une caution scientifique aux propos. Dans le cas de la première émission, ce rôle revient à la journaliste Pierrette Blanc. Les extraits de son interview amènent une lecture critique et contextualisent les propos relatés au cours des entretiens. Ils soulignent les ambiguïtés des contrats de travail concernant les congés, les contradictions entre discours politiques en faveur de la famille et protection réelle des mères, et le contraste avec d'autres pays, bien moins riches, et pourtant mieux équipés en matière de prestations publiques[11].

Dans la deuxième émission, le souci de développer une argumentation claire résulte de la disposition particulière des entretiens : la succession des réponses rend évidentes les similitudes entre les divers cas et permet de faire ressortir le caractère généralisable des problèmes soulevés. L'utilisation des panneaux répond à un souci de précision et ordonne la réflexion dans un raisonnement systématique. L'organisation des tableaux statistiques (voir ci-dessus) vise à mettre en évidence le clivage séparant la Suisse des pays voisins.

L'utilisation des interviews

Les témoignages des femmes interviewées viennent illustrer l'argumentation proposée dans les émissions. L'inclusion, parmi les cas considérés, des témoignages des mères et notamment des mères seules, répond à la fois à un souci de précision sociologique (essayer de restituer une image plus ou moins complète de la main-d'œuvre féminine) et sert l'argumentation déployée (des témoignages qui valident la lecture proposée par les émissions). En ce sens, l'insertion du cas des mères seules, censées exemplifier la situation des mères obligées de travailler, renforce l'argumentation, car elle fait ressortir plus clairement, les aiguisant, des problèmes généralisables à l'ensemble des travailleuses.

Cette utilisation du témoignage des mères seules est particulièrement évidente dans la première émission, où le contraste avec le témoignage qui

---

[9] « Le prix de la maternité. Être femme et travailler », *Radio TV. Je vois tout*, 8 novembre 1973, p. 35, « Maternité : pour une vraie protection », *Radio TV. Je vois tout*, 2 novembre 1978, p. 33.

[10] Dans le cas de l'émission de 1978, le journaliste souligne, par exemple, que la loi interdit le licenciement « *seulement pendant une courte période* » et que l'absence « *réelle* » de « *protection de la maternité projette beaucoup des femmes dans des situations financières et psychologiques dramatiques* ». La loi prévoit un arrêt obligatoire de travail pendant les huit semaines qui suivent la naissance, mais en absence d'une assurance maternité, cette situation provoque une perte de gain, et « *c'est par le biais du congé maladie que la femme peut espérer être payée pendant cette période* ». Ce congé varie pourtant en fonction du nombre d'années de service passées dans la même entreprise et des congés maladie cumulés précédemment : « *Pour être payée entièrement dans les deux mois d'arrêt après l'accouchement, la femme doit avoir travaillé au moins deux ans dans la même entreprise. En plus, elle doit avoir travaillé jusqu'au dernier jour et ne pas s'être absentée pour maladie, accident ou autre raison pendant les neuf mois de sa grossesse, on le voit, des conditions presque impossibles à remplir* ». « Femmes enceintes, femmes exclues », *Tell Quel*, TSR, Suisse romande, 7 novembre 1978, archives RTS.

[11] Entre autres « *on n'a pas la même attitude quand on est une femme qui a un enfant que quand on est un homme qui se casse une jambe aux skis, notez que c'est aberrant parce qu'il semble que la maternité soit quand même quelque chose de très important, de plus (…) en Suisse, enfin, on prône beaucoup la famille, et bien pourtant on laisse toujours à la femme un certain sentiment de culpabilité si elle demande à son employeur trop, et cela vient du fait que c'est en partie l'employé qui l'assure* […] *et ce n'est pas comme pour l'homme qui part au service militaire une caisse de compensation, une assurance pour tous.* […] *On ne trouve pas d'argent, paraît-il, pour avoir une véritable assurance maternité, alors que nous sommes un pays extrêmement prospère économiquement et que des nations beaucoup moins riches font plus pour les jeunes accouchées* […] ». « Le prix de la maternité », *Affaires publiques*, TSR, Lausanne, 10 novembre 1973, archives RTS.

précède, celui d'un couple de cadres, est net. Dans le cas du couple, la caméra filme les époux dans le salon de leur maison, assis l'un à côté de l'autre. Le décor, le mobilier et les habits suggèrent une condition économique confortable. L'échange est détendu et le couple explique à tour de rôle la répartition des tâches et l'organisation du quotidien. Pour permettre à la femme de continuer sa carrière, l'homme a accepté de s'installer en Suisse et de prendre un appartement proche de son bureau, de manière à veiller sur les enfants en l'absence de son épouse. Le journaliste explicite que c'est la condition privilégiée de la femme qui lui a permis de « *choisir librement et d'équilibrer travail professionnel et exigences familiales* »[12].

L'entretien qui suit, celui d'une mère célibataire, est en revanche censé illustrer la condition de toutes les femmes seules qui sont dans l'obligation de travailler : *Autre exemple, autre problème. Pour une femme seule, veuve, divorcée ou célibataire, le choix n'existe pratiquement pas, le travail professionnel est indispensable*[13]. L'entretien, filmé au domicile de l'interviewée, est monté en alternant des moments d'interview directe et des scènes de vie quotidienne (nous la voyons amener l'enfant à la crèche, sortir, entrer au travail, travailler, passer à la crèche pour reprendre l'enfant, l'amener à la maison, lui donner à manger). Le rythme du montage donne le sentiment d'une vie entièrement occupée, et de manière presque frénétique, par le travail et les soins à l'enfant. Le témoignage souligne les nombreuses difficultés qui ponctuent le quotidien d'une mère seule et notamment les lacunes sur le plan de la protection sociale, subsides et équipements publics (des allocations familiales insuffisantes, la nécessité de prendre des congés non payés en cas de maladie de l'enfant, la recherche d'un travail compatible avec les horaires de la garderie, le manque d'une assurance maternité).

Conclusion

La conciliation entre travail et maternité constitue un des enjeux des discussions politiques des années 1970. Principal acteur médiatique de la période, la télévision contribue, par le biais de ses émissions, à façonner les débats publics sur ce sujet. La comparaison des deux émissions analysées ci-dessus met en évidence un certain nombre de transversalités qui peuvent être repérées également dans d'autres émissions d'approfondissement de la période, consacrées à la thématique du travail des femmes, et notamment des mères. En évidence dans la programmation, ces émissions adoptent une posture critique, voire engagée, et font écho aux interventions politiques qui se développent en parallèle dans l'arène parlementaire. Elles construisent une argumentation qui s'appuie sur des matériaux différents (expertises, données statistiques, témoignages) et qui suggère une lecture des questions analysées en termes de problèmes publics, et donc de responsabilité collective. L'insertion des témoignages des travailleuses est fonctionnelle à cette argumentation. Parmi ces entretiens, ceux des mères seules permettent de mettre en exergue des disparités de fond touchant l'ensemble des mères qui travaillent. À travers ces témoignages, l'œil de la caméra dévoile ainsi les difficultés quotidiennes d'une composante peu visible mais indispensable de la structure économique du pays.

[12] « Le prix de la maternité », *Affaires publiques,…*
[13] « Le prix de la maternité », *Affaires publiques, …*

L'auteure

Chiara Boraschi est doctorante à l'université de Lausanne, section d'histoire, où elle travaille sur une thèse dont le titre provisoire est : *La maternité célibataire au prisme du discours médiatique : enjeux politiques et représentations sociales*, sous la direction de la professeure Nelly Valsangiacomo, Université de Lausanne, et du professeur Spartaco Greppi, SUPSI. Le doctorat s'insère dans le projet de recherche du FNS *Derrière les scandales. Les enjeux médiatiques des politiques publiques*, Programme national de recherche nº 76, Assistance et coercition.

chiara.boraschi@unil.ch

Résumé

Au cours des années 1970, la Télévision suisse romande produit plusieurs émissions d'approfondissement consacrées à la thématique du travail féminin. Faisant écho à des initiatives politiques parallèles, ces émissions adoptent une posture critique et présentent le sujet comme une question d'intérêt public. Parmi les témoignages mobilisés, ceux des mères seules mettent en évidence les difficultés quotidiennes auxquelles se heurtent les femmes qui sont dans l'obligation de travailler, dans un marché de l'emploi qui reste marqué par des disparités évidentes et des lacunes importantes en termes de protection sociale.

Mots clé

Maternité, Travail, Assurance maternité, Télévision, Mères seules

Rosa Cabecinhas et Alice Balbé, Université du Minho, Portugal

Qui veut être invisibilisée ? Les femmes comme *addendum* dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais[1]

Abstract

Women in current history textbooks in Portuguese education continue to be stereotyped and invisible as historical agents. Many images of women appear to illustrate family life, royalty, art, beauty and consumption. A few 'exceptional' women are presented as being 'the first' in activities considered masculine. These 'addendum women' seem to have been added to include female faces without challenging androcentrism. Regarding feminist struggles, the suffragettes are the only ones to receive some attention, but still with striking silences.

Keywords

Collective memory, Textbooks, Androcentrism, Stereotypes, Intersectionality

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

Cabecinhas Rosa et Balbé Alice, « Qui veut être invisibilisée ? Les femmes comme *addendum* dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 77-83.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.77

Les manuels scolaires sont des produits culturels complexes où se croisent des aspects scientifiques, pédagogiques, politiques et commerciaux. Depuis les années 1970, les Nations unies, le Conseil de l'Europe, ainsi que d'autres organismes internationaux ont publié plusieurs recommandations, guides de « bonnes pratiques » et plans d'action visant à éliminer les stéréotypes de genre dans divers outils pédagogiques et en particulier, dans les manuels scolaires. Bien que quelques progrès notables aient été réalisés en ce qui concerne l'inclusion de l'histoire des femmes et des rapports de genre dans les manuels scolaires, des études récentes indiquent qu'aujourd'hui encore, les femmes sont souvent décrites non pas comme des actrices historiques, mais comme les représentantes d'un groupe en marge de l'histoire. En effet, des études menées dans plusieurs pays montrent que l'application des recommandations susmentionnées dans les manuels scolaires révèle plusieurs « faiblesses », parmi lesquelles le maintien d'un récit historique profondément androcentrique[2]. De plus, on observe généralement un décalage important entre l'histoire enseignée et la recherche historique.

Dans cet article, nous analyserons les représentations de l'agentivité des femmes dans les manuels d'histoire portugais actuels. Le cas du Portugal est particulièrement intéressant, puisque le pays a vécu une longue dictature de quarante-huit ans, avec une législation extrêmement pénalisante pour les femmes. La révolution des Œillets (1974) a

[1] Recherche financée dans le cadre de « Knowledge for Development Initiative » par le Aga Khan Development Network et la FCT – Fondation pour la science et la technologie (IP, n° 333162622). Titre du projet : « Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal? ».

[2] Chiponda Annie, Wassermann Johan, « Women in History textbooks - What message does this send to the youth? », *Yesterday &Today* 6, 2015, pp. 13-25 ; Pinto Teresa, Alvarez Teresa, « Introdução : história, história das mulheres, história de género: produção e transmissão do conhecimento histórico », *Ex aequo* 30, 2014, pp. 9-21.

apporté des changements majeurs, notamment en ce qui concerne la situation des femmes[3]. Aujourd'hui, un demi-siècle plus tard, de notables progrès en matière de législation ont été faits, mais des études récentes démontrent le poids de l'androcentrisme dans la mémoire collective et dans la vision du monde des étudiant·e·s[4]. Dans ce contexte, l'analyse des images véhiculées dans les manuels scolaires et d'autres outils pédagogiques montre la nécessité de « *faire une distinction entre la* visibilité*, le fait de rendre visible, et la* visualité*, qui comporte plutôt une connotation discursive* »[5]. En ce sens, la priorité n'est pas tant la parité en nombre d'images, mais la façon dont les personnes sont représentées en tant que sujets historiques.

Les femmes en tant qu'addendum dans les manuels scolaires portugais

Dans le contexte portugais, les manuels d'histoire ont récemment fait l'objet d'une révision dans l'objectif d'intégrer une série de recommandations[6], notamment en ce qui concerne le langage inclusif et la visibilité des femmes. Pinto et Alvarez[7] soulignent que la marginalisation des connaissances historiques sur les femmes a diminué dans les manuels scolaires au cours des dernières décennies, mais qu'il existe encore « *des incohérences importantes dans les messages véhiculés par les mots et les images* ».

Les évaluations du IIIe Plan national pour l'égalité – genre et citoyenneté (CIG) – ont indiqué que « *les stéréotypes de genre ont continué à être détectés dans les programmes, dans les pratiques éducatives, dans la formation des différents agents éducatifs, dans le matériel pédagogique et dans la culture organisationnelle de l'école elle-même* »[8]. Dans quelle mesure cette situation a-t-elle été modifiée dans les nouveaux manuels d'histoire ? C'est la question que nous avons mise à l'étude dans notre projet et dont nous proposons de présenter ici quelques résultats d'analyse.

Dans cet article, nous adoptons une perspective intersectionnelle[9], c'est-à-dire que nous prenons en considération le fait que chaque personne appartient à de multiples groupes sociaux – socialement construits en termes de genre, d'ethnie, de classe sociale, etc. – avec des positions asymétriques dans la structure sociale. Notre corpus est composé de douze manuels scolaires, de la 7e à la 12e année, produits par Porto Editora, qui sont les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement. Notre objectif est de réfléchir à la manière dont les images incorporées dans les manuels scolaires peuvent contribuer à renforcer les stéréotypes de genre ; et de savoir dans quelle mesure les éléments visuels sont alignés avec le texte, de façon à rendre visibles (ou pas) les femmes en tant que sujets historiques, sans oublier les questions de classe et de groupe ethnique. Nous accordons une attention particulière à la manière d'historiciser l'émancipation des femmes et aux biographies de femmes qui apparaissent en surbrillance, c'est-à-dire, incluses dans des dossiers spéciaux au sein des manuels.

Analyse et discussion

Dans ces manuels, les questions relatives à la lutte contre le sexisme, le racisme et d'autres formes de discrimination apparaissent déconnectées les unes des autres (le mot « sexisme » n'apparaît même pas). L'action des femmes n'est mentionnée que par rapport à la lutte pour les « *droits des femmes* »,

[3] Amâncio Lígia, Santos Maria Helena, « Gender Equality and Modernity in Portugal. An Analysis on the Obstacles to Gender Equality in Highly Qualified Professions », *Social Sciences* 5, 2021, pp. 1-12.

[4] Cabecinhas Rosa, « Quem quer ser apagada? Memória coletiva e assimetria simbólica », in: Oliveira João Manuel, Nogueira Conceição (éd.), *Lígia Amâncio. O género como ação sobre o mundo.* Lisboa: CIS-IUL, 2018, pp. 113-132.

[5] Hayes Patricia, « Introduction: Visual genders », *Genders & History* 3, 2005, pp. 519-537.

[6] Nunes Maria Alvarez, *O Feminino e o Masculino nos materiais escolares – (in)Visibilidades e (des)Igualdades*, Lisboa, CIG, 2009, 54 p.

[7] Pinto Teresa, Alvarez Teresa, « Introdução : história… », p. 16.

[8] Ferreira Virgínia, Silverinha Maria, Portugal Sílvia, Vieira Cristina, Monteiro Rosa, Duarte Madalena, Lopes Mónica, *Estudo de Avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género: Relatório Final para a CIG*, Coimbra, Associação para a Extensão Universitária, 2010, p. 134.

[9] May Vivian, *Pursuing intersectionality, unsettling dominant imaginaries*, New York, Routledge, 2015.

Fig. 1 : Émancipation des femmes[10].

passant sous silence leur rôle dans la lutte contre l'oppression raciale et de classe. La seule lutte des femmes qui ressort est le suffragisme et les images datent du début du XXe siècle.

Bien que les manuels analysés traitent de l'histoire mondiale, toutes les images de suffragettes représentent des femmes blanches, de la noblesse ou de la bourgeoisie, en Amérique du Nord ou en Europe. Les luttes des femmes sur d'autres continents sont complètement absentes, à une seule exception près : le manuel de 9e année[11] s'ouvre sur une question « *Étudier l'histoire : pourquoi ?* » et explique que « *lorsqu'on étudie l'histoire, on cherche, dans le présent, des réponses sur le passé qui nous permettent de mieux comprendre les sociétés actuelles. Les différents peuples et cultures…* ». Sous ce texte se trouve une photographie de « *Malala, une jeune fille qui se bat pour le droit à l'éducation des filles (Siège de l'ONU, 2013)* ». Cependant, il n'y a aucune information supplémentaire sur Malala Yousafzai, activiste pakistanaise lauréate du prix Nobel de la paix. Sur le côté, se trouve une photographie avec un groupe de suffragettes, dont la légende est : « *Les femmes revendiquent le droit de vote (États-Unis, début du XXe siècle).* »

Ce manuel consacre deux pages au thème de « *l'émancipation des femmes* », en commençant par la question « *Comment la Première Guerre mondiale a-t-elle transformé la position des femmes dans la société ?* », accompagnée de deux photographies placées sous le même titre « *Émancipation des femmes* »[12] (fig. 1). Sur l'une des photographies,

[10] Traduction du sous-titre original en portugais.

[11] Amaral Cláudia, Alves Bárbara, Tadeu Tiago, *Missão: História 9 – 9º ano*. Porto, Porto Editora, 2019, p. 8. Dorénavant, H9, 2019.

[12] [H9], 2019, p. 42.

une femme anonyme apparaît, avec la légende suivante : « *Chauffeurs de taxi à Paris. Les femmes accèdent à des professions qui leur étaient jusqu'alors inaccessibles (photo 1929).* » Sur la photographie qui se trouve sur le côté apparaît « *Gabrielle "Coco" Chanel, couturière française fondatrice de la maison Chanel, dont les modèles ont révolutionné la mode et certains comportements féminins* ». Ces images nous permettent d'illustrer la problématique de l'intersectionnalité, car, bien que les photographies présentées se réfèrent à la même période et au même espace, les deux images placées côte à côte, sous le même titre, renforcent un contraste laissé dans l'implicite : la femme non nommée est noire et la femme nommée est blanche. Un extrait de texte est également présenté dans lequel il est expliqué que la guerre aurait eu un « *effet bénéfique sur les droits des femmes* » :

> « *Le fait que les femmes quittent le foyer pour prendre la relève des hommes dans les usines n'était pas un thème paisible et la croyance s'est vite installée que ce changement s'accompagnait d'un affaiblissement des valeurs morales. On craint également la "masculinisation" des femmes, qui pourrait conduire à une inversion des rôles.* »[13]

Ainsi, le manuel reproduit l'idée selon laquelle les femmes, avant la guerre, étaient cantonnées à la maison, ce qui est faux, du moins dans le contexte portugais, où la plupart des femmes de l'époque cumulaient le travail à la maison et à l'extérieur (c'était le cas pour la majorité des paysannes, qui pratiquaient une agriculture de subsistance). Dans le thème « *l'émancipation féminine* », la situation de la paysannerie, qui constituait à l'époque une grande partie de la population portugaise[14], n'est absolument pas traitée.
En abordant les mouvements féministes, le manuel explique ce qui suit :

> « *Ces mouvements étaient très actifs, notamment aux États-Unis et en Angleterre. Le droit de vote a ensuite été obtenu dans de nombreux pays occidentaux* […] *; dans certaines religions, les femmes sont discriminées et ne peuvent pas assumer certaines tâches, et dans certains États, elles ne sont toujours pas reconnues comme ayant des droits. La lutte pour l'émancipation des femmes a obtenu de nombreux résultats, mais il reste encore beaucoup à changer.* »

Cette référence à « *certaines religions* » et « *certains États* » dans lesquels « *les femmes sont discriminées* » véhicule implicitement l'idée que l'égalité est déjà acquise dans notre société. Au bas, une photographie de Carolina Beatriz Ângelo et d'Ana de Castro Osório est présentée :

> « *Carolina Beatriz Ângelo (à droite) a été la première femme portugaise à voter. Elle profite du fait que la loi garantit le droit de vote aux "citoyens portugais âgés de plus de 21 ans, sachant écrire et chefs de famille" et demande à voter en 1911. Elle y était accompagnée d'Ana de Castro Osório, présidente de la ligue portugaise des suffragettes.* »[15]

Les deux suffragettes sont également mentionnées dans le manuel de 12e année dans le thème de « *l'émancipation féminine* », qui inclut un dossier sur « *Une pionnière : Carolina Beatriz Ângelo* »[16] qui s'ouvre sur la description suivante :

> « *Étudiante brillante et docteur de valeur reconnue, Carolina Beatriz Ângelo a consacré sa courte vie à se battre pour les idéaux auxquels elle croyait. Profitant d'une faille dans la loi électorale républicaine, elle a exigé de voter, recourant, pour cela, aux tribunaux. Elle a été la première femme d'Europe du Sud à le faire, ce qui lui garantit en soi une place exceptionnelle dans l'histoire du suffragisme.* »

[13] [H9], 2019, p. 42.
[14] Les statistiques officielles de l'époque présentent des lacunes très importantes, notamment en ce qui concerne le travail des femmes. Rosas Fernando, *História a História – Rostos da Condição Feminina*, 2018,disponible à l'adresse https://www.rtp.pt/play/p1683/e178740/historia-a-historia, consulté le 20.05.2021.
[15] [H9], 2019, p. 43.
[16] Couto Célia, Rosas Maria, *Um Novo Tempo da História 12, parte 1*, Porto, Porto Editora, 2019, pp. 50-51. Dorénavant [H12], 2019.

Foto de Carolina publicada no jornal *A Vanguarda*, em 31 de maio de 1911. Desta fotografia fez-se uma série de postais autografados, que circulou após as eleições.

Fig. 2 : Une pionnière : Carolina Beatriz Ângelo[17].

La chronologie de sa vie est présentée à côté d'un portrait publié dans le journal *A Vanguarda*, le 31 mai 1911, avec la nouvelle « *D. Beatriz Ângelo. La première dame portugaise qui utilise le droit de suffrage* » (fig. 2), accompagné d'un extrait de la sentence prononcée par le juge João Baptista de Castro, le 28 avril 1911, dans laquelle il considère valide la plainte présentée par Ângelo puisque, selon la loi électorale, elle remplit les conditions requises.

À l'appui de ces éléments, les élèves sont invités à présenter « *les arguments utilisés par Carolina Beatriz Ângelo pour demander son inscription sur la liste électorale* »[18]. Cet exercice constitue une exception, car les autres dossiers consacrés aux femmes se concentrent davantage sur leurs relations familiales que sur leurs propres contributions au processus d'émancipation. Dans un exercice qui demande de « *Montrer, en utilisant deux citations du même document, le soutien apporté à la cause féministe par le juge qui a prononcé la sentence* », l'attention des élèves est portée sur les mots du juge et non sur la parole des femmes. Il convient de noter que le droit de vote n'est devenu universel – pour les hommes et les femmes, quelle que soit leur classe sociale –, qu'après la révolution des Œillets. Hormis les suffragettes du début du XXe siècle, il n'existe aucune mention des luttes féministes ultérieures dans le contexte portugais, il y a notamment un silence flagrant à l'égard des femmes des classes défavorisées, ouvrières et paysannes, qui se sont distinguées, et ont perdu la vie, dans les revendications pour la dignité au travail et dans les luttes antifascistes[19].

Conclusion

Les manuels analysés semblent avoir été construits avec le souci de suivre les recommandations des organismes (inter)nationaux de lutte contre les stéréotypes de genre dans le matériel pédagogique, mais plusieurs stéréotypes sont sous-jacents, naturalisés par les images. La prise en compte de ces recommandations s'est traduite par l'inclusion d'un plus grand nombre de personnages féminins aux rôles plus diversifiés, mais les femmes sont rarement nommées. De nombreuses images de femmes anonymes apparaissent pour illustrer la vie familiale, la royauté, la beauté, la mode et la consommation. En général, les quelques femmes nommées apparaissent à travers leurs relations familiales (mères, épouses, filles). Même lorsqu'elles sont présentées comme des femmes remarquables, elles ont un statut d'exception dans un univers où dominent les hommes, un monde dont la norme s'énonce au masculin. Une telle représentation n'est pas limitée aux seuls manuels analysés : elle est en conformité avec le modèle

[17] Traduction du titre du dossier en portugais.
[18] [H12], 2019, p. 51.
[19] Rosas Fernando, *História a História*…

dominant de la mémoire publique au Portugal, et ailleurs, marquée par l'androcentrisme.

Le développement des mouvements féministes et des études de genre a révolutionné le domaine des sciences sociales en donnant une visibilité jusque-là déniée à la contribution des femmes dans les processus politiques contemporains. La lutte contre l'inégalité de genre s'effectue de plusieurs façons, mais passe nécessairement par l'offre d'une éducation de qualité qui rende visibles les contributions des femmes, dans toute la diversité de leur agentivité historique. Comme le souligne Meneses, « *il ne s'agit pas seulement d'ajouter ou d'insérer des femmes dans l'histoire, mais de remettre en question l'idée même d'histoire "officielle" et de problématiser la dichotomie entre le personnel et le politique* »[20]. Les manuels scolaires, tout comme les autres instruments de la mémoire collective, reflètent les rapports de domination qui structurent la société, de sorte que la construction d'une histoire davantage plurielle exige un effort actif de contextualisation. Il ne suffit pas d'ajouter des images avec des femmes et d'autres groupes sociaux subalternisés. Si le choix des images n'est pas judicieux, de même que leur légendage et leur contextualisation, il peut en résulter, paradoxalement, un renforcement des stéréotypes sociaux.

En général, les manuels continuent à montrer un cadre historiographique basé sur la domination masculine[21], avec quelques femmes « *exceptionnelles* » qui sont présentées comme « *les premières* », véhiculant implicitement le message que l'égalité est déjà atteinte. Ces « *femmes-addendum* » sont représentées comme un ajout à la marche linéaire de l'histoire, accolées sans remettre en cause la cryptomnésie sociale[22], à savoir les luttes longues, diverses et persévérantes des femmes, pour l'amélioration des conditions de vie, pour la liberté et la dignité humaine.

[20] Meneses Maria Paula, «Autodeterminação em Moçambique. Joana Semião, entre a história oficial e as memórias de luta», in: Mata Inocência (Org.), *Discursos Memoralistas Africanos e a Construção da História*, Lisboa, Colibri, 2017, pp. 49-78, p. 75.

[21] Il est important de discuter les effets persistants du « grand effacement » du rôle des femmes dans l'histoire surtout à partir du XIXe siècle et ces effets jusqu'à aujourd'hui. Dumont Micheline, « La construction de l'invisibilité », *Liberté* 4, 2000, pp. 9-17.

[22] Vernet Jean-Pierre, Butera Fabrizio, « Women, women's rights and feminist movements », *Social Science Information* 1, 2005, pp. 175-188.

Les autrices

Rosa Cabecinhas est professeure à l'Institut des sciences sociales de l'Université du Minho et chercheuse au Centre d'études sur la communication et la société (CECS). Elle est l'autrice d'une vaste œuvre scientifique dans le domaine des études de la mémoire, des représentations sociales, identités sociales et communication interculturelle.

https://orcid.org/0000-0002-1491-3420

cabecinhas@ics.uminho.pt

Alice Balbé est titulaire d'un doctorat en sciences de la communication de l'université du Minho, d'un master en sciences de la communication avec une spécialisation en information et journalisme de la même université. Elle est chercheuse au Centre d'études sur la communication et la société (CECS) dans le cadre du projet « Mémoires, cultures et identités : le passé et le présent des relations interculturelles au Mozambique et au Portugal ».

https://orcid.org/0000-0002-9584-1966

alicedb.jornal@gmail.com

Résumé

Au Portugal, les femmes dans les manuels scolaires d'histoire continuent à être représentées de manière stéréotypée et invisible du point de vue de l'agentivité historique. Les images de femmes apparaissent principalement pour illustrer la vie familiale, la royauté, l'art, la beauté et la consommation. Quelques femmes « exceptionnelles » sont présentées comme étant « pionnières » dans des activités considérées comme masculines. Ces « femmes-addendum » semblent avoir été ajoutées pour inclure des personnages féminins, sans pour autant remettre en cause l'androcentrisme. En ce qui concerne les luttes féministes, les suffragettes sont les seules à recevoir une certaine attention, toutefois marquées par des silences significatifs.

Mots-clés

Mémoire collective, Manuels scolaires, Androcentrisme, Stéréotypes, Intersectionnalité

Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa, Canada

Définir le genre : implications pour l'enseignement de l'histoire des femmes et pour la formation à l'enseignement

Abstract

Unlike the field of women's history which has been strongly influenced in recent decades by historian Joan W. Scott's proposal to make gender a category of historical analysis, history education has yet to theorize thoroughly the concept of gender. Using an example from a history classroom practice, this article discusses the possible didactic implications of various definitions given to the concept of gender by educators, as well as the relative importance they attribute to questions related to gender in history.

Keywords

Women's history, Gender, History Education, Teacher Education

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

Brunet Marie-Hélène, « Définir le genre : implications pour l'enseignement de l'histoire des femmes et pour la formation à l'enseignement », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 85-91.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.85

Quand le genre s'invite en classe d'histoire

Afin d'amorcer cet article, nous proposons une mise en situation par le biais d'un incident vécu en classe d'histoire[1].

Une future enseignante d'histoire relate un incident critique vécu en stage lors d'une période d'enseignement suivant une commémoration de la tuerie de l'École Polytechnique de Montréal[2] instituée par la direction de l'école. La courte cérémonie insistait sur le fait que la journée devait être une réflexion sur la violence faite aux femmes. De retour en classe, plusieurs élèves ont ensuite posé des questions à la stagiaire dans leur cours d'histoire. La future enseignante se sentait démunie devant les questions puisqu'elle avouait ne connaître que des bribes d'informations sur les événements du 6 décembre 1989. Elle expliqua aux élèves qu'elle aurait aimé leur en dire plus et leur promit d'effectuer ses recherches, tout en insistant sur le fait que c'était un événement dramatique pour les femmes. Un élève garçon s'insurgea alors et lui dit : « et les hommes, eux, à quand une journée pour les hommes ? ». Alors fortement mal à l'aise, elle laissa l'élève s'exprimer, mais perdit le contrôle de la gestion du groupe. L'enseignant qui accompagnait la

[1] L'événement présenté ici est tiré du récit offert par une future enseignante en dernière année de formation et est survenu lors d'un stage en 7e année (élèves âgés de 12 ou 13 ans) en Ontario, au Canada. Cette recherche est toujours en cours et des publications suivront sous peu. Les premiers résultats ont fait l'objet d'une communication : Brunet Marie-Hélène, Gani Raphaël, « La dimension éthique en histoire selon de futur·e·s enseignant·e·s en Ontario », communication présentée au congrès de l'ACFAS, Gatineau, 27 mai 2019.

[2] Pour en savoir plus : Blais Mélissa, *J'haïs les féministes. Le 6 décembre 1989 et ses suites*, Montréal, Remue-ménage, 2009, 220 p.

stagiaire reprit alors les rênes du cours et ne revint pas sur l'incident.

Cette mise en situation illustre comment certaines questions sensibles tendent à s'inviter en classe d'histoire. Les enseignant·e·s d'histoire doivent alors gérer les réactions des élèves tout en contextualisant les savoirs. Ils et elles ne se sentent pas toujours outillé·e·s pour endosser ce rôle[3]. La mise en situation rejoint d'ailleurs de nombreux éléments observés lors d'une recherche portant sur le genre en classe d'histoire[4], comme le sentiment d'inconfort et d'imposture ressenti par des enseignant·e·s lorsque vient le temps de traiter de ces sujets et les vives réactions de certains garçons. Les réticences des enseignant·e·s s'expliquent, de manière corollaire par la crainte d'être taxé·e·s de militantisme[5]. À ces tensions s'ajoutent des compréhensions diverses du concept de « genre » et de sa relation aux catégories sexuelles.

Dans la discipline historique, le concept de genre est souvent associé à l'historienne Joan Scott qui publiait, en 1986, l'article *Gender : A Useful Category of Historical Analysis*[6]. Or, trente-cinq ans après la publication de ce texte, il apparaît que le concept de genre a très faiblement teinté les pratiques scolaires liées à l'enseignement de l'histoire des femmes[7]. Il faut dire que le concept lui-même a peu été théorisé dans le champ de la didactique de l'histoire[8]. Des recherches se sont consacrées aux aspects pratiques de l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre[9], mais moins aux implications théoriques qui le sous-tendent. Qui plus est, le parcours, en histoire et en éducation, d'une majorité de formateur·rice·s, n'inclut pas nécessairement un regard sur ces questions.

Par conséquent, le concept n'est pas forcément compris dans le sens où l'entendait Scott. Toutefois, le terme étant présent dans l'univers académique, médiatique et social, chacun·e entend et comprend possiblement quelque chose de différent. Selon Stock, quatre définitions du genre circulent. Une première confond sexe et genre ou encore utilise le terme « genre » comme une façon polie de parler du sexe biologique. Une seconde se penche sur les normes sociales associées à la féminité et à la masculinité. Une troisième pose le genre en système hiérarchique hommes-femmes. Finalement la dernière est comprise comme une version raccourcie de l'*identité de genre*, et s'appuie sur le ressenti de l'expérience personnelle du genre, complètement détaché du sexe[10].

Concurremment, les contextes idéologiques dans lesquels ces définitions émergent ne sont pas anodins. En ce sens, penser et enseigner l'histoire des femmes et du genre impliquent de réfléchir au sens que l'on donne au concept de genre et aux conduites effectives en classe d'histoire qui peuvent en ressortir. Les questions de recherche qui guident donc cet article sont celles-ci : Comment les formateur·rice·s en didactique de l'histoire définissent-ils·elles le concept de genre et quelles sont les répercussions possibles pour la pratique de l'enseignement de l'histoire ?

---

[3] Legardez Alain, Simonneau Laurence (éd.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006, 246 p.

[4] Opériol Valérie, *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*, thèse de doctorat, université de Genève, 2018, disponible à l'adresse : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217, consulté le 15.03.2021.

[5] Opériol Valérie, *La perspective de genre…*, p. 17.

[6] Scott Joan W., « Gender. A Useful Category of Historical Analysis », *American Historical Review* 91(5), 1986, pp. 1053-1075. En 2008, Meyerowitz a quantifié (par le nombre de citations entre autres) l'impact de l'article de Scott sur la publication historique états-unienne. Meyerowitz Joanne, « A history of gender », *American Historical Review*, décembre 2008, pp. 1346-1356.

[7] Voir entre autres : Moisan Sabrina, Brunet Marie-Hélène, St-Onge Audrey, « Le récit du féminisme occidental. Enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* 6(1), 2019, pp. 26-35.

[8] La seule tentative, à notre connaissance, est celle de Smith Crocco Margaret, « Gender and Sexuality in History Education », in: Metzger Scott Alan, McArthur Harris Lauren (eds.), *The Wiley International Hadbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley & Sons, 2018, pp. 335-363.

[9] Voir Opériol Valérie, *La perspective de genre…* ; Brunet Marie-Hélène, « Des histoires du passé. Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire », *McGill Journal of Education* 52(2), 2017, pp. 409-432.

[10] Stock, Kathleen, *Material Girls. Why Reality Matters for Feminism*, Londres, Fleet, 2021, p. 34. Voir aussi Cameron Debbie, Scanlon Joan, « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie queer », *Nouvelles questions féministes* 33(2), 2014, pp. 80-94.

Contextualiser le concept de genre[11]

Lorsque Joan Scott propose de faire du genre une catégorie d'analyse historique, elle souhaite initier ses collègues aux méthodes déconstructivistes : « *Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir.* »[12] Scott suggère que le « genre » permettrait de positionner les rapports de pouvoir masculin-féminin comme un élément constitutif et nécessaire à la compréhension de l'histoire. Bien que d'autres historiennes aient réfléchi à ces éléments, c'est surtout Scott, qui, avec le recul, semble avoir eu le plus d'impact historiographique[13].

Dans les années qui suivent la parution de ce fameux article, des historiennes dénoncent le rôle prédominant donné au discours par Scott et réitèrent l'importance de s'intéresser à l'expérience concrète de l'oppression[14].

Ces questionnements ne sont pas sans rappeler les discussions au sein des études féministes, que nous simplifions dans la figure 1. Celle-ci présente la définition du genre qui ressort communément de deux postures que nous développerons davantage dans les lignes qui suivent (féminisme radical en bleu foncé et théorie queer en bleu pâle)[15].

Il pourrait être tentant d'amalgamer la pensée de Scott à celle issue d'autres théories de *déconstruction*, comme les théories *queer*[16] (en bleu pâle dans la figure 1). Toutefois, la définition de Scott[17] accorde une importance à la relation hiérarchique hommes-femmes, ce qui la rapproche, bien que partiellement, d'une analyse féministe radicale (en bleu foncé dans la figure 1). Les théories queer posent plutôt le continuum cis/trans[18] comme élément-clé de l'oppression des personnes dont l'identité ne correspond pas à la binarité sexuelle hommes-femmes.

Du côté de la posture radicale (en bleu foncé), des chercheuses soulignent qu'une confusion théorique et politique entoure depuis quelques années la notion de genre[19]. Tel que compris au travers du prisme des théories queer, le genre devient de manière prédominante une question identitaire qui est parfois ancrée dans un discours politique postféministe, où certain·e·s n'hésitent pas à déclarer la fin du clivage hommes-femmes[20]. Des féministes radicales matérialistes rappellent l'importance de la réflexion sur les inégalités systémiques basées sur le sexe, au-delà des expériences individuelles. Les implications sont politiques puisque, selon elles, le genre n'est pas « *un simple rôle à performer ou à subvertir* »[21], mais bien un système à déconstruire.

Les implications en classe d'histoire de ces débats sont bien réelles. Par son ancrage dans les questions socialement vives, de même que par les liens passé-présent qui l'unissent à des contenus historiques présents dans les programmes, le concept mérite que l'on s'y attarde plus en profondeur. Pour ce faire, les données tirées d'entrevues réalisées auprès de professeur·e·s d'une université canadienne seront convoquées.

---

[11] Nous remercions ici chaleureusement Denyse Baillargeon, professeure émérite de l'université de Montréal, qui a partagé avec nous ses notes reliées à un séminaire portant sur le concept de genre en histoire.

[12] Scott Joan W., « Genre, une catégorie utile de l'analyse historique », *Le genre de l'histoire*, 1988 (Cahiers du GRIF 37-38), p. 141.

[13] Meyerowitz, « A history of gender … », p. 1356.

[14] Sangster Joan, « Invoking experience as evidence », *Canadian Historical Review* 92(1), 2011, pp. 135-161.

[15] Adapté de Cameron et Scanlon, « Convergences et divergences… », pp. 82-83.

[16] Butler Judith, *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Londres, Routledge, 1990, 272 p.

[17] Scott Joan W., « Genre, une catégorie utile… », p. 141.

[18] Une personne cisgenre a une identité de genre qui correspond au sexe qui lui a été attribué à la naissance, ce qui n'est pas le cas pour une personne transgenre.

[19] Cameron et Scanlon, « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie queer… », pp. 80-94.

[20] Voir par exemple les propos de Sam/M-H Bourcier cités dans Dupuis-Déri Francis, « Postféminisme et antiféminisme », in : Lamoureux Diane, Dupuis-Déri Francis (éd.), *Les antiféminismes. Analyse d'un discours réactionnaire*, Montréal, Remue-ménage, 2015, pp. 129-130.

[21] Delphy Christine, « Prendre les problèmes à la racine. À propos des jeunes femmes et du féminisme radical », 2017, disponible à l'adresse : https://christinedelphy.wordpress.com/2017/05/25/prendre-les-problemes-a-la-racine-a-propos-des-jeunes-femmes-et-du-feminisme-radical/, consulté le 01.08.2021.

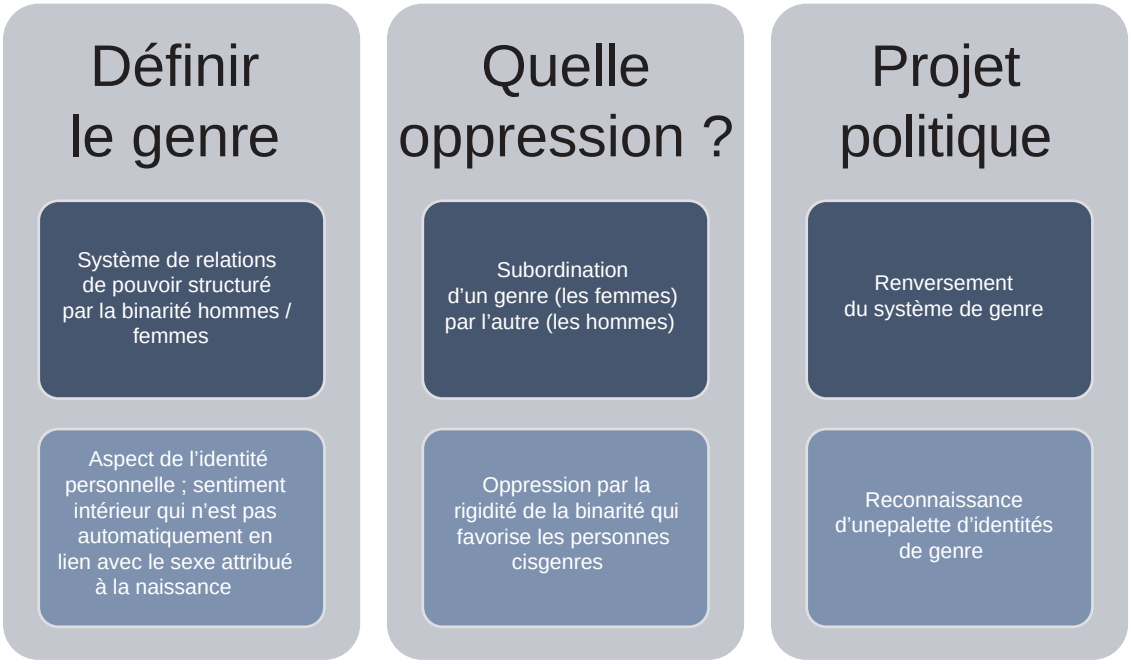


Fig. 1 : Le genre selon le féminisme radical et selon la théorie queer.

Dispositif de recherche

Les données présentées dans le cadre de l'article sont tirées d'une recherche exploratoire qui porte sur les représentations sociales de genre à la formation à l'enseignement en contexte canadien. Huit entrevues de formateur·rice·s universitaires offrant des cours de didactique de l'histoire ont été réalisées en 2020 et 2021. Elles portaient sur les expériences d'enseignement en lien avec les thématiques de genre.
Lors de ces entrevues, les participant·e·s ont défini dans leurs mots ce qu'est le genre (tableau 1), mais ont aussi indiqué les sujets reliés qui sont ou ne sont pas abordés dans leurs classes.

Résultats et discussion

Les formateur·rice·s de notre échantillon, bien qu'ils et elles partagent une expertise en didactique de l'histoire, ont des parcours professionnels et personnels très différents qui influent sur leurs réponses[22]. La discussion qui suit ne prétend pas à la généralisation. En combinant les définitions (tableau 1) à d'autres éléments de l'entrevue (tels que les exemples donnés et les sujets abordés en classe ou perçus comme intéressant les étudiant·e·s), nous constatons que certains discours tenus par des participant·e·s rejoignent par moment des arguments postféministes[23]. Ainsi, deux recourent à l'argument que la nouvelle génération d'étudiant·e·s considère la binarité hommes-femmes comme dépassée afin d'expliquer leur choix de ne pas (ou peu) amener en classe des questions liées à l'égalité hommes-femmes ou de traiter de l'histoire des femmes[24]. Deux participant·e·s indiquent que les questions sur l'équité hommes-femmes n'occupent pas une partie importante des résistances en classe, puisque les étudiant·e·s sont d'avis que si cette égalité est importante, elle est désormais acquise. Trois autres professeur·e·s de notre échantillon soulignent aussi

[22] Qui ne sont pas développés ici pour éviter le risque d'identification des participant·e·s.

[23] Dupuis-Déri, « Postféminisme et antiféminisme … », pp. 129-148.
[24] Cela est aussi visible chez des enseignant·e·s dans la recherche de Monaghan Meg M., « Gender Equity and Education. Examining Pre-service Teachers' Perceptions », *Gender, Education, Music & Society* 7(8), 2014, pp. 4-12 ; Scheiner-Fisher, « The Inclusion of Women's History in the Secondary Social Studies Classroom… », pp. 97-117.

Fig. 2 : Définitions du genre données par des formateur·rice·s.

Nom (fictif / anonymisé)	genre	Années d'expérience	Réponse à la question « Comment définiriez-vous ce qu'est le genre ? »
Claire	F	20+	Cette notion a évolué avec le temps. J'aurais eu tendance à définir le genre comme la binarité hommes-femmes, mais je tente désormais de le penser plus largement et d'intégrer les nombreuses manières dont le genre est construit socialement. Ma compréhension de ce terme est plus diverse qu'il y a quelques années. [traduction libre]
Diane	F	20+	Le genre est la construction sociale d'une identité qui s'appuie à la fois sur les caractéristiques biologiques et les caractéristiques sociales associées au sexe. Je souligne aussi que, récemment, il semble que lorsque le genre est évoqué, on néglige de parler spécifiquement des femmes et je pense que ceci est une perte réelle pour notre discipline. [traduction libre]
Matthew	H	20+	Le genre est la construction sociale de la différence, en relation, je suppose, avec les caractéristiques sexuelles que nous savons être non-fixes. [traduction libre]
Charles	H	20+	C'est la notion construite socialement à partir de la notion de « sexe » qui elle est déterminée biologiquement. Donc, c'est vraiment la manière dont les personnes s'identifient comme homme, femme, ou autre chose. Il y a aussi d'excellentes recherches sur la construction sociale du sexe, mais je simplifie cela en classe. Le genre est social et s'intéresse à comment la société – ou d'autres sociétés – construisent l'identité biologique d'une personne. [traduction libre]
Jacob	H	10-15	J'ai tendance à « genrifié » le concept de genre, par exemple en m'intéressant à l'expression de genre sur un continuum, les masculinités et les féminités – et je ne parle pas ici de la sexualité – et en m'interrogeant, à l'aide d'une grille surtout inspirée des études de féministes postcoloniales, sur mon propre rôle comme homme cisgenre hétérosexuel dans ma vie privée et professionnelle sur la construction et la reconstruction des normes. [traduction libre]
Pauline	F	5-10	Le genre, c'est d'abord et avant tout un rapport inégalitaire et hiérarchique lié à la binarité hommes-femmes, mais aussi un marqueur d'identité duquel découle un certain nombre de normes construites socio-historiquement.
Amy	F	0-5	Le genre, c'était pas mal simple avant : hommes, femmes. De nos jours, c'est une question beaucoup plus complexe parce que le genre inclut en plus les communautés LGBTQ. Donc, il y a plein de variations et il n'y a plus de frontière rigide et simple lorsqu'on prend la question du genre dans son ensemble. [traduction libre]
Robert	H	0-5	C'est une identité. En fait, une identité peut être auto-proclamée, mais elle peut aussi être imposée. Dans ce dernier cas, on pense à la construction du genre en fonction de son identité, et de son ressenti, mais aussi en relation avec la manière dont les autres perçoivent cette personne. [traduction libre]

que les résistances concernant les questions de race ou d'autochtonie sont plus grandes que celles qui touchent les questions de genre.
Une différence en fonction de l'expérience et de la génération (Pauline, Amy et Robert sont des professeur·e·s plus jeunes) semble se dessiner sur la manière de définir le genre (tableau 1). Les professeur·e·s qui ont rejoint l'enseignement universitaire récemment adoptent pour la plupart une définition presque entièrement basée sur l'identité. L'échantillon ne permet toutefois pas de valider cette hypothèse ; des recherches auprès de participant·e·s supplémentaires seraient nécessaires.
Amy est la seule formatrice à ne pas utiliser l'idée de « construction » des normes genrées, un élément relevé par toutes les autres personnes participantes. La majorité des définitions intègrent divers éléments de celles étudiées dans la section précédente. Notons tout de même que la notion d'identité se glisse dans l'ensemble des définitions. Aucune d'entre elles n'intègre clairement l'idée de système hiérarchique, à l'exception de celle donnée par Pauline. Notons tout de même que Diane est inquiète de la propension récente à délaisser les femmes de l'équation lorsqu'il est question du genre.
À titre de clarification, la définition du genre donnée par chaque formateur·rice ne présume aucunement des réponses didactiques qu'ils ou elles auraient donné à une situation en classe d'histoire. Cela dit, il nous semble pertinent d'explorer les définitions du genre et d'inférer certains enjeux didactiques qui peuvent y être liés.

Retour sur la mise en situation initiale

Nous proposons ici un retour sur l'incident relaté en début de texte (le féminicide de l'École Polytechnique, le 6 décembre 1989). Bien évidemment, il y a de belles possibilités de réflexion en classe de didactique en lien avec chacune de ces définitions. Néanmoins, le concept de genre, dénué du rapport de binarité hommes-femmes rend très abstrait les violences, les inégalités, les obstacles vécus par les femmes. Pour étudier sérieusement la dynamique du pouvoir entre les sexes, on ne peut faire l'économie du contexte, de l'époque et du vécu des femmes[25].
Pour accompagner la stagiaire face à l'incident énoncé en début d'article, différentes « loupes » par lesquelles le genre pourrait être abordé sont ici examinées. Nous proposons ces trois scénarios possibles :
A) On pourrait s'intéresser au féminicide de l'École Polytechnique dans une analyse historique de la continuité des violences systémiques vécues par les femmes dans l'histoire.
B) On pourrait s'intéresser aux discours qui ont suivi l'événement et la reproduction des systèmes de pouvoir, même après un événement traumatique, notamment par l'analyse de la négation médiatique et sociale du caractère misogyne de l'acte[26].
C) Dans une perspective du genre comme identité, l'étude de l'imposition des normes rigides de la masculinité hégémonique[27] pourrait permettre un regard différent sur l'événement et rendre visibles, bien que partiellement, certains rapports de pouvoir en présence.

Conclusion

L'objectif dans cet article n'est pas de dénigrer l'une ou l'autre des définitions. Nous croyons néanmoins qu'une définition ne peut remplacer l'autre sans avoir des conséquences. Notre domaine ne peut se passer d'une réflexion accrue sur les questions reliées au genre. Celles-ci rejoignent la notion de questions socialement vives et il apparaît pertinent de continuer à examiner les tensions entre les représentations héritées de diverses sources et leurs effets sur la prise en charge didactique. Pour les formateur·rice·s, cela commence par poser un regard critique sur la manière dont nous définissons

[25] Tilly Louise, Yvon-Deyme Brigitte, Deyme Michel, « Genre, histoire des femmes et histoire sociale », *Genèses* 2, 1990, pp. 148-167.
[26] Voir par exemple Chouinard Marie-Andrée, « Polytechnique. Déni de féminicide », *Le Devoir*, 6 décembre 2019, disponible à l'adresse https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/568580/tuerie-de-polytechnique-deni-de-feminicide, consulté le 23.08.2021 ; Blais Mélissa, *J'haïs les féministes. Le 6 décembre 1989 et ses suites…*, 220 p.
[27] Connell Raewyn, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995, 295 p.

le genre et dont nous envisageons l'histoire des femmes et son importance. Il faut éclaircir les contradictions possibles et les étudier dans toutes leurs nuances. Ces représentations, loin d'être banales, influencent la manière dont nous interrogeons, contextualisons et expliquons certains événements historiques et par conséquent, la manière dont les futur·e·s enseignant·e·s d'histoire pourront, ou non, se sentir outillé·e·s devant la tâche complexe qui les attend. Cet article n'offre qu'un échafaudage bien incomplet à propos des questions qui déchirent les réseaux sociaux, mais qui ont été encore peu abordées dans le domaine de la didactique de l'histoire malgré leurs implications éminentes.

L'auteure

Marie-Hélène Brunet est professeure adjointe en didactique des sciences sociales à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa depuis août 2018. Sa thèse de doctorat porte sur la compréhension de l'histoire des femmes par les élèves du secondaire québécois. Marie-Hélène Brunet détient aussi une maîtrise en histoire. Ses intérêts de recherche touchent principalement l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, la formation initiale des enseignantes et des enseignants de même que l'histoire de l'éducation et l'histoire des femmes.

https://education.uottawa.ca/fr/personnes/brunet-marie-helene

mh.brunet@uottawa.ca

Résumé

La didactique de l'histoire a peu théorisé la question du genre contrairement au champ de l'histoire des femmes qui a été fortement influencé, dans les dernières décennies, par la proposition de l'historienne Joan W. Scott de faire du genre une catégorie d'analyse historique. À l'aide d'un exemple tiré d'une pratique en classe d'histoire, cet article discute des répercussions didactiques possibles de diverses définitions données au concept de genre par des formateurs et formatrices, de même que de l'importance relative qu'ils et elles attribuent aux questions reliées au genre en histoire.

Mots-clés

Histoire des femmes, Genre, Didactique de l'histoire, Formation à l'enseignement

Morgane Bolay, Gymnase français de Bienne, Suisse

Inclure les femmes dans l'histoire enseignée. Quelles difficultés et remédiations pour la construction d'une séquence d'histoire mixte ?

Abstract

This article examines the persistent inequalities in the representation of men and women in the history taught. Indeed, this discipline remains focused on a historical vision created by and for men. Based on this observation, it is a question of studying the possibilities of constructing sequences of mixed gender history, which take into account women as well as men in the historical narrative, which include gender history and deal with struggles leading to the acquisition of new rights. On the basis of an analysis grid presenting fundamental criteria related to this approach, different ways of remedying the imbalance found and the difficulties that could hinder it are identified.

Keywords

Mixed gender history, Male/female equality, Teaching sequence, Educational barrier

Durant l'industrialisation en Europe, le travail des femmes était-il répandu et accepté ? Y a-t-il eu des entrepreneuses ? En quoi l'industrialisation a-t-elle modifié les caractéristiques liées au genre et façonné de nouveaux rapports entre hommes et femmes ? Voici un échantillon de questions auxquelles les élèves auront souvent bien du mal à répondre au terme d'une séquence d'enseignement sur l'industrialisation. Et pour cause. Les cours d'histoire restent essentiellement axés sur les hommes, invisibilisant en grande partie les femmes.

Ce déséquilibre n'est pas propre à cette discipline. Si la loi suisse exige le respect de l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'enseignement[1], la recherche en éducation s'accorde sur le fait que cela n'est pas suffisant pour garantir une égalité de fait :

> « *De nombreux travaux en sociologie de l'éducation démontrent, de façon récurrente et depuis longtemps déjà, que l'école participe activement à la perpétuation des inégalités hommes/femmes dans notre société.* »[2]

Face à ce constat, notre recherche a eu pour ambition d'interroger les possibilités de construire des séquences d'histoire mixte, qui prennent en compte les femmes au même titre que les hommes dans le récit historique, incluent l'histoire du genre et traitent des luttes menant à l'acquisition de nouveaux droits[3].

Bolay Morgane, « Inclure les femmes dans l'histoire enseignée. Quelles difficultés et remédiations pour la construction d'une séquence d'histoire mixte ? », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 93-100.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.93

[1] Grossenbacher Silvia, *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?*, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) 2006 (Rapport de tendances 10), p. 14.

[2] Salle Muriel, « Formation des enseignants. Les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés* 31, 2014, p. 69.

[3] Cette approche a été développée dans les années 1990 et 2000 déjà face à l'absence d'intégration de l'histoire des femmes dans les programmes scolaires. Parodi Patrick, le groupe « La Durance »,

Le cadre de la recherche

Il va de soi que la représentation des femmes dans les séquences d'histoire, au même titre que celle des hommes, revêt une grande importance pour les élèves. Elle a une incidence sur leur construction identitaire, à laquelle l'enseignement de l'histoire doit contribuer. Les études soulignent la « *nécessité de modèles d'identification pour ouvrir aux filles le champ des possibles* »[4]. Au sein des manuels d'éducation civique, l'absence de représentations de femmes dans les sphères politique et professionnelle pose également le problème de la projection des étudiantes dans un futur rôle dans la société et dans l'engagement citoyen[5]. De plus, afin de contribuer au développement d'une société démocratique et égalitaire et de renforcer la réflexion sur celle-ci, il est indispensable de montrer qu'elle est le fruit de luttes et d'une évolution historique[6] et d'aborder l'histoire du genre, en montrant comment les rapports entre sexes et identités des hommes et des femmes résultent d'une construction culturelle et sociale qui varie dans le temps[7]. L'absence de ces sujets dans les cours « *constitue un frein dans la marche vers l'égalité* »[8]. Enfin, la prise en compte de l'histoire des femmes a également une importance sur le plan scientifique. Elle permet de « *réfléchir sur la pertinence de la distinction entre une sphère publique digne d'une histoire savante et un domaine privé anhistorique* » ainsi que de réexaminer certaines césures chronologiques telles que la Renaissance[9].

La nécessité d'une telle approche semble confirmée par le contexte actuel de résurgence des revendications concernant l'égalité entre hommes et femmes en Suisse. Pourtant, les études qui se penchent sur ce thème constatent la persistance d'une faible place accordée aux femmes dans l'enseignement de l'histoire. Ainsi, il apparaît que les manuels d'histoire, qui permettent d'appréhender l'enseignement de cette discipline, contribuent à perpétuer les inégalités de genre :

> « *Ainsi, depuis plus de trente ans, se sont succédés, en France et en Europe, articles de presse ou de revues spécialisées, livres et rapports institutionnels* […]. *Ils aboutissent à la même conclusion : l'inégale représentation des hommes et des femmes et la fréquence des stéréotypes (femmes allégories, sujets de tableaux, consommatrices…) dans les manuels scolaires contribuent à la persistance des inégalités hommes/femmes* »[10].

Les programmes proposent eux aussi un récit essentiellement masculin et l'enseignement de la discipline reste axé sur une vision historique créée, à l'origine, par et pour les hommes[11].

En ce qui concerne les enseignant·e·s, le manque de supports adoptant une approche mixte, l'absence de cette question dans les cursus universitaires et dans la formation pédagogique[12] ainsi qu'un cloisonnement entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement[13] expliquent en partie leurs difficultés à transmettre une histoire mixte. Des barrières idéologiques s'ajoutent à cela, qu'il s'agisse d'une résistance profonde de certain·e·s à modifier l'enseignement qu'ils et elles ont reçus ou d'un découragement à aborder la question de l'égalité des sexes qui demeure un sujet sensible, provoquant condescendance et résistance chez une

Histoire des femmes, histoire du genre, histoire mixte ?, 2011, p. 2, disponible à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-08/ppa050_mixte.pdf, consulté le 28.01.2022.

[4] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010, p. 10.

[5] Moran Anaïs, « Dans les manuels scolaires, "les femmes ne sont pas des citoyennes à égalité avec les hommes" », *Libération*, 16 janvier 2018, disponible à l'adresse : https://www.liberation.fr/france/2018/01/16/dans-les-manuels-scolaires-les-femmes-ne-sont-pas-des-citoyennes-a-egalite-avec-les-hommes_1622585/, consulté le 28.01.2022.

[6] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes à l'école. Un défi », *Éduquer* 133, 2017, p. 21.

[7] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 8.

[8] Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », *Journal officiel de la République française, avis et rapports du Conseil économique et social* 5, 2004, p. 25, disponible à l'adresse : https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2004/2004_05_annette_wievorka.pdf, consulté le 28.01.2022.

[9] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 10.

[10] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 11.

[11] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 9.

[12] Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes… », p. 21.

[13] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes… », p. 21.

partie des élèves. Enfin, certaines difficultés ont trait à l'histoire elle-même : en raison d'une large domination masculine de la sphère publique, les femmes sont moins visibles au sein des sujets traditionnellement abordés et n'ont pas accès aux postes auxquels « la grande histoire » s'intéresse. Nous pouvons souligner, là encore, le fait que les enseignant·e·s se montrent peu enclin·e·s à s'éloigner de la vision traditionnelle de l'histoire enseignée[14].

Certaines études sur ce sujet avancent des pistes pour remédier au déséquilibre[15] ou proposent même des séquences d'enseignement[16]. Parmi celles-ci, quelques-unes restent axées sur les femmes, les maintenant à l'écart du reste du programme qui conserve son regard masculin ; d'autres proposent une histoire véritablement mixte et peuvent servir de modèle pour les enseignant·e·s qui souhaiteraient construire des séquences au cadre chronologique et géographique différent. Toutefois, pour être en mesure de faire ce travail novateur et afin d'évaluer l'adéquation entre les objectifs fixés et le résultat obtenu, il faut connaître les pistes de remédiations au déséquilibre constaté ainsi que les difficultés pouvant y faire obstacle.

Sur quels critères se baser ?

Sur la base de lectures d'études traitants de ce sujet, nous avons construit une grille d'analyse qui présente des critères fondamentaux liés à l'histoire mixte, ceux-ci étant ensuite déclinés en indicateurs plus aisément observables. Dans le but de préciser ce qui est attendu et de rendre plus visibles les pièges courants à éviter, nous avons décidé d'opposer une colonne vers laquelle il faut tendre pour réaliser une séquence d'histoire mixte à une colonne d'éléments à éviter.

Le premier critère que doit remplir une séquence d'histoire mixte est celui d'intégrer l'histoire des femmes à parts égales avec l'histoire des hommes (critère 1 de quantité). Comme Zancarini-Fournel l'affirme, « *il ne s'agit pas d'ajouter un zeste de femmes dans des situations spécifiques, mais de relire l'histoire globale avec un regard sexué* »[17]. Afin de pouvoir évaluer la réalisation de ce critère, on peut définir une série d'indicateurs tirés d'études sur l'histoire mixte. Tout d'abord, il faut que la séquence montre les rôles et les actions des hommes et des femmes[18] (1a). Ensuite, l'histoire des femmes doit être incluse dans la séquence et être présente tout au long des cours (1b), et non pas être reléguée dans un dossier à part[19]. En effet, cette solution parfois pratiquée par les enseignant·e·s pour son aspect plus pratique qu'une inclusion systématique présente de nombreux inconvénients. D'une part, ces dossiers revêtent un caractère facultatif ou additionnel alors qu'il faut éviter « *le piège d'une histoire des femmes dissociée de l'histoire générale, que l'enseignant·e abordera uniquement s'il/elle en a le temps et en éprouve l'envie* »[20]. D'autre part, ils maintiennent les femmes dans les marges de l'histoire en les présentant comme extérieures à « la vraie histoire » et ne permettent pas de montrer comment la société résulte d'une construction commune des hommes et des femmes qui y vivent[21]. En outre, il est important d'inclure des « *modèles identificatoires positifs pour les élèves de l'un comme de l'autre sexe* »[22] (1c). Il faut également veiller à proposer des sources concernant les

---

[14] Rouquier Annie, *Histoire des femmes/femmes dans l'histoire. Quelques documents pour un enseignement secondaire mixte*, 2013, p. 3, disponible à l'adresse : http://blog.ac-versailles.fr/lelu/public/Femmes/documents_pour_une_hist._des_femmes.pdf, consulté le 28.01.2022.

[15] Thébaud Françoise, Reynolds Sian, Cohen Claudine, Zancarini-Fournel Michelle, Guilhaumou Jacques, Steinberg Sylvie *et al.*, *Histoire des femmes et du genre. Enseignements et transmissions des savoirs*, communication présentée au colloque *Mnémosyne* de l'IUFM de Lyon, mars 2005, disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/histoire/didactique/general/collok/histoiredesfemmes/colloque.pdf, consulté le 28.01.2022.

[16] Voir les exemples de la pochette pédagogique de Tudor (2000), du manuel d'histoire mixte de Dermenjian, Jami, Rouquier et Thébaud (2010) et du manuel de Marissal (2013).

[17] Zancarini-Fournel Michelle, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 93, 2004, p. 17.

[18] Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 4. Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 9.

[19] Lucas Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 107 ; Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 4.

[20] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes… », p. 21.

[21] Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 2 et p. 4 ; Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes… », p. 19.

[22] Salle Muriel, « Formation des enseignants… », p. 76.

Fig. 1 : Les femmes ont participé à l'industrialisation, comme le représente cette aquarelle de T. Van Gogh, *Femmes de mineurs transportant des sacs de charbon*, 1882, La Haye, Pays-Bas.

femmes ou le genre ainsi que des documents qui soient produits par des femmes, en même quantité que des sources sur les hommes ou produites par eux (1d). Il s'agit donc de les sélectionner et de les interroger différemment[23]. Afin de rendre les femmes aussi visibles que les hommes, il est également important d'utiliser les formes féminines du langage (noms, adjectifs, accords), à côté des formes masculines, pour désigner les métiers, les fonctions, les groupes d'humains, les peuples et enfin l'humanité, si souvent désignée par le nom évoque « homme »[24]. En effet, « *en dépit de sa vocation à signifier l'universel, l'usage du masculin pluriel a contribué à rendre les femmes moins (ou pas) visibles* »[25]. L'usage du masculin comme neutre empêche l'identification des filles à l'histoire ; il rend les femmes invisibles par leur exclusion du langage et donne une impression de sociétés masculines[26]. Cet usage conduit également à « *considérer comme naturel le caractère masculin de tel ou tel statut et fonction* »[27]. Enfin, pour atteindre le but de l'histoire mixte, il faut opérer un changement de regard qui prenne continuellement en compte l'histoire des femmes, le genre et les rapports entre hommes et femmes. Dès lors, il ne s'agit pas d'alourdir le programme, mais de traiter les thèmes prévus selon une approche mixte, en

[23] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 10.

[24] Chadefaud Catherine, Desaint Claire, Fouché Nicole, « Les femmes dans l'histoire enseignée au collège : programmes de 2015 et manuels de 2016 », *Éducation & Formations* 98, 2018, p. 74.

[25] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 10. Comme le rapporte Grossenbacher (2006), ce constat a déjà été posé en 1992 par la CDIP qui affirme en préambule de ses recommandations que « *les textes rédigés uniquement au masculin ou recourant au masculin générique évincent ou dévalorisent les femmes* » (p. 64). Dans ses « *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation du 28 octobre 1993* », la CDIP préconise alors le respect de l'équivalence des deux sexes au niveau du langage (Grossenbacher Silvia, *Vers l'égalité…*, p. 85).

[26] Chadefaud Catherine, *et al.*, « Les femmes dans l'histoire enseignée… », p. 74. Marissal Claudine, *Femmes et hommes dans l'histoire. Un passé commun (Antiquité et Moyen-Âge)*, Namur, Labor Éducation, 2013, p. 9.

[27] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 10.

effectuant parfois des choix sur ce qui est à conserver ou non[28] (1f).
Ensuite, la visibilité donnée aux femmes dans une séquence d'histoire mixte doit être de bonne qualité (critère 2 de qualité). Pour cela, il faut que les stéréotypes de genre ne soient pas reproduits, voire qu'ils soient déconstruits et analysés[29] (2a). Il faut donc éviter de ne représenter les femmes que comme des héroïnes ou des victimes[30], uniquement comme des consommatrices[31] ou plus généralement de plaquer sur toutes les femmes à toutes les époques l'image de la mère s'occupant des tâches liées au foyer ou ayant une occupation pensée comme féminine. Il faut également mettre en avant la diversité du groupe social « *femmes* » et non pas présenter ces dernières comme formant un groupe uniforme[32] (2b). Enfin, il est important de montrer des femmes si cela a un sens (2c), mais d'éviter les « *femmes alibis ou femmes prétextes* »[33], incluses sans sens précis. Dans la même idée, il faut éviter d'insérer des illustrations non commentées car cela ne les intègre pas réellement[34].
La séquence d'histoire mixte ne doit pas se contenter de faire apparaître les femmes dans le récit historique, car cela ne permet pas de comprendre et d'expliquer les inégalités entre hommes et femmes[35] ; elle doit donc inclure le genre[36] (critère 3). Pour cela, les leçons doivent montrer que les normes de féminité et de masculinité sont des constructions sociales et culturelles qui évoluent dans le temps, et non des identités liées à des différences biologiques et naturelles (3a). Cela rend possible la déconstruction des inégalités entre sexes et permet aux jeunes de se forger un projet individuel libéré du poids

Fig. 2 : Grande figure révolutionnaire, Louise Michel (1830-1905) a mené en parallèle combat social et lutte pour l'égalité entre hommes et femmes.
Huile sur bois. Tableau de Jules Girardet, 1871, *Louise Michel à Satory*, Musée d'art et d'histoire Paul Éluard, Saint-Denis, Photographie de I. Andréani.

des représentations de genre. De plus, il faut analyser les relations sociales entre hommes et femmes (3b). Comme le signale Rouquier, « *l'atemporalité des rapports de sexes fondés sur la domination doit être nuancée et caractérisée pour chaque période* »[37].
En outre, la séquence d'histoire mixte doit montrer que les progrès sociaux en matière d'égalité des sexes, l'acquisition de droits, résultent de luttes, d'actions et de revendications (critère 4). Il faut que les processus soient analysés, depuis les revendications jusqu'aux acquis, en passant par les avancées, les régressions et les conflits. Il s'agit de combattre une idée erronée et répandue selon laquelle les progrès se feraient d'eux-mêmes, sans qu'il soit besoin de lutter, et arriveraient avec la modernité démocratique[38]. Il faut donc éviter de présenter les droits acquis sous forme de listes chronologiques non commentées qui laissent

[28] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 12 ; Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 6 ; Zancarini-Fournel Michelle, « La place de l'histoire des femmes … », p. 4 ; Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes… », p. 22.
[29] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes… », p. 21 ; Zancarini-Fournel Michelle, « La place de l'histoire des femmes … », p. 8.
[30] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 9.
[31] Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 4.
[32] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes… », p. 21.
[33] Lucas Nicole, *Dire l'histoire des femmes…*, p. 114.
[34] Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes… », p. 18.
[35] Wieviorka Annette, « Quelle place pour les femmes… », p. 6.
[36] Marissal Claudine, « Enseigner l'histoire des femmes… », p. 22.
[37] Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 7.
[38] Salle Muriel, « Formation des enseignants… », p. 77.

penser qu'il existe une « *pente naturelle vers l'égalité (Margaret Maruani)* »[39] ou comme étant « *octroyés par la bonne volonté masculine* »[40].

Enfin, une séquence mixte doit proposer une interprétation historique qui prenne en compte l'histoire des femmes (critère 5). Il faut donc revoir les césures chronologiques et les connotations attachées à chaque période (5a) ainsi que prendre en compte de nouveaux objets d'histoire considérés comme anecdotiques jusque-là, comme ce qui a trait à la sphère privée (la maternité, les émotions, etc.)[41] (5b).

Grille d'analyse d'une séquence d'histoire mixte

Critères	Histoire mixte (à atteindre)	Histoire non mixte (à éviter)
	Indicateurs positifs	**Indicateurs négatifs**
1. Quantité égale	a. Rôles et actions des hommes et des femmes	a. Rôles et actions d'un sexe seulement
	b. Intégration de l'histoire des femmes dans la séquence	b. Dossier à part sur les femmes
	c. Montre autant de modèles identificatoires positifs féminins que masculins	c. Passe sous silence les actrices de l'histoire
	d. Autant de sources sur les femmes ou produites par elles que de sources sur les hommes ou produites par eux	d. Sources concernant ou issues d'un sexe seulement
	e. Utilisation des formes féminines et masculines du langage	e. Utilisation du masculin comme « neutre »
	f. La séquence se substitue à un chapitre au programme	f. La séquence s'ajoute au programme existant
2. Qualité	a. Ne reproduit pas ou déconstruit les stéréotypes de genre	a. Reproduit les stéréotypes de genre (femmes uniquement héroïnes ou victimes ; femmes consommatrices ; femmes mères au foyer/ayant une activité « féminine »)
	b. Montre la diversité du groupe social « femmes »	b. Présente les femmes comme un groupe uniforme
	c. L'évocation de femmes a du sens	c. Femmes alibis dont la présentation n'a pas de sens ; illustrations non commentées
3. Inclure le genre	a. Montre que les identités masculines et féminines sont des constructions sociales, culturelles et historiques	a. Présente les normes de féminité et de masculinité comme liées à des différences naturelles et biologiques
	b. Analyse les relations sociales entre hommes et femmes	b. Présente un rapport de domination hommes/femmes atemporel et imprécis

[39] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 11.
[40] Rouquier Annie, *Histoire des femmes…*, p. 5.
[41] Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (éd.), *La place des femmes…*, p. 10.

Critères	Histoire mixte (à atteindre)	Histoire non mixte (à éviter)
	Indicateurs positifs	**Indicateurs négatifs**
4. Analyser les progrès en matière d'égalité hommes/ femmes	a. Analyse les processus à l'origine d'acquis (luttes, revendications, avancées, régressions etc.)	a. L'acquisition de droits est présentée comme allant de soi (liste chronologique) ou comme étant octroyée par les hommes
5. Interprétation historique et objets d'histoire prenant en compte l'histoire des femmes	a. Revoit les césures chronologiques et les connotations liées à chaque période grâce à l'histoire des femmes	a. Ne questionne pas la pertinence des césures chronologiques admises et reprend telles quelles les connotations liées aux périodes
	b. S'intéresse à de nouveaux objets d'histoire, notamment dans la sphère privée (l'intime, la maternité etc.)	b. Seule la sphère publique est considérée comme historique

Conclusion

Nous pouvons relever que certains critères s'avèrent difficiles à respecter : c'est le cas notamment des formes féminines du langage, rarement employées dans les manuels scolaires qui préfèrent adopter le « *masculin comme neutre* ». Les sources primaires produites par des femmes sont également moins abondantes ; il faut alors aborder les sources concernant les femmes, mais produites par des hommes, au moyen d'un regard critique permettant de mettre à jour la vision masculine qui est révélée par ces représentations[42].

Toutefois, construire une séquence d'histoire mixte se révèle possible, et même enrichissant. L'exercice réalisé personnellement concernant la thématique de l'industrialisation a permis de remettre en question l'idée de césure, attachée au terme habituellement employé de « révolution », grâce à la mise en évidence de la persistance du travail artisanal notamment chez les femmes. À côté des hommes, des modèles féminins, dont des entrepreneuses, ont pu être présentés. La participation des femmes à l'industrialisation a été montrée ainsi que leur répartition réelle dans différents secteurs, certains traditionnellement considérés comme féminins (fileuses, tresseuses, vendeuses et mères) et d'autres moins stéréotypés (mineuses, agricultrices, entrepreneuses et grévistes). L'histoire du genre a apporté des éléments pertinents : l'établissement de rôles sexués dans le monde du travail ainsi que la construction de l'identité des femmes comme mères et épouses, inférieures aux hommes et destinées à rester dans leurs foyers. Face à cela, des luttes pour l'égalité, encore actuelles pour certaines, ont été abordées : le rejet de cet idéal et les revendications liées au travail, telles que l'égalité salariale, l'accès à l'instruction qui permet d'obtenir de meilleurs emplois, la lutte contre la double journée de travail des femmes et l'accès à tous les métiers.

L'histoire mixte est une approche nécessaire pour aborder le passé, comprendre le présent et donner des possibilités d'émancipations égales chez les élèves. Son adoption par les enseignant·e·s demande toutefois des efforts conséquents, allant de la recherche de sources et d'informations historiques (histoire des femmes et du genre, luttes pour l'égalité) au réarrangement des séquences à disposition. Afin d'accompagner les professionnels dans cette démarche, il serait donc souhaitable que la formation pédagogique traite ce sujet et que les futurs manuels d'histoire mis à leur disposition proposent des séquences d'histoire mixte, prenant en compte la question de l'égalité entre les sexes qui est inscrite dans la loi.

[42] Opériol Valérie, « Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin. », *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire* 13, 2013, pp. 15-23.

L'auteure

Morgane Bolay est enseignante au gymnase français de Bienne. Formée à l'université de Genève en histoire ainsi qu'en langue et littérature françaises, elle a consacré son mémoire de maîtrise à la place des femmes au sein d'œuvres littéraires du XVIIIe siècle puis son travail écrit de recherche, mené à la HEP-BEJUNE, à l'inclusion des femmes dans l'histoire enseignée.

Morgane.Bolay@gfbienne.ch

Résumé

Cet article s'intéresse aux inégalités persistantes de représentation des hommes et des femmes dans l'histoire enseignée. En effet, cette discipline reste axée sur une vision historique créée par et pour les hommes. Partant de ce constat, il s'agit d'étudier les possibilités de construire des séquences d'histoire mixte, qui prennent en compte les femmes au même titre que les hommes dans le récit historique, qui incluent l'histoire du genre et traitent des luttes menant à l'acquisition de nouveaux droits. À partir d'une grille d'analyse présentant des critères fondamentaux liés à cette approche, différentes pistes pour remédier au déséquilibre constaté ainsi que les difficultés pouvant y faire obstacle sont dégagées.

Mots-clés

Histoire mixte, Égalité hommes/femmes, Séquence d'enseignement, Obstacles pédagogiques

Sandro Cesa, Sandrine Ducaté et Lukas Unternährer, Cycle d'orientation du canton de Fribourg et Université de Fribourg

Les Fribourgeoises sortent de l'ombre ! Un travail sur des archives locales réalisé par et pour des élèves de 10H

Abstract

As part of the festivities organized for the 50th anniversary of women's right to vote in Switzerland and in Fribourg (1971-2021), a group of teachers and students from the 10th HarmoS year explores local and regional history through the lens of women's rights and gender. This project will result in the creation of teaching kits intended for Fribourg's middle schools. By analyzing materials drawn from local archives, students will be able to discover the history of their region and draw their attention to the status of women in Fribourg between the 15th and the early 20th century. What was the role of women in pre-industrial and industrial society? How did their rights and opportunities differ from those of men? What can we learn about the history of Fribourg by studying sources relevant to women's history, and how does that change the traditional perspective? These are some of the questions that the students will explore with the help of documents from the canton's museums and archives.

Keywords

Women, Gender, Local History, Exhibition, Archives, Historians Approach

Cesa Sandro, Ducaté Sandrine et Unternährer Lukas, « *Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !* Un travail sur des archives locales réalisé par et pour des élèves de 10H », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 101-110.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.101

Le 7 février 1971, la Suisse et le canton de Fribourg accordaient le droit de vote aux femmes. C'était il y a 50 ans seulement ! à cette occasion, des enseignant·e·s et des élèves de 10H ont réalisé un projet intitulé « *Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !* » qui aboutira à la création de mallettes pédagogiques destinées aux cycles d'orientation fribourgeois. Ce matériel, qui complète les Moyens d'enseignement romands (MER), met l'accent sur l'histoire locale et régionale par le biais de l'histoire des femmes et du genre.

Genèse du projet

Le travail que nous présentons ici est le fruit de diverses réflexions échangées pendant près de trois ans entre enseignant·e·s, historien·ne·s et archivistes souhaitant faire travailler les élèves directement sur des sources. Parti du constat qu'il est difficile pour une classe de se rendre aux archives ou dans les musées, faute de temps et de moyens financiers pour les transports, ce projet propose le processus inverse : « faire entrer » les archives dans les écoles. Convaincus de la pertinence de cette démarche aidant les jeunes à mieux connaître le patrimoine régional, les musées, les archives, la Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg et le Service archéologique du canton de Fribourg ont répondu positivement à notre demande de collaboration. Ils ont mis à notre disposition divers documents iconographiques et textuels compris entre le XVe et le début du XXe siècle, c'est-à-dire la période correspondant au programme de 10e Harmos (10H)[1]. Ces

[1] Ce projet n'ayant pas pu être réalisé pour toutes les années du cycle 3, nous avons choisi de l'expérimenter avec des classes de 10H (2e année du secondaire I).

sources ont toutes un point commun : elles traitent des femmes du canton de Fribourg. Sur la base de ce matériel, dont une partie sera reproduite sous forme de fac-similés destinés à la création de mallettes pédagogiques[2], des élèves de quatre cycles d'orientation fribourgeois[3] ont mené leur enquête sur les femmes fribourgeoises au cours de l'histoire. Quelle place occupaient-elles dans les sociétés préindustrielles et industrielles ? Quelles relations entretenaient-elles avec les hommes ? Est-il possible d'étudier l'histoire fribourgeoise en partant de sources relatives aux femmes et de changer ainsi le point de vue traditionnel qui tend à les rendre invisibles ? L'anniversaire des 50 ans du suffrage féminin a été l'occasion de présenter les premiers résultats de ce travail exposé au Musée Gutenberg du 2 juillet au 19 septembre 2021 (fig. 1). D'autres expositions réalisées par d'autres élèves du canton sont prévues ces prochaines années : Musée gruérien à Bulle (2022) ; Vitromusée de Romont (2023) ; Musée de Morat et Musée des grenouilles à Estavayer (2024).

Il existe évidemment plusieurs façons de procéder à la préparation de l'exposition, puisque des facteurs tels que le nombre de classes ou le nombre d'élèves concernés influent logiquement sur la mise en place de l'enquête. Plusieurs scénarios sont dès lors possibles. Le premier exemple est une analyse de la source par différents groupes présentant chacun leur vision, avant qu'une mise en récit des différents points de vue soit élaborée pour la présentation finale. S'il y a suffisamment de sources à analyser, chaque groupe peut aussi être responsable de sa plaquette et le reste de la classe se contentera de valider les choix. Plus intéressant à notre sens est le recours à la méthode puzzle qui peut être une plus-value puisque, grâce aux groupes mélangés, tous les élèves analysent chaque source avant de produire les plaquettes de l'exposition. Les sources en question sont fournies par un groupe de travail cantonal qui a identifié les grandes thématiques à traiter. Elles peuvent servir d'amorce au projet avant d'être travaillées plus en profondeur ou être traitées après avoir été contextualisées par l'enseignant·e. Notons que des exposés « plus classiques » qui accompagnent la démarche sont mis sur pied selon le processus habituel de l'enseignant·e et permettent de faire des liens « passé-présent », ouvrant la problématique à la situation des femmes aujourd'hui, ici et ailleurs. Certaines classes ont par exemple réalisé un schéma heuristique à partir de la collection « Culottées »[4] ou ont entrepris des recherches plus vastes et moins guidées.

Toutes les sources analysées étant transformées en fac-similés, le processus peut se répéter dans différentes classes et sur de longues années. Plusieurs scénarios sont possibles pour l'utilisation de ces mallettes : le premier peut être le fruit de la décision d'un·e enseignant·e qui désire analyser quelques sources au sein de sa classe. Il·elle fait son choix et approfondit son cours grâce aux fac-similés. Le second émanerait d'un établissement qui souhaiterait remettre sur pied l'exposition de base, en s'appuyant sur les fac-similés, leurs plaquettes et les roll-up. L'investissement des élèves résiderait alors dans le montage de l'exposition existante et dans son appropriation, afin qu'ils soient capables de la présenter à d'autres classes du bâtiment. La dernière version, la plus ambitieuse, serait de ne donner que les sources aux classes et de leur demander de monter une exposition, créant roll-up et plaquettes explicatives. Pour ce dernier scénario, une aide peut être imaginée pour les élèves en donnant l'exemple du produit fini de l'une des trois autres expositions : les élèves auraient ainsi des exemples concrets sur lesquels s'appuyer. Ces mallettes pédagogiques sont donc conçues de façon à ce que l'enseignant·e reste maître·sse à bord en choisissant son approche, selon le temps à disposition, sa classe ou ses sensibilités.

[2] Le principe des mallettes pédagogiques pour les classes du cycle 2 (école primaire) existe déjà. Ces mallettes contiennent des fac-similés et de vrais objets archéologiques relatifs aux périodes préhistorique et romaine. Elles sont disponibles au Service archéologique du canton de Fribourg et au centre de documentation de la Haute école pédagogique du canton de Fribourg.

[3] Cycles d'orientation du Belluard, de Jolimont, de Marly et de Pérolles.

[4] Voir https://www.letemps.ch/culture/breves-histoires-culottees, consulté le 22.10.2021.

Fig. 1 : Affiche « *Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !* », Musée Gutenberg, 02.07.2021-19.09.2021, exposition réalisée par des élèves des CO du Belluard, de Jolimont, de Marly et de Pérolles.

Objectifs

Ce projet pédagogique vise quatre objectifs. D'abord, celui de former les élèves aux démarches historiennes telles qu'énoncées dans le Plan d'études romand (PER) : le travail sur les sources, la formulation d'hypothèses ou le travail de synthèse. Ce projet permet de mettre en pratique la démarche d'enquête, en se calquant sur la méthode de travail d'un·e chercheur·euse. Les effets bénéfiques de cette dernière ont été démontrés tant pour ce qui touche aux connaissances qu'aux compétences qu'elle développe[5]. Les permanences et les changements dans l'organisation des sociétés autour des dimensions sociales, culturelles, économiques et politiques, ainsi que l'influence du fait religieux constituent le fondement de cette réflexion.

Le second objectif est celui de mettre les jeunes au contact direct d'objets historiques (textes ou images) issus de l'histoire locale. Cette démarche répond ainsi aux objectifs et aux progressions d'apprentissage du Plan d'études romand (PER) en lien avec les thèmes d'histoire locale, régionale et nationale[6]. Cette approche locale, qui se présente comme un complément aux Moyens d'enseignement romands (MER), a été possible grâce à la fructueuse collaboration avec différents musées et institutions patrimoniales du canton de Fribourg. L'ancrage local des archives offre aux jeunes la possibilité de découvrir l'histoire de leur région[7]. Il est important de créer des liens avec ce passé régional pour que les adolescent·e·s se sentent impliqué·e·s dans l'histoire fribourgeoise qui est encore en train de s'écrire. Ce processus est d'autant plus important et utile pour l'intégration des jeunes issu·e·s de la migration à qui l'on souhaite offrir la possibilité de s'approprier le passé du lieu dans lequel ils·elles vivent. Ainsi, ils·elles en feront partie à part entière et pourront se projeter vers l'avenir au même titre que leur·e·s camarades. Cette démarche reprend certaines prérogatives du Bureau de l'intégration, de façon indirecte, discrète, mais tellement inclusive[8].

Le troisième objectif est d'envisager l'histoire locale sous l'angle des relations sociales entre les hommes et les femmes qui ont été trop souvent délaissées dans l'enseignement traditionnel de l'histoire[9]. Tout comme dans les MER, ce projet vise à aborder différentes facettes telles que l'éducation, la marginalité, la politique ou encore les conditions de travail. Cette enquête a également permis d'ouvrir un débat sur la condition féminine d'hier et d'aujourd'hui, ici et ailleurs. En effet, ce travail sur les sources anciennes permet d'aborder les permanences et changements des sociétés à l'aide de liens passé-présent que les élèves tissent en croisant leurs recherches sur des femmes contemporaines. Ce va-et-vient temporel met en évidence les acquis et le travail qui reste encore à faire aujourd'hui en réfléchissant autour de leur propre situation. En étudiant, par exemple, un ouvrage d'éducation civique du XIXe siècle qui relègue la femme au second plan ou en analysant les différences entre les matières étudiées par les filles et les garçons ainsi que les inégalités des chances qui en résultent, un lien s'établit avec d'autres inégalités perçues par les jeunes. La réflexion se met en marche sans provoquer de conflit de loyauté, puisque la matière est le passé du canton de Fribourg en tant que situation-problème susceptible de remettre en cause les représentations traditionnelles. L'analyse de documents d'archives est ainsi complétée par des exposés, réalisés autour de la thématique de

[5] Voir notamment les travaux de Jadoule Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire*, Namur, Érasme, 2015.

[6] PER, SHS 32 : «*À chaque année du cycle, mobiliser les notions et les concepts en faisant des liens avec les autres périodes et en prenant en compte l'histoire régionale, nationale, européenne et mondiale*», https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/, consulté le 22.10.2021. À ce propos, voir aussi Ducaté Sandrine, Morandi Alice, «Enseignement de l'histoire. Quelle place pour l'histoire suisse et régionale dans les cycles d'orientation fribourgeois en 2020?», *Annales fribourgeoises* 82, 2020, pp. 113-118.

[7] Divers travaux ont montré l'importance de travailler l'histoire locale à l'école, notamment celui de Dijoux Anne-Cécile, *Patrimoine et histoire locale. Enjeux didactiques et pédagogiques*, HAL-Réunion, Archive ouverte de l'université de La Réunion, 2012. https://inspe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/36/Dijoux.pdf, consulté le 22.10.2021.

[8] Bureau de l'intégration des migrant·e·s et de la prévention du racisme (IMR), https://www.fr.ch/dsj/imr, consulté le 22.10.2021.

[9] Ducaté Sandrine, «Histoire et éducation à la citoyenneté dans les CO francophones : vers un enseignement égalitaire?», in : Ducaté Sandrine, Morandi Alice, Praz Anne-Françoise (dir.), *Aujourd'hui, on vote! Et après? 1971-2021 : Regards croisés sur l'histoire des femmes fribourgeoises*, Archives de la Société d'histoire du canton de Fribourg 54, 2021, pp. 111-136.

leur enquête, avec un focus jouant sur les permanences et les changements : où en est, par exemple, l'éducation des filles aujourd'hui ? Qui est Malala Yousafzai ?…
Enfin le quatrième objectif est de travailler conjointement avec le domaine de la géographie et d'inscrire l'analyse dans une perspective interdisciplinaire, notamment grâce aux thématiques de l'industrialisation et de la migration qui sont communes aux deux disciplines.

La mise en place des expositions

À l'heure actuelle, les élèves de quatre écoles fribourgeoises du district de la Sarine ont participé au premier projet d'exposition qui s'est tenue au Musée Gutenberg. Ce dernier est conçu autour de quatre thématiques : 1) la politique et la justice ; 2) l'art ; 3) l'éducation et 4) le commerce, l'industrie et l'artisanat. Chaque thème est présenté sur un panneau du type roll-up, réalisé par un graphiste à partir des synthèses des élèves (fig. 2).
Le panneau est complété par une vitrine avec des objets, prêtés généreusement par les musées et les archives, et accompagnés d'un cartel commenté par les élèves (fig. 3). À côté de ces « panneaux historiques » mis en page par un professionnel, des affiches faites directement par les élèves prolongent la réflexion sur la place des femmes aujourd'hui dans les sociétés d'ici et d'ailleurs. En plus de ce lien passé-présent, ce type de panneaux permet de faire voir aux visiteur·euse·s ce que sont les travaux qui, habituellement, ne sortent jamais des bâtiments scolaires et restent cantonnés sur le mur du fond de la salle de classe (fig. 4). Même si cette exposition est avant tout réalisée par des jeunes pour d'autres jeunes, elle s'adresse également aux familles, aux amis, à toutes les personnes qui ont envie d'en savoir plus sur l'histoire des femmes fribourgeoises et qui veulent découvrir des documents originaux rarement présentés au public. Naturellement, ce principe de l'exposition réalisée par des élèves pour des élèves offre une plus-value supplémentaire qui concerne les classes qui viendront visiter l'exposition. Le travail de jeunes de leurs âges suscite plus d'intérêt dans les classes tant il est vrai que les élèves sont souvent beaucoup plus

Fig. 2 : Panneau roll-up conçu par des élèves du CO du Belluard et du CO de Marly et consacré au thème de la politique et de la justice. Réalisation graphique par Corrado Luvisoto.

Examens pour futurs instituteurs et futures institutrices

Ces documents sont des examens pour les futur·e·s enseignant·e·s du canton de Fribourg de 1876. Ils sont différents pour les garçons et pour les filles. Ils reflètent les stéréotypes de genre habituels : par exemple, les futurs enseignants doivent pouvoir dessiner des hallebardes et les futures enseignantes des fers à repasser et des casseroles.

Archives de l'État de Fribourg

Fig. 3 : Cartel réalisé par des élèves du CO de Pérolles, accompagnant des examens pour futurs instituteurs et futures institutrices (1876) présentés dans la vitrine relative au thème de l'éducation. Réalisation graphique par Corrado Luvisoto.

réceptif·ve·s face au travail de leurs pair·e·s que face à celui d'adultes, enseignant·e·s ou pas[10]. En plus de ce rapport de « confiance générationnelle », la formule « par les élèves, pour les élèves » évite très souvent à des projets de devenir trop complexes en pêchant par souci de précision ou par crainte du regard de spécialistes dont les attentes n'ont pas grand-chose à voir avec celles d'un·e adolescent·e. Cette accessibilité propose une autre démarche d'enquête possible et motivante puisque les textes, les images et les archives présentés sont le fruit du travail d'autres classes, rendu visible grâce au *making-of* de l'exposition, affiché sur l'un des supports. Nous sortons ainsi du principe de la visite traditionnelle. Les visiteur·euse·s se responsabilisent, se répartissent la tâche, analysent, synthétisent, tissent des liens, créent un matériau de base sur lequel ils·elles pourront travailler avec leur·e enseignant·e en vue d'une institutionnalisation. Un dossier pédagogique réalisé par de futur·e·s enseignant·e·s d'histoire du cycle 3 de l'université de Fribourg permet d'accompagner la visite de l'exposition.

À la fin du parcours, il est demandé aux élèves ou aux visiteur·euse·s de proposer des noms de femmes pour orner les plaques de rues vierges qui sont complétées au fil des visites des classes, belle occasion d'évoquer la rareté des noms de personnages féminins dans nos villes et villages et de découvrir les propositions des adolescent·e·s. Les capacités transversales et la formation générale, deux piliers du PER, sont ainsi pleinement activées, évidemment lors de la création de l'exposition pour celles et ceux qui ont participé au projet, mais aussi lors de sa visite et de l'utilisation qui en est faite au retour

[10] Voir entre autres Barrette Christian, *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs*, Québec, fédération des cégeps, 2017.

Fig. 4 : Panneau scolaire réalisé par des élèves du CO de Jolimont sur le thème des femmes artistes hier et aujourd'hui.

en classe. C'est aussi dans l'optique d'alimenter les discussions au sein du groupe et avec l'enseignant·e que des citations en lien avec les conditions féminines ont été sélectionnées et proposées par les classes qui travaillent sur l'exposition. Tantôt dans la veine de l'émancipation ou du stéréotype, elles sont une nouvelle occasion de lancer une discussion sur la thématique de l'exposition. Bien des options existent, dont voici quelques propositions faites aux classes. Les élèves peuvent mettre au propre les résultats de l'enquête réalisée sur place en répondant à la question suivante : « Pourquoi les femmes n'avaient-elles pas le droit de vote ? ». La méthode puzzle est pertinente puisque quatre thématiques sont abordées dans l'exposition : la politique et la justice ; l'art ; l'éducation ; le commerce, l'industrie et l'artisanat. Cette exploration de la condition féminine dans le canton de Fribourg permet de mieux cerner le chemin parcouru pour l'obtention du droit de vote. Comme mentionné plus haut, les liens « passé-présent » qui se tissent à partir de la visite peuvent être à la base de discussions et d'échanges, et pourquoi pas inciter à la création d'une nouvelle exposition.

Même concept dans les autres régions du canton

La présente manifestation est donc la première d'une série de cinq expositions qui sont toutes conçues selon le même principe, mais avec des sous-thématiques différentes. Toutes les régions du canton et surtout tous les cycles d'orientation dont les classes sont, à chaque fois, à la base de la recherche et de la production de l'exposition, sont ainsi touchés. Les quatre prochaines manifestations se répartiront entre le Musée gruérien à Bulle (2022), le Vitromusée de Romont (2023), le Musée de Morat en partenariat avec le Musée des grenouilles à Estavayer-le-Lac (2024). Au final, seize sous-thématiques seront traitées par quinze cycles d'orientation et seront présentées au public lors des quatre prochaines expositions dans cinq districts fribourgeois. Nous avons souhaité ne pas réaliser un projet lié à un endroit unique et réservé exclusivement à un moment déterminé, celui des commémorations des 50 ans du suffrage féminin. C'est la raison pour laquelle, ces cinq expositions sont conçues de façon à pouvoir être exploitées sur plusieurs années et surtout de différentes manières grâce aux fac-similés. Elles permettront ainsi une réflexion sur la condition féminine qui ira bien au-delà de l'année 2021.

Conclusion

Être en contact direct avec les sources, travailler l'histoire locale, découvrir la place des femmes dans les sociétés préindustrielle et industrielle du canton de Fribourg, tout en pratiquant l'interdisciplinarité et la pédagogie par les pair·e·s, voilà le bilan de cette première étape qui s'est révélée être une expérience enrichissante tant pour les enseignant·e·s que pour élèves, dont certains ont guidé les visiteuses et visiteurs lors du vernissage et de la conférence de presse[11].
C'est donc sur le même principe que se prépare actuellement la seconde étape du projet. Elle est le fruit d'une collaboration entre les cycles d'orientation de la Gruyère (Bulle, Riaz et La Tour-de-Trême), le cycle d'orientation du Gibloux et le Musée gruérien qui accueillera les productions des élèves au printemps 2022. Les thèmes porteront cette fois sur la vie quotidienne, la santé, la migration et l'industrialisation en accordant une attention particulière aux femmes en Gruyère entre passé et présent.

[11] Plusieurs témoignages d'élèves et enseignant·e·s ont été recueillis dans la presse écrite, à la télévision et à la radio : « Des illustres inconnues s'exposent », *La Liberté*, 03.07.2021, p. 12 ; « Freiburgerinnen tretten aus dem Schatten », *Freiburger Nachrichten*, 03.07.2021, p. 9 ; « Des inconnues au Musée », *La télé, Radar fribourgeois*, https://latele.ch/emissions/radar-fribourgeois/radar-fribourgeois-s-2021-e-144?s=4, consulté le 22.10.2021 ou encore le reportage du Journal de 12h45 à la RTS, https://www.rts.ch/play/radio/le-12h30/audio/musee-gutenberg--lexposition-les-fribourgeoises-sortent-de-lombre-creee-par-des-eleves?id=12385627, consulté le 22.10.2021.

Fig. 5 : Affiche de l'exposition *Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !*, musée gruérien Bulle, 9 avril-28 juin 2022 © Corrado Luvisoto.

Les auteur·trice·s

Sandro Cesa est enseignant d'histoire au cycle d'orientation de Pérolles et répondant cantonal pour l'histoire auprès du SEnOF (canton de Fribourg).

sandro.cesa@edufr.ch

Sandrine Ducaté est enseignante d'histoire au cycle d'orientation du Belluard et au collège de Gambach à Fribourg ainsi que didacticienne de l'histoire à l'université de Fribourg.

Sandrine.ducate@unifr.ch

Lukas Unternährer est enseignant d'histoire au cycle d'orientation de Riaz et répondant cantonal pour la géographie auprès du SEnOF (canton de Fribourg).

lukas.unternaehrer@edufr.ch

Résumé

Dans le cadre des festivités organisées pour les 50 ans du droit de vote des femmes en Suisse et à Fribourg (1971-2021), des enseignant·e·s et des élèves de 10e Harmos ont réalisé un projet d'exposition intitulé « *Les Fribourgeoises sortent de l'ombre !* » qui aboutira à la création de mallettes pédagogiques destinées aux cycles d'orientation fribourgeois. Ce matériel met l'accent sur l'histoire locale et régionale par le biais de l'histoire des femmes et du genre. L'ancrage local des archives analysées offre aux élèves la possibilité de découvrir l'histoire de leur région et permet d'attirer leur attention sur la condition féminine à Fribourg entre le XVe et le début du XXe siècle. Quelle place occupaient les femmes dans les sociétés préindustrielles et industrielles ? Quelles relations entretenaient-elles avec les hommes ? Est-il possible d'étudier l'histoire fribourgeoise en partant de sources relatives aux femmes et de changer ainsi le point de vue traditionnel ? Voici une série de questions que les élèves explorent à l'appui de documents issus des musées et archives du canton.

Mots clés

Femmes, Genre, Histoire locale, Exposition, Archives, Démarches historiennes

Elisabetta Serafini, Università di Roma «Tor Vergata»

Insegnare la storia delle donne e di genere oggi nella scuola primaria italiana

Abstract

In the Italian education system, the attention to the gender perspective is very limited: few elements related to it are found in the *Indicazioni nazionali*, in teachers' training and updating and in textbooks.
Despite this, social needs and the advancement of studies require an approach that includes and values gender differences. The aim of this article is to propose a reflection on the effects of using the category of gender in education and to suggest possible paths of women's and gender history in primary school.

Keywords

Didactics, Gender, History, Prehistory, Primary school

Il genere nel primo ciclo di istruzione

Nel sistema formativo italiano, l'attenzione complessiva riservata alla prospettiva di genere risulta assai limitata. Con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione e alla scuola primaria (6-10 anni), pochi elementi a essa riconducibili si riscontrano nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012, tuttora in vigore, e nelle successive integrazioni (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018). Nello specifico, le *Indicazioni nazionali* del 2012, oltre a porre l'attenzione sull'uso del maschile inclusivo come scelta di «semplificazione di scrittura» che, si chiarisce, non esonera la comunità educante dal «considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere»[1], nella sezione introduttiva – dal titolo *Cultura, scuola, persona* – sottolineano l'importanza della valorizzazione dell'unicità di ogni studente e delle «diversità, della loro integrazione e della loro interazione, in chiave culturale, religiosa e di genere». Tendenzialmente, gli inviti a considerare le differenze tra studenti emergono soprattutto laddove si affrontano la progettazione educativa nel suo complesso e le questioni di cittadinanza. Questo orientamento era già proprio delle *Indicazioni nazionali* del 2007, redatte durante il mandato di Giuseppe Fioroni, e può essere riscontrato anche nel più recente documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, nel quale vengono richiamati i suddetti punti, oltre ai 17 obiettivi dell'*Agenda 2030*,

Serafini Elisabetta, «Insegnare la storia delle donne e di genere oggi nella scuola primaria italiana», in *Didactica Historica 8/2022*, p. 111-117.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.111

[1] «Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione», *Annali della Pubblica Istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (a cura di), periodico multimediale: Le Monnier, numero speciale, anno LXXXVIII, 2012, p. 7, 10. Il documento ha visto la luce durante il ministero di Francesco Profumo.

tra cui l'obiettivo n. 5, che prevede di «raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze»[2].
Suddette sollecitazioni, sebbene significative, a mio avviso, non hanno evidenti riscontri nella progettazione e nella pratica didattica per due fondamentali ragioni: non cogliendo la portata innovativa e per certi versi dirompente degli studi di genere, anche negli specifici ambiti disciplinari, si fermano a un riferimento vago a essi e non indicano le traiettorie attraverso cui è possibile raggiungere quei traguardi di cittadinanza; inoltre, proprio in ragione di ciò, non prevedono un adeguato piano di formazione e aggiornamento a sostegno.
A questo si aggiunga la considerazione del difficile percorso verso la promozione delle pari opportunità nei libri di testo, pur sostenuto da rilevanti progetti[3] che intendono superare le criticità sollevate nel tempo da numerosi studi[4].

Considerare la prospettiva di genere nella relazione educativa

Passando dal piano normativo a quello delle pratiche didattiche, cosa comporta considerare la prospettiva di genere nella relazione educativa? A quali obiettivi specifici si guarda nel farlo? Quali sono le trasformazioni da mettere in atto nella progettazione e nelle azioni didattiche per adottarla? Sebbene la necessità di rinnovare la pedagogia attraverso gli strumenti offerti dagli studi di genere sia nata nei luoghi della riflessione femminista tra gli anni Settanta e gli Ottanta del secolo scorso, il loro ingresso nelle scuole è piuttosto tardivo e intermittente. Il bisogno di rinnovamento pedagogico non passava, e non passa, per l'aggiunta di argomenti ai libri di testo che bilancino la presenza femminile rispetto a quella maschile, ma per un cambiamento radicale del rapporto con la conoscenza, finalizzato alla costruzione dell'aula come ambiente democratico: un traguardo così alto e ampio che necessita declinazioni più specifiche.
Innanzitutto, la scuola dovrebbe favorire la liberazione da ruoli predefiniti e da relazioni inique, o quantomeno l'acquisizione di un approccio critico che permetta di riconoscere e discutere schemi sociali precostituiti; poi dovrebbe incoraggiare l'espressione delle soggettività, la valorizzazione di queste ultime e delle esperienze di cui sono portatrici, per giungere a metterle in relazione con il sapere; infine dovrebbe condurre a riconoscere il sapere non come complesso di dati e informazioni neutri tendente progressivamente al perfezionamento, ma come costruzione storica che nasconde un punto di vista parziale. Da ciò la trasformazione delle e dei discenti da soggetti passivi, ai quali viene trasmesso il sapere, a soggetti attivi, che dialogano con e agiscono in esso.
Il conseguimento di questi obiettivi deve necessariamente passare per una progettazione multi-, inter- e trans-disciplinare. Oltre a una revisione dei curricoli, c'è bisogno di guardare a una dimensione più ampia che riguardi le il linguaggio, il curricolo implicito, l'atteggiamento delle/dei docenti, oltre che l'uso di metodologie attive e una considerazione dell'esperienza di docenti e discenti come componente fondamentale dei processi di apprendimento[5]. La stessa revisione dei curricoli non dovrebbe prevedere semplicemente aggiunte o espansioni ma un ripensamento che investa nella loro totalità tutte le discipline insegnate, dalla matematica all'italiano, passando per le scienze e la storia[6]. Solo in questo quadro

[2] Il documento è disponibile qui https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/, consultato il 22.06.2021.
[3] Faccio riferimento all'importante progetto Polite, acronimo di Pari Opportunità nei LIbri di TEsto, che si colloca a cavallo tra xx° e xxi° secolo e alla recente proposta di legge *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale*, depositata il 6 agosto 2020.
[4] In particolare, sui testi per la primaria, si vedano Biemmi Irene, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2010, che contiene riferimenti alla produzione precedente, ma anche Corsini Cristiano, Scierri Irene D. M., *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*, Roma, Nuova Cultura, 2016; Serafini Elisabetta, «Che genere di storia? Indagine sui manuali di scuola primaria e secondaria di primo grado», in: Antoniazzi Anna, Lucenti Maria, *Tra storia e storie. Rappresentazioni di genere*, Parma, Junior, 2019, p. 65-86.
[5] Gamberi Cristina, «Ripensare la relazione educativa in un'ottica di genere. Riflessione teorica e strumenti operativi», in: Sapegno Maria Serena (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci, 2014, p. 13-22.
[6] Porzio Serravalle Ethel (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum*, 2 vol., Milano, Associazione Italiana Editori, 2000-2001.

possono maturare le competenze trasversali necessarie alla promozione delle pari opportunità. La storia e l'avvicinamento ai metodi della ricerca possono fornire degli strumenti specifici.

Storia, genere, didattica nella scuola primaria: questioni metodologiche

A partire dalla sottoscrizione del codice Polite, codice di autoregolamentazione per le pari opportunità nei libri di testo[7], i sussidiari della scuola primaria hanno iniziato a prendere maggiormente in considerazione la presenza femminile. Tuttavia, questa considerazione non ha colto le grandi trasformazioni che la storia delle donne e la storia di genere hanno introdotto nella ricerca storica e nel complesso dell'assetto disciplinare. Infatti, i limiti della presenza femminile nei libri di testo per la scuola primaria, oltre a essere legati a un dato quantitativo sconfortante, sono determinati anche dall'inserimento in riquadri a margine del profilo principale del testo, dal legame esclusivo con alcune tematiche (come l'abbigliamento, la cosmesi ecc.), dalla comparsa sporadica e intermittente, dalla riduzione a un modello unico per ogni quadro di civiltà (ad esempio, «La donna nella civiltà sumera»).
In realtà, rendere visibile la presenza delle donne nel passato ha significato e significa ancora oggi interrogare le fonti in modo differente, ri-valutare ambiti tradizionali della ricerca (storia politica, economica) o considerarne di nuovi (l'intimo, le emozioni, i corpi, le sessualità, la maternità), nella consapevolezza che anche il privato può essere oggetto di indagine storica, per gli uomini, per le donne e per gli altri generi. Ma anche riesaminare le cesure cronologiche, analizzare le relazioni sociali tra donne e uomini, per contestualizzare temporalmente e spazialmente elementi spesso ritenuti frutto dell'organizzazione naturale, compatibilmente con le specificità proprie di questo ordine di scuola.

Così come introdurre una prospettiva di genere nella relazione educativa significa dare maggiore spazio, in essa, alle soggettività e alle relazioni: includere l'esperienza nel processo di apprendimento, riconoscerne il valore e l'imprescindibilità da essa; nel caso in cui si utilizzino libri di testo, oltre che insegnare a conoscerli e adoperarli, presentarli come strumenti sì importanti ma parziali e discutibili; iniziare già dalla scuola primaria ad avvicinare bambine e bambini ai percorsi della ricerca storica, alle fonti, alle metodologie; presentare figure di storiche e storici e permettere di familiarizzare con il continuo aggiornamento della ricerca; proporre un racconto della storia inclusivo delle differenze e plurale, dal punto di vista del genere ma anche culturale, etnico, delle abilità, che parli di donne e uomini, ma anche di bambini/e e anziane/i e delle relazioni tra loro, delle trasformazioni dei ruoli nel tempo.
Generalmente, bambini e bambine arrivano nella scuola primaria con una sistemazione precisa dei ruoli di genere che il prosieguo dell'esperienza scolastica non fa che confermare. A loro avviso le donne sono poco presenti nei libri di storia perché in passato non facevano nulla di importante, oppure stavano in casa (anche in periodi in cui di una vera e propria casa non si può parlare), in una codificazione di pensieri che sottende alcune preoccupanti convinzioni: che alle donne non può essere attribuita nessuna azione rilevante in termini storici, che vi sono aspetti del passato più o meno importanti e che non sono tutti degni di passare alla storia. Queste idee tendono a cristallizzarsi nel tempo viziando la visione del passato ma anche il rapporto con la storia. Chi non è rappresentato nel racconto storico, vedendosi negate una genealogia e una memoria storica, avverte una dissonanza, che non sempre riconosce, tra sé e la storia studiata a scuola, allontanandosi da essa[8]; chi si trova a essere unico soggetto narrato diviene incapace di identificarsi nell'alterità, faticando a riconoscerla soggetto di diritti. Come si fa, concretamente, a invertire la rotta insegnando storia in una scuola primaria?

[7] Il codice si colloca nel più ampio progetto cui si è fatto cenno nella nota n. 3 e di cui si parla nel già citato Biemmi Irene, *Educazione sessista…*, p. 51-69.

[8] Sega Maria Teresa, «Ricerca storica delle donne e didattica della storia», in Baeri Emma (a cura di), *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993, p. 125.

Abbigliamento

Gli Egizi dedicavano molta attenzione all'abbigliamento. Le donne nobili indossavano una tunica aderente di lino, lunga fino alle caviglie, sostenuta all'altezza del petto da due fasce. Le lavoratrici, invece, portavano un comodo gonnellino fino al ginocchio e fasce sul petto. Gli uomini si vestivano con un telo drappeggiato, fermato sui fianchi da una cintura. Sia donne che uomini indossavano gioielli: il più comune era lo usek, un largo collare con più giri di perline. Al pari dei gioielli, le parrucche erano considerate preziose ed erano portate come elemento di prestigio.

Cura della persona

Le donne egizie si dipingevano le unghie e i palmi delle mani, usavano profumi e creme per rendere la pelle morbida. Gli Egizi, sia uomini sia donne, si proteggevano dal sole e dalle mosche spalmandosi sotto gli occhi una sostanza scura, il khol, che spesso era usata anche sugli occhi dei bambini, in quanto si pensava tenesse lontano il male.

L'alimentazione

La base dell'alimentazione era costituita da cereali: orzo, grano e farro, che veniva consumato dai ceti più bassi. Il pane si faceva aggiungendo alla farina l'acqua e un po' di sale e impastando a mano oppure, per grandi quantità, con i piedi dentro grandi recipienti.
I volatili rappresentavano una parte abbondante nell'alimentazione, come pure il pesce, fresco o seccato.
La bevanda forse più diffusa era la birra: i testi egiziani nominano la birra rossa, più dolce, e quella nera a più forte gradazione alcolica. Ma si beveva anche il vino, conservato in anfore di terracotta su cui era scritto il vigneto e l'anno della vendemmia.
Gli Egizi mangiavano senza posate usando le mani e accosciati su stuoie davanti a una piccola tavola bassa.

Studio ed espongo

- Dividetevi a coppie e leggete il testo sopra. Al termine ciascuno scrive alcune domande da porre all'altro. Rispondete a voce.

Immagine 1. *Che ne sai tu?* Sussidiario delle discipline per la classe quarta, Lisciani, Teramo, 2015, p. 39[9].

[9] Si veda Serafini Elisabetta, «Che genere di storia? …».

Preistoria, genere, didattica nella scuola primaria: possibili percorsi

Bambini e bambine, ragazzi e ragazze, arrivano a scuola con un loro bagaglio di conoscenze ed esperienze riconducibili alla loro cultura, alla loro religione, al loro genere, che non può essere ignorato ai fini di un apprendimento significativo e trasformativo. Per questa ragione, su ogni argomento, sarebbe bene ragionare insieme a partire da questionari iniziali e finali di valutazione e autovalutazione, che forniscano alla/al docente degli strumenti utili alla progettazione, al/alla discente uno sguardo metacognitivo sul proprio processo di apprendimento: poche domande introduttive che inducano a riflettere sulle proprie conoscenze relative a un determinato argomento e alla loro acquisizione, e conclusive per verificare la relazione tra queste e il percorso svolto a scuola.

Mi soffermerò su qualche esempio, che può essere presentato in classe a partire da domande-stimolo, significativo e utile a ribaltare convinzioni imprecise e abbastanza diffuse sulla Preistoria guardando a quel periodo in prospettiva di genere.

Sebbene l'ambito preistorico si presti molto bene a una ricostruzione del passato più «equa» dal punto di vista del genere, poiché le tracce che permettono di ricostruirla, a differenza delle testimonianze scritte, sono state indistintamente lasciate da donne e uomini, fino a quando le interpretazioni delle fonti venivano prodotte in un mondo il cui immaginario riconduceva solo al maschile l'ambito dell'agire, esso appariva come un mondo popolato di soli uomini. Questa è la visione che generalmente ne hanno bambine e bambini, con buona probabilità rafforzata dai libri di testo.

Un esempio paradigmatico di reinterpretazione di fonti già note alla luce di nuove conoscenze e strumentazioni riguarda le pitture rupestri del Paleolitico superiore (40'000-10'000 anni fa).

Qualche anno fa l'archeologo Dean Snow, della Pennsylvania State University, ha provveduto ad analizzare le impronte di mani tipiche delle pitture rupestri dell'Europa sud-occidentale (precisamente nord della Spagna e sud della Francia). Interpretazioni precedenti davano per scontato che a realizzarle fossero stati gli uomini cacciatori, che si ritenevano autori anche delle pitture di cui erano a margine e raffiguranti mammut, bisonti,

Immagine 2. Pittura rupestre, grotta di Chauvet (Francia), 33'000 anni fa circa, disponibile all'indirizzo: https://journals.openedition.org/palethnologie/876, consultato il 30.09.2021.

e altri animali. Snow ha invece potuto calcolare che quelle impronte appartengono a donne in due terzi dei casi.

Il dato di per sé non fornisce alcuna certezza ma è possibile ipotizzare che a eseguire le pitture rupestri spesso fossero le donne, poiché – pur essendo la caccia ai grandi animali condotta prevalentemente da uomini – anch'esse la conoscevano molto bene, visto che si occupavano della macellazione e della sistemazione delle carni[10]. In questo caso, l'attività con la classe può essere svolta partendo da un questionario basato sull'osservazione delle fonti, che stimoli la condivisione di conoscenze pregresse e/o la formulazione di ipotesi. La discussione potrebbe poi essere ampliata chiedendo se si conoscono figure di artiste del presente o del passato.

Altre recenti scoperte, come quelle relative al sito di Melka Kunture, in Etiopia, mettono in luce come la caccia, in Africa circa 700 000 anni fa, potesse essere un lavoro di squadra, nel quale erano coinvolti anche bambini e bambine che, seguendo gli adulti, apprendevano le tecniche necessarie alla sopravvivenza. In questo caso, visto che le impronte fossili, anche qualora ne fosse disponibile una riproduzione, sarebbero difficilmente intellegibili da bambine e bambini, si potrebbe lavorare a partire dalla lettura della rassegna stampa e la riflessione potrebbe essere condotta,

[10] Di Barbora Monica, «Fonti iconografiche», in: Bellucci Franca, Celi Alessandra F., Gazzetta Liviana (a cura di), *I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia*, Società Italiana delle Storiche, Roma, Biblink, 2019, p. 243-254.

sul lungo termine, sulle diverse declinazioni del concetto di pericolosità in relazione all'infanzia[11]. In questa sede non mi è possibile soffermarmi su altri esempi che richiederebbero trattazioni specifiche, ma approfitto per rimandare ad alcune tematiche affrontabili in prospettiva di genere in relazione agli obiettivi delle «Indicazioni nazionali»: la divisione dei ruoli nelle società basate sulla caccia e raccolta e in quelle agricole, i corredi funerari e la loro difficile attribuzione, il rapporto delle donne con il potere in età antica e le sue rappresentazioni, le questioni della cittadinanza nel mondo greco e in quello romano, il sistema onomastico romano, ma anche un'indagine sulle paleontologhe, archeologhe e storiche che hanno guardato al passato in cerca delle storie delle donne. È dunque possibile rileggere in varie direzioni il curricolo storico in prospettiva di genere, guardando a obiettivi disciplinari ma anche e soprattutto a competenze di cittadinanza.

[11] Per la rassegna stampa si veda: https://www.uniroma1.it/sites/default/files/field_file_allegati/segnalazione_dei_media_8.pdf, consultato il 27.06.2021.

L'autore

Elisabetta Serafini è docente nella scuola primaria. Ha conseguito un dottorato in Storia e scienze filosofico-sociali presso l'Università di Roma «Tor Vergata» ed è docente a contratto di Didattica della storia presso lo stesso ateneo. Si occupa di formazione docenti per la Società Italiana delle Storiche, nella quale è membro del direttivo. Coordina la collana di albi illustrati *Storie nella storia*, nata dalla collaborazione tra la SIS e la casa editrice Settenove e finalizzata alla divulgazione della storia delle donne e di genere.

https://mondodomani.academia.edu/elisabettaserafini

elisabetta.serafini@uniroma2.it

Riassunto

Nel sistema formativo italiano l'attenzione riservata all'ottica di genere risulta assai limitata: pochi elementi a essa riconducibili si riscontrano nelle *Indicazioni nazionali*, nei piani di formazione e aggiornamento del corpo docente e nei libri di testo. Nonostante ciò, sta crescendo nel tempo l'attenzione verso un approccio che includa e valorizzi le differenze di genere, sollecitata dal progredire degli studi e dai bisogni della società. Con questo articolo si intende proporre una riflessione sulle ricadute dell'impiego della categoria di genere nella relazione educativa e proporre possibili percorsi di storia delle donne e di genere nella scuola primaria.

Parole chiave

Didattica, Genere, Storia, Preistoria, Scuola primaria

Sonia Castro Mallamaci, Dipartimento formazione
e apprendimento, SUPSI

Battaglie per il riconoscimento dei diritti e rappresentazioni femminili tra la Rivoluzione francese e lo scoppio della Grande Guerra: un possibile itinerario didattico

Abstract

The article gives a brief introduction on methodological issues concerning gender history and, above all, an attempt to integrate women's history into current classroom practices. The learning activities cover the women's emancipation process from the French Revolution to the end of the 19th century, focusing on the struggle for political rights, working women or the image of women in different context.

Keywords

Fights, Rights, Women's emancipation process, 19th-20th Century

Le appendici di questo articolo sono disponibili su www.alphil.com

Mallamaci Sonia Castro, « Battaglie per il riconoscimento dei diritti e rappresentazioni femminili tra la Rivoluzione francese e lo scoppio della Grande Guerra: un possibile itinerario didattico », in *Didactica Historica 8/2022*, p. 119-125.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.119

Il presente contributo rappresenta una breve riflessione su questioni metodologiche inerenti alla storia di genere e, soprattutto, un tentativo di abbozzare una programmazione didattica di storia mista nelle scuole medie superiori. Sotto il profilo dei contenuti l'itinerario didattico ha ripercorso criticamente la questione dell'emancipazione femminile dalla Rivoluzione francese alla fine dell'Ottocento, delineando nel contempo alcune riflessioni metodologiche ed epistemologiche che si impongono nell'affrontare la questione. Il lavoro prende le mosse dal Settecento, in quanto si individuano in quel contesto storico, e precisamente nel pensiero illuministico, le fondamenta della questione della parità politica e sociale tra l'uomo e la donna nella società europea. Il percorso è ideato pensando a una classe del terzo anno del liceo (16-19 anni) ed è stato sperimentato presso il liceo cantonale di Lugano 1 (Ticino, Svizzera).

Il percorso didattico ideato, della durata di 10 ore-lezione, ha previsto una lezione introduttiva, sulla questione delle pari opportunità nella società contemporanea, per poi passare alla tematica delle donne nell'Ancien Régime. Successivamente altre lezioni hanno affrontato il tema della storia delle donne durante la Rivoluzione francese e la Restaurazione, nonché il ruolo della donna nella società industrializzata. Pur nella parzialità dei risultati ottenuti e delle proposte didattiche avanzate in queste pagine, l'itinerario vorrebbe rappresentare un esempio di una storia mista insegnata e pensata per le scuole medie superiori, che si presenti non tanto come momento di approfondimento affiancato al programma tradizionale, ma che possa rappresentare una vera e propria alternativa all'approccio finora prevalente. Così si è tentato di proporre le lezioni

dedicate alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* mediante un confronto con la *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina* di Olympe de Gouges, alla Restaurazione, focalizzando l'attenzione sulle figura di Cristina Trivulzio di Belgioioso[1] e infine trattando la creazione della società di massa nella seconda metà del XIX° secolo mediante l'analisi delle rappresentazioni femminili nella nascente società consumistica e i diritti del lavoro delle donne all'epoca dell'industrializzazione. Per il suo carattere innovativo una programmazione didattica mista necessita ovviamente di un impegno maggiore di quanto non sia possibile affrontare in questa sede. Vorrei però immaginare che l'interesse mostrato a più riprese da istituzioni vicine al mondo della scuola abbia come risultato finale l'inversione di tendenza nella manualistica tradizionale e la nascita di una maggiore sensibilità verso le tematiche di genere, sia tra il corpo docente, che nei diversi attori del mondo della scuola[2].

La questione di quanto la scuola possa incidere nella società in cui è inserita e contribuire ad accrescere un senso civico, promuovendo un'educazione alla cittadinanza, di cui la storia mista può essere una declinazione possibile, resta probabilmente il maggiore interrogativo e nel contempo la sfida principale che le istituzioni scolastiche si sono poste fin dalla loro affermazione in quanto istituzioni pubbliche nelle società democratiche contemporanee.

Un'occasione per ripensare la programmazione didattica

L'inclusione della storia di genere nella didattica avrà come risultato di ripensare in maniera critica la programmazione scolastica e quindi di rivedere i contenuti disciplinari della storia insegnata alla luce dei risultati dei filoni scientifici più innovativi. Insegnare e imparare la storia delle donne può, infatti, implicare la messa in discussione dei valori e delle convinzioni alla base della programmazione scolastica tradizionale.

L'introduzione della storia delle donne e di genere sarà, infatti, l'occasione per sottolineare il carattere selettivo e interpretativo della storia, in quanto disciplina che studia il passato alla luce delle necessità del presente, e quindi per mostrare agli studenti come concretamente i contenuti trasmessi in classe non siano immobili e dati una volta per tutte, ma piuttosto rappresentino il frutto di una continua rielaborazione del passato portata avanti con metodologie euristiche che si rinnovano continuamente e mediante l'utilizzo di fonti inesplorate. La *Dichiarazione dei diritti della donna e della cittadina* ha consentito in effetti di porre l'attenzione sui limiti dell'accezione dei diritti individuali affermatisi durante la Rivoluzione francese e poi costituzionalizzati nei secoli successivi.

La storia di genere può anche favorire il passaggio dalla storia politica, che appare tuttora l'approccio prevalente nei manuali scolastici – seppure sia evidente lo sforzo di superare quest'ottica e di calibrare maggiormente i diversi ambiti storici – alla storia economica e, soprattutto, a quella sociale e della mentalità. Essendo le donne rimaste escluse dalla partecipazione politica fino alla metà del XX° secolo, la storia di genere favorirà la messa a fuoco del rapporto tra il privato e il pubblico, delle relazioni tra i generi in questi due ambiti specifici. Ne fornisce un esempio la biografia di Cristina Trivulzio di Belgioioso, intellettuale e donna attiva sul fronte culturale, che sul finire della propria vita e sulla scorta della esperienza professionale preferì esortare le donne a ricoprire ruoli tradizionali, abbondonando scelte troppo ardite e controcorrente.

Oltre che porre gli insegnanti nella condizione di ripensare la programmazione didattica e pedagogica, l'introduzione della storia di genere nella

[1] Cristina Trivulzio di Belgioioso (Milano, 1808-1871), costantemente sorvegliata dalla spie austriache, nel 1830 lasciò clandestinamente Milano per dirigersi prima a Ginevra e poi a Lugano, beneficiando anche della cittadinanza svizzera della famiglia Trivulzio, di origini ticinesi, e contando sull'amicizia e sulla collaborazione di Stefano Franscini, da poco divenuto segretario di Stato, e Giacomo Luvini, presidente del nuovo Gran Consiglio, membro della dieta e colonnello federale. Cristina Trivulzio di Belgioioso si trovò così al centro delle vicende che videro il Canton Ticino diventare, negli anni della Restaurazione e in concomitanza con il Risorgimento italiano, una terra d'asilo per i numerosi esuli italiani, la cui attività politica e intellettuale veniva interdetta dalle autorità austriache (https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/013873, consultato il 29.06.2021).

[2] Si vedano al proposito le riflessioni di Zancarini-Fournel Michel, «La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 93, 2004, en ligne: https://journals.openedition.org/chrhc/1289, consultato il 28.9.2013 e Rouquier Annie, *Histoire des femmes/femmes dans l'histoire. Quelques documents pour un enseignement secondaire mixte*, reperibile all'indirizzo http://blog.ac-versailles.fr/lelu/public/Femmes/documents_pour_une_hist._des_femmes.pdf, consultato il 14.4.2014.

didattica potrebbe favorire una riflessione anche di carattere epistemologico sulla disciplina e contribuirebbe a spostare l'attenzione dalle conoscenze disciplinari verso un approccio in cui vengano maggiormente integrate le competenze, sia metodologiche e quindi procedurali, come saper distinguere i diversi piani dal sapere storiografico – politico, economico, sociale, della mentalità – che comportamentali, come considerare un punto di vista inusuale, riflettere sulla soggettività della rappresentazione del passato e sull'origine delle problematiche di genere ancora oggi presenti nella nostra società[3]. In relazione alle tematiche connesse precisamente con le pari opportunità, le fonti inerenti ai diritti del lavoro tratte da scritti di due protagoniste dei movimenti di emancipazione femminili, la socialista Anna Kuliscioff e la borghese liberale Anna Maria Mozzoni[4], forniscono un esempio di come questioni sorte all'inizio del XX° secolo siano tuttora attuali e capaci di alimentare un dibattito ancora controverso ai giorni nostri.

Verso una storia mista?

Adottare una visione che includa la storia di genere nella didattica e quindi nella storia insegnata significa in sostanza operare delle scelte sui contenuti disciplinari e non solamente giustapporre, qualora fosse possibile, la storia delle donne a fianco di quella tradizionale e prevalentemente maschile. Se prendiamo in considerazione quanto è stato fatto finora nei manuali scolastici, ci renderemmo subito conto come la questione non ha ancora trovato una sua sistemazione definitiva. I manuali più attenti alla dimensione di genere contengono solitamente delle schede di approfondimento o, nei migliori dei casi, dei dossier tematici, slegati dal corpo del testo, in cui si ripercorrono alcuni aspetti relativi alla storia delle donne in un determinato contesto storico e geografico. Anche i testi redatti da storiche tradizionalmente dedite ai *Gender Studies*, come Anna Bravo, Lucia Scaraffia e Anna Foa, non sono riuscite a dare risposte convincenti: nel manuale *I nuovi fili della memoria. Uomini e donne della storia*[5], seppur indichi nel titolo le donne quali protagoniste della storia narrata, la storia delle donne si dissolve, fino a diventare impercettibile, nei diversi capitoli, ricalcando in linea generale l'approccio adottato nei manuali tradizionali. Meritorio è senza dubbio il proposito di includere *de facto* la storia delle donne come parte integrante della storia insegnata, evitando quindi di relegarla in spazi residuali pensati *ad hoc*, ma il grado di raggiungimento degli obiettivi, anche in termini di diffusione dello strumento didattico, credo sia risultato nel complesso piuttosto limitato.

Di maggiore portata è il tentativo di scrivere una storia mista avanzato nel manuale francese, già citato, intitolato *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, promosso dall'associazione Mnémosyne. Il manuale, che costituisce ad oggi uno degli strumenti più originali in materia, è pensato non tanto come strumento rivolto agli allievi, quanto come una guida per i docenti che volessero avvicinarsi a una didattica mista[6].

Seppur la storia di genere abbia ormai raggiunto una posizione riconosciuta nel panorama storiografico la sua trasposizione didattica comporta non pochi problemi di natura metodologica. Affrontare una programmazione didattica improntata sulla storia mista significa, infatti, porsi delle domande di carattere metodologico ed euristico di un certo rilievo. Nella guida sull'insegnamento della storia delle donne destinata alle scuole di grado

[3] Non è un caso che il Consiglio della Cooperazione Culturale (CDCC), dipendente dal Consiglio d'Europa, nel 2000 abbia redatto una guida sull'insegnamento della storia delle donne destinata alle scuole di grado secondario nell'ambito del progetto «Imparare e insegnare la storia dell'Europa del XX° secolo» (https://rm.coe.int/1680494255, consultato il 30.06.2021. Il rapporto è stato redatto nel 2000) e in Francia sia stato pubblicato nel 2010 un manuale di storia mista, rivolto agli insegnanti e contenente delle proposte concrete per lo sviluppo di un percorso didattico (Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébaud Françoise (eds.), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010).

[4] Mozzoni Anna Maria, «La donna in faccia al progetto del nuovo Codice Civile Italiano», in: Guerra Elda (éd.), *Storia e cultura politica delle donne*, Bologna, Archetipolibri, 2008, p. 99-100; Kuliscioff Anna, «Il monopolio dell'uomo», Guerra Elda (éd.), in: *Storia e cultura politica* …, p. 103.

[5] Bravo Anna, Scaraffia Lucetta, Foa Anna, *I nuovi fili della storia. Uomini e donne nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

[6] Articolato in capitoli e dossier tematici, il manuale vuole fornire una selezione di materiali didattici suscettibili di più letture e adattabili ai diversi livelli scolastici, dalle scuole elementari a quelle medie superiori. L'opera offre quindi un utile strumento al docente intenzionato ad adottare una programmazione di storia mista.

Fig. 1: Manifesto pubblicitario per la lampadina Tungsram Tango, 1903.
L'invenzione di Edison del 1879 fu presto perfezionata e commercializzata. Questo manifesto reclamizza le lampadine della ditta Tungsram, una manifattura ungherese creata nel 1896 e acquisita quasi cento anni più tardi dalla statunitense General Electric[7].

secondario, elaborata nell'ambito del CDCC, si avanzano una serie di interrogativi significativi, come quelli esposti qui di seguito:

- L'evoluzione storica nel suo complesso ha sempre riguardato la vita delle donne? In che misura?
- La vita delle donne ha subito dei cambiamenti in maniera differente rispetto a quella degli uomini?
- La periodizzazione classica della storia europea resta valida se adottiamo una visione mista che tenga conto della storia delle donne?
- Attorno a quali tematiche si può declinare la storia delle donne? Lavoro, vita famigliare, vita politica, vita culturale, guerre/conflitti?[8]

Alla luce di queste considerazioni appare chiaramente quanto la programmazione didattica di storia mista comporti operazioni interpretative e selettive che vanno ben al di là della giustapposizione della storia delle donne a quella degli uomini, ma entrano nel vivo di questioni metodologiche importanti, quale la periodizzazione, la determinazione dell'oggetto storico, l'approccio storiografico, la visuale adottata, piuttosto che l'ottica, sincronica o diacronica, privilegiata, fino alla scelta delle fonti utilizzate (Fig. 1).

Il percorso didattico

I diversi approfondimenti previsti nel percorso didattico si sono articolati contemporaneamente secondo coordinate tematiche e spaziali diverse. Sotto il profilo geografico i contesti cui si è fatto riferimento, soprattutto attraverso il lavoro di analisi delle fonti, sono stati quello italiano, importante anche per la storia ticinese, vista la comunanza linguistica e culturale con la vicina penisola, nonché le relazioni culturali tra le due aree, quella svizzera e infine internazionale. Per quanto riguarda le tematiche affrontate in classe si è fatto riferimento a questioni inerenti ambiti diversi – come si è accennato in precedenza – dal diritto di famiglia, che ha negato a lungo alla donna un riconoscimento sociale e un'autonomia sul piano giuridico, alla questione della partecipazione politica, dal diritto del lavoro al ruolo delle donne nella società dell'epoca fino alla loro rappresentazione (Fig. 2).
La tematica è stata volutamente affrontata secondo visuali differenti, sia studiando figure esemplari di donne protagoniste del percorso di emancipazione femminile, sia mostrando paradossi e contraddizioni tra i profili biografici studiati e le relative posizioni in merito alla condizione delle donne; sia, infine, valutando le rappresentazioni e la costruzione dei ruoli maschile e femminile nella società europea contemporanea. Costante (Fig. 3) è stato anche il collegamento con l'attualità e le problematiche relative alle pari opportunità tra uomo e donna[9].

[7] Montanari Massimo, *Vivere nella storia,* 2, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 359.
[8] https://rm.coe.int/1680494255, consultato il 30.06.2021.
[9] Un allegato presente online contiene in sintesi gli interventi didattici sperimentati e l'elenco dei materiali utilizzati.

Fig. 2: Figurina Liebig della serie Giochi infantili III (Il gioco del cavalluccio), 1892[10].

Fig. 3: Manifesto per un magazzino di confezioni femminili e per l'infanzia, 1880 ca.[11].

Gli obiettivi del percorso

L'obiettivo del percorso didattico è quello di rendere consapevoli gli studenti che il cammino di emancipazione femminile ha avuto una sua evoluzione storica e che nel complesso si inserisce nella questione più ampia dell'affermazione dei diritti umani nel quadro della costruzione delle democrazie nell'Europa contemporanea. A tal fine il progetto prevede di analizzare alcune tematiche rilevanti per la storia di genere, come i ruoli famigliari e la posizione nel mondo del lavoro e nella politica, attraverso le quali è possibile avviare una riflessione che ancori la condizione attuale delle donne alle pratiche tradizionali del passato.

Sotto il profilo delle competenze disciplinari le lezioni si prefiggono di sviluppare negli allievi la capacità di analizzare e contestualizzare le discriminazioni attuate nei confronti delle donne nel XVII° e nel XIX° secolo fino ad abbracciare l'epoca contemporanea. Obiettivo non meno importante sarà quello di incrementare la capacità di analisi della fonte storica di diversa natura, iconografica e testuale, nonché quella di comprendere e scomporre un testo storiografico nelle sue parti essenziali. In quest'ambito specifico il percorso ha tenuto conto di un incremento graduale nel grado di competenze metodologiche, passando dall'analisi di una fonte testuale, al confronto tra due fonti coeve sempre testuali con l'aggiunta della lettura di un testo storiografico, fino all'esame di fonti di diversa tipologia, testuale e iconografica, nell'ambito di un lavoro laboratoriale (Fig. 4). Si è cercato in tal modo di accompagnare gli studenti verso l'acquisizione di un grado di autonomia sempre maggiore nell'analisi delle fonti storiche primarie e secondarie.

Dal punto di vista degli atteggiamenti, gli studenti alla fine del percorso didattico dovrebbero essere in grado di comprendere punti visuali differenti da quello prevalentemente adottato nel canone storiografico insegnato e di riflettere sulle discriminazioni verificatesi nei secoli ai danni delle donne. Comprendere la complessità della società nel passato, nonché l'origine di problematiche attuali, crediamo possa contribuire a dotare gli studenti di chiavi di lettura valide per intervenire nel dibattito sociale e culturale attuale in favore delle pari opportunità e, in generale, contro ogni forma di discriminazione.

[10] Montanari Massimo, *Vivere nella storia…*, p. 383.
[11] Montanari Massimo, *Vivere nella storia…*, p. 378.

Fig. 4: Manifesto pubblicitario del Moulin Rouge realizzato dal pittore francese Henri de Toulouse-Lautrec nel 1891[12].

Bilancio

Dal breve sondaggio sottoposto agli studenti è possibile affermare che la quasi totalità di loro si è espressa favorevolmente, trovando le attività proposte originali, per il taglio inconsueto adottato, ma anche perché molto attuali. Sotto il profilo delle reazioni provenienti dalla classe si sono anche presentati momenti di tensione, di non sempre facile gestione. In particolar modo alcuni studenti, per lo più maschi, ma non solo, tendevano a giustificare un modello famigliare tradizionale, imperniato sul ruolo della donna casalinga e madre. Alcune attività, soprattutto quelle rivolte alla rappresentazione del genere femminile, suscitavano imbarazzo e irritazione, e tentativi di giustificazione, quasi si dovessero difendere da accuse o tentativi di imporre modelli unici di comportamento o riferimento ideale.

Questi episodi mi hanno indotta a porre particolare attenzione ad attività didattiche che entrano nel merito di questioni socialmente vive e che possono trovare una risonanza particolare nei vissuti personali dei nostri allievi. Quello dei *Gender Studies* è sicuramente un terreno fertile per animare un dibattito sull'evoluzione dei modelli, delle rappresentazioni dei ruoli maschile e femminile e di come questi si inseriscano nella società e nei diversi contesti storici. La difficoltà nell'affrontare determinate tematiche non deve indurci a eludere il problema, quanto piuttosto a cercare modalità e approcci didattici che ci consentano di trasformare queste occasioni in un processo di apprendimento, che sarà tanto più efficace quanto più toccherà questioni vive e controverse.

[12] Montanari Massimo, *Vivere nella storia*…, p. 378.

L'autore

Sonia Castro Mallamaci ha conseguito il dottorato di ricerca in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea presso l'Università di Pavia. Attualmente è professoressa aggiunta di Didattica della storia presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI, dove è responsabile del Diploma di insegnamento per le scuole di maturità. È titolare di un corso di Storia contemporanea presso l'Università della Svizzera italiana e insegna Storia presso il Liceo cantonale di Lugano.

Sonia.Castro@supsi.ch

Riassunto

L'articolo contiene una breve riflessione su questioni metodologiche inerenti alla storia di genere e, soprattutto, un tentativo di abbozzare una programmazione didattica di storia mista nelle scuole medie superiori. L'itinerario didattico proposto ripercorre criticamente la questione dell'emancipazione femminile dalla Rivoluzione francese, in quanto si individuano in quel contesto storico le fondamenta della questione della parità politica e sociale tra l'uomo e la donna, alla fine del XIX° secolo, focalizzando l'attenzione sul ruolo e le rappresentazioni femminili delle donne nella società industrializzata e nella nascente società di massa.

Parole-chiave

Battaglie, Diritti, Rappresentazioni femminili, XIX°-XX° secolo

Aline Bruchez-Bérard, Collège de Cheseaux-sur-Lausanne, canton de Vaud
Sophie Ramel, Collège de Prilly, canton de Vaud

Quand l'histoire du genre est enseignée au cycle 3

Abstract

The teaching of gender history is now considered an essential aspect of the school curriculum. The question arose as to what material to offer teachers, since the tools currently used in the classroom were not designed with this in mind. Two teachers from the canton of Vaud and a group of experts were commissioned to create nine teaching sequences for the different levels of cycle 3. This article first presents the aims of these new resources, and then the articulation and content of these teaching sequences.

Keywords

Gender history, Women's history, Secondary school, Gender at school, Teaching sequences

Enseigner le genre, pourquoi ?

L'école a plusieurs missions dont notamment celle de transmettre un savoir et celle d'inclure. Le mot « inclusion » renvoie généralement aux différences ethniques, culturelles et intellectuelles, mais plus rarement à la notion de genre. Celle-ci semble probablement être de l'ordre de l'acquis dans le domaine scolaire, avec des programmes identiques pour les filles et les garçons. Pourtant, de nombreuses études montrent que les manuels scolaires ne transmettent pas de valeurs égalitaires et présentent encore trop souvent des stéréotypes de genre. L'enseignement de l'histoire n'échappe pas à cette réalité. L'histoire des femmes n'est que succinctement traitée dans les manuels et ce, le plus souvent, à travers de grandes figures féminines. Les stéréotypes de genre sont fréquents dans des illustrations ou dans le traitement de l'information, à cela s'ajoute le fait que l'enseignement de certaines périodes historiques délaisse totalement l'histoire des femmes. Pourtant, comme l'expliquent Rey et Staszewski :

> « *L'enseignement de l'histoire peut être un moyen de former à l'exercice de la citoyenneté active, d'une part en faisant acquérir des concepts qui permettent de comprendre la réalité sociale, d'autre part en montrant la manière dont les individus et les groupes peuvent avoir une action sur le cours de l'histoire* »[1].

C'est donc un moyen précieux pour transmettre, dès le plus jeune âge, une vision paritaire dans les domaines civique, juridique et social.

Bruchez-Bérard Aline et Ramel Sophie, « Quand l'histoire du genre est enseignée au cycle 3 », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 127-133.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.127

[1] Rey Bernard, Staszewski Michel, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 211.

Tableau 1 : Ce tableau résume les thématiques parmi lesquelles les enseignant·e·s sont libres de faire le choix des sujets traités en classe. Il peut se lire de manière horizontale ou verticale.

	9e	10e	11e
Famille	Les unions conjugales dans la Grèce antique	Le divorce aux XVIIIe et XIXe siècles	L'émancipation des femmes des années 70
Éducation	L'éducation à l'époque médiévale	La chasse aux sorcières et sorciers	L'évolution des pratiques sportives
Travail	Le travail des femmes au Moyen Âge	Être esclave dans les Amériques	*Mujeres Libres,* les femmes durant la Guerre d'Espagne

Le Plan d'études romand (PER) invite les enseignant·e·s d'histoire du cycle 3 à aborder de manière transversale « La place de la femme dans l'histoire » et « La conquête de l'égalité des droits »[2]. C'est un vaste programme qui leur est donc proposé. Dès lors, il est important de se demander quelle formation et quel matériel sont mis à leur disposition pour transmettre ce savoir. À la Haute école pédagogique Vaud (HEPL), les étudiant·e·s sont sensibilisé·e·s à travers certains cours à l'approche interculturelle de l'éducation, et pourtant la question du genre dans le milieu scolaire n'y est que très peu abordée. Les futur·e·s enseignant·e·s n'ont donc pas forcément les outils nécessaires pour transmettre des valeurs égalitaires, et plus particulièrement pour détecter les éventuels stéréotypes de genre existants dans leurs supports de cours. Ceci est le cas dans les moyens d'enseignement romands (MER) 9-11 qui ont dû répondre à de nombreuses contraintes et ne laissent, malheureusement, que peu de place à l'analyse de sources émanant ou traitant des femmes. C'est pourquoi le Département de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (DGEO) a mandaté deux enseignantes du secondaire I et des expert·e·s scientifiques pour rédiger des séquences complémentaires axées sur l'histoire du genre afin de promouvoir l'égalité entre filles et garçons dans les cours d'histoire[3].

Genre et histoire, de l'Antiquité à nos jours

Ces ressources complémentaires vaudoises se présentent, pour chacun des degrés du cycle 3 (secondaire I), sous la forme d'un fichier détachable qui comprend trois séquences didactiques, de longueur plus ou moins égale. Elles sont en cohérence avec les progressions du PER. Elles ne doivent pas être considérées comme un ajout, mais peuvent être mises en lien et/ou intégrées aux thématiques proposées par les MER, dont elles reprennent les caractéristiques graphiques. L'enseignant·e aura donc une totale liberté d'utilisation au sein de sa classe ou selon les recommandations de son établissement. Ces séquences se veulent accessibles aux élèves aussi bien de voie prégymnasiale (VP) que de voie générale (VG) avec une attention particulière à leur « dys-compatibilité » dans la mesure du possible. C'est pourquoi, les démarches de l'historien·ne sont abordées, et ce tout au long des séquences, en cohérence avec ce qui est attendu dans le PER pour le cycle 3. Les séquences sont indépendantes les unes des autres, et abordent trois grands axes, qui sont repris pour les trois années du cycle : la famille, l'éducation et le travail.

À travers les thèmes choisis, les neuf séquences cherchent à faire comprendre et à mettre en évidence les continuités, mais également les ruptures entre le passé et le présent dans la

[2] CIIP, *Plan d'études romand*, 2010, p. 92.

[3] La réalisation de ces ressources a été encadrée par Valérie Opériol, didacticienne genevoise spécialisée dans l'enseignement du genre en classe d'histoire ainsi qu'Étienne Honoré et Ismaël Zosso-Francolini, didacticiens à la HEP Vaud en charge de la formation des enseignant·e·s d'histoire du secondaire I.

1] Le sabbat des sorcières

1 « Le diable au sabbat à Genève », Johann Jakob Wick, *Wickiana*, dessin, XVIe siècle.

Fig. 1

problématique du genre. Elles cherchent à faire émerger les mécanismes du pouvoir dans les sociétés du passé et d'aujourd'hui, plus particulièrement ceux de la domination masculine, mais également ceux du statut social incombé aux femmes. Selon une perspective sociologique, les différences se construisent toujours par rapport à un·e autre, raison pour laquelle les apprentissages des comportements socialement attendus des femmes sont analysés et déconstruits afin de montrer aux élèves qu'il s'agit bien de construction sociale.

Toutes les séquences ont une structure similaire qui se présente sous forme de parcours. Elles débutent avec une mise en contexte de quelques lignes comprenant une ou plusieurs questions qui ont pour but de susciter l'intérêt des élèves. Elles proposent ensuite un nombre restreint de sources qui sont travaillées de manière approfondie à travers un questionnement partant de considérations générales pour aller vers une approche plus précise du genre. Ces sources ont été sélectionnées afin de rendre le rôle des femmes plus visible dans l'histoire. Il ne s'agit pas de parler de quelques personnages féminins, mais de construire un récit et de questionner le rôle des femmes du peuple et de la noblesse durant certaines époques historiques. Lorsque cela est possible, les documents émanent directement de femmes. La pluralité des échelles géographiques a également été prise en compte comme axe de réflexion afin de faire travailler les élèves sur des sources à la fois locales, européennes ou extraeuropéennes.

Les figures 1 à 3 sont issues de la séquence « La chasse aux sorcières et sorciers » de 10e année. Elles illustrent le travail approfondi autour de deux sources grâce à des activités variées fonctionnant sur un modèle spiralaire, à la fois sur le niveau de difficulté des questions qui augmente au fur et à mesure des exercices,

2

« Perrissone [...] confessa spontanément que c'était vrai qu'elle avait été dans la secte des hérétiques sur le Mont de Blonay, et cela de nuit, vers minuit. [...] Interrogée pour savoir comment elle voyait dans cet endroit et sur ce qu'ils y faisaient, l'accusée confessa qu'ils voyaient grâce à quelques petites chandelles, qui émettaient une lumière ou une flamme bleue, et qu'ils y menaient une bonne fête. [...] Interrogée sur la viande qu'ils mangeaient, elle dit – bien que difficilement – que c'était de la chair d'enfants. »

« Elle dit encore que le diable avait une voix rauque ; il l'a touchée lors de son entrée dans la secte ; il était froid et avait un aspect très horrible. Le diable exigeait de ceux qui étaient dans la secte qu'ils fassent beaucoup de mal, c'est-à-dire qu'ils tuent des enfants et produisent la grêle. »

« Elle dit qu'elle avait réellement prêté hommage au diable, qui était sous la forme d'un homme au premier abord, [...] il s'est soudainement transformé, abandonnant la forme humaine pour celle d'un ours dont elle a embrassé le cul. »

Actes du procès de Perrissone Gappit, 1465

a] Entoure sur l'image du doc. 1 les éléments que tu retrouves dans le doc. 2. Nomme-les :

b] Dans quel lieu se situe le sabbat représenté dans le :

doc. 1 : _____ doc. 2 : _____

Quel est le point commun entre ces deux endroits ?

c] Identifie et note les éléments qui montrent que la scène représentée dans le doc. 1 appartient au surnaturel démoniaque.

Fig. 2

d] Parmi les personnages présents sur l'image (doc. 1), quelle population est davantage représentée ? Coche la bonne réponse :

☐ femmes ☐ hommes

e] Parmi cette liste d'accusations généralement attribuées aux sorcières et sorciers, coche en te référant au doc. 2, si elles concernent les femmes, puis écris les citations qui t'ont permis de faire ton choix.

	♀	Citations
Appartenance à une secte		
Crime d'infanticide[3]		
Guérisseur·euse		
Hérésie, idolâtrie[4]		
Luxure[5]		
Maléfice[6]		
Vol nocturne		

Fig. 3

et le questionnement historique qui aboutit à une réflexion et à une analyse plus genrée.

Dans les premiers exercices qui concernent la figure 1, « Le diable au sabbat à Genève », dessin de Johann Jakob Wick, les élèves doivent effectuer une comparaison entre l'image et un extrait de procès de Perrissone Gappit (fig. 2)[4]. Ils doivent, tout d'abord, entourer sur le document iconographique, les éléments qu'ils retrouvent dans l'audience, puis indiquer le lieu où se déroule le sabbat représenté dans les deux sources (fig. 2). Après cette phase d'identification et de compréhension des sources, les élèves sont amenés à réfléchir plus précisément sur la question de genre en remarquant par exemple qu'il y a plus de femmes sur le dessin (fig. 3). Ceci a pour but de montrer que le stéréotype de la « sorcière » est déjà bien ancré dans les mentalités de l'époque, et que les accusations à l'encontre des sorciers et sorcières étaient ciblées selon le sexe de ceux-ci.

Chaque séquence contient également un espace dédié à la discussion qui se présente sous la forme d'un encadré en pointillé et que l'enseignant·e est libre de faire compléter comme il·elle le désire (texte guidé ou libre, mots-clés, schémas, etc.) tout en ayant à disposition le soutien du guide didactique pour ne pas être seul·e dans la démarche proposée. Ces espaces sont introduits par un questionnement qui doit être co-construit entre les

[4] Le procès de Perrissone Gappit s'est déroulé à Châtel-Saint-Denis en 1465. À la suite des témoignages de son époux, de son beau-fils et d'une voisine, elle est interrogée, torturée, puis conduite au bûcher.

Fig. 4 : Extrait de la séquence « L'éducation au Moyen Âge » de 9e année. Il illustre la complexité de la donnée, ainsi que la réponse qui en découle.

enseignant·e·s et les élèves, car, souvent trop complexes, ces réflexions ne peuvent que rarement être élaborées par les élèves seul·e·s. Elles ont pour but de favoriser les échanges au sein de la classe autour d'un sujet donné en rapport avec la thématique. Ainsi, la problématique du genre permet de viser des finalités d'éducation à la citoyenneté et au débat démocratique. Il ne s'agit pas pour l'enseignant·e de faire passer ses propres idées ou de transformer le cours en discours militant, mais de permettre aux élèves d'initier et d'approfondir une réflexion autour du genre.

Comme évoqué précédemment, les enseignant·e·s sont accompagné·e·s pour la préparation de leurs leçons : les séquences, conçues pour être clés en main, sont accompagnées d'un corrigé fourni en annexe et d'un guide didactique complet. Afin d'éviter la multiplication des supports, le guide didactique comprend toutes les informations nécessaires aux enseignant·e·s : choix du sujet, objectifs en lien avec le PER, liens possibles avec les MER, contexte historique développé, activités d'amorce, informations sur chaque source, pistes pour les espaces de discussion et activités complémentaires ou de développement (« *Pour aller plus loin* »). Ce guide didactique a été conçu pour des enseignant·e·s qui ne sont pas tou·te·s spécialistes d'histoire, il a donc été construit pour donner un maximum d'informations sur les thématiques et les documents afin de les aider et de les guider dans leur choix et la mise en œuvre des activités. Ces séquences d'enseignement vaudoises ont donc pour objectif de fournir du matériel aux enseignant·e·s qui souhaitent aborder l'histoire des femmes avec quelques thématiques illustrant

les conceptions de genre à travers le passé. Tout comme les MER, des choix ont dû être faits de la part de l'équipe rédactionnelle, car il ne s'agissait pas de faire un récit linéaire de l'histoire des femmes. Comme le souligne en introduction Valérie Opériol, ces séquences ont pour but de proposer des thématiques de genre afin de

« *mieux équilibrer les savoirs enseignés et d'offrir davantage de modèles d'identification aux filles. C'est une manière de lutter contre les inégalités propres au système éducatif, qui, au travers des supports didactiques, continue de transmettre des contenus à dominante masculine et empreints de stéréotypes de sexes* ».

Les autrices

Aline Bruchez-Bérard et **Sophie Ramel** sont enseignantes d'histoire respectivement aux collèges de Cheseaux-sur-Lausanne et de Prilly. Diplômées d'un master d'Histoire et d'un master d'Enseignement secondaire I & II, elles sont actuellement les rédactrices des séquences vaudoises de l'enseignement de l'histoire pour le cycle 3 (9-11).

aline.bruchez@edu-vd.ch

sophie.ramel@edu-vd.ch

Résumé

L'enseignement de l'histoire du genre est considéré aujourd'hui comme un aspect essentiel dans le cursus scolaire. La question s'est donc posée de savoir quel matériel proposer aux enseignant·e·s puisque les outils actuellement utilisés en classe n'ont pas été réalisés dans ce sens. Deux enseignantes du canton de Vaud et un groupe d'expert·e·s ont été mandaté·e·s pour créer neuf séquences d'enseignement destinées aux différents degrés du cycle 3. Cet article présente dans un premier temps, les buts de ces nouvelles ressources, puis, dans un second temps, l'articulation et le contenu de ces séquences d'enseignement.

Mots-clés

Histoire du genre, Histoire des femmes, Secondaire I, Genre à l'école, Séquences d'enseignement

Béatrice Ziegler, PH-FHNW, Aarau

Das Thema «Frauenstimmrecht» in den LP21-basierten Geschichtslehrmitteln

Abstract

The 50th anniversary of the 1971 vote that introduced electoral and voting rights for Swiss women is a sticking point for the country, as only two European countries granted women political rights even later. For the struggle of women and the women's movement, however, the vote is a milestone in the fight for gender justice in Switzerland. The article describes how the topic was integrated into the Swiss-German curriculum (LP21) and into the teaching materials adapted to it, and thus shows which orientation offers are suggested to teachers.

Keywords

Women's suffrage, Switzerland, Jubilee, Curriculum, History textbooks, Orientation offers

Eine lange Version dieses Artikels ist verfgbar unter www.alphil.com

Das Jubiläum

Bislang wird wenig deutlich, ob sich die Schweiz des Anlasses rühmen möchte, dass das männliche «*Stimmvolk*» der Schweiz vor 50 Jahren beschloss, den Schweizerinnen die Mitsprache bei Wahlen und Abstimmungen zu gewähren.[1] Grund zur Verlegenheit besteht bekanntlich, denn es gibt kaum ein europäisches Land,[2] das Frauen länger als «*Bürger zweiter Klasse*» behandelt hat. Als «*wichtig*» wird die Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen allemal gehandelt, aber bei den meisten feierlichen Anlässen sind es Frauen, die das Jubiläum organisieren, patronisieren und repräsentieren. Die Symbolik ist klar, das Jahr 1971 soll in Erinnerung bleiben, aber wollen wirklich alle feiern?

Für die unterschiedlichsten Gruppierungen und Organisationen der Frauenbewegung besteht durchaus ein Grund zum Feiern: 1971 teilte das männliche Staatsvolk seine (direkt-)demokratische Macht. Dass es zehn Jahre danach zudem gelang, den Gleichheitsartikel in der Verfassung zu verankern,[3] erhöhte die Möglichkeiten, den Kampf um die Besserstellung der Frauen wirkungsvoll fortzuführen. Die beiden Abstimmungssiege waren aber lediglich Meilensteine auf dem bis heute mühseligen Kampf um die Gleichheit der Geschlechter, etwa in Fragen des Zivilrechts, des Arbeitsrechts, der Teilung wirtschaftlicher Macht

[1] Vgl. Voegeli Yvonne, «Frauenstimmrecht», in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, 26.01.2021. https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010380/2021-01-26/, konsultiert am 04.06.2021.

[2] In Portugal wurde die Diktatur 1974 mit der Nelkenrevolution beendet und das allgemeine Wahlrecht eingeführt. In Liechtenstein wurde es 1984 eingeführt.

[3] Abstimmung vom 14.06.1981. Joris Elisabeth, «Gleichstellung», in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, 04.02.2021. https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016499/2021-02-04/#HDerlangeWegzurrechtlichenGleichstellung, konsultiert am 04.06.2021.

Ziegler Béatrice, « Das Thema "Frauenstimmrecht" in den LP21-basierten Geschichtslehrmitteln », in *Didactica Historica 8/2022*, S. 135-141.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.135

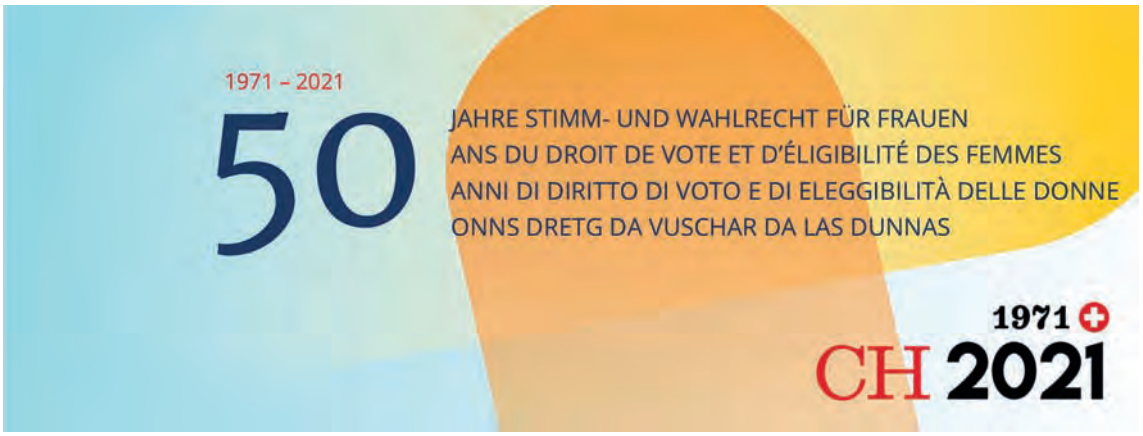


Abb. 1: Banner der Aktionsplattform des Vereins CH2021.
https://ch2021.ch/wp-content/uploads/2021/01/Banner_CH2021.jpg [29.06.2021].

u. a. m. Das Jubiläum besitzt also eine doppelte Perspektive: Zum einen blickt die Frauenbewegung im Bewusstsein des Erfolgs zurück, feiert entsprechend die politische Gleichberechtigung und ehrt die Vordenkerinnen und Pionierinnen des Kampfs. Zum anderen bleiben aber auch die Demütigungen, Zurücksetzungen und Diffamierungen wach. Die immer grosse Gegnerschaft, wenn es darum gegangen ist, einen nächsten Schritt zu tun, ist ihr allgegenwärtig (vgl. Abb. 1). Diese viel zu lange Geschichte schürt die Ungeduld der Frauen, die Geschlechtergerechtigkeit durchzusetzen und die gleiche Teilhabe an den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Institutionen, Prozessen und Erträgen zu erlangen. Die symbolische Doppelung des Jubiläums in einem Jahr, das gezeichnet ist von der COVID19-Pandemie, wird überdeutlich mit dem Parodoxon, dass mit den vielen lobenden Worten die Weigerung einhergeht, endlich etwas gegen die harten Arbeitsbedingungen und ungenügenden Löhne für – vorrangig – Frauen zu unternehmen, die in der Pflege von Kranken und Pflegebedürftigen grosse Leistungen erbringen. Der Slogan «*Klatschen ist nicht genug*»[4] entlarvt die zynische Tradition der verbalen Anerkennung weiblichen gesellschaftlichen Engagements bei gleichzeitiger Verweigerung angemessener ökonomischer Abgeltung. Die Frauenbewegung weiss, warum sie das 50-Jahre-Jubiläum ins Bewusstsein ruft! Und die offizielle Schweiz?

Dieser Beitrag will zeigen, welchen Platz und welche Funktion die offizielle Schweiz dem Gedenken an die beschämend späte Gewährung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen und an den hartnäckigen Einsatz der Frauenbewegung für dasselbe im schulischen Geschichtsunterricht zuweist.[5] Denn dort wird ein wichtiger Grundstein dafür gelegt, welchen Platz die Gesellschaft auch weiterhin diesem Kampf um Grundrechte beimessen wird.

Es ist die «*offizielle Schweiz*», in diesem Fall eine von den Kantonen beauftragte und beaufsichtigte Gruppe von Expert*innen für das Lernen in der Schule, die die aktuellen Lehrpläne für die Volksschule erarbeitet, und die sie 2014 für die Einführung durch die einzelnen Kantone freigab. Lehrpläne gehorchen vielfältigen Logiken und unterliegen unterschiedlichsten Einflüssen. Am Schluss aber werden sie von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren

[4] Wie in anderen Ländern Europas zollte die Bevölkerung schweizerischer Städte dem Engagement von ärztlichem und pflegendem Personal im Kampf gegen COVID19 mit Applaus auf den Balkonen Anerkennung. Daran anknüpfend stellte das Pflegepersonal in mehreren Ländern seine arbeitsrechtlichen Forderungen unter das zitierte Motto, beim Schweizerischen Gewerkschaftsbund mit «*Klatschen reicht nicht*». https://www.sgb.ch/corona-virus/details/bessere-arbeitsbedingungen-mehr-anerkennung-jetzt-endlich-eine-aufwertung-der-pflege, konsultiert am 04.06.2021.

[5] Dieser Beitrag stellt eine überarbeitete Fassung dar von Ziegler Béatrice, «Kampf der Frauen für ihre Rechte in der Schweiz. Was lernen heutige Jugendliche darüber?», in: *FemInfo* 57, 2021, S. 11-16. Dort wurden lediglich zwei Lehrmittel untersucht, *Durchblick* ist noch nicht berücksichtigt.

gutgeheissen.[6] In diesem Sinn repräsentiert der aktuelle deutschschweizerische Lehrplan LP21 auf der Sek I-Stufe das, was in der (Deutsch-) Schweiz Kinder und Jugendliche über den Kampf der Frauenbewegung um das Stimm- und Wahlrecht bzw. die Rechte der Frauen lernen sollen.[7] Unterricht ist aber nicht einfach ein Vollziehen des Lehrplans. Insbesondere von den Lehrmitteln wird er konkretisiert und den Lehrpersonen für die Planung von Unterricht verdeutlicht. Für die Einführung des LP21 wurden drei Geschichtslehrmittel entwickelt. Davon sind zwei vollständig in der Schweiz erarbeitet und eines von einem «*interkantonalen Autorenteam*» in Deutschland herausgegeben worden.[8]

Weder Lehrpläne noch Lehrmittel geben darüber Auskunft, was im Unterricht tatsächlich passiert. Mit der vorliegenden Untersuchung wird lediglich deutlich, auf welchen zentralen Grundlagen Lehrpersonen ihren Unterricht vorbereiten und durchführen. Sie müssen, sich orientierend an Lehrplan und Lehrmitteln, aufgrund heterogener Schülerschaft, unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Aktualitäten und Bedeutsamkeiten, entscheiden, wie sie die Möglichkeiten des Lehrplans und der Lehrmittel nutzen wollen.[9]

«*Frauenstimmrecht*» – «*Wichtiges Ereignis der Schweizer Geschichte*»

Das «*Frauenstimmrecht*» wird im Lehrplan für die Sek I-Stufe unter den wichtigen Ereignissen der Schweizer Geschichte aufgeführt. Einerseits sollen Schüler*innen «*Ursache, Verlauf und Folgen aufzeigen*» können.[10] Andererseits sollen Schüler*innen «*Schweizerinnen und Schweizer porträtieren können, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Zusammenlebens oder der sozialen Gerechtigkeit in der Schweiz und der Welt geleistet haben*». Unter den vorgeschlagenen Personen sind Emilie Kempin-Spyri, Marie Heim-Vögtlin, Gertrud Kurz und Emilie Lieberherr.[11]

Es ist die im Lehrplan 21 als Leitidee verankerte Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die Hinweise darauf gibt, wie Unterricht zu «*Geschlechter und Gleichstellung*» ausgerichtet werden könnte: «*Das Thema leistet einen Beitrag zur Umsetzung der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in Familie, Ausbildung und Arbeit. Es befasst sich mit Wahrnehmung und Umgang mit Geschlecht und Rollen in der Gesellschaft…*».[12] Damit wird die orientierende Funktion von Geschichte («*Was ist gut für mich und für uns in Gegenwart und Zukunft?*»[13]) (auch) auf die Gleichstellung gelenkt, was bedeutet, dass das historische Thema der Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen 1971 in den Kontext der Gleichstellung der Geschlechter gestellt werden kann.

Keine Frage: Eine Lehrperson kann also die Thematik für ihren Unterricht wählen und eine Lerngelegenheit über den Zusammenhang zwischen dem Recht wählen und abstimmen zu dürfen und der Gleichstellung gestalten. Sie kann wichtige Eckpunkte der Geschichte des «Frauenstimmrechts» benennen und am Beispiel einer Frauenrechtlerin verdeutlichen, welchen Kampf es für dessen Einführung brauchte. Aber Lehrpersonen sind frei, zugunsten anderer Gewichtungen das Thema wegzulassen.

---

[6] Künzli Rudolf, Fries Anna-Verena, Hürlimann Werner, *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Beltz, 2013. Im Falle der sprachregionalen Lehrpläne die Konferenz der Repräsentanten der involvierten Kantone.

[7] https://www.lehrplan21.ch/, konsultiert am 11.01.2021.

[8] *Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik*. Zürich, LMV, 2017. *zeitreise. Das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften»*, Bd. 3. Baar, Klett, 2018. *Durchblick. Geografie. Geschichte*. Bd. 2. Braunschweig: Westermann, 2017.

[9] Während hier im Wesentlichen das inhaltliche Angebot der Lehrmittel betrachtet wird, befasst sich längere Beitrag Béatrice Ziegler und Martin Nitsche auf der Grundlage der Arbeitsaufträge zusätzlich damit, welche Kompetenzen Lernende an Thema «Frauenstimmrecht» entwickeln sollen und was dies für die Thematik bedeutet.

[10] LP21, Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) 5.1.c. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|5|0|1, konsultiert am 11.01.2021.

[11] LP21, RZG 5.3.c. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|5|0|3, konsultiert am 11.01.2021.

[12] LP21, Bildung für Nachhaltige Entwicklung. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|4, konsultiert am 11.01.2021.

[13] LP21, NMM, Didaktische Hinweise. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3, konsultiert am 11.01.2021.

Die Interpretation des «*wichtigen Ereignisses*» in den Lehrmitteln

In den drei Lehrmitteln wird das Thema «*Frauenstimmrecht*» als sehr unterschiedliche Lerngelegenheit angelegt. In *Durchblick* wird das Ereignis als Beispiel dafür präsentiert, wie wirtschaftlicher und sozialer Wandel konflikthaft veränderte Werthaltungen produziert. *Zeitreise* erzählt eine Fortschrittsgeschichte des zunehmenden Ausbaus der Demokratie und legt nahe, dass einzelne, vorbildhafte Menschen diesen Fortschritt mitgestaltet haben. *Gesellschaften im Wandel (GiW)* stellt die schrittweise Erlangung der Geschlechtergleichheit als die Folge eines nicht abbrechenden und unabgeschlossenen politischen Kampfs der Frauen dar, für den Schüler*innen in kleinen Schritten konkret methodisch befähigt werden[14].

Zeitreise 3 widmet der politischen Gleichberechtigung und der Gleichstellung eine Doppelseite.[15] 1971 ist darin eine Etappe; einige Errungenschaften und noch heute bestehende Defizite werden aufgezählt. In dieser Erzählung werden Iris und Peter von Roten als Paar vorgestellt, das «*seiner Zeit weit voraus war*» und Männer und Frauen provozierte. Quellenausschnitte und dazugehörige Aufgabenstellungen erlauben den Nachvollzug dieser Aussagen, verlangen, die genannten Ereignisse in eine Chronologie zu bringen, aber auch, die Haltung der von Rotens mit dem Gleichheitsartikel zu vergleichen.

Während *zeitreise* das Konzept verfolgt, die Lehrplanthemen knapp zu halten und darauf zu setzen, dass möglichst alle tatsächlich im Unterricht behandelt werden,[16] ergänzt *GiW* dieses Ziel mit demjenigen, für eine vertiefte Behandlung mehr Material anzubieten. Damit sollen Lehrpersonen Schwerpunkte setzen, aber auch Verbindungslinien zwischen verschiedenen Themen ziehen können. Das «*Frauenstimmrecht*» wird dementsprechend in *GiW* bereits in der Thematisierung der allmählichen Erweiterung des Stimm- und Wahlrechts für Männer in der Schweiz im 19. Jahrhundert mit der Aussage platziert, dass dieses erst 1971 realisiert wurde.[17] Im Kontext des Landesstreiks 1918 wird das «*Frauenstimmrecht*» als eine der Streikforderungen erwähnt, und es wird darauf hingewiesen, dass diese erst 1971 eingelöst wurde.[18] Die Momentaufnahme schweizerischen Alltagslebens 1971 beleuchtet familiäre Rollenteilung, steigende Konsummöglichkeiten und «*Frauenstimmrecht – endlich*».[19] Der Schwerpunkt aber, in welchem der Kampf der Frauen «*um eine breite Beteiligung an der Arbeitswelt*» und um das Stimm- und Wahlrecht thematisiert wird, wird dem Teil «*Gegenwart und Zukunft*» zugeordnet.[20] Dabei wird zum einen den «*Vorkämpferinnen für die Rechte der Frauen*» eine Doppelseite eingeräumt, konkret werden Iris und Peter von Roten und Emilie Lieberherr vorgestellt. Zum anderen erfährt auch die Gleichstellung von Mann und Frau eine zweiseitige Behandlung. Auffallend in diesen Präsentationen ist die dynamische Darstellung, indem sowohl Erreichtes wie noch nicht Eingelöstes als Gegenstand von politischem Kampf und Engagement präsentiert werden. Ergänzende Quellen dokumentieren die Agitation für das «*Frauenstimmrecht*».[21] Eine Weiterführung sowohl des Kampfs um das Stimm- und Wahlrecht für Frauen[22] als auch der Problematik «*Gleicher Lohn für gleiche Arbeit*»[23] ist im Online-Teil des Lehrmittels vorgesehen.

Durchblick ist für den schweizerischen Markt zwar verändert und ergänzt herausgegeben worden, ist aber in mancher Hinsicht ein veraltetes Lehrmittel. Der Schweiz im 20. Jahrhundert ist das Kapitel «*Schweiz im Wandel*» gewidmet, während weitere Kapitel «*Demokratie und Menschenrechte*» und «*Zukunft Erde – ich bin dabei*» auf das transversale

[14] Es handelt sich bei *Durchblick* auf Vergangenheit bezogenes exemplarisches Lernen, während *zeitreise* traditional und *GiW* genetisch erzählt, wobei die beiden letzten Vergangenheit und Gegenwart verknüpfen. Rüsen Jörn, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt a.M., Fischer, 1990, S. 153-230.

[15] *Zeitreise 3,* S. 78-79, Begleitband S. 88. Band 2 der *zeitreise* spricht die Wohltätigkeitsanstrengungen von Frauen im Kontext der sozialen Frage an; am Ende des dritten Bands werden Menschenrechte thematisiert.

[16] Dennoch werden zusätzliche Ton- und Videodokumente angeboten.

[17] *Gesellschaften im Wandel (GiW),* Themenbuch 1, S. 123.

[18] *GiW,* Themenbuch 2, S. 53.

[19] *GiW,* Themenbuch 2, S. 85.

[20] *GiW,* Themenbuch 2, S. 114-121.

[21] *GiW,* Archiv, Quellen 87, 88, 91, 106a.

[22] *GiW,* Online-Plattform, Archiv, Quellen 146, 147, 162, 163.

[23] *GiW,* Online-Plattform, Politik, 4.3. Gleicher Lohn für gleiche Arbeit.

Thema des LP 21 «*Politik, Menschenrechte und Demokratie*» und auf die Leitidee «*Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung*» verweisen. Veraltet ist es an manchen Orten, weil die Texte den aktuellen Forschungsstand der Geschichtswissenschaft nicht immer berücksichtigen.[24] Besonders ins Gewicht fällt, dass Frauen und Geschlechterfragen praktisch nicht oder stereotyp vorkommen. Das Thema des «*Frauenstimmrechts*» steht ziemlich isoliert da.[25] Zwar wird beim «*Landesstreik von 1918*» der Streikaufruf als Quelle abgebildet und die Schüler*innen sind aufgefordert zu recherchieren, wann die einzelnen Forderungen umgesetzt wurden.[26] Diese Aufgabe alleine stellt aber keinen Bezug zur späteren Präsentation des «*wichtigen Ereignisses*» dar. Die Abstimmung von 1971 wird als Konsequenz des wirtschaftlichen und sozialen Wandels dargestellt. Als unmittelbarer Anlass gilt die Absicht des Bundesrats, die Europäische Menschenrechtskonvention EMRK mit einem Vorbehalt bezüglich der Nichtgewährung der Rechte der Frauen zu unterzeichnen, wogegen «*die Frauen protestiert*» hätten. Auszüge aus dem Eherecht von 1912 und 2017 ermöglichen zudem, auf die Ungleichheit in der Familie einzugehen. Allerdings bleibt dieses Thema ziemlich unverbunden mit der Frage des Stimm- und Wahlrechts. Eine zweite Doppelseite porträtiert dann Emilie Lieberherr als Pionierin im Sinne einer Vorbildfigur. Die Lehrmittel unterscheiden sich nicht nur in der Breite der Materialien und damit in der Möglichkeit, ein Thema vertieft behandeln zu können, sondern auch darin, was gelernt werden soll. *zeitreise* und *Durchblick* legen auf die Memorierung von Wissensbeständen grösseren Wert als *GiW*, *zeitreise* zudem auf eine Chronologie von «*wichtigen*» Ereignissen. Die Aufgaben fördern das Sachurteil oder, anders gesagt, das Erlernen der historischen Methode. Dazu, wie ein Werturteil gewonnen werden könnte, werden wenige Hilfestellungen gegeben, auch wenn sich Schüler*innen positionieren sollen. Diese sollen sich vor allem an historischen Personen ein Vorbild nehmen. Die konsequente Reduktion des Lehrplanprogramms auf ein bewältigbares schulisches Angebot in der *zeitreise* erzeugt eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Schüler*innen etwas vom langen Weg der Frauen zur Gleichberechtigung und Gleichstellung erfahren, während *Durchblick* das «*wichtige*» Ereignis thematisiert und Schüler*innen auffordert, in Emilie Lieberherr ein Vorbild zu sehen. *GiW* zielt auf Orientierung in der Welt, indem auch historische Entwicklungen und das Handeln von Personen in Bezug gesetzt werden zu normativen Konzepten wie Gleichberechtigung oder Gleichstellung. Das Lehrmittel macht erkennbar, dass der Realisierung solcher Konzepte in Gesellschaften eine lange Auseinandersetzung und ein Kampf vorausgehen und dass es besondere historische Konstellationen braucht, damit Bemühungen erfolgreich sind. Die Fülle des Lernangebots von *GiW* verunmöglicht es, dass alle Themen des Lehrmittels (ausführlich) behandelt werden können. Deshalb besteht immer das Risiko, dass die Schwergewichtssetzung der Lehrperson zuungunsten dieses Themas ausfallen kann, und die Chancen, die *GiW* zur Sensibilisierung von Schüler*innen für Gleichberechtigung und Gleichstellung bietet, nicht genutzt werden.

Das «*wichtige Ereignis*» und «*die Vorbilder*» – der Kampf der Frauenbewegung bleibt diskret im Hintergrund

Lehrpläne stecken einen Rahmen ab, aber was im Unterricht geschieht, hängt vom Angebot der Lehrperson an die Schüler*innen ab und davon, wie diese bereit sind, darauf einzugehen. Lehrmittel bieten der Lehrperson Lerngelegenheiten für die Lernenden. Auffallend ist, dass der gesellschaftliche Kampf der Frauen um Gleichberechtigung und der bissige Widerstand eines relevanten Teils des männlichen Stimmvolks lediglich in einem Lehrmittel (*GiW*) angeschnitten wird (Abb. 2). Die Schulbücher wollen Vorbilder zeigen. Es gelingt ihnen unterschiedlich gut, die historischen Ereignisse zu deren Handeln als dem Kern ihrer Vorbildhaftigkeit in Bezug zu setzen. Welche Akzente auch immer sie setzen, es

[24] So etwa zum Ersten Weltkrieg und zum Landesstreik, S. 192-195, ebenso zur Schweiz als Einwanderungsland, S. 210-211, zudem ist die Geschichte der Schweiz als Containergeschichte konzipiert und erzählt.
[25] *Durchblick,* S. 214-217.
[26] *Durchblick,* S. 195.

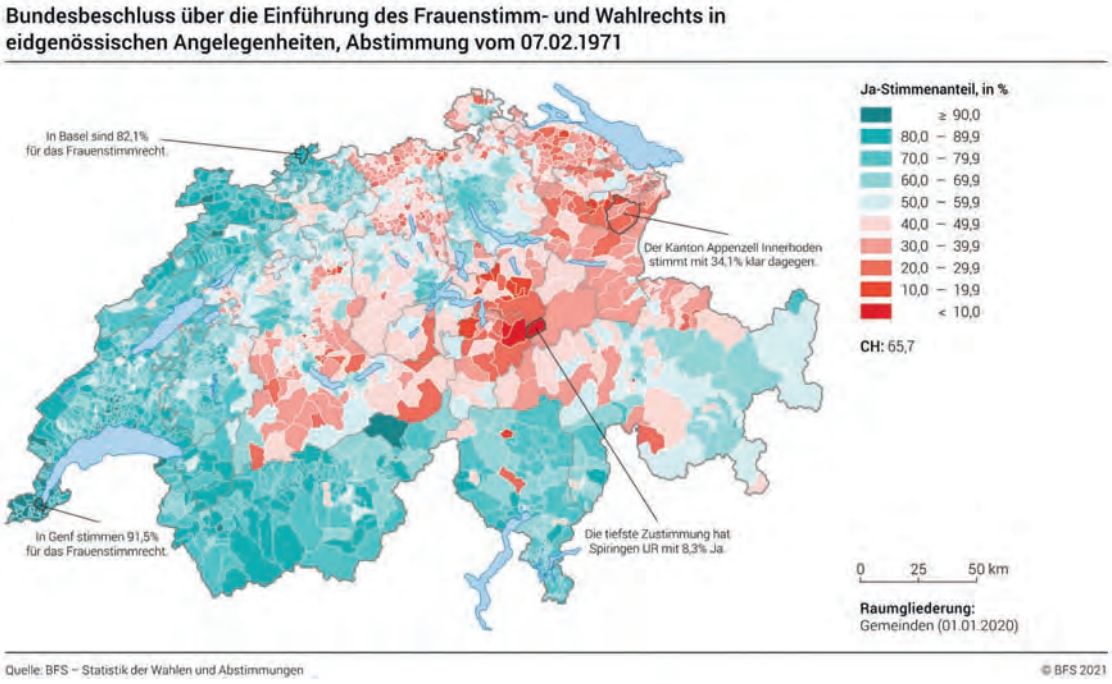


Abb. 2: Eine so klare Sache war die Zustimmung auch 1971 nicht. Abstimmung über die Einführung des eidgenössischen Frauenstimmrechts (07.02.1971). Quelle: BfS_Statistik der Wahlen und Abstimmungen. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/politik.assetdetail.15464767.html [04.06.2021].

sind höchstens eine gewisse Sensibilisierung und einige – wenige – Kenntnisse über die Abstimmung von 1971 von der Volksschule zu erwarten. Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung hat Strukturen zu etablieren, mit denen die unterschiedlichsten historischen Erzählungen in ihrer Qualität und Bedeutung für die eigene Existenz beurteilt werden können. Lehrplan und Lehrmittel ermöglichen hier die Thematisierung, ob sie auch Orientierung anbahnen, ist fraglich.

Die Verfasserin

Béatrice Ziegler, Dr. phil. Historikerin, Tit. Prof. Universität Zürich, Prof. für Geschichte und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, ehem. Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Schwerpunkte: Migrations- und Geschlechtergeschichte, Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik und Politische Bildung.

https://www.fhnw.ch/de/personen/beatrice-ziegler

beatrice.ziegler@em.fhnw.ch

Zusammenfassung

Das 50-jährige Jubiläum der Abstimmung von 1971, mit der das Stimm- und Wahlrecht für Frauen in der Schweiz eingeführt wurde, ist für das Land eine Knacknuss, haben doch nur zwei europäische Staaten den Frauen die politischen Rechte noch später gewährt. Für den Kampf der Frauen und der Frauenbewegung aber ist die Abstimmung ein Meilenstein im Einsatz für die Geschlechtergerechtigkeit in der Schweiz. Der Beitrag stellt dar, wie das Thema in den deutschschweizerischen Lehrplan (LP21) und in die darauf abgestimmten Lehrmittel integriert wurde und zeigt so, welche Orientierungsangebote den Lehrpersonen nahegelegt werden.

Keywords

«Frauenstimmrecht», Schweiz, Jubiläum, Lehrplan, Geschichtslehrmittel, Orientierungsangebote

Charlotte Bühl-Gramer, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg

Das Brettspiel *«Ab ins Bundeshaus!»* zum 50. Jubiläum des Frauenstimmrechts in der Schweiz – ein geschichtsdidaktischer Kommentar

Abstract

In celebration of the 50th anniversary of the women's suffrage in Switzerland and to give people a deeper understanding of its history and achievements, the board game «Ab ins Bundeshaus! Das Schweizer Leiterlispiel» was published. The following article wants to highlight the game's structural elements and the historical references from the standpoint of history didactics, as well as show the gamification of the history of political equality throughout this game.

Keywords

Women's suffrage, Board game, History culture, History game

Bühl-Gramer Charlotte, «Das Brettspiel *"Ab ins Bundeshaus!"* zum 50. Jubiläum des Frauenstimmrechts in der Schweiz – ein geschichtsdidaktischer Kommentar», in *Didactica Historica 8/2022*, S. 143-149.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.143

Das Brettspiel «*Ab ins Bundeshaus! Das Schweizer Leiterlispiel*» erschien anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Einführung des Frauenstimmrechts auf nationaler Ebene. Der kurze Beitrag nimmt dieses Brettspiel als geschichtskulturelles Medium in den Blick, untersucht dessen Strukturelemente und analysiert die Ebenen historischer Referenzen. Wie wird der Weg zur politischen Gleichstellung im Modus eines Brettspiels formiert und spielbar gemacht?

Brettspiele als Medium der Geschichtskultur

Brettspiele, die sich auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Formen auf Ereignisse, Begebenheiten und/oder Personen der Vergangenheit beziehen, sind aufgrund dieser Vergangenheitsreferenz Objekte der Geschichtskultur.[1] *«Ab ins Bundeshaus!»* konnte mit Unterstützung von zahlreichen Fonds und Stiftungen realisiert werden.[2] Damit unterscheidet es sich bereits in dieser Hinsicht von vielen anderen Brettspielen, in denen – in welcher Form, Funktion bzw. auf welcher Ebene auch immer – Vergangenheitsbezüge thematisiert werden. Denn die meisten dieser Brettspiele sind rein kommerzielle Produkte der Unterhaltungs- und Freizeitkultur, die *«Geschichte»* unter ökonomisch motivierten Gewinnerzielungsabsichten für möglichst

[1] Pandel Hans-Jürgen, «Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig», in: Oswalt Vadim, Pandel Hans-Jürgen (Hrsg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2009, S. 19-33, hier S. 27.

[2] www.abinsbundeshaus.ch, konsultiert am 20.07.2021.

breite Käuferschichten thematisieren.[3] Auch ein Blick auf die Autorinnen dieses Spiels markiert die Differenz zu Brettspielen als Teilsegment der grossen Produktpalette populärer kommerzieller Geschichtsdarstellungen: Sind doch die Autorinnen nicht etwa Spieleerfinderinnen oder Gamedesignerinnen, die i. d. R. aus einer ludologischen Perspektive beim Entwicklungsprozess eines Spiels die spielmechanische und -logische Entwicklung in den Fokus stellen und sich erst in einem späteren konzeptionellen Stadium für ein thematisches – womöglich historisches – marktgängiges Setting entscheiden.[4] Dieses Spiel konzipierten Historikerinnen, die von einem aktuellen Thema in der Geschichtskultur ausgingen, das durch eine Gestalterin in ein Brettspiel übersetzt wurde. Der Entwicklungskontext dieses Spiels ist demzufolge ein völlig anderer: Er ist einzuordnen in das Jubiläum als kulturell anerkannter Zyklus der Erinnerung, als eine kulturelle Zeitkonstruktion, die Zeit-Räume kollektiver Vergangenheitsaneignung und Kontingenzbewältigung offeriert.[5] «Ab ins Bundeshaus!» kann also als eine mediale Form und Spielart der Begehungspraxis des Jubiläums zum Schweizer Frauenstimmrecht charakterisiert werden. «Geschichte» ist demzufolge kein reines Mittel der Käuferansprache, ist weder nur Kulisse, Dekor oder Atmosphäre, noch epochentypisches, modellhaft vermitteltes Handlungsfeld. Das Spiel soll neben einem Spassfaktor für das Jubiläum sensibilisieren.[6] Zusammen mit dem Verweis auf die fachliche Seriosität des Produkts, das dem Kriterium der Wahrheit als Leitdifferenz der historischen Forschung folgt,[7] und der Bereitstellung weiterer Informationen in einer Broschüre deuten diese Bezugnahmen auf einen Spielzweck, der auch historische Wissensvermittlung intendiert. Mit diesem Anspruch lässt sich «Ab ins Bundeshaus!» innerhalb einer Kategorisierung nach Modi und Funktionen historischer Repräsentationen im Bettspiel in die Sparte der «*serious games*» einordnen.

Strukturelemente des Brettspiels «Ab ins Bundeshaus!»

Brettspiele sind materialgebundene Spiele: Ihre Charakteristika sind der Spielplan, der als *playing area* den Handlungsraum des Spiels konstituiert und als statisches Element zugleich die Bewegungsmöglichkeiten einschränkt,[8] eine agonale Struktur (kompetitiv oder kooperativ) und ein dem Agieren zugrunde liegendes Regelwerk. Dieses ist trotz des Wettkampfs einvernehmlich als Spielgrundlage von allen Teilnehmenden zu akzeptieren und definiert das Spielziel, das etwas Messbares, im Spiel Darstellbares sein muss.[9] Des Weiteren verfügt es über Spielmaterial, das ein Agieren mit Figuren und anderen Materialien ermöglicht.

Mit dem «*Leiterlispiel*» griffen die Spielautorinnen auf eine populäre Brettspielvariante zurück, die bis heute mit unterschiedlichen Spielthemen ein weltweiter Brettspiel-Klassiker ist.[10] Als kompetitives Brettspiel zielt es auf den Wettstreit zwischen den Mitspielenden ab. Es wird reihum gewürfelt und mit der Spielfigur gezogen. Endet der Zug auf

[3] Bühl-Gramer Charlotte, «Geschichte im Brettspiel. Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur», in: Kühberger Christoph, *Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit*, Bielefeld, transcript Verlag, 2021, S. 359-386; Bühl-Gramer Charlotte, «"Per Brettspiel in die Vergangenheit". Historische Realität in Spielwelten», *Public History Weekly* 2, 2014, 25. doi: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2253.

[4] Bühl-Gramer Charlotte, «Geschichte im Brettspiel …», S. 372.

[5] Handro Saskia, «Geschichtsjubiläen zwischen Sinnstiftung und Event», in: Oswalt Vadim, Pandel Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*, Frankfurt/M., Wochenschau Verlag, 2021, S. 497-433.

[6] «*Mit einem Augenzwinkern macht das Leiterlispiel auf dieses Jubiläum aufmerksam.*» Text auf dem Rückdeckel der Spielschachtel.

[7] «*Alle Spielzüge, welche die Figuren weiterbringen oder zurückwerfen, basieren auf historischen Tatsachen.*» Text auf dem Rückdeckel der Spielschachtel.

[8] Fritz Jürgen, *Wahrnehmung und Spiel,* Weinheim, Basel, Beltz, 2018, S. 318. Seit dem Spiel «*Siedler von Catan*» können Spielfelder auch ein dynamisches Element bilden, wenn sie erst während des Spielverlaufs gebaut werden.

[9] Kramer Wolfgang, «Was macht ein Spiel zu einem Spiel? Erfahrungen und Ansichten eines Spieleautors», *Zeitschrift für Semiotik 23*, Heft 3-4, 2001, S. 285-300, hier S. 292. Bogen betont die «*spielspezifische Verschränkung von Konsens und Konkurrenz*», die im Brettspiel besonders räumlich anschaulich sei. Bogen Steffen, «Mit Regeln spielen. Bericht aus einer Spielewerkstatt», in: Aydin Karin, Ghosh-Schellhorn Martina, Schlange-Schöningen Heinrich (Hrsg.), *Games of Empires. Kulturhistorische Konnotationen von Brettspielen in transnationalen und imperialen Kontexten*, Münster, Lit Verlag, 2018, S. 356.

[10] Parlett David, *Parlett's History of Board Games. The updated Edition of The Oxford History of Board Games*, Vermont, Echo Point Books & Media EPBM, 2018, S. 91-94.

Abb. 1: Spielplan, Ereigniskarten, Spielfiguren, Würfel und Booklet (Foto: Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, FAU Erlangen-Nürnberg).

dem Anfangsfeld einer Leiter oder einer Rutsche, wird die Figur vor- bzw. zurückversetzt. Sieger ist, wer zuerst das Zielfeld erreicht.[11] Durch den Spielmechanismus «Würfeln und Bewegen» steuert also das Zahlenergebnis des Würfelwurfs die Weite der Bewegung einer Spielfigur.

Im vorliegenden Brettspiel besteht der Spielplan aus 100 quadratischen Kästchen mit einem Startfeld unten rechts und einem am oberen Spielfeldrand mittig platzierten Zielfeld, das mit «*JA!*» beschriftet ist. Als Pop-up-Bild erhebt sich beim Aufklappen des Spielbretts die Fotografie einer grossen Gebäudefront, in der ein grosser Auslass in der Gebäudefassade einen Torbogen als Zieleinlauf fungiert. An zehn Stellen sind zwei nicht direkt aufeinanderfolgende Felder durch je fünf Leitern und Rutschen verbunden. Jedes Feld ist – wie bei Leiterspielen üblich – fortlaufend nummeriert. Das Spiel wurde um weitere Materialien ergänzt, die die Anlässe und die Weite der Bewegung der Spielfiguren um weitere Varianten modifizieren: So tragen 17 der 101 Felder den Schriftzug «*JA?*». Der Spieler zieht auf diesen Feldern eine von 55 Ereigniskarten, die der Figur eine Handlungsanweisung vorgeben, die sich alle auf Möglichkeiten einer weiteren Bewegung der Figur beziehen.[12]

Wie wird aus einem *«Leiterlispiel»* ein Geschichtsspiel? Referenzebenen des Historischen

Um eine Referenz auf die Vergangenheit herzustellen, muss der Rezipient die Geschichtsdarstellung als solche erkennen und eine Bedeutungszuweisung vornehmen können. Dafür stehen dem Medium Brettspiel fünf Ebenen zur Verfügung: eine sprachlich-textuelle, eine visuelle, eine

[11] http://spieltz.de/blog/spiel-entwickeln-brettspiel-leiterspiel/2525, konsultiert am 30.06.2021.

[12] Eine bestimmte Anzahl an Feldern vor- oder zurückgehen, die gewürfelte Zahl noch einmal vorwärts bzw. rückwärts ziehen, zur vordersten oder hintersten Figur aufschliessen, aussetzen oder noch einmal würfeln.

räumliche, eine gegenständliche und eine spielmechanische Referenzebene. Im vorliegenden Spiel sind die Referenzebenen unterschiedlich stark ausgeprägt: Auf der sprachlich-textuellen Referenzebene plausibilisiert vor allem der sog. *flavour*-Text (Spielanleitung und Broschüre) das historische Thema des Spiels und seinen Kontext. Er stimmt auf das Spiel ein, erklärt z. B. das Symbol der Schnecke, das bereits 1928 von Aktivistinnen bei einem Demonstrationszug vor dem Bundeshaus verwendet wurde, und enthält für fünf Leitern und vier Rutschen[13] sowie für die 55 Ereigniskarten in chronologischer Abfolge 53 kurze erklärende Texte, die die auf der Karte erwähnten Ereignisse erläutern. Die Texte auf den Ereigniskarten bestehen aus zumeist einem Satz, der ein historisches Ereignis benennt, einem dort platzierten «*JA*» oder «*NEIN*», wodurch das Ereignis entweder als Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt gedeutet wird, aus einer Handlungsanweisung für die Figur und einer Jahreszahl, mit der das Ereignis datiert wird.

Visuelle Verweise auf Geschichte werden durch die Gestaltung des Spielplans gesetzt: Neben der farblichen Gestaltung der Spielfelder, Leitern und Rutschen, die an die Böden des Bundeshauses und die oxydierte Kuppel des Bundeshauses angelehnt sind,[14] wird vor allem mit den beiden Start- und Zielbildern auf das historische Thema verwiesen: Dabei erzeugen die historische Fotografie des Umzugs von 1928 mit der sog. SAFFA-Schnecke und die als *«aktuell»* wahrzunehmende (Pop-up)-Fotografie des Bundeshauses eine dokumentarische Anmutung, die überdies historischen Wandel *(«früher – heute»)* optisch umsetzen.[15] Bei der historischen Fotografie wurde die Inschrift «*Die Fortschritte des Frauenstimmrechts in der Schweiz La marche du suffrage féminin de la Suisse*» getilgt und an ihre Stelle der Begriff «*Start*» eingefügt; ebenso entfernt wurde die Gebäudeinschrift «*Schweizerische Kreditanstalt*» bzw. «*credito svizzero*». Darüber hinaus wurde das Foto horizontal gespiegelt, damit die Frauengruppe, die den Wagen der Schnecke zieht, optisch nicht aus dem Spielbrett hinauszieht, sondern als Startbild fungiert und die Laufrichtung der Figuren vorgeben kann. Zehn historische Fotografien fungieren als weitere ereignisgeschichtliche Quellen im Begleitheft.

Auch wenn das Spielfeld keine weiteren visuellen Verweise auf die Schweiz enthält, so wird gleichwohl über das Start- und Zielbild ein Raumbezug hergestellt, der das Spiel als physikalischen und kulturellen Raum situiert und die Spielhandlung in der Schweiz lokalisiert. Der in die Pop-up-Fotografie von der Fassade des Bundeshauses eingeschnittene grosse Torbogen fungiert auch in einer räumlichen Hinsicht als Zieleinlauf, sodass der Zug der Figur auf das Zielfeld mit dem historischen Ereignis der politischen Gleichstellung, wie sie durch den Einzug ins Bundeshaus erreicht wurde, parallelisiert und mit der Spielfigur vollzogen werden kann.

Die gegenständliche Referenzebene ist in diesem Spiel kaum ausgeprägt. Die materialen Spielfiguren sind in ihrer Gestaltung als neutral zu klassifizieren. Eventuell könnten sie in Kenntnis des Kontexts aufgrund ihrer Form als Frauenfiguren in langen Kleidern aufgefasst werden.

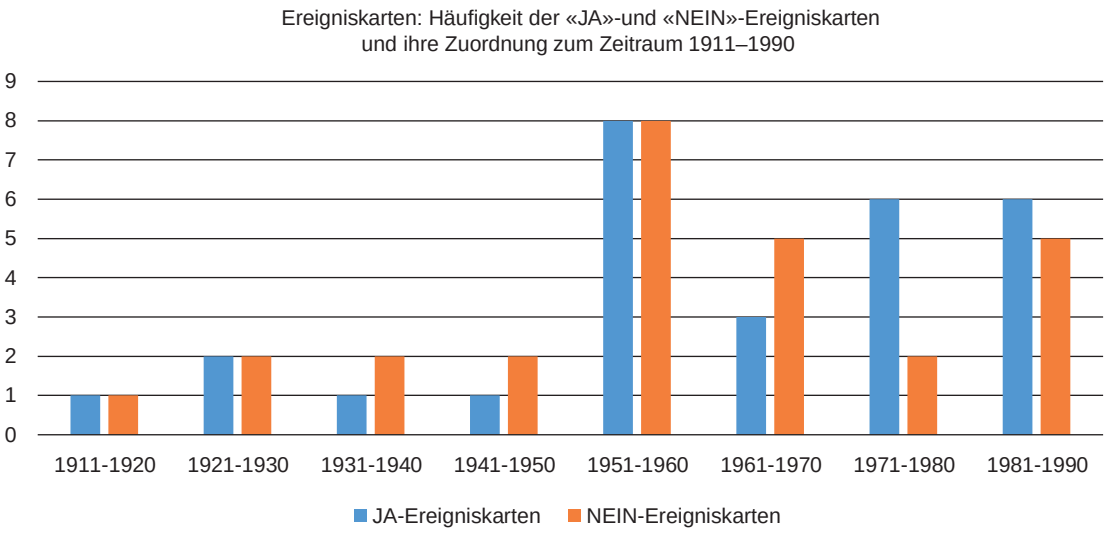
Spielmechanismen eröffnen Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten, generieren Interdependenzen und Zusammenhänge im Spielverlauf. Wenn historische Wissensbestände und/oder Entwicklungen in Spielmechanismen übersetzt werden, können die aus dem Spielmechanismus und den Handlungsradien der Spielenden sich ergebenden Spielabläufe auf Geschichte verweisen. Bei diesem Brettspiel verbindet das Leiterspiel das Auf und Ab des Spiels mit zeitlichen Veränderungsprozessen in den beiden Grundformen von Aufstieg und Niedergang, indem diese Grundmodi der Geschichtsschreibung in die Bewegung der Figuren übersetzt werden und auf der thematischen Ebene dem langsamen zähen Kampf um das Frauenstimmrecht mit all seinen Rückschlägen entsprechen.[16] Durch die Paral-

[13] Für die Rutsche auf Feld 94 ist im Booklet kein zeithistorischer Kontext hinterlegt, da dieser mit dem Jahr 1990 endet.

[14] Spielanleitung im Booklet.

[15] Die Fotografie stammt aus dem Jahr 2004. Booklet, S. 29.

[16] Pandel Hans-Jürgen, *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2017, S. 241; Frevert Ute, «Narrative Strukturen von Ab- und Aufstiegserzählungen in der Geschichtswissenschaft», in: Hoeres Peter, Owzar Armin, Schröer Christina (Hrsg.), *Herrschaftsverlust und Machtverfall*, München, Oldenbourg Verlag, 2013, S. 51-64.



lelisierung von Nummerierung der Spielfelder mit Jahreszahlen und Ereigniskarten wird der Fokus auf Schlüsseldaten der politischen Ereignisgeschichte gelegt.[17] Präsentiert werden präzise datierbare Fakten als punktuelle Ereignisse, die in den Ereigniskarten als Fortschritt, Rückschritt oder Stagnation bewertet werden. Diese Spielmechanik bindet freilich die Autorinnen in der Auswahl der ereignisgeschichtlich relevanten Daten: Denn für jeden speziellen Spielzug (17 Ereignisfelder/55 Karten, fünf Rutschen und fünf Leitern) waren ereignisgeschichtliche Fakten auszuwählen und zu identifizieren, die eine Deutung als Auf- bzw. Abstieg nebst unterschiedlicher Weite der Bewegung (wie «*gross*» wird der Fort- oder Rückschritt bewertet, d. h. wie viele Felder darf/muss vor- oder zurückgegangen werden?) bzw. als Stagnation plausibilisieren. Überdies ist für den Spielfluss auch noch darauf zu achten, dass Leitern und Rutschen, die das Frauenstimmrecht in einen europäischen Kontext setzen, sowie Ereignisfelder so über das Spielfeld verteilt werden, dass der Spielfluss erhalten bleibt. Inhaltlich bedeutet das, in einem ausgewogenen und zugleich abwechslungsreichen Masse Rück- und Fortschritte im Kampf um das Frauenstimmrecht zu ermöglichen (27 «*Nein*»-Karten, 28 «*JA*»-Karten) und die auf den Karten hinterlegten Ereignisse auf den Zeitraum 1919 bis 1990 zu verteilen (vgl. Grafik).[18] Diese Ereigniszentrierung wird ein Stück weit durch den Spielmechanismus Laufspiel (Start-Ziel-Spiel) kompensiert, da diese Spielmechanik mit dem Prozesscharakter von Geschichte, dem sich in der Zeit vollziehenden Wandel durch die Spielfiguren, die durch Handlungen Zustandswechsel vollziehen, korrespondiert und Spielhandeln im Falle des Sieges historischen Wandel bewirkt[19].

Allerdings wird auf der zu ziehenden Ereigniskarte das darauf datierte historische Faktum bereits durch die Spieleautorinnen mit «JA» oder «NEIN» als Fort- bzw. Rückschritt bewertet, sodass nicht nur bei den Rutschen und

[17] Diese Parallelisierung von Spielfeldnummer und Jahreszahl wird allerdings nicht konsistent für alle Felder durchgehalten. Für das «*Startfeld*» von Leiter und Rutsche kann zwar in der Broschüre nachgelesen werden, aufgrund welchen Ereignisses hier die Auf- oder Abwärtsbewegung stattfindet, das jeweilige «*Ankunftsfeld*» entspricht jedoch keinem einer Jahreszahl zugeordneten historischen Ereignis. Das «*Zurückfallen*» auf ein Feld ist nicht gleichzusetzen mit einem «*Rückfall*» auf Zustände eines bestimmten historischen Jahrs, das Gleiche gilt für das Feld am Ende der Leiter. Der Aufstieg von Feld 79 nach 98 suggeriert zwar ein Fortschreiten in der Chronologie, ist aber in der Broschüre nicht mehr Thema, da Karten und Felder nur bis 1990 mit historischer Bedeutung hinterlegt sind.

[18] Der kurze Beitrag kann auf diese Aspekte nur beispielhaft verweisen, Auswahlfragen und die spieltechnische Übersetzung der Bewertung historischer Ereignisse in Bewegung von Figuren könnten i. Ü. als Analyseaufgaben im Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Die Ereigniskarte 1919-1921 wurde in der Grafik dem Zeitraum 1911-1920 zugeschlagen.

[19] Heinze Carsten, *Mittelalter Computer Spiele. Zur Darstellung und Modellierung von Geschichte im populären Computerspiel*, Bielefeld, transcript Verlag, 2012, S. 37.

Leitern den Spielenden ein eigenes historisches Urteil verwehrt wird.[20] Da die Ereigniskarten in zufälliger Abfolge gezogen werden, eröffnet sich für historisch interessierte Personen kein an der Chronologie orientierter Überblick über den hier präsentierten ereignisgeschichtlichen «*Weg*» zum Frauenstimmrecht. Es ist also durchaus möglich, dass ein Spieler auf dem Feld 15 (drei Felder, bevor er in der Broschüre einen Eintrag zum Frauenwahlrecht 1918 lesen kann) eine Ereigniskarte zum Jahr 1990 zieht und 10 Felder vorrücken darf. Historische Entwicklung und Spielablauf sind dadurch wieder voneinander entkoppelt. Doch vor allem ist es der das Spiel dominierende Spielmechanismus «*Würfeln und Bewegen*», der den Inhalt des Spiels, das lange Ringen und den mutig geführten Kampf von Männern und Frauen um die politische Gleichstellung konterkariert: Denn es ist ausschliesslich der Zufall, der in Spielen mit «*Glück*» oder «*Pech*» bezeichnet wird,[21] der die Figur zu Sieg oder Niederlage führt. Dies wird dem historischen Thema letztlich nicht gerecht, und da den Spielenden im Spiel keinerlei Einflussmöglichkeiten eröffnet bzw. von ihnen keine eigenen Fähigkeiten gefordert werden, kann ein «*doing history*» im Sinne von erfahrungsbasiertem Lernen und historischem Verstehen nicht stattfinden. Wenn das Spiel motivieren kann, über die Leitern, Rutschen, Ereigniskarten und die Broschüre sich für das Jubiläum zu interessieren, ist gleichwohl das Ziel der Autorinnen zweifelsohne erreicht.

[20] John Anke, «Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen», in: Dickel Mirka-John Anke, May Michael, Muth Katharina, Volkmann Laurenz, Ziegler Mario (Hrsg.), *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht*, Frankfurt/M., 2020, Wochenschau, S. 100-124.

[21] Kramer Wolfgang, «Was macht ein Spiel…», S. 293.

Die Verfasserin

Prof. Dr. **Charlotte Bühl-Gramer**, seit 2010 Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Bilder in der Geschichtsdidaktik, Geschichtsunterricht und Geschichtskultur; Besucherforschung zum ehemaligen Reichsparteitagsgelände; Transformationsprozesse von Stadt-Image und lokaler Geschichtskultur.

https://www.geschichtsdidaktik.phil.fau.de/

charlotte.buehl-gramer@fau.de

Zusammenfassung

Das zum 50-jährigen Jubiläum der Einführung des Frauenstimmrechts in der Schweiz erschienene Brettspiel «Ab ins Bundeshaus! Das Schweizer Leiterlispiel» will die Geschichte dieser Errungenschaft spielerisch näherbringen. Der Beitrag untersucht aus geschichtsdidaktischer Perspektive die Strukturelemente und die Ebenen historischer Referenzen dieses Spiels und zeigt auf, wie der Weg zur Geschichte der politischen Gleichstellung im Medium Brettspiel formiert und spielbar gemacht wird.

Keywords

Frauenstimmrecht, Brettspiel, Geschichtskultur, Geschichtsspiel

Maurizio Binaghi, presidente dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia

Che genere di storia? Riflessioni e materiali per una didattica dei *gender studies* a cura dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia

Abstract

Starting from a general overview on the importance of the concept of gender for historical analysis, this article, which takes up a dossier published on the website of the Associazione ticinese degli insegnanti di storia (www.atistoria.ch), presents some points of reflection on the possible and most suitable teaching paths to permanently include gender history in the professional practice of history teachers. The association's website also provides various teaching materials on the subject.

Keywords

Gender studies, History, Teaching, Associazione ticinese degli insegnanti di storia, Historiography

Binaghi Maurizio, «Che genere di storia? Riflessioni e materiali per una didattica dei *gender studies* a cura dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia», in *Didactica Historica 8/2022*, p. 151-156.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.151

L'insegnamento della storia «invisibilizza» le donne?

Il 14 giugno 2019 si è svolto in tutta la Svizzera lo sciopero femminista e delle donne. L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia, in collaborazione con gli esperti per l'insegnamento della storia nelle scuole medie e nelle scuole professionali del Canton Ticino, ha inteso offrire il suo contributo al dibattito, pubblicando sul suo sito un dossier didattico che allarghi la riflessione alla storiografia e alla didattica dei *gender studies*[1].
Il dossier prende spunto dal «Manifesto per lo sciopero femminista e delle donne» (https://ticino.unia.ch/fileadmin/ticino/19_ragioni_per_scioperare.pdf) che, presentando diciannove ragioni che forniscono legittimità e urgenza allo sciopero nazionale delle donne, espone la considerazione che «*nel corso di tutta la storia e ancora oggi*» le donne siano state spesso «*invisibilizzate*».
A fronte di questa affermazione, le storiche e gli storici, le insegnanti e gli insegnanti hanno il dovere di interrogarsi seriamente sui loro campi di indagine e su quanto le loro pratiche hanno incluso e spiegato l'esperienza femminile e di genere. Quanto ha influito la pratica didattica e storiografica nell'invisibilizzazione delle donne nella storia? Come possono le storiche e gli storici, le insegnanti e gli insegnanti dare la giusta visibilità alle donne come soggetto della storia?
Porsi questi interrogativi comporta con tutta evidenza interrogarsi con franchezza sia sulle ragioni fondamentali del fare e dell'insegnare storia, sia

[1] https://www.atistoria.ch/gender-studies, consultato il 22.10.2021.

sulle categorie adoperate, sull'universo di referenti teorici a cui gli insegnanti ricorrono nel corso del proprio lavoro.
Il dossier tematico presentato sul sito dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia è composto da un'introduzione teorica, da una scelta di brani storiografici, da alcune proposte per una revisione delle pianificazioni annuali della disciplina e, infine, da diverse proposte didattiche. Ogni capitolo è comprensivo sia di una bibliografia sia di una selezione di opere e articoli sul tema che l'Associazione ritiene fondamentali per la formazione dell'insegnante nell'ambito dei *gender studies*.

Il genere come categoria imprescindibile della ricerca storica

Grazie soprattutto al noto saggio del 1986 della storica americana Joan W. Scott, il concetto di genere diventa un criterio di analisi indispensabile alla ricerca storica. Scott trova il fine fondamentale della ricerca storica – e della didattica della storia – proprio nello svelare, grazie anche al genere, la dinamicità dei rapporti politici e dei processi normativi[2]. L'analisi delle dinamiche di genere diventa così lo strumento fondamentale con cui comprendere come sono elaborati il potere e i rapporti sociali.
La lezione di Joan Scott permette dunque di comprendere che la categoria di genere rappresenta non un'aggiunta alla storia, ma la ragione di una sua completa rielaborazione. L'evoluzione della riflessione storiografica sulla storia di genere e il suo fruttuoso «innesto» nella storia globale hanno dunque portato alla considerazione sempre più incontestabile che gli storici, credendo di fare a meno del concetto di genere, «*si amputano di una chiave di comprensione indispensabile*»[3].

I *gender studies* come chiave di comprensione dell'insegnamento della storia

Nel corso degli ultimi decenni tanti sono stati gli sforzi per introdurre la storia di genere nei piani di studio e nella pianificazione dell'insegnamento della storia. Nei programmi e nei manuali lo spazio per questa tematica aumenta sempre di più, ma molto ancora occorre fare affinché nella pratica quotidiana di insegnamento la questione di genere diventi una categoria fondamentale per l'analisi storica.
La tematica di genere è d'altro canto una via ancora poco battuta della didattica della storia. Da più parti emerge infatti la triste considerazione che «*gran parte della storia insegnata nelle scuole e nelle università ancora ignora o ghettizza questo ambito di ricerca*»[4].
Per addentrarsi in un territorio in gran parte ancora inesplorato, conviene secondo l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia tenere presenti alcuni punti fermi:
1. La storia di genere è e deve rimanere una storia focalizzata sulle donne come soggetto, attrici e protagoniste della storia che si vuole insegnare.
2. Il genere è un importante strumento di analisi storica che, associato ad altri (classe/razza/etnia/religione/nazione/area regionale, eccetera) può rendere intelligibili fenomeni e relazioni di potere condannati a rimanere oscuri, nascosti o mal decifrabili. La differenza di genere precede e attraversa insomma tutte le altre differenze.
3. La storia di genere permette di smascherare l'immaginario e i discorsi che si impongono come un'evidenza "naturale", ma che sussistono in realtà come espressione del pensiero dominante che ha innalzato il suo punto di vista a visione universale.
4. Il contesto scolastico riproduce in modo connaturato gli stereotipi di genere e li assorbe inevitabilmente dai discorsi che si ripetono nello spazio pubblico e che gli studenti portano in classe.
5. La storia di genere svolge un ruolo fondamentale nella formazione dei futuri cittadini, contribuendo a mostrare che le pari opportunità e la

[2] Scott Joan W., «Il "genere": un'utile categoria di analisi storica», in: Scott Joan W., *Genere, politica, storia*, Roma, Viella, 2015, p. 52.
[3] Klapisch-Zuber Christiane, «Di cosa va in cerca lo storico? "Da nessuna parte, anima mia, si trova quel passato che ti è caro"», *Athenet – la rivista dell'Università di Pisa* 15, 2006, p. 19.
[4] Levine Philippa, «Storia delle donne e di genere tra avanzamenti e ricerche», *Contemporanea* 2, 2010, p. 306.

costruzione di una identità personale non si realizzano in un vuoto, al riparo dai processi sociali e storici, ma sono il frutto di un percorso e di un conflitto evoluti nel tempo.
Un approccio alla didattica della storia che tenga presente questi elementi non può ridursi a un inserimento saltuario di questa prospettiva nella quotidianità della pratica scolastica, per segnalare a esempio – come sorta di compensazione – una figura femminile degna di nota. L'intrusione di soggetti femminili *ad hoc* in determinanti momenti dell'anno può infatti produrre effetti contrari a quelli voluti. Occorre, insomma, che la storia di genere diventi una costante nel tempo e nello spazio, in modo da fungere da metodo interpretativo del divenire storico.
Il primo nodo da sciogliere è una tematizzazione selettiva del passato, ossia svolgere un'operazione basilare del processo conoscitivo che consiste nel distinguere una figura da uno sfondo. Lo sfondo è tutta la storia, ovvero l'arco di storia definito dai piani di studio, la figura invece sono quegli ambiti, che alcuni didatti della storia chiamano «persistenze», che si ripetono nel tempo e che, messi in relazione con la contemporaneità, possono andare a toccare l'esperienza vissuta dello studente e quindi partecipare alla formazione della sua persona. Non si deve intendere questa continuità degli ambiti proposti come staccata dal resto, ma come percorso con una doppia valenza: «*diacronica per rilevare i cambiamenti, sincronica per rilevare le relazioni col contesto e il confronto con altri contesti.*»[5]
Solo in questa maniera l'insegnamento della storia può permettere, come scriveva Joan Scott, «*di infrangere la nozione di fissità*», di esplorare il potente impatto della cultura sulla soggettività e di comprendere appieno «*i modi in cui le idee di differenza si sono intersecate con strutture politiche ed economiche diverse per creare divisioni nell'ambito del mercato del lavoro e dei rapporti di potere*»[6].
Per infrangere la «nozione di fissità» occorre inoltre che l'insegnamento si allontani una volta per tutte dalla pura e semplice narrazione storica, ma che, ponendo invece al centro della sua pratica l'interrogazione della storia, produca una vera *histoire-problème* che acquisti senso agli occhi delle allieve e degli allievi. Fondamentale in questo contesto è l'utilizzo di procedure didattiche come la «situazione problema» o il «*problem solving*» che, partendo da un compito di realtà, hanno come obiettivo sia di far emergere le rappresentazioni e le preconoscenze degli studenti, sia la loro decostruzione durante il percorso in classe.
Fare emergere e decostruire le rappresentazioni stereotipate delle studentesse e degli studenti diventa uno degli scopi primari di una didattica della storia attenta a mettere la questione di genere al centro della sua riflessione[7]. Serve dunque una didattica che elabori un dialogo serrato tra presente e passato. Solo in questo modo si riuscirà a far comprendere come concetti e tematiche comunemente considerati naturali sono in realtà una costruzione storica.
Nuovo, o perlomeno diverso, deve essere inoltre il metodo con cui l'insegnante induce all'interrogazione delle fonti. È in particolare necessario mettere in evidenza che la gran parte delle fonti che parlano di donne nella storia sono prodotte da uomini e rivelano più lo sguardo maschile che la realtà delle donne. Le prime storiche hanno chiaramente mostrato che la storia, nella sua pretesa di essere «universale» e «totale», emanava in realtà un punto di vista maschile, «bianco», occidentale ed eterosessuale, privando i gruppi dominati, in questo caso le donne, di una dimensione storica e, di conseguenza, di una loro definizione come soggetto.
Questa considerazione provoca una riflessione sulla soggettività delle fonti primarie e secondarie (dalle opere storiche proposte ai manuali scolastici su cui gli allievi studiano). La riflessione sull'esclusione dei subalterni dalla narrazione storica non deve dunque essere dimenticata quando si chiede di interrogare le fonti. La pratica didattica non può prescindere dal riconoscimento del diritto alle alunne a essere nella storia e avere una storia.

[5] Sega Maria Teresa, «Ricerca storica delle donne e didattica della storia», in: *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993, p. 122-155.
[6] Vezzosi Elisabetta, «Il genere: una categoria sufficiente per l'analisi storica?», *Contemporanea* 2, 2010, p. 312.
[7] Operiol Valérie, «La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire», *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*, https://ecoleclio.hypotheses.org/434, consultato il 9.5.2021.

La storia di genere offre infine anche l'occasione di esercitare un'operazione didattica fondamentale: la periodizzazione. Affrontare la storia dal punto di vista delle donne, come d'altronde di altri soggetti subalterni, permette di mettere in discussione anche la periodizzazione classica e induce a cercare nuove rotture. Per esempio, un dibattito storico emerso negli ultimi anni riguarda la pertinenza e il senso del concetto di Rinascimento: esiste un Rinascimento per le donne? Oppure, per un periodo più vicino a noi, l'introduzione della pillola contraccettiva, che ha separato il sesso dalla riproduzione, la donna dalla maternità, non è una rottura fondamentale nella storia dell'umanità? Considerazioni come quelle proposte permettono agli allievi e alle allieve di riflettere sul concetto stesso di «avvenimento» e uscire, di conseguenza, dalla classica storia politica in cui gli insegnanti – per comodità, per consuetudine e per mancanza di tempo – tendono troppo spesso a rifugiarsi. Occorre invece riconsiderare la storia politica alla luce delle fondamentali domande che Joan Scott poneva nel 1986, cioè riconoscere il potere e la politica come espressione di un rapporto di forza, in cui il genere assume un ruolo preminente.
Da queste osservazioni emergono dunque indicazioni per una didattica della storia «*tutta da inventare, che superi il modello cronologico lineare*»; un insegnamento che sia racconto della storia ma anche interrogazione e ascolto delle fonti, che «*rinunci alla presunzione dell'onniscienza e sperimenti l'uso di un registro che accolga la soggettività del narrante*», che privilegi insomma il desiderio della scoperta, dell'identificazione e della conoscenza[8].

Linee d'innesto generali della storia di genere nell'insegnamento

Dalle riflessioni precedenti appare evidente che, per introdurre una prospettiva di genere, non occorre che ai piani di studio e ai *curricula* di storia, già sempre più densi, si aggiungano nuovi campi e terreni di insegnamento. È necessaria invece una rivoluzione nel metodo: da un lato abbandonare il modello cronologico lineare e la presunzione dell'onniscienza, dall'altro imparare a (e insegnare a) interrogare e a indagare in maniera alternativa le tematiche del *curriculum* già comunemente affrontate. Per questa ragione è fondamentale individuare per ogni anno di insegnamento alcuni temi fortemente legati al genere e all'identità da proporre alle studentesse e agli studenti. Come già segnalato, affinché si possa esplicitare la continuità e la progressività del discorso di genere, serve un approccio costante e ripetuto nel corso dell'anno. Anche in ambito francofono si è affrontato il tema dell'introduzione di tematiche di genere nell'insegnamento della storia. Scendendo sul terreno dei contenuti da proporre, la storica francese Michelle Zancarini-Fournel reputa vitale che le scelte non siano arbitrarie ma che si richiamino a fondamentali preferenze di fondo presenti nelle grandi finalità assegnate all'insegnamento della nostra disciplina. La pianificazione annuale a monte diventa un fattore fondamentale: interrogando la storia a partire da ambiti fondamentali, Zancarini-Fournel individua un certo numero di temi di genere da inserire nella pianificazione scolastica[9]. Particolarmente originale per l'autrice appare il tema della «nazionalizzazione delle donne», in cui l'apporto dei *gender studies* può permettere, soprattutto per il primo conflitto mondiale, di sfumare l'immagine tradizionale dell'emancipazione delle donne durante il conflitto, mettendo invece in rilievo la storia della nazionalizzazione del corpo femminile. La guerra infatti è nei suoi principi e nei fatti profondamente conservatrice.
Lo studio delle fonti rappresenta un metodo che permette di decostruire l'immaginario collettivo ancora presente negli allievi e nelle allieve. Diventa così fondamentale proporre una mediazione didattica che scardini l'idea della differenza di genere

[8] Sega Maria Teresa, «Ricerca storica delle donne e didattica della storia…», p. 143.

[9] Il ruolo delle donne nella Rivoluzione francese; Dal diritto rivoluzionario al Codice civile: verso una legalizzazione duratura della differenza dei sessi; Lavoro e industrializzazione; Le guerre del XX secolo: la «nazionalizzazione» delle donne; Storia delle donne nella Francia di Vichy; Cittadinanza politica e cittadinanza sociale.
Zancarini-Fournel Michelle, «La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 93, 2004.

come «naturale» che si incontra ancora nelle scuole svizzere.
Per farlo, si possono proporre alcune tematiche adatte (la storia dell'allattamento, del lavoro femminile, del suffragio femminile e delle scuole miste). I soggetti connessi alla storia del corpo permettono di comprendere come esso sia condizionato dal sociale e dal culturale. Benché spesso assenti dai manuali o dai programmi, questi temi sono molto interessanti da introdurre. Viene portata a esempio la storia dell'allattamento mercenario o baliatico, un comportamento che si è generalizzato nel XVIII secolo in tutte le classi sociali, motivato da diverse ragioni, demografiche, economiche, ideologiche ed estetiche. Attraverso questo tema si può comprendere come nel passato l'allattamento e lo spirito materno non fossero valorizzati come lo sono oggi.
La storia del lavoro femminile consente anch'essa di comprendere che il modello che associa «*l'homme gagne-pain et la femme au foyer*» è un'invenzione molto recente e dalla concretizzazione storica molto limitata nello spazio e nel tempo. È infatti l'industrializzazione, con la separazione delle sfere professionali dalle private, che spinge la società borghese a chiudere le donne in casa ad accudire i figli.
La storia della scolarità mista si adatta perfettamente al metodo proposto dalla storica Valérie Opériol: interrogare i «presenti del passato» permette infatti sia di ritrovare il tenore di dibattiti dell'epoca, che vedevano nella scuola mista una giustapposizione dei sessi, sia di comprendere quanto le paure del passato non si siano realizzate[10].

I materiali didattici proposti nel dossier dell'Atis

Il sito dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia propone una serie di attività didattiche che rappresentano una possibile declinazione pratica degli assunti teorici esposti. Le diverse proposte vanno dall'età antica all'età contemporanea. Pur nella loro validità, esse si inseriscono in un contesto d'innesto di uno sguardo di genere all'interno della programmazione classica. Emerge ancora una volta la difficoltà di concepire una pianificazione annuale in cui la prospettiva di genere sia inglobata pienamente nella pratica quotidiana dell'insegnante.
In quest'ottica, particolarmente interessante risulta lo speciale dal titolo *Il motore nascosto dell'economia. Il lavoro delle donne ticinesi* (https://www.atistoria.ch/storia-delle-donne), dedicato alle donne e al loro ruolo sociale nel Canton Ticino tra il XIX e il XX secolo. Questa offerta didattica, realizzata in collaborazione con il Dipartimento di Formazione e Apprendimento di Locarno, rappresenta un tentativo di usare il lavoro femminile come chiave di lettura per leggere le differenze di genere nel corso dell'Ottocento e del Novecento.

[10] Opériol Valérie, «Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin», *Le Cartable de Clio* 13, 2013, p. 15-24.

L'autore

Maurizio Binaghi ha studiato Storia contemporanea e moderna all'Università di Friburgo. Insegna al Liceo cantonale di Lugano 1 ed è esperto di Storia per la scuola dell'obbligo del Canton Ticino. Da diversi anni presiede l'Associazione ticinese degli insegnanti di storia. Tra le sue pubblicazioni: *Addio, Lugano bella. Gli esuli politici nella Svizzera italiana di fine Ottocento (1866-1895)* (Locarno: Dadò, 2002) e, con Roberto Sala, *La frontiera contesa. I piani svizzeri di attacco all'Italia nel rapporto segreto del colonnello Arnold Keller (1870-1918)* (Bellinzona: Casagrande, 2008), tradotto in francese col titolo *La tentation du sabre. La Suisse, l'Italie, le Canton du Tessin de l'âge des Empires à la Grande Guerre (1870-1918)* (Genève : Slatkine, 2018).

binaghi.maurizio@gmail.com

Riassunto

Partendo da una panoramica generale sull'importanza del concetto di genere per l'analisi storica, questo articolo, che riprende un dossier pubblicato sul sito dell'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (www.atistoria.ch), presenta alcuni spunti di riflessione sulle possibili piste didattiche più adatte per inserire stabilmente la storia di genere nella pratica professionale degli insegnanti di storia. Il sito dell'associazione mette inoltre a disposizione diverso materiale didattico sul tema.

Parole chiave

Studi di genere, Storia, Insegnamento, Associazione ticinese degli insegnanti di storia, Storiografia

Didactique de l'histoire

Simon Catros, INSPE de l'Académie de Paris, Sorbonne Université

Le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires français de première ES et L (2010-2011) et de terminale générale (2020) : analyse comparée

Abstract

This article compares from an epistemological and historiographic perspective the events of September 11, 2001 as they were presented in French high school textbooks published in 2010 and 2011 for « *1ère ES* » and « *1ère L* » (pre-graduation-year) classes and in 2020 for « *terminale générale* » (graduation-year) classes. After analyzing the differentiated portrayals of the dimensions of the events (I), this article examines the way they are presented within different temporalities either for the purpose of positing the events as a resultant of prior causes (II) or for determining whether they represent a break between two periods or a link within a continuum (III). It highlights the persistent role of representations in the way recent events are presented in textbooks.

Keywords

Textbooks, Contemporary history, Historiography, Event, September 11th

Une version longue de cet article et des annexes sont disponibles sur www.alphil.com

Catros Simon, « Le 11 septembre 2001 dans les manuels scolaires français de première ES et L (2010-2011) et de terminale générale (2020) : analyse comparée », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 159-168.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.159

Le maintien du 11 septembre 2001[1] comme sujet obligatoire d'étude au sein du programme des filières générales du lycée, représente une aubaine pour qui s'intéresse au discours porté par les manuels scolaires sur l'histoire immédiate[2]. Il semble alors possible d'étudier l'évolution des récits scolaires du 11 septembre 2001. Nous désignons par le terme de récit scolaire un discours explicite et structuré fondé sur la mobilisation et l'agencement de documents[3] et d'un texte-auteur. Une première étude avait permis de mettre en évidence les caractéristiques des récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels publiés en 2010-2011[4]. Le présent article, basé sur l'exploitation d'un

[1] Il faut d'emblée préciser que nous distinguons « les attentats commis le 11 septembre 2001 à New York et à Washington », fait matériellement établi et circonscrit dans l'espace et dans le temps, de l'événement « 11 septembre 2001 ». Le premier constitue la dimension factuelle du second, produit de la conscience historique, mais n'épuise pas ses significations, comme nous le verrons ci-dessous. Jacques Guilhaumou souligne que « *si l'on admet que tout événement a un site singularisable dans une situation historique, il faut immédiatement ajouter que sa présentation, sa manière discursive d'être lui est immanente, donc s'avère irréductible à la situation historique* » (Guilhaumou Jacques, « Chapitre III. De l'événement discursif au récit d'événement », in : Guilhaumou Jacques, *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, paragraphe 15 [en ligne]). L'existence de l'expression « 11 septembre », immédiatement comprise par le locuteur comme référence chargée de sens, atteste de la mutation du fait matériel, situé dans le temps et dans l'espace, en événement chargé de significations éparses.

[2] Ministère de l'Éducation nationale, *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales*, Bulletin officiel spécial 9, 30 septembre 2010 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale*, Bulletin officiel spécial 8, 25 juillet 2019.

[3] Les ressources vidéo, signalées par un lien internet dans certains manuels, ne seront pas questionnées par notre étude, qui envisage le manuel scolaire dans sa matérialité et sa disponibilité immédiate pour le lecteur.

[4] Catros Simon, « "Un acte terroriste : le 11 septembre 2001". Analyse des manuels scolaires face aux enjeux de l'enseignement de l'histoire du temps présent », *Recherches en didactiques* 29, 2020.

corpus de quatorze manuels scolaires[5] articulé en deux sous-corpus – huit manuels de première ES-L publiés en 2010 et en 2011[6] et six manuels publiés en 2020[7] –, propose une analyse comparée des récits scolaires d'un même événement, formulés à dix ans et à près de vingt ans de distance de sa survenue, et interroge le degré et les modalités d'historisation de cet événement : dans quelle mesure la distance temporelle accrue influe sur la mise en récit d'un événement appartenant à l'histoire immédiate ? Pour tenter de répondre à cette question, nous considérerons l'événement à travers trois approches successives : « *morceau de temps* »[8], considéré pour ce qu'il est en lui-même, étudié selon la terminologie proposée par Jean-François Soulet[9] ; résultante de facteurs ayant émergé antérieurement ; rupture ou chaînon assurant une continuité, entre passé et futur[10].

La prise en charge différenciée des dimensions de l'événement dans les récits scolaires du 11 septembre 2001

Théoricien de l'histoire immédiate, Jean-François Soulet souligne que l'événement s'offre à l'historien sous quatre dimensions : factuelle, culturelle et symbolique, sérielle, systémique[11]. Pour chacun des deux sous-corpus, un tableau synthétique a été établi afin de permettre les comparaisons (annexes 1 et 2). La comparaison des deux tableaux qui figurent en annexe permet de souligner, tout d'abord, deux permanences : la diversité des récits scolaires proposés aux élèves et la prise en charge relativement faible de la dimension sérielle, qui demeure à peu près ignorée dans la moitié des récits. La prise en charge de la dimension factuelle, assez élevée en 2010-2011, tend nettement à diminuer en 2020. Si deux manuels mettent l'accent, y compris dans le texte-auteur de la page de cours portant sur les nouvelles conflictualités, sur la matérialité des attentats, sur leur séquençage dans le temps bref de la journée du 11 septembre 2001 et sur leur bilan humain (Hatier et Nathan, 2020), la majorité des manuels de 2020 cantonne la dimension factuelle à une notice introductive figurant en tête de la double page spécifiquement consacrée aux attentats.
Inversement, la dimension culturelle/symbolique des attentats semble prise en charge de façon légèrement accrue : traitée de façon mineure dans quatre manuels en 2010-2011, elle ne l'est plus que dans un seul manuel en 2020 ; dimension dominante d'un quart des récits en 2010-2011, elle l'est dans un tiers des récits publiés en 2020. Un constat similaire peut être établi pour ce qui a trait à la prise en charge de la dimension systémique de l'événement, qui semble marquer quelques progrès : elle est prise en charge par l'ensemble des manuels, contrairement au constat établi pour les manuels de 2010-2011 ; cette dimension apparaît dominante dans un tiers des récits, pour un quart en 2010-2011. La caricature de Chappatte, « 5 ans de guerre contre le

[5] Passée la première occurrence, chaque manuel est mentionné par son éditeur suivi, le cas échéant, du second éditeur ou, lorsqu'il y a lieu de différencier deux manuels publiés par le même éditeur, du patronyme du directeur de collection, puis de l'année de parution.

[6] Billard Hugo (dir.), *Histoire, 1re ES, L, S*, Paris, Magnard, 2010 ; Bourel Guillaume, Chevallier Marielle (dir.), *Histoire 1re, questions pour comprendre le XXe siècle*, Paris, Hatier, 2011 ; Colon David (dir.), *Histoire, 1re L-ES-S programme 2011*, Paris, Belin, 2011 ; Cote Sébastien (dir.), *Histoire, 1re L-ES-S, programme 2011*, Paris, Nathan, 2011 ; Dalbert Christine (dir.), *Histoire 1re*, Paris, Bordas, 2011 ; Lambin Jean-Michel (dir.), *Histoire, Première L-ES-S*, Paris, Hachette éducation, 2011 ; Le Quintrec Guillaume (dir.), *Histoire, 1re L-ES-S programme 2011*, Paris, Nathan, 2011 ; Zachary Pascal (dir.), *Histoire, 1re L-ES-S*, Paris, Hachette éducation/Istra, 2011.

[7] Besson Florian (éd.), *Histoire + Enseignement moral et civique Te*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 2020 ; Colon David (dir.), *Histoire Te, Nouveau programme*, Paris, Belin éducation, 2020 ; Ivernel Martin, Lecoutre Matthieu (dir.), *Histoire Te*, Paris, Hatier, 2020 ; Le Quintrec Guillaume (dir.), *Histoire Term, Nouveau programme*, Paris, Nathan, 2020 ; Navarro Michaël, Simonneau Henri (dir.), *Histoire Te, Les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours*, Vanves, Hachette éducation, 2020 ; Vidal Jean-Marc (dir.), *Histoire Te*, Paris, Magnard, 2020.

[8] Farge Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux », *Terrain* 38, 2002, paragraphe 4 [en ligne].

[9] Soulet Jean-François, *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, 2012 [2009], pp. 51-53.

[10] Au terme de cette introduction, l'auteur tient à remercier Marc Deleplace pour sa relecture et ses conseils, d'une utilité jamais démentie et qui ont fondé plusieurs développements de ce texte. Il remercie également Brigitte Morand pour sa relecture attentive.

[11] Soulet Jean-François, *L'histoire immédiate…*, pp. 51-53.

Fig. 1 : « 5 ans de guerre contre le terrorisme »
© Chappatte, *Le Temps*, Suisse.

terrorisme », utilisée par deux manuels publiés en 2020 (Belin et Hatier, 2020) et un manuel publié en 2010 (Magnard, 2010), illustre la complexité des relations entre les deux adversaires : elle renvoie implicitement à l'appui de la CIA au jihadisme naissant dans l'Afghanistan des années 1980, souligne la brutalité de la politique de défense américaine en même temps qu'elle en pointe l'inefficacité, sinon la vanité, en raison du caractère asymétrique de la « guerre contre le terrorisme » – les trois manuels insistent essentiellement sur ce dernier point.

Parvenu à ce stade intermédiaire de notre étude, il semble possible de conclure à une évolution réelle, mais non significative, des récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels du lycée général, dans le sens d'une exposition plus équilibrée des diverses dimensions de l'événement dans les manuels publiés en 2020, à la fois au sein de chaque manuel et à l'échelle du corpus. Pour tenter de mieux saisir l'évolution des récits, il apparaît nécessaire de suivre Arlette Farge, qui affirme que l'événement « *crée de la lumière parce qu'il révèle soudain des mécanismes jusque-là invisibles* »[12] en dépassant l'analyse de l'exposition de l'événement lui-même, dans une perspective essentiellement synchronique, pour interroger son insertion dans des temporalités multiples au sein des récits portés par les manuels, notamment en vue de l'établissement de causalités.

[12] Farge Arlette, « Penser et définir l'événement en histoire… », paragraphe 5 [en ligne].

L'insertion de l'événement dans des temporalités multiples : origines et causalités

Le premier élément mis en évidence dans les textes-auteurs datant de 2010-2011 est le développement de l'islamisme et, en son sein, d'une tendance terroriste (annexe 3)[13]. L'islamisme est généralement défini par la volonté de faire de l'islam le principe organisateur de la vie politique et sociale, mais également, dans certains cas, par le rejet de l'Occident et de ses valeurs. Toutefois, la datation de ces deux phénomènes diverge fortement en fonction des manuels. Quatre manuels, en concordance avec l'ouvrage de Jean-Pierre Filiu publié en 2009[14], circonscrivent aux seules années 1990 – en incluant la fin des années 1980 – la progression de l'islamisme jihadiste (Belin, Hachette/Istra, Hatier et Nathan/Cote, 2011). Trois autres manuels font remonter aux années 1970 les origines des attentats en mettant l'accent sur l'arrivée au pouvoir à Téhéran de l'ayatollah Khomeiny, vu comme un promoteur majeur du terrorisme islamiste (Magnard, 2010 et Hachette, 2011), et/ou sur la guérilla conduite en Afghanistan contre les forces d'occupation soviétiques (Magnard, 2010 et Nathan/Le Quintrec, 2011), facteurs essentiels de l'émergence du jihadisme international[15]. Ces récits sont très proches des analyses développées dans les années 2000 par Gilles Kepel et Philippe Migaux[16]. De plus larges temporalités, mentionnant le contact séculaire entre Occident et Moyen-Orient (Nathan/Le Quintrec, 2011) ou l'ancienneté du phénomène terroriste et son caractère transnational précoce (Hachette, 2011) – dans le sillage de l'analyse proposée par

[13] Il faut relever qu'au sein du premier sous-corpus, un manuel (Bordas) n'aborde pas les origines ou les causes des attentats du 11 septembre 2001.

[14] Filiu Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaida*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2011 [2009].

[15] Ferragu Gilles, *Histoire du terrorisme*, Paris, Perrin, 2014, p. 284 ; Lynn John, « Les âges du terrorisme », in : Cabanes Bruno (dir.), *Une histoire de la guerre, du XIXe siècle à nos jours*, Paris : Éditions du Seuil, 2018, p. 235.

[16] Kepel Gilles, *Jihad. Expansion et déclin de l'islamisme*, Paris, Gallimard, 2003 ; Migaux Philippe, « Les racines de l'islamisme radical », in : Chaliand Gérard, Blin Arnaud (dir.), *Histoire du terrorisme, de l'Antiquité à Al Qaida*, Paris, Bayard, 2004, p. 281 et suivantes.

Gérard Chaliand et Arnaud Blin[17] –, sont parfois mobilisées, mais de façon marginale.

Les récits portés par les manuels publiés en 2020 se distinguent de ceux publiés en 2010-2011 en ce qu'ils mettent l'accent sur l'émergence de l'islamisme dans les années 1970 et 1980 (annexe 4). Le rôle joué par le régime théocratique iranien (Hachette, Hatier, Magnard et Nathan, 2020) et le lien entre le développement du jihadisme en Afghanistan et le développement du terrorisme islamiste (Belin, Hachette et Lelivrescolaire, 2020) sont mis en avant par la majorité des manuels. L'analyse du discours sur les origines des attentats du 11 septembre 2001 dans cinq des six manuels scolaires publiés en 2020 fait ainsi ressortir une homogénéisation du récit scolaire relatif aux origines de cet événement en regard des récits scolaires formulés en 2010-2011. Cette homogénéisation n'aboutit cependant pas à l'homogénéité absolue du sous-corpus des manuels publiés en 2020.

En effet, un manuel se distingue au sein du sous-corpus en réfutant le rôle explicatif de l'islamisme dans la survenue des attentats commis le 11 septembre 2001 (Lelivrescolaire, 2020). Ce récit présente le phénomène terroriste à travers divers attentats commis depuis les années 1990 et met en valeur des extraits d'un texte de Tzvetan Todorov désignant l'oppression sociale et politique des populations moyen-orientales et la présence américaine au Moyen-Orient comme facteurs majeurs, sinon exclusifs, du terrorisme global, argumentation proche de celles développées par François Burgat et Jean-Pierre Filiu[18]. Toutefois, en assimilant résistance à l'occupant et terrorisme global ainsi qu'en affirmant sans nuances le caractère areligieux et antiaméricain du terrorisme, ce texte contredit les thèses mêmes du second, qui insiste sur la nécessité de comprendre les tensions internes au monde musulman qui conduisent Al-Qaida à s'en prendre à d'autres musulmans[19]. Au demeurant, le manuel, en rappelant que « *92 % des victimes d'attentats islamistes sont des musulmans* », contredit lui-même le texte de Todorov.

Globalement, la place prise par la mise en évidence des origines des attentats commis le 11 septembre 2001 dans le texte-auteur apparaît en 2020 en nette réduction sur le plan quantitatif (annexe 5). Toutefois, l'étude des récits portés par les manuels publiés en 2010-2011 et en 2020 met en évidence deux caractéristiques communes : diversité des analyses causales proposées, illustrant une nouvelle fois le degré élevé d'autonomie de l'auteur de manuel en matière d'écriture d'une histoire scolaire immédiate, et caractère structurant du programme d'enseignement. Généralement présenté comme l'acmé de phénomènes identifiés et dont l'émergence est antérieure à sa survenue, l'événement ne saurait cependant être réduit au seul statut de conséquence de causes déterminées, comme le rappelait François Furet au sujet de la Révolution française[20]. Une fois advenu, l'événement se construit selon des logiques et des dynamiques qui lui sont propres, et peut alors éventuellement être présenté comme une rupture génératrice de périodisation.

Rupture ou continuité : l'événement et la périodisation

Ainsi, plusieurs manuels parus en 2010-2011 érigent les attentats commis le 11 septembre 2001 en rupture majeure sur le plan des relations internationales et de la politique étrangère des États-Unis, en dépit des prescriptions institutionnelles[21] qui envisagent avant tout l'étude des attentats du 11 septembre 2001 comme partie d'une étude synchronique du moment 1991-2001[22]. « *Tournant* » dans les

[17] Chaliand Gérard, Blin Arnaud (dir.), *Histoire du terrorisme…*

[18] Dahkli Leyla, « L'islamologie est un sport de combat. De Gilles Kepel à Olivier Roy, l'univers impitoyable des experts de l'islam », *Revue du Crieur* 3(1), 2016, p. 10.

[19] Filiu Jean-Pierre, *La véritable histoire d'Al-Qaida…*, p. 15.

[20] Furet François, *Penser la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1978, p. 44, p. 146 et suivantes.

[21] Ministère de l'Éducation nationale, *Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales…*, et « Question – De la Guerre froide à de nouvelles conflictualités », fiche Éduscol, 2011, disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/70/4/LyceeGT_Ressources_Hist_1_05_GuerreFrConflictualites_184704.pdf, consulté le 8.12.2020.

[22] Il faut préciser à l'orée de cette troisième partie que les récits portés par deux manuels (Hachette/Istra 2011 ; Hachette 2020)

relations internationales ou la politique étrangère des États-Unis (Magnard, 2010 et Bordas, 2011), les attentats marquent l'avènement d'une « *ère géopolitique nouvelle* », « *le monde bascul*[ant alors] *dans une nouvelle période marquée par les attentats terroristes* » (Hachette, 2011). À l'appui de ce texte-auteur, ce dernier manuel produit un témoignage de Mstislav Rostropovitch et un extrait de l'éditorial de Jean-Marie Colombani paru dans *Le Monde* du 13 septembre 2001. Le recours aux sources de presse apparaît ici porteur d'une périodisation implicite, « *le monde médiatique favoris*[ant…] *un discours hystérique sur la rupture* »[23] que résume bien l'expression « *Après-11 septembre* »[24]. Ainsi, la reprise acritique de ces citations illustre l'emprise du présentisme, défini par François Hartog, sur l'analyse d'un événement d'histoire immédiate[25].

Quatre manuels (Belin, Hatier, Nathan/Cote et Nathan/Le Quintrec, 2011) mettent, au contraire, l'accent sur l'évolution progressive, de la seconde moitié des années 1990 à 2003, de la politique étrangère américaine du multilatéralisme à l'unilatéralisme, transposant ainsi dans un récit d'histoire scolaire les analyses de nombreux historiens et politistes[26]. Experts et témoins, tels Gérard Chaliand (Hatier, 2011) et Hubert Védrine (Hachette/Istra, 2011) sont alors convoqués pour souligner que le 11 septembre 2001, loin d'être un déclencheur, est tout au plus un accélérateur et, surtout, un révélateur des tendances de fond des relations internationales et de la politique étrangère américaine post-Guerre froide. Un de ces manuels propose une réflexion articulée sur les analyses formulées par deux géopolitologues – Thierry de Montbrial et Pascal Boniface – qui s'opposent quant à la qualification des attentats comme rupture dans les relations internationales (Nathan/Cote, 2011).

L'analyse des manuels publiés en 2020 fait ressortir un même degré de diversité. Deux manuels font le choix de distinguer, sur la frise chronologique qui ouvre le chapitre, une période 1991-2001 et une période postérieure aux attentats de Washington et de New York (Hatier et Magnard, 2020). Ce faisant, ces deux manuels introduisent une rupture nette entre monde unipolaire et monde multipolaire, là où le programme d'enseignement invite, en phase avec l'historiographie[27], à « *éclairer les tensions d'un monde devenu progressivement multipolaire* »[28]. Le texte-auteur accentue cette distinction, décrivant une diplomatie américaine qui bascule en 2001 du multilatéralisme à l'unilatéralisme. Deux manuels, au contraire, ne distinguent aucune rupture dans la période post-Guerre froide, tant sur la frise chronologique ouvrant le chapitre qu'au sein du texte-auteur (Belin et Nathan, 2020). Un manuel, enfin, adopte un discours nuancé : tandis que la frise chronologique représente l'année 2001 comme une césure relative dans des temporalités courtes, le texte-auteur dresse avec nuance une analyse comparée de la puissance américaine de part et d'autre de cette date (Lelivrescolaire, 2020).

---

sont marqués par des contradictions internes radicales : l'événement est présenté successivement comme une rupture et comme un élément de continuité au sein du même récit. En cela, ces deux récits illustrent le caractère collectif de l'écriture des manuels et de ses limites, précédemment mis en évidence par : Morand Brigitte, *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 71.

[23] D'Almeida Fabrice, *Brève histoire du XXIe siècle*, Paris, Perrin, 2007, p. 87 ; Ferragu Gilles, *Histoire du terrorisme…*, p. 307.

[24] Fragnon Julien, Lamy Aurélia, « L'Après-11 septembre ou l'étiologie d'un monde qui change. Unicité sémantique et pluralité référentielle », *Mots. Les langages du politique* 87, 2008 (en ligne).

[25] Hartog François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003, p. 127.

[26] Mélandri Pierre, « "Le terrorisme, voilà l'ennemi". Les attentats et la politique étrangère des États-Unis », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 76, 2002, pp. 45-63 ; Mélandri Pierre, « Les États-Unis et l'Irak après la Guerre du Golfe », in : Domergue-Cloarec Danielle, Coppolani Antoine (dir.), *Des conflits en mutations ? De la guerre froide aux nouveaux conflits : essai de typologie, de 1947 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2003, p. 432 et 438 ; Nouailhat Yves-Henri, « Stratégie et diplomatie des États-Unis depuis le 11 septembre 2001 », in : Bozo Frédéric (éd.), *Relations internationales et stratégie de la guerre froide à la guerre contre le terrorisme*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 153 et p. 156 ; Guilhaudis Jean-François, « Terrorisme et relations internationales. Après le 11 septembre, la relation terroriste au cœur des relations internationales », *Annuaire français des relations internationales* VIII, 2007, pp. 60-61.

[27] Frank Robert, Allain Jean-Claude, « La hiérarchie des puissances », in : Frank Robert (dir.), *Pour l'histoire des relations internationales*, Paris, PUF, 2012, pp. 174-176 ; Frank Robert, « Les systèmes internationaux au XXe siècle », in : Frank Robert (dir.), *Pour l'histoire…*, pp. 209-215.

[28] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Programme d'histoire-géographie de terminale générale…*

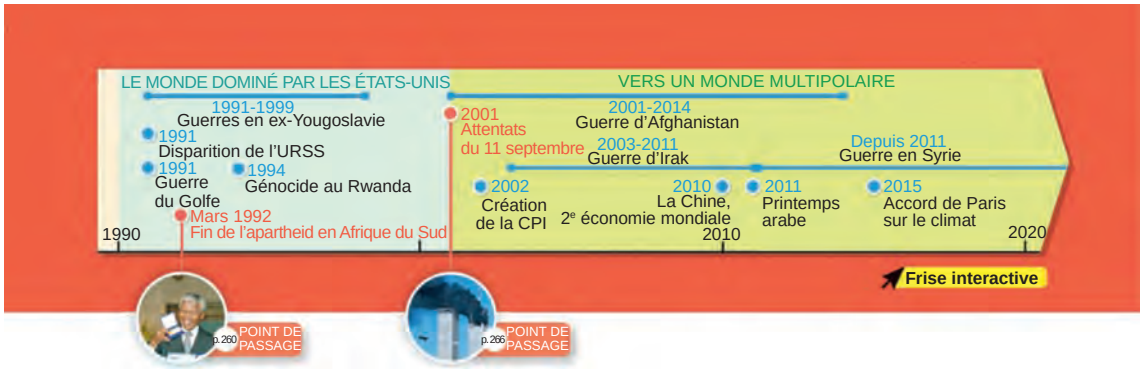


Fig. 2 : © *Hatier*, 2020, France[29].

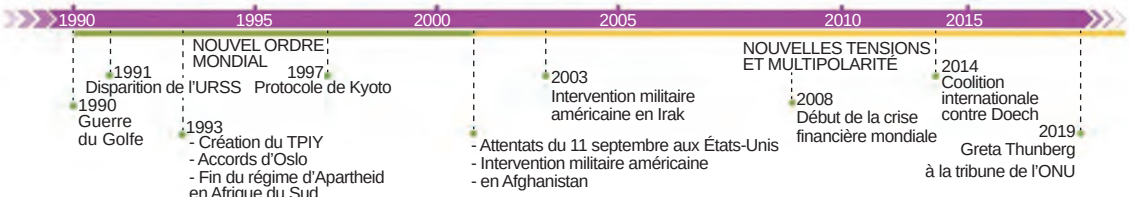


Fig. 3 : © *Magnard*, 2020, France[30].

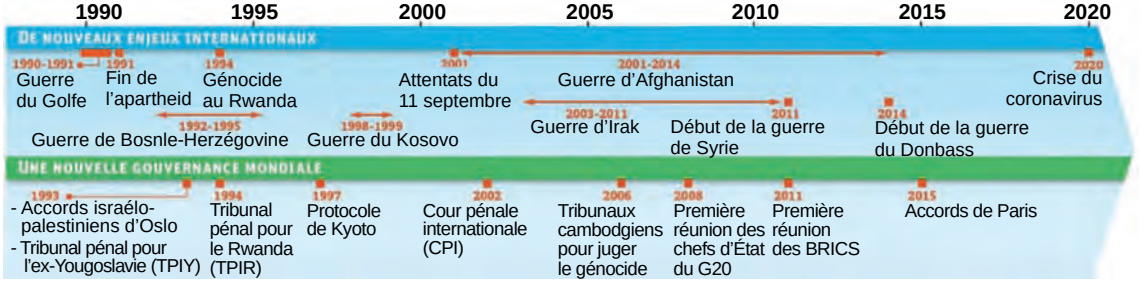


Fig. 4 : © *Belin*, 2020, France[31].

[29] Ivernel Martin, Lecoutre Matthieu (dir.), *Histoire Tle*, Paris, Hatier, 2020.
[30] Vidal Jean-Marc (dir.), *Histoire Tle*, Paris, Magnard, 2020.
[31] « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux », frise réalisée par Alix Piot, in : Colon David (dir.), *Histoire Tle, Nouveau programme*, Paris, Belin éducation, 2020.

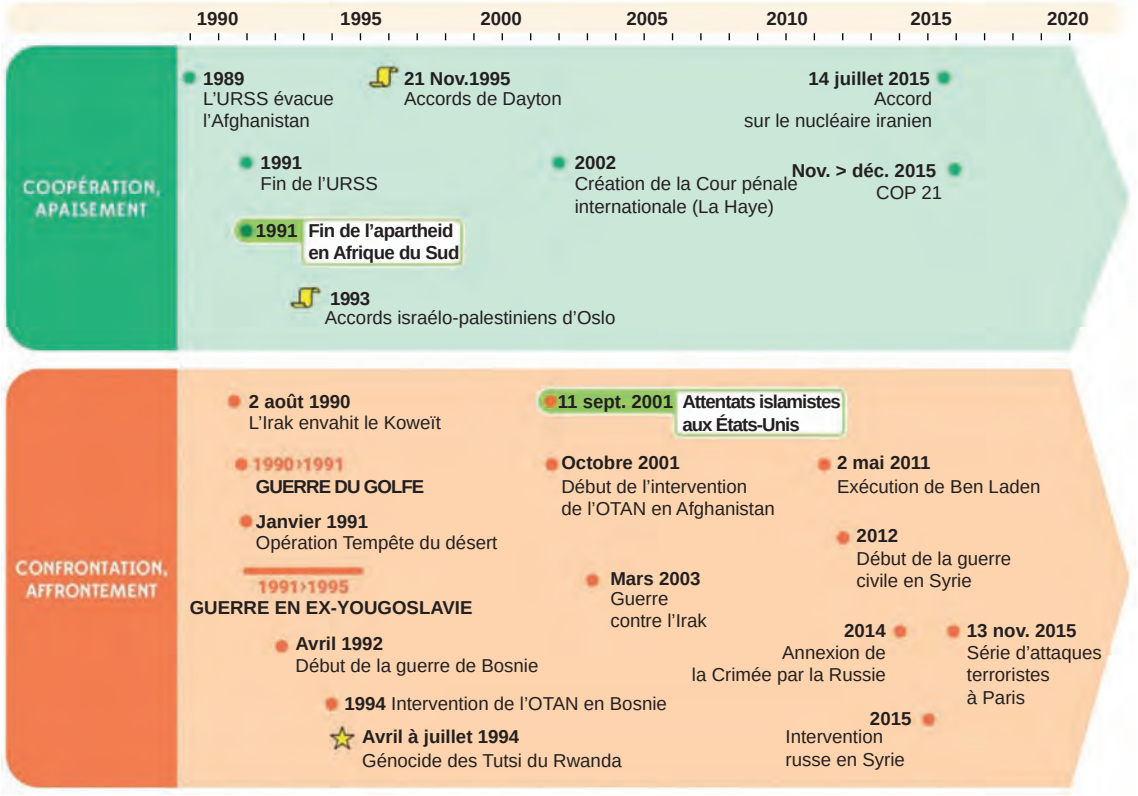


Fig. 5 : © *Nathan*, 2020, France[32].

Fig. 6 : © *Lelivrescolaire.fr*, 2020, France[33].

[32] Le Quintrec Guillaume (dir.), *Histoire Term, Nouveau programme*, Paris, Nathan, 2020.
[33] *Histoire + Enseignement moral et civique T^le*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 2020.

Les historiens se montrent actuellement extrêmement prudents quand ils tentent de déterminer le moment où le XXe siècle bascule dans le XXIe. René Rémond comme Fabrice D'Almeida caractérisent le passage d'un siècle au suivant, non comme un basculement, mais comme une transition progressive[34]. En particulier, Fabrice d'Almeida souligne, comme Gilles Ferragu et Jenny Raflik, que l'émergence d'un terrorisme global fortement médiatisé remonte aux années 1970[35]. Dès lors, comment expliquer que, de 2010-2011 à 2020, le 11 septembre 2001, soit érigé en rupture majeure par plusieurs récits scolaires ? L'hypothèse que nous formulons est que cet événement semble porter en lui dès sa survenue, pour ses contemporains, parmi lesquels les auteurs de manuels d'histoire, la négation absolue de la fin heureuse de l'histoire universelle annoncée une décennie plus tôt par Francis Fukuyama[36], brisant ainsi en un instant l'« *horizon d'attente* » progressiste issu du « *champ d'expérience* » de la fin de la Guerre froide[37]. En cela, il cristallise et résume dans sa dimension symbolique éminemment polysémique la « *crise de l'avenir* » décrite par François Hartog comme constituant premier du présentisme « *avec ses doutes sur le progrès et un futur perçu comme menace* »[38].

Ainsi, l'étude comparée des récits du 11 septembre 2001 met en évidence plusieurs éléments qui permettent de conclure à une historisation accrue de l'événement. La place plus mesurée dans les récits scolaires de 2020 de la dimension factuelle et des origines de l'événement semble le signe que le surcroît de distance temporelle entre la date de l'événement et celle de la rédaction du récit permet un récit plus équilibré appuyé sur un recul critique accru vis-à-vis de l'événement. Ce dernier résulte également d'une prise en compte des apports d'une historiographie, elle-même en développement dans la décennie 2010. Cependant, émergent également des invariants, notamment le degré élevé d'autonomie des auteurs dans la fabrication du récit : si l'historiographie est mobilisée dans les deux sous-corpus, généralement de façon implicite, la sélection et l'agencement de ces ressources historiographiques apparaissent extrêmement hétérogènes[39]. Par ailleurs, le rôle des représentations dans la conception de ce récit apparaît indéniable. Tant en 2010-2011 qu'en 2020, une part significative des récits scolaires pose le 11 septembre 2001 comme rupture majeure dans l'histoire récente des relations internationales. Plusieurs récits dénotent une difficulté persistante à mettre à distance la dimension symbolique de l'événement pour valoriser une approche multidimensionnelle et équilibrée des attentats et les situer dans un ensemble de facteurs concourant progressivement, depuis 1991, à l'effritement du caractère unipolaire du système international. Il est possible, enfin, de se demander si, compte tenu de l'instabilité inhérente à l'historiographie immédiate et du poids des représentations relatives aux événements récents, un récit scolaire multidimensionnel et performant d'histoire immédiate est possible sans une prise en compte accrue de la dimension sérielle de l'événement. Le questionnement des récits d'histoire scolaire relatifs à un événement qui appartient à l'histoire immédiate semble représenter un champ de recherche particulièrement propice au questionnement du rôle respectif de l'historiographie, des représentations, de la formation initiale et continue et du cadre structurant des programmes dans la construction de savoirs à enseigner. Il paraît d'un intérêt notable alors que sont mis en œuvre les programmes de la spécialité Histoire-Géographie, Géopolitique et

[34] Rémond René, *Du Mur de Berlin aux Tours de New York. Douze ans pour changer de siècle, entretiens avec François Azouvi*, Paris, Bayard, 2002, pp. 132-135 ; D'Almeida Fabrice, *Brève histoire…*, pp. 87-88.
[35] D'Almeida Fabrice, *Brève histoire…*, pp. 97-98 ; Ferragu Gilles, *Histoire du terrorisme…*, pp. 307-308 ; Raflik Jenny, *Terrorisme et mondialisation. Approches historiques*, Paris, Gallimard, 2016, p. 91.
[36] Hartog François, *Régimes d'historicité…*, pp. 25-26.
[37] Ces deux expressions sont à comprendre comme deux catégories historiques interdépendantes et en tension permanente constitutives du temps historique (Koselleck Reinhart, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1990 [1979], p. 307 et suivantes).
[38] Hartog François, *Régimes d'historicité…*, p. 210.
[39] La comparaison avec les récits scolaires qui portent sur un objet historique appartenant au temps présent, mais non à l'histoire immédiate, est tout à fait éclairante sur ce point : Gaïti Brigitte, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IVe République », *Genèses* 44(3), 2001, pp. 50-75.

Sciences politiques construits selon une logique thématique et non chronologique, propices à la valorisation de la dimension sérielle de l'événement, délaissée dans les récits ici analysés, et fondés sur le recours à des passés comparables, plus ou moins lointains dans le temps et dans l'espace[40]. Nous reprenons ainsi la proposition de Walter Badier d'étudier simultanément les attentats anarchistes commis en 1892-1894 en France et ceux commis en Occident dans les années 2000[41]. Toutefois, il ne s'agirait pas d'éclairer l'« *actualité* », mais de faire entrer en résonnance différents passés dans une démarche « *a-présentiste* » mettant à nouveau en tension « *champ d'expérience* » et « *horizon d'attente* » afin de faire émerger différents futurs possibles[42].

[40] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et science politiques de première générale*, Bulletin officiel spécial 1, 22 janvier 2019, et *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et science politiques de terminale générale*, Bulletin officiel spécial 8, 25 juillet 2019.

[41] Badier Walter, « Le lien de causalité dans les manuels scolaires. Le cas des attentats anarchistes des années 1892-1894 en France », *Didactica historica* 3, 2017 (en ligne).

[42] Hartog François, *Régimes d'historicité…*, p. 218.

L'auteur

Docteur en histoire contemporaine et lauréat du 1er prix de thèse de l'IHEDN, **Simon Catros** est chercheur partenaire du laboratoire SIRICE (UMR 8138). Professeur agrégé, il enseigne notamment l'histoire contemporaine et la didactique de l'histoire à l'INSPE de l'académie de Paris (Sorbonne Université). Ses travaux portent sur l'histoire des relations internationales et des sociétés en guerre, ainsi que sur la didactique de l'histoire immédiate.

https://sirice.eu/membre/simon-catros

simon.catros@inspe-paris.fr

Résumé

Cet article interroge de façon comparée les récits scolaires du 11 septembre 2001 portés par les manuels scolaires français de 1ère ES et L (2010-2011) et de terminale générale (2020) en analysant, dans une perspective épistémologique et historiographique, la prise en charge différenciée des dimensions de l'événement (I), puis son insertion dans des temporalités diverses en vue de le situer comme résultante de causes antérieures (II) ou de le qualifier comme rupture entre deux périodes ou chaînon au sein d'une continuité (III). Il met en évidence le rôle persistant des représentations dans la formulation des récits scolaires d'histoire immédiate.

Mots-clés

Manuels, Histoire immédiate, Historiographie, Événement, 11 septembre

Soizic Morvan, Université de Nantes et Pôle de formation Briacé – Enseignement agricole, France

Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en difficulté scolaire

Abstract

This article examines the use of oral testimony during a teaching-learning session by problematization with students in academic difficulty. In order to overcome language difficulties, the researcher, who is also the teacher, provides the students with tools, particularly graphic tools, to construct concepts in History. The aim is to determine the role of the diagram in the critical treatment of oral testimony in the History class. To what extent is it a lever to bypass the emotional bias specific to oral testimonies in History teaching and does it facilitate the construction of a historical concept by the students?

Keywords

Oral testimony, Arrow diagram, Historical fact, Problematization, Concept

Une version longue de cet article et une annexe sont disponibles sur www.alphil.com

Morvan Soizic, « Le schéma fléché, un outil graphique de mise à distance du biais émotif du témoignage oral auprès d'élèves en difficulté scolaire », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 169-176.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.169

Introduction

Cet article se propose d'interroger l'utilisation du témoignage oral étayé par le schéma fléché lors d'une séance d'enseignement-apprentissage, qui vise à faire construire, et à résoudre un problème historique par les élèves. Le recours à des outils graphiques est non seulement une prescription institutionnelle, mais aussi un nouveau paradigme pour l'élaboration d'une séance d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de comprendre en quoi cet outil graphique dans une séquence d'enseignement apprentissage peut faciliter l'approche critique et mettre à distance le biais émotif propre au traitement des témoignages oraux.

Le terrain de recherche implique une classe d'enseignement de l'Histoire de 3e d'un lycée agricole qui est un domaine d'éducation et d'enseignement méconnu en France. Elle est composée d'élèves possédant une maîtrise fragile du langage, voire des troubles de l'apprentissage nommés « dys ». Pour « faire de l'Histoire » et pallier les difficultés langagières des élèves, l'enseignante, qui est aussi la chercheuse dans cette étude, élabore des outils spécifiques qui prennent en compte les difficultés de ces élèves. Son choix se porte sur deux aides didactiques.

D'une part un outil graphique : le schéma fléché favorise le développement des compétences de la discipline et grâce, à la fois à sa dimension synoptique et à l'effet de centration qu'il produit, il peut engendrer une économie cognitive. Pourquoi accorder de l'intérêt à l'économie cognitive dans les apprentissages ? L'INSHEA[1] précise que l'élé-

[1] Institut d'enseignement supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

ment commun aux troubles « dys » est la grande fatigabilité des élèves. Ainsi, le schéma permet de focaliser l'attention sur l'essentiel pour faciliter le processus de conceptualisation.

D'autre part, pour remédier aux difficultés de lecture des élèves, le recours au témoignage oral qui construit le fait historique est un levier intéressant. C'est un élément central du travail de l'historien, et *a fortiori* des élèves, pour traiter les enjeux des sources historiques, que ce soit par la critique ou la prise en compte de la dimension émotionnelle du témoignage.

Le cadre de l'apprentissage par problématisation se propose de partir des représentations des élèves pour les amener à élaborer leurs propres explications : il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants que leurs premières réponses sont insuffisantes et qu'il existe d'autres raisons possibles leur permettant de déterminer « *pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement* »[2]. Toujours selon le cadre théorique de la problématisation, une séquence d'enseignement-apprentissage ne saurait se départir d'un enjeu de savoirs. Dans cette perspective, notre recherche est fédérée par un questionnement de nature épistémologique sur l'attitude des Français sous le régime d'oppression de Vichy, questionnement formulé comme suit : « *sans que l'on puisse parler de point aveugle, la question des comportements n'occupe qu'une place discrète dans l'historiographie des années noires et elle fait toujours débat.* »[3] Nous devons comprendre le comportement des Français sous ce régime, et sa vulgate récurrente à savoir : la France unanimement résistante. Pour cela, la chercheuse a sélectionné un film *Le chagrin et la pitié*[4], en choisissant des extraits d'agriculteurs résistants, pour créer un lien avec les élèves issus du monde agricole et/ou se destinant à l'intégrer *via* leurs futures formations aux métiers de l'agriculture. Le schéma fléché offre-t-il la possibilité d'interroger la parole des témoins en évitant le biais émotif qui constitue à la fois une porte d'entrée d'un concept scientifique, mais aussi un obstacle à sa construction ?

Les premières analyses révèlent dans un premier temps que les témoignages opèrent comme support des conceptions des élèves : la parole des témoins est un fait tenu pour vrai. Dans un deuxième temps, le témoignage articulé au schéma fléché donne à voir un espace graphique qui matérialise l'espace-problème construit par les élèves. La fonction synoptique et de centration exercée par le schéma favorise l'économie cognitive. Elle permet aux élèves en difficulté d'apprentissage de se centrer sur l'essentiel de la tâche. Cela ouvre ainsi un espace de réflexion pour les élèves sur leurs propres idées, guidés par l'enseignante vers les savoirs historiques en jeu. L'enquête par problématisation laisse entrevoir un processus de conceptualisation de la Résistance comme : « *marqueur et curseur significatifs des comportements. De l'idée que l'on se fait d'elle découle l'évaluation qui sert à qualifier les comportements de la population.* »[5]

Le cadre de la recherche

Cette recherche empirique implique une classe de 3e agricole[6] composée de 23 élèves, dont uniquement 20 sont présents pour le corpus et les séances filmées. Au regard de leurs troubles d'apprentissage, la moitié des élèves demande un aménagement des épreuves auprès de la MDPH 44 pour le DNB (diplôme national du brevet) qui ponctue la fin des études au collège, et aussi celle de la scolarité obligatoire (16 ans). Les élèves s'orientent ensuite vers la voie professionnelle.

créé par la loi de 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'INSHEA est un établissement public national de formation et de recherche dédié aux besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité. Sous la double tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ainsi que du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. L'institut apporte son concours à la définition et à la mise en œuvre des politiques relatives aux situations de handicap ou de grandes difficultés scolaires. Disponible à l'adresse : https://www.inshea.fr/fr/content/les-dys-0, consulté le 29.05.2021.

[2] Koselleck Reinhart, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1997, p. 217.

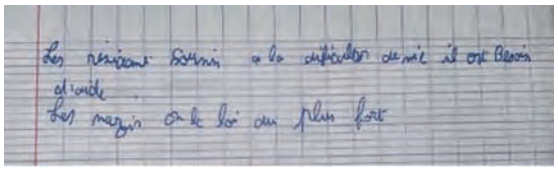
[3] Laborie Pierre, *Penser l'événement : 1940-1945*, Paris, Gallimard, 2019, p. 59.

[4] Ophüls Marcel, *Le chagrin et la pitié. Chronique d'une ville française sous l'Occupation*, film documentaire, sorti en 1971.

[5] Laborie Pierre, *Penser…*, pp. 66-67.

[6] La classe de 3e de l'Enseignement agricole a pour objectif d'élaborer avec les élèves un projet professionnel, d'orientation et de formation en lien avec les métiers de l'agriculture, au sens large en CAP ou en Baccalauréat professionnel. Les élèves de la classe de 3e se présentent à la série professionnelle du DNB (diplôme national du brevet) avec un référentiel d'histoire-géographie spécifique. Certains élèves qui présentent des troubles de l'apprentissage bénéficient d'aménagements d'épreuves comme l'octroi d'un supplément égal à un tiers du temps initialement prévu pour les épreuves du DNB. Ces aménagements sont accordés par la MDPH 44 (Maison départementale des personnes handicapées) de Loire-Atlantique.

Pour caractériser les élèves en termes d'apprentissage, nous dégageons des points langagiers tels que l'absence de maîtrise des règles syntaxiques, ainsi que des lacunes lexicales et des difficultés sémantiques comme l'illustrent les exemples suivants :



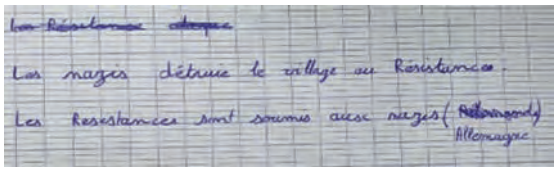


Fig. 1 et 2 : Deux exemples des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et de sémantiques.

Quant au thème de la leçon, il s'agit d'une séquence sur l'attitude des Français sous le régime de Vichy et sur la Résistance. Les préconisations officielles recommandent de développer la capacité suivante :

> « *décrire la situation de la France pendant le conflit ; caractériser le régime de Vichy ; savoir comment la Résistance militaire et civile s'est organisée en s'appuyant sur quelques exemples* »[7].

L'enjeu des savoirs consiste à appréhender la pluralité et l'ambivalence des comportements des Français, sous un régime contraint, qualifié par Rousso « *d'événement-monstre* ». Il explicite ce fait historique comme suit :

> « *Le régime de Vichy est né de la défaite de juin 1940 devant l'Allemagne nazie – une défaite brutale, soudaine et, pour partie, imprévue. La déroute des armées s'est conjuguée avec la chute du régime républicain, entraînant la désagrégation du tissu social, administratif, économique du pays* »[8].

Nous faisons le choix du cadre théorique de la problématisation[9], car les chercheurs qui l'ont élaboré considèrent que les conditions des problèmes sont les enjeux du savoir à l'école. Les élèves n'ont donc pas comme objectif prioritaire de résoudre un problème, mais bien de le construire en mettant en tension leurs idées explicatives sur le problème et les données de celui-ci. Cette mise en tension peut alors produire du savoir nouveau sur le passé. En ce qui concerne le schéma fléché, il s'agit de comprendre quel rôle joue cet instrument dans le processus de conceptualisation qui aboutit à la fabrication des concepts en enseignement de l'Histoire. Pour cela, nous décidons de mettre au travail l'apport des fonctions du schéma fléché de Peraya[10] et de sa théorie des paratextes comme prolongement des travaux de Doussot[11] sur les listes et les tableaux. Ce dernier, didacticien de l'histoire, a montré la dimension bidimensionnelle des outils graphiques, qui disposent spatialement les données et les contraintes, et matérialisent un espace-problème pour explorer un problème historique. Nous formulons l'hypothèse que les fonctions synoptiques, de centration, d'objectivation, de catégorisation et d'économie cognitive du schéma fléché favorisent la mise en tension des données et des idées explicatives des élèves.
Le choix des témoignages oraux s'appuie sur les travaux de Fink qui établit que leur étude en classe présente une potentialité didactique unique. Elle précise l'écueil majeur à prendre en compte dans l'analyse des témoignages oraux qu'est le rôle de l'empathie :

> « *L'appel à l'émotion pour susciter une empathie plus grande que ne le permettent les documents*

[7] Disponible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo37/MENE1629232N.htm?cid_bo=107621, consulté le 28.04.2021.

[8] Rousso Henry, « Introduction », in : Rousso Henry (éd.), *Le régime de Vichy*, Paris, Presses Universitaires de France, 2019, p. 1.

[9] Fabre Michel, *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin, 2017 ; Orange Christian, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les sciences de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle* 38(3), 2005, pp. 69-93. Fabre Michel, Orange Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster* 24, 1997, pp. 37-57.

[10] Peraya Daniel, Nyssen Marie-Claire, « Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation pratique et théorie* 78, Université de Genève, 1995.

[11] Doussot Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, PUR, 2011.

écrits. Le témoin remplace ou renforce le texte de l'histoire pour "établir des faits et corroborer ce que l'enseignant veut faire entendre de tel ou tel passé" (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 92). La question des rapports entre la mémoire et l'histoire ne se pose pas. L'une et l'autre se mêlent afin de transmettre un discours à propos du passé. Cette approche n'est pas sans écueils. L'élève se croit confronté à l'histoire, alors qu'il se trouve face à une parcelle de mémoire, une expérience individuelle relatée par un témoin dont l'expérience est toujours particulière »[12].

Guilhaumou décrit, dans son compte-rendu de l'ouvrage de Dulong, le rapport entre émotions et réalité du témoignage qui empêche un regard critique sur le témoin et ce qu'il dit :

« *Le témoin oculaire préside au moment inaugural de l'événement ; le premier, il atteste. Son corps et son langage présentifient l'événement à partir de l'énoncé « J'y étais ». Un tel témoin, toujours-premier, factualise ce qui est relaté à partir d'un acte autoréférentiel, acte de langage de nature performative qui intronise l'événement dans l'espace public. Il bénéficie bien d'une présomption de sincérité, de plausibilité de la part de son auditoire.* »[13]

Par conséquent, l'usage du schéma peut-il aider à dépasser ce problème de lecture méthodique d'un témoignage ?

Le protocole

La leçon débute par une proposition du manuel scolaire des élèves sur une double page à partir de la question suivante : à quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Deux options sont alors proposées : Résistance ou Collaboration. Puis, cinq extraits courts du film *Le chagrin et la pitié*, qui portent sur la parole de deux témoins, sont visionnés : Louis Grave agriculteur et résistant près de Clermont-Ferrand et Denis Rake, ancien agent secret britannique en France occupée. Dans ce film où

« *la parole est donnée à des habitants de Clermont-Ferrand et à des personnages – anonymes ou célèbres, français ou étrangers – qui vécurent diversement l'Occupation, Ophüls et Harris ont levé le tabou qui pesait sur le comportement de la France et des Français durant ces années noires, et brisé à jamais l'imagerie d'Épinal d'une nation fière et digne, unie contre l'occupant* »[14].

Un schéma individuel écrit (voir infra, fig. 3 et 4) est complété par chaque élève pendant le visionnage du film, puis de manière collective au tableau par la professeure au regard des propositions des élèves. Puis un deuxième visionnage est présenté pour une remise au travail. Selon ce que décrit Doussot, il s'agit :

« *d'un dispositif qui met au cœur du travail ces mêmes interprétations. Elles sont confrontées à deux moments-clés du film, qui les mettent potentiellement en question. En obligeant à un retour critique des élèves sur les interprétations initiales et sur leur première lecture du film, la séquence donne à voir les manières dont ils articulent ces différents récits pour les défendre ou les discuter.* »[15]

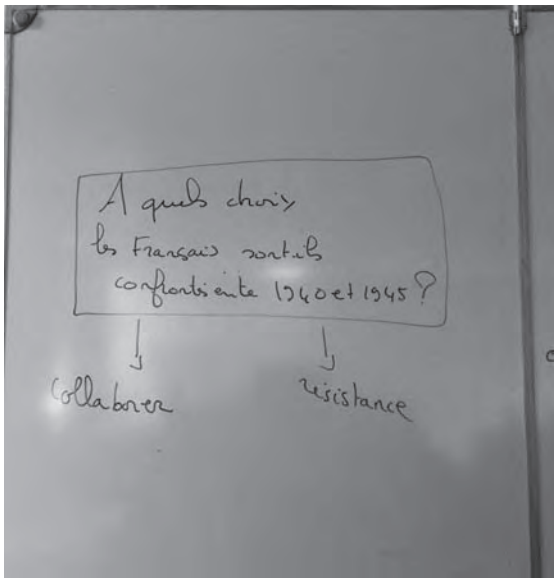
L'analyse des données repose sur la transcription des interactions langagières et sur la construction du schéma fléché collectif au tableau.

[12] Fink Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne, Peter Lang, 2014, p. 125 ; Tutiaux-Guillon Nicole, « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le cartable de Clio* 2, pp. 89-96.

[13] Guilhaumou Jacques, Dulong Renaud, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, in : Paveau Marie-Anne, Périès Gabriel, Démocraties, juin 1999 (*Mots* 59), pp. 138-140.

[14] Disponible à l'adresse : http://www.memoiresdeguerre.com/article-le-chagrin-et-la-pitie-111935001.html, consulté le 18 juin 2021.

[15] Doussot Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », in : Bonnéry Stéphane, Crinon Jacques, Simons Germain, *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?*, 2015 (Spirale. Revue de recherches en éducation 55), pp. 165-177.



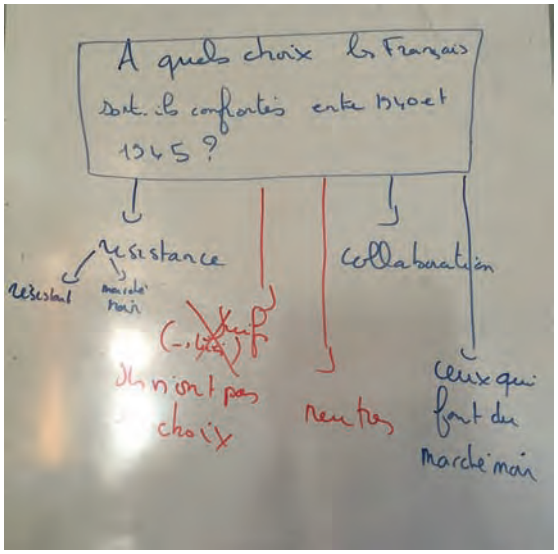


Fig. 3 et 4 : Schéma de départ individuel et schéma collectif final.

Résultats

La parole des témoins des faits tenus pour vrais

Comme le soulignent déjà les travaux de Doussot, les élèves cherchent d'abord à relever dans un film ce qui conforte leurs représentations. Doussot constate que le « *film soutient* [les] *conceptions des élèves* »[16]. Ces derniers relèvent des données qui correspondent à leurs représentations du modèle de la guerre, comme les bombardements ou l'omniprésence de la mort. Ce que Louis Grave[17] évoque de la manière suivante « *Soit tu vis, soit tu meurs* », ou « *Il faut sauver sa peau* ». D'ailleurs, cinq élèves sur vingt lors de la première phase d'identification des informations sur leur schéma individuel ont repéré cette parole : « *Il faut d'abord penser à soi, avant de penser aux autres* »[18]. Ainsi, les élèves n'interrogent pas ces paroles et mobilisent leurs propres modèles de comportements sociaux en situation de guerre pour produire une explication.

L'émotion des témoins, d'une donnée implicite à la « re » construction du fait historique

Les élèves, toujours dans une volonté de se conforter sur leurs représentations de la Seconde Guerre mondiale, sélectionnent dans ces témoignages, l'évocation du camp de concentration, dès le quatrième tour de parole. Ils y associent d'emblée les juifs. Ce mot « juifs » est placé par l'enseignante sur le schéma, donc institutionnalisé pour les élèves. Pourtant dans les extraits du film le mot « juifs » n'est pas mentionné. D'une manière globale, la déportation des juifs n'est pas énoncée explicitement dans les extraits. C'est néanmoins un moment important de la discussion collective pour construire le fait. Les élèves ont sélectionné ce que raconte, non sans émotion Louis Grave, en commençant ainsi « *J'ai vu beaucoup de misère* », puis, il raconte l'arrivée d'un convoi de 50 000 Hongrois lorsqu'il était à Buchenwald. À la fin, il affirme qu'« *ils ont tout physiqué cela* ». L'empathie joue donc un rôle prépondérant dans la sélection des informations prélevées par les élèves. De plus, ces faits corroborent ce qu'ils savent déjà sur la déportation. Cette allusion aux juifs est finalement une donnée implicite du témoin, que les élèves construisent comme un fait. Cette donnée correspond au croisement entre la parole du témoin, le schéma fléché, et la discussion collective qui opère un changement de statut du fait.

[16] Doussot Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire… », p. 167.
[17] Louis Grave, témoin du film *Le chagrin et la pitié* agriculteur, résistant, déporté, militant socialiste.
[18] Louis Grave, témoin du film *Le chagrin*...

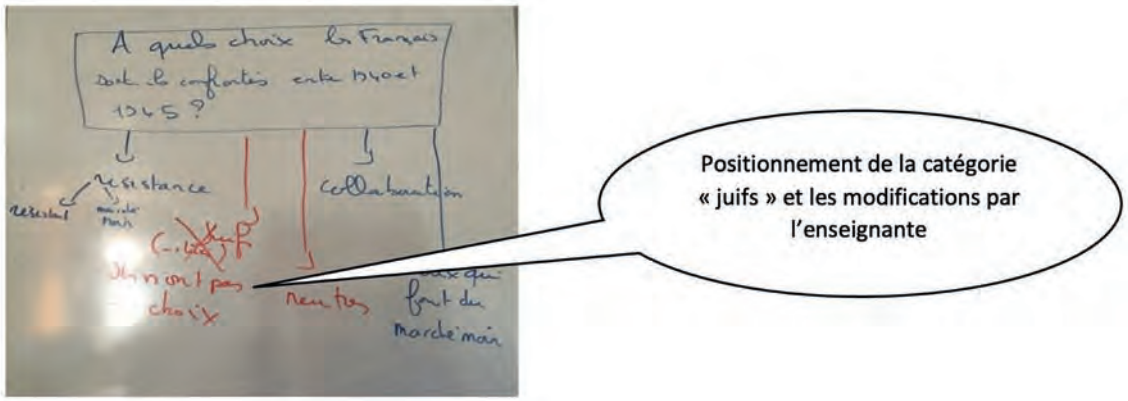


Fig. 5 : La catégorie « juifs ».

Le schéma, outil d'économie cognitive, pour factualiser

Cet outil graphique donne à voir la mise en tension des faits et des modèles explicatifs, et rend possible cette confrontation. Le schéma possède une fonction synoptique et de centration, et favorise une économie cognitive. Il facilite la mise en mots des faits et leur mise en tension. Les catégories en jeu sont la Résistance ou la Collaboration, soit une vision binaire des « années noires ». Puis, le fait « juifs » est mentionné, mais entre en tension avec les deux catégories citées précédemment. Les juifs n'entrent pas dans ces catégories, car selon les élèves, les juifs, malgré les discriminations, les rafles et les déportations ne résistent pas, ils ne collaborent pas avec ceux qui participent à leur extermination.

Prenons l'exemple d'une élève, Amandine, avec le déroulé de ses propos et le positionnement de ceux-ci sur le schéma qui lui permettent de construire le fait du non-choix des juifs. Au premier visionnage les juifs sont notés sur le schéma par l'enseignante pour donner suite aux propos d'Antonin :

103 Antonin : il y avait la résistance, soit ils étaient résistants. Soit, ils se faisaient embarquer parce qu'ils étaient juifs. Non ce n'est pas ça.
104 E : je note. Alors si on était juif on avait un autre sort.
105 Antonin : ben on mourrait.

Les interactions langagières se poursuivent, puis Tom au tour de parole 146 dit : « *moi j'aurai mis les juifs et les neutres à côté de résistants et de collaboration.* » Nous constatons que c'est bien le positionnement des juifs sur le schéma « à côté » selon Tom et selon Amandine qui engendre une mise en tension du fait juif et des deux catégories, Collaboration ou Résistance. Le fait juif est une contrainte. Ils se font tuer. Amandine donne alors son point de vue étayé par une explication médiée par le schéma :

148 Amandine : moi je ne mettrais pas les juifs **au côté** des résistants.
149 E : **c'est pas forcément à côté, c'est tous les éléments en fait possibles, mais vas-y explique.**
150 Amandine : enfin je sais pas, c'est pas que après ils se font tuer, donc c'est pas.
151 E : ah oui d'accord. Ok **(l'enseignante modifie le schéma)**. Est-ce que c'est un choix ?
152 Amandine : non ils n'ont pas le choix.

Amandine reste sur le problème historique posé. Les juifs n'entrent pas dans la catégorie Résistance ou Collaboration. L'apprentissage par problématisation offre la possibilité aux élèves en difficulté scolaire de « faire de l'Histoire » en établissant un fait historique. Les juifs deviennent une impossibilité. Ils ne répondent pas à la question, car ils n'ont pas de choix. Ils doivent ne plus faire partie du schéma, si bien que l'enseignante au tour de parole 151 modifie le schéma et barre d'une croix le mot « *juif* » et inscrit « *ils se font tuer* ». Dans cette

même perspective, les élèves excluent d'emblée les juifs de la Résistance et de la Collaboration.

Conclusion

Les données c'est-à-dire la parole des témoins, sont manipulées pour ensuite être factualisées par les élèves, de sorte que les faits finissent par soutenir le modèle de guerre des élèves. Enfin, les faits entament la construction du concept de Résistance, mais de manière partielle. Prost le souligne :

> « *Les concepts de l'histoire sont des concepts empiriques, des généralisations, des descriptions abrégées. Leur spécificité étant de ne pouvoir être entièrement dissociés des contextes qu'ils désignent. L'élève ne peut donc les manier de façon pertinente sans une connaissance de leur contenu concret : les comprendre, c'est être capable de décrire les situations qu'ils résument.* »[19]

Effectivement, il manque en fin de séquence une phase d'explication par les élèves du schéma. Celle-ci aurait pu permettre aux élèves de se représenter l'événement, et donc par la même, le fait historique.
En outre, le deuxième écueil étant la non-remise en cause de la parole des témoins, le travail de critique des documents n'est pas mobilisé par les élèves, en raison de l'émotion suscitée par les témoignages. Néanmoins, les élèves manipulent les faits, ils les sélectionnent et, à l'instar des historiens, ils tentent de donner du sens en mobilisant, par exemple, leurs propres modèles de comportements sociaux. Les élèves cherchent à se représenter le fait avec ce qu'ils savent du sort réservé aux juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. Le biais émotif et l'empathie ne font pas obstacle, les élèves s'en emparent pour supprimer une catégorie. Ceci permet de fabriquer le concept en excluant les impossibilités.
Il apparaît ainsi que le schéma pris dans une activité d'enquête sur les faits et les modèles explicatifs de comportement peut stimuler une réflexivité critique des élèves, malgré leurs difficultés langagières. La dimension également synoptique incite les élèves à entrer dans un processus de catégorisation, voire de conceptualisation. Le positionnement d'une catégorie par rapport à une autre sur le schéma fléché génère une mise en tension des faits et construit un fait historique.
Enfin, un élément reste à interroger : le rôle de l'enseignante dans la sélection et le positionnement de la parole de l'élève sur le schéma. Il semble que la dynamique de conceptualisation étayée par le schéma ne saurait se passer de l'intervention de l'enseignante, qui doit guider les élèves au regard de leurs propositions et du problème posé. Il peut apparaître, d'autant plus que l'enseignante est aussi la chercheuse, quelques dilemmes sur le contrôle de la parole de l'élève et la conduite d'une séquence de construction de savoirs problématisés. En effet, « *une pratique de recherche oblige l'apprenti chercheur à penser et à travailler sur et contre soi* »[20].

[19] Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 274.

[20] Corbion Sylviane, « Le dilemme du praticien / apprenant / chercheure une problématique méthodologique, épistémologique et éthique », *Pratiques sociales et apprentissages*, Saint-Denis, 2017. Disponible à l'adresse : https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01619816/file/CORBION%20Diaporama%20Prasoa.pdf, consulté le 28.06.2021.

L'auteure

Soizic Morvan est enseignante en histoire-géographie de l'enseignement agricole, doctorante en didactique de l'histoire au CREN (Centre de Recherche en éducation de Nantes), formatrice à l'ISFEC de Nantes en didactique de l'histoire-géographie pour le premier et second degré et co-autrice d'un ouvrage de vulgarisation en didactique : Morvan Soizic, Galiana Dominique, *5 langages graphiques décodés*, Éducagri éditions, 2020, 112 p. Ce livre opère un lien entre la recherche et l'enseignement : la recherche comme levier possible de formation ou tout au moins de diffusion des connaissances auprès des acteurs de terrain que sont les enseignants et les formateurs.

soizic.morvan@briace.org

Résumé

Cet article interroge l'utilisation du témoignage oral lors d'une séance d'enseignement-apprentissage par problématisation auprès d'élèves en difficulté scolaire. Afin de pallier les difficultés langagières, la chercheuse, qui est aussi l'enseignante, outille les élèves avec des instruments, notamment graphiques pour construire des concepts en Histoire. Il s'agit de cerner quel rôle joue le schéma dans le traitement critique du témoignage oral en classe d'Histoire. Dans quelle mesure est-il un levier pour contourner le biais émotif propre aux témoignages oraux en enseignement de l'Histoire et facilite-t-il la fabrique d'un concept historique par les élèves ?

Mots-clés

Témoignage oral, Schéma fléché, Fait historique, Problématisation, Concept

Evi Belsack, Université libre de Bruxelles et Université de Nantes

Entretiens avec trois enseignants en pédagogie active (plus particulièrement decrolyenne) : leurs méthodes permettraient-elles de construire des savoirs raisonnés ?

Abstract

The text proposes a cross-analysis of the pedagogical principles of Ovide Decroly – a Belgian doctor and pedagogue who is part of the New Education movement –, the legal requirements for teaching history in primary schools in the French-speaking part of the country, and the elements collected during interviews and observations of teachers working in schools with so-called 'active' pedagogies. Through these elements, the aim is to question the knowledge under construction and to characterize it with regard to the knowledge derived from the discipline of history.

Keywords

Active pedagogy, Articulation between pedagogy and didactics, Knowledge, Competences, Didactics of history

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

Belsack Evi, « Entretiens avec trois enseignants en pédagogie active (plus particulièrement decrolyenne) : leurs méthodes permettraient-elles de construire des savoirs raisonnés ? », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 177-183.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.177

L'enseignement de l'histoire en primaire est porteur de nombreux enjeux. Certains relèvent de préoccupations pédagogiques, comme : « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables.* »[1] D'autres, plus spécifiques à la discipline historique, se centrent sur la démarche scientifique. Différentes études réalisées sur le sujet – les épreuves certificatives[2] de fin de primaire en FWB[3] ou encore les activités proposées dans les programmes et les manuels scolaires – permettent de constater que les pratiques d'enseignement de l'histoire priorisent la lecture de documents, la recherche d'informations et la chronologie, même si d'autres approches sont également envisagées. Cela semble contradictoire avec les injonctions légales et les modèles disciplinaires qui se réfèrent à la pratique historienne dont la transposition didactique est pensée en termes de démarche d'enquête. La pédagogie active, notamment celle pensée par Decroly, vise les mêmes principes et propose des méthodes qui s'appuient sur la curiosité et l'intérêt naturels des enfants.

L'adéquation entre les idéaux politiques et les principes des pédagogies actives telles que la prise en charge de l'apprentissage par l'élève,

[1] Moniteur Belge, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.
[2] Épreuves du Certificat d'Études de Base, disponibles en suivant le lien disponible à l'adresse : http://www.enseignement.be/index.php?page=26754&navi=3376, consulté le 15.11.2021.
[3] FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles, détenteur de la compétence « enseignement » en Belgique francophone.

l'acquisition d'autonomie et l'inscription dans la société par une réflexion construite et critique délimitent un espace favorable pour interroger les dispositifs pédagogiques qu'elles mettent en place afin d'enseigner l'histoire. Nous pensons qu'ils devraient favoriser un apprentissage qui contribue à la construction de savoirs raisonnés, comme les appelle Orange[4].

Le texte qui suit propose d'étudier les attendus concernant l'histoire en FWB en parallèle avec les principes proposés par Decroly. Ces éléments sont illustrés par les propos d'enseignants travaillant au sein de ces écoles. Ils mettent en évidence des éléments qui pourraient mener à la construction de savoirs raisonnés, construits à partir d'un questionnement sur les éléments à disposition des élèves (textes, images, visites) et articulés dans un raisonnement logique et une argumentation élaborée au sein de la classe. Ces savoirs, qui se rapprochent de ceux visés par le législateur, sont analysés selon le cadre théorique de la problématisation tel qu'il est proposé en didactique de l'histoire par Le Marec, Doussot et Vézier[5].

Comprendre le contexte contraignant des enseignants

Comme la plupart des pays européens, la FWB s'inscrit dans le paradigme des compétences. Le Socle de compétences (SDC) est le référentiel auquel doivent se plier les écoles subventionnées. La définition de la formation historique énonce en premier lieu le terme « *(se) questionner* ». Les expressions définissant les savoir-faire communs sont, de manière explicite, énoncées en référence à la démarche scientifique historienne : une enquête, c'est-à-dire le questionnement, l'exploration et l'examen minutieux « *des différents possibles qui expliquent une situation historique* »[6]. Il ne s'agit pas pour autant de faire des élèves de « petits scientifiques », mais de les initier à la manière dont sont produits les savoirs savants.

Les savoirs produits en classe dans le cadre de telles démarches d'initiation scientifique et leur articulation avec les compétences visées par les pédagogies actives sont au cœur de cet article. Autrement dit : les pédagogies actives permettent-elles de « se questionner » et leurs méthodes contribuent-elles à construire des savoirs raisonnés plutôt qu'à transmettre des connaissances factuelles ?

Différents types de savoirs

Orange[7] constatait que les savoirs transmis en classe sous forme de texte sont principalement propositionnels, présentés comme des assertions que l'on n'interroge pas. Pour d'autres auteurs[8], les élèves sont littéralement soumis à la question. Celle-ci ne revêt qu'un sens tautologique : l'enseignant connaît les réponses et les élèves sont poussés à se conformer à son raisonnement, voire à deviner ce qui est attendu.

Les pédagogies actives formalisent un renversement des modalités de questionnement : ce n'est plus l'enseignant qui questionne, mais l'élève, naturellement curieux, qui est mis en situation de chercher à comprendre le monde. Le rôle de l'enseignant est alors de guider l'activité d'apprentissage. Selon Fabre[9], les pédagogies actives, de manière convergente avec la psychologie et l'épistémologie bachelardienne, initient un mouvement vers le cadre théorique de la problématisation dans lequel il s'agit de mettre en tension les données empiriques et les nécessités théoriques. Le questionnement naît d'un étonnement qui mène à l'examen minutieux des éléments à disposition des élèves (les données empiriques) en regard des nécessités théoriques (la logique du raisonnement).

---

[4] Orange Christian, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, De Boeck, 2012, 144 p.

[5] Le Marec Yannick, Doussot Sylvain, Vézier Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique* 3, 2009, pp. 7-27.

[6] Cariou Didier, « Compte-rendu de Doussot Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, PUR, 2011, 316 p. », *Revue française de pédagogie* 182, 2013, pp. 147-149.

[7] Orange Christian, *Enseigner les sciences…*

[8] Giordan André, De Vecchi Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nestlé, 1987. Maulini Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique. L'institution du questionnement », *Transformer l'école. Regards multiples*, 2004, pp. 127-146.

[9] Fabre Michel, *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?*, De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017.

Fig. 1 : Tout part d'un étonnement : qu'est-ce que cet objet ? Pour mieux l'appréhender, les enfants font un dessin d'observation. © www.decroly.fr[10].

Ce renversement pourrait favoriser un questionnement à valeur scientifique, mais il faut nuancer ces propos : le guidage du maître est essentiel, pour exemplifier la pratique du questionnement et guider celui de l'élève. Il s'agira alors de sélectionner les questions dont les réponses feront avancer le questionnement et, par là, la problématisation.

Ovide Decroly et l'Éducation Nouvelle

Ovide Decroly est un médecin belge qui s'est intéressé à l'enfant du point de vue de son développement et de ses apprentissages. Dans l'école qu'il a ouverte au début du XXe siècle, il a mis en place des pratiques pédagogiques qui sont encore utilisées aujourd'hui dans plusieurs écoles en Belgique.

Les réflexions les plus emblématiques de Decroly à propos de l'enfance et de l'apprentissage sont la globalisation et les centres d'intérêt. À la lumière des théories de Claparède, de Renan ou de Revault d'Allonnes, il considère[11] que l'enfant, comme l'adulte, perçoit son environnement d'abord d'une manière globale, puis guidé par son intérêt (ses centres d'intérêt) et sa curiosité détaillera l'un ou l'autre aspect de cet environnement par l'observation.

L'observation sera d'ailleurs l'activité centrale dans ses principes pédagogiques. Les élèves seront amenés à observer leur environnement direct puis, par association dans le temps et dans l'espace, à établir des liens entre les informations ainsi recueillies pour ensuite construire des savoirs.

La réflexion se situe à l'intersection de la pédagogie et de la didactique. L'aspect pédagogique concerne les méthodes utilisées par les enseignants pour travailler avec les enfants et la construction des savoirs

[10] Disponible à l'adresse : http://www.decroly.fr/actualites/lenfant-est-un-individu-a-part-entiere-lenfant-est-un-etre-singulier/, consulté le 19.12.2021.

[11] Decroly Ovide, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, M. Lamertin, 1929, pp. 12-15.

historiques rencontre le pan didactique de la situation. Autrement dit, les méthodes pédagogiques qui s'appuient sur les principes de Decroly, c'est-à-dire la prise en charge de l'apprentissage par l'élève sur la base de son questionnement propre et initié par ce qu'il peut observer, permettent-elles de construire des savoirs qui sont le résultat d'un processus de problématisation (la mise en tension des données empiriques et des nécessités théoriques[12]) ?

En pratique

Nous avons rencontré, observé et interrogé trois enseignants travaillant dans ce genre d'école lors d'une leçon « d'histoire ». La confrontation de leurs conceptions, de leurs pratiques et des concepts développés précédemment permet de mettre en évidence des éléments liés à la méthode pédagogique, qui peuvent mener à la construction de savoirs raisonnés. Ces trois personnes enseignent à des élèves de 9 à 10 ans.

Alain enseigne depuis neuf ans dans une école dont le projet d'établissement se réfère explicitement aux principes de Decroly.

La leçon, dont l'objectif final est la réalisation d'une maquette par les élèves[13], s'est déroulée en quatre parties : la récolte des conceptions initiales des enfants à l'aide d'une carte mentale précède une visite d'un château fort ; le lendemain, un débriefing collectif est effectué ; enfin, des ateliers sous forme de « rallye » (comparaisons de documents : cartes postales anciennes et récentes, photos de différentes époques ; appariement de mots et d'éléments sur un schéma ; quiz) ont été organisés la semaine suivante. En visite, les enfants écoutent le guide et lui posent des questions librement. Le lendemain, à partir de la carte mentale, ils échangent leurs souvenirs.

On perçoit ici très clairement les intentions decrolyennes sur deux points. D'abord, l'enfant comme centre, et, autour, en cercles concentriques, ses idées, son milieu et ses connaissances : il s'agit des préconceptions et du vécu personnel partagés ensuite dans la classe avec la carte mentale. Puis, la visite du lieu et la confrontation avec un expert, le fait d'entrer dans le château et d'en monter les marches, d'entendre le vent par les meurtrières, de ressentir le froid et l'humidité entre les murs épais, font référence à la globalisation et à l'usage des sens. Les élèves ont appréhendé le château d'abord de l'extérieur, en le regardant comme un tout, puis ont pu le détailler grâce aux interventions du guide et à leurs sens.

Dan enseigne depuis sept ans. Au cours d'une séance portant sur l'histoire du chocolat et en prévision de la visite chez un chocolatier, les élèves ont pu poser toutes leurs questions à ce sujet. Ils ont ensuite apporté des documents, dans lesquels l'enseignant a effectué un tri en se concentrant sur les images : les enfants, en groupes, ont essayé d'y relever un maximum d'informations et tenté de les classer dans l'ordre chronologique. Les propositions et débats ont été nombreux. Les enfants appuyaient parfois leurs arguments sur des détails observés, mais aussi sur leurs connaissances antérieures. Deux images ont attiré l'attention des enfants et de l'enseignant : elles représentaient la même chose de deux points de vue différents, les indigènes et les colons. Ils se sont alors concentrés sur ces images et ont tenté de créer une scène vivante qui pourra être prise en photo.

À nouveau, l'usage des sens et l'idée de vivre la situation pour mieux en comprendre différents aspects (place des différents protagonistes, vêtements, gestes…) sont clairement évoqués. La spécificité de l'histoire est l'impossibilité de la vivre puisqu'elle est passée ; si l'on se réfère aux SDC, cette manière de faire correspondrait au savoir « *Le mode de vie des gens à une époque déterminée* ». La méthode diffère de leçons traditionnelles, car la place de l'enfant reste centrale : il reproduira la scène tout en l'associant à des éléments éloignés dans le temps et l'espace. Cela amène l'élève à « *agrandir sa collection de connaissances* ». Elles pourraient alors évoluer, par la mise en tension de faits et d'idées, et mener à la construction d'un savoir raisonné, un savoir qui n'est pas à proprement parler scientifique, mais qui en possède certaines caractéristiques, dont le caractère nécessaire et argumenté[14].

[12] Doussot Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, PUR, 2011, p. 71.

[13] Maquette à partir de laquelle seront présentées en particulier les défenses. Le centre d'intérêt (terme directement et clairement emprunté à Decroly) de l'année est « je me défends » ; la plupart des activités et des projets des classes de la 3e à la 6e primaires seront liés à ce thème.

[14] Orange Christian, *Enseigner les sciences*….

Fig. 2 : Les élèves font un dessin d'observation à partir d'un objet qui leur est proposé par l'enseignant ou par l'un d'entre eux © www.decroly.fr[15].

Vera est enseignante depuis plus de vingt ans. La leçon faisait suite à la pièce de théâtre des enfants, dont le thème était les grands conquérants. En étudiant ceux-ci, ils ont évoqué les pirates et ont posé des questions, que l'enseignante a récupérées pour les documenter. Les enfants ont alors pu choisir un support pour voir à quelles questions ils pouvaient répondre. C'est une démarche inverse selon ses propres termes : les élèves devaient voir en quoi les informations présentes sur le document pouvaient leur permettre de répondre aux questions de leurs camarades. Certains ne parvenaient pas à se détacher de leur propre question et donc à entrer dans l'activité ; d'autres pensaient connaître les réponses et ne voyaient pas l'intérêt de prendre un support.

On observe ici une dérive des principes decrolyens : la centration sur l'enfant et ses intérêts empêchent celui-ci d'accéder à l'activité, par conséquent, au savoir. La nécessité de confronter les élèves et leurs conceptions avec des faits se fait pressante.

Ce que l'on peut dire de ces exemples

Les pratiques observées se rapprochent fortement de celles de Decroly et des invariants des pédagogies actives[16] : nécessité du sens et de l'intérêt de l'enfant, mise en action physique et intellectuelle, départ du global pour se diriger vers le détail, articulation des différents éléments. Le transfert n'a pas été évoqué. Il faudrait pour cela une étude longitudinale, même si des comportements récurrents ont été notés : (se) poser des questions, réfléchir ensemble et réagir aux propos et aux documents soumis ainsi que la volonté de communiquer de différente manière à propos de ce qui a été appris et compris.

En revenant aux SDC, les mots utilisés sont identiques, mais pas leur interprétation, particulièrement le questionnement : les questions de l'enseignant sont secondaires par rapport à celles que se posent les enfants. Il les complète ou permet à l'élève d'articuler des éléments. L'élève, lors d'une recherche, d'une lecture de texte, de la visualisation d'un film, tente de répondre aux questions, qui partent de son intérêt pour le sujet, ce qui a montré ses limites chez Vera.

D'un point de vue didactique, qu'en est-il du lien entre le savoir visé par l'enseignante et celui qui est produit par l'élève ? Les savoirs et les supports sur lesquels s'appuient les instituteurs, fondamentalement, ne diffèrent pas. Il s'agit de savoirs propositionnels pour la plupart, récoltés dans des documents de vulgarisation (presse pour enfants, livres, internet…). Pourtant, l'utilisation de ces supports pourrait modifier la qualité des savoirs construits en classe.

L'aspect actif prend ici son sens. Lorsqu'ils réalisent un tableau vivant, une reproduction, une maquette, les élèves, confrontés à des limites physiques et matérielles, doivent tenir compte de contraintes qu'ils n'avaient pas imaginées. La réalisation amène alors d'autres questions et les fait considérer la production d'un objet comme un problème à poser. Le fait de communiquer (de faire de l'expression, dirait Decroly) peut aussi remettre en question les connaissances acquises par la discussion et la confrontation avec la réalité. Contrairement à des réponses à des questions trouvées dans un texte ou une image, les savoirs produits de manière active, confrontés à des contraintes ou soumis à des nécessités, peuvent être transformés, reconstruits, et devenir raisonnés. Ici, l'enseignant ne transmet pas le savoir, il guide l'enfant dans la construction du sien. Il assure une organisation logistique, pédagogique et didactique.

[15] Disponible à l'adresse : http://www.decroly.fr/ecole-decroly/laviedesclasses/classe-de-cp/, consulté le 19.12.2021.

[16] Humbeeck Bruno, *Quelle pédagogie pour mon enfant ?*, Bruxelles, Mardaga, 2021, pp. 192-195.

Cette manière de travailler, et notamment autour du questionnement, mène à la construction de savoirs discutés, parfois mis à l'épreuve par l'enfant lui-même grâce à l'enseignant et à ses compagnons de classe.
Lorsqu'Humbeek cite Pestalozzi[17] : « *L'important, dans l'acquisition d'un savoir, c'est le cheminement qui a permis de l'acquérir* », il remet au jour l'opposition entre les savoirs et les compétences et ouvre le débat sur la transférabilité des savoirs acquis en pédagogie active. Il existe un risque de ne pas percevoir l'enjeu de savoir, tant il est imbriqué dans la situation. Les enseignants ont à plusieurs reprises évoqué l'utilité du savoir, une dérive reprochée aux pédagogies actives. Il serait intéressant dès lors de voir, sur une longue période, la manière dont les savoirs construits sont (re-)mobilisés.

En conclusion

Cent ans après leur définition, les principes de Decroly ont perduré et des enseignants s'y réfèrent aujourd'hui encore avec comme point de départ le sens, les sens, l'activité et l'enfant : ses conceptions, ses sensations, ses questions. Ces principes ont continué à vivre et à être (ré)interprétés, parfois en incluant tous les élèves, en fonction de leurs capacités et de leur disponibilité. Il serait erroné de penser que seules les idées de Decroly les ont menés à ces pratiques : d'autres pédagogues, au programme des formations initiales et continues, ont modifié la vision de l'activité de l'apprenant, comme Freinet, Montessori, ou plus récemment Freire.
Ici, l'élève peut être agent : il pose les questions, cherche les réponses et les confronte avec d'autres. Il est amené à modifier ses conceptions lorsqu'il doit produire un objet. Le questionnement peut s'étoffer et les problèmes peuvent émerger. Les savoirs ainsi modifiés sont plus proches des savoirs construits selon le crédo de Dewey[18], collègue de Decroly : « *chaque leçon est une réponse* ». La sollicitation constante de l'expression des élèves et les mises en commun pendant lesquelles ils revoient leurs conceptions, confrontées à celles des autres, aux informations trouvées dans la documentation ou par observation, suscitent une réactivité que l'on aimerait voir reportée dans la société.
L'amélioration de celle-ci et la volonté d'y insérer l'enfant comme futur citoyen actif et éclairé étaient bien présentes chez Decroly. Les enseignants observés, à défaut d'y arriver systématiquement, ouvrent des pistes intéressantes. Le débat sur les liens entre compétences et savoirs est rouvert, de même que sur les avantages et les inconvénients de la pédagogie active. Certains aspects sont obsolètes et discutables ; l'important, ici comme en classe, est de les ouvrir au débat pour faire évoluer ses pratiques comme ses conceptions.

[17] Humbeeck Bruno, « Quelle pédagogie pour mon enfant… ».

[18] Dewey John, *How we think?*, 1910/1997, pp. 201-213, cité par Maulini Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique. L'institution du questionnement », in : Bronckart Jean-Paul (éd.), *Transformer l'école*, De Boeck Supérieur, 2004, pp. 127-146.

L'auteure

Institutrice au primaire dans deux écoles à pédagogie active au sein de la région Bruxelles-Capitale pendant 15 ans, **Evi Belsack** est actuellement doctorante à l'université libre de Bruxelles et à l'université de Nantes. Elle prépare une thèse, sous la direction de Sylvain Doussot et de Christian Orange, qui s'intéresse à la construction des savoirs en histoire à partir de documents de vulgarisation.

Evi.Belsack@ulb.be

Résumé

Le texte propose une analyse croisée entre les principes pédagogiques d'Ovide Decroly – médecin pédagogue belge qui s'inscrit dans le courant de l'Éducation Nouvelle –, les prescrits légaux quant à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire dans la partie francophone du pays et les éléments recueillis lors d'entretiens et d'observations d'enseignants exerçant dans des écoles primaires à pédagogies dites « actives ». Il s'agit, au travers de ces éléments, de questionner les savoirs en construction et de les caractériser en regard des savoirs issus de la discipline historique.

Mots-clés

Pédagogie active, Articulation pédagogie-didactique, Savoirs, Compétences, Didactique de l'histoire

Christophe Straub, Universität Mainz

Deutsch-französische Einblicke in die Digitalisierung im und mit dem Schulbuch – Eine erste Bestandsaufnahme

Abstract

On the basis of two examples from France and Germany, the digitalization within and by textbooks of historical and political subjects should be analysed in an exemplary way to see if there are any differences or common grounds between these two countries. A first result is that it seems as if the digitalization also goes along with cultural/national orders/practices.

Keywords

Textbook, Digitalization, France, Political Education

Einleitung

Die folgende Ausarbeitung möchte einen exemplarischen Einblick vermitteln, wie sich Digitalisierung im und mit dem Schulbuch im Geschichts- und Politikunterricht in Frankreich und Deutschland vollzieht. Es soll der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss die Digitalisierung auf die Zugänglichkeit zu fachlichen Gegenständen hat und ob sich hierbei länder- bzw. kulturspezifische Unterschiede und/oder transnationale Gemeinsamkeiten feststellen lassen. Angemerkt werden muss, dass es sich hierbei um erste Erkenntnisse eines in dieser vergleichenden Perspektive recht unerforschten Topos handelt, die noch relativ unvermittelt nebeneinanderstehen und einer ausführlicheren und systematischeren Betrachtung bedürfen.

Die Daten speisen sich einerseits aus einem abgeschlossenen Promotionsprojekt zur Darstellung des Bürgers und des *Citoyen* in deutschen und französischen Schulbüchern für den anfänglichen Politikunterricht[1], andererseits aus einem aktuellen, von der DFG geförderten Projekt zur Gegenstandskonstituierung in politisch-historischen Unterrichtssituationen beider Länder[2]. Den Studien ist gemein, dass der Aspekt der Digitalisierung nicht das eigentliche Erkenntnisinteresse darstellt, sich aber durch Unterrichtsbeobachtungen bzw. die Rekonstruktionen von Schulbuchseiten interessante Einblicke ergeben

Straub Christophe, « Deutsch-französische Einblicke in die Digitalisierung im und mit dem Schulbuch – Eine erste Bestandsaufnahme », in *Didactica Historica 8/2022*, S. 185-191.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.185

[1] Straub Christophe, *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule,* Münster, New York, Waxmann, 2018.

[2] Schelle Carla, Straub Christophe, «Zur Konstituierung moralischer Vorstellungen vor 1968 – fachliche und methodische Perspektiven transnationaler deutsch-französischer Unterrichtsrekonstruktionen», *Tertium Comparationis* 24 (2), 2018, S. 206-227.

haben, die eine weiterführende Analyse fruchtbar erscheinen lassen. Das Vorgehen kann dabei als weitgehend explorativ beschrieben werden, wobei es an rekonstruktive Methoden angelehnt ist.[3]

Das digitalisierte Schulbuch – Ausdruck neuer Lernumgebungen

Schulbücher, insbesondere für die sozialwissenschaftlichen Fächer, können als kulturelle Dokumente bezeichnet werden, die gesellschaftlich relevante Werte und Normen vermitteln, Inhalte vorstrukturieren und didaktisch aufarbeiten.[4] Als zeitgenössische Dokumente dürfen sie sich der medialen Entwicklung nicht verschließen, um weiterhin Bestand zu haben.[5] Bezogen auf die Digitalisierung ergeben sich aus einer wissenssoziologischen Perspektive Änderungen in Bezug auf das Wissen selbst sowie auf Interaktions- und Kommunikationsformen. Dies ist eine zentrale Erkenntnis auch für das Lernen, denn «*unsere Konzepte von, Wissen' und von, Lernen' sind in Koevolution mit den Medien entstanden, in denen unsere Kultur ihr Wissen gespeichert und verbreitet hat*».[6] Wandeln sich Medien, so wandelt sich auch der Zugang zum Wissen, woraus eine «*Strukturänderung von Vermittlungswissen sowie Aneignungs- und Vermittlungspraktiken auf der Subjektebene*»[7] resultieren. Zusätzlich findet mit der Digitalisierung eine Abkehr von der Linearität literarischer Formate statt, es kann vom Beginn einer «*posttypographischen Kultur*»[8] gesprochen werden.

Wie sich verschiedene Unterrichtsgegenstände in solch digitalen Lernumgebungen konstituieren und welche Formen der Zugänglichkeit sich manifestieren, soll nun anhand zweier Beispiele aus Frankreich und Deutschland erläutert werden.[9]

«Erkunde im Internet …» – Ein Internetlink zum «Mitmachen»

Das erste Fallbeispiel stammt aus einem Schulbuch für das Fach Sozialkunde in 7. bzw. 8. Klassen an rheinland-pfälzischen Haupt- und Realschulen bzw. Realschulen Plus.[10] Im Hinblick auf die Forschungsfrage der Dissertationsschrift, aus der dieses Beispiel entnommen wurde, wurde das Bild der Bürgerin, des Bürgers untersucht. Thematisch geht es um die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen, die Schulbuchseite (Abb. 1) befindet sich im Kapitel «*Politische Beteiligung in der Gemeinde und im Bundesland*» auf Seite 56 und ist betitelt mit «*Mitmachen in der Gemeinde*». Zuerst soll das Dokument als Ganzes skizziert werden: Es besteht aus einer Überschrift, einem kurzen Text, zwei Grafiken/Bildern, einem gelb hinterlegten Kasten sowie vier Arbeitsaufgaben. Im Rahmen der Analyse soll das Augenmerk vor allem auf den blau hinterlegten Internetlink gerichtet werden, der im Aufgabenapparat erneut aufgenommen wird.
Zu Beginn erfolgt eine thematische Einführung, die sich hauptsächlich darin erschöpft, zentrale Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen und den Wahlmodus von Jugendparlamenten zu erklären. Für den Beirat der Stadt Neuwied wird darauf verwiesen, dass man «*sich über seine Wahl, seine Arbeitsweise und seine Erfolge im Internet informieren kann*». Es folgt der besagte Internetlink, der auf die Seite des Gremiums verweist. Diese

[3] Wernet Andreas, *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage,* Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
[4] Wiater Werner, «Schulbuch und digitale Medien», in: Matthes Eva, Schütze Sylvia, Wiater Werner (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2013, S. 17-25.
[5] Wedenig Hans Hellfried, «Netzbasierte Interaktionsfunktion in digitalen Schulbüchern – eine vergleichende Analyse des Angebotes in deutschen und ausgewählten internationalen Schulbüchern», in: Matthes Eva, Schütze Sylvia, Wiater Werner (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht,* Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2013, S. 148-158.
[6] Giesecke Michael, «Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen», *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 2005, S. 16.
[7] Höhne Thomas, «Technologisierung von Bildungsmedien», *Die Deutsche Schule* 107, 2015, S. 9.
[8] Giesecke Michael, «Auf der Suche …», S. 20.
[9] Aufgrund der begrenzten Zeichenzahl können beide Fallbeispiele nur stark verkürzt wiedergegeben werden. Es ist allerdings eine längere, leicht veränderte Version dieses Artikels geplant, in dem die Analysen einen größeren Platz einnehmen.
[10] Deiseroth Dieter, Gollon Marc A., Wolf Heinz-Ulrich, *Demokratie heute. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz,* Braunschweig, Schroedel, 2009. Seit 2016 existiert eine modifizierte, nun *«differenzierende»* Version (Deiseroth Dieter, Gollon Marc A., Wolf Heinz-Ulrich, *Demokratie heute. Sozialkunde. Rheinland-Pfalz. Differenzierende Ausgabe,* Braunschweig, Schroedel, 2016). Das im Folgenden analysierte Dokument wurde hierin leicht überarbeitet, ist strukturlogisch allerdings ähnlich aufgebaut.

56

Mitmachen in der Gemeinde

In vielen Städten und Gemeinden gibt es einen Jugendgemeinderat, der die Interessen der Jugendlichen gegenüber dem Gemeinderat und der Gemeindeverwaltung vertritt. Die Mitglieder werden von den Jugendlichen des Ortes gewählt. In Neuwied zum Beispiel heißt der Jugendgemeinderat Jugendbeirat. Über seine Wahl, seine Arbeitsweise und seine bisherigen Erfolge kann man sich im Internet informieren, denn der Neuwieder Jugendbeirat hat eine eigene Website:

www.jugendbeirat-neuwied.de

Jugendbeirat der Stadt Neuwied

Logo des Jugendbeirats

Der Jugendbeirat der Stadt Neuwied

Fünf junge Leute wirken auf verschiedene Weise am Gemeindeleben mit. Sie heißen Lea, Klaus, Michaela, Mirko und Stephanie.

1. Wer ist wer?
- Stephanie ist vier Jahre jünger als Mirko.
- Mirko ist jünger als Klaus.
- Michaela ist ein Jahr jünger als Lea.

2. Wer wirkt wie mit?
a. Stephanie ist Mitglied in einer BUND-Gruppe. Diese Gruppe sammelt eine „Buchpatenschaft".
b. Die jüngste Person ist Mitglied im Jugendgemeinderat.
c. Michaela sammelt Unterschriften für Bürgerbegehren.
d. Alle Berechtigten nehmen an den Bürgerwahlen teil.
e. Alle Wahlberechtigten nehmen an der Wahl zum Gemeinderat teil.
f. Die drei ältesten Personen machen bei der Bürgerversammlung verschiedene Vorschläge zur Erweiterung der Fußgängerzone, die große Beachtung finden.
g. Die beiden jüngsten Personen arbeiten in einer Bürgerinitiative mit, die für den Bau einer Umgehungsstraße kämpft.
h. Klaus ist als Mitglied einer Partei politisch aktiv tätig.
i. Die Mitglieder der Bürgerinitiativen führen ein Gespräch mit dem Bürgermeister.

Name					
Alter	16 Jahre	18 Jahre	19 Jahre	20 Jahre	21 Jahre
Wie wirken die einzelnen Personen in der Gemeinde mit?					

1. *Erkunde im Internet den Jugendbeirat der Stadt Neuwied. Notiere zur Wahl, zur Arbeitsweise und zu den bisherigen Erfolgen stichwortartig Informationen.*
2. *Gibt es in eurem Ort oder in eurer Nähe einen Jugendgemeinderat? Wenn ja: Nehme Kontakt auf und ladet ein Mitglied zu einem Gespräch in den Unterricht ein. Notiert vorher, was ihr wissen wollt.*
3. *Wie wirken die fünf jungen Leute in ihrer Gemeinde mit? Lege eine Tabelle nach dem vorgegebenen Muster an und notiere.*
4. *Fragt Erwachsene, welche Möglichkeiten sie nutzen, sich am Gemeindeleben zu beteiligen.*

Abb.1: Die zugrundeliegende Schulbuchseite.
Bildquelle: Deiseroth et al. 2009, 56.

Aufarbeitung mutet auf den ersten Blick ungewöhnlich an, erwartet man doch von einem Schulbuch, dass es über wichtige Inhalte selbst informiert und nicht den Umweg über eine externe Webseite nimmt. Auch wenn bis hierhin keine Aufgaben genannt sind, so enthält diese Formulierung eine implizite Aufforderung, was durch Begrifflichkeiten wie «*Erfolge*» noch verstärkt und gewissermaßen in Kontinuität mit dem Verb «*Mitmachen*» aus der Überschrift steht, das sich nicht nur auf die Mitarbeit in einem politischen Gremium bezieht, sondern auch auf das Befolgen impliziter Aufforderungen, hier das eigenständige Aufsuchen einer Seite im Internet.

Im Anschluss an zwei Grafiken (ein Logo und ein Foto des Jugendbeirats Neuwied) sowie eine Art Quiz, das verschiedene Formen des Engagements Heranwachsender aufzeigt, sind im Folgenden vier Arbeitsaufgaben zu sehen, wovon die erste den Internetlink implizit wiederaufnimmt und die Schüler*innen dazu auffordert, den Jugendbeirat im Internet zu erkunden und sich verschiedene Notizen zu machen, unter anderem zu den bereits zuvor beschworenen Erfolgen. Es scheint, als solle hier sichergegangen werden, dass die Adressierten die Website auch wirklich aufsuchen, so, als sei die zuvor indirekt zum Ausdruck gebrachte Aufforderung, sich selbst zu informieren, nicht genug, und als

solle der Versuch, den Schüler*innen einen Besuch der Website «*schmackhaft*» zu machen, durch einen konkreten Arbeitsauftrag untermauert werden. Der Besuch der Internetseite, so scheint es, soll nicht nur für die Thematik zentrale Informationen vermitteln, sondern die Schüler*innen auch generell zum «*Mitmachen*» in der Politik motivieren.

Fasst man die Ergebnisse der Fallrekonstruktion zusammen, so zeichnet sich diese Schulbuchseite durch einen aktivierenden Charakter aus. Im Zuge der Typisierung der Bürgerbilder wurde von einem «*aktionistisch-sozialen Bürgerbild*» gesprochen, bei dem politische Partizipation als gesellige, spaßige Veranstaltung konstituiert wird, ohne jedoch einen konkreten politischen Bezug aufzuweisen.[11] Fraglich erscheint, ob auf diese Weise angestrebte prozedurale und habituelle Kompetenzen auf Seiten der Schüler*innen entwickeln werden können, die im Hinblick auf die Herausbildung «bürgerlicher» Kompetenzen als essenziell angesehen werden.[12]

Aus einer mediendidaktischen Perspektive kann zwar festgehalten werden, dass das Schulbuch gewissermaßen dem *State of the Art* entspricht, also Aufgaben enthält, die die Nutzung digitaler Medien wie des Internets einfordern.[13] Im Rahmen der Rekonstruktion konnte allerdings gezeigt werden, dass dies hauptsächlich einer Art Motivationstaktik entspringt. Der hier Einzug gehaltenen Digitalisierung kommt insofern eine hauptsächlich handlungsaktivierende Komponente zu, die vermeintlich Anleihen an der in fachdidaktischen Modellen erwähnten Handlungs- und Medienkompetenz nimmt, den Anforderungen einer genuin politischen Bildung allerdings kaum gerecht werden dürfte.

«*D'observer l'objet*» – Die Besprechung der Standarte von Ur

Ein Einblick in das französische Beispiel soll nun eine andere Facette in Bezug auf die Digitalisierung des Schulbuchs vorstellen. Aufgezeichnet wurde die zugrundeliegende Schulstunde im November 2018 im Fach *Histoire – Géographie* einer 6ème (entspricht einer 6. Klasse in Deutschland) eines *Collège* im Großraum Paris. Die Klasse verwendet ein Schulbuch des Verlags *lelivrescolaire*[14], das für den im Fächerverbund erteilten Unterricht Geschichte, Geographie und *Enseignement moral et civique*, also Politikunterricht, konzipiert ist.[15] Während die Lehrerin die digitale Version nutzt, die sie von einem im Pult installierten PC bedient und die per Beamer an die Leinwand projiziert wird, verwenden die Schulkinder die gedruckte Version. Thematisch geht es um Mesopotamien, und die hier vorgestellte Sequenz setzt ein, als die Standarte von Ur besprochen wird, ein aufwendig verzierter Holzkasten aus einem königlichen Grab. Die Lehrerin fordert die Schüler*innen auf, das Schulbuch auf Seite 70 aufzuschlagen und sich Abbildung eins anzuschauen, die Standarte. Währenddessen öffnet sie in der Online-Maske des digitalen Schulbuchs das gleiche Dokument (s. Abb. 2).

Dieses ist mit schwarzem Hintergrund breit gezogen, im oberen Teil befinden sich sechs kleine Fenster, die Ausschnitte der Standarte und anderer Elemente der Schulbuchseite vergrößert zeigen, auf der rechten Seite ist eine Legende erkennbar, unten eine Zoomleiste. Während sie abwechselnd in die Grafik rein- und rauszoomt, fragt sie «*Qu'est-ce que c'est que ça?*», «*Was ist das*?».

Das sich hieraus entwickelnde Unterrichtsgespräch, welches aus Platzgründen stark zusammengefasst beschrieben wird, fokussiert dabei insbesondere auf Details der Standarte und folgt einer analytischen Systematik. Es geht um die materielle Beschaffenheit und um Details der abgebildeten Personen, die wiederum in größere historische Zusammenhänge eingerückt werden. Dabei wechselt die Lehrerin zwischen Gesten des Zeigens und der Nutzung der verschiedenen technischen Optionen der digitalen Schulbuchausgabe.

[11] Straub Christophe, *Bürger und Citoyen …*

[12] Detjen Joachim, «Bürgerleitbild», in: Lange Dirk (Hrsg.), *Strategien der politischen Bildung. Band 2*, Baltmannsweiler, Schneider, 2010, S. 61-69.

[13] Wiater Werner, «Schulbuch und digitale Medien» …, S. 17-25.

[14] Bei *lelivrescolaire* handelt es sich um einen von einer Lehrerin gegründeten Schulbuchverlag, der zusätzlich zur Papierversion frei zugängliche Online-Schulbücher mit unterschiedlichen Funktionen bereitstellt (www.lelivrescolaire.fr).

[15] Blanchard Émilie, Mercier Arnaud, *Histoire – Géographie – Enseignement moral et civique*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 2016.

Abb. 2: Screenshot der Online-Version des Schulbuchs.
Bildquelle: https://www.lelivrescolaire.fr/manuel/1163154/histoire-geographie-6e-2016/chapitre/1163203/premiers-etats-premieres-ecritures/page/1163220/les-debuts-de-l-histoire/lecon/document/1231124.

Mehrmals betont sie, dass es darum gehe, «*d'observer l'objet*», «*das Objekt zu beobachten*», und es ist zu erkennen, wie die Blicke der Schüler*innen zwischen der Leinwand und den vor ihnen aufgeschlagenen Schulbüchern wandern.
Welche didaktische Strukturlogik offenbart sich in diesem Fallbeispiel? Entscheidend scheint hier vor allen Dingen das Zusammenspiel zwischen analoger und digitaler Version des Schulbuchs zu sein. Die stete Präsenz der an die Tafel projizierten Standarte soll anscheinend zum einen für alle offen erkennbar das zu besprechende Objekt zeigen, zum anderen erlaubt die starke Vergrößerung für jeden sichtbar das Zeigen von Details, was, wenn jede Schülerin, jeder Schüler nur ihr/sein Buch vor sich hätte, in dieser Form nicht möglich wäre. Es entsteht ein «*kollaborativer Raum*»[16], der eine Fokussierung der Aufmerksamkeit, ein gemeinsames Besprechen als Basis der Gegenstandsinterpretation ermöglicht.
Die hier stattfindende sehr ausführliche Besprechung dieses historischen Objekts findet also im Zusammenspiel von analogem Schulbuch, volldigitaler Version und Praktiken des Zeigens auf Seiten der Lehrerin statt. Die Visualisierung durch die digital vorliegende Version wird somit im Sinne einer inhaltlichen Fundierung genutzt; sie ermöglicht eine sehr viel ausführlichere Diskussion nicht nur über den Gegenstand an und für sich, sondern über den Reichtum an Details, aus dem sich Rückschlüsse auf die zeitgenössische gesellschaftliche Situation ziehen lassen.
Ohne vorschnell zu subsumieren kann wenigstens angemerkt werden, dass solchen systematischen Analysen, die insbesondere auch dem Raum und der zeitlichen Epoche Beachtung schenken, in Frankreich ein hoher Stellenwert zukommt, und dass sich dafür methodische Hinweise auch explizit in den Lehrplänen der Fächer wiederfinden.

Fazit, Ausblick

Fasst man die Ergebnisse zusammen, dann unterscheiden sich beide Fallbeispiele hauptsächlich darin, dass in der Sequenz aus der Pariser Region das Zusammenspiel zwischen analoger und digitaler Version des Schulbuchs zu einer inhaltlich-vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand verwendet wird, wogegen der im deutschen Schulbuch eingefügte Hyperlink zuvorderst eine motivierende Funktion übernimmt. Bezogen auf die eingangs gestellte Frage nach einer kulturellen bzw. nationalen Prägung lässt sich die vorsichtige These formulieren, dass sich für das deutsche Schulbuch eine Durchschlagskraft der im fachdidaktischen Diskurs als gesetzt geltenden Handlungskompetenz manifestiert, für das französische Beispiel hingegen die systematische Analyse von Dokumenten zum Tragen kommt, die in den Curricula beschrieben und eingefordert wird. Beide Fallbeispiele sind somit Ausdruck der jeweiligen länderspezifischen curricularen Rahmungen und fachdidaktischen Leitprinzipien, ohne dass sie jedoch als repräsentativ für ganz Deutschland oder Frankreich gelten können. Gleichermaßen kann trotz aller Unterschiede als transnationale Gemeinsamkeit eine Art Medienkonvergenz festgehalten werden, denn stets handelt es sich um ein Zusammenspiel aus analogen und digitalen Elementen, die Einzug in die unterrichtliche Arbeit finden.
Diese Ergebnisse sind als «erster Aufschlag» zu verstehen und werden im weiteren Forschungsprozess noch stärker ausdifferenziert und systematisiert. Für eine abschließende Einordnung ist außerdem der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich beide Fallbeispiele hinsichtlich Art und Entstehungszeitraum erheblich unterscheiden. Dennoch liefert die Analyse einen ersten exemplarischen Einblick, wie sich die Digitalisierung im und mit dem Schulbuch im historischen und politischen Fachunterricht zweier benachbarter Länder vollzieht.

[16] Wedenig Hans Hellfried, «Netzbasierte Interaktionsfunktion…», S. 150.

Der Verfasser

Dr. **Christophe Straub**, Jahrgang 1985, Studium der Romanistik, Politikwissenschaft und Mathematik auf Lehramt (Universität Mainz), Promotion 2018 zum Thema «Bürger und Citoyen in französischen und deutschen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule». Aktuell: Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz.

christophe.straub@uni-mainz.de

https://www.schulpaedagogik.uni-mainz.de/christophe-straub/

Zusammenfassung

Anhand zweier Fallbeispiele aus Frankreich und Deutschland soll ein exemplarischer Blick darauf geworfen werden, wie sich Digitalisierung im und mit dem Schulbuch im historisch-politischen Fachunterricht beider Länder vollzieht und inwiefern sich hier Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede feststellen lassen. Eine erste These lässt den vorsichtigen Schluss zu, dass sich auch die Digitalisierung entlang kultureller bzw. nationaler Ordnungen und Praktiken vollzieht.

Keywords

Schulbuch, Digitalisierung, Frankreich, Politische Bildung

Pratiques enseignantes

Jérôme Moix, EPS C.F. Ramuz, canton de Vaud

Surmonter les obstacles liés à l'enseignement de l'histoire récente des Balkans occidentaux : les approches plurielles de Ljubljana à Pristina[1]

Abstract

The difficulties of teaching the recent history of the Western Balkans in classrooms with students from different parts of the conflict and the desire to overcome them have led to a project called *ResSources Balkans*. This observation inspired me to explore existing ways of dealing with this controversial subject, in particular, the steps taken in the Balkans by teams of local teachers using pluralistic approaches[2]. This article reports on this experience and on the opportunity, I had to go and meet them in order to carry out teaching sequences on this subject of study, adapted to the Swiss context.

Keywords

Multiperspectivity, Former Yugoslavia, History, Sequences, Balkans

Moix Jérôme, « Surmonter les obstacles liés à l'enseignement de l'histoire récente des Balkans occidentaux : les approches plurielles de Ljubljana à Pristina », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 195-201.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.195

Il y a quelques années, je suis sorti d'une leçon d'histoire avec des élèves de 11H (14-16 ans) un peu déstabilisé et plein de doutes. En voici la raison : un exposé réalisé par une élève sur le génocide de Srebrenica, traité avec beaucoup d'émotion et un peu de maladresse, s'était soldé par des larmes et des camarades mal à l'aise. Dans la classe, plusieurs élèves venaient des Balkans, notamment de Bosnie, du Kosovo, de Macédoine et de Serbie. Ce jour-là, je venais de prendre pleinement conscience de l'impact que peut avoir un sujet historique récent sur des élèves dont la présence dans la classe, et dans notre pays, est une résultante d'événements en lien avec le sujet.

J'ai partagé cette expérience avec des collègues enseignants d'histoire. Certains m'ont dit éviter de traiter ce sujet « piège » ou « tabou » en classe. Dans l'établissement où j'enseignais à cette époque, environ 20 % des élèves avaient pour langue maternelle une de celles des pays de l'ex-Yougoslavie. Ce taux pouvait monter jusqu'à 50 % dans certaines classes de la voie générale (VG), ce qui était le cas dans la mienne. Mais la stratégie de l'évitement n'est-elle pas une occasion manquée pour répondre aux objectifs centraux de l'enseignement de l'histoire ? Notamment en examinant les manifestations de la mémoire et leurs interactions avec l'histoire[3].

Origines des blocages

À la suite de l'exposé sur Srebrenica, je me suis demandé d'où venaient les blocages inhérents au traitement d'un tel sujet en classe. J'ai décidé d'utiliser, comme support à mes réflexions,

[1] Remerciements : Je profite de cet article pour remercier tout particulièrement les personnes suivantes qui par leur ouverture, leur énergie, leur inspiration, leur intérêt, leurs conseils et leur disponibilité m'ont aidé à réaliser ce projet. Il s'agit, par ordre alphabétique, de : Juliana Druschke, Nadine Fink, Admir Ibricic, Igor Jovanovic, Dea Maric, Marjeta Sifrer, Aleksandar Todosijevic, Amélie Vallon, Aleksandar Vosic, Ivana Vukosavljev Moix, Gaëtan Willenegger.

[2] Disponible à l'adresse : http://euroclio.eu/projects/learning-a-history-that-is-not-yet-history, consulté le 10.10.2021.

[3] Plan d'études romand, SHS 32 – 4.

le triangle didactique[4] afin d'analyser ces difficultés.
Du côté de l'apprenant, on trouve premièrement l'histoire familiale des élèves originaires de ces régions. Au vu du nombre d'exactions commises durant les guerres de l'ex-Yougoslavie, leur histoire individuelle est marquée par la perte : que ce soit d'un membre de la famille ou d'un ami proche, de sa propre intégrité psychique ou physique, d'une maison, d'un travail, de ses racines. Deuxièmement, les discours politiques des autorités en place sont encore fortement marqués par un cadre explicatif imprégné de nationalisme. Ces discours unilatéraux sont relayés par des médias nationaux qui sont parfois les seules sources d'information disponibles dans leurs foyers avec, en parallèle, les propos qui proviennent des réseaux sociaux, dans lesquels les opinions exprimées le sont souvent sans réserve. Troisièmement, la nécessité de se construire une identité à l'adolescence peut trouver une résonnance dans ces discours.
Du côté de l'enseignant, il y a la peur de se lancer dans un sujet aussi sensible et de se mettre en difficulté par rapport aux élèves. La sensibilité nécessaire ne s'acquiert qu'avec une connaissance suffisante du sujet et du contexte familial des élèves.
L'absence de contenus dans les manuels est aussi un frein puisqu'il n'est pas possible de se reposer sur du matériel légitimé, dans le cas où le bienfondé de l'enseignement serait remis en cause par des tiers. Le manque de maîtrise d'un dispositif adapté tel que celui des approches plurielles, évoqué ci-après, peut aussi constituer un frein.
Enfin, le contexte de la classe rend le défi plus périlleux en Suisse, car les élèves des différentes parties du conflit sont parfois réunis au sein d'une même classe.

Phase exploratoire

Malgré ces obstacles, et au vu de l'impact qu'un sujet en lien avec les guerres en ex-Yougoslavie a pu avoir sur les élèves, il me paraissait de plus en plus évident que le thème ne devait pas être évité. Je me suis alors intéressé au matériel d'enseignement existant en langue française dans lequel le sujet n'est pas toujours traité, ou alors de manière superficielle, en établissant le lien avec la chute du communisme.
Au fil de mes recherches, j'ai découvert une expérience d'envergure menée dans les Balkans par des enseignants et des historiens issus de tous les pays de la région. Cette démarche avait pour objectif la création et la diffusion de manuels d'histoire rédigés en commun. Ce projet est soutenu par le CDRSEE (Centre pour la démocratie et la réconciliation dans l'Europe du Sud-Est). Ces manuels adoptent le dispositif des approches plurielles[5]. C'est-à-dire que des sources historiques provenant de différents points de vue relatent le même événement. Ces ouvrages sont avant tout des recueils de sources accompagnés de prescriptions pour les enseignants. Ils amènent les élèves à analyser le même événement selon différentes perspectives afin de leur permettre de se construire une représentation plus fine de ceux-ci. Grâce à cette initiative, je me suis dit qu'il devait être possible de faire travailler nos élèves en Suisse sur ce sujet controversé.

Séquence test

Avec deux collègues d'Yverdon-les-Bains, nous avons décidé de travailler sur un thème lié à l'histoire des Balkans qui ne soit pas récent. À partir de sources issues du matériel du CDRSEE, nous avons créé une séquence intitulée : « Les Guerres balkaniques de 1912-1913 : conquête ou libération ? », et l'avons testée avec trois classes de 10H (13-14 ans). Ce thème comporte plusieurs avantages, car les alliances militaires sont différentes de celles des guerres des années 1990.

[4] Reuter Yves, Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, 300 p.

[5] Koulouri Christina, Repe Bozo, *Teaching contemporary Southeast european History. Source books for history teachers, Wars, Divisions, Integration (1990-2008),* Thessalonique, CDRSEE, 2016, 298 p.

Fig. 1 : Lausanne, Suisse, juillet 2019 : Campagne de l'association Lilium (association à but non lucratif qui a pour objectif l'intégration de la population bosniaque en Suisse). © Collection personnelle de l'auteur.

Cela montre que les ennemis d'aujourd'hui ont pu être les alliés d'hier et remet en cause l'idée fausse, aujourd'hui largement diffusée, d'une haine ancestrale entre certains peuples[6]. À cela s'ajoute la distance temporelle nécessaire qui ne permet pas aux élèves de relier des faits historiques à une histoire familiale récente. De plus, nous avons mis en miroir deux types de sources par pays : les discours politiques et les témoignages du terrain (ceux des soldats et des civils). Cela a permis de faire émerger le fossé qui existait entre les discours et les conséquences de ceux-ci sur les vies humaines, quel que soit le pays. Enfin, nous avons demandé aux élèves qui étaient originaires d'un pays de la région de ne pas travailler sur leur pays d'origine, ceci afin de favoriser un décentrement.

La séquence était parfois complexe pour les élèves et il a fallu faire un gros travail de contextualisation. Toutefois, leur motivation à pouvoir travailler pour la première fois sur ce thème était réelle. Cela a confirmé notre volonté d'aborder des sujets plus récents et plus controversés.

Premiers contacts dans les Balkans

En parallèle à cette séquence test, j'ai contacté des enseignants des Balkans qui ont pris part au projet du CDRSEE. Par leur intermédiaire, j'ai découvert l'existence d'une somme importante de matériaux d'enseignement en lien avec les guerres des années 1990. Plusieurs bases de données regroupent l'ensemble des travaux sur ce thème, notamment celle très complète « *devedesete.net* »[7]. Outre des matériaux d'enseignement centrés sur les guerres des années 1990, le site propose des prescriptions sur la manière de traiter ces thèmes sensibles dans les classes. Il faut aussi citer l'agence SENSE[8], centre pour la justice transitionnelle, qui a rapporté l'ensemble des délibérations du Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY).
Grâce à ces premiers contacts, j'ai découvert qu'un réseau d'enseignants d'histoire de l'ensemble des Balkans occidentaux qui se sont rencontrés à de multiples reprises afin d'échanger leurs pratiques, leurs difficultés et de créer des séquences d'enseignements en commun, adoptant le dispositif des approches plurielles.
Cette découverte a été un tournant pour moi. La création de séquences d'enseignement de ces thèmes, mais pour nos classes, devait passer par la rencontre de ces enseignants qui ont la sensibilité nécessaire au traitement d'un tel sujet, car ce dernier fait partie de leur vécu.

Construction du projet

Cette volonté m'a amené à proposer un projet COSAB (congé sabbatique) qui est une opportunité donnée aux enseignants du canton

[6] Pavlović Aleksandar, *Imaginarni Albanac : simbolika kosova i figura Albanaca u srpskoj kulturi*, Beograd, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, 2019.

[7] Disponible à l'adresse : http://devedesete.net, consulté le 22.10.2021.
[8] Disponible à l'adresse : https://sensecentar.org, consulté le 10.03.2021.

de Vaud d'être rémunérés jusqu'à six mois afin de réaliser un projet en lien avec leur enseignement. L'objectif du mien était de créer du matériel d'enseignement sur l'histoire récente des Balkans occidentaux, adapté au contexte suisse[9]. Pour réaliser cet objectif, des rencontres avec des enseignants de l'ensemble des pays qui ont formé l'ex-Yougoslavie étaient prévues : en Slovénie, en Croatie, en Bosnie, en Serbie, au Kosovo, au Monténégro et en Macédoine. Ces rencontres et ces échanges avec les enseignants incluaient des visites d'établissements, la participation à des cours d'histoire et une présentation de ma part, en anglais, de l'histoire suisse.

Déroulement

Le projet s'est déroulé officiellement du mois de janvier au mois de juillet 2020. J'ai eu l'occasion de me rendre dans des établissements de Slovénie, de Croatie, de Bosnie (dans des entités bosniaques et serbes) et de Serbie entre janvier et mars 2020. Alors que des contacts avaient été établis pour des visites de classes au Monténégro, au Kosovo et en Macédoine, la fermeture des écoles, puis des pays, liée à la pandémie Covid-19, ne m'a pas permis de m'y rendre.

Visites des établissements scolaires

Je ressentais une certaine appréhension avant d'entrer dans un établissement. Je me demandais si le projet allait être compris et accepté. Lorsque j'ai pris contact pour visiter des écoles, j'ai essuyé quelques refus de la part des directions qui se méfiaient de ma présence, l'histoire étant un sujet particulièrement politisé dans la région. Mais les établissements qui ont accepté de me recevoir l'ont toujours fait avec chaleur et ouverture. Je les en remercie.

Rencontres avec les collègues

Les collègues rencontrés ont tous un vécu marqué par la guerre. Malgré cela, ils sont ouverts à la compréhension des différents points de vue. Cette posture est d'autant plus remarquable qu'elle peut les mettre parfois dans des situations inconfortables avec leur environnement de travail, soit parce que leurs collègues ont une vision plus unilatérale, soit parce que les élèves ont une histoire familiale qui est une source d'émotions face à des questions historiques, soit encore en raison de parents d'élèves qui remettent en cause les approches proposées. Enfin, certaines directions d'établissements ne souhaitent pas faire de vagues dans des contextes politiques parfois peu propices à la pluralité des points de vue.

Contenu des échanges

Les échanges ont porté sur les thèmes présents dans les plans d'étude d'histoire, les sujets de controverse et leurs traitements ainsi que l'attitude des élèves vis-à-vis de ces sujets. Il était intéressant de constater que le vocabulaire varie d'un pays à l'autre. Une libération à tel endroit sera considérée comme une agression autre part. Ces contacts ont aussi été l'occasion de me plonger dans les manuels scolaires utilisés, de collecter du matériel d'enseignement et d'étendre le réseau de mes interlocuteurs au-delà du champ scolaire.

Les élèves

Les contacts avec les élèves ont été très enrichissants. Lorsque j'en ai eu l'occasion, je leur ai expliqué le projet et la nécessité d'avoir des perspectives multiples dans l'enseignement de ce sujet en Suisse. Pour faire comprendre le contexte helvétique, j'ai mobilisé la controverse médiatique qui a suivi le match de football entre la Suisse et la Serbie durant la Coupe du monde de 2018 en Russie, lorsque des joueurs de l'équipe suisse ont mimé un aigle en direction des supporters serbes pour célébrer leur but. Ce type d'événements montre que l'histoire récente des Balkans occidentaux fait partie de l'histoire suisse et inversement.

[9] Afin d'avoir un regard académique sur le projet, j'ai pris contact avec la professeure Nadine Fink de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP), dont les axes et les projets de recherche correspondent à une telle démarche.

Les séquences[10]

La réalisation des séquences à propos d'une telle thématique est avant tout une question de choix : celui du public cible, du dispositif didactique, des thèmes et, enfin, celui des sources historiques.
Enseignant au degré secondaire I, il me semblait judicieux de proposer des séquences dès la fin de ce cursus, car ce dernier touche une palette plus large d'élèves qu'au post-obligatoire. Néanmoins, les questions-problèmes proposées, vu leur complexité, sont aussi adaptées au degré secondaire II.
Le dispositif le plus adéquat est celui des approches plurielles, car il n'y a pas toujours de consensus dans le champ académique à propos des questions de problématiques présentées dans les séquences d'enseignement.
Les titres des thèmes abordés énoncent les problématiques auxquelles les élèves devront répondre en analysant des sources historiques :

1. Fin de l'Empire ottoman et Guerres balkaniques de 1912–1913 : libération ou conquête ?

Pour comprendre le XXe siècle yougoslave, il est indispensable de comprendre l'organisation de l'Empire ottoman dans les Balkans dès le XIVe siècle et la politique de celui-ci, centrée autour du concept de nationalité. Cette présence durant cinq siècles a favorisé la mixité des populations et a permis aux « nationalités » de se constituer, puisqu'une certaine liberté religieuse était autorisée dans l'empire. Ce thème nous amène jusqu'à l'autonomie de ces nationalités qui peinent à dessiner leurs frontières en raison de leur morcellement.

2. Les enfants des Balkans durant la Seconde Guerre mondiale : tous égaux devant la souffrance ?

La Seconde Guerre mondiale est parfois invoquée comme la cause des guerres des années 1990, notamment dans le conflit qui a opposé la Croatie à la Serbie. Le camp d'extermination de Jasenovac

Fig. 2 : Gjilan, Kosovo, juin 2018 : drapeaux suisses installés dans la rue avant le match de football entre la Suisse et la Serbie. Photo de lecteur parue dans le journal *20 Minutes* du 18 juin 2018.

est aujourd'hui l'objet de vive controverse entre les deux pays. Au-delà de ce débat, il est important de montrer que les enfants, otages des choix des adultes, souffrent quelle que soit leur appartenance. Nos élèves s'identifient à ces enfants.

3. Identification populaire à l'équipe nationale yougoslave de football et de basketball : mythe ou réalité ?

La Yougoslavie communiste, souvent décrite comme une période de prospérité, est l'objet d'une grande nostalgie pour une partie des personnes qui l'ont vécue. Un courant de recherche s'intéresse de près à ce phénomène[11]. Dans cette séquence, il était important de voir ce qui a pu rassembler les populations et transcender leurs sentiments d'appartenance nationale autour d'une idée, celle de la Yougoslavie et d'un projet politique, le communisme, par l'intermédiaire du sport. Ce même sport servira d'instrument aux différents nationalismes dès les années 1980. Cette séquence propose d'analyser, par le biais d'archives filmées, la réaction du public yougoslave provenant des différentes républiques de la Fédération, entre les années 1950 et les années 1990.

[10] Les enseignant·e·s qui souhaiteraient accéder à ces séquences peuvent volontiers contacter l'auteur par courriel.

[11] Dobrivojević Ivana, Duda Igor, Mihelj Sabina, Panić Ana, *They Never Had It Better? Modernization of Everyday Life in Socialist Yugoslavia*, Belgrade, Museum of Yugoslav History, 2014, 126 p.

4. Les guerres des années 1990 en Yougoslavie sont-elles des guerres de religion ?

En interrogeant les représentations préalables des élèves relatives au conflit, on remarque que, selon eux, la religion est l'un des facteurs explicatifs majeurs de la guerre. Or si l'on regarde le jeu des alliances, la réalité est plus complexe que cela. Cette séquence cherche à faire bouger les lignes de clivages, du religieux vers un autre type de clivages de nature économico-politique, à co-construire avec les élèves. On remarque dès lors que le religieux est instrumentalisé par des entrepreneurs de guerre, au service de leurs intérêts personnels. Les élèves confronteront des discours politiques où la religion est prégnante, à des faits établis par des rapports du TPIY[12], afin de remettre en cause la cohérence entre ces discours et les événements survenus.

5. Les guerres des années 1990 en Yougoslavie : guerres civiles ou guerres contre les civils ?

Ce dernier thème traite des concepts de guerre civile, de nettoyage ethnique et de génocide. Les élèves sont confrontés à des documents provenant du TPIY, qui ont pour point commun les exactions des différents groupes armés contre des civils. Ici encore, les lignes du clivage entre les nationalités sont ébranlées, puisqu'aucun groupe ethnique ne fait exception à ce processus, où seule demeure la souffrance des populations. Les sources étudiées par les élèves proviennent entièrement des rapports de l'agence SENSE[13].

Perspectives

Cette dernière séquence est peut-être la plus sensible pour nos élèves originaires des Balkans, car elle est liée, pour la plupart, à leur présence dans nos classes. En effet, les déplacements de populations et les exactions ont souvent conduit les civils à quitter les Balkans pour l'étranger. Une évolution possible de cette séquence serait de croiser les résultats obtenus par les élèves avec des témoignages oraux de personnes originaires de chacun des pays concernés, et vivant aujourd'hui en Suisse. Le dispositif adopté serait celui des approches plurielles. Cette étude de témoignages établirait un lien direct entre l'histoire des guerres de Yougoslavie et l'histoire récente de la Suisse et permettrait de faire comprendre aux élèves ce qui se cache derrière les chiffres et les abstractions.

[12] Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie

[13] Disponible à l'adresse : https://sensecentar.org, consulté le 22.10.2021.

L'auteur

Jérôme Moix a étudié les sciences politiques, l'histoire et le français à l'université de Lausanne puis a obtenu un master en enseignement de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Il enseigne au degré secondaire I depuis 2010.

jerome.moix@edu-vd.ch

Résumé

Les difficultés à enseigner l'histoire récente des Balkans occidentaux dans des classes où se côtoient des élèves originaires des différentes parties du conflit et la volonté de les surmonter ont débouché sur un projet intitulé *ResSources Balkans*. Partant de ce constat, j'ai souhaité explorer les pistes existantes pour traiter ce thème controversé, notamment celles menées dans les Balkans par des équipes d'enseignants locales utilisant les approches plurielles[14]. Cet article rend compte de cette expérience et de l'occasion que j'ai eue d'aller à leur rencontre afin de réaliser des séquences d'enseignement sur cet objet d'étude, adaptées au contexte suisse.

Mots-clés

Balkans, Ex-Yougoslavie, Histoire, Séquences, Approches plurielles

[14] Stradling Robert, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Germany, Council of Europe, 2003, 64 p.

Nicolas Hæsler, Gymnase Provence, canton de Vaud

Enseigner l'histoire à l'ère de la COVID-19 : le projet « Ruptures » et l'art de fabriquer l'histoire

Abstract

The article presents a teaching sequence carried out during the summer and autumn of 2020. It is a project that was developed by a collective of French history teachers in response to the needs and constraints of the COVID-19 health crisis. The project consists of asking students to conduct oral surveys in order to collect testimonies from people. The idea is to create a historical source and a memorial library of the containment. Methodological and epistemological discussions complete the process.

Keywords

Oral enquiry, Source creation, Witness, Memory

Le 16 mars 2020, entre sidération, stupeur et incompréhension, la Suisse « *bascule dans le confinement* »[1]. Trois jours auparavant les écoles fermaient et des régimes d'enseignement plus ou moins adaptés à ce contexte nouveau étaient mis en place. Le premier confinement à l'échelle nationale en raison de la pandémie marquait ainsi sans nul doute une césure temporelle. À l'instar d'autres corps de métier, les enseignant·e·s d'histoire se posaient bien évidemment aussi la question de savoir comment s'adapter à cette situation nouvelle. Comment enseigner cette discipline au moment où précisément quelque chose d'« historique » advenait ? Fallait-il poursuivre comme si de rien n'était ou fallait-il au contraire réinventer l'enseignement de l'histoire à la lumière des évènements quand « *l'histoire nous traverse* » comme l'exprime l'historien français Philippe Artières ?[2] Les sciences sociales ne tirent-elles pas justement leur légitimité en fournissant des clés d'intelligibilité pour appréhender le moment présent ? C'est exactement ce qu'affirmait l'historien français Patrick Boucheron dans le quotidien *Le Parisien* du 10 mai 2020 en disant que c'est « *en se réinventant sans cesse que l'enseignement de l'histoire peut justifier son existence sociale* »[3]. L'éminent médiéviste français devint ainsi du jour au lendemain l'égérie d'un projet pédagogique élaboré par des enseignant·e·s d'histoire de l'académie de Créteil, de Poitiers et de Grenoble qui ont fait le pari de proposer une approche innovante de l'enseignement de l'histoire afin de permettre d'interroger

Hæsler Nicolas, « Enseigner l'histoire à l'ère de la COVID-19 : le projet "Ruptures" et faire métier d'historien·n·e », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 203-211.
DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.203

[1] Disponible à l'adresse : https://www.rts.ch/info/suisse/12044807-il-y-a-un-an-la-suisse-basculait-dans-le-confinement.html, consulté le 04.04.2021.
[2] Tiré de l'entretien entre Philippe Artières et Ivan Jablonka disponible à l'adresse : https://laviedesidees.fr/Quand-l-histoire-nous-traverse.html, consulté le 22.06.2021.
[3] Disponible à l'adresse : https://www.leparisien.fr/societe/enseignement-faire-de-l-histoire-maintenant-10-05-2020-8313954.php, consulté le 04.04.2021.

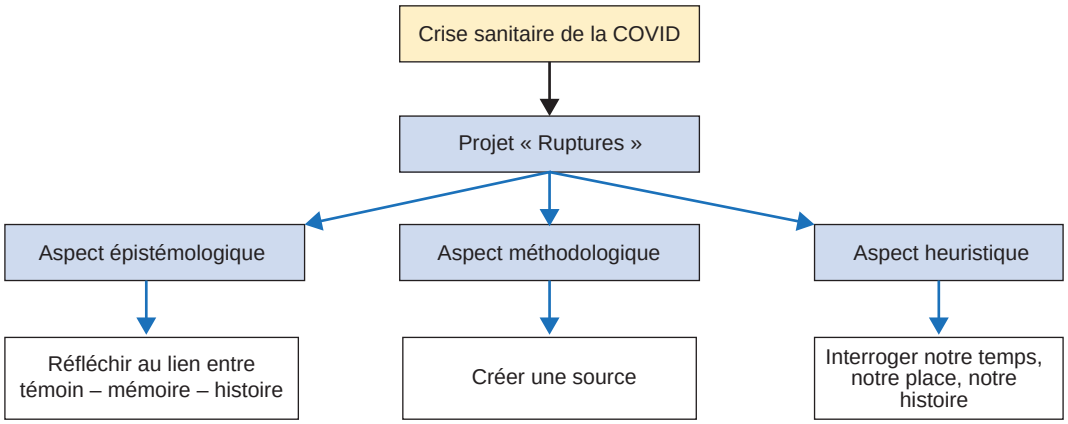


Fig. 1 : Aspects constitutifs du projet « Ruptures ».

l'expérience de la crise pandémique. Ce projet s'appelle « Ruptures 2020 ».
Dans les lignes qui suivront, je commencerai par présenter les idées principales de ce projet, j'expliciterai ensuite la manière dont je l'ai transposé dans mes classes de gymnase avant de conclure par un bilan critique.

Le projet

« *Le projet Ruptures 2020 est proposé par un collectif d'enseignantes et d'enseignants de différentes académies et de chercheurs, il interroge notre rapport au temps (qui sommes-nous et qui avons-nous été? Comment vivons-nous les ruptures, celle actuelle voire celles passées?) en cette période d'épidémie du Covid-19 et de temps de confinement; il interroge aussi les méthodes de l'histoire, la place du témoignage* »[4].
C'est par ces mots que le collectif d'enseignants·e·s présente le projet. Il est possible d'en identifier trois aspects constitutifs.
Le premier aspect est d'ordre méthodologique. Il est demandé aux élèves d'interroger des personnes de leur choix afin de récolter leurs témoignages sur la manière dont ils·elles ont vécu le confinement. Cette démarche présuppose l'acquisition préalable d'un certain nombre d'outils tels que la technique de l'entretien semi-directif et sa préparation, l'identification de la population source ainsi que les différentes techniques de retranscription des entretiens. Les auteurs du projet proposent trois axes d'interrogation :
1. Interroger l'expérience subjective du·de la témoin et la manière dont il·elle a vécu la crise sanitaire ;
2. Demander si cette expérience appelle d'autres souvenirs de moments marquants de leur biographie ;
3. Demander que le·la témoin présente un objet qui incarne à ses yeux l'expérience du confinement.
Les élèves doivent ainsi créer une source historique afin de constituer une « *bibliothèque mémorielle* »[5] de la pandémie. Cette démarche s'inscrit pleinement dans ce que l'historien britannique Edward P. Thompson appelait « *history from below* »[6].
Ceci nous mène au deuxième aspect épistémologique que ce projet permet d'amorcer. Comme le dit très bien Patrick Boucheron dans une vidéo faite pour le projet, à l'instar du menuisier qui construit un meuble, l'historien·n·e fabrique sa source[7]. Ainsi, les élèves prennent conscience qu'ils·elles participent à une création scientifique en ce qu'ils·elles fabriquent une trace matérielle

[4] Document de présentation du projet disponible à l'adresse : https://histoire-geographie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/le-projet-ruptures-2020, consulté le 22.06.2021.

[5] Tiré du document de présentation du projet disponible à l'adresse : https://histoire-geographie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/le-projet-ruptures-2020, consulté le 27.06.2021.

[6] Pour une rapide présentation de la démarche de Thompson, je renvoie au très bon article de Tarragoni Federico, « La méthode d'Edward P. Thompson », *Politix*, 2017(2) 118, pp. 183-205, disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-politix-2017-2-page-183.htm, consulté le 22.06.2021.

[7] Toutes ces vidées sont disponibles à l'adresse : https://www.youtube.com/channel/UCkcDJm9OR2vCRTP4MYiw2Iw/videos?app=desktop, consulté le 22.06.2021.

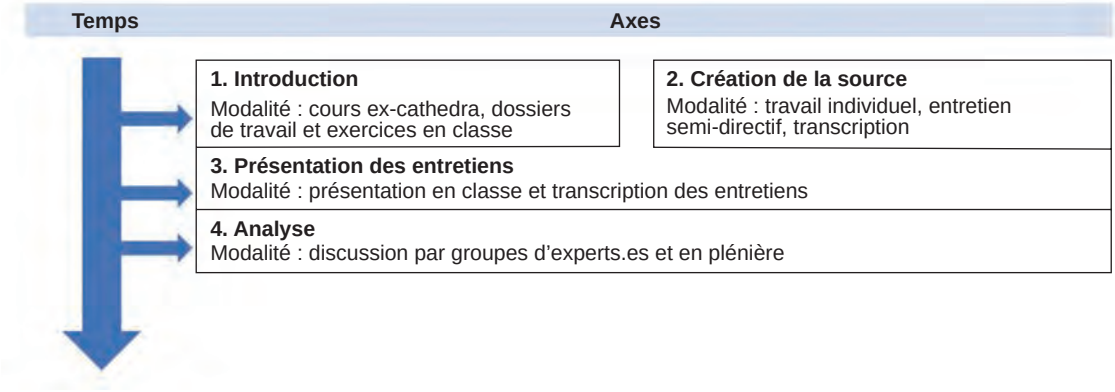


Fig. 2 : Séquençage du projet « Ruptures ».

du passé. Ils·elles font émerger une mémoire qui resterait sinon silencieuse[8].
Ceci nous mène au troisième aspect heuristique. En effet, l'enquête orale sur des personnes ordinaires dans un temps de crise planétaire fait ressurgir des expériences subjectives, mais également des vécus collectifs. Ceci permet d'interroger la notion de rupture non pas seulement d'un point de vue individualiste, mais également de réfléchir à une société en crise et d'analyser des communautés ébranlées.

Mise en application

Contrairement aux collègues français qui ont effectué le projet durant le printemps 2020 au plus fort du premier confinement, j'ai décidé de le réaliser à la rentrée scolaire d'août 2020. J'ai proposé le projet « Ruptures » à toutes mes classes. À l'exception d'une classe de 2e année de culture générale et d'une classe de 3e année de maturité, toutes mes classes étaient d'accord pour y participer[9].
Mon application du projet « Ruptures » s'est articulée autour de quatre axes que j'ai structurés en trois temps.

Le premier temps comportait un double objectif, celui de mettre les élèves au travail et celui de leur fournir les outils et les pistes de réflexion nécessaires à la réalisation de leur projet. Il a donc fallu présenter immédiatement le déroulement prévu de la séquence d'enseignement dévolue au projet « Ruptures », présenter une consigne précise et opérante ainsi que les modalités d'évaluation et une grille d'évaluation critériée[10].
Une fois les modalités et consignes exposées, j'ai pu amorcer une introduction méthodologique et épistémologique. Après distribution d'un dossier de travail – comportant des exemples d'enquêtes orales en histoire, des exercices en lien avec les vidéos à visionner, un descriptif du projet ainsi que des précisions méthodologiques –, j'ai présenté l'entretien semi-directif consistant à donner un espace d'expression au témoin tout en balisant l'orientation de l'entretien avec des questions. Il était important de rendre les élèves attentifs à deux éléments fondamentaux de cette démarche : d'une part la préparation préalable d'un questionnaire avec des questions ouvertes, structurées par thèmes et en respectant les axes de questionnement mentionnés plus haut, d'autre part la mise en confiance du témoin et la suspension de tout jugement[11]. J'ai agrémenté cette séquence avec le visionnement de

[8] Guillaume Mazeau exprime cette idée de très belle manière dans son dernier petit ouvrage en écrivant : « *Ce que l'on appelle l'histoire désigne toutes les formes de fabrication du passé, écrites ou non, scientifiques ou non, sérieuses ou fantasmées, individuelles ou collectives, de bonne ou de mauvaise foi, objet de divertissement, de connaissance ou d'usages divers.* […L]*'histoire n'est le privilège de personne. C'est une activité sociale partagée.* » Mazeau Gauillaume, *Histoire*, Paris, Anamosa, 2020, pp. 5-6.
[9] J'ai mené le projet dans une classe de 1re année de voie maturité, une classe de 1re année de culture générale et trois classes de 3e année de voie maturité pour un total de 105 élèves.
[10] L'auteur se tient à disposition pour toute question relative au projet et tient à disposition de toute personne intéressée les documents et dossiers en format .doc ou .pdf.
[11] Dans les classes de 1re année de gymnase, j'ai procédé à cette sensibilisation en demandant aux élèves de s'interroger entre eux, d'enregistrer les réponses et de faire une brève présentation en classe de leur ressenti en tant qu'interrogateur·trice ou interrogé·e.

la présentation de Patrick Boucheron qui précise les fondements de la recherche historique ainsi que la pertinence du projet[12], et la présentation de Samuel Kuhn qui explique précisément tous ces aspects de l'entretien semi-directif[13]. À l'aide d'un petit questionnaire, les élèves devaient prendre des notes durant le visionnement des deux petites vidéos[14]. Lors de la correction en plénière, il était possible d'insister sur les éléments mentionnés ci-dessus.

Le rôle du témoin et la capture de la parole d'autrui me permettaient d'entamer une réflexion épistémologique portant essentiellement sur le rôle actif qu'ils·elles avaient à jouer dans un processus historiographique en récoltant des paroles qui pouvaient leur apparaître ordinaires et anodines. J'ai complété cette séquence en utilisant dans l'ordre les présentations de Catherine Lacour-Astol, de Christian Ingrao, de Sarah Gensburger et de Denis Peschanski[15]. Chaque vidéo était accompagnée d'un petit questionnaire visant à encadrer la prise de note et s'achevait par la correction et la discussion en plénière qui permettait d'insister sur les éléments clés.

Une grande partie du projet « Ruptures » exigeait un travail autonome de la part des élèves. J'ai toutefois agendé plusieurs périodes afin de pouvoir répondre à leurs interrogations et de les accompagner au fur et à mesure de l'évolution de leur enquête ainsi que d'apporter des compléments et des précisions par rapport aux interrogations. J'ai utilisé les présentations d'Élodie Lecuppre-Desjardin qui apportent un complément pertinent par rapport aux difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans un processus d'enquête, et d'Aude Fanlo[16] qui donne un éclairage important par rapport aux objets mémoriels.

Après trois semaines, les présentations en classe ont commencé. Sous forme de brefs exposés de 10 à 15 minutes, les élèves devaient comparer leurs entretiens recueillis et présenter les éléments récurrents et les singularités qui leur paraissaient intéressants.

À l'issue de cette phase de présentation, j'avais prévu une phase d'analyse en classe portant sur l'ensemble du corpus constitué par les élèves. Malheureusement cette phase coïncidait avec la deuxième vague fin octobre 2020. Au vu des incertitudes liées à ce sursaut pandémique, mes classes ont accusé le coup et une lassitude était clairement perceptible, en particulier dans les classes de 3e année de maturité. J'ai donc mis un terme à cette séquence d'enseignement avec une discussion en plénière et un bilan sur lequel je reviendrai plus tard. Je n'ai donc pu mener à bien cette phase d'analyse que dans une classe de 1re année de voie maturité. Par ailleurs, le travail fourni jusque-là a donné lieu à deux notes portant sur la transcription de l'entretien semi-directif et la qualité des interrogations d'une part et sur la présentation en classe et la capacité de réaliser une présentation synthétique des entretiens d'autre part.

Pour agencer la phase de discussion finale, j'ai donné la consigne suivante. Les élèves étaient réparti·e·s en groupes d'expert·e·s de 3 à 4 personnes. Après la lecture d'un texte qui abordait la problématique des troubles psychologiques liés à la crise sanitaire[17], j'ai demandé aux groupes

[12] La vidéo de Patrick Boucheron est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=Ih5YY_yztzo&list=PLy6Vt6jHpIB2B6_XXoXnAI04opFnEg1Jw, consulté le 27.06.2021.

[13] La vidéo de Samuel Kuhn est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=2-efNVAGdNs&list=PLy6Vt6jHpIB2B6_XXoXnAI04opFnEg1Jw&index=5, consulté le 27.06.2021. Il y a aussi une vidéo de Sébastien Jung qui se prête très bien à une partie introductive puisqu'il y commente le dossier de travail qui a été conçu par les auteurs du projet. J'ai pour ma part renoncé à cette présentation et je l'ai faite moi-même. La vidéo de Sébastien Jung est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=5E5E3TzZ2PE, consulté le 27.06.2021.

[14] Un dossier de travail a été conçu par les auteurs du projet, disponible en libre accès sur internet. J'ai pour ma part repris ce dossier et je l'ai amendé en fonction de la réalité de mes classes d'histoire. Le dossier est disponible à l'adresse: https://histoire-geographie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/le-projet-ruptures-2020, consulté le 27.06.2021.

[15] La vidéo de Catherine Lacour-Astol est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=bzeOiNKSMW4&list=PLy6Vt6jHpIB2B6_XXoXnAI04opFnEg1Jw&index=6; la vidéo de Christian Ingrao est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=DTURKSNRn18; la vidéo de Sarah Gensburger est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=EkmsCy4BeLk&t=899s; la vidéo de Denis Peschanksi est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=E5IgeEq_kUI, consultées le 27.06.2021.

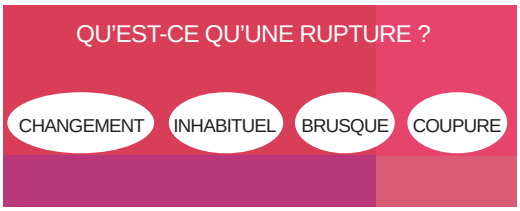
[16] La vidéo d'Élodie Lecuppre-Desjardin est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=NsOwDmROEFI&list=PLy6Vt6jHpIB2B6_XXoXnAI04opFnEg1Jw&index=3; la vidéo d'Aude Fanlo est disponible à l'adresse: https://www.youtube.com/watch?v=mHhtaMJFIbA&list=PLy6Vt6jHpIB2B6_XXoXnAI04opFnEg1Jw&index=8, consultées le 27.06.2021.

[17] Burton-Jeangros Claudine (éd.), « L'impact du confinement imposé par le COVID-19 au printemps 2020 sur la santé mentale

	Résumé des vidéos	
	Historien.ne	**Éléments clés**
1.	Patrick Boucheron	• L'enquête orale en histoire repose sur trois moments clés : collecter (rassembler les témoignages), confronter (croiser, comparer les témoignages) et critiquer (ramener un témoignage à son lieu et moment d'énonciation). • « *Le témoignage ne vise pas la vérité. Il vise la fidélité* ». Le·la témoin ne dit pas LA vérité. Il dit SA vérité.
2.	Samuel Kuhn	• Quelques conseils et pistes pour l'entretien semi-directif : 1. Préparer des questions ; 2. Enregistrer et/ou prendre des notes durant l'entretien ; 3. Noter la date, le lieu, l'heure de l'entretien ; 4. Débuter l'entretien par une présentation complète de la personne ; 5. Ne pas brusquer, interrompre ou juger ce que la personne vous dit ; 6. Laisser la parole émerger (entretien semi-directif) ; 7. Encourager la personne à parler d'elle, de son ressenti ; 8. Tenir compte des aspects verbaux et non verbaux.
3.	Catherine Lacour-Astol	• L'enquête orale permet de faire sortir de l'anonymat. • La collecte de mémoire doit tenir compte du fait que la mémoire est complexe, car elle change avec le temps et elle fait écho à notre propre vécu.
4.	Christian Ingrao	• Faire de l'histoire orale, c'est récolter la parole de celles et ceux qui vivent, subissent et font parfois (dans le silence) l'histoire afin de transmettre, de propager et de protéger une mémoire (ex. le journal d'Emanuel Ringelblum dans le ghetto de Varsovie en 1943). • Récolter la parole des gens « ordinaires », c'est « faire de l'histoire par le bas ».
5.	Sarah Gensburger	• Il faut distinguer entre trois formes de témoignages (récit biographique, témoignage historique et déposition judiciaire). • La mémoire dépend de la personne (lieu, date, milieu socioculturel, identité, etc.), c'est-à-dire qu'il faut tenir compte de la situation d'énonciation.
6.	Denis Peschanski	• La mémoire est complexe, car elle change avec le temps. Il faut donc tenir compte de l'élaboration de la mémoire (par ex. la mémoire des attentats de Paris du 13 novembre 2015). • L'histoire orale est une co-construction, car le témoignage émerge dans un dialogue entre deux personnes. Cela implique forcément une interdépendance, une influence réciproque des acteurs de l'entretien.
7.	Élodie Lecuppre-Desjardin	• Il n'y a pas d'objectivité sans la subjectivité de l'historien (P. Ricœur). • Tenir compte du fait que le·la témoin a plusieurs facettes constitutives de sa personne.
8.	Aude Fanlo	• Il faut distinguer entre les objets mémoriels et les objets usuels. • Les objets peuvent éclairer et susciter un discours. Ils peuvent être déclencheurs de récits. Par conséquent, il convient de faire parler les témoins de l'objet.

Rupture·s : tentatives définition

« La rupture est comme une prison, seul le temps peut nous délivrer. »



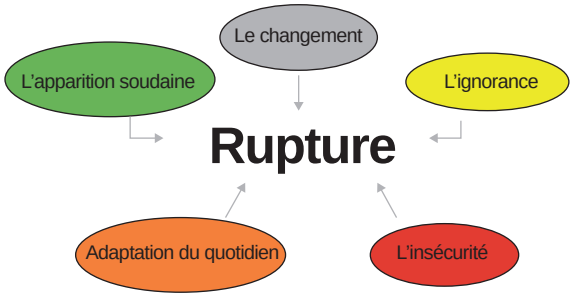
C'est un évènement qui nous force à changer nos habitudes du quotidien

Évènement soudain

Changement d'habitude

« Une rupture, c'est un fait soudain qui prends place à un moment quelconque pour une durée indéterminée. C'est un évènement inattendu qui bouleverse la société du fait qu'elle n'est pas prête à y faire fasse. Elle brise l'harmonie de la vie quotidienne. »

« Changement brusque de la vie quotidienne
Pas forcément négatif
Prend du temps pour s'y adapter. »



« - Un changement soudain
- Quelque chose qui demande une période d'adaptation
- Cela peut être positif comme négatif
- Quelque chose qui s'arrête pour laisser place à un commencement »

« - Brusque
- Inattendu
- Changement »

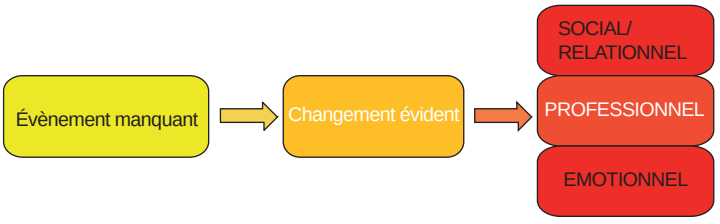


Fig. 3 : Compilation des propositions de définition après discussion par intergroupes dans la classe de 1re année de maturité.

		Classes					
		1M3 (n 24)	1C (n 21)	3M1 (n 19)	3M2 (n 24)	3M3 (n 17)	Totaux
Qu'est-ce qui vous a plu?	Présentation en classe / communiquer résultats	10 41,7 %	1 4,7 %	7 36,8 %			18 (n 64) 28,1 %
	Travail à la maison / autonomie	4 16,7 %	1 4,7 %		1 4,1 %	2 11,7 %	8 (n 86) 9,3 %
	Questionner des personnes / créer la source	16 66,7 %	10 47,6 %	13 68,4 %	18 75 %	12 70,8 %	69 (n 105) 65,7 %
	Nouveauté pédagogique	4 16,7 %	1 4,7 %	3 15,8 %	3 12,5 %	2 11,7 %	13 (n 105) 12,4 %
	Recueillir le vécu des autres		12 57,1 %	16 84,2 %	17 70,8 %	11 64,7 %	56 (n 81) 69,1 %
	Faire la transcription		1 4,7 %		2 8,3 %	1 5,9 %	4 (n 62) 6,4 %
Qu'est-ce qui ne vous a pas plu?	Retranscriptions trop longue	10 41,7 %	6 28,5 %	8 42,1 %	8 33,3 %	8 47,1 %	40 (n 105) 38,1 %
	Faire des interviews (ennui, stress)	3 12,5 %			2 8,3 %	1 5,9 %	6 (n 65) 9,2 %
	Autonomie (trop ou trop peu)	4 16,7 %	1 4,7 %	6 31,5 %	1 4,1 %	2 11,7 %	14 (n 105) 13,3 %
	Prés. en classe / communiquer résultats*	2 8,3 %	6 28,5 %	2 10,5 %	4 16,7 %	4 23,5 %	18 (n 105) 17,1 %
	Thème	1 4,1 %	1 4,7 %	4 21 %		4 23,5 %	10 (n 81) 12,3 %
	Trop long	3 12,5 %	2 9,5 %	9 47,3 %	7 29,1 %	5 29,4 %	26 (n 105) 24,7 %
	Immiscions dans intimité des gens		3 14,3 %			1 5,9 %	4 (n 38) 10,5 %
Qu'est-ce que le projet vous a apporté?	Expérience personnelle de l'entretien	3 12,5 %		7 36,8 %	6 25 %	2 11,7 %	18 (n 84) 21,4 %
	Travail de rédaction et mise en page	3 12,5 %	1 4,7 %	2 10,5 %	1 4,1 %	1 5,9 %	8 (n 102) 7,6 %
	Améliorer l'oral / présentations / PPT	9 37,5 %	11 52,4 %	4 21 %	1 4,1 %		25 (n 88) 28,4 %
	Connaître COVID différemment**	8 33,3 %	4 19 %	9 47,3 %	11 45,8 %	7 41,2 %	39 (n 105) 37,1 %
	Mener une enquête orale	9 37,5 %	4 19 %	13 68,4 %	12 50 %	15 88,2 %	53 (n 105) 50,5 %
	Mener un grand projet	1 4,1 %			1 4,1 %		2 (n 48) 4,1 %
	Organisation autonome	4 16,7 %	1 4,7 %	1 5,2 %			6 (n 64) 9,4 %
	Rien		1 4,7 %		1 4,1 %		2 (n 45) 4,4 %
	Vaincre la timidité		3 14,3 %	2 10,5 %	1 4,1 %		6 (n 64) 9,4 %

Les chiffres indiquent le nombre d'élèves ayant répondu cela. La lettre n indique le nombre de réponse au total.
* A faire et/ou à écouter.
** Prendre connaissance des manières dont d'autres personnes ont été impactées par la pandémie.

Fig. 4 : Réponses des élèves sur le projet « Ruptures ».

d'analyser les entretiens à la lumière de différentes grilles d'analyse comme : est-ce que le confinement a été vécu de manière positive ou négative ? De manière productive ou contre-productive ? Comment l'habitat et l'âge influencent-ils le vécu du confinement ? Peut-on identifier un vécu genré ? Après cette phase de travail par groupes d'expert·e·s de deux périodes, les élèves ont été réparti·e·s dans des groupes mixtes avec la consigne de formuler un bilan sur les différentes analyses en répondant à la question : qu'est-ce qu'une rupture ? Chaque groupe apportait une réponse à cette question lors d'une discussion finale en plénière.

Bilan

À l'issue de cette séquence d'enseignement, j'ai soumis à l'ensemble des classes un petit questionnaire anonyme portant sur le bilan de ce travail.
On peut constater que dans l'ensemble des classes, le fait d'apprendre à connaître le vécu des autres ainsi que le fait de questionner des témoins et de créer une source ont obtenu les scores de satisfaction les plus élevés. Faire parler des témoins et récolter leur parole sont également des activités plébiscitées par les élèves. Logiquement, on peut faire un constat qui va dans le même sens par rapport aux acquis identifiés par les élèves. Toutefois, il y a une césure intéressante par rapport aux degrés. Tandis qu'en 1re année de gymnase, c'est la compétence de présentation qui est retenue comme acquis principal, les classes de 3e année retiennent très clairement le fait de mener une enquête orale et de pouvoir mener un entretien semi-directif.
Dans les éléments qui ont le moins plu, on peut facilement identifier la transcription. En effet, j'avais demandé aux élèves de me rendre une transcription sous forme de compte rendu à l'issue de la présentation en classe. Cette activité a été très peu appréciée. De même, la longueur de la séquence a été jugée négativement. L'aspect redondant des témoignages peut poser problème d'autant plus que chaque élève est principalement intéressé par sa propre démarche, mais pas nécessairement par celle des autres.

Conclusion

Mise à part sa pertinence tant méthodologique qu'intellectuelle, le projet « Ruptures » convainc par sa modularité. En effet, de nombreuses ressources sont déjà mises à disposition sur internet. Il est aisé d'enrichir le propos avec des exemples ou des réflexions supplémentaires qui permettent d'agrémenter la séquence d'enseignement avec des approches et des contenus très variés.
Pour ma part la durée de la séquence continue à poser problème. En effet, la phase d'analyse des témoignages me paraît absolument fondamentale, non seulement pour le projet en tant que tel et la compréhension de l'expérience de la crise sanitaire, mais aussi pour la démarche historienne. Car si l'histoire se fabrique bel et bien avec les sources, la phase de la critique du corpus est bien évidemment essentielle. Or, dans cette séquence, l'analyse arrive en fin de parcours, après les entretiens, les présentations et les transcriptions. J'ai donc malheureusement dû constater des phénomènes de lassitude amplifiés par le regain de la crise sanitaire en automne 2020. Un moyen de raccourcir la séquence serait de faire l'impasse sur la transcription ou la présentation orale. Mais là aussi, cette solution ne me convainc pas entièrement, car, d'une part, la transcription est un passage obligé pour matérialiser ces traces du passé et, d'autre part, les exposés permettent aux élèves de communiquer leurs résultats de manière synthétique et donc globalisante. Une alternative intéressante serait de mettre les élèves par groupes d'expert·e·s à l'issue des entretiens et de faire travailler les groupes sur l'ensemble des transcriptions (corpus). Chaque groupe devrait ensuite apporter une réponse à la question : qu'est-ce qu'une rupture ? Afin d'éviter la redondance induite par des exposés, la communication des résultats pourrait se faire à l'aide de posters.
Malgré les faiblesses structurelles dans mes séquences, je peux relever toutefois trois éléments positifs en plus des apports déjà évoqués ci-dessus. Premièrement, le projet est

de la population », *Policiy Brief/Special Issue* 3, octobre 2020, disponible à l'adresse : https://www.centre-lives.ch/fr/page-de-base/limpact-du-confinement-impose-par-le-covid-19-au-printemps-2020-sur-la-sante-mentale, consulté le 27.06.2021.

inhabituel et très novateur. Ce bousculement des pratiques est très stimulant pour tou·te·s les participant·e·s. Deuxièmement, le projet permet la transmission de compétences qui peuvent être aisément transposées à d'autres disciplines ou domaines. Troisièmement, le projet revêt un véritable aspect pragmatique dans la mesure où l'enquête orale, la transcription et la communication de résultats issus d'une démarche empirique sont en lien avec des pratiques professionnelles et universitaires. Par conséquent, le projet « Ruptures » permet de réaliser une des missions principales du cursus gymnasial, à savoir la préparation aux études universitaires, tout en fournissant aux élèves des clés d'intelligibilité pour comprendre le présent.

L'auteur

Nicolas Haesler est enseignant d'histoire au gymnase Provence à Lausanne. Il est titulaire d'un master ès lettres de l'université de Zurich et d'un master d'enseignement secondaire de la HEP Vaud. Il se tient à disposition pour toute question supplémentaire ou l'envoi de documents concernant le projet « Ruptures » pour toute personne intéressée.

nicolas.haesler@eduvaud.ch

Résumé

L'article présente une séquence d'enseignement effectuée durant l'été et l'automne 2020. C'est un projet qui a été élaboré par un collectif d'enseignants·e·s d'histoire-français pour répondre aux besoins et aux contraintes liées à la crise sanitaire de la COVID-19. Le projet consiste à demander aux élèves de mener des enquêtes orales afin de recueillir les témoignages de personnes. L'idée est de fabriquer ainsi une source historique et de constituer une bibliothèque mémorielle du confinement. Des discussions méthodologiques et épistémologiques viennent compléter la démarche.

Mots-clés

Enquête orale, Création de sources, Témoin, Mémoire

Ressources pour l'enseignement

Elke Schlote, Universität Basel, Julia Thyroff, PH FHNW

Travis Go. Eine App im Umgang mit audiovisuellen Medienprodukten unterstützt den Erwerb historischer Methodenkompetenzen

Abstract

History lessons in secondary schools aim at fostering competences in historical thinking. A part of this is the competence to differentiate between historical sources and depictions. In our article we outline how the classroom use of the web app Travis Go can contribute to fostering historical competences. Drawing on literature from teaching methodology, we discuss a scheme for an audiovisual media analysis on a macro and micro level. An example analysis of an excerpt from a TV documentary shows how the functions of Travis Go can be used to meet history teaching and media education requirements.

Keywords

Audiovisual media, Film, Competences in historical thinking, Deconstruction, Digital edutool Travis Go

Audiovisuelle Medienprodukte im Geschichtsunterricht

Ob Fernsehdokumentation, Erklärvideo oder Spielfilm – Lehrpersonen setzen Medien gerne im Unterricht ein.[1] Eine baselstädtische Gymnasial-Lehrerin berichtet: «*Geschichte ist natürlich ein tolles Fach für Filme, man kann Dokumentarfilme schauen, auch Spielfilme,* […] *das kommt natürlich grandios an.*»[2] Die Praxiserfahrung von Lehrpersonen zeigt, dass populäre Darstellungen bei Schüler*innen das Interesse für Geschichtsthemen wecken können. Sie erscheinen besonders authentisch[3] – und sind gerade deshalb reflexionsbedürftig.

Die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medienprodukten bietet Chancen für historisches Lernen, insbesondere, wenn damit medienkritisch-reflexiv umgegangen wird.[4] Unterschiedliche Arten von historischen *Quellen* und *Darstellungen* unterscheiden und in ihrer jeweiligen Perspektivität und Aussagereichweite einordnen zu können, ist wichtiger Bestandteil historischer

[1] Klug Daniel, Schlote Elke, «Ästhetische Bildung mit audiovisuellen Medien digital unterstützen – schulischer Praxisbedarf und Konzepte der Filmbildung», in: Autenrieth Ulla, Klug Daniel, Schmidt Axel, Deppermann Arnulf (Hrsg.), *Medien als Alltag*, Köln, Halem, 2017, S. 68-98.

[2] Klug Daniel, Schlote Elke, «Ästhetische Bildung mit audiovisuellen Medien digital unterstützen…», S. 74.

[3] Lücke Martin, Zündorf Irmgard, *Einführung in die Public History,* Göttingen, VR, 2018, S. 89-110.

[4] Kerber Ulf, «Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer "Historischen Medienkompetenz"», in: Demantowsky Marko, Pallaske Christoph (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel,* Berlin, de Gruyter, Oldenbourg 2015, S. 105-131.

Schlote Elke et Thyroff Julia, «Travis Go. Eine App im Umgang mit audiovisuellen Medienprodukten unterstützt den Erwerb historischer Methodenkompetenzen», in *Didactica Historica 8/2022*, S. 215-221.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.215

Kompetenzen[5] und auch im Lehrplan 21 verankert.[6] Dies erfordert, Medien nicht einfach zur Vermittlung historischer Inhalte bzw. zur Entnahme von Sachinformationen einzusetzen, sondern sie explizit zum *Gegenstand der Analyse* zu machen.[7] Auch die Medienkunde verfolgt das Ziel, den *Konstruktionscharakter audiovisueller Medienprodukte* zu verstehen und zu reflektieren.[8] Ein Instrument, das die Einbindung von audiovisuell verfassten Quellen und Darstellungen in den Geschichtsunterricht erleichtert und deren Analyse unterstützt, ist die App Travis Go.[9] Im Beitrag zeigen wir anhand eines Ausschnitts aus einer Fernsehdokumentation, wie die Funktionen von Travis Go eingesetzt werden können, um historische Kompetenzen im Umgang mit audiovisuellen Medienprodukten anzubahnen.

Zum Stand der geschichtsdidaktischen Diskussion

In der Geschichtsdidaktik wird dem Einsatz von audiovisuellen Medienprodukten («Filmen») im Geschichtsunterricht grosse Bedeutung attestiert. Sie seien in der Geschichtskultur sowieso präsent, könnten Interesse und Motivation wecken, besässen eine besondere Wirkmacht, die es zu reflektieren gelte, und Lernende müssten kompetent im Umgang mit der Vielzahl von Formen werden.[10] Vorschläge zur *Klassifikation von Filmtypen* existieren zahlreiche,[11] darunter ein Vorschlag von Baumgärtner, demzufolge Filme im Hinblick auf ihren Status als *Quelle* oder *Darstellung*, *Tradition* oder *Überrest* sowie hinsichtlich *Fiktionalität* oder *Nicht-Fiktionalität* zu unterscheiden seien (vgl. Tabelle 1).[12]

Wir halten es für notwendig, das Schema in folgender Weise zu präzisieren:

Verwendungskontext: Zuordnungen von Medien sind nicht statisch, vielmehr kann ein Film je nach Zeitpunkt und Fragestellung sowohl Quelle als auch Darstellung sein.[13] Eine Fernsehdokumentation gilt nach Tab. 1 als filmische Darstellung. Sie kann jedoch auch als Quelle für die zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Films übliche Filmsprache oder das darin vermittelte Geschichtsbild eingesetzt werden. Medienprodukte sind in unterschiedliche Akte der Einübung historischer Methodenkompetenz eingebunden. Während Quellen *quellenkritisch* analysiert werden, um dann in einem Akt der *Rekonstruktion* in eine Darstellung einzufliessen, sollen Darstellungen als «*fertige Geschichte*» in einem Akt der *Dekonstruktion* auf ihre Machart hin untersucht werden.[14] Beide Denkrichtungen erfordern eine differenzierte Analyse des vorliegenden Medienprodukts.

Makro- und Mikrostruktur: Baumgärtners Schema ist für die Einordnung audiovisueller Medienprodukte als Ganzes gedacht. Mindestens ebenso wichtig erscheint uns die Entschlüsselung ihrer Mikrostruktur, denn gerade dort liegt häufig die Herausforderung bei der Analyse. Nebst dem, dass sich auch auf Makroebene häufig Gattungen

---

[5] Z. B. Schreiber Waltraud, «Kompetenzbereich historische Medienkompetenzen», in: Körber Andreas, Schreiber Waltraud, Schöner Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens,* Neuried, Ars Una, 2007, S. 194-235.

[6] Dort u. a. «populäre Geschichtsdarstellung[en]» und Spielfilme (RZG 7.2).

[7] Eine dritte Form des Umgangs besteht darin, dass Schüler*innen selbst historische Darstellungen produzieren: Bunnenberg Christian, «Bewegte Bilder, bewegende Bilder, Bewegung in Bildern – Gedanken zur Einführung in den Themenschwerpunkt», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19, 2020, S. 10.

[8] Vgl. Lehrplan 21, MI.1.2: «*Die Schülerinnen und Schüler können Medien und Medienbeiträge entschlüsseln, reflektieren und nutzen*», «[…] *können Informationen aus verschiedenen Quellen gezielt beschaffen, auswählen und hinsichtlich Qualität und Nutzen beurteilen*» (MI.1.2.2e), «[…] *kennen grundlegende Elemente der Bild-, Film- und Fernsehsprache und können ihre Funktion und Bedeutung in einem Medienbeitrag reflektieren*» (MI.1.2.3g).

[9] http://www.travis-go.org, konsultiert am 09.08.2021.

[10] Z. B. Bunnenberg Christian, «Bewegte Bilder, bewegende Bilder, Bewegung in Bildern»…, S. 10; Schneider Gerhard, «Filme», in: Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2017, S. 375-377.

[11] Z. B. Näpel Oliver, «Film und Geschichte: "Histotainment" im Geschichtsunterricht», in: Barricelli Michele, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2017, S. 155-158; Zwölfer Norbert, «Filmische Quellen und Darstellungen», in: Günther-Arndt Hilke, Zülsdorf-Kersting Meik (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik*, Berlin, Cornelsen, 2014, S. 136-139.

[12] Baumgärtner Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, Paderborn, UTB, 2015, S. 175-177.

[13] Baumgärtner Ulrich, Wegweiser…, S. 177; Näpel Oliver, «*Film und Geschichte: "Histotainment" im Geschichtsunterricht…*», S. 150; Schneider Gerhard, «*Filme…*», S. 380.

[14] Schreiber Waltraud, «Kompetenzbereich historische Medienkompetenzen…», S. 194-235.

Tabelle 1: Filmgattungen nach Baumgärtner[15]

Filmische Quelle			Filmische Darstellung	
Filmischer Überrest	Filmische Tradition	Filmische Tradition	Filmische Dokumentation	Historienfilm
unbearbeitet	bearbeitet, nicht-fiktional	bearbeitet, fiktional	nicht-fiktional	fiktional
z. B. Originalaufnahme einer Demonstration	z. B. Wochenschau-beitrag über die Eröffnung der Olympischen Spiele in Berlin 1936	z. B. zeitgenössischer Spielfilm	z. B. Fernseh-dokumentation zu einem historischen Thema	z. B. Spielfilm mit historischem Inhalt

«*als Gattungen unkenntlich machen*»,[16] gilt das Ineinander von Formen verstärkt noch auf der Mikroebene. Etwa sind Dokumentarfilme auf der Makrostruktur eine historische Darstellung, auf Mikroebene jedoch ein Konglomerat aus unterschiedlichen Elementen: Auszüge aus historischen Bild- und Filmquellen, Aussagen von Zeitzeug*innen, nachgespielte historische Szenen und Erzählerstimme – noch dazu auf verschiedenen Zeitebenen – verbinden sich zu einer Collage.

Illusion der «Nicht-Fiktionalität»: Baumgärtners Klassifikation kann dazu verleiten, sogenannt «nicht-fiktionale» Filme als Abbild historischer Wirklichkeit zu betrachten. Auch Dokumentarfilme gilt es zu de-konstruieren, beispielsweise zu erkennen, welche Perspektiven dem Film zugrunde liegen und auf welche Weise «*Authentizität*» konstruiert und suggeriert wird.[17] Beispielsweise können Aussagen von Zeitzeug*innen als «Belege» angeführt sein, jedoch auf eine problematische, versatzstückartige Weise.[18] Genau genommen wird also «*mit der Zuordnung dokumentarisch – fiktional noch nichts über den tatsächlichen "Wahrheitsgehalt" oder besser: Grad konsensobjektiver geschichtswissenschaftlicher Triftigkeit ausgedrückt*».[19]

Dekonstruktion audiovisueller Medienprodukte im Geschichtsunterricht: ein Fallbeispiel

Audiovisuelle Medienprodukte können mithilfe der App Travis Go auf ihren Konstruktionscharakter hin untersucht werden.[20] Travis Go wurde in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen in

[15] Baumgärtner Ulrich, Wegweiser…, S. 177.

[16] Pandel Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2013, S. 227.

[17] Bahl Eva, Seider Tanja, «Audio-visuelle Repräsentation postkolonial: Historisch-politisches Lernen mit dem Medium Dokumentar- und Essayfilm», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15, 1, 2016, S. 67-83; Köster Manuel, «Echt wahr! Geschichtskulturelle Medien als sprachliche Konstruktionen mit Anspruch auf Authentizität», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 2017, S. 32-47; Pirker Eva Ulrike, Rüdiger Mark, «Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen», in: Pirker Eva Ulrike, Rüdiger Mark, Klein Christa, Leiendeker Thorsten, Oesterle Carolyn, Sénècheau Miriam, Uike-Bormann Michiko (Hrsg.), *Echte Geschichte*, Bielefeld, transcript, 2010, S. 11-30.

[18] Blanke Horst Walter, «Stichwortgeber. Die Rolle der "Zeitzeugen" in G. Knopps Fernsehdokumentationen», in: Oswalt Vadim, Pandel Hans-Jürgen (Hrsg.), *Geschichtskultur*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2009, S. 63-74.

[19] Näpel Oliver, «*Film und Geschichte: "Histotainment" im Geschichtsunterricht…*», S. 150.

[20] Die kostenfreie Web-Applikation TRAVIS GO (http://www.travis-go.org) wurde an der Universität Basel konzipiert (SNF-Projektnummer 100019 162663), vgl. Klug Daniel, Schlote Elke. «Designing a Web Application for Simple and Collaborative Video Annotation That Meets Teaching Routines and Educational Requirements», in: *Proceedings of the 19th European Conference on Computer-Supported Cooperative Work, Reports of the European Society for Socially Embedded Technologies*, 2021, https://doi.org/10.18420/ecscw2021_ep15, konsultiert am 09.08.2021.

der Region Basel entwickelt[21] und umfänglich an Schulen getestet, u. a. im Fachunterricht für Geschichte.[22] Aus einer solchen Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I stammt folgendes Beispiel, ein Ausschnitt aus einer Fernsehdokumentation zu den Jugoslawienkriegen.[23]

In diesem Ausschnitt wird eine Zeitzeugin präsentiert, die 1993 in der besetzten Stadt Sarajewo die Wahl zur Miss Sarajewo gewann. Die ehemalige Miss, Inela Nogic, wird am Ort des früheren Geschehens gezeigt, in einem Theater. Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Zeitzeugin durch das verlassene Theater schreitet (Bildebene). Im Off ist ihre Stimme zu hören, die auf Bosnisch erzählt, übertönt von einer Übersetzerstimme: «*Man hörte während des Wettbewerbs die ganze Zeit auf den Strassen die Scharfschützen schiessen*» (Textebene). Leise Umgebungsgeräusche begleiten ihre Schritte auf den Stufen zur Bühne. Mit dem letzten Schritt setzt Musik ein, Dielenknarren ertönt (Tonebene). Die Montage auf den Ebenen Bild-Text-Ton sorgt für eine Rahmung und erzeugt ein Spannungsmoment: Die Bühne ist bereitet für die Präsentation von Originalquellen, u. a. historischem Filmmaterial, einem Zeitschriftenartikel sowie einer Schallplattenhülle der Band U2, auf dessen Cover die junge Inela Nogic abgebildet ist (Abb. 1).

Für den Unterrichtseinsatz eines solchen Ausschnitts lassen sich mehrere Lernziele für das historische Denken formulieren: 1) Schüler*innen können die im Ausschnitt enthaltenen Elemente auf der Mikroebene identifizieren und benennen (Handlungsort, Handlungszeit, handelnde Person, historische Materialien) sowie erkennen, dass mehrere Elemente mit unterschiedlichem historischem Status wie in einer Collage zusammengesetzt sind. 2) Schüler*innen können diese Verschachtelung als Konstruktion erkennen, welche auf Authentifizierung zielt, welche mit filmischen Mitteln erzielt wird. Denn: Auf den ersten Blick erscheint die Zeitzeugin einfach sympathisch und glaubwürdig. Wird nach den Ebenen Bild, Text und Ton differenziert analysiert, so wird deutlich, dass die Darstellung in vielfacher Weise auf diese Wirkung hin montiert ist. Allgemein gilt: Das auf Bild-, Text- und Tonebene Präsentierte kann sich gegenseitig unterstützen, sich gegenseitig kommentieren bzw. um Perspektiven erweitern oder auch Gegenläufiges oder Widersprüchliches zeigen.[24]

Die App Travis Go unterstützt die Analyse solcher Mikrostrukturen von audiovisuellen Medienprodukten im Geschichtsunterricht durch mehrere Funktionen: Lehrpersonen können Aufgabenstellungen zu einem von ihnen selbst ausgewählten Video in Travis Go vorbereiten. Die Schüler*innen wiederum können im Unterricht tätig werden, indem sie das Video im integrierten Player ansehen, Stellen markieren und zugehörige Beschreibungen, Erklärungen, Fragen etc. in Einträgen und Kommentaren schriftlich festhalten. Einträge können danach gekennzeichnet werden, ob sie sich auf das Bild, den Ton oder auf den gesprochenen Text beziehen. Freie Schlagworte (Hashtags) können nach Bedarf vorgegeben oder aus dem Material heraus entwickelt werden, um die Analyse im Sinne der formulierten historischen Kompetenzen zu leiten. Je nach gewünschter Arbeitsweise können Schüler*innen individuell an diesen Aufgaben arbeiten oder zu mehreren miteinander kooperieren, weil sie die Beiträge aller Gruppenmitglieder sehen und kommentieren können.

Abb. 1 zeigt eine Beispielanalyse, in der die im Ausschnitt vorkommenden historischen Materialien identifiziert und beschrieben wurden. Schüler*innen können eine solche Aufgabe in Einzelarbeit oder gemeinschaftlich in einem Teil einer Lektion durchführen.[25] In Travis Go werden die Beiträge übersichtlich dargestellt, und es ist didaktisch sinnvoll, die Analyseergebnisse im

[21] Klug Daniel, Schlote Elke, «Ästhetische Bildung mit audiovisuellen Medien digital unterstützen…», S. 73.

[22] Schlote Elke, Grubenmann Susanne, «Perspektiven gewinnen. YouTube-Clips zu den Jugoslawienkriegen mit der Web-App TRAVIS GO im Unterricht kooperativ untersuchen», in: Thyroff Julia, Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*, Zürich, Chronos, 2020, S. 189-200.

[23] Videoquelle: «Bosnien: Mutig, missbraucht, mächtig – Die Frauen von Sarajevo» (ARD, 2015, Regie: Natalie Amiri; Upload von: BiH-Doku, 2017), https://youtu.be/xdhx76eT6Co, konsultiert am 09.08.2021.

[24] Jost Christofer, Klug Daniel, Schmidt Axel, Reautschnig Armin, Neumann-Braun Klaus. *Computergestützte Analyse von audiovisuellen Medienprodukten*, Wiesbaden, Springer VS, 2013, S. 15.

[25] Schlote Elke, Grubenmann Susanne, «Perspektiven gewinnen…», S. 198.

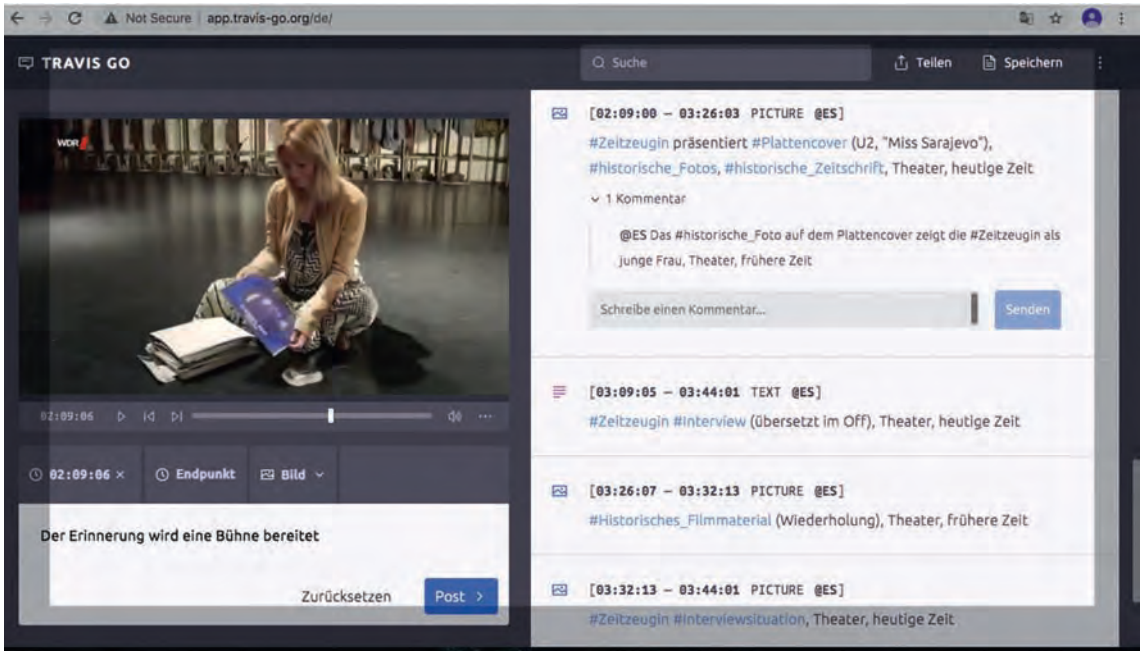


Abb. 1: Screenshot der Benutzeroberfläche von Travis Go mit der Analyse eines Filmausschnitts auf den Ebenen Bild und Text. Im Player (links oben) kann das Video angesehen werden, das Eingabefeld für Beiträge (links unten) ist darunter angeordnet. Beiträge ordnen sich im Feld rechts an und verweisen auf das Videomaterial. © Universität Basel.

Abb. 2: Screenshot der Benutzeroberfläche von Travis Go mit einem Ausschnitt aus einer Gruppenarbeit (Mädchengruppe, 9. Klasse) zu dem historischen Filmmaterial im Filmausschnitt zur «Misswahl in Sarajewo» © Universität Basel.

Anschluss in einer unterrichtlichen Besprechung zusammenzuführen.

Travis Go kann auch für die Anbahnung einer Diskussion über die Authentizität bzw. Triftigkeit der historischen Darstellung eingesetzt werden. Abb. 2 zeigt, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I des mittleren Leistungsniveaus sich mit einer für sie eindrücklichen Stelle in dem Videoausschnitt im Unterricht in einer Gruppenarbeit in Travis Go diskursiv auseinandersetzen.[26] In ähnlicher Weise könnte eine Diskussion darum angeregt werden, welche Perspektiven in diesem Ausschnitt präsentiert werden bzw. welche Perspektiven nicht vorkommen.

Zusammenfassend lässt sich aus unseren Tests im Geschichtsunterricht schliessen, dass der Einsatz der App Travis Go dabei hilft, dass Schüler*innen sich vertieft mit Quellen und Geschichtsdarstellungen in audiovisuellen Medienprodukten wie Dokumentarfilmen, Spielfilmen oder auch YouTube-Videos auseinandersetzen. Travis Go unterstützt durch seine Funktionen zum einen die Analyse der filmischen Mikrostrukturen bei gleichzeitiger Offenheit für fachspezifische Aufgabenstellungen und fördert zum anderen die medienkritisch-reflexive Durchdringung u. a. aufgrund der Möglichkeit zur gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Dargestellten.

[26] Schlote Elke, Grubenmann Susanne, «Perspektiven gewinnen…», S. 196.

Die Verfasserinnen

Elke Schlote, Dr. phil., studierte Deutsch und Biologie auf Lehramt an der Universität Konstanz. 2016–2019 war sie im SNF-Projekt zur Entwicklung des digitalen Lernwerkzeugs Travis Go am Seminar für Medienwissenschaft der Universität Basel tätig. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Ihre Forschungs- und Tätigkeitsschwerpunkte sind Bewegtbildanalyse, Medienpädagogik und Digitalisierung und Bildung.

Elke.schlote@unibas.ch

Julia Thyroff, Dr. phil., studierte Geschichts- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Eichstätt-Ingolstadt und Basel und promovierte mit einer geschichtsdidaktischen Arbeit zum historischen Denken bei erwachsenen Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg». Seit 2017 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW. Zuvor war sie 2013-2017 Assistentin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

Julia.thyroff@fhnw.ch

Zusammenfassung

Geschichtsunterricht möchte Schüler*innen mit Kompetenzen historischen Denkens ausstatten. Hierzu zählt der Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen, die es zu unterscheiden und einzuordnen gilt. Im Text leuchten wir den Beitrag der App Travis Go für die Anbahnung historischer Kompetenzen aus. Hierfür umreissen wir den theoretischen Stellenwert historischer Kompetenzen mit Fokus auf audiovisuelle Medienprodukte («Filme») auf der Makro- und Mikroebene. Anhand einer Beispielanalyse eines Ausschnitts aus einer Fernseh-Dokumentation zeigen wir, wie die App Travis Go durch ihre Funktionen geschichtsdidaktischen wie auch medienpädagogischen Anliegen Rechnung tragen kann.

Keywords

Audiovisuelle Medien, Film, Historische Kompetenzen, De-Konstruktion, Digitales Lernwerkzeug Travis Go

Julia Thyroff, Manuel S. Hubacher, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, PH FHNW, Aarau

Wie wollen wir erinnern? Kontroversen um Geschichtskultur im Unterricht thematisieren

Abstract

Historical narratives are not only told in various ways. They are often controversial. This especially holds true for open democratic societies like Switzerland. It is essential in this context to foster pupils' historical and political competencies necessary to understand and participate in controversies surrounding history and memory culture. However, the current curriculum, available teaching materials, and the state of empirical research are suggesting that engagement with controversial history in class is marginal at best. The new online resource *PB-Tools* provides a remedy for this situation. It supports teachers so that they can address controversies deliberately and productively using the resource *Mal denken!* of the Swiss Academy of Humanities and Social Sciences. It is the aim to empower the pupils to participate in society. To this end, pupils must be able to familiarise themselves with different views on memory culture and they must be capable of forming their own judgements.

Keywords

Memory culture, History teaching, Civic education, Interdisciplinary teaching, Monuments, Controversial issues, Problem based learning

Thyroff Julia und Hubacher Manuel S., « Wie wollen wir erinnern? Kontroversen um Geschichtskultur im Unterricht thematisieren », in *Didactica Historica 8/2022*, S. 223-229.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.223

Unterricht inmitten kontroverser Geschichtskultur[1]

Geschichtsunterricht ist eingebettet in Gesellschaft und Geschichtskultur. Geschichtskulturelle Prägungen beeinflussen das historische Denken von Lehrpersonen und Schüler*innen. Zugleich soll Unterricht die Lernenden mit notwendigen Kompetenzen *für* Gesellschaft und Geschichtskultur ausstatten.[2] In einer demokratischen Gesellschaft gehört hierzu nicht zuletzt die Fähigkeit, Kontroversen um Geschichte zu verstehen und daran teilzuhaben. Ob die Geschichte *der* Schweiz verhandelt[3] oder ob die Bedeutung nationaler Narrative gar insgesamt infrage gestellt wird, weil globale und koloniale Perspektiven und Geschichten bislang marginalisierter Gruppen ins Blickfeld rücken:[4] Kontroversen um Geschichte(n) sind allgegenwärtig. Eng damit verbunden sind Fragen von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Sichtbarkeit, Teilhabe und Macht, die es zu verstehen gilt.[5]
Dem *Phänomen Kontroversität* trägt das zugehörige *didaktische Prinzip* Rechnung. Die bewusste Berücksichtigung mehrerer Geschichten im

[1] Wir bedanken uns herzlich bei Simon Affolter für seine weiterführenden Rückmeldungen zu einer früheren Fassung dieses Textes.
[2] Z. B. Körber Andreas, Schreiber Waltraud, Schöner Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried, Ars Una, 2007.
[3] Z. B. Maissen Thomas, *Verweigerte Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989-2004*, Zürich, Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2005.
[4] Z. B. Schär Bernhard C., «Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz», *Didactica Historica* 2, 2016, S. 49-54.
[5] Z. B. Blaser Nina, «Schulbücher ohne Frauen. Wenn Pädagogen weibliche Vorbilder vergessen», *SRF*, 2019. https://www.srf.ch/news/schweiz/schulbuecher-ohne-frauen-wenn-paedagogen-weibliche-vorbilder-vergessen, konsultiert am 03.09.2020.

Unterricht soll die Perspektivität von Geschichte erfahrbar machen[6] und Schüler*innen individuelle historische Orientierung und Teilhabe auch abseits hegemonialer Narrative ermöglichen.[7] Schüler*innen sollen erfahren, dass Geschichten ausgehandelt werden können und sollen.[8] Auf diese Weise erlernen sie, so die Hoffnung, Toleranz, kritisches Denken, Sensibilität für gesellschaftliche Herausforderungen, das Bilden eines eigenen Urteils sowie das Argumentieren und Diskutieren.[9] Die Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte besitzt damit Potenzial für historisches *und* politisches Lernen. Nicht zuletzt verlangt die Beschäftigung mit hegemonialen und marginalisierten Narrativen danach, auf zugehörige Fragen nach Machtstrukturen, (Nicht-)Teilhabe und nach Geschichte als Mittel zur Interessensdurchsetzung in der Gegenwart einzugehen.[10]

Auch wenn das *Kontroversitätsprinzip* in der Geschichtsdidaktik einen faktischen Konsens darstellt, sprechen mehrere Indizien dafür, dass seine Verankerung im Unterricht begrenzt ist. Geschichtsunterricht hat eine starke monoperspektivische Tradition.[11] Auch im Lehrplan 21 dominieren für die Sekundarstufe I Ziele, die zu monoperspektivischen Erzählungen einladen (z. B. «*können Entstehung und Entwicklung der Schweiz als Bundesstaat schildern*», RZG 5.1).[12] Geschichtslehrmittel reagieren zwar auf Debatten, indem sie neue Themen integrieren,[13] machen aber die Kontroversität von Geschichte selten explizit zum Gegenstand des Unterrichts.[14] Hinzu kommt die potenzielle soziale Sprengkraft, welche die Beschäftigung mit kontroverser Geschichte auch auf sozialer Ebene anspruchsvoll macht; insbesondere dann, wenn Deutungen von (Bürger-)Kriegen und Täter*innen-Opfer-Zuschreibungen umstritten sind.[15] Daher erstaunt der aus anderen Ländern vorliegende Forschungsstand wenig, demzufolge Lehrpersonen zwar um kontroverse Geschichten wissen, mindestens ein Teil von ihnen aber die explizite Auseinandersetzung meidet.[16] Dies wiegt schwer, weil monoperspektivischer Unterricht diejenigen ausgrenzt, die sich in

[6] Z. B. Bergmann Klaus, «Multiperspektivität», in: Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2016, S. 65-77.

[7] Z. B. diverse Beiträge in Barsch Sebastian, Degner Bettina, Kühberger Christoph, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main, Wochenschau, 2020.

[8] Z. B. Lücke Martin, «Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur», in: Alavi Bettina, Lücke Martin (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2016, S. 58-67, S. 63.

[9] Z. B. Byford Jeff, Lennon Sean, Russell William B., «Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers», *The Clearing House* 4, Bd. 82, 2009, S. 165-170; Barton Keith, McCully Alan, «Teaching controversial issues … where controversial issues really matter», *Teaching History*, Bd. 127, 2007, S. 13.

[10] Lange Dirk, «Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und Politik», in: Arand Tobias, Von Borries Bodo, Körber Andreas, Schreiber Waltraud, Wenzl Anna, Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit*, Münster, Zentrum für Lehrerbildung, 2006, S. 129-130; Thyroff Julia, «Kontroverse Geschichte(n) unterrichten – Eine Auslegeordnung von Lernzielen an der Schnittstelle historischen und politischen Lernens», in: Kuhn Konrad J., Nitsche Martin, Thyroff Julia, Waldis Monika (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*, Waxmann, 2021, S. 251-266.

[11] Bergmann Klaus, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2000, S. 14-19.

[12] D-EDK, *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*, Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016 https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf, konsultiert am 21.01.2020.

[13] Bonhage Barbara, Gautschi Peter, Hodel Jan, Spuhler Gregor, *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, 2. Aufl., Zürich, LMVZ, 2006; Thyroff Julia, «Die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen. Aktuelle Geschichtslehrmittel zwischen Mythos und Dekonstruktion», in: Bernhard Roland, Grindel Susanne, Hinz Felix, Kühberger Christoph (Hrsg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, Göttingen, V&R, 2017, S. 159-183.

[14] Z. B. Thyroff Julia, «Die Jugoslawienkriege als Unterrichtsthema in der Schweiz. Der Lehrplan 21 für die Sekundarstufe I und darauf abgestimmte Geschichtslehrmittel», in: Thyroff Julia, Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*, Zürich, Chronos, 2020, S. 9-16. Eine Ausnahme findet sich z. B. in: Marti Philipp, Byland Anna, Hodel Jan, Krebs Patrick, Schmid Stefan, Wälti Nicole, Klohs Kathrin, *Gesellschaften im Wandel: Geschichte und Politik, Sekundarstufe I. Themenbuch 2*, Zürich, LMVZ, 2017, S. 48-49.

[15] Z. B. Goldberg Tsafrir, Savenije Geerte, «Teaching Controversial Historical Issues», in: Metzger Scott Alan, Harris Lauren McArthur (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, NJ, Wiley Blackwell, 2018, S. 503-504, 509; Schlote Elke, Grubenmann Susanne, «Perspektiven gewinnen. Youtube-Clips zu den Jugoslawienkriegen mit der Webapp Travis Go im Unterricht kooperativ untersuchen», in: Thyroff Julia, Ziegler Béatrice (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege…*, S. 189-200.

[16] Z. B. Kello Katrin, «Sensitive and Controversial Issues in the Classroom: Teaching History in a Divided Society», *Teachers and Teaching* 1, Bd. 22, 2016, S. 35-53.

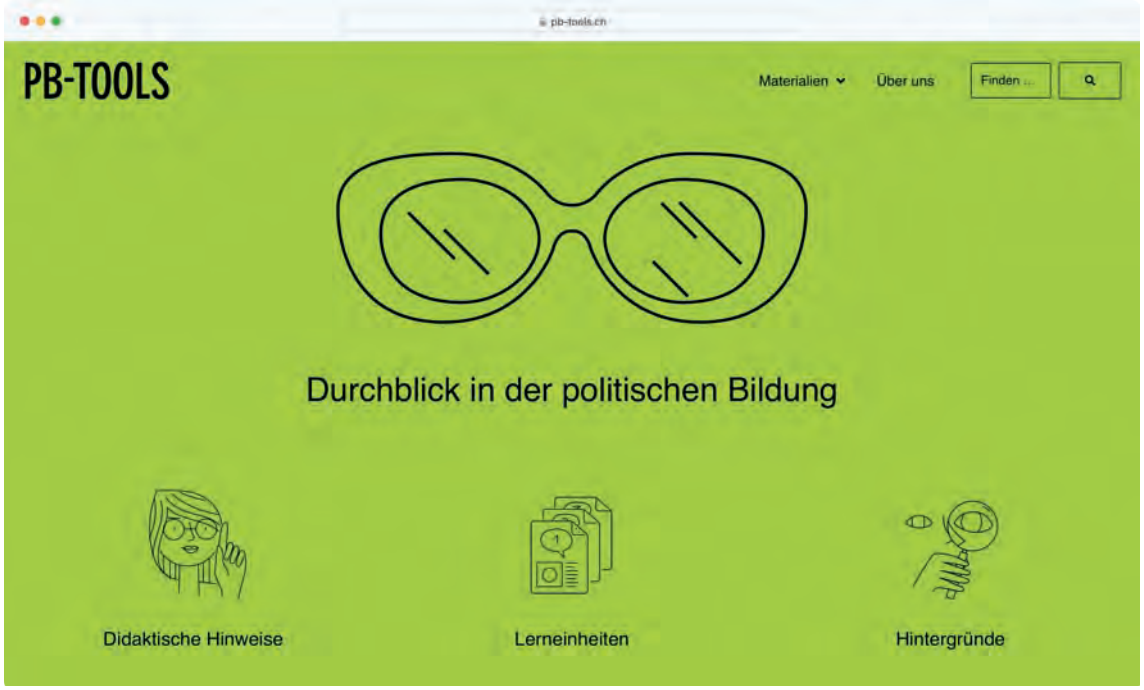


Abb. 1: *PB-Tools.* Das Angebot unterstützt Lehrpersonen beim Durchblicken der Politische Bildung.

den vermittelten Narrativen nicht wiederfinden.[17] Kontroverse Geschichten zu thematisieren, birgt umgekehrt die Gefahr von Zuschreibungen. So kann eine Diskrepanz bestehen zwischen denjenigen Geschichten, die Schüler*innen für sich *selbst* als relevant erachten, und jenen, die ihnen Lehrpersonen und Mitschüler*innen *fremd*zuschreiben (etwa aufgrund eines sogenannten «*Migrationshintergrunds*»).[18] Die Beschäftigung mit kontroverser Geschichte hält demnach eine Reihe von Fallstricken bereit. Vermeidet man die Thematisierung von Kontroversen, wird allerdings die Chance vergeben, wichtige Lernziele zu verfolgen.

PB-Tools und *Mal denken!*: Ressourcen für die Beschäftigung mit kontroverser Geschichtskultur

Im Projekt *PB-Tools* entstehen Unterrichtseinheiten, die Kontroversen um Geschichtskultur explizit thematisieren. *PB-Tools* ist ein Entwicklungsprojekt des Zentrums für Demokratie Aarau ZDA, in dem eine neue, frei zugängliche Onlineressource mit Unterrichtseinheiten und Hintergrundinformationen für Lehrpersonen der Politischen Bildung entsteht (Abb. 1)[19].
Die Materialien sind dabei nicht nur auf Politische Bildung als Fach ausgelegt, sondern eröffnen auch fächerübergreifende Bezüge, etwa zu Geschichte oder Deutsch. Dem Prinzip der *Problemorientierung* verpflichtet, greifen die Materialien von

[17] Z. B. Yildirim Lale, *Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit Türkeibezogenem Migrationshintergrund und der dritten Generation*, Bielefeld, Transcript, 2018, S. 220-223.
[18] Z. B. Savenije Geerte M., Boxtel Carla van, Grever Maria, «Sensitive "heritage" of slavery in a multicultural classroom: pupils' ideas regarding significance», *British Journal of Educational Studies* 2, Bd. 62,, 2014, S. 127-148; Sperisen Vera, Affolter Simon, «Teilhabe ermöglichen statt integrieren», *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 1-2, Bd. 4, 2019, S. 106-111; Yildirim Lale, Lücke Martin, «Race als Kategorie historischen Denkens», in: Barsch Sebastian, Degner Bettina, Kühberger Christoph, Lücke Martin (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht…*, S. 150-151.
[19] https://www.pb-tools.ch.

Abb. 2: Hintergrundinformationen zu 24 Denkmälern in der Schweiz. Das Webangebot *Mal denken!* der SAGW.

PB-Tools aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Problemstellungen auf, ermöglichen eine kontroverse Auseinandersetzung und eigenständige Urteilsbildung. Der Umgang mit umstrittenen Denkmälern ist eine dieser gesellschaftlichen Herausforderungen. Hierzu entstehen mehrere, einzeln oder in Kombination verwendbare Unterrichtsmodule à 45 min sowie Begleittexte, die Lehrpersonen in fachliche und fachdidaktische Hintergründe einführen.

An mehreren Stellen greifen die Einheiten auf das Webangebot *Mal Denken!* der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) zurück.[20] *Mal Denken!* verbindet einen optisch ansprechenden und spielerischen Zugang zur Thematik der kontroversen Denkmäler mit reichhaltigen Informationen. Zu 24 Denkmälern

[20] https://denk-mal-denken.ch/, konsultiert am 08.06.2021.

aus der gesamten Schweiz finden sich Eckdaten sowie Hintergründe (Abb. 2). Texte zu Denkmaldebatten liegen ebenfalls vor.[21] Eine Art «Denkmal-Tinder» lädt dazu ein, die 24 Denkmäler zu bewerten, anzunehmen oder zu verwerfen und regt so eine Auseinandersetzung darüber an, wen oder was eine Gesellschaft öffentlich würdigen soll. *Mal Denken!* ist eine anregende Ressource für fächerübergreifende Politische Bildung im Geschichtsunterricht, da sie sowohl einen dezidiert geschichtlichen als auch politischen Zugriff auf Denkmäler erlaubt.

Denkmäler zum Thema machen: Einblicke in Unterrichtsmodule

Abschliessend skizzieren wir ausgewählte Unterrichtsmodule aus *PB-Tools*. Setzen sich Schüler*innen erstmalig mit Denkmälern auseinander, ist es angebracht, zunächst das Konzept *Denkmal* zu erarbeiten. Eines der Module führt deshalb an die Fragen heran, was Denkmäler sind und welche gesellschaftlichen und kulturellen Funktionen sie erfüllen. Als Einstieg in die Thematik nutzt die Lehrperson Fotos verschiedener Denkmäler und sammelt Assoziationen. In Einzelarbeit ordnen die Schüler*innen dann ihre Gedanken in einem Mindmap. Anschliessend folgt eine konzeptionelle Vertiefung anhand konkreter Beispiele. Dazu besuchen die Lernenden in Einzelarbeit oder in Kleingruppen *Mal Denken!* und recherchieren die Hintergründe zu einem Denkmal. Nachdem sie dessen Beschreibung gelesen haben, fassen sie zusammen, wen oder was die Denkmäler darstellen und wer sie warum bauen liess. Im Plenum trägt danach die Lehrperson die Erkenntnisse zusammen. Die Schüler*innenkonzepte lassen sich ergänzen und systematisieren, indem die Lehrperson die Überlegungen in einem Klassenmindmap sammelt und bei Bedarf ergänzende Fragen stellt (z. B. «Wozu gibt es Denkmäler?», «Wer baut Denkmäler?»), die eine Perspektiverweiterung anregen. Um unterschiedliche Funktionen und Wahrnehmungen von Denkmälern sichtbar zu machen, ist die Wahl unterschiedlicher Denkmalstypen angebracht. Die im Modul vorgeschlagenen Denkmäler haben denn auch die Absicht zu heroisieren (Telldenkmal in Altdorf) oder aber zu mahnen (Stolpersteine in Zürich) respektive sind Denkmäler, die in der vergangenen oder heutigen Wahrnehmung wenig (Löwendenkmal in Luzern) oder aber stark umstritten sind (Statue von David de Pury in Neuenburg). Nach der Diskussion im Plenum ergänzen die Schüler*innen ihre Mindmaps, um die individuellen Denkmalkonzepte zu erweitern und zu reflektieren.

In einer weiteren, ergänzend oder alternativ einsetzbaren Lektion steht die kontextabhängige Bedeutung von Denkmälern im Zentrum der Auseinandersetzung. Schüler*innen erfahren, dass Denkmäler je nach Zeit, aber auch je nach Perspektive unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen haben. Dies berücksichtigt einerseits *Wandel* als zentrale geschichtsdidaktische Kategorie. Aber auch *Macht* als zentrale politikdidaktische Kategorie gerät in den Blick, indem sich die Schüler*innen damit auseinandersetzen, welche Perspektiven zu welcher Zeit aus welchen Gründen dominieren und mit welchen Ansprüchen sie sich verbinden. Dies soll die Schüler*innen befähigen, sich nicht nur individuell ein Urteil zu Denkmälern zu bilden, sondern hierbei – als wichtige Komponente von Urteilskompetenz – weitere Perspektiven zu reflektieren.

Weitere Module dienen der vertiefenden Auseinandersetzung mit Fallbeispielen umstrittener Denkmäler. Es geht hier darum, unterschiedliche Positionen zu diesen Denkmälern kennenzulernen und mögliche Umgangsweisen zu erarbeiten. Ein Augenmerk liegt auf Denkmälern, die im Zusammenhang mit der Bewegung Black Lives Matter (BLM) und der kritischen Aufarbeitung der Kolonialgeschichte nicht nur in den USA in die Kritik gerieten (z. B. das Alfred Escher Denkmal in Zürich). Zur Heranführung dient eine kurze Einführung zu BLM und zur bereits andauernden kritischen Diskussion über Denkmäler von Personen mit kolonialer Vergangenheit. Dazu kann die Lehrperson zum Einstieg eine Fotografie einer gestürzten Statue (z. B. die Kolumbusstatue in Saint Paul, Minnesota, USA) zeigen und den Schüler*innen die Gelegenheit geben, Thesen über das Geschehen zu formulieren, was die Konzepte der Schüler*innen

[21] https://denk-mal-denken.ch/debatte, konsultiert am 08.06.2021.

aktiviert. Auszüge aus einem Radiobeitrag[22] liefern weitere Informationen. Für den anschliessenden Transfer von den USA in die Schweiz dienen Auszüge aus einem publizistischen Text.[23] Anhand von aktuellen geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen über die kolonialen Verstrickungen Alfred Eschers[24] erfahren die Schüler*innen im Weiteren die Hintergründe der Kritik am Denkmal. Die sich im Laufe der Zeit wandelnde, durch zeithistorische Begebenheiten beeinflusste Wahrnehmung eines Denkmals ist die zentrale Erkenntnis, die mit dieser Arbeit anvisiert wird. Im letzten Teil der Lektion liegt der Fokus auf der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft. Die Schüler*innen lernen anhand mehrerer Materialien Strategien kennen, die im Umgang mit umstrittenen Denkmälern vorgeschlagen werden (z. B. unverändert lassen, zerstören, kontextualisieren, umwidmen etc.).[25] Zum Abschluss der Lektion bilden sie sich ein eigenständiges Urteil über die Frage «Wie würdet ihr selbst mit dem Alfred-Escher-Denkmal in Zürich umgehen und warum?» und erhalten die Möglichkeit, weitere Denkmäler auf *Mal Denken!* im Rahmen des dortigen Spiels zu bewerten.

Das Lehr-Lern-Angebot von *PB-Tools* verfolgt folglich mehrere Stossrichtungen. Schüler*innen sollen Kontroversen um Denkmäler und die dahinterstehenden Fragen von Macht, Sichtbarkeit, Teilhabe und Wandel verstehen. Darauf aufbauend sollen sie überdies in die Lage versetzt werden, eine eigene, begründete Position zu Kontroversen um Denkmäler zu entwickeln. In einer offenen, demokratischen Gesellschaft wie der schweizerischen, in der Geschichte und Geschichtskultur kontrovers sind, sein dürfen und sein sollen, erwerben die Schüler*innen somit – so die Hoffnung – mithilfe des Angebots von *PB-Tools* wichtige Fähigkeiten, um selbst an solchen Kontroversen teilzuhaben und gesellschaftlich zu partizipieren.

[22] «Wenn ein Denkmal zum Mahnmal wird», *Echo der Zeit*, 2020. https://www.srf.ch/play/radio/echo-der-zeit/audio/wenn-ein-denkmal-zum-mahnmal-wird?id=6eb2793b-552a-47b8-ba98-69227bf3717c, konsultiert am 08.06.2021.

[23] Müller Felix, «Fünf Schweizer Denkmäler im Visier der Rassismus-Debatte», *Nau*, 2020. https://www.nau.ch/news/schweiz/funf-schweizer-denkmaler-im-visier-der-rassismus-debatte-65722820, konsultiert am 10.06.2021.

[24] «Reaktion auf Sklaverei-Studie: Wackelt jetzt die Statue von Alfred Escher?», *Regionaljournal Zürich Schaffhausen*, 2020. https://www.srf.ch/news/schweiz/reaktion-auf-sklaverei-studie-zuerich-wackelt-jetzt-die-statue-von-alfred-escher, konsultiert am 10.06.2021.

[25] Z. B. Bernet Luzi, «Am besten würden wir erst gar keine Denkmäler aufstellen», *NZZ am Sonntag*, 2020. https://nzzas.nzz.ch/hintergrund/rassismus-debatte-was-sollen-wir-tun-mit-den-denkmaelern-ld.1561141, konsultiert am 09.06.2021.

Die Verfasserin und der Verfasser

Dr. phil. Julia Thyroff studierte Geschichts- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Eichstätt-Ingolstadt und Basel und promovierte mit einer geschichtsdidaktischen Arbeit zum historischen Denken bei erwachsenen Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg». Von 2017 bis 2021 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und dort in geschichts- und politikdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten tätig. Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte sind Umsetzungen Politischer Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte, Geschichtsvermittlung zu kontroversen Themen (z. B. Jugoslawienkriege), historische Orientierung sowie die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Politische Bildung.

julia.thyroff@fhnw.ch

Manuel S. Hubacher, MA, studierte Politikwissenschaft (Bachelor of Arts in Political Science) und politische Philosophie (Master of Arts in Political, Legal, and Economic Philosophy) an der Universität Bern. Er ist seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter (2016-2021 wissenschaftlicher Assistent) am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW. Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. die digitale Transformation im Rahmen der Politischen Bildung, Theorie der *digital citizenship education* sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien für die Politische Bildung.

manuel.hubacher@fhnw.ch

Zusammenfassung

Geschichte kann unterschiedlich erzählt werden und umstritten sein – gerade in offenen, demokratischen Gesellschaften wie der Schweiz. Um Kontroversen um Geschichte und Geschichtskultur zu verstehen und daran teilhaben zu können, ist es essenziell, Schüler*innen die notwendigen historischen und politischen Kompetenzen zu vermitteln. Lehrplan, Lehrmittel und der vorliegende empirische Forschungsstand deuten jedoch an, dass die Auseinandersetzung mit umstrittener Geschichte im Unterricht noch marginalisiert sein dürfte. Die neue Ressource *PB-Tools* schafft hier Abhilfe und unterstützt Lehrpersonen dabei, Kontroversen in und um Geschichtskultur gezielt und produktiv zum Thema zu machen, u. a. unter Rückgriff auf das Angebot *Mal denken!* der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW). Ziel ist es, die Lernenden mit unterschiedlichen Perspektiven auf Geschichtskultur vertraut zu machen, ihnen eine eigenständige Urteilsbildung zu ermöglichen und sie so zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen.

Keywords

Geschichtskultur, Geschichtsunterricht, Politische Bildung, Fächerübergreifender Unterricht, Denkmäler, Kontroversität, Problemorientierung

Nadine Fink, Nathalie Masungi, Haute école pédagogique du canton de Vaud

« Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins ». Une application numérique pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels

Abstract

The educational application « Fleeing the Holocaust. My encounter with witnesses » enables a sensitive topic to be addressed in the classroom - the teaching of the genocide of European Jews - with the help of audiovisual testimonies. It gives access to the stories of five witnesses who tell, with courage and strength, of their lives overhelmed by the Holocaust and the way they were able to survive, to build themselves as individuals capable of keeping faith in life and in humanity. Aimed at young people from the age of 14, it is based on an innovative digital device that scripts the student's learning path. In addition to a unique encounter between young people and witnesses, the application offers a series of tasks based on original documents that lead students to become familiar with the theme and to explore it in greater depth.

Keywords

Holocaust, Educational application, Digital environment, Audiovisual testimony, History teaching

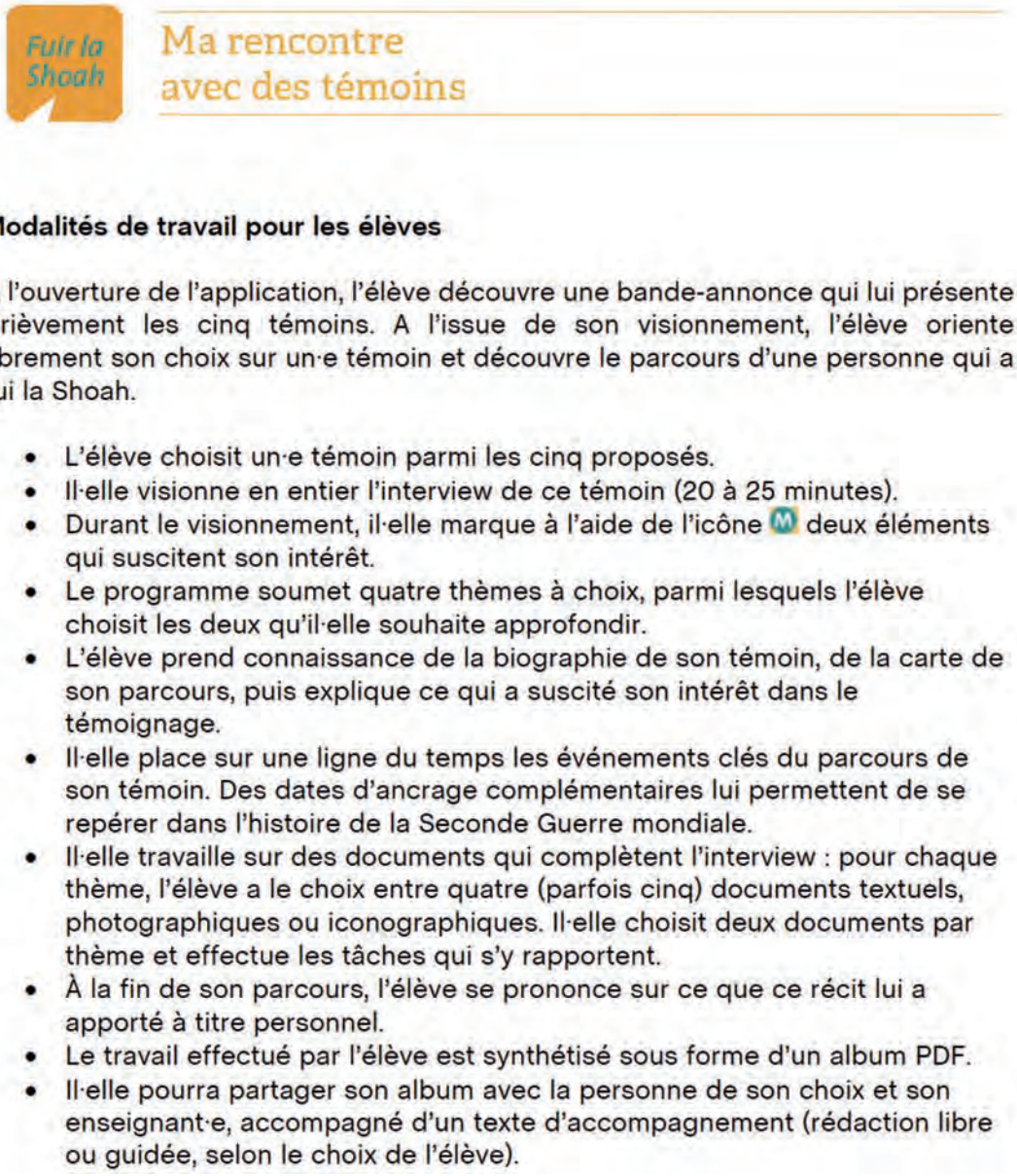
Fink Nadine et Masungi Nathalie, « "Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins". Une application numérique pour enseigner la Shoah avec des témoignages audiovisuels », in *Didactica Historica 8/2022*, pp. 231-239.
DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.231

> « *Seule l'écriture peut préserver la mémoire de l'indicible et faire retentir l'écho du message, au-delà de la vie des témoins. Avec leur disparition une source inestimable sera tarie. Le récit est le moyen incontestable pour contribuer à sauvegarder la vérité de ce que furent nos souffrances, nos humiliations et nos espoirs. Pour protéger aussi d'un irréversible oubli, toutes les victimes à qui il n'a pas été permis d'accomplir le cycle de la vie. Cela exige de faire resurgir des souvenirs douloureux que j'aurais aimé garder au plus profond de moi-même. Ils sont gravés dans ma mémoire, comme le numéro de matricule sur mon bras, marque indélébile d'Auschwitz.* »[1]

Près de 6 millions de personnes juives ont été assassinées durant la Seconde Guerre mondiale. Certaines ont pu échapper à ce destin tragique. Avec l'application numérique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins », les élèves découvrent les histoires de cinq témoins qui racontent leur fuite, leurs peurs, leur séparation d'avec leurs proches, leurs pertes et leurs souffrances. Ils·elles évoquent également leur chance d'avoir pu survivre et reconstruire leur vie. Les élèves accèdent à des ressources historiques uniques grâce à un support numérique basé sur des témoignages filmés, complétés par des documents authentiques.

[1] Schaffer Paul, *Le Soleil Voilé. Auschwitz 1942-1945*, Paris,LK éditions, 2010, p. 27.

Fig. 1 : L'application est téléchargée gratuitement sur ordinateur, tablette ou smartphone. Elle est disponible en ligne sur le site internet qui lui est dédié, ainsi que sur App Store et Google Play © HEP Vaud.



Fuir la Shoah

Ma rencontre avec des témoins

Modalités de travail pour les élèves

A l'ouverture de l'application, l'élève découvre une bande-annonce qui lui présente brièvement les cinq témoins. A l'issue de son visionnement, l'élève oriente librement son choix sur un·e témoin et découvre le parcours d'une personne qui a fui la Shoah.

- L'élève choisit un·e témoin parmi les cinq proposés.
- Il·elle visionne en entier l'interview de ce témoin (20 à 25 minutes).
- Durant le visionnement, il·elle marque à l'aide de l'icône Ⓜ deux éléments qui suscitent son intérêt.
- Le programme soumet quatre thèmes à choix, parmi lesquels l'élève choisit les deux qu'il·elle souhaite approfondir.
- L'élève prend connaissance de la biographie de son témoin, de la carte de son parcours, puis explique ce qui a suscité son intérêt dans le témoignage.
- Il·elle place sur une ligne du temps les événements clés du parcours de son témoin. Des dates d'ancrage complémentaires lui permettent de se repérer dans l'histoire de la Seconde Guerre mondiale.
- Il·elle travaille sur des documents qui complètent l'interview : pour chaque thème, l'élève a le choix entre quatre (parfois cinq) documents textuels, photographiques ou iconographiques. Il·elle choisit deux documents par thème et effectue les tâches qui s'y rapportent.
- À la fin de son parcours, l'élève se prononce sur ce que ce récit lui a apporté à titre personnel.
- Le travail effectué par l'élève est synthétisé sous forme d'un album PDF.
- Il·elle pourra partager son album avec la personne de son choix et son enseignant·e, accompagné d'un texte d'accompagnement (rédaction libre ou guidée, selon le choix de l'élève).

Fig. 2 : Les modalités de travail sont détaillées dans le guide didactique à l'usage du corps enseignant © HEP Vaud.

Fonctionnement de l'application

Les élèves téléchargent gratuitement l'application sur leur ordinateur, leur tablette ou leur smartphone. Elle peut être utilisée en classe ou à la maison, en individuel ou en binôme. Elle peut également être utilisée selon le principe de la classe inversée, en alternant le travail à l'école et à la maison. Elle peut enfin être utilisée par tout un chacun, jeune ou adulte, qui s'intéresse à l'histoire de la Shoah.

Le cœur de l'application est constitué de cinq témoignages audiovisuels de personnes qui racontent leur histoire durant la Seconde Guerre mondiale et la façon dont elles ont réussi à réchapper de la Shoah. Les élèves visionnent au choix un témoignage dont la durée est d'une vingtaine de minutes. Le récit est accompagné d'explications contextuelles succinctes. Il est divisé en quatre étapes chronologiques correspondant à autant de domaines thématiques. Les élèves choisissent deux domaines qu'ils·elles souhaitent approfondir.

Le travail les amène à recueillir des informations complémentaires, à analyser des documents, à énoncer des hypothèses, à formuler des constats. Ils·elles enrichissent leur compréhension du témoignage entendu et s'expriment à titre personnel. L'ensemble de la démarche effectuée par les élèves dans l'application est prévu pour être réalisé en 90 minutes. Le travail est documenté par le biais d'un album numérique généré automatiquement, qui constitue à la fois une trace du parcours effectué et un support de travail pour une mise en commun au sein de la classe. En partageant cet album avec leur entourage scolaire ou privé, les élèves établissent leur propre témoignage contemporain.

Ce parcours didactique, axé sur les réflexions et prises de position personnelles, permet à l'élève de tisser du lien entre le passé et le présent. À cet égard, c'est un dispositif d'enseignement-apprentissage qui sort des sentiers balisés du matériel scolaire usuel, engageant l'élève dans un travail dans lequel il·elle peut davantage s'impliquer à titre personnel et émotionnel.

Un face-à-face unique entre les élèves et les témoins

Jamais dans l'histoire de l'humanité, il n'y a eu autant d'êtres humains fuyant leur domicile, voire leur pays : ce sont aujourd'hui plus de 90 millions de personnes qui sont concernées[2]. Elles vivent des expériences inconcevables, se retrouvent dans des situations précaires, ignorent quel sera leur avenir. Fuir a également été l'une des seules possibilités pour celles et ceux qui ont survécu au projet d'extermination nazi.

L'application « Fuir la Shoah » permet à des jeunes de l'âge de 14 ans de s'imprégner de cette réalité humaine, qui reste une problématique majeure du monde contemporain. Elle montre aussi que si ces personnes ont pu survivre, c'est parce qu'elles ont eu la chance de rencontrer sur leur parcours des gens qui les ont aidées, souvent en risquant leur propre vie. C'est un message fort d'espoir pour notre commune humanité et pour ce que nous pouvons faire aujourd'hui pour aider celles et ceux qui sont dans le besoin.

> « *Nous avons eu beaucoup de chance d'avoir des gens qui nous ont aidés. On voudrait éduquer nos enfants dans le même esprit. On ne peut pas changer le monde, mais il y a toujours moyen de rendre ce qu'on a reçu, d'être généreux et un peu plus humain.* » (Eva Koralnik, une des témoins de « Fuir la Shoah »)

L'application met également en lumière le fait que la Suisse est concernée par l'histoire de la Shoah. Par exemple, trois témoins ont un parcours qui les amène à se réfugier sur le territoire helvétique. Le travail proposé dans l'application permet ainsi de déconstruire un préjugé, souvent observé chez les élèves, d'un pays « *hors de l'histoire* » qui ne serait pas directement touché par les événements marquants de l'histoire mondiale, comme la Seconde Guerre mondiale et la Shoah.

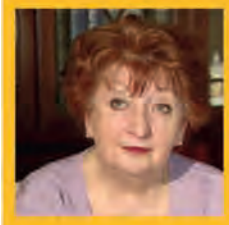
[2] Source de ces chiffres disponible à l'adresse : https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=3HMho5, consulté le 23.03.2022. Il s'agit du nombre de personnes à travers le monde qui sont déplacées de force (réfugié·e·s, demandeurs·euses d'asile, déplacé·e·s internes, apatrides, déplacé·e·s hors mandant du HCR. Voir également l'article de la RTS disponible à l'adresse : https://www.rts.ch/info/monde/11841852-huitante-millions-de-deplaces-un-chiffre-angoissant-pour-filippo-grandi.html, consulté le 22.12.2020.

« Nous avons eu beaucoup de chance d'avoir des gens qui nous ont aidés. On voudrait éduquer nos enfants dans le même esprit. On ne peut pas changer le monde, mais il y a toujours moyen de rendre ce que l'on a reçu, d'être généreux et un peu plus humain. »

Eva Koralnik, née à Budapest en 1936, fuit la Hongrie pour se réfugier en Suisse.

« Une blessure n'est pas forcément une blessure visible, comme un bras ou une jambe en moins. La blessure de l'âme est l'une des plus dramatiques. Elle reste toujours à vif. Je vis avec la mémoire de la Shoah presque tous les jours. Je ne peux pas m'en défaire. »

Paul Schaffer (+2020), né à Vienne en 1924, fuit en Belgique puis en France, d'où il est déporté à Auschwitz.



« Dans son ensemble, la population suisse n'a pas été très gentille vis-à-vis des réfugiés, elle a souvent été indifférente, voire hostile. Mais je suis reconnaissante envers la Suisse qui, en dépit de cela, nous a permis d'être des survivants. »

Jeanne Zinenberg, née en 1926 à Ozorkow (Pologne), vit en France d'où elle fuit en Suisse. Elle est placée dans des camps d'internement pour réfugiées.

« Quand je suis arrivé en classe, je n'étais pas le seul à porter l'étoile jaune, et l'institutrice a dit aux autres élèves : 'Vous voyez ces enfants ? Ce sont les mêmes qu'hier, quand ils n'en portaient pas, et ce n'est pas parce qu'ils ont une étoile qu'ils sont différents de vous. »

André Panczer, né en 1935 à Paris. Persécuté en France, il fuit se réfugier en Suisse.

« J'avais 8 ans. J'avais peur. Je ne voulais pas lâcher ma mère. Alors elle m'a giflée, une gifle violente. La seule gifle de ma vie. C'est plus tard que j'ai compris que cette gifle m'avait sauvé la vie. »

Rachel Jedinak, née en 1934 à Paris. Elle réchappe à la rafle du Vél'd'Hiv et vit cachée jusqu'à la fin de la guerre.

Fig. 3 : Rencontre avec cinq témoins de la Shoah © HEP Vaud.

Fig. 4 : Un élève travaille avec la version allemande de l'application dans une classe à Lucerne
© Pädagogische Hochschule Luzern.

Des témoignages au fort potentiel pédagogique

Les témoignages oraux (ou audiovisuels) ont un fort potentiel pédagogique pour explorer des aspects de la vie quotidienne des individus pris dans la « grande histoire », pour initier les élèves à la démarche d'enquête historienne et ses questionnements spécifiques, pour favoriser le dialogue entre différentes générations, pour stimuler l'apprentissage des élèves en les impliquant dans la construction de leurs connaissances. Ils contribuent également à construire une représentation plus proche des événements du passé, au croisement des faits établis à partir des traces écrites et de l'expérience individuelle des divers acteurs et actrices du passé. Leur intérêt réside non seulement dans cet apport de sources complémentaires aux traces écrites du passé, mais aussi dans tout ce qu'ils nous révèlent du passé vécu et ressenti[3].
L'application « Fuir la Shoah » a été conçue de manière à transposer ce potentiel pédagogique dans un dispositif numérique innovant, prêt à l'emploi en classe, qui scénarise le parcours de l'élève, tout en étant facile d'utilisation. Outre ce face-à-face unique entre les jeunes et les témoins, l'application propose une série de tâches pour se familiariser avec le thème et l'approfondir. Des documents didactiques qui soutiennent le travail de planification et de mise en œuvre par les enseignant·e·s sont disponibles sur un site internet dédié[4].
Les premières expériences menées dans plusieurs classes du canton de Vaud attestent que l'intérêt des jeunes pour l'histoire s'éveille à l'écoute des témoignages des survivant·e·s de la Shoah. Le contact direct – même s'il est virtuel – avec des personnes qui racontent leurs expériences individuelles, l'expression des émotions, la présence du passé, ici et maintenant, sont autant d'éléments qui favorisent les apprentissages. En fin de compte, la rencontre avec des témoins de la Shoah permet aux élèves de tisser un lien plus concret avec le passé, d'aborder de manière « vivante » ce qui est traité textuellement dans les manuels d'histoire, de découvrir des événements historiques à l'échelle d'un individu, de comprendre comment des personnes en danger ont pu être aidées et sauvées.

[3] Fink Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne, Peter Lang, 2014.

[4] Disponible à l'adresse : www.fuir-la-shoah.ch, consulté le 19.12.2021.

Un guide didactique pour le corps enseignant

Le site internet de l'application met à disposition du corps enseignant, sur inscription, un ensemble de ressources qui encadrent son emploi en classe : un guide didactique qui détaille la séquence d'enseignement ; des documents pédagogiques qui proposent des fiches utilisables en classe notamment pour le travail de mise en commun et de synthèse ; des ressources complémentaires qui fournissent des annexes utiles pour l'enseignant·e comme le détail des parcours possibles dans l'application (avec l'ensemble des documents et des tâches prévus pour les élèves), les interviews intégrales des cinq témoins, les transcriptions des témoignages, des cartes animées et des ressources historiques indispensables à la compréhension globale de l'histoire de la Shoah (par exemple une chronologie générale et un lexique).
La modalité de mise en œuvre proposée se décline en cinq étapes :
1. Introduction au contexte spatio-temporel de la Shoah.
2. Explication du fonctionnement de l'application « Fuir la Shoah » et téléchargement.
3. Les élèves travaillent individuellement avec l'application. À la fin de leur parcours, ils·elles envoient leur album PDF à leur enseignant·e.
4. Mise en commun du travail des élèves.
5. Synthèse du travail effectué et institutionnalisation.
Un travail de mise en commun et de synthèse est proposé autour de six dimensions structurantes de l'application. La « *vie d'avant* » met en évidence la normalité de la vie des témoins et de leurs familles avant l'arrivée des nazis et la mise en place progressive de l'exclusion, puis de l'arrestation, de la déportation, et de l'extermination. La « *rupture* » porte sur le processus d'exclusion des Juifs de toutes les sphères de la vie en société. La « *peur* » exprime le climat anxiogène vécu par les victimes des persécutions. « *Survivre* » fait ressortir les risques et obstacles (par exemple les dénonciations) d'une vie en danger et les circonstances favorables (par exemple, les aides reçues) qui permettent d'échapper à ce danger. Le « *retour* » évoque la vie brisée qui ne permet jamais un simple retour à la maison et à la vie d'avant, la vie de famille. « *Vivre après* » souligne le processus de résilience et la manière dont on se reconstruit.

L'institutionnalisation permet ainsi de conclure sur une série de constats qui conduisent à mettre en lien le passé évoqué de la Shoah et le présent des situations de refuges et de migrations. Si le danger est comparable pour tous les témoins (dénonciation, arrestation, déportation, mort), chacun·e a un parcours différent. Chaque étape du parcours des témoins représente soit un obstacle à sa survie, soit une chance grâce à une aide reçue. Il est important de pointer le rôle des *bystanders*, à savoir les acteurs et actrices du passé qui ne sont ni les victimes ni les persécuteurs. Les *bystanders* déterminent leurs propres choix : dénoncer, observer passivement, aider. La survie est toujours le fait des aides reçues, parfois des gestes infimes, qui sont autant d'exemples des marges de manœuvre dont les individus disposent, aujourd'hui encore, pour déterminer leurs propres choix.
Pour le corps enseignant de Suisse romande, il est recommandé d'inscrire l'utilisation de « Fuir la Shoah » dans une séquence d'enseignement élaborée en référence aux Moyens d'enseignement romands de 11e année, en particulier :

> Thème 3 : « *Les dictatures totalitaires* », qui propose un module sur l'Allemagne nazie, avec l'accession au pouvoir d'Hitler, l'installation de la dictature totalitaire, puis son déploiement à toutes les échelles de la société.
> Thème 4 : « *La Seconde Guerre mondiale* », qui contextualise la guerre en Europe et dans le monde, qui traite de la collaboration et de la résistance avec l'exemple français, puis développe la situation de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.
> Thème 5 : « *Les crimes contre l'Humanité* », qui permet de travailler les concepts de crime contre l'Humanité et de génocide, d'analyser le processus génocidaire à l'appui de différents exemples, dont le génocide des Juifs d'Europe.

Ces trois thèmes sont accompagnés d'un complément numérique consacré à Anne Frank, qui permet de travailler les liens entre les dictatures totalitaires, la Seconde Guerre mondiale et les crimes contre l'Humanité. Les moyens à disposition fournissent ainsi de nombreuses ressources et activités pour mettre en contexte les témoignages de « Fuir la Shoah ».

Tisser du lien entre passé et présent

Avec la disparition des derniers témoins, nous perdons un levier substantiel pour l'enseignement de la Shoah. L'application « Fuir la Shoah » offre une nouvelle voie d'accès aux témoins d'autant plus importante. Le numérique joue ici un rôle majeur pour compenser le fait que les personnes ne puissent plus elles-mêmes raconter leur expérience. Cela offre même des avantages pédagogiques. Par exemple, tout en conservant l'émotion forte que suscitent les témoignages, l'environnement numérique crée un espace de liberté pour formuler des questions que l'on n'oserait pas directement poser aux témoins. Mais l'émotion reste, elle est forte lorsque l'on écoute ces témoignages filmés et que l'on a cette proximité à la fois visuelle et sonore, même une forme d'intimité dans le face-à-face avec les témoins. À travers ces récits, l'histoire prend vie et visages.

L'application s'inscrit dans une approche qui prend ses distances avec la « pédagogie de l'horreur » : pas d'images chocs, pas de chiffres abstraits. Ici, la grande histoire est articulée à celle des êtres humains ordinaires. C'est une histoire personnifiée, localisée, individualisée, ancrée dans le monde des élèves, en relation avec les enjeux du présent : ce sont des histoires de gens qui sont exclus, qui fuient, qui risquent leur vie, qui ont la vie sauve grâce à une multitude de petites aides reçues ici ou là. « Fuir la Shoah » met en évidence les choix que nous avons pour agir dans des situations qui surviennent dans notre environnement immédiat. Finalement, celles et ceux qui racontent leurs expériences de la Shoah passent le témoin aux nouvelles générations qui les écoutent.

> « *La vie et la mort, la souffrance et la joie, les ampoules des pieds meurtris,* […] *tout est en moi et forme un ensemble puissant, je l'accepte comme une totalité indivisible* […]. *Je voudrais vivre assez longtemps pour être un jour en mesure de l'expliquer ; mais si cela ne m'est pas donné, eh bien, un autre le fera à ma place, un autre reprendra le fil de ma vie là où il se sera rompu, et c'est pourquoi je dois vivre cette vie jusqu'à mon dernier souffle avec toute la conscience et la conviction possibles, de sorte que mon successeur n'ait pas à recommencer à zéro et rencontre moins de difficultés. N'est-ce pas une façon de travailler pour la postérité ?* »
> Etty Hillesum, vendredi 3 juillet 1942, 9 heures et demie du soir[5].

[5] Hillesum Etty, *Une vie bouleversée. Journal 1941-1943*, Paris, Seuil, 1995, p. 144.

Les auteures

Nadine Fink est professeure ordinaire de didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux et recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, sur le recours aux témoignages oraux en classe d'histoire, sur les relations entre mémoire, histoire et identité.

nadine.fink@hepl.ch

Nathalie Masungi-Baur est chargée d'enseignement en didactique de l'histoire et éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche conduits dans le cadre de sa thèse portent sur l'enseignement de la Shoah, dans une perspective historique et didactique. Elle préside le GDH (Groupe de didactique de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin).

nathalie.masungi@hepl.ch

Résumé

L'application pédagogique « Fuir la Shoah. Ma rencontre avec des témoins » permet de traiter d'une thématique sensible en classe – l'enseignement du génocide des Juifs d'Europe – à l'appui de témoignages audiovisuels. Elle donne accès aux récits de cinq personnes qui racontent, avec courage et force, des trajectoires bouleversées par la Shoah et la manière dont elles ont pu survivre, se construire en tant qu'individus capables de garder foi en la vie et en l'humanité. Destinée aux jeunes dès l'âge de 14 ans, elle repose sur un dispositif numérique novateur qui scénarise le parcours de l'élève. Outre un face-à-face unique entre les jeunes et les témoins, l'application propose une série de tâches basées sur des documents inédits conduisant les élèves à se familiariser avec le thème et à l'approfondir.

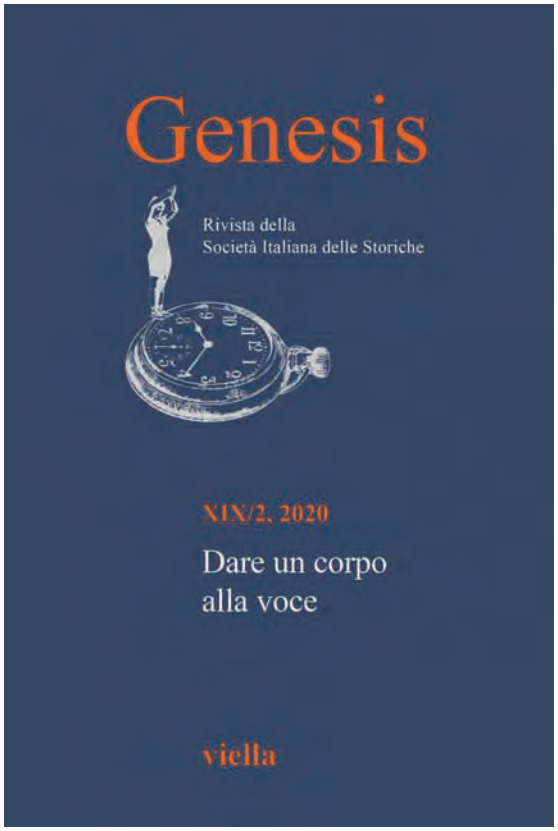
Mots-clés

Shoah, Application pédagogique, Environnement numérique, Témoignage audiovisuel, Enseignement de l'histoire

Comptes rendus

Nelly Valsangiacomo, Université de Lausanne

Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche. «Dare un corpo alla voce»[1]



La voix est autant un phénomène physiologique et subjectif qu'un son historiquement et culturellement construit. Penser le contexte de la voix, le territoire qui participe à sa construction et à son utilisation dans un rapport dialectique avec ses représentations, est le pas franchi par la recherche ces dernières années, en vue d'historiciser et de dénaturaliser cet objet. La nécessité de prendre en compte tous les éléments constitutifs de la signification culturelle attribuée au son, et à la voix dans sa matérialité, a conduit les sciences humaines et sociales à préférer le terme de vocalité, qui englobe la double expérience d'émission et de réception de la voix, car longtemps, l'étude des mots a prévalu sur celle des sons. Les recherches récentes tendent à fixer au XVIIIe siècle, avec les Lumières, une jonction importante : le désir de rationaliser et de purifier la langue conduit à une distinction nette entre l'intérêt pour l'aspect sémantique, c'est-à-dire le mot, le discours porteur de sens, et l'aspect vocal, le son. Les nouvelles disciplines au long XIXe siècle confirment une séparation binaire entre voix signifiante et vocalité, en lui donnant une sorte de caution scientifique, qui se greffe aussi sur la division entre raison masculine et émotion féminine. Cette séparation entre le mot signifiant et le son, qui remonte au moins à Platon, aura une forte influence sur l'oubli de la voix dans la réflexion philosophique et scientifique. Si les lieux et les contenus de l'expression verbale ont été investigués avec profit depuis longtemps, la voix dans sa matérialité, véhicule premier de la chaîne signifiante, est restée à l'arrière-plan, marginalisée aussi par l'intérêt pour le visuel.

Depuis les années 1980, cachée derrière la focalisation sur le mot et la parole, la vocalité a commencé à apparaître, parfois presque comme un support illustratif, dans des champs d'études très différents. Ce n'est toutefois que dans les années 2000 que les études sur la voix se sont multipliées dans de nombreuses disciplines universitaires. La vocalité est de plus en plus comprise comme une pratique sociale et culturelle de la voix à étudier dans tout ce qu'elle a de constructible et de transmissible.

Dans la discipline historique, le regain d'intérêt pour les pratiques orales, porte d'entrée de la vocalité, a permis l'émergence de l'objet, mais de manière marginale, en raison notamment d'une difficulté objective : les sources historiques sont

[1] Cavallo Sandra, Valsangiacomo Nelly (éd.), *Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche* 19(2), *Dare un corpo alla voce*, 2020.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.243

souvent muettes. Les historiens et les historiennes font face non pas tant à l'absence des voix qu'à l'absence de leurs tonalités. Les tons, ou plutôt les différentes caractéristiques de la voix et en particulier les discours qui s'y rapportent, renvoient aux pratiques employées pour rendre la voix conforme à des normes qui interviennent pour réaffirmer les hiérarchies intersectionnelles, de classe, de race et de genre. En ce sens, ce sont les termes de description des timbres vocaux – la voix populaire, la voix persuasive, mais aussi la voix dite « nègre » de certains genres musicaux – qui contribuent à la construction des vocalités et aux jugements sociaux qui en découlent. D'ailleurs, au cours de l'histoire, les groupes dominés ont dû adapter leur voix et, plus généralement, toutes leurs manifestations sonores. L'ajustement de la voix est souvent le seul moyen de s'exprimer. Ces descriptifs sont également le point de départ de l'étude des variables culturelles et de leur évolution dans le temps. C'est à travers les discours sur la voix, souvent la seule source historique disponible, que l'on peut discerner les aspects normatifs et prescriptifs de la vocalité : tout comme le mot peut être contraint, la voix, étroitement liée au corps, peut l'être aussi.

Le numéro de la revue des historiennes italiennes *Genesis* présenté ici propose donc des recherches sur la vocalité et le genre, avec des approches disciplinaires différentes. Sarah Nancy analyse le rôle de la voix féminine, ou du discours sur celle-ci, en complémentarité avec la voix masculine, dans la société française de l'Ancien Régime. Josephine Hoegaerts se concentre plutôt sur les disciplines scientifiques qui s'intéressent à la physiologie : les spécialistes de ce domaine ont en effet participé à la construction de la voix féminine et masculine, à sa valorisation ou à sa stigmatisation. Les essais de Cristina Ghirardini et de Emiliano Battistini s'attachent à étudier deux vocalités, déclamée et chantée. Sara Follacchio et Marine Beccarelli nous présentent deux études de cas sur la radio et nous rappellent l'avènement du son moderne, qui ouvre la porte à des situations « acousmatiques », dans lesquelles les voix sont séparées de leur corps, ce qui influencera non seulement les pratiques vocales, mais qui aura également un fort impact sur les représentations de la vocalité. Modernité sonore qui est du pain béni pour les chercheuses et les chercheurs, qui peuvent dès lors travailler sur les enregistrements. En conclusion, travailler sur la vocalité dans l'histoire est une étape supplémentaire dans l'effort de dépasser une séparation basée sur la biologie. D'une part, la voix est déconstruite et dénaturalisée à travers l'étude de la co-construction de la voix et de sa relation avec les voix définies comme normales ou a-normales. D'autre part, ces enquêtes permettent d'ajouter des éléments de connaissance à la révision d'une vision binaire trop rigide, en montrant comment des lieux et des moments historiques ont subverti, même si c'est involontairement et avec difficulté, cette construction, en révélant toute sa complexité et en permettant l'émergence de nouvelles voies et de nouveaux espaces de résistance aux normes de genre, de classe et de race.

Tim Rüdiger, Universität St.Gallen

Frauenstimmrecht in der Schweiz – eine Sammelrezension

Anlässlich des fünfzigsten Jubiläumsjahrs der Einführung des eidgenössischen Stimm- und Wahlrechts für die Schweizer Frauen im Jahr 1971 ist eine Vielzahl an Beiträgen erschienen. Drei Buchpublikationen erheben in ihren Titeln den Anspruch auf eine grössere historische Einordnung. Nur zweien gelingt dies.

In der Monografie «Auf die Wartebank geschoben. Der Kampf um politische Gleichstellung der Frauen in der Schweiz seit 1900» befasst sich Werner Seitz historisch und politwissenschaftlich mit der Geschichte des Frauenstimmrechts.[1] Das Buch besteht aus vier Teilen. Der erste Teil (S. 17-32) ergründet den historischen Boden, auf dem der Kampf um das Frauenstimmrecht in der Schweiz ausgetragen wurde: Die politische Sphäre, die seit der Französischen Revolution durch den Mann besetzt war, die «vorrevolutionäre Unmündigkeit» der Frauen im Zivilrecht und die «männerbündlerische politische Kultur der Schweiz». Diese beruhte auf den Mythen der republikanischen Männergleichheit in der alten Eidgenossenschaft und der ideologischen Verbindung von Stimmrecht und Militärdienstpflicht. Im zweiten, umfassendsten Teil (S. 33-158) geht es um die «Auseinandersetzungen um

[1] Zürich, Chronos Verlag, 2020.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.245

die Einführung des Frauenstimmrechts in der Schweiz», aufgeteilt nach Zeitperioden (19. Jh.-1918, 1918-1944, 1944-1959 und 1959-1972). Seitz verortet die verschiedenen Frauenvereine, Verbände und Strömungen in der schweizerischen Politlandschaft und zeichnet nach, wie sie sich zum Frauenstimmrecht positionierten. In der Schweiz habe früh eine «passive Integration» der Frauen in den Staat stattgefunden: Sie erhielten als Vertreterinnen unterschiedlicher Vereine Einsitz in «parastaatliche und staatliche Kommissionen und wurden mit Vollzugsarbeiten betraut». Innerhalb der Frauenbewegung hatten über die Jahre hinweg verschiedene Verbände die «Führungsposition» inne – was auch damit zusammenhängt, dass die Konjunktur der Forderung nach politischen Rechten internationalen Schwankungen unterworfen war. Seitz beschreibt die wichtigen Ereignisse auf dem Weg zum Frauenstimmrecht – sowohl in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung wie in den kantonalen und eidgenössischen Räten. Er befasst sich mit den unterschiedlichen Strategien, etwa dem immer wieder angestossenen Versuch, das Frauenstimmrecht statt über Volksabstimmungen über eine Neuinterpretation der Verfassung zu erlangen. Schliesslich vergleicht der Autor eingehend alle kantonalen und eidgenössischen Abstimmungen zum Stimmrecht. Erkennbar werden zeitliche «Wellen», Sprünge im Abstimmungsverhalten, gesellschaftliche Umbrüche und Gruppen von Kantonen, die zu «Beschleunigern» (VD, NE, GE, BS, BL, ZH, TI) oder «Bremsern» (UR, SZ, OW, NW, GL, AI, AR, SG, TG) gezählt werden können.

Der dritte Teil (S. 159-200) dreht sich um die Frauenrepräsentation. Seitz untersucht die Entwicklung des Frauenanteils in den Legislativen und Exekutiven und in den Parteifraktionen sowie dahinter liegende Ursachen (etwa den «Brunner-Effekt» in den 1990er-Jahren oder Ende der 2010er-Jahre die Kampagne «Helvetia ruft»).

Im vierten Teil (S. 201-230) zeigt Seitz anhand von drei thematischen Gruppen von Volksabstimmungen («klassische Gleichstellungsvorlagen», Schwangerschaftsabbruch, Mutterschaftsversicherung) dass die Frauenbewegung für ihre Anliegen auch nach dem Stimmrecht weiterhin zäh kämpfen musste. Die detaillierte Analyse der Abstimmungen zeigt u. a., dass die «Bremserkantone» des Frauenstimmrechts in der Zentral- und Ostschweiz auch über 1971 hinaus gegen die Frauenanliegen stimmten. Aber auch dass es eine Handvoll Abstimmungsvorlagen gab, bei denen die Frauen anders votierten als die Männer.

Insgesamt handelt es sich um ein zugängliches Buch, das sich auch als Nachschlagewerk eignet. Die historische Forschungsliteratur wird auf dem aktuellen Stand konzise zusammengeführt und mit politwissenschaftlichen Analysen ergänzt. Besonders wertvoll sind die übersichtlichen und aufschlussreichen Tabellen.

Der Sammelband «Jeder Frau ihre Stimme. 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971-2021», herausgegeben von Denise Schmid,[2] behandelt die fünf Jahrzehnte seit der Einführung des Frauenstimmrechts mit Blick auf die Frauenbewegungen und ihre Kämpfe. Dies geschieht für jedes Jahrzehnt, von den 1970er-Jahren bis zu den 2010ern, durch eine Sammlung von illustrierenden Bildern, einem Essay und einem Porträt einer

[2] Baden, Hierundjetzt, 2020.

damals politisch aktiven Frau. Den Beiträgen ist eine Einführung von Caroline Arni vorangestellt, die sich kritisch mit der Idee des gleichstellungspolitischen Fortschritts und des Wartens im Zusammenhang mit der Geschichte von Rechten auseinandersetzt. Die Verweigerung des Frauenstimmrechts durch die Männer, so Arni, sei «kein Betriebsunfall der Geschichte» gewesen, sondern eine «Entscheidung, wiederholt getroffen und bekräftigt» (S. 10).

Für die anschliessenden Essays verwenden die Historikerinnen Elisabeth Joris, Anja Suter, Fabienne Amlinger, Leena Schmitter und Angelika Hardegger historische Quellen, Forschungsliteratur und Interviews. Die Beiträge sind in sich selbst nicht chronologisch aufgebaut, sondern folgen unterschiedlichen Themen der Frauenbewegungen durch das jeweilige Jahrzehnt. Behandelt werden nebst den politischen Errungenschaften, Dauerbrennern oder Rückschlägen auch Trennlinien innerhalb der Frauenbewegung, unterschiedliche politische Handlungsfelder, Strategien und Mittel sowie der Einfluss von transnationalen Bewegungen und neuen theoretischen Zugängen. Die Beiträge machen deutlich, dass es nie eine einheitliche Frauenbewegung gab, sondern viele unterschiedliche Kämpfe, die bisweilen verknüpft wurden, oft aber auch parallel liefen oder gar in entgegengesetzte Richtungen zogen. Unterstrichen wird dies durch die porträtierten Frauen: Margrith Bigler-Eggenberger (1970er) kämpfte als erste Bundesrichterin für rechtliche Gleichstellung, Rina Nissim (1980er) war aktiv in der Lesbenbewegung und engagierte sich international für Frauengesundheit, Antoinette Hunziker-Ebneter (1990er) war erste Chefin der Schweizer Börse und setzt sich für verantwortungsvolle Geldflüsse ein, Anne Wegmüller, Rahel Imobersteg und Rahel Ruch (2000er) organisierten den Protest gegen die Männerwahl von Christoph Blocher und Christine Bühler (2010er) rief als Präsidentin des Bäuerinnenverbands ihre Mitglieder zum Frauenstreik auf. Im Nachwort bringt die Publizistin und Historikerin Denise Schmid diese Vielfalt wieder in einen Zusammenhang mit der Einführung des Frauenstimmrechts 1971: «[A]ls Frauen an der Urne und im Parlament ihre Sicht der Dinge einbrachten, bewegte sich vieles in neue Richtungen – und damit trat womöglich genau das ein, was so lange befürchtet worden war. Es zeigte sich, dass es Anliegen gab, die Männern bis dahin einfach nicht ausreichend relevant erschienen waren.» (S. 284)

Die Texte des Sammelbands bedienen sich oft einem zugänglichen Reportagestil und beweisen durch ihre feministische Haltung, dass auch das Schreiben der Frauengeschichte ein Teil der Bewegung ist. Die Essays sind strukturell in sich geschlossen und können unabhängig voneinander gelesen werden. Eine nützliche Klammer bietet die übersichtliche Chronologie im Anhang des Buchs. Insgesamt gelingt es, 50 Jahre Frauengeschichte breit und zugleich historisch detailliert zu beleuchten.

Mit dem Buch «50 Jahre Frauenstimmrecht. 25 Frauen über Demokratie, Macht und Gleichberechtigung» haben Isabel Rohner und Irène Schäppi eine Sammlung von sehr heterogenen Kurzbeiträgen von Frauen zu den Themen Demokratie, Gleichberechtigung, Frauengeschichte, Sexismus und Macht herausgegeben.[3] Das Frauenstimmrecht fungiert als Stichwort, um die Essays, Interviews, Porträts zu historischen und noch heute aktiven Frauen, eine politologische Studie sowie einen Comic und ein Lied zwischen zwei Buchdeckeln zusammenzuhalten. Ferner gehören zum Buch die Social-Media-Kanäle «@50J_Wahlrecht», wo regelmässig Inhalte zu Frauenthemen verbreitet werden (Stand März 2022). Die Herausgeberinnen möchten sich mit der Geschichte des Frauenstimmrechts befassen, die «erschreckend unbekannt» (S. 10) sei. Ausserdem geht es ihnen darum, darüber zu sprechen, «wie unsere Gesellschaft zukünftig aussehen soll» (S. 10) und zu «inspirieren, sich weiter für Gleichberechtigung und Frauenrechte einzusetzen» (S. 11).

Die geschichtsbezogenen Beiträge umfassen Interviews mit Elisabeth Kopp und Margrith Bigler-Eggenberger, Porträts von Iris von Roten und Theresia Rohner sowie einen Essay der Geschlechterforscherin Andrea Maihofer. Dieser sticht aus den übrigen Beiträgen heraus. Maihofer argumentiert dafür, dass die Verweigerung des Frauenstimmrechts nicht bloss Ausdruck der

[3] Zürich, Limmat Verlag, 2020.

eigentümlichen Schweizer Demokratie gewesen sei, sondern – selbst nach dem Massstab des bürgerlichen Männerstaats – ein historisches «Unrecht» war. Dies sei, etwa durch einen «öffentlichen Akt der Entschuldigung» (S. 28), endlich im kollektiven Gedächtnis zu verankern.

Insgesamt dreht sich der Grossteil des engagierten Buchs um die alltäglichen Erfahrungen von Frauen im Zusammenhang mit Gleichstellung, Chancengleichheit und Sexismus in der Gegenwart. Diese Texte sind aufschlussreich und beinhalten wichtige Erfahrungen, doch sind in der Auswahl problematisch. Sie zeigen die Perspektiven von (Ex-)Bundesrätinnen, einer Diplomatin, Politikerinnen, Unternehmerinnen, Kultur- und Medienschaffenden. Die Vielfalt der Frauenbewegung in den letzten 50 Jahren bleibt im Dunkeln. Und aktuelle intersektionale feministische Perspektiven fallen unter den Tisch.

Die beiden Bücher von Werner Seitz und Denise Schmid tragen originell zum Verständnis der Geschichte des Frauenstimmrechts und der Frauenbewegungen in der Schweiz bei. Zusammen ergänzen sie sich in Gegenstand, Form und Stil. Im Sammelband von Isabel Rohner und Irène Schäppi wird vor allem fündig, wer nach persönlichen Geschichten einflussreicher Schweizerinnen der Gegenwart sucht.

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Felix Hinz, Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*[1] ; Vadim Oswalt, Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*[2]

Über Geschichte wird seit vielen Jahren immer mehr ausserhalb als innerhalb der Schule geredet, in vielfältigen Formen und von heterogenen Akteuren, die über sehr unterschiedliche historische Kenntnisse verfügen und sehr unterschiedliche Zwecke verfolgen. In überwiegenden Fällen sind diese Zwecke keine wissenschaftlichen und erzieherischen, sondern künstlerische, freizeitliche, touristische, unterhaltsame und politische. Durch ihre Menge und wegen ihrer besonders anziehenden kommunikativen Eigenschaften üben diese öffentlichen Darstellungen

[1] Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2020.
[2] Frankfurt a. M., Wochenschau Verlag, 2021.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.249

der Vergangenheit einen grossen und oft irreführenden Einfluss auf das Geschichtsbild ihres Publikums, auch das der Jugendlichen. Die Schule bekommt daher eine neue Aufgabe: nicht nur die Geschichtswissenschaft zu vermitteln, sondern auch diese Darstellungen als Unterrichtsobjekte zu behandeln, damit die Schüler*innen die Instrumente für die Analyse der Eigenschaften, Dynamiken und Zwecke dieser Formen erwerben und ihnen gegenüber eine kritische, statt einer passiven Haltung entwickeln.

Beide Sammelbände bieten theoretische Ansätze und viele konkrete Fallstudien, die für den Geschichtsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten. Der von Felix Hinz und Andreas Körber herausgegebene Band besteht aus einem langen (etwa 400 Seiten) ersten Teil mit zwanzig Artikeln, die Formen der Geschichtskultur analysieren: von historischen Romanen zu Geschichtsschulbüchern, Living history (*Reenactments*), Spielfilmen und TV-Dokumentationen, Stadtführungen, Geschichtsmuseen, digitalen Spielen, Gedenkstätten usw. Gekennzeichnet ist dieser Teil durch die Entscheidung der Herausgeber, fast alle Beiträge von zwei Expert*innen verfassen zu lassen, die jeweils das Thema aus der wissenschaftlichen und aus einer praxisnahen Perspektive behandeln, die sowohl die Risiken als auch die Vorteile für den Geschichtsunterricht untersucht. Der zweite Teil des Bands (etwa 130 Seiten) enthält acht Artikel, die anhand der Fallstudien des ersten Teils einige Strukturen der Geschichtskultur analysieren. Vier befassen sich mit politischen, moralischen, religiösen und psychologischen Aspekten, die vier übrigen mit der sozialen Wahrnehmung der vier Epochen: Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit sowie Neuzeit und Zeitgeschichte. Der letzte Teil (35 Seiten) besteht aus der zusammenfassenden Auswertung der Herausgeber, wo die Hinweise zur Durchführung der absolut notwendigen empirischen Forschung über die Auswirkung der verschiedenen Objektivationen der Geschichtskultur in der Gesellschaft und auf die Lernenden besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Der von Vadim Oswalt und Hans-Jürgen Pandel herausgegebene Band enthält achtzehn Artikel, die eine Vielfalt von Feldern untersuchen, von Denkmälern zu Museen, Romanen, Comics, Spiel- und Dokumentarfilmen, digitalen Spielen, TV-Serien, Theater, Geschichtsjubiläen, Living History usw. Zwei Artikel sind dem Thema Holocaust gewidmet: der eine zum didaktischen Umgang mit der Holocaustleugnung und der andere mit der Darstellung des Nationalsozialismus und des Holocausts in Spielfilmen, besonders in den oft Kontroversen auslösenden Komödien. Neben den didaktischen Vorschlägen, die in diesen Artikeln enthalten sind, befassen sich am Anfang bzw. am Ende des Bands Beiträge von je einem der Herausgeber mit der Einbettung von Themen der Geschichtskultur in der Unterrichtspraxis allgemein.

Beide Bände konzentrieren sich auf den deutschsprachigen Raum. Hinz und Körber rechtfertigen mit folgenden Worten diese Entscheidung: «Gerade weil wir die mit dem Umgang mit Geschichte verbundenen Phänomene zwar exemplarisch, aber dennoch durchaus breit ausloten wollten, schien uns eine Selbstbeschränkung zumindest in sprachlich-kultureller Hinsicht unabdingbar» (S. 15). Als gründlicher Ausblick in die Geschichtskultur des deutschsprachigen Raums sind beide Bücher sicherlich sehr gut gelungen und bleiben von unbestreitbarem Interesse, aber für den Geschichtsunterricht wären auch Beispiele und Vergleiche aus anderen kulturellen Räumen von grossem Nutzen gewesen, weil jetzt viele geschichtskulturelle Aspekte eine weltweite Resonanz haben, wie zum Beispiel die Deutung von Christoph Kolumbus oder das Erbe des transatlantischen Sklavenhandels, die wichtige, sogar unentbehrliche Themen auch in einer deutschsprachigen Schule sind.

Konrad J. Kuhn, Universität Innsbruck

Julia Thyroff, *Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»*[1]

Im weitesten Sinne ethnographische Arbeiten haben in der Geschichtsdidaktik gegenwärtig Konjunktur – so greift auch diese gehaltvolle Studie auf qualitativ-verstehende, «feldnah»-inhaltsbezogene Methoden zurück, die jenseits von quantifizierenden Zugängen und bildungswissenschaftlichen Standards nach den lebensweltlichen Bezügen historischen Denkens fragen. Dies ist zweifellos verstärkt nötig, sind doch verstehende Zugänge bisher zwar in vielen geschichtsdidaktischen Forschungsprojekten präsent, eine präzise empirische Fundierung bislang meist theoretisch gebliebener Überlegungen ist allerdings noch weitgehend ausstehend. Dies gilt gerade für das hier interessierende breite und aktuelle Themenfeld der Nutzung von Museen und historischen Ausstellungen. Julia Thyroff betreibt in ihrer Promotionsschrift also im besten Sinne geschichtsdidaktische Grundlagenforschung, wobei zugleich deutlich wird, dass und wie sich die Disziplin der empirischen Geschichtsdidaktik in einer bestimmten Phase ihrer Epistemologisierung befindet. Gerade das (selbst-)reflexive Nachdenken über forschende Interventionen «im Feld», die davon ausgehenden Einwirkungen auf wissenschaftliche Erkenntnisse und eine insgesamt hohe «theoretische Sensibilität»[2] sind deutliche Stärken der vorliegenden Arbeit: Die Studie hat eine Ausstellung zur Schweiz und dem Ersten Weltkrieg zum Thema und interessiert sich für die Aneignungsprozesse der Nutzenden, indem sie danach fragt, was eigentlich konkret in den Museumsräumen passiert, wenn sich Menschen mit historischen Erzählungen, Objekten, Texten und Bildern auseinandersetzen. Dabei tritt die Autorin bewusst induktiv und ohne vorgängig definierte Kategorien an die Analyse heran, was angesichts

[1] Bern, hep-Verlag, 2020.

[2] Nach Strauss Anselm, Corbin Juliet, *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim, Beltz-Verlag 1996.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.251

der zahlreich existierenden theoretischen Vorannahmen zum «historischen Denken» mutig ist.
Die Studie ist in verschiedener Hinsicht solide gearbeitet – etwa in der Präzision und Ausführlichkeit, mit der die theoretische Basis von Geschichtskultur, von Konzeptionen historischen Denkens und von theoretischer wie empirischer Besucher*innenforschung in Museen dargestellt werden – und präsentiert eine sorgfältige empirische Datenbasis: So waren 18 Personen in einzelnen mehrstündigen Erhebungsterminen in der Ausstellung mit «prozessbegleitendem lauten Denken» unterwegs, haben also zuhanden der Autorin direkt auf Ton und Video aufgezeichnet, was sie sehen, denken, verknüpfen, assoziieren und wissen. In dieser methodischen Anwendung erweist sich die Studie als innovativ, weil es gelingt, in einem klaren Setting und kontextbezogen nachzuvollziehen, wie «historisches Denken» funktioniert, aus welchen Elementen es strukturiert ist und wie es stets aktiv konstruiert wird. Wenn Julia Thyroff also nach aktiver «Aneignung» fragt, interessiert sie sich für die lebensweltlichen Bezüge der Museumsbesuchenden während des konkreten Besuchs, nicht für einen vergleichenden Blick auf Vorher-Nachher-Veränderungen, wie sie sonst oft Thema von Museumsstudien sind. Auf der Basis der ausführlichen Datenbasis wurden dann «tiefenstrukturanalytische Inventarisierungen» vorgenommen (S. 304), wobei sich die im Feld erhobenen Transkript-Zitate spannend lesen und zeigen, wie individuell unterschiedlich, aber zugleich wie aktiv konstruierend und deutend Inhalte, Räume und gestalterische Ausstellungselemente wahrgenommen – eben «angeeignet» – werden. Speziell interessant ist die (neben dem Geschehen und der Ausstellung selbst) dritte auswertende Fokussierung, die nach lebensweltlichen und personellen Bezügen fragt, etwa nach Emotionen, räumlichen Verortungen oder bestehendem Wissen. Gerade die hier als «Brennpunkte» bezeichneten Einschübe zu den einzelnen Beforschten sind klug durchdacht und formuliert.
Julia Thyroff schreibt angesichts der Komplexität der Ausführungen bemerkenswert leichtfüssig und das Werk beeindruckt mit seiner Fülle, Sorgfalt und Genauigkeit. Genau diese Eigenschaften haben aber ihren Preis: Die Ausdifferenzierung der total neun Hauptkapitel in jeweilige Unterkapitel bis zur vierten Stufe ist zwar überaus präzise, erleichtert aber die Lesbarkeit der Studie nicht unbedingt, gerade weil noch zahlreiche interne Textverweise hinzukommen. Zudem ist der Umfang von 672 Druckseiten doch eher abschreckend, auch weil das Verlagslayout trocken daherkommt. Eine inhaltlich so nah am menschlichen Verstehen argumentierende Studie hätte es verdient, attraktiver präsentiert zu werden, etwa indem die Arbeit verdichtet worden wäre. So stellt sich für ein disziplinär nicht geschichtsdidaktisch verortetes Publikum angesichts der Ausführlichkeit, mit der ein ganzer Kanon theoretischer Konzepte erörtert wird, einiges Ermüden ein, während für eine informierte Leserschaft diese geschichtstheoretischen Ausführungen auch gerafft hätten präsentiert werden können, gerade weil diese für die Analyse dann lediglich als «sensibilisierende Konzepte» (S. 77) wichtig werden. Uneingeschränkt begrüssenswert ist hingegen, dass das Buch open-access verfügbar ist und zudem Zusatzmaterialien auf der Verlagswebsite zugänglich sind.
Julia Thyroff legt eine fundierte Studie mit Pioniercharakter vor, die über das Zusammenspiel von aktiv gestaltetem historischen Denken und aktueller Museumsarbeit neu nachdenkt, sodass dem Buch eine breite Leser*innenschaft zu wünschen ist.

Benjamin Bräuer, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Julia Thyroff, Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*[1]

Geschichtskulturell «heisse» Themen stellen eine grosse Herausforderung für den Geschichtsunterricht dar. Eine didaktisch sinnvolle Behandlung setzt nicht nur eine differenzierte vergangenheitsbezogene Kenntnis der Ereignisse voraus, sondern ebenso Einblicke in die sozio-kulturell beeinflussten Perspektiven darauf sowie in wirkmächtige, die Ereignisse überlagernde Geschichtsbilder. Lehrmittel begegnen solchen Themen dagegen häufig in epistemologischer Blindstellung über den Versuch, lediglich «*objektiv*» die Ereignisgeschichte darzustellen (S. 62). Wie es sich etwa in der medialen Berichterstattung über die gespaltene Erinnerung zur 25. Jährung des Massakers von Srebrenica 2020 zeigt, sind die Jugoslawienkriege ein derart «heisses Eisen».

Der von Julia Thyroff und Béatrice Ziegler herausgegebene Band «*Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*» erklärt den Geschichtsunterricht als seinen «*Flucht und Zielpunkt*» (S. 12) und beansprucht, den Umgang mit diesem «*bislang zu wenig bearbeiteten Them*[a] *zu begleiten und wissenschaftlich zu fundieren*» (S. 13). Diese Aufgaben erscheinen ihnen nicht zuletzt deshalb erstrebenswert, weil etwa jede zwanzigste in der Schweiz lebende Person biografische Bezüge zur Region des ehemaligen Jugoslawiens hat (S. 9).

Der Band kommt nicht als methodisches Rezeptbuch daher, sondern bewegt sich auf einer höheren didaktischen Reflexionsebene. Er bietet eine geschichtswissenschaftliche Einführung in die Jugoslawienkriege (Teil I), einen didaktischen Problemaufriss sowie die Bestandsaufnahme bisheriger Lehrmittel (Teil II), einen Blick auf die Geschichtskultur, der gesellschaftliche Bedingungen (Teil III) und geschichtskulturelle Phänomene (Teil IV) berücksichtigt, sowie schliesslich didaktische Zugänge (Teil V). Besonders wegen der Tatsache, dass ausserschulische Einflüsse das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler stark prägen, überzeugt die vermeintliche Entfernung vom Fluchtpunkt Geschichtsunterricht in den Teilen III und IV.

Nada Boškovska legt in ihrem pointierten Beitrag (Teil I) ein geschichtswissenschaftliches Fundament. Sie argumentiert, dass eben kein uralter

[1] Zürich, Chronos, 2020.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.253

Hass für den Nationalisierungsschub Anfang der 90er-Jahre verantwortlich zeichnet, wie es ein verbreitetes Geschichtsbild suggeriert, dessen Dekonstruktion einen didaktischen Schwerpunkt einiger anderer Beiträge darstellt. Auch 10 Jahre nach Titos Tod, im Sommer und Herbst 1990, war der Wunsch nach eigenen Nationalstaaten in der gesamtjugoslawischen Bevölkerung noch schwach ausgeprägt. Insbesondere die nationalistisch geführten Wahlkämpfe in den ersten freien Wahlen in den jugoslawischen Republiken seit 1923 leisteten der Eskalation erheblichen Vorschub. Die Wurzel des geschichtskulturell wirkmächtigen Phänomens, einer binären, unterschiedlich verteilten Täter-Opfer-Einteilung, verortet sie bereits in den aufwendig geführten, internationalen Medienkampagnen der kriegführenden Parteien. Die Problematik einer Erinnerungskultur, die nicht bereit ist, sich auf Perspektiven der anderen einzulassen, beurteilt sie im Kontext von den Aufarbeitungsprozessen anderer Verbrechen wie der Shoah zum jetzigen Zeitpunkt als erwartbar.

Julia Thyroff (Teil II und Teil III) differenziert das didaktische Herausforderungsgefüge in die Ebenen der Komplexität des historischen Ereigniszusammenhangs selbst, der starken Betroffenheit vieler Schülerinnen und Schüler sowie einer wirkmächtigen Überlagerung der Geschichte durch Stereotypisierungen. Sie plädiert für einen reflektierten Umgang mit der Geschichtskultur als didaktischer Zielsetzung. Dafür setzt sie vor allem auf den Ansatz interkulturellen Lernens und führt unterschiedliche pädagogische und geschichtsdidaktische Ansätze zu einer Synthese. Altbewährte Prinzipien wie Kontroversität und Multiperspektivität werden dabei weiterentwickelt. Zentral erscheint ihr der Ansatz, dass eine inklusive Geschichtskultur nicht eine Integration aller Narrative zu einem gemeinsamen bedeutet, sondern vielmehr der Ambiguitätstoleranz sowie der Bereitschaft bedarf, sich auf Perspektiven anderer einzulassen. Eine Analyse vorliegender Lehrmittel zu den Jugoslawienkriegen zeigt, dass diese hauptsächlich Faktenvermittlung suggerieren und damit den Ansprüchen interkulturellen Lernens kaum gerecht werden.

In der Situationsbestimmung (Teil III) skizziert Thomas Brüssiger den Wandel des Jugoslawienbilds in der Schweiz und macht dabei 1992 eine Zäsur aus. Die Sicht vieler Schweizerinnen und Schweizer änderte sich mit der Eskalation innerjugoslawischer Konflikte von der «*Wahlverwandtschaft*» zu Jugoslawien, das «*gar nicht so weit entfernt schien vom helvetischen Selbstbild*» (S. 80), hin zu einem «*kulturfremden Land*». In einer von aus dem Boden spriessenden «*Balkanexperten*» geprägten Atmosphäre, die Stereotypisierungen bedienten, wurden «Jugos» zunehmend Opfer von Fremdenfeindlichkeit. In den Beiträgen von Kathrin Pavic und Nadine Gautschi geraten Fremd- und Selbstwahrnehmungen von in der Schweiz lebenden Serbinnen und Serben bzw. Rominja exjugoslawischer Herkunft in den Blick. Methodisch erforschen beide u. a. über narrative Interviews erhobene biografische Fallbeispiele. Beide kommen zum Ergebnis, dass Fremdzuschreibungen und Diskriminierung einen grossen Einfluss auf die Betroffenen haben und arbeiten auf unterschiedliche Weise die Problematik nationaler bzw. ethnischer Distinktionslinien heraus.

Mit dem serbischen Gedenken an die NATO-Bombardierung von 1999 (Elisa Satjukov), patriotischen Liedern, die in Sarajevo während der Belagerung 1992-1995 entstanden sind (Petra Hamer), der Darstellung des Kosovo-Kriegs 1998-1999 in Geschichtsbüchern in Serbien und im Kosovo sowie einem Längsschnitt zu Gewalt und Erinnerung im 20. und 21. Jahrhundert in Mitrovica (Franziska Anna Zaugg) werden geschichtskulturelle Phänomene (Teil IV) untersucht. Es zeigt sich in diesen Studien, dass es den geschichtskulturellen Praxen häufig um eine politische Instrumentalisierung von Geschichte geht, die eben nicht auf eine Überwindung der Konflikte zielt.

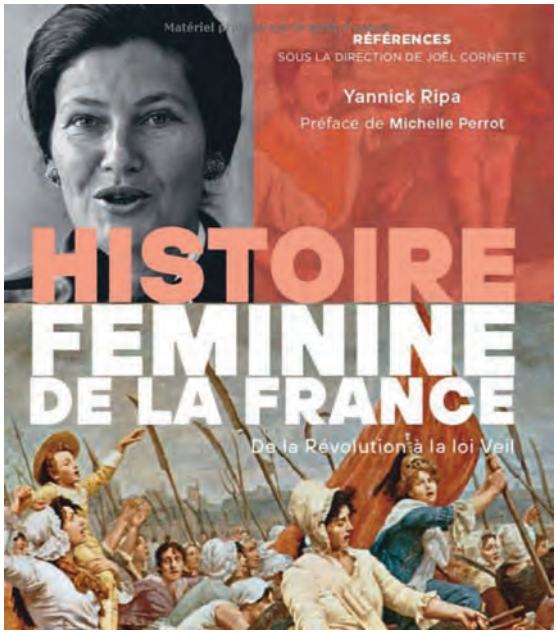
Die didaktischen Zugänge (Teil V) fokussieren, im Sinne der Konzeption des Bands, weniger auf die Ereignisgeschichte selbst als auf ihre geschichtskulturelle Manifestation. Dominik Sauerländer resümiert in seinem Kommentar zur Tagung «*Die Jugoslawienkriege vermitteln*» (vom 19.1.2019 am Zentrum für Demokratie Aarau), dass eine kontroverse Behandlung des Themas dringend nötig ist, Werturteile aber dennoch nicht beliebig zu fällen seien; als sinnvoller Massstab erscheinen ihm die Menschenrechte. Drei der Beiträge befassen sich mit unterschiedlichen Medien. Kathrin Pavic

reflektiert Karikaturen zu den Jugoslawienkriegen, deren Verwendung im Unterricht sich im Spannungsfeld bewegt zwischen der Problematik, inhärente Stereotype wie das «Pulverfass Balkan» zu verfestigen, und dem Potenzial, ein politisch motiviertes Balkanbild aufzubrechen. Die Beiträge von Elke Schlote & Susanne Grubenmann (Youtube-Videos) und Oliver Plessow (Spielfilme) verbinden auf innovative Weise medienpädagogische und geschichtsdidaktische Ansätze. Abschliessend plädiert Gabriele Danninger dafür, der Friedenserziehung mehr Raum im Unterricht zu geben und mittels Reflektion einer als Technik verstandenen Friedenssicherung die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Die inhaltlich breite Konzeption des Bands bietet eine geeignete Grundlage für die reflektierte Behandlung der Jugoslawienkriege im Geschichtsunterricht und erscheint keineswegs ausufernd oder oberflächlich. Eine Stärke des Bands ist auch in der Vielzahl der (disziplinären, inhaltlichen u. a.) Perspektiven zu sehen. Zentrale Themen wie etwa die Wirkweisen ethnischer, nationaler oder religiöser Kategorisierung oder die Reflexion von Balkanbildern geben dabei den einzelnen Beiträgen einen inneren Zusammenhang. Damit befriedigt der Band auf vorbildliche Weise das Bedürfnis nach einem kompakten und verlässlichen Fundament, um Geschichtsunterricht auch zu einem «heissen» Thema zu planen und durchzuführen.

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

Yannick Ripa, *Histoire féminine de la France, de la Révolution à la loi Veil*[1]



Comment aborder l'histoire de France pour y faire apparaître la place des femmes ? Avec quels moyens et avec quelle méthodologie poser ce nouveau regard sur le rôle des femmes ?

Depuis quarante ans, les ouvrages se sont multipliés sur cette thématique. À leur suite, Yannick Ripa enrichit et élargit l'histoire de France par une vaste synthèse dans laquelle se développe « un temps des femmes ». Dans celle-ci, Ripa expose une réflexion qui s'oppose à la vision traditionnelle de l'histoire fondée presque exclusivement, jusqu'alors, sur les hommes.

Elle y décrit comment, pendant cent quatre-vingt ans, les femmes, en France passent d'une position d'épouses « éternelles mineures », aux avancées marquées par le procès de Bobigny en 1972[2] et à la loi de Simone Veil en 1974[3].

Cette histoire des femmes, soigneusement étayée par l'auteure, est saisie à travers une sensibilité – et un militantisme – féminine, et un récit riche en citations et en témoignages. Nous y découvrons les idées et positions de nombreuses personnalités féminines et féministes – dont Olympe de Gouges, Hubertine Auclert, Séverine ou Léon Blum – ainsi que des figures plus anonymes, auxquelles l'historienne donne la parole.

Cet ouvrage s'insère dans les grandes phases de l'histoire de France : les guerres de 1870, 1914-1918, 1939-1945, les révolutions, ou l'industrialisation, autant d'occasions où la place des femmes, citoyennes de seconde zone, est mise en question avec plus d'acuité dans la société française.

Après la mise à l'écart des femmes, des multiples mouvements de la Révolution française et le recul manifesté par le code civil en 1804, l'historienne accorde une large place au début du XIXe siècle, de 1815 à la guerre de 1870. Elle y décrit le recul juridique et social de la position et des droits de la femme, recul souligné par les titres des premiers chapitres : « le triomphe de la domination masculine », « la fabrique des femmes ». Elle dépeint ensuite comment leur place dans la société et leur représentation évoluent, jusqu'à leurs combats menés pour acquérir l'égalité économique et politique et la plénitude des droits politiques.

Séduisante et captivante, l'approche du livre est plus descriptive qu'analytique. Yannick Ripa dénonce le statut des femmes dans la première moitié du XIXe siècle, puis relate les victoires obtenues au XXe siècle et consacre un rapide aperçu de

[1] Paris, Belin, 2020, 768 p.

[2] Procès pour avortement mené et gagné par Gisèle Halimi.

[3] Loi présentée et défendue en 1975 par Simone Veil qui dépénalise l'avortement en France.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.257

l'envol du féminisme pour parvenir « de la question des femmes aux questions de femmes ».
Le grand intérêt de l'ouvrage pour la lectrice – et le lecteur – est de trouver dans cette vaste traversée de l'histoire de France, une somme précieuse de documentation leur permettant d'enrichir leurs connaissances et d'élargir leur compréhension de cette histoire.

Cet ouvrage de fond, à l'iconographie exceptionnelle, aux multiples citations, figures et références avec ses nombreuses anecdotes, illustrations et figures enrichiront grandement les cours de l'enseignant·e en histoire. Élèves, étudiants et tout apprenant auront le plaisir de découvrir la richesse d'un ouvrage de référence, fort agréable à parcourir.

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Salvatore Adorno, Luigi Ambrosi, Margherita Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*[1]

In Italia la didattica della storia si trova in uno stato di forte ritardo rispetto al contesto internazionale. La causa profonda di questo ritardo va rintracciata nel pensiero pedagogico dell'idealismo italiano sviluppato da Giovanni Gentile, secondo il quale insegnare è un'arte spontanea e non una tecnica didattica che si apprende, per cui ciò di cui ha bisogno l'insegnante è solo la conoscenza della materia, che contiene naturalmente la capacità di trasmetterla ai discenti. Questa visione dell'insegnamento ha pesato a lungo sulla cultura scolastica italiana, come dimostra il fatto che solo nel 1999 vennero avviati dal Ministero dell'istruzione corsi postuniversitari di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, che hanno peraltro conosciuto molte interruzioni e cambiamenti. Nonostante questo contesto sfavorevole, a partire dai primi anni Settanta vari gruppi di insegnanti di storia si sono impegnati in attività di ricerca didattica, con il contributo dei rari docenti universitari interessati: si è trattato di un fenomeno vivace e spesso fecondo di esperienze innovative, ma che inevitabilmente è sempre rimasto minoritario e discontinuo, e i cui frutti, testimoniati da un certo numero di pubblicazioni di vario valore, si sono in gran parte dispersi proprio per la mancanza di un contesto istituzionale, all'Università e al Ministero, che garantisse continuità e crescita sistematica a questo campo di ricerca.

Recentemente, tuttavia, sono apparsi segni di un interesse accademico, stimolati soprattutto da un nuovo progetto ministeriale di riforma della formazione iniziale degli insegnanti del 2017, che ha prodotto un inedito fiorire di corsi di didattica della storia nelle università italiane. In questo contesto sono state anche create commissioni didattiche all'interno sia della Società italiana per la storia dell'età moderna che della Società italiana per lo studio della storia contemporanea, che hanno iniziato un'attività di riflessione generale. Il volume che qui presento nasce proprio dall'attività di quest'ultima, sotto il coordinamento di Salvatore Adorno, e con i suoi ventidue saggi dà un quadro dei problemi attualmente dibattuti in Italia e delle ricerche in corso. Spicca fra di essi il saggio di Antonio Brusa sul laboratorio, di cui egli descrive le varie modalità a seconda dei vari

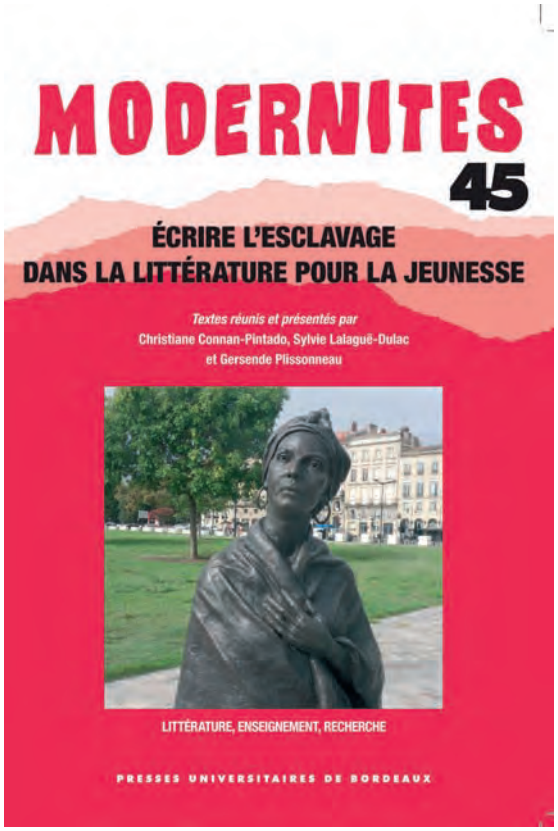
[1] Milano, Franco Angeli, 2020.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.259

gradi scolastici, mettendone in luce non solo le potenzialità ma anche le difficoltà. In particolare egli si sofferma sulla modalità controversiale, che ha lo scopo di introdurre lo studente in un rigoroso dibattito storiografico basato su documenti. E qui Brusa mette in guardia dalla deriva in cui cade spesso il *debate*, un approccio didattico caratterizzato dall'uso della retorica a scopo di persuasione e legato soprattutto all'educazione alla cittadinanza, che sta avendo successo in Italia in quanto sostenuto dal Ministero dell'istruzione attraverso dei concorsi nazionali. «*Applicato alla storia* – conclude Brusa – *il* debate *rischia di diventare uno strumento didattico del tutto coerente con una società che si vorrebbe disintermiediata. Al contrario, la "storia controversiale" si ostina a insegnare che la conoscenza scientifica professionale costituisce un valore che una società complessa deve imparare ad apprezzare*» (p. 71). Da segnalare ancora il saggio di Claudia Villani, che esamina il difficile rapporto fra didattica della storia e *public history* alla luce del dibattito internazionale, e quello di Silvana Anna Bianchi, che ricostruisce le complicate vicende della formazione degli insegnanti. Vari saggi sono dedicati ai manuali, fra cui quello di Andrea Micciché sui recenti sussidiari per la scuola primaria, nei quali egli riscontra, al di là dell'aspetto positivo dell'efficacia comunicativa di testi e apparati, quello negativo di una limitata presenza delle attività laboratoriali. Nel quadro generale, completato fra l'altro da saggi sull'uso delle risorse digitali e dei film, sul curricolo verticale e sul confronto fra le pratiche didattiche italiane e tedesche, si nota l'assenza di ricerche empiriche sugli apprendimenti e sulla coscienza storica, ancora mancanti in Italia. In conclusione, un libro che bene illustra lo stato di un'arte che nonostante tante difficoltà può comunque contare su alcune risorse per uscire da uno stato di minorità ormai annoso.

Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon, canton de Vaud

Christiane Connan-Pintado, Sylvie Lalagüe-Dulac, Gersende Plissonneau (éd.), *Écrire l'esclavage dans la littérature pour la jeunesse*[1]



Célébrant le 20e anniversaire en France de la « Loi Taubira » – reconnaissant la traite et l'esclavage comme des crimes contre l'humanité –, recherche et didactique historiques repensent leurs finalités. S'il paraît important de développer l'investigation scientifique – qui s'approfondit dans un cadre feutré –, la dimension pédagogique est urgente. Il est primordial pour les jeunes d'entendre – ou de lire – les vérités racontées par ceux qui les ont vécues. Seul le contexte doit leur être décrit. Les historiens pédagogues prétendent trop souvent « plaire et instruire ». Ne faudrait-il pas plutôt « impacter » les nouvelles générations ?
L'université de Bordeaux consacre à ce sujet un numéro d'une revue venant à point nommé. La cité a été, aux XVIIe et XVIIIe siècles, un acteur important de la traite des Noirs. Elle a dû se livrer, ces dernières années, à un travail de mémoire passant, entre autres, par un réaménagement jugé « sensible » du Musée d'Aquitaine.

Trois étapes

Chercheurs et didacticiens ont œuvré à ce riche ouvrage collectif sur l'esclavage, à travers la littérature pour la jeunesse. La problématique analyse les tensions entre fiction et histoire, et s'organise en trois temps bien structurés. Le premier opère un retour sur la genèse de cette production, sur l'accueil réservé en France à deux genres : les mémoires d'esclaves, et les premiers récits fictifs abolitionnistes, comme « *La case de l'Oncle Tom* ». La deuxième section se concentre sur le statut de personnages privés d'histoire, dont l'identité et les origines ont été effacées, et auxquels la fiction tente de redonner un visage. La dernière partie explore les voies fictionnelles : le roman – souvent accompagné d'authentiques fragments de travaux historiques placés en marge ou en fin de chapitre – mais aussi des genres plus graphiques : bandes dessinées et albums. Le cinéma est absent. Dommage. Et à l'heure du « tout WEB », peut-être aurait-il été intéressant de compléter l'investigation par une

[1] Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2020 (Modernités 45), 228 p., 2 illustrations N/B, 13 illustrations couleur.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.261

étude de la littérature numérique, ou au moins disponible en ligne[2]. Effet de générations ?

Quel bénéfice ?

Les articles posent à chaque fois un cadre ; ils indiquent à l'enseignant lecteur des références facilitant sa recherche préparatoire à des chapitres de cours. Les contenus abordés sont denses, et formulent de captivantes questions. Malheureusement, et c'est la faiblesse de ce numéro, on ne trouve pas assez de sources susceptibles d'aider le professeur à amener directement une réflexion forte chez les élèves.

Dans la première section, les chercheurs mentionnent des récits précieux – forcément rares – d'Equiano, Solomon Northup ou Frederick Douglass. Les responsables éditoriaux ont choisi, pour traiter ces témoignages cruciaux, de procéder essentiellement par des renvois à des notes. Au non-spécialiste d'aller voir plus loin ! Pourtant, des extraits bien choisis, plus nombreux et plus étendus, soigneusement présentés, auraient permis de mettre en relief des aspects clefs de ces narrations capitales, lesquelles sont, dans leur globalité, consciencieusement contextualisées ici par ces universitaires.

Selon une étude sur la « juvénilisation », la « *Case de l'Oncle Tom* » a été adaptée très tôt pour les classes d'âge basses. La question du public est énoncée et étudiée dans ses implications. Ces interrogations peuvent également guider le traitement d'autres sources secondaires. La mention de la mixité éditoriale convoque une réflexion supplémentaire : entre recours simultané, sur une même page, à la documentation historique, au roman et/ou à l'interprétation reconstituée, le débat sur la complémentarité des genres est argumenté. Avec l'évocation d'éditions étalées dans le temps, il devient possible, en plus, de mesurer le travail accompli depuis près de 150 ans.

La mémoire a gardé des esclaves une image partielle, tel un portrait abîmé sur une fresque dégradée. L'historien, en restaurateur d'art, doit reconstruire les espaces vides. Une étude emblématique et passionnante est consacrée à l'esclave réunionnais Edmond Albius, auteur d'un procédé de fécondation de la vanille qui fera la fortune de ses maîtres, et dont on ne lui reconnaîtra la paternité qu'après sa mort. Cet article, rédigé par une des directrices de l'ouvrage collectif, paraît le plus historiquement documenté, sur les plans académique et éducatif. C'est avant tout cela que le lecteur attend. Dans sa globalité, le volume aurait gagné à se rapprocher plus systématiquement d'une étude ultramarine citée en note : son propos scientifique et didactique est tout autant ciselé, mais il est plus copieusement nourri d'éléments originaux d'époque[3].

Dans la partie terminale, sont présentées des références fictionnelles méritant indiscutablement de l'attention, notamment des albums méconnus, sans doute à tort ; mais les contributeurs racontent surtout, au lieu de faire lire. Pourquoi ne pas avoir reproduit plus généreusement des morceaux choisis de ces publications difficiles à se procurer en librairie ? Les illustrations insérées, peu nombreuses, ne peuvent être exploitées : leur format est trop petit. Les sources paraissent s'échapper du regard.

[2] À cet égard, on pourrait, pour ne citer que ce seul exemple, explorer le site « La mémoire des esclavages et de leurs abolitions » http://www.lesmemoiresdesesclavages.com/mediatheque.html, consulté le 20.06.2021.

[3] Un excellent dossier, riche en sources, très inspirant pour construire une leçon, mentionné avec raison par l'auteur de l'article, est disponible à l'adresse suivante : https://www.departement974.fr/sites-culturels/index.php/Expositions/Expositions-aux-Archives/exposition-les-noms-de-la-liberte.html, consulté le 20.06.2021.

François Audigier, Université de Genève

Abram de Swaan, *Contre les femmes – La montée d'une haine mondiale*[1]

Sociologue hollandais ayant enseigné la sociologie en France, aux États-Unis et aux Pays-Bas, Abram de Swaan nous présente un vaste panorama sur ce qu'il décrit comme la montée d'une haine contre les femmes. Il qualifie cette haine de mondiale pour souligner qu'elle n'épargne aucun continent ou pays. Il emprunte à l'historien Jan Romein la notion de « *modèle humain général* », notion destinée à « *dépasser à la fois l'historiographie nationale et l'historiographie eurocentrique* ». C'est avec cette notion qu'il traite dans un même mouvement des événements et des situations qui se produisent à l'échelle du globe.

Trois temps structurent l'ouvrage. La première partie « Le patriarcat, règne de la terreur », expose les menaces, le plus souvent mortelles, auxquels les femmes sont exposées. L'oppression touche d'abord les corps : avortements forcés et meurtres des bébés filles, mutilations génitales, mariages précoces, mutilations faciales, viols, crimes d'honneur… La seconde partie « L'irrésistible ascension des femmes dans le monde d'aujourd'hui » traite du combat des femmes pour leur émancipation. Le moteur principal de ce combat est l'école. Au-delà des situations particulières, la libération se fait par les savoirs et la culture. Ce panorama des luttes d'émancipation se termine par un chapitre « Contrecoup : le ressentiment des hommes » comme explication et annonce de la troisième partie. Dans cette dernière partie, il dénonce dans un même élan, les fondamentalistes religieux et les mouvements d'extrême droite. Il ne se limite pas aux seuls djihadistes et élargit son enquête vers les mouvements chrétiens et juifs. À la fin de l'ouvrage, il rappelle que tous les mouvements d'émancipation ont nécessité des luttes, car aucun groupe dirigeant n'accepte de perdre son pouvoir sans combattre. Dans son analyse des rapports de domination entre les sexes et les genres, il fait aussi une place aux rapports de classe et affirme que, libérer la femme, c'est aussi libérer l'homme. Il termine par une note optimiste soutenant l'inéluctabilité de l'émancipation féminine.

Le livre rassemble une grande quantité d'informations, de résultats de recherche, d'enquêtes et offre au lecteur un propos fortement argumenté du début à la fin. Les mots et les expressions sont clairs et efficaces. C'est un livre important pour tout citoyen attaché à l'émancipation des femmes. Proclamer l'égalité des êtres humains, comme l'énonce l'article premier de la Déclaration universelle de 1948, n'est pas « naturel ». C'est un combat, un combat sans doute sans fin.

[1] Paris, Seuil, 2021, 368 p.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.263

Actualité des associations

Die DGGD im Jahr 2021

Nachdem der Ausbruch der COVID-19-Pandemie die DGGD 2020 gezwungen hatte, auf die Jahrestagung zu verzichten und die statutarischen Geschäfte per Mail durchzuführen, konnte der Verein dieses Jahr seine Tradition wieder aufnehmen und die Generalversammlung mit einem kulturellen Anlass verbinden. Die Teilnehmenden besuchten die Ausstellung «Frauen ins Bundeshaus! 50 Jahre Frauenstimmrecht» im Bernischen Historischen Museum (BHM). Franca Demarmels vom Team des BHM führte auf lebendige und anschauliche Weise ins Vermittlungskonzept ein und leitete durch die vielseitige Ausstellung. Neben einem historischen Abriss, untermauert von filmischen Quellen, Abstimmungsplakaten oder auch Fotografien, kamen zwölf Politikerinnen in Videointerviews zu Wort. Sie erzählten ihre persönlichen Geschichten von Wut und Engagement, von Enttäuschungen und Rückschlägen, aber auch von (Teil-)Erfolgen im Kampf für Frauenstimmrecht und Gleichberechtigung. Dank der Gastfreundschaft des Fachdidaktik-Zentrums «Natur, Mensch, Gesellschaft und Bildung für Nachhaltige Entwicklung» unter der Leitung von Katharina Kalcsics und der Organisation des Vorstandsmitglieds Nadine Ritzer konnten die offiziellen Geschäfte nach einem Imbiss in hybrider Form an der PHBern abgehalten werden.

Ein wichtiges Traktandum war die Diskussion über die anstehende Vernehmlassung zum neuen Rahmenlehrplan auf Gymnasialstufe. Das Vereinsmitglied Karin Fuchs ist an der Ausarbeitung des Lehrplans beteiligt. Sie erörterte den Stand der Arbeiten und stellte u. a. einen ersten Entwurf für die Ausgestaltung des Lehrplans für Geschichte als Grundlagenfach vor. Dieser wurde an weiteren Sitzungen mit interessierten

Abb. 1: Bernisches Historisches Museum; Foto: Christine Moor

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.267

Mitgliedern der DGGD diskutiert. Die breit abgestützten Ergebnisse der Diskussion wurden mit den Kolleginnen und Kollegen der «Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne» (GDH) besprochen und von der DGGD-Präsidentin Béatrice Ziegler in die Vernehmlassung eingebracht. Auch der Lehrplan 21 wurde an der GV nochmals diskutiert. Sabine Ziegler führte die gemeinsam mit Nadine Ritzer verantwortete Zusammenstellung der Position des Fachs Geschichte in den kantonalen Einführungslehrplänen aus. Es wurde festgestellt, dass sich die Fachbezeichnungen NMG und RZG weitestgehend durchgesetzt haben. Für den Fachbereich RZG auf der Sekundarstufe I sind in den meisten Kantonen die im Richtwert empfohlenen neun Lektionen vorgesehen – meist paritätisch aufgeteilt auf *Geschichte* und *Geografie*. Im Vergleich zur Situation vor der Einführung des Lehrplans bedeutet diese Dotation jedoch in vielen Kantonen eine Reduktion der Unterrichtszeit für die beiden Fächer – im Schnitt um 9 %. Nur drei Kantone haben die Anzahl Lektionen für RZG erhöht.
Auch in diesem Jahr wurde an der Onlinepublikation zum Selbstverständnis der «Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplin» gearbeitet. Verschiedene Mitglieder der DGGD trugen und tragen weiterhin Informationen zum Selbstverständnis der Fachdidaktiker*innen und zur Geschichte der Disziplin in der Schweiz zusammen. Ziel der angestrebten Publikation ist es, die Geschichtsdidaktik noch besser im Bewusstsein der Wissenschaftslandschaft, aber auch in der Lehrerbildung und in den ausserschulischen Berufsfeldern zu verankern. Die Ergebnisse werden an der GV 2022 präsentiert und danach auf der Homepage zugänglich gemacht.

LE GDH en 2021

En 2021, le GDH a vécu une nouvelle année particulièrement bouleversée, mais le comité a tout de même réussi à poursuivre ses nombreuses missions organisationnelles en s'adaptant aux réalités inédites et en rendant davantage accessibles les technologies disponibles pour pallier les désagréments du distanciel. En raison de la crise sanitaire, le cours annuel prévu initialement en février 2020 a été reporté en 2021. La formation à l'histoire environnementale a été réalisée sous la forme d'un cours à distance au moyen de visioconférences qui ont mis en lumière l'état d'avancement des recherches et les questionnements autour de « l'anthropocène ». La pratique à distance expérimentée cette année a apporté de nombreuses pistes de diversification pour la réalisation des journées d'étude du GDH. En effet, si le contact humain n'a pas pu jouer son rôle habituel, les moyens mis en œuvre pour mener à bien le cours de 2021 ont permis de réunir une palette d'intervenants fort diversifiée et d'horizons parfois bien éloignés géographiquement et scientifiquement. En outre, l'application des nouvelles technologies a favorisé une plus grande flexibilité dans la gestion des présentations, le public ayant pu assister aux interventions en direct et en différé. Ainsi, le comité réfléchit aujourd'hui au maintien de certaines de ces modalités de prestation afin de permettre un accès plus complet aux contenus des cours. Grâce aux situations complexes qu'il a fallu affronter, des nouveautés ont été appliquées et le passage à des pratiques innovantes a porté ses fruits.

En 2022, le GDH participera à la manifestation LUDOVIA#CH[1]. Cette édition portera sur la prise en compte de considérations éthiques par rapport à l'utilisation des outils numériques, afin de devenir des citoyen·e·s avertis de l'ère numérique (*Vivre et apprendre dans un monde num'éthique*).
Le GDH désire développer son offre de visites culturelles et historiques à l'intention de ses membres. Depuis 2019, en marge de ses assemblées générales, notre association propose des activités telles que celle de 2022 qui a consisté en une visite de Bulle sous le thème « De cafés en cafés au pays du chocolat ».
Enfin, nous tenons à rendre hommage à notre très cher ami et collègue Bernard Gasser qui nous a quittés cette année. Il a œuvré avec passion, intelligence et collégialité pour l'histoire enseignée. En guise d'hommage à notre regretté membre, nous souhaitons citer l'aphorisme de J. Joubert : « *la mémoire est le miroir où se reflète le souvenir de nos absents ; l'histoire est celle qui gardera leurs traces à tout jamais.* »

[1] Informations sur le site de la manifestation, disponible à l'adresse : https://ludovia.ch/, consulté le 21.12.2021.

DOI : 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.269

CODHIS – SDGD

CODHIS-SDGD hat auch 2021 der Zusammenarbeit zwischen den geschichtsdidaktischen Gesellschaften der Schweiz einen Rahmen gegeben und die Beziehungen zur SGG und zur SAGW wahrgenommen. Die sog. interne Vernehmlassung zum Rahmenlehrplan Gymnasium gab Anlass, sich zwischen den geschichtsdidaktischen Gesellschaften über zentrale Eckwerte und Inhalte eines schweizweiten Rahmenlehrplans für die Gymnasien zu verständigen. In engem Austausch mit dem Generalsekretariat der SGG und dem Verband der Gymnasiallehrkräfte wurden diese Positionen dann auch gegenüber den Gremien vertreten.
Administrativ wurde die CODHIS-SDGD gefestigt. In einer Statutenrevision wurde die Abhaltung einer jährlichen GV (Mitglieder Büro und Kassier), die Budget und revidierte Rechnung der Dachgesellschaft kontrolliert, festgelegt und mit einem eigenen Konto konnte die Regelung der finanziellen Verhältnisse geordnet werden.

En 2021, la CODHIS-SDGD a poursuivi sa mission de collaboration entre les associations suisses de didactique de l'histoire et a assuré les liens avec la SSH et l'ASSH.
La consultation dite interne relative au plan d'études cadre pour la formation gymnasiale a été l'occasion, pour les associations de didactique de l'histoire, d'échanger à propos des objectifs centraux et des contenus d'un plan d'études cadre déployé à l'échelle nationale. Ces positions ont été défendues auprès des instances concernées, en étroite collaboration avec le secrétariat général de la SSH et de la Société suisse des professeurs de l'Enseignement secondaire.
Sur le plan administratif, la CODHIS-SDGD s'est consolidée. La révision de ses statuts a permis d'établir la tenue d'une AG annuelle (membres du bureau et trésorier), le contrôle du budget et la vérification des comptes. La gestion financière a été réglée par l'ouverture d'un compte bancaire propre à la CODHIS-SDGD.

Nel 2021, la CODHIS-SDGD ha continuato la collaborazione con le associazioni svizzere d'insegnamento della storia e ha assicurato il dialogo con la SSH e l'ASSH.
La cosiddetta consultazione interna sul programma quadro d'insegnamento per la maturità federale ha permesso alle associazioni di insegnamento della storia di scambiarsi opinioni sugli obiettivi centrali e sul contenuto di un programma quadro nazionale. Queste proposte sono state difese davanti alle autorità competenti ed in stretta collaborazione con la segreteria generale della SSH e la Società svizzera degli insegnanti di scuola secondaria.
Infine, la CODHIS-SDGD è stata consolidata anche dal lato amministrativo. La revisione dei suoi statuti ha permesso di stabilire la tenuta di un'assemblea generale annuale (in presenza dei membri dell'ufficio di presidenza e del tesoriere), il controllo del bilancio e la verifica dei conti. La gestione finanziaria è stata regolamentata aprendo un conto bancario per il CODHIS-SDGD.

CODHIS
Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse
SDGD
Schweizerische Dachorganisation der Geschichtsdidaktischen Gesellschaften

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.271

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (Atis): un anno di attività (as. 2020–2021)

La diffusione della pandemia ha continuato a condizionare l'attività dell'Atis nel corso dell'anno scolastico 2020-2021. Diversi appuntamenti sono stati annullati; altri, rimandati più volte, sono stati tenuti online. Le consuete riunioni del comitato dell'associazione si sono svolte a distanza, così come l'Assemblea generale. Pure le tradizionali lezioni di storia che i membri dell'Atis realizzano alla *Scuola Specializzata Superiore* del *Centro Professionale Sociosanitario* di Lugano (cfr. rapporto di attività 2018-2029) sono state tenute online.

Il prorogarsi di questa difficile situazione ha creato una certa stanchezza collettiva. Come altre associazioni, è stato difficile trovare le giuste motivazioni per spingere i nostri soci a partecipare alle attività proposte, mentre lo stesso comitato non è riuscito a riunirsi con la dovuta regolarità. In questo frangente è risultata fondamentale la sinergia con altri enti, in particolare con l'Associazione Archeologica Ticinese (https://www.archeologica.ch). Dopo diversi rinvii, le due associazioni hanno potuto finalmente tenere online il 12 aprile la conferenza *«Italia paleolitica. Dalle prime migrazioni alla colonizzazione della montagna dopo la glaciazione»*, tenuta da Marco Peresani, professore all'Università di Ferrara. La collaborazione ha dato i suoi frutti, erano presenti alla videoconferenza un buon numero di socie e di soci delle due associazioni. Positiva è stata anche la cooperazione con la Biblioteca cantonale di Lugano. In questa occasione, la presentazione del libro di Massimo Bucciantini, *«Addio Lugano bella. Storie di ribelli, anarchici e lombrosiani»* (Einaudi, Torino, 2020), posticipato più volte, si è finalmente tenuta in presenza mercoledì 9 giugno 2021. L'Atis ha voluto contribuire ancora una volta alla Giornata della Memoria grazie alla collaborazione con la Scuola media di Barbengo in un evento tenutosi online il 27 gennaio 2021.

Nel corso dell'anno scolastico l'Atis è stata chiamata a prendere posizione a proposito di una iniziativa dei movimenti giovanili di due partiti locali. In nome della «neutralità» dell'insegnamento nelle scuole pubbliche ticinesi, questi movimenti hanno denunciato espressamente una mancata imparzialità degli insegnanti di storia e un loro atteggiamento troppo critico verso la realtà svizzera. I due movimenti giovanili hanno invitato gli studenti a denunciare anonimamente i docenti di storia che non mantenevano questa «neutralità». L'Atis è intervenuta nel dibattito pubblico attraverso un articolo apparso il 27 ottobre 2020 sul quotidiano «Il Corriere del Ticino», difendendo la professionalità dei suoi soci e promuovendo un insegnamento critico e attivo della storia, attento a nuove soggettività e aperto alle sfide globali della contemporaneità: «in quest'ottica, la storia possiede un valore formativo elevato, che supera il quadro di educazione nazionale tradizionale, in ragione della consapevolezza che la comprensione dell'esistenza di un passato molteplice rappresenti una meta educativa prioritaria per il sistema formativo di una società democratica».

L'aggiornamento del sito dell'associazione (www.atistoria.ch), che si presenta da qualche tempo con una veste grafica rinnovata, è continuata anche quest'anno scolastico, sfruttando il massiccio utilizzo delle tecnologie digitali degli insegnanti. Il rapporto tra insegnamento tradizionale e digitale sarà, come ovunque, uno dei prossimi temi su cui l'Atis verrà chiamata a riflettere.

Maurizio Binaghi, Presidente

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.273

☐ Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé-e de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).

☐ Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel : 37.-) (no 3148).

☐ Je souhaite acheter …… exemplaire(s) du numéro 6/2020 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3148).

☐ Ich trete der DGGD bei.
Mitgliederbeitrag 80.- bei BG über 50 %; 40.- bei BG bis 50 % und Studierende;
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.

☐ Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3148).

☐ Ich kaufe die Nummer 6/2020 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3148).

Nom/Name..... Prénom/Vorname.....

Adresse.....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

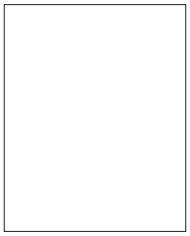
Courriel/Mailadresse .....

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution .....

.....

Lieu, date/Ort, Datum .....

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil
Case postale 5
2002 Neuchâtel 2
Suisse

Achevé d'imprimer
en mai 2022
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder

Comment les relations de genre sont-elles conçues, vécues, justifiées, revendiquées dans différents contextes historiques et débats sociétaux ? Comment la didactique de l'histoire prend-elle en charge le genre en tant que catégorie historique permettant de développer la réflexivité des élèves ? *Didactica Historica 8/2022* consacre son dossier « Les femmes font l'histoire » aux rapports de genre, à l'histoire du féminisme et de l'engagement en faveur de l'émancipation, de la lutte pour l'égalité des droits politiques, économiques et sociaux. Dix-huit contributions explorent des chantiers de l'histoire en invitant à reconsidérer la place des femmes et leur agentivité dans l'historiographie et dans l'histoire enseignée.

Wie werden Geschlechterverhältnisse in verschiedenen historischen Kontexten und gesellschaftlichen Debatten konzipiert, gelebt, gerechtfertigt und eingefordert? Wie ermöglicht Geschichtsdidaktik mit historischen Themen in geschlechtergeschichtlicher Perspektive historische Orientierung und Positionierung von Schüler*innen? *Didactica Historica 8/2022* widmet ihr Dossier „Frauen machen Geschichte" den Geschlechterverhältnissen, der Geschichte des Feminismus und dem Engagement für Emanzipation, dem Kampf für gleiche politische, wirtschaftliche und soziale Rechte. Achtzehn Beiträge erkunden Baustellen der Geschichte und laden dazu ein, den Platz der Frauen und ihre Agency in der Geschichtsschreibung und in der gelehrten Geschichte neu zu überdenken.

Come sono concepite, vissute, giustificate e rivendicate le relazioni di genere in diversi contesti storici e dibattiti sociali? In che modo la didattica della storia riesce a presentare il genere come una categoria storica e sviluppare la riflessione degli allievi? *Didactica Historica 8/2022* dedica il suo dossier "Le donne nella storia" alle relazioni di genere, alla storia del femminismo, all'impegno per l'emancipazione e la lotta per la parità dei diritti politici, economici e sociali. Diciotto contributi esplorano diversi ambiti della storia, invitandoci a riconsiderare il posto delle donne e la loro agentività nella storiografia e nella storia insegnata.

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-466-0