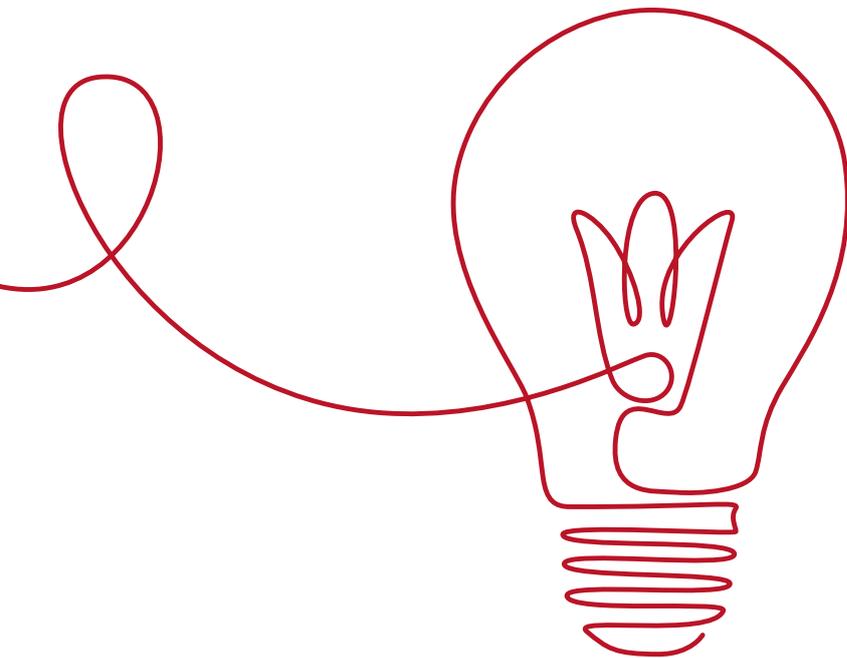


RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2024
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

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

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01

Responsables éditoriaux

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

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

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

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

Comité scientifique

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

Les articles publiés dans ce livret ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubirailo.

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



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



Table des matières

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

**Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives
de la pensée historique chez les élèves du Québec : résultats d'une étude empirique** 5

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

**Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir :
entre recherche des causes et construction de problème** 17

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

**Représentations de l'histoire et pensée historienne
chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire** 33

Christian Mathis & Jonas Dischl, Pädagogische Hochschule Zürich

**Wenn Sekundarschüler*innen gewaltvolle Geschichte interpretieren –
eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken** 46

Monika Waldis, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

**Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien –
Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Perspektiven
auf Jugend im Kontext gesellschaftlichen Wandels** 59

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

Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives de la pensée historique chez les élèves du Québec : résultats d'une étude empirique

Abstract

A quick review of models of learning progression in the history classroom found in the scientific literature tends to show that they focus mainly on the development of the student's epistemological understanding. In the absence of a progression model for the cognitive dimensions of historical thinking (HP), our team conducted quantitative research with 918 Quebec students at the end of the various school cycles in which history is taught (4th grade, 6th grade, 2nd secondary and 4th secondary). The aim of the project was to identify differences between groups of students in order to lay the foundations for a progression model. To do this, we used the Delphi method to construct a questionnaire with specialists in the field, in the form of an inquiry-based survey. This article will take up the six second-order concepts proposed by Seixas to illustrate, on the basis of research findings, how they are deployed by students from the four age groups studied.

Keywords

Historical thinking, Six second-order concepts, Progress model, Delphi method, Learning

DUQUETTE Catherine, MONNEY Nicole, DUFOUR Arianne, PAGEAU Laurie et FONTAINE Sylvie, «Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives de la pensée historique chez les élèves du Québec: résultats d'une étude empirique», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 5-16.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01.5

Introduction

Au Canada, plusieurs provinces, tels l'Ontario et la Colombie-Britannique, ont construit leur programme d'histoire autour de l'apprentissage de la pensée historique (ci-après : PH). La PH est comprise comme étant une forme de pensée qui permet de s'éloigner d'une simple mémorisation du contenu historique pour miser sur le développement des habiletés d'interprétation et d'analyse des traces du passé¹. Depuis leur refonte, les programmes d'histoire du primaire et du secondaire du Québec soulignent également l'importance de développer la PH des élèves². Celle-ci se retrouve dans les compétences disciplinaires évoquées par le programme et elle s'évalue à partir de leur développement. Or, les cadres d'évaluation fournis par le ministère de l'Éducation (MEQ) précisent peu la manière de procéder pour mesurer ce développement. Ce manque peut s'expliquer par le peu de modèles de progression retrouvés dans les écrits scientifiques. Les modèles disponibles s'intéressent davantage au développement de la compréhension

¹ DUQUETTE Catherine, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves de cinquième secondaire du Québec*, Thèse non publiée, Université Laval, 2011; MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan, 1999, 400 p.; SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory* 49(6), 2017, pp. 593-605; SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson, 2013, 218 p.; WINEBURG Samuel, *Historical Thinking and other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001, 272 p.

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

épistémologique de la discipline³ et à l'apprentissage de l'analyse des sources⁴ plutôt qu'au développement des aspects cognitifs de la PH⁵. Il en résulte un flou dans les attentes, les apprentissages visés demeurant les mêmes peu importe l'âge des élèves.

Ces constats nous ont conduits à concevoir un projet dont l'objectif est d'établir les fondements d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la PH et dont cet article rend compte⁶. Il sera tout d'abord question des fondements théoriques sur lesquels le projet repose, puis de la méthodologie de recherche employée. Enfin, chacun des concepts de second-ordre de la PH du modèle de Seixas⁷ sera rapporté à son appréhension par les élèves québécois à différents moments de leur scolarité.

La pensée historique selon Seixas

La PH peut être comprise comme une pensée propre à la discipline historique dont les éléments constitutifs adaptés au contexte scolaire permettent d'interpréter le passé afin de construire, de déconstruire et de reconstruire les récits historiques⁸. Pour ce faire, la PH se décline en une série de concepts procéduraux permettant de réfléchir le passé. La présente recherche est fondée sur le modèle de PH de Peter Seixas parce qu'il fait référence, pour les programmes d'histoire des provinces canadiennes. Ce modèle se compose de six concepts

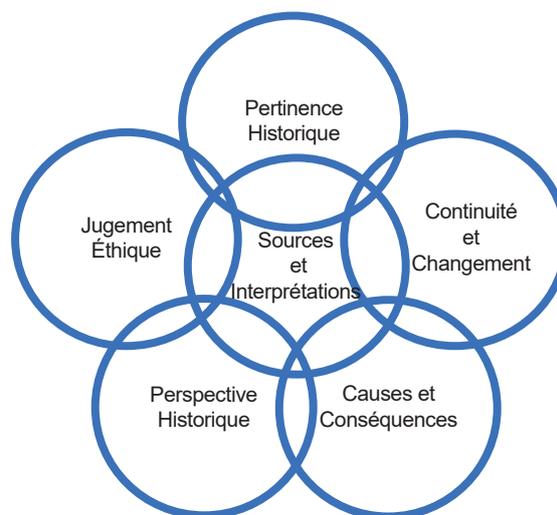


Figure 1. Le modèle de PH selon Seixas.

procéduraux : la perspective historique, l'analyse des sources, les causes et les conséquences, la continuité et le changement, la pertinence historique et la dimension éthique. Au centre du modèle (fig. 1) se retrouvent les sources et leurs interprétations. Lorsque l'élève sait mobiliser la PH, il consulte les sources afin d'interpréter le passé. La pertinence historique engage le choix de s'intéresser à un événement du passé plutôt qu'à un autre; elle s'établit selon des critères relatifs aux changements qui découlent des événements, la capacité à saisir l'origine des situations contemporaines et leur rôle dans les récits historiques. La continuité et le changement impliquent de réfléchir aux tendances, aux courants, aux progrès et aux déclin de l'histoire humaine. Les causes et les conséquences engagent le lien entre les événements dans un continuum temporel. À cela s'ajoute une compréhension du rôle des acteurs historiques et des conditions sociales dont l'étude permet également de réfléchir au fait que les événements du passé, comme ceux du futur, ne sont pas fatidiques. La perspective historique incite les élèves à s'ouvrir aux différences entre les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, à tenter de trouver dans leurs contextes particuliers les raisons expliquant ces différences et à comprendre que les sociétés du passé ne sont pas un monolithe au sens où différents groupes ne partagent pas la même opinion. Enfin, la dimension éthique amène les élèves à se questionner sur l'héritage de l'histoire et son influence sur les décisions actuelles. Il s'agit de faire

³ ASHBY Rosalyn, LEE Peter, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», in STEARNS Peter N., SEIXAS Peter, WINEBURG Samuel (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, pp. 199-222.

⁴ NOKES Jeffery. D., «Exploring Patterns of Historical Thinking through Eighth-grade Students' Argumentative Writing», *Journal of Writing Research* 8(3), 2017, pp. 437-467.

⁵ BUGNARD Pierre-Philippe, «En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression», in ÉTHIER Marc-André, MOTTET Éric (éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, recherches et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, pp. 39-54.

⁶ Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) du financement accordé à ce projet de recherche.

⁷ SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking...», pp. 593-605.

⁸ DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, «Des petites cartes pour une grande histoire: étude de l'Évolution des trames narratives des élèves québécois et albertain», *Historica Didactica* 6, 2020, pp. 91-98.

preuve de réflexivité sur la tendance au jugement à l'égard du passé.

L'enquête historique

Les six concepts de la PH selon Seixas doivent être employés conjointement lorsqu'il est question d'interpréter le passé. Leur interaction devient possible en tant que méthode de résolution de problème qui consiste, pour l'élève, à se questionner sur le passé, à collecter les sources pertinentes, à les analyser pour ensuite offrir une réponse à la question de départ. Ces nouvelles informations deviendront alors le terreau à de nouveaux questionnements ce qui relancera le processus⁹.

Plus récemment, des études didactiques sur la problématisation en histoire privilégient le terme d'enquête historique¹⁰ qui sous-entend une interprétation des traces du passé disponibles, visant une prise de position qui doit être soutenue à l'aide de preuves : « *To ask questions where the answers are not already known – requiring individuals to draw critical conclusions.* »¹¹ Elle offre une structure qui permet d'éviter la dyade « histoire = vérité » pour favoriser le travail d'interprétation¹². Par exemple, au lieu de demander aux élèves les conséquences des voyages de Jacques Cartier, on demandera si ces derniers ont été un succès ou un échec et pourquoi¹³. C'est la qualité de l'argumentaire fondé sur l'interprétation des sources qui prime. Ces travaux invitent à se distancier d'une méthode à appliquer par étapes, menant à la bonne réponse à une question initiale. Ils incitent à investiguer plus

⁹ GIBSON Lindsay, MILES James, « Inquiry Doesn't Just Happen », in CLARK Penney, CASE Roland (eds.), *Learning to Inquiry in History, Geography, and Social Studies: An Anthology for Secondary Teachers*, British-Colombia, Critical Thinking Consortium, 2020, pp. 151-165.

¹⁰ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & didactique* 3, 2009, pp. 7-27.

¹¹ GIBSON Lindsay, MILES James, « Inquiry Doesn't Just Happen... », p. 151.

¹² LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes... », pp. 7-27.

¹³ DUFOUR Arienne, DUQUETTE Catherine, BRUNET Marie-Hélène, LILLE Benjamin, « Le développement d'une évaluation par compétences à l'aide de l'approche collaborative », *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation* 13(3), 2022, <https://journal-hosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/76034>.

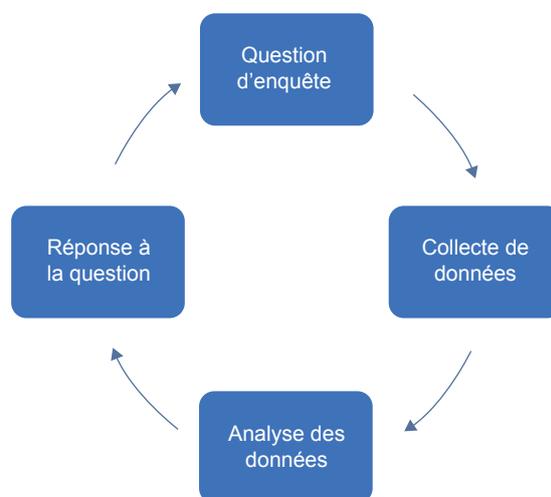


Figure 2. Étapes de l'enquête historique adaptée de Gibson et Miles (2020).

précisément la mobilisation de savoir-faire par les élèves, dans le travail d'enquête historique (fig. 2). Les concepts de la PH interviennent à chaque étape de l'enquête historique. Ils servent ainsi à élaborer la question d'enquête, à orienter la collecte de données, à en préciser l'analyse et, potentiellement, à modifier la question initiale à défaut de pouvoir simplement y répondre.

L'enquête historique comme vecteur de progression

Selon Bugnard, la progression en histoire scolaire relève de quatre compétences, à savoir les compétences de base associées à l'ensemble des sciences humaines, les compétences de transfert qui réfèrent aux techniques d'analyse des sources historiques, les compétences d'analyse permettant la comparaison et la contextualisation des situations étudiées et enfin la compétence de synthèse et d'évaluation lorsque l'élève parvient à proposer une interprétation du passé¹⁴. Nous constatons une certaine proximité de ces compétences avec celles de l'enquête historique en tant que situation complexe qui engage l'ensemble des compétences évoquées. Le travail d'enquête historique permettrait d'observer comment ces

¹⁴ BUGNARD Pierre-Philippe, « En histoire enseignée, l'évaluation des compétences... », p. 47.

compétences se déclinent chez les élèves à différents moments de leur scolarité. Cette hypothèse repose sur deux prémisses. Premièrement, le développement des compétences, tel que présenté par Bugnard, réfère à un modèle spiralaire¹⁵ au sens où tous les niveaux de compétence peuvent être développés de concert, puisque c'est leur interaction qui assure la progression. Deuxièmement, les concepts de la PH, tels que proposés par Seixas, sont autant de savoir-faire qui déclinent le développement des compétences proposées par Bugnard.

Méthodologie

L'absence de modèle de développement de la dimension cognitive de la PH nous a encouragées à mener une étude quantitative auprès de 923 élèves de la province de Québec. Il s'agissait ici de tracer les grandes lignes d'un modèle de progression qui pourrait, ensuite, être détaillé et nuancé à partir de subséquentes recherches qualitatives. Au Québec, le système scolaire est divisé en cycles de deux ans où la première année sert à introduire de nouveaux concepts et la seconde à les consolider. Dans le cas de la discipline historique, celle-ci s'enseigne à partir de la 3^e année du primaire. Pour obtenir un aperçu du développement de la PH, nous avons interrogé des élèves à la fin de chacun des cycles scolaires où l'histoire est enseignée. Conséquemment, des 923 participants, 119 élèves étaient en 4^e année (environ 9 ans), 111 en 6^e année (environ 11 ans), 309 en secondaire 2 (environ 13 ans) et 384 en secondaire 4 (environ 15 ans). De ce groupe, on compte 413 filles, pour 420 garçons et 90 préférant ne pas répondre. L'ensemble des participants ont répondu au même questionnaire d'enquête et ce, peu importe leur âge.

Outil de collecte de données

L'outil de collecte de données a pris la forme d'une enquête historique lors de laquelle les participants devaient compléter plusieurs petites tâches associées aux concepts de la PH. Le choix d'employer la structure de l'enquête historique s'explique par le fait qu'elle (1) offre une structure cohérente dans laquelle il est possible de mobiliser l'ensemble des concepts de la PH; (2) elle permet d'observer si cette mobilisation se complexifie au fil du parcours scolaire et de l'âge des élèves. L'enquête porte sur les événements entourant l'incendie de Montréal de 1734 et l'implication d'Angélique, une esclave, accusée d'être à l'origine de ce dernier. Les sources disponibles permettent de s'interroger sur la culpabilité d'Angélique qui a été torturée et condamnée à être brûlée vive à la suite du seul témoignage d'une enfant de 5 ans¹⁶. Ce récit engage deux questions d'enquête: «Pourquoi Angélique est-elle accusée d'avoir initié l'incendie? Et est-elle véritablement coupable?»¹⁷ La création d'un outil de collecte de données pouvant être utilisé auprès d'une population scolaire dont l'âge varie comporte son lot de défis. Il s'agissait de s'assurer que le travail d'enquête ne soit pas trop complexe pour l'enfant de 9 ans ni trop simpliste pour l'adolescent de 16 ans. Afin de s'en assurer, l'équipe a suivi les étapes de validation proposée par la méthode Delphi dont l'objectif est de mettre en place un processus de consultation itératif pour parvenir à un consensus entre intervenants provenant de différentes sphères¹⁸. Nous avons rassemblé à deux reprises un groupe de spécialistes composé de deux historiens, de deux conseillers pédagogiques, de deux enseignants d'histoire du secondaire ainsi que de deux enseignants du primaire, invités à se prononcer sur la validité de l'outil de recherche. Une fois le consensus obtenu, un prétest auprès de quatre

¹⁵ CHARTRAND Suzanne-G., «Enfin une progression pour l'enseignement du français au secondaire», *Québec français* 166, 2012, p. 56.

¹⁶ COOPER Afua, *The Hanging of Angelique: The Untold Story of Canadian Slavery and the Burning of Old Montreal*, Athens, University of Georgia Press, 2007, p. 360.

¹⁷ Le choix de travailler un récit se déroulant pendant la période de la Nouvelle-France s'explique par le fait que celle-ci s'enseigne dès la 4^e année du primaire.

¹⁸ LIMESTONE Harold. A., TUROFF Murray (eds.), *The Delphi Method: Techniques and Applications*, Murray Turoff and Harold A., Limestone, 2002, p. 616.

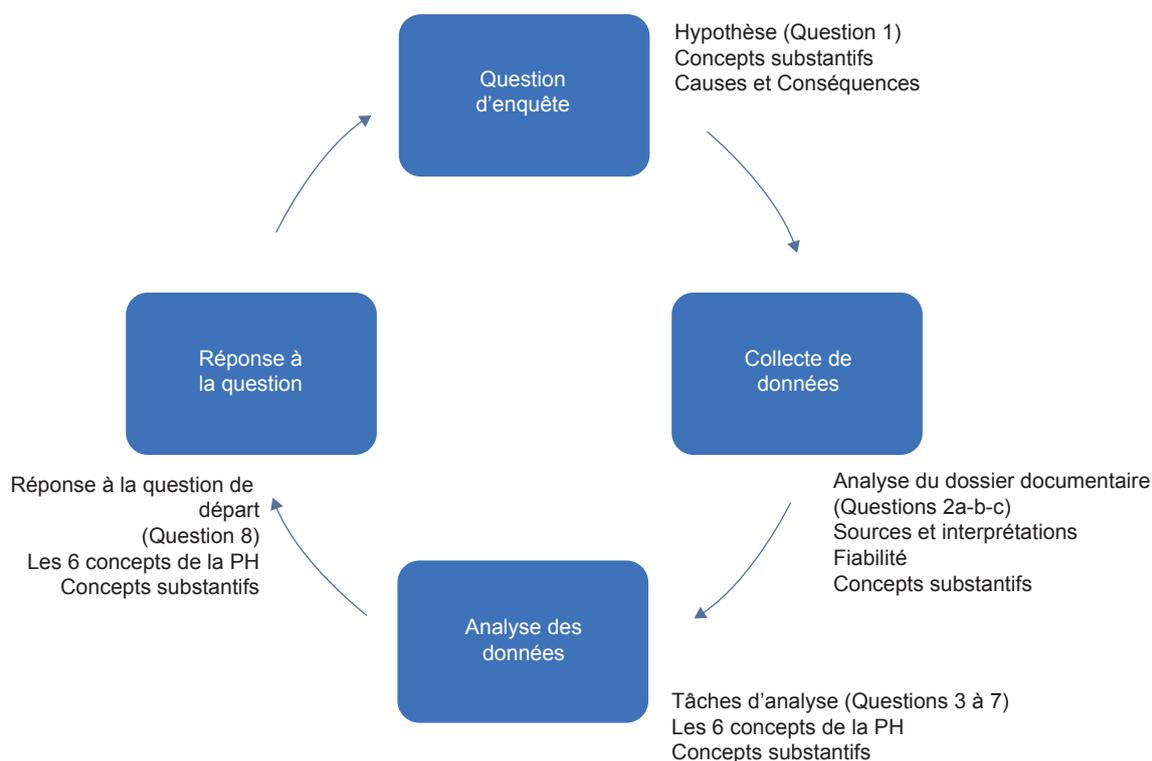


Figure 3. Adaptation du processus d'enquête historique aux besoins du projet de recherche.

classes, deux au primaire et deux au secondaire, a été effectué. Ce n'est qu'une fois le prétest analysé que la version finale du questionnaire a été élaborée.

La version finale de l'outil de recherche propose donc à l'élève de répondre aux deux questions précédemment mentionnées à partir d'un processus reprenant les étapes de l'enquête historique. Pour chacune des étapes, les concepts de la PH ont été ciblés (fig. 3).

Concrètement, en classe, l'élève amorce le processus d'enquête à partir de la mise en situation qui est présentée à la fois au travers d'une vidéo projetée à l'ensemble de la classe et ensuite rappelée à la page 1 du questionnaire (fig. 4).

La mise en contexte se conclut par l'évocation des deux questions d'enquête. L'étape de la collecte de données débute par une question demandant aux élèves de rédiger leurs hypothèses quant aux questions posées afin d'observer ce qui a été compris de la mise en contexte. Les participants sont ensuite invités à consulter neuf sources historiques (images et extraits de textes d'époque et d'historiens) dans le but de les aider à répondre

aux deux questions d'enquête. Ces sources, fournies dans un document à part, nommé le dossier documentaire, ne répondent pas directement aux questions d'enquête. Les informations trouvées doivent être inférées. C'est à ce moment que les participants sont invités à s'interroger sur la fiabilité des documents proposés. Les questions 2a-b servent à organiser les informations jugées pertinentes par les élèves. La question 2c demande d'identifier les critères de fiabilités employés afin de contextualiser et de corroborer les documents fournis. La question 2 dans son ensemble est liée au concept des sources et de leur interprétation et permet d'observer le travail des élèves lorsque ces derniers doivent employer des documents.

La phase d'analyse des données a été scindée, dans le questionnaire d'enquête, en cinq petites tâches, chacune reprenant les concepts de la PH selon le modèle de Seixas et devant être répondue à l'appui des documents historiques. Ainsi, les questions 3 et 4 demandent aux élèves de réfléchir au contexte historique dans lequel l'histoire d'Angélique est située tout en les invitant à établir des éléments de continuité et de changement entre l'époque

Mise en contexte

Nous sommes dans la ville de Montréal, à l'époque de la Nouvelle-France. Angélique est une esclave noire qui est la propriété de Madame de Francheville. Le mari de Madame de Francheville est mort récemment. Angélique est l'amoureuse de Thibault, un travailleur blanc. Angélique demande à sa propriétaire de lui donner sa liberté pour lui permettre de partir avec Thibault et de retourner en France. Madame de Francheville refuse et la vend plutôt à un homme de Québec.

Angélique est très en colère. Elle menace Madame de Francheville de mettre le feu à sa maison et, en même temps, elle planifie de s'enfuir avec Thibault.

Au printemps 1734, une partie de la ville de Montréal est détruite par un feu. Le lendemain, on cherche des coupables. Une rumeur circule que le feu aurait été mis par l'esclave Angélique et son amoureux Thibault dans le but de se venger de sa propriétaire. La police arrête Angélique, mais Thibault s'est déjà enfuit. Angélique, restée seule, est mise en prison en attendant son procès.

20 personnes vont dire au juge qu'Angélique est coupable d'avoir mis le feu à la maison de sa propriétaire. Cependant, personne n'a vu Angélique mettre le feu de ses propres yeux. Angélique dit qu'elle n'a pas mis le feu à la maison, mais personne ne la croit.

Angélique va être torturée et ensuite brûlée devant un public pour la punir d'avoir mis le feu. La police ne va pas chercher Thibault et il ne sera pas arrêté.

Figure 4. Mise en situation du questionnaire d'enquête.

de la Nouvelle-France et aujourd'hui. La question 5 les amène à identifier toutes les causes qui peuvent expliquer l'accusation d'Angélique. La question 6 demande de sélectionner la cause la plus importante et de s'en justifier. La question 7 se réfère aux concepts de perspective historique et de dimension éthique. L'ensemble des tâches conduit les élèves à organiser et à analyser les informations tirées des documents pour enfin prendre position et répondre aux questions de départ. Par son caractère récapitulatif, cette dernière étape permet d'observer l'ensemble des concepts de la PH en interaction dans les réponses des élèves.

Résultats

L'analyse des données collectées a été réalisée à l'aide du modèle des six concepts de la PH de Seixas.

A) Sources et interprétations

Dans l'ensemble, la très grande majorité des élèves, peu importe leur âge, ont laissé des traces dans le dossier documentaire. Les traces trouvées prennent la forme de surlignement des informations considérées comme pertinentes par les élèves dans les documents écrits. Les documents iconographiques sont quant à eux peu annotés. La forme employée pour organiser les informations dégagées des sources se transforme selon l'âge des élèves. Ainsi, le dessin est populaire chez les élèves du primaire, car plus de 15 % des élèves de 4^e année et 8 % des élèves de 6^e année l'utilisent afin de mettre en relation les informations dégagées des sources. L'utilisation du dessin décroît au secondaire pour presque disparaître en secondaire 4. À l'inverse, c'est la liste d'éléments pertinents qui devient la stratégie la plus fréquente dans les réponses des élèves (57 % des élèves de secondaire 2) pour devenir la stratégie majoritaire en secondaire 4 avec 67,7 % des élèves qui l'utilisent.

Cette stratégie suggère que les élèves sont de plus en plus en mesure de sélectionner les informations qu'ils considèrent pertinentes et d'en proposer une forme synthétisée. Peut-on y voir une augmentation des habilités à travailler les sources afin d'y décerner l'essentiel ?

Au niveau de la fiabilité des sources, on n'observe pas chez les élèves sondés les euristiques du modèle de Wineburg¹⁹, au sens où les élèves lorsqu'ils collectent les données ne corroborent pas les sources entre elles. Ils ne s'interrogent pas spontanément sur les intentions de leurs auteurs et ils ne contextualisent pas l'information repérée. Les résultats des études de Nokes²⁰ et de Reiseman²¹ nous avaient permis d'anticiper cette situation, raison pour laquelle nous avons posé une question spécifique (2c) demandant aux élèves de nous partager les critères qu'ils emploient pour évaluer la fiabilité des sources historiques. À cette question, on remarque un changement important entre les années scolaires. En effet, le principal critère de fiabilité est la cohérence de la source pour les élèves de 4^e année (9,5 %) et de 6^e année (32,3 %). Une transition semble apparaître en secondaire 2 ou c'est à la fois la cohérence de la source (25,3 %) et l'intention de l'auteur (25,3 %) qui sont indiquées. En secondaire 4, c'est l'intention de l'auteur qui est le plus souvent mentionné (38,7 %), suivi de la date de création (26,4 %). En ce qui concerne la corroboration des sources, celle-ci n'est jamais mentionnée aux cycles élémentaires. Au secondaire, elle est évoquée de manière équivalente par les élèves de secondaire 2 et 4 (environ 10 % chez les deux groupes). Chez les élèves d'âge primaire, la nature de la source (image ou texte) est un facteur qui peut accroître ou diminuer sa fiabilité. Au secondaire, la forme de la source est plus rarement mentionnée (moins de 8 % des réponses selon le groupe). Il demeure cependant que les élèves sondés, peu importe leur âge, ont été perturbés par la question sur la fiabilité. Chez les plus jeunes, le

terme fiabilité n'était pas toujours compris, tandis que pour les plus âgés, l'exercice a demandé davantage de réflexion.

B) Continuité et changement

Les questions utilisées pour faire émerger les concepts de continuité et de changement n'emploient pas le vocable directement. Il était plutôt demandé aux élèves de discuter du contexte historique dans lequel se déroule l'histoire d'Angélique. Cette décision a été prise à la suite d'études antérieures dans lesquelles nous avons observé que même très jeunes, les élèves étaient en mesure d'identifier des exemples de continuité et de changement entre une période historique et leur société actuelle²². Dans le cas présent, nous voulons vérifier si spontanément l'élève se tourne vers le concept de continuité et de changement lorsqu'il est question de contextualisation. Ainsi, on note que les éléments de changement sont davantage mentionnés (par exemple, le concept d'esclavage est repris par 48,9 % des élèves de 4^e année, 60 % des élèves de 6^e année, 74,7 % des élèves de secondaire 2 et 75,3 % des élèves de secondaire 4) que les éléments liés à la continuité. Le seul élément de continuité retrouvé est le lien avec la langue française encore parlée de nos jours au Québec. Cet élément est cependant rarement présent dans les réponses des élèves (0 % chez les élèves de 4^e année, 5,9 % chez les élèves de 6^e année, 2,1 % chez les élèves de secondaire 2 et 3,0 % chez les élèves de secondaire 4). Il est intéressant de constater que si les élèves du primaire parviennent à identifier des changements entre leur société et celle de la Nouvelle-France, ils peinent à réappliquer ces différences lorsqu'ils abordent les autres concepts de la PH. Ainsi, l'esclavage est plus rarement considéré comme une cause possible derrière les accusations contre Angélique (fig. 7) et le sujet n'est pas abordé lorsque l'élève prend position dans le cadre de la question sur la dimension éthique. Il semble que les élèves plus jeunes sont en mesure d'identifier les continuités et les changements entre les sociétés, mais ils peinent à comprendre leur

¹⁹ WINEBURG Samuel, *Historical Thinking and other Unnatural Acts...*, p. 272.

²⁰ NOKES Jeffery. D., « Exploring Patterns of Historical Thinking through... », pp. 437-467.

²¹ REISMAN Avishag, « Reading like a Historian: A Document-based History Curriculum Intervention in Urban High Schools », *Cognition and Instruction* 31(1), 2012, pp. 86-112.

²² DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, « Des petites cartes... », pp. 91-98.

		0	1	2	3	4	5	6	7
Année scolaire	4 ^e année	12	30	32	21	4	0	0	0
	6 ^e année	0	22	33	19	12	1	0	0
	Secondaire 2	2	28	81	61	44	10	4	2
	Secondaire 4	0	41	97	116	50	25	10	2
Total		14	121	243	217	110	36	14	4

Figure 5. Nombre de causes mentionnées selon l'année scolaire

Année scolaire	Actions des acteurs uniquement	Actions des acteurs et contexte social	Contexte social uniquement
4 ^e année	90,7 %	7,0 %	2,3 %
6 ^e année	69,0 %	26,4 %	4,6 %
Secondaire 2	58,3 %	36,5 %	5,2 %
Secondaire 4	50,7 %	45,7 %	3,5 %

Figure 6. Type de causes identifiées par les élèves selon leur année scolaire

influence sur les actions des acteurs du passé. Les élèves plus âgés semblent plus habiles à réinvestir les continuités et les changements se dégageant du contexte historique lorsqu'ils réfléchissent l'événement historique mis à l'étude.

C) Causes et conséquences

Parmi les questions d'analyse de l'outil de recherche, deux demandent d'établir les causes qui ont pu mener à l'accusation d'Angélique. On note ici que la très grande majorité des élèves, peu importe leur année scolaire, ont été en mesure de fournir minimalement une cause (fig. 5)²³. C'est plutôt le nombre de causes identifiées qui croît entre les années scolaires. Par exemple, les élèves de 4^e année et de 6^e année identifient majoritairement

une ou deux causes avec environ 20 % d'entre eux capables d'identifier trois causes. Chez les élèves du secondaire, une majorité est en mesure d'identifier au moins deux à trois causes et 26 % des élèves de secondaire 2 et de secondaire 4 respectivement sont capables d'en évoquer plus de quatre. Parmi les causes mentionnées, certaines renvoient aux actions des acteurs (ex. : menaces proférées par Angélique contre sa propriétaire) et d'autres prennent en considération le contexte social de l'époque (absences de droits pour les populations en esclavage). L'analyse des réponses des élèves permet de constater que certains évoquent uniquement des causes associées aux actions des acteurs, d'autres mettent en avant le contexte social et enfin certains élèves proposent un mélange des deux types de causes (fig. 6).

Les résultats obtenus tendent à montrer que plus l'élève avance dans son cursus scolaire, plus il se tourne vers des causes qui dépassent les simples actions des acteurs historiques et sont associées au contexte social. Ainsi, à partir de la 6^e année, on observe l'utilisation des concepts de hiérarchie sociale, de racisme, d'esclavage et du genre,

²³ Veuillez noter ici que le total de 759 est en dessous du grand total de 923 élèves. Ceci est causé d'une part parce que certains élèves n'ont pas eu le temps de compléter l'exercice et que d'autres ont volontairement sauté certaines questions. En accord avec notre certification éthique, les élèves avaient le droit de répondre ou non à toutes les questions.

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

Figure 7. Tableau des causes jugées comme étant les plus importantes par les élèves

comme causes possibles aux événements entourant le procès d'Angélique. Les causes associées à l'inculpation d'Angélique ne se limitent plus, pour eux, aux menaces de cette dernière contre sa propriétaire comme cela est souvent le cas chez les élèves de 4^e année. Il y a donc une certaine prise en considération chez les plus âgés du contexte historique lorsqu'il est question de réfléchir aux causes entourant des événements du passé.

C) Pertinence historique

La pertinence historique est en particulier observée à partir de la question 6 qui demande aux élèves de choisir les causes les plus importantes associées à l'accusation d'Angélique et d'expliquer leur choix. Les résultats obtenus sont présentés dans la figure 7 qui suit où le chiffre représente le pourcentage de réponses indiquant que cette cause est l'une des plus importantes.

Pour plusieurs élèves, la cause considérée comme ayant eu le plus d'importance sur la condamnation d'Angélique, peu importe l'âge des élèves, est celle associée aux menaces profanées par Angélique contre Mme de Francheville, sa propriétaire. Les élèves emploient comme critère de pertinence une relation de cause à effet directe : les menaces causent l'accusation. Deux phénomènes sont toutefois perceptibles dans les données. D'abord, on note que pour certains élèves, le critère de pertinence est davantage lié au contexte de l'époque. Par exemple, les concepts d'esclavage et de hiérarchie sociale deviennent de plus en plus importants selon l'année scolaire de l'élève, passant de

7 % en 4^e année à 18,4 % en 6^e année, à 34,8 % en secondaire 2 et à 45,7 % en secondaire 4. Cette situation est similaire lorsque les élèves évoquent la couleur de la peau des acteurs historiques comme étant une cause importante des accusations portées. Cette cause particulière est davantage employée par les élèves plus âgés où 27 % des élèves de secondaire 4 évoquent cette cause pour seulement 2,3 % des élèves de 4^e année. On observe ainsi que plus un élève avance dans son parcours scolaire, plus le contexte de l'époque est considéré comme un critère permettant d'établir la pertinence historique.

E) Perspective historique

La perspective historique prend deux formes dans les données. Elle s'observe soit lorsque les élèves identifient les différents points de vue des acteurs historiques ou bien lorsqu'ils tentent d'expliquer les événements à partir du contexte de l'époque. En ce qui concerne les points de vue, une majorité d'élèves les identifient et les emploient lorsqu'ils doivent répondre aux deux questions d'enquête à la toute fin du questionnaire. Ainsi, 34,7 % des élèves de 4^e année, 71,4 % des élèves de 6^e année, 42,4 % des élèves de secondaire 2 et 59,4 % des élèves de secondaire 4 soulignent les divergences d'opinions des différents acteurs impliqués dans le récit d'Angélique. Ceci nous conduit à penser qu'établir ce type de perspective historique est, de manière générale, assez accessible pour l'ensemble des élèves sondés et ce, peu importe leur âge. Ensuite, une plus faible proportion de

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

Figure 8. Élèves faisant preuve de perspective historique au niveau du contexte de l'époque avec ou sans présentisme

participants emploie les particularités du contexte social de l'époque pour expliquer l'enchaînement des événements entourant l'inculpation d'Angélique. Ce faisant, certains font davantage preuve de présentisme en associant au contexte du passé les mœurs d'aujourd'hui (fig. 8).

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

F) La dimension éthique

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

de l'absence de témoins oculaires, des lacunes du système de justice, du fait que les autorités ont employé la torture et par les nombreux témoignages contradictoires.

Néanmoins, les réponses obtenues abordent en surface la dimension éthique. Les élèves ne prennent pas position, mais ils expliquent plutôt pourquoi les événements sont injustes envers Angélique. C'est environ 10 % des élèves de tout âge confondu qui prennent une position éthique explicite dans laquelle ils détaillent leur opinion. De ces 10 %, les élèves de 4^e année se prononcent à 60 % contre la peine de mort, ceux de 6^e année à 40 % et un pourcentage similaire contre la torture. Ce ratio est le même chez les élèves de secondaire 2. En secondaire 4, c'est 52,4 % des élèves qui s'insurgent contre la torture et 40,5 % contre la peine de mort. Il est intéressant de noter que pour les élèves de 4^e année, le concept d'injustice est davantage relié à la peine de mort tandis que pour les élèves de secondaire 4, c'est la torture qui prévaut. Ainsi, les élèves plus jeunes tendent à focaliser davantage sur le résultat du procès, tandis que les plus âgés favorisent légèrement plus le processus.

Discussion et conclusion

Le développement d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la PH permet une réflexion sur la manière dont l'élève aborde le passé à différents moments de sa scolarité. Nous avons émis au départ l'hypothèse que la structure de l'enquête historique permettait d'observer dans le travail des élèves l'évolution des compétences proposées par Bugnard et celle des concepts de la PH selon Seixas. Nous présumons également que la progression observée serait de forme spiralaire

au sens où tous les élèves, peu importe leur âge, seraient capables d'employer les concepts de la PH, mais que le niveau de compétence atteint serait différent selon leur âge. Les données dégagées tendent à confirmer ces hypothèses, constat qui rejoint ceux de recherches antérieures²⁴.

Si nous associons les compétences de base de Bugnard avec une forme de pensée davantage conceptuelle, telle que mise en évidence par Cariou²⁵, on note que les élèves plus jeunes sont davantage intéressés par les actions directes des acteurs historiques. Cette situation tend à se modifier lorsque les élèves sont en 6^e année (11-12 ans) où l'on perçoit une transition entre la compréhension du passé à partir des actions des acteurs historiques et l'utilisation d'une pensée davantage conceptuelle afin d'interpréter les événements. La pensée conceptuelle serait, par conséquent, en formation bien avant l'école secondaire. Il est probable que la structure du programme d'histoire du Québec qui met l'accent sur une approche conceptuelle influence ce résultat. Il demeure néanmoins encourageant de constater que, même jeunes, les élèves sont en mesure d'aborder le passé à partir de concepts les aidant à nuancer et à préciser leur pensée.

Au niveau des compétences de transfert, on note que les élèves sont tous en mesure d'appréhender les textes et les images fournies dans le dossier documentaire. La manière dont ils préfèrent organiser les informations dégagées, quant à elle, se modifie selon l'année scolaire, les plus jeunes préférant le dessin tandis que les plus âgés privilégient la forme écrite. Ce constat ouvre une piste intéressante pour les enseignants du primaire qui pourraient favoriser davantage l'utilisation du dessin afin d'observer la réelle compréhension de leurs élèves. L'utilisation du dessin va également de pair avec la vision du passé davantage liée aux actions des acteurs, donc à une forme plus incarnée du passé. L'écrit est plus approprié pour développer le processus de conceptualisation des élèves plus âgés. Les élèves font également preuve de compétences à l'analyse lorsqu'ils réalisent les petites tâches de la PH formant les questions 3 à 7

de notre questionnaire. Par exemple, la très grande majorité des élèves parviennent à identifier au moins une cause expliquant les accusations portées contre Angélique. L'évolution perçue se situe ici dans la prise en compte du contexte historique chez les plus âgés, ainsi que leur utilisation explicite des sources afin d'appuyer leurs réponses.

Enfin, du côté des compétences de synthèse et d'évaluation, la différence entre les groupes d'âge porte davantage sur l'habileté à réinvestir les données dégagées dans l'étape de l'analyse lors de la rédaction des réponses aux questions d'enquête. Ce phénomène est également perceptible lorsqu'il est question de la dimension éthique où seulement 10 % des élèves ont réellement pris position sur la question et employé les sources pour étayer leurs réponses. Bien qu'il soit possible de noter un «saut» chez les élèves de secondaire 4, il n'en demeure pas moins que la grande majorité des élèves sondés ne semblent pas percevoir de lien entre les activités d'analyse et les réponses aux questions d'enquête. Ceci n'est pas sans nous rappeler les résultats d'une précédente étude sur l'utilisation du dossier documentaire²⁶ dans laquelle des difficultés de transfert similaires ont également été observées chez les élèves. Ceci nous fait croire que lorsque la structure de l'enquête est employée, il importe à l'enseignant de souligner l'importance du transfert entre ce qui se dégage des activités d'analyse et l'argumentaire soutenant la prise de position servant de réponse à la question de départ.

En guise de conclusion, le projet sur la progression des dimensions cognitives de la PH permet d'associer des données issues d'une étude empirique avec les modèles théoriques de référence. Les données nous permettent de mettre en évidence la dimension spiralaire de cette progression et sert de mise en garde contre une vision linéaire d'une telle progression où l'on réserverait aux élèves plus âgés l'utilisation de certains concepts de PH ou le développement de compétences jugées plus complexes, comme celles de synthèse et d'évaluation. C'est en mettant à distance une telle approche technocratique qu'un enseignement de l'histoire fondé sur un modèle de progression pourra véritablement avoir lieu.

²⁴ ASHBY Rosalyn, LEE Peter, «Progression in Historical Understanding...», pp. 199-222.

²⁵ CARIOU Didier, «La conceptualisation en histoire au Lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves», *Revue française de pédagogie* 147, 2004, pp. 57-67.

²⁶ DUQUETTE Catherine, LAUZON Marc-André, ST-GELAIS Sonia, «Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire: récit d'une recherche collaborative», *Revue Hybride* 1(1), 2017, pp. 71-89.

Les autrices

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

catherine_duquette@uqac.ca

ORCID : 0000-0002-4300-0292

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

nmonney@uqac.ca

ORCID : 0000-0002-0973-5412

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

adufour23@etu.uqac.ca

ORCID : 0009-0000-3564-1842

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

lpageau@uqac.ca

ORCID : 0009-0006-4070-3909

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

Sylvie.Fontaine@uqo.ca

ORCID : 0000-0003-0389-7290

Résumé

Une rapide recension des modèles de progression des apprentissages en classe d'histoire retrouvés dans la littérature scientifique tend à montrer que ces derniers s'intéressent surtout au développement de la compréhension épistémologique de l'élève. Devant l'absence d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la pensée historique (PH), notre équipe a mené une recherche de nature quantitative auprès de 918 élèves du Québec à la fin des différents cycles scolaires lors desquels l'histoire est enseignée (4^e année, 6^e année, secondaire 2 et secondaire 4). Le but du projet était de faire émerger les différences entre les groupes d'élèves afin de jeter les bases d'un modèle de progression. Pour ce faire, nous avons employé la méthode Delphi pour construire avec des spécialistes du terrain un questionnaire qui a pris la forme d'une enquête historique. Cet article reprendra les six concepts de second ordre proposés par Seixas afin d'illustrer, à partir des résultats de la recherche, la manière dont ils sont déployés par les élèves provenant des quatre groupes d'âge étudiés.

Mots-clés

Pensée historique, Six concepts de second ordre, Modèle de progression, Méthode Delphi, Apprentissage

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

Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir : entre recherche des causes et construction de problème

Abstract

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

Keywords

Inquiry, Didactic experimentation, Gap, Knowledge, Ignorance

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

HONORÉ Étienne, « Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir : entre recherche des causes et construction de problème », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 17-32.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.17

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

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



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

sous peine que ne puisse s'engager un effort de recherche et de réflexion. Ce déséquilibre, pour qu'il devienne productif, doit associer de manière dynamique des certitudes et des doutes³. Nous identifions cette relation, dans la perspective que de nouvelles connaissances s'établissent, comme celle d'une dialectique entre savoir et ignorance⁴ ou entre continuité et rupture. Nous proposons la lacune comme forme de ce hiatus entre une série de faits : un « vide », ce qu'on ne sait pas, encadré par des « bords », ce que nous savons.

Notre regard portera sur les stratégies de ces élèves pour progresser dans leur enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy selon qu'ils repéreront, construiront et/ou investiront des lacunes susceptibles de favoriser une problématisation et de développer leurs compétences critiques.

L'historiographie renouvelée du massacre de la Saint-Barthélemy : construire et explorer la lacune entre le mariage et le massacre

Le 18 août 1572, durant la période des guerres de religion en France, sont célébrées à Paris les noces de Henri III de Bourbon, roi de Navarre

(futur Henri IV) et de Marguerite de Valois, sœur du roi de France. Une semaine plus tard, le 24 août 1572, débute ce qui deviendra « le massacre de la Saint-Barthélemy » lors duquel environ 3 000 hommes, femmes et enfants de confession protestante périrent⁵. Dès le XVI^e siècle, acteurs engagés, mémorialistes et historiens ont réagi à la soudaineté et à l'étrangeté du subit déchaînement de violence. Les différentes versions qui se sont succédé jusqu'à nos jours⁶, trahissant parfois leurs intentions politiques ou morales, organisent les temporalités pour que se distinguent les ruptures et les continuités à même d'inscrire cette séquence historique dans une logique. Ainsi, d'aucuns y ont vu le résultat d'un complot, conçu par Charles IX et sa mère Catherine de Médicis, dont le mariage royal figurait la première étape d'un piège, d'autres une conjuration catholique internationale planifiée par le Pape et le roi d'Espagne contre la politique de concorde de Charles IX⁷. Certains ont perçu dans la tentative d'assassinat de l'Amiral de Coligny (22 août 1572), l'homme de guerre protestant dont Charles IX écoutait les conseils, la main

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

⁴ GINZBURG Carlo, « Preuves et possibilités », in *Le retour de Martin Guerre*, Tallandier, 2022, p. 15.

⁵ L'étude du massacre de la Saint-Barthélemy est abordée, dans le canton de Vaud, au collège dans la thématique de la « Réforme », mais elle ne s'envisage généralement que sous l'angle de l'édification des violences des guerres de religion.

⁶ DUBIEF Henri, « L'historiographie de la Saint-Barthélemy », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français* (1903-), JSTOR, 1974, pp. 351-365.

⁷ BOURGEON Jean-Louis, *Charles IX devant la Saint-Barthélemy*, Genève, Droz, 1995, p. 208.

d'une reine mère jalouse de cette emprise. Face à l'échec, sa capacité à convaincre le jeune roi d'un complot protestant aurait emporté Paris et la France dans le carnage. Ou encore les Guises qui, hostiles à Coligny et au rapprochement avec les Bourbons, auraient armé l'arquebuse dans l'espoir que les tensions s'exacerbent jusqu'à crevaisson définitive de l'abcès huguenot.

Dans son ouvrage, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État*⁸, l'historienne Arlette Jouanna réexamine les raisons et les modalités du drame en se focalisant sur l'incertitude qui a dû accompagner les acteurs politiques. Au-delà du résultat de son enquête, notre attention a porté sur la méthode employée pour légitimer la réouverture de ce dossier. Elle décide de prendre au sérieux le hiatus entre mariage et carnage pour établir ce qui, durant cette semaine, a pu faire basculer le royaume⁹. Pour que ce face-à-face se réalise à nouveaux frais, elle le débarrasse des continuités et des causalités qui, jusqu'alors, le reliaient dans un tout cohérent. Jouanna construit ainsi une lacune temporelle (que s'est-il passé du 18 au 24 août 1572?) qui, simultanément, devient une lacune explicative (dans quelle mesure ce qui s'est passé du 18 au 24 août 1572 permet-il d'expliquer les raisons et les modalités du massacre?).

L'enquête proposée aux élèves¹⁰ s'inscrit dans ce cadre historiographique : construire le degré d'incertitude qui, à partir du mariage, a préfiguré le massacre ; et épistémologique : construire et explorer la lacune temporelle et explicative. Le dispositif didactique expérimental de cette séquence d'enseignement se structure grâce à ces différentes dimensions et ses enjeux résident

dans la capacité des élèves à construire l'espace d'exploration qui justifie l'enquête de Jouanna, à développer des stratégies d'exploration de cet espace et à contextualiser cette semaine fatidique.

Un dispositif didactique organisé autour de différentes lacunes temporelles et explicatives

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

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

⁸ JOUANNA Arlette, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État (24 août 1572)*, Paris : Gallimard, 2017, p. 528.

⁹ JOUANNA Arlette, *La Saint-Barthélemy...*, p. 28.

¹⁰ L'ensemble de l'enquête intègre aussi un deuxième enjeu historiographique à partir de l'ouvrage de Jérémy Foa (FOA Jérémy, *Tous ceux qui tombent: Visages du massacre de la Saint-Barthélemy*, Paris, La Découverte, 2021, p. 360) dans lequel il interroge le passage de l'assassinat d'environ 50 chefs huguenots autorisé par Charles IX au massacre d'environ 3 000 protestants. Le déchaînement populaire a longtemps été la piste privilégiée, mais, en étudiant un corpus constitué d'actes notariés et de relevés policiers, Foa pointe la responsabilité de quelques miliciens bourgeois ultra-catholiques, qui ont pu tuer plus que de raison parce qu'ils savaient où habitaient ces réformés qu'ils avaient souvent arrêtés par le passé. Si le massacre n'a pas été prémédité, il a, en revanche, été préparé (FOA Jérémy, *Tous ceux qui tombent...*, p. 9).

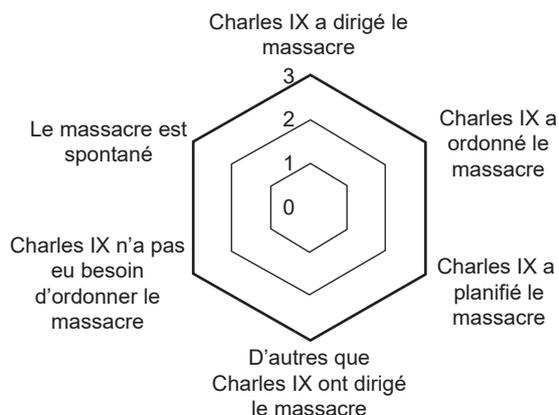


Figure 2. Radar utilisé pour encadrer l'enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy.

Ces outils de l'enquête sont remis aux élèves dans un document dit « d'accompagnement » [Annexe 1].
2) Deux sources¹¹, dont le choix s'inscrit dans la configuration historiographique¹² de la politique intérieure.

a) Le tableau « Le massacre de la Saint-Barthélemy » d'E. Dubois (date inconnue)¹³ [Annexe 2].

b) De courts extraits des mémoires de L. Geizkofler¹⁴ [Annexe 3]¹⁵.

c) L'écriture individuelle par chaque élève, à la fin de l'enquête, d'une histoire du processus de leur compréhension du massacre de la Saint-Barthélemy dans laquelle, pour soutenir leur propos, ils citent des traces de certaines des prises de

note réalisées au cours de l'étude des documents et des discussions collectives¹⁶.

Les documents et les activités sont proposés dans un certain ordre :

1) La découverte du sujet se réalise, après la présentation du « document d'accompagnement » par l'exercice de justification individuelle, à partir du TL, du choix d'un, de plusieurs ou d'aucun des synonymes proposés (45').

2) Une étude du tableau de Dubois avec comme tâche, à l'issue d'une réflexion en groupe, de se positionner sur le radar et de réviser, le cas échéant, le premier choix de synonyme¹⁷ (45'). À ce moment de l'étude, il s'agit de conforter le schéma explicatif attendu des élèves : une telle violence s'explique par une haine et une colère de longue date. Évoqué dans le TL, le complot protestant, dont Catherine de Médicis persuade son fils de l'existence, peut faire office d'élément déclencheur.

3) Une discussion collective de bilan se réalise à partir d'une sélection par l'enseignant de questions et d'hypothèses écrites par les élèves lors de la séance précédente¹⁸, puis des précisions sur certains lieux, personnages et actions du tableau sont fournies (45').

4) Une étude des extraits de mémoires de Geizkofler avec les mêmes modalités de travail que pour le tableau de Dubois (45').

Ces extraits ambitionnent de placer les élèves face à un problème pour que débute réellement leur enquête. Ils évoquent le mariage et ses festivités pour signaler les efforts de concorde et la situation plutôt pacifique, au moins avant le 22 août 1572, qui régnait à Paris. D'un point de vue didactique, il s'agit de mettre les élèves dans une situation dans laquelle ils pourraient construire la lacune temporelle et explicative qui structure l'énigme qu'investit Jouanna. La mention du mariage royal à Paris entre un protestant et une catholique à l'aube de la catastrophe aspire à créer une double rupture : la première à propos de l'objet d'étude

¹¹ Cinq témoignages relatifs au massacre et en particulier aux tueurs principaux sont aussi travaillés lors de la deuxième étape de l'enquête.

¹² PROST Antoine, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre: Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004, p. 304.

¹³ DUBOIS François, *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*, vers 1572-1584, Huile sur bois de noyer, 93,5 x 154,1 cm, don de la Municipalité de Lausanne, 1862, inv. 729, Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

¹⁴ GEIZKOFLER Luc, *Mémoires de Luc Geizkofler, Tyrolien (1550-1620): La nuit de la Saint-Barthélemy, les universités de Bologne, Paris, Dole et Padoue*, Genève, Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1892, p. 203.

¹⁵ À la suite, dans la même perspective, seront travaillés deux documents distribués conjointement : a) Une carte de Paris (1553) sur laquelle ont été ajoutés les principaux lieux d'exécution, le lieu de résidence des principaux tueurs, les prisons où les protestants ont été détenus (FOA Jeremy, « 24 août 1572: Un massacre de voisins », *L'Histoire*, 496, 2022, pp. 30-38) ; b) Une chronologie des événements du 18 août au 24 août 1572 à partir de Cornette (CORNETTE Joël, « Chronique de l'horreur », *L'Histoire* 496, p. 39) et Jouanna (JOUANNA Arlette, (2017), *La Saint-Barthélemy...*, p. 528).

¹⁶ Ce texte, nommé « récit réflexif », est évalué.

¹⁷ Aucune question particulière ne guide leur réflexion sur le document.

¹⁸ Elles ont principalement porté sur la fiabilité du tableau tenue compte de la confession protestante du peintre et sur la manière dont on distinguait protestants et catholiques.

Tableau 1. Échanges du Gr.a

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

du passé puisque la progression d'une haine des protestants aboutissant à « la Saint-Barthélemy » se brise avec cette union et la seconde dans le présent de l'étude de l'objet entre le schéma explicatif attendu des élèves des raisons du massacre et cette information inattendue. Cette double discontinuité devrait positionner le problème qui organisera l'enquête. Cependant, un des extraits mentionne que Charles IX n'aimait pas les protestants et, adossée au complot protestant (TL), cette information pourrait consolider le schéma explicatif qui met l'accent sur la dimension passionnelle des intentions. Ainsi, la lecture du témoignage par les élèves, selon les passages sur lesquels ils insisteront, pourra les faire basculer soit du côté de la confirmation de ce qu'ils comprennent déjà, la linéarité du processus ou de celui de la surprise d'une autre explication possible, la rupture soudaine d'un changement de positionnement vis-à-vis des protestants.

Le corpus de données que nous analysons se constitue d'un choix de transcriptions des échanges¹⁹ (45') de deux groupes d'élèves²⁰. Le premier (Gr.a) est composé de deux filles et d'un garçon et le second (Gr.b) de deux garçons. Ils se distinguent l'un de l'autre par le degré de leur investissement dans ce type d'activités et par leur réussite scolaire. Cette sélection de leurs interactions est guidée par la perspective de mettre en lumière l'incidence de leurs stratégies sur la dynamique de leur enquête selon deux axes principaux :

1. Du point de vue des pratiques historiennes, l'attention a porté sur la manipulation conjointe du TL et des sources. Nous cherchons à analyser les signes d'une réflexion sur l'articulation entre rupture et continuité pour que se construise une compréhension de la séquence historique propre au massacre de la Saint-Barthélemy.

2. Du point de vue didactique, nous nous concentrons sur les modalités de repérage, de construction et d'exploration de la lacune entre mariage et massacre pour que s'identifie un problème historique sur lequel enquêter.

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

Alors que l'enseignant attendait que les élèves organisent leurs échanges autour de la révélation surprenante du mariage entre Henri III et Marguerite de Valois, ce sont plutôt deux autres passages qui ont nourri leurs discussions. Le premier concerne l'affirmation de Geizkofler à propos de ce que pensait Charles IX d'Henri III :

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

Et le second, la distribution de pièces de monnaie commémoratives à l'issue des noces.

« Dans l'intervalle, on jeta des pièces de monnaie au peuple; elles portoient d'un côté: Henricus Bourbonius Rex Navarae, de l'autre: Margareta Valesia regina Navarae et ces mots Securitas pacis, constricta hoc discordia vinculo²¹. »

En mettant au même niveau épistémologique une information (le mariage) et une interprétation (Charles IX n'aime pas Henri de Navarre), l'élève trahit une lecture réaliste du document (tableau 1), selon laquelle le passé y figure, tel qu'il est raconté (Cariou, 2016, p. 64). Cependant, il-elle construit aussi un levier pour dénaturer l'autorisation royale de l'union et s'engage dans une remise en

¹⁹ Enregistrements audios.

²⁰ Ces élèves ont déjà réalisé deux enquêtes selon le même dispositif (une sur la révolution agricole du néolithique et une sur la chute de l'Empire romain d'Occident).

²¹ « Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discordie ».

Tableau 2. Échanges du Gr.a

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

Tableau 3. Échanges du Gr.a

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

question de l'enchaînement des faits, tels que le schéma explicatif d'une progression de l'animosité pouvait le prescrire.

Dans ce prolongement, la simple mention de l'état d'esprit du roi, rapportée au sens à donner au mariage, devient insuffisante. La lacune épistémique est repérée et identifiée comme un obstacle à l'établissement d'une cohérence générale (tour de parole – tdp – 315). Cette manifestation de l'insuffisance du témoignage indique un questionnement, non pas du propos de Geizkofler, mais de la logique temporelle et causale. Si l'oralité de la prise de données ne permet pas de savoir exactement ce que pointait l'élève (tdp 317), la progression de l'enquête se perçoit néanmoins avec la proposition d'une question qui engagerait vers la construction d'une lacune, cette fois-ci explicative : que s'est-il passé entre le moment où Charles IX s'est mis à ne pas aimer les protestants et le début du massacre? (tableau 2)

À partir de la date qui précède le point de vue de Geizkofler («*Le troisième jour* [20 août 1572], le

cardinal de Bourbon donna une superbe fête aux invités»), le groupe poursuit sa réflexion en tentant de préciser l'amplitude de l'intervalle à prendre en compte (du 18 au 24 août 1572 ou du 20 au 24 août 1572) relativement au mariage, mais aussi à la révélation du complot mentionnée dans le TL. Cet investissement dans la datation d'une cause du massacre, même si elle relève d'un registre affectif et non politique, inscrit la réflexion des élèves dans la lacune temporelle définie par Jouanna.

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

Tableau 4. Échanges du Gr.a

433	P	C'est une stratégie de Charles pour que le peuple, parce qu'il jette ça au peuple, pt'être que c'est une stratégie de Charles pour le peuple pense que c'est bon, sécurisé, ils sont sécurisés [inaudible]
436	Q	C'est super pas con de planifier tout ça parce que, du coup ils sont ultra en confiance, ils sont tous à Paris
458	S	P'têtre qu'il y pensait vraiment quand y ont écrit les pièces et que son avis il a changé après le mariage
459	Q	Ben c'est ça, soit il a changé avant, soit il a changé après le mariage. C'est la question
460	P	C'est ça la grande question en fait. Pour savoir si c'est planifié ou pas

et se singularisent (tdp 630). D'un autre, le manque d'informations oblige les élèves à multiplier les propositions sans réellement pouvoir trancher entre elles (tdp 616 et 628). D'un point de vue didactique, la construction de lacunes temporelles dynamise leurs échanges en favorisant la sélection et l'organisation des différentes informations relevées dans leur documentation, mais, leur potentiel heuristique n'est pas réellement pris en charge. L'exploration du « vide » entre les dates ne se développe pas parce que neutralisée par la recherche d'une causalité linéaire qui relierait entre eux les « bords » repérés. En d'autres termes, ces lacunes ne deviennent pas explicatives et les faits ne sont pas mis en tension, parce qu'elles restent des intervalles qui prennent simplement acte de ce qui les sépare. Ce processus se retrouve lors d'un échange à propos du passage sur les pièces de monnaie du témoignage de Geizkofler. La question posée (tdp 460) fait dépendre les causes du massacre de la date du changement, durant la période du 18 au 24 août 1572, du revirement de Charles IX (tdp 459). Si cette rupture se situe à l'intérieur de la lacune temporelle telle que construite ici, à nouveau le positionnement des élèves ne dépend que d'une réponse à la question posée sur un seul des deux « bords » et éloigne ainsi de la construction d'un problème. L'alternative proposée (tdp 458-460) indique aussi qu'à ce moment de l'enquête, les élèves privilégient l'opposition des polarités du radar plutôt que leur mise en tension (tableau 4).

À partir de ces exemples, nous relevons que la confrontation des informations sélectionnées par les élèves leur permet de progresser parce que des écarts temporels existent entre et dans les documents

à disposition. Pour ce faire, ils créent différentes lacunes en déterminant des « bords » – la révélation du complot, le mariage ou le début du changement d'attitude de Charles IX et le massacre – qui soutiennent des possibles explicatifs susceptibles d'orienter leurs interrogations. Cependant, considérées uniquement comme des intervalles, la qualité de ces lacunes limite la dynamique de recherche, parce que l'espace intermédiaire qui les constitue ne s'interroge pas en tant que tel. La poursuite de l'enquête semble dépendre uniquement d'une information qui validerait une des chaînes causales envisagées. En revanche, prendre en compte l'ensemble des constituants de la lacune imposerait de les travailler conjointement pour construire le sens historique de chacun. En d'autres termes, que la compréhension des raisons du massacre se construise du peu de temps qui le sépare des diverses informations repérées et que, réciproquement, l'interprétation de ces dernières dépende de leur proximité temporelle avec la violence du 24 août 1572.

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

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

Ces échanges (tableau 5) signalent un déplacement de la réflexion à partir de l'expression de la dualité (paix-discorde) de la situation incarnée dans le message gravé sur les pièces de monnaie (tdp 128). Plutôt que d'estimer qu'il y a là une contradiction ou la marque d'un complot, ces élèves exploitent plusieurs caractéristiques de la

Tableau 5. Échanges du Gr.b

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

Tableau 6. Échanges du Gr.a

493	P	En gros, moi j'ai l'impression, tu vois le texte lacunaire, j'ai vraiment l'impression que c'est directement après qu'il ait donné les avantages, que la mère elle est, euh... pas contente et que du coup elle le persuade d'un complot. En 1570. Et donc, c'est avant le mariage. Il est écrit, comme c'est écrit.
494	S	C'est tout écrit de manière très condensée.
495	K	En mode 1550 accorde des droits, mère persuade massacre. Y a pas, y a pas de, tu vois ce que je veux dire? c'est écrit dans le...
496	S	Oui, mais ça passe tout de suite de 1570.
497	P	Y a le « alors », « alors ».
499	S	Oui, mais, ça passe tout de suite de 1570 à 1572.
500	S	Parce que si tu lis ça, si tu lis et on suit ta logique on pourrait très bien croire que c'est en 1570 qu'il y a eu le massacre. La manière dont c'est écrit si on te le dit pas.
502	S	Donc c'est juste que c'est un manuel d'histoire où c'est un espèce de résumé, euh... super condensé.

période du 18 au 24 août 1572 pour en signifier l'incertitude. Dès lors, une tension se construit entre le mariage et le massacre (tdp 129) par la prise au sérieux du rôle de l'un et l'atténuation de l'évidence de l'autre. La lacune construite devient explicative dans le sens où la durée qui la constitue est susceptible de problématiser simultanément les liens entre les données historiques à disposition et ceux entre ces dernières et le schéma explicatif d'une haine qui a progressivement conduit à une explosion de violence. Cette ouverture du champ des possibles révèle que la lecture du témoignage était précédemment orientée par l'idée d'une détérioration graduelle des relations entre catholiques et protestants. C'est, paradoxalement, une lecture

réaliste (tdp 128) qui offre un point de vue différent sur la situation à Paris à ce moment précis et délivre les élèves d'une lecture strictement idéologique. Dès lors, les questions posées deviennent réellement programmatiques (tdp 129). Ce décentrement s'est effectué, à partir de l'interprétation du texte de Geizkofler, par un désengagement du mariage de la ligne causale de la nécessaire préméditation du massacre. Le face-à-face des deux « bords » de cette lacune a permis de problématiser la semaine fatidique en créant un écart entre désir de paix et violence. En désarticulant mariage et massacre, une enquête scolaire se légitime et une perspective de recherche s'enclenche par l'identification d'une nouvelle ignorance (tdp 194).

La concurrence entre rhétorique²² et épistémologie : repérer des lacunes ou renoncer à des ruptures

La dynamique de l'enquête que nous venons d'évoquer s'appuie sur la pratique critique, même implicite, par les élèves des modalités de leur construction des connaissances. Dans un mouvement similaire, une partie de la documentation sera soumise au même traitement sans que ses effets se révèlent aussi productifs.

La trame du récit du TL, dans laquelle l'adverbe relie directement un contexte à l'enchaînement dont le massacre est l'aboutissement interroge (tdp 493 et 498). La difficulté qu'engendre ce rapport entre 1570 et 1572 se déjoue de deux manières : la première par la nécessité d'un intervalle, dont la structure de la phrase ne rend pas compte (tdp 499), entre l'Édit et le massacre (tdp 500) ; la deuxième, par le recours à la nature et à la fonction du texte pour estimer ses insuffisances (tdp 502). En somme, une critique interne et une critique externe peuvent se comprendre dans les termes de Veyne et de Ginzburg : débusquer « *des lacunes mal ravaudées* »²³ pour aller « *sous la surface rhétoriquement lisse du récit* »²⁴ (tableau 6).

En revanche, la reconnaissance par les élèves des effets cognitifs des ellipses a aussi empêché qu'ils suivent certaines pistes prometteuses. En associant les informations identifiées lors de l'étude du tableau de Dubois, dans lequel l'assassinat de Coligny est raconté, et le témoignage de Geizkofler, l'élève se rend compte de la proximité temporelle entre un sentiment de sécurité et le début du massacre (tdp 178). Cette observation aurait pu mener à la prise en charge de ce contraste. Cependant, son ou sa camarade déplace la perspective en disqualifiant la proposition au principe d'une dramaturgie exacerbée (tdp 179). Ce jugement littéraire interrompt ici la possibilité d'une réflexion historienne sur les raisons du changement de conjoncture (tableau 7).

Dans ces échanges, un rapport critique au témoignage commence à se développer à partir des

indices de la rétrodiction opérée par Geizkofler (tdp 240). Cette analyse épistémologique découple le témoin présent à Paris du mémorialiste écrivant plus tard et ailleurs. L'interrogation sur les moyens d'accès aux informations de l'auteur renforce la différence entre la description des festivités du mariage et le jugement *a posteriori* qu'il propose (tdp 241). Cependant, ce raisonnement sera recouvert par celui qui identifie ces mêmes indices selon qu'ils témoignent des effets littéraires attendus de la construction du récit (tdp 242) et influence la détermination du rôle de Charles IX (tdp 244). « *La surface rhétoriquement lisse du récit* » n'a, cette fois-ci, pas été percée (tableau 8).

Ce constat se comprend à partir de la concurrence entre deux notions issues de différents cadres disciplinaires : le *flash-back* et la rétrodiction. D'un point de vue scolaire, l'étude de la première encouragée par son programme²⁵ officiel trouve souvent sa place dans les cours de français ; la seconde a été explicitée à cette classe à l'occasion d'une enquête, l'année précédente, sur la « chute de l'Empire romain d'Occident ». Lors de l'analyse d'une carte sur le début du IV^e siècle indiquant la séparation de l'Empire de 395, nombre d'élèves avaient en effet estimé que cette division était la cause directe, quatre-vingt-un ans plus tard, de ladite chute. Pour spécifier la pratique qui a présidé à leur conclusion, les notions de rétrodiction et d'illusion rétrospective²⁶ ont été définies et d'aucunes ont mentionnées dans leur « récit réflexif ». Ainsi, nous nous interrogeons sur l'absence de leur exploitation lors de l'analyse du témoignage de Geizkofler. Nous formulons deux hypothèses :

- La convocation de ces notions a privilégié la pratique épistémologique de production de connaissances des élèves et non celle des témoins du passé.
- La prégnance de l'enseignement du français dont le *curriculum* contient de nombreuses notions propres à signifier les modalités et les intentions de la construction des textes étudiés.

²² Cette notion est ici comprise dans son sens de procédé littéraire (Prost, 2010, p. 241).

²³ VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire...*, p. 22.

²⁴ GINZBURG Carlo, *Rapports de force : Histoire, rhétorique, preuve*, Paris, Gallimard, 2003, p. 128.

²⁵ « Acquérir des notions de narratologie, de stylistique et de rhétorique », Plan d'études cadre de l'école de maturité, https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf (consulté le 15.09.2023).

²⁶ CHARTIER Roger, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 2000, pp. 15-16.

Tableau 7. Échanges du Gr.a

178	P	... le 20 août. Regardez, le 20 août. Le massacre se déroule du 24 au 30 août. Et là, l'amiral de Coligny il est à Paris en pleine sécurité, en pleine sécurité. Vraiment. 4 jours après il va se faire assassiner.
179	S	On dirait que t'es en train de raconter une histoire, c'est, c'est le summum, c'est l'apogée.

Tableau 8. Échanges du Gr.b

237	K	On est d'accord. Et on nous dit. «le roi de France voyait d'un mauvais œil», il les voyait déjà d'un mauvais œil avant le massacre.
238	C	Oui, mais il a écrit ça après les massacre.
239	K	Ça renforce, ça renforce l'idée d'«ordonner».
240	C	Oui, mais il a écrit ça après le massacre, donc on peut pas savoir si réellement à ce moment-là il les voyait d'un mauvais œil, c'est juste lui qui dit ça parce qu'il sait qu'il y a eu le massacre.
241	K	Oui, mais si on part du principe que, si personne à ce moment ne savait pourquoi lui il saurait? pourquoi celui qui a écrit ça il saurait?
242	C	Il a écrit ça pour l'effet dramatique, parce qu'il a le massacre qui se passe après, et c'est pour ça qu'il dit. Quand t'as un événement qui s'est passé...
243	K	... Ouais, ouais, je vois ce que tu veux dire.
244	C	Quand tu as un flash-back, le flash-back tu vas l'écrire de la même manière que si t'écrivais... Mais après moi j'ai quand même dit qu'il y avait plus de chance qu'il l'ait ordonné. A cause de ça.

Ces suppositions pointent l'intérêt potentiel de développer un apprentissage, indexé à un vocabulaire, propre aux sciences humaines et sociales, de la qualification des pratiques de production d'explications des élèves, mais aussi de celles des discours et des récits du ou sur le passé avec lesquels ils travaillent.

Conclusion

Le travail sur et avec une documentation lacunaire, à l'intérieur du cadre du dispositif d'enseignement expérimental proposé, a autorisé le développement d'un espace d'initiative propre à favoriser l'investigation. Un certain nombre d'hypothèses explicatives et de questions ont pu être formulées sans devoir adjoindre au document des incitations à chercher ce qu'il fallait trouver. La dialectique

entre savoir et ignorance ainsi que celle entre rupture et continuité, initiée par des discontinuités temporelles ou explicatives, ont souvent permis aux élèves de s'engager de manière autonome dans une exploration, dans un cas, autour de l'enchaînement des faits et des raisons, et dans l'autre, autour de la situation qui a provoqué l'émergence du massacre. Dans un même mouvement, le repérage des lacunes dans et entre les documents a soutenu l'exposition de leurs limites et incité les élèves à critiquer leur portée explicative.

Cette liberté encadrée permet de repérer, plutôt que des règles d'application, des pratiques d'enquête qui s'élaborent au fil des résistances entre idées et documents. Ainsi, la différence de traitement de la période du 18 au 24 août 1572, par les deux groupes, nous permet de distinguer deux modalités d'exploitation du témoignage à disposition. Dans le premier cas, la focalisation

sur les affects de Charles IX indique que le Gr.a est resté dans un schéma explicatif qui démontre la violence par la haine. Ce regard idéologique l'a amené à une lecture strictement réaliste du jugement de Geizkofler et à n'envisager les lacunes temporelles qu'il identifiait que sous l'angle de la datation de la cause du massacre. Autant la durée que l'effet n'ont pas été discutés et seul un « bord » a recueilli leurs réflexions. Dans le second cas, un désengagement de cette même lecture idéologique a autorisé la prise au sérieux du passage relatif aux pièces commémoratives et la prise en charge de l'ensemble de la lacune proposée par Jouanna (ses « bords » et son « vide »). Une nouvelle interprétation de leurs relations et de leur sens réciproques a participé à la problématisation de la séquence historique en jeu. Cette relativisation de leur compréhension première pour rendre possible une autre approche correspond au double mouvement de l'enquête sur le passé et de l'enquête sur l'enquête

Pour terminer, nous revenons à la lacune entre mariage et massacre qui a déterminé le choix et l'ordre des sources proposées au début de cette séquence et qui n'a que peu occupé les élèves, accaparés qu'ils étaient par la compréhension des sources et la construction d'une trame causale. Le choix de proposer un TL dans lequel figure la possibilité d'un complot et de laisser dans le témoignage l'interprétation relative à Charles IX a certainement orienté leur réflexion. Dans une perspective contre-factuelle²⁷, nous pourrions imaginer l'absence de ces informations au bénéfice que les tensions, dans le TL, entre l'Édit de 1570 et le massacre ou entre le mariage et le massacre à partir du témoignage soient plus rapidement visibles et problématisables. Cependant, les difficultés auxquelles les élèves ont eu à faire face à cause de ces données semblent néanmoins pertinentes dans la perspective de discuter des résistances qu'impose la documentation à travailler au fil d'une enquête historique en classe.

²⁷ CARIU Didier, *Le document et l'indice: Apprendre l'histoire de l'école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022, pp. 261-262.

Annexe 1

«Les guerres de Religion

De 1559 à 1593, la France, partagée entre catholiques et protestants, traversa une véritable guerre civile. Une partie de la population et de la noblesse s'était ralliée à la cause protestante. La coexistence entre les deux religions s'avéra impossible. Face au parti protestant (dirigé par Henri de Navarre, par le duc de Coligny et par le prince de Condé), le parti catholique s'était constitué en «Sainte Ligue», dirigée par le duc de Guise. Au-delà des affrontements religieux, les

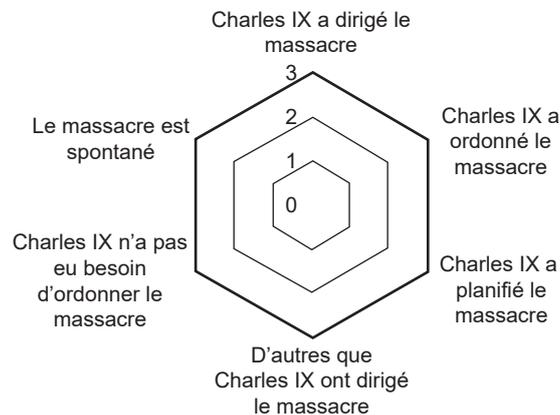
grands seigneurs des deux partis espéraient mettre la monarchie sous tutelle²⁸. En 1570, Charles IX accorda des avantages importants aux protestants. Sa mère, Catherine de Médicis, le persuada alors de l'existence d'un complot des protestants et Charles IX²⁹..... le massacre [des protestants] de la Saint-Barthélemy [du 24 au 30 août 1572].»

LE CALLENNEC Sophie, *Enseigner l'histoire au cycle 3*, Hatier, 2006

²⁸ État d'étroite dépendance par rapport à quelqu'un. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tutelle/80318>

²⁹ Roi de France (1550-1574). Règne de 1560 à 1574.

	Termes	Définitions	Questions	Hypothèses
A	Commander	Conduire (une entreprise, une opération, des affaires) comme maître ou chef responsable. Dicter la conduite de quelqu'un, diriger son activité en vertu de l'autorité que l'on détient ou que l'on s'arroe.	QA) Charles IX a-t-il lui-même dirigé le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy?	HA1) Je fais l'hypothèse que Charles IX a lui-même dirigé le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy. HA2) Je fais l'hypothèse que Charles IX a laissé d'autres que lui diriger le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy.
B	Ordonner	Donner un ordre, enjoindre (à quelqu'un de faire quelque chose).	QB) Charles IX a-t-il donné l'ordre que se réalise le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy?	HB1) Je fais l'hypothèse que Charles IX a donné l'ordre que se réalise le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy. HB2) Je fais l'hypothèse que Charles IX n'a pas eu besoin de donner l'ordre que se réalise le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy.
C	Organiser	Préparer [...] selon un plan précis, en vue d'un résultat déterminé. Préparer (une action, une suite d'actions) pour qu'elle se déroule dans les conditions les meilleures, les plus efficaces.	QC) Charles IX a-t-il planifié le massacre de la Saint-Barthélemy?	HC1) Je fais l'hypothèse que Charles IX a planifié le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy. HC2) Je fais l'hypothèse que le massacre qui a débuté le jour de la Saint-Barthélemy est spontané.



Dates	Charles IX a dirigé (HA1)	D'autres que Charles IX ont dirigé (HA2)	Charles IX a donné l'ordre (HB1)	Charles IX n'a pas eu besoin de donner l'ordre (HB2)	Charles IX a planifié (HC1)	Le massacre est spontané (HC2)

Annexe 2 :

«Le 4³⁰ août 1572, les noces commencèrent. Le roi³¹ de Navarre³² [Henri III de Bourbon] refusant d'entrer dans la cathédrale des prêtres, on éleva devant cet édifice une grande estrade³³, décoré de superbes tapisseries. Sur cette estrade, le roi de France présenta au roi sa fiancée [Marguerite de Valois sœur de Charles IX). [...] Comme on pensait que la bénédiction seroit donnée le matin de bonne heure, le peuple s'étoit porté en foule à la cathédrale [...] Mais le mariage ne fut béni qu'à 6 heures du soir par le cardinal³⁴ de Bourbon [...] Puis le roi de France entra dans la cathédrale et entendit la messe avec sa sœur Marguerite [...], ses sœurs, les ducs de Guise, d'Aumale et de Nevers, un grand nombre d'autres princes françois [français] et de seigneurs très richement costumés. Le roi de Navarre, ses cousins, les deux princes de Condé [...], l'amiral [de Coligny], des comtes et des seigneurs, tous non papistes³⁵, restèrent hors de l'église et se promenèrent jusqu'à la sortie de la mariée royale. Dans l'intervalle, on jeta des pièces de monnaie au peuple; elles portoient d'un côté: *Henricus Bourbonius Rex Navarrae* [Henri de Bourbon roi de Navarre], de l'autre: *Margareta*

Valesia regina Navarrae [Marguerite de Valois reine de Navarre] et ces mots *Securitas pacis, constricta hoc discordia vinculo*³⁶.

Tous les invités se rendirent au Palais où le festin étoit préparé. Mais auparavant on vit le beau spectacle de chars de triomphe à la mode romaine antique. [...]

Le soir [du 19 août 1572], le frère puiné³⁷ du roi, d'Anjou, offrit un grand banquet au roi de Navarre, à la mariée et aux seigneurs et dames. [...]

Le troisième jour [20 août 1572], le cardinal de Bourbon donna une superbe fête aux invités. [...] Personne à ce moment ne se fut douté que le roi de France voyait d'un mauvais œil le roi de Navarre et les autres huguenots³⁸. Il sembloit être dans les meilleures dispositions à leur égard, surtout pour l'amiral [de Coligny] et les chefs huguenots qui séjournoient depuis assez longtemps à Paris en pleine sécurité.»

GEIZKOFLER Luc³⁹ [1550-1620],
Mémoires de Luc Geizkofler, tyrolien
(1550-1620), Genève: Fick, 1892.

³⁰ En fait il s'agit du 18 août 1572. C'est le calendrier julien, basé sur les cycles lunaires, qui est utilisé à cette époque et non le calendrier grégorien.

³¹ Protestant.

³² Royaume indépendant situé au sud du royaume de France.

³³ Plate-forme (généralement en menuiserie) élevée dans un édifice ou en plein air, sur laquelle prennent place des personnages importants ou sur laquelle se déroule un spectacle, une cérémonie, un acte solennel de la vie sociale.

³⁴ Dignitaire ecclésiastique vêtu de pourpre et chargé [...] d'élire et d'assister le pape dans le gouvernement des affaires de l'Église.

³⁵ Protestants.

³⁶ «Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discorde».

³⁷ Qui est né après un frère ou une sœur.

³⁸ Protestants.

³⁹ Étudiant à Paris, il assiste au massacre de la Saint-Barthélemy. Ouvert au protestantisme, il ne le deviendra formellement que plus tard.

L'auteur

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

etienne.honore@hepl.ch

Résumé

Ce texte rend compte d'un aspect d'un dispositif expérimental d'enseignement-apprentissage qui vise à identifier et à caractériser les conditions pour que se déploie, en classe d'histoire, une dynamique

de réflexion indexée à l'épistémologie de la discipline. Dans cette perspective, nous modélisons l'articulation entre savoir et ignorance, susceptible de guider une enquête scolaire, pour observer la capacité des élèves à problématiser. Les cas analysés permettent de repérer différentes stratégies relatives aux relations entre ce qui est su et ce qui est à savoir pour qu'un problème historique se construise ou s'esquive.

Mots-clés

Enquête, Expérimentation didactique, Lacune, Savoir, Ignorance

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

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

Abstract

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

Keywords

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

Contexte de la recherche

Depuis 2010 et l'adoption du Plan d'études romand (PER) en Suisse romande, l'enseignement de l'histoire préconise, au travers d'une démarche d'enquête spécifique, de développer la pensée historique chez les élèves. Dans ce cadre, il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner le passé et à analyser de manière critique des problématiques historiques. On assiste ainsi à un changement de paradigme d'une histoire enseignée sous la forme d'un récit univoque à une histoire enseignée intégrant une pluralité (multiperspectivité) des interprétations historiques relatives au passé national. En cela, le PER « s'appuie sur une conception largement partagée au sein de la communauté des chercheurs en didactique de l'histoire »¹.

Il importe, selon nous, que les futures enseignantes² notamment au primaire, qui n'ont pas été confrontées à ce nouveau Plan d'études dans leur propre scolarité, soient formées pour développer la pensée historique de leurs élèves au travers d'une démarche d'enquête où ces derniers questionneront le passé à la manière des historiens. Avant d'y parvenir, il paraît important de connaître les représentations de l'enseignement de l'histoire de ces futures enseignantes afin d'identifier, dans ces représentations, ce qui faciliterait ou interférerait avec une formation visant au développement d'une pensée historique chez les élèves. En se

KAUFMANN Lyonel, « Représentations de l'histoire et pensée historique chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 33-45.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01.33

¹ FINK Nadine, PANAGIOTOUNAKOS Alexia, « Enseigner l'histoire à l'école primaire genevoise. Étude de cas dans le contexte de l'introduction du nouveau Plan d'études romand », in ETHIER Marc-André, MOTTET Éric (éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques*, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2016, pp. 85-99.

² Dans la mesure où, très majoritairement, ces futurs enseignants sont des enseignantes, le féminin sera utilisé comme terme générique à leur propos.

basant sur leurs représentations, il s'agirait aussi d'encourager le développement d'une conscience historique réfléchie et (auto)réflexive de ces futures enseignantes³.

Par ailleurs, Reuter constate une stabilité de la « conscience disciplinaire » du corps enseignant, malgré les changements curriculaires⁴. Il en résulte un décalage entre curriculum formel et curriculum réel, à savoir que les exigences des prescrits officiels et des enjeux épistémologiques inhérents à l'enseignement de l'histoire ne se reportent que peu sur les pratiques d'enseignement adoptées⁵. Nous faisons l'hypothèse que les représentations de ces futures enseignantes ne sont pas sans rapport avec une telle stabilité et que, sans les faire évoluer, les attentes curriculaires du PER ne seront pas mises en œuvre.

In fine, le rapport à la discipline scolaire peut être conçu comme une représentation sociale⁶ qui, au-delà de l'expérience professionnelle *in situ*, est d'abord le fait de l'identité individuelle des enseignantes.

Dans ce travail, nous nous référons à la définition de Moisan à propos du concept de représentation sociale :

« Les représentations sociales forment un mode de connaissance constitué de théories naïves, construites à la fois de sens commun et de savoirs scientifiques, qui servent à interpréter le monde, les objets et les sujets qui le constituent. [...] La pensée exprimée par les représentations sociales des individus se rattache toujours à un savoir préexistant, à un système de représentation déjà là, qui facilite l'intégration de nouveaux savoirs ou l'empêche. »⁷

³ HEUER Christian, KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, WALDIS Monika, « GeDiKo - Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen », *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18(1), 2019, pp. 97-111.

⁴ REUTER Yves, « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM* 32, 2003, pp. 18-22.

⁵ BARTON Keith C., LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

⁶ ABRIC Jean-Claude (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

⁷ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens et enseignants : Quelques pistes pour éviter le dialogue de sourds », *Enseñanza de las ciencias sociales* 11, 2012, p. 44. Moisan s'appuie elle-même sur JODELET Denise, *Les représentations sociales* (7^e édition), Paris, PUF, 2003.

Par ailleurs, concernant la conscience historique des individus, Rösen (2004) propose une taxonomie divisée en quatre niveaux de progression (traditionnel, exemplaire, critique et génétique)⁸. Ces niveaux s'organisent en fonction d'une complexité croissante sous plusieurs aspects. Pour Rösen, les étapes de l'évolution humaine peuvent également être décrites en termes de capacités croissantes à assimiler la complexité. Les deux derniers niveaux exigent, pour le type critique, une qualification de l'expérience temporelle fondée sur la distinction entre « mon propre temps » et « le temps des autres » et le type génétique va encore plus loin où « mon propre temps » devient dynamique, changeant ou en cours de changement, comme l'est aussi celui « des autres ». Seule la pensée génétique ouvre le terrain temporel à un pluralisme de points de vue⁹ et permettra la pluralité (multiperspectivité) des interprétations historiques attendue par le PER. Dans les études consacrées à l'enseignement de l'histoire, la conscience historique est alors traduite comme un ensemble de compétences permettant aux individus de comprendre le passé dans ses propres termes. Cet ensemble de compétences doit être développé dans l'enseignement de l'histoire par le biais de la pensée et du raisonnement historiques¹⁰. À partir des travaux de Rösen, plusieurs modèles de positionnement à l'égard de l'histoire ou de l'enseignement de l'histoire sont ensuite élaborés. Nous citons notamment les travaux de Peter Seixas et du *Center for the Study of Historical Consciousness* à Vancouver, dont la publication de *Theorizing historical consciousness* (2004)¹¹ fait le lien entre, d'une part, le discours allemand sur la conscience historique représenté par Rösen et, d'autre part, la recherche empirique de chercheurs britanniques, américains et canadiens sur l'utilisation pratique et l'opérationnalisation du terme

⁸ RÖSEN Jörn, « Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development », in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 63-85.

⁹ RÖSEN Jörn, « Historical Consciousness... », pp. 79-80.

¹⁰ GREVER Maria, ADRIANSEN Robbert-Jan, « Historical Consciousness: The Enigma of Different Paradigms », *Journal of Curriculum Studies* 51(6), 2019, pp. 814-830, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.

¹¹ SEIXAS Peter, « Introduction », in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, pp. 3-24.

de conscience historique¹². En 2016, Peter Seixas élabore un modèle circulaire qui, à partir d'un schéma élaboré par Megill partant de Rüsen, propose deux composantes, l'une liée à la discipline scientifique histoire et l'autre aux croyances mémorielles, à l'intersection desquelles s'ajoute un « pont scolaire » permettant aux enseignants d'aborder et de soumettre les cultures mémorielles des élèves ou les mémoires communautaires à un examen historique critique¹³.

Plus récemment, Riedweg et Gautschi ont élaboré un modèle qui comprend quatre types de positionnement à l'égard de l'histoire scolaire : l'histoire comme leçon pour le présent et le futur, comme compétence scientifique critique, comme récit réaliste du passé ou comme socialisation identitaire¹⁴. Ce modèle, précisé ensuite par Fink et Gautschi¹⁵, a permis à notre équipe de recherche en didactique de l'histoire (HEP Vaud) de définir les contours d'un modèle des positionnements des enseignantes à l'égard de l'histoire scolaire (voir point 6).

Parmi les objectifs de l'analyse de notre corpus, il s'agit d'être en mesure de tester la pertinence de ce modèle pour documenter les représentations sociales spécifiques de nos répondantes, puis de les mettre au travail dans le cadre de la formation initiale.

En effet, dans la perspective de la formation initiale à l'enseignement primaire, nous posons la même hypothèse que Moisan à savoir que :

« Le dialogue entre didacticiens et enseignants de l'histoire passe par le prisme des représentations sociales des enseignants et achoppe de ce fait sur quelques piliers de ces représentations ».

¹² SEIXAS Peter, « Translation and its Discontent: Key Concepts in English and German History Education », *Journal of Curriculum Studies* 48(4), 2016, pp. 427-439.

¹³ SEIXAS Peter, « A History/Memory Matrix for History Education », *Public History Weekly* 4, 2016. DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370. MEGILL Allan, « Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry », *History and Theory* 31(1), 1994, p. 49.

¹⁴ RIEDWEG Nicole, GAUTSCHI Peter, « Der Einfluss geschichtsspezifischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes », in FINK Nadine, FURRER Markus, GAUTSCHI Peter (eds.), *The Teaching of the History of One's Own Country. International Experiences in a Comparative Perspective*, Frankfurt, Wochenschau Verlag, 2020, pp. 170-183.

¹⁵ FINK Nadine, GAUTSCHI Peter, *Modèle des positionnements à l'égard de l'histoire scolaire*, Non publié.

Il s'agit alors d'opérer une négociation « entre les savoirs savants et les savoirs de la pensée sociale, afin que naisse une nouvelle compréhension de l'objet »¹⁶.

Population

La population de notre recherche est constituée d'étudiantes de Bachelor primaire dont le profil les destine à enseigner au cycle 2, c'est-à-dire de la 5^e à la 8^e année (élèves de 8 à 12 ans). Au premier semestre de leur formation et à la première séance du séminaire d'histoire, elles ont répondu à un questionnaire en ligne¹⁷.

Quatre cohortes d'étudiantes ont ainsi été interrogées (2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022) en recourant à la solution open source proposée par Framiform (<https://framaforms.org>). Les réponses étaient anonymement récoltées. Au total, les réponses de 441 participantes ont été validées. Le taux de réponse n'a pas été précisément calculé, mais il est supérieur à 30 %.

Le Questionnaire

Concernant le questionnaire, celui-ci proposait préalablement de prendre connaissance de huit situations d'enseignement en histoire au primaire rencontrées en classe depuis 1945 et constituées à partir de différents supports d'enseignement, puis de répondre à quatre questions.

La première question ouverte leur demandait de répondre à l'invite suivante : « Selon moi, l'histoire à l'école, ça sert à... »

La deuxième question leur demandait, en se basant sur les huit scénarios présentés, d'indiquer quels étaient les deux scénarios correspondant le mieux à leur vécu d'élève à l'école obligatoire.

Les troisième et quatrième questions leur demandaient ensuite quel était le scénario correspondant le mieux pour elles à une « bonne » leçon d'histoire. D'abord, en se positionnant du côté

¹⁶ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 44.

¹⁷ Préalablement, une première cohorte d'étudiantes avait répondu à un questionnaire sous format papier. Ces réponses n'ont pas été intégrées à cette étude.

de l'enseignante, puis de l'élève. À chaque fois, il s'agissait de justifier leur choix.

Dans le cadre de cet article, nous nous centrons sur l'analyse des données de la réponse à la première question pour déterminer les représentations de l'histoire enseignée qui sous-tendent leurs réponses, discuter des obstacles potentiels de ces représentations relativement à une formation visant au développement d'une pensée historique chez leurs futurs élèves et envisager des pistes pour travailler ces représentations en formation initiale.

Méthodologie d'analyse des données

Pour la question : « Pour moi, l'histoire à l'école, c'est... », les données ont été traitées au moyen du logiciel *R* avec l'extension *Rainette*¹⁸ qui traite les données selon la méthode de Reinert (1983)¹⁹. Cette méthode exploratoire s'applique à un corpus textuel de même nature. À l'aide d'un algorithme, elle regroupe des données textuelles en classes (clusters) en fonction de la distance et des similitudes entre les termes/mots du corpus étudiés. Cette méthode ne tient pas compte de la fréquence des termes dans un document ou une suite d'énoncés. La méthode fournit un indicateur de distance entre x groupes dans la distribution des termes. Plus cet indicateur (x^2) est élevé, plus il y a une distance entre les groupes. Les classes sont constituées en fonction du x^2 le plus élevé (expression de la distance).

Initialement le corpus est divisé en deux groupes, puis il est possible de continuer en subdivisant l'un des deux groupes ou les deux groupes en deux sous-groupes. Et ainsi de suite.

Cette méthode a été choisie pour deux raisons. Premièrement, le corpus de 441 réponses nécessite minimalement un traitement statistique. Deuxièmement, elle détermine des classes (catégories) par rapprochement et distance à partir des

termes utilisés. Il est ensuite possible d'observer plus en détail les réponses de chacune des classes identifiées par la méthode Reinert et de les relier ensuite à des représentations de l'histoire à l'école identifiées dans les propos des répondantes.

En procédant de la sorte et en analysant plus finement les réponses de chaque classe, il nous a été possible de caractériser le noyau central des représentations de nos étudiantes, c'est-à-dire à la suite d'Abric, les éléments constitutifs au cœur de ces représentations et ceux situés à la marge de ce noyau central²⁰.

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

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

Le nuage de mots ci-dessous permet de mettre en évidence la prégnance du verbe « comprendre » dans les réponses apportées par les répondantes. En y associant les autres mots principaux qui émergent de ce nuage de mots, on saisit qu'il s'agit pour les étudiantes de comprendre les événements du passé et du monde ou de la société en relation avec le présent ou aujourd'hui pour les connaître et les apprendre. Cette connaissance leur apporte avant tout une forme de culture générale.

Ce mode d'apprentissage de l'histoire correspond aux deux constats suivants déjà formulés par Moisan dans son enquête de terrain réalisée auprès de 18 enseignants d'histoire au secondaire de la province de Québec (Canada) :

« L'histoire est ainsi conçue davantage comme culture que comme science. Ces connaissances historiques de base ne contiennent pas de référence à l'apprentissage de la pensée ou de la méthodologie historiques. »

¹⁸ Les données ont été traitées dans *R* par notre collègue Catherine Audrin que nous tenons à remercier chaleureusement pour son aide, ses conseils et le traitement des données.

¹⁹ REINERT Max, « Une méthode de classification descendante hiérarchique : Application à l'analyse lexicale par contexte », *Les cahiers de l'analyse des données* 8(2), 1983, pp. 187-198.

²⁰ ABRIC Jean-Claude, « L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale », *Bulletin de Psychologie* 37(366), 1984, pp. 861-875.

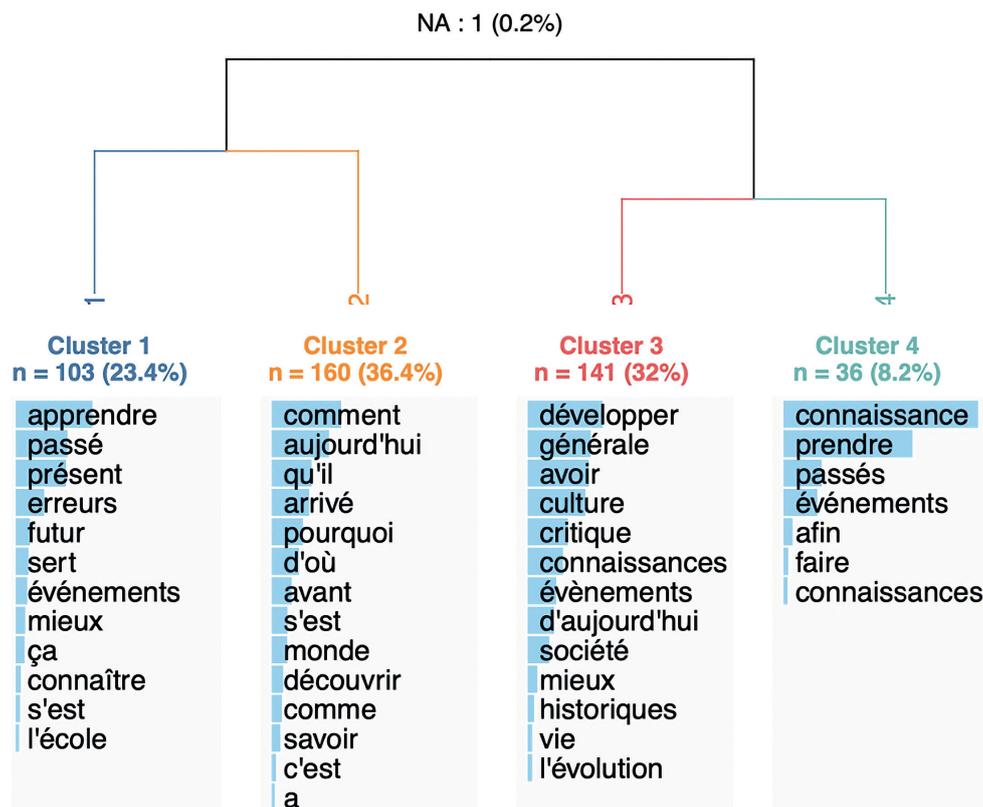


Figure 2. Les 4 clusters obtenus à l'aide de l'analyse Reinert par le logiciel R.

Cluster 1

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

« Apprendre du passé pour agir sur le futur. En effet, de nombreux événements que nous pouvons vivre à notre époque actuelle ont déjà eu lieu par le passé. On peut se servir de ce genre d'expérience, de témoignages pour mieux comprendre ce que l'on vit et même peut-être y trouver des solutions. Un exemple typique est la crise sanitaire actuelle qui n'est absolument pas la première que vit l'humanité. L'histoire peut nous permettre de comprendre ce qu'ont vécu nos prédécesseurs et comment ils s'en sont sortis. » (répondante 913192)

Parmi les éléments pouvant être associés à ce cluster, il s'agit ainsi de ne pas reproduire les erreurs du passé. On y trouve également une forme de déterminisme chez certaines :

« Comprendre nos origines, nos courants politiques, la façon dont un peuple, une société se comporte. Elle sert à apprendre du passé pour améliorer l'avenir. Notre histoire nous détermine. » (répondante 1118959)

Ou d'un jugement moralisateur pouvant tendre à une vision de l'histoire sous l'angle du bien ou du mal :

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

Cluster 2

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

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

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

Cluster 3

Les répondantes de ce cluster représentent un tiers des réponses. C'est parmi ces répondantes qu'on peut identifier le mieux des réponses s'inscrivant dans les intentions du PER et du développement d'une pensée historique chez les élèves.

Pour ces répondantes, l'enseignement de l'histoire doit permettre à l'élève de développer sa propre pensée, de mieux connaître le monde d'aujourd'hui et l'autre (altérité) :

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

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

Cluster 4

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

connaissance du monde et de l'homme, de l'impact des événements du passé et de leurs conséquences :

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

Cette représentation est fortement voisine du cluster 2, mais elle est centrée sur la connaissance et la dimension patrimoniale, moins, voire pas du tout, sur la compréhension. Dans ce cluster, nous notons également une vision de l'histoire se rattachant à l'idée de progrès :

« Ça sert à prendre connaissance des événements qui se sont passés dans notre monde, ça sert à prendre conscience que il [sic] y a quelques années, le monde était différent comme les coutumes, la nourriture, la vie en générale. Ça sert à se rendre compte que le monde a nettement évolué et que dans le futur, il risque encore d'il [sic] y avoir des changements importants. » (répondante 6347213)

Propos conclusif

Sur plusieurs aspects, ce travail confirme des éléments déjà identifiés précédemment par la recherche, notamment dans les travaux cités de Lautier et de Moisan. Il est cependant spécifique à un public cible, les futures enseignantes au primaire. Il s'agit de travailler en formation leur professionnalité de future enseignante d'histoire pour que leurs élèves développent les compétences attendues par le Plan d'études. Pour ce faire, notre recherche a identifié plusieurs variantes de noyau dur se rapportant à des représentations sociales. Ces dernières devront être travaillées en formation pour permettre à ces étudiantes de transformer leur compréhension des finalités de l'enseignement de l'histoire.

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

Sabrina Moisan a identifié trois éléments problématiques centraux qui découlent des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire²³. Nous en avons identifié deux plus particulièrement dans notre corpus.

Nature interprétative de l'histoire

Lorsqu'ils font référence à l'interprétation en histoire, les enseignantes renvoient plutôt au point de vue des acteurs historiques.

*« Considérer la pluralité des points de vue ne signifie pas que l'on considère l'histoire comme une science de l'interprétation. Celle-ci est beaucoup plus qu'un simple point de vue, elle est aussi une méthode. Or, les enseignants de notre enquête voient plutôt dans ce qu'ils nomment "l'interprétation des acteurs" une approche visant à rendre compte d'un récit plurivoque. »*²⁴

Ce même constat peut être fait à l'appui de certains propos d'étudiantes de Bachelor de notre corpus quand elles abordent la question du point de vue en histoire, notamment lorsqu'elles choisissent le scénario 2 (*Hiroshima, pourquoi la bombe?* Résolution d'un problème historique à l'aide de sources historiques. Travail par groupe/débat) comme scénario préférable pour l'enseignante²⁵ :

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

Finalité de l'enseignement de l'histoire

Un deuxième élément fondamental dans la représentation de l'enseignement de l'histoire des enseignants est l'importance qu'ils accordent à sa fonction sociale. L'apprentissage de l'histoire doit, selon eux, mener à une meilleure compréhension du présent²⁶ comme l'illustre la répondante 2754884 :

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

Moisan met en évidence la différence alors fondamentale dans le rapport de l'histoire avec le présent selon que la perspective est historique, inspirée de Marrou, où il s'agit de « tenter de se libérer de la subjectivité du présent (objectivation) » à l'aide de la méthode historique, alors que pour l'enseignant, il s'agit d'utiliser le présent connu des élèves pour faire des liens avec le passé dans des comparaisons non systématiques et en recourant à des exemples²⁷ :

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

Entre ces deux utilisations du présent et dans leur vision idéale, les programmes recourent à la méthode historique et au développement des compétences dans des comparaisons diachroniques qui doivent permettre aux élèves de développer une meilleure compréhension du présent et du passé de

²³ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », 2012.

²⁴ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 46

²⁵ Voir l'annexe pour les huit scénarios.

²⁶ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 47

²⁷ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 48

différentes sociétés et d'aiguiser ainsi leur pensée historienne²⁸.

Les deux répondantes ci-dessous rejoignent cet idéal visé des programmes. Pour elles, le développement de cette pensée historienne des élèves passe par un travail de comparaison et un décentrement de l'élève (se mettre à la place de...), équivalent à une forme d'empathie historique :

«Familiariser les élève [sic] avec le passé, et développer leur sens de l'observation et de comparaison entre le passé et le présent.» (répondante 2779104)

«Faire des liens entre le passé et notre présent, ce qui est pareil, ce qui a changé. S'intéresser [sic] à comment vivaient d'autres avant nous et se décentrer, se mettre à la place. Voir le temps comme quelque chose qui évolue et n'est pas figé. Mon présent deviendra du passé pour les générations futures.» (répondante 10402951)

Cette capacité de décentration (ici l'empathie) est un des éléments permettant le développement de la pensée historique²⁹. L'approche empathique est un des quatre modèles identifiés par Déry et Martineau du raisonnement historique, «susceptibles d'être proposés aux élèves dans le cadre d'une didactique de l'histoire axée sur la discipline historique et d'être transférés par la suite dans leur lecture de la réalité sociale»³⁰. Encore faudra-t-il, comme l'indique Moisan, que ce passé soit «étudié dans son contexte, selon ses valeurs propres et sa différence»³¹. Dans ce cadre-là, ce raisonnement doit être effectué sur la base de documents historiques analysés pour mettre en contexte les gestes posés³².

²⁸ MOISAN Sabrina, «Conversation entre didacticiens...», p. 48

²⁹ Voir le schéma proposé à la page 7 par MOISAN Sabrina, «La pensée historique à l'école: visées et modèles», *Bulletin du CREAS 3*, 2017, pp. 8-14,

https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisana.pdf, consulté le 05/07/2023.

³⁰ Les trois autres modèles sont l'approche «hypothético-déductive», l'approche «argumentative» et l'approche «narrative». MARTINEAU Robert, DÉRY Chantal, «Regards sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique», *Le Caraballe de Clio 2*, 2002, pp. 114-131.

³¹ MOISAN Sabrina, «Conversation entre didacticiens...», p. 49

³² MARTINEAU Robert, DÉRY Chantal, «Regards sur les modulations de la pensée...», p. 123.

Le poids des positionnements des étudiantes en matière d'enseignement de l'histoire : essai de modélisation

Après le début de cette récolte de données, notre équipe a déposé un projet de recherche et d'innovation relativement à la question de la formation des du secondaire qui ont préalablement obtenu un Bachelor ou un Master académique en histoire. Il s'agit de mesurer le poids des positionnements de ces étudiantes en matière d'enseignement de l'histoire et de les analyser en vue de l'amélioration de la formation en didactique de l'histoire pour le cycle 3 (9^e-11^e années, élèves de 13 à 16 ans)³³. L'équipe en charge du projet a repris un modèle élaboré par Fink et Gautschi³⁴ et l'a précisé dans le but d'élaborer un questionnaire qui permet de documenter le positionnement des étudiantes se destinant à l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Ce modèle se présente sous une forme de quatre cadrans (voir ci-dessous) organisés autour de deux axes. Sur le premier axe, l'histoire et son enseignement seront envisagés de gauche à droite comme une tradition (bagage du passé) ou comme émancipation (perspective de changement). Sur le second axe, de haut en bas, l'histoire est considérée comme une pratique scientifique (pensée historienne) ou comme une narration (connaissance factuelle). Les deux cadrans du haut regroupent des représentations de l'enseignement de l'histoire que nous pouvons rattacher à la pensée historienne, telle que le PER le préconise. Les deux cadrans du bas correspondent à une représentation plus traditionnelle de l'enseignement de l'histoire qui ne correspond plus aux attentes du PER.

En reprenant ce modèle, nous avons cherché à rapporter les énoncés des étudiantes du Bachelor, en fonction des quatre clusters identifiés grâce à la méthode Reinert, au modèle amendé de Fink et Gautschi.

³³ Recherche FRI: *Le poids des positionnements des étudiant-e-s en matière d'enseignement de l'histoire: analyse en vue de l'amélioration de la formation en didactique de l'histoire (2021-2023)*. Responsables: Nadine Fink & Lyonel Kaufmann avec la collaboration d'Aurélien de Mestral et d'Étienne Honoré.

³⁴ FINK Nadine, GAUTSCHI Peter, *Modèle des positionnements à l'égard de l'histoire scolaire*, Non publié.

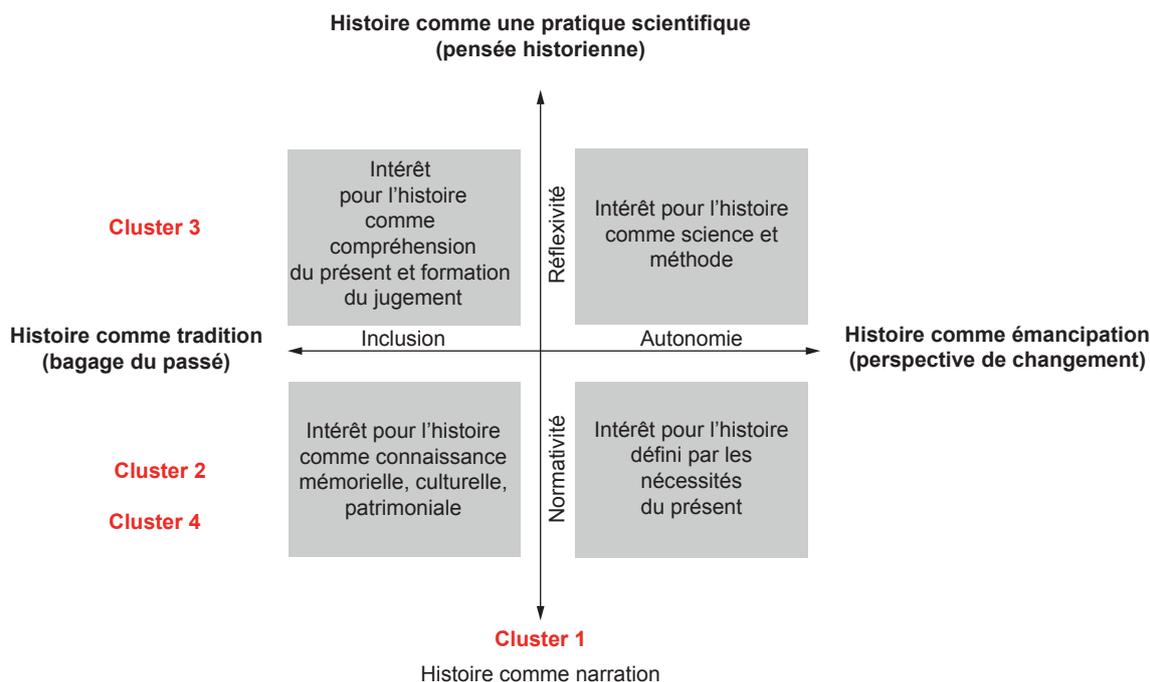


Figure 3. Modèle des positionnements à l'égard de l'histoire scolaire (Fink et Gautschi, 2021), précisé dans le cadre de la recherche FRI (Fink, Kaufmann, De Mestral et Honoré, 2022).

Il en résulte que seules les étudiantes du cluster 3 ont une représentation de l'histoire pouvant être rattachée à la pensée historienne, soit un intérêt pour l'histoire comme compréhension du présent et formation au jugement. Il est à noter que nous n'avons pas pu identifier des énoncés formulés par les étudiantes qui permettraient de les rattacher à une représentation de l'histoire comme science et méthodes.

En reliant ces positionnements aux éléments présentés par Moisan³⁵, il est possible d'identifier que les étudiantes des clusters 1, 2 et 4 sont celles qui sont le plus éloignées d'une posture d'enseignante visant le développement d'une pensée historienne, telle qu'elle est attendue par le PER. Pour les étudiantes de ces trois clusters, l'enseignement de l'histoire est considéré avant tout dans une perspective mémorielle, culturelle et patrimoniale. Bien que le questionnaire n'ait pas été conçu dans la perspective de notre modèle, la détermination des clusters, réalisée en toute indépendance à ce

dernier, et les analyses des réponses par cluster à partir des catégories de Moisan permettent de documenter la pertinence des positionnements identifiés à l'égard de l'histoire scolaire. Pour sa part, en remplaçant les clusters par rapport aux différents positionnements à l'égard de l'histoire, il apparaît que la représentation de l'histoire basée sur un intérêt de l'histoire comme science et méthodes est totalement absente des réponses de nos futures enseignantes d'histoire au primaire.

Enfin, ce travail mérite d'être affiné et confronté aux données qui seront issues de notre recherche portant sur les étudiantes en formation de Master et enseignant au cycle 3. Il permet déjà de caractériser les représentations sociales spécifiques de nos répondantes en fonction du modèle et de documenter ce dernier, c'est-à-dire l'exemplifier par des cas qui en illustrent les composantes. En le confrontant aux résultats de la recherche menée avec les étudiantes de Master, le modèle pourra être affiné.

³⁵ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », 2012.

Pour conclure provisoirement

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

Pour dépasser les freins qu'elle a identifiés, Moisan fait un premier constat :

« [...] *il faudra certainement penser à une formation des maîtres qui confronte les fondements épistémologiques et didactiques des maîtres, de même que leurs croyances à l'égard des capacités d'apprentissage des élèves. [...] Les didacticiens doivent également tenir compte des représentations des enseignants, particulièrement à l'égard de la finalité qu'ils voient dans cet enseignement.* »³⁶

Dans le cadre actuel de la formation des étudiantes du Bachelor primaire à la HEP Vaud, toutes les étudiantes suivent en première année un cours de 4 séances (90 minutes) durant le premier semestre de leur formation et un second comportant 8 séminaires (90 minutes) avec 4 séances au semestre d'automne et 4 autres au semestre de printemps.

Nous pouvons parler de socle commun, car les étudiantes du cycle 1 (1^{re} à 4^e année du primaire) n'auront pas d'autres modules de formation obligatoire en didactique de l'histoire et les étudiantes du cycle 2 (5^e à 8^e année) ne suivent qu'un module interdisciplinaire en sciences humaines et sociales en deuxième année.

Jusqu'à présent, en raison d'un temps de formation plus que limité consacré à la didactique de l'histoire, les formateurs et formatrices de ce module d'histoire de première année privilégient une formation axée sur la compréhension et l'utilisation du Plan d'études (PER) et des moyens d'enseignement (MER) à partir desquels notamment les étudiantes construisent des activités d'apprentissage basées sur la démarche d'enquête préconisée par le guide didactique.

Cependant, notre recherche met en évidence que deux tiers de ces étudiantes ont une représentation

de l'histoire qui ne correspond pas aux attentes d'un développement d'une pensée historique chez leurs futur·e·s élèves. Il y a ainsi de fortes probabilités qu'une fois leur diplôme obtenu, elles reproduisent un enseignement de l'histoire correspondant à une représentation plus ancienne de l'enseignement de l'histoire, s'éloignant des attentes du PER.

Ce constat nous amène à réorienter une partie de cette formation de première année pour aborder et travailler avec les étudiantes leurs conceptions épistémologiques de la discipline.

Initier les étudiantes à la méthode historique

En reprenant le modèle amendé de Fink et Gautschi et les catégorisations des quatre clusters qui documentent les représentations de l'enseignement de l'histoire, il est frappant de constater qu'aucune étudiante ne fait référence dans ses propos à l'histoire comme science et méthodes.

À ce titre, notre recherche a permis d'identifier plus précisément des représentations ou l'absence de certaines représentations de l'histoire chez nos répondantes interférant à une formation qui vise au développement d'une pensée historique et de la multiperspectivité historique relativement au passé national chez les élèves. Il paraît donc problématique de travailler la démarche d'enquête préconisée par le PER et visant au développement chez les élèves d'une pensée historique sans que ces étudiantes aient préalablement développé des compétences relatives à la méthode historique en l'orientant en fonction de leurs besoins futurs d'enseignantes et pour leur permettre de mettre en œuvre ensuite en classe la démarche d'enquête attendue.

Nous rejoignons ainsi un autre constat formulé par Moisan :

« *La formation des maîtres devrait aussi s'assurer que les futurs maîtres savent manipuler des documents historiques, en saisir l'essence et savoir eux aussi reconstituer le passé par l'analyse et l'interprétation des sources. Ils doivent maîtriser la méthode historique et le mode de construction des savoirs historiques.* »

³⁶ MOISAN Sabrina, « Conversation entre didacticiens... », p. 50

Dans son article de 2017, Moisan précise sa pensée à ce propos :

« *Le passage de l'identification à la décentration (processus itératif, par ailleurs) serait facilité par l'utilisation de la méthode historique, habituellement présentée comme un processus de réflexion basé sur le modèle hypothético-déductif (Martineau, 2002), invitant l'élève [ou l'étudiante dans le cas présent] à parcourir différentes étapes d'une démarche d'analyse : prendre connaissance d'un problème (ou formulation d'un problème), construire une hypothèse, procéder à l'analyse critique de documents (primaires, secondaires, textuels ou iconographiques), interpréter les faits dégagés, synthétiser.* »³⁷

Sur cette base, nous réorganiserons notre séminaire de première année. Notre objectif consiste à mettre les étudiantes dans des « *démarches de raisonnement historiques* »³⁸ pour les forcer à expliciter et construire avec elles les rapports entre des activités d'apprentissage et des savoirs à apprendre dans une perspective historique (problématisation, formulation d'hypothèses, enquête). Nous envisageons également de recourir à la lecture approfondie des sources proposée par Wineburg³⁹.

Annexe : nature des scénarios d'enseignement proposés aux étudiantes (questionnaire)

– **Scénario 1** : *L'organisation féodale*. Enseignement magistral, apprentissage par cœur.

– **Scénario 2** : *Hiroshima, pourquoi la bombe ?* Résolution d'un problème historique à l'aide de sources historiques. Travail par groupe/débat.

– **Scénario 3** : *Les Gallo-Romains*. Étude de document (gravure de manuel) par questions/réponses sous la conduite de l'enseignante.

– **Scénario 4** : *Les Normands*. Texte à trous.

– **Scénario 5** : *Révolution industrielle – les ouvriers*. Réalisation d'une bande dessinée historique. Travail par groupe.

– **Scénario 6** : *La vie quotidienne au Moyen Âge chez les seigneurs*. Fiche-élève avec un document image (source) et un texte sur la vie quotidienne (type manuel). Questions de compréhension + réécriture du texte sur la base de l'époque actuelle.

– **Scénario 7** : *Visite d'un musée et d'un site gallo-romain* à l'issue de laquelle les élèves réalisent en classe un travail de synthèse sur différents thèmes (l'habitat, l'alimentation, les jeux, les loisirs, la langue...).

– **Scénario 8** : *Révolution française*. L'enseignante projette le téléfilm « 1788 ». De retour en classe, l'enseignante distribue aux élèves des photocopies de cahiers de doléances. Les élèves réalisent une frise chronologique, puis un résumé.

Sources de ces différentes situations d'enseignement-apprentissage proposées aux étudiantes :

Falaize : situation 1, 3, 4, 7, 8 ; Dalongeville et Huber : situation 2, 5 ; Flonneau : situation 6⁴⁰.

³⁷ MOISAN Sabrina, « La pensée historique à l'école... », p. 10.

³⁸ MARTINEAU Robert, DÉRY Chantal, « Regards sur les modulations de la pensée... », p. 117.

³⁹ WINEBURG Samuel, « On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy », *American Educational Research Journal* 28(3), 1991, pp. 495-519, <https://doi.org/10.2307/1163146>, consulté le 08.07.2023.

⁴⁰ DALONGEVILLE Alain, HUBER Michel, *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé*, Lyon, Chronique sociale, 2002 ; FALAIZE Benoît, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, PUR, 2016 ; FLONNEAU Monique, *De la découverte du monde à l'histoire aux cycles II et III*, Paris, Nathan Pédagogie, 1996.

L'auteur

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

lyonel.kaufmann@hepl.ch

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

Résumé

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

Mots-clés

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

Wenn Sekundarschüler*innen gewaltvolle Geschichte interpretieren – eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken

Abstract

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

Keynotes

Historical Consciousness, historical-moral Thinking, historical Empathy, historical Judgment, Shoah, Holocaust

Einleitung

Vom Geschichtsunterricht wird erwartet, dass er zur Entwicklung des kritischen Denkens der Schüler*innen sowie ihres Engagements für demokratische Werte und Menschenrechte beiträgt. Im Geschichtsunterricht geht es also nicht nur darum zu erkennen, was in der Vergangenheit geschehen ist und was man vernünftigerweise in der Zukunft erwarten und tun kann, sondern auch darum, unsere Wahrnehmung von Werten und Normen zu verbessern. Historisches Denken muss daher Überlegungen in ethischen und zeitlichen Dimensionen einbeziehen.¹

Historisches Denken ist die Fähigkeit, die Handlungen der Menschen in der Vergangenheit einerseits im Rahmen ihres Handlungsspielraums (agency) zu beurteilen – was zu einem Sachurteil führt. Andererseits sollen diese mit aktuellen Werten in Bezug gesetzt werden –, was zu einem Werturteil führt.² Das Werturteil, das auf das historische Sachurteil folgt, umfasst daher u. a. eine ethische Dimension. Unter historisch-moralischem Denken verstehen wir somit alles Nachdenken über moralische Werte und Normen der Vergangenheit sowie das Bewerten von historischen Situationen, Handlungsabsichten und moralischen Normen in Bezug auf gegenwärtige moralische Normen und Werte.

MATHIS Christian et DISCHL Jonas, «Wenn Sekundarschüler*innen gewaltvolle Geschichte interpretieren – eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 46-58.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01.46

¹ KÖRBER Andreas, «Historical consciousness and the moral dimension», *Historical Encounters*, H. 1, 2017, S. 81-89.

² JEISMANN Karl-Ernst, «Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen», in SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1988; RÜSEN Jörn, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln, Böhlau, 2013; GAUTSCHI Peter, *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2015.

Jüngst hat eine internationale Forschungsgruppe um Niklas Ammert mehrere Studien zur moralischen Dimension des Geschichtsbewusstseins von Neuntklässler*innen vorgelegt.³ Ihr Ziel ist es, auf der Grundlage empirischer Ergebnisse das Verhältnis von moralischem und historischem Denken besser zu verstehen. Die vorliegende Studie übernimmt Ammersts Erhebungsinstrument und wendet es auf den Schweizer Kontext an. Es geht um die Frage, wie Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die Darstellung einer historischen Situation reagieren, an die ethische Fragen herangetragen werden. Des Weiteren geht es um die Frage, ob die Jugendlichen nach der Lektüre einer Situation, in der Soldaten eines Erschiessungskommandos die Möglichkeit erhielten, aus dem Glied zu treten und nicht mitmachen zu müssen, ein Sachurteil fällen und sich um Perspektivenverstehen bemühen oder ob sie – und in welcher Qualität sie – ein Werturteil fällen. Der Frage in Bezug auf die Werturteile der Schüler*innen hat sich Ammersts internationale Forschungsgruppe noch nicht gewidmet.

Theorie

In mehreren Modellen der Geschichtsdidaktik zum Geschichtsbewusstsein und zum historischen Denken wurde eine ethische Dimension aufgenommen, ohne dass die Beziehung zwischen temporalem und moralischem Denken abschliessend geklärt wurde. Jörn Rösen betont, dass alles historische Wissen eine wertende Dimension habe und somit der Zusammenhang von Wissen und Wertung für den Geschichtsunterricht in empirischer, normativer und pragmatischer Hinsicht konstitutiv sei.⁴ Entscheidend sei dabei, so Rösen, «das Sinnkriterium der Unterscheidung zwischen Gut und Böse».⁵

In der englischsprachigen Geschichtsdidaktik, die sich hauptsächlich auf disziplinäre Denk-Konzepte stützt, haben Peter Seixas und Tim Morton die ethische Dimension in ihre «*Big Six*» aufgenommen und damit für Forschung und Unterricht popularisiert.⁶ Sie betonen, dass sich moralische Fragen im Geschichtsunterricht nicht vermeiden lassen. Das sei auch unnötig, denn um historische Akteure zu verstehen, muss man erstens deren moralische Werte erkennen (im Sinne Jeismanns ein Sachurteil) und zweitens offen sein für eine moralische Bewertung ihres Verhaltens aus heutiger Perspektive (Werturteil). Seixas hat in seiner Konzeptualisierung des historischen Denkens, mit Bezug auf Peter Lees Vorarbeiten, der «*historical empathy*», neben dem Erkennen und Verstehen von Perspektiven explizit auch eine ethische Dimension, im Sinne von Urteilsbildung, zugeschrieben.⁷ Beim Verstehen der Perspektive einer historischen Person stelle sich immer auch die Frage nach deren Handlungsabsichten, Werten und Normen: «*Two aspects of our intellectual relationship with peoples different from ourselves are empathy and moral judgment.*»⁸ Bei der *historical empathy* geht es also darum, die Perspektive der Menschen in der Vergangenheit zu erkennen. Seixas und Morton betonen jedoch, dass es fast unmöglich sei, über die Täter historischen Unrechts zu lesen, ohne ethische Urteile zu fällen, und dabei zu vermeiden, die Vergangenheit anhand von Werten und Überzeugungen der Gegenwart zu beurteilen.⁹ Historisches Perspektivenverstehen – wie man *historical empathy* übersetzen könnte – arbeitet auch mit einer temporalen Distanzierung. Die Werte der Gegenwart sollen dabei bewusst von den Werten der Vergangenheit abgesetzt werden.

³ AMMERT Niklas, «Patterns of reasoning: A tentative model to a historical and moral consciousness among 9th grade students», *Historical Encounters*, H. 1, 2017, S. 23-35; LÖFSTRÖM Jan et al., «Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness», *International Journal of Ethics Education*, H. 2, 2021, S. 239-252.

⁴ Vgl. RÖSEN Jörn, «Werturteile im Geschichtsunterricht», in BERGMANN Klaus et al. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5., überarbeitete Aufl., Seelze-Velber, Kallmeyer, 1997, hier S. 304.

⁵ RÖSEN Jörn, «Historik», S. 238. Hervorhebung im Original.

⁶ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

⁷ LEE Peter, «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, H. 4, 1983, S. 19-49; SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory*, H. 6, 2017, S. 593-605.

⁸ SEIXAS Peter, «Conceptualizing the growth of historical understanding», in OLSON David R., TORRANCE Nancy (Hrsg.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*, Oxford, Blackwell, 1996, hier S. 774.

⁹ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The big six historical thinking concepts ...*

Forschungsstand

Es gibt nur wenig Forschung darüber, wie historische Zusammenhänge von den Schüler*innen interpretiert und mit ihrem moralischen Bewusstsein verknüpft werden. So haben etwa Ulrike Hartmann und andere die historische Perspektivübernahme bei Jugendlichen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenz historischer Perspektivübernahme in der 7. Klasse mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme – also der Fähigkeit, sich in andere Personen hineinversetzen zu können – korreliert.¹⁰

Forschungen von Jason Endacott und seinen Mitarbeitenden belegen, dass *historical empathy* grosses Potenzial besitzt, um reflexive historische Lernprozesse bei den Schüler*innen zu ermöglichen.¹¹ Endacott und Brooks haben drei Dimensionen definiert, die bei der *historical empathy* erfüllt sein müssen. Erstens wird eine historische Kontextualisierung vorgenommen, die die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Parameter des untersuchten historischen Zeitpunkts festlegt. Zweitens erfolgt die kognitive Perspektivwahrnehmung oder -annahme, welche das Verständnis der Handlungen der beteiligten Personen und die Art und Weise fördert, wie sie das untersuchte Ereignis erlebt und darüber nachgedacht haben könnten. Drittens gibt es eine «affektive Verbindung», die die Erfahrungen der historischen Personen und die Art und Weise, wie diese ihre Handlungen beeinflusst haben, in Betracht zieht.¹² Endacotts und Brooks' Dimensionen beziehen sich jedoch in erster Linie auf das oben beschriebene Sachurteil, das Werturteil wird damit nicht adressiert. Für unsere Analyse sind die eingangs genannten – voneinander

abzugrenzenden – Konzepte der Sach- und Werturteilsbildung leitend.

Forschungsfragen, Sample und Methoden

In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie Schüler*innen auf die Darstellung einer historischen Situation reagieren, in der sich Individuen der Vergangenheit in einem eng umrissenen Handlungsspielraum befanden. Wir gehen dabei folgenden Fragen nach: Wie zeigt sich die moralische Dimension im Denken der Schüler*innen in der ersten Reaktion in Bezug auf die individuelle Entscheidungsmöglichkeit der Soldaten eines Erschiessungskommandos, vor einer Massenerschiessung aus dem Glied treten zu können? Es geht also um die Frage, ob die Jugendlichen nach der Lektüre ein Sachurteil fällen und sich um Perspektivenverstehen bemühen und ob und wie sie ein Werturteil fällen.

Dazu wurden insgesamt 138 Jugendliche im 9. Schuljahr in sieben Sekundarschulklassen in den Kantonen Zürich, Aargau und Luzern befragt ($N = 138$; $m = 74$; $w = 64$).¹³ Sie waren zwischen 15 und 17 Jahre alt. Die Wahl der Altersgruppe und Schulstufe umfasst somit jene Schüler*innen, die am Ende der obligatorischen Schulzeit stehen und auf der Sekundarstufe 2 keinen systematischen Geschichtsunterricht besuchen werden. Zudem entsprechen Altersgruppe und Grösse des Samples in etwa der Studie von Ammert und anderen.¹⁴ Somit werden wir – sobald seine Forschungsgruppe ihre Ergebnisse zu den hier fokussierten Fragen vorlegen wird – diese mit unseren vergleichen können.

Wir verwendeten einen Fragebogen mit offenen Fragen a) zum Verständnis von Geschichte, b) zu den ersten Reaktionen auf und c) zur moralischen Beurteilung der Lernenden der konkreten historischen Situation. Die offenen Fragen a) wurden vor der Lektüre eines Auszugs aus

¹⁰ HARTMANN Ulrike, SAUER Michael, HASSELHORN Marcus, «Perspektivübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 2, 2009, S. 321-342.

¹¹ ENDACOTT Jason L., STURTZ John, «Historical empathy and pedagogical reasoning», *The journal of social studies research*, H. 1, 2015, S. 1-16; ENDACOTT Jason L., BROOKS Sarah, «Historical Empathy», in METZGER SCOTT A., HARRIS McARTHUR Lauren (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley, 2018, S. 203-225.

¹² ENDACOTT Jason, BROOKS Sarah, «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy», *Social Studies Research and Practice*, H. 1, 2013, S. 41-58; ENDACOTT Jason, BROOKS Sarah, «Historical Empathy»...

¹³ Es handelt sich dabei um einen Konvenienzsample. Durch die Verteilung auf die drei Kantone mit je unterschiedlichen Unterrichtstraditionen und Empfehlungen in Bezug auf Lehrmittel wurde versucht, die Repräsentativität des Samples zu erhöhen.

¹⁴ Siehe Fussnote 3.

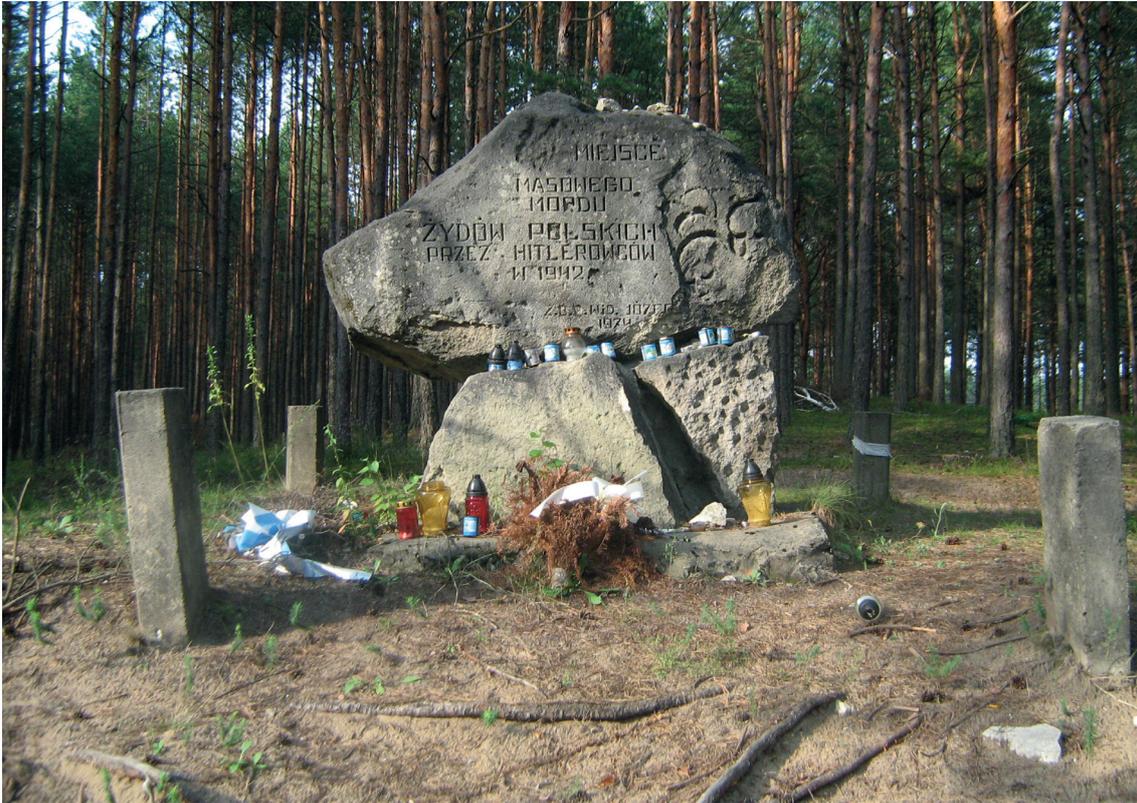


Abbildung 1. Obelisk am Ort der Ermordung der Jüdinnen und Juden in Józefów durch das Polizeibataillon 101.
Quelle: https://en.wikipedia.org/wiki/Reserve_Police_Battalion_101#/media/File:Józefów_obelisk_2.jpg (CC BY-SA 3.0)

Christopher Brownings Buch «Ganz normale Männer» beantwortet.¹⁵ Die Fragen zu b) und c) danach. Dabei handelt es sich um ein Erhebungsinstrument, das Niklas Ammert in seiner Studie zum historischen und moralischen Bewusstsein entwickelt hat. Dieses wurde von uns auf Deutsch übersetzt.¹⁶

Der Auszug aus Browning beschreibt die Szene vor dem ersten Einsatz des Reserve-Polizeibataillons 101. Der Einsatzbefehl lautete, das polnische Dorf Józefów zu räumen und «arbeitsfähige Juden» nach Lublin zu transportieren. Frauen, Kinder und «Arbeitsunfähige» sollten hingegen in den Wäldern exekutiert werden. Der Kommandant, Major Trapp, gab den 500 Soldaten die

Möglichkeit, sich nicht an der Tötung zu beteiligen. Nur wenige nahmen das Angebot an.

Im Anschluss an den Text beantworteten die Jugendlichen Fragen, die auf ihre ersten Reaktionen zielen, darauf, welche Fragen sie an den Text stellen wollten und wie sie das Handeln von Major Trapp beurteilten. Ammert schreibt zu seinem Erhebungsinstrument: «*Using the profoundly disturbing events in the book, I sought to identify how students react and ask questions to a text with a specific context that is highly morally charged. The power of the story was a way to engage the students.*»¹⁷

Die Antworten der Schüler*innen auf folgende drei Fragen wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet¹⁸: 1) Was geht dir nach dem Lesen durch den Kopf? Was ist die wichtigste Aussage des Texts? Begründe. 2) Welche Fragen stellen sich dir nach dem Lesen? Notiere sie. 3) Hat Major Trapp richtig oder falsch

¹⁵ ROOS Markus, LEUTWYLER Bruno, *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*, 2., überarbeitete Aufl., Bern, Hofgrefe, 2017, S. 247-251; BROWNING Christopher R., *Ganz normale Männer: das Reserve-Polizeibataillon 101 und die «Endlösung» in Polen*, Reinbek, Rowohlt, 1999.

¹⁶ AMMERT Niklas, «Patterns of reasoning», S. 27-28. Text im Anhang, S. 56-57.

¹⁷ AMMERT Niklas, «Patterns of reasoning», S. 28.

¹⁸ MAYRING Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 13., überarb. Aufl., Weinheim, Beltz, 2022,

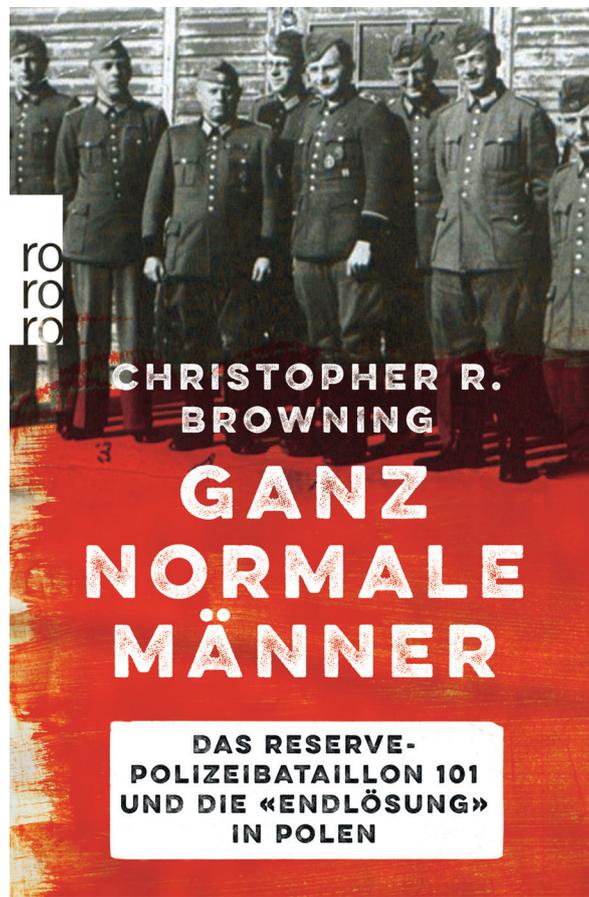


Abbildung 2. Umschlagseite der bekannten Studie von Christopher R. Browning. Copyright: Rowohlt Verlag.



Abbildung 3. Männer des Reservepolizei-Bataillons 101 beim Appell (nachgestellte Szene). Aus der Dokumentation des ZDF «Ganz normale Männer. Der "vergessene Holocaust"». Copyright: ZDF/Harald Habets

gehandelt, als er den Polizisten die Möglichkeit gab, nicht an den Tötungen mitmachen zu müssen? Begründe. Die Antworten der Schüler*innen wurden mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet; insbesondere da die Ergebnisse von Ammert in Bezug auf Wert- und Sachurteil bei der Auswertung unserer Daten noch nicht vorlagen. Zudem ermöglicht die Frage, ob Trapp gut oder schlecht behandelt habe, den Jugendlichen, sowohl auf die Sachurteils- wie auch Werturteilstufe zu gehen. Im ersten Schritt erstellten wir eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse.¹⁹ Hierfür wurden Textsegmente nach der Lektüre markiert, paraphrasiert und die Paraphrasen offenkodiert. Im zweiten Schritt erfolgte eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.²⁰ Hierfür wurden die Codes thematisch gebündelt und daraus induktiv Unterkategorien und Hauptkategorien gebildet.²¹ Beide Analyseschritte wurden zwecks intersubjektiver Nachvollziehbarkeit im Konsensverfahren zwischen den Autoren durchgeführt. Schliesslich wurden die Aussagen der Schüler*innen interpretiert.

Wir präsentieren im Folgenden Ergebnisse im Hinblick auf die ethische Dimension im historischen Denken der Schüler*innen.

Ergebnisse

Perspektive auf die Opfer – Emotionen und Moral

In ihren Antworten auf die Frage «Was geht dir nach dem Lesen durch den Kopf? Was ist die wichtigste Aussage des Texts?» zeigen nur wenige Schüler*innen emotionale Reaktionen und wenn, dann finden sie es «schlimm» oder sind «geschockt». Sie drücken allgemein ein Unverständnis über die Massenerschiessungen durch das Reservebataillon aus. So schreibt zum Beispiel Sara: «Ich finde es schlimm, weil die Sachen wirklich passiert sind. Ich kann nicht verstehen, wie die Menschen solche

Sachen tun konnten.» (N.1_9)²² Wenige Schüler*innen nehmen die Perspektive auf die Opfer ein, so etwa Aline:

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

Aline ist eine der wenigen, die auf den zweiten Teil der Frage «was ist die wichtigste Aussage des Texts» eingeht und explizit auf eine Stelle Bezug nimmt, nämlich auf die sofort zu erschiessenden «Kinder, Frauen und Alten». Dabei adressiert sie als eine der wenigen Rüsens «Sinnkriterium der Unterscheidung zwischen Gut und Böse».

Eine der stärksten emotionalen Reaktionen zeigt Emily. Auch sie schreibt, dass sie «geschockt» sei:

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

Diese Form der Empörung und die Emotionalität im Ton ist in unseren Daten einzigartig. Emily adressiert hier nicht nur die moralische Position, dass Töten grundsätzlich falsch ist. Sie präzisiert dies zudem, indem sie auf das Töten von Unschuldigen hinweist.

Die Perspektive auf die Opfer in Zusammenhang mit einem universellen moralischen Wert – «man soll nicht töten» – ist ebenfalls selten. So schreibt

¹⁹ MAYRING Philipp, «Qualitative Inhaltsanalyse», S. 68-89.

²⁰ MAYRING Philipp, «Qualitative Inhaltsanalyse», S. 96-103.

²¹ Siehe Anhang, S. 56.

²² Die Namen sind durch Selbstwahl eines Namens pseudonymisiert. Die Antworten wurden sprachlich geglättet.

etwa Norma: «[...] *Es sollte gar nicht zu einer solchen Diskussion kommen, weil man gar keine Menschen töten sollte, einfach so, ohne richtigen Grund*» (N.3_76). Und Marc formuliert es so: «*Ich finde es voll das asoziale Verhalten der Nazis und dem Hitler. Ich find man sollte gar keine Menschen töten und vor allem keine Juden*» (N.1_13). Neben der Aussage zur universellen Ethik macht Norma eine ebenfalls in anderen Antworten der Jugendlichen feststellbare problematische kategoriale Unterscheidung zwischen Menschen und Jüd*innen. Eine dazu passende Antwort ist auch jene von Rebecca. Sie bezeichnet das Töten von «unschuldigen Kindern» als «Herzlosigkeit» und kann nicht verstehen, «dass man Juden ohne Grund ermorden will» (N.1_51). Man könnte kritisch fragen, ob sie es verstehen könnte, wenn man «Juden mit Grund ermorden» wollte.

Die Schüler*innen wurden ebenfalls gefragt, wie sie das Verhalten von Major Trapp einschätzen. Dabei adressierten lediglich vier Jugendliche den moralischen Standpunkt, dass Töten an sich falsch ist. Yannick formulierte es so: Trapp «*hat richtig im falschen gehandelt also es ist korrekt das er sagt das nicht alle mitmachen müssen, aber es ist falsch, weil er überhaupt Menschen /Juden tötet*» (N.3_24). Ganz im Sinne Adornos gibt es für Yannick kein richtiges Leben im Falschen.²³ Hier scheinen die Schüler*innen verallgemeinerte moralische Normen anzuwenden, die auf den Ideen der Menschenrechte basieren.

Perspektive auf die Täter – umgekehrte Moral und Täter als Opfer

Die grosse Mehrheit der Schüler*innen fokussiert nach der Textlektüre auf die Täter. Dabei zeigt sich eine andere Moral; nämlich: niemand darf zum Töten gezwungen werden. Diese moralische Einschätzung, dass niemand zum Töten gezwungen werden dürfe, konnte als die typische Reaktion bei den von uns befragten Schüler*innen rekonstruiert werden. Damit geht es nicht um die Opfer, sondern um die Täter. So schreibt etwa

Anna: «*Ich finde Major Trapp hat richtig gehandelt. Nicht jeder muss bei der Tötung unschuldiger Juden dabei sein*» (N.3_4). Und Marie findet es «*richtig*», dass die Männer nicht mitmachen mussten, «*weil sie morden müssen und dann nicht gezwungen werden, unschuldige Leute umzubringen. Das war die einzig richtige Handlung. Am besten gar keine Leute umzubringen*» (N.3_17). Die Mehrheit der Schüler*innen nimmt nicht nur die Perspektive auf die Täter ein, sie deuten die Täter zu Opfern um. Einige zeigen darüber hinaus eine Art Verständnis für die Täter, so etwa Anja:

«Es ist schrecklich, dass solche Dinge passiert sind. Und doch sollte man nicht vergessen, dass es auch "nur" Menschen waren, die diese Befehle ausgeführt haben. Dies sollte man sicherlich nicht vergessen. Auch sehr eindringlich ist es, dass Major Trapp den Polizisten die Möglichkeit gab, nicht an den Tötungen mitmachen zu müssen.» (N.1_43)

Bei Anja findet nicht nur eine Umdeutung der Täter zu Opfern statt, es kommt auch zu einer moralischen Relativierung, denn die Reservepolizisten waren «*auch "nur" Menschen*». Anja schreibt weiter:

«Vom menschlichen Aspekt her war es sicher richtig (meiner Meinung nach). Denn jeder Mensch sollte entscheiden dürfen, wo seine Grenzen sind. Aber es ist auch eine schwierige Entscheidung, die den Polizisten zur Wahl gestellt wird. Andererseits könnte man auch sagen, dass es unfair gegenüber anderen ist, die nicht entscheiden konnten (in anderen Situationen).» (N.3_43)

Die Tatsache, dass Anja schreibt, dass es «*unfair*» war im Vergleich zu anderen Erschiessungskommandos, die sich nicht entscheiden konnten, zeigt sehr deutlich, dass diese Schülerin die Perspektive auf die Täter nicht aufgibt. Man könnte es auch so interpretieren, dass Anja gedanklich in der Sachurteilsebene bleibt und sie das Geschehen vor dem Hintergrund dessen, was sie als die damals dominierenden gesellschaftlichen Normen annimmt, beurteilt. Die Schülerin ist in der Lage, die Situation dieser Erschiessung mit anderen Erschiessungen zu vergleichen und auf

²³ ADORNO Theodor W., *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Bd. 4, 13. Aufl., Frankfurt am Main, Fischer, 2021, S. 43.

3. Hat Major Trapp richtig oder falsch gehandelt, als er den Polizisten die Möglichkeit gab, nicht an den Tötungen mitmachen zu müssen? Warum? Warum nicht? Begründe.

Ich finde er hat richtig gehandelt,
da wenn alle Polizisten nicht werden
mussten vielleicht auf die Idee kamen
den Juden zuhelfen. Und ich finde
es krank ist Menschen dazu zwingen
andere Menschen zu töten. Darum
finde ich die Entscheidung von
Major Trapp richtig.

1. Was geht dir nach dem Lesen dieses Texts durch den Kopf? Was ist für dich die wichtigste Aussage des Texts? Begründe.

Ich finde es krank und sehr krass.
Das alles ist nur etwa 70 Jahre her.
Eine wichtige Aussage ist wie die Menschen
über die Juden dachten und wie Herzlos sie
waren. Sie konnten keinen Unterschied zwischen
Kindern und Erwachsenen, was ich sehr
schlimm finde.

Abbildung 4. Zwei Antworten von Schüler*innen.

Oben: Aline (15 Jahre, 3. Sekundarschule Zürich) beschreibt eine typische Umkehrung der Opfer-Täter-Perspektive. Quelle: Fragebogen, Aline, N.3.

Unten: Irene (15 Jahre, 3. Sekundarschule Baden) drückt ihre Empörung aus, ohne explizit die Opferperspektive einzunehmen. Quelle: Fragebogen, Irene, N.3.

dieser Ebene die Gewissensfrage für die Soldaten zu analysieren.

In eine ähnliche Richtung geht zum Beispiel Tanja mit folgender Antwort:

«Ich finde er [Trapp] hat gut gehandelt, da er wusste, dass die Männer, die noch nicht bereit waren, grössere Schäden hatten als die, die bereit waren. Ich denke auch, dass er selbst von Hitler nicht ganz überzeugt war.» (N.3_42)

In Tanjas Augen sind die Männer noch nicht bereit, weshalb Trapp ihnen erlaubt hat, nicht teilnehmen zu müssen. Es findet eine Psychologisierung statt, die Verständnis für die Täter in der historischen Situation zeigt. Sie legt nahe, dass je nachdem, ob ein Soldat bereits Erfahrung mit Erschiessungen hatte, der Schiessbefehl schwieriger oder leichter zu erfüllen war. In den Augen dieser Schüler*innen berücksichtigt Trapp dies. Aus diesem Grund erlaubt er, nicht an den Erschiessungen teilzunehmen. Die Möglichkeit der Freistellung hat also einen individuellen, psychologischen Grund und keinen ethischen.

Zudem zeigen einige Schüler*innen, wie Tanja, einen Hitler(zentr)ismus, der in der Forschung immer wieder festgestellt wurde.²⁴ Die Aussage, dass Trapp selbst *«nicht ganz überzeugt»* von Hitler war, relativiert die Verantwortung der Soldaten für die eigenen Handlungen. Andererseits deutet die Aussage auch an, dass bei Trapps Haltung gegenüber dem Schiessbefehl seine nicht hundertprozentige Überzeugung eine Rolle gespielt haben könnte. Die Aussage deutet also an, dass versucht wird, sich diese Handlung mit Bezug auf den historischen Kontext zu erklären.

²⁴ BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education*, Oldenburg, Didaktisches Zentrum, 2009; MATHIS Christian, URECH Natalie, *«... da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan»*. Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust, in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich, Chronos, 2013, S. 37-52; FOSTER Stuart, PEARCE Andy, PETTIGREW Alice (Hrsg.), *Holocaust Education. Contemporary Challenges and Controversies*, London, UCL Press, 2020.

Befehlskette und Befehlsnotstand

Dies führt uns zu einer weiteren Reaktion, die zwar nur eine kleine Gruppe von Schüler*innen zeigte, die jedoch ebenso problematisch im Hinblick auf die moralische Einschätzung ist wie der Hitler(zentr)ismus. Es handelt sich um die Vorstellung, man könne sich einer Befehlskette nicht entziehen. So schreibt Jonas nach der Lektüre des Texts:

«Ich habe Respekt gegenüber den Männern, die es nicht tun wollen. Die anderen Männer sind nicht unbedingt schlechte Menschen. Sie führen nur ihre Befehle aus. Ich habe keine persönliche Meinung, doch Befehle sind Befehle.» (N.1_16)

Jonas ist – und das muss betont werden – einer der Wenigen, der die Männer fokussiert, die nicht mitmachen wollten und aus dem Glied getreten sind. In seiner Vorstellung kann man über Männer in einer Befehlskette kein moralisches Urteil fällen. Die Verantwortung liegt nicht in ihren Händen, sondern in jenen, die über sie befahlen. Einige Schüler*innen entlasten die Täter, indem sie deren Angst vor (tödlichen) Konsequenzen für allfälliges Nichtmitmachen sowie einen Befehlsnotstand anführen. So etwa Annabelle: *«Ich fand es richtig, dass er Ihnen die Möglichkeit gab, so etwas grausames nicht zu machen. Trotzdem denke ich, dass die Polizisten nachher eine Strafe bekamen oder umgebracht wurden» (N.3_47)*. Weiter geht Rebecca, die meint, die Soldaten hätten *«keine Wahl»* gehabt: *«Sie erhielten den ausdrücklichen Befehl, jeden zu erschiessen, der einen Fluchtversuch wagen sollte [Satz mit Leuchtmarker angestrichen]»*. *Manchmal ist es aber auch so dass die Soldaten selbst keine Wahl haben, auch wenn sie nicht wollen» (N.1_51)*. Die Annahme der beiden Schülerinnen, dass Soldaten der Erschiessungskommandos keine Wahl gehabt hätten, ist durch die historische Forschung klar widerlegt worden.²⁵ In den Nachkriegsprozessen gegen die Mitglieder der Polizeibataillone sowie der SS beriefen sich diese häufig darauf, nur Befehle ausgeführt zu haben

²⁵ KLEMP Stefan, *«Nicht ermittelt»: Polizeibataillone und die Nachkriegsjustiz. Ein Handbuch*, 2., erw. u. überarb. Aufl., Essen, Klartext, 2011.

und machten einen «Befehlsnotstand» geltend.²⁶ Ein solcher simplifizierender Erklärungsversuch seitens der Schüler*innen ist auch ohne Kenntnis des Sachverhalts des «Befehlsnotstands» nachvollziehbar. Eine Interpretation könnte sein, dass sich die Jugendlichen der Gewalttätigkeit und Grausamkeit des nationalsozialistischen Herrschaftssystems grundsätzlich bewusst sind und sie davon ausgehend annehmen, dass auch gegen die eigenen Soldaten gewaltsam vorgegangen worden sei. Insbesondere Harald Welzer betont in seiner Studie die Frage, inwiefern die Soldaten davon ausgehen konnten, dass sie tatsächlich ohne Konsequenzen aus dem Glied austreten konnten bzw. ob Trapps Angebot als reelles wahrgenommen wurde, und ob die Männer ihm auch getraut haben. Welzer erklärt, dass das Angebot von Vorgesetzten, aus dem Glied auszutreten, möglicherweise als wenig realistisch wahrgenommen wurde, da es in einer sozialen Situation erfolgte, in der Befehle strikt befolgt werden mussten und Abweichungen mit schwerwiegenden Konsequenzen verbunden sein konnten.²⁷

Präsentistisches Denken und Perspektive auf die Täter

Einige Reaktionen auf den Text zeugen von ausgeprägtem Präsentismus. Die Menschen der damaligen Zeit waren «dumm». Ihre Dummheit war denn auch verantwortlich für ihr moralisch falsches Handeln: So fragt sich Timon, «*ob diese Männer alle vollblöd sind, so etwas mitzumachen*» (N.2_25). Und Marie schreibt: «*Ich denke mir wie dumm die Menschen doch waren und wieso sie so grauenhaft gehandelt haben. Die wichtigste Aufgabe des Textes ist zu zeigen, wie die Leute früher dachten und handelten*» (N.1_17). Mit Pandel kann hierbei von einem «*naiven Historismus*» gesprochen werden. Die moralischen Massstäbe anderer empathisch zu verstehen, erfordert und impliziert ein Mindestmass an Enthaltung von der eigenen Position, während das vollständige

Beharren auf der eigenen zeitlichen moralischen Position einen Präsentismus impliziert, die den historischen Akteuren die Akzeptanz gleicher Massstäbe verwehrt.²⁸ Dieser Präsentismus darf jedoch nicht überbewertet werden, da er sich nur sehr selten gezeigt hat; und er zeugt auch eher davon, dass überhaupt nicht begriffen wird, dass Moral nicht eine Frage der Intelligenz ist.

Schluss

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Schüler*innen sich auf historisch-moralische Dilemmas einlassen.²⁹ Die Auswertung zeigt jedoch, dass nur sehr wenige Schüler*innen die Erschiessung von Menschen an sich explizit als Unrecht taxieren. Selten wird auf die Idee der universellen Menschenrechte Bezug genommen.

Fast alle Jugendlichen erkennen und adressieren eine Perspektive. Dabei lässt sich jeweils eine affektive Verbindung feststellen. Es zeigt sich, dass sich nur eine kleine Gruppe der Jugendlichen den Opfern zuwendet. Die grosse Mehrheit der Schüler*innen nimmt typischerweise die Perspektive auf die Täter ein.

Dass niemand zum Töten gezwungen werden dürfe, ist dabei die als typisch rekonstruierte moralische Einschätzung. Damit findet eine Umdeutung der Täter zu Opfern statt. Zudem zeigt sich in diesem Zusammenhang auch eine moralische Relativierung. Ebenfalls zur Perspektive auf die Täter gehört der Hitler(zentri)smus sowie die Begründung des Verhaltens der Reserve-Polizisten

²⁸ MATHIS Christian, «*Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden*»: didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel, Baltmannsweiler, Schneider, 2015; KÖRBER Andreas, «Historical consciousness and the moral dimension»...

²⁹ Das zeigten auch Studien von BROOKS Sarah, «Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom», *Theory & Research in Social Education*, H. 2, 2011, S. 166-202; NYGREN Thomas, «Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate», *Journal of Peace Education*, H. 2, 2006, S. 113-135; NOLGÅRD Olle, NYGREN Thomas, «Considering the past and present of Romani in Sweden: secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests», *Education Inquiry*, H. 4, 2019, S. 344-367; AMMERT Niklas et al., «Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections», *History Education Research Journal*, H. 2, 2020, S. 132-150.

²⁶ Vgl. «Befehlsnotstand», URL: <https://www.bpb.de/500005/befehlsnotstand/> (konsultiert am 07.07.2023).

²⁷ WELZER Harald, *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*, Frankfurt am Main, Fischer, 2009.

aufgrund einer Befehlskette und eines Befehlsnotstands. Weiter zeigt sich, dass die Schüler*innen unsorgfältig formulieren und eher unreflektiert mit Kategorien umgehen. Dies erweist sich als problematisch, da dabei beispielsweise eine Unterscheidung zwischen «*Menschen*» und «*Jüdinnen und Juden*» gemacht wird und so die Gefahr besteht, dass unreflektiert der nationalsozialistischen Diktion Vorschub geleistet wird.

In Bezug auf das Frageinstrument muss kritisch eingeräumt werden, dass sowohl Brownings Text als auch die Frage danach, ob Major Trapp richtig gehandelt habe, die Aufmerksamkeit auf ihn bzw. die Täter und nicht auf die Opfer richtet. Zudem muss gefragt werden, inwiefern die vorgelegte historische Situation überhaupt Deutungen zum historischen Werturteil zulässt, denn die Frage, ob Trapp gut oder schlecht gehandelt habe, ermöglicht es den Jugendlichen, sowohl auf die Sachurteils- wie auch Werturteilsebene zu gehen, sowohl auf die Sachurteils- als auch auf die Werturteilsebene zu gehen.

Lehrpersonen sollten die moralische Dimension im Geschichtsunterricht explizit thematisieren, wenn es zum Beispiel um Verbrechen gegen die Menschlichkeit geht. Der Geschichtsunterricht ermöglicht den Jugendlichen so die historische Sinnbildung auch im Hinblick auf die moralische Dimension.³⁰ Um die moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins bei den Jugendlichen zu fördern, muss die Lehrperson jedoch in der Lage sein, zwischen qualitativ unterschiedlichen Reaktionen der Schüler*innen auf Aufgaben, wie die in diesem Beitrag vorgestellten, zu unterscheiden. Nur so kann sie die Lernprozesse der Jugendlichen optimal fördern. Zudem muss sie darauf achten, dass bei der Perspektivenwahrnehmung und -übernahme nicht einem naiven Präsentismus Vorschub geleistet wird.

Der Geschichtsunterricht muss sich auch mit Sprachbildung befassen. Das gilt aufgrund unserer Erkenntnisse insbesondere für die moralische Dimension des Geschichtslernens. Auch zeigt die

vorliegende Studie die Notwendigkeit einer kriteriengeleiteten Urteilsbildung. Ebenso benötigen die Jugendlichen Kontextwissen, um historische Sach- und Werturteile zu fällen. Dieses Kontextwissen und die Kriterien für die Urteilsbildung müssen mit den Schüler*innen sorgfältig erarbeitet werden.

Anhang

Auszug aus Codiersystem

Opferperspektive

- Opferperspektive_nichts-gegan
- Opferperspektive_ohne-Grund
- Opferperspektive_Juden
- Opferperspektive_nur-weil-sie-Juden-sind
- Opferperspektive_nicht-menschlich
- Opferperspektive_man-soll-nicht-töten

Täterperspektive

- Täterperspektive_moral-fehlt
- Täterperspektive_Täter-ohne-Gefühle
- Täterperspektive_Täter-zeigen-Emotionen
- Täterperspektive_Respekt
- Täterperspektive_ohne-Gefühle
- Täterperspektive_Täter-als-Opfer
- Täterperspektive_Täter-nicht-alle-böse

Befehlskette

- Erschiessen-normal-Befehl
- Gruppendruck

Emotionen

- Emotion_geschockt
- Emotion_grauenhaft
- Emotion_schlimm
- Emotionen_Entrüstung
- Täter_Dummheit

³⁰ RÜSEN Jörn, «Historik»...

Lesetext zum Erschiessungskommando

Die Nationalsozialisten wollten alle Jüdinnen und Juden des besetzten Polens systematisch ermorden. Dabei kamen auch Reserve-Polizisten zum Einsatz. Der folgende Text handelt von einem der ersten Einsätze einer solchen Truppe unter ihrem Kommandeur Major Trapp.

«Vermutlich am 11. Juli [1942] setzte sich Globocnik [...] mit Major Trapp in Verbindung und erteilte dem Reserve-Polizeibataillon 101 den Auftrag, die 1 800 Juden von Józefów, einem Dorf ungefähr dreissig Kilometer südöstlich von Biłgoraj, "zusammenzufassen".

Diesmal sollten jedoch die meisten Juden nicht umgesiedelt werden. Der Auftrag lautete, die männlichen Juden im arbeitsfähigen Alter in eines der [...] Lager in Lublin zu schaffen und die Frauen, Kinder und alten Leute einfach an Ort und Stelle zu erschiessen.

[...]

Trapp setzte sich mit den Führern der 1. und 2. Kompanie, Hauptmann Wohlauf und Oberleutnant Gnade, zusammen und informierte sie über den für den nächsten Tag vorgesehenen Auftrag. Die anderen Offiziere des Bataillons wurden vermutlich von Trapps Adjutant, Oberleutnant Hagen, in Kenntnis gesetzt, denn Leutnant Heinz Buchmann erfuhr von ihm noch am selben Abend genaue Einzelheiten des bevorstehenden Einsatzes.

[...]

Der Lastwagenkonvoi verliess Biłgoraj gegen 2 Uhr morgens und erreichte Józefów, als es gerade hell zu werden begann. Trapp versammelte die Männer im Halbkreis um sich und erläuterte den Mordauftrag, den das Bataillon erhalten hatte. Dann machte er sein aussergewöhnliches Angebot: Wer von den Älteren sich dieser Aufgabe nicht

gewachsen fühle, möge vortreten. Eine Weile war es still, dann meldete sich ein Angehöriger der 3. Kompanie, Otto-Julius Schimke. Hauptmann Hoffmann, der [...] am Vortag nicht an der Offiziersbesprechung in Biłgoraj teilgenommen hatte, war wütend darüber, dass ausgerechnet einer seiner Männer sich als erster meldete. Er machte Schimke Vorwürfe, wurde aber von Trapp unterbrochen. Und nachdem der Major den Untergebenen in Schutz genommen hatte, traten noch zehn oder zwölf andere Männer vor. Sie gaben ihre Gewehre ab und wurden aufgefordert, sich für weitere Befehle von Trapp zur Verfügung zu halten.

[Major Trapp] rief sodann die Kompanieführer zu sich und informierte sie über ihre jeweiligen Aufgaben. [...] Zwei Züge der 3. Kompanie sollten das Dorf umstellen. Sie erhielten den ausdrücklichen Befehl, jeden zu erschiessen, der einen Fluchtversuch wagen sollte. Die übrigen Männer sollten die Juden zusammentreiben und zum Marktplatz bringen. Alle Juden, die zu krank oder schwach seien, um zum Marktplatz zu laufen, und alle, die Widerstand leisteten oder versuchten, sich zu verstecken, sowie alle Kinder müssten auf der Stelle erschossen werden. Anschliessend sollten einige Männer aus der 1. Kompanie, die auf dem Marktplatz selektierten [= aussortierten] "Arbeiterjuden" in ein Lager eskortieren, während der Rest der 1. Kompanie Befehl hatte, zum Wald vorzurücken und Erschiessungskommandos zu bilden. Die 2. Kompanie erhielt zusammen mit dem 3. Zug der 3. Kompanie die Aufgabe, die Juden auf die Lastwagen des Bataillons zu verladen und sie vom Marktplatz zum Wald zu fahren.»

(aus: BROWNING Christopher (2016): *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die «Endlösung» in Polen* (8. Aufl.). Reinbek, Rowohlt, S. 86-88.)

Die Verfasser

Prof. Dr. **Christian Mathis** ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet dort die Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften im Prorektorat Forschung und Entwicklung.

christian.mathis@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-874X>

Jonas Dischl, MA, ist Dozent für Didaktik der Geschichte in der Abteilung Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er ist zudem Mitarbeiter in der Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften im Prorektorat Forschung und Entwicklung.

jonas.dischl@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/jonas.dischl>

<https://orcid.org/0009-0009-8744-4010>

Zusammenfassung

Die qualitative Studie untersucht mit einem schriftlichen Fragebogen die ersten Reaktionen Jugendlicher auf einen Text über ein Erschiessungskommando im Zweiten Weltkrieg. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigt sich, dass nur sehr wenige Neuntklässler*innen die Erschiessung von Menschen explizit als Unrecht taxieren. Nur eine kleine Gruppe der Schüler*innen wendet sich den Opfern zu. Die grosse Mehrheit bezieht typischerweise die Täterperspektive. Irritierend ist dabei die als typisch rekonstruierte moralische Einschätzung, dass niemand zum Töten gezwungen werden dürfe, ohne dabei das Töten insgesamt als Unrecht zu benennen.

Keywords

Geschichtsbewusstsein, historisch-moralisches Denken, historische Urteilsbildung, Perspektivenübernahme, Shoah, Holocaust

Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien – Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf Jugend im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Abstract

The aim of youth surveys is to research youth as a phase of life and to describe young people's living environments and living conditions. In Switzerland, the Federal Youth Surveys ch-x have a 50-year tradition. This article examines how youth in Switzerland has been scientifically addressed by the study authors. It elaborates on key findings, reconstructs the perspectives on youth that emerge and examines manifestations of generational change.

Keywords

Youth survey, Youth lifeworlds, Political socialization, Social integration, Generational change

1 Einleitung und Fragestellung

Jugendbefragungen oder Jugendsurveys haben das Ziel, die Jugend als Lebensphase zu erforschen sowie jugendliche Lebenswelten und Lebensbedingungen zu beschreiben. Die Shell-Jugendstudien untersuchen beispielsweise seit 1953 Bedingungen des Aufwachsens der Generation der 12- bis 25-Jährigen in Deutschland.¹ In der Schweiz stellen seit Ende der 1960er-Jahre die Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x des Bundesamts für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) mit mittlerweile 25 Bänden ein umfassendes Projekt dar.² Sie können als reichhaltige Quelle zur Rekonstruktion des sozialwissenschaftlichen Blicks auf die schweizerische Jugend verstanden werden. Mit der Wahl von Themen, methodischen Zugängen und Erhebungsinstrumenten legen Forschende normative Perspektiven auf die Lebensrealitäten von Jugendlichen und tragen zur sozialen Konstruktion von Jugend als Statuspassage bei. Erschienen die Jugendlichen in frühen Arbeiten vorerst als «Objekte der Forschung»,³ so werden sie in neueren Studien als handelnde Subjekte dargestellt, welche auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und diese vorausschauend und kreativ zu gestalten vermögen.⁴ Der Jugendforschung wird daher auch eine

WALDIS Monika, «Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien – Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf Jugend im Kontext gesellschaftlichen Wandels», in *Didactica Historica* 10/2024, S. 59-71.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01.59

¹ ZINNECKER Jürgen, «Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien», in MERKENS Hans, ZINNECKER Jürgen (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*, Opladen, Leske & Budrich, 2001, S. 243-274.

² <https://www.chx.ch/de/content/publikationen>, konsultiert am 11.7.2023.

³ DUDEK Peter, *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1990.

⁴ HUBER Stefan G., HURRELMANN Klaus, «Die Situierung der ch-x/YASS Studie in der Jugendforschung», in HUBER Stefan G. (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland*, Bern, BBL / OFCL / UFCL, 2016, S. 25-29, hier S. 26.

seismografische und prognostizierende Funktion hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemlagen zugeschrieben.⁵ Zudem werden von ihr Standortbestimmungen für die Jugendpolitik erwartet.⁶ Im Folgenden interessiert, inwiefern sich die Perspektive auf Jugendliche und Jugend über die Zeit in den Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x veränderte. Es wird untersucht,

- welche thematischen Schwerpunkte sich in den bisherigen Studien finden,
- in welche gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontexte Forschungsfragen und Studienergebnisse eingebettet waren und welches Verständnis von Jugend sich darin zeigt und
- inwiefern sich in den Befunden gesellschaftlicher oder generationaler Wandel widerspiegelt.

2 Definition von Jugend und die Entwicklung der schweizerischen Jugendforschung

Die Entdeckung von Jugend als einer eigenständigen Lebensphase und einem gesellschaftlichen Problemfeld wird in zahlreichen historischen Rückblicken zur Kinder- und Jugendforschung auf Anfang des 20. Jahrhunderts datiert.⁷ In diesem Zeitraum setzte sich die Jugendphase als «biografisches Muster» für grosse Teile der Heranwachsenden durch.⁸ Mit der Ausdehnung der obligatorischen Volksschule, der Etablierung der Berufsbildung und dem Ausbau des höheren Bildungswesens sowie der Einführung

eines gesetzlichen Jugendschutzes ab Mitte des 19. Jahrhunderts waren Arrangements entstanden, welche Kindheit und Jugend als Schonzeit definierten. Im beginnenden 20. Jahrhundert trugen Vereinheitlichungen im Zivil- (1912) und Strafrecht (1942) zu einer weiteren Konsolidierung der Jugendphase bei.⁹ In Jugendbewegungen begann sich ein neues Verständnis von Jugend als einer eigenständigen Lebensphase und sozialem Subsystem durchzusetzen, u. a. öffentlich sichtbar in der Wandervogelbewegung oder in der Pfadfinderbewegung.¹⁰ In der Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs der Nachkriegszeit wurden Jugendliche zu Konsumenten*innen, welche über bestimmte Verhaltensweisen und Musikvorlieben als spezifische Altersgruppe Sichtbarkeit erlangten. Konturen einer klassenübergreifenden jugendlichen Generationalität entstanden und prägten auch das Selbstverständnis der Jugendlichen.¹¹ In diese Zeit fällt 1953 die erste Shell-Studie mit dem Titel «Jugend zwischen 15 und 24 Jahren». In der neuesten Ausgabe im Jahr 2019 definieren die Wissenschaftler*innen den Beginn der Jugend mit dem Eintreten der Pubertät und das Ende mit der Übernahme einer autonomen beruflichen und gesellschaftlichen Rolle und damit einhergehenden Verantwortungen und beforschen die Personengruppe der 12- bis 25-Jährigen.¹² Die Statistiken der Vereinten Nationen (UNO) subsumieren unter Jugend Personen, die älter als 14 und jünger als 25 Jahre alt sind.¹³

Die Definition von Jugend ist traditionsgemäss eng an deren Erforschung gekoppelt. Eingangs des 20. Jahrhunderts begannen Charlotte Bühler und William Stern die kognitive und sozioemotionale Entwicklung von Jugendlichen zu erforschen und

⁵ SCHERR Albert, «Konturen einer genuin soziologischen Jugendforschung», in MANSSEL Jürgen, GRIESE Helmut M., SCHERR Albert (Hrsg.), *Theorie-defizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*, Weinheim, Juventa, 2003, S. 49-66, hier S. 7.

⁶ CRIBLEZ Lucien, GRAF Stefan, SPADAROTTO Claudio, «Jugendforschung und Jugendpolitik in der Schweiz: einige Anmerkungen», in CRIBLEZ Lucien, SPADAROTTO Claudio, *Jugendpolitik und Jugendforschung. Beiträge aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt am Main, Haag + Herchen, 1987, S. 77-86, hier S. 83.

⁷ KRÜGER Heinz-Hermann, GRUNERT Cathleen, «Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung», in KRÜGER Heinz-Hermann, GRUNERT Cathleen, LUDWIG Katja (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden, Springer, 2022, S. 7-51, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_6.

⁸ PFAFF Nicolle, «Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14,4, 2011, S. 523-550, <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0243-y>, hier S. 525.

⁹ CRIBLEZ Lucien, «Jugend», in *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 17.10.2013. Online: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/007613/2013-10-17/>, konsultiert am 06.08.2023.

¹⁰ SKENDEROVIC Damir, «Jugendbewegungen», in *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 18.11.2013. Online: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016510/2013-11-18/>, konsultiert am 02.11.2023.

¹¹ BÜHLER Rahel, *Jugend beobachten*, Zürich, Chronos, 2019, <https://doi.org/10.33057/chronos.1496>, hier S. 80.

¹² ALBERT Matthias, HURRELMANN Klaus, QUENZEL Gudrun, *Jugend 2019: eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*, Frankfurt am Main, Fischer, 2019.

¹³ <https://www.un.org/en/global-issues/youth>, konsultiert am 12.8.2023.

trugen damit massgeblich zu einem Verständnis von Jugend als Lebensphase bei. In den Nachkriegsjahrzehnten gewannen soziologische, kulturelle, rechtliche und ökonomische Aspekte an Bedeutung. In der Schweiz führten internationale Impulse, portiert durch die Schweizerische UNESCO-Kommission (SUK) und Vorstösse der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV) im Jahr 1967 zur Entscheidung, eine erste jugendsoziologische Studie als Grundlage für die Jugendpolitik zu initiieren.¹⁴ Ihre Umsetzung fiel mit den Jugendunruhen 1968 zusammen, welche dem Vorhaben eine neue Dringlichkeit verliehen.¹⁵ Im Umfeld dieser Studie sowie weiteren kantonalen Erhebungen konnte sich die Soziologie als bedeutsame wissenschaftliche Disziplin zu Jugendfragen etablieren. Ab den späten 1980er-Jahren beeinflussten modernisierungstheoretische Ansätze die deutschsprachige Jugendforschung. Bis heute bedeutsam sind Ulrich Becks makrosoziologische Analysen,¹⁶ in welchen er auf die Erosion traditioneller sozialmoralischer Milieus, die Pluralisierung von Lebenslagen und die Individualisierung von Lebensläufen hingewiesen hat, welche dem Einzelnen vielfältige Wahlmöglichkeiten eröffnen, aber auch neue Risiken und Belastungen mit sich bringen. In der Folge wurden auch Formen von Desorientierung und Destabilisierung untersucht.¹⁷ Auch in der Schweiz wurden vereinzelt problembezogene Untersuchungen durchgeführt und später systematisiert, u. a. im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 52 «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel» (Projektlaufzeit: 2003-2007). Im Vordergrund standen die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen im Generationenverbund und deren psycho-soziale Gesundheit, juristische und

ökonomische Aspekte, Generationenfragen in der Sozial- und Migrationspolitik und Aspekte der alltäglichen Lebensgestaltung. Zahlreiche Studien nahmen dabei durch sozio-ökonomische Konstellationen geprägte Ungleichheiten in den Blick.¹⁸

Bereits im Jahr 1987 stellte das Team um Bildungshistoriker Lucien Criblez in einer Analyse fest, dass es «in der Schweiz keine kontinuierlich betriebene, systematische Jugendforschung gibt».¹⁹ Noch heute werden die Forschungsgrundlagen zu Jugend in der Schweiz als ungenügend eingeschätzt.²⁰ Die Organisation des Bildungswesens obliegt, mit Ausnahme der Berufsbildung, der Verantwortung der Kantone. Hinzu kommt die Aufteilung jugendspezifischer Politikaufgaben auf verschiedene Bundesämter und verantwortliche Stellen. Diese und weitere strukturelle Gründe tragen zu einer wenig konsolidierten Datenlage bei. Den ch-x-Studien kommt in dieser Situation ein Alleinstellungsmerkmal zu.

3 Die ch-x-Studien

Die ch-x-Studien begründen in der Schweiz eine fünfzigjährige Tradition. Sie sind als themenfokussierte sozialwissenschaftliche Jugendbefragungen konzipiert und lösten Ende der 1960er-Jahre die Pädagogischen Rekrutenprüfungen ab. Letztere waren 1874 eingerichtet worden und dienten dem Bund zur Überwachung der Wirksamkeit der kantonalen Schulsysteme. In Abgrenzung davon sollen die sozialwissenschaftlichen Schriften der ch-x-Reihe über die Lage der jungen Erwachsenen in der Schweiz informieren hinsichtlich a) Bildungs- und Ausbildungsstand, b) Wertvorstellungen, Einstellungen und politischen Kompetenzen, insbesondere im

¹⁴ ARNOLD Pierre, BASSAND Michel, CRETZAZ Bernard, KELLERHALS Jean, *Jugend und Gesellschaft. Wegzeichen zu einer Jugendpolitik*, Einsiedeln, Benziger, 1971.

¹⁵ BÜHLER Rahel, *Jugend beobachten...*, S. 210.

¹⁶ BECK Ulrich, *Risikogesellschaft*, Berlin, Suhrkamp, 1986.

¹⁷ Z.B. HEITMEYER Wilhelm, «Desintegration und Gewalt», *Deutsche Jugend* 40,3, 1992, S. 109-122; GABRIEL Thomas, *Wo junge Erwachsene und Jugendliche rassistische Deutungs- und Handlungsmuster lernen: Familienerziehung und Rechtsextremismus*, Bern, EDI, 2007, <https://doi.org/10.21256/ZHAW-4334>, konsultiert am 18.8.2023.

¹⁸ SCHULTHEIS FRANZ, PERRIG-CHIELO Pasqualina, EGGER Stephan (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in der Schweiz: Ergebnisse des nationalen Forschungsprogramms «Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel»*, Weinheim, Beltz, 2008.

¹⁹ CRIBLEZ Lucien, GRAF Stefan, SPADAROTTO Claudio, «Jugendforschung...», S. 82.

²⁰ VEREINTE NATIONEN, *Ausschuss für Rechte der Kinder, Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz*, 2021, S. 3, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/293/54/PDF/G2129354.pdf?OpenElement>, konsultiert am 11.7.2023.

staatsbürgerlichen Bereich sowie c) Gesundheits- und Sportverhalten. Die grossen Datensätze, welche weiterhin im Kontext der militärischen Erstausbildung erhoben wurden, erlauben «eine Desaggregationstiefe der Daten, wie sie in Erhebungen mit vergleichsweise kleinen Stichproben nicht oder nur unter grossem finanziellem und organisatorischem Aufwand möglich ist».²¹ Die Wiederholung von Themen und Frageblöcken in zeitlichen Abständen von drei bis zehn Jahren erlaubt es, langfristige Entwicklungen zu erfassen. Allerdings fehlte bis 2010 ein übergeordnetes Studiendesign, welches eine systematische Auswahl von Messzeitpunkten, die Replikation zentraler Indikatoren und die Überprüfung der Messäquivalenz der eingesetzten Instrumente sicherte.²²

Aufgrund der organisatorischen Angliederung der Befragungen an die Rekrutenschule und ab 2003 an den Anlass der Aushebung in den Rekrutierungszentren des Militärs handelt es sich bei den ch-x-Studien um eine quasi-Vollerhebung aller 19- bis 20-jährigen Männer, wobei die Spannweite 17- bis 25-Jährige umfasst. Seit 2003 schliessen die Erhebungen jeweils eine Zusatzstichprobe von Frauen sowie nicht stellungspflichtiger Männer mit ein. Die Oberaufsicht hat das VBS,²³ welches die Geschäftsstelle der ch-x im Mandatsverhältnis bestellt. Das Erhebungskonzept und die Datenanalysen werden in der Regel einem schweizerischen Hochschulinstitut übertragen. Eine vom VBS eingesetzte Kommission überprüft das Befragungsprogramm und garantiert die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Erhebungen.²⁴ Die Studien- und Werkstattberichte sind öffentlich zugänglich und auf der eigenen Projekthomepage dokumentiert.

²¹ HALTNER Karl W., *Die Genese ...*, S. 12.

²² Im Jahr 2006 wurde die Ausarbeitung des Kernindikatorenprojekts YASS gestartet. Vgl. HUBER Stefan G., «Das Kernindikatorenprojekt der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x: Young Adult Survey Switzerland (YASS)», in HUBER Stefan G. (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland*, S. 16-24.

²³ Seit 1998; vormals Eidgenössisches Militärdepartement (EMD).

²⁴ PETER FRANZ, ch-x Werkstattstudien 2012-13, <https://www.chx.ch/de/file/379>, konsultiert am 12.8.2023, S. 32

4 Schwerpunktthemen und Brennpunkte

Die Untersuchung von Studientiteln und Zusammenfassungen ergibt neun Themenbereiche (vgl. Tabelle 1) und sechs übergeordnete Themenschwerpunkte.

Sechs Studien sind den politischen Einstellungen der jungen Bürger gewidmet und erheben deren soziale und gesellschaftliche Integration (Vol. 1, 7, 17, 19, 23, 25). Unter dem Einfluss des Kalten Kriegs und Debatten zur internationalen Beteiligung wie z.B. dem Uno-Beitritt der Schweiz standen in den Studienberichten von 1972 und 1981 Einstellungen zur schweizerischen Aussenpolitik im Vordergrund. Ab der Jahrtausendwende thematisierten drei Studien das Zusammenleben in einer multikulturell geprägten Gesellschaft und erhoben zugleich die lokale Verbundenheit, Sprachgebrauch und innerschweizerische Mobilität im Sinne der Binnenmigration (Vol. 19, 23, 25). Mit dieser Koppelung betonten die Forschenden das Bild einer von Vielfalt geprägten Schweiz. Unklar bleibt allerdings, inwiefern die Befragten sich mit diesem Narrativ identifizierten.

Vier Studien untersuchten die Mediennutzung der jungen Erwachsenen (Vol. 2, 7, 8, 24). In den Jahren 1973 und 1981 standen Fragen zur Häufigkeit der Mediennutzung (Radio, Fernsehen und Zeitung), die Kenntnisnahme der Auslandsberichterstattung und das aussenpolitische Wissen im Vordergrund. Eine weitere Studie erfasste 1982 die Mediennutzung in Zusammenhang mit kultureller Sozialisation (Lesen, Bibliotheksbesuch, klassische und moderne Musik, etc.). Rund 30 Jahre später, im Erhebungsjahr 2012/13, untersuchte ein neues Forschungsteam die Mediennutzung im Kontext jugendlicher Freizeitaktivitäten und berichtete Nutzungspräferenzen der «Digital Natives» zu Social Media oder Gaming. Die Perspektive, dass Medien auch im Digitalen zur Informationsbeschaffung und politischen Meinungsbildung genutzt werden können und Gelegenheitsstrukturen für die kulturelle Auseinandersetzung über Welt beinhalten, wurde nicht weiterverfolgt.

Das Thema Jugendgewalt und Viktimisierung wurde in einer weiteren Studie aufgegriffen, jedoch ohne auf den Aspekt der Ausländerfeindlichkeit

Tabelle 1: Übersicht über die Studien der ch-x-Reihe

Erhebungsjahr	Titel und Studienautoren	Publikationsdatum	Thema (kodierte)
	<i>Unter der Bezeichnung PRP publiziert:</i>		
1972	Volume 1 Daniel Frei/Henry Kerr. Wir und die Welt, Strukturen und Hintergründe aussenpolitischer Einstellungen	1974	1
1973	Volume 2 Georges Bretscher/Fans Krebs/Christian Padrutt. Gespräche und Informationen, Zum Kommunikationsverhalten junger Schweizer	1976	2
1975	Volume 3 Roger Girod avec un groupe de recherche. L'école et la vie, Études et apprentissage, aperçu des connaissances et attitudes, avenir professionnel	1977	5 / 6
1976	Volume 4 Jürg Schiffer. Sport und Freizeit, Eine Analyse der Einstellungen und des Verhaltens junger Schweizer/-innen unter besonderer Berücksichtigung des Sozialisationsprozesses	1979	4
1978	Volume 5 Emil Walter-Busch. Schweizer Regionenspiegel	1980	9
1979	Volume 6 Ruth Meyer/Karl Haltiner/Rudolf Hofer/Herbert Iff/Walter Rüegg. Fragen an die Zukunft	1982	5 / 6
1981	Volume 7 Daniel Frei/Werner Meier/Ulrich Saxer unter Mitarbeit von Kaspar Luchsinger und Werner Reimann. Die Schweiz und ihre Nachbarn	1983	1 / 2
1982	Volume 8 Gérard Le Coat/Roland Ruffieux/Jean-Paul Convers/Olivier Virnot. Culture au quotidien, jeunesse au quotidien	1985	2 / 7
1984	Volume 9 Roger Girod/Jean-Blaise Dupont/Pierre Weiss unter Mitarbeit von Hervé Montfort, Bernard Muller, Pierre-André Bersier und Jean Papaïoannou. L'éventail des connaissances	1987	5
1978/1987	Volume 10 Emil Walther-Busch. Entwicklung der Lebensqualität in der Schweiz, 1978-1987	1988	9
1988	Volume 11 Ulrich Klöti/Franz-Xaver Risi. Politische Bildung Jugendlicher	1991	1 / 5
-	Volume 12 Robert Schläpfer/Jürg Gutzwiller/Beat Schmid. Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz ¹	-	
1991	Volume 13 Roger Girod/Ulrich Klöti/Rolf Dubs. Connaissances de base. Lire, écrire, calculer, civisme et économie. Grundwissen. Lesen, Schreiben, Rechnen, Staats- und Wirtschaftskunde	1991	5
1993	Volume 14 Hans Wydler/Therese Walther/Achim Hättich/Rainer Hornung/Felix Gutzwiller. La santé des personnes de 20 ans en Suisse. Die Gesundheit 20-Jähriger in der Schweiz	1996	4
1997	Volume 15 Henriette Haas. Agressions et victimisations: une enquête sur les délinquants violents et sexuels non détectés. Gewalt und Viktimisierung: Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern.	2001	8
1996/1987/1978	Volume 16 Emil Walter-Busch. Qualité de la vie régionale en Suisse. Regionale Lebensqualität in der Schweiz	1997	9

Erhebungsjahr	Titel und Studienautoren	Publikationsdatum	Thema (kodiert)
	<i>Unter der Bezeichnung ch-x publiziert:</i>		
1998	Volume 17 Hans-Peter Meier-Dallach/Susanne Hohermuth/Therese Walter. <i>isola elvetica: Das Bild der Schweiz im Zeitalter der Globalisierung. L'image de la Suisse à l'ère de la mondialisation. L'immagine della Svizzera nell'era della globalizzazione.</i>	2003	1
2000/2001	Volume 18 Christine Bieri Buschor/Esther Forrer. <i>Cool, kompetent und kein bisschen weise</i>	2005	5
1979/1994/2003	Volume 19 Luca Bertossa/Karl W. Haltiner/Ruth Meyer Schweizer. <i>Werte und Lebenschancen im Wandel</i>	2008	1 / 7
2002/2003	Volume 20 Hans Wydler. <i>Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit</i>	2011	4
2004/2005	Volume 21 François Stoll/Marco Vanotti/Marc Schreiber. <i>Einstieg in die Berufswelt</i>	2011	6
2006/2007	Volume 22 Florian Keller/Urs Moser. <i>Schullaufbahnen und Bildungserfolg</i>	2013	6
2008/2009	Volume 23 François Grin/Jacques Amos/Klea Faniko/Guillaume Fürst/Jacqueline Lurin/Irène Schwob. <i>Multikulturelle Schweiz</i>	2015	1 / 3
2012/2013	Volume 24 Robin Samuel/Lena Berger/Manfred Max Bergmann. <i>Lebensstile, Konsum und Zukunfts-Perspektiven junger Erwachsener</i>	2017	2 / 3 / 7
2016/2017	Volume 25 Alexandra Stam/Patrick Rérat. <i>Befristete Mobilität und lokale Verbundenheit: Ansichten junger Schweizer Erwachsener</i>	2019	1 / 9

¹ Studienbericht nicht öffentlich zugänglich (vgl. <https://chx.ch/de/archiv>, konsultiert am 12.8.2023).

Benutztes Kodierschema:

- 1 Politische Orientierung/soziale Integration
- 2 Medien und Mediennutzung
- 3 Zusammenleben in der multikulturellen Schweiz
- 4 Sport, Gesundheit, gesunder Lebensstil
- 5 Basiswissen Lesen, Schreiben, Mathematik, Staatskunde
- 6 Bildungsverläufe, Transitionsprozesse
- 7 Sozialisationsbedingungen (Elternhaus, Schule, Berufswahl) und Wertorientierungen
- 8 Gewalt und Viktimisierung
- 9 Sozial-räumliche Lebensqualität

einzugehen. Dies erstaunt mit Blick auf die (inter-) nationale Literatur, welche diese Perspektive ab den 1990er-Jahren verstärkt fokussierte.²⁵

Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit waren Hauptthema in drei Studien (Vol. 4, 14, 20). Standen in der ersten Studie Sport- und Freizeitaktivitäten und diesbezügliche Sozialisationsbedingungen im Fokus, so thematisierte die zweite Studie im Jahr 1993 auch Sexualität und gesundheitsriskantes Verhalten sowie Aspekte der physischen und psychosozialen Gesundheit. Der Bericht stand im Kontext von Präventionskampagnen zu HIV/Aids, welche im Jahr 1987 gestartet waren.²⁶ Zudem fand im Vorfeld der Studie eine intensive mediale Berichterstattung über die offenen Drogenszenen in Zürich und in weiteren Schweizer Städten statt.²⁷ Die jüngste Studie 2002/03 analysierte kulturelle und strukturelle Faktoren im Zusammenhang mit Sportverhalten und rekonstruierte auf der Basis von Daten zu Freizeitaktivitäten, Körper und Sport entsprechende Lebensstilmuster. Zudem untersuchte sie die normative Frage nach genügender körperlicher Aktivität.

Schulisches Wissen und Fähigkeiten wurden in insgesamt acht Studien erhoben (Vol. 3, 6, 9, 11, 13, 18, 21, 22). Ein Bericht (Vol. 11) war explizit der Politischen Bildung gewidmet. In Abgrenzung zu den internationalen Schulleistungen wie die PISA-Studien der OECD gingen die Forschenden der ch-x Reihe ab den 2000er-Jahren dazu über, überfachliche Kompetenzen zu untersuchen. Zudem fokussierten sie Bildungsverläufe und diesbezügliche Transitionsphasen (Vol. 21, 22).

Weitere vier Studien (Vol. 5, 10, 16, 25) nahmen eine sozial-räumliche Perspektive ein. Dabei standen weniger die Heranwachsenden selbst im

Vordergrund als die Bewertungen ihrer Herkunftsorte hinsichtlich landschaftlicher Lage, Ortsbild, Einkaufsmöglichkeiten, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und Unterhaltung, Krisenfestigkeit der Arbeitsplätze, Ruhe und Lärm, etc. Die Daten wurden zu regionalen und kantonalen Profilen verarbeitet und boten Anhaltspunkte zur Lebensqualität in der Schweiz, welche weit über jugendspezifische Erfahrungen hinausgingen.

Im Rückblick zeigt sich, dass die Studien in den 1970er-Jahren durch politik- und medienwissenschaftliche Analysen geprägt waren. Diese wurden in den 1980er- und 1990er-Jahren durch Themen der Prävention und Vorsorge in den Bereichen Gesundheit und Gewalt ergänzt. Ab den 2000er-Jahren prägten pädagogische und bildungssoziologische Fragestellungen die Erhebungen. Mit dem Wechsel der disziplinären Perspektiven ging auch eine Veränderung im Verständnis von Jugend einher. Anfänglich adressierten die Studienautoren die Heranwachsenden als junge Staatsbürger und erhoben deren politische Einstellungen und Orientierungen. Diese hatten zum Befragungszeitpunkt in der Rekrutenschule eben das Stimm- und Wahlrecht erhalten oder standen kurz davor. Rund 93% der Befragten waren als Ungelernte, Landwirte, Handwerker, Gewerbetreibende oder Kaufmann bereits erwerbstätig.²⁸ Im Nachgang der Bildungsexpansion befanden sich die Befragten grossmehrheitlich in Ausbildung. In der Folge sprachen die Wissenschaftler*innen die Heranwachsenden als Bildungssubjekte an und erfassten jugendliche Lebenswelten in der Schnittstelle von Bildung, Familie, Beruf und Freizeitgestaltung.²⁹

²⁵ KASSIS Wassilis, «Ausländerfeindliche Gewaltakzeptanz Jugendlicher zwischen gesellschaftlichen Dominanz- und schulischen sowie familiären Desintegrationserfahrungen», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(1), 2005, S. 96-111; HEITMEYER Wilhelm, *Desintegration ...*, S. 109.

²⁶ <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/kampagnen/lovelife/diehvpraeventionskampagne.html>, konsultiert am 30.10.2023.

²⁷ KIESER Barbara, «Die offene Drogenszene in Zürich», https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtarchiv/bilder_u_texte/geschichte-voor-ort/Offene-Drogenszene.html, konsultiert am 30.10.2023.

²⁸ Die Stichprobe wurde bei der Datenanalyse gewichtet. In der Population waren es rund 85%. Rund 15% waren «Studenten, Lehrer». Vgl. FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt ...*, S. 198.

²⁹ BERTOSA Luca, HALTNER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz*, Zürich, Rüegger, 2008, S. 139f.

5 Politische Sozialisation und gesellschaftliche Integration im Wandel

Exemplarisch werden im Folgenden die Befunde dreier Studien re-analysiert, welche sich im Abstand von rund 10 Jahren der politischen Sozialisation und gesellschaftlichen Integration der Jugendlichen widmeten. Es werden Bezüge zu damaligen politischen und gesellschaftlichen Kontexten hergestellt und Hinweise auf generationalen Wandel geortet.

Volume 1: «Wir und die Welt»

1972 veröffentlichten die beiden Studienautoren Daniel Frei, Professor an der Forschungsstelle für politische Wissenschaft/Abteilung Internationale Beziehungen der Universität Zürich, und Henry Kerr, Professor für Politikwissenschaften an der Universität Genf die erste Studie der ch-x Reihe. Das Forschungsteam untersuchte 1) aussenpolitische Einstellungen junger Schweizer im Spannungsfeld von nationaler Identitätsbehauptung und Internationalismus, 2) weltpolitische Orientierung, 3) Nationalbewusstsein bzw. nationale Integration, 4) politische Sozialisation sowie 5) innenpolitische Einstellungen und Präferenzen. Die Relevanz dieser Themen sahen die beiden Studienautoren durch aktuelle Vorlagen wie das Staatsvertrags-Referendum, Debatten zur Entwicklungshilfe sowie Diskussionen zur Frage eines möglichen Beitritts zur UNO und des Verhältnisses der Schweiz zur Europäischen Gemeinschaft begründet.³⁰ Die Befragung erfolgte anhand einer repräsentativen Stichprobe der Rekruten des Jahrgangs 1972 (n = 1764), wobei Absolventen höherer Schulen leicht unterrepräsentiert waren.³¹ Die Ergebnisse zeigen, dass über die Hälfte der befragten jungen Männer (58,5%) isolationistische Einstellungen hatten, indem sie eine verstärkte internationale Zusammenarbeit, die Abschaffung der Neutralität und die Integration in europäische Institutionen

(EWR) ablehnten.³² Demgegenüber standen 18,6% Unentschiedene sowie 22,9% Kooperative. Konservatismus ging häufig mit einer isolationistischen Einstellung einher. Etwa ein Drittel der Befragten empfand den ideologischen Gegensatz im Ost-West-Konflikt als wichtigstes Strukturmerkmal der Weltpolitik. Gleichzeitig bezeichneten 61% internationale Spannungen und Konflikte als bedeutsame politische Sozialisationsinstanz. Ereignisse der nationalen Politik und andere Meldungen schätzten sie hingegen als weniger wichtig ein. 72% der jungen Erwachsenen fühlten sich der Nation Schweiz aufgrund deren Leistungen zugehörig (instrumentelle Integration), während ein emotional getöntes Zugehörigkeitsgefühl und Patriotismus für 55% keine bedeutsame Rolle spielten. Auf der Basis von Daten aus einer zusätzlich vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Studie konnten generationale Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen den befragten Rekruten und älteren Jahrgängen untersucht werden. Der Vergleich der Altersgruppen «Väter» und «Söhne» ergab eine hohe Stabilität bezüglich des politischen Interesses, jedoch Differenzen in Bezug auf gesellschaftspolitische Fragestellungen. Während sich die Älteren für Werte der sozialen und wirtschaftlichen Sicherheit interessierten, gewichteten die Jüngeren ideelle post-materialistische Werte wie die Garantie freier Meinungsäußerung und die Bürgerpartizipation höher. Stand bei den Älteren die Gemeindepolitik im Vordergrund, interessierten sich die Jungen eher für die nationale und internationale Politik und konnten sich sogar mit «den Gedanken eines Vereinigten Europas befreunden».³³ Dennoch übernahmen 64% der befragten Rekruten die parteipolitische Präferenz des Vaters, während 36% diese ablehnten bzw. gegen die Familientradition rebellierten. In letzterer Gruppe waren überzufällig oft gut ausgebildete Söhne aus Arbeiterfamilien vertreten.³⁴

³⁰ FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt. Strukturen und Hintergründe aussenpolitischer Einstellungen*, Bern, EDMZ, 1974, hier S. 14.

³¹ FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt ...*, S. 197.

³² Die Skala zur Erfassung der isolationistisch-kooperativen Einstellungen enthielt drei Items zur Befürwortung des EWG-Beitritts sowie je ein Item zur Neutralität und zur Befürwortung eines Beitritts in die UNO. Die Antwortskala umfasste fünf Optionen von «sehr einverstanden» bis «hier habe ich keine Ansicht». Vgl. FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt ...*, S. 225.

³³ FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt ...*, S. 22.

³⁴ FREI Daniel, KERR Henry, *Wir und die Welt ...*, S. 154.

Insgesamt vermitteln die Studienergebnisse den Eindruck einer politisch interessierten Gruppe von 20-jährigen Männern mit gefestigten Einstellungen zur Schweizer Aussen- und Innenpolitik. Die Unterschiede zwischen den Generationen führten die Studienautoren auf Veränderungen des politischen und wirtschaftlichen Kontexts zurück. Während die Älteren die Wirtschaftskrise und den Zweiten Weltkrieg erlebten, wuchsen die Jungen in einer Zeit der politischen Stabilität und des wirtschaftlichen Wohlstands auf. Unter dem Eindruck der Jugendbewegungen, welche ab den 1950er- bis hin zu den 1980er-Jahren traditionelle Werte herausforderten, begann sich auch die allgemeine Erwartung zu verändern, dass Jugend *«Bestehendes übernehmen, Werte tradieren, Solidarität garantieren und damit gesellschaftliche und kulturelle Kohärenz und Stabilität gewähren [sollte]»*.³⁵ Allerdings lassen sich Thesen wie jene der dauernden Erneuerung oder des generationalen Bruchs empirisch nicht untermauern, wie weitere Befunde der ch-x Studien zeigen.

Volume 7: «Die Schweiz und ihre Nachbarn»

Neun Jahre später erhob 1981 ein Autorenkollektiv der Universität Zürich um Daniel Frei erneut die aussenpolitischen Orientierungen und das Weltbild der jungen Schweizer. Zusätzlich wurde die Mediennutzung der Heranwachsenden erfasst.³⁶ Die Zufallsstichprobe umfasste 3'350 Rekruten (1 108 Deutschschweiz, 1 088 Westschweiz, 1 154 Tessin). Unter den zahlreichen Ergebnissen ragen die Einstellungen zur Schweizer Neutralität besonders heraus. Die Befunde verweisen auf den Glauben an eine *«typisch schweizerische Sendung in der Welt [hin], in erster Linie verstanden als eine humanitäre Sendung sowie als Land des friedlichen Zusammenlebens von Menschen mit verschiedener Muttersprache und in einer vorbildlichen Demokratie»*.³⁷ Die Befragten empfanden die Gesellschaft als mehrheitlich «harmonisch»,

³⁵ BÜHLER Rahel, *Jugend beobachten...*, S. 54.

³⁶ FREI Daniel, MEIER Werner, SAXER Ulrich, *Die Schweiz und ihre Nachbarn*, Aarau, Frankfurt am Main, Sauerländer, 1983.

³⁷ FREI Daniel, MEIER Werner, SAXER Ulrich, *Die Schweiz und ...*, S. XII.

insbesondere hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses (Angestellte und Vorgesetzte), religiöser Toleranz (Katholiken und Protestanten) sowie etwas weniger ausgeprägt hinsichtlich des Verhältnisses von Volk und Regierung. Bei den politischen Orientierungen zeigte sich im Vergleich zu 1972 eine unveränderte Tendenz zur Mitte. Die Befunde verweisen zudem auf eine «unterdurchschnittliche Zeitungslektüre» und eine intensive «Radio- und Comiconutzung». Im Vergleich zur Befragung von 1973 war der mittlere tägliche Fernsehkonsum 1981 rückläufig. Die jungen Erwachsenen nutzen selten Sender aus anderssprachigen Landesteilen, was die Studienautoren als medienpolitisch bedenklich einstufen.³⁸ Die Befürchtung, dass sich die Sprachgruppen kulturell oder politisch auseinanderleben würden, fand allerdings keine Bestätigung in den Daten. Die Studienbefunde zur Schweizer Neutralität widerspiegeln in starkem Masse die politische Haltung der damaligen offiziellen Schweiz. Diese verfolgte in einer vom Kalten Krieg geprägten bipolaren Weltordnung eine eng ausgelegte Neutralitätspolitik, welche zugleich das Abseitsstehen von internationalen Organisationen verlangte.³⁹ Interessanterweise stand die durchwegs positive Wahrnehmung der schweizerischen Gesellschaft im deutlichen Gegensatz zu den Jugendunruhen von 1980, wie die Autoren selbst anmerkten.⁴⁰ In diesen rebellierten die Jungen in zahlreichen Städten in der Schweiz und im Ausland gegen die Behörden, die städtische Politik, Wohnungsnot, Drogenelend und den «Überwachungsstaat», wobei sie bei Demonstrationen und Kundgebungen hohen Sachschaden anrichteten.⁴¹ Die Anliegen der Protestierenden wurden jedoch unter den Gleichaltrigen nicht durchgehend geteilt. Inwiefern Subgruppenanalysen der ch-x Daten

³⁸ FREI Daniel, MEIER Werner, SAXER Ulrich, *Die Schweiz und ...*, S. XV.

³⁹ FLURY-DASEN Eric, «Kalter Krieg», in *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Version vom 14.01.2021. Online: <https://his-dhs-dss.ch/de/arcicles/017344/2021-01-14/>, konsultiert am 9.8.2023.

⁴⁰ FREI Daniel, MEIER Werner, SAXER Ulrich, *Die Schweiz und ...*, S. XIV.

⁴¹ NIGG Heinz (Hrsg.), *Wir wollen alles, und zwar subito! Die Achtziger Jugendunruhen in der Schweiz und ihre Folgen*, Zürich, Limmat, 2001; WILLEMS Helmut, *Jugendunruhen und Protestbewegungen. Eine Studie zur Dynamik innergesellschaftlicher Konflikte in vier europäischen Ländern*, Opladen, Verlag Leske und Budrich, 1997.

differierende Einstellungen hervorgebracht hätten, muss vorerst offen bleiben.

Volume 19: «Werte und Lebenschancen im Wandel»

Luca Bertossa und Karl W. Haltiner, beide Forschungsleiter der ch-x Studien im Mandatsverhältnis, zusammen mit Ruth Meyer Schweizer, Professorin für Soziologie an der Universität Bern, leiteten die Studie «Werte und Lebenschancen im Wandel», welche als Trendstudie konzipiert war und Daten der Jahre 1979, 1994 und 2003 zueinander in Beziehung setzte.⁴² Die Erhebungen fanden kurz vor den Jugendunruhen der 1980er-Jahre, vor und nach dem Mauerfall 1989 und dem Ende des Ost-West-Konflikts, sowie nach der Veröffentlichung des Bergier-Berichts zur Rolle der Schweiz im zweiten Weltkrieg, dem Beitritt der Schweiz zur UNO und der Senkung des Stimmrechtsalters auf 18 Jahre statt.⁴³ Im berücksichtigten Zeitraum erlebte die Schweiz zudem eine intensive Phase der Bildungsexpansion, begleitet von Debatten zu Feminismus, Frauenerwerbstätigkeit und Gleichstellung, welche jedoch nur am Rande in die Untersuchungen einfließen. Die Studie untersuchte, wie sich über ein Vierteljahrhundert die allgemeine Lebenszufriedenheit und Lebensorientierung, die Sozialisationsbedingungen hinsichtlich elterlicher Erziehung, Schule, Bildung, Berufswahl sowie Formen der politischen Integration, der staatsbürgerlichen Kompetenzen und Erwartungen an das Gemeinwesen von jungen Erwachsenen veränderten. Die Analysen basierten auf Daten aus den Quasi-Vollerhebungen bei Rekruten bzw. Stellungswilligen und auf zusätzlichen Befragungen von 20-jährigen Frauen und nicht-militärdienstpflichtigen Männern. Die repräsentativen Stichproben umfassten für 1979 eine Gruppe von 2 792 20-jährigen Männern, 1994 waren es 2 484 und 2003 1 057 Proband*innen.⁴⁴

Die Ergebnisse zeichneten das Bild positiv eingestellter junger Erwachsener, die Indikatoren des Wohlbefindens durchwegs hoch bewerteten und über positive Zukunftserwartungen verfügten. Die Forschenden eruierten vier bedeutsame Wertedimensionen: eine materialistische, eine öffentlich-ethische, eine hierarchisch-moralische und eine philosophisch-religiöse Dimension. Diese blieben zwischen 1994 und 2003 weitgehend stabil. Beobachtbar war eine Verschiebung von der öffentlich-ethischen Dimension als relevanteste hin zur materialistischen Dimension. Zudem stellten die Forschenden eine Pluralisierung der Lebensorientierungen fest. So nahm der Stellenwert der beruflichen Arbeit tendenziell leicht ab, hingegen gewannen Schulbildung, Familie, Freunde und Bekannte und Freizeit an Gewicht. Im Bericht aus dem Jahr 2003 massen die Jungen der Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie dem Arbeitsklima eine höhere Bedeutung zu und zeigten eine durchwegs hohe Leistungsbereitschaft. Zugleich fiel die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und zur geografischen Mobilität eher gering aus, was die Studienautor*innen dahingehend kommentierten, dass «nicht sehr viel von Pioniergeist zu spüren ist» und dass «*diese Jugend [...] also keineswegs zur Werterevolte [rüstet]. Sie versucht konsequent weiterzuführen, was ihre Eltern in Angriff genommen haben*».⁴⁵ Aus heutiger Perspektive erscheinen die positiven Befunde zu den allgemeinen Lebensbedingungen und Zukunftschancen umso bemerkenswerter, weil es in den 1990er-Jahren an Opportunitäten mangelte und die Aussagen im Kontext einer Wirtschaftskrise und einer zweijährigen Rezession von 1991 bis 1993 entstanden.⁴⁶ Jedoch wurden im untersuchten Zeitraum von 1979 bis 2003 auch Auswirkungen der Bildungsexpansion und die deutliche Verringerung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Bildungsabschlüssen

⁴² BERTOSA Luca, HALTINER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen ...*, S. 17.

⁴³ Das Stimmrechtsalter 20 wurde national im Jahr 1992 auf 18 gesenkt.

<https://www.swissstats.bfs.admin.ch/collection/ch.admin.bfs.swissstat.de.issue211721022100/article/issue211721022100-06>, konsultiert am 5.11.2023.

⁴⁴ BERTOSA Luca, HALTINER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen ...*, S. 280.

⁴⁵ BERTOSA Luca, HALTINER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen ...*, S. 22.

⁴⁶ BODMER Frank, «Ausmass und Gründe der Wirtschaftskrise der 1990er-Jahre», in BODMER Frank, BORNER Silvio (Hrsg.), «Wohlstand ohne Wachstum – Die Hintergrundberichte», *WWZ-Forschungsbericht 04/06*, Basel, WWZ-Forum, 2004.

https://www.unibas.ch/fileadmin/user_upload/wwz/99_WWZ_Forum/Forschungsberichte/06_04c-1.pdf

sichtbar.⁴⁷ Insgesamt trugen diese Entwicklungen zur Erhöhung individueller Wahlmöglichkeiten bei. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit von Bildungsinvestitionen zur Erweiterung der eigenen Lebenschancen offensichtlich, was vermutlich die Konzentration auf das Eigene und den Rückzug ins Private verstärkte. Diese Interpretation wird durch die längsschnittlichen Studienbefunde zur politischen Sozialisation unterstützt. Politik spielte im Leben des durchschnittlich jungen Erwachsenen bestenfalls eine Nebenrolle, und daran änderte sich zwischen 1979 und 2003 kaum etwas. Weniger als 10 % gaben im langfristigen Trend an, sich stark für Politik zu interessieren, knapp 30 % waren im mittleren Grad am öffentlichen Leben interessiert, und nur wenige waren aktiv engagiert. Das demokratische System der Schweiz stiess hingegen zeitstabil auf hohe Akzeptanz. Die Vermutung, dass das Nationale im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung an Bedeutung verlor, liess sich mit den vorliegenden Daten nicht stützen. Hingegen war eine Verschiebung nach «rechts» in den politischen Orientierungen gut erkennbar. Forderungen nach mehr Öffnung des Landes stiegen in den 1980er-Jahren deutlich an, kamen jedoch in der Erhebung von 2003 *«unter dem Stand von vor einem Vierteljahrhundert»* zu liegen, was die Forschenden als *«eindrücklichen»* Stimmungsumschwung bezeichneten.⁴⁸ Eine Politikverdrossenheit oder wachsende Distanzierung vom politischen System wie sie beispielsweise für Deutschland konstatiert wurde, liess sich jedoch nicht feststellen. Dies führte die Studienautor*innen zur Feststellung, *«dass das System der halbdirekten Demokratie mit seinen ausgebauten Mitbestimmungsrechten trotz Mängeln und Unvollkommenheiten vergleichsweise gute Voraussetzungen für die politische Integration junger Erwachsener bietet»*.⁴⁹ In der Retrospektive muss die beobachtete Verschiebung im politischen Einstellungsspektrum nach rechts im Kontext der

eidgenössischen Abstimmung zum EWR-Beitritt 1992 eingeordnet werden. Die Vorlage wurde von den Schweizer Stimmbürger*innen hauchdünn mit 50,3 % Nein-Stimmen an der Urne abgelehnt und scheiterte darüber hinaus am klaren Ständemehr (Kantone). Die Abstimmungsergebnisse markierten eine innenpolitische Zäsur in der europäischen Integrationspolitik. Befunde von Nachwahlanalysen zeigen, dass sich insbesondere junge Erwachsene in diesem Zeitraum von der Möglichkeit eines EU-Beitritts distanzieren und bis heute zur EU-kritischsten Altersgruppe gehören.⁵⁰ Die Trendwende stellt einen herausragenden Befund der ch-x Reihe zu politischen Einstellungen und Interessen dar.

6 Fazit

Die Durchsicht der ch-x Studien ergibt eine hohe Variation von Themen und Befunden, die auf den Wechsel der Forschungsteams und ihre disziplinären Hintergründe sowie die Aktualitätsbezüge der einzelnen Studien zurückzuführen ist. Die vorliegende Vielfalt ermöglicht einerseits Einblicke in gesellschaftliche Kontexte und subjektive Erfahrungen der jeweiligen Zeit, gleichzeitig erschwert sie das Verfolgen längsschnittlicher Entwicklungen. Augenfällig sind die unterschiedlichen Verständnisse von Jugend in den Forschungsgruppen. Während die Politik- und Medienwissenschaftler*innen in den 1970er-Jahren Heranwachsende als mündige Bürger adressierten, rückten in den jüngeren, erziehungswissenschaftlich und bildungssoziologisch geprägten Studien im Nachgang der Bildungsexpansion die Heranwachsenden als Bildungsobjekte in den Fokus. Über die Studienberichte hinweg ergibt sich das Bild einer homogenen und gut integrierten Jugend, welche gesamtgesellschaftlich verankerte Werte weitgehend verinnerlicht hat. Methodische Entscheidungen begünstigten diesen Eindruck. So fand die Untersuchung von Subgruppen selten statt und Analysen zu Lebensverhältnissen entlang

⁴⁷ ZANGGER Christoph, BECKER Rolf, «Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen», *Zeitschrift für Soziologie* 42,3, 2016, S. 429–441. DOI 10.1515/zso-2016-0019.

⁴⁸ BERTOSA Luca, HALTINER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen ...*, S. 23.

⁴⁹ BERTOSA Luca, HALTINER Karl W., MEYER SCHWEIZER Ruth, *Werte und Lebenschancen ...*, S. 24.

⁵⁰ SRF-Beitrag vom 23.9.2022, <https://www.srf.ch/news/schweiz/30-jahre-ewr-nein-beitritt-nein-danke-junge-zeigen-eu-die-kalte-schulter>, konsultiert am 20.8.2023.



Abbildung 1. Die Schweizerischen Jugendverbände stellen in Bern ihre Initiative für eine nochmalige Abstimmung zum EWR vor, aufgenommen am 15. Dezember 1992. © KEYSTONE/Str.

von gesellschaftlichen Bruchlinien und intersektionalen Kategorien wie dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie und Migrationserfahrungen fehlen. Daher scheinen die jugendlichen Lebenschancen homogen auszufallen. Insgesamt legen die vorliegenden Studienresultate den Schluss nahe, dass sich zwar die Lebenswelten der Heranwachsenden im beobachteten Zeitraum

erheblich veränderten, ein generationaler Wertewandel jedoch ausblieb. Die Befunde der ch-x Studien stärken das schweizerische Narrativ eines stabilen Kleinstaats, der durch politische Kontinuität und anhaltenden Wohlstand geprägt ist und mittels direktdemokratischer Beteiligung die Identifikation der Jungen mit Staat und Gesellschaft langfristig zu sichern vermag.

Die Verfasserin

Prof. Dr. **Monika Waldis**, Leiterin Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Forschungsschwerpunkte: fachdidaktische Grundlagen, videobasierte Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt sprachbasierte fachliche Lernprozesse, fachdidaktische Interventionsstudien und Professionalisierungsfragen.

monika.waldis@fhnw.ch

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

Zusammenfassung

Jugendsurveys haben die Erforschung der Jugend als Lebensphase sowie die Beschreibung jugendlicher Lebenswelten und Lebensbedingungen zum Ziel. In der Schweiz begründen die Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x eine rund 50-jährige Tradition. Der Beitrag untersucht, wie Jugend in der Schweiz von den Studienautor*innen wissenschaftlich thematisiert wurde. Dazu werden zentrale Befunde herausgearbeitet, die darin aufscheinenden Perspektiven auf Jugend rekonstruiert und Manifestationen generationalen Wandels untersucht.

Keywords

Jugendsurvey, jugendliche Lebenswelten, politische Sozialisation, gesellschaftliche Integration, generationaler Wandel

