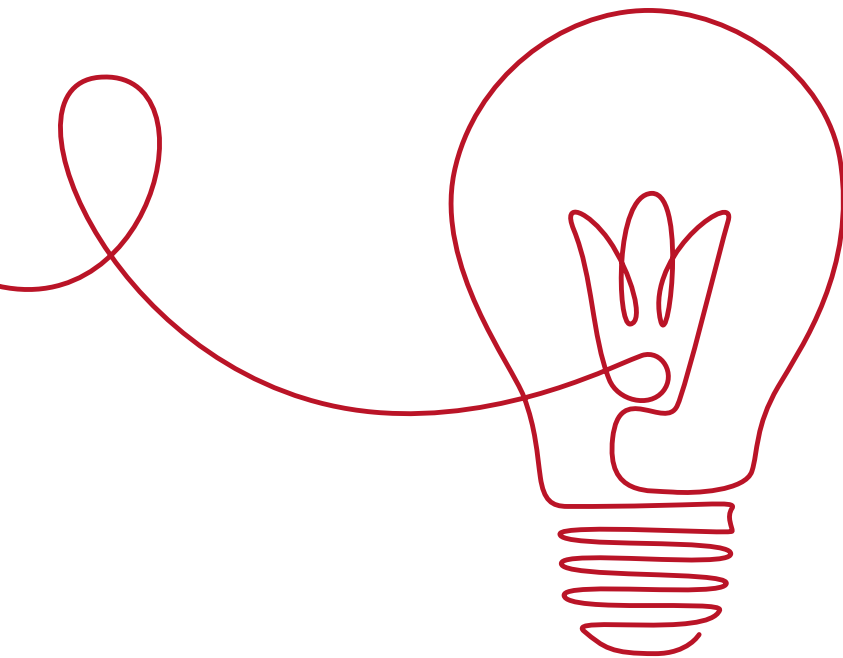


RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

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

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01

Responsables éditoriaux

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

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

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **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; **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.

Ces articles 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 socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Éditorial / Editorial	4
Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes	
Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement	5
Marc-André Éthier, Université de Montréal David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais	
Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire	18
Lucie Gomes, Université de Limoges	
Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?	30
Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen	43
Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern	
Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I	53

Éditorial / Editorial

À l'occasion de la parution de *DIDACTICA HISTORICA* n° 9/2023, nous publions pour la première fois le livret en ligne *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE – GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. Celui-ci réunit les contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire, qui étaient jusqu'alors publiées individuellement sur les sites des éditions Alphil et de la CODHIS-SDGD. Les articles proposés présentent des travaux de recherche actuellement menés dans notre champ scientifique consacré à l'analyse des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire scolaire. Ils sont soumis à une procédure d'expertise selon les critères scientifiques usuels (peer-review). Chaque

article a également donné lieu à un texte synthétique destiné à faire connaître, à un large public, les principaux apports de la recherche et l'intérêt des savoirs didactiques produits pour l'enseignement de l'histoire. Comme par le passé, les articles courts sont publiés dans la revue imprimée. Le comité de rédaction et la maison d'édition ont opté pour la publication de ce livret en ligne afin d'accroître la visibilité et l'attractivité des contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire et de mettre en évidence la nature différente des articles scientifiques et des textes synthétiques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction et les éditions Alphil

Mit der Nummer 9 der *DIDACTICA HISTORICA* erscheint 2023 erstmals die Online-Publikation *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE - GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. In ihr werden die Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung, die bislang auf den Websites des Verlags Alphil und der CODHIS-SDGD einzeln publiziert worden sind, neu als Heft gestaltet veröffentlicht. Die vorgeschlagenen Artikel stellen aktuelle Forschungsarbeiten aus dem geschichtsdidaktischen Wissenschaftsbereich vor, der sich mit der Analyse der Beziehungen zwischen dem Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule befasst. Jeder Beitrag ist einem double blind-peer review unterzogen worden.

Zu jedem dieser Artikel erscheint in der gedruckten Ausgabe der Zeitschrift ein synthetisierender Beitrag für eine breites Publikum, in welchem die wesentlichen Ergebnisse der Forschung und die Bedeutung des erarbeiteten didaktischen Wissens für den Geschichtsunterricht vermitteln soll. Die Redaktion und der Verlag haben sich für diese Form der Veröffentlichung entschieden, um die Sichtbarkeit und Attraktivität der Publikation von geschichtsdidaktischer Forschung in der *DIDACTICA HISTORICA* zu erhöhen und den unterschiedlichen Charakter der wissenschaftlichen Artikel und der synthetisierenden Texte zu unterstreichen. Wir wünschen gute Lektüre

Redaktionkomitee und Alphil Verlag

Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement

Abstract

This text reports on part of an experimental research project aimed at identifying and characterizing the conditions for the development of student activity in the history classroom that has something to do, on an epistemological level, with historical inquiry. In particular, the cases analyzed show that students are more successful in constructing historical facts when their activity is part of a real argumentation process within the class, as opposed to the dominant processes of validation or invalidation of students' proposals by the teacher.

Keywords

Inquiry, Argumentation, Facts, Didactic experimentation

Cet article s'intéresse aux modalités et aux conditions de construction des faits (autrement dit de *factualisation*) historiques dans l'enseignement de l'histoire. L'intérêt de cet objet est central en didactique parce qu'il donne un accès à la problématique de l'articulation entre ce qui se transmet et ce qui se construit dans l'enseignement. En effet, le professeur peut transmettre des informations sur un événement passé sans que les élèves les construisent comme des faits historiques, au sens d'une construction critique résultant d'un travail disciplinaire spécifique. Dans cette configuration, les informations qui représentent l'événement sont considérées comme des faits parce que le professeur garantit qu'ils ont été fabriqués historiquement. Dans cette discipline scolaire dominant des activités visant à faire sélectionner des informations pertinentes dans des documents ou à faire se remémorer à bon escient des informations issues d'enseignements antérieurs¹. Notre questionnement sur la factualisation engage donc le regard sur les différences entre des opérations de sélection d'informations et des opérations de transformation de ces informations en faits. Chez les historiens, les informations disponibles ou portées par les traces du passé se transforment en faits historiques lorsqu'elles permettent d'argumenter une explication de l'événement ou du phénomène en question, parce qu'elles sont soumises à un travail critique spécifique.

Mais l'intérêt porté à la factualisation pour la recherche en didactique de l'histoire gagne, de notre point de vue, à ne pas en rester à une référence épistémologique de ces « opérations ». Ou plutôt,

DOUSSOT Sylvain, GUENOUX Élise, « Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 5-17.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.05

¹ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, pp. 117-146.

il peut être pertinent, dans une optique d'usage des savoirs didactiques pour l'enseignement², de décrire simultanément les liens entre ces opérations et les dynamiques sociales – notamment argumentatives – des situations dans lesquelles elles prennent place. La connaissance didactique peut y gagner une dimension essentielle, celle de l'accès aux conditions de mobilisation de ces opérations par les élèves. Autrement dit, nous visons une appréhension du moteur de ces processus épistémologiques afin de documenter les conditions pédagogiques pour que des élèves s'engagent dans ce type d'opération *de leur propre mouvement*³. Pour le dire dans le vocabulaire dominant aujourd'hui dans le monde scolaire, il s'agit donc de documenter le développement des compétences à argumenter historiquement.

La distinction entre informations et faits qui pose le point de départ épistémologique de ce texte peut en effet s'entendre, en histoire des historiens, en relation au travail d'argumentation historique. C'est en ce sens que Prost inscrit nécessairement la production des faits dans des «structures argumentatives» :

*«Le terme d'“evidence”, utilisé par les Anglo-Saxons, est beaucoup moins ambigu [que le concept de fait]. L'historien tire des evidences de ses datas. Un travail historique peut être bien ou mal “évidencé”. L'evidence, c'est en quelque sorte le fait en tant que pris dans une argumentation, c'est-à-dire en tant qu'il n'est pas fait pur, donné ou construit de façon autonome.»*⁴

Sous cet angle, le fait est une donnée qui prend sens comme argument dans un échange. Dès lors, la construction historique du fait ne serait ni la découverte d'un document révélant une réalité passée ni la sélection de certaines informations dans un document, mais la transmutation d'une information par son usage dans une relation

sociale. C'est dire aussi que la factualisation est déterminée par le problème qui anime l'historien : *«L'historien est comme le chef qui fait son marché : il sait quelle cuisine il va faire.»*⁵

C'est armés de cette boussole à la fois épistémologique et socio-langagière que nous présentons et analysons certaines situations didactiques issues d'une recherche en cours⁶. Plus précisément, ces situations s'inscrivent dans des expérimentations didactiques de type «séquences forcées»⁷ qui visent à documenter une transposition didactique d'enquête historique au regard de sa capacité à permettre aux élèves de construire des faits historiques. Ce qui est «forcé» dans ces séquences, c'est le passage d'activités habituelles consistant à faire chercher par les élèves une réponse à une question par prélèvement d'informations dans des documents, à des activités de production d'hypothèses de causes à partir d'un récit de l'événement considéré, hypothèses qu'il s'agit ensuite d'argumenter à partir des informations du récit et d'informations supplémentaires fournies. Le cheminement d'un corpus expérimental à l'autre, qui structure le présent texte, permet de mettre en discussion les conditions de la factualisation en histoire scolaire et son rôle dans l'apprentissage de l'enquête historique scolaire. Ce cheminement prend appui sur les notions de «question argumentative»⁸ et de «schématisation»⁹ qui sont spécifiées pour l'histoire. Nous aboutissons à la caractérisation du rôle partiel, préalable mais indispensable de la construction de faits dans l'enquête historique scolaire pensée comme un processus de construction de problème disciplinaire¹⁰.

⁵ PROST Antoine, «Histoire, vérités, méthodes...», p. 5.

⁶ ANR-20-CE28-0018, «Compétences critiques et enseignement de l'histoire» (2021-2024) : <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>.

⁷ ORANGE Christian, «Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant», *Recherches en éducation*, HS(2), 2010, pp. 73-85.

⁸ PLANTIN Christian, *L'argumentation*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, 128 p.

⁹ GRIZE Jean-Blaise, *Logique naturelle et communication*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 168 p.

¹⁰ DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

² Un mouvement tend récemment à se déployer dans le sens d'un rapprochement effectif et explicite de la recherche et de la pratique, par exemple à travers le travail du Collectif didactique pour enseigner (voir CDPE, 2019).

³ SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 796 p.

⁴ PROST Antoine, «Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives en histoire», *Le débat* 5, p. 5, note 15.

Fabriquer des faits pour expliquer un événement à condition d'argumenter

Dans une première expérimentation, des élèves de 4^e (ce qui correspond à la 3^e année du secondaire 1) sont amenés à chercher, dans un récit, les causes de l'événement final raconté (l'obtention par les ouvriers des usines Schneider du Creusot de la création d'un syndicat en 1900). Une fois explicitées certaines causes possibles, comme la série des semaines de grève entre 1899 et 1900, l'enseignant identifie avec les chercheurs les « idées explicatives », sous-jacentes dans les explications produites par les élèves, que ces derniers doivent ensuite utiliser pour retrouver dans le récit les informations qui correspondraient à chacune de ces idées, afin de déterminer leur plausibilité respective. Ainsi, l'idée explicative « *les actions des ouvriers qui gênent le patron le font céder* » doit-elle être mobilisée par les élèves pour identifier les informations du récit qui augmenteraient la force de l'explication du succès des ouvriers par la gêne occasionnée au patron.

Ce travail est mené en groupe et, lors des échanges dans certains groupes, émergent des arguments en faveur de cette idée tels que le risque de la faillite des Schneider. Cet argument est une information supplémentaire (parce qu'absente du récit fourni) qui a une importance didactique parce qu'elle participe à mieux dire ce qu'est la grève, initialement identifiée comme cause : la grève gêne *effectivement* le patron parce qu'il risque de faire faillite. On peut dire que le risque de faillite actualise la grève comme cause de la gêne menant à l'obtention du syndicat ; c'est-à-dire qu'il devient une information servant à faire de la grève une cause plus robuste.

La factualisation ainsi observée peut s'entendre à deux échelles. C'est, d'une part, la grève du Creusot qui devient un fait fondé par l'activité scolaire dans la connaissance des élèves : il ne s'agit pas seulement d'un moment de manifestation et

de cessation de travail, mais aussi d'un rapport de force entre ouvriers et patrons, car le risque de faillite manifeste une force des ouvriers précédemment invisible. C'est, d'autre part, la factualisation de l'événement lui-même, comme « *processus entier* »¹¹ : le travail des élèves conduit à établir par la mobilisation de l'information supplémentaire (le risque de faillite) que l'obtention du syndicat au Creusot résulte de la grève.

Cette dualité des faits ainsi construits nous conduit à envisager la question des rapports entre faits et concepts, ou plutôt entre deux processus : factualisation et conceptualisation. À l'échelle de la grève, on peut considérer qu'il y a une généralisation nouvelle de ce phénomène social pour ces élèves, et donc une conceptualisation plutôt qu'une factualisation : désormais pour ces élèves une grève induit un rapport de force, pas seulement une protestation. Mais à l'échelle de l'événement, si la factualisation résulte d'une mobilisation des sources (des informations qu'elles portent), ce processus n'apparaît pas comme un travail historique critique au sens scientifique. En effet, l'activité de cette séquence permet un récit plus étoffé sur des traces du passé, mais cela ne dit rien de l'explication ainsi étoffée par rapport à d'autres explications possibles. Or, comme l'affirme Ricœur pour différencier le récit historique du récit en général, « *une chose est d'expliquer en racontant. Une autre est de problématiser l'explication elle-même pour la soumettre à la discussion et au jugement d'un auditoire* »¹².

Nous mettons au travail ces constats par comparaison avec d'autres séquences expérimentales de notre corpus. En premier lieu, le constat précédent montre qu'une factualisation par certains élèves sur la grève au Creusot s'est produite en dépit de la consigne qui ne réclamait pas explicitement ce type de processus. La séquence suivante, présentée dans la section 2, a été conçue sur ce constat, avec la volonté du professeur et des didacticiens de guider les élèves vers ce genre d'activité argumentative.

¹¹ RICŒUR Paul, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, vol. 1, Paris, Seuil, 1983, pp. 311-312.

¹² RICŒUR Paul, *Temps et récit...*, pp. 311-312.

Le rôle d'une « question argumentative »

La séquence en question a été conçue et menée à partir des conclusions tirées des analyses faites sur la séquence portant sur les grèves au Creusot, sous l'angle méthodologique de l'échantillonnage théorique¹³. Elle porte sur un récit d'un événement d'actualité que constitue l'attaque de l'Ukraine par la Russie en février 2022 (la séquence a été menée en mars 2022 dans deux classes [C1 et C2] du même professeur). La structure est la même que celle décrite précédemment avec quelques variantes. Une première séance (S1) fait identifier par les élèves des causes de l'événement final (l'attaque) à partir d'un récit (en l'occurrence des extraits de deux journaux télévisés), afin qu'ils listent les idées explicatives qu'ils discernent d'emblée. Ainsi, une cause identifiée par les élèves, à partir d'un extrait de discours de Poutine, peut se formuler schématiquement comme la réaction de la Russie à la volonté de l'Ukraine et de l'Occident d'un rapprochement par l'OTAN. L'explication correspondante, esquissée par les élèves et confirmée en deuxième séance (S2) par le professeur est formulée ainsi : « *La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle.* » Dans la deuxième séance de la première classe, qui nous intéresse ici, le professeur fournit des « informations supplémentaires » au récit télévisé et demande aux élèves d'utiliser l'idée explicative sous-jacente pour sous-peser l'importance de cette première cause. L'introduction de ces « informations supplémentaires » dans cette séquence expérimentale repose sur le constat issu de la première expérimentation : la factualisation repose sur la transformation d'une information en fait ; ainsi en fournissant des « informations supplémentaires », les élèves sont incités à factualiser en lien avec l'explication proposée, sans attendre que ces informations viennent ou non à l'esprit de certains élèves.

La figure 1 montre un exemple du support de la consigne et de ses trois composantes : l'explication appuyée par deux faits-arguments qui la confortent

selon Poutine ; la consigne elle-même (haut du tableau) ; les informations complémentaires.

L'analyse de l'ensemble du corpus de ces productions conduit à un constat de difficulté à factualiser. D'une part, sur 23 élèves, il y a 10 non-réponses et 5 réponses peu cohérentes (absence de lien avec au moins l'une ou l'autre composante de la consigne). D'autre part, dans les 8 autres productions, la factualisation historique apparaît incertaine, à l'image de celle manuscrite dans la figure 1 : les faits proposés sont conditionnels (« peut-être aussi »), discutables logiquement (on peut vouloir démilitariser un voisin non menaçant), et surtout non inscrits dans un « *processus entier* »¹⁴, une temporalité causale cohérente prenant en compte l'ensemble des informations (non-appartenance à l'OTAN mais présence possible de forces américaines, réponse oui et non pour le point 1). En outre, l'élève ne pense pas l'information en tant que point de vue : celui de Poutine n'est pas évoqué en tant que tel. Enfin, dans le traitement du fait « 1 », l'élève ne cherche pas d'information complémentaire pour argumenter, et dans le « 2 », le lien n'est pas explicité entre l'information complémentaire mobilisée et l'argument 2 (« colonie des États-Unis »). Ce lien est implicite et relève de l'enthymème (« syllogisme tronqué »). Or, « *en situation d'argumentation, ce qui est "connu de tous" ne va pas de soi. Accepter une information, c'est constituer un terrain d'entente avec son interlocuteur/adversaire* »¹⁵. La visée d'argumentation de l'activité n'est donc pas atteinte, malgré l'usage effectif d'informations complémentaires pour certains élèves. Nous avons alors fait l'hypothèse que la complexité procédurale du support-consigne expliquait en partie cette difficulté. L'activité intellectuelle demandée pour cette tâche nécessite de tenir ensemble les trois composantes – complexes et riches – de la consigne. L'élève de la figure 1, d'un bon niveau scolaire, n'y parvient pas. Cette hypothèse est d'abord appuyée, sur un plan théorique, par l'épistémologie de l'histoire. Prost, à propos des procédures qu'établissent Langlois et Seignobos¹⁶ pour donner à voir la « méthode historique », montre que les questions

¹³ GLASER Barney G., STRAUSS Antheim L., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010, chap. 3.

¹⁴ RICCEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 352.

¹⁵ PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, p. 41, nous soulignons.

¹⁶ LANGLOIS Charles-Victor, SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éd. Kimé, 1898 (1992), 180 p.

A. Explication 1 de V. Poutine : La Russie attaque l'Ukraine parce qu'elle devient menaçante pour elle
 Dans le journal télévisé, V. Poutine dit les faits suivants pour argumenter en faveur de cette explication :
 - 1/ il dit qu'il veut « démilitariser l'Ukraine »
 - 2/ il dit que l'Ukraine est « une colonie des États-Unis, avec un gouvernement fantoche [un faux gouvernement, qui obéit aux États-Unis] »

En utilisant les informations complémentaires, explique pour chacun de ces faits s'il confirme ou non l'explication A de V. Poutine :

1) Oui cela confirme l'explication A car ce n'est que si l'Ukraine est menaçante pour la Russie qu'ils ont besoin de la démilitariser et peut être aussi pour que l'Ukraine n'ai plus de forces militaires américaines.
 Non car l'Ukraine n'est pas très puissante, armée faible car elle ne fait pas encore partie de l'otan.

2) Non car l'Ukraine n'appartient pas à l'otan.

Séance 2 : Informations complémentaires sur l'Ukraine et la Russie

L'OTAN (Organisation du traité de l'Atlantique Nord) : c'est une alliance politique et militaire entre les États-Unis et de nombreux pays de l'Europe de l'ouest qui a été créée en 1949 pour défendre l'Europe contre la volonté de l'URSS (Russie et autres pays rattachés à elle comme l'Ukraine) d'étendre son influence. L'OTAN a continué d'exister après la disparition de l'URSS en 1991, quand l'Ukraine est devenue indépendante. Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

Figure 1. Support de travail (C1, S2)

vont de soi chez ces historiens, spécialisés et professionnels: le «*point faible de [l']épistémologie*» de Langlois et Seignobos c'est que, «*parce qu'ils étaient relativement unanimes sur les questions qui se posaient, ils n'ont pas dégagé cette interdépendance des faits, des documents et des questions*»¹⁷. Pour les élèves, cette absence d'unanimité est évidente (ils ne sont pas historiens), et censément compensée ici par cette consigne complexe. On peut penser que c'est cette immanence de la question pour le praticien inscrit dans sa communauté qui rend possible sa performance de manipulation simultanée des composantes de l'enquête. Or ici, la performance attendue est celle de novices, et sous forme de consignes à appliquer. Théoriquement toujours, mais cette fois-ci du côté de l'argumentation, on peut expliquer cette performance des historiens par l'histoire collective de leurs interactions qui «*reposent sur un différend qui présente des caractéristiques spécifiques: il n'est pas réparé instantanément [...]; il est thématiqué dans l'interaction; il peut être porté par un site argumentatif*

spécifique [lieu organisant le débat et permettant de traiter certaines questions en fonction des normes d'une culture]. *Il engendre ainsi des interactions organisées autour d'un conflit préexistant; le conflit est la raison d'être de ces interactions, et conditionne leur déroulement; les interventions des participants sont développées et planifiées*»¹⁸. La schématisation décrite par Grize permet également de rendre compte de l'activité langagière à l'œuvre: elle est une «*organisation de connaissances dont le locuteur prend conscience en même temps qu'il les met en forme pour les communiquer*»¹⁹. On peut interpréter la complexité de la consigne proposée comme le résultat d'une schématisation des chercheurs qui ne joue pas son rôle dans la classe. En effet, une des finalités de la schématisation est de «*donner à voir*» que le point de vue exprimé fait sens même si on ne le partage pas. La multiplicité des composantes en jeu dans la schématisation du dispositif dépasse, comme on vient de l'indiquer par l'épistémologie, les capacités de ces élèves à ce moment-là.

¹⁷ PROST Antoine, « Histoire, vérités, méthodes... », p. 76.

¹⁸ PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, p. 56.

¹⁹ GRIZE Jean-Blaise, *Logique naturelle...*, p. 143.

CONSIGNES. Attention toutes les cases doivent être remplies.

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :
-Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
si l'Uk. rejoint l'OTAN, elle va peut-être valoir récupérer le Caucase et attaquer la Russie.	L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN pour avoir plus de forces militaires pour se défendre contre la Russie si elle veut récupérer plus de territoires.

Figure 2. Support de travail (C1, S3)

Dans la démarche expérimentale et de comparaison continue qui est la nôtre, ces constats ont conduit (pour la séance suivante de cette classe [S3] et la S2 de la seconde classe) à proposer un dispositif mettant en évidence une « question argumentative » fondée sur une schématisation satisfaisante épistémologiquement et simultanément accessible aux élèves. Elle doit permettre le travail progressif d'un différend, mais d'un différend ancré dans la culture disciplinaire et structuré par un « site argumentatif » prenant en charge disciplinairement son approfondissement.

Question argumentative accessible et centrée sur le point de vue de la source

Le support de la consigne dans cette nouvelle expérimentation est illustré par la figure 2, qui présente la consigne pour l'explication A. Plusieurs éléments ont été modifiés. Certains concernent le contenu (l'information complémentaire est différente et consiste en un discours du président ukrainien), mais c'est surtout la question qui est devenue directement accessible – avoir raison ou tort d'affirmer quelque chose – tout en étant focalisée à la fois sur la critique de la source et sur l'explication par la menace. En termes d'activité intellectuelle, la tâche réclame de se focaliser sur deux composantes au lieu de trois: le différend (tort ou raison) étant mémorisable immédiatement, il faut rapporter l'idée de menace à l'information supplémentaire. On

retrouve là le rapport des historiens à leurs propres tâches. La question étant posée, il s'agit de confronter des données et des hypothèses explicatives. On retrouve, sur le plan des théories de l'argumentation, une « question argumentative » intégrée par les élèves dans la tâche, et un cadrage de l'activité proprement historique. Observons ce qu'en font les élèves.

On constate à la lecture de leurs productions que les élèves entrent pour une large majorité dans un processus qui les conduit à construire des faits au sein d'une argumentation historique. Dans la classe 2, sur 24 élèves, un seul ne produit rien, et les textes sont nettement plus longs et explicitement argumentatifs (usage de connecteurs logiques) que dans la classe 1 (S2). Surtout, les textes mobilisent des informations qui deviennent des faits argumentant un processus temporel et causal de manière massive à l'image de celui de la figure 3. On y voit les marques des processus menant à la question de la menace: celle-ci « *augmente* », la Russie « *deviendrait plus vulnérable* », c'est elle « *qui a attaqué en premier* » tandis que « *l'Europe n'avait pas encore dit son accord* ».

L'écoute des échanges entre élèves lors du travail de groupe (dans la classe 1, séance 3; ou dans la classe 2, séance 2 pour les deux autres explications soumises à la même tâche) corrobore ces constats. Prenons un premier cas, celui de deux élèves (C1, S3) qui travaillent sur l'explication B (« *il dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass* »)²⁰:

²⁰ Voir la figure 4 pour leur production écrite correspondante.

37	D	[Lisant la deuxième consigne] B euh dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort?
38	Z	Donc il a raison, euh on peut mettre euh... oui, car euh... attends, c'est quoi le Donbass euh... attends.
39	D	Car peut-être il est euh...
40	Z	Avec qui il a plus d'autonomie et tout ça regarde. Parce que donc la Russie fin Vladimir Poutine a raison, car le Donbass veulent rejoindre la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014. Et donc il a tort parce que les deux provinces du Donbass euh...
41	D	Ça fait déjà partie de l'Ukraine.
42	Z	Non, juste une population qui parle très majoritairement russe.
43	D	Ah.
44	Z	Bon déjà, on met dans « il a raison ».
45	D	Mais je comprends pas en fait là, tu vois, il est écrit les deux provinces font partie de l'Ukraine.
46	Z	Oui?
47	D	Et après y'a un autre point, il est écrit qu'ils font partie de la Russie genre euh...
48	Z	C'est juste le moment... je sais pas, je vais voir... c'est l'autre truc.
49	D	Attends, ah oui, c'est la Crimée, je me suis trompée avec.
50	Z	Ah voilà.
51	D	Mais oui du coup, ça fait partie de l'Ukraine.
52	Z	Il a raison parce que veut protéger le Donbass pour qu'ils aient plus d'autonomie euh... attends juste au-dessus c'est écrit quoi? Le Donbass, ils veulent faire partie de la Russie, car ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014?

Transcription 1. Travail de groupe (Z et D, C1, S3).

B. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie défend les populations du Donbass. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Le Donbass : les deux provinces du Donbass (Donetsk et Lougansk) font partie de l'Ukraine mais ont une population qui parle très majoritairement russe (russophones). Elles se sont révoltées militairement contre le gouvernement ukrainien en 2014, révolte soutenue par la Russie. En 2015 un accord (l'accord de Minsk signé par la Russie, l'Ukraine, la France et l'Allemagne) prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ces deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine, ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent. Les combats ont continué depuis 2014 entre les séparatistes pro-russes et l'armée ukrainienne.

- La Crimée : cette péninsule de la Mer Noire a été une région de l'Ukraine de 1991 à 2014. Composée majoritairement de russophones, elle obtient une grande autonomie politique au sein de l'Ukraine. En 2014, après la révolution en Ukraine et la remise en cause de la langue russe, un référendum est favorable (96%) au rattachement de la Crimée à la Russie. Elle fait maintenant partie de la Russie.

V. Poutine a plutôt raison car...	V. Poutine a plutôt tort car...
Le Donbass veut faire partie de la Russie car en 2014 ils se sont révoltés militairement contre le gouvernement mais ça n'a pas fonctionné.	En 2015, un accord prévoit que l'Ukraine donne plus d'autonomie à ses deux provinces mais qu'elles restent en Ukraine mais cela n'a pas été fait pour l'instant. C'est peut-être une technique pour récupérer le territoire.

Figure 3. Support de travail (C2, S2).

Consigne : Attention toutes les cases doivent être remplies.

B. Dans le journal télévisé on a compris que les pays européens et les États-Unis disent que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'ils ont raison ou tort ?

Informations complémentaires :

- Depuis plus de deux semaines l'armée russe est entrée en Ukraine et occupe une partie de son territoire. Actuellement elle continue à bombarder et avancer vers la capitale et l'ouest de l'Ukraine.
- Selon une représentante de V. Poutine lors des négociations de ces derniers jours avec le gouvernement ukrainien, les objectifs de la Russie « n'incluent ni l'occupation de l'Ukraine, ni la destruction de son État, ni le renversement du gouvernement actuel ».
- Ukraine : ancien pays de l'URSS jusqu'en 1991 quand elle devient indépendante. En 2021, V. Poutine a déclaré que « Russes et Ukrainiens sont une seule nation ».

Les pays européens et les États-Unis ont plutôt raison de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...	Les pays européens et les États-Unis ont plutôt tort de dire que V. Poutine attaque l'Ukraine pour agrandir son territoire car ...
Il veut réunir Russie et Ukrainiens (qui son dit - il une seul nation) pour reformer l'URSS	Il affirme qu'il son une seul nation (ensemble).

Figure 4. Écrit de Z et de D correspondant à la transcription 1.

Cet extrait d'échanges manifeste les modalités argumentatives de ces deux élèves qui traitent progressivement mais sûrement des informations pour les éliminer et/ou les vérifier. L'extrait démarre (37-40) par la formulation et l'exploration de la question argumentative (autour de tort/raison avec le contenu en jeu dans cette explication), et ensuite l'effort des deux élèves est ciblé sur le travail de factuelisation. Ce travail se centre pour elles sur le démêlage des zones russophones concernées (entre Crimée et Donbass) et de la nature des liens linguistiques et politiques (autonomie, appartenance...). Ce travail produit des doutes (45), des vérifications (48, 49) et des factuelisations (42, 51, 52), qui dessinent un « processus entier » que reflète leur écrit issu de ces échanges (figure 4) : les informations complémentaires sont transformées en faits parce qu'inscrites dans une argumentation temporelle (2014, 2015, « pour l'instant... ») qui donne à voir ce qui (révolte, autonomie, appartenance...) va dans le sens de l'une ou l'autre des positions (tort ou raison), et construit le processus causal afférent.

D'autres groupes développent d'autres formes d'argumentation, nettement plus polémiques et moins « scolaires », mais qui conduisent au même type de factuelisation. Cette séquence montre des factuelisations qui se produisent explication par explication chez un grand nombre d'élèves et de groupes. Il est possible que la question qui renvoie directement aux intentions des acteurs de l'événement (Poutine et le président ukrainien) explique en partie cet effet d'appropriation de la consigne. Mais cette singularité de la question

conduit à un nouveau questionnement : l'entrée par les intentions des acteurs permet-elle une factuelisation réellement historique alors que le travail historien suppose une « *synthèse de l'hétérogène entre circonstances, intentions, interactions, adversité, fortune ou infortune* »²¹ ? La centration sur les intentions (que veut Poutine ?) laisse dans l'ombre une partie des éléments contextuels qui sont eux aussi explicatifs de l'événement. En se focalisant non plus sur le sens de l'attaque du point de vue de Poutine, mais sur le sens des concepts évoqués dans le contexte de l'attaque de l'Ukraine par la Russie, l'explication de l'événement par les élèves pourrait s'orienter vers une synthèse de l'hétérogène.

La factuelisation comme étape dans la construction d'un problème historique

Un groupe de la deuxième classe (S2) apporte des éléments de réponse à notre questionnement concernant la construction d'un problème historique. Les trois élèves mettent en évidence et explicitent pour eux-mêmes l'émergence d'une contradiction directement issue de leur factuelisation, ce qu'on observe dans leur écrit (figure 5) et dans leurs échanges (transcription 2).

²¹ RICOEUR Paul, *Temps et récit...*, p. 339.

4	F	On est tous d'accord que les pays européens et les États-Unis ont raison parce qu'ils croient qu'il veut reformer l'URSS. Voilà ancien pays... bah non en fait, c'est pas ça.
5	U	C'est la même chose.
6	W	Oui, c'est exactement la même chose. On sait pourquoi ils ont tort.
7	F	Mais ils ont tort parce que ils disent... Bah vas-y, tu mets les pays occidentaux.
8	W	Russes et Ukrainiens sont une seule nation, ça va pas plutôt là [à droite].
9	F	Bah non.
10	W	Ont plutôt raison, je veux dire.
11	F	Bah non.
12	W	Ben si, il veut reformer l'URSS. C'est bien rallier l'Ukraine à la Russie.
13	F	Non mais après, ils ont tort aussi bah du coup. Peut-être que cet argument-là, il est dans les deux côtés. Du coup, c'est contradictoire. En fait là, Victor, tu viens de mettre un truc contradictoire. Politique... attends attends.
14	W	Alors ça va où?
15	F	Ça, ça va là, et ça, ça va là. Théo, tu tranches?
16	U	Quoi?
17	F	Oui, les Ukrainiens, Russes et Ukrainiens, Vladimir Poutine pour lui donner raison ou tort, aux pays occidentaux.
18	U	Attends, tu parles de cette phrase-là [3 ^e tiret des informations supplémentaires]? Et il faut choisir dans quel truc on le met.
19	F	Oui et c'est toi qui tranches.
20	U	Ok [lisant] Russes et Ukrainiens sont une seule nation.
21	F	On coupe la poire en deux.
22	U	Les pays européens et les États-Unis ont plutôt raison de dire que Vladimir Poutine veut attaquer l'Ukraine pour agrandir son territoire, car Russes et Ukrainiens sont une seule nation... raison de dire que...
23	F	[lisant] Poutine a déclaré que Russes et Ukrainiens sont une seule nation, là. A déclaré que Russes et Ukrainiens...
24	U	Attends, il faut que je me fasse un schéma dans ma tête. Pour bien réfléchir.
25		Au pire, on peut passer à l'idée C, en attendant.
26	VW	Mais Théo, tu choisis bien.
27		En fait, on va perdre du temps parce que après, ça va mélanger l'esprit de Théo, il va plus être concentré sur le truc qu'il fait.
28	TU	Vous pouvez me donner des justifications des deux?
29		Monsieur, c'est qu'en fait, on a une idée, c'est Russes et Ukrainiens sont une seule nation, mais ça se contredit parce que ça va dans les deux cases.
30	P	Bah c'est pour ça que la question, c'est est-ce qu'il a plutôt tort ou plutôt raison?
31	EF	Oui mais, en fait, ça peut être contradictoire.
32	P	Et bien, c'est parce que c'est contradictoire que c'est intéressant. Qu'est-ce qui est contradictoire?

33	W	C'est que, en fait, ça peut aller dans les deux cases.
34	P	Qu'est-ce qui peut aller dans les deux cases ?
35	W	Ça.
36	F	Victor, il dit que... il dit ça, ça veut dire qu'il veut reformer l'URSS, donc agrandir son territoire. Et moi je dis...
37	P	Donc quand nous Européens ou Américains en disant ceci, on a plutôt raison ?
38	F	Oui.
39	P	Bon bah alors. Et donc vous n'êtes pas d'accord.
40	W	Oui mais...
41	F	Oui, moi je dis justement qu'il dit ça pour apaiser les tensions pour... en fait non, c'est nul.
42	P	Non non non non non, toutes les cases doivent être remplies. Il est logique et normal puisque c'est un fait d'actualité qu'on n'ait pas, on ne sait pas ce qui est vrai. La seule chose que l'on peut faire, c'est qu'à partir de ceci, on peut essayer de réfléchir et de voir si ce qu'il dit, il a plutôt tort ou plutôt raison, donc tout ce que vous avez réfléchi là, il n'y a rien d'idiot, rien sans intérêt. Il faut le mettre là-dedans.
43	F	En fait, c'est pas grave si on a les deux mêmes arguments.
44	P	C'est même mieux.
45	F	Ok.
46	P	Parce que personne aujourd'hui ne peut dire c'est ça ou c'est ça, parce qu'on peut pas trancher. Donc la seule chose que l'on peut faire, c'est essayer de réfléchir à ce qui nous paraît plutôt tort ou plutôt raison par rapport à ce qu'il dit. C'est la seule chose qu'on peut faire et c'est le but de l'exercice d'aujourd'hui.
47	F	Ah ok.

Transcription 2. Groupe F, W, U correspondant à la figure 5.

Ce cas illustre le déploiement d'une argumentation au sens de Plantin²². Le professeur (P: 30, 32, 34, 37), mais également F et U (13, 15, 18, 29-45) jouent le rôle de « Tiers »²³, face aux discours (W: 8, 10, 12, 36 [cité par F]) et aux contrediscours (F: 9, 11) que structure la consigne dans son ensemble. Le Tiers – qui est un rôle et non un des individus, ceux-ci pouvant changer de rôle au cours de l'échange – provoque le doute (14) et le recours à un autre Tiers (15, F demande à U de trancher; puis en 29, demande à P de trancher). Cette configuration des échanges conduit

à l'explicitation d'une contradiction dans les faits construits: une information (la déclaration de Poutine sur « une seule nation ») semble pouvoir devenir un fait en faveur d'un argument et de son contraire (en faveur de la visée de Poutine d'annexer l'Ukraine ou de l'idée qu'une seule nation n'a pas besoin d'une réunification).

On voit que le processus pose un problème historique sous forme de contradiction factuelle – manifestant la nature temporaire de tout fait historique – qui nécessite ici semble-t-il une re-conceptualisation du couple nation/État, considéré alors comme un outil de réflexion qui mérite d'être stabilisé. En effet, la contradiction naît chez ces élèves de l'indifférenciation entre nation et État, qui ne leur permet pas de considérer la situation conflictuelle potentielle d'un hiatus entre populations culturellement proches

²² PLANTIN Christian, *L'argumentation...*, pp. 57-59.

²³ Selon le modèle de l'argumentation utilisé ici, le Tiers est le rôle tenu par celui qui ne s'aligne ni sur celui qui propose une affirmation (le Proposant) ni sur son Opposant, et transforme ainsi l'opposition en question.

186	Z	Il reste la question B, mais en fait, j'arrive pas là. Je me dis qu'il a tort, je peux pas dire qu'il a raison en fait.
187	D	En fait là, c'est pas bien parce que quand on dit que cela n'a pas été fait, du coup ça va plus dans le tort.
188	Z	Enfin dans il a raison.
189	D	Oui en fait oui.
190	B	Faut vraiment que tu dises que... on ne demande pas de dire s'il a raison de le faire ou tort de le faire, mais le fait de comprendre pourquoi un pays attaquerait un autre pays.
191	D	Oui.
192	B	C'est de voir... ça veut pas dire si tu vas dans une seule case où il y a que raison, que t'es en train de dire qu'il a raison d'attaquer.
193	D	Ça déjà, je pense qu'il faut le mettre ici. Je le mets là. Du coup faut qu'on trouve un truc dans il a tort. Et il a tort parce que de toute façon, il était en danger.

Transcription 3. B, Z et D (C1, S3).

et découpage politique en deux États. Autrement dit, la factualisation opérée dans ce groupe est une opération intermédiaire qui conduit à poser un problème pertinent en vue de la compréhension factuelle de la situation et du développement d'un concept important dans le champ des relations internationales. Surtout, s'agissant de la question des rapports entre intentions des acteurs et autres causes et hasards, ce processus conduit ces élèves à percevoir les intentions de Poutine jusqu'aux circonstances étatiques et nationales dans lesquelles elles s'inscrivent. Ils esquissent ainsi une « synthèse de l'hétérogène » propre à l'histoire.

On pourrait rapprocher ce processus de celui qui conduit Z et D (fig. 4) à déplacer (par une flèche) un argument du côté « tort » vers le côté « raison ». On y discerne en effet là aussi la dialectique engagée par la question argumentative tort/raison qui est un moteur de l'appréhension des informations, et même d'une appréhension critique des informations. Comme F souligne la contradiction, D et Z différencient l'opinion qu'elles peuvent avoir de Poutine et la compréhension de la logique de ses actes, comme le montrent les échanges entre elles au moment de tracer cette flèche :

Lorsqu'en 190, B contredit D. Elle pointe que les intentions de Poutine n'ont de sens qu'en relation avec la situation effective des relations internationales; que les intentions individuelles, quand bien même seraient-elles portées par un dirigeant autocrate, n'ont pas de valeur explicative en elles-mêmes.

On peut faire l'hypothèse que le processus exceptionnel qu'on observe dans ces deux cas de travail de groupe manifeste un phénomène argumentatif explicable par un certain nombre de facteurs construits par le dispositif expérimental, notamment par la question argumentative, comme on l'a vu dans la section précédente, dont le rôle reste important ici, et qui conduit à une thématization des factualisations. Mais les deux analyses ci-dessus mettent au jour un processus complémentaire qui répond à l'interrogation des limites d'une question qui focalise l'attention des élèves sur les intentions des acteurs, certes immédiatement appréhendables par les élèves, mais qui pourrait les conduire à ignorer les autres types de causes et la contingence des situations historiques. Dans ces deux cas au contraire, lorsque la factualisation conduit à poser un problème interprétatif, l'entrée par les intentions fait transition vers une appréhension du processus entier, entendu comme synthèse de l'hétérogène des causes possibles et composées.

Conclusion

L'équilibre entre ce que transmet le professeur et ce qu'il construit en classe avec les élèves est une question majeure dans l'enseignement de l'histoire, pour éviter le double écueil de la transmission et du constructivisme simplistes. Il pose des questions délicates dont peut se saisir

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'OTAN est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison de dire que la Russie est menacée car ...	V. Poutine a plutôt tort de dire que la Russie est menacée car ...
<p>L'Ukraine veut rejoindre l'OTAN, qui est allié aux États-Unis, donc, il deviendrait plus vulnérable, moins fort.</p> <p>la menace augmente...</p>	<p>La Russie a une grande surface qui leur appartient.</p> <p>- L'Ukraine n'a pas demandé à se faire attaquer, les tensions étaient apaisées, c'est la Russie qui a attaqué en premier.</p> <p>- L'Europe n'avait pas encore dit son accord ou son refus.</p>

Figure 5. Groupe F, W, U (C2, S2).

la recherche didactique sous l'angle de travaux empiriques expérimentaux. Les nôtres montrent ici plusieurs choses. D'une part, l'articulation

des savoirs mis en jeu par le professeur et ceux mis en jeu par les élèves repose sur l'identification de questions argumentatives accessibles au sens commun des élèves afin d'esquisser l'institution d'une « communauté de problématique comme accord sur les terrains de désaccord qui est indispensable pour discuter »²⁴. On discerne là une version didactique et opérationnelle des compétences transversales des référentiels éducatifs à propos des enjeux de coopération (tels que « discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix »²⁵). D'autre part, les cas exposés, liés expérimentalement entre eux par comparaison continue illustrent une des hypothèses centrales de la recherche dans laquelle ils s'insèrent : le risque constant, dans l'enseignement, de réduire l'activité de recherche des élèves à l'application de procédures. Ce processus se dessine dans nos analyses, mettant au jour certaines conditions de sa dynamique, conditions qui intéressent les professeurs et restent essentielles pour la recherche didactique. La question argumentative du cas étudié conduit à des faits et des concepts pertinents dans la discipline, notamment en rendant nécessaire le rapport de la critique externe des sources (la position de Poutine) à leur critique interne (ce qu'il dit) et à l'ensemble des causes matérielles et institutionnelles en jeu.

²⁴ BOURDIEU Pierre, « La cause de la science. Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106, p. 10. <https://doi.org/10.3406/arss.1995.3131>.

²⁵ Extrait des « compétences travaillées » en cycle 4 en France.

Les auteur-trice-s

Sylvain Doussot est professeur des universités en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes. Ses travaux portent sur les conditions d'une modification de la forme scolaire de l'enseignement de l'histoire à travers des recherches en partie expérimentales.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

Élise Guenoux est doctorante en didactique de l'histoire à l'Université de Nantes, sous la direction de Sylvain Doussot et de Nadine Fink. Son projet de thèse vise à documenter les conditions d'une enquête historique sur un récit d'actualité en classe d'histoire.

elise.guenoux@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Ce texte rend compte d'une partie d'une recherche expérimentale visant à identifier et à caractériser les conditions pour que se déploie en classe d'histoire une activité des élèves qui ait quelque chose à voir, sur un plan épistémologique, avec l'enquête historique. Les cas analysés montrent notamment que les élèves parviennent mieux à construire des faits historiques lorsque leur activité s'inscrit dans un travail d'argumentation réel au sein de la classe, à l'opposé des processus dominants de validation ou d'invalidation des propositions des élèves par l'enseignante ou l'enseignant.

Mots-clés

Enquête, Argumentation, Faits, Expérimentation didactique

Marc-André Éthier, Université de Montréal
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire

Abstract

Historical programs that emphasize the development of critical thinking do not aim at promoting an unsuspecting reduplication by students of the constructs and conclusions disseminated by scholars or at faith in a grand national narrative, but at the transfer into the public sphere of critical skills called historical thinking. In this article, the theoretical and methodological explanation are pivotal, while the presentation of some exploratory results produced in the first phase of our research project serves to illustrate its characteristics and provides a description of one of the student tasks generating these results on the development of elements of their historical thinking.

Keywords

Québec history program, Secondary school students, Critical thinking, Historical heuristics

Introduction

Depuis au moins le début du xx^e siècle, l'enseignement de l'histoire semble provoquer à travers le monde des frictions qui dégagent parfois plus de chaleur que de lumière¹. Parmi ces débats houleux animant de façon récurrente le milieu de la recherche, plusieurs portent sur le choix de l'information historique que les élèves devraient retenir ou sur celle qu'ils ignorent. D'autres s'intéressent à la faisabilité ou à l'opportunité de projets de formation scolaire de la pensée critique des élèves au moyen d'activités d'enquête mettant l'accent sur les méthodes auxquelles recourent les historiens pour poser et résoudre un problème (identifier des sources, les passer au crible, les mettre en relation, les interpréter et en tirer du sens), ce que l'on pourrait désigner sous l'appellation de *pensée historique*. Certains adversaires d'un enseignement centré de façon affirmée sur le développement de cette pensée historique arguent que les élèves d'âge scolaire ne peuvent apprendre à employer de façon appropriée les techniques d'investigation pertinentes, en raison de leur âge trop tendre ou du trop grand nombre de connaissances qu'ils auraient à accumuler préalablement à l'exercice

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David « Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiques par des élèves du secondaire », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 18-29.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.19

¹ AUDIGIER François, « L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018, pp. 27-40; BELL J. Carleton, McCOLLUM David F., « A Study of the Attainments of Pupils in United States History », *Journal of Educational Psychology* 8, 5, 1917, pp. 257-274; HAZEN Charles Downer (éd.), *Historical Sources in Schools: Report to the New England History Teachers' Association*, New York, Macmillan, 1902, 299 p.; NASH Gary B., « The History Standards Controversy and Social History », *Journal of Social History* 29, 1995, pp. 39-49.

de la pensée². Nous rendons compte de moyens pris pour constituer un corpus de données à partir duquel nous tenterons de déterminer ce que des élèves du secondaire peuvent accomplir, malgré leur jeunesse, lorsqu'il leur est demandé d'interpréter des sources.

Nous présenterons d'abord le contexte du problème de recherche que nous avons exploré et certaines questions spécifiques qu'il soulève. Cela inclut une brève explication du sens que nous prêterons aux concepts de *pensée critique* et de *pensée historique*, de ce qui les unit ou les distingue, ainsi que des motifs de notre emploi de l'expression pensée historique, et non *pensée historique*. Puis, nous décrirons les démarches engagées pour répondre à ces questions spécifiques à partir d'un cas et examinerons rapidement les limites de la méthode de constitution des données choisie, afin de mettre l'accent sur la description des instruments employés à cette fin, notamment parce que notre démarche tente de marcher sur les brisées méthodologiques d'une autre équipe.

Il s'agira donc d'abord d'un texte dans lequel l'explicitation théorique et méthodologique occupera une place importante, alors que le survol de certains résultats exploratoires produits dans la phase préparatoire de cette première itération du projet de recherche sera réduit au minimum. En vue d'illustrer ponctuellement les caractéristiques et le fonctionnement d'un instrument de recherche, nous insisterons davantage sur la description de l'une des tâches d'évaluation formative utilisées pour générer ces résultats³.

Cadre théorique

Les auteurs des programmes d'études de l'histoire désignant la pensée critique comme l'objectif de ceux-ci prétendent ne pas viser la restitution par les élèves d'un produit de l'histoire savante ou

la croyance en un roman national, mais bien le transfert dans la vie civile du rapport éristique et euristique au savoir appelé *pensée historique*⁴ ou *pensée critique historique*. La pensée historique concerne à la fois les personnes produisant des interprétations du passé et celles à qui ces interprétations peuvent s'adresser. Nous préférons parler de pensée historique, et non historique, car cette activité relève du sujet qui étudie le passé : l'adjectif *historique* évite de confondre l'activité (subjective) de recherche et son objet (historique). De même, nous n'ajouterons pas le qualificatif *critique* à cette expression, car il nous semble redondant. En effet, nous considérons que la pensée historique doit reposer sur le doute méthodique manifesté tant par les personnes proposant une interprétation que par celles en jugeant la valeur, et ce, notamment lorsqu'elles passent au crible de leur examen (critique) les preuves produites par les auteurs d'une interprétation. Selon Wineburg⁵, trois euristiques principales associées à l'expertise en histoire constituent ce rapport : indexation (*sourcing*), contextualisation, corroboration de sources. Basée sur un devis de type descriptif exploratoire reposant sur une approche méthodologique de recherche à la fois qualitative et quantitative, la réflexion de cet auteur sur la pensée historique s'inscrit dans un contexte éducatif pratique qui la détermine et dont nous brosons à petites touches un portrait impressionnant. À la fin du xx^e siècle, lors de la révision générale des plans d'études de l'histoire, c'est en effet en s'appuyant sur l'exercice de la pensée critique que plusieurs promoteurs québécois de l'accroissement du nombre d'heures imparties à l'enseignement de l'histoire justifiaient cet élargissement de la part de l'horaire scolaire hebdomadaire que prescrit le régime pédagogique à l'ordre secondaire⁶. Ce renforcement horaire alors souhaité est, depuis 2001, avéré.

Par conséquent, nous définirons, mais en peu de mots, les concepts de *pensée critique* et de *pensée*

² BERGERON Réjean, « Du "fast-food" pédagogique dans nos écoles », *Le Devoir*, 31 octobre 2022, p. A7.

³ Ce texte reprend et développe des éléments de contenu publiés ailleurs : ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, « Des instruments pour évaluer l'état de développement de la pensée historique en classe », in JADOULLE Jean-Louis (éd.), *La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer?*, Liège, Presses universitaires de Liège, pp. 99-118.

⁴ SÉGAL André, « Sujet historien et objet historique », *Traces* 30, 2, 1992, pp. 42-48.

⁵ WINEBURG Sam, *Why Learn History (When it's Already on your Phone)*, Chicago, University of Chicago Press, 2018, 240 p.

⁶ GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 80 p.

historienne. Nous exposerons ensuite les liens qu'entretiendraient ces concepts, avant d'examiner plus précisément ce que l'école québécoise doit enseigner (et évaluer) à ce propos, puis les conclusions des recherches sur le développement de la pensée historique.

Teneur des concepts *pensée critique* et *pensée historique*

De nombreuses définitions existent pour la pratique du raisonnement nommée ici « pensée critique ». Relevons-en trois que nous rejetons et une à laquelle nous adhérons.

Commençons par celles que nous rejetons. De rares auteurs considèrent la pensée critique des élèves comme le travail (mental) simple (au sens de « constituée d'un seul élément », et non au sens de « facile ») par lequel ceux-ci mesurent des interprétations profanes (ou « histoires profanes »⁷) de faits à l'aune de la vulgarisation scolaire d'interprétations de ces faits énoncées par des chercheurs en histoire. Les auteurs formant ce premier groupe assimilent ainsi la pensée critique à un jugement prononcé sur la valeur d'une argumentation émise hors de l'école d'après son degré de conformité au canon historique. Cela place l'exercice de la pensée critique au niveau de la transposition scolaire de ce canon, des transpositions dont il convient dès lors de surveiller la rectitude. Cela ne relève plus des élèves, mais des enseignants, voire des responsables de l'écriture des programmes⁸.

Plus nombreux sont ceux qui voient plutôt cette faculté comme une opération mentale complexe (au sens de « composée de plusieurs éléments entrelacés », et non au sens de « compliquée ») que les élèves reproduiraient hors de l'école, sans avoir eu à la pratiquer eux-mêmes en classe. Pour ces auteurs,

les capacités et dispositions critiques seraient l'effet indirect ou spontané de l'apprentissage scolaire⁹. Un deuxième groupe souscrit aux propos selon lesquels les élèves réalisent cette opération mentale de haut niveau en imitant leurs enseignants qui l'ont manifestée en leur présence ou en étant imprégnés des vertus diffusées, par essence, par les leçons et les modèles de vie qu'on doit tirer de la banque des événements historiques¹⁰. Un troisième groupe croit plutôt que ce trait de pensée advient lorsque les élèves ont accumulé, dans un domaine spécifique, une quantité (non spécifiée) de connaissances préalables¹¹.

Toutefois, les preuves prépondérantes issues des recherches sur la pensée critique n'appuient aucun de ces trois sens.

Nous identifions plutôt la pensée critique à l'activité d'une personne qui perçoit un problème, s'y intéresse, le pose, le comprend en contexte, analyse ses multiples causes et effets, évalue une proposition qui la concerne ou élucide ses croyances et ses décisions quant à cette proposition¹². De ce point de vue, la pensée critique pourrait correspondre à la pensée telle que Dewey la définit, à savoir un acte réflexif constitué de deux opérations : le questionnement envers une croyance qu'un événement amène à reconsidérer ; l'enquête visant à contredire ou à corroborer cette croyance. Le problème, en somme, délimite le but de la pensée¹³.

La formation des élèves à la pensée critique est l'une des missions dévolues aux enseignants par le curriculum formel, entre autres par ceux des disciplines de la nature et celles du monde social,

⁷ Discours et productions culturelles à vocation publique interprétant et représentant l'advenu ou du rémanent, surtout produits en masse par l'industrie à l'intention de profanes (et non d'experts) en la matière, en général à des fins récréatives, dans une variété de formes, sur de multiples supports (BD, cinéma, jeux vidéos, romans, théâtre, etc.). Au contraire de l'histoire publique ou scolaire, l'histoire profane ne prétend en général ni respecter les normes et les pratiques de l'histoire savante ni dire le « vrai » ou découler directement de la recherche savante.

⁸ BOUVIER Félix, « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61, 2, 2007, p. 262.

⁹ BOCK-CÔTÉ Mathieu, « L'importance de l'histoire : grande entrevue avec l'historien Charles-Philippe Courtois », *Journal de Montréal*, 23 septembre 2013. Disponible sur <https://www.journaldemontreal.com/2012/07/31/limportance-de-lhistoire-grande-entrevue-avec-lhistorien-charles-philippe-courtois>, consulté le 02.09.2022.

¹⁰ POULIN Marie-Christine, *L'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quels positionnements dans les journaux grand public québécois ?*, Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2015, 135 p.

¹¹ BAILLARGEON Normand, « Comprendre et développer la pensée critique », *Le Devoir*, 10 août 2019, p. B3.

¹² GAGNON Mathieu, MARIE Stéphane, BOUCHARD Étienne, « Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire ? », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018, pp. 53-68.

¹³ DEWEY John, *How we Think*, Boston, D. C. Heath & Co, 1910, p. 9.

disciplines fondées, chacune à leur manière et en tout ou en partie, sur un rapport empirique au monde. Parmi les disciplines scolaires du monde social, l'histoire tient une place particulière.

L'histoire a pour mission depuis fort longtemps, dans les curriculums de plusieurs pays, de mettre en œuvre de manière complémentaire diverses finalités¹⁴. L'affectif ou la constitution ainsi que l'affermissement d'une communauté politique orientent davantage les finalités patrimoniales, politiques et civiques, tandis que l'éducation de l'intelligence incarnée par des procédures spécifiques associées à la raison aiguillent en général les finalités intellectuelles et critiques. Celles-ci impliquent de contrôler la validité de l'usage de toute trace du passé par un double jeu critique formalisé depuis la fin du XIX^e siècle autour de la critique externe et de la critique interne.

Le développement de savoirs et de compétences disciplinaires dans les programmes d'histoire implique souvent de la part des enseignants d'amener leurs élèves à s'engager cognitivement dans des tâches complexes de lecture et d'écriture. Celles-ci sont censées tenir des pratiques des historiens.

En somme, la norme ne serait plus le discours produit par un groupe d'historiens à un moment précis, mais la démarche consciente de recherche et les critères à partir desquels ce discours ou une autre interprétation ont été construits, évalués ou réfutés. Ce qui importerait, ce serait la capacité de problématiser et de rendre raison de l'enquête sur ce problème. Cette façon de voir les finalités de l'éducation à la citoyenneté contraste avec la mission de reproduction souvent dévolue à l'éducation civique, voire revendiquée par certains enseignants¹⁵, car toutes les manifestations humaines seraient par conséquent sujettes à la problématisation et à la critique¹⁶. Cette problé-

matiation et cette critique seraient alors ce qu'il convient d'apprendre et d'évaluer, à partir de normes expertes que les novices devraient intégrer, y compris celles qui concernent les preuves et les démonstrations en vue de débattre de leur validité. Du reste, les recherches empiriques à propos de pratiques d'enseignement de l'histoire qui se veulent ambitieuses et sages à cet égard mettent l'accent sur l'usage d'heuristiques historiennes associées à la lecture de sources et à l'écriture de textes argumentatifs. Nous considérons par conséquent que la pensée historique est l'un des avatars de la pensée critique, mais que les pratiques critiques se manifestent dans différents domaines.

Enfin, il faut distinguer les pratiques associées à la pensée critique de la connaissance déclarative à propos de cette pensée critique¹⁷. En effet, pouvoir parler de la pensée critique (c'est-à-dire en avoir une connaissance déclarative) est distinct de la mise en œuvre des pratiques associées à la pensée critique (connaissance procédurale) ou de leur mise en œuvre opportune (connaissance conditionnelle). Ainsi, bien que la maîtrise de connaissances de tous les types puisse servir la pensée critique, les auteurs de cette contribution pourraient énoncer une définition de la pensée critique ou choisir les réponses recherchées dans un questionnaire à choix multiples à propos de la pensée critique, de l'épistémologie de l'histoire ou des méthodes de recherche, sans maîtriser cette vertu épistémique de façon satisfaisante dans quelque domaine que ce soit.

Injonctions et vellétés officielles

Les programmes québécois d'études de l'histoire ont ainsi plutôt pris, en général, le parti d'entraîner les élèves à penser de façon critique dans ce domaine, comme en témoigne la prépondérance des injonctions de développement de la méthode d'analyse des traces, présentée comme constitutive d'une pensée critique. De fait, les deux cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, obligatoires du secondaire, édictés au tournant du XXI^e siècle stipulaient que les élèves devaient apprendre à interpréter les réalités sociales à l'aide de la

¹⁴ AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *SPIRALE – Revue de recherches en éducation* 15, 1, 1995, pp. 61-89.

¹⁵ MOISAN Sabrina, « Pas cyniques, mais... Représentations sociales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignants d'histoire au secondaire », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2019, pp. 27-56.

¹⁶ MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993 (Perspectives didactiques), 54 p.

¹⁷ GAGNON Mathieu, MARIE Stéphane, BOUCHARD Étienne, « Quelles pratiques critiques... », pp. 53-68.

méthode historique, bien que plusieurs études aient montré que ces velléités aient été démenties par ce que les examens nationaux évaluent¹⁸. Au demeurant, les efforts fructueux pour généraliser ou réhabiliter un enseignement frontal de connaissances déclaratives, vues comme factuelles et objectives (dates, noms, etc.), tirées du bassin mémoriel traditionnel des Canadiens français, pourraient exprimer la volonté d'ériger en dogme une version du roman national québécois que les élèves doivent consommer et reproduire, ce qui s'oppose à l'ambition de former les élèves à des pratiques collectives de l'histoire, pratiques plus critiques, axées sur l'autonomie, la problématisation, la conceptualisation, l'interprétation et l'argumentation¹⁹. Cependant, l'un n'exclut pas l'autre: il est possible de développer la pensée critique des élèves à partir, par exemple, d'un corpus de connaissances déclaratives et de questions qui donnent un sens à des sources générées au cours d'événements politiques de l'histoire du Québec et d'interprétations de ces événements, puis d'aider les élèves à structurer leur propre interprétation de façon à ce qu'elle soit à la fois solidement appuyée sur des preuves et murement réfléchie.

Concept utilisé pour circonscrire la pensée historique : les euristiques

Cette recherche tire aussi son sens du contexte théorique dans lequel elle s'insère. Dans les années 1960 et 1970, des néopiagéticiens, dont Hallam²⁰, soutiennent que les élèves de moins de 15 ou 16 ans ne peuvent développer leur pensée formelle ni, donc, réaliser des opérations comme celles qui définiraient la pratique de l'histoire. Booth²¹ dénonce

cette approche comme étant basée sur une théorie boiteuse de la nature de l'histoire et de la manière dont les élèves pensent en histoire. Booth²² souligne aussi les lacunes du dispositif mis au point par Hallam pour évaluer l'état de développement de la pensée des élèves en histoire.

Stimulées par les travaux d'auteurs, tels Bruner, Hirst et Shulman, des études de cas rapportées par Cooper et Capita²³, Lee et Shemilt²⁴, Pontecorvo et Girardet²⁵ ou VanSledright²⁶ ont aussi montré que des élèves des ordres primaire et secondaire peuvent apprendre à penser à la manière des historiens... si on leur enseigne cette discipline de façon adaptée: en les amenant à s'interroger sur le passé, à analyser et à évaluer des documents (de première main ou non), à débattre des preuves qui soutiennent leurs interprétations, etc. Elles ont aussi montré que les enseignants ont besoin de modalités d'évaluation mieux adaptées pour suivre la progression de leurs élèves et préparer des dispositifs et des situations d'apprentissage aidant ceux-ci à rompre avec des représentations sociales produisant des réponses adaptées dans un champ de validité habituel, mais en engendrant de moins puissantes ou robustes dans un champ plus général et à manier peu à peu certains outils de pensée des historiens²⁷.

Ces études de cas ont aussi contribué à définir ce que nous appelons la pensée historique, opérationnalisée durant une décennie par Wineburg²⁸

¹⁸ DÉRY Catherine, « Postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de 4^e secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2019, pp. 155-179.

¹⁹ DEMERS Stéphanie, « Pourquoi enseigner l'histoire? », in BOUTONNET Vincent, DEMERS Stéphanie, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Quel sens pour l'histoire?*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2017, pp. 81-93.

²⁰ HALLAM Roy, « Thinking and Learning in History », *Teaching History* 2, 8, 1972, pp. 337-346.

²¹ BOOTH Martin, « Cognition in History: A British Perspective », *Educational Psychologist* 29, 2, 1994, pp. 61-69.

²² BOOTH Martin, « Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking », *History and Theory* 22, 4, 1983, pp. 101-117.

²³ COOPER Hillary, CAPITA Laura, « Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons », *Le cartable de Cléo* 3, 2003, pp. 155-168.

²⁴ LEE Peter, SHEMILT Denis, « A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History », *Teaching History* 113, 2003, pp. 13-23.

²⁵ PONTECORVO Clotilde, GIRARDET Hilda, « Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics », *Cognition and Instruction* 11, 3-4, 1993, pp. 365-395.

²⁶ VANSLEDRIGHT Bruce, *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*, New York, Teachers College Press, 2002, 208 p.

²⁷ DEMERS Stéphanie, LEFRANÇOIS David, ÉTHIER Marc-André, « Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire », in CARDIN Jean-François, ÉTHIER Marc-André, MEUNIER Anik (éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec, MultiMondes, 2010, pp. 213-245.

²⁸ WINEBURG Sam, *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphie, Temple University Press, 272 p.

en trois principales euristiques (stratégies de questionnement disciplinaire) : l'indexation des sources ou *sourcing*, la contextualisation et la corroboration. L'euristique de l'indexation des sources correspond en partie à l'analyse de l'effet, sur le sens des documents, de leur provenance (qui en sont les auteurs? Ceux-ci ont-ils observé directement ce dont ils témoignent? «D'où» parlent-ils?) et de leur destination (quelles sont les fonctions des documents? Qui sont les récepteurs prévus des messages?, etc.). Elle consiste donc à prendre en considération l'attribution d'un document ou d'un discours. Lorsqu'ils analysaient des sources, les experts observés commençaient toujours par cette forme de critique externe. L'euristique de la contextualisation situe dans le temps, l'espace et le social le document et les événements qu'il rapporte, et analyse les conditions de production de la source. L'euristique de la corroboration implique de vérifier les points concordants et divergents du contenu d'une source avec d'autres.

Plusieurs critiques du modèle des euristiques soulignent qu'il analyse bien les textes écrits trouvés dans les dépôts d'archives officiels, mais ignore les artefacts, la tradition orale, l'expérience des acteurs, les monuments et les sites Web²⁹. Or, cette omission correspond mal à l'histoire telle qu'elle se fait depuis les *Annales*, sinon avant. Le caractère artificiel, contraint, individuel, linéaire, mécanique et réducteur de ces conduites contraste avec les dispositions instrumentées attendues des historiens dans leurs enquêtes, dont les démarches, objets et terrains, conscientisés et divers impliquent et articulent la position du problème, la constitution du corpus, le débat historiographique, etc., mais elles veulent aussi marquer ostensiblement leur rupture avec le réalisme naïf attribué aux historiens méthodiques et avec leur primat positiviste de l'établissement des faits à partir de l'observation des archives, une procédure présentée par Langlois et Seignobos comme objective, alors qu'elle ne l'est pas, comme le relevait déjà Ber, puis Simiand, en reprenant l'image des *Idolas* de Bacon³⁰.

²⁹ BARON Christine, «Understanding Historical Thinking at Historic Sites», *Journal of Educational Psychology* 104, 3, 2012, pp. 833-847.

³⁰ BOURDÉ Guy, MARTIN Hervé, *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, 1983, 337 p.; CARIOU Didier, *Le document et l'indice*, Rennes,

Dans les années 2010, le concept des euristiques est exploité aux États-Unis dans des recherches nombreuses réunissant de vastes échantillons. Parmi elles, notons celles de Breakstone³¹ ou de Reisman³² (2012). Leurs résultats soutiennent l'hypothèse voulant que l'enseignement des euristiques améliore la maîtrise que les élèves du secondaire ont de celles-ci. Ces deux auteurs partagent avec d'autres des instruments de recherche qu'ils ont dérivés du cadre théorique et méthodologique de Wineburg à propos du domaine de connaissances spécifiques qui ressort aux historiens. Nous nous sommes inspirés de leurs outils pour créer les nôtres, décrits dans la prochaine section.

Méthode

Objectif

Comme la pensée historique semble n'être ni exercée ni évaluée à l'école québécoise, alors que les élèves sont réputés pouvoir la mobiliser dès le primaire et que des recherches montrent que certaines pratiques d'enseignement permettent à des élèves d'enquêter à partir de témoignages oraux (dont certains sont contradictoires entre eux ou avec les opinions des élèves) sur la vie quotidienne et de réaliser un début de construction de problème, de conceptualisation et de critique d'interprétations et de sources, voire d'exploration des possibilités méthodologiques et d'ouverture «*d'un espace de controverse commun aux témoins et aux élèves et invitant à poursuivre l'enquête*»³³, nous avons entrepris une recherche visant à voir quels

Presses universitaires de Rennes, 2022, 320 p.; DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

³¹ BREAKSTONE Joel, «Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments», *Theory and Research in Social Education* 42, 4, 2014, pp. 453-485.

³² REISMAN Avishag, «The "Document-based Lesson": Bringing Disciplinary Inquiry into High School History Classrooms with Adolescent Struggling Readers», *Journal of Curriculum Studies* 44, 2, 2012, pp. 233-264.

³³ DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, «Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages», *Recherches en didactiques* 27, 1, 2019, pp. 92-103.

éléments de cette pensée se manifestent quand des élèves du secondaire doivent analyser des sources. Il nous a donc paru nécessaire de brosser un portrait transversal de ce que les élèves québécois peuvent faire, en l'espèce des élèves de quatre différents niveaux (de la première année à la quatrième année du secondaire). Nous aurions voulu suivre quatre cohortes durant respectivement quatre ans, trois ans, deux ans et un an, mais cela n'a pas été possible. Nous y reviendrons au moment de présenter le corpus.

Corpus

À ce jour, le corpus de notre enquête rassemble 5 985 élèves de la première à la cinquième secondaire (de 12 à 17 ans, dont 184 élèves en cinquième secondaire et 137 de niveau indéterminé) étudiant à Montréal et dans la région du Grand Montréal. Ensemble, ils ont réalisé 1 798 tâches d'indexation, contre 2 335 de contextualisation et 1 853 de corroboration.

Limites

Les buts analytiques, le caractère semi-expérimental et le grand échantillon de cette recherche nous ont conduits à préparer une série d'activités artificielles, décontextualisées et séparant des euristiques qui devraient former un tout, activités dans lesquelles les élèves ne se posent pas eux-mêmes un problème, ne constituent pas eux-mêmes leur corpus, disposent d'un temps limité et ne peuvent pas accéder à des ressources extérieures. Cependant, les recherches de Wineburg³⁴ montrent que les personnes capables de mettre en œuvre une pensée historique (que l'on pourrait qualifier d'« expertes », dans cette situation) réussissent aussi des tâches plus spécifiques comme celles-là.

Instruments

Dans l'espoir de faire passer, pendant quatre années consécutives, des tâches comparables aux mêmes élèves (ou à des élèves comparables par rapport à

leur scolarité, c'est-à-dire des élèves d'une même année des quatre premières années du cours secondaire), nous avons préparé quatre versions pour chaque euristique, une par année du secondaire (trois euristiques \times quatre années), soit douze jeux de tâches.

Ces instruments devaient partager huit caractéristiques : informer sur la capacité des élèves à analyser des documents en histoire ; exiger l'usage de l'une des trois principales euristiques ; pouvoir être réalisées en moins de vingt minutes par des élèves maîtrisant l'euristique visée ; être comparables entre elles ; utiliser des sources primaires écrites ou iconographiques ; convenir à des élèves suivant n'importe quel cours d'histoire obligatoire, de la première à la quatrième secondaire ; pouvoir être comprises par des locuteurs parlant un français de base ; pouvoir être corrigées rapidement.

Les douze versions sont bâties sur le même modèle. Chacune comporte un énoncé de départ, une source, trois questions pour guider les élèves et de courts documents de support. L'énoncé de départ présente la source primaire sur laquelle la tâche repose. L'intention des questions varie selon le modèle de tâches.

Pour nous assurer que ces tâches mesurent ce que nous voulons et pour voir la stabilité du niveau de difficulté, nous les avons pré-expérimentées avec quatre historiens, trois étudiants de la maîtrise en histoire et des élèves du secondaire. Cela nous a permis de les ajuster et de trouver des sources mieux adaptées. Avec un test statistique, nous en avons contrôlé la lisibilité.

Seules huit tâches, soit deux ou trois versions par euristique (trois pour l'indexation des sources [*sourcing*] ; trois pour la contextualisation ; deux pour la corroboration) ont été utilisées en classe, en raison de l'accès restreint au terrain en contexte pandémique, en 2020-2021.

La première question de la première tâche (liée à l'euristique de l'indexation des sources [*sourcing*]) porte sur la crédibilité de leurs auteurs, la deuxième, sur la validité du contenu et la troisième, sur la fiabilité des documents de support. Les élèves doivent établir la fiabilité de la source par rapport au problème énoncé.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves,

³⁴ WINEBURG Sam, *Historical thinking...*, 272 p.

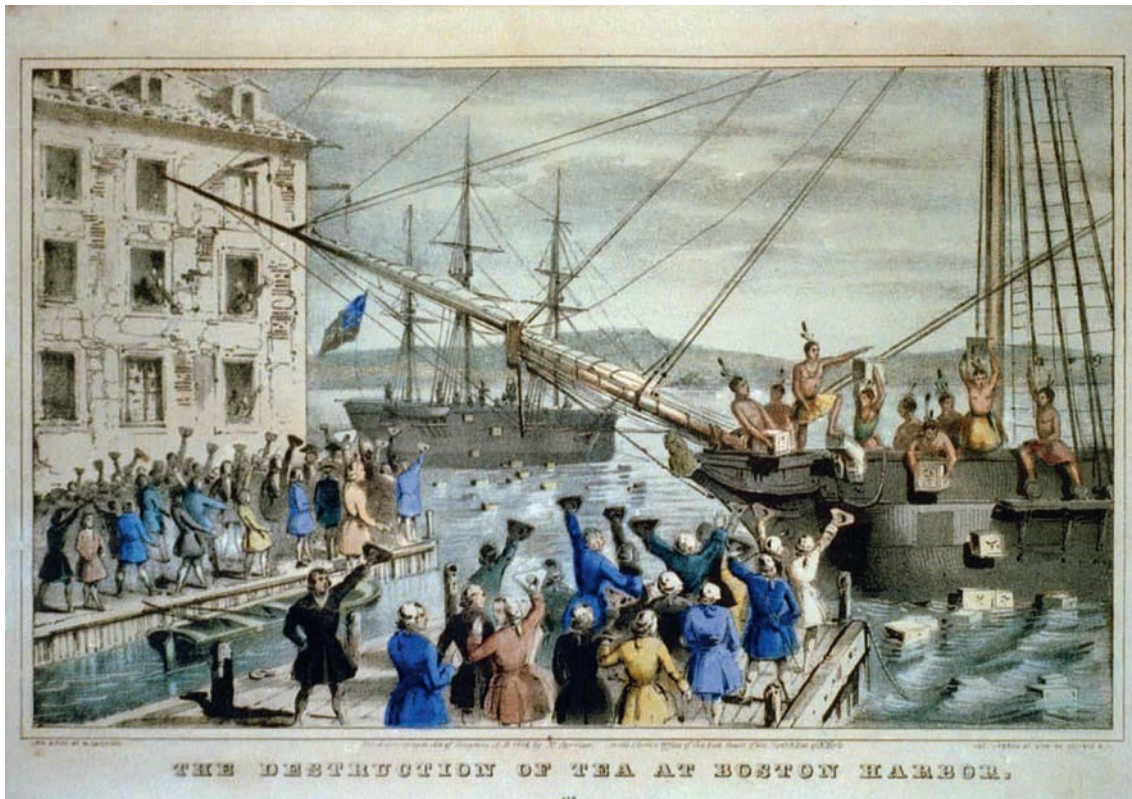


Figure 1. Exemple de tâche portant sur l'euristique de l'indexation des sources [sourcing] : événement du Boston Tea Party

c'est-à-dire une unité de sens³⁵, choisie au hasard dans le corpus :

Critère 1 (Identifie ou énonce l'auteur) :

«Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe» (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).

«On apprend que Thomas More voulait faire une utopie» (copie C01B15, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

«Il est mentionné que César-Joseph Ducornet a réalisé la lithographie de Samuel de Champlain» (copie G01D27, tâche 6 – Champlain – sourcing).

Critère 2 (Énonce l'intention de l'auteur) :

«César-Joseph Ducornet a un handicap qui l'empêche de pouvoir graver la pierre puisqu'il n'a pas

de bras» (copie H02E08, tâche 6 – Champlain – sourcing).

«En désaccord, puisque selon un autre historien affirme que les histoires racontées à propos du Tea Party sont fausses et qu'elles ont été créées afin de promouvoir l'image de Samuel Adams puissant et qui aurait eu un contrôle sur le peuple de Boston» (copie D01C07, tâche 2 – Boston Tea Party – sourcing).

«Non, car l'auteur de la source 1 cherche à décoloniser l'Algérie et avoir de l'indépendance. L'auteur est contre la colonisation» (copie B02C07, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

Critère 3 (Tient compte du destinataire de la source) :

«Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe» (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).
«J'ai plus confiance au document D, car il est plus récent et plus réaliste. Les autres datent d'une époque où les États-Unis étaient en pleine

³⁵ BREAKSTONE Joel, «Try, Try, Try Again...», pp. 453-485.

révolution et où l'on voulait créer des symboles forts pour motiver le peuple» (copie F01D31, tâche 2 – Boston Tea Party – sourcing).

« Le travail n'est plus dans les valeurs fondamentales des gens alors ce prêtre, désappointé, tente de convaincre la population de garder un mode de vie à l'ancienne, car apparemment, leur nouveau mode de vie créerait un malaise économique » (copie W01B10, tâche 7 – industrialisation – contextualisation).

Critère 4 (Énonce le moment de production de la source):

« L'époque n'était pas la meilleure, car il y avait la Renaissance, il y avait les pouvoirs, la royauté, le bas peuple » (copie A01B01, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« En 1854, ça serait un peu trop difficile de peindre avec l'huile de toile, car avant on était un petit peu moins doué » (copie F01C20, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Le document A, fourni par un historien moderne, contredit les autres textes ayant été écrits par des historiens/scribes de l'époque » (copie A01A19, tâche 5 – Égypte – corroboration).

La première question de la deuxième tâche (liée à la contextualisation) porte sur la capacité de définir le concept central de la source, la deuxième, sur la capacité à établir le contexte historique à l'aide des documents de support et la troisième, sur la capacité de justifier le lien entre la source primaire et son contexte. Les élèves doivent analyser le contexte de production de la source. Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens³⁶:

Critère 5 (Tient compte du contexte historique des acteurs):

« L'époque dans laquelle vit Thomas More, c'est la Renaissance, époque d'invention (imprimerie, traité d'anatomie, etc.) » (copie E01D02, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Bien que Ducornet ait vécu durant la même époque, celui-ci n'exerçait pas de la lithographie. De plus, des historiens du document B expliquent qu'il n'y avait aucun portrait authentique de Champlain et que ce serait des fabrications ou des lithographies de d'autres que l'on méprenait pour Champlain » (copie A01B05, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Certains penseurs vont aller contre les croisades, mais dans une époque où l'Église est aussi omniprésente, ils passent inaperçus » (copie C01X28, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 6 (Situe le contenu des documents dans le temps):

« Cet extrait a été écrit en 1516, donc avant que les guerres et les majeurs problèmes de notre société apparaissent » (copie A01A04, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Ce sont des personnes qui savent de qu'est-ce qu'ils parlent. Ces textes existent depuis les années 1700 » (copie E01A22, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Ce sont des métiers en 1300 et 1200 avant J.-C. » (copie F01C12, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Critère 7 (Situe le contenu des documents dans l'espace):

« Plusieurs croient également que le statut d'être un scribe est très bien vu par la société égyptienne » (copie A01A04, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Le personnage important du Québec s'agit de Samuel de Champlain qui a fondé la ville de Québec » (copie E01D02, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« À cette époque, les Européens étaient extrêmement axés sur l'expansion européenne. Le prince du Portugal envoyait d'énormes quantités de bateaux à l'eau » (copie A01A03, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

La première question de la troisième tâche (liée à la corroboration) porte sur la capacité de dégager le point de vue de l'auteur. Les autres questions demandent aux élèves de comparer différentes perspectives avec le point de vue de l'auteur.

³⁶ BREAKSTONE Joel, « Try, Try, Try Again... », pp. 453-485.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens³⁷ :

Critère 8 (Tient compte de plusieurs perspectives) :

« Il vit aussi dans une société où des humanistes dénoncent le droit des hommes, où l'on dénonce sa beauté et sa nature, mais la royauté préfère continuer à prendre avantage sur les paysans et les pauvres que d'écouter la parole d'humanistes » (copie D01B17, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« L'auteur du document C est en accord avec la source 1 et celui du document A l'est aussi, mais il rappelle que ce n'est pas tous les scribes qui ont la vie facile. Alors que les auteurs des documents B et D ne partagent pas le même point de vue que celui de la source 1 » (copie D01D01, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Les documents B et A affirment qu'il n'y a aucun portrait qui révélerait le vrai visage de Champlain. Mais le document C dit qu'un des portraits de Ducornet était bien le bon, car il représentait Samuel de Champlain et Ducornet l'avait bel et bien peint » (copie F01C19, tâche 6 – Champlain – sourcing).

Critère 9 (Tient compte de la validité des éléments retenus) :

« Le document A, fourni par un historien moderne, contredit les autres textes ayant été écrits par des historiens/scribes de l'époque, qui, d'après moi, aurait une meilleure perception du métier le plus prestigieux de leur société » (copie A01A19, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Oui, car dans la source 1, il explique que Ducornet a copié la gravure, car les côtés sont inversés et dans les documents A, B, C, D, ils disent qu'il n'y a pas de véritable portrait de Champlain. Ils impliquent donc que la lithographie de Ducornet n'est pas un vrai » (copie A01A07, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« De plus, les gens de cette société pensaient qu'ils étaient supérieurs. C'est pourquoi les chrétiens qui se croyaient supérieurs aux autres religions

avaient chassé les Juifs » (copie A01B06, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

Critère 10 (Tient compte de la valeur relative des extraits) :

« On peut faire confiance aux documents A, B parce qu'il y a la source de l'article, mais les documents C et D n'ont pas la source du document de l'article » (copie F01A25, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Puisque les colonisateurs vivent dans le luxe et qu'ils ont plein de privilèges. Donc, ils ne veulent surtout pas s'en débarrasser en laissant la colonie se décoloniser » (copie H01A05, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

« Nivel de Frétéval était d'accord pour aller combattre, mais il avoua ses mauvaises conduites durant la guerre. Selon Chris Harman, "libérer n'était qu'un mot pour étendre son territoire et massacrer tout non-chrétien catholique". Finalement, les chrétiens partageaient en quelque sorte la volonté du pape de "libérer" Jérusalem, mais certains ont vu d'autres intentions derrière. Donc, non » (copie J02X09, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 11 (Fait des liens entre les documents) :

« Non, parce que dans le document A, ils disent qu'on ne sait le portrait authentique de Champlain donc ils ne confirment pas que c'est Champlain précisément sur la lithographie de la source 1 » (copie F01A23, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« À l'aide des documents A, B et C, nous voyons que la religion est très importante et que si nous dérogeons de ces règles, nous sommes mis en exil » (copie I01C04, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Les deux auteurs [de la source 1 et du document B] pensent qu'ils ont de l'argent, mais pas la même classe dans la société » (copie G01D20, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Ces onze critères initiaux ont servi à analyser les huit tâches, même si chacune d'entre elles ciblait les critères d'une euristique en particulier, car la mobilisation de la pensée historique, au moins

³⁷ BREAKSTONE Joel, « Try, Try, Try Again... », pp. 453-485.

depuis Wineburg³⁸, est conçue comme une opération cognitive incompatible avec un réductionnisme des particules.

Ces tâches ont été distribuées aux élèves en classe, à raison de trois par année : une à la fin de l'automne, une en hiver et une au printemps. Ceux-ci disposaient de vingt minutes pour réaliser chacune des tâches. Le chercheur ou l'auxiliaire présent en classe avait pour mandat de lire les questions avec les élèves. Durant la réalisation de la tâche, il ne devait répondre à aucune question, sauf celles concernant le vocabulaire.

Des corrigés ont été créés pour chaque tâche. Ils indiquaient ce qui devait être observé dans les réponses, pour évaluer si l'élève maîtrisait (ou non) le critère ciblé. Les réponses appropriées à chaque question des tâches étaient aussi incluses. Si l'élève démontrait, dans ses réponses, une maîtrise suffisante du critère, la note 1 était attribuée sous le critère correspondant. Dans le cas contraire, la note 0 était indiquée – plusieurs élèves mentionnant par ailleurs leur incapacité de remplir l'ensemble du questionnaire pour des raisons autres que lexicales. Cette approche binaire simple permettait aux auxiliaires d'analyser toutes les tâches de la même façon. En effet, dans ce processus de traitement des données collectées, deux auxiliaires ont codé l'ensemble (ou presque) des tâches.

Prospectives

Comme outils de recherche standardisés, les tâches que nous avons élaborées nous semblent ouvrir une voie de recherche prometteuse pour creuser cette

étude et en présenter les prolongements. Après une série de contre-codages (visant à stabiliser les critères et à optimiser l'accord interjuges), l'ajout d'échantillons complémentaires (pour homogénéiser le nombre de tâches par euristique) et l'analyse *in extenso* de l'ensemble des données, la prochaine étape sera de qualifier les réponses des élèves et de dépasser une analyse fondée sur la seule présence ou absence des manifestations retenues de la pensée historique. Il sera alors possible d'étoffer cet avant-gout des résultats préliminaires de cette recherche exploratoire et de proposer des éléments quant à l'état de développement de la pensée historique des élèves de notre échantillon. Pour l'instant, nos résultats ne permettent pas de statuer sur la présence ou l'absence de la pensée historique, quoique certains élèves mobilisent parfois, à leur mesure et de façon souvent téméraire, une ou des composantes de l'une ou l'autre des euristiques, dont la prise en compte de la date de production de la source (comme critère de fiabilité), qui n'est donc pas atemporelle, bien que le contexte de production exclue de nombreuses variables spatiales, sociales, matérielles, sociopolitiques... qui comptent souvent parmi les plus importantes pour l'historien. En outre, à la fin de la recherche, nous comptons rendre les tâches (nous ayant servi dans cette recherche) plus adaptées à l'évaluation diagnostique des apprentissages prescrits par les programmes d'études québécois et à l'usage de sources en classe, notamment en situation de modélisation rendue nécessaire par la prise de conscience, par les élèves, d'un besoin de formation topique pour venir à bout d'une situation-problème et résoudre un conflit sociocognitif.

³⁸ WINEBURG Sam, *Historical Thinking...*, 272 p.

Les auteurs

Marc-André Éthier, Ph. D., professeur au Département de didactique, Université de Montréal, membre du CRIFPE, collabore avec Lefrançois. Les grands conseils nationaux de la recherche ont financé ses études sur le développement, par les élèves, des compétences liées à la pensée historique, ainsi que sur la nature des compétences disciplinaires des enseignants et sur leur transposition en classe. Il pilote une recherche sur la façon dont les élèves utilisent les jeux vidéos³⁹ sérieux et les effets de ces usages sur le développement de la pensée historique.

<https://fse.umontreal.ca/faculte/corps-professoral/fiche/in/in14901/sg/Marc-Andr%c3%a9%20%c3%89thier/>

marc.andre.ethier@umontreal.ca

<https://orcid.org/0000-0001-5195-2050>

David Lefrançois, Ph. D., est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et membre du CRIFPE. Ses recherches et publications analysent les contenus des programmes d'études, le matériel didactique, les usages d'enjeux politiques controversés en classe, les méthodes et les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages en sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire, tout

particulièrement dans les domaines que sont l'éducation financière, l'éducation juridique, l'éducation à la citoyenneté et l'histoire.

<https://uqo.ca/profil/lefrda01>

david.lefrancois@uqo.ca

<https://orcid.org/0000-0002-3091-0967>

Résumé

Les programmes d'histoire qui se proposent de développer la pensée critique tendent à viser non pas la restitution par les élèves d'un produit de l'histoire savante ou la croyance en un roman national, mais le transfert dans la vie civile d'une compétence disciplinaire critique appelée pensée historique. Dans cet article, l'explicitation théorique et méthodologique occupe une place importante, tandis que l'aperçu de certains des résultats exploratoires produits dans la phase préparatoire de notre projet de recherche sert à illustrer les caractéristiques d'un instrument de recherche. Cet aperçu se concentre sur la description d'une des tâches d'élèves générant des résultats à propos de l'état de développement d'éléments de leur pensée historique.

Mots-clés

Programme québécois d'histoire, Élèves du secondaire, Pensée critique, Euristiques historiques

³⁹ Nous adoptons les conventions de l'orthographe rectifiée de 1990.

Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?

Abstract

Every year, thousands of students and their teachers visit the martyred village of Oradour-sur-Glane in Haute-Vienne, in the center of France. This article raises the question of the levers and obstacles for learning from the observation of three visits, bringing out the importance of a rumor on the reasons for this massacre at the end of the Second World War. First seen as an obstacle preventing us from understanding the event, the rumor is studied differently to imagine how to use it as levers for problematized historical learnings articulating history and memory.

Keywords

Oradour-sur-Glane, History, Memory, Rumor, Visit

Le 10 juin 1944, à Oradour-sur-Glane (OSG) dans le Limousin, 643 personnes périssent fusillées et brûlées dans plusieurs endroits du village : essentiellement dans les granges pour les hommes et dans l'église pour les femmes et les enfants. C'est la division SS Das Reich, connue pour ses actions violentes à l'est de l'Europe, qui se charge d'encercler les habitants en début d'après-midi, de les rassembler sur le champ de foire, de séparer les hommes des femmes et des enfants et de répartir la population dans les différents lieux de supplice. Le massacre a été organisé la veille, ordre étant donné de frapper fort par une action très violente afin de dissuader les habitants du Limousin d'apporter leur soutien à la résistance. Le bourg choisi n'est pas connu pour abriter des résistants, ce qui a peut-être compté dans le choix du village, les SS sachant qu'il sera plus facile d'être face à une population non armée. Quelques habitants décident de fuir ou de se cacher à l'arrivée des Allemands : ils sont nommés les rescapés. Cinq hommes et une femme survivent au massacre : ils sont nommés les survivants. De Gaulle décide dès 1945 de conserver le village à l'état de ruines, comme symbole national de la barbarie nazie. Dans les années 1990, un Centre de la mémoire est inauguré, étape préalable de contextualisation avant la visite du village. Aujourd'hui, le village accueille de nombreux visiteurs dont beaucoup de scolaires.

Mais le savoir historique que nous venons de décrire, issu principalement des travaux de l'historienne Sarah Farmer¹ est contredit par une rumeur, née dès le lendemain du massacre et persistante encore aujourd'hui pour les habitants vivants à proximité : OSG n'était pas la véritable cible des Allemands lors du massacre, c'était le village d'Oradour-sur-Vayres (OSV) qui était visé, la division SS aurait mal lu la carte à l'époque.

GOMES Lucie, « Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ? », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 30-42.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.31

¹ FARMER Sarah, *Oradour 10 juin 1944*, Paris, Tempus Perrin, 2007, 320 p.

L'explication est logique et cohérente puisque ce village au nom similaire était un haut lieu de résistance avec un maquis très actif en juin 1944. Nous avons décidé de mettre au travail cette rumeur, du point de vue de la didactique de l'histoire. Une rumeur est-elle un obstacle aux apprentissages, ou permet-elle au contraire de construire du savoir historique ?

Le statut de la rumeur en histoire

Faire de l'histoire, c'est établir des faits

La rumeur ne semble pas avoir sa place en histoire. Faire de l'histoire, depuis Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos², c'est établir des faits. Antoine Prost³ rappelle que cet établissement des faits passe notamment par la critique interne et la critique externe des documents :

« La critique externe porte sur les caractères matériels du document : son papier, son encre, son écriture, les sceaux qui l'accompagnent ; la critique interne sur la cohérence du texte, par exemple sur la compatibilité entre la date qu'il porte et les faits dont il parle. » (p. 59)

Ainsi, faire de l'histoire, c'est entre autres mener une critique qui doit permettre d'écarter ce qui est inexact : un faux document, un témoin qui n'en serait pas un... Plus loin dans son ouvrage, Antoine Prost explicite ce travail historien :

« Toutes les méthodes critiques visent à répondre à des questions simples. D'où vient le document ? Qui en est l'auteur ? Comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons conscientes ou non de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer de bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? Ces deux séries de questions sont distinctes : la critique de sincérité porte sur les intentions, avouées ou non, du témoin, la critique d'exactitude sur sa situation objective. La première est attentive aux mensonges, la seconde aux erreurs. » (p. 62)

² LANGLOIS Charles-Victor, SEIGNOBOS Charles, *Introduction aux études historiques*, Paris, Éditions Kimé (Première édition, Paris, Hachette, 1898), 1992.

³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, 330 p. ; RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

Le travail de l'historien aboutit, non pas à une vérité, mais à la mise en questionnement des informations dont il dispose. La critique de sincérité écarterait les mensonges, la critique d'exactitude se débarrasserait des erreurs. Aux premiers abords, on se dit que le travail historien sur OSG permet d'écarter la possibilité que la rumeur d'OSV soit considérée comme crédible. Dans l'ouvrage de Sarah Farmer, celle-ci ne retient par ailleurs pas son attention, sans doute justement parce que rien ne peut la corroborer. La rumeur d'Oradour-sur-Vayres reste un impensé historique, en l'état actuel de l'historiographie.

Un angle mort : les raisons de la rumeur

Angle mort de la recherche historique sur OSG, OSV pourrait être un problème historique intéressant, comme cela l'a été pour d'autres périodes. L'historien Marc Bloch⁴ a travaillé sur les fausses nouvelles de guerre durant la Première Guerre mondiale, avec des points communs notables avec OSG. Il s'interroge sur les raisons de la diffusion des rumeurs. Il ne renie pas le travail de déconstruction de la rumeur elle-même, qui fait partie du travail de l'historien depuis les fondateurs Langlois et Seignobos. Mais il transforme le problème historique en se questionnant sur la diffusion de rumeurs, notamment concernant une confusion entre les villes de Braisne et de Brême, sur fond de récit d'espionnage :

« On croit aisément ce que l'on a besoin de croire. Une légende qui a inspiré des actions retentissantes et surtout des actions cruelles est bien près d'être indestructible. » (p. 32)

« Une fausse nouvelle naît toujours de représentations collectives qui préexistent à sa naissance ; elle n'est fortuite qu'en apparence, ou, plus précisément, tout ce qu'il y a de fortuit en elle c'est l'incident initial, absolument quelconque, qui déclenche le travail des imaginations ; mais cette mise en branle n'a lieu que parce que les imaginations sont déjà préparées et fermentent sourdement. Un événement, une mauvaise perception par exemple qui n'irait pas dans le sens

⁴ BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, 4^e édition, Paris, Éditions Allia, 2019, 47 p.

où penchent déjà les esprits de tous, pourrait tout au plus former l'origine d'une erreur individuelle, mais non pas d'une fausse nouvelle populaire et largement répandue. [...] la fausse nouvelle est le miroir où la "conscience collective" contemple ses propres traits.» (p. 35)

Marc Bloch soulève que l'intérêt de rediriger le questionnement vers le terreau culturel permet à la rumeur de prospérer. Le problème historique est alors transformé puisqu'on ne s'intéresse plus seulement à l'événement, mais au lien entre celui-ci et sa construction mémorielle. Dans le cadre d'OSG, la rumeur naît dès le lendemain du massacre. Jean-Jacques Fouché, le premier directeur du Centre de la mémoire revient, dans son ouvrage, sur cette rumeur :

« Une seconde rumeur est construite autour de la confusion de deux localités, dont le nom débute par "Oradour". [...] Cette rumeur est née à Saint-Junien dès le 10 juin au soir et sera reprise par le colonel Rousselier, qui commandait les Forces françaises du département en octobre 1944, devant un enquêteur américain. La permanence de cette rumeur se veut une preuve de l'innocence de la population d'OSG alors que celle de l'autre Oradour aurait pu être qualifiée de "coupable" d'un soutien au maquis. Ces rumeurs sont intégrées dans le récit de certains témoins. Par nature invérifiables, elles sont des assemblages d'éléments parfois vérifiables isolément, mais elles ne résistent pas à l'enquête historique. Cependant, la conviction de ceux qui les propagent contribue à entretenir une atmosphère d'énigme autour du massacre.»⁵

Ainsi, c'est bien dès les heures qui suivent le massacre que la rumeur commence à se diffuser. Celle-ci n'aura jamais d'ampleur nationale et reste connue seulement au niveau local. Elle est rassurante puisqu'elle fournit une explication logique et cohérente à l'inexplicable : il est normal que les SS aient voulu détruire un village et ses habitants, connus pour des faits de résistance, alors qu'il est anormal d'avoir massacré des habitants non impliqués dans les maquis. L'explication, bien que structurée, met

⁵ FOUCHÉ Jean-Jacques, *Oradour*, Paris, Liana Levi, 2013, pp. 18-19.

mal à l'aise : cela signifierait que des populations mériteraient ce sort et d'autres non. Aucun élément tangible ne vient la corroborer, l'erreur de lecture de carte étant déjà utilisée pour d'autres conflits pour dévaloriser les capacités de l'ennemi⁶.

La rumeur trouvait dans la société locale tous les éléments pour pouvoir prospérer, comme la présence importante de la résistance en Limousin avec des maquis célèbres comme celui de Georges Guingouin. À cela s'ajoutent les conditions de l'Occupation : les Allemands ne sont pas présents à OSG, même après l'occupation de la zone sud en 1942, alimentant le sentiment de ne pas vivre les atrocités de la guerre. Les répressions contre les civils existent bien à plusieurs kilomètres de là, mais elles sont le fait de réactions face à des actes de la résistance comme le massacre de Tulle, la veille de celui d'OSG. Le fait de dévaloriser les compétences de l'ennemi en termes de lecture de carte est déjà présent dans la rumeur étudiée par Marc Bloch : c'est habituel de dévaloriser les capacités de l'ennemi. Nous considérons ainsi que travailler sur la rumeur OSV est intéressant en histoire, quand on souhaite croiser l'étude du passé et la construction mémorielle. Pourquoi a-t-elle eu autant de succès par le passé ? Pourquoi aujourd'hui encore, celle-ci continue-t-elle de prospérer en Limousin alors même qu'aucun ouvrage sérieux n'y fait référence ?

Méthodologie de l'observation des visites scolaires

L'Année 1 d'une recherche menée sur trois ans.

Nous avons décidé de nous intéresser à OSG pour les liens pouvant exister entre histoire et mémoire⁷.

⁶ BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien...*, 47 p.

⁷ Dans nos recherches, nous nous sommes intéressée à l'enseignement des Guerres de Vendée. Nous avons mené une expérimentation en lycée où les élèves ont dû travailler la construction mémorielle de cette période, alors même qu'ils étaient très influencés par une version falsifiée de l'histoire venue des sites touristiques de leur département (la Vendée). GOMES Lucie, « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *Éducation et Didactique* 13-3, 2019, pp. 109-126.

D'autres didacticiens⁸ se sont intéressés à ces liens et cela nous semble très riche pour articuler l'enseignement de l'histoire et les demandes sociétales de compréhension du monde actuel, d'autant plus qu'un massacre d'une telle ampleur mène au déplacement de très nombreux visiteurs, qu'ils soient scolaires ou non.

Les visites scolaires ont lieu au printemps 2022 pour une recherche pensée sur trois ans :

– L'Année 1 est une phase d'observation. Nous n'intervenons pas dans les dispositifs des enseignants. Cela nous permet d'étudier comment ces temps de visites se déroulent, voire comment celles-ci sont préparées et exploitées en classe. Nous filmons les échanges et nous utilisons des dictaphones pour les travaux de groupes. Le présent article rend compte de l'analyse des occurrences de la rumeur lors de cette Année 1.

– L'Année 2 est une phase d'expérimentation. Avec les résultats de l'Année 1, nous concevons avec les enseignants des séquences forcées⁹ dans le Cadre de l'Apprentissage par Problématisation¹⁰ (CAP) afin de comprendre le processus de problématisation possible par les élèves.

– L'Année 3 est une autre phase d'expérimentation, tenant compte des résultats de l'Année 2 pour améliorer le processus de problématisation des élèves en fonction des obstacles rencontrés.

Au début de l'Année 1, nous n'avions pas identifié précisément ce qui pourrait « faire problème » pour les élèves. Le CAP est notre grille de lecture : un problème didactiquement intéressant en histoire

est un aspect qui résiste aux idées explicatives des élèves et qui nécessitera la mise en tension des données du problème avec ces premières idées explicatives pour construire le savoir historique. C'est pourquoi les élèves ont dû, avant la visite, répondre à un questionnaire afin que nous sachions s'ils ont déjà visité le lieu, comment ils racontent l'événement et s'ils en connaissent les causes. Nous souhaitons vérifier notre hypothèse de la forte proximité des élèves avec le village d'OSG et si nous pouvions déjà identifier des éléments pouvant poser problème. Nous reviendrons sur ces questionnaires.

Les dispositifs des enseignants

Pour cette recherche, nous observons trois classes de troisième¹¹ (C1, C2 et C3) issues de trois collèges différents à proximité du site historique. En effet, la Seconde Guerre mondiale est au programme de ce niveau d'enseignement, ce qui fait que c'est souvent en troisième que les élèves viennent visiter OSG.

Les trois enseignants (P1, P2 et P3) nous ont été conseillés par le Centre de la mémoire pour leur expertise sur le sujet et leurs visites récurrentes. Il était important à la fois que les élèves viennent de collèges proches du site (pour renforcer le lien entre histoire et mémoire) et que les enseignants soient des experts de la question (pour être des référents sur le sujet). Ils sont accompagnés dans l'exposition permanente par trois guides différents (G1, G2 et G3).

Pour que le lecteur n'ayant jamais été à OSG se rende compte du déroulé possible des visites scolaires à OSG, voici un exemple d'un synopsis d'une des classes.

Les dispositifs présentent des ressemblances : les trois classes suivent le même parcours dans l'exposition permanente avec les guides (contexte de la guerre, massacre d'Oradour, citations au sol, mur des visages). Bien que certains guides choisissent d'insister davantage sur certains aspects plutôt que sur d'autres, la trame du récit qu'ils produisent est la même. Les ateliers réalisés sont différents dans leurs thématiques comme dans leurs enjeux

⁸ FINK Nadine, *Paroles de témoins, paroles d'élèves : La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*, Berne, Peter Lang, 2014, 266 p. ; MOISAN Sabrina, LETOURNEAU Jocelyn, « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français », *The Canadian Historical Review*, Volume 85, Number 2, 2004, pp. 325-356.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* 165, 2008, pp. 31-42.

⁹ Les séquences forcées sont co-construites en amont par l'enseignant et le chercheur. Les séances sont modifiées en fonction des obstacles rencontrés par les élèves en ajustant le dispositif pensé *a priori* afin qu'ils aillent plus loin dans la problématisation possible. ORANGE Christian, « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant », *Recherches en éducation* HS2, 2010, pp. 73-85.

¹⁰ Le CAP sera décrit plus loin dans l'article.

¹¹ Secondaire I avec des élèves âgés de 13-14 ans.

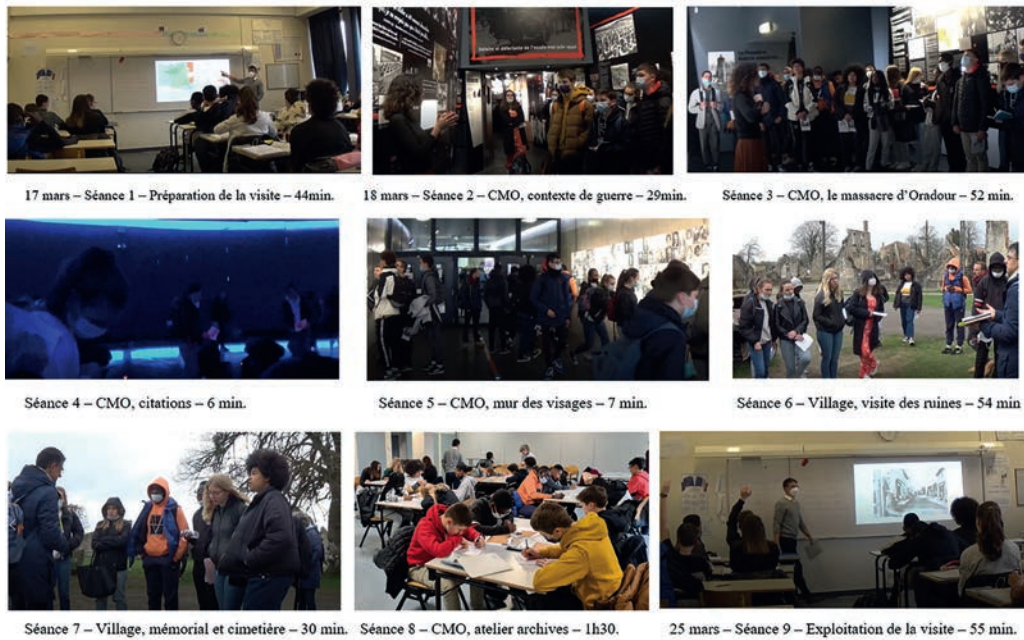


Figure 1. Synopsis photo C1, P1, G1.

C1, P1, G1	C2, P2, G2	C3, P3, G3
S1 : La visite est préparée en classe avec un dossier documentaire sur Oradour avant le massacre et sur la division <u>Das Reich</u> .	S1 : À l'extérieur du CMO, P2 travaille avec les élèves sur l'architecture du site et le message que cela renvoie aux visiteurs.	S1 : La visite est préparée en classe par le visionnage d'un documentaire et une discussion ouverte sur la compréhension des élèves.
S2 : Dans le CMO, le/la guide développe le contexte de la Seconde Guerre mondiale avec la montée du nazisme et l'occupation du pays.	S2 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.	
S3 : Dans le CMO, le/la guide explique la vie avant le massacre, le massacre, les procès et la reconstruction / préservation.		
S4 : Dans le CMO, les élèves sont dans une salle dans la pénombre et ils doivent lire des citations éclairées au sol sur des messages de paix.		
S5 : Dans le CMO, les élèves regardent le mur des visages, des carreaux de porcelaines avec les visages des victimes imprimées dessus.		
S6 : Dans le village, l'enseignant/e fait la visite des ruines. Il/elle s'arrête dans plusieurs lieux, il/elle fournit des explications aux élèves et lit des témoignages.		
S7 : Dans le village, P1 fait découvrir le mémorial et le cimetière aux élèves avec la lecture de témoignages.	S7 : Dans le CMO, les élèves regardent à nouveau le mur des visages.	S7 : Dans le village, P3 fait découvrir le mémorial et le cimetière aux élèves avec la lecture de témoignages.
S8 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur la famille Pinède, des juifs réfugiés dont les parents sont tués dans le massacre.	S8 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur des citations philosophiques avec des messages de paix.	S8 : Sur un temps de pause, les élèves remplissent un livret exploitant les séances précédentes. Ils le remplissent en groupe.
S9 : En classe, P1 corrige avec les élèves le livret qu'ils avaient à remplir et en profite pour revenir sur plusieurs aspects.	S6 : Dans le village, P2 termine la visite des ruines avec la visite de l'église qui n'avait pas pu être faite dans un premier temps.	S9 : Dans le CMO, les élèves font un atelier pédagogique sur Marguerite Simon, jeune fille tuée pendant le massacre.

Figure 2. Tableau synopsis synthétique (S : séance, saumon : en classe, vert : au Centre de la mémoire ou CMO, bleu : dans le village).

d'apprentissage: une famille juive réfugiée à Oradour dont les parents périssent dans le massacre, une jeune fille mise à l'abri à Oradour et victime du massacre, un atelier de réflexion philosophique sur la paix. Ce synopsis a pour objectif de contextualiser les échanges qui seront analysés, mais il ne permet pas de rentrer dans les différences d'approches des enseignants et des guides, qui sont parfois notables (place des émotions, rôle de la parole de l'élève, travail à réaliser). Nous nous focaliserons par la suite sur les moments où la rumeur d'OSV est abordée, puisque celle-ci nous est apparue avoir un potentiel problématique dès l'analyse des questionnaires remplis par les élèves.

Le problème de la rumeur, identifiée dans les questionnaires

Ce sont dans les questionnaires préalablement remplis par les élèves que cette explication a commencé à se présenter dans nos données. Ceux-ci

doivent raconter et expliquer les causes du massacre. Notre objectif n'est pas de faire une étude quantitative, mais de pointer le fait que cette rumeur existe pour certains élèves (jusqu'à un tiers des élèves). Voici quelques occurrences de la référence à la rumeur :

Nous comprenons avec ces exemples que la rumeur est considérée comme telle par certains élèves (en saumon), qui mettent au conditionnel leur proposition d'explication. Pour d'autres élèves (en vert), l'explication n'est pas questionnée et elle est proposée comme une certitude.

C'est avec l'émergence de la question de la rumeur dans les questionnaires, que nous avons commencé à imaginer le potentiel problématique de celle-ci pour les apprentissages. Il nous fallait ensuite regarder finement comment celle-ci était abordée avec les classes. C'est pourquoi nous ne proposons pas d'analyse globale des trois visites scolaires, mais des focus sur les moments qui peuvent nous intéresser par rapport à notre question de recherche.

« Les Allemands se seraient apparemment trompés de village en pensant attaquer OSV. »

« Les nazis se seraient trompés de village. Ils ont confondu OSG avec OSV. »

« Je crois qu'ils se sont trompés et qu'ils ne voulaient pas toucher OSG, mais je n'en sais pas plus. »

« Ils ont attaqué le village d'Oradour, car ils se sont trompés de village, ils devaient attaquer un autre. »

« Les nazis recherchaient des résistants et se sont trompés d'Oradour. Le vrai Oradour avec des résistants était OSV. »

« Les nazis au départ voulaient brûler le village d'OSV, mais ils se sont trompés et ont brûlé OSG. »

Figure 3. Exemples de réponses au questionnaire.

Les résultats : la rumeur, obstacle ou levier d'apprentissage ?

Le concept d'obstacle en didactique

En problématisation, le terme « obstacle » est repris des écrits de Gaston Bachelard¹² sur l'obstacle épistémologique. Michel Fabre et Christian Orange précisent le rôle de ces obstacles dans les apprentissages problématisés :

« Faire des sciences, c'est donc abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, assertorique, c'est-à-dire réduite à un simple constat, pour une connaissance qui, une fois problématisée, sera fondée en raison, deviendra apodictique. C'est le cas lors de la rupture fondamentale que met en avant Bachelard entre connaissance commune et savoir scientifique ; mais cela peut être étendu à toute rupture, même entre deux théories scientifiques, car sans vigilance, l'apodictique retombe vite dans l'assertorique. À ces ruptures s'opposent des obstacles du type "expérience première" ou "connaissance générale" (Bachelard G., 1938). C'est ainsi un espace de nécessités et de possibles (la représentation du problème, ou espace problème) qu'il faut tenter de faire construire aux élèves, sans se limiter à ce tour de passe-passe qui consisterait simplement à leur faire changer d'opinion. Les ruptures et le franchissement des obstacles correspondants sont donc avant tout liés, non à la résolution du problème, à la découverte d'une solution, mais à la construction par les élèves du problème ou d'une problématique dans un cadre théorique défini. »¹³

La question semble mal posée lorsque nous nous demandons si la rumeur est un obstacle ou un levier d'apprentissage puisque, par définition, il n'existe pas de savoirs problématisés sans le

franchissement d'obstacle. Tout obstacle aux apprentissages serait un levier potentiel. Mais nous analysons ici l'Année 1 de la recherche menée sur OSG, sans que soient proposés de dispositifs favorisant la problématisation des élèves. Nous observons des obstacles aux apprentissages, sans que ceux-ci soient dépassés par la construction d'un problème, mais ils sont traditionnellement déconstruits par l'enseignant qui explique pourquoi la rumeur est fausse. À l'inverse, nous pouvons voir la rumeur comme un levier d'apprentissage quand celle-ci est l'occasion d'aborder du savoir historique. Nous distinguons donc l'intérêt de l'obstacle lors d'une activité de problématisation et lors d'une activité plus traditionnelle. Nous reviendrons sur le fait qu'un obstacle est un levier lorsque les données sont mises en tension avec les idées explicatives des élèves, ce qui est un fondement de la problématisation.

Un obstacle : les modalités de déconstructions observées

Dans les transcriptions réalisées pour chaque classe, la rumeur est présente, soit de l'initiative de l'enseignant, soit de celle du guide ou des élèves. C'est pour eux l'occasion d'expliquer que la rumeur n'est pas fondée sur des faits et qu'elle ne peut pas être donnée pour vraie. Lors de l'analyse de ces occurrences, nous décidons de catégoriser les arguments utilisés pour la déconstruction de la rumeur. Les élèves sont ainsi quasi absents des extraits présentés. Nous souhaitons comprendre comment les enseignants ou les guides tentent de dépasser l'obstacle de la rumeur. Ce sera important pour la construction future de séquences forcées, puisque nous pourrons nous appuyer sur leur expertise pour mettre les élèves en situation de problématiser. Voici les codes couleurs utilisés pour les extraits de transcription à suivre :

¹² BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

¹³ FABRE Michel, ORANGE Christian, « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles », *Aster* 24, 1997, pp. 37-57.

La localisation	L'absence de résistants	L'erreur de lecture de carte / organisation
Le village rue	Le village riche à piller	La concentration de population

Figure 4. Codage des transcriptions.

– La rumeur dans les transcriptions avec C1 :

Extrait 1 : Lors de la séance 6, celle de la visite dans le village en ruine, P1 décide de s'arrêter dans la rue principale pour évoquer la rumeur :

Extrait 2 : Lors de la séance 9, celle de la reprise en classe, P1 décide de questionner les élèves sur les raisons du choix d'OSG. Se faisant, il reprend la comparaison avec la rumeur pour la déconstruire :

– La rumeur dans les transcriptions avec C2 :

Extrait 3 : Lors de la séance 6, celle de la visite du village en ruine, P2 explique les raisons du choix d'OSG et il décide d'en profiter pour expliquer que la rumeur qui circule est fausse.

– La rumeur dans les transcriptions avec C3 :

Extrait 4 : Lors de la séance 1, celle de la préparation en classe, P3 répond à une élève qui l'interpelle sur la rumeur. Cela lui permet de déconstruire celle-ci.

Extrait 5 : Lors de la séance 3, celle de la visite du CMO avec G3, celui-ci décide d'expliquer pourquoi OSV n'est qu'une rumeur.

La déconstruction de la rumeur mobilise plusieurs types d'arguments, que je regroupe à partir des transcriptions dans le tableau suivant :

L'exposé de ces arguments n'amène pas de contradictions ensuite de la part des élèves qui semblent accepter les démonstrations. On ne peut pas parler de franchissement d'obstacle d'apprentissage puisque la déconstruction de la rumeur est de l'initiative de l'enseignant ou du guide, sans que

15	P1	(...) vous aviez dit quand on a préparé la séance, c'est peut-être OSV qui est visé ? (...) Sur la carte, vous avez bien vu qu'OSG, quand je regardais les zones de maquis, les zones de maquis elles étaient en violet. Et OSG il était au milieu d'une zone blanche : pas de maquis, pas de résistants, alors qu'OSV, est une zone où il y avait des résistants. (...) Le temps du massacre n'aurait pas été le même. Mais ça, les Allemands l'avaient compris. Ça fait partie des arguments qui prouvent qu'OSV n'était pas visé, c'était bien OSG. Généralement, on dit aussi OSV était visé, et en fait ils ont mal lu la carte... ça c'est totalement faux, les Allemands ils savent aussi bien lire une carte que les Français. (...) Le troisième argument, c'est que quand on regarde la carte. Pour aller de Montauban, Tulle, Limoges, puis la Normandie, une fois qu'on est à Limoges, on se déplace à OSG, on revient à Limoges, on remonte. Alors qu'OSV est beaucoup... euh un peu plus au sud, une quarantaine de minutes de Limoges. (...) Donc on en est sûr aujourd'hui. OSV n'était pas visé. C'était bien OSG.
----	----	---

Figure 5. Extrait 1.

3	P1	(...) Vous deviez m'évoquer les deux raisons qui expliquent que la <u>Das Reich</u> ait choisi Oradour plutôt qu'un autre village ? (...)
4	Noémie	Parce que c'est un village riche et calme.
5	P1	Alors, riche et calme, c'est vrai que du coup par le fait qu'il y ait beaucoup de commerce, les SS pouvaient se dire que... (...) La richesse, ça veut dire qu'ils peuvent, en allant faire cette action chercher des ressources, mais aussi Auriane ?
6	Auriane	Il n'y a pas de résistants.
7	P1	Il n'y a pas de résistants. Donc première raison, on va mettre... "riche", ça me gêne un peu, on va dire prospère. Ensuite, il n'y a pas de résistance... Il n'y a pas de résistants ici. À OSV, je vous rappelle, il y en a. Ensuite, Pierre ?
8	Pierre	C'est plus proche de Limoges.
9	P1	C'est plus proche de Limoges. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un gros détour à faire. OSV c'est beaucoup plus loin, environ 40 minutes pour y aller. Ethan ?
10	Ethan	Le village est facile à encercler.

Figure 6. Extrait 2.

75	P2	(...) Et alors les Allemands, pourquoi ils ont choisi Oradour ? C'est très prosaïque, enfin, ça paraît d'une grande banalité. C'est parce que le matin, le régiment il était à Saint-Junien. Le soir, le régiment il allait à Nieul et Oradour, et bien c'est entre Saint-Junien et Nieul. Voilà comment ils ont choisi Oradour. (...) Donc si on vient au pourquoi, pourquoi Oradour a-t-il été choisi euh... on peut dire qu'il a été choisi un peu par hasard. Et là, c'est dur. C'est dur pour les survivants et les familles des victimes, l'explication du hasard, elle est insatisfaisante. (Inaudible) Et il y a une autre explication qui a circulé.
76	Nathan	OSV.
77	P2	Oui, une explication comme quoi les Allemands s'étaient trompés d'Oradour, qu'ils voulaient aller à OSV, qui était un haut lieu de résistance. Et puis finalement comme ils se sont trompés et bien ils ont pris OSG. Bon, c'est quand même faire un petit peu injure aux Allemands comme s'ils ne savaient pas lire des cartes. On peut dire que cette hypothèse-là, on peut l'éliminer parce que, les militaires allemands savaient lire des cartes, hein c'est pas un problème. Et euh, l'objectif des militaires allemands, c'était pas de se frotter aux résistants hein, pas spécialement hein. C'était plutôt, comme je vous l'ai lu dans l'exemple, de faire justement un exemple. Et pour faire un exemple, ils ne veulent pas spécialement de combat avec les résistants. Ce qu'ils veulent, c'est marqué les esprits.

Figure 7. Extrait 3.

50	Léna	Pendant un moment, il y a des personnes qui m'ont dit que les Allemands se sont trompés de ville ou de village, est-ce que c'est vrai ou c'est pas vrai ?
51	P3	(...) Effectivement, c'est ce qu'on entend beaucoup dans la région, c'est que on s'est trompé d'Oradour, c'est que c'était OSV, parce qu'il y a un deuxième Oradour effectivement en Haute-Vienne. Alors, pourquoi on s'est pas trompé, pourquoi ils ne se sont pas trompés en fait d'Oradour ? (...)
57	P3	Alors, ils ont été aidés effectivement, par la police politique du régime de Vichy, qui s'appelle comment s'il vous plaît ? (Brouhaha de plusieurs réponses) La milice, ok, donc c'est la milice effectivement. Alors si on prend, je vous avais montré une carte pour qu'on situe Oradour. Alors, c'est quelque chose qui est très ancré dans la mémoire locale, cette confusion entre les deux Oradour. Alors, je vous montre cette carte pour que vous vous rendiez compte. (...) Alors, première raison pour laquelle ça ne peut pas être OSV ou ne pouvait pas être OSV, c'est que les troupes devaient se retrouver normalement, ils avaient le soir un cantonnement à Nieul. Ils devaient se retrouver le soir en fait à Nieul pour ensuite rejoindre Limoges. Donc ils sont partis de Saint-Junien, il y a une partie de la troupe qui a pris cette route-là et une autre partie de la troupe qui a pris cette route-là. D'accord ? Oradour premièrement se trouve sur la route qu'ils devaient prendre, donc il n'y avait pas de détour à faire, ça c'est la première chose. Deuxième chose, c'est que c'était un village qui correspondait en tout point à ce dont ils avaient besoin. Les Waffen SS qui ont été à Oradour, c'est une troupe qui a été aguerrie dans son mode d'exécution, notamment sur le front de l'est. Il y a déjà eu des exactions, on vous l'a montré dans le documentaire qui se sont conduit à l'est, donc ils ont procédé exactement de la même façon, le but étant de rassembler la population, de la fusiller et de brûler ensuite le village. Pour faire ça, il faut que la forme du village soit relativement facile à encercler. L'avantage d'Oradour, c'est que c'est ce qu'on appelle un village rue. (...) Donc ça c'est la deuxième raison, c'est-à-dire que la configuration du village était intéressante pour eux parce que facilement encerclable, parce que l'objectif pour eux est de terroriser la population. Autre point intéressant pour eux, c'est que c'était un bourg qui était très riche. (...) C'est-à-dire que les nazis, les SS pouvaient également piller et donc avant de tout brûler, ils ont pris le ravitaillement dont ils avaient besoin. (...) Quatrième raison, c'est qu'on est en dehors d'une zone de maquis, le but étant de terroriser la population, de marquer en fait les esprits donc ils se sont attaqués à un village qui était en dehors d'une zone de résistance alors qu'OSV, on est en plein dans une zone de maquis. (...) Il a fallu qu'ils se facilitent un peu la tâche. Mais effectivement, dès le lendemain du massacre, la population locale allait chercher à expliquer comment expliquer l'inexplicable ? (...) Donc voilà, on a cherché à l'expliquer de cette façon-là, on s'est dit : mais c'est qu'ils se sont trompés d'Oradour. Ils voulaient s'attaquer à une zone de résistance et ils se sont trompés tout simplement, ils connaissent pas la région, ils se sont trompés d'Oradour. Non, ils ne se sont pas trompés, d'autant que, alors déjà il y a des témoignages (...). Il y a des documents qui ont été retrouvés comme quoi le massacre a été préparé, il y a des plans qui ont été retrouvés, que ça a été préparé en amont et ils ont effectivement été guidés par la milice française, qui était sur place et qui connaissait bien et qui leur ont indiqué que tel village pouvait être intéressant, etcétera.

Figure 8. Extrait 4.

3	G3	<p>Donc pour eux, cette terreur, elle n'est pas assez établie ici dans cette région. D'ailleurs sur la carte, les zones en bleu, ce sont les territoires tenus par les résistants. Et ce qu'on voit très bien, c'est qu'OSG n'en fait pas partie. Donc devant cette résistance active ici, ils décident finalement d'un coup de force. Ce coup de force ce sera l'anéantissement total d'un village et de sa population et c'est ainsi qu'ils décident d'attaquer OSG. Alors, pourquoi choisir ce village-là ? Il y a plusieurs éléments qui l'expliquent. Déjà, on voit, il est situé entre les deux cantonnements, pas de détours à faire pour l'attaquer. Le matin ils sont à Saint-Junien, le soir ils vont se coucher à Nieul, en passant par OSG. Ce bourg d'OSG est en plus assez facile à attaquer. Ici vous n'avez qu'une rue principale et seulement quelques petites rues adjacentes. (...) Le 10 juin, on l'a vu aussi, il y a plusieurs éléments qui vont faire qu'à OSG il y aura beaucoup plus de personnes qu'à l'habitude. C'est un jour d'école, un jour de vaccination, on distribue le tabac et il y a beaucoup de commerces. Donc en attaquant ce village avec un groupe assez restreint, à peu près 300 hommes, les officiers savent qu'ils vont pouvoir commettre un massacre important dans la région. Et puis surtout le choix d'OSG, on le voit très bien sur la carte, c'est qu'ici il n'y a pas de résistants (...). Ici pas de résistants, personne n'est armés, c'est aussi pour ça que lors de l'attaque, aucun soldat n'a été blessé. Et ça, pour les officiers, c'était essentiel : ils ont besoin de tous leurs effectifs pour combattre ensuite efficacement en Normandie. Alors, un élément qu'il ne faut pas oublier non plus, c'est que parmi ces hommes qui attaquent OSG, vous avez beaucoup de jeunes. Donc les faire participer à ce massacre, c'est un baptême du feu, un moyen de les endurcir, de les intégrer à la troupe, avant d'aller en Normandie. Alors, il faut aussi savoir que malheureusement, après le massacre, très vite, des rumeurs ont été colportées de manière à discréditer les résistants en leur rejetant la faute du massacre. (...) L'idée la plus répandue, c'est qu'ils se seraient trompés d'Oradour, qu'ils auraient dû attaquer OSV, où les résistants étaient présents. Ça, c'est faux, ils partent de Saint-Junien, pourquoi aller au Sud, leur objectif c'est quand même d'aller en Normandie. Et puis traverser cette zone c'était très risqué. Ils auraient pu tomber dans des guets-apens et perdre des hommes et du matériel et on sait qu'à ce moment-là, les Waffen SS ne pouvaient pas se le permettre. Alors ce qui montre qu'OSG était bien visé, c'est qu'au moment de l'attaque, on voit qu'il a subi plusieurs étapes chronologiques, c'est qu'elle avait déjà été préparée. Et puis apparemment aussi, des officiers ont été vus avant le départ à Saint-Junien avec des cartes de la région, des cartes qu'ils savaient très bien lire. Donc c'est sûr et certain, ils ne pouvaient pas se tromper d'Oradour, c'est bien OSG qui était visé.</p>
---	----	--

Figure 9. Extrait 5.

les élèves ne construisent de problème. Dans leurs dispositifs, il s'agit d'une erreur à pointer et à remplacer par le fait historique. Mais la façon dont ils le font est intéressante dans le sens où elle est l'occasion de traiter des raisons du choix du village.

	P1	P2	P3	G3
La localisation	X	X	X	X
L'absence de résistants	X	X	X	X
Les compétences de lecture de carte / organisation	X	X	X	X
Le village rue	X		X	X
Le village riche à piller	X		X	
La concentration de population				X

Figure 10. Résultat du codage des transcriptions.

La rumeur comme levier d'apprentissage

La rumeur, qui nous semblait être un obstacle d'apprentissage pour les enseignants et les guides, se révèle finalement être un prétexte pour explorer un enjeu d'apprentissage: les raisons du massacre. Le «pourquoi» d'un événement est une question fondamentale en histoire¹⁴, la recherche des causes permettant de sortir d'une causalité linéaire. Si on reprend le tableau des arguments utilisés pour déconstruire la rumeur, on obtient par effet de miroir des raisons du massacre:

- La localisation : OSG est situé sur le chemin des troupes qui n'ont pas besoin de faire de détour pour commettre le massacre.
- L'absence de résistants : OSG est un village à la merci des soldats, avec une population non armée ne pouvant pas opposer de résistance.

¹⁴ PROST Antoine, *Douze leçons sur...*, 330 p.; RICŒUR Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 736 p.

- Le village-rue: la configuration du village avec une rue principale et de petites rues adjacentes facilite l'encerclement et le rassemblement de la population.
- Le village riche à piller: l'importante activité commerçante, artisanale et agricole du village permet aux soldats de se servir sur place de ce dont ils peuvent avoir besoin.
- La concentration de population: le jour choisi est un jour d'école, de vaccination, de début de week-end et de distribution de tabac ce qui a pour conséquence d'augmenter le nombre d'habitants présents dans le bourg.

Cette exploration des raisons du choix d'OSG présente un intérêt pour les apprentissages des élèves qui en apprennent davantage sur cet événement historique. D'un point de vue didactique, cela nous permettra de penser une séquence de problématisation en Année 2 avec les différentes données qui pourraient être utilisées pour franchir l'obstacle initial de la rumeur.

Discussion : l'obstacle de la rumeur, un levier d'apprentissage pour problématiser

L'analyse des occurrences de la rumeur dans les échanges de l'Année 1 nous permet de réfléchir à l'utilité de celle-ci pour les apprentissages. Les rumeurs accompagnent souvent les faits historiques et l'actualité est aussi pleine de ces « fake news ». Cela participe de ce que Nadine Fink appelle « la complexité du monde » :

« Tandis que les élèves sont au contact de multiples "vérités" qui circulent dans l'espace public et médiatique, les enseignants effectuent des choix par rapport aux savoirs qu'ils transmettent et à la manière dont ils le font. [...] L'école est alors un espace fermé sur lui-même. Mais l'école peut aussi s'ouvrir aux enjeux de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité. »¹⁵

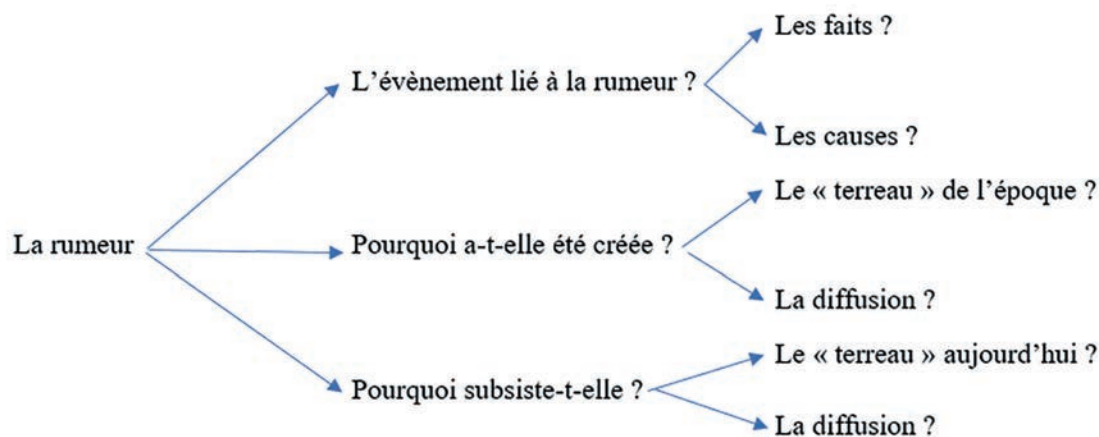
¹⁵ FINK Nadine, *Paroles de témoins...*, 266 p.

Pour restituer cette complexité, nous faisons l'hypothèse que le problème historique peut être focalisé sur la mémoire de l'événement en interrogeant la rumeur elle-même. Michel Fabre et Christian Orange¹⁶, ainsi que les différents chercheurs travaillant avec le Cadre d'Apprentissage par Problématisation, argumentent que le savoir en classe se situe dans la construction d'un problème référé scientifiquement. La construction du problème par les élèves se fait par la mise en tension des données du problème et de leurs idées explicatives sur celui-ci. De cette mise en tension, de nouvelles explications se construisent qui sont considérées comme le savoir construit. Ce n'est pas l'enseignant qui « pose » le problème, mais bien les élèves qui doivent le construire, accompagné par un dispositif pensé pour le permettre. En didactique de l'histoire, plusieurs chercheurs¹⁷ ont montré tout l'intérêt des problématisations historiques pour les élèves en permettant à ceux-ci de réfléchir à la façon des historiens (sans pour autant vouloir en faire de petits historiens). Les problèmes sont en amont pensés par les chercheurs en lien avec l'historiographie de la question étudiée.

Le problème historique de la rumeur peut apparaître comme un obstacle aux apprentissages. Puisque décrivant un fait faux, elle empêche de comprendre le massacre dont l'enjeu est justement de ne pas attaquer un lieu de résistance comme OSV.

¹⁶ FABRE Michel, *Qu'est-ce que problématiser?*, Paris, Vrin, 2017, 128 p.; LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire », *Éducation & Didactique* 3-3, 2009, pp. 7-27; ORANGE Christian, *Enseigner les sciences: Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012, 144 p.

¹⁷ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes... », pp. 7-27; DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011, 312 p.; DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.; DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, « Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages », *Recherches en Didactiques: Les Cahiers Théodile, Presses universitaires du Septentrion* 27, 2019, pp. 89-103; DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Des savoirs comme pratiques de problématisation: une approche sociocognitive en didactique de l'histoire », *Éducation & Didactique* 8-3, 2014, pp. 111-140; GOMES Lucie, « L'objectivité du document en classe d'histoire: un obstacle à dépasser pour être compétent », *Recherches en Éducation* 37, 2019, pp. 100-111; GOMES Lucie, « La problématisation historique... », pp. 109-126; GOMES Lucie, *Enseignement de l'histoire et esprit critique: quelles possibilités?*, Rennes, PUR, à paraître.



Schématization des questionnements possibles pour une enquête historique sur la rumeur d'Oradour-sur-Vayres.

Figure 11. Schéma des questionnements potentiels pour l'Année 2.

C'est ensuite en utilisant le CAP que nous avons commencé à considérer cette rumeur comme un levier d'apprentissage, d'abord de façon évidente parce que les enseignants s'en servent pour exposer les raisons du massacre puis en proposant une autre possibilité, celle de l'enquête historique problématisée questionnant l'existence même de cette rumeur. C'est ce processus qui nous mènera à expérimenter, en collaboration avec les enseignants, des séquences forcées¹⁸ consistant en l'exploration du problème de l'existence même de cette rumeur d'OSV. Avec ce type d'ingénierie de recherche, l'analyse du savoir en construction des élèves d'une séance à l'autre permet de modifier le

dispositif initial pour les inciter à explorer le problème davantage, en pointant par exemple des éléments contradictoires qui ressortiraient de leurs échanges. L'enquête menée par les élèves devra permettre la production de savoirs historiques problématisés, sortant ainsi de la seule déconstruction de la rumeur. Cela documentera ce qu'il est possible de faire faire aux élèves dans le cadre de cette rumeur d'OSV, mais aussi, on peut le supposer, pour l'étude d'autres rumeurs qui constituent des obstacles d'apprentissage. La figure 11 est une schématisation des questionnements potentiels lors de l'expérimentation de l'Année 2.

¹⁸ ORANGE Christian, « Situations forcées... », pp. 73-85.

L'autrice

Lucie Gomes est maîtresse de conférences en didactique de l'histoire à l'Université de Limoges, dans l'unité de recherche FrED. Elle s'intéresse aux rapports entre histoire et mémoire dans les apprentissages dans l'objectif de favoriser le développement de compétences critiques historiennes, en utilisant le Cadre d'Apprentissage par Problématisation. Elle participe à la formation des futurs professeurs du premier et du second degré.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/lucie-gomes>

lucie.gomes@unilim.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9556-5631>

Résumé

Chaque année, des milliers d'élèves visitent avec leurs enseignants le village martyr d'Oradour-sur-Glane en Haute-Vienne, dans le centre de la France. Cet article pose la question des leviers et des obstacles pour les apprentissages à partir de l'observation de trois visites, faisant émerger l'importance d'une rumeur sur les raisons de ce massacre à la fin de la Seconde Guerre mondiale. D'abord vue comme un obstacle empêchant de comprendre l'événement, la rumeur est étudiée autrement pour imaginer comment s'en servir de leviers pour des apprentissages historiques problématisés articulant histoire et mémoire.

Mots-clés

Oradour-sur-Glane, Histoire, Mémoire, Rumeur, Visite

Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW,
Aarau

Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen

Abstract

This paper treats Swiss high school history teacher's practice of lesson preparation, focusing the construction of topics in the context of a globalized world and of diverse classrooms. Four half-structured interviews were conducted with high school history teachers and subsequently evaluated. The paper concludes with the main finding, that despite of teacher's awareness of their students' interests and perspectives and the range of didactical opportunities allowed by the frame of the curriculum, they rather shy away from consequently implementing approaches like global historical perspectives.

Keywords

History Teachers, Lesson preparation, Construction of topics, Globalized lifeworld, Curriculum

Auch unter dem Paradigma historischer Kompetenzen als Ziel schulischen Geschichtslernens stellt die Themenbestimmung einen zentralen Aspekt der Unterrichtsplanung dar. Der gängigen Definition von Klafki zufolge wandeln sich Inhalte dadurch, dass sie «*unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt [werden]*» zu Unterrichtsthemen.¹ Der Terminus der «*Bestimmung*» unterstreicht, dass sich die Wahl der Themen im Rahmen der Unterrichtsplanung nicht von selbst ergibt, sondern Teil einer didaktischen Konstruktionsleistung ist.² Die Themenbestimmung im Geschichtsunterricht orientiert sich u.a. wesentlich am geltenden Lehrplan. Lehrpläne geben jedoch keine exakten Massgaben vor, sondern setzen Leitplanken, innerhalb derer Lehrpersonen Gestaltungsfreiheit haben.³ Häufig wird diese Gestaltungsfreiheit allerdings kaum genutzt, da sich im Unterrichtsalltag und namentlich auch bei der Themenwahl Routinen einspielen,⁴ zudem

MARTI Philipp, STUDER Dominic, «Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 43-52.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.45

¹ KLAFKI Wolfgang, «Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik», *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 22, Nr. 1, 1976, S. 77-94, S. 83., zit. nach GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch. Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1*, Schwalbach/Ts., 2017, S. 378-404, S. 380.

² Vgl. GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 378.

³ Vgl. CONRAD Franziska, OTT Elisabeth, «Didaktische Analyse», in MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2007, S. 561-576, S. 561.

⁴ Vgl. HAAS Anton, «Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern», in HUBER Anne A. (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, Tübingen, Verlag Ingeborg Huber, 2005, S. 5-19, S. 15.

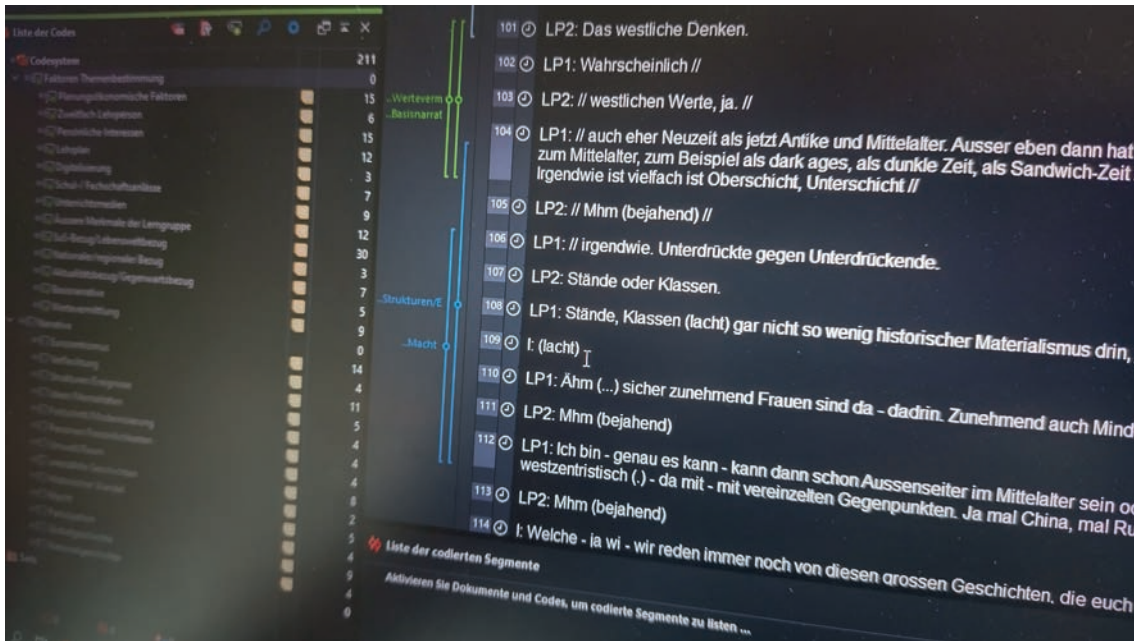


Abbildung 1. Einblick in die qualitative Inhaltsanalyse der für die Studie transkribierten Interviews, durchgeführt in der Software MAXQDA. Fotografie von Dominic Studer.

ist der Zeitdruck meist hoch.⁵ Die Themenbestimmung ist eine herausfordernde Aufgabe, zumal für Geschichtslehrpersonen in Ausbildung,⁶ damit verbundene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind ein Ausdruck von Unterrichtsplanungskompetenz.⁷ Themenbestimmung wird in verschiedenen einschlägigen geschichtsdidaktischen Einführungs-, Sammelband- und Handbuchttexten behandelt,⁸

wobei allen die Verortung der Themenbestimmung im Spannungsfeld zwischen curricularen Vorgaben und Schüler*inneninteressen ähnlich ist – allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, Ausprägung und Abfolge.⁹

Im vorliegenden Beitrag wird die Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen bei der Themenbestimmung in Zusammenhang gebracht mit einer globalisierten Lebenswelt¹⁰ und dazugehörigen Orientierungsbedürfnissen der Lernenden. Der Text fusst auf der Auswertung von Leitfaden-Interviews mit insgesamt acht Deutschschweizer gymnasialen Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe II. Die

⁵ In der Deutschschweiz ist das Fach Geschichte mit in der Regel zwei Stunden pro Woche dotiert.

⁶ Vgl. ABROSCHKEIT Jan, «Warum ist Geschichtslehren so schwierig? Unterrichtsplanung aus der Perspektive der zweiten Phase der Geschichtslehrkräfteausbildung in Hamburg: ein Plädoyer für Anspruch und Pragmatismus», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. 72, Nr. 1, 2021, S. 5-14.

⁷ Vgl. etwa WOLF Jörgen, *Wie wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern*, Dissertation Ruhr-Universität Bochum, 2022; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen*, St. Ingbert, Röhrig, 2014, S. 65-82.

⁸ Vgl. ADAMSKI Peter, «Die didaktische Analyse», in BARRICELLI Michele, LÜCKE Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2012, S. 224-237; BAUMGÄRTNER Ulrich, *Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule*, Paderborn, Schöningh, 2015; CONRAD Franziska, OTT Elisabeth, «Didaktische Analyse...»; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...»; MENNE Dieter, «Die Themengewinnung im Geschichtsunterricht», in BERGMANN Klaus, FRÖHLICH Klaus, KUHN Annette, RÜSEN Jörn, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997, S. 463-469; SAUER Michael, *Geschichte*

unterrichten: eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 14. Auflage, Hannover, Klett/Kallmeyer, 2021.

⁹ PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2017, S. 187; GAUTSCHI Peter, MAYER Ulrich, BERNHARDT Markus, «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht...», S. 382; PETERS Jelko, *Geschichtsstunden planen...*, S. 35.

¹⁰ Albers schreibt hierzu, dass sich «[u]nsere Lebenswelten [...] im letzten Jahrhundert zunehmend globalisiert, vernetzt [haben] und [...] u. a. durch Migration und wachsende Mobilität vielfältiger geworden [sind]». ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich, wer Atatürk ist?» Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft», in HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen*, Göttingen, V&R Unipress, 2015, S. 51-76, S. 51.

Interviews entstanden im Rahmen einer Vorstudie zum SNF-Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht».¹¹

Die Fragestellungen lauten: Welche Faktoren für die Themenbestimmung kommen bei den gymnasialen Geschichtslehrpersonen zur Sprache? Welche Rolle spielen im Rahmen der Themenbestimmung insbesondere der geltende Lehrplan sowie wahrgenommene Orientierungsbedürfnisse von Lernenden in einer globalisierten Lebenswelt? Inwieweit verbinden die Lehrpersonen Aussagen über die Themenbestimmung mit einer Reflexion über dem Themenangebot zugrunde liegende Metanarrative?

Forschungsstand

In der nachfolgenden Bezugnahme auf den Forschungsstand wird die Themenbestimmung zunächst im Rahmen der Unterrichtsplanung verortet. Anschliessend wird auf die Diskussion um die Bestimmung von Themen für einen Geschichtsunterricht im Kontext einer globalisierten Lebenswelt eingegangen. Schliesslich werden auch Erkenntnisse zu Lehrplan-Beliefs von Lehrpersonen berücksichtigt.

Hinsichtlich der Themenbestimmung als Teil der Unterrichtsplanung hat im deutschsprachigen Raum insbesondere Litten umfangreiche Ergebnisse vorgelegt und auf weiteren Forschungsbedarf hingewiesen.¹² Littens Befunde weisen die Themenbestimmung unabhängig von Schulstufe und -niveau als Ausgangspunkt der Planung von Geschichtsunterricht aus. Auf der Gymnasialstufe kommt der Themenbestimmung dabei eine besondere Stellung zu.¹³ Litten fasst den Forschungsstand mit der Erkenntnis zusammen, dass

«Geschichtslehrkräfte und besonders Praktiker und Praktikerinnen an Gymnasien die Orientierung an offiziellen Richtlinien bei der Themenwahl deutlich schärfer ablehnen als Kollegen und Kolleginnen in anderen Fächern und Schulformen.»¹⁴

Littens eigene Erhebungen bestätigen dies: Geschichtslehrpersonen auf Gymnasiumstufe orientieren sich wenig an offiziellen Vorgaben – diese Orientierung nimmt mit zunehmender Unterrichtserfahrung sogar ab.¹⁵ Schüler*inneninteressen werden als wichtig erachtet, allerdings nehmen erfahrene Lehrpersonen weniger Rücksicht darauf als Referendar*innen.¹⁶ Zudem geben Lehrpersonen an, von ihrem subjektiven Interesse auf dasjenige der Schüler*innen zu schliessen. Dies deckt sich mit anderen Studien, die zeigen, dass Lehrpersonen zwar annehmen, Schüler*inneninteresse in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, es in der Umsetzung jedoch selten berücksichtigen oder von falschen Interessensvorstellungen ausgehen.¹⁷ Die heterogenen Beliefs zur Themenbestimmung von Lehrpersonen in einer vielfältigen (Migrations-)Gesellschaft¹⁸ zeigt Albers qualitative Analyse zweier unterschiedlicher Gruppengespräche zwischen Lehrpersonen.¹⁹ Beide Gruppen sind sich über die Notwendigkeit von Veränderungen einig, über die Umsetzung jedoch nicht. Die eine Gruppe sieht diese im Sinne eines Eingehens auf als essenzialistisch und andersartig wahrgenommene Lernende, die andere Gruppe setzt den Ausgangspunkt bei Gegenwartsbezügen einer kulturell vielfältigen Lerngruppe an. Die erste Gruppe hat ein Verständnis von «Herkunftskulturen als Entitäten».

¹⁴ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 95.

¹⁵ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 267.

¹⁶ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 271.

¹⁷ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 99; vgl. auch HAAS Anton, «Unterrichtsplanung im Alltag...», S. 9 u. 13; ALBERS ANNE, «Weisst du eigentlich...», S. 59.

¹⁸ Vgl. dazu auch die breite Studie von GEORGI Viola B., LÜCKE Martin, MEYER-HAMME Johannes, SPIELHAUS Riem (Hrsg.), *Geschichten im Wandel: neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld, transcript, 2022.

¹⁹ Vgl. bei Albers auch den Überblick zur fachdidaktischen Diskussion über die inhaltlichen Anforderungen an einen Geschichtsunterricht im Kontext transkultureller Lebenswelten, ALBERS ANNE, «Weisst du eigentlich...», S. 52-56.

¹¹ Vgl. <https://data.snf.ch/grants/grant/192169>, konsultiert am 25.10.2022. Dem Projekt liegt ein erweitertes Verständnis von «Globalgeschichte» zugrunde. Denn didaktisch wird u.a. als sinnvoll erachtet, (transkontinentale) Verflechtungen auch bezogen auf die Zeit vor 1500 nutzbar zu machen.

¹² Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?: Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*, Göttingen, V&R unipress, 2017.

¹³ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 263.

Die zweite geht von Subjektorientierung²⁰ aus und von «Kulturen als Melange kultureller Praktiken».²¹ In der internationalen Forschung gibt es einige qualitative Studien zur Themenbestimmung bzw. Unterrichtsplanung von Lehrpersonen, jeweils in Bezugnahme der nationsspezifischen curricularen Eigenheiten. Deshalb sind diese aber nur begrenzt vergleichbar.²²

Zur Wahrnehmung von Lehrplänen durch Geschichtslehrpersonen existieren bloss wenige wissenschaftliche Befunde.²³ Gemäss einer deutschen Studie scheint eine Auswahl überdurchschnittlich gut qualifizierter Geschichtslehrpersonen «moderne», an Geschichtsbewusstsein orientierte Lehrpläne gegenüber traditionellen, stofforientierten Lehrplänen zu bevorzugen. Zudem weisen die befragten Geschichtslehrpersonen u.a. einem Einbezug der Lebenswelt der Lernenden sowie von Geschichtskultur einen hohen Stellenwert zu.²⁴

²⁰ Vgl. zur Subjektorientierung z.B.: KÜHBERGER Christoph, «Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., Wochenschau, 2015, S. 13-47.

²¹ ALBERS Anne, «Weisst du eigentlich...», S. 74.

²² Vgl. CERCADILLO Lis, «Teachers teaching history in Spain: Aims, perceptions, and practice on second-order concepts», in CHAPMAN Arthur, WILSCHUT Arie (Hrsg.), *Joined-up history. New Directions in History Education Research*, Bd. 1, 2015, S. 93-114; KLEIN Stephan R. E., «Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives», *Curriculum Inquiry*, Bd. 40, Nr. 5, 2010, S. 614-634; ORMOND Barbara Mary, «Curriculum Decisions – the Challenges of Teacher Autonomy over Knowledge Selection for History», *Journal of Curriculum Studies*, Bd. 49, Nr. 5, 2017, S. 599-619; SWALWELL Katy, PELLEGRINO Anthony M., «Teachers' curricular choices when teaching histories of oppressed people: Capturing the US Civil Rights Movement», *The Journal of Social Studies Research*, Bd. 39, Nr. 2, 2015, S. 79-94; HARRIS Richard, REYNOLDS Rosemary, «Exploring teachers' curriculum decision making: insights from history education», *Oxford Review of Education*, Bd. 44, Nr. 2, 2018, S. 139-155.

²³ Vgl. LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 94-95. Ältere Befunde vgl. u.a. bei HUG Wolfgang, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I: Befragungen, Analysen und Perspektiven*, Frankfurt/M., Diesterweg, 1985; BORRIES Bodo von, «Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen», *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, München, Weinheim, 1995, S. 277-344.

²⁴ Vgl. BORRIES Bodo von, MEYER-HAMME Johannes, «Lehrervorstellungen und Lehrerberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte», in HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden-Analysen-Perspektiven*, Münster, Lit, 2004, S. 235-249.

Stichprobe, Datenerhebung und -auswertung

Im Rahmen einer Vorstudie zum Projekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht» wurden acht gymnasiale Geschichtslehrpersonen aus dem Kanton Bern in vier Zweiergruppen zu ihrer Themenbestimmungspraxis im Kontext einer globalisierten Lebenswelt und der Migrationsgesellschaft befragt. Die Beschränkung auf einen exemplarischen Kanton ermöglichte es den Lehrpersonen, bei ihren Ausführungen auf denselben Lehrplan aus dem Jahr 2017 Bezug zu nehmen.²⁵ In diesem Rahmen wurde die Auswahl der Lehrpersonen durch ein «Theoretical Sampling» vorgenommen.²⁶ Ziel der Auswahl war es, hinsichtlich Alter und Geschlecht Geschichtslehrpersonen mit diversen Merkmalen zu vereinen. Die Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Jedoch sollte die Gruppe ausreichend vielfältig sein, um durch die Ergebnisse der Untersuchung eine empirisch begründete Hypothesenbildung zu ermöglichen.

In der Erhebungsgruppe versammelten sich drei Frauen und fünf Männer. Eine Person war unter 30-jährig, zwei Personen zwischen 30 und 39 Jahre alt, zwei Personen zwischen 40- und 49-jährig und drei Personen wiesen ein Lebensalter zwischen 50 und 59 Jahren auf. Neben Geschichte unterrichteten jeweils zwei Personen die Fächer Deutsch, Englisch und Geografie. Eine Person unterrichtete Philosophie. Eine Lehrperson unterrichtete nur Geschichte.

Die Daten wurden mit leitfadengestützten Gruppengesprächen erhoben. Die Gesprächsdauer betrug durchschnittlich 79 Minuten. Im Rahmen der Leitfäden wurden die Lehrpersonen zu einer Reflexion über Geschichten (Narrationen) bzw. Themen in ihrem Unterricht aufgefordert. Dabei sollten sie Bezug auf den aktuellen Lehrplan nehmen. Verschiedene Nachfragen forderten die Lehrpersonen dazu auf, Aussagen zu unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Bestimmung von Themen und Geschichten zu machen.

²⁵ Erziehungsdirektion des Kantons Bern, *Lehrplan 17 für den gymnasialen Bildungsgang*, 25.8.2016, S. 87-95.

²⁶ Vgl. GLASER Barney G., STRAUSS Anselm L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New Brunswick, Aldine, 2006, S. 45.

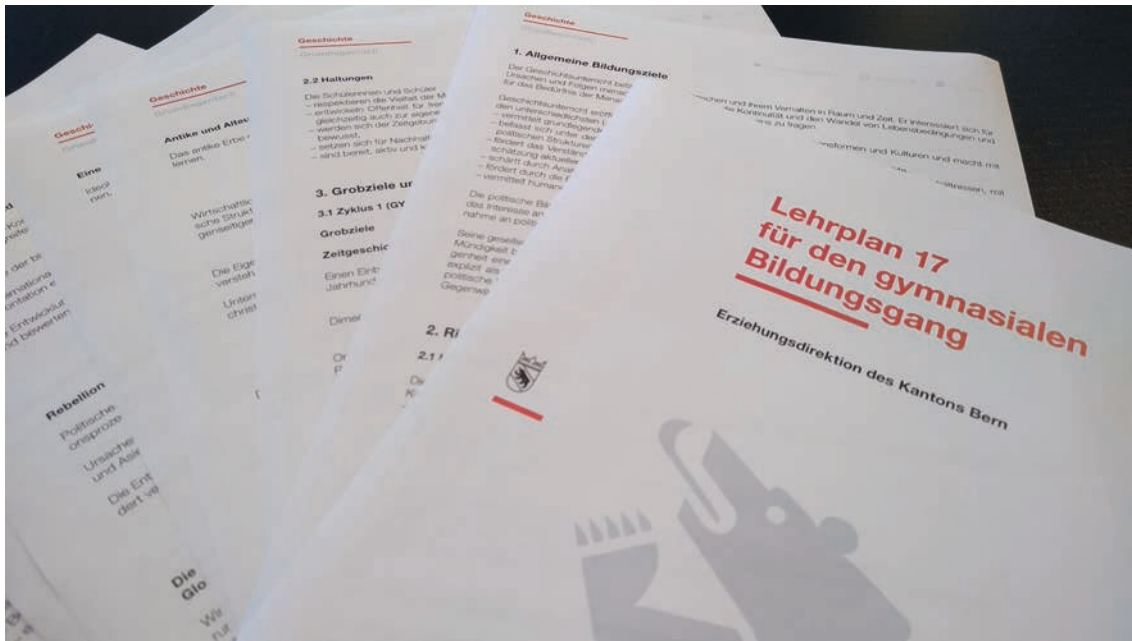


Abbildung 2. Der in der Studie verwendete Lehrplan für den gymnasialen Bildungsgang des Kantons Bern. Fotografie von Dominic Studer.

Gefragt wurde namentlich nach dem Einfluss der Zusammensetzung der Lerngruppe, auf Nachfrage insbesondere in kultureller Hinsicht, nach Kompetenzen und Vorwissen der Lernenden, nach Unterrichtsmedien oder persönlichen fachlichen Interessen der Lehrpersonen. Weiter sahen die Leitfäden vor, dass sich die Lehrpersonen äusseren, inwieweit ihrem Geschichtsunterricht nach eigener Einschätzung übergreifende Narrative zugrunde lagen. Die Gruppengespräche wurden von den beiden Autoren des vorliegenden Beitrags qualitativ-interpretativ analysiert.²⁷

Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie unterteilt nach Einflussfaktoren auf die Themenbestimmung in Unterabschnitten dargestellt. Dazu kommt ein Unterabschnitt zu den Metanarrativen.

Lebenswelt und Perspektiven der Schüler*innen

Für die Themenbestimmung im Rahmen der Lehrpläne wurden von den Lehrpersonen am häufigsten Faktoren in Zusammenhang mit der Lebenswelt und den Perspektiven der Lernenden diskutiert. Dabei wurde u.a. häufig auf diverse Hintergründe der Lernenden eingegangen. Es stelle sich etwa die Frage, ob man Schüler*innen mit familiären Migrationsbiografien im Unterricht «nicht auch irgendwie abholen» müsse.²⁸ Als konkretes Beispiel wurde von einer Lehrperson etwa ein thematischer Bezug zum Kosovo genannt.²⁹ Erwähnung fand durch eine andere Lehrperson auch, dass es aus Rücksicht auf die Betroffenheit einzelner Schüler*innen angeraten sein kann, diese von bestimmten Themen (z.B. «Flucht») zu entlasten.³⁰ Dass die Bezugnahme auf Orientierungsbedürfnisse und Sensibilitäten der Lernenden jedoch deutliche Grenzen haben kann, zeigt das Beispiel der Haltung einer Lehrperson, die für ihren Unterricht ein europazentriertes

²⁷ KUCKARTZ Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa, 2016.

²⁸ 4_#00:27:18-6#. Hier und nachfolgend entspricht die erste Ziffer vor dem Tiefstrich der Interviewnummer (1-4), die Zeichen nach dem Tiefstrich dem Gesprächszeitpunkt.

²⁹ Vgl. 4_#00:43:20-8#

³⁰ Vgl. 2_#00:43:21-6#

Geschichtsbild propagierte und dies in Relation mit durch sie abgelehnten aussereuropäischen Wertesystemen herleitete.³¹ So sprach sie etwa in Bezug zu einer arabischen Perspektive auf den Holocaust von einer «Anpassungsleistung der Schüler», denn sie «sind hier [in Europa]».³² Aussereuropäischen Kulturräumen als Ausgangspunkt von historischem Lernen stand die Lehrperson zwar prinzipiell offen gegenüber, machte dabei aber deutlich, dass der Spielraum bezüglich Inhaltsauswahl limitiert sei: «Ich vermittele grundsätzlich europäische Geschichte. Ich weiss, ich bin die Buhfrau, wenn ich das sage, aber ja.»³³

Weiter scheint die Themenbestimmung im Kontext der Lerngruppe auch nach einer negativen Logik vorgenommen zu werden:

«[...] jetzt ist gerade wieder China etwas aktueller [...] Und dann habe ich die Klasse noch einmal angeschaut. Ja, im Moment hat's gerade keinen Balkan-Migrationshintergrund und jetzt habe ich entschieden, jetzt mache ich China.»³⁴

Bei der Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes von Lernenden für die Themenbestimmung scheint die Beziehungsebene von Bedeutung zu sein. So betonte eine Lehrperson, dass sie als Klassenlehrperson die Lernenden hinsichtlich «kultureller Besonderheiten» besser kennenlernen könne, als wenn sie bloss Geschichte unterrichten würde.³⁵ An den Aspekt Lebenswelt der Schüler*innen knüpft sich in den Aussagen von Lehrpersonen die Kritik am Lehrplan, der nach einer Überarbeitung weniger kompatibel sei mit den Interessen der Lernenden als zuvor,³⁶ zudem fehle der «Blick auf die Welt»³⁷ und der Lehrplan sei «sehr stark auf Europa nach wie vor [und] auch noch auf die deutsche Geschichte ausgerichtet».³⁸ Die

chronologische Anlage des Lehrplans stehe den Zugängen der Lernenden entgegen.³⁹

Persönliche Interessen der Lehrpersonen

Mit deutlichem Abstand (etwas weniger als halb so viele codierte Stellen) wurden in den Gesprächen als weiterer Einflussfaktor auf die Themenbestimmung persönliche Interessen der Lehrperson verhandelt. Demnach spielen persönliche Interessen zwar eine Rolle, resultieren jedoch nicht immer in fertig konzipierten Unterrichtsentwürfen. Vielmehr spiegeln sich die persönlichen Interessen auch in punktuellen Einschüben, scheinbar ohne feste Materialgrundlage. Eine Lehrperson mit Expertise in Südamerikanischer Geschichte beispielsweise äusserte auf Nachfrage der anderen geschäftsteilnehmenden Lehrperson zunächst, das Thema im Unterricht nicht umzusetzen, korrigierte sich dann jedoch spontan und differenzierte: «[...] vielleicht so manchmal ein wenig [...]»⁴⁰ und gab als Begründung an: «Weil es Aufwand ist [...]».⁴¹ Auch eine junge Lehrperson äusserte deutliche Kritik am als eurozentrisch wahrgenommenen Lehrplan, stellte jedoch klar, dass es für sie enorm viel Aufwand nach sich ziehe, regelmässige Lebensweltbezüge einzubauen.⁴²

Eine Lehrperson drückte ihr Desinteresse am Thema Europäische Einigung aus und dass sie dieses im Unterricht intensiver behandeln könnte, fügte jedoch hinzu, dass sie das Thema überhaupt anbiete, «weil ich auch sehe, dass es wichtig ist».⁴³ Eine andere Lehrperson liess durchblicken, aufgrund ihrer ehrenamtlichen politischen Tätigkeit an wirtschaftlichen Themen interessiert zu sein und dass dies Niederschlag im Unterricht finde.⁴⁴ Weiter kam bei ihr zum Ausdruck, dass der Einbezug persönlicher Interessen die Lehrperson für die Schüler*innen «fühlbarer, greifbarer, vielleicht sogar auch ein wenig [...] authentischer» mache.⁴⁵ Auch im Zusammenhang mit persönlichen Interessen

³¹ Vgl. 4_#00:32:08-1#

³² 4_#00:28:36-7#

³³ 4_#00:28:36-7#

³⁴ 3_#00:30:13-4#

³⁵ 1_#00:51:24-6#

³⁶ 2_#00:09:33-1#

³⁷ 2_#00:13:00-7#

³⁸ 2_#00:09:33-1#

³⁹ Vgl. 2_#00:09:33-1#

⁴⁰ 4_#00:55:39-4#

⁴¹ 4_#00:55:59-0#

⁴² Vgl. 3_#00:09:29-3#

⁴³ 4_#00:57:22-2#

⁴⁴ Vgl. 1_#00:58:44-5#

⁴⁵ 1_#01:02:57-0#

der Lehrpersonen schimmerte in den Äusserungen Kritik am geltenden Lehrplan durch. Die relativ starke Gewichtung der Perioden Altertum und Mittelalter widerspiegeln nicht die Interessen der Lehrpersonen.⁴⁶ Auch sei, so dieselbe Lehrperson, der Lehrplan viel zu umfangreich und lasse es kaum zu, Themen von persönlichem Interesse zu behandeln.⁴⁷

Spezifische äussere Merkmale der Lerngruppe

Einen vergleichbaren Stellenwert bei der Themenbestimmung wie persönliche Interessen der Lehrpersonen ergab sich für spezifische äussere Merkmale der Lerngruppe. Erwähnt wurde eine Tendenz zu thematischen Beispielen aus dem angelsächsischen Raum in Zusammenhang mit dem bilingualen Bildungsgang (Englisch).⁴⁸ Einen weiteren Einflussfaktor, den mehrere Lehrpersonen nennen, stellt anscheinend die fachliche Spezialisierung der Lerngruppen dar, die sogenannten Schwerpunktfächer.⁴⁹ Eine Lehrperson drückte aus, dass sie bei einer Klasse, «*wo das Musische [...] oder das Bildnerische stark ist [...], eben vermehrt auch mit Bildern [...] arbeiten*» könne. So habe man «*ein wenig Spielraum*».⁵⁰ Andere Beispiele drehten sich um Klassen mit Schwerpunkt Wirtschaft, bei denen es sich lohne, Themen wie etwa die Weltwirtschaftskrise ab Ende der 1920er-Jahre zu vertiefen⁵¹ oder um Lerngruppen mit einem geistes- bzw. humanwissenschaftlichen Schwerpunkt, welche «*eher negativ auf Technikgeschichte*» reagieren würden, sich aber typischerweise mehr für «*Genderfragen, Gendergeschichte*» interessierten.⁵² Thematisiert wurde auch die Geschlechterzusammensetzung innerhalb einer Lerngruppe.⁵³ Weiter scheinen sich Lehrpersonen bei der Themenbestimmung auch

am Lernalter der Schüler*innen zu orientieren. Zum Ausdruck kam in dieser Beziehung z.B. eine ablehnende Haltung gegenüber dem Lehrplan, der im 9. und 10. Schuljahr einen Schwerpunkt auf Politische Bildung legt. Dieser Schwerpunkt sei der Altersgruppe nicht angemessen und stosse auf Desinteresse.⁵⁴

Weitere Einflussfaktoren

Eine Reihe weiterer Einflussfaktoren wurden von den Lehrpersonen vereinzelt genannt. Dazu gehört zunächst das von den Lehrpersonen unterrichtete Zweitfach. So erwähnte eine Lehrperson beispielsweise ihr Zweitfach Deutsch und ein damit in Verbindung gebrachtes, starkes Interesse für Literatur und Literaturgeschichte, um damit auf die Bedeutung der europäischen Antike für den eigenen Geschichtsunterricht zu verweisen.⁵⁵ Weiter kamen Schul- und Fachschaftsanhänge zur Sprache wie etwa Studienreisen⁵⁶ oder eine Fortbildungsreise einer Schulfachschaft nach Bosnien-Herzegowina und Kroatien, die zum Anlass für eine thematische Schwerpunktsetzung genommen wurde.⁵⁷ Eine Rolle scheinen auch Unterrichtsmedien zu spielen, wenngleich aufgrund der Anzahl Erwähnungen bloss eine nebengeordnete. Eine Lehrperson, die bilingual in englischer Sprache unterrichtet, äusserte jedoch, ein originales Lehrmittel aus England zu verwenden, bedeute, Schwerpunkte anders zu legen: «*Dann gibt's keine deutsche Industrialisierung. Dann findet die [...] in England statt.*»⁵⁸ Zum Ausdruck gebracht wurde auch, dass das Schulbuch durch z.B. darin bereits enthaltene Quellentexte für die Auswahl der Medien eine Rolle spiele, nicht jedoch der Themen.⁵⁹

Metanarrative

Hinsichtlich Reflexion über Metanarrative stand die Auseinandersetzung mit dem Eurozentrismus im Vordergrund. Dabei verband sich eine

⁴⁶ Vgl. 2_#00:09:33-1#

⁴⁷ Vgl. 2_#00:54:00-0#

⁴⁸ Vgl. 1_#00:17:24-4#

⁴⁹ Vom Prinzip her mit den in Deutschland bekannten «Leistungskursen» vergleichbar.

⁵⁰ 1_#00:43:55-9#

⁵¹ Vgl. 2_#00:42:08-2#

⁵² 2_#00:46:40-9#

⁵³ Vgl. 1_#00:45:09-6#

⁵⁴ Vgl. z.B. 2_#00:09:33-1#, 4_#00:22:25-3#

⁵⁵ Vgl. 4_#00:14:50-5#

⁵⁶ Vgl. z.B. 4_#00:53:08-9#, 4_#00:02:57-6#

⁵⁷ Vgl. 3_#00:29:26-3#

⁵⁸ 2_#00:51:56-8#

⁵⁹ Vgl. 4_#01:00:42-1#

entsprechende Kritik am Lehrplan⁶⁰ mit der Erwartung, dass sich dies in Zukunft ändern und der Lehrplan stärker vom Gegenwartsphänomen der Globalisierung geprägt sein werde.⁶¹ Besonders einengend sei der Fokus auf deutsche Geschichte.⁶² Weiter wurde eine Unterrepräsentierung des südamerikanischen⁶³ bzw. lateinamerikanischen⁶⁴ sowie des afrikanischen Raums⁶⁵ konstatiert.

Seltener war der Fall, dass Lehrpersonen Unterrichtsnarrative in Zusammenhang mit historischen Strukturen und Ereignissen reflektierten.⁶⁶ Genannt als wiederholende Elemente des Geschichtsunterrichts wurde auch die Frage nach der Verteilung von Macht,⁶⁷ nach Entstehung und Ausgang von Konflikten,⁶⁸ nach der Umwelt und den Bedingungen menschlicher Gesellschaften unter jeweils vorliegenden räumlichen Voraussetzungen,⁶⁹ nach den Ursprüngen und der Wirkungsmächtigkeit von Ideen und Mentalitäten, beispielsweise den Menschenrechten⁷⁰ oder nach dem Einfluss von Individuen.⁷¹

Deutlich wurde in den Äusserungen der Lehrpersonen jedoch auch eine dezidierte Relativierung, teilweise auch Ablehnung von Metanarrativen. Eine Lehrperson äusserte sich beispielsweise skeptisch darüber, dass der eigene Geschichtsunterricht ein Metanarrativ evozieren könne.⁷² Eine andere Lehrperson gab zu verstehen, dass ein roter Faden ein falsches Geschichtsbild vermittele.⁷³ Auch in Zusammenhang mit Metanarrativen des Geschichtsunterrichts geriet der Lehrplan kritisch ins Blickfeld. Denn es entstehe der Eindruck, dass dieser ein teleologisches Geschichtsbild fördere.⁷⁴

⁶⁰ Vgl. z.B. 2_#00:11:10-8#

⁶¹ Vgl. z.B. 4_#00:26:02-4#

⁶² Vgl. 2_#00:10:58-9#

⁶³ Vgl. 4_#00:35:52-4#

⁶⁴ Vgl. 3_#00:15:00-6#

⁶⁵ Vgl. 1_#01:11:55-6#

⁶⁶ Vgl. 4_#00:13:36-6#

⁶⁷ Vgl. 1_#00:20:31-8#, 2_#00:09:33-1#, 3_#01:06:25-6#

⁶⁸ Vgl. 1_#00:29:30-7#

⁶⁹ Vgl. z.B. 1_#00:24:30-7#

⁷⁰ Vgl. z.B. 4_#01:07:07-6#

⁷¹ Vgl. 1_#00:08:01-7#

⁷² Vgl. 1_#00:11:33-3#

⁷³ Vgl. 4_#00:06:37-9#

⁷⁴ Vgl. 2_#00:15:49-1#

Diskussion und Ausblick

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Lebenswelt und Perspektiven der Lernenden, da am häufigsten erwähnt, für die Lehrpersonen einen wichtigen Einflussfaktor bei der Themenbestimmung darstellen. Zugeschriebene kulturelle Prägungen von Lernenden spielen hierbei eine Rolle. Dies ist problematisch, da dadurch einzelne Lernende exponiert und zu Repräsentant*innen einer Gruppe erklärt werden können. Bedeutungsvoll für die Themenbestimmung, aber weniger häufig erwähnt als Lebenswelt und Perspektiven von Schüler*innen, sind laut vorliegenden Aussagen auch persönliche fachliche Interessen der Lehrpersonen. Als weitere Einflussfaktoren wurden schliesslich u.a. das von der Lehrperson unterrichtete Zweitfach genannt.

Weniger ausführlich als zu Faktoren der Themenbestimmung äusserten sich die Lehrpersonen zu impliziten oder expliziten Metanarrativen eines mehrjährigen gymnasialen Bildungsgangs in Geschichte. Da in den Fragestellungen des Leitfadens teilweise angelegt, überrascht es aber nicht, dass Aussagen zum Eurozentrismus am ehesten im Mittelpunkt standen. Dass etliche weitere Punkte in Zusammenhang mit Metanarrativen ebenfalls angeschnitten wurden, weist allerdings darauf hin, dass die eurozentrische Anlage vieler Lehrwerke und Lehrpläne für die Lehrpersonen keine vorrangige Sorge darstellt.

Auffallend an den Ergebnissen ist weiter, dass Aspekte zu historischem Lernen im Rahmen einer globalisierten Lebenswelt oftmals eher auf Nachfrage erwähnt wurden. Im Kontrast zu dieser reaktiven Herangehensweise stehen etwa Äusserungen zum Lehrplan, zu welchem die Lehrpersonen oftmals auch ohne Nachhaken ausführlich Stellung bezogen. Es entsteht der Eindruck, dass sich die befragten gymnasialen Geschichtslehrpersonen als autonome Grösse der thematischen Planung und Schwerpunktsetzung verstehen: Sie sehen den Lehrplan als Richtschnur, lassen sich jedoch von ihm nicht einengen. Geschichtsunterricht etwa orientiert an globalgeschichtlichen Fragestellungen erscheint im Diskurs der Lehrpersonen als didaktische Zukunftsmusik, einerseits zwar verbunden mit einer grundsätzlich affirmativen Haltung, andererseits aber auch mit Skepsis hinsichtlich der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse sind anschlussfähig an unterschiedliche Forschungsfelder. Im Bereich der allgemeinen Unterrichtsplanung werden mehrere Aspekte, die von Litten angesprochen werden, bestätigt oder ergänzt. So bekräftigen die vorliegenden Daten die Tendenz einer Kritik an bestehenden Lehrplänen, vor allem an einer chronologischen Ausrichtung.⁷⁵ Weiter konnte die Erkenntnis von Litten untermauert werden, dass insbesondere erfahrene gymnasiale Geschichtslehrkräfte selbstbewusst an die Themenwahl herantreten.⁷⁶ Bestätigen liess sich ferner auch Littens Ergebnis eines uneinheitlichen Umgangs von Geschichtslehrpersonen mit Schüler*inneninteressen: Diese werden zwar berücksichtigt. Jedoch gibt es Grenzen der Umsetzung, die nicht ausschliesslich im Lehrplan begründet zu sein scheinen, sondern auch in einer selbstbewussten fachlichen Schwerpunktsetzung durch die Lehrpersonen. Im Forschungsbereich zur geschichtsunterrichtlichen Themensetzung in einer vielfältigen (Migrations-) Gesellschaft sind die hier gewonnenen Erkenntnisse kompatibel mit den Ergebnissen von Albers. Wie dort sehen die befragten Geschichtslehrpersonen eine grundsätzliche Notwendigkeit, den Stoff und die Zugänge im Geschichtsunterricht im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu adaptieren, tun sich jedoch bei der konkreten Umsetzung mindestens teilweise schwer bzw. relativieren die Notwendigkeit zur Veränderung der eigenen bisherigen Unterrichtspraxis.

Die vorliegende Studie hat einen explorativen Charakter. Die hier vorgetragenen Überlegungen sollten durch weitere empirische Studien erhärtet werden. Sagen lässt sich aber bereits jetzt, dass unterstützende Mittel zukunftsweisend sind, die es gymnasialen Geschichtslehrpersonen ermöglichen, den Orientierungsbedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Aufgrund der Erwartung eines wissenschaftspropädeutischen Geschichtslernens auf der Sekundarstufe II bieten sich dafür Instrumente zur Förderung einer globalgeschichtlichen Perspektivierung⁷⁷ von eta-

blierten Curriculumsinhalten unter Verarbeitung postkolonialer Theorien⁷⁸ an. Damit können den Lernenden transnationale bzw. transkulturelle Perspektiven⁷⁹ nähergebracht werden, ohne dass die stofflichen Schwerpunkte der Lehrpläne verlassen werden müssen. In erster Linie scheinen dafür – eher als kombinierte Lehrwerke, die die Gestaltungskraft der Lehrpersonen einengen können – kommentierte Quellensammlungen geeignet. Begleitend sind entsprechende Schulungen und Weiterbildungen erforderlich, die über einen rein fachlichen Input hinaus geschichtsdidaktische und unterrichtsmethodische Überlegungen vermitteln, namentlich in Zusammenhang mit der Konstruktion von kompetenzfördernden historischen Aufgabenstellungen. Die unterrichtliche Umsetzung ist sodann nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern auch auf die Lehrenden empirisch zu beforschen. Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeit wäre mittelbar auch auf der Sekundarstufe I zu leisten.

⁷⁵ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 57.

⁷⁶ LITTEN Katharina, *Wie planen Geschichtslehrkräfte...*, S. 266.

⁷⁷ Vgl. als didaktische Konzepte im deutschsprachigen Raum etwa die zahlreichen Beiträge von Susanne Popp sowie den Entwurf von KÜHBERGER Christoph, *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte:*

Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System, Hildesheim, Olms, 2012; konzeptionelle Überlegungen finden sich u.a. auch bei GREWE Bernd-Stefan, «Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen», in BÜHL-GRAMER Charlotte (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 12, 2016, S. 297-320.

⁷⁸ Vgl. zur Diskussion von Postkolonialismus als Bezugskonzept für die Geschichtsdidaktik u.a.: GREWE Bernd-Stefan (Hrsg.), *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik postkolonial*, Nr. 15, 2016.

⁷⁹ Vgl. als Versuche einer Konzeptualisierung von transkulturellem historischem Lernen: WAGNER-KYORA Georg, WILCZEK Jens, HUNEKE Friedrich, RÜTHER Kirsten, MATHIS Christian, *Transkulturelle Geschichtsdidaktik: Kompetenzen und Unterrichtskonzepte*, Schwalbach/Ts, Wochenschau Verlag, 2008, S. 7-12; sowie ULLRICH Marc, «Transkulturelle Mehrebenenanalyse – Implikationen für Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts in der pluriformen Gesellschaft», in HENKE-BOCKSCHATZ Gerhard (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 10, 2016, S. 47-49.

Die Verfasser

Philipp Marti, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, Projektleiter des Forschungs- und Entwicklungsprojekts «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht». philipp.marti@fhnw.ch

Dominic Studer, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW und im Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Globalgeschichtliche Perspektiven im Schweizer Geschichtsunterricht», Doktorand am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/dominic-studer>
dominic.studer@fhnw.ch

<https://orcid.org/0000-0003-4079-7387>

Zusammenfassung

Der Text behandelt Einflussfaktoren auf die Praxis der Themenbestimmung von gymnasialen Geschichtslehrpersonen im Zeichen einer globalisierten Lebenswelt. Es wurden vier halbstrukturierte Interviews geführt und mit einer qualitativen Analyse ausgewertet. Wichtiges Ergebnis ist, dass die Geschichtslehrpersonen ein Bewusstsein haben für die historischen Orientierungsbedürfnisse der Lernenden. Dennoch wird in den Äusserungen der Lehrpersonen eine eher zögerliche Haltung gegenüber der Implementierung von Ansätzen wie beispielsweise «globalgeschichtlichen Perspektiven» in ihre Unterrichtsplanung sichtbar.

Keywords

Geschichtslehrpersonen, Unterrichtsplanung, Themenbestimmung, Globalisierte Lebenswelt, Lehrplan

Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi,
Pädagogische Hochschule Bern

Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I

Abstract

The article presents the results of the research project «Teaching History in a Competency-Oriented Way», which was conducted at the PHBern from 2020-2023. It asked whether Bernese history teachers at secondary level I plan and conduct their lessons in a competence-oriented way against the background of the introduction of Curriculum 21, what knowledge they express about this and what beliefs they articulate. The article describes the analytical framework and the research design, outlines an initial typology and a case study, and discusses the results presented.

Keywords

Professionalism of history teachers, History education, Competence orientation, Career phases, Case study, Typology

Die Einführung des Lehrplans 21 wird 2023 in den mehrsprachigen und Deutschschweizer Kantonen abgeschlossen.¹ Auch die Pädagogischen Hochschulen haben ihre Studiengänge angepasst und Weiterbildungsangebote lanciert. Der Einführung vorangegangen waren Debatten über Studentafeln, die Zusammenlegung etablierter Fächer und insbesondere den Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung im Nachvollzug der bildungspolitischen Wende seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000.² Wie sich Schweizer Lehrpersonen seit der Einführung des Lehrplans 21 zum Postulat der Kompetenzorientierung verhalten, ist allerdings kaum bekannt. Dieses Erkenntnisinteresse leitete unser Forschungsprojekt «*Geschichte kompetenzorientiert unterrichten*», das wir von 2020 bis 2023 an der PHBern durchführten.³ Es fragte danach, ob Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I in der Einführungsphase des Lehrplans 21 ihren Unterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, welches pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen sie beim Nachdenken über ihren Geschichtsunterricht formulieren, welche lehr-lerntheoretischen Beliefs⁴ sie artikulieren und

ARGAST Regula, RITZER Nadine, KOSZUTA Anja, LÜTHI Tobias, «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I», in *Didactica Historica* 9/2023, S. 53-63.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.55

¹ EDK, *Beschlusslage Einführung Lehrplan 21*, 2019. https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/Abschluss%20Einf%C3%BChrung%20LP21_2019-05-20.pdf, konsultiert am 26.04.2022.

² EDK, *Kritikpunkte*. <https://lehrplan21.ch/kritikpunkte>, konsultiert am 26.04.2022.

³ Wir danken Martin Nitsche, Mario Resch, Jan Scheller, Manfred Seidenfuss, Julia Thyroff und Monika Waldis für ihre wertvolle Unterstützung und den wissenschaftlichen Austausch. Weiter danken wir Luca Borrer, Wouter van Minnen und Vera Wicki, die das Projekt während ihres FEE-Praktikums der Pädagogischen Hochschule Bern unterstützt haben.

⁴ Zur fachspezifischen Konzeption von lehr-lerntheoretischen Beliefs vgl. NITSCHKE Martin, *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*, Bern, hep, 2019.

ob Unterschiede zwischen Berufseinsteigenden, die auf der Grundlage des Kompetenzparadigmas ausgebildet wurden, und erfahrenen Lehrpersonen auszumachen sind. Ziel des Projekts war es, unterschiedliche Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns hinsichtlich der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht zu profilieren, Thesen zum Einflussfaktor «Berufsphase» aufzustellen sowie mögliche Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung zu diskutieren.

Die Studie setzte methodisch auf Fallstudien von zwölf Berner Geschichtslehrpersonen und ein qualitatives, typologisierendes Analyseverfahren nach Kuckartz.⁵ Im Sinne einer Methodentriangulation gelangten Befragungsverfahren, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalysen zum Einsatz.⁶ Als Grundlage für unser Analyseraster diente uns das «Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell» von Heuer, Resch und Seidenfuss, das wir an unsere Forschungsfragen anpassten.⁷ Im Folgenden stellen wir das Projekt in den Forschungszusammenhang, beschreiben Analyseraster und Untersuchungsdesign, skizzieren eine erste Typenbildung und ein Fallbeispiel und diskutieren die dargelegten Ergebnisse.

Merkmale von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht

Zu Beginn des Projekts galt es, Kriterien für einen (Geschichts-)Unterricht zu bestimmen, der den Fokus auf die Herausbildung und Entwicklung von Kompetenzen legt, verstanden als Verbindung von Wissen und Können.⁸ Dabei war als Erstes

zu berücksichtigen, dass für einen kompetenzorientierten Unterricht die konstruktivistisch orientierte Lerntheorie leitend ist. Im Kern besage diese, «dass die Schülerinnen und Schüler die Akteure ihrer eigenen Lernprozesse sind und dass die Präkonzepte sowie die in den Unterricht mitgebrachten Denk- und Handlungsweisen der Lernenden die wichtigsten Faktoren für den Aufbau und für die Integration neuen Wissens darstellen». Lernen meint danach «eine Entwicklung und nachhaltige Veränderung persönlicher Vorstellungen und Konzepte».⁹

Zur Frage, wie ein solches Lernen in der Schule ermöglicht werden kann, hat die lehr-lernzentrierte Unterrichtsforschung drei Qualitätsmerkmale von Unterricht ermittelt, die als besonders lernwirksam gelten und zur unterrichtlichen «Tiefenstruktur» gezählt werden: *Erstens* die kognitive Aktivierung der Lernenden durch kompetenzfördernde Lernaufgaben, *zweitens* die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen (z.B. durch formatives Feedback, strukturierende Massnahmen, motivierende und methodisch-didaktische Lernprozessunterstützung) sowie *drittens* die Strukturiertheit und inhaltliche Klarheit von Unterricht, um die Lernzeit effizient zu nutzen.¹⁰ Diesen Elementen ist gemein, dass sie sich auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Lernenden und dem Lerninhalt sowie zwischen den Lernenden selbst beziehen, dass sie mehrheitlich fachspezifisch ausgerichtet sind und im Vergleich zur unterrichtlichen Sichtstruktur wie Unterrichtsmethoden oder Sozialformen als lernwirksamer gelten.¹¹

Um dem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis gerecht zu werden, hat sich in den NMG-Didaktiken (Natur, Mensch, Gesellschaft) das Modell der «didaktischen Rekonstruktion» etabliert.¹² Danach sollen bei der Planung und

⁵ KUCKARTZ Udo, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim Basel, Beltz Juventa, 2018.

⁶ FLICK Uwe, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011.

⁷ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Nr. 8, 2017, S. 158-176, S. 162.

⁸ Zum Kompetenzbegriff der schweizerischen Bildungspolitik: D-EDK (Hrsg.), *Lehrplan 21. Grundlagen*, Luzern, 2014, bereinigte Fassung vom 29.2.2016, S. 5-11. URL: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf, konsultiert am 26.06.2022; vgl. WEINERT Franz Emanuel, «A concept of competence: A conceptual clarification», in RYCHEN Dominique Simone, SALGANIK Laura Hersh (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle, Hogrefe und Huber, 2007, S. 45-46, S. 49.

⁹ KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten. Natur – Mensch – Gesellschaft. Studienbuch*, Bern, Schulverlag plus AG, 2017, S. 49, S. 44.

¹⁰ SCHREIBER Waltraud, «Implementation der Kompetenzmodelle in der Praxis», in WEISSENO Georg, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden, Springer VS, 2022, S. 123-135, S. 131; KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten ...*, S. 53.

¹¹ SCHREIBER Waltraud, «Implementation...», S. 131; KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten...*, S. 53.

¹² KALCSICS Katharina, WILHELM Markus, *Lernwelten ...*, S. 70-80; KATTMANN Ulrich, DUIT Reinders, GROPENGIESSER Harald, KOMOREK Michael, «Modell der Didaktischen Rekonstruktion



Abbildung 1. Unterrichtsbeobachtung aus dem Forschungsprojekt «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten».

Durchführung von Unterricht die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schüler*innen mit den «fachlich geklärten Vorstellungen systematisch» in Beziehung gesetzt werden.¹³ Darüber hinaus entwickelte die Geschichtsdidaktik Kompetenzmodelle, die sich im deutschsprachigen Raum «mehr oder minder auf einen idealtypischen historischen Denkkakt» beziehen, der aus folgenden Elementen besteht: «Historische Frage, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil».¹⁴ Ein kompetenzfördernder Geschichtsunterricht, so der breite Konsens, adressiert demzufolge unterscheidbare Kompetenzen, die wie etwa im «FUER-Modell» als historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz bezeichnet werden.¹⁵

– Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung», *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Nr. 3, 1997, S. 3-18.

¹³ REINFRIED Sibylle, MATHIS Christian, KATTMANN Ulrich, «Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht», *Beiträge zur Lehrerbildung*, Nr. 27, 2009, 3, S. 404-414, S. 405.

¹⁴ LANGE Kristina, «Was heisst kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? Grundsätzliche Überlegungen aus unterrichtspragmatischer Sicht und empirische Befunde zur Lernstands- und Lernprozessdiagnostik», in HANDRO Saskia, SCHÖNEMANN Bernd (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weisse Flecken der Kompetenzdebatte*, Berlin, LIT, 2016, S. 125-138, S. 126.

¹⁵ SCHREIBER Waltraud, «Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik», in HASBERG Wolfgang, THÜNEMANN Holger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2016, S. 115-129. KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens:*

Professionelle Handlungskompetenz: Modelle und Analysekategorien

Im Anschluss an die theoretisch fundierte Ermittlung von Merkmalen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts stellte sich die Frage, welche Kompetenzen Geschichtslehrpersonen ausbilden müssen, um den Unterricht entsprechend planen und durchführen zu können. Dabei bezogen wir uns, wie oben erwähnt, auf das Heidelberger «Geschichtslehrerkompetenzmodell» von Heuer, Resch und Seidenfuss (Abb. 2). Wie das Modell der «professionellen Handlungskompetenz» von Lehrpersonen nach Baumert und Kunter geht es von vier übergeordneten «Kompetenzaspekten» aus.¹⁶ Dabei hebt es das Professionswissen als besonders bedeutsam hervor und profiliert die untergeordneten «Wissensbereiche» teilweise geschichtsdidaktisch. Darüber hinaus definieren die Autoren sogenannte «Konstruktfacetten», die aus den einzelnen Wissensbereichen abgeleitet werden

ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, Ars una, 2007.

¹⁶ BAUMERT Jürgen, KUNTER Mareike, «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 9, 2006, S. 469-502, 482.

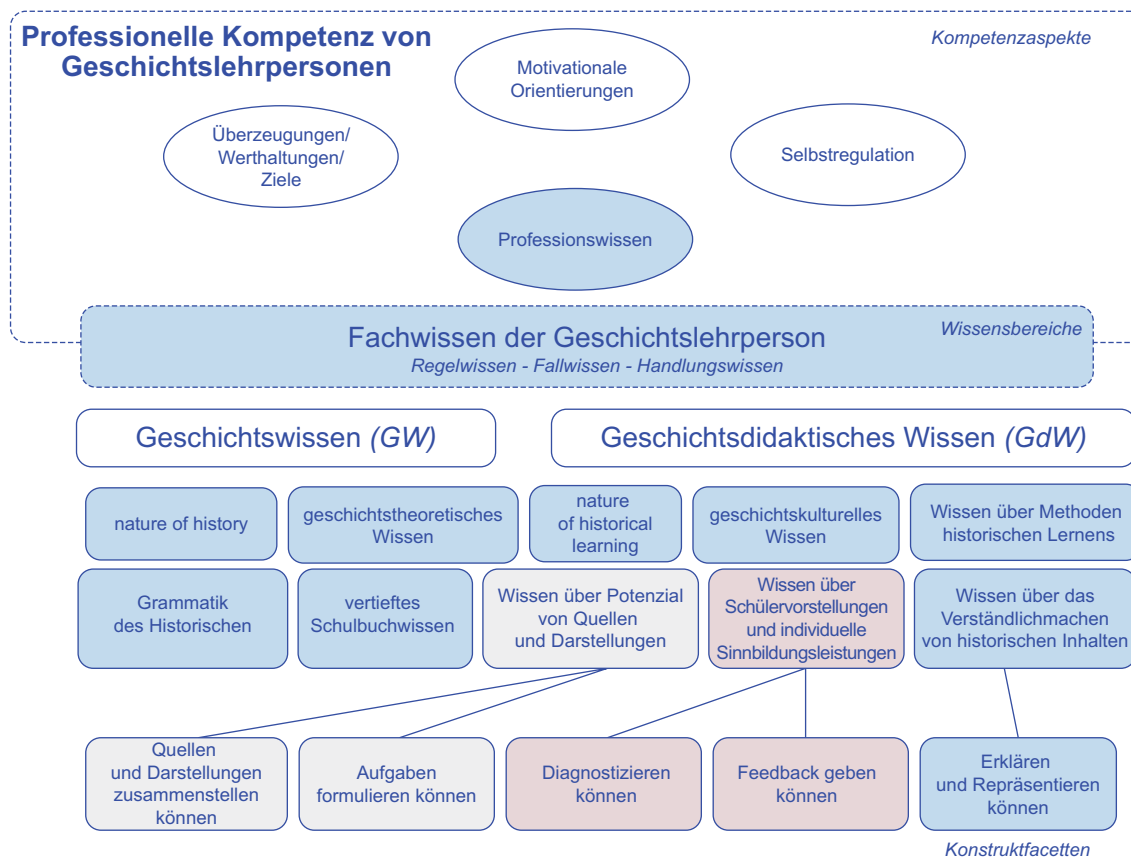


Abbildung 2. Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen (Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell). © Heuer, Resch und Seidenfuss, 2017.

und sich als Könnensaspekte von Geschichtslehrpersonen im Unterricht zeigen.¹⁷ Gestützt auf die oben dargelegten theoretischen Grundlagen und das Heidelberger Modell haben wir ein Analyseraster hergeleitet (Abb. 3), mit dem wir die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung fass- und sichtbar machen wollten. Dabei definierten wir die genannten Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele in Anlehnung an Nitsche als lehr-lerntheoretische Beliefs, von denen teils angenommen wird, dass sie Lehr-Lernprozesse steuern.¹⁸ Weiter fokussierten

wir mit dem Raster auf das geschichtsdidaktische Wissen, das sich nachweislich positiv auf die kognitive Aktivierung von Lernenden auswirkt und von uns wiederum auf die Kompetenzorientierung zugespitzt wurde.¹⁹ Dazu zählten wir das Wissen zu geschichtsspezifischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen. Die didaktische Rekonstruktion, die, wie oben erwähnt, auf eine Passung zwischen den Kompetenzen der Lernenden und den Kompetenzansprüchen des Fachs abzielt, wurde im Heidelberger Modell nicht ausgewiesen. Aufgrund der Bedeutung der didaktischen Rekonstruktion für die Modellierung eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts haben wir diesen Aspekt aber in unser Raster aufgenommen und zählen ihn zum

¹⁷ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen?..», S. 162.

¹⁸ Deren Relevanz für die Unterrichtspraxis ist umstritten: NITSCHÉ Martin, *Beliefs...*, S. 14-17, S. 112-114, S. 268-273, S. 288; KIPMAN Ulrike, KÜHBERGER Christoph, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuchs. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden, Springer VS, 2020, S. 88-107; NITSCHÉ Martin, WALDIS Monika, «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von Deutschschweizer und deutschen Geschichtslehrerstudierenden. Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen», in WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.),

Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15» Bern, hep, 2017, S. 150-163.

¹⁹ KUNTER Mareike, BAUMERT Jürgen, BLUM Werner, KLUSMANN Uta, KRAUSS Stefan, NEUBRAND Michael (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, New York, Waxmann, 2011.

	Kompetenzaspekt: Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele (lehr- lerntheoretische Beliefs)	Kompetenzaspekt: Professionswissen																				
		Kompetenzbereich		Konstruktfacetten (Könnensaspekte)																		
		päd.-psych. Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung	geschichts- didaktisches Wissen bzgl. Kompetenz- orientierung																			
Lehrpersonen	Kompetenzorientierung bejahend	Konstruktivistisches Lehr- Lernverständnis	Wissen zur didaktischen Rekonstruktion des Lerngegenstandes	Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen	Kompetenzstand der Lernenden diagnostizieren können	Quellen und Darstellungen begründet zusammenstellen können	Kompetenzfördernde Aufgaben formulieren können	Kompetenzförderndes Unterrichtsgespräch führen können	Kompetenzförderndes Feedback geben können	Leitfrage und Thema formulieren können	Unerreicht über historische Sachverhalte diskursiv gestalten können	Metakognition als Merkmal historischen Denkens anleiten können										
													deutlich erkennbar									
													teilweise erkennbar									
	nicht erkennbar																					

Abbildung 3. Analyseraster zur professionellen Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung von Regula Argast und Nadine Ritzer in Anlehnung an das Heidelberger Modell (Heuer, Resch und Seidenfuss, 2017).

«pädagogisch-psychologischen Wissen», genauer: zum «*Konzeptions- und Planungswissen*». Schliesslich bildeten die «Konstruktfacetten», die in Abbildung 3 einzeln dargestellt sind, den Kern der Untersuchung.²⁰ Zu den Konstruktfacetten bestimmten wir mehrere Codes, zur Facette «*kompetenzfördernde Aufgaben formulieren können*» zum Beispiel: Strukturiertheit der Aufgabe, Niveauregulierung, Einbezug historischer Quellen und Darstellungen, Perspektivenübernahme und Multiperspektivität, Adressierung historischer Kompetenzen, Funktionen im Lernprozess (explorieren, erarbeiten, vertiefen, übertragen), Verwendung von Operatoren für die Auftragserteilung etc.

Datenerhebung, Fallanalysen und Typenbildung

Die Studie setzte, wie oben erwähnt, methodisch auf Fallstudien und ein qualitatives, typologisches Analyseverfahren nach Kuckartz, bei dem im Sinne einer Methodentriangulation Befragungs- und Beobachtungsverfahren sowie Dokumentenanalysen zum Einsatz kamen. Folgende Daten wurden erhoben: *Planungsdokumente*: Die Lehrpersonen stellten uns eine Grobplanung zu einer thematisch beliebigen Unterrichtseinheit in Geschichte (8-12 Lektionen) und eine Feinplanung zur besuchten Lektion inklusive Lehrmittelseiten, Arbeitsblätter, historischen Quellen, Darstellungen etc. zur Verfügung.²¹ *Unterrichtsvideos*: Mittels

teilnehmender Unterrichtsbeobachtung und Videoaufzeichnungen erfassten wir die beobachtbaren Konstruktfacetten.²² *Interviews*: Mit jeder Lehrperson führten wir vor und nach der Besuchslektion ein halbstrukturiertes Leitfadenterview.

Die transkribierten Daten kodierten wir mit der Software MAXQDA entlang der in Abbildung 3 dargelegten Kategorien. Die ursprünglich deduktiv gewählten Kategorien wurden in teaminternen Kodierworkshops induktiv ausdifferenziert. Das Kernstück der Studie bildeten die Einzelfallanalysen.²³ Die Stichprobe umfasste zwölf Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I. Davon waren sechs Berufseinsteigende (1.-3. Berufsjahr), die die Pädagogische Hochschule Bern absolviert und während des Studiums Konzepte der Kompetenzorientierung und historische Kompetenzmodelle kennengelernt hatten. Hinzu kamen sechs erfahrene Lehrpersonen mit 4 bis 25 Jahren Unterrichtserfahrung, die für die Pädagogische Hochschule Bern als Praxislehrpersonen arbeiten.²⁴ Die Berufseinsteigenden wurden direkt angefragt, die erfahrenen Lehrpersonen konnten durch eine offene Ausschreibung gewonnen werden. Die Fallzahl (n=12) und die Positivauswahl stellen keine Grundlage für verallgemeinerbare Aussagen dar. Auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse entlang unseres Analyserasters haben wir jedoch den Versuch unternommen, mögliche Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns hinsichtlich der Kompetenzorientierung zu skizzieren. Zu diesem Zweck suchten wir nach Mustern, die sich aus den Einzelfallanalysen ergaben.²⁵

Typenbildung

Insgesamt zeichneten sich vier Typen des Planungs- und Unterrichtshandelns von Geschichtslehrpersonen hinsichtlich der Kompetenzorientierung ab,

²⁰ Vgl. zu einzelnen Konstruktfacetten THÜNEMANN Holger, «Historische Lernaufgaben – Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 12, 2013, S. 141-155; RESCH Mario, HEUER Christian, «Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase», in WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*, Bern, hep, 2019, S. 107-118; ZÜLSDORF-KERSTING Meik, PRAETORIUS Anna-Katharina, «Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstruments zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 16, 2017, S. 250-257; RESCH Mario, KANERT Georg, «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 13, 2014, S. 15-31.

²¹ Vgl. dazu: HEUER Christian, *Kompetenzorientierte Planungsmodelle für den Geschichtsunterricht*, in WEISSENO Georg, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden, Springer VS, 2022, S. 173-186.

²² SEIDEL Tina, THIEL Felicitas, *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*, Wiesbaden, Springer VS, 2017.

²³ KUCKARTZ Udo, *Qualitative...*, S. 97-121.

²⁴ Vgl. zu den Berufsphasen: HUBERMANN Michael, «Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung», in TERHART Ewald (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*, Köln und Wien, Böhlau, 1991, S. 249-267.

²⁵ KUCKARTZ Udo, *Qualitative...*, S. 143-161.

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Kompetenzorientierung bejahend	teilweise erkennbar	teilweise oder deutlich erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis	teilweise erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Wissen zur didaktischen Rekonstruktion	nicht oder teilweise erkennbar	deutlich erkennbar	teilweise oder deutlich erkennbar	deutlich erkennbar
Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen	nicht erkennbar	deutlich erkennbar	nicht erkennbar	deutlich erkennbar
Konstruktfacetten	nicht oder teilweise beobachtbar	nicht oder teilweise beobachtbar	teilweise oder deutlich beobachtbar	deutlich beobachtbar
Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	1	3	-	2
Lehrpersonen in der mittleren und späten Berufsphase	3	-	3	-

Abbildung 4. Überblick über vier Typen des Unterrichts- und Planungshandelns hinsichtlich eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts.

die wir allerdings noch nicht systematisch nach einzelnen Konstruktfacetten differenzierten. Die Tabelle in Abbildung 4 zeigt eine Synopse der ersten Typenbildung. Im Folgenden veranschaulichen wir anhand eines Fallbeispiels den Typ 3, dem wir drei erfahrene Lehrpersonen zuordnen konnten.

Ein Fallbeispiel

Die Geschichtslehrperson unterrichtete zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit fünf Jahren und hat an der Pädagogischen Hochschule Bern studiert. Die beobachtete Lektion fand in einer achten Klasse statt (Sekundarniveau).

Die Lehrperson liess im Interview ein ausgeprägt konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis erkennen. So lege sie Wert auf individuelle und kooperative Lernwege (z.B. über Zusatzaufgaben, die die Interessen der Lernenden berücksichtigen), auf die kognitive Aktivierung der Lernenden sowie auf formative Rückmeldungen. Eine gute Lernaufgabe bestehe darin, dass sich Schüler*innen Gedanken dazu machen müssten, warum ein historisches Ereignis geschehen sei, was das Ereignis in der

Vergangenheit bedeutet habe und welche Bedeutung es für die Gegenwart besitze. Auch die Einbindung historischer Quellen, Klassengespräche zu offenen oder weiterführenden Fragen oder zu Fragen mit Bezug zur Gegenwart seien wichtig. Die Lehrperson liess kein Wissen über historische Kompetenzmodelle erkennen und konnte allein die narrative Kompetenz benennen. Im Interview gab sie an: *«Ich habe sicher Kompetenzmodelle auch schon angeschaut. [...] [Wir] machen es eigentlich mehr intuitiv oder direkt vom Lehrplan her. Also angeschaut, ich könnte sie jetzt nicht mehr benennen.»*²⁶

Die Aussage bildet Erkenntnisse aus der Professionalisierungsforschung ab, hier zum *«internalisierten Handlungswissen»* erfahrener Lehrpersonen. So hält Košinár unter Bezugnahme auf das *«Anfänger-Experten-Modell»* von Dreyfuss und Dreyfuss (1987) fest, dass sich Wissen grundsätzlich *«vom knowing-that zum knowing-how entwickelt. Orientierungs- und Überblickswissen (explizites Wissen) wandelt [sic] sich zu einem erfahrungsbasierten*

²⁶ LP12, Vorinterview, Abschnitt 27.

fachsystematischen Vertiefungswissen (implizites Wissen). In diesem Prozess wird Wissen neu organisiert, sodass es Expert/innen schwerfällt, ihr Wissen zu benennen.»²⁷ Da die Lehrperson erst im fünften Berufsjahr stand und in ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern mit historischen Kompetenzmodellen in Berührung gekommen war, gehen wir davon aus, dass sie dazu tatsächlich über ein implizites Wissen verfügt, dem ursprünglich ein explizites Wissen zugrunde lag. Bei den anderen erfahrenen Lehrpersonen, die bereits länger als fünf Jahre unterrichtet haben (8 und 25 Jahre), nehmen wir jedoch an, dass sie in ihrer Ausbildung nicht mit dem Kompetenzparadigma konfrontiert worden sind. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass bei ihnen die Konstruktfacetten weniger deutlich beobachtbar waren.

In der erfassten Lektion waren verschiedene Konstruktfacetten deutlich beobachtbar. Die Lehrperson startete die Einzellektion zu den «*Goldenen Zwanzigerjahren*» mit einem kurzen Rückblick über die bereits behandelten Themen und zeigte zum Einstieg ein 2 Minuten langes Filmdokument mit dem Titel «*Charleston Party 1926*». Im Anschluss daran fragte sie ins Plenum: «*Welche Menschen sind im Film dargestellt? Was tun sie? Wie wirken sie auf euch?*»²⁸ Verschiedene Schüler*innen meldeten sich spontan und äusserten ihre Eindrücke, spekulierten über die Zeit, in der die Aufnahmen entstanden sein könnten, und äusserten bereits vorhandenes Wissen. Aus den Redebeiträgen der Lernenden leitete die Lehrperson das Thema der Lektion und die historischen Leitfragen der Stunde ab: «*Was macht diese Goldenen Zwanzigerjahre aus oder wieso wurde später häufig diese Zeit [...] als Goldene Zwanziger bezeichnet?*»²⁹

Im Hauptteil der Lektion beschäftigten sich die Schüler*innen kooperativ mit einer Lernaufgabe zur unterschiedlichen Lebensrealität von Menschen im Berlin der «*Goldenen Zwanziger*» und zur kritischen Betrachtung dieses Zeitbegriffs.³⁰ Zu diesem

Zweck schauten die Schüler*innen zuerst das Video «*Die 1920er Jahre – Armut und Reichtum dicht beieinander*» von Planet Wissen. Es handelte sich dabei um eine geschichtskulturelle Darstellung, in die historische Filmdokumente integriert sind und die den Zuschauenden die unterschiedlichen Lebenswelten des Stummfilmstars Pola Negri und des kommunistischen Politikers Hans Beimler näherbringt. Die multiperspektivische Darstellungsweise wurde von der Lehrperson mit der Lernaufgabe bewusst angesprochen. Ausserdem adressierte die Lernaufgabe die Methoden- und Sachkompetenz, die geschichtskulturelle Kompetenz und in Teilen die historische Orientierungskompetenz. Eine Zusatzaufgabe ermöglichte es interessierten Schüler*innen, sich mit einer angeleiteten Recherche in die Thematik zu vertiefen. Während dieser Unterrichtsphase bot die Lehrperson einzelnen Schüler*innen im Gespräch konstruktive Unterstützung durch weiterführende Fragen und Hinweise und klärte gemeinsam mit einem Schüler die von ihm gestellte Frage, ob der Film aus Originalaufnahmen bestehe (die in Farbe gehaltenen Aufnahmen zeigten von Schauspieler*innen nachgespielte Szenen, während die Schwarz-Weiss-Aufnahmen Filmdokumente waren). Im Plenum besprach die Lehrperson zusammen mit den Schüler*innen die Aufgaben und liess sie das Gelernte mit einer Mind-Map sichern.

Ergebnisse und Diskussion

Bei unserer Typenbildung fiel zunächst auf, dass alle Lehrpersonen die Kompetenzorientierung bejahten und ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis zum Ausdruck brachten.³¹ Acht

in der Tabelle Merkmale und Typisches für ihr Leben. 2a) Für welche der beiden Personen passt der Begriff «Goldene 20er» besser? Begründe! 2b) Wie würde die andere Person diese Zeit beschreiben? Suche einen möglichen Namen. 3) Wie beurteilst du den Begriff «Goldene 20er-Jahre»? Passt dieser Titel deiner Meinung nach gut oder eher nicht? Bereite dich vor, deine Meinung in der Klasse zu vertreten. Erweitert: Öffne im Classroom das PDF-Dokument und informiere dich über Errungenschaften in den Zwanzigerjahren. Notiere Beispiele.»

³¹ Vgl. zu den Einstellungen österreichischer Geschichtslehrpersonen zur fachspezifischen Kompetenzorientierung: KIPMAN Ulrike, KÜHBERGER Christoph, *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuchs. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*, Wiesbaden, Springer VS, 2020, S. 84-131.

²⁷ KOŠINÁR Julia, *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*, Opladen, Budrich, 2014, S. 70-72.

²⁸ LP12, Lektion, Abschnitt 1.

²⁹ LP12, Lektion, Abschnitt 11.

³⁰ Die Aufgaben lauteten: «1) Im Filmausschnitt wird die Lebenswelt von Pola Negri und Hans Beimler dargestellt. Sammle

Lehrpersonen äusserten dies deutlich und vier Lehrpersonen teilweise. Wir nehmen daher an, dass die Beliefs auch dem hegemonialen Diskurs der Kompetenzorientierung und des Konstruktivismus geschuldet sind. Für die Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten besaßen die beiden Beliefs im Rahmen unserer Untersuchung daher nur insofern einen Aussagewert, als dass in den vier Fällen, in denen sie lediglich in Teilen erkennbar waren, sich die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachten liessen. Umgekehrt bildeten die Beliefs, auch wenn sie deutlich erkennbar waren, keine Garantie dafür, dass damit entsprechende Konstruktfacetten einhergingen. So waren Konstruktfacetten nur bei drei Lehrpersonen deutlich (zwei Berufseinsteigende, eine erfahrene Lehrperson) und bei vier Lehrpersonen teilweise (zwei Berufseinsteigende, zwei erfahrene Lehrpersonen) beobachtbar.

Weiter fällt auf, dass sich das Unterrichts- und Planungshandeln von Berufseinsteigenden den Typen 1, 2 und 4 zuordnen liess, während sich erfahrende Lehrpersonen nur bei den Typen 1 und 3 fanden. Typ 1 verdeutlicht im Vergleich mit den Typen 3 und 4 die obenstehende Aussage, dass sich die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachten liessen, wenn die lehr-lerntheoretischen Beliefs zur Kompetenzorientierung und zum Konstruktivismus nur teilweise erkennbar waren. Darüber hinaus war in diesen Fällen auch das Wissen zur didaktischen Rekonstruktion und zu historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen nicht oder nur teilweise erkennbar. Auch wenn die lehr-lerntheoretischen Beliefs keine Garantie für das Vorhandensein entsprechender Konstruktfacetten darstellen (wie dies insbesondere Typ 2 zeigte), scheinen diese umgekehrt eine Bedingung für die Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten zu bilden.

Ein klares Bild zeigte Typ 2, bei dem die Konstruktfacetten nicht oder nur teilweise beobachtbar waren, obwohl das entsprechende Wissen und die entsprechenden Beliefs deutlich geäußert wurden. Wir erklärten uns dieses Muster dadurch, dass es sich hier um das Planungs- und Unterrichtshandeln von Berufseinsteigenden handelt, die während ihres Studiums konstruktivistische Konzepte und das Kompetenzparadigma kennengelernt und sich Wissen zur didaktischen Rekonstruktion und

historischen Kompetenzmodellen und Kompetenzen angeeignet hatten, diese aber (noch) nicht in den Unterricht übersetzen konnten. Eine solche «*Diskrepanz zwischen Kenntnis und unterrichtlicher Anwendung*» hat auch Sandkühler bei Lehramtsstudierenden beobachtet, ebenso kamen Resch und Heuer zum Ergebnis, dass Referendar*innen, «*zwar über ein Repertoire an Fachwissen verfügen, dieses aber nicht auf konkrete Unterrichtssituationen anwenden können*». ³² Eine plausible Antwort auf die Frage, warum die Übersetzung in die Unterrichtspraxis nicht zustande kommt, gab Fenn am Beispiel von Lehramtsstudierenden, die die Aufgabe hatten, den Lernenden den Konstruktcharakter von Geschichte näherzubringen. So fehlten den Studierenden die «*Kenntnisse darüber, wie Unterrichtsplanungen zum Konstruktcharakter von Geschichte aussehen könnten*». Dies führte Fenn unter anderem auf die «*universitäre Lehre*» zurück, der es oft daran mangle, «*die notwendigen Beispiele für die Umsetzung der Theorie zu liefern*». ³³ Bei den Typen 1 und 2 haben wir ausserdem beobachtet, dass der Unterricht häufiger von Phasen geprägt war, in der die Lernzeit nicht effektiv genutzt wurde. Ausserdem liessen sich hier öfter historische Fehlkonzepte oder fehlendes Geschichtswissen erkennen.

Ein deutliches Muster zeigte auch Typ 4, dem wir wiederum nur das Unterrichts- und Planungshandeln von Berufseinsteigenden zuordnen konnten. Wir gehen auch hier davon aus, dass die entsprechenden theoretischen Konzepte und das entsprechende Wissen im Studium aufgebaut wurden, dass diese aber, im Gegensatz zu Typ 2, in den Unterricht übersetzt werden konnten. Damit scheint sich die bereits oben formulierte Annahme zu erhärten, dass eine Kombination

³² SANDKÜHLER Thomas, «Vom Master zum Meister?» in POPP Susanne, SAUER Michael, ALAVI Bettina, DEMANTOWSKY Marko, KENKMANN Alfons (Hrsg.). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, Göttingen, V&R unipress, 2013, S. 167-185, hier S. 178; RESCH Mario, HEUER Christian, «Fachwissen...», S. 115.

³³ FENN Monika, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», in HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern, hep, 2013, S. 60-69, S. 64. Vgl. NITSCHKE Martin, *Beliefs...*, S. 71.

der lehr-lerntheoretischen Beliefs hinsichtlich der Kompetenzorientierung und des Konstruktivismus sowie des Wissens zur didaktischen Rekonstruktion eine Grundlage für die entsprechenden Konstruktfacetten darstellen. Hinzu kam bei diesem Typus auch das deutlich erkennbare Wissen über historische Kompetenzmodelle und historische Kompetenzen, wobei aber die Methoden- und Sachkompetenz im Zentrum standen, während die Frage- und Orientierungskompetenz nur am Rande adressiert wurden. Die Frage nach den Gründen, die hier zur Beobachtbarkeit der Konstruktfacetten im Vergleich zu Typ 2 geführt haben, kann weder auf der Grundlage unseres Forschungsdesigns noch mit der Forschungsliteratur beantwortet werden.³⁴

Zum Typ 3 liess sich nur das Unterrichts- und Planungshandeln von erfahrenen Lehrpersonen zählen. Wir nehmen an, dass Lehrpersonen dieser Berufsphase in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten Gelegenheit hatten, das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis kennenzulernen und ihr Unterrichts- und Planungshandeln daran auszurichten, während geschichtsspezifische Kompetenzmodelle und Kompetenzen weniger Gegenstand von Weiterbildungen oder persönlichen Auseinandersetzungen mit der Kompetenzorientierung waren. Auf den ersten Blick lässt Typ 3 daher die Annahme zu, dass sich das fehlende Wissen zu historischen Kompetenzmodellen und historischen Kompetenzen nicht negativ auf die Konstruktfacetten auswirkt. Wir möchten diese Sichtweise jedoch aus zwei Gründen infrage stellen: Zum einen sind die Konstruktfacetten beim Unterrichts- und Planungshandeln von Typ 3 weniger stark ausgeprägt als bei Typ 4. Zum andern lässt sich eine Unterscheidung bei den Konstruktfacetten selbst ausmachen. So waren bei den beiden Lehrpersonen, die bereits 8 und 25 Jahre als Lehrpersonen tätig waren und deren Planungs- und Unterrichtshandeln dem Typ 3 zuordneten, die Konstruktfacetten *«Kompetenzfördernde Lernaufgaben formulieren können»*, *«Unterricht über historische Sachverhalte diskursiv gestalten können»* sowie *«Metakognition*

³⁴ Vgl.: HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? ...», S. 176.

als Merkmal historischen Denkens anleiten können» im Vergleich zum Typ 4 nicht oder nur teilweise beobachtbar.

Ausblick

Die geschilderten Ergebnisse erheben aufgrund der geringen Fallzahl keinen Anspruch auf Repräsentativität. Auch stellte das Sample bereits eine Positivauswahl dar. Dennoch geben die Ergebnisse Hinweise darauf, ob Geschichtslehrpersonen im Kanton Bern vor dem Hintergrund der Einführung des Lehrplans 21 Geschichte kompetenzorientiert planen und unterrichten, welche Beliefs und welches Wissen sie dazu äussern und ob Unterschiede hinsichtlich der Berufsphase auszumachen sind. So lassen die Ergebnisse die begründete Annahme zu, dass das Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen aktuell nur in einzelnen Fällen als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann und dass sowohl das Bejahen der Kompetenzorientierung, ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis als auch das Wissen über die didaktische Rekonstruktion sowie das Wissen über historische Kompetenzmodelle und historische Kompetenzen nicht zwingend mit den genannten Konstruktfacetten einhergehen müssen, obwohl diese umgekehrt eine Bedingung dafür bilden. Angesichts der auch von Heuer, Resch und Seidenfuss aufgeworfenen Frage, wie denn *«aus Wissen Können wird»*,³⁵ plädieren wir dafür, die genannten Konstruktfacetten in der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrpersonen gezielter als bisher zu adressieren, beispielsweise, wie von Fenn vorgeschlagen, mit Best-Practice-Beispielen oder individuellen Videocoachings für Studierende, um das historische Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu fördern.³⁶

³⁵ HEUER Christian, RESCH Mario, SEIDENFUSS Manfred, «Geschichtslehrerkompetenzen? ...», S. 176.

³⁶ FENN Monika, «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert», in HODEL Jan, WALDIS Monika, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern, hep, 2013, S. 60-69, S. 69. Vgl. hierzu auch: SCHREIBER Waltraud, «Implementation...», S. 130-132.

Die Verfasserinnen und der Verfasser

Regula Argast ist Professorin für Geschichte und Fachdidaktik Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht sowie die Geschichte von Staatsbürgerschaft, Bevölkerung, Eugenik und Genetik im 19. und 20. Jahrhundert. Sie ist Lehrbeauftragte an der Fernuni Schweiz, Mitglied des Wissenschaftlichen Rats des Liechtenstein-Instituts Bendern (LI), Redaktorin der Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte (SZG) und Autorin verschiedener Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien.

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/regula-argast-kury>

regula.argast@phbern.ch

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

<https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/nadine-ritzer>

nadine.ritzer@phbern.ch

Anja Koszuta hat ihr Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin absolviert. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind: Bildungssoziologie, Bildungslandschaften, Bildungsgerechtigkeit und qualitative Methoden. Seit dem 1. Juli 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

anja.koszuta@fhnw.ch

Tobias Lüthi hat Erziehungswissenschaft (Major) und Psychologie (Minor) an der Universität Bern studiert. Nach seinem Masterabschluss 2021 absolvierte er im Juni 2022 das Lehrdiplom Sek. II an der Pädagogischen Hochschule Bern. Seit 2012 betreibt er Leistungssport als Mittelstreckenläufer.

tobias.luethi@base4kids.ch

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des Forschungsprojekts «Geschichte kompetenzorientiert unterrichten», das von 2020-2023 an der PHBern durchgeführt wurde. Es fragte danach, ob Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I vor dem Hintergrund der Einführung des Lehrplans 21 ihren Unterricht kompetenzorientiert planen und durchführen, welches Wissen sie dazu äussern und welche Beliefs sie artikulieren. Der Beitrag beschreibt das Analyseraster und Untersuchungsdesign, skizziert eine erste Typenbildung und ein Fallbeispiel und diskutiert die dargelegten Ergebnisse.

Keywords

Professionalität von Geschichtslehrpersonen, Geschichtsunterricht, Kompetenzorientierung, Berufsphasen, Fallanalyse, Typenbildung

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-560-5



9 782889 305605