

irahsse airdhss

international research association for history and social sciences education
association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales



*Lecteur de la conférence
Abstracts de toutes les
présentations annoncées*

7th Conference, Cologne (Germany), Sep. 18.-20., 2023

Filiations and Schools in Research in History, Geography
and Social Sciences Education

*Conference Reader
Abstracts of all
announced presenta-
tions*

irahsse airdhss

international research association for history and social sciences education
association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales



7e Colloque international, Cologne, 18 au 20 septembre 2023

Filiations et écoles de pensée dans les communautés de
recherche en didactique de l'histoire, de la géographie
et des sciences sociales

Panel I a (Monday, Sep. 18, 2023 10.45 am-12.45 pm)

Bagoly-Simó, Péter

Emancipations and Other Pubertal Struggles. Knowledge and Competencies of interdisciplinary Subjects beyond history and Geography

Interdisciplinary subjects, such as Science or Social Science, constitute one of the many avenues to tackle complex societal challenges within formal education. Concurrently, such subjects also promise more flexibility in classrooms, an improved initial teacher education, and better ties between students' daily realities and classroom learning and teaching. However, the establishment of interdisciplinary subjects across the globe was met with considerable criticism. First, interdisciplinary subjects have been taking too long to define a clear disciplinary identity, and they were doing so at the detriment of established disciplinary identities of abolished traditional school subjects. Second, interdisciplinary subjects are yet to develop a set of skills or competencies that reach beyond skills and competencies derived from established academic disciplines and connected in a somewhat inconsistent manner. Third, the lack of advanced subject-specific knowledge, primarily reflected in concepts, skills, and topics, makes interdisciplinary subjects more prone to set a stronger emphasis on cross-curricular objectives, such as Education for Sustainable Development, Civics, or Transcultural Education. While such criticism resonates both from the international and national settings, different linguistic traditions maintained their discourses in light of specific framework conditions encoded in educational policy, formal education as an institution, and practitioner communities.

This paper aims to engage in an interdisciplinary and multilingual discussion on aims, concepts, topics, and skills/competencies associated with interdisciplinary subjects. Our emphasis remains on Social Studies or Social Science(s) tied to History and Geography. Regarding linguistic traditions, the paper looks into German and French scholarship on the aspects mentioned earlier of interdisciplinary subjects.

Our preliminary results show congruencies and particularities emerging from a unique dialogue between Subject Education disciplines and other fields. Based on these congruencies, we aim to look more specifically into two areas beyond Subject Education. On the one hand, the knowledge debate from the Sociology of Education that explores the three futures and powerful disciplinary knowledge challenges how interdisciplinary subjects have defined their subject-specific knowledge. On the other hand, the History of Education offers helpful frameworks to explore trajectories of disciplinary identity and its change within a shifting canon.

Di Barbora, Monica

Learning and teaching contemporary history. What do students and teachers think?

The paper will present my current PhD research focused on secondary education teacher in service training in contemporary history in Italy. I will briefly introduce my work, before presenting the first results of the analysis of its quantitative section.

The research is a mixed methods project; the quantitative part is composed of two questionnaires which were distributed respectively to teachers and students on how they teach/learn contemporary history. The qualitative one consists in participatory research (Ricerca Formazione), conducted with four teachers, on the teaching of the protests and changes that took place globally in the year 1968.

The questionnaires were administered to secondary grade history school teachers that had already shown an interest in contemporary history training and to students of the first year of primary education science at Università degli studi Milano Bicocca, who were just starting their university career and had, then, recently experienced XX century history teaching in school. The survey was structured keeping in mind the literature on the topic and previous national and international research on similar issues but has the peculiarity of allowing a comparison of teachers' and students' perceptions. Main topics included in the questionnaires were the class experience of history teaching/learning (methodologies, contents, evaluation); the use of textbooks; extra scholastic experiences of history learning (festivals, museum visiting, novels, magazines, tv programmes, comics, movies, video games ...); the reason for teaching/learning history; the appreciation of history as a school subject.

While on many items teachers' and students' view don't seem to differ much, it's quite striking that perhaps the answer with the widest divergence is that to the question "why do we study history?". Teachers mainly think that history helps to develop citizenship awareness and critical thinking in their students. On the other hand, students find that learning history is only good for their general knowledge. What does this disagreement tell us about history teaching in school? Is it just a different perception or a different understanding of the terms? Or is this the sign of a more profound weakness of the process? Do the different didactics experienced by students in the class have an impact on their answer on this specific point? Does their consume of historical products outside the school influence their perception? And does the pre and in service teachers' training experience have an impact on what they think their purpose of history teaching is? Do teachers that adopt different teaching strategies have a different vision of history teaching aim? And do these differences in strategies and aim impact on students' perception of the role of history in our lives?

My paper will try to answer these questions, including hints by the participatory research conducted and contextualising the results in the state of the art of Italian in service teacher training.

Panel I b (Monday, Sep. 18, 2023, 10.45 am-12.45 pm)

Kissiedou, Kacou Vincent

La problématique de la professionnalisation des instituteurs après la réforme modulaire de 2020 au CAFOP : cas de l'enseignement-apprentissage de l'histoire-(géographie).

En Côte d'Ivoire, l'enseignement est soumis à des évaluations périodiques réalisées structures spécialisées et du ministère en vue de mesurer les effets induits sur les apprentissages ou les acquis des apprenants. Les résultats des différentes évaluations des compétences de base ont révélé des insuffisances chez les apprenants. Par ailleurs, l'analyse diagnostique du dispositif de formation initiale des instituteurs, enseignants du préscolaire et du primaire, de Côte d'Ivoire, a montré

quelques dysfonctionnements après la formation au CAFOP (Les CAFOP sont les Centres d'Aptitude et de Formation Pédagogique (CAFOP) sont des établissements de formation professionnelle des instituteurs, appelés professeurs d'école dans le contexte français. On en compte 16 au total repartis sur l'ensemble de la Côte d'Ivoire). Pour Philippe Perenoud (2003), il y a une dérive gestionnaire des formations modulaires. Celles-ci s'éloignent de l'individualisation de la formation et du développement des compétences professionnelles qu'elles sont censées promouvoir.

La formation modulaire adoptée dans les CAFOP depuis 2020 peut-elle dans les conditions actuelles assurer la professionnalisation attendue chez les instituteurs ? Quelle compétence en histoire-(géographie) et en didactique de l'histoire-(géographie) chez les instituteurs à l'issue de leur formation au CAFOP ? Quelles sont les besoins et les perspectives à envisager pour améliorer la professionnalisation des instituteurs au CAFOP ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons adopté une démarche positiviste, qualitative, analytique et interprétative de la formation modulaire. Ainsi, avons-nous procédé à une analyse de contenu des programmes de formation modulaire et de contenu des fiches de cours des formateurs. A cela s'ajoutent des entretiens semi directifs réalisés auprès des instituteurs stagiaires et de leurs formateurs, les professeurs de CAFOP. Les entretiens ont porté sur les séances d'enseignement-apprentissage en situation de classe. Les données brutes relatives aux pratiques enseignantes et aux savoirs à enseigner et aux savoirs enseignés que nous avons recueillies grâce à un enregistrement sonore ont été transcrites dans la perspective de l'analyse.

Les résultats des investigations montrent une grande variété des savoirs d'histoire-(géographie) d'un CAFOP à un autre, des savoirs disciplinaires et didactiques faiblement intégrés, une approche réflexive insuffisante dans la formation des instituteurs CAFOP et une faible adhésion aussi bien des instituteurs stagiaires que des professeurs des CAFOP à la réforme modulaire et CAFOP. Les perspectives envisagées portent sur l'équilibre à trouver entre contenus disciplinaires et contenus didactiques d'une part et le développement de la vidéo formation dans les CAFOP.

Abdelfattah, Hachami

Cadres institutionnels de la didactique de l'histoire au Maroc

Dans un précédent article publié en 2006, « La didactique de l'histoire au Maroc : genèse d'une discipline éducative » (Historiens & Géographes n° 396), Mostafa Hassani Idrissi a dressé un tableau en trois phases pour l'évolution de la didactique de l'histoire au Maroc (temps de l'émergence, temps de l'institutionnalisation et... temps de la reconnaissance ?). Près de deux décennies plus tard, nous voulons par cette contribution dresser un tableau des principaux cadres institutionnels dédiés à la recherche et principalement à la formation des formateurs en didactique de l'histoire. Deux de ces cadres sont des établissements nationaux (la Faculté des Sciences de l'Éducation et le Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement, à Rabat). Pour les deux autres établissements nous avons retenu l'École Normale Supérieure (ENS) de Rabat et le Centre Régional des Métiers de l'Enseignement et de la Formation (CRMEF) de Béni Mellal. Notre objectif est de vérifier si à travers la diversité de ces institutions (dont la mission s'étend de la formation de l'instituteur à celle de l'inspecteur de l'enseignement et du docteur en didactique de l'histoire, en passant par la formation du professeur de collège ou de lycée) correspond une diversité dans la conception de la formation en didactique de l'histoire et si de ces formations se dégagent des tendances dans la recherche en didactique de l'histoire ?

Pour atteindre cet objectif chaque institution sera abordée sous trois angles. Le premier concerne la perspective officielle, à savoir les finalités de la formation et les attentes de l'État d'une institution en matière de formation des cadres dans le domaine de la didactique de l'histoire. Le deuxième examine comment les finalités officielles sont traduites pratiquement dans la formation didactique des élèves professeurs au niveau des programmes élaborés. Le troisième, enfin, exa-

minera un échantillon de la recherche scientifique produite en didactique de l'histoire par chacune des institutions étudiées.

Exemples de documents

Royaume du Maroc, *Décret de création des centres régionaux des métiers d'éducation et de formation*, 2.11.672, du 23 décembre 2011, modifié et complété.
Ministère de l'Éducation Nationale..., Portefeuille des Projets, *Le projet intégré n° 9 relatif au renouvellement des métiers de l'éducation et de la formation*, n°51.17, octobre 2020.
Ministère de l'Éducation Nationale..., Dispositif de l'Alternance Intégrative, Formation initiale et continue des enseignants, 2019.
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, rapport n° 3/2018 sur
« La promotion des métiers de l'éducation, de la gestion et de la recherche », Février 2018.
Programme de didactique d'histoire enseigné à la FSE (fourni par le Pr. Sahod qui l'a conçu et enseigné).

Références :

Mostafa HASSANI IDRISSE, « La didactique de l'histoire au Maroc : Genèse d'une discipline éducative », *Historiens&Géographes*, n° 396, 2006.
Mekki MERROUNI, « De la pédagogie à l'université : raisons, fondements et principes », *Attadriss*, n° 13, 1989. Louis NOT, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
Mohamed SOUALI, *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc*, Paris, L'Harmattan, 2004.
Catinca Adriana STAN, « Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique », *Formation et profession* 23 (2), 2015.

Panel II a (Monday, Sep. 18, 2023, 2.30-5.30 pm)

Cajani, Luigi/Colla, Pierro/Dragonas, Thalia/Gautschi, Peter/Villani, Claudia Youth & History Redux

In 1995 was carried out the research Youth and History, coordinated by Bodo von Borries and Magne Angvik, the largest European survey on historical consciousness among 15 years old students, involving 27 countries (24 European States + Turkey, Israel and Palestine) and 31.000 participants. The aim was to explore respondents' interpretation of crucial events of the past, their pattern of historical thinking, their expectations for the future. A great number of national publications followed. After almost 30 years a group of scholars, among them some of the participants in the 1995 research, has decided to repeat the research with the double aim to compare the new results with the old ones and to create a permanent tool for monitoring students' understanding of history. The coordination is assured by the University of Bari in Italy. The participants to the panel are all involved in the new research. Luigi Cajani will introduce the rationale of the project and the most relevant results of the first research, Thalia Dragona will explain the structure of the questionnaires, Peter Gautschi will analyze the outcomes of the research carried on in Switzerland, Claudia Villani the outcomes of a small size replica recently carried on in Italy and Piero Colla will describe the advancement of the new project.

References

Magne Angvik, Bodo von Borries (eds), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Edition Koerber-Stiftung, 1997;

- Luigi Cajani, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico*, in Franz Lanthaler (Hg./ a cura di), *Jugend und Geschichte/ I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein / Un'indagine sulla coscienza storica*, Bolzano, Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico/ Istitut Pedagogich, 1997, 229-250;
- Thalia G. Dragonas, Anna Frangoudaki, *Youth and history – Introduction*, “Journal of Modern Greek Studies”, 18.2 (October 2000), 229-238;
- Peter Gautschi, Kurt Messmer, *Schweizer Jugendliche und Geschichte: Befragung von 359 Luzerner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Geschichtsunterricht*, www.zge.phlu.ch (2014), 1-52.

Panel II b (Monday, Sep. 18, 2023, 2.30-5.30 pm)

Poggi, Marta Mercedes/ Fonte, Leonardo Mario

Les instances de formation des enseignantes en histoire à Buenos Aires. Description, réflexions et propositions

Approfondir les instances de recherche dans l'enseignement de l'histoire au niveau national et encourager, élargir et consolider ces instances au niveau international nécessite, indispensablement, de connaître les différents cadres institutionnels de la didactique de l'histoire en vigueur dans les différents territoires. Par conséquent, dans ce travail, nous présentons une description des structures de formation des professeurs d'histoire dans la ville de Buenos Aires et dans la province de Buenos Aires. Nous couvrons dans ce rapport les deux options de formation qui coexistent depuis le siècle dernier. Les deux impliquent un minimum de quatre années d'études et correspondent, l'une aux instituts tertiaires, publics et privés, et l'autre aux universités, également publiques ou privées. Notre analyse comprend la caractérisation des titres habilitants actuels et des propositions qui commenceront à être mises en œuvre sous peu.

À l'examen de ces alternatives de formation professionnelle, nous avons incorporé la description d'un master en enseignement de l'histoire qui est donné à l'Université Nationale de Tres de Febrero. Cette maîtrise est une instance de troisième cycle destinée aux enseignants diplômés en histoire ayant une expérience en classe qui fonctionne actuellement en deux modalités, en présentiel (hybride) et virtuelle. Conçue à l'origine en présentiel pour les enseignants titulaires d'un diplôme tertiaire et résidant dans la ville de Buenos Aires et dans le Grand Buenos Aires, des enseignants titulaires d'un diplôme universitaire se sont rapidement inscrits, générant des espaces de réflexion extrêmement intéressants en se formant des groupes hétérogènes dans leur formation et leur expérience d'enseignement. Déjà dans un contexte prépandémique, en dépassant avec des consultations et des inscriptions le cadre local initialement pensé, on a incorporé la modalité virtuelle qui nous a permis de nous étendre sur le territoire national et même au-delà de ses frontières. Cette maîtrise, qui constitue une alternative de réflexion des pratiques d'enseignement, propose la mise à jour, la complémentation et l'approfondissement des connaissances des étudiants. Son origine et son organisation sont nées des préoccupations et du travail conjoint de représentants d'universités nationales argentines, du Brésil et d'Espagne et sa projection implique l'éducation formelle à ses différents niveaux, l'éducation informelle et la diffusion des connaissances historiques.

Tartakowsky, Ewa

Enseignement de l'histoire en Pologne (depuis 1945 à nos jours): Transitions politiques et appropriations sociales

L'enseignement de l'histoire relève en Pologne, comme dans certains autres pays, tel la France, de la compétence du gouvernement central. Les premiers jalons sont posés au XVIIIe siècle mais c'est durant la période de la première massification scolaire dans l'entre-deux-guerres que

l'enseignement de l'histoire se cristallisera sous forme curriculaire comme récit politico-militaire, présent encore aujourd'hui. Bien évidemment, ce dernier correspond, selon les époques et les sensibilités politiques des gouvernements successifs, à des dispositifs narratifs divers allant du marxisme-léninisme au conservatisme ethno-national. Tout comme ailleurs, l'enseignement de l'histoire suscite, surtout dans la période très contemporaine depuis 2015, de fortes tensions.

L'analyse des contenus et des représentations historiques dans les programmes ou les manuels scolaires révèle d'ailleurs la présence de contradictions. Celles-ci sont trop souvent gommées dans des visions hâtives et insensibles aux jeux de négociations que mènent les acteurs du « circuit d'écriture » de ces objets ainsi qu'aux contextes socio-politiques de leur élaboration.

Pour saisir ces contradictions à l'œuvre un retour historique s'impose. Ainsi, la création de la Commission nationale d'éducation en 1773 est souvent considérée comme le début de l'enseignement de l'histoire en Pologne. Inspirée des écrits de l'Europe occidentale de l'époque, c'est une première initiative de création d'un organe central de type ministériel en Europe. L'introduction de l'histoire comme matière d'enseignement est alors directement corrélée à l'enseignement moral qui vise à faire naître le sentiment de respect vis-à-vis d'un système gouvernemental, d'un État rationnel, issu des Lumières. L'histoire de cette Commission permet non seulement de dresser une genèse du système éducatif polonais mais rend plus compréhensible son héritage, encore très vivant. La période qui marque la non-souveraineté étatique (1795-1918) et la dislocation du système d'enseignement uniforme mis en place par la Commission renforce d'autant plus la perception du caractère matriciel de cette institution, que ce soit dans la période de l'entre-deux guerres ou la période contemporaine.

C'est durant la période de l'entre-deux-guerres que se construit le canon national. Le culte de l'histoire nationale est présenté comme un remède aux plaies de la période de la soumission. Son enseignement se concentre sur une approche d'historiographie positiviste, incarnée par de « grands hommes », le culte de la grandeur et de l'héroïsme des ancêtres, le renforcement des idéaux patriotiques.

En dépit de l'imposition d'une idéologie internationaliste de classe, cette rhétorique nationaliste se maintient « paradoxalement » durant toute la période communiste. Le canon politico-militaire de l'histoire de Pologne, telle qu'enseignée dans la période de l'entre-deux-guerres, demeure, lui aussi, même s'il relève d'un dispositif narratif marxiste-léniniste marqué par des références au développement social et économique de la Pologne et aux mouvements paysans et ouvriers. En effet, à partir de 1948, les nouveaux programmes visent à développer la conviction de la supériorité du socialisme, à lier le patriotisme à l'internationalisme et à familiariser les élèves avec l'Union soviétique comme principal partenaire et allié de la Pologne. La pression idéologique se traduit également par un encadrement strict de l'activité pédagogique : l'enseignant dispose d'un seul programme scolaire et d'un manuel par matière et année autorisés par le ministère. Mais les pratiques d'enseignement peuvent, même à cette période, être marginalement divergentes de la norme officielle. Les silences ou le refus d'aborder certaines questions participent à cette époque d'une certaine résilience.

L'ébullition créée autour du syndicat libre Solidarność s'accompagne d'une réflexion sur l'école et plus spécifiquement sur l'enseignement de l'histoire. Certes le programme issu des négociations entre Solidarność et le ministère de l'Éducation et de l'Instruction, n'entrera jamais en vigueur du fait de la fermeture de l'horizon des possibles qui intervient avec l'instauration de l'état de siège le 13 décembre 1981. L'épisode préfigure cependant des préoccupations liées à l'introduction dans la narration scolaire de l'histoire et l'orientation des modifications à venir. De fait, à partir des années 1980, malgré la persistance de la censure, certains thèmes, sans qu'ils soient totalement dénués de connotations idéologiques, commencent à percer dans les contenus des manuels.

La période de la transformation se caractérise, elle aussi, par des contradictions : le programme de la période d'avant 1989 reste en vigueur, légèrement modifié, tandis que les anciens manuels continuent d'être utilisés et ce, parfois, durant plusieurs années qui suivront la chute du commu-

nisme. Dans les nouveaux programmes, le canon chronologique et événementiel et la rhétorique nationaliste se maintiennent tout en intégrant une perspective nouvelle selon laquelle la période communiste est présentée comme imposée de l'extérieur.

Une nouvelle réforme de 2009, menée par le gouvernement libéral pro-européen, introduit des bribes d'histoire sociale en inaugurant une matière « Histoire et société ». Cette nouveauté provoque toutefois un débat, le premier à grande échelle, sur la supposée disparition de l'enseignement de l'histoire à l'école.

La victoire aux élections législatives du parti conservateur Droit et Justice (2015) signe un tournant que certains ont qualifié de populiste d'autres de néo- ou ultra-conservateur. Il se traduit par l'introduction à l'école d'un programme idéologique réaffirmant une certaine homogénéité de l'expérience nationale collective. Même s'il ne s'agit pas d'une modification *stricto sensu* du « récit national », les nouveaux curricula scolaires, introduits en 2017 et 2022, insistent sur le martyr et l'héroïsme de la nation polonaise de manière exponentielle, ce qu'accentue le caractère très détaillé du texte qui laisse peu de place à l'interprétation. L'histoire glorieuse de la nation que promeuvent les nouveaux programmes s'accompagne de valeurs morales et donne un poids sans précédent aux figures et événements religieux dans les curricula.

Dans ce processus d'écriture et de mise en place des programmes scolaires et de manuels, d'autres acteurs interviennent, ce qui permet de mesurer le poids des appropriations à l'œuvre tant par des enseignants que par des élèves. À cet égard, l'Institut de la mémoire nationale (IPN), créé en 1998, occupe une place particulière et éminente. Cette institution gouvernementale aux *prérogatives juridique, scientifique et pédagogique produit et diffuse à grande échelle des supports pédagogiques à destination des enseignants ainsi que d'élèves*. Les commissions bilatérales sur les manuels scolaires, rattachées au ministère de l'Éducation nationale ou de statut associatif, sont théoriquement autant d'acteurs importants dans le processus de l'écriture de programmes. Les auteurs de manuels devraient en effet prendre en compte leurs recommandations dans le cadre de la rédaction des livres scolaires. Enfin, d'autres acteurs, non directement concernés par l'école, sont également engagés dans l'enseignement de l'histoire : musées historiques, associations ou fondations dont l'offre pédagogique s'adresse à la fois aux élèves et/ou aux enseignants. Ces acteurs parascolaires proposent souvent des activités inspirées de la pédagogie active, qui s'appuient sur la réalisation de projets divers, sur les séjours ou visites sur les « lieux de mémoire », sur les rencontres avec des témoins de l'histoire, difficiles à organiser dans le cadre d'une leçon ordinaire de 45 minutes.

In fine, cette contribution vise à éclairer la réalité des rapports de forces en présence et leurs évolutions ainsi que le jeu des acteurs, institutionnel et non institutionnels. La démarche socio-historique adoptée permettra d'historiciser changements et permanences dans l'enseignement de l'histoire. Pour analyser les instruments des politiques publiques en matière d'enseignement de l'histoire, l'ensemble des producteurs, parfois hétérogène (gouvernement, commissions diverses, syndicats, intellectuels, enseignants, etc.), sera étudié. Ces acteurs, qui participent à des degrés divers à l'élaboration et à l'application des politiques éducatives, répondent en effet à des rationalités multiples s'inscrivant dans leurs temporalités propres.

En adoptant une perspective socio-historique large, ma communication se basera sur les *curricula* (dès la période de l'entre-deux-guerres jusqu'à nos jours avec un éclairage particulier sur la période post-1989) ainsi que sur un corpus réduit de manuels scolaires. Considérant qu'une analyse de l'enseignement de l'histoire doit également prendre en compte l'interprétation des programmes et des manuels en situations d'enseignement, je m'appuierai également sur des entretiens inédits avec des producteurs de programmes scolaires, de manuels et d'outils pédagogiques, tout comme des enseignants.

Panel III a (Tuesday, Sep. 19, 2023, 11am – 1 pm)

Mathis, Christian/Stouraitis, Elias

Digital (hi)story telling with social media. A project about participatory history culture)

The 21st century is characterized by the inclusiveness of the public sphere in historical narratives through the new media. New materiality must be “born” in digital environments; and students participate and easily create content sharing sometimes biases, disinformation and misuses of historical content in a performative way. For adolescents in Switzerland and Greece, Netflix, Spotify, set the tone. Adolescents communicate mainly by cell phone via Instagram, WhatsApp, or Snapchat. Mobile phones are most often used for chatting, surfing or social networking (James Study 2020).

Given the fact that postmodern societies and especially students grow up in a digitalized environment before their first formal educational experiences with history at school. Social media function as negotiation spaces for the creation of historical narratives and discourses related to the past and history. The influence of digital transformation on historical narratives and education has already been addressed for several years. As König (2020) emphasizes social media’s low production and access barriers have led to a multiplication of history-related content, actors, and practices.

We understand the reception and production of social media content as micro-practices of a participatory culture which is characterized by affiliations, expressions, collaborative problem-solving, and circulations (Jenkins 2009; 2016). If in any way these micro-practices address the past and/or history, they can be interpreted as phenomena of history culture (Rüsen 2013). In this way, the micro-practices become historical-cultural micro-practices – a sort of doing history. Therefore, we understand micro-practices as aesthetic, social, cultural, and participatory procedures of doing history in social media. These micro-practices always refer to macrostructures from which the subjects are not free. The orders produced in micro-practices and their subjects not only constitute each other, they also change in one and the same process.

The research project “Digital (hi)story telling” focuses on how students familiarize themselves with the historical narratives through Tik Tok (and Instagram) and how they can be trained to create critically digital historical narratives through these media (media-historical literacy; performative dimensions). Therefore, the research project examines a) how students encounter history culture on Tik Tok and Instagram during their everyday life (self-declaration), b) how they understand history-cultural posts, and what kind of social media posts they consider having a connection to the past and/or history, and c) how students develop their digital narratives through a methodology (performative dimension procedure: pre-production process, production process, post-production process, the product itself – as a process of presentation).

For a) and b) we applied a qualitative questionnaire in Greece and German-speaking Switzerland, containing four axes: 1) general questions about their age, gender, language(s) and leisure time activities, 2) social media preferences, 3) comments and explanations on a presented post, and 4) their believes on what a historical post is. The paper will discuss the mixed research methods we decided to focus on, and we will present the first results of students’ self-declaration of their micro-practices by using social media and why they do so, and students’ reception of history-cultural posts when they interpret them.

References

- Haydn, T., Ribbens, K. (2017). “Social Media, New Technologies and History Education” in Carretero, M., Berger, S., Grever, M., Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education
- Jenkins H et al (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.

Stakeley , R.(2021). Digital storytelling as public history: a guidebook for educators. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group

Lemonidou, Elli/Korres, Kostas/Sakka, Vassiliki/Dekatri, Ioanna: Research Project KI.NE.T.E.□: “A more inclusive school history: cracking the canon, enhancing agency”

The idea has been partly implemented through a research programme, named KI.NE.TE., conducted by the University of Patras (Department of History and Archaeology), and partners organizations Neaniko Plano- Creative Group for Audiovisual Communication and Expression of Young People, and the Association for History Education in Greece (A.H.E.G.): eight schools (Primary and Secondary Education) of a low income area of Athens, two of them consisting of Roma population, participate in this project (<https://www.kinete.gr/>), with the following aims: to enhance self-confidence and agency to history teachers through training courses, to enhance pupils' and teachers' resilience, creating 'cracks' to official curriculum so as pupils move from Grand Narrative and acquire historical thinking and consciousness, through innovative teaching and learning methods, using ICT, film education, public history (museums, monuments etc), multiperspective and multimodal sources. Historical, film education and media literacy leading to historical understanding and consciousness are in the core of the programme.

History curriculum in Greece is rather conservative, closed and descriptive, test/exam oriented, leaving little space for teachers to move freely and work in a proper pedagogical environment. Teachers and students need ways to surpass these barriers - this could be accomplished through improvisation and use of transdisciplinary subjects. Literature, Civics, Cultural Projects, Local History and/or Environmental (joint) projects serve as vessels to approach historical topics and study subjects in depth. The KI.NE.T.E. programme unfolds as following: 1. teacher training courses combining history didactics and current pedagogical approaches (innovative cooperative teaching methods, using new technologies and various forms of cultivating historical thinking such as documentary filmmaking, production of short films, gender approaches, including topics neglected by the Curriculum and focusing on uses of public history and misuses of history). 2. Production of educational material presenting all the above for all grades of primary and secondary education. 3. Production of eight short films on a historical topic by students of the participating schools. 4. A small scale educational research based on initial and final questionnaires addressed to teachers and students taking part at the project and dissemination of the project through a special website, including free teaching material for teachers all over Greece, as well as through presentation of its results at conferences and symposiums. Our presentation at the 7th Conference of IRAHSSE will actually include a presentation of the Innovative History Teaching Project KI.NE.T.E., and the analysis of the educational research results conducted to teachers and students who took part in the project. School History is regrettably a tormented subject in Greek educational reality. Pupils seem to be indifferent - as research proves - and teachers are experiencing pedagogical fatigue (and burnout, as they are of mature age). We need to change as far as possible this attitude, by finding ways to break through the barriers of nation-centered, not inclusive narratives of curriculum, and revive an original interest for the subject in a different frame, shedding light on silent, or marginalized minorities and less privileged people in society, deductively moving from local to universal. We also need to encourage pupils to decipher public discourse and understand the power of public uses of history, by being active researchers who discuss, dispute and cooperate, seeking consensus and pose questions instead of consuming ready-made answers. In this way we can promote historical consciousness, critical thinking, and active citizenship.

*"Film and ICT in Education: Elaboration and Implementation of a Coherent Framework of Actions for the Upgrading the Teaching of History / in Greek: Kinimatografos kai Nees Technolo-

gies stin Ekpedefsi: Ekponisi kai efarmogi enos sinektikou plesiou draseon gia tin anavathmisi tis didaskalias tis istorias- KI.NE.T.E.

The Project KI.NE.T.E. was supported by the Hellenic Foundation for Research and Innovation (H.F.R.I.) under the “3rd Call for Action “Science and Society” “Research, Innovation and Dissemination Hubs”.

Panel III b (Tuesday, Sep. 19, 2023, 11am – 1 pm)

Kaufmann, Lionel

Cartographeur le champ scientifique de l’histoire dans le monde francophone. L’exemple du Québec

Nous avons entrepris le projet de mesurer le degré de structuration de la communauté scientifique des didacticien•nes de l’histoire du monde francophone occidental (Belgique, Canada, France et Suisse).

La première partie de cette recherche a été menée auprès des professeurs de didactique du Québec. Seize entretiens individuels ont été menés de septembre à décembre 2022. L’analyse de ces entretiens se base sur les éléments mis en avant par Stichweh (2014) relativement aux composantes d’une communauté scientifique.

Selon Stichweh (2014), une communauté scientifique est la première condition pour l’existence d’une discipline indépendante en tant que forme d’institutionnalisation sociale de la science. Il la présente comme un “*contexte de communication suffisamment homogène*”. Parmi les autres éléments constitutifs, il cite un corpus de connaissances scientifiques, des questions problématiques, un ensemble de méthodes de recherche et une structure de carrière spécifique ou un processus de socialisation institutionnalisé.

Notre communication se propose de présenter les premiers résultats de notre recherche internationale concernant les réseaux nationaux, francophones et internationaux des didacticiennes de l’histoire du monde francophone à partir du cas québécois.

Bibliographie

Bardin, L. (1993). *L’analyse de contenu*. Paris: PUF.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. in T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (ed.) *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal : ERPI, 123-147.

Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen (Neuaufgabe)*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>

Jadoulle, Jean-Louis

Enseigner et évaluer les compétences en histoire au secondaire au Québec et en Belgique francophone : proposition d’analyse comparative

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, les responsables des systèmes éducatifs québécois et belge francophone ont entrepris, concomitamment, de réformer l’enseignement-apprentissage des disciplines scolaires en s’appuyant sur le concept de *compétences*.

Comment ce projet s’est-il incarné dans le champ de l’enseignement de l’histoire au secondaire ? Que ce soit en ce qui concerne le choix des compétences, les orientations pédagogiques qui sont censées inspirer les enseignant.e.s et les modalités de leur évaluation, quelles ressemblances et quelles différences peut-on déceler dans les choix qui ont été opérés sur les deux rives de l’Atlantique. Quels éléments expliquent ces convergences et ces divergences ?

Cette communication sera basée sur l’analyse des documents officiels québécois et belges ayant

traits à l'enseignement des compétences en histoire (Communauté française de Belgique, 1999a, 1999b, 2000; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014; Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2006, 2010, 2017, 2018a, 2018b) ainsi que sur des entretiens avec des acteurs et/ou observateurs de l'élaboration de ces réformes.

Elle permettra de mettre en évidence, derrière l'usage du même concept de compétence, l'existence de choix pédagogiques, épistémologiques et didactiques différents, lesquels renvoient à des choix théoriques en matière d'enseignement- apprentissage de des compétences (Roegiers et De Ketele, 2000) et des traditions didactiques différentes (Cardin, 2014; Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007; Jadoulle, 2011a et 2011b; Martineau, 2010).

Bibliographie

- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Ethier, D. Lefrançois et S. Demers (Éds), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 75-98). Québec : Éditions MultiMondes.
- Cardin, J.-F. & Tutiaux-Guillon, N., (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Communauté française de Belgique (1999a; nouv. éd, 2013). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Communauté française de Belgique (1999b). *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Communauté française de Belgique (2000). *Référentiel déterminant les compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Ethier, M.-A., Boutonnet V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. & Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire ? Analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Québec : M. Editeur.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté (1^{er} cycle)*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'Univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec (2018a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Première et deuxième secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.
- Gouvernement du Québec (2018b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.
- Jadoulle, J.-L. (2015 ; 2^e éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2000). Développer des compétences *historiennes* en classe d'histoire. Dans *Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française* (pp. 257-259). Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Jadoulle, J.-L. (2003). Évaluer des compétences en histoire : oui mais comment? Dans J., Beckers (Éd.), *Les outils d'évaluation des compétences disciplinaires dans l'enseignement secondaire. Actes de*

- l'Université d'été* (pp. 26-29). Liège : Université de Liège – Centre interfacultaire de formation des enseignants.
- Jadoulle, J.-L. (2011a). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans M.-A., Éthier, D., Lefrançois, & J.-F., Cardin (Éds.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (pp. 331-357). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jadoulle, J.-L. (2011b). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium. Dans E. Erdmann & W. Hasberg (Éds.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (pp. 67-90). Schwalbach : Wochenschau Wissenschaft.
- Jadoulle, J.-L. (2017). Développer des compétences en classe d'histoire : regard sur une réforme vieille de 15 ans en Communauté française de Belgique. *Hermes. Revue de l'Association belge des professeurs d'histoire d'expression néerlandophones*, 21 (61), 37-43.
- Jadoulle, J.-L. (2022). L'irrésistible ascension de la pensée historique ? Dans J.-L. Jadoulle, *La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer ?* (pp. 9-17) Liège : Presses universitaires de Liège.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (Éds.). (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L., Bouhon, M., & Dambroise, C. (2000). Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ? Dans L., Paquay (Éd.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (pp. 117-124). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles – Paris : De Boeck.

Panel IV a (Tuesday, Sep. 19, 2023, 2.15-5.15 pm)

Hasberg, Wolfgang/Dittrich, Robert/Lee, Donyan/Link, Corinna/Pauli, Phillip Fragile History of a Subdiscipline: History Didactics in Historical Reflection.

Fragile facts are the basis of every story about the past, so also for disciplinary history, of which a sub-discipline will be brought up in the context of the section. The historical reap-praisal on the history of history didactics as a sub-discipline of historical science is still insufficient. It is not that there are not a considerable number of individual studies in view of the narrow base of the scientific community that proves to be a desideratum, but rather the conceptually little elaborated access that can ensure that the findings can flow back into the process of theorizing history didactics (Bergmann/Schneider 1977, Hasberg 2001; Hasberg/Seidenfuß 2005).

In the *communis opinio*, the 1970s are considered to be the formative phase of history didactics, in which it constituted itself as part of the science of history (Heuer/Hasberg/Seidenfuß 2020). The section will not only examine this master narrative of a history of legitimation in the history of disciplines, but will also show that history didactics as a style of thinking (Fleck 2021) is considerably older (Hasberg 2016). In doing so, epistemological insights can be gained that are important for further historical research in the field of history didactics, but also for the scientific-theoretical self-understanding of this sub-discipline. The section combines epistemological questions with the history of discipline by first presenting the phase of the 1970s as the take-off phase of a new concept of discipline in an impulse lecture (Ch. Heuer), on the basis of which two problematizing lectures will be given, one dealing with the turning away from educational theory (R. Dittrich), the other with the turning towards historical theory (H. v. Reeth). In this way, together with the innovations that can be noted since the early 1970s, problems are addressed at the same time that were connected with the new conception of history didactics as a scientific discipline. In a second part, these will be bundled and taken into the temporal depth of a discussion in the

philosophy of history that does not always receive the consideration it deserves in the didactics of history. To this end, the following lecture (P. Pauli) and the résumé (W. Hasberg), intended as a tour d'horizon, turn to various philosophies in whose systems of thought historical consciousness has assumed a central role. In this way, not only are the traditional trajectories of the central category of history didactics (historical consciousness) attempted to be reordered (gegen Norden 2018), but at the same time historical consciousness as a research object of history didactic research, which has become the plaything of numerous discussions for quite some time, is led back to its essentials and thus heuristically more strongly contoured.

References

- Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6), Berlin 2008.
- Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hg.): Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrung in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 9), Berlin 2015.
- Heuer, Christian/Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73-89.

Panel IV b (Tuesday, Sep. 19, 2023, 2.15-5.15 pm)

Arias-Ferrer, Lara/Barsch, Sebastian/Egea-Vivancos, Aljandro/Mathis, Christian LETHE Project: (e-)Learning the invisible history of Europe through material culture

In Greek mythology Lethe was the name of one of the rivers of the underworld of Hades. It was also known as ‘The River of Oblivion’ because those who drank from its waters, forgot everything. In terms of history, it would seem that modern society has drunk from the waters of the Lethe River and has forgotten the diversity and richness of its own past.

This paper deals with a very specific topic: the role that traditionally invisible collectivities had along European History and that have forged the current European multicultural identity. That is the leitmotiv and main focus of LETHE project (Erasmus Plus program), an international initiative developed by 10 institutions in 8 different countries [University of Padova (Italy), University of Western Macedonia (Greece), Christian-Albrecht University-Kiel (Germany), Dublin City University (Ireland), Karlstad University (Sweden), University of Murcia (Spain), Zürich University of Teacher Education (Switzerland), IES Torrellano (Spain), Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato (Portugal) and Selma-Lagerlöf-Gemeinschaftsschule (Germany) that aims to introduce a bottom-up approach in History lessons by means of the introduction of active and evidence-based and object-based learning approaches in digital environments.

This project is targeted at Primary and Secondary History teachers, while 10- to 14-year-old students are recipients. Here is where the LETHE project shows its full potential, as it aims at guiding teachers to introduce multiculturalism and multi perspective in History lessons and to implement active and creative methods.

This paper aims to specifically focus on the first objective and stage of the project (under development) as we seek to share its first results with the scientific community and IRAHSSE members. That is why the participants of the presentation will outline the how collectivities roles, stories and narratives are portrayed in the participant countries narratives, what the hegemonic national master narratives are and which alternative stories and ‘hidden stories’ can be encountered to enrich the historical discussion and analysis by means of some of the objects that represent or symbolized those collectivities and their stories.

Neira, Paula/ Van Nieuwenhuysse, Karel

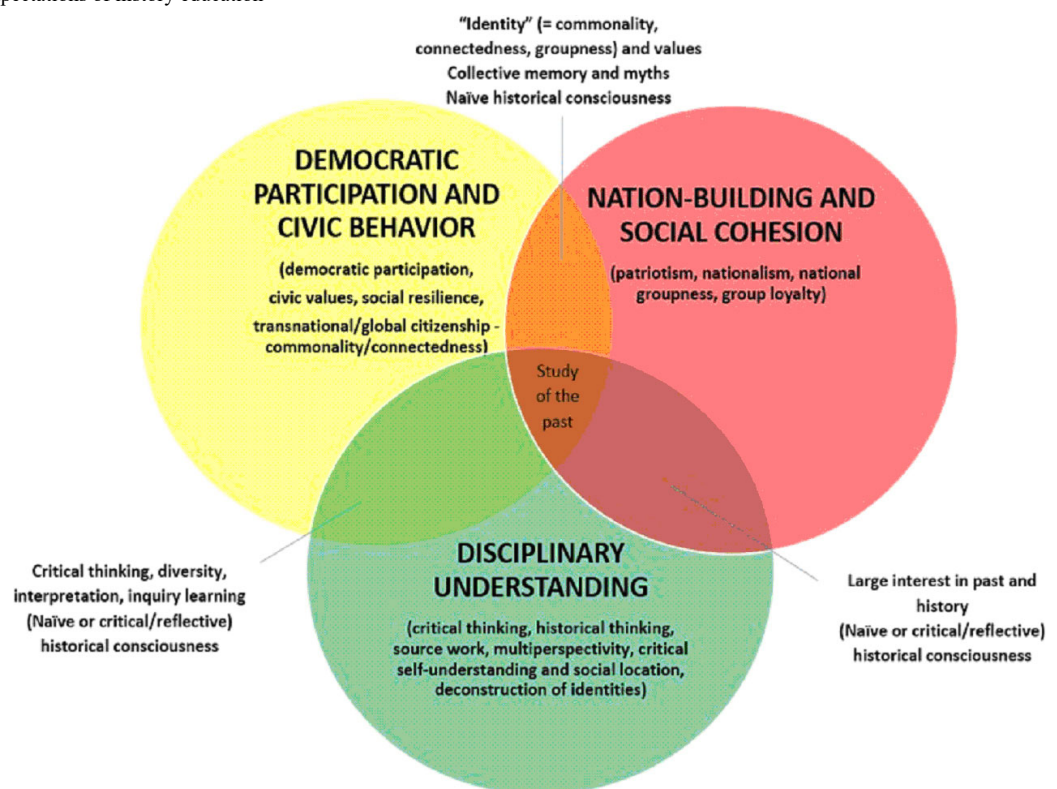
Differing expectations toward history education: a comparative Chilean-Flemish analysis

There are numerous and different expectations regarding history education. They relate to identity (the support of identity construction among young people, for example, or the propagation of a particular identification), to the transmission of values (ranging from patriotism, over attachment to the democratic rule of law and human rights, to world citizenship), to civic participation (ranging from limited participation to critical transformative participation), and to the approach to the past (from naive to sophisticated, between collective memory and disciplinary approach) in terms of both historical content and procedural knowledge (knowing & doing history).

Literature shows that history education usually faces three, partly divergent and rival clusters of expectations: it is supposed to foster (1) nation-building and social cohesion, (2) democratic participation and civic behaviour, or (3) a disciplinary understanding. As can be observed in figure 1, these different expectations show some overlap, but mainly differences. And while cluster 1 and 2 can be considered the two sides of the same coin, cluster 3 represents a different coin.

Figure 1. Three clusters of expectations of history education

This overlap already shows that it is not easy to grasp the complex reality of history education within three well-defined clusters, and that the situation is often far from being rather unambiguous. Different, divergent, even contradictory expectations occur simultaneously in terms of identity, value transmission, citizenship participation and dealing with the past. Furthermore, the model does not include a



dynamic view of the expectations in relation to changes throughout and differences between primary and secondary education. Also, it does not make clear where the expectations stem from. They are often co-determined by historical, political, societal and educational contexts.

The central question of this contribution is what the (various) expectations are with regard to history education in terms of identity formation, the transmission of values, civic participation, and approaches to the past; how they differ throughout primary and secondary education; and how all this can be understood and explained within the prevailing historical, political, societal and educational contexts in a country. Chile and Flanders (the northern, Dutch-speaking part of Belgium) serve as case studies for this research.

They were selected based on the major differences between them. While Flanders (as part of Belgium) constitutes an 'established' (in the sense of 'old') democracy, Chile is a relatively young democracy. Flanders (Belgium) is a former colonizer, while Chile is characterized by an ambivalent nature: it was long a colony itself, but after its independence it in turn colonized parts of land that previously belonged to indigenous populations. Flanders belongs to Belgium, a nation-state in decline, and does not have a

strong (sub)national identity, something the current Flemish government now tries to build; Chile, by contrast, is a strong nation-state. Major differences also occur in other areas (vastness of territory, socio-economic, ethno-cultural and socio-linguistic situation, for example).

The research is conducted through a document-based analysis, in which the final attainment targets for history education and civic education in both primary and secondary education occupy a center stage. To this end, an analysis scheme was designed based on various theoretical frameworks stemming from the literature. For example, for 'identity', Brubaker & Cooper's (2000) framework was used, for the approach of the past that of Wils, Schampaert, Clarebout, Cools, Albicher & Verschaffel (2011). The comparative (contrast) analysis helps to focus both the expectations and their explanations from the aforementioned contexts, thus shedding light on and leading to a better understanding of different frameworks and structures of history education in different countries around the world.

This contribution does not merely highlight the main findings of the study, but also articulates their implications and discusses perspectives for (research on) history education in the future.

References

Brubaker, R. and Cooper, F. (2000). Beyond 'Identity'. *Theory and Society*, 29, 1-47.

Wils, K., Schampaert, A., Clarebout, G., Cools, H., Albicher, A., & Verschaffel, L. (2011). Past and present in contemporary history education. An exploratory empirical research on prospective history teachers. *Yearbook – Jahrbuch – Annales. International Society for History Didactics*, 32, 217-236.

Geerts, Bert/Depaepe, Fien/Van Nieuwenhuysse, Karel/Depaepe, Fien Towards mutual understanding and expertise sharing? Designing professional learning communities to foster collaboration between history teachers and museum educators

Towards the end of the twentieth century, influenced by 'the educational turn', museums have been increasingly focusing on their educational role (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999). The educational potential of museums received growing attention within primary and secondary schools, increasingly acknowledging museums as an additional context for the learning and instruction of school subjects such as history. The connection of formal education in classrooms with museum education, however, entails major challenges. Existing literature on museum education has shown that difficulties in the collaborative process between schools and museums regarding the organization of educational practices have hindered a mutual reinforcement of educational goals (Crowley et al., 2022). For history museums specifically, existing research has revealed that instructional agents from both institutions (i.e. history teachers and museum educators) believe collaboration to be necessary and effective in search for good educational practices. Nevertheless, in actual educational practices, effective collaboration is often hindered by different expectations and views on intended learning outcomes among students. This frequently results in an absence of mutual understanding and of joint preparation of educational practices that take each other's educational expertise into account (Geerts et al., under review).

Almost no research exists that actually brings instructional agents from both schools and history museums together to collaboratively think about the design of educational practices for school students in history museums. However, several scholars have argued that partnerships between schools and museums could optimize children's learning in museums (e.g. Andre et al., 2016; Marcus et al., 2012). In order to meet this goal, we intend to set up a professional development program that aims to bring various instructional agents together in a heterogeneous 'professional learning community' (Stoll et al., 2006). Such community will consist of at least one prospective history teacher, experienced history teacher, museum guide and museum educator. Thematically, the program will center around exhibitions about and heritage from the Belgian colonial past. Through providing tools and insights from historical and museum educational research, as well as facilitating ongoing discussions between participants, the program intends to foster mutual understanding and expertise sharing. Ultimately, the engagement of participants in the program

will lead to the co-creative design of an extensive educational activity. Analysis of the process leading to this design will reveal to which extent the concept of a ‘professional learning community’ has been successful for participants’ professional development, as well as for the design of an educational activity.

This contribution presents the development of the professional learning community program that will be established during the Spring of 2024. It will explain the design principles underlying the program, the final result aimed for (the co-creative design of an educational activity on colonial heritage in two Belgian museums), and how these were put into practice when developing its actual content and practices.

References

- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47–76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Crowley, K., Pierroux, P. & Knutson, K. (2022). Informal Learning in Museums. In K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 461–478). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.028>
- Geerts, B., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuysse, K. (manuscript under review). Instructing students in history museums: a systematic literature review.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London and New York: Routledge. Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Marcus, A. S., Levine, T. H., & Grenier, R. S. (2012). How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40(1), 66–97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Panel V a (Tuesday, Sep. 19, 2023, 5.30-7 pm)

Gomes, Lucie

**Enseigner l’histoire locale, quand la mémoire semble être un obstacle:
le cas d’Oradour-sur-Glane**

Dans cette communication, je propose de présenter mon premier projet de recherche (2022-2024) depuis ma thèse. Il porte sur l’enseignement de l’histoire locale, quand la mémoire semble être un obstacle, en s’appuyant sur un cas particulier situé dans le centre de la France. Mon hypothèse est qu’enseigner la mémoire locale comme un fait historique peut transformer les problèmes scientifiques à faire construire aux élèves.

Mon cadre d’analyse est celui de la problématisation historique, considérant que le savoir produit en classe se situe dans la construction de problèmes. Ce que j’ai montré dans ma thèse sur l’enseignement des guerres de Vendée, c’est que lorsqu’un événement est pensé par les élèves à rebours de ce que les historiens ont montré, il peut être intéressant d’étudier l’évènement par le détour de la construction mémorielle de celui-ci.

Pour l’évènement d’Oradour-sur-Glane, il existe une empreinte mémorielle forte. Je m’intéresse aux élèves qui vivent près du village martyr. Celui-ci a subi un massacre à la fin de la Seconde Guerre mondiale tuant hommes, femmes et enfants dans différents endroits de la commune. Les bâtiments ont ensuite été incendiés. Aujourd’hui, les ruines et le Centre de la Mémoire d’Oradour sont visités par des milliers d’élèves et leurs enseignants. En 2022, j’ai filmé la préparation de la visite, la visite elle-même et le retour en classe de trois classes de collège toutes situées aux alentours du site. Je ne suis pas intervenue dans la façon dont les trois enseignants ont mené ces moments d’apprentissages. Je me suis servie des transcriptions des échanges durant la

séquence et des productions des élèves pour analyser les savoirs en jeu. Cette première année de recherche a été l'occasion d'identifier les problèmes potentiels mettant en jeu l'histoire et la mémoire. En février 2023, je me sers de mes résultats de recherche pour produire des séquences forcées, avec une co-construction enseignants-chercheuse, dans le but d'expérimenter la problématisation historique sur différents aspects de la mémoire locale. Les séquences ont été filmées et les échanges sont transcrits pour servir de données accompagnées des productions des élèves. Dans ce projet de recherche, je m'intéresse aussi aux discours prononcés lors des commémorations de cet événement. J'ai également noué un partenariat avec l'école primaire du village reconstruit, ce qui me permet d'avoir aussi des données concernant les visites des élèves plus jeunes et plus impactés par la mémoire locale.

Bibliographie :

- Bloch, M. (2019). *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, 4e édition, Paris : Editions Allia.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Farmer, S. (2007). *Oradour 10 juin 1944*. Paris : Tempus Perrin.
- Fink, N. (2014). *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.
- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Education et Didactique*.
- Le Marec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Ledoux, S. (2017). La mémoire, mauvais objet de l'historien ? Vingtième Siècle. Revue d'histoire, n°133, pp. 113-128.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Rouso, H. (2017). *Face au passé : Essai sur la mémoire contemporaine*, Paris, Belin.
- Wieviorka, A. (2013). *L'ère du témoin*. Paris : Fayard / Pluriel.

Therriault, Geneviève/Jeziorski, Agnieszka/Anderson, Araújo-Oliveira/Morin, Émilie/Simard, Catherine/Morin, Émilie/Charland, Patrick/Reynaud, Christian/Lange, Jean-Marc/Giquel, Andréa
Rapport aux savoirs, agentivité écocitoyenne et pratiques de personnes enseignantes et éducatrices en enseignement des sciences sociales : une comparaison franco-québécoise autour du traitement des questions environnementales et de développement durable

Face aux défis d'amener les jeunes à agir en tant que citoyens réflexifs et critiques sur des questions environnementales et de développement durable (DD), les établissements scolaires sont invités à s'ouvrir à de nouvelles formes éducatives et à faire appel à des intervenants extérieurs. Dans ce contexte, le partenariat entre les milieux éducatifs formels et non formels peut offrir un cadre propice à la prise en charge de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), pour plus d'engagement écocitoyen de la part des jeunes au sein de leurs communautés (Paraskeva-Hadjichambis et al., 2020, Sauvé, 2002). Or, ces milieux éducatifs (formels et non formels) constituent deux champs modelés par des normes de rationalité et d'organisation, des objets, des finalités socioéducatives, des rapports aux savoirs et des modalités d'interaction bien distinctes (Devos, 2020). Le partenariat permettrait donc à ces deux milieux d'apporter une réponse aux limites de l'autre quant à l'organisation ou à l'atteinte des buts qu'il se fixe et de développer un réel pouvoir agir (Guedj et Urgelli, 2021; Mérini, 2006).

Dans un souci de contribuer à transformer la pédagogie et à accompagner les personnes enseignantes et éducatrices dans la mise en œuvre d'une EEDD s'appuyant sur des partenariats porteurs entre les milieux formels et non formels, un projet de recherche France-Québec est en cours (Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, Subvention de développement Savoir, G. Therriault, A. Jeziorski, C. Simard, E. Morin, P. Charland, A. Araujo-Oliveira, C. Reynaud, J.-M. Lange, 2022-2024). La présente communication rejoint la première étape de ce projet qui vise à caractériser les spécificités de ces deux contextes éducatifs à travers l'analyse des interrelations entre rapports aux savoirs, agentivité écocitoyenne et pratiques éducatives de ces acteurs et actrices importants. Pour ce faire, les résultats obtenus au moyen d'un questionnaire semi-fermé (N=185) et d'entretiens individuels (N=20) sont exposés. Certaines questions permettent de cerner les différentes dimensions des trois concepts précités, tandis que d'autres permettent de repérer les projets pédagogiques existants en lien avec des enjeux environnementaux et de DD, dans le cadre d'un partenariat entre les milieux éducatifs formels et non formels. Les entretiens semi-dirigés sont menés auprès de 10 enseignant·es et de 10 éducateur·rices du Québec et de la France, afin d'examiner plus finement la manière dont ces personnes décrivent leurs rapports aux savoirs, leur agentivité écocitoyenne et leurs pratiques éducatives. Les questions à choix de réponse font l'objet d'un traitement statistique, de façon à dégager de grandes tendances au regard des trois concepts étudiés et de leurs possibles relations. Les données qualitatives font l'objet d'une analyse de contenu. La combinaison de ces procédés d'analyse permet de structurer des profils intéressants sur le plan de l'articulation entre les rapports aux savoirs, l'agentivité écocitoyenne et les pratiques éducatives de personnes enseignantes et éducatrices appelées à prendre en charge l'enseignement et l'apprentissage des questions environnementales et de DD dans les milieux formels et non formels. En plus de dégager des différences au regard de la provenance (France/Québec) et du statut (enseignant e/éducateur rice), cette caractérisation facilite l'identification de conditions favorables à la mise en place de l'EEDD.

Références

- Devos, L. (2020). Le partenariat entre écoles et acteurs éducatifs externes. Différenciation et adaptation dans un contexte d'expansion éducative et organisationnelle. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 122(novembre 2020), 1-36. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/59513/55713>
- Guedj, M. et Urgelli, B. (2021). L'interface éducation formelle et non formelle : un chantier en partage pour éduquer à la citoyenneté scientifique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(1), 86-99. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00126-2>
- Mérini, C. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2e édition). L'Harmattan.
- Paraskeva-Hadjichambi, D., Goldman, D., Hadjichambis, A. Ch., Parra, G., Lapin, K., Knippels, M.-C. & Van Dam, F. (2020). Educating for Environmental Citizenship in Non-Formal Frameworks for Secondary Level Youth. Dans A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boevede Pauw, N. Gericke et M.-C. Knippels (dir.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education, Environmental Discourses in Science Education* (p. 213-235). Springer Open. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20249-1_14
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement*, 3(2002), 1-15. 10.4000/ere.6603

Panel V b (Tuesday, Sep. 19, 2023, 5.30-7 pm)

Ethier, Marc-André/Lefrançois, David

Le contexte historique de l'émergence de l'euristique de la contextualization

Aux États-Unis, les recherches sur l'apprentissage de l'histoire réalisées depuis le début du 21^e siècle portent souvent la marque de Sam Wineburg, un professeur de Stanford dont les tra-

vaux dans le domaine sont abondamment cités dans les revues savantes d'éducation spécialisées en sciences sociales et humaines. Il a notamment écrit à propos des euristiques apprises et mises en œuvre par les historiens et les élèves pour problématiser et interpréter des sources primaires, comme la contextualisation. Cette communication ne cherchera pas à savoir s'il s'agit d'un nouveau champ de recherche ni d'un nouveau paradigme et cherchera encore moins à tester les idées de Wineburg pour voir leur valeur en enseignement de l'histoire ou en psychologie cognitive, mais elle explorera l'idée que l'apport empirique de cet auteur s'inscrit dans un cadre théorique et méthodologique formé par des chercheurs étatsuniens comme Lee Shulman et qu'il tentait dans les années 1980 et 1990 de répondre à des problèmes alors nouveaux en didactique de l'histoire, et ce, selon une approche conforme à une norme, celle de chercheurs qui s'intéressent à la nature et à la place des connaissances des experts d'un domaine du savoir dans l'enseignement de ce domaine. Cette communication présentera d'abord des éléments du paysage scientifique qui forme l'arrière-plan dans lequel se fonde l'œuvre de Wineburg, en mettant l'accent sur certains auteurs dont la lecture a laissé des traces dans sa production, ainsi que le contexte des débats politiques depuis la fin des années 1980 aux États-Unis à propos du type d'histoire que devraient apprendre les élèves à l'école. Enfin, il décrira les méthodes et les résultats des recherches de Wineburg et de certains de ses étudiants.

Références

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple university press.

Déry, Catherine/Éthier, Marc-André/Lefrançois, David

Un état de la question sur les pratiques d'enseignement visant l'évaluation du développement de la pensée historique

L'enseignement-apprentissage basé sur la pensée historique – la problématisation, la constitution, l'analyse et la critique des documents afin de tirer de ces sources des interprétations basées sur des preuves – permet d'atteindre une compréhension historique approfondie (Levstik et Barton, 2008 ; Martineau 2010 ; van Boxtel et van Drie, 2018 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2004). Ce constat semble faire consensus dans les recherches en didactique de l'histoire. Toutefois, le concept de la pensée historique est présenté sous forme de divers modèles, intégrant ou non la conscience ou le raisonnement historique (Seixas et Morton, 2013 ; van Drie et van Boxtel, 2018 ; Wineburg, 2001). Ces modèles, souvent rattachés à un lieu géographique commun, montrent que la pensée historique est importante pour l'enseignement, mais que sa définition et son application ne sont pas stabilisées. Pourtant, plusieurs curriculums nord-américains et européens visent le développement d'un idéal en lien à ce concept. Cela entraîne un décalage avec les pratiques évaluatives centrées sur la restitution de connaissances factuelles en histoire (Bugnard, 2009 ; Déry, 2017 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; VanSledright, 2013).

Pour contribuer à réduire ce décalage, l'objectif de cette recherche est de faire la revue systématique des études portant sur les interventions d'enseignement-apprentissage de la pensée historique en classe d'histoire au secondaire afin de les décrire, de les classer et d'en tirer des composantes clés qui permettent de favoriser l'évaluation des élèves. Cette présentation soulèvera les points convergents de plusieurs modèles « nationaux » afin d'opérationnaliser la pensée historique, ainsi que les structures et les composantes de tâches évaluatives qui ciblent le processus d'enquête historique plutôt que la seule restitution de faits et de dates.

Références

- Bugnard, J.-P. (2009). Le tabou de l'histoire enseignée : l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 471, 19-20.
- Déry, C. (2017). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Levstik, L. S. et Barton, K. C. (2008). *Researching history education. Theory, method, and context*. Routledge.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- van Boxtel, C. et van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. Dans
- S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. Routledge. Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press. Wineburg, S. (2004). Crazy for history. *The Journal of American History*, 90(4), 1401-1414.

Panel VI a (Wednesday, Sep. 20, 2023, 10.30am – 12.30pm)

Stan, Catinca Adriana

Étudier l'histoire à travers des œuvres d'art : une méthode d'analyse interdisciplinaire

Cette conférence rend compte d'une recherche menée en 2021, au Québec, dans une classe de 4^e année du secondaire, où une trentaine d'élèves ont analysé des œuvres d'art en utilisant une grille d'analyse qui combine la lecture historique et la lecture esthétique de documents ayant une dimension esthétique. Cette grille s'inspire à la fois de la pensée historique théorisée par le didacticien Peter Seixas et de nos travaux récents (Stan, 2018; Stan et al., 2022). Ainsi, en ce qui concerne les six concepts impliqués dans l'analyse des sources primaires (Seixas et Morton, 2013), nous avons conçu des questions qui réfèrent spécifiquement à chacun de ces concepts. Nous avons ajouté à cela d'autres questions afin d'attirer l'attention des élèves sur des éléments artistiques présents dans les œuvres et de leur donner l'occasion de s'exprimer. L'ensemble des questions d'ordre esthétique et historique ont été mélangées afin d'assurer une fluidité dans l'analyse documentaire. Les questions ont été groupées selon deux volets, le monde du lecteur et le monde de l'auteur, inspirés des catégories avancées par l'historienne d'art Mary Erickson (1998), que nous avons adaptées pour des élèves du Québec.

Nous voulions savoir dans quelle mesure la prise en compte du ressenti des élèves et de leur regard subjectif les aide ou les détourne de l'analyse iconographique. Notre recherche a comporté deux objectifs : 1. Mettre à l'essai et documenter l'appropriation d'une méthode d'analyse mixte d'œuvres d'art en classe d'histoire; 2. Mesurer l'apport de cette méthode au plan du développement de la compétence « interpréter une réalité sociale ».

Conçu et testé de manière exploratoire en faisant appel à un groupe témoin et à un groupe expérimental, le dispositif a mené à des résultats prometteurs. À titre d'exemple, en exprimant leur ressenti par rapport aux personnages et aux événements dont faisaient écho les œuvres d'art analysées, les élèves ont atteint la « dimension morale », concept très important de la pensée historique. En effet, nous avons démontré que cette dimension ne se révèle pas à travers des questions « historiques », mais plutôt en faisant parler les élèves quant au rapport complexe qu'ils entretiennent avec le passé (Stan et al., 2022).

La conférence présente le dispositif didactique mis en place ainsi que des résultats concernant le développement des compétences d'analyse d'œuvres d'art chez des élèves du secondaire. Cela permettrait, on l'espère, de se resauter lors du colloque afin que d'autres didacticiens testent la grille d'analyse et adaptent le dispositif didactique pour leurs élèves, pour ensuite comparer l'effet de l'expérimentation dans plusieurs régions ou pays.

Références

- Erickson, M. (1998). Effects of Art History Instruction on Fourth and Eighth Grade Students' Abilities to Interpret Artworks Contextually. *Studies in Art Education*, 39(4), p. 309-320.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique* (Trad. A. Bricaud). Montréal: Modulo.
- Stan, C. A. (2018). Pour une prise en compte de la dimension subjective dans l'analyse des œuvres d'art en univers social et en histoire. *Traces*, 56 (1), p. 42-48
- Stan, C. A., Simard, S., Arsenii, S., Keck, A. et Charlebois, V. (2022). Enrichir le travail interprétatif des élèves du secondaire à l'aide de la lecture esthétique : une analyse multimodale d'œuvres d'art en classe d'histoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale* 16, p. 1-38.

Lanoix, Alexandre

Le développement de la littérature historique chez des élèves du secondaire Québécois : une étude exploratoire

Francophones et Anglophones possèdent des droits scolaires au Canada. Des programmes scolaires sont donc conçus pour ces deux groupes. Ces groupes adoptent (généralement) deux philosophies distinctes de la reconnaissance. Les Anglophones adopteraient plus que les Francophones, une vision égalitariste. Cette philosophie égalise les droits des minorités, dont les Francophones (Kymlicka, 2001). Or, la Constitution canadienne accorde des droits scolaires différenciés aux Francophones (Bérard, 2017). Cette tension – entre égalitarisme et reconnaissance différenciée – se reflète dans la production des programmes (Taylor, 1994). En contexte anglophone majoritaire ontarien, comment le programmes d'histoire du Canada (1914 à nos jours; 10e année), versions anglaise et française, reconnaît-il les Francophones? L'analyse mixte, comparée et thématique révèle différentes pratiques de reconnaissance. Le programme anglophone reconnaît plutôt également les groupes minoritaires (à l'exception des Autochtones). L'effet en est l'invisibilité quasi-totale de la francophonie canadienne (à l'exception des Québécois). Le programme francophone, sans surprise, reconnaît les Francophones distinctement. Toutefois, cette reconnaissance homogénéise la diversité de la francophonie. Ces résultats corroborent et nuancent des travaux sur la reconnaissance. Ils s'expliquent par l'intérêt des Francophones/Anglophones à se reconnaître – l'un par rapport à l'autre, l'un au sein de l'autre. Pour ces programmes, une reconnaissance plus relationnelle (Donald, 2009) est souhaitable.

Références

- Bérard, F. (2017). *Charte canadienne et droits linguistiques : pour en finir avec les mythes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Donald, D. (2009b). The Curricular Problem of Indigenism: Colonial Frontier Logics, Teacher Resistances, and the Acknowledgment of Ethical Space. Dans J. Nahachewsky et I. Johnston (dir.), *Beyond Presentism: Re-Imagining the Historical, Personal, and Social Places of Curriculum* (p. 23–41). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal, QC : Les Éditions du Boréal.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "the Politics of Recognition"*. Princeton, MA: Princeton University Press.

Panel VI b (Wednesday, Sep. 20, 2023, 10.30am – 12.30 pm)

Bentrovato, Denise

Towards an understanding of ‘African’ discourses and practices in history education: Contrasting national models in post-apartheid South Africa and post-genocide Rwanda as exemplars of disciplinary and collective-memory approaches

The African continent largely remains a blind spot in international debates on history didactics. To fill this gap, the proposed presentation will share preliminary insights on ‘African’ discourses and practices in this field as emerging from a systematic comparative analysis of secondary school history curricula that are currently in use in selected African countries. The study maps convergencies and divergencies regarding the goals, contents and didactics of the school subject of history that these policy documents each embedded in specific historical-political societal contexts foreground. The comparative analysis, among other things, considers curricula’s relative importance of civic vs disciplinary aspirations; their relative distancing from the ‘great tradition’ of history education as the transmission and reproduction of factual knowledge of past events; their structure and organising heuristic, i.e. their selection and sequencing of knowledge, both substantive (e.g. around political-military vs social-cultural-economic history; around temporality and scale; and via disciplinary vs interdisciplinary approaches) and procedural, and their underpinning epistemological approaches. In doing so, this study aims to identify ‘national’ models across the continent based on their adherence to particular (borrowed or endogenous) theoretical/conceptual frameworks and didactic traditions. As part of this broader research project, the presentation will zoom into the cases of post-apartheid South Africa and post-genocide Rwanda, comparing and contrasting, both diachronically and synchronically, the intended and programmatic history curricula that the two countries adopted in the wake of parallel, and distinct, political transitions to peace and democracy in 1994. The study demonstrates the two countries’ different conceptions of and approaches to history education: while the South African case evidences a disciplinary focus, foregrounding evidence-based historical inquiry and multiperspectivity, the Rwandan case exemplifies a collective-memory approach, prioritising nation-building and ‘good citizenship’ built around a single narrative. The study draws on curricular and textbook representations of national experiences of historical (in)justice as vignettes that are illustrative of the contrasting state-sanctioned models of history education that these two African countries epitomise. They will be shown to be embodied in pedagogical strategies respectively mediating (dialogic) multivocal and univocal discourses on truth, justice and reconciliation, whose observed differential effect on young people’s historical consciousness the study will also reflect upon.

Colla, Piero: The Swedish History teachers federation – an institutional stakeholder and a contentious counterpart in the reform of Curricula (1945-1992)

The implementation of a consensus-based device for writing curricula, through state committees open to all professional groups concerned, was a central element of the rationalisation of the Swedish public education system after 1945. Within this process, the systematic involvement of the professional teachers’ associations plays a decisive, and quite distinctive, role in the fast renewal of educational culture, prescribed methods, and teaching canons of various subjects. This role is examined here from the perspective of the role of the national *history* teachers’ federation (*Historielärarnas Förening*, HLF) in history curriculum reforms. The controversial nature of the fate of history teaching throughout the reform process - and the conflicts that have

opposed part of the teaching staff since the 1960s to the announced reductions in teaching hours - make the role of this organisation an interesting indicator. HLF participation in the decision-making process and the debates within it can be considered, more specifically, a distinct case-study of the changing role of teachers' self-perception and teaching agency in the context of curricular renewal processes.

All the more so when one pays attention to the intellectual dynamism that this association has displayed - both in triggering a reflection on history didactics in Sweden, and in the genesis of new currents of curriculum critique. Since the 1970s, the Federation has developed a counter-discourse on the aim of the subject-matter that has made it a crucial player in the Swedish debates on humanities (and more specifically on the survival of the teaching of history) as well as a forum for experimentation and grass-root mobilisation - coupled with a persistent role in providing technical support for curriculum development, in the context of the 1990's deregulation policy.

References

- COLLA Piero S., *L'héritage impensable. Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)*, Paris, EHESS, 2017.
- LARSSON, Hans A., *Barnet kastades ut med badvattnet [Ljudupptagning] historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*, Enskede, TPB, 2001.
- LUNDGREN Ulf P., *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori*, Stockholm, Liber, 1979.
- LUNDGREN Ulf P., SVINGBY Gunilla, WALLIN Erik (red.), *Från Lgr 69 till Lgr 80 : erfarenheter från SÖ:s läroplansarbete*, Stockholm, Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1981
- HALLENIUS, Mikael, *Clio räddar världen : en analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historielärarnas förenings årsskrift, 1942-2004* Umeå : Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 2011.
- LOCKTON, M., & FARGASON, S. (2019). "Disrupting the status quo: How teachers grapple with reforms that compete with long-standing educational views". *Journal of Educational Change*, 20(4), 469–494.
- PRIESTLEY, M. *et al.* (2012). "Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre". *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
- VÄHÄSANTANEN, K. (2015). "Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities". *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- "Aktuellt för historieläraren" (1968-1977)
- "Historielärarnas förenings årsskrift" (1945 – 1991)

Panel VII a (Wednesday, Sep. 18, 2023, 2-5 pm)

Capita, Carol/Capita, Laura-Elena History teaching between academia and public opinion

The paper presents the Romanian History Curriculum (programs of study and textbooks) as a cultural product of a society in transition from an authoritarian to a democratic society. It highlights the factors that contributed to the shaping of the National Curriculum (NC), among which are the pedagogical theories that underline the National Curriculum, the developments in patterns of interpreting the past (the tension between the traditional and modern approaches), and the options of the society concerning the field of education (such as the Graduate's profile developed on key competences). These elements have influenced to various degrees both the (public and academic) debates and the decisions related to the attainment targets and learning outcomes of the school subjects.

The aim of the research is to question the way in which educational change took place in the last three decades, on the premise that the long-term perspective might shed a significant light on the process of educational change. The changes that occurred in History teaching since 1990 to the present are visible in the programs of study (several generations of such documents represent stepping-stones in the process of updating the school subject, and in relating Romanian education to a broader field, such as European developments). The models of curriculum development involved also are relevant for the debate in the Romanian academia and society concerning the type of History-as-a-public-good. To some degree, the reverse is also true: the way in which the school subject was structured only increased the tension between the different schools of thought in historical research. To give an example, the transition from a specific disciplinary structure to a more integrated, less subject-specific, structure of History teaching only made the academic problems more acute (from the lack of archival sources to the need for theoretical updating). A major point of interest will be the concept of powerful knowledge. While the concept can be traced back to the work of B. Bernstein and M. Young, there is a renewed interest in its place in the didactics of various school subjects. It is significant for the Romanian case, since it is related to the debate in the early 1990's concerning the ideological framework of History teaching during communism, and to the debate over the model of curriculum in the last two decades. The relation between History didactics and the academic field remains one of the major points of contention. Significantly, in the mainstream historical research questions of methodology and of conceptual frameworks are still marginal. Both areas (the academic field and the school subject) share a similar public pressure for more down-to-earth concepts, such as truth, relevance, and the issue of identity building. The suspicion that the historical writing was a simple accessory to the political system still lingers. As a result, most of the studies dedicated to the History textbooks ignore the pedagogy and are focused on the textbook as (academic) historical texts. The paper will consider the official documentation (programs of study, relevant legislation), History textbooks (from 1997 to 2016), and prior research in the field. Teacher perceptions on the changes in the curricula will be discussed, as well as student perceptions (from the PISA 2018 exercise, and independent research).

Geerts, Brent / Depaepe, Fien / Van Nieuvenhuyse, Karel
Closing the gap between history classrooms and historical museums Prospective history teachers and the implementation of postcolonial and historical thinking in Belgian museum settings

Historical thinking gradually took center stage in history educational research over the past decades (Lévesque & Clark, 2018). Research on learning and instructing to think historically has been mainly conducted in secondary school classrooms. Questions on how this could be fostered in history museums contexts are much less considered (van Boxtel et al., 2016; Marcus et al., 2017). Parallel to this existing literature gap, teacher training programs do not always pay attention to how history museum educational practices could effectively complement classroom learning and instruction. Previous research on prospective history teachers' beliefs about museum education revealed that, due to insufficient training, they often state to lack appropriate tools and insights to develop educational practices for use in a history museum context (Geerts et al., under review). However, many academically trained prospective history teachers have had a domain-specific training in history. Besides, during their teacher training internships, they are immersed in integrating historical thinking into classroom educational practices. Therefore, it is worth examining how they use their mastering of historical thinking into the design of museum educational practices when they are asked to do so and where possible difficulties in doing so are exactly situated.

In our study, we engaged fourteen academically trained pre-service secondary school history

teachers in a performance task asking them to design educational practices in two Belgian museums both showcasing heritage from the national colonial past in quite different ways. The former colonial museum of Belgium, the 'AfricaMuseum' heavily attempts to contest its colonial legacy and critically contextualizes its collections in order to raise postcolonial awareness among visitors (Hassett, 2022). The 'Royal Army Museum' by contrast integrates colonial heritage in a 19th-century national master narrative in an exhibition that remains 'frozen in time' (Devos, 2018). Both museums are in se ideally suited to foster school students' historical, and by extension postcolonial thinking. Postcolonial scholars have, from the end of the 1970s onwards, transcended one-sided national or colonial narratives in their study of colonial pasts and their legacies (Ashcroft et al., 2013). Parallel to that, 'historical thinking' has aimed to introduce the constructive nature of historical representations, based on multiple perspectives, into history educational practices. Given that our participants have been trained in both postcolonial and historical thinking in their training, we intend to analyze how they incorporated both into the design of educational practices to be used in both museums showcasing colonial heritage.

This contribution elaborates on the analysis of the designed educational practices and the extent to which participants have integrated both postcolonial and historical thinking. In addition, through analysis of semi-structured interviews conducted after engagement in the performance task, we aim to expose explanations for the extent to which participants have (not) integrated aspects of postcolonial and historical thinking. In so doing, we aim to understand how prospective history teachers (do not) transfer their mastering of historical thinking skills from a classroom to a history museum context, also having eye for possible implications for the organization of museum educational training in teacher education.

References

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies: The Key Concepts*. Third ed. Routledge Key Guides. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Devos, W. (2018). Le Musée royal de l'Armée, un panthéon pour la nation. In C. Kesteloot & L. Van Ypersele (eds.), *Du café Liégeois au soldat inconnu : la Belgique et la Grande Guerre* (pp. 130–133). Brussel: Racine.
- Geerts, B., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (manuscript under review). Instructing students in history museums: a systematic literature review.
- Hassett, D. (2022). Must Leopold Fall? The Renovation of the AfricaMuseum and Belgium's Place in International Debates on the Decolonisation of Public Heritage. In Pierre-Philippe Fraiture (ed.), *Unfinished Histories: Empire and Postcolonial Resonance in Central Africa and Belgium* (pp. 43-61). Leuven University Press.
- Levesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger, & L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119–148). Wiley Blackwell.
- Marcus, A. S., Stoddard, J. D., & Woodward, W. W. (2017). *Teaching history with museums: Strategies for K-12 Social Studies*. Routledge.
- van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2016). Introduction: The Appeal of Heritage in Education. In *Sensitive Pasts* (1st ed., Vol. 27, pp. 1–18). Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss40kr.4>

Serrano, Elisa

History Educators voices about Virtual Reality in History Education and its potential Impacts on Students Development of history-oriented Competencies – an international Perspective

The process of digital transformation in education aligns with the characteristics of a modern education system, where a digital competence from the teachers is expected as an element for quality teaching (see TPACK model by Koehler et al., 2013). History education has presented

resistance to adopt new technologies (Cohen & Rosenzweig, 2005), but new waves of digital humanities have taken the field to a process of innovation (McPherson, 2009). Today, history educators can choose among a large number of technologies to be used in their classroom practices. Research has for example here shown that digital open learning environments such as databases or internet can support students historical thinking (HT) (Saye & Brush, 2006). However, research concerned with the pedagogical uses of digital non-open learning environments such as virtual reality (VR) offer non-optimistic results for HT (Kazlauskaitė, 2022). This situation brings a demand of digital competence and technological and pedagogical content knowledge (Koehler et al. 2013) from the educators' perspective in order to effectively assess the advantages and disadvantages and avoid uncritical and thoughtless use of technology. In attempt to contribute with additional knowledge about history education and VR in educational settings, the study presented aims to investigate how history educators reasoning about using VR in their teaching and if that technology can develop the students' history-oriented competencies in general and their HT and historical consciousness (HC) in specific (see also Rösen, 2012). In this qualitative interview study, eight history educators from Sweden, Spain, USA as well as the UK, were recruited. Educators were all experienced in using VR in teaching and learning. The interviews concerned the educators' motives, goals, actions, and operations (see Leontiev, 1986) as well as their views on opportunities and challenges in using VR in the educational practice. All interviews were on Zoom and transcribed verbatim. The interviews were first empirically analysed using a thematic analysis (Braun & Clarke, 2019) and thereafter theoretically analysed using a Cultural-Historical Activity Theory (Leontiev, 1986). Preliminary results showed that history educators use VR to support students' historical imagination, which would support and shape the development of the HC. Moreover, due to the lack of specific teaching strategies, HT might not so far be benefitted from using VR in history education. Results also showed that the educators thought that their students emotionally connected to historical events thanks to the immersive experience (compare Kazlauskaitė, 2022). This might be problematic for HT development and should be further studied from the students' perspective. When barriers and difficulties regarding VR implementation are overcome, some educators are enthusiastic about involving VR in teaching because it increases student engagement, understanding and reflection while others agree on the risks that this immersive technology might bring due to the ready-made interpretation of the data consumed by the learner.

References

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597, <http://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cohen, D. J., & Rosenzweig, R. (2005). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Kazlauskaitė, R. (2022). Embodying resentimentful victimhood: virtual reality re-enactment of the Warsaw uprising in the Second World War Museum in Gdańsk. *International Journal of Heritage Studies: IJHS*, 28(6), 699–713. <https://doi.org/10.1080/13527258.2022.2064897>
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of Education*, 193(3), 13–19.
- Leontiev, A. N. (1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet: Tätighet, Bewusstsein, Persönlichkeit = Activity, consciousness, personality = Activité, conscience, personnalité*. Progress.
- McPherson, T. (2009). Introduction: Media Studies and the Digital Humanities. *Cinema Journal*, 48(2), 119–123. <http://www.jstor.org/stable/20484452>
- Rösen, J. (2012) Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antiteses*, 5 (10), 519-536. [10.5433/1984-3356.2012v5n10p519](https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519)
- Saye, J. W., & Brush, T. (2006). Comparing Teachers' Strategies for Supporting Student Inquiry in a Problem-Based Multimedia-Enhanced History Unit. *Theory and Research in Social Education* 34(2), 183–212.

Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Temple University Press.

Koster, Dietha/ Sunjayadi, Achmad/Astari, Amalia/Van Nieuwenhuysse, Karel
How diverse are representations of actors in colonial histories? – Insights from Dutch and Indonesian history textbooks

During the age of imperialism, large parts of Indonesia were occupied by Dutch colonists. The present paper examines how Dutch and Indonesian history textbooks represent actors in (post)colonial history from an intersectional perspective. Though postcolonial textbook research has been established as an empirically driven field, there is a lack of studies comparing textbooks between different (non-European) national contexts, and there are few diachronic studies tracking changes in intersectional representations (e.g., ethnicity and gender) or actors over time (Wasserman, 2018; Niehaus, 2018).

We therefore examined a history textbook corpus with 16 textbooks designed for use in secondary schools in the Netherlands and Indonesia. We performed content analysis, focusing on how colored and white wo/men are represented in textbooks ranging from the 1950s up till now. Moreover, we analyzed to what degree the textbooks contained markers of Eurocentric versus new imperialistic perspectives on the representation of (post)colonial histories (Van Nieuwenhuysse & Pires Valentim, 2018).

Results for Dutch textbooks reveal representations of patriarchal Eurocentrism with few changes in content across the examined time span. In contrast with colonizers, colonized people are presented as homogenous, undeveloped groups with little agency. White men were most frequently represented, followed by men of colour, and we hardly find any descriptions or pictures of (white or coloured) females in textbooks for both subjects. Indonesian textbooks are continuously and largely Asia centric, yet focus on people of color, and represent women of color more frequently and in more varied roles than Dutch textbooks. We discuss how history education in both national contexts could include more diversity in education on Dutch-Indonesian (post)colonial relationships.

References:

- Niehaus, I. (2018). How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. In E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 141-155), Palgrave MacMillan US.
- Van Nieuwenhuysse, K., Pires Valentim, J. (2018). Introduction. In K. van Nieuwenhuysse, Pires Valentim, J. (Ed.), *The colonial past in history textbooks – Historical and social psychological perspectives* (pp. 1-12), Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Wasserman, J. (2018). Perspectives on representations of colonial pasts through textbook analysis – Not quite a decolonial turn. In K. van Nieuwenhuysse, Pires Valentim, J. (Ed.), *The colonial past in history textbooks – Historical and social psychological perspectives* (pp. 261-176), Charlotte: Information Age Publishing Inc.

Panel VII b (Wednesday, Sep. 18, 2023, 2-5 pm)

Wienecke, Maïke

Teacher education in “Social Sciences” at the University of Potsdam – Pioneering work to bring interdisciplinary approaches into practice

In 2018, “Social Sciences” became a core subject at primary school level in Berlin and Brandenburg. The subject is timetabled three times a week in 5th and 6th grade, which are part of the primary level grades in these federal states.

This turns the subject “Social Sciences” into some kind of double bridge. The first bridge connects the contents of the subject „general education“ (grades 1-4) with the subjects geography, history and political science at secondary school level (grades 7-10) to start an education of pupils as life-long critical and reflective participants in society. The second bridge brings together the elements of the three subjects mentioned above in one subject to create a consciousness of political, historical and spatial connections.

Children live in a globalized world these days; hence, the contact with social problems and questions catches up with them at a much younger age compared to previous decades.. Furthermore, as a result of the diversity of (social) media, the dynamics of change in their surroundings are faster than ever. Different systems, actors and structures are forcing a networked way of thinking that needs to be visible and supported in school teaching as well. This, in turn, legitimizes an integrated subject like “Social Sciences” in the school context.

As mentioned above, the subject was established in primary schools in Berlin and Brandenburg a few years ago. However, there were no fully trained teachers for this subject at that point. This means that, until now, pupils have mostly been taught by former geography, history or politics teachers. At the same time as the introduction of the subject, the University of Potsdam started the education of future “Social sciences” teachers. This measure, of course, was too late to bring fully qualified teachers into the schools. The first cohort of “Social Sciences” Master level students graduated last year. To this date, the University of Potsdam is the only university in Germany offering a specialised course for teaching “Social Sciences”. Although the course is affiliated with the course of „General Education“, it expands the existing offer with seven specialised seminars and an applied practice module, which takes place at school.

“Social Sciences” teacher training in Potsdam is structured in modules, which were designed by the respective chairs of didactics of history, geography and politics. The syllabus, which evolved from this partnership, lead to a course that allows students to gain skills in all subject areas of social science education in schools.

Whilst pursuing their bachelor’s degrees, students join an introductory module with three seminars, during which they make first contact with didactic skills in geography, history and politics. When considering models of integration primarily there are two questions. One is asking „what“, the other one „how“. This introductory module is focused on the first question.

Following on from this, there’s an in-depth module revisiting the three perspectives in three further seminars, all whilst establishing common themes in geography, history and politics but asking how the integration of these perspectives can happen. It is a question of the relationship between the subjects involved. Peter Gautschi offers four theoretical options for connections. He distinguishes between interdisciplinary, subject-linking, subject-specific and transdisciplinary ways of bringing perspectives together (Gautschi 2019, 13f.). So which model is the one that best fits the structures of our educational landscape, or at least the one that is most popular? After all, there is the curriculum framework, which mainly offers the subject-connecting way (MBJS 2015) of teaching social sciences in the federal states of Berlin and Brandenburg.

There is a discrepancy between the science and the didactics of the subjects. While there are still discussions in didactics - recently more in history than in politics - about being an independent scientific discipline or just a dimension of a main discipline, the scientific section is often convinced that didactics is just an image of its scientific world (Hellmuth 2023, 34). In Austria, the didactics of politics and history illustrate the independence of these subjects. Although there are different competency models, there is progress in the production of synergies between history and politics with the aim to make similar goals and contents visible. Hellmuth mentioned the new curricula for secondary level I, which include both politics and history in modules and formulate overlapping areas for historical-political learning (ibid., 35). The problem of different

competency models, which prevent the merging of subjects, is also supposed to be solved, for example with a new curriculum of the Federal Commercial Academy (BHAK) for the subject "International Economic and Cultural Spaces" (IWK). This subject is part of the "Society and Culture" cluster and has its own competence model. The aim is a stronger connection between politics and history as well as geography in order to enable students to think and act in a more interdisciplinary and transdisciplinary way (Hellmuth 2017, 122-127).

A look at developments in the social sciences shows that new approaches in science, research and didactics complement and even replace the old and familiar ones. They focus on problems and questions of the world and, of course, go beyond the former narrow boundaries of the subjects (Wenzel 2016, 61). The strength of the subject social sciences lies in its orientation towards the social challenges of the present and the future, while at the same time being compatible with students' interests and living environment. This is possible because of the integrated, rather than added, content of geography, history and politics (ibid). The world is changing very fast. Reality is complex and cannot be broken down into technical references. The social sciences can capture and study this complexity in extracts (ibid. 66). This conclusion is supported by the results of the Hattie study. It shows that inclusive learning is an excellent basis for achieving good learning outcomes (Gutt & Wenzel 2018, p. 14).

Having successfully passed these two modules, the students revisit social science in their Master's degree by taking part in a project seminar as well as engaging in practical studies, teaching their first "Social Sciences" lessons at school.

Thus far, the project seminar is based on the planning of excursions or creating material and media content for a visit of a memorial site for primary school pupils. Practical studies, on the other hand, takes the future teachers into classrooms. They plan and prepare their first lessons and teach twice at 5th or 6th grade level, whilst being observed by their lecturer and some fellow students. These assignments, in turn, constitute the assessment of the students' Master's degree in "Social Sciences".

Norppa, Johanna/Taivalantti, Tanja

Learning to be an active Citizen – Supervising Teachers Beliefs and Values about active Citizenship and Democracy Education

In several international studies, Finland ranks as one of the top countries for democracy, yet ICCS International (Civic and Citizenship Education Study) studies 2009 and 2016 have shown that Finnish young people do not feel involved in democratic influence. The ideal of an active citizen emerges as a key value, especially in the National Core Curriculum for Basic Education. Still teachers' attitudes towards it, together with democracy education, is perceived exclusively as the content of social studies. In addition, teachers' teaching objectives and working methods seem to change more slowly than the curricula. It is wrong to assume that participating citizens will grow in a school where the teachers' objective is primarily to transfer passive knowledge contents to the learners.

In this presentation, we analyze the attitudes and beliefs of Finnish teacher educators about democratic education and the importance of school in society. The values and goals of the teachers guiding student teachers play a significant role if we want to examine the effects of teacher training on the teaching goals and attitudes of future teachers. In Finland, all teachers gain university education. During the teacher education, they complete a supervised teacher training at one of the thirteen training schools in Finland. In them, the practical training is guided by a teacher whose job description includes supervising the work of student teachers. We have looked at the values and attitudes of teachers supervising teaching practice about democracy education by means of a semi-structured thematic interview. Some of the supervising teachers are supervised by the class teacher of the lower grades students. The classroom teachers teach the lower grades

all subjects taught at the school, including social studies for fifth and sixth graders. They have a master of education, but not necessary have subject specific didactical studies in social science. Lower and upper secondary school teachers on the other hand are subject teachers. They are masters of their own specific subject. Traditionally social science teachers are masters of history, which is their first taught subject. Social Science is their minor subject (60 ECT). The supervising teachers interviewed in this study are history and social studies teachers as described above. Our research shows that supervising teachers understand the importance of raising active citizens, but also recognize the challenges of other teaching cross-pressures, such as content and time pressure. The ideal of a student functioning in a democratic society is written into the National Core Curriculum for Basic education, both in its general part and in subject-specific learning objectives. Integrating it into teaching, however, turns out to be surprisingly challenging. Evaluating the agency of an active citizen is also a complex process.

Hajdarovic, Miljenko

Challenges of teaching history in the Age of AI

The teaching of history, from its beginnings in ancient times until almost the end of the 20th century, remained relatively the same. The predominant role of the teacher as a source of knowledge and the bearer of the educational process is only slightly reduced by the greater availability of literature and the change in the teaching paradigm. Gradually, students became subjects from the object of teaching following the current constructivist paradigm. The first decades of the 21st century bring the networking of the world and everyday life, consequently affecting education. After comparative centuries, digitalization has had a multi-layered and immediate impact on teaching tools and teaching methods. History teaching continues to be challenging to move away from a significant orientation to historical content and facts. Acquiring historiographical skills and developing students' critical thinking are extremely important for maintaining the status of the school subject history within the framework of compulsory education. In history classes, students practice accessing different historical sources, analyzing them, developing their interpretations, and creating historical narratives. The skill of working with sources is a complex process that takes students several years to master. In searching for sources, the Internet became a prominent place for students. Internet pages, archives, digitized repositories of cultural heritage, applications, and other similar places have always brought with them the democratic use and the danger of finding fake data. For students with little prior knowledge, it can be a problem they need help to solve independently. The rise of artificial intelligence that creates graphic representations or compiles texts is a new challenge for teaching history. Although they can serve as an excellent data source, artificial intelligence tools with adequate historiographical and digital literacy can positively impact history teaching. The paper discusses and argues artificial intelligence tools possible positive and negative impacts (such as ChatGPT, Midjourney, etc.).