

VIII CONFERENCE OF IRAHSSE. VALUES IN HISTORY, SOCIAL SCIENCES AND HUMAN GEOGRAPHY EDUCATION: CHALLENGES FOR SCHOOLS AND TEACHER EDUCATION

**CARTAGENA (SPAIN)
21st-23th October 2024**



ABSTRACT BOOK / LIVRE DE RÉSUMÉS

Índice

MONDAY 21st	Panel 1A.....	3
	Panel 1B	9
	Panel 1C	16
	Panel 2A	25
	Panel 2B	31
	Panel 2C	35
	Panel 3A	40
	Panel 3B	45
	Panel 3C	50
TUESDAY 22nd	Panel 4A	53
	Panel 4B	63
	Panel 4C	74
	Panel 5A	84
	Panel 5B	91
	Panel 5C	91
	Panel 6A	96
	Panel 6B	99
	Panel 6C	105
WEDNESDAY 23rd	Panel 7A.....	108
	Panel 7B	113

MONDAY 21st - Panel 1A: Main Room 11:00-13:00 – Chair: Karel Van Nieuwenhuyse

Changing ideas about values issues in the history curriculum: what values (if any) are appropriate for the school history curriculum in the 21st century? A view from the UK

Terry Haydn, United Kingdom

The past century has seen radical changes in ideas about what values might be promulgated through the school history curriculum. Perhaps most controversially, in 2013, the UK government stipulated that all schools and teachers should promote ‘Fundamental British Values’ defined as ‘democracy, the rule of law, individual liberty, and mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs’. This clearly had particular importance for the teaching of history in schools. Moreover, the political will behind this move was sufficiently serious that the presence and effective promotion of these values would be considered and judged as part of the official framework of inspection of schools and history departments.

This radical change in official statements about values in the curriculum evinced a high profile debate in England, both in terms of educational policy, and public debate in the news and media, with a string of controversies about statues in public places, discussions about the legacies of slavery and the British Empire, and debates about the ‘worthiness’ of famous historical figures who had traditionally been prominent figures in the school history curriculum. The history curriculum thus became part of ‘the culture wars; that were very high profile in the UK media in the years following the introduction of ‘Fundamental British Values’.

The paper provides a historical perspective on the question of values in the history curriculum in the UK, and considers the views of politicians, historians and history educators in relation to these recent debates. Particular attention is focused on moral and ethical questions in history education, and the role which moral exemplar might play in school history (a prominent feature of earlier iterations of the history curriculum, but less fashionable in more recent years).

Although the paper focuses on developments in history education in the UK, the issues raised are relevant to history teaching in many other countries and as well as exploring changes in the UK over time, some comparisons are made with history curricula outside the UK.

Exploring diversity in historical narratives: presentations of colonialism in Norwegian textbooks

Marta Stachurska-Kounta, Norway

The introduction of the 2020 new curriculum (LK20) in Norway has brought about the most significant changes in the guidelines for primary school history education in modern times. The new curriculum aims at aligning the subject with the demands of a rapidly changing world, emphasizing critical skills and a forward-looking perspective. However, the thematic approach of the new social studies curriculum combined with the removal of specific historical content knowledge has consequently sparked a broad debate about the role of history education, particularly regarding the assumed marginalization of history in the interdisciplinary subject of social studies.

Critics argue that this move may result in the divergence in historical knowledge among students, potentially leading to a loss of a shared national past, and question whether the curriculum aligns with the Education Act's requirement for students to gain insight into history and a firm foundation in the national cultural heritage. Yet, the absence of chronological history instruction, closely associated with the historical knowledge canon, also creates an opportunity to question established historical narratives, encouraging a more critical and inclusive approach to the past.

Addressing the complexity of the new curriculum's implications for the teaching of history in Norwegian primary school, this session aims to explore the potential of the central values embedded in the social studies curriculum—such as diversity, citizenship, democracy, and learning through exploration—to challenge the established historical narratives and stimulate new questions and perspectives on history and historical scholarship.

The Chilean Primary Education Curriculum from a Citizenship Approach

Patricia Ojeda Millahueque, Chile

In recent years, the Chilean Ministry of Education has made it a priority to promote citizenship training in schools. For instance, in 2016, law 20.911 proposed new actions for schools. However, the implementation of Citizenship Education Plans has become a bureaucratic obligation that schools must fulfill (PNUD, 2018). Meanwhile, history teachers have expressed a lack of preparedness to teach the new subject of Citizenship Education in Secondary Education (Zúñiga et al, 2020). On the other hand, Primary Education did not contemplate any substantial change with these initiatives. The teaching of citizenship is maintained as a transversal axis to the different subjects and at the same time a marginal content of the subject of History, Geography, and Social Sciences.

Several studies have highlighted the importance of school as the first place for socialization, outside the family. Children learn to participate and live with others through the interactions they have with their parents, educators, and classmates, developing discourses, exchanging different opinions, and learning to communicate and solve problems (Arias & Egea, 2022; Brown, 2010; Cooper, 2002). However, the Primary Education curriculum has not been modified since 2012, despite the incidence that it has on citizenship training.

Additionally, schools do not intend to provide an education focused on neutral citizenship (Bolívar, 2016; Westheimer & Kahne, 2003), so it is crucial to acknowledge the specific types of citizens that are intended to be educated according to ministerial guidelines, and how these visions of citizenship can influence teaching practices. Understanding what kind of citizens are educated for what kind of democracy from the curriculum, gives us insight into how to promote empowered and participatory students, involved in decision-making and aware of social injustices.

For this reason, through a qualitative methodology, I developed a documentary study of the Primary Education curriculum (1st to 4th grade in Chile) and the laws linked to the promotion of Citizenship Education published from 2016 to 2023. The objective is to compare the types of citizenship declared in the laws and the premises present in the Chilean school curriculum. A deductive thematic analysis will be carried out based on emerging and pre-established categories to provide a detailed analysis of some aspects of the data (Braun & Clarke, 2006). In addition, significant themes or patterns will be identified to establish explanations about the relationship between the ministerial normative framework and the curriculum in the first cycle of Primary Education.

In Chile, although the curriculum is not prescriptive, it is an integral part of the standardized tests that have high consequences for schools, thus directly influencing teaching practices and classroom activities. Therefore, it is important to know the curricular intentions about what types of citizens are educated in schools. This understanding will aid in the development of effective improvements in the curriculum.

Historical tour of the pedagogical and didactic approach to the social content of the Early Childhood Education curriculum in Catalonia

Ilaria Bellatti & Isidora Sáez-Rosenkranz, Spain

Since the implementation of Organic Law 1/1990, of October 3, on the General Organization of the Educational System, known as LOGSE, to the current Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2 /2006, of May 3, of Education, called LOMLOE, in Spain, and in their respective autonomous communities, we have suffered a certain impoverishment of the presence of social sciences as disciplinary content, having opted for their transversality.

The implementation of competency curricula with the Organic Law 2/2006, of May 3, on Education, has increased the presence of history and geography in the classroom schedules of the Infant and Primary school stages, and the presence of art history in Catalonia. The traditional contents of these disciplinary areas have been converted, first, into a conglomerate of topics to be carried out within “Knowledge of the social and natural environment”; later reduced to a few hours of work called “Medium”, in which historical themes almost disappear to potential natural issues; until reaching, today, enhancing the focus of interest and the globalized approach in a few hours dedicated to carrying out “projects”. The hours of art history become artistic workshops,

where the visual and plastic expression and communication are enhanced, above the learning of heritage and artistic culture and iconographic literacy.

The trend that is observed is to promote curricula that make learning outcomes of the social sciences, such as critical thinking, gender education, emotional and peace education, media literacy, spatial delimitation and orientation and temporal, cultural and heritage identity, sustainable economy, among others, transversal topics or knowledge that are either autonomous from the social sciences of reference or transversal to other areas. In this way, specific didactics is blurred into training in values that are empty and devoid of its contents. Despite this trend, the introduction of the Sustainable Development Goals of the UNESCO Agency 2030 promotes the training of children to the relevant problems of society, from a critical and competency approach that requires mastery of certain social contents, without the which it is not possible to become competent citizens.

In this contribution, the authors ask how opposite trends can coexist in the same educational policy and to do so, they carry out a multidimensional lexical analysis of the Childhood Education curriculum in Catalonia with the Iramuteq software. The intention has been to visualize the journey of political and pedagogical decisions about the presence of social sciences as content and its transversal treatment. As a result, certain contradictions have been visualized on which different points of debate are offered for the future of the area.

"Real Histories". The Construction of Historical Memory from the Exiles of the Spanish Civil War

Noelia Pérez-Rodríguez, Spain

History as a school subject has largely been oriented towards the narration of great battles, reigns, and illustrious figures (Cuesta, 1998), which, in most cases, has not considered people in their everyday lives (Massip et al., 2020). Thinking that another kind of school history is possible requires us, from university classrooms in teacher training, to be capable of proposing didactic sequences that address these marginalized individuals and focus on other historical narratives (Morgade, 2017). The proposal presented here centers on the Spanish Civil War and aims to develop historical imagination and empathy in future teachers.

This experience involved 130 third-year students enrolled in the Primary Education Degree program at the University of Seville, specifically in the subject of Didactics of Social Sciences. The didactic sequence involves the analysis of a historical photograph depicting a real scene from the Spanish exile in 1936. Students are asked to create a micro-narrative based on the image, explaining the events and emotions they perceive in the scene. Afterward, the instructor provides additional information, revealing the characters and context captured in the photograph. Subsequently, in small groups, students design a set of questions related to the civil war, addressing the causes and consequences of the conflict, ways of life, social relationships, personal elements, etc. This script enables them to conduct interviews within their families and,

using the gathered data, reconstruct the familial impact of the war and its repercussions on their immediate environment.

The knowledge worked on in the sequence encompasses not only the Spanish Civil War (exiles, borders, people) but also historical and democratic memory, historical imagination and empathy, analysis of different perspectives on the Spanish Civil War, and the evaluation of conflict and coexistence. The results of the experience, collected from personal reflections of the participating students, indicate that historical imagination and empathy are fundamental strategies (Davis et al., 2001) that future teachers must develop to become aware of reality, understand the past and present, and, above all, actively participate in the construction of a socially sustainable future (Pérez-Rodríguez et al., in press). From a didactic perspective, such proposals allow the content to be approached from the perspective of individuals, leading participants to connect their family history with major events in our history. Moreover, this contrast helps to construct knowledge from a perspective of significance and relevance (García et al., 2017) based on controversial issues (De-Alba-Fernández et al., 2021; Legardez, 2017; Santisteban, 2019).

"HISTOIRES RÉELLES". LA CONSTRUCTION DE LA MÉMOIRE HISTORIQUE À PARTIR DES EXILÉS DE LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE

L'histoire en tant que discipline scolaire a été en grande partie orientée vers la narration de grandes batailles, de règnes et de personnages illustres (Cuesta, 1998) qui, dans la plupart des cas, n'a pas pris en compte les individus dans leur vie quotidienne (Massip et al., 2020). Envisager une autre histoire scolaire nécessite, depuis les salles de classe universitaires dans la formation des enseignants, d'être capable de proposer des séquences didactiques qui abordent ces personnes invisibilisées et qui mettent l'accent sur d'autres narrations historiques (Morgade, 2017). La proposition présentée ici a pour noyau la guerre civile espagnole et vise à développer chez les futurs enseignants l'imagination et l'empathie historiques.

Cette expérience a impliqué 130 étudiants de troisième année du diplôme en éducation primaire, inscrits dans le cours de didactique des sciences sociales à l'Université de Séville. La séquence didactique propose l'analyse d'une photographie historique illustrant une scène réelle de l'exil espagnol en 1936. Il est demandé aux étudiants de créer un micro-récit à partir de l'image, expliquant les faits et les émotions qu'ils voient reflétés dans la scène. Une fois cela fait, l'enseignant fournit un contraste d'information, révélant les personnages et la situation représentée par l'image. Ensuite, en petits groupes, les étudiants conçoivent un guide de questions relatives à la guerre civile, abordant les causes et les conséquences du conflit, les modes de vie et les relations sociales, les éléments personnels, etc. Ce guide leur permet de mener des entretiens dans leur environnement familial et, avec les données recueillies, de reconstituer l'impact familial de la guerre et ses répercussions sur leur environnement immédiat.

Les savoirs travaillés dans la séquence couvrent non seulement la guerre civile espagnole (exilés, frontières, personnes), mais aussi la mémoire historique et démocratique, l'imagination et l'empathie historiques, l'analyse de différentes perspectives sur la guerre civile espagnole et l'évaluation du conflit et de la coexistence. Les résultats de l'expérience, recueillis à partir d'une réflexion personnelle des étudiants participants, indiquent que l'imagination et l'empathie historiques sont des stratégies fondamentales (Davis et al., 2001) que les futurs enseignants doivent développer pour prendre conscience de la réalité, comprendre le passé et le présent, et surtout, participer activement à la construction d'un avenir socialement durable (Pérez-Rodríguez et al., sous presse). D'un point de vue didactique, ce type de proposition permet d'aborder les contenus du point de vue des personnes, amenant les participants à relier leur histoire familiale aux grands événements de notre histoire. De plus, ce contraste nous aide à construire des connaissances à partir d'une perspective de signification et de pertinence (García et al., 2017) basée sur des questions socialement vives (De-Alba-Fernández et al., 2021; Legardez, 2017; Santisteban, 2019).

“HISTORIAS REALES”. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA A PARTIR DE LOS EXILIADOS DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

La Historia como disciplina escolar ha estado en gran medida orientada hacia narración de grandes batallas, reinados y personajes ilustres (Cuesta, 1998) que, en la mayoría de los casos, no ha tenido en cuenta a las personas en su vida cotidiana (Massip et al., 2020). Pensar en que otra Historia escolar es posible requiere que, desde las aulas universitarias, en la formación de docentes, seamos capaces de proponer secuencias didácticas que aborden a esas personas invisibilizadas y que pongan el foco en otras narraciones históricas (Morgade, 2017). La propuesta que se presenta tiene como núcleo la Guerra Civil española y su objetivo es desarrollar en los futuros maestros la imaginación y empatía histórica. En la experiencia han participado 130 estudiantes de tercero del Grado en Educación Primaria, matriculados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Sevilla. La secuencia didáctica plantea el análisis de una fotografía histórica que recoge una escena real del exilio español en 1936. Se les pide a los estudiantes que, a partir de la imagen, construyan un microrrelato que les permita explicar hechos y emociones que ven reflejados en la escena. Una vez realizado, el docente aporta un contraste de información, desvelando a los personajes y la situación que plasma la imagen. Posteriormente, en pequeño grupo, los estudiantes diseñan un guion de preguntas relacionado con la guerra civil, donde abordan causas y consecuencias del conflicto, formas de vida y relaciones sociales, elementos personales, etc. Este guion les permite realizar entrevistas en su entorno familiar y, con los datos extraídos, hacer una reconstrucción familiar de la guerra y su repercusión en su entorno más cercano. Los saberes trabajados en la secuencia recogen no solo la guerra civil española (exiliados, fronteras, personas), sino también la memoria histórica y democrática, la imaginación y empatía histórica, el análisis de distintas perspectivas sobre la guerra civil española y la valoración del conflicto y la convivencia. Los resultados de la experiencia, recogidos a partir de una reflexión personal de los estudiantes participantes,

señalan que la imaginación y la empatía histórica son estrategias fundamentales (Davis et al., 2001) que deben desarrollar los futuros docentes para tomar conciencia de la realidad, para entender el pasado y el presente y, sobre todo, para participar de forma activa en la construcción de un futuro socialmente sostenible (Pérez-Rodríguez et al., en prensa). Desde un punto de vista didáctico, este tipo de propuestas permiten abordar los contenidos desde la perspectiva de las personas, llevando a los participantes a vincular su historia familiar con los grandes acontecimientos de nuestra historia. Además, el contraste nos sirve para construir el conocimiento desde una perspectiva de significatividad y relevancia (García et al., 2017) a partir de problemas socialmente relevantes (De-Alba-Fernández et al., 2021; Legardez, 2017; Santisteban, 2019).

MONDAY 21st - Panel 1B: Room 121 11:00-13:00 – Chair: Denise Bentrovato

Complexities, Tensions, and Challenges: Exploring the Concept of Ethical Values in History Didactics and History Education

Susanne Popp, Germany

The lecture delves into various dimensions of the ethical concept of 'value' that hold relevance for theoretical reflection in history didactics and for the practical implementation of history teaching. These aspects will be explored and illustrated by examples. Specifically, the following points will be emphasized:

- (a) the historical change of ethical values over time, often overlooked in history curricula;
- (b) the significance of ethical values in historical research, historiography, and the overarching curricular narratives of history education, encompassing the analysis, interpretation, and evaluation of past social structures, belief systems, decisions, and actions within the juxtaposition of contemporary ethical standards and the reconstruction of 'foreign' value systems from the past;
- (c) the formation of values as an objective in history education, navigating the tension between fostering reasoned historical thinking and avoiding the instrumentalization of history to justify and validate current value systems;
- (d) the exploration of the human rights concept within the tension between its portrayal as the forefront of ethical progress and criticisms of its Eurocentric bias.

Beyond Values: Multiperspectivity in History and Citizenship Education

Luigi Cajani, Italy

History education is characterized by two opposite purposes: on one side the transmission of political values, be they national or cosmopolitan, on the other side by a value-free approach, aiming at the development of critical thinking based on the epistemology of history. The first purpose surreptitiously connects history with citizenship education, and in many recent curricula this connection has become structural and evident, actually making history function of citizenship education, also in response to the challenges put to school by the multicultural transformation of many societies, that often leads to value divergences and identity clashes. In my presentation, after a theoretical introduction, I will analyze Italian curricula during the last 20 years showing the alternance of the two approaches and their relationship with the political alternance of the governments. I will then show the international dimension of the debate by a comparison of curricula from both democratic and authoritarian states. In conclusion, I will describe a case-study in Italian history, the conflict with Yugoslavia before and after the Second World War, that also has a great impact in the political debate and therefore is a clear case of connection between history and citizenship education. By this case study I will show how the combination of historical epistemology and of the multiperspective approach creates a scientific and educational tool that enables the teacher to overcome identity and value approaches and settle conflicts in classroom, and at the same time the development of a critical citizenship education.

Beyond Historia Magistra Vitae

Marco Bernardi, Italy

BEYOND HISTORIA MAGISTRA VITAE. AN INQUIRY ON FORMS OF LEARNING/TEACHING HISTORY AMONG ITALIAN STUDENTS AND TEACHERS

In Italy, history is usually studied and taught as a sort of memory exercise; accordingly, it is loved or hated. The research consists of two parts: a general investigation of historical teaching/learning methodologies and a case study, naming inquiring knowledge and attitudes toward Fascism. The investigation is performed through an anonymous test for a representative group of classes nationwide for Italian students attending the last year of high school and their teachers.

The investigation will be performed through anonymous tests consisting of two sections: SECTION 1) Background and attitude toward history; two parts: a) features of the sample; b) teaching/learning methodologies; SECTION 2) Fascism; two parts: a) concise questionnaire on essential historical events; b) personal judgement on Fascism and specific issues for collective identity. Both students and teachers will be tested, except i. the test for the teachers' test will focus on their educational background; ii. teachers will not be tested on section 2a.

Section 1, part a. The students' test will include questions concerning personal details, everyday routine, personal and familial competencies and attitudes. The teachers' one will contain questions concerning the types of degree and education, work experience, self-education and personal intellectual life (including but not limited to topics such as number and genre of books read, research activities, visits to museums, and involvement in cultural and linguistic exchanges).

Section 1, part b. It will consist of questions concerning the favorite historical periods and themes, the teaching methods and the tools the students and the teachers as well use to study both for school and for personal interest (handbooks, books, museums, movies, documentaries), how much they trust them, and what they find difficult/easy about studying history.

Section 2, part a. It will be a concise multiple-choice question on the essential events concerning 1919-1945 (names, events, chronology). All the students are supposed to have studied the topic at least two/three months before the test.

Section 2, part b. It will include some questions concerning the personal opinion on fascist dictatorship, history (as a subject and generally on its usefulness), as well as opinions concerning some social issues (e.g., national identity), and the expectations concerning the future.

The investigation will test groups of students from different types of schools. The test will be performed in May 2024 and will last two hours. Google Modules will carry out the test. The schools under investigation will receive the test via e-mail, which will be collected automatically as soon as they are finished. The research investigates, on the one hand, the average attitude toward history and, on the other, the command and opinions concerning Fascism, one of the most compelling issues in collective memory in Italy. The collected data will be analyzed both quantitatively and qualitatively. The qualitative analysis will consist of the cross-examination of all test sections. This kind of analysis will search for connections among the attitudes, moral values, personal uses of the past in the present, the degree of historical thinking, and the expectations toward the future.

ALLER AU DELÀ HISTORIA MAGISTRA VITAE. UNE ENQUÊTE SUR LES FORMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS ET LES ENSEIGNANTS ITALIENS

En Italie, l'histoire est généralement étudiée et enseignée comme un exercice de mémoire; elle est donc aimée ou détestée. La recherche se compose de deux parties: une enquête générale sur les méthodologies d'enseignement/apprentissage de l'histoire et une étude de cas, portant sur les connaissances et les attitudes pour le fascisme. L'enquête est réalisée par un test anonyme avec d'un groupe représentatif de classes des étudiants italiens en dernière année de lycée et leurs enseignants.

L'enquête sera réalisée avec des tests anonymes qui ont deux sections : SECTION 1) Contexte et attitude pour l'histoire; deux parties: a) caractéristiques de l e group testé ; b) méthodologies d'enseignement/apprentissage; SECTION 2) Fascisme; deux parties: a) questionnaire concis sur les événements historiques essentiels; b) jugement personnel sur le fascisme et questions spécifiques relatives à l'identité collective. Les étudiants et les enseignants seront testés, mais i. le test des enseignants portera sur leur formation ii. les enseignants ne seront pas testés sur la section 2a.

Section 1, partie a. Le test des étudiants comprendra des questions concernant les détails personnels, la routine quotidienne et les attitudes personnelles et familiales. Celui des enseignants comprendra des questions concernant le type de diplôme et d'éducation, l'expérience professionnelle, l'auto éducation et la vie intellectuelle personnelle (par exemple, livres, activités de recherche, visites de musées et participation à des échanges culturels et linguistiques).

Section 1, partie b. Il y a de questions concernant les périodes et les thèmes historiques préférés, les méthodes d'enseignement et les outils que les élèves et les enseignants utilisent pour étudier à la fois pour l'école et pour leur intérêt personnel (manuels, livres, musées, films, documentaires), et ce qu'ils trouvent difficile/facile dans l'étude de l'histoire.

Section 2, partie a. Il y a concise questionnaire à choix multiples sur les événements essentiels de la période 1919 1945 (noms, événements, chronologie). Tous les étudiants sont censés avoir étudié le sujet au moins deux/trois mois avant l e test

Section 2, partie b. Il y a des questions concernant l'opinion personnelle sur la dictature fasciste, l'histoire (sujet scolaire et en général sur s on utilité), des opinions sur certaines questions sociales (par exemple, l'identité nationale), et les attentes concernant l'avenir. L'enquête testera des groupes d'élèves de différents types d'écoles.

L'enquête testera des groupes d'élèves de différents types d'écoles. Le test aura lieu en mai 2024 et durera deux heures. Le test sera réalisé par Google Modules. Les écoles étudiées recevront le 2024 et durera deux heures. Le test sera réalisé par Google Modules. Les écoles étudiées recevront le test électronique et il sera collecté automatiquement sera collecté automatiquement quand qu'il sera terminé.

La recherche étudie, d'une part, l'attitude pour l'histoire et, d'autre part, l'histoire et, d'autre part, la connaissance et les opinions concernant le fascisme, l'un des sujets les plus importants de la mémoire collective en Italie. Le test sera analysé quantitativement et qualitativement. Ce type d'analyse cherchera des liens entre les attitudes, les valeurs morales, les utilisations personnelles du passé dans le présent, le degré de pensée historique et les attentes à l'égard de l'avenir.

What we value: the articulation, implementation and contestation of values in history

education across Kenya, Rwanda, South Africa and Zimbabwe

*Abigail Branford, United Kingdom, Abigael Malelu, Kenya, Denise Bentreovato, Paul Maluleka,
Johan Wasserman, South Africa*

This paper examines the articulation and implementation of values in history education within the contexts of Kenya, Rwanda, South Africa and Zimbabwe. The primary focus of the paper is on how the purpose of history education is delineated in official curriculum documents and whether and how these documents discuss values as essential to history education. While both academic debates and media discussions have shown disagreement as to the appropriateness of values-based history education, there is nonetheless strong support from many quarters for history being not solely an academic endeavour in schools. This support is emphasised by UNESCO's recent report: "Teaching to prevent atrocity crimes: A guide for teachers in Africa." We argue that while there are overarching global mandates for values-based history education, the local and regional contexts significantly influence the translation and implementation of these ideals.

This paper builds on the work of Carol Bertram who began to compare the history education value-systems in these four case study countries in a subsection of her chapter "The Recontextualising Logics of Four Post-Colonial African School History Curriculum Documents Kenya, Rwanda, South Africa and Zimbabwe." We hope to further extend the analysis by discussing the regional dynamics within southern and eastern Africa respectively as possible explanatory factors for the divergence between the espoused values in the two regions. How has later independence from white minority rule in South Africa and Zimbabwe compared to Kenya and Rwanda shaped their history education systems? How do different regional ideologies of citizenship contribute to different articulations of value in curriculum documents?

We also put the values previously articulated in each case into dialogue with recent curriculum reforms (or debates around possible reforms) in order to demonstrate contestations around these values. These recent developments include: debates in South Africa around a compulsory history curriculum throughout all secondary grades, the change to a Competency-Based Curriculum in Kenya, the Rwandan Senate expressing concerns around the indirectness of teaching about the 1994 genocide, and the controversial introduction of 'heritage education' in Zimbabwe. These developments demonstrate that the values attached to education are not static but change in light of other societal, political and even specific ministerial shifts.

Lastly, we explore the literature describing the pedagogical practices predominant in each country in order to develop a sense of whether and how these stated values are translated into classroom practices. We seek to understand - through current research findings from history education scholars - if teaching and the conditions of teaching align with the stated values or whether these top-down directions become largely irrelevant from bottom-up perspectives.

CE QUE NOUS VALORISONS: L'ARTICULATION, LA MISE EN ŒUVRE ET LA CONTESTATION DES VALEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU KENYA, AU RWANDA, EN AFRIQUE DU SUD ET AU ZIMBABWE

Cet article examine l'articulation et la mise en œuvre des valeurs dans l'enseignement de l'histoire dans les contextes du Kenya, du Rwanda, de l'Afrique du Sud et du Zimbabwe. Il se concentre principalement sur la manière dont l'objectif de l'enseignement de l'histoire est défini dans les documents officiels du programme scolaire et sur la question de savoir si et comment ces documents abordent les valeurs comme étant essentielles à l'enseignement de l'histoire. Si les débats académiques et les discussions dans les médias sont montrés des désaccords quant à l'opportunité d'un enseignement de l'histoire basé sur les valeurs, de nombreux milieux soutiennent néanmoins fermement l'idée que l'histoire n'est pas uniquement une activité académique à l'école. Ce soutien est souligné par le récent rapport de l'UNESCO : "Enseigner pour prévenir les crimes d'atrocité : Un guide pour les enseignants en Afrique". Nous soutenons que s'il existe des mandats globaux pour un enseignement de l'histoire basé sur les valeurs, les contextes locaux et régionaux influencent considérablement la traduction et la mise en œuvre de ce idéal.

Cet article s'appuie sur le travail de Carol Bertram qui a commencé à comparer les systèmes de valeurs de l'enseignement de l'histoire dans ces quatre pays d'étude de cas dans une sous-section de son chapitre "The Recontextualising Logics of Four Post-Colonial African School History Curriculum Documents Kenya, Rwanda, South Africa and Zimbabwe" (Les logiques de recontextualisation de quatre documents scolaires postcoloniaux sur l'histoire du Kenya, du Rwanda, de l'Afrique du Sud et du Zimbabwe). Nous espérons élargir l'analyse en discutant des dynamiques régionales au sein de l'Afrique australe et de l'Afrique de l'Est respectivement, en tant que facteurs explicatifs possibles de la divergence entre les valeurs adoptées dans les deux régions. Comment l'indépendance plus tardive de la minorité blanche en Afrique du Sud et au Zimbabwe par rapport au Kenya et au Rwanda a-t-elle façonné leurs systèmes d'enseignement de l'histoire ? Comment les différentes idéologies régionales de la citoyenneté contribuent-elles aux différentes articulations des valeurs dans les programmes d'études ?

Nous avons également mis les valeurs précédemment articulées dans chaque cas en dialogue avec les réformes récentes des programmes scolaires (ou les débats autour de réformes possibles) afin de démontrer les contestations autour de ces valeurs. Ces développements récents comprennent: les débats en Afrique du Sud autour d'un programme d'histoire obligatoire dans toutes les classes du secondaire, le passage à un programme basé sur les compétences au Kenya, l'expression par le Sénat rwandais de préoccupations concernant le caractère indirect de l'enseignement du génocide de 1994, et l'introduction controversée de "l'éducation au patrimoine" au Zimbabwe. Ces développements démontrent que les valeurs attachées à l'éducation ne sont pas statiques mais évoluent en fonction d'autres changements sociétaux, politiques et même ministériels spécifiques.

Enfin, nous explorons la littérature décrivant les pratiques pédagogiques prédominantes dans

chaque pays afin de déterminer si et comment ces valeurs déclarées sont traduites dans les pratiques de classe. Nous cherchons à comprendre - à travers les résultats des recherches actuelles des spécialistes de l'enseignement de l'histoire - si l'enseignement et les conditions d'enseignement s'alignent sur les valeurs déclarées ou si ces orientations descendantes perdent largement de leur pertinence par rapport aux perspectives ascendantes.

Values and epistemic beliefs. History teachers' perception on their personal values and the influence of the profession on the hierarchy of values

Laura-Elena Capita, Carol Capita, Romania

Generic values are part of the definition of competences, and as such an important element of all teaching and learning. The statement is even more relevant for History teaching and the renewed scope of the school subject in the last decades. The role of History teaching in the development of civic and democratic education has put a new emphasis on the issue of values. But less researched is the contribution of the personal values of teachers, and the interplay between the personal values of teachers as individuals and the values that are more salient for a specific field of knowledge. The research question is aimed at this relation between individual (personal) values and the epistemic beliefs that are a result of teaching a particular subject. Our hypothesis is that epistemic beliefs do have an influence not on the structure of personal values, but on the hierarchy of these values. In other words, the epistemic beliefs of teachers represent a powerful element that shapes the personal values system.

The theoretical approach is based on the Schwartz Values Survey (SVS) developed by Shalom H. Schwartz. The model takes into consideration ten personal values that are grouped in four categories: self-transcendence, openness to change, conservation, and self-enhancement. The author and his collaborators argue in favour of the universal character of the ten values (Schwartz, 2006; Bilsky, Janik & Schwartz, 2011; Schwartz, 2012).

The SVS has been employed in various contexts, but not on specific categories, such as teachers. Being an instrument for measuring universal values systems, the prior research did not consider the way in which such instruments can help developing occupational profiles. In order to verify its usefulness in specific professional setting, we have applied the SVS to a number of 100 History teachers and 100 Geography teachers (convenience samples) that are active both in Lower Secondary and Upper Secondary schools. The respondents had to fill in a survey that was delivered online and that was analyzed using the R statistical instruments.

Results seem to indicate the fact that, while the values taken into consideration by the theoretical model are confirmed, there is an influence of the epistemic beliefs related to a specific field of knowledge (in our case, school subject). The result is that the hierarchy between these values might be influenced in the case of teachers by the epistemic tenets of the academic field. Further research is needed in order to verify if the results are statistically significant in relation with the overall population.

MONDAY 21st - Panel 1C: Room 113 11:00-13:00 – Chair: Sebastián Molina

Transmettre des valeurs pour former les futurs citoyens en contexte postcolonial et de diversités : l'exemple de la Nouvelle-Calédonie

Stéphane Minvielle, Nouvelle-Calédonie

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité de la République française située dans le Pacifique Sud. Elle est engagée depuis la fin des années 1980 dans un processus de décolonisation, qui reste encore aujourd'hui inachevé (Chappell, 2017). La question des valeurs et de leur transmission y est une question socialement vive (Legardez & Simonneaux, 2006) : dans cette société multiculturelle, plusieurs systèmes de valeurs cohabitent, avec une opposition fréquente entre les valeurs de la République (qui sont un héritage de la colonisation) et les valeurs autochtones kanak.

La communication abordera des problématiques professionnelles liées à la transmission des valeurs à l'école (Beitone & Hemdane, 2018) dans le cadre du système éducatif français et de son adaptation (Salaün, 2013) aux réalités politiques, sociales et culturelles d'un espace ultra-marin périphérique, dans lequel les enjeux sont souvent très différents par rapport à la situation de la France hexagonale.

Un premier axe portera sur une présentation rapide des différents systèmes de valeurs en présence et de la manière dont ils cohabitent, sans esquiver le fait que la Nouvelle-Calédonie est confrontée, comme d'autres sociétés, à des phénomènes d'effacement, de remise en cause ou de relativisme des valeurs (Bidar, 2016). Il s'agira aussi de montrer que, dans cet archipel, la question des valeurs sur lesquelles fonder un vivre-ensemble apaisé est une préoccupation assez récente et qui, pour l'instant, n'a pas trouvé de réponse tranchée.

Cette situation a des conséquences sur la manière dont l'école appréhende et met en œuvre la transmission des valeurs. Dans l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, les valeurs de la République sont prépondérantes alors qu'elles ne sont pas celles auxquelles s'identifient une part importante de la population. Dans les programmes scolaires, la logique actuelle conduit à juxtaposer la transmission des valeurs républicaines (par le biais de l'enseignement moral et civique) et les valeurs kanak (au travers de l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak), sans véritablement créer d'espaces de discussion ou de négociation entre ces deux systèmes de valeurs. Des approches universalistes et particularistes cohabitent (Beauchemin 2007) sans vraiment se rencontrer.

Une dernière partie de l'exposé portera plus spécifiquement sur les élèves et la manière dont ils

appréhendent les valeurs au travers de deux exemples précis : leur positionnement au sujet de valeurs réputées républicaines ou kanak et la laïcité. Les résultats montrent que les jeunes calédoniens développent, dans et sans doute aussi hors de l'école, un rapport particulier aux valeurs, qui dépasse l'opposition traditionnelle entre systèmes antagonistes pour privilégier des formes d'accommodement ou de cohabitation, voire de créolisation (Glissant, 1997).

TRANSMITTING VALUES TO EDUCATE FUTURE CITIZENS IN A POSTCOLONIAL SOCIETY AND A CONTEXT OF CULTURAL DIVERSITY: THE EXAMPLE OF NEW CALEDONIA

New Caledonia is a territorial collectivity of the French Republic located in the South Pacific. Since the end of the 1980s, it has been engaged in a process of decolonization, which still remains unfinished today (Chappell, 2017). The question of values and their transmission is a sensitive issue (Legardez & Simonneaux, 2006): in this multicultural society, several value systems coexist, with frequent opposition between the values of the French Republic (which are a colonial heritage) and indigenous Kanak values.

The presentation will address professional issues linked to the transmission of values at school (Beitone & Hemdane, 2018) within the framework of the French education system and its adaptation (Salaün, 2013) to the political, social and cultural realities of an overseas peripheral territorial collectivity, in which realities are often very different compared to the situation in mainland France.

At first, the presentation will focus on a rapid overview of the different value systems in presence and the way they coexist, without avoiding the fact that New Caledonia is confronted, like other societies, with issues related to relativism of values (Bidar, 2016). Besides, in this archipelago, the values on which it is possible to build a peaceful living together rare a recent concern without, for the moment, a clear-cut resolution.

This situation has consequences on the way the education system implements the transmission of values. Because of its organization and functioning, the values of the French republic are predominant even though they are not accepted by a significant part of the population. In school curriculums, the current logic leads to juxtaposing the transmission of Republican values (through the Education morale et civique) and Kanak values (through the teaching of the *Eléments fondamentaux de la culture kanak*), without spaces for discussion or negotiation between these two systems. Universalist and particularist approaches coexist (Beauchemin 2007).

A final part of the presentation will focus more specifically on the students and the way they understand values through two specific examples: on one hand, the way they understand Republican and Kanak values and, on the other hand, the value of laïcité. The results show that young Caledonians develop, in and also outside of school, a particular relationship with values, far beyond the traditional opposition between antagonistic systems to enable forms of

accommodation or cohabitation, even creolization (Glissant, 1997).

Mémoires dans la ville. Des valeurs décoloniales et féministes dans l'enseignement de l'histoire

Valérie Opériol & Federico Dotti, Switzerland

Cette contribution se propose de présenter une recherche réalisée par l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE) de l'Université de Genève, qui porte sur la question des marqueurs mémoriels dans l'espace public. Depuis quelques années, on assiste à une accélération et surtout à une forte médiatisation des déboulonnages de statues et autres déprédations contre des monuments pour leurs références au colonialisme et à l'esclavagisme. Parallèlement, des revendications de féminisation des noms des rues contestent l'invisibilisation des femmes du passé dans les villes. Ce double mouvement suscite de vives controverses, où les luttes décoloniales et féministes prennent de nouvelles couleurs. Si les marqueurs mémoriels renvoient au passé, c'est bien leur sens dans le présent qui fait débat, révélant ainsi une évolution sociétale importante.

Pour analyser l'enseignement et l'apprentissage de ces controverses, signalons qu'elles s'assimilent aux questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006), puisqu'elles sont débattues non seulement dans la société, mais aussi dans l'historiographie (Lalouette, 2021 ; Murat, 2022 ; Tillier, 2022) et, comme nous le verrons, dans la classe. Elles sont à considérer également comme des thèmes sensibles, pour revêtir les quatre dimensions définies par Hirsch et Moisan (2022): éthique, politique, sociale et pédagogique. La dimension éthique renvoie aux valeurs antiracistes et d'égalité entre les sexes et elle s'articule étroitement à la dimension politique, puisqu'elles font l'objet de discussions parlementaires et de décisions. La question des luttes mémorielles est éminemment sociale, avec l'observation de positionnements d'élèves variés et, enfin, pédagogique, puisque les savoirs en jeu sont conceptuellement complexes et évoluent rapidement. Ainsi, enseigner ces thématiques d'histoire renvoie aux visées citoyennes de la discipline, de formation à la conflictualité démocratique. Elles se réfèrent en particulier à certaines finalités, comme celles de « protéger les traces et les témoignages du passé, les droits humains et la mémoire de leurs violations, [ou celle d'] inclure, dans une perspective croisée, la pluralité des statuts, des expériences et des dominations » (Heimberg et Meboma, 2023, p. 8).

Leur transposition didactique se justifie par divers éléments de la pensée historique qu'elles permettent de travailler. Tout d'abord, elles illustrent bien sûr la complexité des interactions entre histoire et mémoires. Ensuite, elles ne sont intelligibles que si l'on prend en considération des temporalités multiples : temps représenté, temps représentant et temps présent. Par une visibilité de groupes sociaux dominés, longtemps occultés dans la mémoire et l'histoire, c'est aussi l'inclusion d'une pluralité d'identités et d'expériences qui est en jeu. Sont ainsi thématiques les rapports de domination-subalternité, aussi bien de race que de genre.

Notre recherche examine comment ces thématiques sont enseignées et appropriées par les

élèves. Elle analyse des travaux réalisés par de jeunes enseignantes du secondaire I et II, dans le cadre d'un séminaire de recherche en didactique de l'histoire dispensé lors de la formation initiale à Genève. Au nombre d'une vingtaine, ils et elles ont élaboré et fait passer dans leur stage une séquence portant sur une controverse liée à des marqueurs mémoriels. Les interactions de classe ont ensuite été analysées afin d'évaluer dans quelle mesure les objectifs visés ont pu être atteints. Autant d'éléments qui seront mis en lumière lors de notre communication.

MEMORIES IN THE CITY. DECOLONIAL AND FEMINIST VALUES IN HISTORY TEACHING

This paper presents a research carried out by the History and Citizenship Education Team (EDHICE) at the University of Geneva on the issue of memorial markers in the public arena. In recent years, there has been an acceleration and, above all, a high level of media coverage of the unbolting of statues and other acts of depredation against monuments for their references to colonialism and slavery. At the same time, demands for street names to be feminised are challenging the invisibility of women from the past in cities. This dual movement has given rise to heated controversy, with the decolonial and feminist struggles taking on new colours. While the memorial markers refer back to the past, it is their meaning in the present that is the subject of debate, revealing a major societal shift.

To analyse the teaching and learning of these controversies, we should point out that they can be likened to socially topical issues (Legardez and Simonneaux, 2006), since they are debated not only in society, but also in historiography (Lalouette, 2021; Murat, 2022; Tillier, 2022) and, as we shall see, in the classroom. They are also to be considered as sensitive issues, to take on the four dimensions defined by Hirsch and Moisan (2022): ethical, political, social and pedagogical. The ethical dimension refers to the values of anti-racism and gender equality and is closely linked to the political dimension, since they are the subject of parliamentary discussions and decisions. The question of memory struggles is eminently social, with the observation of varied student positions, and, finally, pedagogical, since the knowledge involved is conceptually complex and evolves rapidly. So, teaching these history themes is a reflection of the civic aims of the subject, training in democratic conflictuality. They refer in particular to certain aims, such as "protecting the traces and testimonies of the past, human rights and the memory of their violations, including, in a cross perspective, the plurality of statuses, experiences and dominations" (Heimberg and Meboma, 2023, p. 8).

Their use in teaching is justified by the various aspects of historical thought that they allow us to explore. First of all, they illustrate the complexity of the interactions between history and memory. Secondly, they can only be understood if multiple temporalities are taken into account: represented time, representative time and present time. By making visible dominated social groups that have long been obscured from memory and history, it is also the inclusion of a plurality of identities and experiences that is at stake. Themes of domination-subalternity, both racial and gender-based, are thus addressed.

Our research examines how these themes are taught and appropriated by pupils. It analyses the work done by young secondary I and II teachers, as part of a research seminar on history didactics given as part of their initial training in Geneva. The twenty or so teachers involved developed and taught a sequence on a controversy linked to memorial markers. They then analysed the class interactions with their pupils, to assess the extent to which the objectives had been achieved. All these elements will be highlighted in our paper.

Éducation et Nation. Acteurs, processus et représentations dans la construction de la citoyenneté argentine, 1880-1970

Marta M. Poggi, Argentina

Travailler sur l'éducation et la nation, en passant en revue acteurs, processus et représentations dans la construction de la citoyenneté parmi 1880 et 1970, implique de revoir le processus de conformation et de consolidation du système éducatif de la République Argentine dans une perspective historique qui approfondit les aspects centraux et crée de nouveaux espaces de discussion. Plusieurs questions guident notre recherche sur le processus de structuration des différents niveaux d'enseignement.

Trois enquêtes portent sur les manuels scolaires. Nous analysons son contenu textuel dans une période qui couvre une centaine d'années et approfondissons le travail avec les images que ces livres répandent dans le but d'identifier les éléments visuels partagés par les générations qui ont traversé les écoles primaires et comment ils ont contribué à former un patrimoine visuel, partie constitutive de la mémoire historique argentine. Concernant l'étude de la construction de la citoyenneté politique à partir des manuels, nous passons en revue les concepts de coup d'État et de dictature afin d'interroger les cadres théoriques et conceptuels présents entre 1930 et 1955. Nous analysons également les représentations de la guerre du Paraguay en relation avec l'histoire patriotique, et nous travaillons sur la construction de l'image du Paraguay pendant le conflit, identifiant les traces des courants historiographiques. Afin d'identifier le processus, les modèles et les instruments utilisés pour spécifier la structuration des différents niveaux, nous analysons également des publications périodiques, projets, plans et programmes d'études, et des textes rédigés par différents acteurs du système éducatif. A travers l'étude des propositions officielles et non officielles, des instruments de structuration et de représentation des modèles dominants ou alternatifs, nous avons élargi l'analyse des limites, des tensions et des propositions que les enseignants et les non-enseignants mettent en jeu face aux modèles que l'État cherche à mettre en œuvre dans la société.

Lors de l'enquête sur les acteurs sociaux, nous analysons les changements et les continuités dans la représentation du "magistère" à travers les différentes images et pratiques discursives produites par les dispositifs scolaires sur le comportement des femmes et des hommes dans les espaces publics. Vers 1950, dans un contexte politique et culturel qui a élargi la participation des femmes à des activités en dehors du foyer et a fait progresser sa professionnalisation, nous nous

demandons dans quelle mesure ont été transformé les croyances ou les valeurs qui définissaient le devoir d'être qui a formé le réseau de significations qui composaient la catégorie "maîtres". Nous vérifions également si les changements dans les efforts gouvernementaux entraînaient nécessairement une modification de la structuration des objectifs d'enseignement. Nous abordons comme un problème l'utilisation du système éducatif comme mécanisme de socialisation politique de la jeunesse et analysons si le profil de l'élève que l'on cherchait à forger, à partir de l'enseignement secondaire, variait selon les différentes conjonctures politiques, sociales et culturelles parmi 1900-1950. En même temps, l'étude des politiques d'éducation religieuse dans le péronisme approfondit la connaissance de l'époque pour reconnaître l'importance de l'éducation comme base du lien étroit entre l'Église et les forces armées.

EDUCACIÓN Y NACIÓN. ACTORES, PROCESOS Y REPRESENTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA ARGENTINA, 1880-1970

Trabajar sobre educación y nación, revisando actores, procesos y representaciones en la construcción de la ciudadanía entre 1880 y 1970, implica revisar el proceso de conformación y consolidación del sistema educativo de la República Argentina en una perspectiva histórica que profundiza los aspectos centrales y crea nuevos espacios de discusión. Varias preguntas guían nuestra investigación sobre el proceso de estructuración de los diferentes niveles de enseñanza.

Tres investigadores centran sus indagaciones en los libros de texto. Analizamos su contenido textual en un periodo que abarca cien años y profundizamos el trabajo con las imágenes que estos libros difunden con el objetivo de identificar los elementos visuales compartidos por las generaciones que han atravesado las escuelas primarias argentinas y cómo estos libros han contribuido a formar un patrimonio visual, parte constitutiva de la memoria histórica argentina. En cuanto al estudio de la construcción de la ciudadanía política a partir de los manuales, revisamos los conceptos de golpe de Estado y dictadura para cuestionar los marcos teóricos y conceptuales presentes entre 1930 y 1955. También analizamos las representaciones de la guerra de Paraguay en relación con la historia patriótica, y trabajamos en la construcción de la imagen de Paraguay durante el conflicto, identificando las huellas de las corrientes historiográficas.

Con el fin de identificar el proceso, los modelos y los instrumentos utilizados para especificar la estructuración de los diferentes niveles, también analizamos publicaciones periódicas, proyectos, planes y programas de estudio, y textos redactados por diferentes actores del sistema educativo. A través del estudio de las propuestas oficiales y no oficiales, de los instrumentos de estructuración y representación de los modelos dominantes o alternativos, hemos ampliado el análisis de los límites, tensiones y propuestas que docentes y no docentes ponen en juego frente a los modelos que el Estado busca implementar en la sociedad.

Al investigar los actores sociales, analizamos los cambios y continuidades en la representación

del “magisterio” a través de las diferentes imágenes y prácticas discursivas producidas por los dispositivos escolares sobre el comportamiento de mujeres y hombres en los espacios públicos. Alrededor de 1950, en un contexto político y cultural que amplió la participación de las mujeres en actividades fuera del hogar y avanzó su profesionalización, nos preguntamos hasta qué punto se transformaron las creencias o valores que definían el deber de ser que formó la red de significados que componían la categoría “maestros”. También verificamos si los esfuerzos gubernamentales de transformación del sistema educativo implicaban necesariamente un cambio en la estructuración de los objetivos de enseñanza. Abordamos como un problema el uso del sistema educativo como mecanismo de socialización política de la juventud y analizamos si el perfil del alumno que se buscaba forjar, a partir de la educación secundaria, variaba según las diferentes coyunturas políticas, sociales y culturales entre 1900-1950. Al mismo tiempo, el estudio de las políticas de educación religiosa en el peronismo profundiza el conocimiento de la época para reconocer la importancia de la educación como base del estrecho vínculo entre la Iglesia y las Fuerzas Armadas

Agentivité et valeurs: quelles opportunités pour les élèves du XXIe siècle?

Stéphanie Dubosson, Diane Hartmann, Switzerland

Dans une école à visée inclusive, la question des valeurs des élèves est un enjeu majeur. En effet, le paradigme de l’inclusion, qui refuse toute discrimination, promeut l’équité et la prise en compte des besoins de chacune. Or, pour que tous les élèves trouvent leur place dans un système pluriel, il est essentiel de leur permettre d’appréhender la différence et de construire des valeurs en ce sens. Aussi, nous avons décidé de travailler la complexité (Morin, 2005), dans le cadre de la discipline histoire, avec des élèves de 13 à 14 ans, pour les éduquer à un ensemble de valeurs.

Pour ce faire, nous avons mis en place une séquence d’enseignement qui permet de rendre les élèves attentives à leur propre agentivité. Cette notion nous paraît être un concept clef dans un tel projet, puisqu’elle peut renvoyer aux questions de pouvoir d’action et de responsabilité envers le monde qui nous entoure. L’action de transférer une agentivité de celles nous ayant précédées, vers une agentivité assumée par les élèves dans leur quotidien, est ainsi l’élément central de notre recherche. Notre séquence d’enseignement a été élaborée pour dépasser un discours normatif, qui pourrait être répété par les élèves sans réelle compréhension, en vue d’une construction de valeurs utiles à un monde pluriel. Les défis sociétaux et écologiques portés par le monde contemporain amènent, entre autres, à repenser la place de tous les êtres vivants. Dès lors, il s’agit de dépasser la dichotomie trop longtemps admise entre nature et culture (Descola, 2005). L’inclusion ainsi visée propose de repenser le statut de l’altérité, sous toutes ses formes (y compris les rapports de tous les êtres vivants avec leurs semblables et l’environnement dans lequel ils évoluent).

La séquence d’enseignement, qui respecte le prescrit scolaire, est réalisée dans une classe de 10e année scolaire, dans le canton de Vaud (Suisse). Nous privilégions un dispositif didactique mobilisant l’enquête afin de bousculer les schémas explicatifs de départ pour valoriser l’esprit

critique chez nos élèves (Gomes, 2023).

Dès lors, notre recherche se base sur une sélection de verbatims d'élèves et de l'enseignante, afin de vérifier nos hypothèses. Cette dernière traite de certaines mutations sociétales et environnementales, faisant suite au Siècle des Lumières. Elle permet de mettre davantage en avant les acteur/rices fréquemment oubliées de cette période, et l'agentivité dont ils ont fait preuve. Plus encore, nous n'excluons pas l'agentivité de l'ensemble des êtres vivants, dans une perspective d'histoire environnementale.

Enfin, la présentation orale exposera notre séquence d'enseignement. L'accent sera mis sur sa structure et nous présenterons une activité phare ayant permis selon nous d'agir sur la construction première des valeurs de nos élèves. Nous exposerons et mettrons à l'épreuve notre hypothèse, qui avance que la discipline historique offre un terrain propice à la construction des valeurs, notamment par la prise de conscience de l'agentivité et la responsabilité des acteur•rices sur le monde qui les entoure permettant dans un second temps la prise de conscience et l'utilisation de sa propre agentivité dans un monde complexe.

AGENTIVITY AND VALUES: WHAT OPPORTUNITIES FOR STUDENTS IN THE 21ST CENTURY?

In an inclusive educational system, the question of students' values is a major issue. The inclusion paradigm, which rejects all forms of discrimination, promotes equity and taking account of everyone's needs. However, if all students are to find their place in a plural system, it is essential to enable them to understand difference and to develop values in this sense. We therefore decided to work on complexity (Morin, 2005), as part of the history subject, with pupils aged 13 to 14, to educate them in a set of values.

To do this, we set up a teaching sequence to make the pupils aware of their own agentivity. This notion seems to us to be a key concept in such a project, since it can refer to questions of power of action and responsibility towards the world around us. The action of transferring the agentivity of those who came before us to an agentivity assumed by the pupils in their everyday lives is therefore the central element of our research.

Our teaching sequence has been designed to go beyond a normative discourse, which could be repeated by pupils without any real understanding, with a view to building values that are useful in a plural world. The societal and ecological challenges of today's world require us, among other things, to rethink the place of all living beings. This means overcoming the dichotomy between nature and culture that has been accepted for too long (Descola, 2005). The aim of inclusion is to rethink the status of otherness in all its forms (including the relationship between all living beings and their fellow creatures and the environment in which they live).

The teaching sequence, which complies with school regulations, is carried out in a 10th grade

class in the canton of Vaud (Switzerland). We opted for a teaching method based on enquiry, in order to challenge the initial explanatory schemes and encourage critical thinking among our pupils (Gomes, 2023).

Our research is therefore based on a selection of verbatims from students and the teacher, in order to verify our hypotheses. The latter deals with certain societal and environmental changes that followed the Age of Enlightenment. It allows us to highlight the often forgotten actors of this period, and the agentivity they demonstrated. What's more, we are not excluding the agentivity of all living beings, from an environmental history perspective.

Finally, the oral presentation will outline our teaching sequence. Emphasis will be placed on its structure, and we will present a key activity that we believe has had an impact on the initial construction of our pupils' values. We will set out and put to the test our hypothesis, which is that the discipline of history provides a fertile ground for the construction of values, in particular through awareness of the agentivity and responsibility of the players in the world around them, which in turn enables them to become aware of and use their own agentivity in a complex world.

Education aux valeurs des droits de l'Homme au Maroc

Mostafa Hassani Idrissi, Mohammed Zernine, Morocco

Cette étude vise à vérifier, dans le cas du Maroc, la relation entre l'éducation aux valeurs des droits de l'homme, le politique et le pédagogique et ce, depuis l'indépendance. Partant de cette hypothèse, les auteurs dégagent trois périodes dans l'évolution de l'éducation aux valeurs des droits de l'homme : avant 1992, une phase de latence dominée par l'autoritarisme et la pédagogie transmissive ; 1992-2000, une phase d'émergence caractérisée par une ouverture politique et la pédagogie par objectifs ainsi que par l'islamisation des programmes scolaires ; depuis 2000, une phase de mise en œuvre et de réaménagement de l'éducation aux valeurs des droits de l'homme, caractérisée par un contexte politique plus favorable et une approche constructiviste à l'école.

This study considers the relationship between education in the values of human rights, politics and pedagogy in Morocco since independence. The authors identify three periods in the evolution of human rights education: before 1992, a latency phase dominated by authoritarianism and transmissive pedagogy; 1992-2000, an emergence phase characterised by political openness and teaching by objectives as well as the Islamisation of school curricula; since 2000, a phase of implementation and reorganisation of human rights values education, characterised by a more favourable political context and a constructivist approach in schools.

Este estudio procura averiguar, en el caso de Marruecos, la relación entre la educación a los valores de los Derechos humanos, la política y lo pedagógico desde la Independencia. Partiendo de esta hipótesis, los autores destacan tres periodos en la evolución de la educación a los valores de los derechos humanos: antes de 1992, una fase de latencia dominada por el autoritarismo y la pedagogía transmisiva; entre 1992 y 2000, una fase de emergencia caracterizada por una apertura política y la pedagogía por objetivos así como por la islamización de los programas escolares; desde el año 2000, una fase de implementación y de reorganización de la educación a los valores de los derechos humanos, caracterizada por un contexto político más favorable y una aproximación constructivista en la Escuela.

MONDAY 21st - Panel 2A: Main Room 14:30-16:00 – Chair: Eleni Apostolidou

Cultural icons of the Middle Ages in Primary Education textbooks in Spain

M.^a Teresa Carril-Merino, Nayra Llonch Molina, Mercedes de la Calle-Carracedo, José Ignacio Ortega-Cervigón, Spain

ICONOS CULTURALES DE LA EDAD MEDIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA

El relato histórico se forja mediante la influencia destacada de factores culturales, donde grupos sociales valoran positivamente su pasado y presente, generando una identificación con acontecimientos y héroes propios (Carretero et al., 2013). La transmisión de la cultura histórica, mediada por elementos como los iconos culturales (IC), desempeña un papel crucial en la definición de la identidad, imponiendo modelos que varían según culturas y contextos (Pagès y Sant, 2015)

A partir del siglo XIX, la escuela y los manuales escolares se vuelven esenciales para esta transmisión, siendo objeto de numerosas investigaciones en Ciencias Sociales (Prats y Valls, 2011). Algunas de estas Investigaciones sobre IC en los libros de texto (LdT) revelan que pueden generar identidades eurocéntricas propensas a prejuicios excluyentes en el alumnado (Atienza y Van Dijk, 2010).

La Edad Media (EM) en la Península Ibérica (PI) fue crucial para formar identidades territoriales, como Andalucía, Aragón, Castilla, Cataluña, Navarra y León. Por ello, la investigación se centra en detectar IC relacionados con la EM de tres tipologías establecidas (eventos, elementos y personajes) en los LdT de EP. Se examinaron manuales de 5º curso (LOMLOE) de cuatro editoriales en dos Comunidades Autónomas: Castilla y León y Cataluña. Se utilizó una metodología cuantitativa y descriptiva, analizando datos con el Software Atlas.Ti.

Se identificaron 332 códigos asociados a IC, totalizando 1818 menciones. La tipología de

elementos es la más frecuente, seguida de personajes y, finalmente, eventos. Destaca la representación de diversidad de elementos (“instituciones”, “lugares”, “construcciones” o “monumentos”), que permiten analizar las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión de diferentes elementos sociales y culturales. Ofrecen oportunidades didácticas, vinculando pasado y presente, y explorando patrimonio artístico y patrimonio inmaterial, como parte de un rico legado cultural a preservar.

En la categoría de eventos, se observa un énfasis en los “procesos” históricos, clave para comprender el pasado desde diversas perspectivas (Molina-Puche y Sánchez-Agustí, 2023). En cuanto a personajes se evidencia una proporción equitativa entre los códigos “individuales” y “colectivos”. No obstante, su distribución según el número de frecuencias de citas, los “colectivos” tienen un claro predominio, lo que indica un cambio hacia un enfoque histórico más social en ambas regiones. La perspectiva de género aún es insuficiente, aunque destaca la presencia de la reina Isabel la Católica como referente femenino en ambas comunidades.

Aunque nuestra investigación se ha limitado a dos comunidades autónomas, el estudio sugiere la posibilidad de ampliar la muestra a otros territorios. Además, se plantea la posibilidad de analizar propuestas de actividades y material multimedia en los LdT y su ampliación a otras épocas históricas.

CULTURAL ICONS OF THE MIDDLE AGES IN PRIMARY EDUCATION TEXTBOOKS IN SPAIN

The historical explanation is forged through the prominent influence of cultural factors, where social groups positively value their past and present, generating identification with their events and heroes (Carretero et al., 2013). The transmission of historical culture, mediated by elements such as cultural icons (CI), plays a crucial role in the definition of identity, imposing models that vary according to cultures and contexts (Pagès and Sant, 2015).

From the 19th century on, schools and school textbooks became essential for this transmission, being the subject of relevant research in Social Sciences (Prats and Valls, 2011). Some of this research on IC in textbooks reveals that they can generate Eurocentric identities prone to exclusionary prejudices in students (Atienza and Van Dijk, 2010).

The Middle Ages (MA) in the Iberian Peninsula (IP) was crucial for the formation of territorial identities, such as Andalusia, Aragon, Castile, Catalonia, Navarra and León. Therefore, the research focuses on detecting CIs related to MA of three established typologies (events, elements, and characters) in Primary Education textbooks. 5th-grade textbooks (LOMLOE) from four publishers from two autonomous communities (Castilla y León and Catalonia) were examined. A quantitative and descriptive methodology was used, analyzing the data with the Atlas.Ti software.

332 codes associated with IC were identified, totalling 1818 mentions. The most frequent typology is that of elements, followed by characters and, finally, events.

The representation of the diversity of elements (“institutions”, “places”, “constructions” or “monuments”) stands out, which allows analysing the relationships of causality, simultaneity, and succession of different social and cultural elements. They offer educational opportunities, linking the past and present as well as exploring artistic and intangible heritage, as part of a rich cultural legacy to preserve. In the category of events, emphasis is placed on historical “processes”, key to understanding the past from various perspectives (Molina-Puche and Sánchez-Agustí, 2023).

As for the characters, an equitable proportion is evident between the “individual” and “collective” codes. However, in their distribution according to the number of citation frequencies, “collectives” have a clear predominance, which indicates a change towards a more social-historical approach in both regions.

The gender perspective remains insufficient, although the presence of Queen Isabella the Catholic as a female reference in both communities stands out. Although our research has been limited to two autonomous communities, the study suggests the possibility of expanding the sample to other territories. In addition, the possibility of analysing proposals for activities and multimedia material in the textbooks and its extension to other historical periods is raised.

The Nigerian-Biafran War in Nigerian history textbooks – the representation of a dark past

Michelle Shepherdson, Johan Wassermann, South Africa

The Nigerian-Biafran War took place over two-and-a-half years from July 1967 to January 1970. The war was fought between the Nigerian government and the secessionist state of Biafra. It is estimated that more than a million people died, mostly from starvation, during this time (Johnson, 2013; Smith, 2010). Scholars such as McNeil (2014: 539) have pointed out that many “historians, journalists, political scientists, veterans of the war, and common observers alike have commented on the Nigerian-Biafran War ... [and in] the immediate aftermath of the conflict, a veritable cottage industry of work on the Nigerian Civil War emerged”. Part of this cottage industry is the three Nigerian History textbooks we have analyzed using Chatman's (1978) narrative enquiry, which focuses on characters, setting, plot and events.

In these three textbooks, the role of each party – Nigeria and Biafra – is present, but the narrative is not always straightforward. Both parties are present, whether named out rightly or alluded to, but what remains unclear is the questions of responsibility and accountability in terms of death and gross human rights violations of thousands of people. Textbook 1 goes into great detail about the motives of the Igbo and the justification for the secession to take place in the first place. However, despite both Nigeria and Biafra's cause and consequence portrayal in Textbook 1, the blame still falls on the Igbo and Biafra with no mention of the human cost of life. In Textbook 2,

the Igbo and Biafra are not even mentioned by name but rather by pronouns, placing great emphasis on the strength and power of Nigeria in order to thwart the perceived threat. Similarly, in Textbook 3, the blame for the Nigerian-Biafran War is inferred upon the Igbo and Biafra as Nigeria's part is labelled as reactionary to the advances of the aggressor.

What is clear is that Biafra and the Igbo are both villainised and vilified. Within all three textbooks, the Republic of Biafra and the Igbo are seen as the perpetrators and the aggressors, and Nigeria is simply reactionary to the perceived threat with great force. What can be concluded is that the war is represented the way it is to foster a strong sense of unification and nation-building across ethnic groups, something that had been missing in Nigeria even prior to the civil war and had been causing great tension among the various ethnic groups. Thus, the history textbooks present a singular narrative that vilifies the Igbo and the Republic of Biafra and glorifies the actions of the Nigerian state.

Exploring South African History Textbook Access and Usage as Pathways to Inequality in the post-democratic Era

Pranitha Bharath, South Africa

In post-democratic South Africa, inequality within the education system remains a paramount concern. This paper focuses on the reinforcement of inequality through the access and utilization of educational resources like history textbooks. Both “local and international research has shown that the textbook is the most effective tool to ensure consistency, coverage, appropriate pacing and better-quality instruction in a curriculum” (Department of Education, 2000:9). In South Africa, the right to textbooks is part of the broader right to basic education, as guaranteed by Section 29(1)(a) of the Constitution, Basic Education Rights Handbook (2017:266–272). Section 5A requires the National Minister of Basic Education to prescribe norms and standards for the provision of learning and teaching support material including the obligation to procure and deliver textbooks. However, the implementation of these policies may deviate from the intended objectives, resulting in variations across educational settings.

Located within the interpretive paradigm, the study employs a qualitative research method analyzing twenty-four purposively sampled reflective reports from preservice history teachers following their Work-Integrated Learning (WIL) experiences. The WIL program involves a ten-week immersion in two different schools within the borders of South Africa. This participation provides first-hand insights into the use of textbooks in different classroom contexts, mentored by qualified mentor teachers and lecturers. The study will identify patterns, contradictions, and emergent themes within the data collected from the reflective reports. The study is informed by critical theory and socio-cultural perspectives as it underscores the relationship between socio-economic factors and educational practices.

Preliminary findings reveal that current practices limit learning potential. The policy of one text per subject, the practice of prohibiting learners from taking textbooks home, and the lack of

access to school libraries and quality textbooks, in general, are found to be impactful on learning experiences. Restricted access is found to have detrimental effects on learners' learning experiences and outcomes. While some schools rigidly adhere to textbook reliance, others face challenges of underutilization, especially in disadvantaged settings. The efficacy of textbooks in fostering critical thinking skills and multi-perspectivity, inherent to the discipline of history, is also brought into question.

Among the main findings from PIRLS 2021 International Results in Reading, was the fact that 81% of Grade 4 South African learners cannot read for meaning in any language, up from 78% in 2016. PIRLS is a nationally representative sample, indicating a loss of a decade of progress, taking the country to 2011 levels of achievement. Northern rural provinces of South Africa experienced the largest declines in reading with coastal provinces experiencing the smallest declines. Most African language schools did decline, highlighting increased inequality between no-fee and fee-charging schools. The average Brazilian Grade 4 child is three years ahead of the average South African child. South Africa experienced the largest decline in reading outcomes of all 33 countries/regions with data in 2016 and 2021.

This 'generational catastrophe' identified by PIRLS 2021 must have its causes embedded somewhere in the policies and practices of schools and the enacted curriculum. The unique experiences of student teachers offer a perspective on reasons for the poor performance of learners despite the availability of resources, in some cases. There is a need for a re-evaluation of policies and practices, to increase monitoring of textbook access and other resources.

Analysing historical agency through visual representations in Early-childhood and Primary Education Spanish textbooks

*Carmen Díaz-Lara, Juan Pablo Herrezuelo Ortega, Esther López-Torres, Diego Miguel-Revilla,
Spain*

Understanding the manner in which school textbooks and teaching materials depict each of the different protagonist of history can provide an opportunity to address a key concept for history and social studies education: historical agency. This concept, which is connected to key concepts of historical thinking such as cause and consequence, as well as historical significance, can also help students to reflect critically about essential aspects connected with historical understanding. Specifically, examining visual representations in textbooks, which are never neutral, at different educational stages, might promote a consideration of who are usually considered the main protagonists of history, while also addressing the construction of identities and the inclusion of collective groups in social studies education.

This study aims to analyze school textbooks for Early-childhood and Primary Education in order to explore the concept of historical agency through the representation of historical protagonists, focusing on specific individuals and collective groups. From a methodological point of view, this research adopted a mixed-methods approach, with the intention of examining these

representations and visual depictions in a selection of Spanish textbooks from the most widely used publishers. ATLAS.ti software was used to collect and process the data. Textbooks and materials were digitised and incorporated into the analytical software, making use of an emergent coding strategy using principles derived from grounded theory, while also focusing on a diverse set of analytical categories.

The study, which is still under development, hopes to identify those historical actors and groups that are present in Spanish textbooks, as well as their visual representations. The research also intends to identify whether the narratives presented in these textbooks are inclusive and representative of the social diversity. Finally, the study also pretends to examine the potential similarities and differences between Early-childhood and Primary Education textbooks. A final discussion will be presented regarding how this type of analysis could present the question of whether students are being exposed to an equitable range of historical perspectives, something essential to foster a critical and inclusive understanding of history.

UNE ANALYSE DE L'AGENCE HISTORIQUE À TRAVERS LES REPRÉSENTATIONS VISUELLES DANS LES MANUELS D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ESPAGNE

Comprendre la façon dont les manuels et le matériel pédagogique représentent les différents protagonistes de l'histoire peut permettre d'aborder un concept cle pour l'enseignement des Sciences sociales : l'agence historique. Ce concept, lie a des dimensions de la pensée historique telles que les causes ou les conséquences, ainsi que la pertinence historique, peut également contribuer a une réflexion critique. Plus précisément, il s'agit de réfléchir aux protagonistes de l'histoire, a la construction des identités et a l'inclusion des collectivités. Le but, en particulier, c'est d'examiner les représentations dans les manuels scolaires, n'étant jamais neutres, a différentes étapes de l'enseignement.

Cette étude vise a analyser les manuels scolaires de l'Enseignement maternel et primaire afin d'explorer le concept d'agence historique a travers la représentation des agents historiques, en mettant l'accent sur les individualités et les collectivités. La recherche adopte une approche méthodologique mixte pour examiner ces représentations dans une sélection de manuels des éditeurs les plus utilisés en classe. A cette fin, le traitement des données est effectuée a l'aide du logiciel ATLAS.ti, ou les matériaux analyses ont été numérisés et incorporés, en effectuant une codification émergente basée sur la théorie fondée et concentrée sur différentes catégories d'analyse.

L'étude, qui est encore en cours d'élaboration, vise a identifier les acteurs et les groupes historiques présents dans les manuels scolaires espagnols, ainsi que leurs représentations visuelles. La recherche ambitionne également évaluer si les récits présentes sont inclusifs et représentatifs de la pluralité de l'expérience humaine. Il s'agit aussi d'examiner les similitudes

et les différences entre les manuels de l'Enseignement maternel et de l'enseignement primaire. En guise de conclusion, cette analyse permettra de soulever la question de savoir si les élèves sont exposés à un éventail équitable de perspectives historiques, ce qui est essentiel pour favoriser une compréhension critique et inclusive de l'Histoire.

MONDAY 21st - Panel 2B: Room 121 14:30-16:00 – Chair: Christian Mathis

**Interpretation of the past, orientation towards the present, expectations for the future -
relevant factors for thinking about crises?**

Sebastian Barsch, Germany

The question of whether current crises should be a value for teaching history can certainly be critically examined. In particular, it remains to be debated whether reflecting on the past really provides options for action for the present and the future. Another question is the extent to which disciplinary thinking actually makes it possible to understand crises or whether it is rather an obstacle to the perception of complexity. These perspectives will be illustrated using the example of the Anthropocene. Stories about global environmental change and its effects on people and the world deal with different scales of time. Dealing with time is seen as a key challenge, especially in the context of the Anthropocene. Narrative thinking also plays a key role in historical cognition processes. Students encounter environmental narratives that transcend time scales and address human-environment conflicts, often in literary form such as "climate fiction". These narratives reflect historical experiences and expectations of the future and do not require an analytical examination of the historical. The complex structure of historical signification is revealed through leaps in time and discussions of cultural memory in literature and history.

The presentation will first analyze theoretical perspectives on the Anthropocene from a didactic point of view and discuss whether narrative historical skills influences thinking about crises. Building on this, the first results of a research project will be presented, in which history students at universities were asked to write narrative visions of the future based on different source material (historical sources, literature extracts). A thematic analysis will provide information on which time scales are taken into account in these narratives and how the relationship between cognitive and aesthetic content influences these narratives. We expect to find out whether an interdisciplinary narrative occasion allows for more complex visions of the future.

**Training future Primary Education teachers as active citizens in digital environments from
social science teaching**

Verónica Pardo-Quiles, Laura Arias-Ferrer, Alejandro Egea-Vivancos, Spain

Geography and history surround us. It is in the media, in social networks, in public spaces, in politics, etc. But what is behind this history and public geography? How do these influence our own representation and the knowledge we have about geographical and historical content? How does this affect teaching? These are the questions that were asked to future Primary Education teachers in order to make them aware of the backroom that exists behind those space-time issues that come to them on a daily basis.

With these questions in mind, 200 students, organized in groups, began a process of reflection and research around the perception of geography and history among their group. This is reflected in the various elements that can be found in their locality, in the media they consult, in the books they usually read, in the films or videos they watch, etc. and that configures and shapes the geographical and historical knowledge and the specific vision of the world that they possess, and which is what is called collective memory (Wertsch, 2002). This is predominant among our students, assimilating precisely that distorted and partial vision of the past as an objective and incontestable history (Egea & Arias, 2018; Rodríguez-Moneo & López, 2017).

The educational practice designed did not end in this reflective process but went further, seeking for the student to respond to the last phase of any research and learning process based on inquiry: dissemination and action. The aim was for the student to become another transformative agent and get involved in change and social action (Arias et al., 2023). To this end, the use of social networks was encouraged as a facilitator in the dissemination of content, thus encouraging students to use them within the framework of critical and responsible citizenship (Contreras et al., 2023).

The present research analyzes, using qualitative analysis instruments, the products generated by teachers in training within the framework of the aforementioned educational practice, focusing attention on the selected themes and approaches as well as the impact that said action has had on their training as teacher and in his vision and mission of teaching social sciences at school.

FORMAR A FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO CIUDADANOS ACTIVOS EN ENTORNOS DIGITALES DESDE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La geografía y la historia nos rodea. Está en los medios de comunicación, en las redes sociales, en los espacios públicos, en la política, etc. ¿Pero qué hay detrás de esta historia y geografía pública? ¿Cómo influyen estas en nuestra propia representación y el conocimiento que tenemos sobre los contenidos geográficos e históricos? ¿Cómo afecta esto a la enseñanza? Estas son las preguntas que se lanzaron a los futuros docentes de Educación Primaria de cara a que fueran conscientes de la trastienda que existe detrás de esos temas espaciotemporales que les llegan de manera cotidiana.

Con dichas cuestiones presentes, 200 estudiantes, organizados en grupos, iniciaron un proceso de reflexión e investigación en torno a la percepción que de la geografía y la historia se posee entre su colectivo. Esta queda reflejada en los diversos elementos que pueden encontrarse en su localidad, en los medios de comunicación que consultan, en los libros que suelen leer, en las películas o vídeos que visualizan, etc. y que configura y da forma al conocimiento geográfico e histórico y la visión específica del mundo que poseen, y que es lo que se viene a denominar como memoria colectiva (Wertsch, 2002). Esta es predominante entre nuestros estudiantes, asimilando precisamente esa visión distorsionada y parcial del pasado como una historia objetiva e incontestable (Egea & Arias, 2018; Rodríguez-Moneo & López, 2017).

La práctica educativa diseñada no finalizó en ese proceso reflexivo, sino que fue más allá, buscando que el estudiante respondiese a la última fase de todo proceso de investigación y aprendizaje basado en la indagación: la difusión y acción. Se buscaba que el estudiante pasase a ser un agente transformador más y se involucrase en el cambio y la acción social (Arias et al., 2023). Para ello, se fomentó el uso de las redes sociales como facilitador en la difusión de contenidos animando así al estudiante al uso de las mismas en el marco de una ciudadanía crítica y responsable (Contreras et al., 2023).

La presente investigación, analiza mediante instrumentos de análisis cualitativos, los productos generados por los docentes en formación en el marco de la práctica educativa mencionada, centrando la atención en las temáticas y enfoques seleccionados, así como el impacto que dicha acción ha tenido en su formación como docente y en su visión y misión de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Opportunities and challenges of ChatGPT-4 as a pedagogical tool for historical thinking

Elisa Gartner, Mario Carretero, Spain

With the disruptive emergence of Artificial Intelligences in the production of knowledge, new questions arise about the role that these technologies should play in the fields of representation of the past. Governments, companies, schools, universities and hospitals are facing decisions about whether to incorporate or censor the use of this tool, generating a multitude of debates about the opportunities and risks associated with its incorporation in daily activities.

GPT-4, commercially known as ChatGPT®, has been one of the most disruptive AI tools, breaking the record for the fastest adopted technology in human history. Its versatility to understand and generate natural language has made it a powerful tool in numerous industries, transforming the way we interact with information and technology.

The aim of this communication is to explore the possibilities and limitations of the ChatGPT® tool in the field of history teaching, taking into account its natural language processing capacity. For this we present an analysis of the interaction carried out with the chat around the Spanish Reconquest, “La Reconquista”, a historical event illustrative of the different narratives that

influence the understanding of historical knowledge. In this context, we address the potential of this AI to generate spaces for dialogue that facilitate the development of historical thinking in students. Through argumentative interventions, a dialogue is constructed in which information provided by the AI is questioned, verifying its capacity to rectify and incorporate elements of historical thinking in its discourse.

The interaction presented around the historical narratives of the Spanish Reconquest suggests that the use of ChatGPT® can be an opportunity to reclaim the importance of dialogue in the teaching-learning processes, opening a space for reflection, inquiry and argumentation of first- and second-order concepts in the understanding of historical knowledge. The question, therefore, lies not only in the content offered by the tool, but in the processes, it provides for the development of historical thinking. For this purpose, an ethical and multidisciplinary perspective is necessary, safeguarding the responsible and beneficial use of these technologies in the construction and transmission of knowledge.

OPPORTUNITÉS ET DÉFIS DU CHATGPT-4 EN TANT QU'OUTIL PÉDAGOGIQUE POUR LA PENSÉE HISTORIQUE.

Avec l'émergence perturbatrice des intelligences artificielles dans la production de connaissances, de nouvelles questions se posent sur le rôle que ces technologies devraient jouer dans les domaines de la représentation du passé. Les gouvernements, les entreprises, les écoles, les universités et les hôpitaux sont confrontés à la décision d'intégrer ou de censurer l'utilisation de cet outil, ce qui génère une multitude de débats sur les opportunités et les risques associés à son incorporation dans les activités quotidiennes.

Le GPT-4, connu sous le nom commercial de ChatGPT®, a été l'un des outils d'IA les plus perturbateurs, battant le record de la technologie la plus rapidement adoptée dans l'histoire de l'humanité. Sa capacité à comprendre et à générer du langage naturel en a fait un outil puissant dans de nombreux secteurs, transformant la façon dont nous interagissons avec l'information et la technologie.

L'objectif de cette communication est d'explorer les possibilités et les limites de l'outil ChatGPT® dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, en tenant compte de sa capacité de traitement du langage naturel. Pour ce faire, nous présentons une analyse de l'interaction réalisée avec le chat autour de la Reconquête espagnole, "La Reconquista", un événement historique illustrant les différents récits qui influencent la compréhension de la connaissance historique. Dans ce contexte, nous abordons le potentiel de cette IA pour générer des espaces de dialogue qui facilitent le développement de la pensée historique chez les étudiants. Par le biais d'interventions argumentatives, un dialogue est construit dans lequel les informations fournies par l'IA sont remises en question, ce qui permet de vérifier sa capacité à rectifier et à incorporer des éléments de la pensée historique dans son discours.

L'interaction présentée autour des récits historiques de la Reconquête espagnole suggère que l'utilisation de ChatGPT® peut être une occasion de récupérer l'importance du dialogue dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, en ouvrant un espace pour la réflexion, l'enquête et l'argumentation de concepts de premier et de second ordre dans la compréhension de la connaissance historique. La question ne réside donc pas seulement dans le contenu offert par l'outil, mais dans les processus qu'il fournit pour le développement de la pensée historique. À cette fin, une perspective éthique et pluridisciplinaire est nécessaire pour garantir l'utilisation responsable et bénéfique de ces technologies dans la construction et la transmission des connaissances.

MONDAY 21st - Panel 2C: Room 113 14:30-16:00 – Chair: Kevin Péloquin

Réflexions sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire au Québec

Alexandre Lanoix, Marc-André Éthier, René Salem, Canada

L'OCDE définit la littératie comme la « capacité à comprendre et à utiliser l'information contenue dans des textes écrits dans divers contextes pour atteindre des objectifs et pour développer des connaissances et des aptitudes » (OCDE, s.d.). Lorsqu'il est question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, la littératie historique implique des habiletés comme la capacité à lire et à analyser des documents historiques (Nokes, 2013) et à produire des interprétations historiques en utilisant le vocabulaire et les outils explicatifs propres à l'histoire (Coffin, 2006).

Dans une publication précédente (Lanoix et coll., 2022), nous avons exploré les forces et les limites de la littératie historique en développement chez des élèves du secondaire à travers l'analyse d'un petit nombre de productions d'élèves. En posant également un regard critique sur les attentes et visées des programmes de formation en Histoire du Québec et du Canada (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), nous en étions venus à la conclusion que le cadre régissant l'enseignement de l'histoire permettait difficilement de s'inscrire dans une perspective d'apprentissage par enquête historique (Doussot et Fink, 2022).

Cette communication présente les résultats d'une analyse en cours qui se fonde sur un cadre conceptuel construit à partir de l'analyse de plus de 50 articles scientifiques sur la littératie historique et qui analyse plus d'une centaine de productions d'élèves. Les résultats ne manqueront pas d'apporter plusieurs nuances à nos résultats initiaux et permettront de pousser beaucoup plus loin la réflexion sur le développement de la littératie historique des élèves du secondaire et sur la pertinence de la littératie comme outil conceptuel pour guider les recherches futures dans le champ de la didactique de l'histoire.

REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL LITERACY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN QUEBEC

The OECD defines literacy as the « ability to understand and use information contained in written texts in various contexts to achieve goals and to develop knowledge and skills » (OECD, n.d.). When it comes to the teaching and learning of history, historical literacy involves skills such as the ability to read and analyze historical documents (Nokes, 2013) and to produce historical interpretations using the vocabulary and explanatory tools specific to history (Coffin, 2006). In a previous publication (Lanoix et al., 2022), we explored the strengths and limitations of developing historical literacy in secondary school students through the analysis of a small number of student productions. By also critically examining the expectations and goals of Quebec and Canada's History education programs (Ministry of Education and Higher Education, 2017), we concluded that the framework governing history education made it challenging to adopt a perspective of historical inquiry-based learning (Dousset and Fink, 2022).

This communication presents the results of an ongoing analysis based on a conceptual framework constructed from the analysis of over 50 scientific articles on historical literacy and the examination of over a hundred student productions. The results are expected to bring several nuances to our initial findings and will contribute to a much deeper reflection on the development of secondary school students' historical literacy and the relevance of literacy as a conceptual tool to guide future research in the field of history education.

L'inclusion comme valeur. Son importance en tant que soutien et validation des valeurs dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire

Marta M. Poggi, Argentina

Ce que nous enseignons, comment et pour quoi nous enseignons l'histoire sont des questions que nous posons régulièrement. Fondamentale dans ces questions est d'établir Quelles sont les valeurs présentes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ? Mais il y a une question préalable qui traverse notre formation et notre tâche, tout aussi ou plus importante que les autres, et c'est à qui enseignons-nous ? Qui fait partie des circuits d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire ? Des progrès significatifs ont été réalisés dans la République Argentine dans les domaines de l'éducation en termes d'inclusion en questions de diversité ethnique, culturelle, physique, de genre, religieuse, même s'il reste encore beaucoup à faire. Mais, bien qu'ils existent et sont en vigueur des réglementations nationales, provinciales, municipales et institutionnelles sur l'inclusion, aux Second degré, supérieur non universitaire et universitaire, de ceux qui partagent la Condition du spectre autistique (CEA), de nombreux problèmes qui nécessitent une solution de la part des gouvernements, des institutions, des autorités, des enseignants et des familles, restent encore en suspens.

Nous entendons par accessibilité universelle « cette condition que doivent remplir les environnements, les processus, les biens, les produits et services, ainsi que les objets ou instruments, les outils et les dispositifs, pour être compréhensibles, utilisables et praticables par toutes les personnes dans des conditions de sécurité, de confort et de la manière la plus autonome et naturelle possible. L'accessibilité est un droit de la personne et, en tant que telle, elle doit être traitée pour obtenir l'égalisation des opportunités. De même, la personne a droit à l'autonomie et à la mobilité personnelle, en tant que correspondance à la réalisation d'une vie pleinement indépendante », (COCEMFE. Observatoire de l'accessibilité). Accepter cette définition met en évidence la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage qui doivent être revus à différents niveaux. Ce point de départ est l'origine d'un projet qui en est à ses étapes initiales et qui se propose d'inclure cette problématique spécifique dans les instances de formation des enseignants en histoire, car ce n'est que ces dernières années, et comme conséquence logique du travail effectué dans les niveaux éducatifs précédents, qu'ils entrent dans les universités et les instituts tertiaires élèves avec ces caractéristiques. C'est pourquoi nous présentons à cette occasion, dans la première partie et sous une forme limitée, la réglementation en vigueur sur l'inclusion et la rétention dans le système éducatif des étudiants universitaires participant à la condition du spectre autistique. Nous révisons également la réglementation en vigueur pour les instituts de l'enseignement secondaire, domaine de travail par excellence pour les futurs professeurs d'histoire encore en formation et pour les diplômés déjà en activité.

Dans la deuxième partie, après avoir présenté les réglementations en vigueur, nous indiquons les principaux problèmes qui sont vérifiés dans la réalité et les alternatives de solution qui sont mises en œuvre. Le cadre juridique est fondamental et nous apprécions son importance, mais nous savons que l'application des réglementations en classe implique des difficultés de complexité variable. Il y a encore des attitudes exclusives, en diminution mais toujours en vigueur qui se combinent avec d'autres problèmes que nous devons déjà affronter. L'une, qui nous convoque particulièrement, est de remédier à la pénurie, en même l'absence dans certaines régions, d'instances de formation des enseignants qui leur permettent d'apporter à partir de l'enseignement de l'histoire des alternatives pour participer à des interventions qui doivent, dans ce cas particulier, « se concentrer sur les individus et leur singularité, privilégiant ainsi la planification centrée sur la personne et leurs possibilités d'apprentissage de développement ». Seul un travail d'équipe avec des professionnels de différents domaines permettra de reconnaître dans chaque cas quel style d'apprentissage est réalisable pour chaque individu et ainsi d'adapter le style d'enseignement pertinent. L'absence de matériel d'étude avec des supports visuels pour l'étude de l'histoire, indispensables pour ces élèves, est un autre problème à résoudre.

Un héritage de valeurs en disharmonie avec l'historiographie

Aurélie De Mestral, Switzerland

L'analyse des programmes et manuels scolaires édités en Suisse romande entre 1830 et nos

jours permet de montrer que l'enseignement de l'histoire est sans cesse aux prises avec les finalités et les valeurs qui lui sont assignées (De Mestral, 2018). Au 19^e siècle, lors de la construction des États-nations (Thiesse, 1999 ; Hobsbawm et Ranger, 2006), les manuels d'histoires se font le relais de ces valeurs constitutives d'une conscience nationale : l'idée de luttes politiques des premiers Confédérés pour leur indépendance est au fondement de la conception de la nation suisse (Kreis, 1994), tout comme la neutralité, le fédéralisme, et le positionnement international de la Suisse (Heimberg, 2013). Ajoutons-y les notions de nation née par la volonté du peuple, Willensnation, et de cas particulier Sonderfall (Furrer, 1998). L'autre item largement développé dans les manuels d'histoire : celui du rôle humanitaire, de refuge en Europe. Dès les manuels des années 1880, le récit positionne la Suisse comme une terre d'accueil. Durant l'entre-deux-guerres, le récit d'histoire construit l'image d'une Suisse à la fois dans l'Europe pour le rôle humanitaire qu'elle y joue, et hors de l'Europe et de ses conflits, abritée derrière sa neutralité. Les récits accentuent et mettent en exergue ce rôle de la Suisse comme refuge lors de la Première Guerre. L'affirmation de cette valeur de solidarité vis-à-vis l'Europe est poussée à l'extrême au sortir de la Deuxième Guerre mondiale : « la Suisse a voulu que sa neutralité soit active, charitable » (Grandjean, 1941, p. 228).

Or l'étude de l'historiographie montre que les critiques internationales à l'encontre de la compromission des autorités et des milieux économiques suisses avec l'Allemagne nazie conduisent le Conseil fédéral à demander des rapports aboutissant à la mise en accusation de l'attitude, jugée complaisante, des élites politiques et économiques de la Suisse, de sa neutralité, et de la dimension de son action humanitaire (Rapport Bergier, 2002).

Dans un contexte où le rôle des autorités politiques suisses à l'égard du refoulement des réfugiés juifs est remis en question par des travaux d'histoire, en étudiant un corpus constitué de tous les manuels scolaires utilisés depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, cette contribution montrera que le sujet est longtemps évité à l'échelle scolaire. Voire que l'on peut faire mention d'un certain angélisme quant à l'évocation du rôle de la Suisse refuge dans les manuels scolaires d'histoire. Nous verrons comment des valeurs érigées comme constitutives de la nation au 19^e, et la nécessité que les récits d'histoire enseignés soient traversés par la notion de continuité, sont un frein à l'intégration de l'historiographie récente dans l'histoire enseignée. Nous montrerons en outre que si les nouveaux moyens d'enseignement intègrent bien la question du rôle des autorités suisses durant la Seconde Guerre mondiale, les textes et activités témoignent d'une forme de régression mémorielle et d'une dérive relativiste préoccupantes dans des ouvrages scolaires de ce type.

A HERITAGE OF VALUES AT ODDS WITH HISTORIOGRAPHY

An analysis of the curricula and textbooks published in French-speaking Switzerland between 1830 and the present day shows that the teaching of history is constantly at odds with the aims and values assigned to it (De Mestral, 2018). In the 19th century, when nation-states were being

built (Thiesse, 1999; Hobsbawm and Ranger, 2006), history textbooks took on the role of relaying the values that made up national consciousness: the idea of the political struggles of the first Confederates for their independence was at the heart of the concept of the Swiss nation (Kreis, 1994), as were neutrality, federalism and Switzerland's international position (Heimberg, 2013). Added to this are the notions of a nation born of the will of the people, Willensnation, and the special case Sonderfall (Furrer, 1998).

The other item widely developed in history textbooks is the humanitarian role of refugees in Europe. As early as the 1880s, the narrative positioned Switzerland as a land of welcome. During the inter-war period, history textbooks constructed an image of Switzerland as being both part of Europe, for the humanitarian role it played, and outside Europe and its conflicts, sheltered behind its neutrality. The stories emphasise Switzerland's role as a refuge during the First World War. The affirmation of this value of solidarity with Europe was taken to extremes at the end of the Second World War: "Switzerland wanted its neutrality to be active, charitable" (Grandjean, 1941, p. 228).

Yet a study of the historical record shows that international criticism of the Swiss authorities' and business circles' compromise with Nazi Germany led the Federal Council to request reports indicting the attitude of Switzerland's political and economic elites, its neutrality and the scale of its humanitarian action, which was deemed to be complacent (Bergier Report, 2002).

In a context where the role of the Swiss political authorities in the repression of Jewish refugees is being called into question by historical studies, this contribution will show, by studying a corpus consisting of all the school textbooks used since the end of the Second World War, that the subject has long been avoided at school level. It will even show that there is a certain angelism when it comes to evoking the role of Switzerland as a refuge in school history textbooks. We will see how the values established as constitutive of the nation in the 19th century, and the need for the history taught to be informed by the notion of continuity, hinder the integration of recent historiography into the history taught. We will also show that while the new teaching resources do include the question of the role of the Swiss authorities during the Second World War, the texts and activities reflect a worrying regression in memory and a relativistic drift in school textbooks of this type.

L'école sénégalaise à l'épreuve d'un conflit de valeurs?

Guène Faye, Ismaila Mbodj, Senegal

Pays laïc de tradition démocratique et républicaine, le Sénégal s'est, depuis plusieurs années, engagé dans une dynamique de réformes se traduisant par de nombreuses initiatives relatives à l'approfondissement de la démocratie locale, à la décentralisation ou aux politiques de Genre. Dans le champ éducatif, la loi d'orientation de 1991 qui organise l'éducation au Sénégal est modifiée en 2004. Elle introduit des dispositions qui encouragent l'enseignement religieux dans le système formel, l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et la modernisation des écoles

coraniques (daaras) entre autres. Ces réformes s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation qui voit le système éducatif s'ouvrir de plus en plus à des initiatives privées nationales et internationales favorisant l'intervention d'une diversité d'acteurs avec des logiques, des visions, et des pratiques plus ou moins différentes. Si les prescriptions internationales qui trouvent un écho dans les textes, projets et programmes éducatifs souhaitent que l'école subissent l'influence du discours de la modernité, il n'en demeure pas moins qu'elle est bousculée par le bas au regard de la pression des divers groupes sociaux qui affichent leur volonté de bien se représenter dans le système.

Les réformes introduites « ne sont pas qu'organisationnelles ou institutionnelles, elles marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'État et des fondements de sa légitimité (Charlier, 2002).

L'objectif de cette communication est d'analyser la diversité des valeurs portées par ces nouveaux acteurs, d'expliquer de quelles manières elles entrent en cohérence ou sont en marge de celles définies par les textes réglementaires du système. De manière générale, comment les réformes éducatives engagent le système éducatif sénégalais dans la réélaboration du cadre axiologique fondateur.

Pour tenter de comprendre l'enjeu et les défis des valeurs, la démarche, sans nuire à la revue documentaire, se place sous l'angle de « le jeu des acteurs » et privilégie le point de vue des groupes et/ou des personnes impliquées. Il s'agira de tenter de cerner cette dynamique autour des valeurs à travers des entretiens semi-directifs ciblant les programmes, les pratiques, les modes d'organisation des structures d'un échantillon d'acteurs significatifs.

MONDAY 21st - Panel 3A: Main Room 16:30-18:00 – Chair: Jorge Ortuño

Historical narratives and use of sources

María Gutiérrez-Cano, María Rodríguez-Moneo, Mario Carretero, Spain

Historical knowledge plays a key role in our lives as it allows us to understand the past, interpret the present and project the future (Rüsen, 2004). This knowledge is represented through narratives that structure the vision of the past (Wertsch, 2004) and in which first- and second-order concepts are articulated (Rodríguez Moneo & López, 2017; Rodríguez Moneo, 2024). Narratives are learned in and out of school (Carretero, et al, 2022) and vary over time (Carretero & van Alphen, 2014). Hist&Mem research group has a consolidated background in the study of national narratives which identifies their dimensions (Carretero, 2011; Carretero & Bermúdez, 2012; López et al., 2014).

Traditionally, historical narratives have been taught passively and uncritically in schools but new proposals that defend an active and reflective construction of narratives have emerged in recent years. The use of sources plays a fundamental role in these proposals taking into account different theoretical and didactic approaches (Carretero & Perez-Manjarrez, 2022; Santiago & Dozono, 2022) depending on if they are oriented to learning of skills inherent to historians (McGrew, et al. 2018; Seixas, 2017; Wineburg, 2018) or be critical with dominant narratives (Cowley and King, 2020; Salinas et al. 2016; Sibbett and Au, 2018; Reisman et al. 2020). For this reason, it is crucial to continue discussing and researching this topic and develop applicable and reflective educational proposals (Santiago and Dozono, 2022).

Objectives

The aim of this work is to analyze national narratives and the use of various sources to contextualize and question master narratives. The narratives and sources used are related to a period that is key for the construction of Spanish national identity commonly denominated as 'Reconquista'.

Method

Thirty semi-structured interviews were conducted to Primary Education students using different paintings that represent battles from Reconquest period and were painted eight centuries after the end of this period. For the analysis of the interviews, the different studies on narrative analysis and the use of sources, mentioned in the introductory section, were taken into account.

Results and Discussion

The results confirmed the existence of the dimensions of national narratives found in some of our previous studies. In the narratives, an imagined idealized national protagonist appears, with identifications towards the 'Christian' group, often referred to as 'Spaniards'. In these narratives, the protagonist is the nation and its members, with whom the participants identify and which they call 'Christians' and/or 'Spaniards'. In contrast, the Muslims are represented as an antagonist and homogeneous group that is in continuous conflict with the national group. However, differences in narrative dimensions have also been found in previous studies such as difficulties in recognizing and naming national heroes and changes in the dimension of moral judgements showing more positive and more negative views of Muslim and Christian groups respectively. Regarding the analysis of the sources, difficulties have been found in the students' contextualization, specifically regarding to dates and periods. Questions about the master narratives, the concept of the Reconquista and their own conceptions of this period were also expressed.

NARRATIONS HISTORIQUES ET UTILISATION DES SOURCES

Les connaissances historiques jouent un rôle clé dans nos vies car elles nous permettent de comprendre le passé, d'interpréter le présent et de projeter l'avenir (Rüsen, 2004). Ces connaissances sont représentées par des récits qui structurent la vision du passé (Wertsch, 2004) et dans lesquels s'articulent des concepts de premier et de second ordre (Rodríguez Moneo & López, 2017 ; Rodríguez Moneo, 2024). Les récits sont appris à l'école et en dehors de l'école (Carretero, et al, 2022) et varient au fil du temps (Carretero & van Alphen, 2014). Le groupe de recherche Hist&Mem dispose d'une expérience consolidée dans l'étude des récits nationaux qui identifie leurs dimensions (Carretero, 2011 ; Carretero & Bermúdez, 2012 ; López et al., 2014).

Traditionnellement, les récits historiques ont été enseignés de manière passive et non critique dans les écoles, mais de nouvelles propositions qui défendent une construction active et réfléchie des récits ont émergé ces dernières années. L'utilisation des sources joue un rôle fondamental dans les propositions de thèses en tenant compte des différentes approches théoriques et didactiques (Carretero & Perez-Manjarrez, 2022 ; Santiago & Dozono, 2022) selon qu'elles sont orientées vers l'apprentissage des compétences inhérentes aux historiens (McGrew, et al. 2018 ; Seixas, 2017 ; Wineburg, 2018) ou qu'elles sont critiques à l'égard des récits dominants (Cowley et King, 2020 ; Salinas et al. 2016 ; Sibbett et Au, 2018 ; Reisman et al. 2020). C'est pourquoi il est essentiel de poursuivre les discussions et les recherches sur ce sujet et d'élaborer des propositions éducatives applicables et réfléchies (Santiago et Dozono, 2022).

Objectifs de l'étude

L'objectif de ce travail est d'analyser les récits nationaux et l'utilisation de diverses sources pour contextualiser et remettre en question les récits principaux. Les récits et les sources utilisés sont liés à une période clé pour la construction de l'identité nationale espagnole, communément appelée "Reconquête".

Méthode

Trente entretiens semi-structurés ont été menés auprès d'élèves de l'enseignement primaire à partir de différents tableaux représentant des batailles de la période de la "Reconquête" et peints huit siècles après la fin de cette période. Pour l'analyse des entretiens, les différentes études sur l'analyse narrative et l'utilisation des sources, mentionnées dans l'introduction, ont été prises en compte.

Résultats et discussion

Les résultats ont confirmé l'existence des dimensions des récits nationaux relevées dans certaines de nos études précédentes. Dans les récits, un protagoniste national idéalisé et imaginé apparaît, avec des identifications au groupe "chrétien", souvent appelé "Espagnols". Dans ces récits, le protagoniste est la nation et ses membres, auxquels les participants s'identifient et

qu'ils appellent "chrétiens" et/ou "Espagnols". En revanche, les musulmans sont représentés comme un groupe antagoniste et homogène en conflit permanent avec le groupe national. Toutefois, des différences dans les dimensions narratives ont également été constatées dans des études antérieures, telles que des difficultés à reconnaître et à nommer les héros nationaux et des changements dans la dimension des jugements moraux montrant des points de vue plus positifs et plus négatifs sur les groupes musulmans et chrétiens respectivement. En ce qui concerne l'analyse des sources, des difficultés ont été constatées dans la contextualisation des étudiants, en particulier en ce qui concerne les dates et les périodes. Des questions sur les récits des maîtres, le concept de la "Reconquête" et leurs propres conceptions de cette période ont également été exprimées.

Future teachers and their perception of the sources of information for their historical knowledge

Laura Arias-Ferrer, Alejandro Egea-Vivancos, Francisco J. Ibáñez-López, Spain

In times of fake news and misinformation, it is essential to explore society's sources of information. In the teaching of History this need is even greater, due to the frequent use of history to legitimize messages of all kinds. To answer this need, quantitative descriptive research is proposed, with a non-experimental research design that seeks the main objective of analyzing the perception that future educators have about the sources of information that have contributed to their historical knowledge. A questionnaire was applied to 2,315 students with the aim of identifying these sources, and checking if there were differences in their perception regarding gender or course. The results show that history lessons are considered the common place from which the knowledge that future teachers possess comes. Social networks or the environment are also perceived as having a prominent role while works of fiction and, above all, museums, are perceived as less frequent sources of information. Research shows that differences by gender and grade are significant depending on the source of information asked.

Modeling use of history in Swedish history classrooms

Maria Johansson, Kenneth Nordgren, Sweden

'Use of history' is conceptualised as the activity where people make use of the historical culture available to them. Through communication, they explain, build, and transform identities and societies. Use of history and public history is a third aim for history education, in addition to supporting students' content knowledge and abilities to think historically (Nordgren 2016). However, research is scarce on how to operationalise these perspectives into teaching and for the benefit of students' learning.

Within a research project on enquiry-based teaching (Swan, Lee, Grant 2018), we have conducted an exploratory study with two Swedish high school classes (a total of 60 students). Our main interest has been finding teaching strategies to support students' ability to recognise, understand

and critically analyze the use of history as a phenomenon in their surrounding history culture. Ultimately the learning goal was equipping students, as historical subjects, with orienting abilities. Inspired by Davydov, a learning activity was constructed, where students alternated between an abstract conceptualisation of use of history and concrete instances of the relevant theoretical aspects (Davydov, 2008).

Through two initial case-studies - (1) the protest song ‘Mississippi Goddam’ and (2) the /re/construction of Budapest’s statues - students discerned core principles and conceptual relationships. The next step was posing the question to the students: When and under what circumstances does history become action? In this way the students were invited to transform the problem into a learning task where they constructed models with which to solve the problem. The data from the learning activity was the initial and final drawings of models and accompanying audio recordings of students’ group work. Our preliminary findings showed that students advanced their collective agency in the process, as well as their ability to individually transfer theoretical understandings to explore new cases of use of history.

Looking without seeing? Colonial photographs in the history classroom

Karel Van Nieuwenhuyse, Belgium

Photos are a powerful medium. There is a proverb that states: ‘A picture says more than a thousand words.’ Photos create representations, which are ‘sticky’. That makes them powerful, but at the same time dangerous. Photographs seemingly objectively depict a past reality: the camera doesn't lie, does it? Of course, nothing could be further from the truth. Photos are always taken from a certain perspective, a frame, by a photographer who has a goal and a target audience in mind. So photographs are by no means objective; on the contrary, there is a lot 'hidden' in them.

Think, for example, of colonial photographs, and more specifically of a famous series of photographs from Congo's colonial period: those of the construction of the railroad from Matadi to Leopoldville. At first glance, many of these photos look neat, clean. They fit right into the typical (colonially inspired) master narrative of progress and civilization, and into the persistent myth of the mission civilisatrice. However, when one tries to look beyond those myths and narratives, it becomes clear that they actually also bear witness to invisible forms of violence: toward nature and the environment, toward animals, toward people, toward cultures and societies. The construction of those railroads, for example, caused thousands of victims. However, the photographs themselves usually do not show that violence: it remains hidden (in its most direct form). We must therefore guard against ‘looking without seeing’, in order not to pass on a colonial master narrative and accompanying superiority feelings and values (van den Berghe, 2011).

That is precisely why it is very important that we learn to look at pictures, that we learn to 'see', that we learn to use a critical eye. In the case of the Matadi photographs, this means teaching them to recognize and acknowledge the coloniality of and in those photographs, and to use it as a starting point for critical and ethical reflection. This is a necessary skill within history education.

However, research has already shown that photographs are often used illustratively, and are accompanied by little to no critical questioning (see, e.g., Kleppe, 2010; Van Nieuwenhuysse et al., 2017).

This contribution questions how students view sensitive and controversial photographs, which colonial photographs are. How do they assess them? How do they experience them? What do they (not) bring about in them? What insights do they (not) extract from them? And can differences be observed in students' reactions between photographs that show explicit colonial violence and those that represent colonialism in a more implicit guise?

To analyze this, an online survey (via Qualtrics) was used. This was based on four research questions: (1) How 'interesting' do students find the historical colonial photographs, and is it possible to observe a difference between the types of photographs? (2) How do they respond emotionally- affectively to the different types of photographs? (3) How do they interact cognitively with the photographs? How representative do they think they are of 'colonialism'? What do they think colonialism is: how do they define that concept? What questions do they ask about the photographs? What do they want to know about them? Is their view determined by their emotion? Or something else? (4) Do students think these photos can or should be shown? For they violate the privacy and cultural codes of many depicted people and groups to whom in all likelihood no permission was asked to be photographed; furthermore they risk to continue a colonial master narrative and colonial violence. On the other hand, it is important, in light of historical-critical thinking and critical citizenship, that students learn to deal with images, that they learn to 'look' and 'see'.

In particular, their view of three Matadi photographs was questioned. The photographs each have a different power of expression: the first photo depicts colonial relations and colonial violence in Congo in a rather indirect way, the second can be called semi-direct (due, among other things, to the tension between the photo itself and the caption), and the third most explicitly shows unequal power relations and colonial violence. Analysis of the results shows, amongst others, that explicit pictures of colonial violence clearly generate different effects among students. The contribution elaborates on this, and also discusses the implications for classroom practice.

MONDAY 21st - Panel 3B: Room 121 16:30-18:00 – Chair: Luigi Cajani

“It’s not the answer that enlightens, but the question”. Use of multiple-choice questions in social science education

Martin Øystese, Norway

Students who attend the teacher education in Norway, have been criticized for not reading

enough (Bøe, 2009). This has become very apparent in social science, where the students are met with what they perceive to be a high demand for knowledge and insight and where it is necessary to start reading the curriculum early in the semester to achieve the demand for content knowledge and understanding. Many of them start their reading too late and are therefore left with a shallow understanding of the subject.

The goal of this project is to explore how use of multiple-choice questions (MCQ's) can encourage students to read more of their curriculum and better their understanding of it, as well as practice their ability to ask scholarly questions to the texts. The project will run over a period of two years and started in the fall of 2023. The project will also give the students insight into an assessment tool that is rarely used in the Norwegian school system or in teacher education.

To achieve this, the students that attend the social science course are to develop the MC-questions themselves. The curriculum is divided between the students, who then makes a given number of questions to their part. These questions are then made available for the other students and can be used as a tool in their work with the curriculum. This is repeated 2/3 times per semester, and with different level of complexity. The different levels of complexity follow the different stages of the Bloom's revised taxonomy, and throughout their teacher education the students will get training in asking questions to the five first levels of the taxonomy. Creating, the sixth, and final level, is what they do when they create these questions.

A central part of the project is the structuring of good questions, but also in the shaping of believable distractors. This demands a certain understanding of the text, but also of the subject. Norwegian social science consists of geography, history and social studies, and the students need to acquire a certain level of subject-specific knowledge to achieve this. At the end of the semester, the students are given the task of choosing the best questions that has been made during the semester.

In this presentation I will go further into the background and theories behind the project and present the results we have at the midway point of the project. I will also discuss the role MCQ's can play in social science as well as it's role in the Norwegian school and educational system, and will engage in the ongoing discussion on the value of subject knowledge in a school system where focus are more on methods that can be used outside of the subjects rather than on methods and knowledge connected to the specific subjects.

Comparison between Spain and Portugal of the perceptions of Master's students and high school teachers and students on the application of didactic units of historical thinking and active methods

Pedro Miralles-Sánchez, Spain, Marilia Gago, Portugal

The purpose of this study is to evaluate the perceptions of master's degree students and high

school teachers and students on the implementation of didactic units on historical thinking and active methods in teacher training master's degrees in Spain and Portugal. The aim is for students to learn to think historically by deploying different strategies and competences in order to understand the past in a more complex way and to be able to be critical citizens. This is a study that aims to draw a parallel between the reality of Spain and Portugal using qualitative data resulting from interviews with master's degree students in teacher training, secondary school students and teachers who have participated in the application of didactic units that promote historical thinking with active methods. In the Spanish and Portuguese cases, 6 Master's students who have implemented these units, 3 secondary school students who have experienced the units and 3 secondary schoolteachers who are tutors of the teaching practice and tutors of the Master's students participated respectively from each country. The results have a clear positive trend in aspects such as motivation and historical learning of the students, although certain limitations are also highlighted. This study will help to analyze the two training profiles in each country and to see the differences in relation to teacher training and the teaching-learning of history.

COMPARACIÓN ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL DE PERCEPCIONES DE ALUMNOS DE MÁSTER Y PROFESORES Y ALUMNOS DE INSTITUTO SOBRE LA APLICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y MÉTODOS ACTIVOS

La finalidad de este estudio es la evaluación de las percepciones de alumnos de máster y profesores y alumnos de instituto sobre una implementación de unidades didácticas sobre pensamiento histórico y métodos activos en los másteres de formación del profesorado en España y Portugal. Con ello se pretende que el alumnado aprenda a pensar históricamente mediante un despliegue de diferentes estrategias y competencias para entender de una forma más compleja el pasado y poder ser unos ciudadanos críticos.

Se trata de un estudio que pretende hacer un paralelo entre la realidad de España y Portugal usando datos cualitativos resultantes de entrevistas a alumnos de máster en formación del profesorado, alumnos de secundaria y profesores que hayan participado en la aplicación de unidades didácticas que fomenten el pensamiento histórico con métodos activos. En los casos español y portugués han participado respectivamente de cada país 6 alumnos de máster que han implementado estas unidades, 3 estudiantes de secundaria que han experimentado las unidades y 3 profesores de instituto tutores de las prácticas de enseñanza tutores de los alumnos de máster. Los resultados tienen una clara tendencia positiva en aspectos como la motivación y aprendizaje histórica del alumnado, aunque también se destacan ciertas limitaciones. Este estudio va ayudar a analizar los dos perfiles de formación en cada país y ver las diferencias en relación a la formación de profesorado y la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Teaching and supporting from art in a hospital classroom: a didactic proposal to make future teachers reflect

Irene Ortiz Nieto-Márquez, Esther Jiménez Pablo, Spain

Hospital classrooms are educational spaces that are integrated into the healthcare environment, where children and adolescents receive key academic support so that they continue with their learning (López Martín, 2007). They are references of educational inclusion if we consider the diversity of personal circumstances that come together in it.

In addition to dealing with the achievement of the competencies established for each student, the classrooms are also responsible for carrying out a vitalized and positive pedagogy, focused on life and for life (Ariza, 2014; Gútiérrez and Muñoz, 2021).

Our project is framed in this sense, in which future teachers are proposed to reflect on how certain artistic elements can be present in the hospital classroom, or if it is better to incorporate them according to the needs of hospitalized students.

Art therapy and chromotherapy are already being applied to learn to manage emotions, tensions and worries, in addition to balancing the mood (Botton and Armstrong, 2014). However, our proposal focuses on how the teacher can use pictorial representations in the classrooms so that students can simultaneously train, manage and understand their emotions (Muñoz and Jiménez, 2022).

Could small temporary thematic exhibitions be held? Could the student choose one and hangs it according to its condition every day? Could ICT be used for searches and discussions?

This proposal is directly related to the well-being of hospitalized children and adolescents, with education (formal, in values, in heritage...), in addition to diversity, due to the different age ranges and circumstances to which the teacher must take charge in the classroom.

ENSEIGNER ET ACCOMPAGNER PAR L'ART DANS UNE CLASSE D'HÔPITAL: UNE PROPOSITION DIDACTIQUE POUR FAIRE RÉFLÉCHIR LES FUTURS ENSEIGNANTS

Les salles de classe des hôpitaux sont des espaces éducatifs intégrés à l'environnement de santé, où les enfants et les adolescents reçoivent un soutien scolaire clé pour poursuivre leur apprentissage (López Martín, 2007). Ce sont des références d'inclusion éducative si l'on la diversité des circonstances personnelles qui s'y réunissent.

En plus de s'occuper de l'acquisition des compétences établies pour chaque élève, les salles de classe sont également chargées de mettre en œuvre une pédagogie vitalisée et positive, centrée sur la vie et pour la vie (Ariza, 2014 ; Gútiérrez et Muñoz, 2021).

Notre projet s'inscrit dans ce sens, dans lequel il est proposé aux futurs enseignants de réfléchir à la manière dont certains éléments artistiques peuvent être présents dans la classe d'hôpital,

ou s'il est préférable de les intégrer en fonction des besoins des étudiants hospitalisés. L'art-thérapie et la chromothérapie sont déjà appliquées pour apprendre à gérer les émotions, les tensions et les inquiétudes, en plus d'équilibrer l'humeur (Botton et Armstrong, 2014).

Cependant, notre proposition se concentre sur la manière dont l'enseignant peut utiliser des représentations picturales en classe afin que les élèves puissent simultanément entraîner, gérer et comprendre leurs émotions (Muñoz et Jiménez, 2022). Des petites expositions thématiques temporaires pourraient-elles être organisées ? Chaque jour l'étudiant en choisit un et l'accroche selon son statut? Les TIC pourraient-elles être utilisées pour les recherches et les discussions?

Cette proposition est directement liée au bien-être des enfants et adolescents hospitalisés, avec l'éducation (formelle, aux valeurs, au patrimoine...), en plus de la diversité, en raison des différentes tranches d'âge et des circonstances auxquelles l'enseignant doit prendre les choses en main en classe.

The HEDOARQ project: bridge between society and research in archaeological heritage (Granada, Spain)

Begoña Serrano Arnáez, M^a Luisa Hernández Ríos, Spain

Scientific dissemination and communication are essential for research, ensuring that the generated knowledge reaches society. Although more and more researchers acknowledge their importance, labor, social, and economic limitations influence their degree of involvement in these activities. Despite the existence of various mechanisms to disseminate science, most of the time the public only acts as a receiver, without considering the limitations that may exclude certain groups from scientific events.

At the University of Granada, archaeological projects are carried out in the north central area of the province, such as Cerro de los Infantes, the Roman villa of Cortijo de Canal, and Median Elvira. These projects should not be limited to academia but should involve the local society to raise awareness about the importance of conserving heritage. Heritage education is considered crucial for sustainable development, being part of UGR's Agenda 2030.

The HEDOARQ project arises from the need to link the rich archaeological heritage with the local society, creating inclusive strategies for management and socialization. It aims to create effective and multidisciplinary educational tools that meet the needs of different social groups, based on critical and scientific thinking. Constant evaluation of the educational process is fundamental. The use of virtual tools is highlighted as an effective way to bring scientific knowledge closer to the non-specialized public, allowing accessibility from anywhere. The creation of 3D reconstructions and prints expands heritage accessibility, also contributing to its preservation.

It is proposed to develop a digital environment for informal learning and collaborate with local organizations to diversify educational and cultural offerings. The project seeks to involve the

community in the protection and valorization of archaeological heritage through the use of information and communication technologies.

In summary, the HEDOARQ project acts as a bridge between society and archaeological research, involving the community from the beginning and creating educational resources for heritage dissemination. These initiatives are expected to contribute to revitalizing the north-central area of the province of Granada and decentralizing tourism from the capital.

MONDAY 21st - Panel 3C: Room 113 16:30-18:00 – Chair: Denise Bentrovato

Democracy in History Education: Insights from Germany, Peru and South Africa

Aidan Lawrence, South Africa, Johan Wassermann, South Africa, Denise Bentrovato, South Africa, Augusta Valle-Taiman, Peru, Kathrin Klausmeier, Germany, Sophie Lehmann, Germany

This panel brings together scholars from three continents – Europe, South America and Africa – to examine the place of democracy as a value in history education in selected countries with a contentious recent violent past and a troubling present. The first case, focusing on East Germany, reflects on the normative expectations of value education and on empirical findings on secondary school students' perceptions of the GDR dictatorship and contemporary democracy against the backdrop of the rise of right-wing populism. The second reflects on attempts at democratising history education through multivocality in Peru, giving voice to family-influenced student narratives on the recent violence under the Fujimori regime (1980-2000) and their different meaning-makings of this past and its relation to the present in a context of recent political crisis. The third paper, centring post-apartheid South Africa, draws on research with pre-service history teachers to examine what happens when courageous democratic conversations around controversial issues take place in diverse classrooms in a deeply divided society, where realities on the ground clash with policy expectations and pedagogical ideals requiring educators to create inclusive and democratic learning environments that encourage dialogue and historical and critical thinking.

History Education and the formation of values in Germany: tension between theory, empiricism and normative expectations

Kathrin Klausmeier & Sophie Lehmann (University of Leipzig)

Within the education of responsible citizens, teaching value education through history education is of central importance in a democratic society. In recent years, the topic of value education has been part of many discussions regarding social and history didactic issues in Germany due to the rise of right-wing populists, far-right extremist political forces, and changing social attitudes.

Particularly challenging is the situation in the Eastern part of Germany, where political trends towards right-wing structures are exceptionally strong. This also has to do with the politics of the past concerning National Socialism, in which National Socialism was dismissed as a product of capitalism within the GDR, thereby preventing critical reappraisal. Therefore, the East of Germany will be the focus of this presentation. The theoretical concepts of value education in German history didactics are examined with the aim of connecting them with international discourse. Although historical awareness and values are related, the relationship between them and the formation of value judgments remains a topic of debate. Subsequently, the normative expectations of value education in history lessons are presented based on social debates, in which history education is sometimes seen as having a "purifying effect" on right-wing populist and extremist attitudes, as well as curricular guidelines. Furthermore, empirical findings from a recent study conducted by Jun.-Prof. Dr. Kathrin Klausmeier and her team, in which East German young people in the eleventh grade (16 years old) were asked about their perceptions of the GDR dictatorship and contemporary democracy will be included. The relationship between conceptual change/conceptual enrichment and value formation in history education, which has received little attention to date, is also addressed.

Recent past, family past: school students' narratives of recent history and the democratisation of history

*Augusta Valle-Taiman, Pontificia Universidad Católica del Perú,
Instituto Riva Agüero*

In Peru, a controversial issue in history education is the period of internal violence (1980-2000) and the Alberto Fujimori regime. Various stakeholders have attempted to shape this historical narrative to ensure a school history version of the recent past. They are convinced that teaching history means transmitting a single master narrative that young people will not question. For a nation seeking reconciliation in the aftermath of a conflictive past, it is imperative to democratise. History education by embracing a multiplicity of voices, including those of students.

However, a concern among teachers regarding this topic is the possibility of being challenged by their students or their families (Valle, 2021). Undoubtedly, internal violence stands out as a contentious issue in Peru, prompting teachers to seek effective strategies for its incorporation into the curriculum. Different researchers have discussed the possibilities of teaching controversial topics in history. McCully (2012) emphasised the importance of multiperspectivity. Paulson (2015) considered the integration of testimonies that encourage critical and historical thinking and reflection on lessons learned by society. Epstein (2006), Epstein and Peck (2018), and Barton and Levstik (2004) recognised the importance of students' context in reinterpreting or questioning both the teacher's explanations and those presented in the textbook.

Because young people have representations of recent history, my research aimed to explore the narratives of students finishing high school in Peru and their alignment with family experiences. In my research, I employed a qualitative approach to capture the voices of the students (Moreno, 2016). The study involved 53 high school seniors from four regions of the country. Data collection

occurred between November and December 2020 amid the COVID-19 lockdown. I utilised a questionnaire and a written narrative to elucidate specific representations identified in the narratives and conducted semi-structured interviews. The questionnaire and written narrative were administered through Google Forms, while the interviews were conducted via Google Meets. For narrative analysis, I referenced Pla's research (2005) and applied discourse analysis criteria used in the study of textbooks (Klerides, 2010; Achugar, 2011). The primary categories included were characteristics of the past, main historical facts or processes, and the portrayal of characters—encompassing their actions, relevance, and valuation. The findings revealed that students identified corruption and the economic crisis as the key features of recent Peruvian history. Within this narrative, internal violence, the era of Fujimori, the 2018-2020 political crisis, and the economic challenges during the first García administration emerged as the most significant topics. Fujimori takes centre stage as the main character, connecting the narrative of the past with the 2020 political crisis, with his actions being both positively and negatively evaluated. In conclusion, the students' narratives emphasised their families' histories in shaping their understanding of the past. It became evident that young people have distinct representations of recent historical events and figures, primarily influenced by their families' impactful experiences and the issues they find pertinent in the present. The research contemplates the resilience of these representations rooted in familial narratives and their resistance to change.

Courageous democratic conversations in South African history classrooms: when ideals meet reality

Aidan Lawrence, Johan Wassermann and Denise Bentrovato, University of Pretoria

In his iconic song Democracy, the Canadian singer-songwriter Leonard Cohen sings that: “It’s coming from the feel -this ain’t exactly real - Or it’s real, but it ain’t exactly there”. In many ways, this is metaphorical of democracy and history education in South Africa, 30 years after apartheid ended. In 1994, democracy came to South Africa, underpinned by a liberal and human-rights-centred constitution which also deeply impacted history education. A white supremacist Afrikaner Nationalist curriculum, which had marginalised and denigrated Black South Africans, made room for new curricula – their latest incarnation being the national Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS) (Department of Basic Education 2011). As its foreword emphasises, CAPS is built “on the values that inspired our Constitution”, whose aims are to “heal the divisions of the past and establish a society based on democratic values, social justice and fundamental human rights [...] lay the foundations for a democratic and open society [...] and build a united nation” (ibid. 2011, p. i). Accordingly, CAPS-history “encourage[s] an active and critical approach to learning, rather than rote and uncritical learning of given truths” and embraces multiperspectivity (p. 4).

Conducted against this political and policy backdrop, the paper draws on a recent empirical research on pre-service history teachers' reflections on their work-integrated learning experiences to examine what happens when courageous democratic conversations around

controversial issues take place in classrooms across diverse mono- and multi-racial school settings in South Africa. It explores the intended and the unintended of risk-taking pedagogical approaches (McCully 2012) in a context where discussions touching on contentious historical and contemporary issues, notably relating to apartheid and its legacies or the history of the Middle East, can easily descend into shouting matches about historical injustices and contemporary political agendas. We found issues of race, ethnicity, gender and religion latently bubbling under the surface and, at times, spilling over into the classrooms, dampening well-intended attempts to adhere to CAPS and its call for active and critical learning and historical perspective-taking. Ultimately, our paper lays bare the contemporary challenges facing history educators when attempting to create inclusive learning environments that encourage dialogue and historical and critical thinking so as to cultivate a more informed, democratic and engaged citizenry, as required of them by policy.

TUESDAY 22nd - Panel 4A: Main Room 11:00-13:00 – Chair: Caitriona Ni Cassaithe

Critical visual literacy and raciality: Approaching the construction of citizenship from the classroom iconosphere

Elena Montejo-Palacios, Spain

Undoubtedly, we live in an eminently iconographic world; images make up a very important part of how we perceive information and, therefore, how the dominant manifestations of reality are configured. Naturally, students are no strangers to this, no matter what grade or social context they are in, their world, from childhood, is shaped by images that provide them with information; in other words, and to paraphrase John Berger, children see before they speak and look before they learn to read, write or count.

In the early stages of research, my proposal falls under the theoretical framework of Critical Raciality Theory (hooks, 2021; Curry, 2008; Hayes y Tobin, 2011; Cornell y Panfilio, 2010) and Critical Visual Literacy (among other authors Massip, Castellví y González, 2020). The research methodology adopts an eminently qualitative approach based on Grounded Theory (although it includes quantitative analyses at specific moments in the process). It aims to determine whether future teachers of Primary and Secondary Education can detect and critically evaluate the information and meanings of images in art and audiovisual media (mainly cinema and streaming platform shows), where racialized communities are invisibilized or represented through stereotypes. In addition, in later stages of the research yet to be developed, the aim is to establish if the trainee teachers can generate counter-narratives to these images and what resources or teaching material they would propose to implement in terms of the representation and representativeness of POC communities in primary and secondary Spanish classrooms.

It is expected that the results will help to develop the curricular competencies of trainee teachers and provide the necessary guidance to help them implement critical visual literacy, essential for critical literacy, which is key for the formation of democratic citizenship in a world where visual codes are so influential in how we perceive information. Creating fully representative iconospheres in the classroom for POC communities can generate -and do generate (Yuval-Davis, 2016)- a sense of belonging (Sanz, López, 2019) and linking people not only to territories, social referents or collectives, but also to ethical and democratic value systems that ensure direct and quantifiable actions that favour social transformation.

ALPHABÉTISATION VISUELLE CRITIQUE ET RACIALITÉ : APPROCHER LA CONSTRUCTION DE LA CITOYENNETÉ À PARTIR DE L'ICONOSPHERE DE LA CLASSE.

Il ne fait aucun doute que nous vivons dans un monde éminemment iconographique ; les images constituent une part très importante de la manière dont nous percevons l'information et, par conséquent, de la manière dont sont configurées les manifestations dominantes de la réalité. Naturellement, les élèves n'y sont pas étrangers, quel que soit le niveau scolaire ou le contexte social dans lequel ils se trouvent, leur monde, dès l'enfance, est façonné par les images qui leur fournissent des informations ; en d'autres termes, et pour paraphraser John Berger, les enfants voient avant de parler et regardent avant d'apprendre à lire, à écrire ou à compter.

Dans les premières étapes de la recherche, ma proposition s'inscrit dans le cadre théorique de la théorie de la racialité critique et de l'alphabétisation visuelle critique (entre autres auteurs, Massip, Castellví et González, 2020). La méthodologie de recherche adopte une approche éminemment qualitative basée sur la Grounded Theory (bien qu'elle comprenne des analyses quantitatives à des moments spécifiques du processus). Elle vise à déterminer si les futurs enseignants du primaire et du secondaire peuvent détecter et évaluer de manière critique les informations et les significations des images dans l'art et les médias audiovisuels (principalement le cinéma et les émissions de plateformes de streaming), où les communautés racialisées sont invisibilisées ou représentées par le biais de stéréotypes. En outre, dans les étapes ultérieures de la recherche qui doivent encore être développées, l'objectif est de déterminer si les enseignants stagiaires peuvent générer des contre-récits à ces images et quelles ressources ou matériel pédagogique ils proposeraient de mettre en œuvre en termes de représentation et de représentativité des communautés POC dans les salles de classe espagnoles du primaire et du secondaire.

Les résultats devraient contribuer à développer les compétences curriculaires des enseignants en formation et leur fournir les conseils nécessaires pour les aider à mettre en œuvre une culture visuelle critique, essentielle pour la formation d'une citoyenneté démocratique dans un monde où les codes visuels ont une telle influence sur la manière dont nous percevons l'information.

La création d'iconosphères pleinement représentatives dans la salle de classe pour les

communautés POC peut générer - et génère (Yuval-Davis, 2016) - un sentiment d'appartenance (Sanz, López, 2019) et relier les personnes non seulement à des territoires, des référents sociaux ou des collectifs, mais aussi à des systèmes de valeurs éthiques et démocratiques qui garantissent des actions directes et quantifiables en faveur de la transformation sociale.

Understanding Racism in the Classroom: Potential Teaching Uses of the Films Candyman (1992 and 2021)

Erika Tiburcio Moreno, Spain

Candyman is a popular horror film released in 1992 and remade in 2021. Both deal with the persistence of structural racism in 1990s US society. From a historical perspective, the movies deal with three historical issues: slavery before the Civil War, structural classism in the 1990s, and racist violence against African Americans under the Donald Trump administration.

Racism emerges as a crucial historical issue for our students to understand. Incorporating popular culture into the classroom allows teachers to address complex issues through a thematic approach. Horror films, in particular, are particularly rich sources because of their success and their ability to create cultural icons that transcend the genre. According to W. Scott Poole, monsters embody historical structures such as gender, class, or ethnic hierarchies that can only be grasped tracing back to their historical roots. Furthermore, addressing fear in class will allow students to connect the past with the present. As Joanna Bourke state, fear has been a crucial emotion to understand recent history as can be seen in the atomic fear (the Cold War), the increasing of political violence in the 1960s as a response to the civil rights movements, or the apocalyptic mindset after the 9/11 terrorist attack. The aim of this paper is to reflect on the pedagogical possibilities of the two film versions of Candyman to teach racism in the United States.

Although this is a specific historical and social instance, teachers can also deal with the emergence of right-wing and xenophobic ideas in contemporary societies and propose debates that connect the past with the present. This paper is divided into two parts. Firstly, a brief explanation of horror films as primary sources will be presented, focusing on those that are particularly interesting for the class. Secondly, we will explain the relationship between the monster (slavery as a historical legacy of racism) and the historical and geographical features of structural inequalities (Cabrini Green, Chicago, as an example of urban segregation).

The Power of Counternarratives: Teaching Resistance, Freedom, and Agency with Historical Graphic Novels

Nefertari Yancie, Kaye Traille, United States

The proposed roundtable discussion session focuses on the importance of including counternarratives in the social studies curriculum when teaching students of color. The

presenters support utilizing historical graphic novels to instruct students about the experiences of historically marginalized groups. Best practices in the social studies classroom consists of curriculum that incorporates the histories and lived experiences of groups that have been traditionally omitted from the historical narrative. To achieve this, educators must integrate counternarratives that reflect the race, ethnicities, and rich cultures of all students, particularly students of color. Counternarratives recognize the current experiences of marginalized groups and how they have been impacted by the historical legacies of the past. Educators who exclude these stories deny students the opportunity to examine history in its fullness and authenticity. It gives them the false premise that history is one-sided, and that other voices have no value. When teachers do not include counternarratives, they are complicit in reinforcing racial hierarchies, allowing students of color to internalize the message that their histories, cultures, and identities, are of less consequence than others (Traille, 2023). Counternarratives dispel this idea, as well as aid in cultivating a classroom that is culturally relevant and responsive (Gay, 2003; Ladson-Billings, 1995).

Traditionally, history has been taught from the view of the “victor” and the “loser,” the “oppressor” and the “oppressed.” Consequently, students of color are left to understand that their ancestors and their own experiences are only valid through the lens of those who have conquered and subjugated others. Their cultures are only examined as far as how it has been assimilated into the dominant culture (King, 2020). This manner of instruction is the antithesis to culturally responsive teaching. In a culturally responsive classroom, students develop a critical consciousness, examine the cultures and experiences of underrepresented groups, and understand how culture, race, and other societal factors impact identity (Ladson-Billings, 1995). It is a pedagogy that requires teachers to ask are they nurturing cultural competence and using it to help students of color achieve academic success. Maybe more importantly, teachers must ask themselves are they enabling an educational system that has historically ignored the value of incorporating the culture of students of color (Traille, 2023). In the name of enforcing the ideal of the proverbial “melting pot” of a national culture, are they leading students down the path into uniformity with the status quo.

An instructional strategy that social studies teachers may use to foster a culturally responsive classroom and that examines all groups’ experiences and perspectives is utilizing historical graphic novels. Graphic novels are a multimodal way to teach social studies content because text and images are used to tell a story in great depth and detail. There are benefits to using historical graphic novels. First, they promote discipline literacy. The National Council for the Social Studies C3 Framework (2013) stresses the importance of students being able to analyze a source for context, purpose, and perspective. Many graphic novels have primary and secondary sources imbedded in the content, allowing students to analyze the text and authentic words of historical figures. The images highlight the personalities and feelings of historical figures, guiding students to consider factors that may impact decisions made and actions committed. They contextualize and draw informed conclusions based on the evidence (Sheffield et al., 2015). In this way, graphic novels help students to read and think like historians (Shanahan & Shanahan, 2008).

Second, graphic novels are beneficial to struggling readers and emergent bilinguals (Barter-Storm & Wik, 2020; Carano & Clabough, 2016). The font style and size, images, and panel placement work together to help students create meaning. Graphic novels help with comprehending vocabulary and concepts within the text. Students analyze character's facial expressions, shapes of word bubbles, and symbols and connect these elements to the content, aiding in understanding the meaning of the text (Carano & Clabough, 2016; Clark, 2014; Sheffield et al., 2015).

Last, graphic novels help all students to examine difficult or controversial topics. The images help students to understand concepts that may be challenging to define, such as social justice, equality, racism, and civil disobedience. The format and easier readability in graphic novels aid students in delving deeply into how and why events occur over time. They may also come to understand how certain issues, such as racism, are enduring and continue to impact the present.

The presenters utilize the graphic novel *Abina* and the *Important Men* (Getz & Clarke, 2016), which presents the story of a wrongfully enslaved West African woman who sued her former master in court in 1876. *Abina* represents the many men and women seen as “without history,” whose stories are buried under the colonization of the time period. This graphic novel conveys important concepts in world history such as freedom, who has the right to it, and how ingrained cultural norms conflicted with personal liberties. The two activities presented in the session highlight *Abina*'s question of the men who were to decide her court case: “Am I free?”

Participants will be given an excerpt to read from the graphic novel. Next, participants receive images from the graphic novel and primary sources of actual enslaved persons and domestic workers from the Gold Coast and other parts of West Africa during the mid to late 19th century. The purpose is for participants to analyze the pictures and consider to what extent each photo denotes that the person or people in the pictures and photos are free as defined by *Abina*, the law, and the participants' personal definitions.

In the second activity, the excerpt from *Abina* (Getz & Clarke, 2016) is analyzed in addition to three other primary sources. The texts are deconstructed with a graphic organizer. It is important to corroborate the graphic novel with other texts to see multiple interpretations of the events depicted in the book. The primary sources are excerpts from *Abina*'s trial, writings from James Hutton Brew, an abolitionist who protested against domestic slavery, and Fante (tribe on the Gold Coast) readings regarding domestic slavery. After examining the primary sources, participants work together to complete the graphic organizer, which consists of quotes from the novel that pertain to differing definitions of freedom. An example of a quote from the text is “When a free person is sitting down at ease, the slave is working, that is what I know.” Based on the views expressed in each primary source, participants discuss how the author of each text would respond to the quote. Every response is supported by evidence from the source. The purpose of the activity is for participants to contextualize the sources by examining how race, social class, culture, economics, and the historical era influence people's perspectives on certain issues.

Social studies curriculum that incorporates counternarratives empowers students of color. They read the stories of people who look like them and how these historical figures advocated for their own human and civil rights. While some marginalized groups' ancestry may include periods of oppression, it also includes many times of resistance and agency. Through exploring the histories, written and oral, of their ancestors, students learn about their past, their present, and more importantly, themselves.

LE POUVOIR DES CONTRE-RÉCITS : ENSEIGNER LA RÉSISTANCE, LA LIBERTÉ ET L'ACTION AVEC DES ROMANS GRAPHIQUES HISTORIQUES

La session de discussion en table ronde proposée se concentre sur l'importance d'inclure des contre-récits dans le programme d'études sociales lors de l'enseignement aux étudiants de couleur. Les présentateurs soutiennent l'utilisation de romans graphiques historiques pour informer les étudiants sur les expériences de groupes historiquement marginalisés. Les meilleures pratiques en classe d'études sociales consistent en un programme qui intègre les histoires et les expériences vécues de groupes traditionnellement omis du récit historique. Pour y parvenir, les éducateurs doivent intégrer des contre-récits qui reflètent la race, les ethnies et les riches cultures de tous les élèves, en particulier les élèves de couleur. Les contre-récits reconnaissent les expériences actuelles des groupes marginalisés et la manière dont ils ont été impactés par l'héritage historique du passé. Les éducateurs qui excluent ces histoires privent les étudiants de la possibilité d'examiner l'histoire dans sa plénitude et son authenticité. Cela leur donne la fausse prémisse selon laquelle l'histoire est à sens unique et que les autres voix n'ont aucune valeur. Lorsque les enseignants n'incluent pas de contre-récits, ils se rendent complices du renforcement des hiérarchies raciales, permettant aux élèves de couleur d'intérioriser le message selon lequel leur histoire, leur culture et leur identité ont moins d'importance que les autres (Traille, 2023). Les contre-récits dissipent cette idée et aident à cultiver une classe culturellement pertinente et réactive (Gay, 2003 ; Ladson-Billings, 1995).

Traditionnellement, l'histoire est enseignée du point de vue du « vainqueur » et du « perdant », de « l'opresseur » et de l'« opprimé ». Par conséquent, les étudiants de couleur doivent comprendre que leurs ancêtres et leurs propres expériences ne sont valables qu'à travers le prisme de ceux qui ont conquis et soumis les autres. Leurs cultures ne sont examinées que dans la mesure où elles ont été assimilées à la culture dominante (King, 2020). Cette manière d'enseigner est l'antithèse d'un enseignement adapté à la culture. Dans une classe culturellement adaptée, les élèves développent une conscience critique, examinent les cultures et les expériences des groupes sous-représentés et comprennent comment la culture, la race et d'autres facteurs sociétaux ont un impact sur l'identité (Ladson-Billings, 1995). Il s'agit d'une pédagogie qui oblige les enseignants à se demander s'ils cultivent les compétences culturelles et s'ils les utilisent pour aider les élèves de couleur à réussir leurs études. Peut-être plus important encore, les enseignants doivent se demander s'ils permettent un système éducatif qui

a historiquement ignoré la valeur de l'intégration de la culture des élèves de couleur (Traille, 2023). Au nom de l'application de l'idéal du proverbial « melting pot » d'une culture nationale, conduisent-ils les étudiants sur la voie de l'uniformité avec le statu quo ?

Une stratégie pédagogique que les enseignants d'études sociales peuvent utiliser pour favoriser une classe culturellement adaptée et qui examine les expériences et les perspectives de tous les groupes consiste à utiliser des romans graphiques historiques. Les romans graphiques constituent une manière multimodale d'enseigner le contenu des études sociales, car le texte et les images sont utilisés pour raconter une histoire de manière très approfondie et détaillée. Il y a des avantages à utiliser des romans graphiques historiques. Premièrement, ils favorisent l'alphabétisation disciplinaire. Le Conseil national des études sociales C3 (2013) souligne l'importance pour les étudiants d'être capables d'analyser une source en fonction du contexte, de l'objectif et de la perspective. De nombreux romans graphiques comportent des sources primaires et secondaires intégrées au contenu, permettant aux étudiants d'analyser le texte et les paroles authentiques de personnages historiques. Les images mettent en valeur la personnalité et les sentiments de personnages historiques, guidant les élèves à considérer les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les décisions prises et les actions engagées. Ils contextualisent et tirent des conclusions éclairées basées sur des preuves (Sheffield et al., 2015). De cette manière, les romans graphiques aident les étudiants à lire et à penser comme des historiens (Shanahan & Shanahan, 2008).

Deuxièmement, les romans graphiques sont bénéfiques pour les lecteurs en difficulté et les bilingues émergents (Barter-Storm & Wik, 2020 ; Carano & Clabough, 2016). Le style et la taille de la police, les images et l'emplacement des panneaux fonctionnent ensemble pour aider les élèves à créer du sens. Les romans graphiques aident à comprendre le vocabulaire et les concepts du texte. Les élèves analysent les expressions faciales des personnages, la forme des bulles de mots et les symboles et relient ces éléments au contenu, aidant ainsi à comprendre le sens du texte (Carano & Clabough, 2016 ; Clark, 2014 ; Sheffield et al., 2015). Enfin, les romans graphiques aident tous les étudiants à aborder des sujets difficiles ou controversés. Les images aident les élèves à comprendre des concepts qui peuvent être difficiles à définir, comme la justice sociale, l'égalité, le racisme et la désobéissance civile. Le format et la lisibilité plus facile des romans graphiques aident les étudiants à approfondir comment et pourquoi les événements se produisent au fil du temps. Ils peuvent également comprendre comment certains problèmes, comme le racisme, perdurent et continuent d'avoir un impact sur le présent.

Les présentateurs utilisent le roman graphique *Abina et les hommes importants* (Getz & Clarke, 2016), qui présente l'histoire d'une femme ouest-africaine injustement réduite en esclavage qui a poursuivi son ancien maître en justice en 1876. *Abina* représente les nombreux hommes et femmes considérés comme « sans histoire », dont les histoires sont ensevelies sous la colonisation. de la période. Ce roman graphique transmet des concepts importants de l'histoire du monde tels que la liberté, qui y a droit et comment les normes culturelles enracinées entrent en conflit avec les libertés personnelles. Les deux activités présentées lors de la séance mettent en lumière la question d'*Abina* concernant les hommes qui devaient décider de son procès : «

Suis-je libre ? Les participants recevront un extrait du roman graphique à lire. Ensuite, les participants reçoivent des images du roman graphique et des sources primaires de véritables esclaves et travailleurs domestiques de la Gold Coast et d'autres régions d'Afrique de l'Ouest entre le milieu et la fin du 19e siècle. Le but est que les participants analysent les images et considèrent dans quelle mesure chaque photo indique que la ou les personnes sur les images et les photos sont libres tel que défini par Abina, la loi et les définitions personnelles des participants.

Dans la deuxième activité, l'extrait de *En tant qu'assistant* (Getz & Clarke, 2016) est analysée en complément de trois autres sources primaires. Les textes sont déconstruits avec un organisateur graphique. Il est important de corroborer le roman graphique avec d'autres textes pour voir de multiples interprétations des événements décrits dans le livre. Les principales sources sont des extraits du procès d'Abina, des écrits de James Hutton Brew, un abolitionniste qui a protesté contre l'esclavage domestique, et des lectures des Fante (tribu de la Gold Coast) concernant l'esclavage domestique. Après avoir examiné les sources primaires, les participants travaillent ensemble pour compléter l'organisateur graphique, composé de citations du roman relatives à différentes définitions de la liberté. Un exemple de citation du texte est : « Quand une personne libre est assise à son aise, l'esclave travaille, c'est ce que je sais. » Sur la base des opinions exprimées dans chaque source primaire, les participants discutent de la manière dont l'auteur de chaque texte réagirait à la citation. Chaque réponse est étayée par des preuves provenant de la source. Le but de l'activité est que les participants contextualisent les sources en examinant comment la race, la classe sociale, la culture, l'économie et l'époque historique influencent les points de vue des gens sur certaines questions.

Un programme d'études sociales qui intègre des contre-récits donne du pouvoir aux étudiants de couleur. Ils lisent les histoires de personnes qui leur ressemblent et comment ces personnages historiques ont défendu leurs propres droits humains et civiques. Si l'ascendance de certains groupes marginalisés peut inclure des périodes d'oppression, elle comprend également de nombreuses périodes de résistance et d'action. En explorant les histoires écrites et orales de leurs ancêtres, les élèves découvrent leur passé, leur présent et, plus important encore, eux-mêmes.

Historical memory, film and education: focus groups with young students

Luiza Lins Rosa Cabecinhas, Isabel Macedo, Portugal

Collective memory affects which parts of the past are considered correct and are remembered and, therefore, which of these are used to represent history in future memories. The circle continues when groups communicate and are guided by this shared knowledge. Narrative templates are the traces left behind by countless efforts to construct the meaning of the past using specific narratives (Wertsch, 2021). Historical memory thus constitutes a dynamic and multifaceted field, permeated by memories, forgetfulness, (re)interpretations and (re)constructions. The growth of anti-racist resistance and the gradual strengthening of the

democratic rule of law have promoted the conquest of public space by racialised groups that challenge the Eurocentric gaze and resist the "representation of history as the work of heroic individuals" (Davis, 2020, p. 17), adding different accounts of the past. It allowed us to reinforce the critical dimension of our gaze on the creations of the past, which not only translate ideological projects of the time but continue to reverberate their influence in the present (Huard & Moser, 2022). Museums' narratives and curriculums are currently being contested, reinterpreted, and changed. Films can also contribute to conveying historical knowledge as well as stereotypes and hegemonic views of the past. However, it also can be used to challenge these representations and be an important tool in historical education as they intersect with other vehicles of memory: they appear alongside narratives, artefacts, and sounds and in numerous contexts, such as in schools and the media.

In this communication, we cross the representations conveyed by a film with the interpretations of young students about the images and narratives about Jamaica, a neighborhood extremely deprived of unfinished buildings on the outskirts of Lisbon (Portugal), inhabited by migrants from Africa or African descendants from Angola, Cape Verde, São Tomé and Príncipe and Guinea Bissau. *Jamaika* (2021), by José Sarmiento Matos, was used as a stimulus for debate history, colonialism, migrations and alterity. The focus groups took place in November 2023; a total of 97 students participated in 8 focus groups. The majority were of Portuguese nationality, but the sample included young people with different backgrounds, such as migrants from S. Tomé and Príncipe, Brazil and the United Kingdom. Based on the results, we discuss the role that cinema can play in the work of critical education by bringing to light new voices and perspectives on historical memory and confronting hegemonic representations present in the public debate.

Negotiating the balance between critical distance and emotional and value-loaded proximity in museum education on the colonial past: insights from a professional learning community

Brent Geerts, Karel Van Nieuwenhuysse, Fien Depaepe, Belgium

Educational processes in history museums spark both cognitive and affective engagement with the past, emerging out of the often complex interplay between the museum exhibitions and students' own perspectives. The often assumed tension between cognitive disciplinary approaches, emphasizing critical historical distance, and affective perspectives in which both emotions and values play a role, tending to reduce the historical distance by stressing proximity mechanisms, is very present in history museum education. Many scholars, however, advocate for the connection and reconciliation of both approaches to foster a multiperspectivist historical understanding of the complex relation between past and present (Savenije & de Bruijn, 2017; Miles & Gibson, 2022). A recent literature review identified this connection as a major challenge, found in both theoretical literature and empirical findings from research with instructional agents (Geerts et al., 2024). Yet important to consider here is which final goal history museum education serves. Are citizenship education goals, fostering particular values and emphasizing the importance of (among others) social resilience, identity-building and existential reflection most

crucial? Or is contextualized historical thinking most important, carefully drawing analogies between past and present and critically deconstructing present-day uses of the past (Van Nieuwenhuysse & Wils, 2012)? There are no clear-cut answers, and the personal values and beliefs of teachers and educators, as facilitators of the educational process, are important here as a means to navigate between distance and proximity.

Scholarly research on the educational dialogue between schools and museums and the goals museum education should pursue in practice is lacking (Schep, 2019). Therefore, we set up a heterogeneous professional learning community (PLC) in the Spring of 2024 (Stoll et al., 2006). Three prospective history teachers, two experienced history teachers, two museum guides and one museum educator engaged in a PLC program on museum education about the Belgian colonial past. As colonial collections in Western museums are strongly inscribed in the legacies of the colonial past, yet are heavily contested today under the influence of postcolonial debates, this theme is ideally suited to serve as a case-study on how to give shape to instruction aimed at engaging young people in learning about a ‘sensitive’ past (Robinson, 2022). Six PLC sessions each explored a specific aspect of museum education on the colonial past, in which the eight participants mainly exchanged their museum or classroom expertise. Besides, we invited external experts (historians, history education researchers and museum experts) to interact with participants through means of short lectures and discussion sessions. Early on in the exchange process, a field of tension echoing the critical distance and emotional proximity debate outlined above, was observed among participants. Even before the fourth session, focusing in-depth on the relationship between past and present, participants negotiated the usefulness and of connecting cognition and affect in museum education. Our contribution will discuss this negotiation process, and how it evolved during the PLC program. It will take into account the various positions of each participant, and how exchanges between specific participants (did not) lead to common understanding and effective collaboration within the PLC.

NÉGOCIER L'ÉQUILIBRE ENTRE LA DISTANCE CRITIQUE ET LA PROXIMITÉ ÉMOTIONNELLE ET CHARGÉE DE VALEURS DANS L'ÉDUCATION MUSÉALE SUR LE PASSÉ COLONIAL : PERSPECTIVES D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE

Des processus éducatifs dans les musées historiques suscitent à la fois un engagement cognitif et affectif avec le passé, émergeant souvent de l'interaction complexe entre les expositions muséales et les perspectives des élèves. La tension souvent supposée entre les approches disciplinaires cognitives, mettant l'accent sur la distance historique critique, et les perspectives affectives, dans laquelle à la fois les émotions et les valeurs jouent un rôle, ayant tendance à réduire la distance historique en insistant sur les mécanismes de proximité, est très présente dans l'éducation muséale en histoire. Cependant, de nombreux chercheurs plaident en faveur de la connexion et de la conciliation des deux approches pour favoriser une compréhension historique multiperspectiviste de la relation complexe entre passé et présent (Savenije et de Bruijn, 2017 ; Miles et Gibson, 2022). Une récente revue de la littérature savante a identifié cette

connexion comme un défi majeur, présent dans la littérature théorique et les résultats empiriques de recherches avec des agents d'enseignement (Geerts et coll., 2024). Pourtant, il est important de considérer ici quel est le but final de l'éducation muséale en histoire. Les objectifs d'éducation à la citoyenneté, favorisant des valeurs particulières et mettant l'accent sur l'importance de (entre autres) la résilience sociale, la construction identitaire et la réflexion existentielle, sont-ils les plus cruciaux ? Ou est-ce que la pensée historique contextualisée est la plus importante, établissant soigneusement des analogies entre passé et présent et déconstruisant de manière critique les utilisations contemporaines du passé (Van Nieuwenhuysse & Wils, 2012) ? Il n'y a pas de réponses claires, et les valeurs et croyances personnelles des enseignants et éducateurs, en tant que facilitateurs du processus éducatif, sont importantes ici comme moyen de naviguer entre la distance et la proximité.

La recherche savante sur le dialogue éducatif entre les écoles et les musées et les objectifs que l'éducation muséale devrait poursuivre dans la pratique fait défaut (Schep, 2019). C'est pourquoi nous avons mis en place une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) hétérogène au printemps 2024 (Stoll et coll., 2006). Trois futurs enseignants d'histoire, deux enseignants d'histoire expérimentés, deux guides de musée et un éducateur de musée ont participé à un programme CAP centré sur l'éducation muséale sur le passé colonial belge. Comme les collections coloniales dans les musées occidentaux sont fortement inscrites dans les héritages du passé colonial, mais sont fortement contestées aujourd'hui sous l'influence des débats postcoloniaux, ce thème est idéalement adapté pour servir d'étude de cas sur la manière de donner forme à un enseignement visant à impliquer les jeunes dans l'apprentissage d'un passé « sensible » (Robinson, 2022).

Six sessions du CAP ont exploré chacune un aspect spécifique de l'éducation muséale sur le passé colonial, au cours desquelles les huit participants ont principalement échangé leur expertise muséale ou en classe. De plus, nous avons invité des experts externes (historiens, chercheurs en éducation historique et experts en musées) à interagir avec les participants par le biais de courtes lectures et de sessions de discussion. Dès le début du processus d'échange, un champ de tension écho à la discussion sur la distance critique et la proximité émotionnelle décrite ci-dessus a été observé parmi les participants. Avant même la quatrième session, axée sur la relation entre passé et présent, les participants ont négocié l'utilité et la désirabilité de relier la cognition et l'affect dans l'éducation muséale. Notre contribution examinera ce processus de négociation et comment il a évolué au cours du programme CAP. Elle tiendra compte des différentes positions de chaque participant et de la manière dont les échanges entre des participants spécifiques ont (ou non) conduit à une compréhension commune et à une collaboration efficace au sein du CAP.

TUESDAY 22nd - Panel 4B: Room 121 11:00-13:00 – Chair: Verónica Pardo Quiles

Educating for historical and critical thinking: Providing active strategies for Primary Education Teachers through an object-based intervention

Alicia Cascales-García, Laura Arias-Ferrer, Alejandro Egea-Vivancos, Spain

Traditional social science teaching has focused mainly on descriptive learning, which has not allowed for the development of students' thinking skills (Ibagón-Martín, 2021). A change towards active teaching methods that encourage critical thinking and the use of primary sources as evidence is needed (Egea Vivancos & Arias Ferrer, 2018). This approach aims to help students better understand and analyse social phenomena, emphasising the development of skills alongside conceptual knowledge.

According to Sáiz Serrano (2015), fostering critical thinking goes beyond the mere introduction of historical sources. Alternative strategies based on resources are needed to enhance analysis, discussion, reflection and hypothesis building, as well as parallel language development (Levstik and Barton, 2015). However, achieving these cognitive skills depend on teachers' ability to carry out didactic proposals that allow them to develop all these processes in their students.

To address this need, the present study emerged with the main objective of examining the progression in the development of thinking skills subsequent to the implementation of an object-based intervention. In order to respond to this general objective, we focused on assessing several skills: students' ability to analyse historical sources, formulate hypotheses and conclusions as well as their textual organisational skills. This research was conducted in two public schools in the Region of Murcia; the participants were 71 students in total, aged between 9 and 12, and the 3 teachers involved.

Semi-experimental quantitative research was carried out, in which an intervention focused on the enquiry strategy using object sources as the central axis was highlighted. Two instruments were used to evaluate the evolution of the aforementioned skills: a pre-test and a post-test. In addition, of great importance is the perception of teachers regarding the implementation of the strategy, which is why a semi-structured interview was also carried out with the participating educators.

The results revealed a noticeable improvement in all the skills analysed after the implementation of the intervention, across all age groups. Moreover, teachers' comments on the strategy were predominantly favourable, despite the fact that their usual practice is based on more traditional methods, based on the passive use of the textbook and the absence of historical sources in their sessions.

Finally, the study has highlighted the importance of introducing in our teaching practice this type of active strategy to develop students' thinking skills. Since the 9-year-old students were able to successfully develop the intervention, it was concluded that an earlier implementation of the strategy could be related to more favourable results. Ultimately, the possibility of offering more

effective and active forms of learning becomes a necessity to go beyond simple memorisation (Seixas and Morton, 2013).

The development of student history teachers' pedagogical content knowledge in a historical contextualization lesson study

Tim Huijgen, The Netherlands

Introduction

Historical reasoning competencies such as asking historical questions and historical contextualization play an important role in history education worldwide (Huijgen, 2018; Metzger & McArthur Harris, 2018). However, history teachers find it difficult to teach those competencies and often stick with teaching factual historical knowledge (e.g., Barton & Levstik, 2004; James, 2008; Martell, 2013; McCrum, 2013; Van der Kaap & Visser, 2016). Especially, novice and student history teachers might find it difficult to promote historical reasoning among students (Monte-Sane & Budano, 2013).

What might help novice and student history teachers to learn how to teach secondary school students historical reasoning competencies? Studies show positive results in using Lesson Study (LS) to professionalize history teachers. LS is a way to professionalize beginning and experienced teachers in groups. LS might promote a “shared professional teaching knowledge” among teachers (Howell & Say, 2016) and teachers involved in LS appreciate being part of communities of practice (Halvorsen et al., 2021). Halvorsen and Lund (2013) argue that LS might improve history teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK is a combination of pedagogical knowledge and content knowledge (Shulman, 1986) and is seen as a key element in effective teaching (Coe et al., 2014).

The aim of this study is to explore how student history teachers develop PCK of historical contextualization during a lesson study. Historical contextualization is the students' ability to situate phenomena and people's actions in the context of long-term developments, their specific times, and historical locations to be able to give meaning to these phenomena and acts (Huijgen et al., 2019).

We formulated two research questions for our study:

- What are the perceived learning outcomes of a lesson study focusing on promoting student history teachers' PCK of historical contextualization?
- Which are perceived useful characteristics and mechanisms of a lesson study focusing on promoting student history teachers' PCK of historical contextualization?

Method and preliminary results

The LS was conducted with three groups and ten student history teachers. We collected and

analyzed:

- an interview with each student history teacher
- students' individual reflection on professional development
- a LS learner report of each student history teacher
- a LS perceived learning questionnaire (Slingerland, et al., 2021, adjusted)

Table 1. Scores on LS perceived learning questionnaire

Item	Mean score (1-10)
Tailoring the lesson to learners' needs regarding contextualisation	7.50
Supporting learners when they engage in contextualisation	7.70
Structuring (building up) pupils' learning of contextualisation	7.70
Activating learners when they learn to contextualise	7.70
Taking into account learners' perspective (how they view contextualisation)	6.80

The LS promoted different PCK aspects:

1. Knowledge of strategies (“It really is a learnable skill. If you want to explain something in the past, about the present, you have to look at circumstances and then you have to look at all the circumstances”)
2. Knowledge of difficulties (“The first major problem students encounter is that students are naturally inclined to look at the past from the point of view of themselves and their own values. Presentism”)
3. Goals and beliefs (“You can also use the skill to let students experience and investigate for themselves that something is a construct”)

Useful mentioned mechanisms according to the students:

- Student dialogue in LS groups
- Using data-collections instruments
- Classroom observations
- Digital toolkit with literature

Conclusion, discussion, and implications

Our findings suggest a potential benefit of implementing a LS in a pre-service teacher education program to promote historical contextualization PCK. Moreover, our study identified different mechanisms for implementing the LS successfully in teacher education programs.

LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE EN FORMATION DANS LE CADRE D'UNE ÉTUDE DE LEÇON DE CONTEXTUALISATION HISTORIQUE

Introduction

Les compétences en matière de raisonnement historique, telles que le fait de poser des questions historiques et la contextualisation historique, jouent un rôle important dans l'enseignement de l'histoire dans le monde entier (Huijgen, 2018 ; Metzger & McArthur Harris, 2018). Cependant, les professeurs d'histoire trouvent difficile d'enseigner ces compétences et s'en tiennent souvent à l'enseignement de connaissances historiques factuelles (par exemple, Barton & Levstik, 2004 ; James, 2008 ; Martell, 2013; McCrum, 2013 ; Van der Kaap & Visser, 2016). En particulier, les professeurs d'histoire novices et en formation peuvent avoir du mal à promouvoir le raisonnement historique chez les élèves (Monte-Sane & Budano, 2013).

Qu'est-ce qui pourrait aider les professeurs d'histoire débutants et en formation à apprendre comment enseigner les compétences de raisonnement historique aux élèves de l'enseignement secondaire ? Des études montrent les résultats positifs de l'utilisation de l'étude de leçons (LS) pour professionnaliser les enseignants d'histoire. L'étude de leçons est un moyen de professionnaliser les enseignants débutants et expérimentés au sein de groupes. L'étude de leçons peut promouvoir un " savoir professionnel partagé " parmi les enseignants (Howell & Say, 2016) et les enseignants impliqués dans l'étude de leçons apprécient de faire partie de communautés de pratique (Halvorsen et al., 2021). Halvorsen et Lund (2013) affirment que les LS pourraient améliorer les connaissances pédagogiques des enseignants d'histoire. La PCK est une combinaison de connaissances pédagogiques et de connaissances sur le contenu (Shulman, 1986) et est considérée comme un élément clé d'un enseignement efficace (Coe et al., 2014).

L'objectif de cette étude est d'explorer la manière dont les étudiants professeurs d'histoire développent leur PCK en matière de contextualisation historique au cours d'une étude de leçon. La contextualisation historique est la capacité des étudiants à situer les phénomènes et les actions des personnes dans le contexte des développements à long terme, de leurs époques spécifiques et des lieux historiques afin de pouvoir donner un sens à ces phénomènes et à ces actes (Huijgen et al., 2019).

Nous avons formulé deux questions de recherche pour notre étude :

- Quels sont les résultats d'apprentissage perçus d'une étude de leçon axée sur la promotion des PCK de contextualisation historique des enseignants d'histoire en formation?

- Quels sont les caractéristiques et les mécanismes utiles perçus d'une étude de cours axée sur la promotion des connaissances sur la contextualisation historique des enseignants d'histoire en formation?

Méthode et résultats préliminaires

La LS a été menée avec trois groupes et dix enseignants d'histoire en formation. Nous avons recueilli et analysé:

- un entretien avec chaque professeur d'histoire en formation
- la réflexion individuelle des étudiants sur le développement professionnel
- un rapport de l'apprenant en LS de chaque professeur d'histoire en formation
- un questionnaire sur la perception de l'apprentissage en LS (Slingerland, et al., 2021, ajusté).

Tableau 1. Scores au questionnaire sur l'apprentissage perçu en LS

Item	Mean score (1-10)
Adaptation de la leçon aux besoins des apprenants en matière de contextualisation	7.50
Soutenir les apprenants lorsqu'ils s'engagent dans la contextualisation	7.70
Structurer (construire) l'apprentissage de la contextualisation par les élèves	7.70
Activer les apprenants lorsqu'ils apprennent à contextualiser	7.70
Prendre en compte le point de vue des apprenants (comment ils perçoivent la contextualisation)	6.80

Les LS ont promu différents aspects de la CCP:

1. Connaissance des stratégies (" C'est vraiment une compétence qui s'apprend. Si vous voulez expliquer quelque chose dans le passé, à propos du présent, vous devez examiner les circonstances et ensuite vous devez examiner toutes les circonstances ").
2. Connaissance des difficultés ("Le premier problème majeur que rencontrent les étudiants est qu'ils sont naturellement enclins à regarder le passé du point de vue de leur propre personne et de leurs propres valeurs. Le présentisme")

3. Objectifs et croyances ("Vous pouvez également utiliser cette compétence pour permettre aux élèves d'expérimenter et d'étudier par eux-mêmes le fait que quelque chose est une construction")

Mécanismes utiles mentionnés par les élèves:

- Dialogue entre étudiants dans les groupes LS
- Utilisation d'instruments de collecte de données
- Observations en classe
- Boîte à outils numérique avec littérature

Conclusion, discussion et implications

Nos résultats suggèrent un avantage potentiel de la mise en œuvre d'une LS dans un programme de formation initiale des enseignants afin de promouvoir la CCP de la contextualisation historique. En outre, notre étude a permis d'identifier différents mécanismes permettant de mettre en œuvre avec succès les LS dans les programmes de formation des enseignants.

Heritage in the attic: everyday objects and life stories in the construction of the traveling museum

Tània Martínez Gil, Spain

Nearly forty years have passed since Joxe Ulibarrena Arellano, sculptor and lover of Navarrese culture, opened his personal collection of historical objects to the public. Casa Fantikorena in the town of Arteta (Navarra), houses the Ethnographic Museum of the Kingdom of Pamplona, a unique museum, an artistic installation in itself, which stands out not only for its incredible collection but for the meaning that emerges from it. Its main objective is to preserve the memory of the past based on the stories of each of the objects collected throughout a life and that connect us with the people and the territory itself. Its educational possibilities are undeniable and approaching schools can help forge the foundations that led its founder to live punctuated by objects and, ultimately, to live surrounded by stories that turned out to be the greatest source of inspiration in his creative process. This object heritage, and its intangible values, are the basis of the Comprehensive Educational Project of this museum.

The educational project that we present makes the museum and its collection the center of all connections, both in its relationship with schools and with the community and its territory. Creating identity ties between citizens and the museum itself will be one of the missions to pursue, since the value towards heritage is built through links that promote the processes of identification and heritage; an opportunity to educate in immateriality. In this context, the Traveling Museum proposal was born: 100 objects to make history, intended for the different grades of primary and secondary education and in which, through the analysis of objects from

recent history, it is possible to construct narratives in which all the subjects, adults and children, women and men, farmers and scientists are represented through the objects that make up the traveling museum.

Historical imagination and epistemic beliefs about history: initial findings from a research about teachers' conceptions

Juan Carlos Bel Martínez, Diego Miguel Revilla, Spain

Historical knowledge is always in permanent construction due to its interpretative nature, and history education requires understanding and applying second-order concepts (VanSledright, 2002). Historical imagination, a concept with a great educational potential, can be described in different ways, such as the ability to reflect on the aesthetic aspects of the past, or a faculty to interpret historical sources, among others (Bel, 2022). However, addressing the role of the imagination in relation to history can be a controversial issue since certain disciplinary views are opposed to any intervention of imagination, making it a controversial issue related to the epistemology of history. Some of these issues have been highlighted by numerous studies in recent years (Maggioni et al., 2009; Miguel-Revilla, 2022; Miguel-Revilla et al., 2017), identifying how teachers' epistemic beliefs about the nature of historical knowledge can directly influence their conceptions of the discipline and what type of learning they aim to foster in students.

Taking this into account, this proposal builds on a broad body of research in history and social science education that examines teachers' conceptions and how they impact the teaching of history. In particular, the specific aspects examined here relate teachers' conceptions about historical imagination (the way they understand this concept and what possibilities and/or risks it entails for students' history learning), and how it relates with teachers' own epistemic conceptions about history (how this kind of knowledge is constructed, its characteristics, and how the question of objectivity-subjectivity is addressed). A line of research that combines the study of both ideas is proposed, and a discussion of the initial findings of a specific study on that topic is presented. This particular study is based on the qualitative analysis of a series of interviews with Spanish teachers in the final years of primary education. During this study, discourse analysis with ATLAS.ti software was used as the analytical method. Initial findings suggest consistent links between conceptions about historical imagination and teachers' epistemic beliefs.

For instance, conceptions about the nature of historical knowledge (history as the past in itself, history as a narration, or a disciplinary vision of history) were found to be influential in teachers' conceptions about historical imagination. In particular, participants' notions of how historical imagination is triggered played a major role in their understanding of the concept. In addition, additional connections were found when contrasting these notions with their ideas about the role of evidence. Significantly, those participants that scarcely considered how evidence shapes historical inquiry did not recognise its usefulness for historical imagination, attributing the educator the main responsibility for fostering historical imagination. Conversely, those teachers

who spontaneously reflected about the importance of historical sources in the construction of historical knowledge took them into account as inputs that may elicit historical imagination. Finally, the relevance of some of these ideas for history education and its educational potential and the way they could be addressed in initial and in-service teacher training is discussed.

La connaissance historique est toujours en construction permanente en raison de sa nature interprétative, et l'enseignement de l'histoire requiert la compréhension et l'application de concepts de second ordre (VanSledright, 2002). L'imagination historique, un concept à fort potentiel éducatif, peut être décrite de différentes manières, comme la capacité à réfléchir sur les aspects esthétiques du passé ou la faculté d'interpréter les sources historiques, entre autres (Auteur, 2022a). Cependant, aborder le rôle de l'imagination en relation avec l'histoire peut être une question controversée car certains points de vue disciplinaires s'opposent à toute intervention de l'imagination, ce qui en fait une question controversée liée à l'épistémologie de l'histoire. Certaines de ces questions ont été mises en évidence par de nombreuses études ces dernières années (Maggioni et al., 2009 ; Auteur, 2022b ; Auteur, 2017), identifiant comment les croyances épistémiques des enseignants sur la nature de la connaissance historique peuvent directement influencer leurs conceptions de la discipline et le type d'apprentissage qu'ils visent à encourager chez les étudiants.

Compte tenu de ces éléments, cette proposition s'appuie sur un vaste corpus de recherches sur l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales qui examinent les conceptions des enseignants et la manière dont elles influencent l'enseignement de l'histoire. En particulier, les aspects spécifiques examinés ici concernent les conceptions des enseignants sur l'imagination historique (la façon dont ils comprennent ce concept et les possibilités et/ou risques qu'il implique pour l'apprentissage de l'histoire par les élèves), et la façon dont il est lié aux propres conceptions épistémiques des enseignants sur l'histoire (comment ce type de connaissance est construit, ses caractéristiques, et comment la question de l'objectivité-subjectivité est abordée).

Une ligne de recherche qui combine l'étude de ces deux idées est proposée, et une discussion des premiers résultats d'une étude spécifique sur ce sujet est présentée. Cette étude particulière est basée sur l'analyse qualitative d'une série d'entretiens avec des enseignants espagnols dans les dernières années de l'enseignement primaire. Au cours de cette étude, l'analyse du discours avec le logiciel ATLAS.ti a été utilisée comme méthode analytique. Les premiers résultats suggèrent des liens cohérents entre les conceptions sur l'imagination historique et les croyances épistémiques des enseignants.

Par exemple, les conceptions sur la nature de la connaissance historique (l'histoire en tant que passé en soi, l'histoire en tant que narration, ou une vision disciplinaire de l'histoire) se sont avérées influentes dans les conceptions des enseignants sur l'imagination historique. En particulier, les notions des participants sur la façon dont l'imagination historique est déclenchée ont joué un rôle majeur dans leur compréhension du concept. En outre, des liens supplémentaires

ont été trouvés en contrastant ces notions avec leurs idées sur le rôle des preuves. Il est significatif que les participants qui ont à peine réfléchi à la manière dont les preuves façonnent la recherche historique n'ont pas reconnu leur utilité pour l'imagination historique, attribuant à l'éducateur la responsabilité principale de la stimulation de l'imagination historique. À l'inverse, les enseignants qui ont spontanément réfléchi à l'importance des sources historiques dans la construction des connaissances historiques les ont considérées comme des éléments susceptibles de susciter l'imagination historique. Enfin, la pertinence de certaines de ces idées pour l'enseignement de l'histoire et son potentiel éducatif, ainsi que la manière dont elles pourraient être abordées dans la formation initiale et continue des enseignants, sont discutées

The PCK of experienced primary school teachers concerning the teaching of HPT

Bertjaap van der Ploeg, The Netherlands

Historical Perspective Taking (HPT) is about contextualizing the actions and beliefs of historical agents (Seixas & Morton, 2013). The fostering of this aspect of historical explanation is often assumed to benefit citizenship-competencies (Barton & Levstik, 2004; Gehlbach, 2023), although the transfer of this historical skill to nowadays competencies should not be considered automatically (Wilke et al., 2022).

Pedagogical Content Knowledge (PCK) is seen as the combination of the subject-specific content-knowledge and the pedagogical knowledge teachers need to develop and conduct their teaching (Magnussen et al., 1999; Shulman, 1986; Tuithof et al., 2023). In a model of Tuithof (2019), based on a model of Magnussen et al. (1999), PCK is divided in 5 aspects: 1) knowledge of instructional strategies; 2) knowledge of students' understanding; 3) knowledge of assessment; 4) knowledge of the curriculum and 5) teaching orientation, goals and beliefs of teachers. With this conceptualization PCK is the whole of knowledge and beliefs that guides teachers in choosing a certain educational approach. Teachers can develop their PCK, there is broad consensus that experienced teachers have more developed PCK than starting teachers.

In the Netherlands, primary school teachers have to teach all subject matters. However, they are not experts in all the different subjects. When these teachers teach history, a subject in which they are not experts per se, they will encounter assignments fostering historical skills as Historical Perspective Taking (HPT). This study aims to shed light on the PCK of this non-expert teachers teaching HPT in primary school:

What is the PCK of experienced primary school teachers concerning the teaching of HPT to children aged 10-12? To be able to describe the PCK of these teachers we interviewed 20 experienced primary school teachers, using a modified questionnaire of Tuithof (2023). This questionnaire is based on the Content Representation-format (CoRe) of Loughran, Berry & Mulhall (2006) and consists of 8 questions covering the different aspects of PCK.

At the start of the interviews we presented the teachers with an existing HPT-assignment from a

much-used history textbook. We asked them how they would conduct and guide this HPT-assignment in the classroom, and which goals they would like to obtain with this lesson. This small ‘design-task’ was used to get a better look at which PCK teachers would demonstrate in implementing an existing HPT-assignment.

This study aims to describe the knowledge gaps and blind spots in the PCK of these primary school teachers. This information will be used to develop professionalizing activities concerning the teaching of HPT in primary school. In the presentation we will present the preliminary findings of this study.

LE PCK DES ENSEIGNANTS EXPERIMENTÉ CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DU HPT

Historical Perspective Taking (HPT) consiste à contextualiser les actions et les croyances des agents historiques (Seixas & Morton, 2013). La promotion de cet aspect de l'explication historique est souvent supposée bénéficial aux compétences citoyennes (Barton & Levstik, 2004; Gehlbach, 2023), bien que le transfert de cette compétence historique aux compétences actuelles ne doive pas être considéré comme automatique (Wilke et al., 2022).

Pedagogical Content Knowledge (PCK) est considérée comme la combinaison de la connaissance du contenu spécifique d'une matière et de la connaissance pédagogique dont les enseignants ont besoin pour développer et mener leur enseignement (Magnussen et al., 1999 ; Shulman, 1986 ; Tuithof et al., 2023). Dans un modèle de Tuithof (2019), basé sur un modèle de Magnussen et al. (1999), le PCK est divisé en 5 aspects : 1) la connaissance des stratégies d'enseignement ; 2) la connaissance de la compréhension des élèves ; 3) la connaissance de l'évaluation ; 4) la connaissance du programme d'études et 5) l'orientation de l'enseignement, les objectifs et les croyances des enseignants. Selon cette conceptualisation, le savoir professionnel est l'ensemble des connaissances et des croyances qui guident les enseignants dans le choix d'une certaine approche pédagogique. Les enseignants peuvent développer leur PCK, et il existe un large consensus sur le fait que les enseignants expérimentés ont un PCK plus développé que les enseignants débutants.

Aux Pays-Bas, les enseignants du enseignement primaire doivent enseigner toutes les matières. Cependant, ils ne sont pas experts dans toutes les matières. Lorsque ces enseignants enseignent l'histoire, une matière dans laquelle ils ne sont pas experts en soi, ils sont confrontés à des tâches apprenant les compétences historiques telles que la prise de perspective historique (HPT). Cette étude vise à faire la lumière sur les connaissances des enseignants non experts qui enseignent l'histoire à l'école primaire:

Quel est le PCK des enseignants expérimentés de l'école primaire concernant l'enseignement du HPT à des enfants âgés de 10 à 12 ans? Pour être en mesure de décrire les savoirs fondamentaux de ces enseignants, nous avons interrogé 20 enseignants expérimentés de l'enseignement

primaire, en utilisant un questionnaire modifié de Tuithof (2023). Ce questionnaire est basé sur le format de représentation du contenu (CoRe) de Loughran, Berry & Mulhall (2006) et se compose de 8 questions couvrant les différents aspects du PCK.

Au début des entretiens, nous avons présenté aux enseignants un exercice de HPT tiré d'un manuel d'histoire très utilisé. Nous leur avons demandé comment ils conduiraient et guideraient ce devoir de HPT en classe, et quels objectifs ils souhaiteraient atteindre avec cette leçon. Cette petite "tâche de conception" a été utilisée pour obtenir un meilleur aperçu du PCK les enseignants feraient preuve lors de la mise en œuvre d'un exercice de HPT existant.

Cette étude vise à décrire les lacunes et les points faibles du PCK de ces enseignants du primaire. Ces informations seront utilisées pour développer des activités de professionnalisation concernant l'enseignement des HPT à l'école primaire. L'exposé présentera les résultats préliminaires de cette étude.

TUESDAY 22nd - Panel 4C: Room 113 11:00-13:00 – Chair: Kevin Péloquin

L'inclusion des femmes dans les programmes d'histoire. Propositions méthodologiques issues Projets Pastwomen et Women's Legacy

Paula Jardón Giner, Ana López-Navajas & Antonia García Luque, Spain

Les préoccupations sociales concernant l'inégalité entre les sexes ont conduit à l'élaboration, ces dernières années, de politiques éducatives axées sur le renforcement de la coéducation dans le système scolaire. Une ligne de travail est orientée vers l'incorporation dans le curriculum et la diffusion scientifique des connaissances générées au fil des ans par la recherche (Autor, 2023).

L'analyse antérieure de la présence minoritaire des femmes dans les manuels (Auteur, 2014 ; Auteur, 2015) et des stéréotypes transmis socialement (Auteur, 2023 ; Auteur, 2018, Auteur, 2019) et que l'on retrouve dans le récit historique de la culture scolaire, justifie le développement de ressources alternatives capables de transformer de manière critique l'enseignement des sciences sociales en général et de l'histoire en particulier.

Le groupe Pastwomen travaille depuis 15 ans à la diffusion de la culture matérielle des femmes de la Préhistoire à l'Antiquité avec des preuves archéologiques, adaptées à tous les publics, à la fois sur son site web et dans l'exposition virtuelle Otras Miradas al Pasado (Autres regards sur le passé).

D'autre part, le projet d'innovation éducative Womens Legacy Erasmus+ développe à partir de 2021 une base de données d'auteurs et d'œuvres féminines dans les domaines de la littérature,

des arts visuels et de la musique, ainsi qu'une banque de ressources d'activités pour toutes les disciplines de l'enseignement secondaire obligatoire, librement accessibles dans différents pays européens. A cette fin, des travaux sont menés sur un système de transférabilité aux différents pays européens.

Sur la base de l'expérience de ces deux projets, nous présentons ici les approches didactiques capables de faciliter l'inclusion des femmes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire avec des méthodologies qui incluent l'action des femmes dans le développement économique, social, culturel et politique de toutes les périodes, en rendant leurs contributions visibles. Cette intégration permet la construction d'une connaissance historique plus rigoureuse et favorise la compréhension de l'origine et du développement des inégalités d'un point de vue critique.

Nous présentons ici une analyse de ces processus de conception de ressources et de formation des enseignants et de leur application, ainsi qu'une réflexion sur les méthodologies les plus appropriées et sur les avancées et les obstacles au changement.

En conclusion, nous démontrons que la transformation nécessaire n'affecte pas seulement le contenu culturel, c'est-à-dire ce qui constitue un contenu important pour la pensée historique, mais qu'elle inclut également les raisons de son absence et la manière dont il peut faire partie du développement des activités en classe. En outre, la génération de ressources et la construction de référentiels montrent clairement que l'enseignement d'une histoire rigoureuse, qui forme une base avec des valeurs pour la réflexion sur le présent et l'avenir, exige plus qu'un simple ajout d'informations.

THE INCLUSION OF WOMEN IN THE HISTORY CURRICULUM. METHODOLOGICAL PROPOSALS FROM PASTWOMEN AND WOMENS LEGACY

Social concern about gender inequality has led to the development in recent years of educational policies that focus on reinforcing coeducation in the school system. One line of work is oriented towards the incorporation into the curriculum and the scientific dissemination of the knowledge generated over the years by research (Autor, 2023).

The previous analysis of the minority presence of women in textbooks (Author, 2014; Author, 2015) and of the stereotypes that are socially transmitted (Author, 2023; Author, 2018, Author, 2019) and that we find in the historical narrative in school culture, justify the development of alternative resources capable of critically transforming the teaching of social sciences in general and of history in particular.

The Pastwomen group has been working for 15 years to disseminate the material culture of women from Prehistory to Antiquity with archaeological evidence, adapted to all audiences, both on its website and in the virtual exhibition *Otras Miradas al Pasado* (Other Views of the Past).

On the other hand, the Womens Legacy Erasmus+ educational innovation project is developing from 2021 a database of female authors and works of literature, visual art and music and a resource bank of activities for all disciplines of compulsory secondary education, freely accessible in various European countries. To this end, work is being carried out on a system of transferability to different European countries.

Based on the experience of these two projects, we present here the didactic approaches capable of facilitating the inclusion of women in the teaching and learning of history with methodologies that include women's agency in the economic, social, cultural and political development of all periods, making their contributions visible. This incorporation allows for the construction of a more rigorous historical knowledge and favours the understanding of the origin and development of inequalities from a critical point of view.

We present here an analysis of these processes of resource design and teacher training, and teacher training and their application, together with a reflection on the most appropriate methodologies and the advances and obstacles to change.

In conclusion, we provide evidence that the necessary transformation affects not only cultural content, what constitutes important content for historical thinking, but also includes why it has been absent and how it can form part of the development of classroom activities. Furthermore, the generation of resources and the construction of repositories makes it clear that teaching a rigorous history, which forms a basis with values for reflecting on the present and the future, requires more than just adding content.

LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA. PROPUESTAS METODOLÓGICAS DESDE PASTWOMEN Y WOMENS LEGACY

La preocupación social sobre la desigualdad de género ha generado un desarrollo en los últimos años de políticas educativas que se centran en reforzarla coeducación en el sistema escolar. Una línea de trabajo se orienta en las incorporaciones al currículum y en la difusión científica de los conocimientos generados desde hace años, por la investigación (Autor, 2023).

El análisis previo de la presencia minoritaria de las mujeres en los libros de texto (Autor, 2014; Autor, 2015) y de los estereotipos que se transmiten socialmente (Autor, 2023 ; Autor, 2018, Autor, 2019) y que encontramos en el relato histórico en la cultura escolar, justifican la elaboración de recursos alternativos capaces de transformar de manera crítica la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la historia en particular.

El grupo Pastwomen desarrolla, desde hace 15 años, una labor de difusión de la cultura material de las mujeres desde la Prehistoria hasta la Antigüedad con evidencias arqueológicas, adaptadas

a todos los públicos, tanto en su página web como en la exposición virtual Otras Miradas al Pasado.

Por otra parte, el proyecto de innovación educativa Womens Legacy Erasmus+ desarrolla desde 2021 una base de datos de autoras y obras de la literatura, el arte visual y la música y un banco de recursos de actividades para todas las disciplinas de la educación secundaria obligatoria, de libre acceso, en diversos países europeos. Para ello se trabaja en un sistema de transferibilidad a diferentes sistemas educativos.

A partir de la experiencia de estos dos proyectos, presentamos aquí los enfoques didácticos capaces de facilitar la inclusión de las mujeres en la enseñanza y aprendizaje de la Historia con metodologías que incluyen la agencia femenina en el desarrollo económico, social, cultural y político de todas las épocas, visibilizando sus aportaciones. Esta incorporación permite construir un conocimiento histórico más riguroso y favorece la comprensión del origen y desarrollo de las desigualdades desde el pensamiento crítico.

Presentamos aquí un análisis de estos procesos de diseño de recursos y de formación del profesorado y su aplicación, junto con la reflexión sobre las metodologías más adecuadas y los avances y los obstáculos a los cambios.

Como conclusión, aportamos evidencias de que la transformación necesaria afecta no solo a los contenidos culturales, es decir del qué constituye un contenido importante para el pensamiento histórico, sino que incluye el por qué ha estado ausente y el cómo puede formar parte en el desarrollo de las actividades de aula. Además, la generación de recursos y la construcción de repositorios, pone en evidencia que, para la enseñanza de una historia rigurosa, que constituya una base con valores para reflexionar sobre el presente y el futuro, hace falta algo más que añadir contenidos.

L'histoire pour mettre au travail des valeurs conflictuelles entre élèves à propos de l'actualité médiatique

Doussot Sylvain, Nadine Fink, France & Switzerland

L'enseignement de l'histoire à l'école traite de multiples aspects de la vie sociale passée des humains, et fait écho à la vie sociale actuelle des élèves. Les événements du passé et du présent sont naturellement appréhendés par les élèves grâce aux idées qu'ils valorisent pour leur donner du sens, délaissant d'autres idées. L'histoire, comme discipline, vise à raisonner l'usage de ces idées issues de l'expérience présente et singulière des élèves en les confrontant entre elles – en tant que valeurs qui diffèrent d'un élève à l'autre – et en les confrontant aux traces du passé, selon certaines démarches critiques. Autrement dit, en histoire, les valeurs sont mises en discussion non pas de manière générales et pour elles-mêmes, mais à propos d'une situation représentée par les traces étudiées, par des aller- retour entre les idées et les faits qui peu à peu réduisent le poids moral des idées dans l'appréhension des faits qui font événement (Ethier et

al., 2018).

C'est cette spécificité épistémologique de l'histoire qui rend possible la discussion rationnelle à propos du passé, en objectivant la variété et la conflictualité potentielles des valeurs mises en jeu dans la discussion. Est-ce que cette spécificité peut être transférée à des situations contemporaines pour rendre possible une discussion rationnelle des élèves sur des événements d'actualité rapportés par des médias?

Cette question du transfert des compétences disciplinaires est ancienne dans le champ de la didactique de l'histoire, et si elle a souvent été soulevée pour sa contribution à l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2003), peu de recherches empiriques s'y sont attelées. C'est un des objectifs de la recherche que nous menons actuellement (Auteurs et al., 2024). Nous nous appuyons sur quelques exemples tirés des expérimentations menées dans ce cadre avec des enseignants pour dégager quelques conditions à ce transfert:

- Dans le traitement de l'actualité médiatique, les valeurs des élèves tendent à prendre plus de place que dans le traitement du passé référé au programme d'histoire, au détriment de l'étude des informations disponibles et de la critique de leur source (critique des productions médiatiques); c'est la modalité de l'étude des informations qui devient un objet d'apprentissage essentiel pour ne pas en rester à des échanges d'opinions.

- Si en histoire le traitement des valeurs des élèves est contrôlé, du point de vue du professeur, par la connaissance qu'il a de l'historiographie qui lui sert de norme, l'absence d'historiographie pour les événements d'actualité le fragilise ; il peut poser une norme extérieure et conventionnelle (par exemple le droit international pour traiter de la guerre en Ukraine) pour élaborer ses situations d'enseignement sans se laisser emporter par ses propres valeurs.

- Si l'évènement est sociétal (par exemple l'uniforme à l'école, la pénurie d'enseignants...) et n'est pas susceptible d'être encadré par une norme que se donnerait l'enseignant, ce dernier peut réduire son ambition de la connaissance de l'évènement à sa connaissance relative aux informations disponibles dans la classe ; Il s'en remet alors à la norme épistémologique des manières de faire historiennes qui garantissent un travail fondé sur une documentation lacunaire et variable en fiabilité.

USING HISTORY TO EXPLORE CONFLICTING VALUES BETWEEN PUPILS ABOUT CURRENT MEDIA EVENTS

The teaching of history at school deals with many aspects of the past social life of human beings, and echoes the present social life of pupils. Past and present events are naturally understood by pupils thanks to the ideas they value in order to make sense of them, to the neglect of other ideas. History, as a discipline, aims to reason out the use of these ideas derived from the pupils' present

and unique experience by comparing them - as values which differ from one pupil to another - and by comparing them with the traces of the past, using certain critical approaches. In other words, in history, values are discussed not in a general way and for themselves, but in relation to a situation represented by the traces studied, by going back and forth between ideas and facts that gradually reduce the moral weight of ideas in the apprehension of facts that are events (Ethier et al., 2018).

It is this epistemological specificity of history that makes rational discussion of the past possible, by objectifying the variety and potential conflictuality of the values at stake in the discussion. Can this specificity be transferred to contemporary situations to enable students to engage in rational discussion of current events reported by the media?

This question of the transfer of disciplinary skills is a long-standing one in the field of history didactics, and although it has often been raised for its contribution to citizenship education (Audigier, 2003), little empirical research has been done on it. This is one of the aims of the research we are currently carrying out (Auteurs et al., 2024). We will use a few examples drawn from experiments carried out with teachers in this context to identify some of the conditions for this transfer:

- In dealing with current events in the media, pupils' values tend to play a greater role than in dealing with the past, which is the subject of the history syllabus, to the detriment of the study of available information and criticism of its source (criticism of media productions); it is the way in which information is studied that becomes an essential learning object if we are not to confine ourselves to exchanges of opinion.

- While in history, the way in which pupils' values are dealt with is controlled, from the teacher's point of view, by his or her knowledge of the historiography that serves as a standard, the absence of historiography for current events makes the teacher more vulnerable; he or she can use an external, conventional standard (for example, international law to deal with the war in Ukraine) to develop teaching situations without letting his or her own values get in the way.

- If the event is societal (e.g. school uniforms, teacher shortages, etc.) and is not likely to be framed by a standard that the teacher would set for himself, the teacher can reduce his ambition to learn about the event to his knowledge of the information available in the classroom; he then defers to the epistemological standard of historical ways of doing things, which guarantee work based on documentation that is patchy and varies in reliability.

Évolution des contenus enseignés et dynamique des valeurs: l'exemple de la notion de capital humain dans l'enseignement des Sciences Économiques et Sociales au lycée en France

Yves-Patrick Coléno, Hervé Blanchard, France

La notion de capital humain n'a été inscrite de façon durable au programme de l'enseignement de Sciences économiques et Sociales (SES) dans les lycées français qu'en 2010. Une inscription si tardive peut surprendre, au vu de l'appartenance manifeste de cette notion au sens commun d'aujourd'hui, quand on se rappelle qu'elle est apparue dans le savoir académique de référence dans les années soixante, avec en particulier les travaux de Theodore Schultz (1961) et ceux de Gary Becker (1964).

Comment expliquer la place faite à la notion de capital humain dans les contenus à enseigner en SES en une trentaine d'années ? Comment expliquer le passage tardif du savoir de référence dans les contenus scolaires ? Quelles raisons permettent d'expliquer le décalage ?

Pour Michel Dévelay (1995) les contenus à enseigner sont le produit d'un double processus de didactisation et axiologisation. Selon le processus de didactisation, on s'attendrait à repérer des occurrences de la notion au plus tard dans les années 1980. Les concepteurs des programmes auraient pu l'intégrer à partir de leur connaissance du savoir académique. Le léger décalage observé pourrait aussi s'expliquer par les débats académiques en cours : la notion pouvait sembler pas encore totalement stabilisée. Cependant, ce processus didactisation, et ces débats, ne suffisent pas à expliquer une apparition aussi tardive de la notion dans le programme. Cette apparition tardive est d'autant plus surprenante que certains manuels la mobilisent dès les années 1995 et le plus souvent dans un sens éloigné du concept original.

L'explication de cette histoire doit donc être recherchée principalement dans le processus d'axiologisation, autrement dit l'action des valeurs. L'idée centrale est que la mobilisation de cette notion, à un moment particulier, est en lien avec la dynamique culturelle du capitalisme. L'apparition de la notion de capital humain dans les contenus scolaires des SES s'inscrit dans une évolution plus vaste de ceux-ci. Elle matérialise la transformation de ce qu'il est possible d'appeler les affects (Lordon, 2013), ou encore la (les) valeur(s) de référence (Solans, 2017). Dès lors il convient de repérer les valeurs qui orientent les comportements et, en ce qui nous concerne, les façons de penser partagées. Il apparaît que l'ordre des valeurs a changé, en rapport avec la dynamique générale des rapports sociaux dans laquelle elle s'intègre, faisant de la notion de capital humain un mot-clé du sens commun de notre temps.

Les éléments mobilisés pour la recherche sont constitués des programmes, des manuels scolaires, et des autres ressources d'enseignement (comme les fiches d'accompagnement mis à disposition des enseignants par le Ministère, les sites internet développés par des enseignants, etc.), depuis la naissance de cette discipline à la fin des années 1960. Ils nous permettent de dessiner l'évolution de la place de la notion de capital humain, depuis l'absence de toute référence pendant vingt-cinq ans jusqu'à sa reconnaissance comme mot-clé de l'enseignement économique en SES depuis la dernière décennie.

EVOLUTION OF THE CONTENT TAUGHT AND THE DYNAMICS OF VALUES : THE EXAMPLE OF THE

NOTION OF HUMAN CAPITAL IN THE TEACHING OF ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES IN HIGH SCHOOL IN FRANCE

The notion of human capital has not been permanently included in the curriculum of the teaching of Economics and Social Sciences (ESS) in French high schools than in 2010. Such a late inscription may come as a surprise, given its obvious belonging to today's common sense, when we remember that this notion appeared in the academic reference in the sixties, in particular with the work of Theodore Schultz (1961) and Gary Becker (1964).

How can we explain the place given to the notion of human capital in the content to be taught in ESS over the last thirty years ? How to explain the late transition of reference knowledge into school content ? What are the reasons for this lag ? For Michel Dévelay (1995), the content to be taught is the product of a dual process of didactization and axiologization. As far as didactization is concerned, it would be expected that occurrences of the concept would be identified by the 1980's at the latest. The designers of the programs could have integrated it from their acquaintance of academic knowledge. The slight lag observed could also be explained by the ongoing academic debates : the notion may not yet seem to have been fully stabilized. However, this didactic process, and these debates, are not enough to explain such a late appearance of the concept in the curriculum. This late appearance is all the more surprising given that some textbooks have been using it since 1995, most often in a way that is far removed from the original concept.

The explanation of this history must therefore be sought primarily in the process of axiologization, in other words, the action of values. The central idea is that the mobilization of this notion, at a particular moment, is related to the cultural dynamics of capitalism. The emergence of the notion of human capital in the academic content of ESS is part of a broader evolution of these. It materializes the transformation of what can be called affects (Lordon, 2013), or the reference value(s) (Solans, 2017).

It is therefore necessary to identify the values that guide behaviour and, as far as we are concerned, the shared ways of thinking. It appears that the order of values has changed, in relation to the general dynamics of social relations in which it is integrated, making the notion of human capital a key word in the common sense of our period.

The elements mobilized for the research are made up of curricula, textbooks, and other teaching resources (such as the covering sheets made available to teachers by the Ministry, websites developed by teachers, etc.), since the birth of this discipline at the end of the 1960's. They allow us to trace the evolution of the place of the notion of human capital, from the absence of any reference for twenty- five years to its recognition as a keyword in economic education in ESS over the last decade.

Enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Constats préliminaires à la suite d'observations en classe

Alexandre Lanoix, Canada

Dans le cadre de recherches précédentes (Meunier et Lanoix, 2021), nous avons constaté que l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au Québec faisait l'objet d'un nombre restreint d'études, mais surtout que ces études abordaient généralement le sujet sous un certain angle. En effet, nous avons remarqué que l'enseignement des SHS au primaire était généralement considéré par le biais des pratiques déclarées des enseignants à travers des entrevues (42% des recherches) et des questionnaires (39% des recherches). Par ailleurs, une minorité de recherches utilisent les productions des élèves (20% des recherches) ou des entrevues avec ceux-ci (33% des recherches) pour s'intéresser à la didactique des SHS. Force est de constater que le regard que l'on porte sur l'enseignement des SHS est souvent indirect parce qu'il est informé par des pratiques déclarées et qu'il est surdéterminé par une préoccupation pour l'enseignement, au détriment des considérations relatives à l'apprentissage.

La communication présente les résultats préliminaires d'une recherche qui vise à combler cette lacune et qui est fondée sur plusieurs heures d'observation en classe en plus d'entrevues avec des enseignants et des élèves. Nos premiers constats font état d'un enseignement des SHS s'inscrivant dans un contrat didactique (Brousseau, 1998; Sarrazy, 1995) passablement étroit, c'est-à-dire qu'on accorde peu d'attention à la dévolution des élèves. Même si plusieurs enseignants adoptent des mesures pour prendre un certain recul face au matériel didactique commercial, nous constatons que les séquences d'enseignement planifiées et déployées en classe s'accordent difficilement avec la perspective de l'apprentissage des SHS sous la forme d'enquête (Doussot et Fink, 2022).

Dans un tel contexte, les élèves seraient confrontés à des problématiques (Fabre, 2017) propres aux SHS et seraient amenés à considérer diverses perspectives dans leur processus de recherche. Or, nous constatons que, malgré une certaine ouverture, les enseignants planifient des séquences où les élèves sont plus souvent qu'autrement appelés à formuler une « bonne réponse » en lien avec des questions et des consignes très dirigées.

Ces premiers résultats permettent d'envisager des avenues de formation initiale et continue permettant de mieux outiller les enseignants pour qu'ils osent s'aventurer dans un enseignement des SHS plus ouvert qui permettrait aux élèves de s'engager davantage dans des enquêtes en histoire et en géographie.

THE TEACHING OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES AT THE ELEMENTARY LEVEL. PRELIMINARY FINDINGS FOLLOWING CLASSROOM OBSERVATIONS

As part of previous research (Meunier and Lanoix, 2021), we observed that the teaching of humanities and social sciences (HSS) in Quebec has been the subject of a limited number of

studies, and more importantly, these studies generally approached the subject from a specific perspective. Indeed, we noticed that the teaching of HSS at the elementary level was typically examined through the declared practices of teachers via interviews (42% of the research) and questionnaires (39% of the research). Furthermore, a minority of studies use student work (20% of the research) or interviews with students (33% of the research) to explore the didactics of HSS. It is clear that the scrutiny of HSS teaching is often indirect because it is informed by declared practices and is overdetermined by a concern for teaching, at the expense of considerations related to learning.

This presentation shares the preliminary results of research aimed at filling this gap, based on several hours of classroom observation and interviews with teachers and students. Our initial findings indicate that the teaching of HSS is framed within a relatively narrow didactic contract (Brousseau, 1998; Sarrazy, 1995), meaning there is little attention given to student empowerment. Although many teachers take measures to distance themselves from commercial didactic material, we observe that planned and implemented teaching sequences in the classroom do not easily align with the perspective of HSS learning as an inquiry (Dousot and Fink, 2022). In such a context, students would face open ended questions specific to HSS and would be encouraged to consider various perspectives in their research process. However, we find that, despite some openness, teachers plan sequences where students are more often than not called upon to provide a "correct answer" in connection with highly directed questions and instructions.

These initial results suggest possible avenues for initial and ongoing training to better equip teachers to venture into a more open HSS teaching that would enable students to engage more in inquiries in history and geography.

Changement et continuité dans le temps depuis le concept de citoyenneté de Condorcet (1789) jusqu'au XXI^e siècle: la recherche pédagogique en classe

Núria Gil Duran, Concha Fuentes Moreno, Spain

Les valeurs sociales et collectives sur le genre constituent un élément fondamental de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales ainsi que de l'éducation civique, démocratique et culturellement diversifiée dans la formation des futurs enseignants. C'est pourquoi nous proposons une recherche en classe autour du thème des droits de citoyenneté de Condorcet (1789) aux citoyens du XXI^e siècle.

La nécessité d'actualiser la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et du double diplôme dans une perspective de genre constitue un scénario prioritaire. En même temps, nous devons affirmer qu'il ne s'agit pas d'une exigence ignorée au cours des presque trois derniers siècles. Par conséquent, l'expérience en classe est basée sur la pratique du concept : changement et continuité. Par conséquent, cette intersection entre le temps historique et le genre mérite d'être explorée.

D'une part, Sur l'admission des femmes aux droits de citoyenneté (1789) de Condorcet, nous introduit dans la perspective du XVIIIe siècle, pour « parvenir à des modèles sociaux véritablement inclusifs, pluriels et diversifiés » (Ortega et Pagés, 2018, p. 63), dans ce but, la pratique est développée pour les étudiants de 4ème année du diplôme d'enseignement primaire.

D'autre part, elle permet d'introduire le contexte historique et « d'analyser les contextes culturels, idéologiques et intellectuels et leurs relations avec les conceptions de transmission des savoirs et des valeurs sociales » (Prats, 2003, p.16) et d'étudier l'impact des changements et continuité dans le temps, un axe fondamental pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans la formation des enseignants, encadré dans l'axe de recherche : Femmes et droits de citoyenneté.

Le développement de la proposition didactique à appliquer en classe, à travers un travail avec des sources historiques primaires et secondaires, dans le but de reconnaître l'évolution, le changement et les continuités historiques, dans la perspective de genre, propose une réflexion et une analyse basées sur une hypothèse que nous devons corroborer.

Les principes de changement et de continuité sont des éléments essentiels pour la bonne compréhension de l'Histoire. Le progrès, la transformation et l'évolution, ainsi que la spécificité du contexte, auxquels font référence García et Jiménez (2014), car ils sont essentiels pour que l'enseignement et l'apprentissage aient un sens.

TUESDAY 22nd - Panel 5A: Main Room 14:30-16:00 – Chair: Maria Johansson

“Now I understand their perspective more”. Teaching the uses of history in contemporary controversies. Didactic opportunities and challenges in the classroom

Jenne Fröding Reyes, Sweden

Since 2011, it has been mandatory in Sweden for history teachers to teach and assess their students on the uses of history. However, there is little research on how teachers work or can work with the uses of history in the classroom. In addition, there is an ongoing conversation among scholars about the importance of making history teaching meaningful and relevant to students' orientation in contemporary society. The paper addresses the findings, from my doctoral dissertation, in particular on teaching the uses of history. The case on Columbus and Black Lives Matter, 2020.

The research design involves an instrumental case study and some aspects of an intervention study. Data were collected through interviews with teachers and groups of students, classroom observations, group discussions during lessons, teaching materials, and student materials. Data analysis was aided by the theories of the didactic contract, narrative competence, and historical culture. 2 The results suggest the need for teacher- guided instruction towards the teacher when students work with historical sources that pose an unexpected and new perspective that does not match students' prior knowledge. The paper also discusses a possible relationship between the didactic contract and narrative competence.

“AHORA ENTIENDO MÁS LA PERSPECTIVA DE ELLOS” ENSEÑANZA DE LOS USOS DE LA HISTORIA EN CONTROVERSIAS CONTEMPORÁNEAS. OPORTUNIDADES Y RETOS DIDÁCTICOS EN EL AULA

Desde el año 2011, en Suecia es obligatorio que los profesores de historia enseñen y evalúen a sus alumnos sobre los usos de la historia. Sin embargo, existen pocas investigaciones sobre cómo trabajan o pueden trabajar los profesores con los usos de la historia en el aula. Además, existe una conversación en curso entre los académicos sobre la importancia de hacer la enseñanza de la historia significativa y relevante para la orientación de los alumnos en la sociedad contemporánea. La ponencia aborda los resultados, de mi tesis doctoral, en particular sobre la enseñanza de los usos de la historia. El caso particular sobre Cristobal Colón y Black Lives Matter, 2020.

El diseño de la investigación implica un estudio de caso instrumental y algunos aspectos de un estudio de intervención. Los datos se recopilaron mediante entrevistas a profesores y grupos de alumnos, observaciones en el aula, discusiones en grupo durante las lecciones, material didáctico y material de los alumnos. El análisis de los datos se ayudó de las teorías del contrato didáctico, la competencia narrativa y la cultura histórica.¹ Los resultados sugieren la necesidad de una instrucción guiada por el profesor cuando los alumnos trabajan con fuentes históricas que plantean una perspectiva inesperada y nueva que no coincide con los conocimientos previos de los alumnos. En la ponencia también se discute una posible relación entre el contrato didáctico y la competencia narrativa.

Elements for the analysis of history teaching units that deal with conflicting pasts

Óscar Hernández-González, María Rodríguez Moneo, Spain

Contexte: Malgré le développement de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire à l'école sont toujours médiatisés par le manuel, qui constitue l'épine dorsale de la pratique éducative (Hansen, 2018). D'autre part, les modèles d'enseignement de l'histoire, alternatifs aux modèles traditionnels, impliquent un changement dans la manière d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, ainsi que l'usage

qui en est fait et sa projection dans le présent et dans l'avenir (Levesque & Clark, 2018 ; Nordgren, 2016 ; Thorp & Persson, 2020). Tout cela affecte le traitement de contenus historiques conflictuels, comme c'est le cas du franquisme (Magill, 2016). Dans ce travail, dans lequel les processus d'enseignement et d'apprentissage liés à des sujets controversés du passé sont analysés, des aspects tels que : a) la différence entre les concepts de premier et de second ordre, b) les modèles de pensée historique, et c) les propositions axées sur la multiperspectivité et la perspective dialogique sont traités (Carretero, et al., 2022 ; Rodríguez Moneo 2024).

En fin de compte, cette étude cherche à savoir comment les manuels abordent l'enseignement et l'apprentissage de ces sujets controversés de l'histoire qui ont une répercussion sociale dans le présent. À cette fin, dans une leçon traitant du régime franquiste, nous analysons : les types de sources présentes dans la leçon, la nature des types de connaissances (concepts de premier et de second ordre) que nous cherchons à promouvoir dans l'apprentissage des élèves, ainsi que le niveau de difficulté requis pour apprendre et utiliser les informations proposées dans la leçon. Méthode : Une analyse des sources et des activités de 10 manuels de la dernière année de l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne a été réalisée. Les livres analysés appartiennent à deux périodes avec des programmes d'enseignement différents (LOE et LOMCE). L'analyse des livres a été réalisée en prenant comme critères 1) la fréquence d'apparition des différentes sources historiques, ainsi que leur format et la variabilité qu'elles présentent en fonction de la demande des différentes activités proposées dans le texte ; 2) la demande de concepts de premier et de second ordre proposés dans les activités ; 3) le niveau de difficulté demandé par les activités ; 4) la présence d'éléments clés dans le traitement du conflit.

Constatations : Tant dans le texte que dans ce qui est demandé dans les activités, il y a un abus des sources élaborées par les auteurs du manuel, au détriment d'autres sources, primaires et/ou secondaires également présentes dans le texte. Les connaissances requises dans les activités sont principalement factuelles, peu de concepts de second ordre sont exigés pour la réalisation des activités, il y a une relation positive entre le niveau de difficulté, la présence de concepts de premier et de second ordre et le traitement du franquisme en tant que contenu conflictuel est très maigre.

Contributions : Une méthodologie, basée sur une série d'éléments quantifiables, est proposée pour l'analyse de la conception pédagogique des manuels.

Background: Despite the development in the use of ICT in teaching, the learning and teaching of history at school is still mediated by the textbook, which is the backbone of educational practice (Hansen, 2018). On the other hand, history education models, alternative to traditional models, involve a change in the way of understanding the teaching and learning of history, as well as the use made of it and its projection in the present and in the future (Levesque & Clark, 2018; Nordgren, 2016; Thorp & Persson, 2020). All this affects the treatment of conflictive historical content, as is the case of Francoism (Magill, 2016). In this work, in which the teaching and

learning processes referred to controversial topics of the past, are analyzed aspects such as: a) the difference between first and second order concepts, b) the models of historical thinking, and c) the proposals focused on multiperspectivity and the dialogic perspective are handled (Carretero, et al., 2022; Rodríguez Moneo 2024).

Ultimately, this study seeks to know how textbooks are approaching the teaching and learning of those controversial topics of history that have a social repercussion in the present. To this end, in a lesson dealing with Franco's regime, we analyze: the types of sources present in the lesson, the nature of the types of knowledge (first and second order concepts) that we seek to promote in students' learning, as well as the level of difficulty required to learn and use the information offered in the lesson.

Method: An analysis of the sources and activities of 10 textbooks of the last year of Compulsory Secondary Education in Spain was carried out. The books analyzed belong to two periods with different educational curricula (LOE and LOMCE). The analysis of the books is carried out taking as criteria: 1) the frequency of appearance of the different historical sources, as well as their format and the variability they present according to the demand for them from the different activities proposed in the text; 2) the demand of first and second order concepts proposed in the activities; 3) the level of difficulty demanded by the activities; 4) the presence of key elements in the treatment of the conflict.

Findings: Both in the text and in what is demanded in the activities, there is an abuse of the sources elaborated by the authors of the textbook; to the detriment of other sources, primary and/or secondary also present in the text. The knowledge required in the activities is mainly factual, few second order concepts are demanded for the realization of the activities, there is a positive relation between the level of difficulty, and the presence of first and second order concepts and the treatment of Francoism as a conflictive content is very meager.

Contributions: A methodology, based on a series of quantifiable elements, is proposed for the analysis of the instructional design of textbooks.

Heritage, historical distance and sensitive topics in the classroom: an explorative study

Vital Stichelbaut, Belgium

Recently in Flanders (Belgium), an educational reform is gradually being rolled out in secondary education (12-18 years old). In this reform, separate key competencies have been developed for 'historical consciousness' and 'citizenship'. Within this new framework of key competencies, teachers in the field are expected or encouraged to look for synergies as they have the freedom to work across different school subjects.

In the educational literature, (sensitive) heritage is often cited as an opportunity to realise the connections between history, social sciences, and civic education. One of the most important

contributions in this field is the work of van Boxtel, Grever & Klein (2016), based on a research project that ran between 2009 and 2014 in the Netherlands. Herein, the authors argue not only how the use of (sensitive) heritage is compatible with historical thinking and reasoning skills, provided that heritage is interpreted in a dynamic way; but also, how historical distance, along with multiperspectivity, constitute crucial concepts in analysing the quality of heritage practices in education (van Boxtel, Grever & Klein, 2016).

This study starts from historical distance as conceptualised by Klein (2016). He distinguishes five different dimensions within historical distance: time, person, imagination, place, and engagement (Klein, 2016). Concretely, this study investigates: (a) how heritage can be used in the in the classroom to operationalise different dimensions of historical distance or proximity and (b) which of these dimensions is most helpful for students in making sensitive topics easier to discuss. The aim of this study is to test these theoretical insights in the educational practice in Flanders.

This study is characterised by a qualitative interpretive methodology. It relies on a case study design, following a multiple case holistic design (Yin, 2018). To answer the research question, a lesson centred around the sensitive topic homosexuality was designed and tested. In this lesson, students can work with archive documents from the archive of the 'Rooie Vlinder' (1976-1981), a Belgian socialist action group for the liberation of homosexuality. This study relies on three instruments: a questionnaire for students, an observational form (for the researcher and the teacher) and a reflective log for the researcher. Concretely, the lesson will be tested in eight different and diverse classroom contexts in the third stage of secondary education in Flanders (16-18 years old).

This research is part of an educational pilot project set up by Ghent University in collaboration with the archive institution the AMSAB Institute of Social History. This trajectory is highly relevant, as it can give an impetus to the much needed bridging of the gap between the fields of heritage and education. In this regard, the results will be used to inform the educational departments of heritage institutions. Moreover, the preliminary findings of this study will also be presented and discussed at the conference 'De Dag van de Nieuwste Geschiedenis' (13/05/2024) in Brussels, which revolves around subaltern history in Flanders.

PATRIMOINE, DISTANCE HISTORIQUE ET SUJETS SENSIBLES EN CLASSE : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Récemment, en Flandre (Belgique), une réforme éducative a été progressivement mise en place dans l'enseignement secondaire (12-18 ans). Dans le cadre de cette réforme, des compétences clés distinctes ont été développées pour la "conscience historique" et la "citoyenneté". Dans ce nouveau cadre de compétences clés, les enseignants sur le terrain sont censés ou encouragés à rechercher des synergies puisqu'ils ont la liberté de travailler dans différentes matières scolaires.

Dans la littérature éducative, le patrimoine (sensible) est souvent cité comme une occasion de réaliser les liens entre l'histoire, les sciences sociales et l'éducation civique. L'une des contributions les plus importantes dans ce domaine est le travail de van Boxtel, Grever & Klein (2016), basé sur un projet de recherche qui s'est déroulé entre 2009 et 2014 aux Pays-Bas. Les auteurs soutiennent non seulement que l'utilisation du patrimoine (sensible) est compatible avec la pensée historique et les compétences de raisonnement, à condition que le patrimoine soit interprété de manière dynamique, mais aussi que la distance historique, ainsi que la multiperspectivité, constituent des concepts cruciaux pour l'analyse de la qualité des pratiques patrimoniales dans l'éducation (van Boxtel, Grever & Klein, 2016).

Cette étude part de la distance historique telle qu'elle est conceptualisée par Klein (2016). Il distingue cinq dimensions différentes au sein de la distance historique : le temps, la personne, l'imagination, le lieu et l'engagement (Klein, 2016). Concrètement, cette étude examine : (a) comment le patrimoine peut être utilisé en classe pour opérationnaliser les différentes dimensions de la distance historique ou de la proximité et (b) laquelle de ces dimensions est la plus utile aux élèves pour faciliter la discussion de sujets sensibles. L'objectif de cette étude est de tester ces idées théoriques dans la pratique éducative en Flandre.

Cette étude se caractérise par une méthodologie qualitative interprétative. Elle s'appuie sur un modèle d'étude de cas, suivant un modèle holistique à cas multiples (Yin, 2018). Pour répondre à la question de recherche, une leçon centrée sur le sujet sensible de l'homosexualité a été conçue et testée. Dans cette leçon, les étudiants peuvent travailler avec des documents d'archives provenant des archives du "Rooie Vlinder" (1976-1981), un groupe d'action socialiste belge pour la libération de l'homosexualité. Cette étude s'appuie sur trois instruments : un questionnaire pour les élèves, une fiche d'observation (pour le chercheur et l'enseignant) et un journal de bord réflexif pour le chercheur. Concrètement, la leçon sera testée dans huit contextes de classe différents et diversifiés dans le troisième cycle de l'enseignement secondaire en Flandre (16-18 ans).

Cette recherche fait partie d'un projet éducatif pilote mis en place par l'Université de Gand en collaboration avec l'institut d'archives AMSAB (Institut d'histoire sociale). Cette trajectoire est très pertinente, car elle peut donner un élan au nécessaire rapprochement entre les domaines du patrimoine et de l'éducation. À cet égard, les résultats seront utilisés pour informer les départements éducatifs des institutions patrimoniales. En outre, les résultats préliminaires de cette étude seront également présentés et discutés lors de la conférence "De Dag van de Nieuwste Geschiedenis" (13/05/2024) à Bruxelles, qui porte sur l'histoire subalterne en Flandre.

The treatment of socially relevant topics in Primary Education: A didactic proposal through audiovisual critical cartographies for teachers in training

Elvira Asensi-Silvestre, Juan Carlos Colomer-Rubio, Spain

En 1996, en un artículo para la revista *Social Education*, Mary Soley se hacía la siguiente pregunta: “*If It’s Controversial, Why Teach It?*” (Soley, 1996). La conclusión a la que llegaba esta autora era que enseñar sobre temas controvertidos permitía desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, a la vez que aumentaba su interés en la participación cívica. Siguiendo estas premisas y añadiendo a ellas el objetivo de fomentar el pensamiento histórico en el profesorado de Educación Primaria en formación, presentamos una comunicación sobre el tratamiento de temas socialmente relevantes a través de las cartografías críticas.

Diferentes autores han apostado por incorporar temas controversiales en los diferentes niveles educativos (Jiménez y Felices, 2018, Legardez y Simonneaux, 2006; López-Facal y Santidrián, 2011; Soley, 1996;). Su apuesta radica en que su tratamiento permite dotar al alumnado de herramientas para desarrollar una ciudadanía crítica. En este sentido, en la comunicación que presentamos los entendemos como una oportunidad para formar profesorado crítico y comprometido con su realidad más inmediata atendiendo a las premisas que exponía Giroux (2002) en *Los profesores como intelectuales públicos*.

A la hora de llevar a cabo el tratamiento de estos temas candentes en las aulas universitarias y valorar el resultado, optábamos por realizar proyectos grupales que tuvieran como objetivo presentar un tema que se considerase controvertido en un determinado entorno, y realizar una propuesta didáctica para su posible tratamiento en un aula de primaria. Los participantes en este proyecto son los 43 estudiantes del curso 22-23, organizados por equipos, de la asignatura de Propuestas didácticas en Historia y Pensamiento de la mención de Artes y Humanidades del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

Así, en una primera fase, se debía atender a la génesis y desarrollo del tema socialmente relevante escogido, para posteriormente presentarlo en el aula mediante una cartografía crítica entendida esta como representaciones del espacio en diferentes formatos tendentes a cuestionar el poder hegemónico. Esta presentación debía conllevar una narrativa que adoptara diferentes formas estéticas con el objetivo de contribuir al fomento del pensamiento crítico (Asensi y García-Puchades, 2021). En la mayoría de los casos se optó por un audiovisual breve que exponía los diferentes puntos de vista de especialistas, agentes sociales y otros protagonistas del tema en cuestión. En total, se realizaron 14 proyectos audiovisuales centrados en su mayoría en la provincia de Valencia y que versaban sobre diferentes temáticas actuales, tales como: turismo sostenible, gentrificación del casco antiguo de Valencia, problemáticas vecinales en el barrio de la Malvarrosa o la inflación, entre otros.

El análisis de estas propuestas, así como el de un cuestionario realizado al alumnado con preguntas de tipo cualitativo, nos lleva a concluir que no evitar el tratamiento de temas candentes en el aula y exponerlos mediante cartografías críticas audiovisuales, facilita la comprensión crítica de la realidad. Además, cuando se incorpora el tratamiento de temas socialmente relevantes en la formación del profesorado, el aula se convierte en un espacio de participación y

transformación social; en definitiva, en un lugar de educación crítica.

TUESDAY 22nd - Panel 5B: Room 121 14:30-16:00 – Chair: Ander Delgado

History Curriculum and Political Context in Contemporary Europe

*Ander Delgado, Spain; Denise Bentrovato, South Africa; Karel Van Nieuwenhuyse, Belgium;
Joseph Smith, United Kingdom*

Close connection between History teaching and construction of identities makes any legislation on this subject, and the didactic materials used in it, an object of dispute. Many of these discussions have a similar origin: differing political and social ideas about the role that the educational system should play in the political and national socialization of young people, and in the support of particular (national, global, plural) identifications in contemporary societies. This panel seeks to shed light into the study of the controversies that have so far developed mainly in the political sphere on History teaching.

To this end, three examples of the connection between the political context and the definition of the history curriculum in three European countries will be presented. The aim is to observe the fluidity between these two areas and the resulting influence on the teaching of the subject in the classroom. The panel will conclude with a general reflection on the relationship between uses of history and identity/politics in a comparative and global perspective and will make further proposals for future analysis.

TUESDAY 22nd - Panel 5C: Room 113 14:30-16:00 – Chair: Tim Huijgen

Teaching Human Geography as Method in the Age of the Anthropocene: Revisiting the Shape of Community through the Intersection of Deep Time and Indigenous Knowledge within the Canadian Context

Eric Nay, Canada

Sustainable design, ecological design and even post-human nihilism can be placed in relationship to the visionary map to negotiate architecture in the age of the Anthropocene proposed in the 1971 text, *Shape of Community: Realization of Human Potential*, written by architects Serge Chermayeff and Alexander Tzonis. This seminal text presented a futuristic glimpse into a history

of the world seen as a series of evolving “ecologies” that can provide a map for how to integrate human geography and climate change into a broader pedagogical approach at the secondary and post-secondary level. The authors of this experimental text argued that if the “first ecology” was that of the oceans, the place of life’s origin, and the “second ecology” was life on land, the “third ecology” began with the recognition that humanity had achieved the ability to alter the planet, concluding that “the man-made and the natural are now inseparable.” As we have begun to reckon with our positionality in relationship to climate change as actors, agents and potentially redeemers, we now accept that we live in the age of the Anthropocene, but this realization has also given scholars like Gem Bendel the opportunity to build on Shape of Community to argue that “deep time” and other temporal-spatial frameworks can re-situate us ontologically within the urgent context of climate change. As a pedagogical case study, will look at how Canada occupies a particular place within this conversation, because of its geography, its consciousness as being in the “North,” and in its re-energized relationship with its Indigenous narratives and place-making practices. Additional data will be drawn from seminars and courses taught by the author at both universities where he is a faculty member in Canada teaching in Faculties of Arts and Sciences and Design (OCADU, Toronto) and Geography and Environment (Mt. Allison University, coastal Canada).

Fostering Maturity and Visionary Competence in Higher Education: A Focus on Sustainable Landscape Development

Beatrice Kümin, Christian Mathis, Switzerland

Sustainable landscape development is a "joint social task" (Rey et al. 2017, 72). With its natural and cultural values, the landscape is both a spatial basis for life and a living, working, recreational, exercise, cultural, educational, and economic space for people (Arn et al. 2020). It is a space for imagination and projection and part of the lived identity. There is a close connection between quality of life and landscape quality, which results in a connection between health and (experienced and measurable) landscape quality at an individual level. Furthermore, landscapes are home to material and immaterial cultural heritage, which means that their preservation, transmission or mediation, further development, but also hybridization, or even destruction can result (Kaeser 2022). Education places a strong emphasis on holistic understandings of human-environment relationships. In alignment with the curricula, landscape change and sustainable spatial development are designated as essential study content (Adamina 2016). However, recent findings indicate that primary education student teachers exhibit an insufficient understanding of landscapes just before completing their training (Huser 2021).

This paper provides insights into an ongoing research project that is investigating how an integrative, critically reflected understanding of landscapes can be taught in teacher education with the help of a transformative learning setting (Pettig & Ohl, 2023). Critical reflexivity, the ability to make judgments as further aspects of maturity and visionary competence are examined in the research project and initial results will be presented.

The research team adopts an interdisciplinary approach, involving experts in didactics of geography, ethics/philosophy, and history. Utilizing the Design-Based Research framework (Reinmann 2020), students are actively integrated into the research process. The approach incorporates the principle of dialogicity, fostering a collective engagement with potential landscapes (Pettig 2021).

PROMOUVOIR LA MATURITÉ ET LA COMPÉTENCE VISIONNAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: UNE FOCALISATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE DU PAYSAGE

Le développement durable du paysage est une "tâche sociale commune" (Rey et al. 2017, 72). Avec ses valeurs naturelles et culturelles, le paysage est à la fois une base spatiale pour la vie et un espace vivant, de travail, de loisirs, d'exercice, culturel, éducatif et économique pour les personnes (Arn et al. 2020). Il est un espace d'imagination et de projection et fait partie de l'identité vécue. Il existe une étroite connexion entre la qualité de vie et la qualité du paysage, ce qui se traduit par une connexion entre la santé et la qualité du paysage (mesurable et vécue) au niveau individuel. De plus, les paysages abritent un patrimoine culturel matériel et immatériel, ce qui signifie que leur préservation, transmission ou médiation, leur développement ultérieur, mais aussi leur hybridation, voire leur destruction, peuvent en découler (Kaeser 2022). L'éducation met fortement l'accent sur une compréhension holistique des relations entre l'homme et l'environnement. En accord avec les programmes d'études, le changement paysager et le développement spatial durable sont désignés comme des contenus d'étude essentiels (Adamina 2016). Cependant, des découvertes récentes indiquent que les étudiants en formation des enseignants du primaire ont une compréhension insuffisante des paysages juste avant la fin de leur formation (Huser 2021).

Cet article offre des perspectives sur un projet de recherche en cours qui étudie comment une compréhension intégrative et critique des paysages peut être enseignée dans la formation des enseignants grâce à un cadre d'apprentissage transformateur (Pettig & Ohl, 2023). La réflexivité critique, la capacité à porter des jugements ainsi que d'autres aspects de la maturité et de la compétence visionnaire sont examinés dans le projet de recherche, et les premiers résultats seront présentés. L'équipe de recherche adopte une approche interdisciplinaire, impliquant des experts en didactique de la géographie, en éthique/philosophie et en histoire. En utilisant le cadre de recherche orienté par la conception (Reinmann 2020), les étudiants sont activement intégrés dans le processus de recherche. L'approche intègre le principe de la dialogicité, favorisant une implication collective avec des paysages potentiels (Pettig 2021).

Climate, Gender, Technology, and Pro-social Behavior: New Approaches in Prehistory Didactics

Isabel Boj Cullell, Paula Jardón Giner, Rafel Sospedra Roca, Gemma Sebares Valle, Spain

Prehistory has been a significant laboratory for didactics during the late 20th and 21st centuries. The ability to manipulate objects from the past, to replicate tasks such as stone carving or fire-making, as well as the application of the scientific method, have formed the basis of numerous educational experiments conducted both in formal and non-formal spheres. While didactic activities to explore the distant past were being developed in museums, archaeological parks, and schools, research in prehistory and human evolution was advancing. Over the last twenty years, this advancement has been exponential with the development of dating methods and the analysis of fossil DNA. Often, the data presented in textbooks and that announced by the media did not coincide, requiring teachers, disseminators, and teaching professionals to continuously update their knowledge. This necessary update was accompanied by deep reflection on the need to understand the more remote past (Alcalde et al. 2021). It was no longer a question, as had been happening during the 20th century, of completing the chain of evolution with the missing or unknown links, or delving into the concept of progress, as had been the case during the 20th century. Instead, hypotheses from both archaeology and anthropology focused on better understanding human behaviour and its interaction with the natural environment. In the field of education, there is a change that not only aims to explain which humans have preceded us, but also aims to show and reflect the meaning of being human and the impact it has on the planet (Carbonell & Parra, 2024). Indeed, the 21st century has experienced a profound change in the questions about the past and in the very conception of humanity and its future. Climate change, the crisis of natural resources, as well as migrations, inequalities, poverty, the need to live in peace, and feminism, constitute current challenges that must be faced from new perspectives. The traditional discourse on prehistory contradicts the reality of different kinds of emergency situations. This work stems from the need to continue exploring the past through hypotheses that generate responses to current needs. This review is necessary to adapt the content in the field of education to meet the demands of the present. The experimental framework of this research is based on two modalities of didactic intervention: workshops on prehistory in formal and informal settings, and visits to heritage sites (Boj et al, 2002).

CLIMAT, GENRE, TECHNOLOGIE ET COMPORTEMENT PRO-SOCIAL: NOUVELLES APPROCHES DANS LADIDACTIQUE DE LA PRÉHISTOIRE

À la fin du XXe siècle et au XXIe siècle, la préhistoire a été un formidable laboratoire pour la didactique. La possibilité de manipuler des objets du passé, de reproduire des tâches telles que tailler la pierre ou allumer du feu, ainsi que l'application de la méthode scientifique ont été à la base de nombreuses expériences pédagogiques réalisées dans les domaines formel et non formel. Tandis que des actions pédagogiques étaient menées dans les musées, les parcs archéologiques et les écoles pour connaître le passé le plus lointain, la recherche sur la préhistoire et l'évolution humaine progressait, et au cours des vingt dernières années, elle a progressé de manière exponentielle avec le développement des méthodes de datation et des analyses d'ADN fossile. Souvent, les données présentées dans les manuels scolaires et celles annoncées dans les médias ne coïncident pas, obligeant les enseignants, les diffuseurs et les

professionnels de l'enseignement à continuellement mettre à jour leurs connaissances. Cette nécessaire mise à jour s'est accompagné d'une réflexion profonde sur la nécessité de connaître le passé le plus lointain (Alcalde et al. 2021). Il ne s'agissait plus, comme cela s'était produit au XXe siècle, de compléter la chaîne de l'évolution avec des maillons manquants ou inconnus, et d'interroger la notion de progrès, mais plutôt de concentrer les hypothèses sur une meilleure compréhension du comportement humain et de son interaction avec l'environnement naturel, a la fois dans le champ de l'archéologie et dans celui de l'anthropologie. Dans le domaine de la didactique également, il y a eu un changement qui ne vise plus seulement à expliquer quels humains nous ont précédés, mais vise également à montrer et à réfléchir sur ce que signifie être humain et son impact sur la planète (Carbonell & Parra, 2024). En effet, le XXIe siècle a connu un profond changement dans les questions sur le passé et dans la conception même de l'humanité et de son avenir. Le changement climatique, la crise des ressources naturelles, mais aussi les migrations, les inégalités, la pauvreté, le besoin de vivre en paix et le féminisme, constituent des défis actuels qu'il faut affronter sous de nouvelles perspectives. Le discours traditionnel sur la préhistoire contredit la réalité des situations d'urgence de toutes sortes. Ce travail repose sur la nécessité de continuer à enquêter sur le passé à partir d'hypothèses qui génèrent des réponses aux besoins actuels. Cette révision est nécessaire pour adapter les contenus dans le domaine de la didactique afin de répondre aux exigences du présent. Le cadre expérimental de cette recherche repose sur deux modalités d'intervention didactique : des ateliers sur la préhistoire dans la sphère formelle et informelle et des visites d'éléments patrimoniaux (Boj et al, 2002).

The “glocal” and value teaching of space and time through local fieldtrips. Proposals in Cartagena and Madrid (Spain) for Primary Education

Carlos Martínez-Hernández, David Sánchez Pérez, Jesús Ángel Sánchez Rivera, José Manuel Crespo Castellanos, José Ignacio Ortega Cervigón, Spain

The concepts “space” and “time” are great narrative structurers in the teaching of social sciences. The didactic potential increases when they are presented together and they are approached in a meaningful way. Local didactic fieldtrips have contributed to this didactic optimization, as they enhance a motivating and emotional learning of local space, which puts the learning of local time in a frame. However, this practice sacrifices a more global teaching of space and time. The aim of this work is to design a methodology for configuring didactic itineraries from a “glocal” approach for Primary Education, based on local historical milestones with a clear geographical link to immediate surroundings, which are contextualized in global geographic and historical curricular contents. The goal is to access to a scientific and value learning and the development of spatial and historical thinking skills. The competency teaching of time and space will be theoretically and curricular-way grounded on the didactics of social sciences discipline. A list of requirements will be then prepared to design fieldtrips that promote geographical and historical learning from a “glocal” and emotional perspective. This list will be applied in two different urban hierarchy case studies (Cartagena and Madrid, Spain) to exemplify its viability regardless of the students’ territorial context. It can be concluded that local didactic fieldtrips are a good strategy for the “glocal” teaching of space and time, as long as they are theoretically

and curricular-way designed, under a competency, value and inter-scalar conception of geographical and historical learning.

TUESDAY 22nd - Panel 6A: Main Room 16:30-17:30 – Chair: Diego Miguel Revilla

Súile eile: Using Irish folk stories and traditional knowledge to explore socio-ecological issues in the primary classroom

Caitríona Ní Cassaithe, Anne Marie Kavanagh, Ireland

Using storytelling, a pedagogical approach central to indigenous peoples throughout the globe (Hampton & DeMartini, 2017; Iseke, 2013; Spiegel et al., 2020), this paper explores the potential of indigenous knowledge systems and onto-epistemologies in addressing the socio-ecological crises of climate change and sustainability in primary classrooms (Kavanagh & Ní Cassaithe, 2024).

Drawing on traditional folktales from the Irish Traveller community (the only ethnic minority indigenous to Ireland) and extracts from the Schools' Folklore Collection (a national survey of folklore collected by Irish school children in 1937–38), the paper explores how traditional ways of knowing in Ireland, particularly, traditional medical knowledge, can be used to examine the climate crisis and sustainability in pedagogically appropriate ways.

Issues of Public History and Historical Culture: The 'Polytechnic' through the Discourse of Candidate Teachers

Eleni Apostolidou, Dora Kavoura, Greece

Considering history educators' encouragement for the inclusion of conflictual issues in school history lessons (Kitson, Husbands, & Steward, 2011), as well as the 'weight' of public history in our understanding of the past (Cassaithe Ni, & Chapman, 2023, Carretero, 2011), finally the functioning of the school as a public institution (Demantowski, 2018) that shapes and also reproduces perceptions of the past, fifty first-year students of a university pedagogic department of Elementary Education, i.e. prospective teachers, were asked about the following: they were invited to briefly refer to the events of the 'Polytechnic School', 1973, to identify the sources of their knowledge of the specific events, to assess the importance of including the corresponding time period in the history taught and examined at school (Primary and Secondary School), finally, to briefly present how they themselves would organize a school celebration on the occasion of the anniversary. On the 14th of November 1973, dictatorship period in Greece, students gathered in the building of the Polytechnic School of Athens demanding free elections in their student associations; a tank broke into the Polytechnic School building and 26 people inside and outside

the Polytechnic School were killed by the Junta army. It is an event not usually, officially, taught in the Greek schools, 'celebrated' though, in time not relevant to the lessons' time. The students' answers will be analyzed inductively, (analytic induction, Strauss & Corbin, 1998) and the categories, recurring patterns in their answers, will emerge from the students' answers themselves. Brief references to the events of the 'Polytechnic School' will be annotated and categorized based on criteria such as the existence of narrative development with a central argument within students' short narrations, or the simple reference to the events. Implied types of historical consciousness and thinking may also be located and commented on.

QUESTIONS D' HISTOIRE PUBLIQUE ET DE CULTURE HISTORIQUE: L' 'ÉCOLE POLYTECHNIQUE' À TRAVERS LE DISCOURS DES FUTURS ENSEIGNANTS

Compte tenu des encouragements des professeurs d'histoire à inclure les questions conflictuelles dans les cours d' histoire à l'école (Kitson, Husbands et Steward, 2011), ainsi que du 'poids' de l'histoire publique dans notre compréhension du passé (Cassaihe Ni et Chapman, 2023 , Carretero, 2011), enfin le fonctionnement de l' école en tant qu' institution publique (Demantowski, 2018) qui façonne et reproduit également les perceptions du passé, cinquante étudiants de première année d'un département pédagogique universitaire d'enseignement primaire, c'est-à-dire de futurs enseignants, ont été interrogés sur les points suivants: ils ont été invités à faire brièvement référence aux événements de 'l'École Polytechnique', 1973, à identifier les sources de leur connaissance des événements spécifiques, à évaluer l'importance d'inclure la période correspondante dans l'histoire enseignée et examinés à l'école (primaire et secondaire), enfin, à présenter brièvement comment ils organiseraient eux-mêmes une fête scolaire à l'occasion de l'anniversaire. Le 14 Novembre 1973, période de Dictature en Grèce, les étudiants se sont rassemblés dans le bâtiment de l'École Polytechnique d'Athènes pour exiger des élections libres au sein de leurs associations étudiantes ; un char a fait irruption dans le bâtiment de l' école Polytechnique, et 26 personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l' École Polytechnique ont été tuées par l'armée de Junta. Il s'agit d'un événement qui n'est généralement, pas enseigné dans les écoles Grecques, mais qui est 'célébré' dans des délais qui ne correspondent pas à l'heure des cours. Les réponses des étudiants seront analysées de manière inductive (induction analytique, Strauss & Corbin, 1998) et les catégories, motifs récurrents dans leurs réponses, émergeront des réponses des étudiants eux-mêmes. De brèves références aux événements de 'l'École Polytechnique' seront annotées et catégorisées en fonction de critères tels que l'existence d'un développement narratif avec un argument central dans les courtes narrations des étudiants, ou la simple référence aux événements. Les types implicites de conscience et de pensée historiques peuvent également être localisés et commentés.

Educate for the future: imagine utopia from the teaching of social sciences

Camila Saavedra, Ana Clara Rey-Segovia, Chile

Educar para la transformación social implica enseñar a reflexionar sobre el futuro, analizar y crear imágenes sobre este implica posicionarse sobre cuál es el futuro que soñamos para la vida en sociedad. De esta manera, la presente investigación se sitúa desde los futuros deseables que desde las imágenes de la utopía pueden configurarse como imaginarios sobre los que pensar y transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales (Anguera, 2013).

Por ello, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las posibilidades de la utopía como propuesta y método para pensar el futuro desde la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Desprendiéndose los siguientes objetivos:

Describir y analizar la utopía como propuesta para pensar el futuro desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Identificar las percepciones del profesorado de secundaria formado en la UMCE (Chile) y UV (España) en torno a la utopía como concepto y posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Desde una metodología cualitativa, se desarrolla una revisión exhaustiva e interdisciplinar de la utopía y la educación para el futuro como propuesta y método para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sumado a lo anterior, mediante el estudio de casos se elabora una entrevista semiestructurada considerando los criterios de Stake (2005) las preguntas son validadas por tres expertos, utilizando el Método Delphi. Los participantes se seleccionan por los investigadores en función de la adecuación a los objetivos de la investigación y categorías a priori de análisis establecidas.

Entre los principales resultados se encuentra una predisposición relativa del profesorado a educar para el futuro, aunque dan cuenta de experiencias didácticas en las que emplean la utopía como recurso para la enseñanza.

EDUCATING FOR THE FUTURE: IMAGINING UTOPIA THROUGH SOCIAL SCIENCE TEACHING

Educating for social transformation implies teaching to reflect on the future, analyzing and creating images about it implies positioning ourselves on what is the future we dream of for life in society. In this way, the present research is situated from the desirable futures that from the images of utopia can be configured as imaginaries on which to think and transform the teaching of Social Sciences (Anguera, 2013).

Therefore, the following research question is proposed:

- What are the possibilities of utopia as a proposal and method to think the future from the Didactics of Social Sciences?

The following objectives emerge:

- To describe and analyze utopia as a proposal to think the future from the Didactics of Social Sciences.

- To identify the perceptions of secondary school teachers trained at UMCE (Chile) and UV (Spain) about utopia as a concept and possibility for the teaching of Social Sciences.

From a qualitative methodology, an exhaustive and interdisciplinary review of utopia and education for the future as a proposal and method for teaching Social Sciences is developed. In addition to the above, through the case study, a semi-structured interview is elaborated considering Stake's criteria (2005), the questions are validated by three experts, using the Delphi Method. The participants are selected by the researchers based on their suitability to the research objectives and a priori categories of analysis established. Among the main results we find a relative predisposition of teachers to educate for the future, although they report didactic experiences in which they use utopia as a resource for teaching.

TUESDAY 22nd - Panel 6B: Room 121 16:30-17:30 – Chair: Roar Madsen

Mandatory teacher loyalty to the King and the Unionist Government – a discussion of arguments and perspectives on Promissory Oaths Act (Northern Ireland), 19237

Roar Madsen, Norway

After (the British) partition of Ireland following the Government of Ireland Act (1920), the unionist-controlled parliament of Northern Ireland passed a series of repressive laws to secure what O'Leary 2020: 11ff labels hegemonic control. Most well-known is Special Powers Act (1922) which allowed arbitrariness, brutality and repression of dissidents – particularly Irish republicans. This presentation will focus on another piece of illiberal legislation, the Promissory Oaths Act, 1923, which required an oath of loyalty to King George V and his successors and to his (unionist) government of Northern Ireland from all employed teachers before November 10th 1923. Thus, explicit loyalty the unionist way, became a value required by law for teachers. In combination with school inspections and tight control with school textbooks (especially in subjects such as history and geography, which will not be discussed in the presentation), the

Promissory Oaths Act was an important step towards a top-down didactics of loyalty both in the schools and at a wider societal level.

In this presentation I will explore how some Unionist Party MP's and Prime Minister James Craig expressed their views on this act when it became law at April 18th 1923 and how the three major unionist newspapers in Belfast (Belfast Telegraph, The News Letter and the Northern Whig) reported on the law discussions. The last part of the presentation will also explore how the law and the arguments supporting it could be understood in light of ascribed characteristics of minority or repressed ethnic groups, described for instance in Horowitz (2001). In the concluding part I will also apply a critical management study of Mats Alvesson (2019), written in a Swedish late modernity New Public Management context. This will be applied in a discussion on how the understanding of the Promissory Oaths Act might be enlightened despite the temporal and geographical distance and the doubtless huge distance between the text and the contexts of the act and the context and some of the specifics of Alvessons contemporary analysis.

The applied method is traditional qualitative text analysis with elements of idea analysis.

LOYAUTÉ OBLIGATOIRE DES ENSEIGNANTS ENVERS LE ROI ET LE GOUVERNEMENT
UNIONISTE – UNE DISCUSSION DES ARGUMENTS ET DES PERSPECTIVES SUR LA LOI SUR LES
SERMENTS SUR ORDRE (IRLANDE DU NORD), 1923.

Après la partition (britannique) de l'Irlande à la suite de la loi sur le gouvernement irlandais (1920), le parlement d'Irlande du Nord, contrôlé par les unionistes, a adopté une série de lois répressives pour garantir ce que O'Leary 2020 : 11ff qualifie de contrôle hégémonique. Le plus connu est le Special Powers Act (1922), qui autorisait l'arbitraire, la brutalité et la répression des dissidents – en particulier des républicains irlandais. Cette présentation se concentrera sur un autre texte de loi antilibérale, le Promissory Oaths Act, 1923, qui exigeait un serment de loyauté au roi George V et à ses successeurs ainsi qu'à son gouvernement (unioniste) d'Irlande du Nord de la part de tous les enseignants employés avant le 10 novembre 1923. Ainsi, la loyauté explicite, à la manière syndicaliste, est devenue une valeur exigée par la loi pour les enseignants. En combinaison avec des inspections scolaires et un contrôle strict des manuels scolaires (en particulier dans des matières telles que l'histoire et la géographie, qui ne seront pas abordées dans la présentation), la loi sur les serments sur ordre a constitué une étape importante vers une didactique descendante de la loyauté tant dans l'école et à un niveau sociétal plus large.

Dans cette présentation, j'explorerai comment certains députés du Parti unioniste et le Premier ministre James Craig ont exprimé leur point de vue sur cette loi lorsqu'elle est entrée en vigueur le 18 avril 1923 et comment les trois principaux journaux unionistes de Belfast (Belfast Telegraph, The News Letter et Northern Whig) a rendu compte des discussions juridiques. La dernière partie de la présentation explorera également comment la loi et les arguments qui la soutiennent pourraient être compris à la lumière des caractéristiques attribuées aux groupes

ethniques minoritaires ou réprimés, décrites par exemple dans Horowitz (2001). Dans la dernière partie, j'appliquerai également une étude critique sur la gestion de Mats Alvesson (2019), écrite dans le contexte suédois du nouveau management public de la modernité tardive. Cela sera appliqué dans une discussion sur la façon dont la compréhension de la Loi sur les serments sur promesse pourrait être éclairée malgré la distance temporelle et géographique et la distance sans doute énorme entre le texte et les contextes de l'acte et le contexte et certains des détails de Analyse contemporaine d'Alvesson.

La méthode appliquée est l'analyse qualitative traditionnelle de textes avec des éléments d'analyse d'idées.

Metafiction and the sense of teaching: Some considerations for an ethnography of public higher education in the United States

Ángel Luis Lara, USA

For almost fifteen years now, I have been working as a university professor in the United States. For most of that time, I have taught at a public institution, the State University of New York (SUNY). A substantial part of my work deals with historical and cultural contents related to 16th and 17th centuries in the Iberian Peninsula. Based on this topic, the relationship between historiographical narratives and fiction (History and Story) plays a crucial role in my work with the students in the classroom, as a significant portion of the hegemonic historical narrative about the Middle Ages and early modernity in Spain is based on amnesias and myth-making exercises of dubious scientific value.

As an unexpected consequence of this experience, however, I have come across the emergence of an issue that, impacting the relationship between fiction and reality, is posing ethical, epistemological, methodological, and conceptual challenges in my role as an educator and sociologist. The nature of these challenges may be of interest to individuals and groups involved in public education and social sciences. The purpose of this communication proposal is precisely to share ethnographic materials, phenomenological drifts, and analytical keys useful for initiating a conversation on this matter.

From different perspectives, the discovered issue mentioned above can be summarized in a shared statement: the combination of neoliberal reasoning and processes of digitalization of life, among other phenomena, is dramatically affecting the meaning and purpose of public higher education in the United States. - The premise that emerges from the specific field of humanities for any autoethnographic exercise on the subject is the following: Professors and students occupy complementary positions in a shared fictional exercise. Students and professors are pretending to be what they are not anymore. The highly commodified nature of the current public higher education ecosystems is turning students into customers, while transforming professors and instructors into active agents in the devaluation of degrees. In the concrete realm of classroom

practice, the coordinates for mapping the university fiction include an unfathomable cultural gap and a galaxy of cognitive impairments, as well as socio-economic conditions that, by hindering learning and unlearning, pose urgent questions for educators.

Some of these questions have practical or methodological implications: How to work with historical reasoning with people lacking a diachronic sense of time? Where to locate the point of departure of college learning in a context of absolute lack of basic knowledge and key intellectual skills? Nevertheless, other questions challenge us from an ethical and existential perspective: How to survive the perverse nature of this experience? What tools could be activated for a critical intervention as both educators and citizens?

Departing from this last question, narrative socioanalysis emerges as a possible form of institutional analysis that entails the deployment of group narration and research methodologies aim to produce a transformative involvement in what is analyzed. Combining collaborative research and the use of media fictional narratives, a group of students and professors created the project Remains at SUNY Old Westbury years ago- The result was a situated analysis of the current public higher education ecosystem in the United States, which main results were presented through a fictional television project.

METAFICTIONS ET SENS DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT : MATÉRIAUX POUR UNE ETHNOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC AUX ÉTATS-UNIS

Depuis près de quinze ans maintenant, je travaille en tant que professeur d'université aux États-Unis. Pendant la majeure partie de ce temps, j'ai enseigné dans une institution publique, l'Université d'État de New York (SUNY). Une partie substantielle de mon travail porte sur des contenus historiques et culturels liés aux XVI^e et XVII^e siècles dans la péninsule ibérique. Sur cette base, la relation entre les récits historiographiques et la fiction (History et Story) joue un rôle crucial dans mon travail avec les étudiants en classe, car une part significative du récit historique hégémonique sur le Moyen Âge et la modernité précoce en Espagne repose sur des amnésies et des exercices de création de mythes de valeur scientifique douteuse.

Comme une conséquence inattendue de cette expérience, cependant, j'ai rencontré l'émergence d'une problématique qui, impactant la relation entre la fiction et la réalité, pose des défis éthiques, épistémologiques, méthodologiques et conceptuels dans mon rôle d'éducateur et de sociologue. La nature de ces défis peut intéresser les individus et les groupes impliqués dans l'éducation publique et les sciences sociales. Le but de cette proposition de communication est précisément de partager des matériaux ethnographiques, des dérives phénoménologiques et des clés analytiques utiles pour amorcer une conversation sur ce sujet.

Sous différents angles, la problématique découverte peut être résumée dans une affirmation partagée : la combinaison du raisonnement néolibéral et des processus de numérisation de la vie

affecte profondément le sens et la finalité de l'enseignement supérieur public aux États-Unis. - La prémisses qui émerge du domaine spécifique des sciences humaines pour tout exercice autoethnographique sur le sujet est la suivante : Professeurs et étudiants occupent des positions complémentaires dans un exercice fictif partagé. Étudiants et professeurs prétendent être ce qu'ils ne sont plus. La nature hautement marchande des écosystèmes actuels de l'enseignement supérieur public transforme les étudiants en clients, tout en changeant les professeurs et les instructeurs en agents actifs dans la dévalorisation des diplômes. Dans le domaine concret de la pratique en classe, les coordonnées pour cartographier la fiction universitaire incluent un fossé culturel insondable et une multitude de déficiences cognitives, ainsi que des conditions socio-économiques qui, en entravant l'apprentissage et le désapprentissage, posent des questions urgentes aux éducateurs. Certaines de ces questions ont des implications pratiques ou méthodologiques : Comment travailler l'histoire avec des personnes dépourvues de sens diachronique du temps ? Où situer le point de départ de l'apprentissage universitaire dans un contexte de manque absolu de connaissances de base et de capacités intellectuelles fondamentales ? Néanmoins, d'autres questions nous interpellent d'un point de vue éthique et existentiel: Comment survivre à la nature perverse de cette expérience ? Quels outils pourraient être activés pour une intervention critique en tant qu'éducateurs et citoyens?

Partant de cette dernière question, la socioanalyse narrative émerge comme une forme d'analyse institutionnelle qui implique le déploiement de la narration de groupe et des méthodologies de recherche ayant une implication transformative dans ce qui est analysé. En combinant la recherche collaborative et l'utilisation de récits fictionnels médiatiques, un groupe d'étudiants et de professeurs a créé il y a plusieurs années le projet Remains à SUNY Old Westbury. Le résultat a été une analyse située de l'écosystème actuel de l'enseignement supérieur public aux États-Unis, dont les principaux résultats ont été présentés à travers un projet de série télé.

Politics in America in the 21st century through the Shock Doctrine: a multidisciplinary approach to contemporary teaching

Alberto Hoces-García, Spain

The presentation focuses on the study of recent and contemporary politics in America through the methodological proposals inaugurated by the book *The Shock Doctrine* in 2007. The work is named after an original concept created by the journalist Naomi Klein to describe and analyse how Governments and Corporations take advantage of or generate crises to impose political and economic measures that otherwise would not have been accepted by the citizens.

Based on historical and contemporary phenomena, we seek to encourage group work and debate among students by adopting a multidisciplinary approach that allows them to delve deeper into their topics of interest, such as economic, sociological, political, cultural or psychological issues. Instead of presenting historical facts as proven, the active participation of students is proposed in the search for events and documents and in the generation of hypotheses and debates. The proposal thus addresses both teacher training and secondary education.

For teacher training, the objective is to provide new analysis tools for Contemporary History that allow these topics to be incorporated into their curricula. In secondary school, on the other hand, the contemporaneity of these events and the newness of the methodology allows the creation of historical parallels that help to better contextualize both recent events in America and the rest of the contemporary world. Ultimately, this proposal seeks not only to teach History, but also to encourage critical thinking and active participation of students in their learning.

LA POLITIQUE AMÉRICAINE AU XXIE SIÈCLE À TRAVERS LA DOCTRINE DU CHOC: UNE APPROCHE MULTIDISCIPLINAIRE DE L'ENSEIGNEMENT CONTEMPORAIN

La présentation se concentre sur l'étude de la politique récente et contemporaine en Amérique à travers les propositions méthodologiques inaugurées par le livre *The Shock Doctrine* en 2007. L'ouvrage doit son nom à un concept original créé par la journaliste Naomi Klein pour décrire et analyser comment les gouvernements et Les entreprises profitent ou génèrent des crises pour imposer des mesures politiques et économiques qui autrement n'auraient pas été acceptées par les citoyens.

En nous basant sur des phénomènes historiques et contemporains, nous cherchons à encourager le travail de groupe et le débat entre étudiants en adoptant une approche multidisciplinaire qui leur permet d'approfondir leurs sujets d'intérêt, tels que les questions économiques, sociologiques, politiques, culturelles ou psychologiques. Au lieu de présenter des faits historiques comme prouvés, la participation active des étudiants est proposée dans la recherche d'événements et de documents et dans la génération d'hypothèses et de débats. La proposition concerne donc à la fois la formation des enseignants et l'enseignement secondaire.

Pour la formation des enseignants, l'objectif est de fournir de nouveaux outils d'analyse de l'histoire contemporaine permettant d'intégrer ces thématiques dans leurs programmes. Au secondaire, en revanche, la contemporanéité de ces événements et la nouveauté de la méthodologie permettent de créer des parallèles historiques qui aident à mieux contextualiser les événements récents en Amérique et dans le reste du monde contemporain. En fin de compte, cette proposition vise non seulement à enseigner l'histoire, mais également à encourager la pensée critique et la participation active des étudiants à leur apprentissage.

LA POLÍTICA EN AMÉRICA EN EL SIGLO XXI A TRAVÉS DE LA DOCTRINA DE SHOCK: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR PARA LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA

La ponencia centra el estudio de la política reciente y contemporánea en América a través de las propuestas metodológicas inauguradas por la obra *La doctrina del shock* en 2007. La obra titula

un concepto original de la periodista Naomi Klein para describir y analizar cómo gobiernos y corporaciones aprovechan o generan crisis para imponer medidas políticas y económicas que de otra forma no hubieran sido aceptadas por la población.

Con base en los fenómenos históricos y contemporáneos, se busca fomentar el trabajo grupal y el debate entre los estudiantes adoptando un enfoque multidisciplinar que les permita profundizar en temas de su interés, como cuestiones económicas, sociológicas, políticas, culturales o psicológicas. En lugar de presentar los hechos históricos como contrastados, se propone la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de sucesos y documentos y la generación de hipótesis y debates. La propuesta se dirige así tanto a la formación de profesores como a la enseñanza secundaria.

Para la formación de profesorado, el objetivo es proporcionar nuevas herramientas de análisis para la Historia Contemporánea que permitan incorporar estos temas a sus currículums. En secundaria, en cambio, la contemporaneidad de estos eventos y lo nuevo de la metodología permite la creación de paralelos históricos que ayudan a contextualizar mejor tanto los sucesos recientes en América como del resto del mundo contemporáneo. En última instancia, esta propuesta busca no solo enseñar Historia, sino también fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje.

TUESDAY 22nd - Panel 6C: Room 113 16:30-17:30 – Chair: Marc-André Éthier

Les valeurs sous-jacentes à l'enseignement de la géographie au Sénégal

Ismaila Mbodji, Senegal

Le Sénégal est un pays marqué par sa diversité culturelle, ethnique, linguistique et religieuse. Au plan juridique, il s'est constitué comme un Etat laïc. Après l'indépendance en 1960, le jeune Etat dût faire face au défi de la pluralité des appartenances. De plus, depuis de nombreuses années, le Sénégal connaît des mutations à la fois politiques, économiques, démographiques, sociales et territoriales.

Devant l'urgence de construire une identité collective, la géographie scolaire est ainsi mobilisée pour réaliser cette finalité éducative. Elle se donne pour mandat de contribuer à la formation du citoyen. Au-delà de l'objectif d'initier les élèves à la géographie, le programme d'étude (2004) vise aussi à développer un sentiment d'identité, un sentiment d'appartenance et une conscience territoriale (Laurin, 1999), donc des compétences civiques et citoyennes en lien avec les finalités éducatives promues dans la loi d'orientation de 1991 qui organise l'éducation au Sénégal. Le territoire est alors mis en scène pour opérationnaliser la finalité d'éducation à la citoyenneté en prescrivant l'étude du territoire aux échelles locale, nationale, régionale et mondiale.

La question est alors de savoir quelles valeurs citoyennes sont en jeu dans le programme d'étude ? Quel sens et quelle pertinence ces valeurs peuvent-elles avoir dans le contexte d'un pays comme le Sénégal qui traverse une crise de la citoyenneté (Banégas, 2012) et connaît de nouvelles formes d'appropriation du politique (Diallo, 2022) Ces valeurs en filigrane dans le plan d'étude sont-elles en cohérence avec les finalités éducatives et es évolutions socio- politiques en cours au Sénégal?

L'objectif de cette communication est de décrire les valeurs citoyennes qui se déploient à travers l'enseignement de la géographie au Sénégal. La démarche repose sur une analyse qualitative du contenu de programme d'étude associée à une revue documentaire sur les finalités de la géographie scolaire et des entretiens avec les enseignants sénégalais de géographie.

Geographic comic books in primary schools: a tool to put change in perspective in a society and its territory

Kevin Péloquin, Canada

In Quebec, the social science program at the primary level includes the disciplines of geography and history. For the authors of the program, these disciplines respond to educational goals oriented towards openness to the world. They must guide the students' gaze "on the relationships that are established both within societies and between them and their territory." (Québec, 2001, p. 165) The mission of teachers is to design meaningful learning activities so that students can compare here and there, past and present, while taking care to awaken them to the change and diversity of societies. There are many pedagogical activities that meet curriculum expectations (Martel and Boutin, 2015; Meunier and Bélanger, 2014; Parent, Mercure, Boutin and Martel, 2022; Stan, Varié and Vallée Longpré, 2019), but it is the development of the historical perspective that is put forward, limiting the practice of geography to actions to locate and describe a place to clarify a historical reality.

As part of an ongoing postdoctoral project, we seek to understand how the artistic creation of a geographic comic book can create a space for dialogue and reflection on the relationship between current and past societies and their territory. For Maurice (2022), the comic book allows students to implement a geographical reasoning since it encourages them to immerse themselves in a space-time of a social reality of the present, to reflect on scenarios based on geographical knowledge and to imagine solutions to meet the challenges of the future.

However, this study with French students (Maurice, 2022) focuses on the construction of the city of tomorrow, while the humanities program in Quebec instead prescribes the study of the organization of societies of the past on their territory. Thus, comic books do not seem to have been used in the perspective of questioning and interpreting the relationship between past societies and their territory. In addition, research published in elementary school teaching shows that students have difficulty imagining the past (Demers, Lefrançois and Éthier, 2010). Based on

these observations, we seek to present avenues for reflection on how the creation of a geographic comic book can guide students to represent the way a social space is organized in societies of the past. In this paper, we will present preliminary data from a postdoctoral research project with a primary class (n=24) whose mission is to interpret change in Iroquoian society between 1500 and 1745, before and after the arrival of European settlers on their territory. We will then discuss the potential of this didactic device and the challenges to be met for the teaching of geography in primary school.

Le raisonnement géographique au sujet des questions territoriales socialement vives: l'importance des valeurs et de la vision du monde des élèves

Pierre-Luc Fillion, Canada

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les curriculums scolaires de géographie poursuivent la finalité de développer le raisonnement géographique des élèves afin de les outiller à comprendre des enjeux du XXI^e siècle comme l'épuisement des ressources naturelles, l'étalement urbain ou encore les changements climatiques, puis à agir sur ceux-ci (Hertig, 2012; Laurin, 2001; Le Roux, 2003; Mérenne-Schoumaker, 2012). Or, la manière dont les élèves déploient cette faculté intellectuelle soulève de nombreux inconnus dans le domaine de la didactique de la géographie. En effet, le manque de données empiriques sur le raisonnement géographique des élèves a été décrié à plusieurs reprises (Bednarz, Heffron et Huynh, 2013; Bennetts, 2005; Hopwood, 2004; Segall et Helfenbein, 2008). De surcroît, la nature incertaine, controversée et sans solution univoque des questions territoriales socialement vives ajoute une grande part de complexité au déploiement d'un raisonnement géographique en vue de prendre position et de proposer des solutions relativement à ce type de questions. Notre étude doctorale poursuit ainsi l'objectif de décrire les manifestations du raisonnement géographique d'élèves du primaire et du secondaire au sujet des questions territoriales socialement vives.

Cette communication portera plus spécifiquement sur l'importance des valeurs et de la vision du monde des élèves lors du déploiement d'un raisonnement géographique. Dans un premier temps, nous présenterons la problématique de l'étude ainsi que des éléments conceptuels et méthodologiques ayant guidé la réalisation de la recherche. Les cas à l'étude ainsi que les outils de collecte de données seront également décrits. Dans un deuxième temps, nous exposerons les résultats obtenus auprès d'élèves du primaire et du secondaire, en accordant une attention particulière au caractère prépondérant des valeurs et de la vision du monde des élèves lors de la mobilisation des connaissances géographiques au sujet d'une question territoriale socialement vive. À ce titre, les propos recueillis par le biais d'entretiens de groupe et individuels laissent entrevoir un portrait contrasté entre les deux ordres d'enseignement. Du côté du secondaire, la majorité des élèves manifeste un rapport positif au contexte de mondialisation, ce qui semble influencer grandement leur analyse des questions territoriales socialement vives liées de près au territoire industriel et au phénomène de délocalisation des industries. Du côté du primaire, la situation d'enseignement et d'apprentissage vécue par les élèves paraît plutôt avoir joué un rôle déterminant dans la formation d'une conscience citoyenne et territoriale. L'importance accordée

à la préservation de la nature paraît guider le raisonnement géographique des élèves au sujet d'un projet d'agrandissement d'un site d'enfouissement de déchets. La communication terminera sur des pistes de recherche à explorer quant à l'incidence des valeurs et de la vision du monde sur le raisonnement géographique des élèves.

GEOGRAPHICAL REASONING ABOUT TERRITORIAL ISSUES: THE IMPORTANCE OF STUDENTS' VALUES AND WORLDVIEW

In Quebec, as in other parts of the world, school geography curricula are designed to enhance students' geographical reasoning skills, enabling them to understand and to address 21st century challenges like natural resources depletion, urban sprawl and climate change (Hertig, 2012; Laurin, 2001; Le Roux, 2003; Mérenne-Schoumaker, 2012). However, the application of this cognitive ability by students presents several unknowns in the field of geography education. Criticisms have been raised about the scarcity of empirical studies on students' geographical reasoning (Bednarz, Heffron and Huynh, 2013; Bennetts, 2005; Hopwood, 2004; Segall and Helfenbein, 2008). Moreover, the equivocal, contentious, and multifaceted nature of territorial issues complicates the use of geographical reasoning to take positions and propose solutions to such issues. The objective of our thesis is to describe the manifestations of geographical reasoning among primary and secondary school students concerning territorial issues.

This communication focuses on the importance of students' values and worldview when using geographical reasoning. First, we will outline the study's problem statement, the literature review and the method guiding the research. The cases analyzed and the tools used for data collection will also be described. Subsequently, we will present the research findings about primary and secondary school students, emphasizing the impact of their values and worldview on the use of geographical knowledge in addressing a territorial issue. Group and individual interviews reveal a contrast between the two school levels. At secondary school level, the majority of students exhibit a positive attitude towards globalization, which seems to have a strong influence on their analysis of territorial issues related to the industrial territory and the industrial relocation. Conversely, at primary school level, the educational environment appears to play a decisive role in fostering citizenship and territorial awareness. The emphasis on preserving nature appears to guide students' geographical reasoning on the territorial issue of a waste landfill expansion project. We will conclude with recommendations of various avenues to be explored on the influence of values and worldview on students' geographic reasoning.

WEDNESDAY 23rd - Panel 7A: Main Room 09:00-10:30 – Chair: Johan Wassermann

Postcolonialism and diversity in history and geography education: perspectives from Asian,

African and European textbooks

*Dietha Koster, Germany, Achmad Sunjayadi, Karel van Nieuwenhuysse, Denise Bentrovato ,
Marthe Wierenga, Johan Wassermann*

Postcolonialism and diversity in social sciences education: perspectives from Asian, African and European textbooks

Johan Wassermann

POSTCOLONIALISM AND DIVERSITY IN SOCIAL SCIENCES EDUCATION: PERSPECTIVES FROM ASIAN, AFRICAN AND EUROPEAN TEXTBOOKS

Social science education plays a pivotal role in constituting public history and in deepening the public's connection with and knowledge of the past. The main goal of this panel is to consider diachronic developments in representations of (post)colonial narratives in social science textbooks for secondary education. The panel aims to address various gaps in research (Wasserman, 2018) by A. examining content in non-European textbooks, e.g., Indonesia and Congo, B. comparing such content with subject matter in textbooks from 'smaller' and less frequently researched former imperialist countries, e.g., the Netherlands and Belgium, and C. juxtaposing textbook content of both history and geography textbooks. Through a diachronic, comparative perspective on the extent of a postcolonial turn in social sciences education, we want to present a novel account for similarities and differences across national contexts, state of the arts in historiography and the (extent of) postcolonial mindsets in all countries involved. Finally, we wish to spur on debates about the degree to which textbooks have contributed or (may) contribute to inclusive social science education, which features diversity of perspectives and voices.

POSTCOLONIALISME ET DIVERSITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES : PERSPECTIVES DES MANUELS ASIATIQUES, AFRICAINS ET EUROPÉENS

L'enseignement des sciences sociales joue un rôle central dans la constitution de l'histoire publique et dans l'approfondissement du lien du public avec le passé et de sa connaissance de celui-ci. L'objectif principal de ce panel est d'examiner les développements diachroniques dans les représentations des récits (post)coloniaux dans les manuels de sciences sociales pour l'enseignement secondaire. Le panel vise à combler diverses lacunes dans la recherche (Wasserman, 2018) en A. examinant le contenu des manuels non européens, par exemple en Indonésie et au Congo, B. comparant ce contenu avec la matière des manuels de pays auparavant impérialistes plus "petits" et moins fréquemment étudiés, par exemple les Pays-Bas et la Belgique, et C. juxtaposant le contenu des manuels à la fois d'histoire et de géographie. Via une perspective comparative diachronique sur l'ampleur du tournant postcolonial dans

l'enseignement des sciences sociales, nous souhaitons présenter un nouveau compte rendu des similitudes et des différences entre des contextes nationaux, l'état actuel de l'historiographie et l'ampleur des mentalités postcoloniales dans tous les pays concernés. Enfin, nous souhaitons stimuler les débats sur la mesure dans laquelle les manuels ont contribué ou peuvent contribuer à un enseignement des sciences sociales inclusif, qui encourage la multiperspectivité et multivocalité.

Examining multivoicedness in (post)colonial narratives: a comparison of Indonesian and Dutch history textbooks

Dietha Koster, Denise Bentrovato, Karel van Nieuwenhuyse & Achmad Sunjayadi

The present project examines how Indonesian and Dutch textbooks represent formerly colonized people and former colonizers from an intersectional perspective. Though postcolonial textbook research has been established as an empirically driven field, there are few diachronic studies tracking changes in representations of ethnic and gender diversity over time, comparing Asian and European contexts (Wasserman, 2018; Niehaus, 2018). The present study addresses these gaps and examines history textbooks designed for use in secondary schools in Indonesia and the Netherlands. We performed critical discourse analysis, focusing on how colored and white wo/men are represented in textbooks published between the 1950s and today. Moreover, we analyzed to what degree the textbooks contain markers of Asia- or Eurocentric versus new imperialistic perspectives on the representation of (post)colonial histories.

Results reveal representations of patriarchal Eurocentrism in both Indonesian and, to a larger degree, Dutch textbooks. Both Indonesian and Dutch textbooks featured white men in positions of power, whereas only few men of color with power appeared, primarily in roles with lower status. White women hardly featured, but Indonesian textbooks featured women of color as independence fighters. Whereas some Indonesian chapters contained Asiacentric discourse, early published textbooks in our Indonesian sample contained Eurocentric discourse echoed in Dutch textbooks. We present explanations for these findings and suggest ways forward to inclusive history education in both national contexts.

EXAMEN DE LA POLYPHONIE DANS LES RÉCITS (POST)COLONIAUX : UNE COMPARAISON DES MANUELS D'HISTOIRE INDONÉSIENS ET NÉERLANDAIS

Le présent projet examine la façon dont les manuels indonésiens et néerlandais représentent les anciens colonisés et les anciens colonisateurs d'un point de vue intersectionnel. Bien que la recherche sur les manuels scolaires postcoloniaux ait été établie comme un domaine empirique, il existe peu d'études diachroniques qui suivent les changements dans les représentations de la diversité ethnique et de genre au fil du temps, en comparant des contextes asiatiques et européens (Wasserman, 2018 ; Niehaus, 2018). La présente étude comble ces lacunes et

examine les manuels d'histoire conçus pour être utilisés dans des écoles secondaires en Indonésie et aux Pays-Bas. Nous avons procédé à une analyse critique du discours, en nous concentrant sur la façon dont les femmes/hommes de couleur et les femmes/hommes blancs sont représentés dans les manuels depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui. En outre, nous avons analysé dans quelle mesure les manuels contiennent des marqueurs de l'Asie- ou de l'Eurocentrisme par rapport aux nouvelles perspectives impérialistes sur la représentation des histoires (post)coloniales. Les résultats révèlent des représentations de l'eurocentrisme patriarcal dans les manuels indonésiens et, dans une plus large mesure, les manuels néerlandais. Les manuels indonésiens et néerlandais présentent des hommes blancs dans des positions de pouvoir, alors que peu d'hommes de couleur sont représentés dans des positions de pouvoir, mais beaucoup dans des rôles de moindre importance. Les femmes blanches sont peu représentées, mais les manuels indonésiens présentent des femmes de couleur comme des combattantes de l'indépendance. Alors que certains chapitres indonésiens contenaient un discours asiatique, les premiers manuels publiés dans notre échantillon indonésien contenaient un discours eurocentrique qui faisait écho aux manuels néerlandais. Nous présentons des explications pour ces résultats et suggérons des pistes pour un enseignement de l'histoire inclusif dans les deux contextes nationaux.

Too European, too white, too male? A comparative study of (post)colonial representations of humans in Dutch geography textbooks

Marthe Wierenga & Dietha Koster, University of Münster

Educational policies stress the need to promote diversity, also in Dutch geography education (UNESCO, 2017). Simultaneously, postcolonial and cultural studies (Hall, 2017) urge to consider (representations of) colonial pasts and present impact in terms of inequality across countries. The present paper examines how geography textbooks represented this topic across three decades. We analyzed textbook chapters from Geovisie (1973), Wereldwijs (1994) and buiteNland (2018; 2019). These provide insights in similarities and changes before and after the law Basisvorming (1992) passed, which profoundly affected Dutch secondary education. Through content analysis, we examined eurocentrism and representations of humans in terms of gender and ethnic diversity. Results suggest similar strategies to include ethnic and gender-diversity in texts and images across the time span. However, we also identified forms of othering (Spivak 1985) and eurocentrism. These findings contribute to textbook research within cultural and postcolonial studies and help determine how geography textbooks may (not) advance inclusive education.

TROP EUROPÉEN, TROP BLANC, TROP MASCULIN ? UNE ÉTUDE COMPARATIVE DES REPRÉSENTATIONS (POST)COLONIALES DE L'HOMME DANS DES MANUELS DE GÉOGRAPHIE NÉERLANDAIS

Les politiques éducatives soulignent la nécessité de promouvoir la diversité, y compris dans l'enseignement de la géographie aux Pays-Bas (UNESCO, 2017). Simultanément, les études postcoloniales et culturelles (Hall, 2017) incitent à prendre en compte les (représentations des) passés coloniaux et l'impact actuel en termes d'inégalité entre des pays. Cette contribution examine la façon dont les manuels de géographie ont représenté ce sujet au cours de trois décennies. Nous avons analysé des chapitres de manuels de Geovisie(1973), Wereldwijs (1994) et buiteNland(2018 ; 2019). Ils donnent un aperçu des similitudes et des changements avant et après l'adoption de la loi Basisvorming (1992), qui a profondément affecté l'enseignement secondaire néerlandais. Via une analyse de contenu, nous avons examiné l'eurocentrisme et les représentations des êtres humains en termes de genre et de diversité ethnique. Les résultats suggèrent des stratégies similaires pour inclure la diversité ethnique et de genre dans les textes et les images à travers dutemps. Cependant, nous avons également identifié des formes d'aliénation (Spivak 1985) et d'eurocentrisme. Ces résultats contribuent à la recherche sur les manuels scolaires dans le cadre des études culturelles et postcoloniales et aident à déterminer comment les manuels de géographie peuvent (ou non) faire progresser l'éducation inclusive.

Evolving representations of a shared colonial past: A comparative analysis of Belgian and Congolese history textbooks, 1945–2015

Denise Bentrovato & Karel van Nieuwenhuysse

Influenced by the postcolonial turn, this presentation examines, in a diachronic and comparative perspective, evolving textbook representations of Belgian colonialism and its aftermath in Belgian and Congolese school history education since 1945. The narrative analysis identifies continuity and change, and convergences and divergences, in perspectives, emphases, multivocality and silences in textbook narratives. It explores the sometimes contradictory influences on the textbook accounts of politics, academic historiography, popular historical culture, and processes of educationalisation. The analysis illuminates parallel shifts in the two countries' history textbook accounts — from triumphalist colonialist ideologies towards more critical postcolonial perspectives — in line with evolving societal values and norms, but largely at odds with historiographical advances. The dynamics at play are evidence of a slow process of decolonisation of existing power structures and knowledge systems in both countries which only gradually gave way to a postcolonial world still in the making in the Belgium as well as the Congo. From here we explore the possibilities of approaching this past (as well as others) more through an intercultural lens, equally allowing the inclusion of enhanced multiperspectivity and multivocality in history textbooks.

REPRÉSENTATIONS ÉVOLUTIVES D'UN PASSÉ COLONIAL PARTAGÉ. UNE ANALYSE HISTORIQUE DES MANUELS D'HISTOIRE BELGES ET CONGOLAIS, 1945-2015

Influencée par le tournant postcolonial, cette présentation examine, dans une perspective diachronique et comparative, l'évolution des représentations du colonialisme belge et de ses conséquences dans les manuels scolaires belges et congolais depuis 1945. L'analyse narrative identifie la continuité et le changement, ainsi que les convergences et les divergences, dans les perspectives, les emphases, la multivocalité et les silences dans les récits des manuels. Elle explore les influences, parfois contradictoires, de la politique, de l'historiographie universitaire, de la culture historique populaire et des processus d'éducationnalisation sur les récits des manuels. L'analyse révèle des changements parallèles dans les manuels d'histoire des deux pays – passant d'idéologies colonialistes triomphalistes à des perspectives postcoloniales plus critiques – conformes à l'évolution des valeurs et des normes sociétales, mais largement en opposition avec les développements de l'historiographie. Ces dynamiques témoignent d'un processus lent de décolonisation des structures de pouvoir et des systèmes de connaissance existants dans les deux pays, qui n'a laissé place que progressivement à un monde postcolonial encore en devenir, tant en Belgique qu'au Congo. À partir de là, nous explorons les possibilités d'aborder ce passé (ainsi que d'autres) davantage à travers une lentille interculturelle, permettant également d'inclure une multiperspectivité et une multivocalité renforcées dans des manuels d'histoire.

WEDNESDAY 22rd - Panel 7B: Room 113 09:00-10:30 – Chair: Marc-André-Éthier

Les finalités de l'enseignement de l'histoire et les pratiques enseignantes de deux enseignants du secondaire au Liban : réflexions sur les résultats d'une recherche exploratoire

René Salem, Liban

L'enseignement de l'histoire génère d'intenses débats quant à ses finalités. Selon Audigier (1995), cet enseignement poursuit trois finalités : 1- patrimoniales et civiques visant à transmettre une mémoire et une identité collective nationale commune, 2- intellectuelles et critiques visant à initier les élèves à la méthode historique admettant que l'énoncé historique est fondé sur une démarche de problématisation, et enfin 3- les finalités pratiques visant à fournir aux élèves des compétences et des connaissances pratiques pour leur vie quotidienne, personnelle, communautaire et professionnelle. De nombreuses recherches ont exploré ce sujet, comme en témoignent les travaux de Martineau (1999, 2010), Barton et Levstik (2004), Éthier et coll. (2017, 2018b), ainsi que Seixas (2000). En outre, des études complémentaires révèlent que les enseignants d'histoire manifestent des finalités différentes pour leur enseignement et que ses finalités peuvent expliquer leurs pratiques enseignantes (Bouhon, 2009 ; Demers, 2012 ; Demers et Éthier, 2013 ; Frydaki et Mamoura, 2008 ; Lanoix, 2015 ; Lanoix et Moisan, 2022 ; Moisan, 2010).

Alors que des débats animés persistent tant dans les milieux scientifiques que populaires concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire, la question de la formation du citoyen (Westheimer et Kahne, 2004) demeure également un sujet de discussion : En enseignant l'histoire, doit-on former un citoyen endoctriné au service d'une mémoire façonnée par le groupe sociopolitique dominant ? (Apple, 2019), ou plutôt un citoyen éclairé et critique qui questionne et interprète l'histoire pour se comprendre et comprendre le monde dans lequel il vit (Éthier et Lefrançois, 2017). Un citoyen qui adhère au récit unique et à une seule version de l'histoire, ou plutôt promouvoir un citoyen doté d'une autonomie intellectuelle, adoptant une posture critique vis-à-vis des différentes interprétations de l'histoire ? (Éthier et coll., 2018a).

S'inscrivant dans la continuité de ces débats, nous visons à étudier les pratiques déclarées et souhaitées des enseignants d'histoire libanais du secondaire quant aux finalités de leur enseignement. À ce jour, la recherche au Liban s'est intéressée à l'analyse des curriculums et manuels (Abou-Moussa, 1997 ; Bahous et coll., 2013 ; Bashshur, 2003 ; Frayha, 2019 ; Kreiner, 2012 ; Sereghy, 2010) et des pratiques enseignantes et les processus d'apprentissage au niveau du collège (Abouchédid et Nassar, 2000 ; Shuayb et coll., 2012).

Considérant que les enseignants pourront concevoir des finalités de l'enseignement (de l'histoire en l'occurrence) et les mettre en œuvre selon leurs propres compréhensions des programmes, leurs formations, leurs croyances épistémologiques, et leurs milieux sociaux et professionnels (Clanet et Talbot, 2012 ; Lenoir, 2017 ; Talbot, 2019), la nouvelle dimension que nous explorerons est celle de savoir comment les finalités de l'enseignement de l'histoire de deux enseignants, dans le contexte spécifique d'une classe où deux programmes différents (libanais et français) sont enseignés conjointement au même groupe d'élèves, peuvent révéler des divergences ou des convergences dans leurs pratiques enseignantes et dans leurs conceptions de l'élève-citoyen à former ?

Cette communication présente les résultats d'une recherche exploratoire axée sur l'analyse des pratiques déclarées et souhaitées d'enseignants d'histoire libanais. Cette analyse repose sur le cadre conceptuel des finalités de l'enseignement de l'histoire élaboré par Audigier (1995), largement utilisé dans diverses recherches en didactique de l'histoire (Demers, 2013 ; Jadoulle, 2020 ; Lanoix, 2015). Notre méthodologie implique l'examen des réponses des enseignants à des questionnaires, des entretiens, ainsi que des artefacts et supports didactiques qu'ils utilisent dans leurs pratiques.

THE AIMS OF HISTORY TEACHING AND TEACHING PRACTICES OF TWO SECONDARY SCHOOL TEACHERS INLEBANON: REFLECTIONS ON THE RESULTS OF AN EXPLORATORY RESEARCH STUDY

History teaching generates intense debate regarding its aims. According to Audigier (1995),

history teaching pursues three aims: 1- patrimonial and civic, intended to transmit a collective national memory and identity; 2- intellectual and critical, to initiate students to the historical method, recognizing that the historical discourse is based on a problematization approach; and finally, 3- practical, to provide students with practical skills and knowledge for their daily, personal, community and professional lives. A large volume of research has explored this topic, as shown by the works of Martineau (1999, 2010), Barton & Levstik (2004), Éthier & al. (2017, 2018b), and Seixas (2000). In addition, further studies reveal that history teachers manifest different aims for their teaching and that these aims can explain their teaching practices (Bouhon, 2009; Demers, 2012; Demers & Éthier, 2013; Frydaki & Mamoura, 2008; Lanoix, 2015; Lanoix & Moisan, 2022; Moisan, 2010).

While animated debates persist in both scientific and popular circles concerning the aims of history teaching, the question of citizen shaping (Westheimer & Kahne, 2004) also remains a subject of discussion: In teaching history, should we shape an indoctrinated citizen in the service of a memory molded by the dominant socio-political group? (Apple, 2019), or rather an enlightened and critical citizen who questions and interprets history to understand both himself and the world in which he lives (Éthier & Lefrançois, 2017). A citizen who adheres to the one narrative and a single version of history, or rather promote a citizen endowed with intellectual autonomy, adopting a critical stance towards different interpretations of history? (Éthier & al., 2018a).

Following on from these debates, we seek to investigate the declared and desired practices of Lebanese secondary school history teachers regarding the aims of their teaching. So far, research in Lebanon has focused on analyzing curricula and textbooks (Abou-Moussa, 1997; Bahous et al., 2013; Bashshur, 2003; Frayha, 2019; Kreiner, 2012; Sereghy, 2010) and teaching practices / learning process at middle school level (Abouchedid and Nassar, 2000; Shuayb et al., 2012).

Considering that teachers might conceive of teaching aims (history in this case) and implement them according to their own understandings of curricula, their educational backgrounds, their epistemological beliefs, and their social and professional environments (Clanet & Talbot, 2012; Lenoir, 2017 ; Talbot, 2019), the new dimension we intend to explore is how the history teaching aims of two teachers, in the specific context of a classroom where two different curricula (Lebanese and French) are jointly taught to the same group of students, can reveal divergences or convergences in their teaching practices and in their conceptions of the student-citizen to be formed?

This paper presents the results of exploratory research focused on analyzing the declared and desired practices of Lebanese history teachers. This analysis is based on the conceptual framework of the aims of history teaching developed by Audigier (1995), widely used in various researches in history didactics (Demers, 2013; Jadouille, 2020; Lanoix, 2015). Our methodology involves examining teachers' answers to questionnaires, interviews, and the artifacts and didactic supports they use in their practices.

Interroger les valeurs diffusées dans les musées : la muséohistoire avec des élèves

Lucie Gomes, France

Ma proposition de communication s'inscrit dans une recherche sur trois ans concernant le massacre d'Oradour-sur-Glane qui a eu lieu le 10 juin 1944 (643 victimes). En 2023, j'ai présenté une expérimentation d'une enquête sur une rumeur liée au massacre avec des élèves de 14-15 ans. En 2024, je souhaite montrer un autre aspect de ce travail avec deux enquêtes interrogeant les valeurs diffusées lors de la visite scolaire : une sur l'exposition permanente et une autre sur l'exposition temporaire sur les objets retrouvés dans le village.

L'objectif est de faire de la muséohistoire avec des élèves. Pourquoi le massacre est-il présenté ainsi dans les différents lieux ? Pourquoi les objets sont-ils présentés ainsi dans l'exposition temporaire ? L'enjeu est que les élèves travaillent à partir des indices prélevés durant la visite scolaire afin de questionner les narrations sur cet événement traumatique. Nous nous appuyons sur des recherches prenant pour objet les visites scolaires (Cohen-Azria, 2021 ; Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2014, 2016 ; Fink, 2014 ; Heimberg, 2011a ; Heimberg, 2013 ; Heimberg et Rousseau, 2013 ; Mary et Rousseau, 2011 ; Souplet, 2015) et qui ont montré l'intérêt que le chercheur se questionne sur les contenus et la scénographie présentée d'un point de vue didactique.

Nous expérimentons cette possibilité du côté de l'élève : que peut-il apprendre en travaillant la muséohistoire de ce lieu ? Nous postulons que la muséohistoire peut permettre la production de savoirs problématisés (Fabre, 2017 ; Doussot, 2018 ; Doussot, Hersant, Lhoste, Orange-Ravachol, 2022 ; Auteur, 2023). La problématisation est un cadre théorique de production et d'analyse de séances où le savoir est construit par la mise en tension entre les premières idées explicatives des élèves et les données auxquelles ils sont confrontés pour produire de nouvelles idées explicatives ou améliorer celles qu'ils avaient. Le dispositif que nous créons est pensé pour permettre la problématisation historique. Ce savoir serait alors référé à l'épistémologie historique en questionnant les narrations proposées aux visiteurs du lieu de mémoire. Des élèves qui apprendraient à faire de la muséohistoire lors de leurs visites scolaires développeraient alors leurs compétences critiques historiques pour ne plus dépendre de ce qui leur est raconté.

L'analyse de ces deux enquêtes montre que les élèves prennent conscience de la dimension historique et mémorielle de ce lieu à travers les procédés utilisés. Pour construire ce problème, ils ont dû être attentifs à l'événement lui-même, qui n'est pas occulté dans l'enquête, même s'il n'est pas au cœur des enjeux. C'est une autre façon de faire de l'histoire : considérer une visite comme un document et l'interroger sur sa nature et sur ses intentions. C'est un autre regard que les élèves développent alors, contribuant à l'esprit critique attendu en classe d'histoire. Les élèves, au-delà d'avoir été informés, ont problématisé en réfléchissant aux différentes narrations qu'ils ont identifiées. Cette modalité de travail pendant des sorties scolaires peut s'envisager dans de nombreux autres lieux.

QUESTIONING THE VALUES DISSEMINATED IN MUSEUMS: MUSEOHISTORY WITH STUDENTS

My communication proposal is part of a three-year research concerning the Oradour-sur-Glane massacre which took place on June 10, 1944 (643 victims). In 2023, I presented an experiment of an investigation into a rumor linked to the massacre with 14-15 year old students. In 2024, I want to show another aspect of this work with two surveys questioning the values disseminated during the school visit: one on the permanent exhibition and another on the temporary exhibition on objects found in the village.

The objective is to do museo history with students. Why is the massacre presented like this in different places? Why are the objects presented like this in the temporary exhibition? The challenge is for the students to work from the clues taken during the school visit in order to question the narratives about this traumatic event. We rely on research focusing on school visits (Cohen-Azria, 2021; Cohen-Azria and Dias-Chiaruttini, 2014, 2016; Fink, 2014; Heimberg, 2011a; Heimberg, 2013; Heimberg and Rousseau, 2013; Mary and Rousseau, 2011; Souplet, 2015) and which showed the interest in the researcher questioning the content and the scenography presented from a didactic point of view.

We are experimenting with this possibility from the student's side: what can they learn by working on the museo history of this place? We postulate that museo history can enable the production of problematized knowledge (Fabre, 2017; Doussot, 2018; Doussot, Hersant, Lhoste, Orange-Ravachol, 2022; Auteur, 2023). Problematization is a theoretical frame work for producing and analyzing sessions where knowledge is constructed by creating tension between students' first explanatory ideas and the data they are confronted with to produce new explanatory ideas or improve those they have. had. The system that we are creating is designed to allow historical problematization. This knowledge would then be referred to historical epistemology by questioning the narratives offered to visitors to the place of memory. Students who learn to do museo history during their school visits would then develop their critical historical skills to no longer depend on what is told to them.

The analysis of these two surveys shows that the students become aware of the historical and memorial dimension of this place through the processes used. To construct this problem, they had to be attentive to the event itself, which is not hidden in the investigation, even if it is not at the heart of the issues. This is another way of doing history: considering a visit as a document and questioning it about its nature and intentions. It is another perspective that the students then develop, contributing to the critical thinking expected in history class. The students, beyond being informed, problematized by reflecting on the different narratives that they identified. This method of working during school trips can be considered in many other places.

Analyse de l'interprétation de la fiction historique et du débat actuel dans les écoles

secondaires du Québec

David Lefrançois, Kevin Péloquin, Marc-André Éthier, Canada

This presentation will outline a three-step experiment conducted in Quebec high schools. The experiment involved analyzing historical fiction films with a class of 16-year-old students and transferring this approach to the analysis of a current debate.

(1) Upon analyzing the portrayal of the CIA's role in the release of six hostages during the Iranian Revolution as depicted in the movie *Argo* (Affleck, 2012), and the subsequent controversy it generated in Canada, students were tasked with researching a historical event or theme of the 20th century.

(2) In essence, they examined the interpretation of a fictional film of their choosing with regards to a particular event or theme. Students were tasked with analyzing diverse and representative primary sources to justify their position. Emphasis was placed on contextualizing sources, as students have been trained in the use of historical heuristics.

(3) Following this, they analyzed a fictional film depicting a 21st-century event, focusing on problematization and generating questions related to heuristics based on a relevant and contradictory body of sources.

In all three cases, the process relied on problematization, information confrontation, organized discussion, and the use of historical heuristics.

This presentation will outline the circumstances in which the activity was carried out and analyze the development of students' interpretations in a regulated debate process.

ANALYSE DE L'INTERPRÉTATION DE LA FICTION HISTORIQUE ET DU DÉBAT ACTUEL DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DU QUÉBEC

Cette présentation décrit une expérience en trois étapes menées dans des écoles secondaires du Québec auprès d'élèves de 16 ans. Il s'agissait d'analyser des films de fiction historique, puis d'analyser avec la même démarche un film de fiction sur un événement d'un passé récent.

(1) Après avoir analysé la représentation du rôle de la CIA dans la libération de six otages lors de la révolution iranienne dans le film *Argo* (Affleck, 2012) et la controverse qu'il a suscitée au Canada, les élèves ont été chargés d'effectuer une recherche sur un événement ou un thème historique du 20e siècle.

(2) En fait, elles et ils ont examiné l'interprétation d'un film de fiction de leur choix par rapport à

un évènement ou un thème particulier. Les élèves devaient analyser des sources primaires diverses et représentatives pour justifier leur position. L'accent a été mis sur la contextualisation des sources, les étudiants ayant été formés à l'utilisation d'heuristiques historiques.

(3) Elles et ils ont ensuite analysé un film de fiction décrivant un évènement du 21e siècle, en se concentrant sur la problématisation et en générant des questions liées à l'heuristique sur la base d'un ensemble de sources pertinentes et contradictoires.

Dans les trois cas, le processus s'est appuyé sur la problématisation, la confrontation d'informations, la discussion organisée et l'utilisation d'heuristiques historiques.

Cette présentation décrira comment l'activité a été menée et analysera le développement des interprétations des étudiants dans le cadre d'un processus de débat organisé.

Un Carnet d'enquête numérique pour former les (futurs) enseignantes aux heuristiques historiennes

Lyonel Kaufmann, Switzerland

Dans une publication récente, nous avons abordé la question de l'enquête en histoire à l'ère numérique en observant les approches et méthodes numériques et leur possible transposition dans l'enseignement de l'histoire pour développer les modes de pensée historique (Moniot, 1993). En conclusion, nous relevions qu'il restait à construire un environnement virtuel de recherche (EVR) transposant, dans le domaine de l'enseignement et de la didactique de l'histoire, les méthodologies numériques pour les sciences historiques.

Dans une autre recherche et publication concernant les futurs enseignants d'histoire à l'école primaire, nous nous sommes interrogé dans quelle mesure leurs représentations de l'histoire sont susceptibles de faciliter ou d'interférer avec une formation visant au développement d'une pensée historique et de la multiperspectivité historique relativement au passé national. En conclusion, il est apparu qu'aucun répondant n'avait fait référence dans ses propos à l'histoire comme science et méthodes et qu'il était alors problématique de développer les modes de pensées historique de leurs futurs élèves sans travailler préalablement avec les étudiants sur l'épistémologie de l'histoire comme science.

Dans cette optique, nous envisageons la conception et le d'un environnement virtuel de recherche (EVR). Ce carnet d'enquête numérique permettrait, à la fois, de développer leur pensée historique et d'initier ces futurs enseignants aux démarches historiennes numériques.

Pour concevoir un tel dispositif, nous envisageons de nous appuyer sur les ressources numérisées du patrimoine scolaire vaudois et les ressources de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS), de la Bibliothèque cantonale universitaire (BCU), des archives cantonales vaudoises (ACV) et des collections du Musées cantonal d'archéologie et d'histoire

(MCAH) et de concevoir un module sur l'histoire de l'école.

Pour concevoir cet EVR, nous nous appuyerons sur Geovistory (www.geovistory.org). Geovistory est un outil permettant d'enregistrer et importer des sources, de les annoter et de gérer les données, d'analyser les données, de générer des visualisations (géographiques), et de les exporter si nécessaire ainsi que de présenter les résultats obtenus sur des sites spécifiques. Les projets de la communauté Geovistory visent à consolider les collections de données afin d'illustrer le potentiel des données ouvertes liées dans un domaine particulier.

Dans ce contexte, Geovistory présente, pour nous, l'avantage d'être un outil pédagogique amenant les étudiants à la compréhension de la manière dont les historiens gèrent leur données de recherche en recourant au technologie Linked Open Data, tant de manière théorique que par la pratique (Gillibert & Hart 2023) tout en travaillant sur les épistémologies historiques et les modes de pensée historique.

Le recours à Geovistory devrait notamment permettre aux étudiants de

- développer leur compréhension de la manière dont les historiens gèrent leur données de recherche;
- pratiquer les heuristiques de Wineburg et notamment la lecture approfondie de la source;
- formuler de questions de recherche et d'hypothèses de nature historique;
- comprendre la conceptualisation numérique de l'information historique.

A DIGITAL ENQUIRY NOTEBOOK TO TRAIN (FUTURE) TEACHERS IN HISTORICAL HEURISTICS

In a recent publication, we addressed the issue of historical enquiry in the digital age by looking at digital approaches and methods and their possible transposition into history teaching in order to develop historians' ways of thinking (Moniot, 1993). In conclusion, we pointed out that a virtual research environment (VRE) had yet to be built, transposing digital methodologies for the historical sciences into the field of history teaching and didactics.

In another research project and publication concerning future history teachers at primary school, we looked at the extent to which their representations of history are likely to facilitate or interfere with training aimed at developing historical thinking and historical multiperspectivity in relation to the national past. In conclusion, it appeared that none of the respondents had referred to history as a science and method, and that it was therefore problematic to develop their future students' modes of historical thought without first working with the students on the epistemology of history as a science.

With this in mind, we plan to design and implement a virtual research environment (VRE). This digital research diary would both develop their historical thinking and introduce these future teachers to digital historical approaches.

To design such a system, we plan to draw on the digitised resources of the Vaud school heritage and the resources of the Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS), the Bibliothèque cantonale universitaire (BCU), the archives cantonales vaudoises (ACV) and the collections of the Musées cantonal d'archéologie et d'histoire (MCAH) and to design a module on the history of the school.

To design this EVR, we will be using Geovistory (www.geovistory.org). Geovistory is a tool for recording and importing sources, annotating and managing data, analyzing data, generating (geographical) visualisations, exporting them if necessary and presenting the results obtained on specific sites. Geovistory community projects aim to consolidate data collections in order to illustrate the potential of linked open data in a particular field.

In this context, Geovistory has, for us, the advantage of being a pedagogical tool leading students to an understanding of how historians manage their research data using Linked Open Data technology, both theoretically and practically (Gillabert & Hart 2023), while at the same time working on historical epistemologies and modes of historical thought.

Using Geovistory should enable students to

- develop their understanding of how historians manage their research data;
- practise Wineburg's heuristics, in particular in-depth reading of the source;
- formulate research questions and hypotheses of a historical nature;
- understand the digital conceptualisation of historical information.