

International journal for history and social sciences education

5
2020

Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales

ARTICLES

- 5 Le Tour découverte d'*Assassin's Creed Odyssey* : un outil d'apprentissage ou un jeu pour le divertissement ?
Kevin Péloquin et Marc-André Éthier
- 25 *Writing History Together*: the design of a lesson programme to enhance students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history
Iris Hulders, Fien De Smedt, Michiel Voet and Bram De Wever
- 99 Métamorphoses du canon dans la trajectoire de l'enseignement de l'histoire en Suède
Piero S. Colla

BOOK REVIEWS / COMPTES RENDUS



International journal for history and
social sciences education
Revue internationale de didactique de
l'histoire et des sciences sociales

5 (2020)

The journal is published by the International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE)
Cette revue est publiée par l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales (AIRDHSS)

All articles are double blind peer reviewed
Tous les articles sont soumis à une évaluation par les pairs en double aveugle

ISSN 2531-3711
ISBN 979-12-5486-402-9

Price of the issue: € 50

Editor / Directeur éditorial

Luigi Cajani (Rome, Italy)

Editorial Board / Comité de rédaction

Eleni Apostolidou (Ioannina, Greece)
Denise Bentreovato (Pretoria, South Africa)
Félix Bouvier (Trois-Rivières, Canada)
Wolfgang Hasberg (Cologne, Germany)
Maria Repoussi (Thessaloniki, Greece)
Karel Van Nieuwenhuyse (Leuven, Belgium)

Scientific Board / Comité Scientifique

Antonio Brusa (Bari, Italy)
Pierre-Philippe Bugnard (Fribourg, Switzerland)
Alessandro Cavalli (Pavia, Italy)
Theodora Cavoura (Athens, Greece)
Maria do Céu de Melo (Braga, Portugal)
Nadine Fink (Lausanne, Switzerland)
Penelope Harnett (Bristol, United Kingdom)
Mostafa Hassani Idrissi (Rabat, Morocco)
Caroline Leininger-Frézal (Paris, France)
Johan Wassermann (Pretoria, South Africa)

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7 dell'11/07/2015
Direttore responsabile: Alessandro Cavalli

Table of contents / Table des matières

Kevin Péloquin et Marc-André Éthier, <i>Le Tour découverte d'Assassin's Creed Odyssey : un outil d'apprentissage ou un jeu pour le divertissement ?</i>	p.	5
Iris Huldere, Fien De Smedt, Michiel Voet and Bram De Wever, <i>Writing History Together: the design of a lesson programme to enhance students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history</i>	»	25
Piero S. Colla, <i>Métamorphoses du canon dans la trajectoire de l'enseignement de l'histoire en Suède</i>	»	99
Book reviews / Comptes rendus		
Denise Bentreovato: Marie-Albane De Suremain et Eric Mesnard (dir.), <i>Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions & leurs héritages</i> , Paris, Karthala/CIRESC, 2021	»	125
Yvonne Kabombwe and Edward Mboyonga: Denise Bentreovato and Johan Wasserman (eds.), <i>Teaching African History in Schools: Experiences and Perspectives from Africa and Beyond</i> , Leiden, Brill Sense, 2021	»	129
Authors / Auteurs	»	135

Kevin Péloquin et Marc-André Éthier

Le Tour découverte d'*Assassin's Creed Odyssey* : un outil d'apprentissage ou un jeu pour le divertissement ?

Résumé

Au Québec, les sorties scolaires sont peu utilisées comme ressources pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans les pratiques enseignantes). Nos connaissances sur l'exploitation, par les enseignants, des sites historiques pour l'apprentissage de la problématisation en histoire sont aussi peu développées. Or, en période pandémique et à défaut de nous rendre en Grèce comme prévu avec un groupe scolaire de 23 élèves du secondaire, nous avons conçu une situation d'apprentissage mettant l'accent sur l'utilisation du Tour découverte du jeu Assassin's Creed Odyssey pour visiter de manière virtuelle des sites historiques reconstitués de la Grèce ancienne. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire sur l'utilisation des sites historiques virtuellement reconstitués du 5^e avant notre ère pour dégager des bénéfices et des limites pour l'apprentissage de l'histoire. Nous croyons que cette étude de cas sur l'usage de ce jeu vidéo à caractère historique offre une occasion d'interroger et d'interpréter des environnements virtuels réalistes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

Mots clés: Voyage scolaire, Tour découverte, jeu vidéo, enquête historique, sites historiques, reconstitutions archéologiques, pensée historique.

Abstract

In Quebec, school field trips are little used as resources for teaching and learning history in teaching practices. Our knowledge of the use by teachers of historical sites for learning problematization in history is also poorly developed. However, in a pandemic period and failing to go to Greece as planned with a school group of 23 secondary school students, we designed a learning situation emphasizing the use of the Discovery Tour of the game Assassin's Creed Odyssey to virtually visit reconstructed historical sites of ancient Greece. In this article, we present the results of an exploratory research on the use of virtually reconstructed historic sites of the 5th century before our era to identify benefits and limits for learning history. We believe that this case study on the use of this historical video game offers an opportunity to question and interpret realistic virtual environments for the teaching and learning of history.

Key words: *School trip, Tour découverte, video game, historical research, historical sites, archaeological reconstructions, historical thinking*

1. Introduction

Plusieurs recherches considèrent les voyages scolaires comme des outils d'apprentissage¹. Nombre d'enseignants qui accompagnent des élèves dans ces escapades de courte ou de longue durée en conviendront probablement, à quelques nuances près. Entre septembre 2019 et juin 2020, 23 élèves (âgés de 16 et 17 ans) d'une école secondaire privée de la région métropolitaine de Montréal suivaient un cours-voyage donné par le premier auteur de cet article. Le cours devait culminer en un séjour en Grèce en avril 2020. Or, à la mi-mars 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, le gouvernement du Québec ferma les écoles secondaires et annula tous les voyages scolaires. L'école offrit aux élèves de ne pas comptabiliser ce cours dans leurs bulletins scolaires. À ce moment, 7 élèves sur les 23 ont décidé d'abandonner le cours.

Pour soutenir la motivation de ces 16 élèves et réaliser les apprentissages attendus en voyageant de façon virtuelle dans la Grèce au 5^e siècle, l'enseignant intégra au cours le Tour découverte (TD) sur la Grèce ancienne du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey*. Dans le cadre de cet article, nous interrogeons la démarche d'apprentissage proposée aux élèves et nous tentons d'apporter des éléments de réponses à la question suivante : comment le jeu vidéo à caractère historique peut-il servir d'outil pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au secondaire ?

Pour réaliser cet objectif, nous proposons une réflexion basée sur une pratique enseignante issue d'une activité d'apprentissage vécue à distance avec 16 élèves âgés de¹⁶ et 17 ans.

Ainsi, nous présentons le contexte concernant ce cours-voyage au secondaire et le contexte d'enseignement en période de pandémie, en soulignant les avantages et les limites de l'intégration du TD en classe d'histoire. Pour ouvrir le dialogue au potentiel éducatif du TD, nous présentons les résultats de l'analyse d'entrevues

¹ Marc Behrendt et Teresa Franklin, « A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education », *International Journal of Environmental & Science Education*, 9 (2014), 235-245; Richard Harris et Helen Bilton, « Learning about the Past: Exploring the Opportunities and Challenges of Using an Outdoor Learning Approach », *Cambridge Journal of Education*, 49.1 (2019), 69-91; Timothy Edward Hicks, *Historical Thinking at Historical Sites and Museums: an Action Research Study* (PhD diss., University of South Carolina, 2018); Ronald V. Morris, *The Field Trip Book: Study Travel Experiences in Social Studies* (Charlotte (NC) : Information Age Publishing, 2010).

individuelles (n=16) et de deux captures vidéos de visite guidée à l'intérieur du TD (n=2). Finalement, nous profitons de cette étude de cas pour discuter des retombées de cette expérience et suggérer des pistes d'exploration du numérique à des fins d'enseignement et d'apprentissage en classe d'histoire au secondaire.

2. Contexte de l'étude de cas

2.1. *Le voyage scolaire comme outil d'apprentissage et d'enseignement*

Les recherches en anglais dans les années 1980 et 1990 sur les sorties scolaires (*school field trips*) mettent l'accent sur le potentiel des environnements informels (musée, zoos, espaces extérieurs à l'école) comme extensions à l'apprentissage réalisé en classe. DeWitt et Storksdieck² soulignent que la plupart de ces recherches se basent sur la prémisse que, pour en apprécier leur valeur éducative, ces environnements informels doivent être en mesure de rivaliser avec les écoles. Entre 2006 et 2010, nous observons un tournant dans les recherches sur les voyages scolaires.

La dimension justificative de ce rôle éducatif laisse place à sa dimension complémentaire « as a valuable supplement and addition to classroom instruction, as well as an excellent way to prepare students for future learning »³. Les recherches qui suivent portent leur attention sur le développement des aspects cognitif et affectif pendant et après la sortie scolaire⁴. Or, s'il se dégage un consensus dans ces recherches au sujet du potentiel des sorties scolaires, plusieurs auteurs rappellent que ces expériences à l'extérieur des murs de l'école ne sont pas toujours sources d'apprentissage⁵.

² Jennifer DeWitt et Martin Storksdieck, « A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future », *Visitor Studies*, 11.2 (2008), 181-197.

³ *Ibidem*, 182.

⁴ Behrendt et Franklin, « A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education »; Stéphanie Demers, Vincent Boutonnet, Geneviève Lessard, Marc-André Éthier et David Lefrançois, « Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique », dans Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess et Nicolas Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement : approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2016), 71-93; Harris et Bilton, « Learning about the Past »; Morris, *The Field Trip Book*.

⁵ Alan S. Marcus, Thomas H. Levine et Robin S. Grenier, « How Secondary History Teachers Use and Think about Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding », *Theory and Research in Social Education*, 40.1 (2012), 66-97; Andrea M. Noel et Mary Ann Colopy, « Making History Field Trips Meaningful: Teachers' and Site Educators' Perspectives on Teaching Materials », *Theory and Research in Social Education*, 34.4 (2006), 553-568; Emmanuelle Peyvel, « Introduction

Au Québec, 78% des enseignants du secondaire mentionnent utiliser très peu souvent ou jamais la visite de sites historiques dans leurs pratiques enseignantes⁶. Or, les programmes en histoire au secondaire mettent l'accent sur le développement de la pensée historique qui implique la lecture et l'interprétation de sources primaires et secondaires et l'usage d'une méthode, de connaissances déclaratives et procédurales, et d'attitudes associées à la pratique de l'histoire⁷. Le cours-voyage sur des sites historiques est conçu dans cette optique.

2.2. Préparation d'un cours-voyage sur les sites historiques de la Grèce ancienne

Sur les 23 participants (12 garçons et 11 filles, âgés entre 16 et 17 ans), 18 d'entre eux avaient choisi, en début d'année scolaire, de réaliser une enquête historique sur un site historique grec que nous devons visiter. Les cinq autres élèves se partageaient les missions suivantes : concevoir le site Internet du cours-voyage et partager leurs réflexions durant le séjour en Grèce (deux élèves) et filmer des scènes correspondant aux activités pédagogiques réalisées avant le départ et pendant le voyage scolaire en Grèce (trois élèves). Pendant la pandémie de COVID-19, entre mars et mai 2020, 16 élèves ont remis sous forme écrite une enquête historique au sujet d'un site historique grec que nous devons visiter.

Le choix de l'enquête historique comme approche pédagogique visait l'engagement cognitif des élèves dans une tâche complexe, pour qu'ils développent des aptitudes critiques et un rapport disciplinaire au savoir⁸. Nous cherchions alors à promouvoir le dialogue entre les sources premières, en l'occurrence des sites historiques grecs, et les élèves.

Accompagnés par l'enseignant responsable du cours-voyage, les élèves ont construit leur objet d'étude à partir de leurs interrogations

générale », dans Emmanuelle Peyvel (dir.), *L'éducation au voyage : pratiques touristiques et circulations des savoirs* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2019), 19-29; Jeremy D. Stoddard, « Learning History beyond School: Museums, Public Sites, and Informal Education », dans Scott Alan Metzger et Lauren McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken (NJ) : Wiley-Blackwell, 2018), 631-656.

⁶ Vincent Boutonnet, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2013).

⁷ *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. (Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006); *Programme d'histoire du Québec et du Canada : enseignement secondaire, deuxième cycle, troisième secondaire* (Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017).

⁸ Carla van Boxtel, Michiel Voet et Gerhard Stoel, « Inquiry Learning in History », in Ravit Golan Duncan et Clark A. Chinn (dir.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (New York : Routledge, 2021), 296-310.

et intérêts. Dans cette enquête historique, les élèves devaient interroger une réalité sociale du passé dans une perspective historique.

Pour accompagner les élèves dans cette démarche, l'enquête était divisée en deux phases. Dans la première phase, chacun des élèves élaborait une question de recherche lui servant de point de départ et tentait d'établir une ou des hypothèses de réponse à sa question de recherche. L'important n'était pas de construire un problème formel, mais d'amener les élèves à s'interroger sur comment étaient les choses à l'époque, sur la façon dont le savoir sur cet objet a été constitué et sur la valeur ou les limites de ce savoir. L'enseignant commentait à l'écrit chacune des questions de recherche pour encourager les élèves à se questionner sur l'origine de leur objet d'étude à partir des repères de temps, à s'enquérir du contexte d'époque ou d'éléments de continuité et de changement (Tableau 1).

Tableau 1: Exemples des changements apportés aux questions de recherche

Objet d'étude	Question des élèves et changements apportés
Le temple de Zeus Olympien (Athènes)	Question de départ (étape 1) - Comment les Grecs construisaient-ils les bâtiments comme les temples ? Changement apporté : - Pourquoi la construction de l'Olympéion a-t-il pris environ six siècles ?
Le temple d'Héphaïstos (Athènes)	Question de départ (étape 1) - Dans quel contexte historique le temple a-t-il été bâti ? Changement apporté : - Pourquoi l'Héphaïstéion a-t-il été construit en l'an 449 avant notre ère et à quoi servait-il ?
Le Parthénon	Question de départ (étape 1) - Quel lien avec la mythologie le temple a-t-il ? Changement apporté : - Pourquoi les autorités grecques construisent-ils ce temple au 5 ^e siècle avant notre ère et quelle importance avait-il pour la cité-État ?

En fonction des rétroactions de l'enseignant, les élèves ont apporté des modifications à leur question de départ dans le but de cerner plus clairement certains aspects de leur objet d'étude.

Dans la deuxième phase de l'enquête, les élèves devaient analyser et interpréter le site historique correspondant à leur objet d'étude pour trouver des pistes de réponses à leur question de recherche. Cette analyse d'un site historique s'accompagnait d'une recherche documentaire. Pour guider les élèves, nous nous sommes servi des travaux de Baron pour les amener à lire un édifice historique comme des historiens. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) résume les composantes de la pensée historique associées à la lec-

ture d'un édifice historique. Des exemples de questions posées par des historiens accompagnent chacune des euristiques.

Tableau 2: Les euristiques de l'histoire pour la lecture d'un édifice ou site historique

Stratification	Origine	Comparaison	Imagination ou supposition	Empathie historique
Identifier les indices liés aux différentes périodes historiques de l'édifice.	Relever des éléments du contexte de construction (aspects social, économique, politique, culturel).	Comparer l'architecture et fonctions de l'édifice avec des ouvrages similaires connus (même époque).	Imaginer comment étaient les choses à l'époque en l'absence d'informations précises en émettant des hypothèses historiquement plausibles.	Se mettre dans la peau des personnes qui ont vécu de près ou de loin une expérience en lien avec cet édifice.
Question à poser :	Question à poser :	Question à poser :	Question à poser :	Question à poser :
Quelles sont les preuves (indices) des différentes strates historiques du site et que nous disent-elles sur son histoire ?	De quelle façon prend naissance cet édifice/site observé à cet endroit précis ? Par qui ? Pourquoi ? Pour qui ? Comment ?	Cet édifice est-il comparable à d'autres constructions de son époque ? D'une autre époque ?	Comment étaient les choses à l'époque en l'absence d'informations précises ?	Comment les individus ont-ils vécu les événements en lien avec ce site ?

Ce processus d'enquête historique suivait son cours jusqu'à l'annulation des voyages scolaires à la mi-mars 2020. Les élèves ont terminé leur enquête à la maison, entre le mois de mars et mai 2020. C'est à ce moment qu'est venue l'idée de permettre aux élèves de faire la visite virtuelle du site historique sur lequel ils travaillaient par l'entremise du Tour découverte (TD) sur la Grèce ancienne.

3. Le TD comme outil d'apprentissage et d'enseignement

3.1. *Le jeu vidéo historique comme alternative au voyage scolaire en Grèce*

À notre connaissance, il s'agit du jeu vidéo le plus récent qui permet une immersion active d'un joueur dans un passé reconstitué de la Grèce ancienne⁹.

⁹ Lisa Gilbert, « Assassin's Creed Reminds Us that History is Human Experience: Students' Senses of Empathy while Playing a Narrative Video Game », *Theory and Research*

Le TD est le mode découverte de la série *Assassin's Creed* (AC). Il est composé d'activités ludiques et d'exploration des environnements du jeu, permettant ainsi d'en apprendre davantage sur la vie quotidienne de la Grèce classique. De surcroît, il offre la possibilité de circuler librement sans suivre une trame narrative spécifique à la série *Assassin's Creed* (AC), sans les combats et en donnant accès à un environnement historique virtuel réaliste s'appuyant sur des bases scientifiques¹⁰. Grâce au souci accordé aux détails liés aux personnages, aux événements, à l'architecture et aux aspects de la vie quotidienne d'époque, la série AC peut être expérimentée dans une formule de tourisme virtuel du patrimoine¹¹. De plus, les reconstitutions archéologiques peuvent contribuer à la construction d'une image mentale¹² d'un site à l'époque de la Grèce classique (figure 1) et peuvent provoquer des discussions sur la nature des monuments, des sites visités et sur la géographie des villes¹³.



Figure 1: Capture d'écran du temple d'Apollon à Delphes et les vestiges actuels

in *Social Education*, 47.1 (2019), 108-137.

¹⁰ Marc-André Éthier et David Lefrançois, *Le jeu et l'histoire : Assassins's Creed vu par les historiens* (Montréal : Del Busso Éditeur, 2020); Gilbert, « Assassin's Creed Reminds Us that History is Human Experience »; Jean-Clement Martin, « La Révolution française et l'historiographie », dans Éthier et Lefrançois (dir.), *Le jeu et l'histoire*, 216-228; Aris Politopoulos, Angus A. A. Mol, Krijn H. J. Boom et Csilla E. Ariese, « 'History Is Our Playground': Action and Authenticity in *Assassin's Creed: Odyssey* », *Advances in Archaeological Practice*, 7.3 (2019), 317-323.

¹¹ Eiril Champion, *Critical Gaming: Interactive History and Virtual Heritage* (New York (NY) : Routledge, 2015).

¹² Gavin Baxter, Thomas Hainey, Antea Savorelli, Umar Akhtar et Ralica R. Ivanova, « Teaching History and Bringing the Past Back to Life with Serious Games », dans Panagiotis Fotaris (dir.), *Proceedings of the 15th European Conference on Game Based Learning, ECGBL 2021*, (Proceedings of the European Conference on Games Based Learning, 23-24 September 2021), 99-107; Adam Chapman, *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice* (New York (NY) – Abingdon : Routledge, 2016).

¹³ Stéphanie-Anne Ruatta, « Objets du passé, enjeux du présent », dans Éthier et Lefrançois (dir.), *Le jeu et l'histoire*, 76-91.

Joly-Lavoie¹⁴ rappelle que l’habillage matériel de la série *Assassin’s Creed* respecte en général l’historiographie qui concerne les époques historiques traitées, et ce, malgré la présence d’anachronismes et d’espaces urbains idéalisés (Martin et Turcot, 2016)¹⁵. Cependant, puisque nous sommes dans un jeu vidéo, cette fidélité historiographique demeure tout de même au service de l’action des joueurs et de la trame narrative¹⁶. En effet, le jeu vidéo ne peut laisser de blancs dans la facture visuelle de la trame narrative architecturale. Le problème, lorsque les élèves sont en contact avec le produit fini, c’est qu’il semble affirmer la vérité. On court ainsi le risque de surinterpréter les témoignages archéologiques qui sont en fait partiels, incomplets ou inexistant. C’est pourquoi l’historien en résidence d’Ubisoft Montréal, Maxime Durand¹⁷, décrit le TD comme à mi-chemin entre le monde des musées, le monde de l’archéologie et le monde des jeux vidéos.

Ainsi, nous croyons que le TD, par l’entremise de la reconstitution des sites du passé, représente un outil de médiation culturelle pour explorer à distance les sites historiques que les élèves devaient visiter *in situ* et analyser. La notion de médiation fait ici référence à l’ensemble des actions prises pour redonner l’idée des caractéristiques physiques d’un site du passé que l’on souhaite transmettre à un public¹⁸.

Certes, cet outil ne remplace pas un voyage scolaire sur place, ne serait-ce qu’en raison de l’impossibilité de prendre conscience des dimensions des sites historiques dans leurs espaces urbains ou naturels respectifs. L’objectif demeure néanmoins le même : engager les élèves à s’interroger et à interpréter ce qu’ils voient, mais en opposant cette fois-ci les résultats de leur enquête historique et l’environnement historique reconstitué.

Pour intégrer le TD au cours-voyage durant la période de confinement, nous avons reçu l’appui de Maxime Durand. Il a permis

¹⁴ Alexandre Joly-Lavoie, « *Assassin’s Creed* : implications pour l’enseignement », dans Marc-André Éthier et David Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l’enseignement de l’histoire. Un état de la recherche en didactique de l’histoire au Québec* (Montréal : M Éditeur, 2019), 203-217.

¹⁵ Jean-Clément Martin et Laurent Turcot, « Histoire et jeu vidéo », *Écrire l’histoire*, 16 (2016) [en ligne] doi: 10.4000/elh.1131

¹⁶ Julien Bazile, « La perspective de l’action : l’exemple d’*Assassin’s Creed* », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Alexandre Joly-Lavoie, *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (Québec : Presses de l’Université Laval, 2021), 219-237; Joly-Lavoie, « *Assassin’s Creed* : implications pour l’enseignement ».

¹⁷ Maxime Durand, « Les jeux pour voir l’histoire du monde », dans Éthier et Lefrançois (dir.), *Le jeu et l’histoire*, 29-51.

¹⁸ Jean-Claude Golvin, « La restitution, une image médiatrice », dans Daniel Jacobi et Fabrice Denise (dir.), *Les médiations de l’archéologie* (Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, 2017), 55-67.

aux élèves l'accès au TD via la plateforme de jeux en ligne Stadia (Google)¹⁹. Par l'accès à cette plateforme, les élèves ont pu utiliser le TD, et ce, sans posséder une console de jeux vidéos associée à la série *Assassin's Creed*.

3.2. L'intégration du TD comme outil de production et de communication

Lorsque nous avons reçu tous les codes d'accès pour explorer le jeu vidéo, nous avons associé chaque enquête historique des 16 élèves à la visite d'un lieu spécifique du TD. Ainsi, chacun avait pour mission de se déplacer en toute liberté sur un site historique afin de relever les éléments de similitude et de différence entre leur enquête historique et les édifices entièrement reconstitués dans le jeu. Le tableau 3 représente la structure associée à l'attribution des visites à explorer en fonction des intérêts de l'enquête historique de 4 des 16 élèves.

Tableau 3 – Exemple de l'attribution des visites exploratoires dans le TD

Exploration d'un environnement reconstitué de la Grèce ancienne dans le TD			
Élève	Objet d'étude (Enquête historique)	Visites guidées -Titre de la visite (suggestion par l'enseignant)	Tour tags
1)	L'architecture et l'organisation du sanctuaire de Delphes durant l'Antiquité	Sites célèbres - L'Oracle de Delphes	Mythologie Religion
2)	Le sanctuaire d'Asklépios et la pratique de la médecine dans la Grèce ancienne	Sites célèbres - Sanctuaire d'Asklépios à Épidaure	Religion Architecture
3)	Les temples de l'Acropole	Sites célèbres - Athènes et l'Acropole	Athènes Mythologie
4)	Le stade à Olympie et l'organisation des jeux Olympiques dans l'Antiquité	Art, religion et mythes - Les jeux Olympiques Sites célèbres - Dieu de l'Olympe	Mythologie Festival Religion

Pour se familiariser avec le TD, s'approprier les fonctions du clavier ou de leur manette et explorer différentes suggestions de visites et du TD en général, chaque élève a bénéficié de deux semaines. Par la suite, lors d'une rencontre Teams de groupe, soit

¹⁹ Nous remercions l'équipe d'Ubisoft Montréal pour son ouverture à ce projet dès notre première rencontre à distance. En aucun cas, nous n'avons senti une pression d'Ubisoft ni de Stadia pour fournir en retour de l'information sur l'activité ou pour amener les élèves à consommer leurs produits. Deux semaines plus tard, Stadia offrait universellement, dans plusieurs pays dont le Canada, deux mois d'abonnement gratuit à un nombre réduit de jeux de sa plateforme. À la fin du mois de mai 2020, Ubisoft proposa aussi à tous le téléchargement gratuit de ses deux TD (*Origins and Odyssey*) sur le site de sa boutique en ligne. La compagnie Google a mis fin à sa plateforme de jeux Stadia en janvier 2023.

le canal de communication institutionnel, nous avons demandé aux élèves d'explorer leur site historique virtuel afin de comparer les résultats de leur enquête historique aux reconstitutions observées dans le TD. Pour avoir accès à leur expérience respective vécue à distance, nous avons réalisé des entretiens individuels. Nous discutons des résultats dans la section suivante.

Nous avons proposé aux élèves plus motivés d'enregistrer une visite guidée virtuelle dans le TD. Il s'agissait d'une activité facultative puisque nous étions à la fin de l'année scolaire et l'enseignement à distance avait réduit, de façon générale, l'engagement et la motivation des élèves. L'objectif était le suivant : les élèves devaient agir à titre de guide historique pour nous présenter les résultats de leur enquête historique tout en se déplaçant librement dans l'environnement reconstitué du site de leur objet d'étude. Nous souhaitions alors vérifier si les élèves feraient preuve d'une pratique critique dans la comparaison des résultats de leur recherche avec les édifices historiques entièrement reconstitués. Nous avons privilégié le logiciel de capture audiovidéo Screencast-o-matic, car ils le connaissaient déjà. Nous leur avons suggéré de réaliser une visite guidée d'une durée de 5 à 15 minutes, soit le temps d'enregistrement maximal de la version gratuite du logiciel. Les élèves avaient deux autres semaines pour se déplacer aux endroits souhaités afin de nous faire découvrir, avec leurs yeux, l'objet d'étude sur lequel ils ont enquêté.

4. Résultats de l'activité avec le TD : ce que disent et font les élèves

4.1. *Discours des élèves sur l'exploration du TD*

À la fin du mois de mai 2020, nous avons organisé des entretiens individuels à distance afin de recueillir leur impression sur la phase de familiarisation avec le TD et sur la comparaison de leur résultat de recherche aux reconstitutions observées. Pour analyser les discours situés des participants, nous nous sommes inspiré des travaux de Ericsson et Simon²⁰ pour classer nos données à l'intérieur de la catégorie des verbalisations « en rétrospective ». Cette analyse du discours a été réalisée sur les transcriptions de chaque entretien à l'intérieur du logiciel d'analyse QDA Miner.

²⁰ K. Anders Ericsson et Herbert A. Simon, « Verbal Reports as Data », *Psychological Review*, 80,3 (1980), 215-251; K. Anders Ericsson et Herbert A. Simon, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (revised edition) (Cambridge (MA) : The MIT Press, 1993).

À ce moment, nous avons constaté que 14 des 16 élèves ayant réalisé l'enquête historique avaient pris le temps d'explorer le TD durant les deux semaines prévues à cette mission. De ces 14 élèves, un seul a mentionné avoir eu de la difficulté à explorer le TD, mettant en cause la mauvaise connexion au réseau Internet de sa maison.

La très grande majorité des élèves (12/14) soulignent avoir eu l'impression de « mieux saisir » certains aspects de leur objet d'étude pendant leur exploration de la visite que nous leur avons suggérée. Les deux autres élèves ont admis ne pas avoir pris suffisamment de temps pour explorer le site proposé. De plus, ils sont plusieurs (10/14) à relever l'apport de la fonction permettant à leur avatar de grimper sur les structures modifier la perspective de leur site, en sachant qu'il leur serait impossible d'agir de la sorte sur des sites patrimoniaux. Cette liberté de mouvement semble contribuer à la construction d'une nouvelle perspective sur certains sites visités. Par exemple, en marchant sur le toit et en traversant l'intérieur d'un temple, un élève mentionne qu'il se représentait mieux ce qui « se cachait derrière un temple » et avait une meilleure idée de son contenu. Au fil des échanges, nous avons compris que cet élève avait déconstruit la figuration fantasmée, factice et figée de la façade d'un temple que nous retrouvons dans les livres d'histoire et lors de recherches sur Google images.

Ensuite, plusieurs élèves (11/14) ont mentionné « voir plus concrètement » leur objet de recherche dans un environnement d'époque reconstitué. Comme le faisait remarquer une élève, les lectures réalisées au cours de son enquête historique donnaient plus de sens à son entrée virtuelle dans un temple pour y observer les activités liées au culte d'Apollon à Delphes.

Une autre élève ajoute que la présence des statues et des couleurs sur les temples lui permettait d'imaginer ces traces du passé avec un autre œil. L'accès à des espaces où la vie quotidienne se présente devant les élèves de manière animée semble frapper leur imaginaire. Pour une élève travaillant sur le sanctuaire de Delphes, les heures passées à se promener numériquement sur le site en observant des activités de la vie quotidienne lui ont permis de mieux saisir l'importance des édifices.

Finalement, l'exploration du TD a permis à certains élèves (4/14) d'exercer leur pensée critique. Deux d'entre eux ont remarqué que l'onglet *Carte*, qui campe les lieux à explorer dans l'espace géographique, ne reflétait pas les distances réelles entre les sites que nous devons visiter dans l'itinéraire de voyage. Un autre élève a alludé qu'il s'était interrogé sur les dimensions des statues se retrouvant sur l'Acropole à Athènes et à Olympie. S'appuyant sur la recherche documentaire de son enquête sur l'architecture et le rôle

des temples de l'Acropole d'Athènes, il a mentionné qu'il était peu probable que les statues soient de cette dimension durant l'Antiquité. Du moins, il critiqua avec fermeté celle d'Athéna sur l'Acropole en invoquant la difficulté de croire à la présence de cette statue de plus grande taille que celle attribuée au sculpteur Phidias à l'intérieur même du Parthénon, site sur lequel il devait faire son exposé à titre d'expert. L'élève a ainsi pris position à partir de l'absence de sources laissant croire à la présence d'une statue surdimensionnée d'Athéna au centre de l'Acropole.

Les deux élèves interrogés qui n'ont pas exploré le TD dans le cadre du cours-voyage (2/16) ont invoqué l'annulation du voyage et le peu d'importance accordée au jeu vidéo comme outil d'apprentissage, l'un d'eux se permettant d'ajouter qu'il n'accordait qu'un rôle de divertissement au TD.

4.2. Discours des élèves sur la production d'une visite virtuelle dans le TD

Sur les 16 élèves interrogés, seulement deux d'entre eux ont choisi l'option facultative d'aller plus loin que l'activité de familiarisation afin de procéder à la captation audiovidéo de leur visite guidée virtuelle à l'intérieur du TD : l'une sur Delphes et l'autre sur le Pirée. Ces deux élèves ne font pas partie des quatre élèves ayant fait preuve d'une pratique critique lors de l'entretien individuel. Bien sûr, cet échantillon de deux élèves est trop mince pour dégager des traits distinctifs sur l'expérience ou analyser en profondeur l'exploitation du TD chez les élèves du cours-voyage. Toutefois, l'analyse de la capture audiovidéo de ces visites guidées virtuelles et des transcriptions des entretiens individuels réalisés avec ces deux élèves offrent matière à réflexion. En effet, l'accès à leur démarche et à leur façon de penser l'expérience du TD permet d'identifier des avantages et des limites à l'intégration du TD comme outil pour l'enseignement et l'apprentissage en histoire.

Dans les deux cas, avant même l'enregistrement de leur propre visite guidée virtuelle, les élèves ont choisi de suivre d'abord celle proposée par les concepteurs du mode découverte afin de voir dans quelle mesure ils pourraient se servir du contenu pour enrichir les résultats de leur enquête historique.

L'élève ayant enquêté sur le sanctuaire de Delphes mentionne qu'elle connaissait la majorité de l'information présentée dans le jeu grâce à son enquête, mais que, sans cette dernière, presque tout le contenu présenté aurait été nouveau. Elle souligne que prendre le temps de lire chacune des descriptions associées aux différents édifices durant le parcours suggéré par la visite guidée dans le TD lui

a permis de mettre en relation des faits trouvés durant son enquête historique sur le sanctuaire. Pour cette élève, l'avantage du TD a été de se promener en toute liberté pour monter sur les toits et scruter les détails de l'architecture du temple d'Apollon, de la géographie du lieu et de la présence des humains sur le site. Ce contact avec les représentations de la vie quotidienne lui a permis de s'imaginer le site comme si elle était transportée à cette époque. Elle ajoute que cela lui a donné l'occasion de comprendre la séparation des tâches dans les activités quotidiennes :

Pour moi, pouvoir me promener sur le site au milieu de la vie quotidienne m'a permis de mieux comprendre la séparation des tâches dans une maison que j'aurais pu lire dans un livre, mais peut-être moins compris, mais de voir des gens agir au quotidien m'a permis de mieux comprendre [...] ça m'a vraiment permis de m'imaginer comme si j'étais là il y a 2000 ans.

Elle a donc été sensible à cette réalité. Ces propos laissent croire que le raffinement technologique peut contribuer à stimuler l'imagination historique²¹, mais elle peut aussi produire un obstacle cognitif, surtout si les élèves n'ont pas à enquêter ni à critiquer les représentations observées (Navarro Morales, 2021)²².

L'élève qui s'intéressait surtout à la navigation et au rôle du Pirée dans l'Antiquité mentionne qu'en l'absence de son enquête préalable, il aurait beaucoup appris avec le mode découverte, mais que cette enquête lui a aussi permis de connaître plusieurs éléments du contexte historique absents de la visite virtuelle du jeu. « La diversité des gens » dans le jeu l'a frappé, car il ne s'imaginait pas le port avec une activité économique aussi variée, avec tous ces kiosques et tous ces marchands qui s'y trouvaient chaque jour :

Il y a des choses que je ne connaissais pas comme la diversité des gens qui vivaient au Pirée. Surtout, ce que j'ai appris en me promenant, c'est qu'il y avait beaucoup plus de vie que je ne le pensais. Il y avait plusieurs marchés, banques [...] vous voyez l'activité quotidienne lorsque vous êtes dans le jeu. Cela m'a fait réaliser qu'il y avait de l'action dans le port [...] ce n'était pas seulement un centre économique, mais aussi social, un lieu de rassemblement.

De plus, il ne pensait pas être en mesure de faire autant de liens entre ses recherches documentaires et certains aspects géogra-

²¹ Baxter, Hainey, Savorelli, Akhtar et Ivanova, « Teaching History and Bringing the Past Back to Life with Serious Games »; Chapman, *Digital Games as History*.

²² Maria Elisa Navarro Morales, « L'Italie des Médicis. Entrevue avec Maria Elisa Navarro Morales », dans Éthier et Lefrançois (dir.), *Le jeu et l'histoire*, 43-47.

phiques et topographiques du port. Toutefois, nous ne savons pas si cet élève était plus étonné par la qualité de la représentation du passé dans le jeu que par la qualité de sa recherche. Or, les commentaires de cet élève nous engagent à réfléchir sur l'apparence réaliste d'un contexte d'époque qui confère un caractère immédiat (direct) et vrai à une image artificielle et hypothétique. Cela peut anesthésier la pensée, autoriser ou légitimer une interprétation fondée ou non²³.

Finalement, les élèves semblent ne pas avoir rencontrés de difficultés marquées dans l'enregistrement de leur visite guidée du site étudié dans leur enquête historique. Le principal défi fut de choisir l'endroit précis sur le site pour transmettre les interrogations liées à leur objet d'étude et à structurer la transmission des résultats de leur enquête historique. Puisque la visite virtuelle devait se limiter à une capsule d'environ 5 à 15 minutes, il fallait faire des choix pour bien poser le problème de recherche, présenter les indices trouvés et confirmer ou non les hypothèses de recherche. Les deux élèves ont produit un premier enregistrement pour se pratiquer, puis le second, acheminé à l'enseignant au format mp4. Cette expérience de l'utilisation du TD comme alternative à une présentation orale *in situ fut somme toute positive, mais nous ne pouvons faire abstraction des limites posées par le contexte de la pandémie de 2020.*

4.3. Limites de l'intégration du TD pour la classe d'histoire

Rappelons que l'exploration du TD fut réalisée à distance et que nous aurions pu mieux accompagner les élèves si nous avions pu les guider en classe. Mentionnons également les limites techniques et pédagogiques inhérentes à l'utilisation des jeux vidéo dans un cadre pédagogique à distance (Tableau 4).

Tableau 4: Limites techniques et pédagogiques observées

Les limites observées	
Techniques	Pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> • Une mauvaise connexion Internet entraîne un désintérêt pour le TD ; • Nécessité d'avoir accès à un ordinateur supportant le TD ; • La manipulation du clavier de l'ordinateur a une influence sur l'expérience TD ; • La manipulation de l'outil de capture audio-vidéo demande du temps et de l'organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ne savent pas quoi faire s'ils ne sont pas accompagnés par l'enseignant; • Certains élèves ne perçoivent pas le jeu vidéo comme un outil d'apprentissage ; • Besoin de temps pour explorer l'environnement réaliste du jeu vidéo sans l'accompagnement de l'enseignant ; • Les consignes doivent être claires pour répondre aux intentions pédagogiques.

²³ Chapman, *Digital Games as History*.

Nous ne pouvons passer sous silence la question des limites financières et techniques inhérentes à l'utilisation du jeu vidéo dans les milieux d'enseignement. Il était possible, comme nous l'avons fait, d'accéder au TD par l'entremise d'une plateforme de jeux en ligne. Toutefois, cela implique que les élèves (ou l'école) possèdent une connexion de bonne qualité au réseau internet. Il faut également savoir que la série *Assassin's Creed* est classée 17 ans et plus, ce qui oblige l'obtention des autorisations nécessaires par les parents et la direction de l'école pour l'exploiter de manière supervisée en classe comme à la maison.

Lors de l'accompagnement à distance, nous avons remarqué que l'activité de familiarisation avec le jeu demande du temps et de l'énergie pour apprendre à se repérer et à manipuler avec facilité les touches du clavier ou la manette. Nous connaissions le TD sans y avoir joué. Il a donc fallu prendre une dizaine d'heures pour préparer une activité d'apprentissage structurée afin d'être en mesure de guider les élèves et répondre à leurs interrogations durant leur exploration du mode découverte. Cette préparation est une étape nécessaire pour structurer et concevoir une démarche d'apprentissage qui puisse répondre aux intentions pédagogiques²⁴.

Par ailleurs, il ne faut pas croire que la motivation de jouer à un jeu vidéo va de soi pour tout un chacun. Pour notre part, nous avons cru à tort que la possibilité de se promener virtuellement dans la Grèce du 5^e siècle avant notre ère stimulerait spontanément ces élèves engagés volontairement dans un cours-voyage. Peut-être la réalité aurait-elle été toute autre si l'activité avait eu lieu en classe. La distance et la démotivation générale des élèves en mai et juin 2020 ont contrarié la tenue des discussions plus profondes sur la nature des reconstitutions de monuments, des sites visités et de la géographie des villes.

5. Retombées et défis pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire

Les propos recueillis auprès des élèves fournissent des pistes de réflexion sur l'utilisation de ce mode découverte pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Pensé d'abord comme une alternative au voyage scolaire sur les sites archéologiques en Grèce, nous croyons que le TD peut servir de complément à une enquête his-

²⁴ Jeremiah McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History* (New York (NY) – London : Routledge, 2011).

torienne sur des sites historiques de la Grèce antique avec l'aide de l'enseignant comme guide médiateur²⁵. En effet, puisque les élèves entrent d'abord en contact avec des vestiges archéologiques, il leur est parfois difficile d'imaginer historiquement comment étaient les choses à partir de traces fragmentaires.

Krzysztof Pomian²⁶ considère cette habileté cognitive comme une opération intellectuelle inhérente à la pratique de l'histoire. Il ajoute que l'habileté d'imaginer historiquement fait plus que combler les manques associés à l'aspect fragmentaire des sites archéologiques. Cette opération contribue à l'exercice de contextualisation des phénomènes étudiés²⁷. Dans les travaux de Baron²⁸, il s'agit d'une euristique de l'histoire que manifestent des historiens lorsqu'ils interprètent des sites historiques. Ainsi, nous croyons qu'avec l'accompagnement de l'enseignant, l'analyse des reconstitutions peut engager les élèves à s'interroger sur l'origine des réalités sociales du passé, se préoccuper des aspects du contexte d'époque et chercher des facteurs explicatifs aux réalités sociales étudiées. En engageant ensuite les élèves dans une recherche documentaire, il serait intéressant de les amener à comparer les résultats de leur enquête aux représentations historiques dans le jeu.

Or, nous devons trouver une façon d'outiller les élèves à lire ces environnements virtuels reconstitués comme des espaces réalistes, certes, mais néanmoins conjecturaux²⁹. Les sources archéologiques et textuelles nous empêchent d'en avoir une vision aussi nette qu'elle se présente sous nos yeux dans le jeu vidéo. Au fil des entretiens, nous avons remarqué que les élèves considèrent ces représentations du passé comme des vérités historiques. La ligne semble bien mince entre le réalisme associé aux reconstitutions de ces environnements reconstitués et l'habileté de porter un regard critique sur leur caractère construit. Pour remettre en question ces représentations du passé dans la classe d'histoire, l'enseignant doit montrer leur caractère construit. Audigier souligne qu'« en enseignant les résultats, en faisant comme si tout cela était vrai, par sa forme même [...] l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde passé et présent »³⁰. Les pratiques enseignantes gagneraient à rendre

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Krzysztof Pomian, *Sur l'histoire* (Paris : Flammarion, 1999).

²⁷ Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, *Pour une histoire des possibles* (Paris : Éditions du Seuil, 2016).

²⁸ Christine Baron, « Understanding historical thinking at historical sites », *Journal of Educational Psychology*, 104.3 (2012), 833-847.

²⁹ Baxter, Hainey, Savorelli, Akhtar et Ivanova, « Teaching History and Bringing the Past Back to Life with Serious Games ».

³⁰ François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale – Revue de*

compréhensibles les points de vue dans la construction des reconstitutions comme productrices de sens.

L'image, qu'elle soit fixe ou mobile, peut être trompeuse³¹. Dès lors, ces représentations du passé devraient être traitées comme un document à analyser au sens de « source secondaire ». Il en va de même pour les sites archéologiques actuels et le choix délibéré des autorités gouvernementales de les préserver. Pour éviter le danger de prendre pour vérité tout ce qui est présenté comme édifices historiques et pour blinder les élèves devant ces représentations du passé, il semble nécessaire de mettre l'accent sur l'importance de savoir utiliser les critères et les indicateurs pour évaluer (au besoin) la plausibilité d'une interprétation.

Selon Joly-Lavoie³², encore trop peu de recherches existent sur le réinvestissement de la série *Assassin's Creed* à cette fin, dans la classe d'histoire. Or, cette courte expérience vécue en contexte de pandémie nous oblige à demeurer prudents sur l'analyse du rôle de la réalité historique virtuelle sur la construction des connaissances. Cependant, une chose est certaine, la pandémie aura été le vecteur d'un changement dans l'élaboration d'un aspect de la phase de préparation à un futur voyage d'études sur des sites historiques en Grèce. Cette expérience du TD, bien qu'imparfaite, permet d'élargir le champ des possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'aide du numérique³³.

6. Conclusion

En somme, les résultats de cette étude de cas tendent à montrer que les reconstitutions numériques de certains sites historiques grecs représentent des images s'approchant de la réalité historique³⁴. Même s'ils sont perçus comme des représentations réalistes d'un passé qui est par définition lacunaire et fragmentaire³⁵, les sites historiques reconstitués peuvent aussi encourager le questionnement et nourrir le besoin de s'enquérir des croyances, des savoirs et des savoir-faire

Recherches en Éducation, 15 (1995), 61-89, ici 72.

³¹ Golvin, « La restitution, une image médiatrice ».

³² Joly-Lavoie, « *Assassin's Creed* : implications pour l'enseignement ».

³³ Joshua Kenna et Sarah Potter, « Experiencing the world from inside the classroom: using virtual field trips to enhance social studies instruction », *The Social Studies*, 109.5 (2018), 265-275; Jeremy D. Stoddard, « Toward a Virtual Field Trip Model for the Social Studies », *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9.4 (2009), 412-438.

³⁴ Politopoulos, Mol, Boom et Ariese, « 'History Is Our Playground' ».

³⁵ Pomian, *Sur l'histoire*.

des Anciens pour réussir à (re)construire les réalités sociales du passé et du présent.

Aujourd'hui, nous croyons que cette expérience vécue avec le TD peut fournir un terrain de jeu fertile pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire³⁶. Il serait néanmoins intéressant de réaliser cette activité d'apprentissage en phase préparatoire à un voyage sur des sites historiques en Grèce afin de vérifier si le TD peut contribuer ou non à montrer que les sites visités en mode virtuel ne se limitent pas à ces monuments.

L'accompagnement des élèves doit contribuer à éviter les pièges et dangers de prendre pour vérité les représentations du passé dans le jeu vidéo³⁷, ce que, encore aujourd'hui, les sources textuelles et archéologiques ne permettent pas de faire. Comme le souligne l'archéologue Goumand³⁸, il est impossible de reconstituer de manière exacte tous les lieux dans lesquels les individus du passé ont vécu. Mais, comme enseignant, cherche-t-on vraiment à trouver cette « vérité historique et archéologique » absolue et totale? Voilà la question que se pose l'historien Turcot³⁹ lorsqu'il présente à ces étudiants universitaires la vie quotidienne dans les rues de Paris du XVIII^e siècle par l'entremise du jeu *Assassin's Creed Unity*. Tout comme lui, nous penchons vers la négative. Le but de l'enseignant est de faire naître des questionnements en permettant aux élèves de se représenter ou de s'imaginer historiquement les réalités du passé. Comme le souligne l'historien britannique Robin Collingwood⁴⁰, il s'agit d'une habileté nécessaire à l'interprétation en histoire. La reconstitution réaliste d'un environnement historique peut servir de point de départ pour amener les élèves à s'interroger sur les croyances, les savoirs et les savoir-faire des acteurs historiques. Il peut aussi engager les élèves à identifier comment se construisent ces reconstitutions, et ce, à partir de sources disponibles fragmentaires et partiales.

Il serait peut-être pertinent, à la lumière des entretiens individuels avec les élèves, de réfléchir au pouvoir de combiner l'engagement physique et émotionnel, par l'entremise du TD, avec l'engagement cognitif, par l'entremise d'une enquête historique en parallèle à l'exploration du jeu et non seulement en amont de l'expérience virtuelle. Faire du TD un outil pédagogique demande du temps et de l'énergie. Aurait-il mieux valu de faire autrement (sans le jeu)

³⁶ Politopoulos, Mol, Boom et Ariese, « 'History Is Our Playground' ».

³⁷ Chapman, *Digital Games as History*.

³⁸ Christophe Goumand, « Jacques Martin et la restitution de l'Antiquité », *Les Dossiers d'Archéologie*, 361 (2014), 80-85.

³⁹ Turcot et Martin, « Histoire et jeu vidéo ».

⁴⁰ Robin G. Collingwood, *The Idea of History* (Oxford : Oxford University Press, 1946).

pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage chez autant ou plus d'élèves ? Comment le déterminer ? Ressentir, se déplacer librement, mieux s'imaginer, avoir l'impression que nous entrons dans un temple, voilà quelques expressions sorties de la bouche des élèves qui méritent un temps d'arrêt pour (re)penser l'étude du passé grec au présent à partir d'un jeu vidéo historique. Pour paraphraser Martineau⁴¹, il s'agit peut-être d'une occasion de plus pour faire de « l'histoire, une matière à penser ».

⁴¹ Robert Martineau, *L'histoire, une matière à penser* (Paris : L'Harmattan, 1999).

Iris Hulders, Fien De Smedt, Michiel Voet and Bram De Wever

Writing History Together : the design of a lesson programme to enhance students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history

Abstract

Research indicates that grade eight students' historical reasoning skills are low and that students' autonomous motivation for history is average. Interventions that aim to improve students' historical reasoning skills have already been designed and appear to be effective. However, a detailed description, following a specific analytic framework, of an intervention in which micro level description of the design principles to enhance students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history are provided and substantiated, is often limited. Consequently, the purpose of this study is to provide a detailed description of an educational intervention, Writing History Together, to improve students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history. This detailed description is based on the framework of Bouwer and De Smedt, which provides an outline of the context, the theoretical and/or empirical grounding, the macro level design principles and the micro level descriptions of the design principles of the intervention. The layout of the framework is the basis for the structure of this manuscript. The following five design principles will be elaborated: (1) strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach, (2) inquiry-based learning, (3) writing instruction, (4) motivation promotion, and (5) collaboration between peers. Moreover, it will be discussed whether the intervention is theoretically, empirically, and practically valid by using quantitative and qualitative data. Finally, the added values and weaknesses of the present study are discussed.

Keywords: *historical reasoning, lesson programme, design principles*

Résumé

Les recherches indiquent que les compétences en raisonnement historique des élèves de huitième année sont faibles et que la motivation autonome des élèves pour l'histoire est moyenne. Des interventions visant à améliorer les capacités de raisonnement historique des élèves ont déjà été conçues et

semblent être efficaces. Cependant, une description détaillée, suivant un cadre analytique spécifique, d'une intervention dans laquelle la description au niveau micro des principes de conception pour améliorer les capacités de raisonnement historique et la motivation autonome des élèves pour l'histoire est fournie et justifiée, est souvent limitée. Par conséquent, l'objectif de cette étude est de fournir une description détaillée d'une intervention éducative, Writing History Together, pour améliorer les compétences de raisonnement historique des élèves et leur motivation autonome pour l'histoire. Cette description détaillée est basée sur le cadre de Bouwer et De Smedt, qui fournit un aperçu du contexte, des fondements théoriques et/ou empiriques, des principes de conception au niveau macro et des descriptions au niveau micro des principes de conception de l'intervention. La présentation du cadre est la base de la structure de ce manuscrit. Les cinq principes de conception suivants seront élaborés: (1) l'enseignement de stratégies suivant une approche d'apprentissage cognitif, (2) l'apprentissage basé sur l'enquête, (3) l'enseignement de l'écriture, (4) la promotion de la motivation, et (5) la collaboration entre pairs. En outre, il sera discuté si l'intervention est théoriquement, empiriquement et pratiquement valide en utilisant des données quantitatives et qualitatives. Enfin, sont discutées les valeurs ajoutées et les faiblesses de la présente étude.

Mots-clés: *raisonnement historique, projet de leçon, principes de conception*

1. Introduction

History education is not only about learning historical facts, but also about comprehending how historical assertions are constructed and tested using various types of evidence¹. The ability to put this knowledge of how history is constructed into practice is generally referred to as *historical reasoning*². Because historical reasoning skills are comparable to the critical thinking skills in today's knowledge society³, improving students' historical reasoning skills is

¹ Susan De La Paz and Mark K. Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers", *Contemporary Educational Psychology*, 35.3 (2010), 174-192; Avishag Reisman, "Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools", *Cognition and Instruction*, 30.1 (2012), 86-112.

² Peter Seixas, "Schweigen! die Kinder!", in Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (New York (NY) – London: New York University Press, 2000), 19-37; Jannet van Drie and Carla van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review*, 20.2 (2008), 87-110.

³ Mark Baildon and Suhaimi Afandi, "History Education Research and Practice: An International Perspective", in Scott Alan Metzger and Lauren McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Hoboken (NJ): Wiley-Blackwell, 2018), 37-60; Christian Laville, "Historical Consciousness and Historical Information: What to Expect from the First to the Second", in Peter Seixas (ed.), *Theorizing*

crucial⁴. As a result, history curricula in Western countries place a strong emphasis on teaching students historical reasoning abilities⁵. However, despite the importance of advanced historical reasoning skills, previous research shows that students' historical reasoning skills are poor⁶. Moreover, research shows that there is a weak, but significant, relationship between students' historical reasoning capacities and students' autonomous motivation. (i.e., motivation that is characterized by voluntariness⁷) for history⁸. Consequently, it is important to (1) enhance students' historical reasoning skills and (2) enhance students' autonomous motivation for history.

A possible way to increase students' historical reasoning and autonomous motivation for history is developing a lesson programme. Previous lesson programmes have proven to be successful to enhance students' historical reasoning skills⁹. Although these studies mention the macro level design principles to enhance students' historical reasoning skills, micro level descriptions of the educational practices are often limited and none of those studies take students' motivation in relation to historical reasoning into account¹⁰. Although more research on historical reasoning includes aspects such as interest¹¹, research into students' motivation for history remains lim-

historical consciousness (Toronto: University of Toronto Press, 2004), 165-182; Sam Wineburg and Abby Reisman, "Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58.8 (2015), 636-639.

⁴ Van Drie and van Boxtel, "Historical Reasoning".

⁵ Súsanna Margrét Gestsdóttir, Carla van Boxtel and Jannet van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument", *British Educational Research Journal*, 44.6 (2018), 960-981.

⁶ Iris Huiders, Michiel Voet and Bram De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources: How is Performance Related to Motivation to Learn History?" (*Manuscript Submitted for Publication*).

⁷ Jessie De Naeghel, Hilde Van Keer, Maarten Vansteenkiste and Yves Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective", *Journal of Educational Psychology*, 104.4 (2012), 1006-1021.

⁸ Huiders, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources".

⁹ Susan De La Paz, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger, Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias and Benjamin Polk Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning", *Theory and Research in Social Education*, 42.2 (2014), 228-274; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Chauncey Monte-Sano and Susan de la Paz, "Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning", *Journal of Literacy Research*, 44.3 (2012), 273-299; Chauncey Monte-Sano, Susan De La Paz, Mark Felton and Sam Wineburg, *Reading, Thinking and Writing about History* (New York (NY): Teachers' College Press, 2014); Sam Wineburg, Daisy Martin and Chauncey Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms* (New York (NY): Teachers' College Press, 2012).

¹⁰ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Wineburg, Martin and Monte-Sano, *Reading Like a Historian*.

¹¹ Gerhard Stoel, Albert Logtenberg, Bjorn Wansink, Tim Huijgen, Carla van Boxtel and Jannet van Drie, "Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An

ited. Nonetheless, in writing research, Rijlaarsdam and colleagues¹² launched a call to describe intervention studies in more detail, as it is argued that the analytic description of intervention programmes with attention to specific design principles (i.e., fundamental elements of an intervention that are based on empirical and theoretical evidence) at macro and micro level helps to implement intervention research in practice¹³. Moreover, micro level descriptions of intervention programmes are also important in function of replicability of interventions and theory building¹⁴. To evaluate the impact of an educational intervention, three criteria can be used: whether the intervention is (1) *empirically valid* (i.e., can we observe evolutions in the desired student or teacher outcomes?), (2) *theoretically valid* (i.e., is the intervention adhering to specific design principles?), and (3) *practically valid* (i.e., is it feasible for teachers to implement and how do they experience the implementation?)¹⁵. With respect to the latter, the concept of social validity can be used to evaluate if the intervention is practically valid¹⁶ and consists of three important dimensions: (1) the teachers agree that the material can be relevant for their practice, (2) the procedures in the intervention are acceptable and feasible for teachers to implement and (3) teachers are satisfied with the effects of the intervention¹⁷.

The aim of the present study is to describe the design of a lesson programme, *Writing History Together*, in detail based on the

Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs”, *International Journal of Educational Research*, 83 (2017), 120-134.

¹² Gert Rijlaarsdam, Tanja Janssen, Saskia Rietdijk and Daphne van Weijen, “Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs”, in Raquel Fidalgo Redondo, Karen Harris and Martine Braaksma (eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (Brill, 2017) 280-313.

¹³ Renske Bouwer and Fien De Smedt, “Introduction Special Issue: Considerations and Recommendations for Reporting Writing Interventions in Research Publications”, *Journal of Writing Research*, 10.2 (2018), 115-137.

¹⁴ Nina Vandermeulen, Sven De Maeyer, Elke Van Steendam, Marije Lesterhuis, Huub van den Bergh and Gert Rijlaarsdam, “Mapping Synthesis Writing in Various Levels of Dutch Upper-secondary education. A National Baseline Study on Text Quality, Writing Process and Students’ Perspectives on Writing”, *Pedagogische Studiën*, 97.3 (2020), 187-236.

¹⁵ Tjark Huizinga, Nienke Nieveen and Adam Handelzalts, “Identifying Needs for Support to Enhance Teachers’ Curriculum Design Expertise” in Jules Pieters, Joke Voogt and Natalie Pareja Roblin (eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (Springer International Publishing, 2019), 115-137; Kim Van Ammel, Koen Aesaert, Fien De Smedt, Flore De Meester and Hilde Van Keer, “An Analytic Description of ProjectExpert: An Instructional Reading Program for Ninth-Grade Vocational Students”, *L1-Educational Studies in Languages and Literature*, 21 (2021) <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.10>.

¹⁶ Melinda M. Leko, “The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research”, *Remedial and Special Education*, 35.5 (2014), 275-286.

¹⁷ Montrose M. Wolf, “Social Validity: The Case for Subjective Measurement or how Applied Behavior Analysis is Finding its Heart”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11.2 (1978), 203-214.

framework of Bouwer and De Smedt¹⁸ and to evaluate the validity of the lesson programme. Describing the lesson programme in detail provides more insight into the core ingredients of *Writing History Together* that aims to improve students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history. More in detail, the goal of this study is to describe the theoretically and empirically driven design principles of *Writing History Together* and their micro level descriptions, aimed at enhancing students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history. The analytic description of *Writing History Together* is based on the comprehensive framework of Bouwer and De Smedt¹⁹. Whether the educational intervention, *Writing History Together*, is valid will also be investigated with the idea of closing the gap between theory and practice. More specifically, whether the intervention is theoretically valid, will be addressed by analytically describing *Writing History Together*, using the framework of Bouwer and De Smedt. Whether the intervention is practically valid, will be addressed by discussing the social validity of the intervention²⁰. Whether the intervention is empirically valid will be addressed by looking at students' performances.

2. Framework for describing interventions

In this article, the framework of Bouwer and De Smedt (see Figure 1), will be used to describe *Writing History Together* that aims to enhance students' historical reasoning skills and their autonomous motivation for history. This framework states that the design of an intervention is defined by four components²¹. A first component is the *context of the intervention* (e.g., national context, target group, current school or state policies, the actors who deliver the intervention) as the specific context in which an intervention will be implemented, influences the design principles that will be selected. A second component is the *theoretical and/or empirical grounding* (i.e., rationales that underpin the intervention), as this clarifies how design principles and teaching activities are related to specific learning outcomes. After thoroughly studying the context and literature, design-principles will be created. Design principles define the intervention and can be seen as the key characteristics that underpin the instruc-

¹⁸ Bouwer and De Smedt, "Introduction Special Issue".

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Leko, "The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research"; John W. McKenna, Andrea Flower and Stephen Ciullo, "Measuring fidelity to improve intervention effectiveness", *Intervention in School and Clinic*, 50.1 (2014), 15-21.

²¹ *Ibidem*.

tional and learning activities²². In the framework of Bouwer and De Smedt a distinction is made between macro level design principles and micro level descriptions of the design principles. So, the third component consists of the *macro level design principles* which characterize the focus (i.e., what are we going to teach?), the mode (i.e., how are we going to teach?) and the sequence of instruction (i.e., when to teach?). The fourth component are the *micro level descriptions of the design principles*. Those are the intended learning activities, instructional activities, and learning outcomes. Students' cognitive and metacognitive activities are the intended learning activities. These are the essential features of an intervention²³. Teachers' acts, on the other hand, are referred to as instructional activities²⁴. Finally, the desired outcome for students is known as the learning outcome²⁵. The intervention of *Writing History Together* is based on these four components and will be discussed in detail below.

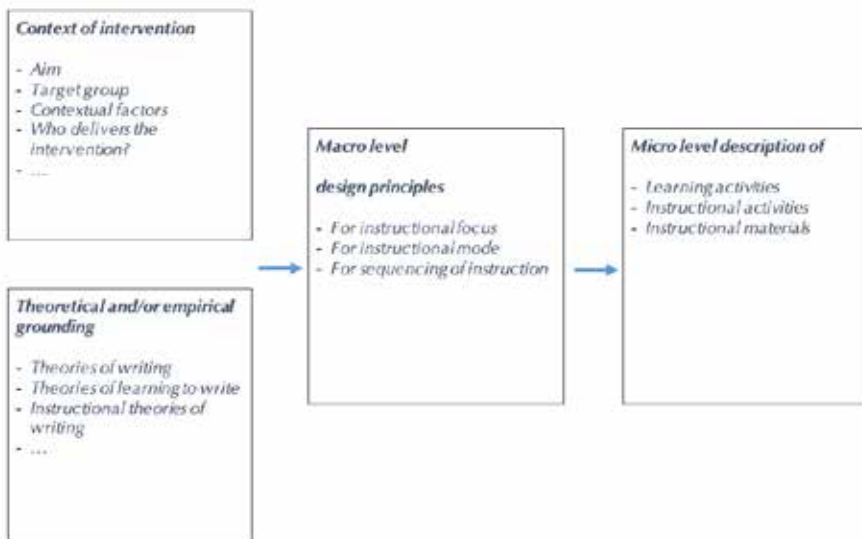


Figure 1: Framework of Bouwer and De Smedt, 2018 (p. 122)

²² *Ibidem*.

²³ Rijlaarsdam, Janssen, Rietdijk and van Weijen, “Design Principles for Teaching Effective Writing”.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Bouwer and De Smedt, “Introduction Special Issue”.

2.1. Context of the intervention

2.1.1. Aim

According to recent research, students' historical reasoning skills are poor²⁶. More particularly, students in the eighth-grade experience difficulties in analysing sources on the one hand and they fail to write a substantiated answer to a historical question on the other hand²⁷. However, students' historical reasoning skills are important to understand and cope with the information flux in the 21st century²⁸, because, like the information today, information about the past is often incomplete, biased or contradictory. So, it can be argued that the subject of history is uniquely suited to contribute to the development of students to reason with information²⁹. Next to students' difficulties in historical reasoning, students are also motivationally challenged for studying history. In this respect, previous research showed that although students' autonomous motivation is significantly higher than students' controlled motivation for history, students' autonomous motivation for history tends to be rather moderate (i.e., 3 out of 5)³⁰. Moreover, students' autonomous motivation for history is linked with students' performance for historical reasoning skills³¹.

Based on the abovementioned challenges, the twofold aim of the project *Writing History Together* is (1) to promote students' historical reasoning skills in teaching practice through inquiry activities and (2) to increase students' autonomous motivation for learning history.

2.1.2 Target Group

In the last two years of elementary school (grade 5 and 6), Flemish students study world orientation in preparation for secondary school (from grade 7 on). This subject combines material from a variety of disciplines, including geography, history, chemistry, physics, and social science. Students acquire a basic understanding of history by the time they start secondary school.

²⁶ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History"; Tri Zahra Ningsih Ofianto, "Development of Students' Historical Thinking Skills Through the Project-Based Learning Model", *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10.2 (2021), 454-463.

²⁷ Hulderson, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources".

²⁸ Wineburg and Reisman, "Disciplinary Literacy in History".

²⁹ Van Drie and van Boxtel, "Historical Reasoning".

³⁰ Michiel Voet, R. Brisard and Bram De Wever, "Unravelling Students' Motivation to Study History: A Self-Determination Theory Perspective" (*Manuscript submitted for publication*).

³¹ Hulderson, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources".

In Flanders, grades 7 and 8 serve as a general education and are therefore not divided into different educational tracks. Every student is offered a choice of different courses through curriculum options. In addition to these curriculum options, all students follow a basic curriculum of subjects. History is taught as a separate topic in secondary education and is part of the basic curriculum, with one period (50 minutes) per week in grade 7 and two periods per week in grade 8³². The main aim of history is to develop students' knowledge of the past in tandem with their ability to reason historically³³.

In 2019-2020, the curricular targets for history education in Flanders (Belgium) changed. More particularly, there is more focus on historical reasoning skills as eight graders (i.e., 14-year-olds) are expected to use different historical sources in a critical way and answer historical research questions using substantiated arguments³⁴. Since these curricular targets must be achieved at the end of grade 8 and since a previous study made clear that students struggle with historical reasoning³⁵, we opted to develop a lesson programme for supporting eight graders in their historical reasoning.

A total of 15 teachers worked with *Writing History Together*. Of these teachers, eight teachers from 8 schools implemented the full lesson programme. The other 7 teachers did not implement the (full) lesson programme due to covid and the associated planning issues, and were excluded from the target group of this study. Consequently, 285 students and 8 teachers were part of the intervention condition. In addition, 145 students and 4 teachers were considered as a control group as they implemented the subject of history without the newly developed lesson programme (i.e., business as usual). To check the empirical validity of the lesson programme, a pre- and post-test was conducted with the students (see later for more details). To check the practical validity, the teachers from the intervention condition were interviewed (see below for more details).

³² Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2021), *Onderwijsdoelen historisch bewustzijn*.

³³ Bruno De Wever, Paul Vandepitte and Jean-Louis Jadoulle, "Historical Education and Didactics of History in Belgium", in Elisabeth Erdmann and Wolfgang Hasberg (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education* (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2011), 45-50.

³⁴ Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (2021), *Onderwijsdoelen historisch bewustzijn*.

³⁵ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History"; Ofianto, "Development of Students' Historical Thinking Skills Through the Project-Based Learning Model".

2.1.3. *Contextual factors*

The lesson programme *Writing History Together* was designed following a stepwise procedure to ensure the workability and usability of the lesson programme. First, to get acquainted with the knowledge of grade 8 students, the teaching approach, the materials used by teachers and the specific context of history classes, observations were carried out in five grade 8 classes during history. During these observations, notes were made regarding the subject that was taught in classes, the teaching materials and activities, teaching approach, time spent on certain activities and students' engagement during history class. Second, after the observations teachers were interviewed. On the one hand, teachers' experiences regarding historical reasoning and their views on the new curricular targets were surveyed. On the other hand, teachers' expectations of a lesson programme were investigated. Third, the lesson programme, including the design principles, was designed in consultation with an expert panel. This expert panel consisted of the main researcher, two history teacher trainers, two history teachers in secondary education, two academic scholars in history and two educationalists. In this way, the correctness of the content was guaranteed, but also the feasibility and usability of each of the design principles was discussed. The expert panel met six times to discuss parts of the lesson programme and to make adjustments.

Based on the curricular targets, the learning content of *Writing History Together* focused on the Romans, which is generally taught in the second and third trimesters of grade 8. More concretely, the lesson programme consisted of 16 lessons of 50 minutes, in which nine lessons focused on enhancing students' historical reasoning skills and seven lessons can be seen as context lessons. In these context lessons, the necessary knowledge was gained to get started with the historical investigations in the other lessons. In the other nine lessons, the specific historical reasoning skills were taught. For an overview of these lessons, see further Table 3.

2.1.4. *Who delivers the intervention?*

Considering the ecological validity, we opted for a teacher-led intervention implemented in authentic classes. Therefore, we recruited history teachers who were interested in implementing the lesson programme in their classes. Teachers who (1) taught history in grade 8 of secondary school, (2) taught at least two hours of history every week, and (3) had not yet covered the Roman Empire period in their courses could apply for the project. As said earlier, eight teachers implemented the whole lesson programme. The teachers had a mean age of 34 years, had seven years of experience in teaching history in

grade 8, four teachers worked in schools in an urban context, three teachers worked in a school in a suburban context and two teachers in a rural school context. Finally, three teachers make their own course material, and five teachers normally use a conventional textbook to teach history. Table 1 gives an overview of the teachers who implemented the whole lesson programme.

Table 1. Overview of the teachers who implemented the lesson programme

Name (pseudonym)	Age	Experience in teaching history (in years)	School -context	Materials
Freya	39	2	Urban	Own course material
Lily	36	13	Urban	Conventional textbook
Isabella	36	8	Urban	Own course material
Ann	48	10	Suburban	Conventional textbook
Edith	38	2	Rural	Conventional textbook
Mabel	32	6	Suburban	Conventional textbook
Nathan	50	10	Rural	Conventional textbook
Seth	29	4	Suburban	Own course material

To familiarise the teachers with *Writing History Together*, the teachers followed a four-hour professional development meeting. The aim of this professionalization was to give teachers more information about the concept of historical reasoning, the goal, the didactical approach and principles, instructional and learning activities and evaluation possibilities of *Writing History Together* in order to increase their content knowledge³⁶. Additionally, the pedagogical practices (such as the application of the step-by-step script) were emphasized. Moreover, the researcher modelled a lesson, and then teachers were told to demonstrate it to one another. It is easier to teach a lesson if they have seen it modelled³⁷. Finally, a manual with sample solutions and PowerPoints for each lesson were available to the teachers.

The timing of the implementation varied between teachers as each teacher could implement the lesson programme at the time when they would normally cover the period of the Romans. Consequently, some teachers started with *Writing History Together* as early as January, others in March and others only after the Spring

³⁶ Elizabeth A. Davis and Joseph S. Krajcik, "Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning", *Educational Researcher*, 34.3 (2005), 3-14; Abby Reisman and Brad Fogo, "Contributions of Educative Document-Based Curricular Materials to Quality of Historical Instruction", *Teaching and Teacher Education*, 59 (2016), 191-202.

³⁷ Reisman and Fogo. "Contributions of Educative Document-Based Curricular Materials to Quality of Historical Instruction".

break. The teachers were expected to implement *Writing History Together* during eight weeks by covering two lessons each week.

2.2. Theoretical and empirical grounding

2.2.1. Enhancing historical reasoning skills

The framework of De La Paz and Felton³⁸ was used to define the concept of historical reasoning. Following this framework, historical reasoning consists of three core skills that require students to: (1) *consider the author*, (2) *understand and critique the sources*, and (3) *create a more nuanced understanding* (see Table 2.). So, historical reasoning is about forming well-structured and substantiated conclusions to a specific historical research question based on different sources.

Table 2. Historical reasoning skills: framework of De La Paz and Felton

Considering the author	Gathering information about the nature of an information source
Understanding and critiquing the sources	Critical examination of the content of a source
Creating a more focused understanding	Forming a substantiated conclusion based on evidence in the sources

However, students do not develop strong historical reasoning skills simply by engaging in historical research. When students work with historical sources without guidance, historical research is reduced to superficial answers to preconceived questions in textbooks³⁹. Moreover, previous research⁴⁰ indicates that students' skill of *creating a more focused understanding* depends on students' mastery of the other two historical reasoning skills that focus on investigating the sources (i.e., *considering the author* and *understanding and critiquing the sources*). Consequently, it is important that teachers teach their student specific strategies for historical reasoning⁴¹, following a specific sequence.

A great amount of literature has been published on instructional methods that teachers could use when teaching certain learning con-

³⁸ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History".

³⁹ Christine Counsell, "Historical Knowledge and Historical Skills: A Distracting Dichotomy", in James Arthur and Robert Philips (eds.), *Issues in History Teaching* (London – New York (NY): Routledge, 2000), 54-71.

⁴⁰ Hulderts, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical sources".

⁴¹ Counsell, "Historical Knowledge and Historical Skills".

tent⁴². An instructional theory that is influential in light of fostering historical reasoning skills is the Cognitive Apprenticeship approach (CA). CA theorises that learners can acquire a specific skill through authentic activities and social interaction⁴³. In addition, students must be supported appropriately to be able to grow in a specific skill⁴⁴. So, this instructional method assumes close cooperation between the learner and the instructional leader⁴⁵. Therefore, CA emphasises the importance of explicit instruction and assumes different instructional approaches such as *modelling*, *scaffolding*, and *fading*. The theoretical relevance of CA for supporting the development of students' historical reasoning skills becomes clear in the work of Gestsdóttir and colleagues⁴⁶. They distinguish different categories of instructional methods for teaching historical reasoning and there seems to be several points of overlap between these categories and CA. First, *explicit instruction* of strategies for historical reasoning is seen as a crucial aspect in the research of Gestsdóttir and colleagues⁴⁷ and it is also an important aspect in CA. For example, the teacher can give explicit instruction on how to evaluate historical sources⁴⁸, as it is important that students develop strategies to analyse the value of sources⁴⁹. Moreover, students must be instructed different strategies for giving a substantiated answer to a historical research question. Consequently, explicitly teaching the different strategies needed for historical reasoning to the students is important. Second, Gestsdóttir and colleagues⁵⁰ emphasise the demonstration of historical reasoning. For example, teachers can ask historical questions, take a historical perspective, compare historical sources, or emphasise their historical significance⁵¹. This is in line with *modelling* in CA. During *model-*

⁴² John Seely Brown, Allan Collins and Paul Duguid, "Situated Cognition and the Culture of Learning", *Educational Researcher*, 18.1 (1989), 32-42; De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Cher C. Hendricks, "Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship: What are Results from Situated Learning?", *Journal of Educational Research*, 94.5 (2001), 302-311.

⁴³ Martin Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie* (Leuven: Acco, 2018).

⁴⁴ Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁴⁵ Brown, Collins and Duguid, "Situated Cognition and the Culture of Learning"; Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*.

⁴⁶ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Michiel Voet and Bram De Wever, "History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods: An Analysis of Cognitive Processes Used During a Historical Inquiry", *Journal of Teacher Education*, 68.3 (2017), 312-329.

⁵⁰ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

⁵¹ *Ibidem*.

ling, the teacher demonstrates strategies for historical reasoning⁵². Consequently, modelling these strategies is extremely important to enhance students' historical reasoning skills⁵³. For example, teachers will demonstrate students different strategies on how to analyse the context of different historical sources⁵⁴. Third, Gestsdóttir and colleagues⁵⁵ emphasise the importance of using sources to promote historical reasoning. Hereby, the teacher can help their students to analyse the context or content of different sources by asking questions and by referring to sources' role as evidence for certain interpretations or arguments. Examples of such questions might be: "Does this letter give us more information about the conditions in which slaves had to work?" or "Who wrote this source and what does it tell us about the value of this source in light of the present research question?". Asking such questions corresponds to the *scaffolding* principle from CA⁵⁶. During *scaffolding*, the teacher allows the students to use the strategies for historical reasoning in which they are already proficient, while the teacher assists them in completing strategies for the skills of historical reasoning that are just beyond their current proficiency level⁵⁷. Finally, *fading* is used to gradually reduce the amount and type of help given to students and allow them to work more independently⁵⁸. For example, in the beginning, the teacher can provide explicit instruction on how to evaluate historical source material⁵⁹ and give several diagrams as scaffold. After a while, students do not need the explicit instruction or the scaffolds anymore and they can work in small groups or do the exercise individually⁶⁰. Consequently, by following the principles of CA, strategies can be taught to students about how to (1) analyse the sources' value and (2) provide a substantiated answer to the historical research question.

⁵² Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁵³ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

⁵⁶ Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁵⁹ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

⁶⁰ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

As stated above, CA attaches great importance to the use of authentic activities⁶¹. A possible concrete elaboration of such authentic activities is Inquiry-Based Learning (IBL)⁶². IBL in history refers to activities in which students learn about a specific event in the past by critically analysing historical data, asking questions, and comparing sources⁶³. As a result, IBL activities introduce students to the “doing of history” while also promoting the core skills of historical reasoning. To improve historical reasoning through inquiry with sources, students must be able to (1) evaluate information from the context of the sources (i.e., *considering the author*), (2) compare information from different sources, try to resolve contradictions, and make a judgment about the usefulness of the sources (i.e., *understanding and critiquing the sources*), (3) present and substantiate their own conclusions based on different historical sources to be able to answer a specific historical research question (i.e., *creating a more focused understanding*⁶⁴). It is also important to mention that IBL is not done in a vacuum, but on a particular subject since a minimum of knowledge on the subject is necessary to be able to investigate a specific event in the past⁶⁵. The effectiveness of IBL-activities to strengthen students’ historical reasoning skills has been highlighted in research on the effects of IBL in history teaching⁶⁶.

As students were asked to write down their substantiated answer to the historical research question (i.e., *creating a more focused understanding*), historical argumentative writing was also an important skill that students had to master. Argumentative writing

⁶¹ Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*.

⁶² De La Paz and Felton, “Reading and Writing from Multiple Source Documents in History”; Monte-Sano, De La Paz, Felton and Wineburg, *Reading, Thinking and Writing about History*.

⁶³ Brett L. M. Levy, Ebony Elizabeth Thomas, Kathryn Drago and Lesley A. Rex, “Examining Studies of Inquiry-Based Learning in Three Fields of Education: Sparking Generative Conversation”, *Journal of Teacher Education*, 64.5 (2013), 387 - 408; Chauncey Monte-Sano, “Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents’ Writing”, *Journal of the Learning Sciences*, 19.4 (2010), 539-568; van Drie and van Boxtel, “Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past”; Voet and De Wever, “History Teachers’ Knowledge of Inquiry Methods”.

⁶⁴ De La Paz and Felton, “Reading and Writing from Multiple Source Documents in History”; Carla van Boxtel and Jannet van Drie, “Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications”, in Metzger and McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 149-176; van Drie and van Boxtel, “Historical Reasoning”; Voet and De Wever, “History Teachers’ Knowledge of Inquiry Methods”.

⁶⁵ John D. Bransford, Ann L. Brown and Rodney R. Cocking, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (3rd ed.), (Washington (DC), National Academy Press, 2001).

⁶⁶ De La Paz and Felton, “Reading and Writing from Multiple Source Documents in History”; Monte-Sano, De La Paz, Felton and Wineburg, *Reading, Thinking and Writing about History*.

helps us clarify our ideas by integrating several points of view⁶⁷. In history, argumentative writing means to present interpretations and support them with evidence based on different historical sources⁶⁸. Nevertheless, writing such a historical argumentation requires organising and synthesizing information, which makes it an extremely challenging skill for students⁶⁹. Ferretti and Lewis⁷⁰ discovered that students' argumentative writings practically never acknowledge opposing opinions, and infrequently weigh the merits of various points of view. To support students' historical argumentative writing skills, clear and explicit instruction in writing is needed⁷¹. Several studies emphasise the value of providing students with clear writing instruction to optimise students' historical argumentative writing skills⁷². Consequently, writing instruction was also an important part of the lesson programme.

To optimise students' historical reasoning skills, attention must also be paid to collaboration between peers⁷³. Research suggests that working with peers and accompanying class discussions reveal interaction processes through which students' thinking is made visible⁷⁴.

⁶⁷ Miriam Granado-Peinado, Mar Mateos, Elena Martín and Isabel Cuevas, "Teaching to Write Collaborative Argumentative Syntheses in Higher Education", *Reading and Writing*, 32 (2019), 2037-2058; E. Michael Nussbaum and Gregory Schraw, "Promoting Argument-Counterargument Integration in Students' Writing", *The Journal of Experimental Education*, 76 (2007), 59-92.

⁶⁸ Chauncey Monte-Sano and Amina Allen, "Historical Argument Writing: The Role of Interpretive Work, Argument Type, and Classroom Instruction", *Reading and Writing*, 32.6 (2018), 1383-1410.

⁶⁹ Chauncey Monte-Sano, "Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of two Teachers' Practices", *American Educational Research Journal*, 45.4 (2008), 1045-1079.

⁷⁰ Ralph P. Ferretti and William E. Lewis, "Best Practices in Teaching Argumentative Writing", in Steve Graham, Charles A. MacArthur and Michael Hebert (eds.), *Best Practices in Writing Instruction*. (New York (NY): Guilford Press), 113-140.

⁷¹ Monte-Sano and Allen, "Historical Argument Writing".

⁷² Susan De La Paz, "Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms", *Journal of Educational psychology*, 97.2 (2005), 139-156; Susan De La Paz, Chauncey Monte-Sano, Mark Felton, Robert Croninger, Cara Jackson, Kelly Worland Piantedosi, "A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning with Cognitive Strategies", *Reading Research Quarterly*, 52.1 (2017), 31-52; Monte-Sano, "Qualities of Historical Writing Instruction"; Chauncey Monte-Sano, Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation", *Curriculum Inquiry*, 41.2 (2011), 212-249; Chauncey Monte-Sano, "Bridging Reading and Writing: Using Historians' Writing Processes as Clues to Support Students", in Gordon P. Andrews and Yosay D. Wangdi (eds.), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding: Revolution, Reform, and Rebellion* (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017), 247-265.

⁷³ Jannet van Drie, *Learning about the Past with New Technologies. Fostering Historical Reasoning in Computer-Supported Collaborative Learning* (Doctoral thesis, Utrecht University, 2005).

⁷⁴ G.L. Stoel, J.P. van Drie and C.A.M. van Boxtel, "Teaching towards Historical Expertise. Developing a Pedagogy for Fostering Causal Reasoning in History", *Journal*

This, in turn, can promote historical reasoning⁷⁵. More specifically, research proves that discussion between peers and collaborative writing, while engaging in historical reasoning activities through inquiry with sources, can improve the quality of students' historical reasoning, as students tend to take into account more arguments and different points of view⁷⁶. In other words, collaboration between peers can be suitable to promote students' historical reasoning skills.

2.2.2. *Enhancing autonomous motivation for history*

Affective factors can influence students' performance at school⁷⁷. Motivation is therefore vital in improving students' school success⁷⁸. The Self-Determination Theory (SDT) emphasizes that not only the quantity of motivation, but also the quality is important⁷⁹. According to SDT, a distinction is made between *autonomous motivation* and *controlled motivation*. In the case of autonomous motivation, students feel that they themselves are at the basis of their actions and are therefore personally responsible for their learning process. In the case of *controlled motivation*, students feel that they have no choice but to exhibit certain behaviour⁸⁰. Concerning the latter, the internal or external pressure experienced by students is less desirable, whereas autonomous motivation, in turn, leads to more positive feelings and forms of motivation among students⁸¹. Specifically for history, this means that students are autonomously motivated for history if they find it a fun and interesting subject of which they can see the added value. Controlled motivation for history means that students do history tasks/learn history because their parents or teacher make them do so, or because otherwise they feel

of Curriculum Studies, 47.1 (2015), 49-76; van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

⁷⁵ Van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

⁷⁶ Deanna Kuhn, Victoria Shaw and Mark Felton, "Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning", *Cognition and Instruction*, 15.3 (1997), 287-315; van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

⁷⁷ Abdul Razaq Ahmad, Ahmad Ali Seman, Mohd Mahzan Awang and Fadzilah Sulaiman, "Application of Multiple Intelligence Theory to Increase Student Motivation in Learning History", *Asian Culture and History*, 7.1 (2014), 210-219.

⁷⁸ Terry Haydn and Richard Harris, "Pupil Perspectives on the Purposes and Benefits of Studying History in High School: A View from the UK", *Journal of Curriculum Studies*, 42.2 (2010), 241-261.

⁷⁹ Richard M. Ryan and Edward L. Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist*, 55.1 (2000), 68-78; Edward L. Deci and Richard M. Ryan, "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health", *Canadian Psychology*, 49.3 (2008), 182-185.

⁸⁰ Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

⁸¹ Maarten Vansteenkiste, Eline Sierens, Bart Soenens and Willy Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces", *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16.38 (2007), 37-58.

guilty. Previous research⁸² has shown a weak but significant link between students' autonomous motivation for history and their historical reasoning skills (i.e., *considering the author, understanding and critiquing the sources and creating a more focused understanding*). In concrete terms, this means that students with a higher autonomous motivation for history also achieve higher scores for all core skills of historical reasoning. Therefore, it is important to enhance students' autonomous motivation for history.

To promote the most beneficial type of motivation (i.e., autonomous motivation), SDT theorizes the need to fulfil three important basic psychological needs (i.e., autonomy, competence, and belonging)⁸³. The *autonomy* need reflects the desire to feel in control or to feel autonomous or self-determining with respect to one's own actions. For example, offer choices to students about which historical reasoning task they want to investigate. The need for *competence* refers to the need to feel competent in interactions with the environment. For example, explicitly teaching different strategies for historical reasoning and providing structure in the lesson programme. The need for *belonging* refers to wanting to belong to or be attached to a group. For example, students investigate historical sources in cooperation between peers⁸⁴.

2.2.3. *Alignment of the theoretical and empirical groundings*

In the present study, there is an added value in combining the frameworks of (1) satisfying students' basic psychological needs (i.e., SDT) and (2) the cognitive apprenticeship approach as there is an alignment between the two frameworks. In every 'need' within SDT there is a link with CA. First, CA is about gradually releasing responsibility to make the learner responsible for the learning process⁸⁵. This can fulfil the need for 'autonomy'⁸⁶. Second, to make the learner responsible for his own learning process, a phased instructional approach is proposed in CA with a very strong focus on promoting learner competencies/ strategies⁸⁴. This can fulfil the need for

⁸² Hulderson, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources".

⁸³ Paul R. Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", *Journal of Educational Psychology*, 95.4 (2003), 667-686.

⁸⁴ Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

⁸⁵ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship"; Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*.

⁸⁶ Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts"; Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

‘competence’⁸⁵. Third, CA is very much based on social interaction⁸⁴, which can help to fulfil the need of ‘belonging’⁸⁵. Moreover, there is a link between the framework of (1) satisfying students’ basic psychological needs (i.e., SDT) and (2) collaboration between peers as attention for collaboration between peers is an important aspect to enhance students’ feelings of belonging⁸⁷.

2.3. *Macro level design principles*

2.3.1. *Instructional focus: what to teach?*

The ultimate aim of the lesson programme is to enhance students’ historical reasoning capacities. To enhance those historical reasoning skills (i.e., *considering the author, understanding and critiquing the sources* and *creating a more focused understanding*), five strategies were instructed about how to (1) analyse the historical research question, (2) analyse the context of a source (i.e., author of the source, context and period in which it was written, type of the source), (3) analyse content of the sources (i.e., usefulness of the sources regarding a specific historical question, substantiation of the arguments in the source, comparison between the sources), (4) weigh the arguments and (5) give a substantiated answer to a historical research question based on different sources (i.e., several arguments in support, counterarguments, a rebuttal, references to the sources and references to the value of the sources). The authentic activities were created based on the idea of inquiry-based learning. As those activities were integrated in lessons about the Romans, context-lessons were created to provide students with specific knowledge about the Romans. To improve students’ motivation for history, *Writing History Together* aimed to fulfil students’ basic psychological needs (i.e., autonomy, belonging and competence).

2.3.2. *Instructional mode: how to teach?*

Based on the theoretical frameworks (see ‘theoretical and empirical grounding’), various design principles can be distilled. The first design is derived from the theory of cognitive apprenticeship. In order to promote historical reasoning skills, it is important that a teacher pays attention to *strategy instruction* following a *cognitive apprenticeship approach* with attention to modelling, scaffolding

⁸⁷ Richard M. Ryan and Edward L. Deci, “Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, 61 (April 2020), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

and fading⁸⁸. The second design principle is distilled from the theory of IBL. In order to improve students' historical reasoning skills, it is important to ensure that students can engage in *Inquiry-Based Learning activities* where a lesson always starts from a central historical question⁸⁹. The third design principle is derived from the theory of cognitive apprenticeship and the theory about writing instruction. In order to promote students' historical argumentative writing, *writing instruction following a specific scheme* was taught to the students. The fourth design principle is derived from the theory of SDT. To increase the autonomous motivation of students, it is important to create *a need-supportive learning environment*⁹⁰. The fifth design principle can then be derived from the principles of CA and SDT and the aspect of collaboration between peers. To improve the historical reasoning abilities on the one hand and the autonomous motivation on the other hand, it is important to pay attention to *peer collaboration*⁹¹. So, these design-principles were incorporated in the lesson programme.

2.3.3. Instructional sequence: when to teach?

Writing History Together contains sixteen 50-minute lessons. These lessons had to be implemented in eight weeks as students in grade 8 have history twice a week. In light of enhancing students' historical reasoning skills, nine lessons aimed at teaching students the historical reasoning skills and seven lessons were context-lessons to provide students the necessary knowledge about a specific topic of the Romans (e.g., slaves, Superbus, ...) before engaging in a historical inquiry activity based on that topic. In fact, the quality of students' historical reasoning is not only shaped by their knowl-

⁸⁸ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship?"; Monte-Sano, De La Paz, Felton and Wineburg, *Reading, Thinking and Writing about History*.

⁸⁹ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Virginia S. Lee, "What Is Inquiry-Guided Learning?", *New Directions for Teaching and Learning*, 129.1 (2012), 5-14; Monte-Sano, "Disciplinary Literacy in History".

⁹⁰ Aaron E. Black, Edward L. Deci, "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective", *Science Education*, 84 (2000), 740-756; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being"; Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

⁹¹ De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

edge of specific strategies, but it also depends on their knowledge of historical facts and concepts⁹². Regarding the content, the lesson programme started with the Roman Kingdom and ended with the Roman Empire. As only teaching strategies for historical reasoning to students are not sufficient, the lesson programme also paid attention to sufficient practice opportunities in which the principles of modelling, scaffolding and fading were central⁹³. The instruction of the lesson programme followed a prescribed sequence. An overview of the lessons can be found in Table 3.

Table 3. Short overview of the lessons in the lesson programme

Lesson	Focus
1 - 2	Context lesson as introduction about the Roman periods (Roman Kingdom, Roman Republic and Roman Empire) and their main characteristics.
3 - 4	Teaching students how to (1) analyse the historical question, (2) analyse the context of the source and (3) analyse the context by investigating a historical event about Tarquinius Superbus. These strategies are necessary for the core skills <i>considering the author and understanding and critiquing the sources</i> .
5	Context lesson about slaves in the Roman Kingdom and Republic.
6	Students practice how to (1) analyse the historical question, (2) analyse the context of the source and (3) analyse the context by investigating a historical event about slaves in the Roman kingdom and republic.
7	Context lesson about the Roman republicans Tiberius and Gaius Gracchus.
8	Students practice how to (1) analyse the historical question, (2) analyse the context of the source and (3) analyse the context by investigating a historical event about Tiberius and Gaius Gracchus.
9	Teaching students how to (1) weigh arguments and (2) give a substantiated answer to a historical research question based on different source by investigating a historical event about Tiberius and Gaius Gracchus. These strategies are necessary for the core skill <i>creating a more focused understanding</i> . Students also learn to write down an answer to a historical question (i.e., historical argumentative writing).
10	Context lesson about the end of the Roman Republic.
11	Context lesson about the start of the Roman Empire.
12-13	Students practice all core historical reasoning skills by investigating a historical event about women in the Roman Empire.
14-15	Students practice all core historical reasoning skills by investigating a historical event about foreigners in the Roman Empire.
16	Context lesson and concluding lesson that deals with the fall of the Roman Empire and closing of the lesson programme.

⁹² Jannet van Drie and Carla van Boxtel, "Historical Reasoning in the Classroom: What Does it Look Like and how Can We Enhance It?", *Teaching History*, 150 (March 2013), 44-52.

⁹³ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

Lessons 1 and 2 aim to give students the broader framework about the Romans (Roman Kingdom, Roman Republic, and Roman Empire) and its main characteristics. These are context lessons. Lessons 3 and 4 teach the students three strategies for *considering the author* and *understanding and critiquing the sources*. More specifically, students were taught how to (1) analyse a historical research question, (2) analyse the context of a source (i.e., author of the source, context and period in which it was written, type of the source) and (3) analyse content of the sources (i.e., usefulness of the sources regarding a specific historical question, substantiation of the arguments in the source, comparison between the sources). This is done using a historical inquiry on Tarquinius Superbus. Lesson 5 is a context lesson about slaves in the Roman Kingdom and Roman Republic. In lesson 6, students can practise the newly learned strategies and core skills of historical reasoning by doing a historical inquiry task on the slaves in the Roman Kingdom and the Roman Republic. Lesson 7 is a context lesson and here the students learn about the main characteristics of the Roman Republic. This is important because in lesson 8, the students investigate the Roman republicans Tiberius and Gaius Gracchus. Again, in this lesson, students can practice the strategies they learned in lessons 3 and 4 for *considering the author* and for *understanding and critiquing the sources*. In lesson 9, two strategies for the third core skill of historical reasoning skill (i.e., *creating a more focused understanding*) were taught. More specifically, students were taught how to (1) weigh arguments and (2) give a substantiated answer to a historical research question based on different sources (i.e., several arguments in support, counterarguments, a rebuttal, references to the sources and references to the value of the sources). This last skill may also be defined as historical argumentative writing as students were expected to write this answer down. A specific scheme was designed to teach the students how to write down such an elaborated answer to a historical question. Students could practice these strategies by answering the historical research question about Tiberius and Gaius Gracchus. Lesson 10 and 11 are two context lessons in which students gain more knowledge about respectively the end of the Roman Republic and the start of the Roman Empire. Lessons 12 /13 and lessons 14/15 consists of two historical inquiry activities, respectively on women and foreigners in the Roman Empire, in which students can practise all five strategies (i.e., (1) analyse a historical research question, (2) analyse the context of a source, (3) analyse content of the sources, (4) weigh the arguments and (5) give a substantiated answer to a historical research question based on different sources) they learned for the three core skills of historical reasoning (i.e., *considering the*

author, understanding and critiquing the sources and creating a more focused understanding). Lesson 16 is a context lesson and concluding lesson that deals with the fall of the Roman Empire.

2.4. *Micro level descriptions*

Writing History Together is a lesson programme that aims to foster historical reasoning skills and autonomous motivation of students in grade 8 of secondary education (age 13-14). This lesson programme consists of a set of five design principles. In this section, the five design principles, namely (1) strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach, (2) inquiry-based learning, (3) writing instruction, (4) motivation promotion and (5) peer collaboration, are described at the micro level (i.e., teaching and learning activities). In Figure 2 an overview of the context, theoretical and/or empirical grounding, macro level design principles and micro level descriptions can be found. In the appendix an example lesson can be found (see appendix B).

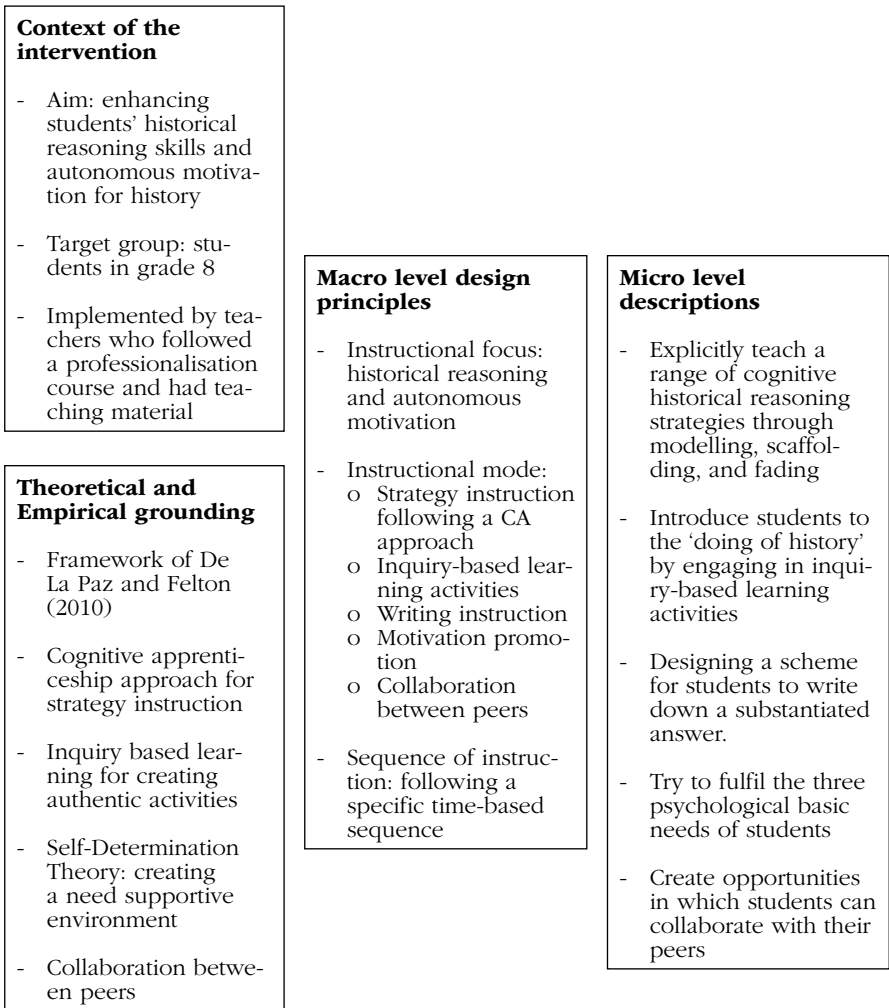


Figure 2. Overview based on the framework of Bouwer and De Smedt⁹⁴

2.4.1. *Strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach*

An overview of the instructional and learning activities, related to explicit strategy instruction following a cognitive apprenticeships approach can be found in Table 4.

To enhance students' historical reasoning skills, teachers should explicitly teach a range of cognitive historical reasoning strategies. Strategies for the three core skills of historical reasoning (i.e., *considering the author, understanding and critiquing the sources* and

⁹⁴ Bouwer and De Smedt, "Introduction special issue".

creating a more focused understanding) were taught. More specifically, to enhance the three core skills of historical reasoning five cognitive strategies were taught to the students. First, students were taught how to analyse the historical research question by indicating the important elements in the research question and distilling which information they need. A second strategy is to analyse the context of the sources. This is done by reading the background information of the sources and searching information about the author of the source, when, where and in which context it was made and why the source was made (i.e., *considering the author*). A third strategy is to analyse the content of the sources. This is done by reading the content of the sources and searching information about the usefulness of the sources regarding to the historical research question, about the substantiation of the arguments used in the sources (e.g., do the things the author tells, seems plausible, ...) and by making a comparison between the different sources (e.g., do they tell the same?) (i.e., *understanding and critiquing the sources*). A fourth strategy is to weigh all the arguments by looking at each argument in support and counter argument and by keeping the value of those arguments into account. A fifth strategy is to write down a substantiated answer to a historical research question. This is done by learning students how to write down their own point of view, arguments in support, counterarguments, a rebuttal, make references to the sources and their value.

To teach these strategies, a cognitive apprenticeship approach with modelling, scaffolding and fading was adopted⁹⁵. There was equal attention for declarative (i.e., knowing the strategies for historical reasoning), procedural (i.e., knowing how to use those strategies) and conditional knowledge (i.e., knowing when strategies for historical reasoning can be used)⁹⁶. First, teachers *modelled* the strategies for the core historical reasoning skills. During the process of modelling, the strategies for historical reasoning that the expert (i.e., teacher) uses, will become visible (i.e., when and how to use which strategy) for the students⁹⁷. During modelling, teachers also

⁹⁵ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical reading and Writing with Adolescent Readers"; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

⁹⁶ Dan Sun and Yan Li, "Effectiveness of Digital Note-Taking on Students' Performance in Declarative, Procedural and Conditional Knowledge Learning", *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14.18 (2019), 108-119.

⁹⁷ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

actively engage students by asking them questions⁹⁸. In the lesson programme, teachers have their manual in which modelling the historical reasoning skills is presented (see appendix A). Moreover, the *use of the step-by-step script* of Helena the Historian with the several strategies, to engage in historical reasoning through inquiry-based learning is instructed and explained (see appendix C). Students can use this as a tool during peer/individual work. Those strategies (i.e., analysing the research question, analysing the context of the sources, analysing the content of the sources, weighing arguments, and writing down a substantiated answer to a historical research question) are in agreement with the core skills of historical reasoning (i.e., *considering the author, understanding and critiquing the sources and creating a more focused understanding*)⁹⁹. Second, students are offered several practising opportunities to investigate a historical research question individually or with a peer. While practising their historical reasoning skills, students can use the step-by-step script from Helena the Historian or ask for the teacher's help as a scaffold. If necessary, the teacher can model or explain the strategies again. In other words, in this phase attention is paid to *scaffolding*. Moreover, during the phase of scaffolding and to support students' need for competence¹⁰⁰, schemes for analysing the context and content of the sources (see appendix D) and giving an answer to the research question (see appendix E) and language tips to write a substantiated answer (see appendix F) are integrated in the lesson programme, which students can use as a scaffold¹⁰¹. Third, throughout the lesson programme, the schemes for analysing the context and content of the sources and giving an answer to the research question become less detailed (see appendix G) to *fade* support and increase independence¹⁰². The role of the teacher is to coach students, give feedback and adjust support to the needs¹⁰³.

⁹⁸ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

⁹⁹ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History".

¹⁰⁰ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹⁰¹ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

¹⁰² De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive apprenticeship".

¹⁰³ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

Table 4: An overview of design principle 1: Strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach

Design principle 1: Strategy instruction	Instructional activities	Learning activities
<p>To enhance students' historical reasoning skills, teachers should explicitly teach a range of cognitive historical reasoning strategies. Therefore, a cognitive apprenticeship approach with modelling, scaffolding and fading should be adopted¹⁰⁴.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicit strategy instruction <ul style="list-style-type: none"> ○ Focus on strategy knowledge ○ Model the use of the five strategies for historical reasoning (see below) • Modelling: Show the use of <ul style="list-style-type: none"> - The step-by-step script of 'Helena the Historian' with the cognitive strategies (see below) - The schemes for determining the value of the sources and for writing a substantiated answer to a historical question - Language tips for writing a substantiated answer • Scaffolding and fading: coach and facilitate when students engage in historical reasoning through inquiry activities <ul style="list-style-type: none"> - Schemes, step-by-step script, and language tips as scaffold - Give feedback to students - Adjust support to students' needs • A range of cognitive strategies <ul style="list-style-type: none"> ○ 1) Analyse the research question <ul style="list-style-type: none"> - What information do you need to answer the research question? ○ 2) Analyse the context of the sources <ul style="list-style-type: none"> - Author? - Period and context? - Type and goal? ○ 3) Analyse the content of the sources <ul style="list-style-type: none"> - Usefulness of the sources related to the research question? - Substantiation of the arguments used? - Comparing different sources? ○ 4) Weigh the arguments keeping the value of the sources into account <ul style="list-style-type: none"> - Use the scheme to weigh the arguments and counterarguments ○ 5) Write down a substantiated answer <ul style="list-style-type: none"> - a) Own point of view - b) Arguments in support and value of the sources - c) Counterarguments - d) Rebuttal and value of the sources 	<ul style="list-style-type: none"> • During modelling <ul style="list-style-type: none"> ○ Observe the teacher ○ Try to understand which strategy the teachers uses when and why ○ Engage in class discussions about the different strategies • During scaffolding <ul style="list-style-type: none"> ○ Practice the different strategies when working in collaboration with your peer ○ Use step-by-step script when needed ○ Use schemes to analyse the sources and give an answer to the research question ○ Use language tips when needed to write down a substantiated answer ○ Listen to teacher's feedback and use that feedback • During fading <ul style="list-style-type: none"> ○ Call the teacher when help is needed ○ Listen to the teacher's feedback and adopt that feedback ○ Use the less detailed schemes when necessary

¹⁰⁴ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent readers"; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Hendricks, "Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship".

2.4.2. *Inquiry-Based Learning*

An overview of the instructional and learning activities, related to inquiry-based learning can be found in Table 5.

Historical inquiry or inquiry-based learning can help students to develop a deeper understanding of history and can enhance students' historical reasoning skills¹⁰⁵. More particularly, by engaging in the analysis of different sources, students realise that one historical event can have different explanations and that the value of sources depends on the arguments and sources used¹⁰⁶. To engage in IBL to foster historical reasoning, several prerequisites should be taken into account. First, it is essential that the lesson starts with an authentic historical research question (e.g., Was Tarquinius Superbus as cruel as he is portrayed throughout history? Explain why you think so or not). Second, several contradictory historical sources must be provided for students to analyse context of the sources (i.e., author, period and context, type of the source) and the content of the sources (i.e., usefulness of the source regarding the historical research question, substantiation of the arguments in the sources, comparison between the sources). In this way, IBL can contribute to the improvement of two core skills of historical reasoning skills (i.e., *considering the author* and *understanding and critiquing the sources*)¹⁰⁷. Third, students must be given the opportunity to answer the historical research question as being able to give a substantiated answer to a historical research question is an important core skill of historical reasoning (i.e., *creating a more focused understanding*). Fourth, students should have enough prior knowledge on the subject to investigate a specific historical event¹⁰⁸. Therefore, the lesson programme consisted of context lessons and historical reasoning lessons (see 'instructional sequence').

¹⁰⁵ Gerhard L. Stoel, Jannet P. van Drie and Carla A. M. van Boxtel, "The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History", *Journal of Educational Psychology*, 109.3 (2017), 321-337; Carla van Boxtel, Michiel Voet and Gerhard Stoel, "Inquiry Learning in History", in Ravit Golan Duncan and Clark A. Chinn (eds.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (New York (NY): Routledge, 2021), 296-310.

¹⁰⁶ Reisman, "Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools"; van Boxtel, Voet and Stoel, "Inquiry Learning in History".

¹⁰⁷ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History"; Michiel Voet, *Inquiry-based Learning in History Education: Exploring Teachers' Beliefs, Knowledge and Use of Technology, and Preparing Future Teachers for Implementation in Class*, Doctoral thesis, Universiteit Gent, 2017; Jennifer Wiley, Susan R. Goldman, Arthur C. Graesser, Christopher A. Sanchez, Ivan K. Ash and Joshua A. Hemmerich, "Source Evaluation, Comprehension, and Learning in Internet Science Inquiry Tasks", *American Educational Research Journal*, 46.4 (2009), 1060-1106.

¹⁰⁸ Bransford, Brown and Cocking, *How People Learn*.

International research indicates that a writing task based on multiple sources is suitable to promote students' historical reasoning skills¹⁰⁹ as it engages students in knowledge transforming activities¹¹⁰. So, writing tasks were provided in the lesson programme as students had to write down their substantiated answer to the historical research question. For the students to be able to reason historically in a good way through the principle of IBL, various strategies were taught to them step by step (see principle 1). During the inquiry-based learning activities, the teachers have to guide the students by giving feedback and adjusting their support to the students' needs to foster students' historical reasoning skills¹¹¹.

According to research on inquiry-based learning, activities in which students investigate a historical event by critically assessing historical evidence through asking questions and comparing sources¹¹² might enhance students' autonomous motivation¹¹³ as inquiry-based learning contributes to the development of a need-supportive learning environment that aims to fulfil students' basic psychological needs (see design principle 4).

¹⁰⁹ Counsell, "Historical Knowledge and Historical Skills"; van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

¹¹⁰ Jennifer Wiley and James F. Voss, "The Effects of 'Playing Historian' on Learning in History", *Applied Cognitive Psychology*, 10.7 (1996), 63-72.

¹¹¹ Voet and De Wever, "History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods".

¹¹² Levy, Thomas, Drago and Rex, "Examining Studies of Inquiry-Based Learning in Three Fields of Education"; Monte-Sano, "Disciplinary Literacy in History"; van Drie and van Boxtel, "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past"; Voet and De Wever, "History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods".

¹¹³ Zeki Bayram, Özge Özyalçın Oskay, Emine Erdem, Sinem Özgür and Şenol Şen, "Effect of Inquiry Based Learning Method on Students' Motivation", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106 (2013), 988-996; Barbara A. Crawford, "Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers", *Journal of Research in Science Teaching*, 37.9 (2000), 916-937.

Table 5: An overview of design principle 2: Inquiry-based learning

Design principle 2: Inquiry-Based Learning	Instructional activities	Learning activities
<p>IBL activities introduce students to the “doing of history” while also promoting the three core skills of historical reasoning¹¹⁴. It requires students to use cognitive strategies to evaluate sources and to answer a historical research question¹¹⁵.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Every lesson starts with a historical research question that students need to answer • Teachers provide several sources with different points of view, different arguments, ... concerning the research question • Teachers provide opportunities to give a substantiated answer to a historical research question, using schemes and scripts • Teachers ensure that students have sufficient prior knowledge to engage in a historical reasoning activity around a specific topic • Teachers provide a writing task based on the multiple sources • Teachers coach the students during the activities by giving feedback and adjusting support to students’ needs (i.e., refer to the step-by-step script of Helena, model the strategies, explain the strategies, ...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Engage in a historical inquiry task • Use the five strategies they learned (see principle 1) to <ul style="list-style-type: none"> - Consider the author - Understand and critique the sources - Create a more focused understanding • Ask help from the teachers • Use the step-by-step script of Helena • Use the schemes that are provided

2.4.3. Writing instruction

An overview of the instructional and learning activities, related to motivation promotion can be found in Table 6.

International studies emphasise the value of providing students with clear writing instruction to optimise students’ historical argumentative writing skills¹¹⁶. Consequently, a scheme was developed to help students write down a substantiated answer to a histori-

¹¹⁴ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, “Teaching Historical Thinking and Reasoning”; Monte-Sano, “Disciplinary Literacy in History”.

¹¹⁵ Stoel, van Drie and van Boxtel, “The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on students’ Ability to Reason Causally in History”; Voet and De Wever, “History Teachers’ Knowledge of Inquiry Methods”.

¹¹⁶ De La Paz, “Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms”; De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger and Jackson, “A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents”; Monte-Sano, “Qualities of Historical Writing Instruction”; Monte-Sano, “Beyond Reading Comprehension and Summary”; Monte-Sano, “Bridging Reading and Writing”.

cal research question. The scheme was designed based on Monte-Sano's¹¹⁷ schemes. Moreover, language tips were given that students could use as a scaffold. In the lesson programme, students were taught in lesson 9 how to write down a well-supported answer to a historical research question. A first step is to formulate an own conclusion (i.e., what does the student think about the research question). To put this first step into practice, students were taught to start with the words *'I think that...'*. A second step is to substantiate one's own conclusion. Students are taught to refer to specific information from the sources that serve as evidence for their own conclusion. Students are also taught that it is important to state why the evidence provided is 'good evidence' (i.e., the value of the evidence). To put this step into words, students can use the following sentences: *'The source... indicates that.... This shows that These sources have sufficient value to answer the research question since.....'*. Third, in argumentative text, students should indicate that other views exist and briefly mention these views. A possible sentence to mention those other opinions is: *'On the other hand, it can also be said that ...'* Fourth, it is important to substantiate the counterevidence, but also mention immediately why to attach less value to these evidences. For this too, possible standard phrases were offered to the students, namely: *'Source ... says, This means But less credence should be given to these sources because ...'*. Finally, one's own position can be reiterated. These steps were taught to students in lesson 9 step by step and using diagrams (see appendices E and F). Students could then practise their argumentative writing skills further in lessons 12-13 and lessons 14-15.

This skill of argumentative writing was explicitly taught to the students using a cognitive apprenticeship approach (see principle 1). Teachers first modelled how to write down a good answer and explained how to do so. Afterwards, students had to do this for themselves, and they could ask teachers' feedback, or they could use several scripts and diagrams.

¹¹⁷ Monte-Sano, "Qualities of Historical Writing Instruction"; Monte-Sano, "Beyond Reading Comprehension and Summary"; Monte-Sano, "Bridging Reading and Writing".

Table 6. An overview of design principle 3: Writing instruction

Design principle 3: writing instruction	Instructional activities	Learning activities
To enhance students' argumentative writing skills, teachers should explicitly teach students how to write down a substantiated answer to a historical research question ¹¹⁸ .	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitly teach how to write down a substantiated answer. A good answer consists of 4 elements: <ul style="list-style-type: none"> - a) Own point of view - b) Arguments in support and value of the sources - c) Counterarguments - d) Rebuttal and value of the sources 	<ul style="list-style-type: none"> • Engage in historical activities with a peer • Write down a substantiated answer • Ask teachers' feedback • Use the scripts and diagrams

2.4.4. Motivation promotion

An overview of the instructional and learning activities, related to motivation promotion can be found in Table 7.

To support students' need for autonomy, several practices are included in the project of *Writing History Together*. First, to promote students' autonomous motivation, they sometimes have the opportunity to choose which historical question they want to investigate¹¹⁹. For example, students can choose between a research question on women's rights in the Roman Empire and a research question on Romans' perception of foreigners. Second, students are given the opportunity to use the step-by-step script of Helena the Historian when they need it to analyse the context or content of the sources or to give a substantiated answer to a historical research question. Because, by giving choice to students whether or not to use the step-by-step script, the need of desire to feel in control, autonomous or self-determining is met¹²⁰. A third practice is that students can choose to work on a historical reasoning task through IBL in pair or individually. This also feeds the students' need for autonomy and is of great importance as autonomy support refers to promoting autonomous functioning so that students act in accordance with their authentic personal interests and values¹²¹. Fourth, during the lesson programme, the value of engaging in historical reasoning was emphasized. During the project, this was done by making an explicit link between the value of historical sources and the value of cur-

¹¹⁸ Monte-Sano and Allen, "Historical Argument Writing".

¹¹⁹ Eline Sierens and Maarten Vansteenkiste, "Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht", *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24 (December 2009), 17-36; Maarten Vansteenkiste, Eline Sierens, Bart Soenens, Koen Luyckx and Willy Lens, "Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters", *Journal of Educational Psychology*, 101.3 (2009), 671-688.

¹²⁰ Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas".

¹²¹ *Ibidem*.

rent information sources. For example, it was made clear to students that analysing the value of sources, by analysing their context and content, is exceptionally important for debunking fake news in our pluralistic information society. Emphasising the value of historical reasoning can increase the relevance that students attribute to the subject of history¹²², which in turn can increase autonomous motivation¹²³.

To support students' feelings of belonging, several practices are included in the project of *Writing History Together*. First, peer collaboration, which is an essential part of relatedness support¹²⁴, will be explained in detail in design principle 4. A second practice is that teachers coach their students during the lesson programme. This coaching, where students know they can count on help from the teacher, strengthens the sense of belonging¹²⁵.

To support students' feeling of competence, different elements are integrated in the lesson programme of *Writing History together*. First, it is important that teachers teach students different strategies about how to engage in historical reasoning through inquiry-based learning activities to enhance students' competence in historical reasoning. This element is already explained in design principle 1. Students need these clear guidelines to benefit from a motivating learning environment¹²⁶. Second, it is important to provide consistency in structure and guidelines throughout the lesson programme¹²⁷. During the lesson programme, structure is provided as every lesson based on the principle of inquiry-based learning had a fixed format: the lesson starts with a central historical question that students must answer by analysing different sources (see principle 1 and 2). A third practice to promote students' need for competence, is that students can use a step-by-step script with all the strategies for historical rea-

¹²² Dick van Straaten, Arie Wilschut and Ron Oostdam, "Measuring Students' Appraisals of the Relevance of History: The Construction and Validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS)", *Studies in Educational Evaluation*, 56 (2018), 102-111.

¹²³ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective"; Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas".

¹²⁶ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹²⁷ De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being"; Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen , moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces".

soning. Students can use that step-by-step script when needed (see principle 1). Fourth, teachers were asked to coach students and provide them with feedback concerning their strategy use¹²⁸. This means that teachers give tips in a supportive way when students are in difficulty when they are performing the historical reasoning task through inquiry-based learning in pairs or independently¹²⁹.

Table 7: An overview of design principle 4: Motivation promotion for history

Design principle 4: Motivation promotion	Instructional activities	Learning activities
<p>To foster students' autonomous motivation of history and historical reasoning, it is important to fulfil the three psychological basic needs (i.e., autonomy, belonging, and competence)¹³⁰.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy <ul style="list-style-type: none"> - Give students the opportunity to select the research question they want to investigate - Give students the opportunity to use the step-by-step script if they need it to investigate the research question - Let the students work independently or in pairs - Engage in a class discussion about the value of historical reasoning to be able to participate in the information society in the 21st century • Belonging <ul style="list-style-type: none"> - Let students work with their peers - Coach the students when they need help • Competence <ul style="list-style-type: none"> - Teach strategies (see principle 1) to students about how to reason historically through IBL - Provide consistency and structure during the lessons - Develop a step-by-step script - Coach students and give positive feedback concerning their strategy use 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomy <ul style="list-style-type: none"> - Select an inquiry task about a subject that fits your interests - Make a choice to use the step-by-step script if necessary - Engage independently in an inquiry task when you feel ready - Participate in the class discussion about the value of historical reasoning - Try to acknowledge the value of historical reasoning in our information society • Belonging <ul style="list-style-type: none"> - Investigate a historical research question with your peer - Ask the teacher's help if needed • Competence <ul style="list-style-type: none"> - Practice the strategies to reason historically through IBL - Follow the guidelines and rules to have a consistency in the structure - Use the script if necessary - Accept the teacher's help and feedback concerning the strategy use

¹²⁸ John T. Guthrie and Salomon Alao, "Designing Contexts to Increase Motivations for Reading", *Educational Psychologist*, 32.2 (1997), 95-105.

¹²⁹ Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas".

¹³⁰ De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being"; Ryan and

2.4.5. Peer collaboration

An overview of the instructional and learning activities, related to collaboration between peers can be found in Table 8.

During the lesson programme, students can collaborate with their peers as research suggests that working with peers and accompanying class discussions reveal interaction processes which can promote students' historical reasoning skills¹³¹. Therefore, the teacher can create heterogeneous pairs, based on students' proficiency in historical reasoning skills. Reasons for this is that by collaboration between peers, students receive immediate feedback from their peers, which in turn leads to a productive discussion¹³². The teacher can also act as a coach during group work and give immediate feedback to the students. This feedback can then be applied immediately to adjust their thinking if necessary. This also promotes students' historical reasoning¹³³.

In order to be more successful in enhancing students' autonomous motivation by supporting students' feelings of belonging, matching students' personalities is proven to be an important element when creating pairs¹³⁴. Following the same reasoning, matching the level in students' historical reasoning skills is also important. Moreover, to be more likely for students to engage in historical reasoning activities through IBL, it is important to stress the added value of collaboration between peers and collaborative writing in enhancing students' autonomous motivation.

Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective"; Sierens and Vansteenkiste, "Wanneer 'meer minder betekent'"; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx and Lens, "Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective"; Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas".

¹³¹ Stoel, van Drie and van Boxtel, "Teaching towards Historical Expertise"; van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

¹³² Anick Giroud, "Studying Argumentative Text Processing through Collaborative Writing", in Jerry Andriessen and Pierre Coirier (eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999), 149-179; van Drie, *Learning about the Past with New Technologies*.

¹³³ Van Drie, *Learning about the Past with New Technologies*.

¹³⁴ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective"; Van Ammel, De Smedt, De Meester and Van Keer, "An Analytic Description of ProjectExpert".

Table 8. An overview of design principle 5: Collaboration between peers

Design principle 5: Collaboration between peers	Instructional activities	Learning activities
To elicit interaction processes that can enhance students' historical reasoning skills ¹³⁵ and to promote students' autonomous motivation ¹³⁶ , it is important for students to engage in collaboration between peers.	<ul style="list-style-type: none"> • Give students the opportunity to engage in historical reasoning activities in pairs • Discuss the added value of collaborative learning for historical reasoning • Observe students and give immediate feedback • Group students into heterogeneous pairs, considering <ul style="list-style-type: none"> - Students' historical reasoning skills - Students' personalities • Engage with the students in class discussions about their findings 	<ul style="list-style-type: none"> • Engage in historical activities with a peer • Try to co-construct knowledge • Understand the added value of collaborative learning in history • Accept teachers' feedback • Take part in the class discussion by clarifying your point of view and arguments. • Have respect for each other's opinion

3. Results: validity of the lesson programme

To evaluate the impact of an educational intervention, three key questions are central¹³⁷: whether the educational intervention is empirically, theoretically, and practically valid. This will be discussed below.

3.1. *Empirical validity*

The empirical validity of *Writing History Together* is addressed in a pre-post-intervention study that examines how a lesson programme can affect students' historical reasoning skills and students' autonomous motivation.

More specifically, 430 Flemish (Belgian) students in grade eight of secondary school participated in this intervention study. 145 students belonged to the control group (i.e., business as usual) and 285 students belonged to the intervention group (i.e., implemented the lesson series and saw all 16 lessons). The data on students' historical reasoning skills and motivation for history was gathered through a test that included a historical reasoning task as well as a survey (see appendix D). The same test was used in both conditions, as

¹³⁵ Van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

¹³⁶ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹³⁷ Huizinga, Nieveen and Handelzalts, "Identifying Needs for Support to Enhance Teachers' Curriculum Design Expertise"; Van Ammel, De Smedt, De Meester and Van Keer, "An Analytic Description of ProjectExpert".

well as a pre- and post-test (pre-test is already used in Hulderson and colleagues¹³⁸). Students were given three sources about the death of Claudius, the Roman Emperor (54 AC). The word count of each of these sources was roughly 350 words. These three sources disagreed about whether Emperor Claudius was poisoned by his wife Agrippina. Each source came with an introductory paragraph that included information about the author, the date of publication, the type of the source, and other relevant details. First, students were asked to rate the various sources from most valuable to least valuable to answer the historical research questions (i.e., create a hierarchy) and justify their choices based on the sources' value. As a result, this question was utilized to assess the subskills of *considering the author* as well as *understanding and critiquing sources*. Second, students were required to answer the following question using these three sources: "Was Emperor Claudius murdered on the orders of his wife? Explain why (or why not)". As a result, students had to write a document-based essay and the subskill of *creating a more concentrated understanding* could be mapped by evaluating this essay. A survey was used in the second part of the test. Two scales were used in this study to assess students' autonomous and controlled motivation to learn history. Both scales were constructed and validated by Voet and colleagues¹³⁹, and both consisted of five items to be scored on a five-point Likert scale.

To look at the empirical validity of the lesson programme, the progression of students' scores for the core skills of historical reasoning skills was investigated for both the intervention and the control group. Therefore, multilevel growth modelling (i.e., repeated measures) was carried out. In this respect, the hierarchical nesting of measurement occasions (i.e., pre- and post-test) (level 1) in students (level 2) from different teachers (level 3) is taken into account. Multilevel analysis allows to consider the interdependence between students who have the same history teacher and therefore could have similar experiences.

Regarding to students' scores for *considering the author*, the analysis shows that students' scores on the post-test in the intervention condition are significantly better compared to students' scores on the pre-test ($\chi^2=157.606$, $df=1$, $p<.001$). Consequently, students' progress on *considering the author* is significant for students in the intervention condition. Students' progress in the control condition is not significant ($\chi^2=2.312$, $df=1$, $p=.128$). Moreover, the analysis shows

¹³⁸ Hulderson, Voet and De Wever, "Taking a Warm Perspective on Reasoning with Historical Sources".

¹³⁹ Voet, Brisard and De Wever, "Unravelling students' motivation to study history".

that students in the intervention conditions have a significant better progression compared to students in the control group ($\chi^2=31.820$, $df=1$, $p<.001$).

As to *understanding and critiquing the sources*, the analysis shows that students' scores on the post-test in the intervention condition are significantly better compared to students' scores on the pre-test ($\chi^2=28.050$, $df=1$, $p<.001$). The progress of students' scores in the control condition is however not significant ($\chi^2 = 0.034$, $df=1$, $p=.853$). Moreover, analysis shows that students in the intervention condition have a significant better progress compared to students in the control condition ($\chi^2=7.525$, $df=1$, $p=.006$).

Regarding students' scores for *creating a more focused understanding*, the analysis shows that students' scores on the post-test in the intervention condition are significantly better compared to students' scores on the pre-test ($\chi^2= 231.845$, $df=1$, $p<.001$). So, students' progress is significant for students in the intervention condition. Moreover, analysis shows that students in the intervention condition have a significant better progression compared to students in the control condition ($\chi^2=67.138$, $df=1$, $p<.001$).

To make a claim about the empirical validity of the lesson programme, the progression on students' motivation was also investigated. As to autonomous motivation, the analysis shows that only students in the control condition have a significant higher score on the post-test compared to the pre-test ($\chi^2=8.8001$, $df=1$, $p=.003$). Students' scores for autonomous motivation were not significantly different on the post-test compared to the pre-test for students the intervention condition ($\chi^2=1.909$, $df=1$, $p=.167$). So, surprisingly, there is only a significant progression in autonomous motivation in the control condition.

As to controlled motivation, the analysis shows a significant higher score on the post-test compared to the pre-test for students in the intervention condition ($\chi^2=11,028$, $df=1$, $p=.001$). In the control condition, students' scores for controlled motivation are not significantly different on the post-test compared to the pre-test ($\chi^2=0.067$, $df=1$, $p=.796$). So, students in the intervention conditions have a significant higher controlled motivation on the post-test compared to the pre-test.

Consequently, results indicate that the lesson programme is empirically valid for enhancing students' historical reasoning as students' progression is significant for all core historical reasoning skills, but not for enhancing students' autonomous motivation for history. One reason for this finding can be that due to the worldwide pandemic and the online lessons, teachers experienced difficulties in creating a need supportive learning environment. As a result, it is

known that the lesson programme is empirically valid for enhancing students' historical reasoning skills.

3.2. *Theoretical validity*

To investigate whether the intervention *Writing History Together* is theoretically valid, the design of the intervention is analytically described in this study, using the framework of Bouwer and De Smedt¹⁴⁰, where theoretical frameworks are translated into concrete teaching practices. In *Writing History Together*, the learning and instructional activities at the micro level are in line with the macro principles (instructional mode) and the theoretical and empirical groundings. For example, the theoretical framework of CA with modelling, scaffolding, and fading is translated at the micro level into strategy instruction with the use of the step-by-step script of Helena the Historian.

Moreover, the different design principles are related to each other. Strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach¹⁴¹ and inquiry-based learning¹⁴² promote students' historical reasoning skills and they also contribute to the psychological basic need of competence, which has shown to increase students' autonomous motivation¹⁴³. Motivation promotion improves students' autonomous motivation for history¹⁴⁴, and it must also be kept in mind that all the design principles must be integrated in a need-supportive environment¹⁴⁵ to promote students' historical reasoning skills. Finally, collaboration between peers leads to more autonomous motivation since the basic need for belonging is fulfilled¹⁴⁶, and it also improves

¹⁴⁰ Bouwer and De Smedt, "Introduction special issue".

¹⁴¹ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning".

¹⁴² Stoel, van Drie and van Boxtel, "The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History"; van Boxtel, Voet and Stoel, "Inquiry Learning in History".

¹⁴³ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹⁴⁴ De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹⁴⁵ Black and Deci, "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry"; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective".

¹⁴⁶ Ryan and Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory perspective"; Van Ammel, De Smedt, De Meester and Van Keer, "An Analytic Description of ProjectExpert".

historical reasoning skills¹⁴⁷. So, to enhance all core skills of historical reasoning and students' autonomous motivation for history, attention must be paid to strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach, inquiry-based learning activities, motivation promotion and collaboration between peers. Those insights contribute to the theoretical knowledge about enhancing students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history.

3.3. *Practical validity*

Social validity is an important quality indicator to investigate if an intervention is practically valid¹⁴⁸. The concept of social validity consists of three dimensions: (1) the teachers agree that the material can be relevant for their practice, (2) the procedures in the intervention are acceptable and feasible for teachers to implement and (3) teachers are satisfied with the effects of the intervention¹⁴⁹. Following Leko, interviews can be used to determine whether teachers agree with the relevance of the lesson programme, whether the procedures and elements in the lesson programme are feasible to implement (e.g., what the difficulties were, ...) and whether the teachers are satisfied with the effects of the lesson programme.

In the current study, semi-structured interviews of eight teachers that implemented the lesson programme in their classes were conducted. The interviews lasted between 30 and 50 minutes and were transcribed verbatim by an independent researcher. The interviews were analysed via a thematic analysis using Nvivo. This makes it possible to identify and report themes within the data¹⁵⁰. The emerging findings could be assigned to social validity of the lesson programme: (1) relevance of the lesson programme, (2) content of the lesson programme, and (3) effects of the lesson programme. Moreover, right after every lesson, teachers had to fill in an online questionnaire to indicate which elements were difficult to implement, how it was perceived by the students, what the teachers' experiences with the lesson were and what the positive and/or negative aspects of the lesson programme were (see appendix H). The answers from the teachers in the online questionnaire were transferred to SPSS 27 and a descriptive analysis was done. In both the interview and the

¹⁴⁷ Stoel, van Drie and van Boxtel, "Teaching Towards Historical Expertise"; Van Drie, *Learning About the Past with New Technologies*.

¹⁴⁸ Leko, "The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research".

¹⁴⁹ Leko, "The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research"; Wolf, "Social Validity".

¹⁵⁰ Virginia Braun and Victoria Clarke, "Using Thematic Analysis in Psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3.2 (2006), 77-101.

questionnaire the questions were posed and answered originally in Dutch and have been translated from Dutch to English.

Regarding social validity, the three aspects were investigated. First, the interviews indicate that the lesson programme (1) met the expectations of the teachers, and (2) the teachers agree that the material can be relevant for their practice. In the interview it was asked if and how the lesson programme met the expectations of the teachers. Seven teachers indicated that the lesson programme met their expectations and that the lesson programme was an added value to their practice. This is made clear in the interview with Isabella as she said the following:

I thought the lesson programme was an added value for my teaching practice. It is the first lesson programme that elaborated historical reasoning through sources like this. Before implementing the lesson programme, we already received the new curricular targets and I really thought: 'wow, how are we going to implement this in practice?'. Thanks to the lesson programme, I know how to implement historical reasoning in practice, so yes, the lesson programme was definitely worth getting started with....I also found the step-by-step script a great added value. It gives me, as a teacher, and the students something to hold on to,... So, it definitely met my expectations.

Nathan, on the other hand, was a bit more critical of the lesson programme. He certainly thought it was an added value to implement the lesson programme, but he would have liked it not to focus solely on historical reasoning skills. Nathan felt that some other skills, such as map reading, were missing from the lesson programme, which became clear in his interview:

I found it interesting to implement the lesson programme because it put more emphasis on researching historical sources. However, this does mean that other skills are forgotten. Certain skills, like learning to work with maps, could be covered more in the lesson programme... In addition, I would integrate more control questions during a historical inquiry so that students are obliged to collect information in between.

Moreover, the interviews make clear that one year after the implementation of the lesson programme, some teachers use the strategies and design principles from the lesson programme to create their own course material. So, they admit that they see the relevance of the lesson programme for their daily practice. This can be demonstrated by Isabella and was shared among two other teachers:

I make my own course material and I started looking at existing manuals, but I found them inadequate. In the lesson programme,

on the contrary, it is clear to the teacher what is meant by historical reasoning through inquiry with sources and how to implement it. The lesson programme has been passed on to my colleague here at school and she is using it this year too as a guide to shape her own course material. Because she too feels that the common course materials do not elaborate historical reasoning as expected in the curricular targets... The intention is also to make a learning line on historical reasoning with the colleagues of grade 8 based on the step-by-step script and the strategies in the lesson programme.

The other five teachers also recognised the relevance of the lesson programme for the historical inquiries. They indicate to still use the historical inquiries from the lesson programme in their practice one year after the implementation of the lesson programme. Practical reasons are given when asked why the lesson programme is no longer used in its entirety. This can be demonstrated in Edith's interview:

I currently still use some historical inquiries in my lessons, such as that of Tarquinius Superbus and the slaves. I no longer use the full lesson programme for two different reasons. First, it is difficult to schedule the full lesson programme. Second, it is not always justifiable since student must have two textbooks for history. The textbook I'm working with now is outdated compared to the attainment levels. Consequently, it is very interesting to meet the attainment targets by implementing some lessons from your lesson programme.

Second, the online questionnaire and the interviews indicate that the lesson programme to enhance students' historical reasoning is feasible to implement. The teachers who implemented the lesson programme (n=8) give a mean score of 7.11 out of 10 on the feasibility of the implementation of the lesson programme. In the interviews teachers indicate that there were some difficulties, but once teachers get familiar with the lesson programme, the implementation went smoothly. One of the challenges that teachers had to face was the online implementation of the lesson programme due to the pandemic. This can also be demonstrated by Seth in the interview and this opinion was shared among the teachers:

Matching the demands of the lesson programme with the capabilities of my students and especially with the online teaching by corona was challenging. It was a bit chaotic at times. But in the end, I think I managed to give what I wanted to my students... And this experience has encouraged me to choose a new textbook for history next year that is more in line with the lesson programme.

Another challenge to implement the lesson programme was the time issue. This was indicated by 7 teachers during the interview. Nevertheless, Ann stated that the intervention helped her as a teacher to feel more supported when instructing historical inquiries as she realises that there is time. Specifically, Ann said the following in the interview right after the intervention:

The lesson programme taught me that we do have time for historical reasoning through inquiry with sources if we get used to it. Thanks to the lesson programme, I am enjoying it more. I was so frustrated that teaching history had been eroded and thanks to the new curricular targets and the lesson programme, that is no longer the case. I now feel much more supported to teach the way I always wanted to teach, by paying attention to historical reasoning with sources and conducting research.

Despite the challenges, all teachers indicated that there are less barriers to implement historical reasoning than expected as they underestimated students' ability to reason with historical sources. This is clarified by Edith in the interview right after the intervention:

Once we had seen the different strategies for historical reasoning, I was amazed at how much the students had learnt ... In general, I found that the next time it went more smoothly than I had thought it would. So, I really did underestimate my students.

The last element of social validity is about the effects of the lesson programme and teachers' satisfaction with the effects. In the interviews, teachers indicate that they feel that the lesson programme enhances students' historical reasoning skills, so the lesson programme achieves its objective. This can be demonstrated by Isabella during the interviews. This feeling was shared among all the other teachers:

I am convinced that the lesson programme succeeds in improving historical reasoning skills through inquiry-based learning. I think the objective has also been achieved, when I see how the students analyse the sources, how they answer historical research questions, how few questions you get. ... It took some time and effort to get started, but that's normal, I think. You can't expect them to do it all by themselves, but once they started it, I think they'll be fine!

4. Discussion

4.1. *Theoretical validity*

As it is confirmed that the lesson programme is theoretically valid, it can be stated that this design study contributes to the knowledge of enhancing students' historical reasoning skills¹⁵¹. First, whereas previous studies mostly do not give a detailed description of their interventions using a specific analytic framework¹⁵², our study intended to describe in detail *Writing History Together* that aims to enhance the three core skills of historical reasoning (i.e., *considering the author, understanding and critiquing the sources* and *creating a more focused understanding*)¹⁵³ and students' autonomous motivation for history. To achieve those goals, five design principles were the key ingredients of the lesson programme: (1) strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach, (2) inquiry-based learning, (3) writing instruction, (4) motivation promotion and (5) collaboration between peers. By describing those design principles in detail, it can support teachers in implementing those design principles in their daily practice to enhance students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history¹⁵⁴. Second, this study contributes to the field of enhancing historical reasoning skills as this study succeeds in integrating several theoretical frameworks (i.e., (1) SDT with psychological basic needs and the cognitive apprenticeship approach and (2) SDT with collaboration between peers. So, this article shows the design principles that form the key ingredients for increasing students' historical reasoning skills and students' autonomous motivation for history and therefore contributes to the theoretical knowledge of enhancing students' historical reasoning.

¹⁵¹ Bouwer and De Smedt, "Introduction Special Issue"; Vandermeulen, De Maeyer, Van Steendam, Lesterhuis, van den Bergh and Rijlaarsdam, "Mapping Synthesis Writing in Various Levels of Dutch Upper-Secondary Education".

¹⁵² Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Monte-Sano and De la Paz, "Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning"; Monte-Sano, De La Paz, Felton and Wineburg, *Reading, Thinking and Writing about History*; Wineburg, Martin and Monte-Sano, *Reading like a historian*.

¹⁵³ De La Paz and Felton, "Reading and Writing from Multiple Source Documents in History".

¹⁵⁴ Bouwer and De Smedt, "Introduction Special Issue"; Vandermeulen, De Maeyer, Van Steendam, Lesterhuis, van den Bergh and Rijlaarsdam, "Mapping Synthesis Writing in Various Levels of Dutch Upper-Secondary Education".

4.2. Empirical validity

In general, this study indicates that if students are taught a specific historical reasoning skill, they make significant progress from pre- to post-tests. This contrasts with the students in the control group (i.e., the condition where these skills were not instructed), who made no significant progress from pre to post-test. So, the present study shows that a lesson programme, based on the principles of CA and IBL, can improve the three skills of historical reasoning. This is in line with previous research¹⁵⁵. One reason for the positive role of such a lesson programme on all the three skills of historical reasoning among students may be that the three skills in this lesson programme were taught in a very guided manner through explicit instruction, with modelling, scaffolding, fading and a step-by-step script¹⁵⁶. A second possible reason is that the students could actively investigate sources¹⁵⁷ to answer a historical research question through the principle of IBL¹⁵⁸. By engaging actively in sources, students learn that history is more than just a collection of facts; it is also a series of carefully prepared arguments. They learn that historical interpretations can be altered based on the data available¹⁵⁹.

The lesson programme, *Writing History Together*, also aimed to improve students' autonomous motivation for history. Therefore, one of the design principles of the lesson programme was motivation promotion which focuses on three fundamental psychological needs (i.e., autonomy, belonging and competence) that, if met, can increase students' autonomous motivation¹⁶⁰. Although the attempt was made to increase students' autonomous motivation for history by trying to create a need-supportive learning environment¹⁶¹ in the

¹⁵⁵ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias and Hoffman, "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers"; Monte-Sano, De La Paz, Felton and Wineburg, "Reading, Thinking and Writing about History".

¹⁵⁶ Brown, Collins and Duguid, "Situating Cognition and the Culture of Learning"; Rachel Spronken-Smith and Rebecca Walker, "Can Inquiry-Based Learning Strengthen the Links Between Teaching and Disciplinary Research?", *Studies in Higher Education*, 35.6 (2010), 723-740; Valcke, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: van leren naar instructie*.

¹⁵⁷ Levy, Thomas, Drago and Rex, "Examining Studies of Inquiry-Based Learning in Three Fields of Education"; Monte-Sano, "Disciplinary Literacy in History".

¹⁵⁸ van Boxtel and van Drie, "Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications"; Michiel Voet, Bram De Wever, "Preparing Pre-Service History Teachers for Organizing Inquiry-Based Learning: The Effects of an Introductory Training Program", *Teaching and Teacher Education*, 63 (2017), 206-217.

¹⁵⁹ Gestsdóttir, van Boxtel and van Drie, "Teaching Historical Thinking and Reasoning"; Monte-Sano, "Disciplinary Literacy in History".

¹⁶⁰ Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts"; Ryan and Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

¹⁶¹ Aaron E. Black and Edward L. Deci, "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective", *Science Education*, 84 (2000), 740-756; De Naeghel,

lesson programme, the article shows that in the intervention group, students' autonomous motivation for history did not increase significantly, but students' controlled motivation for history did. In contrast, students' autonomous motivation for history increased significantly in the control group, but controlled motivation for history remained the same. First, the question can be asked as to what extent the lesson programme has succeeded in meeting the three basic psychological needs of the students (i.e., autonomy, belonging, and competence¹⁶²). Due to the pandemic, most schools were closed, and lessons continued online. In addition, the lesson programme was less suitable for online delivery as support in an online learning environment requires a different organisation than support in a face-to-face learning environment¹⁶³. Second, it is known from emails with the teachers that students in the control condition did not go through with their conventional textbooks during the pandemic, but the teachers mainly focused on showing videos and working with book widgets during the online history lessons. Besides, several of the history lessons were dropped in the control group. As a result, students in the control condition may have encountered history in a more unusual way that matches their enjoyment. This may explain why their autonomous motivation for history enhanced and why their controlled motivation remained the same. The students in the intervention groups, on the contrary, had to continue working with the new lesson programme. This sense of "having to" may have increased their controlled motivation for history¹⁶⁴.

4.3. *Practical validity*

It is established that the intervention is practically valid as teachers see the relevance of *Writing History Together*, as the strategies are feasible to implement, and as the teachers are satisfied with the impact of the lesson programme on the historical reasoning skills

Van Keer, Vansteenkiste and Rosseel, "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension"; Ryan and Deci, "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

¹⁶² Paul R. Pintrich, "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", *Journal of Educational Psychology*, 95.4 (2003), 667-686; Ryan and Deci. "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being".

¹⁶³ Hannelore Montrieux, Annelies Raes and Tammy Schellens, "The Best App is the Teacher' Introducing Classroom Scripts in Technology-Enhanced Education", *Journal of Computer Assisted Learning*, 33.3 (2017), 267-281.

¹⁶⁴ Vansteenkiste, Sierens, Soenens and Lens, "Willen, moeten en structuur in de klas".

of the students¹⁶⁵. Two different groups of teachers could be distinguished regarding the implementation of historical reasoning through inquiry with sources. One group used a (renewed) conventional textbook and integrated some of the historical inquiry lessons to cover historical reasoning more extensively or used some specific elements from the lesson programme to expand students' knowledge about historical reasoning. The other group developed their own course material, using *Writing History Together* as a basis. Despite the differences between the teachers, it can be stated that the teachers have adapted their own practice based on the lesson programme.

Consequently, this design article can try to diminish the gap between theory and practice about enhancing students' historical reasoning skills. In fact teachers mastering the instructional practices, internalising the five design principles in their daily practices, and developing their own course materials based on the theoretical foundations in the lesson programme, is fundamental to speak of a sustainable intervention¹⁶⁶.

4.4. *Strengths and weaknesses of the lesson programme*

Based on the interviews, the strengths and weaknesses of the lesson programme became clear. A first strength is the in-depth focus on historical reasoning. In the lesson programme, students will use different sources to investigate a specific historical event and must answer a historical research question. Teachers indicate that the other textbooks do not deal with historical reasoning as extensively, so the new attainment targets are not reached. A second strength is the step-by-step structure of the lesson programme. All teachers indicated that the structure of the lesson programme enabled students to reason with sources. A third strength is the provision of different diagrams and step-by-step plans. These tools allowed the students to investigate a historical inquiry at their own pace.

Regarding the weaknesses, it became first clear that the lesson programme was, because of the objectives, very extensive. More specifically, a historical reasoning lesson consisted of analysing four sources and giving a substantiated answer to a central historical question (the time foreseen for its implementation was two times 50 minutes). This extensive lesson programme also has side effects: the

¹⁶⁵ Leko, "The Value of Qualitative Methods in Social Validity Research"; Wolf, "Social Validity: the Case for Subjective Measurement".

¹⁶⁶ M. Cohen-Navot and O. Lavenda, *Sustainability of an Educational Intervention Program "The New Educational Environment" – Institutionalization after Seven Years of Implementation in Beer Sheva High Schools*. RR-391-03, (Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute, Engelberg Center for Children and Youth, 2003)

shock with common practice meant that students could not always digest the content, found it ‘more of the same’, and felt ‘obliged’ to work with the lesson programme and to engage in the historical inquiries. Second, for the sake of focusing on historical reasoning alone, other important skills disappeared into the background. For example, Nathan pointed out that the map-reading skill was not present in the lesson programme. Thirdly, the lesson programme only focused on the subject of Romans. This means that in addition to using this lesson programme, teachers have to buy another textbook or develop other teaching materials (e.g. about the Greeks) to cover the compulsory subject matter in grade 8. As a result, it might be interesting to develop a lesson programme in which the historical reasoning activities with sources are spread out more over a year, to also provide non-written sources combined with written sources, and to pay attention to sufficient variation in the history lessons (i.e., not only attention for historical reasoning, but also for other skills). This would allow for a more gradual approach, and more variety for the students. Consequently, this approach might have a different effect on students’ motivation.

4.5. *Limitations of the current manuscript*

First, it should be noted that the present study included an opportunity sample. It is therefore possible that these teachers were more motivated to work with the *Writing History Together* lesson programme. Second, the sample is small, and it is therefore difficult to make overall conclusions. Third, it must be acknowledged that the change in teachers’ practices was mapped by an interview. This could be considered as a limitation since it is possible that teachers sometimes gave some socially desirable answers¹⁶⁷, especially since the interviewer was both the researcher and the developer of the lesson programme¹⁶⁸. However, an attempt was made to overcome this ‘disadvantage’ by asking the teachers to submit their newly developed material based on the lesson programme. The submitted lesson materials from the teachers did indeed show that teachers had changed their practice based on the lesson programme. However, for further research, it is still recommended to investigate, through classroom pre- and post-observations of teachers’ practices or pre-

¹⁶⁷ Wendy L. Richman, Suzanne Weisband, Sara Kiesler and Fritz Drasgow, “A Meta-Analytic Study of Social Desirability Distortion in Computer-Administered Questionnaires, Traditional Questionnaires, and Interviews”, *Journal of Applied Psychology*, 84.5 (1999), 754-775.

¹⁶⁸ Sasha Barab and Kurt Squire, “Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground”, *Journal of the Learning Sciences*, 13.1 (2004), 1-14.

and post-interviews with students, how teachers implement historical reasoning skills in the classroom. This could give us a more accurate assessment of how *Writing History Together* affected teachers' practices.

5. Conclusion

This study uses Bouwer and De Smedt's¹⁶⁹ comprehensive framework to present a clear and analytic description of *Writing History Together* in order to improve students' historical reasoning skills and autonomous motivation. Strategy instruction following a cognitive apprenticeship approach, inquiry-based learning, writing instruction, motivation promotion, and collaboration between peers are the five design principles that are described in detail at the macro and micro level and underpin the theoretical validity of the educational intervention. Also, our study indicates that the lesson programme *Writing History Together* is empirically effective for enhancing students' historical reasoning skills but not for enhancing students' autonomous motivation for history. Furthermore, the educational intervention's social validity is explored and indicates that the intervention is practically valid. This design study can be important providing clear underpinnings for future research to move the field in enhancing students' historical reasoning skills forward. In conclusion it can be stated that this study could help the implementation, assessment, and replication of *Writing History Together* to close the gap between theory and practice about enhancing students' historical reasoning skills and promote students' historical reasoning skills.

¹⁶⁹ Bouwer and De Smedt, "Introduction Special Issue".

Appendices

Appendix A: teachers' modelling for historical reasoning in the manual

Teaching Style

- » Teaching
- » Modelling

Material students

- » Textbook page 30-31

Progress of the lesson

- » Explain to the students why it is important to analyse the background/context information of the sources
 - Explain that this gives students an idea of what to expect after reading the background information
- » Teach students how to analyse the background information
 - Tell students that they can analyse the background information by asking 3 questions and model those questions for the first source on page 31
 - § 1) What do we know about the author or creator?
 - Explain this using the examples in the box on pages 30-31 in the students' workbook
 - § 2) What do we know about the author's aims?
 - Explain with the help of the examples in the box on pages 30-31 in the students' workbook
 - 3) What do we know about the period and context in which the source was created?
 - Explain using the examples in the box on page 31 in the pupils' workbook
 - Tell students that it is important to highlight elements in the text that answer these questions and to write reflections on them model this for the first source on page 31
- » Tell students that they should put all this information together in the scheme to make an initial assessment of the value of the resource. Model this by doing this together with the students by asking them questions and engaging them in a class discussion.
 - What do we know about the author? How does this affect the value of the sources?
 - What do we know about the context and period in which the source was written? How does this affect the value of the sources?
 - What do we know about the goals of the sources? How does this affect the value of the sources?

Appendix B: Lesson 6 of the lesson programme

I. Investigating the value of a source (step 1)



Step 1.1. Analysing the research question

Indicate the important elements in the research question.

“Are household slaves treated well in the Roman Republic and Roman Empire?”

What information do we need to answer the research question?

Steps 1.2 en 1.3. Analysing background information and content of a source

We will perform step 1.2. and step 1.3 in **class** for the **first source**.



Step 1.2: Analysing the background information of sources 1

- Read the background information.
- Underline the important information that can give you an idea about the value of the source: use the **three questions** from the step-by-step script to do so.
- Write* your comments or answers to the guiding questions next to the text.
- Complete the scheme using the underlined information.



Step 1.3: Analysing the content of source 1

- Read the content of the source.
- Point out important information that can give you an idea about the value of the source: use the **three questions** from the step-by-step script to do so.
- Based on this source, what answer would you give to the research question? Write this next to the text.*
- Complete the scheme using the information indicated.

I. Source 1: Seneca, letters

Background information

Seneca (± 4 BC-65 AD) was a Roman philosopher who belonged to the patricians and had slaves of his own with whom he had a good relationship. The source below is a letter to his friend Lucilius. The letter was never sent, but was later published by Seneca himself to show that he was a good master ("good pater familias"). So this letter is actually intended for a wide audience and not just his friend Lucilius.

Content

I am happy to learn, from those who visited you, that you treat your household slaves kindly. That is appropriate for a sensitive and well-educated man like you. "They are slaves," people cry. Nay, they are people too. "Slaves!" No, comrades. "Slaves!" Nay, they are friends. "Slaves!" No, we are all slaves of destiny: we are all destined (...). That is why I laugh at those who think it is humiliating for a free man to dine with his slave. But why should they think it is degrading?

Guiding questions for evaluating the value? See the step-by-step script!

**Assignment**

- Make a group of **2**.
- Analyse the value** of the other three sources.
- Use the step-by-step script.



Step 1.2: Analyse the background information of the sources

- ☑ Read the background information.
- ☑ Underline the important information that can give you an idea about the value of the source: use the **three questions** from the step-by-step script to do so.
- ☑ *Write* your comments or answers to the guiding questions next to the text.
- ☑ Complete the scheme using the underlined information .



Step 1.3: Analysing the content of the sources

- ☑ Read the content of the source.
- ☑ Point out important information that can give you an idea about the value of the source: use the **three questions** from the step-by-step script to do so.
- ☑ *Based on this source, what answer would you give to the research question? Write this next to the text.*
- ☑ Complete the scheme using the information indicated.



II. Source: Langlands, Handbook Sexual Morality in Ancient Rome

Background information

Rebecca Langlands is a professor and specialist in antiquity, with specific interests in Latin literature, Roman culture and the history of sexuality. She is the author of the book 'Sexual Morality in Ancient Rome' (2006). She based this book on primary and secondary sources relating to morals and sexuality in the Roman Empire and the treatment of slaves. Below you can read an excerpt from the book.

Content

A Roman citizen could exploit his own slaves for sex, regardless of their age. A free Roman was allowed to rape, torture and abuse his property (slave) without risk of being charged or persecuted. Indeed, a slave had no civil protection or control over his or her own body. Actually, a slave's body could be used to fulfil their master's sexual desires. It was socially acceptable to abuse slaves.

Guiding questions for evaluating the value? See the step-by-step script!



III. Source: Chris Trueman, website

Background information

Chris Trueman (1958-2013) was a history teacher who founded the website www.historylearning-site.co.uk in 2000. He obtained his degree from Loughborough University (UK) with history as his main subject. He had a thorough knowledge of history and politics and taught both subjects in secondary schools.

Content

In fact, a good master took great care of a good slave because it was difficult - or expensive - to find a good replacement. A good cook was highly valued because entertainment was very important to Rome's elite. Rich families tried to outdo each other when banquets were held - hence the importance of owning a good cook. The Roman writer Seneca believed that masters should treat their slaves well, because a well-treated slave would do better work for a good master. In contrast, for a master who treated his slaves badly, a slave would try less hard and do just enough work.

Guiding questions for evaluating the value? See the step-by-step script!

Additional question: does this source say the same thing as the previous two sources? What could be the reason that the different sources give different information?



IV. Source: mosaic from the Villa Romana del casale

Background information

The Villa Romana del Casale is a Roman villa from around 300 AD, located on the Italian island of Sicily. It is best known for its many, very well-preserved floor mosaics including hunting, slave and god scenes. The mosaic below depicts a scene in a harbour where a slave is being beaten by an overseer.

Content

Guiding questions for evaluating the value? See the step-by-step script!



Bron	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on the background information?	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on its content ?	Conclusion: what can you say about the value of the source?
Seneca			
Rebecca Langlands			
Bron	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on the background information?	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on its content ?	Conclusion: what can you say about the value of the source?
Chris Trueman			
Villa Romana del Casale			

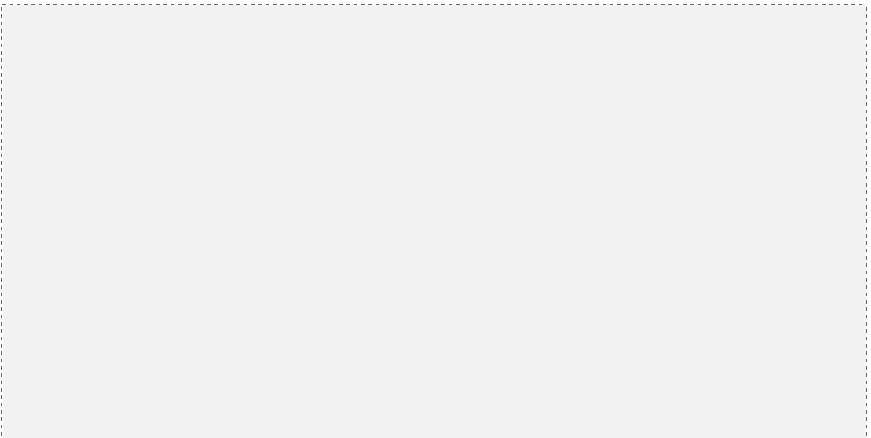
Conclusion on the value of the sources

Which sources have a higher value and which sources have a lower value to answer the research question? Or are the sources of equal value?



IV. Trying to answer the research question.

If you were allowed to try, what would you answer? 'Are household slaves treated well in the Roman Republic and Roman Empire?'



A well-supported answer to a research question consists of **4 parts**. You will learn this in next lesson.

Appendix C: Helena the Historian step-by-step script for historical reasoning

Step 1: Analysing the value of the sources

How valuable is the source for answering the research

Step 1: Analysing the value of the sources

1.1. Analysing the historical research question

1.2: Analysing the context of the source

1.3: Analysing the content of the source

1.1: Analysing the historical research question

- » **Which elements** are important in the research question? Please indicate them.
- » **What information** do you need to answer the research question?

1.2: Analysing the context of a source

What background information gives a first idea about the value of the resource? It is important to underline the information that answers these three questions.

- » 1) What do we know about the **author**?
 - When did he live, where did he live, was he an eyewitness, what was his profession, to which social group did he belong, what was his opinion ...?
- » 2) What do we know about the author's **goals** in writing the source?
 - Is the source intended to inform, persuade, influence, ...?
- » 3) What do we know about the **period and context** in which the source was created?
 - What was the context of society at the time?

1.3: Analysing the content of a source

What information in the source says something about its value? It is important to **highlight** the information that gives you an answer to the three questions below.

- » 1) Can you use the **information** to answer the historical **research** question? In other words, is the information useful?
- » 2) How well is what the writer is saying **substantiated**?
 - Questions that can help you
 - Do the things the author tells seem plausible?
 - Is there evidence in the text for what he says?
 - Does the author tell you where he got his information from?
- » 3) Does the source say **about the same** as other sources?



Step 2: Answering the historical research question

How do we give a substantiated answer to the research question?



2.1: Weighing the arguments in a scheme

In this step, we are going to weigh all the relevant arguments by filling in the different arguments in a diagram. In this scheme, you fill in the following elements: (1) **arguments** for, (2) **counterarguments** and (3) information about the **value** of the source.

<i>Source</i>	<i>Arguments for ...</i>	<i>Counterarguments for</i>	<i>Value of the source</i>
<i>Source 1</i>			
<i>Source 2</i>			
<i>Source 3</i>			
<i>Source 4</i>			

2.2: Writing down a substantiated answer to a historical research question



1. **Own conclusion.** An argumentative text always begins by stating its own conclusion: what do you think about the research question?

2. Why do you think so? What **arguments** do you have for this? For this, you can look back at the diagram (which source is your argument from: you can do this by using quotes...). In addition, **explain why the argument you are using is a good argument.** In doing so, you should also refer to the **value** of the source.

3. Mention that there are also **counter-arguments.** What is this point of view? In other words, choose a point of view that goes against your answer. Look at the diagram again. When writing the arguments, refer again to the source (possibly by means of quotations).

4. State here **why you think the counterarguments carry less weight.** In other words, write here why you find certain arguments from certain sources less valuable. Again, look at the value of the source.



Appendix D: scheme for analysing the values of the sources

Source	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on the background information?	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on its content ?	Conclusion: what can you say about the value of the source?
Source 1			
Source 2			
Source 3			
Source 4			

Appendix E: scheme for giving a substantiated answer to a historical question



1. **Own conclusion.** An argumentative text always begins by stating its own conclusion: what do you think about the research question?

2. Why do you think so? What **arguments** do you have for this? For this, you can look back at the diagram (which source is your argument from: you can do this by using quotes...). In addition, **explain why the argument you are using is a good argument.** In doing so, you should also refer to the **value** of the source.

3. Mention that there are also **counter-arguments.** What is this point of view? In other words, choose a point of view that goes against your answer. Look at the diagram again. When writing the arguments, refer again to the source (possibly by means of quotations).

4. State here **why you think the counterarguments carry less weight.** In other words, write here why you find certain arguments from certain sources less valuable. Again, look at the value of the source.



Appendix F: Language tips for giving a substantiated answer to a historical question

1. Own conclusion

- » I have the opinion that ...
- » I think that
- » I would answer the research question that ...

2. Argument for the own point of view

- » The source of ... indicates that ...
- » According to the source of ... is/is ...
- » The source of ... gives several reasons why ...
- » Another reason why ... is that ...
- » ... wrote that ...
- » This shows that...
- » This tells me that...
- » This indicates that ...
- » "This source(s) has sufficient value to answer the research question as ...
- » "This information is valuable because ...
- » This information in the source can be used to answer the research question because ...
- » Compared to other sources ...
- » Like other sources ...

3. Counterarguments

- » But on the other hand, it can also be said that ...
- » ... Has a different point of view. There it is said that ...
- » In that source it is said that ...
- » This means that ...

4. Rebuttal (value counterarguments)

- » But there is a problem with these sources since ...
- » But less credence should be given to these sources because ...
- » The position and the sources just now are more appropriate because ...

Appendix G: Fading schemes to analyse the value of the sources

Scheme with extra questions

	Value based on the background/context of the sources			Value based on the content of the sources		
Source	Elements of the background that increase the value	Elements of the background that decrease the value	Conclusion: what can you say about the value?	Elements of the content that increase the value	Elements of the background that decrease the value	Conclusion: what can you say about the value?
Source 1						
Source 2						

Scheme with less details

Source	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on the background information?	Which elements increase and which elements decrease the value of the resource based on its content ?	Conclusion: what can you say about the value of the source?
Source 1			
Source 2			
Source 3			
Source 4			

Appendix H: Experiences 'Writing History Together' (online evaluation form)

Dear teacher

Please keep a record below of your experiences with the implementation of the 'Writing history together' lesson programme after each lesson. This way, I immediately have an idea of how the lesson programme works in the classroom and, if there are problems, I can think about some solutions together with you.
Please share your general experiences with me using this form.

Thank you very much in advance!

1. Which lesson(s) do you want to evaluate?

- Lesson 1 and 2: 'Introduction to Romans'
- Lesson 3 and 4: 'Tarquinius Superbus: a cruel king'
- Lesson 5: 'Slaves in the Roman kingdom and the Roman Empire'
- Lesson 6: 'Slaves and their master'
- Lesson 7: 'Main features of the republic'
- Lesson 8: 'Gracchen: benefactors or out for fame?'
- Lesson 9: 'Gracchen: answering the research question'
- Lesson 10: 'Civil wars mean the end'
- Lesson 11: 'A new heyday dawns'
- Lessons 12 and 13: 'Romans and foreigners'
- Lesson 14 and 15: 'Women in the Roman Empire'
- Lesson 16: 'How did that great empire fall?'

2. Teacher's name:

.....

3. School:

.....

4. Classes in which this lesson programme was implemented:

.....

5. Please indicate how you perceived this lesson as a teacher (1 = many problems ; 10 = smooth/pleasant)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

6. Please clarify your answer (differences per class?)

7. Please indicate to what extent the students perceived this lesson(s) of 'writing history together' as difficult. (1 = the lessons cost the students a lot of difficulty ; 10 = the lessons cost the students little difficulty)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

8. Please clarify your answer

9. Indicate the extent to which students found this/these 'history writing together' lesson(s) amusing. (1 = not engaging/amusing at all; 10 = very engaging/amusing)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

10. Please clarify your answer

11. Did you follow the teachers' manual for these lessons? If not, what adjustments did you make? and why?

12. Positive aspects of the lesson programme:

13. Elements in the lesson programme that needs improvement:

14. Mistakes in the lessons:

15. Did you teach this lesson at the time of the corona measures? If yes....

- 1) How did you approach this lesson? (pre-teaching, independent work, ...)
- 2) Did you use the materials available on Google Drive?
- 3) Did you create your own new materials based on the package so that the lessons could be taught remotely?
- 4) What problems did you encounter?
- 5) What comments would you like to add?

Appendix I: pre – and post-test students

Dear student,

With this test, we want to see what you think of the subject of history, and how you reason with historical information. It is important that you fill in everything honestly. All data will only be used for the research. This test does not count for points.

Instructions for multiple choice questions:

Read each question carefully and choose the answer that most closely matches what you think. Raise your finger and ask the teacher for help if you do not understand something. Only one answer per question may be marked. If you want to change an answer, just cross it out. Make sure it is clear which answer you mean.

Instructions for open questions:

If you do not know something, draw a line in the answer box and move on to the next question.

You have until the end of this lesson to complete everything.

Thank you for your cooperation!

Part 1

- What is your first and last name?
.....
- What is your gender:
 - Boy
 - Girl
- When were you born? (day - month - year)
.....
- Which school do you attend?
- What is your field of study?

- What is the highest diploma your mother has obtained?
 - Diploma primary education (up to 12 years)
 - Secondary education diploma (up to 18 years)
 - Higher education (18+)
 - I do not know
- What language do you usually speak at home?
 - Dutch
 - Another language:
.....

Part 2**1. Task: use the sources on page 3 to page 6 to answer the research question below**1.1. Historical research question:

"Was Emperor Claudius murdered on the orders of wife Agrippina?" Please explain why you think he was (not).

1.2. Important information so that you know who Claudius and Agrippina are.

Agrippina (15 - 59 AD) was a distant descendant of the first emperor, Emperor Augustus. Agrippina married her uncle, Emperor Claudius (10 BC-54 AD), in 49 AD. Both Agrippina and Claudius already had a son from a previous marriage. Agrippina's son was called Nero (37 - 68 AD) and Claudius' son was called Britannicus (41 - 55 AD). Claudius was emperor from 41 to 45 AD.

1.3. Sources1.3.1. Source 1: Tacitus, Annales**Background information**

Publius Cornelius Tacitus (c. 56-117 AD) was a Roman consul (= highest public office), historian and writer. He is often considered one of the greatest Roman historians. Although Tacitus himself says that he always strives for objectivity in his work, we know that Tacitus was in favour of a form of state in which the people themselves choose their leaders, a so-called republic. Annales' is Tacitus' second major historical work in which he writes about emperors and rulers and thus provides insight into the life of his time.

Content

The emperor's health was deteriorating and so he left for Sinuessa to recover. At the same time Agrippina - she had long had the idea of murdering her husband and would seize every opportunity - sought advice on a type of poison. With a quick and strong poison, she feared, the crime would be obvious to all. If she chose a slow poison, Claudius, faced with his death and aware of Agrippina's betrayal, might appoint Britannicus as his successor. A lesser-known poison was appropriate: something that would confuse him and not lead immediately to his end. An expert was selected by Agrippina: a woman called Locusta, who had recently been convicted of poisoning. Her ingenuity produced a potion, which was administered by Halotus, whose task it was to bring the food and taste it.

What then followed is generally known. Many writers of the period believe that the poison was sprinkled by Agrippina on a tasty mushroom. Because Claudius was slow by nature, or perhaps because he was drunk at the time, the poison did not affect him immediately. Later, it even seemed that the greatest danger had disappeared after a visit to the toilet. Agrippina was in a state of shock and so she called on the physician Xenophon for help. It is said that Xenophon pretended to help the emperor with vomiting, but in fact, at Agrippina's request, Xenophon stuck a poisoned feather down the throat of Emperor Claudius, causing the emperor to die.

1.3.2. Source 2: Ferrero, The Emperors' wives

Background information

Guglielmo Ferrero (1871 - 1942) was an Italian historian, journalist, and novelist. He studied law in Pisa and Turin (= two cities in Italy), where he developed his interest in the history of Rome. After studying the history of Rome, Ferrero began writing political opinion pieces and novels. His work 'The Emperors' Wives' was written in 1925 and translated into several languages.

Content

Claudius was 64 years old and one night in October, 54 AD, he succumbed to a mysterious ailment after a supper. Tacitus pretends to know that Agrippina secretly administered poison to Claudius with a dish of mushrooms. That same night, when she became afraid that Claudius would survive, she called for the help of Xenophon, her personal physician, who was also a friend of hers. Xenophon pretended to help the emperor vomit, but in fact he stuck a poisoned feather down his throat and killed him. This whole story of Tacitus is so strange and improbable that Tacitus himself does not dare to confirm it, but says that "many writers believe" that Claudius came to his end in this way. It is difficult to believe that Claudius could be murdered in an instant by a doctor who tickled his throat with a feather. Nor is it really clear what reasons Agrippina might have had for murdering her husband. According to Tacitus, it bothered her that Claudius had long shown that he preferred Britannicus to Nero. But even if this were true, it would not be a motive for Agrippina to kill Claudius. When Claudius died, Britannicus was 13 and Nero 17 years old. So, they were both children, and it was very likely that when the Emperor's throne became vacant, the Senate would not choose either of them, as they were both too young and inexperienced.

Claudius, who was already 64, most likely died a sudden but natural death. And considering what Agrippina still wanted to achieve, his death came much too soon. So, it is unlikely that Agrippina would have killed her husband.

1.3.3. Source 3: Leutwyler and Valente, Claudius murdered with mushrooms

Background information

William Valente is a professor of medicine at the University of Maryland (Maryland is a city in America) in the 21st century. He researches all kinds of processes in the human body and has published several articles in international journals. He also has a great interest in Roman history. Kristin Leutwyler is an American journalist. She attended a conference where Valente gave a lecture on the murder of Claudius. Below is a report by Leutwyler referring to Valente's statements at the conference.

Content

Although the Roman Empire under Claudius enjoyed peace and continued to grow, the emperor himself was not doing so well. Claudius was partially paralysed and had a movement disorder. Claudius limped, drooled and had difficulty speaking.

At the seventh conference of pathologists (a pathologist is a person who has knowledge of physical abnormalities caused by disease), William Valente of the Faculty of Medicine (a faculty is a department of a university) confirmed that Claudius had been murdered by his fourth wife, Agrippina, with poisoned mushrooms. The motive? To clear the way for her son Nero to ascend the throne.

Valente says: "The medical and historical evidence indicates that Claudius was given mushrooms containing muscarine. Muscarine is a deadly poison that affects the nervous system and causes many painful symptoms. And indeed, on 13 October 54 AD, the emperor, then 64 years old, suffered extreme abdominal pain, vomiting, diarrhoea, excessive saliva production, low blood pressure and breathing difficulties. Within 12 hours of eating, he was dead."

1.4. Value of the source

a) How valuable do you think the sources are in answering the research question?
Please **rank** the sources read from most to least valuable.

b) **Why** do you order the sources in this way? Please **explain**.

From **most** to **least** valuable:

1. Source ...
2. Source
3. Source

Why?

1.5. Try to answer the research question:

Was Emperor Claudius murdered by order of his wife Agrippina? Please explain why you think he was (not).

How much time did you spend on this task (part 2)?

..... minutes.

How **often** do you do **this kind of assignment** in history class?

Never	1 time in the past year/ semester	A few times in the past year/ semester	About once a month	Several times a month
1	2	3	4	5

Part 3

Indicate what suits you. Only one answer may be indicated per question. Attention! When filling in the questionnaire, think about how you have had history **in the past few weeks**.

These are the response options:

Not applicable to me at all	Rather not applicable to me	Neutral	Rather applicable to me	Totally applicable to me
1	2	3	4	5

For the past few weeks, I have been motivated to participate in history class because...

1.	... I am supposed to do this.	1	2	3	4	5
2.	... I want others to think I am wise.	1	2	3	4	5
3.	... I want to learn new things.	1	2	3	4	5
4.	... I am very interested in history.	1	2	3	4	5
5.	... history is fun.	1	2	3	4	5
6.	... I would feel guilty if I didn't do it.	1	2	3	4	5
7.	... others (parents, friends, teachers, ...) forced me to do it.	1	2	3	4	5
8.	... I would feel ashamed if I didn't do it.	1	2	3	4	5
9.	... I personally find history very valuable.	1	2	3	4	5
10.	... this is an important personal choice for me.	1	2	3	4	5
11.	... others (parents, friends, teachers, ...) asked me to do this.	1	2	3	4	5
12.	... I find history fascinating.	1	2	3	4	5
13.	... I find it an important goal in life.	1	2	3	4	5
14.	... I find history an enjoyable activity.	1	2	3	4	5
15.	... others (parents, friends, teachers, ...) expect this of me.	1	2	3	4	5
16.	... I want to give others the impression that I am a good student.	1	2	3	4	5

Piero S. Colla

Métamorphoses du canon dans la trajectoire de l'enseignement de l'histoire en Suède

Résumé

Largement présentes dans les débats en France et dans les pays latins, les notions de « roman », ou de « récit » national, n'ont pas eu cours dans l'analyse critique de la culture de l'enseignement de l'histoire en Suède. Par le biais d'un regard rétrospectif sur le processus de réforme des curricula qui a visé ce système d'enseignement, dans son architecture idéologique, organisationnelle et sociale, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, l'article s'interroge sur la persistance, au niveau implicite, d'une généalogie imaginaire de la nation (un « canon »), véhiculée à travers cette discipline – et sur les conflits dont cette trame a été la cible. L'influence cumulative d'une approche fonctionnaliste des missions des disciplines, dictée par les exigences psychosociales de la société industrielle, de l'idéal civique incarné par la Social-démocratie, et (au cours des 30 dernières années) d'un paradigme ultralibéral – qui milite contre toute construction a priori d'une trame narrative commune –, est analysée du point de vue de son impact sur l'objet du cours d'histoire, et sur la relation que ses finalités entretiennent avec la référence à une « communauté imaginaire », au sens de Benedict Anderson.

Mots-clés : canon historique, enseignement de l'histoire, réformes de l'enseignement, modèle suédois

Abstract

Although widely present in debates in France and other Latin countries, the notion of national 'narrative' has not been used in the critical analysis of the culture of history teaching in Sweden. By looking back at the process of curriculum reforms, which has involved the ideological, organisational and social architecture of this teaching system since the second half of the twentieth century, the article examines the persistence, at an implicit level, of an imaginary genealogy of the nation (a 'canon'), conveyed through this discipline - and the conflicts of which this framework has been the focus. The combined influence of a functionalist approach to the disciplines' missions, dictated by the psychosocial demands of industrial society, of the civic ideal embodied by Social Democracy and (over the last 30 years) of an ultra-libe-

ral paradigm - which works against any aprioristic construction of a common narrative framework - is analysed from the point of view of its impact on the object of the history course, and on the dialogue between its goals and an 'imagined community', in Benedict Anderson's sense.

Key-words : *History canon, History teaching, School reform, Swedish model*

1. Un « roman » introuvable pour une discipline invisible ?

Cela fait une trentaine d'années que la notion de « roman national » s'est imposée dans les analyses françaises de la fonction intégratrice et civique de l'enseignement de l'histoire. Dans les travaux de Pierre Nora, qui au début des années 1990 ont contribué à installer cette formule dans l'arsenal conceptuel des historiens de l'éducation¹, l'école de la République est le théâtre d'un parcours initiatique qui permet à la communauté des citoyens d'extérioriser ses valeurs ; le curriculum d'histoire, l'étai de cette entreprise, qui le peuple d'un panthéon de figures d'identification². La métaphore, depuis lors, s'est imposée au-delà du jargon académique et de l'espace francophone ; la discussion publique des implications identitaires de l'enseignement de l'histoire, ou des obstacles qui résistent à sa réforme, dans le champ social, ne saurait en faire l'économie³. Même les démarches qui ont vu le jour pour instituer un canon « européen », en alternative ou en complément des grands récits nationaux, se sont calquées sur le même schéma, en s'appuyant tantôt sur l'évocation des hauts lieux du processus d'unification politique du continent, tantôt sur une réconciliation de ses mémoires. Le « roman », en bref, est une figure de la doxa : ce qui rend l'histoire scolaire (faussement) familière aux générations qui ont quitté l'école depuis longtemps⁴.

La présente contribution aspire à porter un regard rétrospectif sur le processus de réforme qui a impliqué le système d'enseignement suédois, dans toute son architecture idéologique, organisa-

¹ L'expression est problématisée dans l'introduction au troisième tome des *Lieux de mémoire*, paru en 1992 (Paris : Gallimard, 1992).

² Pierre Nora, « Lavis, instituteur national », dans Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, t. 1 : *la République* (Paris : Gallimard, 1984) ; Mona Ozouf, *L'école de la France* (Paris : Gallimard, 1984) ; Suzanne Citron, *Le Mythe national : l'histoire de France en question* (Paris : Éditions ouvrières, 1987).

³ Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes (dir.), *L'école et la nation* (Lyon : ENS, 2013), Introduction.

⁴ *History teaching and European awareness* (conclusions du colloque de Delphi, 11-14 mai 1994), dans *Against bias and prejudice* (Strasbourg, Conseil de l'Europe, rapport non publié, 1995).

tionnelle et sociale, dans la seconde moitié du XX^e siècle⁵, pour en distiller une interrogation : comment la figure d'une histoire-roman, d'une généalogie imaginaire de la nation, s'articule-t-elle avec la métamorphose constante que la démocratisation de l'école en Suède a imposé non seulement à ses finalités, mais à ses canons, et par ce biais au socle de mémoires qu'elle cristallise⁶? Le « roman » immémorial d'un État-nation européen parmi les plus anciens en Europe, est-il encore visible, en filigrane des curricula actuellement en vigueur ? Représente-t-il un réservoir de clichés narratifs, un reliquat embarrassant, ou encore un repoussoir que les autorités scolaires n'invoqueraient que pour en dénoncer l'archaïsme ?

La réponse à cette question – qui engage sciemment des concepts peu fréquents dans le domaine des études nordiques en histoire de l'éducation – est peut-être une clé de la compréhension des conflits qui ont traversé, encore récemment, le champ de l'enseignement de l'histoire en Suède. Ces conflits se traduisent d'une part par la dénonciation de l'incapacité de l'école à sensibiliser les élèves à l'arrière-plan de fractures sociales fondamentales : impact des phénomènes migratoires, perception des minorités culturelles, antisémitisme...⁷. D'autre part, ils se focalisent sur la diminution des heures d'enseignement consacrées à l'histoire et aux problèmes liés à son articulation avec les finalités d'intégration sociale et de formation civique que les programmes (*läroplaner*) posent comme prioritaires : un impératif qui a pour conséquence une identité floue de la matière et la tendance (confirmée dans un rapport établi en 2015) à confier son enseignement à des professeurs insuffisamment qualifiés⁸. Des polémiques réitérées – entretenues notamment par la Fédération suédoise des professeurs d'histoire (*Historielärarnas förening*) – ont visé l'effacement de la légitimité de la discipline et les coupes qui ont

⁵ La pierre angulaire de ce processus fut l'établissement en 1962 d'un tronc indifférencié d'enseignement obligatoire : la *grundskola*, ou « école de base ».

⁶ Le principe de la « réforme scolaire en continu » (*rullande skolreform*) fut énoncé depuis la phase initiale du projet de démocratisation, à la fin des années 1940. Il se concrétisera par la création d'un appareil d'expertise pédagogique, rattaché à la Direction générale de l'enseignement (*Skolöverstyrelsen*), chargé du suivi des performances du système.

⁷ En tant qu'exemples emblématiques, on citera le projet *Levande historia* lancé par le Gouvernement suédois en 1997 après la dénonciation publique de l'ignorance d'une partie des écoliers par rapport de la réalité historique de la Shoah, et la prise en compte officielle dans les programmes des histoires de cinq minorités nationales, reconnues par l'État et titulaires de droits culturels depuis 2000 (cf. Björn Norlin et Daniel Lindmark, « Sweden », dans Luigi Cajani, Simone Lässig et Maria Repoussi (dir.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era* (Cham : Palgrave Macmillan, 2019).

⁸ *Undervisningen i historia* (Stockholm : Skolinspektionen 2015).

frappé sa dotation horaire⁹. La difficulté d'affirmer le statut d'une discipline « en danger d'extinction » – d'après le diagnostic dressé, dans un appel public lancé en 1999 par plusieurs dizaines d'universitaires et intellectuels¹⁰ – représente une constante que seul un aperçu diachronique des injonctions idéologiques qui ont gouverné la refonte des curricula pourrait permettre d'expliquer. Quel rapport peut-on établir entre l'apparente fragilité institutionnelle de la discipline et la crise de son canon narratif ? Quels facteurs et quelles instances ont-ils déterminé cette crise ?

Ces questions n'admettent pas des réponses tranchées, car l'enjeu ne va pas de soi. Loin d'exister *per se*, le « roman national » est une image idéale qui s'incarne dans une habitude de la pensée : il n'existe que par notre propension à en invoquer la nécessité. Derrière la métaphore du « roman », empruntée à la psychologie des profondeurs, ne se cache pas seulement le constat que l'histoire scolaire s'articule autour d'étapes fondatrices, se renvoyant l'une à l'autre. La formule renvoie aux inerties d'un registre de la prédication scolaire particulier, par lequel une prétention d'objectivité rencontre certaines modalités de communication : style narratif, densification autour d'événements emblématiques, personnalisation et dramatisation¹¹... Le concept suggère donc, d'une part, un parti pris sur la fonction instauratrice de toutes ces modalités d'expression, et d'autre part un lien nécessaire entre une mémoire incarnée (et impérative) et une forme de légitimité.

En laissant de côté la question de sa pertinence heuristique, on notera que le signifiant « roman », et surtout son signifié, ont brillé par leur absence dans l'autocompréhension de l'évolution de l'histoire racontée à l'école par le public suédois. La métaphore n'y est ni utilisée, ni comprise¹², et l'expression « récit national » (*nationell berättelse*) n'a fait son apparition dans l'usage académique qu'à la fin des années 1990, principalement en relation à l'expérience d'autres pays (notamment, la France). Ni la place d'une généalogie affective de la nation dans le récit scolaire, ni sa dilution dans une communauté de destin « européenne » ou « occidentale », n'ont été des enjeux de débat au XX^e siècle – si l'on fait abstraction des positions, minoritaires et rapidement battues en brèche, des adver-

⁹ Sur ces controverses, cf. Petra Helin, *Historieämnets vara eller icke vara*. Södertörns Universitet, 2009 (<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:224186/FULLTEXT01.pdf>), et Johan Samuelson, « History Wars in Sweden? A Syllabus Debate about Nation, History, and Identity », *Historical Encounters*, 4.2 (2017), 30-47.

¹⁰ « Debatt », *Dagens Nyheter*, 23/1/1999.

¹¹ Jérémie Dubois et Patricia Legris, *Disciplines scolaires et cultures politiques* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018).

¹² Aucun ouvrage de Pierre Nora n'a été traduit en suédois jusqu'à présent.

saires académiques des réformes des curricula entreprises entre les années 1940 et 1980¹³. Un indice flagrant de cette dystonie perceptive nous est offert par la longue réticence des universitaires suédois à accueillir l'enseignement scolaire de l'histoire parmi leurs objets d'investigation : jusqu'aux années 1990, l'état de l'art sur ce thème se réduisait à une seule thèse et à l'essai polémique d'un célèbre journaliste et intellectuel¹⁴. Si l'on prend également en compte pamphlets et rapports officiels, on recensera tout au plus quatre travaux. Des analyses dressées dans un but performatif : dénoncer la prise en compte insuffisante d'un sujet, l'opportunité d'expurger les manuels des biais nationalistes ou sexistes, etc. : une préoccupation à laquelle renvoie la vaste production de travaux relatifs aux performances du système en termes d'égalité des chances, de pédagogies alternatives et de méthodes innovantes au service des apprentissages de base¹⁵. Depuis les années 1960, le pays figure dans le peloton de tête dans le monde au niveau des budgets alloués à la *recherche* en éducation : des budgets qui ont été multipliés par 18, entre 1960 et 1979¹⁶. Depuis cette époque, la qualité de ses dispositifs d'évaluation, de statistique et de programmation a fait de la Suède une référence privilégiée des évaluations comparatives sur les systèmes éducatifs nationaux¹⁷. En filigrane, la focalisation de cette expertise et les trajectoires de ses agents – souvent intimement reliés à l'establishment politique social-démocrate, comme c'est le cas du représentant le plus éminent de la recherche socio-pédagogique appliquée à la réforme scolaire, Torsten Husén¹⁸ – nous communiquent quelque chose sur le « roman » collectif que l'école *incarne* par son autoréforme, plutôt qu'elle ne le met en récit¹⁹. Quelle place est-elle alors

¹³ Sur ces controverses, cf. Piero S. Colla, *L'héritage impensable – Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)*, Thèse en Sociologie, Paris, EHESS, 2017 (<http://www.theses.fr/2017EHES0020>), 217-228.

¹⁴ Göran Andolf, *Historien på gymnasiet : undervisning och läroböcker 1820-1965* (Stockholm : Esselte studium, 1972); Herbert Lars Gustaf Tingsten, *Gud och fosterlandet : studier i hundra års skolpropaganda* (Stockholm : Norstedt, 1969).

¹⁵ Au passage, l'indifférence dont l'histoire scolaire a fait longuement l'objet tranche avec l'intérêt que la discipline – et en premier lieu les enjeux épistémologiques et imaginaires de son assimilation – ont catalysé, à partir des années 2000, chez les philosophes de l'éducation et les historiens contemporanéistes suédois. Cf. Niklas Ammert, *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år (Uppsala: Sisyfos, 2008)*; et Ulf Zandert, *Fornstora dagar, moderna tider* (Lund: Nordic Academic Press, 2001).

¹⁶ Colla, *L'héritage impensable*, 73.

¹⁷ Le premier « examen par pays » des politiques d'enseignement des pays de l'OCDE fut réalisé en Suède. En 1961, la ville de Kungälv accueillait la première conférence de l'OCDE sur l'utilisation rationnelle des talents par l'école.

¹⁸ Torsten Husén (1916-2009), professeur de « Pédagogie appliquée » à l'École de formation des maîtres de Stockholm (1956-1971) et auteur du rapport d'évaluation, préalable à la création de la *grundskola*.

¹⁹ L'expression convenue pour se référer au système éducatif est *den svenska skolan* (« l'école suédoise »), insistant sur l'imbrication entre sa mission et un projet national.

laissée, dans ce cadre, au récit généalogique, en tant que support d'une identité commune revendiquée ? Un aperçu de la dynamique de la refonte des programmes, dès l'amorce du projet d'une école unifiée et obligatoire, après 1945, peut nous suggérer quelques réponses.

2. Vers un curriculum « fonctionnel » d'éducation civique

À l'instar de Nora, on s'interdira d'envisager la réforme des curricula scolaires, et la symbolique de la Nation que celles-ci ont contribué à instaurer, dans un *vacuum*. Ces réformes sont en effet le reflet d'un projet qui intéresse toutes les sphères de la construction de la citoyenneté. En abordant la rencontre du modèle national d'État-providence²⁰ avec la sphère de l'imaginaire politique, mon premier centre d'intérêt a été la sémantique d'une communauté de destin unie par les promesses de la modernisation, qui depuis l'accession au pouvoir du SAP (*Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti*) en 1932 se greffe sur son projet. La rencontre des intellectuels fonctionnalistes avec la bureaucratie d'État se traduit par la production frénétique de principes de rationalisation : des conseils en matière de consommation aux normes de construction, de l'aménagement des cuisines aux qualités bio- et psychométriques de la population. Le domaine de l'éducation n'échappe guère à la recherche de maîtrise et de planification²¹. Les visées pédagogiques des réformes touchant aux sphères de la reproduction et de la consommation présupposent l'adhésion de l'école au projet : c'est par elle que les vertus civiques des temps nouveaux pourront se greffer dans le psychisme des masses²². L'impact de l'instrumentalisme sur un patrimoine imaginaire représente une grille de lecture prometteuse du projet amorcé par l'establishment réformateur social-démocrate en 1948 – une « école de la citoyenneté » (*medborgarskola*) susceptible de produire « un individu démocratique »²³ – et, surtout, des curricula qui s'en réclament²⁴. Le premier niveau d'analyse concerne la manière dont

²⁰ Qui se traduit en suédois par le mot *folkhem* (le « foyer du peuple »).

²¹ « Pour poser le problème de l'« objectif » de l'école de la manière la plus simple et générale, on peut se demander : quel est en effet le type d'homme dont nous avons besoin dans la société moderne, et que nous demandons à l'école de nous offrir ? » (Alva Myrdal et Gunnar Myrdal, *Kris i befolkningsfrågan*, Stockholm, Bonnier, 1934, p. 261).

²² Il s'agit, d'après une formule d'Alva Myrdal, de « socialiser l'individualisme ».

²³ Rapport de la *skolkommision*, Statens Offentliga Utredningar (= SOU), Stockholm, 1948, vol. 27, 3.

²⁴ Sur cette approche « technologique » de la dimension identitaire de l'école, cf. Colla, *L'héritage impensable*, et Piero S. Colla, « Curricula et citoyenneté en Suède : de l'État éthique à l'ère de la déréglementation », *International Journal for History and Social*

l'enseignement de l'histoire s'inscrit dans le projet d'école « de la citoyenneté », qu'une décision parlementaire consacre en 1950 : à savoir, l'articulation entre ses corpus et les finalités générales que ceux-ci doivent servir. Avant qu'une décision politique ne se dégage au sujet de l'intégration des anciens réseaux de formation, le profil d'une *possible* école de demain fait l'objet de la réflexion d'organes d'expertise, d'abord sous la forme de commissions pré législatives ad hoc (*utredningar*), ensuite de structures de suivi permanentes.

L'impératif qui ressort de la lente gestation²⁵ du premier « plan d'enseignement » (*läroplan*) de la *grundskola* (*Lgr*) de 9 ans, se résume au recentrage d'une vision conventionnelle et hiérarchique des corpus vers une organisation fonctionnelle. Le critère est la formation de personnalités adaptées, capables à la fois d'agir en acteurs du processus démocratique et d'introduire les valeurs collectives²⁶. Cette instance peut se résumer à l'ambition d'explicitier les raisons par lesquelles un objet intellectuel a sa place dans les pratiques d'enseignement. Les enquêtes préparatoires des années 1940-1950 posent une exigence péremptoire de cohérence idéologique²⁷ : amorce d'un principe générateur des corpus disciplinaires.

Au tournant décisif de la phase expérimentale, la responsabilité du renouveau des corpus incombe à la « délégation » chargée des plans des cours, instituée en 1957 au sein de la *Skolberedning*, le comité d'experts chargé de préparer la transition du régime existant d'écoles « parallèles », vers un tronc commun obligatoire et indifférencié, englobant les niveaux du primaire et du collège. Pour la première fois, les représentants du monde de la production (industriels, syndicats) se trouvent associés à la révision des contenus ; ces derniers feront l'objet d'une procédure de validation scientifique, sous la supervision de l'École de formation des maîtres de Stockholm, instituée pour suivre et orienter le projet de réforme.

Le processus passe en premier lieu par une évaluation du degré d'attention et d'implication émotionnelle des élèves par rapport aux

Sciences Education /Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales, 3 (2018), 63-84.

²⁵ Douze ans, entre l'acte législatif ouvrant l'expérimentation d'écoles intégrées et l'adoption de la Loi fondamentale sur l'école et des nouveaux programmes (1962).

²⁶ « Le système scolaire et la société démocratique », *SOU* 1948, vol. 27. Après une expérience dans la conception de tests psychométriques dans l'armée, Torsten Husén émerge comme le leader intellectuel du processus de réforme. Il se signalera par la suite comme un initiateur des bilans internationaux des systèmes éducatifs, auteur entre autres du rapport de l'OCDE sur l'état de l'enseignement en France (Organisation de coopération et de développement économiques, *Examens des politiques nationales d'éducation*, n° 6, Paris, OCDE, 1971).

²⁷ « Le programme d'enseignement des pays totalitaires présente [...] une vertu incontestable : à savoir, le fait d'avoir formulé de manière explicite ses intentions fondamentales quant aux moyens et aux buts de l'éducation » (*SOU* 1946, vol. 31).

contenus les plus pertinents pour la formation du citoyen. À partir de ces résultats empiriques, les rapports s'accordent pour recommander, dans le domaine des humanités, un apprentissage par l'action et par l'identification, d'après le modèle des *social studies* américains ; une posture que le couple Myrdal avait jadis assimilée à un « fonctionnalisme pédagogique » - soit une application au domaine éducatif des préceptes du taylorisme social²⁸. Les travaux préparatoires de la réforme de 1962 suivent les mêmes lignes directrices. Le rapport final de la Skolberedning comporte une longue énumération *d'objectifs éducatifs* nécessaires à toute personnalité « adaptée à la vie » (*livsanpassad*), vers lesquelles les disciplines devront tendre. Dans cette énumération, et les cent pages de commentaires qui l'accompagnent, le registre psychoaffectif se mêle à des considérations d'utilité sociale :

ÉDUCATION INTELLECTUELLE
ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE
ÉDUCATION ESTHÉTIQUE
ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ
ÉDUCATION ÉTHIQUE
ÉDUCATION AU TRAVAIL
ÉDUCATION AU TEMPS LIBRE
ÉDUCATION À L'HYGIÈNE
ÉDUCATION À LA VIE DE FAMILLE²⁹

3. Des programmes au « plan d'enseignement » : vers une approche intégrée des corpus disciplinaires

Le nouveau document prescriptif qui caractérise la *grundskola*, le *läroplan*, cristallise l'appropriation de la responsabilité des contenus par l'expertise d'État et son approche fonctionnelle. Objectifs idéologiques du système, programmes par matière, méthodes et horaires se trouvent réunis pour la première fois dans un texte unique, soumis au vote du *Riksdag*. Un an après l'adoption du texte relatif à la *grundskola*, le même format se généralise aux lycées (*gymnasium*). Une partie de ma recherche a concerné le décryptage de la structure formelle du *läroplan* au fil de ses révisions : 1969, 1980 et 1994 dans le cas de la *grundskola*. Le suivi jusqu'aux années 1990 (tableau 1) témoigne de deux évolutions linéaires (le develop-

²⁸ Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem* (Lund : Studentlitteratur, 1986).

²⁹ SOU 1961, vol. 30, 151-166.

pement de la section relative aux missions des acteurs de l'école au détriment des objets d'enseignement, et la convergence des finalités des matières) et d'un renforcement *momentané* des indications méthodologiques, dans les années 1960, suivi d'un brouillage des spécificités des disciplines.

Tableau 1 : Structure des finalités de l'école et des corpus disciplinaires dans les programmes

1962 (Lgr 62, 470 pages)	1969 (Lgr 69, 224 pages)	1980 (Lgr 80, 166 pages)	1994 (Lpo30 94, 17 pages)
<p>FINALITÉS ET ORIENTATIONS</p> <p>RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES POUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉCOLE</p> <p>HORAIRES</p> <p>Plan des cours* :</p> <p>OBJECTIFS</p> <p>POINTS PRINCIPAUX</p> <p>INSTRUCTIONS ET COMMENTAIRES - contenus d'enseignement - méthodes de travail</p>	<p>FINALITÉS ET ORIENTATIONS</p> <p>RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES POUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉCOLE FAMILLE - ÉCOLE - SOCIÉTÉ L'ACTIVITÉ INTERNE DE L'ÉCOLE - Coopération - Liberté de choix - L'orientation scolaire et professionnelle - L'enseignement - L'assistance aux élèves - L'évaluation des résultats du travail des élèves - Planification</p> <p>HORAIRES</p> <p>Plan des cours** :</p> <p>OBJECTIFS</p> <p>POINTS PRINCIPAUX</p> <p>INSTRUCTIONS ET COMMENTAIRES - considérations générales - contenus d'enseignement - méthodes d'activité, manuels</p>	<p>FINALITÉS ET ORIENTATIONS - Le but de l'école - Orientations pour l'activité - Contenus et synergies - Méthodes - Élèves avec des besoins spécifiques - Planification et évaluation</p> <p>(présentation des matières)</p> <p>FONCTION : pourquoi étudions-nous cette matière ?</p> <p>OBJECTIF : à quoi cet enseignement vise-t-il ?</p> <p>POINTS PRINCIPAUX : quels sujets allons-nous traiter ?</p> <p>ORIENTATIONS : comment devons-nous travailler ?</p> <p>Plan des cours détaillés (hors texte)</p>	<p>LES VALEURS FONDAMENTALES ET LES MISSIONS DE L'ÉCOLE</p> <p>FINALITÉS ET ORIENTATIONS</p> <p>NORMES ET VALEURS</p> <p>CONNAISSANCES</p> <p>RESPONSABILITÉS ET INFLUENCE DES ÉLÈVES</p> <p>L'ÉCOLE ET LA FAMILLE</p> <p>Plan des cours (hors texte) :</p> <p>- Rôle et fonction de la matière - Finalités - Construction de la matière</p> <p>- Objectifs à atteindre à la fin de la 5e année - Objectifs à atteindre à la fin de la 9e année</p>

* 313 pages intégrées au texte

** 90 pages intégrées au texte

Un vocabulaire *ad hoc* cautionne une telle vision « totale » de la mission de l'enseignant. Avec les programmes de 1962, un nouveau bloc transdisciplinaire permet de requalifier l'histoire, la géographie, l'éducation sociale et plus tard la religion en tant que « disciplines d'orientation sociale »³¹. Dans un premier temps, les corpus disciplinaires subsistent à l'ombre de la nouvelle architecture des matières. Néanmoins, sa vocation est d'indiquer une alternative à une conception patrimoniale des contenus. Le projet de *läroplan* en résume ainsi la fonction au service de l'intégration à une communauté de valeurs :

L'enseignement de l'éducation sociale, de l'histoire et de la géographie a pour objectif de fournir aux élèves une orientation de base sur la société à laquelle ils appartiennent. Par ses contenus et son organisation, l'enseignement doit se mettre au service de l'épanouissement de la personnalité des élèves [...] Sa mission consiste à les accompagner vers une forme d'engagement personnel [...] à les familiariser avec les valeurs inhérentes à notre style de vie démocratique³².

Lors de la première réécriture en 1969, ce bloc est attaché à des objets précis. Le programme du bloc de matières d'orientation sociale comprend un catalogue des « domaines d'activité » (*arbetsområden*) communs (« Être jeune aujourd'hui », ..., « Être en couple », « Assister et prêter de l'aide »), avec une dotation horaire à part : la pratique de l'interdisciplinarité devient de ce fait une étape canonisée, un nouvel élément de l'horaire curriculaire. La production d'outils pédagogiques met ces contenus en exergue : les auteurs des premiers manuels sont eux-mêmes issus des exercices de révision, alors qu'une procédure de certification sera introduite pour ces seules disciplines en 1974. L'« examen d'objectivité » prend en compte la « pertinence » des corpus, au même titre que leur conformité aux « intentions » du *läroplan*. Le *curriculum* livre ainsi aux acteurs un outil pour *penser* l'école de la citoyenneté et la convertir en recettes pratiques et injonctions légales.

Examinons de plus près la manière dont une approche instrumentaliste se reflète sur l'architecture des disciplines. Leur palette se renouvelle en 1951, avec l'introduction de l'éducation sociale (*sambällskunskap*). Les aspects que cette nouvelle matière privilégie sont l'apprentissage des compétences sociales fondamentales : du rapport avec les parents et le groupe des pairs, au fonctionnement de la vie associative et des institutions de l'État-providence, aux urgences d'intérêt public comme le risque de guerre, ou les stupéfiants. Ce type de profil l'apparente davantage aux démarches

³¹ Ce terme s'est conservé, au fil des réformes, jusqu'à nos jours.

³² SOU 1961, vol. 31, 78-79.

d' « information sociale » menée au cours de la Seconde Guerre mondiale³³ qu'aux sujets d'éducation civique, déjà annexés aux programmes d'histoire dans les années 1930. Pivot du bloc d'« orientation sociale », la *sambällskunskap* reçoit un nombre d'heures d'enseignement parfaitement équivalent à l'histoire. Son introduction, lors de l'adoption des programmes de 1962, revient donc à amputer de la moitié la dotation horaire de celle-ci (tableau 2) ; en 1963 le lycée est soumis à une inversion de priorité analogue.

Tableau 2 : Histoire - dotation horaire hebdomadaire

1950 (<i>Realskola</i> / niveau au collège)	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
	2	3	3,5	2	4

1962 - <i>grundskola</i> (3 dernières classes)	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
<i>Histoire</i>	-	3	2
<i>Éducation sociale</i>	1	2	2
<i>Géographie</i>	-	3	2
<i>Religion</i>	1	1	1

1969	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Matières d'orientation (y compris la religion, la biologie, la chimie et la physique)	10	10	10

1980	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Matières d'orientation (y compris la religion, la biologie, la chimie et la physique)	35		

4. Le fil rouge de l'éducation morale

La rapidité de la greffe d'une approche qui insiste (selon une formule de Torsten Husén) sur les fonctions « existentielles » de l'enseignement au détriment des apprentissages intellectuels, exige que l'on s'interroge sur la continuité avec les modèles précédents. Les corpus disciplinaires de la *grundskola* sont l'héritage direct des deux réseaux de formation qui la précèdent : la *folkskola*, école élémentaire placée sous la responsabilité des paroisses, et la *realskola*, échelon inférieur du secondaire, destinée aux élèves s'initiant à une formation théorique plus approfondie, encadrée par l'État et son corps d'inspection. L'enjeu qui émerge dans la phase préparatoire du

³³ Colla, *L'héritage impensable*, 122-136.

premier *läroplan* consiste à mettre en accord une tradition moralisatrice avec un héritage académique, en valorisant, dans les deux cas, leur contribution à l'épanouissement de valeurs participatives.

L'accent prédominant sur la formation de la personnalité n'est donc pas un produit de l'implication de l'expertise psychopédagogique dans l'élaboration des programmes, mais plutôt de la manière dont une rhétorique productiviste se greffe sur un projet moralisateur jamais remis en question. L'ancrage religieux de la *folkskola* ne fait l'objet que d'une révision prudente : l'enseignement du Christianisme – tel que défini selon la tradition de l'Église d'État protestante – subsiste jusqu'en 1969, alors que des rituels comme la prière matinale au début des cours sont maintenus en les adaptant à des contenus et à des finalités d'intégration sociale plus actuels. Ce faisant, la tradition réformatrice a construit en tant qu'adversaire dialectique non pas la morale religieuse cautionnée par l'État, mais une sphère extra-morale : l'intellectualisme et l'académisme des traditions intellectuelles, dont l'histoire. Si l'on interroge ce processus du point de vue de ses réflexes sur la construction d'une mémoire partagée, on observera que la valorisation des expériences américaines (*learning by doing*, centralité de la socialisation...) sur le plan méthodologique, coexiste avec la tentative de promouvoir une identité cosmopolite par la modernisation des corpus : lors de l'élaboration des programmes de la *grundskola* (1962), contre toute forme de provincialisme (national ou européen) est un objectif assumé, qui se manifeste dans un premier temps par la valorisation du rôle des institutions supranationales, et à partir de 1969 des pays « en voie de développement »³⁴. Le positionnement stratégique du pays dans le contexte de la guerre froide (de la neutralité à l'engagement enthousiaste dans les organismes transnationaux de gouvernance et de coopération culturelle, des Nations Unies à l'OCDE) conforte cette posture, qui s'exprime aussi par la franche réticence du SAP au pouvoir face au projet d'intégration européenne³⁵. On peut pousser la réflexion un peu plus loin, en rappelant la critique de l'ancrage de la tradition éducative du *läroverk* dans un canon classique (d'inspiration « jésuite », comme le relève le rapport, sur un ton ouvertement dépréciatif), formulée au début de la réforme du tronc unique d'enseignement³⁶. L'héritage de la *Bildung* classique (en

³⁴ Cf. tableau 5, p. 115.

³⁵ Dans un pamphlet signé par des économistes liés à l'establishment social-démocrate, la construction européenne est assimilée à l'empire des « 4 K » : catholicisme, capitalisme, colonialisme et conservatisme Cf. Tord Ekström, Gunnar Myrdal et Roland Pålsson, *Vi och västeuropa* (Stockholm : Rabén & Sjögren, 1962 et 1971).

³⁶ SOU 1948, vol. 27, 2-3. La prise de distance des influences de la tradition académique allemande sur la culture suédoise, peut également être appréciée dans le contexte du climat intellectuel de l'après-1945, dominé par la préoccupation de purifier la société et ses institutions de l'ombre du National-socialisme. Sur la dimension idéologique de la stigmatisation de l'héritage classique dans les milieux littéraires et universitaires, cf. Johan

suédois, *bildning*), ou de l'humanisme européen, n'a-t-il pas servi de repoussoir à toute instance réformatrice?³⁷

La prolifération de disciplines dites « pratiques » (*praktiska*) au fil des révisions des curricula (tableau 3) est l'effet le plus voyant de cette concurrence sous-jacente entre éducation et instruction. L'introduction en 1955 de l'éducation sexuelle, méta-discipline présente à tous les échelons du système, fera l'objet d'attention au niveau planétaire ; dans la même catégorie se rangent l'enseignement ménager (*hemkunskap*) et surtout – comme évoquée précédemment – l'éducation sociale, généralisée en 1956 à l'enseignement secondaire. La tentative d'ancrer le projet d'un individualisme « socialement utile » dans les disciplines se prolongera à travers les cours de « puériculture » (*barnkunskap*, introduite en 1969) et de travaux manuels (*slöjd*), vecteurs de l'égalité homme-femme.

Tableau 3 : Individualisme et communauté de valeurs dans les curricula

<i>Année</i>	<i>Discipline</i>	<i>Action</i>
1955	Éducation sexuelle	Discipline obligatoire à tous les niveaux de la scolarité
1962	Éducation sociale	Introduction dans les curricula
	Enseignement ménager	Introduction dans les curricula
1969	Puériculture	Introduction dans les curricula
	Travaux manuels	Indifférenciation du programme pour filles et garçons
	Enseignement ménager	Augmentation d'horaire
	Heures autogérées	
	Éducation environnementale	Introduction dans les curricula rejetée
1980	Matières à option	Introduction dans les curricula
	Enseignement de la langue d'origine	Introduction dans les curricula
	Heures autogérées et démocratie scolaires	Introduction dans les curricula
	Compétences sociales	Introduction dans les curricula rejetée
1994	« Valeurs fondamentales »	Introduction en tant que sujet de sensibilisation transdisciplinaire
	Compétences sociales (<i>enseignement facultatif</i>)	Introduction dans les curricula à l'échelle locale

Östling, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* (Stockholm : Atlantis, 2008).

³⁷ Pour cette interprétation, cf. Donald Broady, « Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal », dans Anders Burman et Per Sundgren (dir.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg : Daidalos, 2012), 285-308. Le recul du statut de la littérature et de la philosophie au fil de trois révisions des curricula (1962, 1969 et 1980), et la focalisation de la révision de 1978 contre la place excessive de la théorie et de l'abstraction dans les pratiques d'enseignement (*Förslag till förändring av grundskolans läroplan*, Stockholm, Liber, 1978), nous signalent le caractère structurant de cette ligne de fracture.

5. L'histoire comme « orientation » : entre impératif de pertinence sociale et récit généalogique

De quelle manière le mouvement vers l'explicitation et l'homogénéisation des finalités des matières laisse-t-il sa marque sur les programmes d'histoire ? Le premier outil directif du *läroplan* sont les instructions relatives à l'allocation des heures à disposition : or, l'objectif du brassage thématique et de la coopération entre enseignants entraîne la mise en commun progressive des dotations horaires (tableau 2 et 4 ci-dessous). L'expression la plus cohérente de cette approche est le programme de 1980 : à l'exception du suédois et des langues vivantes, il ne fait plus référence qu'à deux blocs transdisciplinaires : « orientation sociale » et « orientation naturelle ». Entre 1980 et 1994, les horaires ne fixent plus une dotation minimum d'heures d'enseignement par matière : une approche cohérente avec une définition de plus en plus désincarnée du périmètre thématique et chronologique de l'enseignement.

Tableau 4 : Modèle d'organisation thématique du cours de la 7^{ème} année (programmes de 1969)

Sujets transdisciplinaires retenus pour l'année :	a) ÊTRE JEUNE AUJOURD'HUI b) LES CONFLITS PLANÉTAIRES
Répartition de la dotation horaire à l'intérieur du bloc d'orientation sociale	<i>Thèmes librement choisis</i> : 10 h <i>Domaines d'activité interdisciplinaires</i> : 20 h <i>Domaines d'activité propres à l'orientation sociale</i> : 20 h <i>Enseignement disciplinaire</i> : 25 h
Répartition à l'intérieur des heures affectées à la discipline	<i>Les révolutions qui ont changé le monde</i> : 5 heures <i>L'Europe et le monde au cours du XIXe siècle</i> : 10 heures <i>L'époque des deux guerres mondiales</i> : 10 heures

Un symptôme d'ordre *qualitatif* concerne la perméabilité du canon d'histoire par rapport à l'obligation d'amplifier les engagements éthiques du système. Je me suis efforcé d'en établir la portée, en relevant la place croissante attribuée aux enseignements par « domaines d'intérêt » à l'intérieur du bloc d'Orientation sociale (1/3 de l'horaire en 1969, cf. tableau 4). Un autre procédé consiste à isoler la place croissante, à l'intérieur du canon d'histoire, de blocs thématiques « longitudinaux », dont l'objet découle des origines d'un problème du monde d'aujourd'hui. La métamorphose de leurs finalités est révélatrice : si dans les manuels des années 1950 elles incitent à développer des connaissances sectorielles (« L'histoire de l'industrie minière en Suède »), elles se figeront dans une lecture évolutionniste, avec l'amélioration du cadre de vie comme toile de fond : « Du

décret sur le vagabondage à la politique de plein emploi », « Le logement à travers les époques »...³⁸

Le test le plus parlant consiste à comptabiliser l'expulsion du corpus des matières des éléments qui n'apparaissent plus « pertinents », en termes de segments chronologiques, de pans de civilisation, ou de champs interprétatifs (histoire politique, diplomatique, militaire...) De ce point de vue, les manuels offrent à l'étude de l'homogénéisation des registres le terrain de vérification empirique le plus adéquat. L'espace disponible m'empêche de rendre compte des comptages que j'ai réalisés en croisant plusieurs critères : répartition chronologique des corpus, représentation de l'histoire nationale, équilibre entre développements chronologiques et par thèmes choisis. Je me limiterai aux résultats les plus éloquents :

- La place de l'histoire moderne jusqu'à la Révolution française (de 25 à 40 % du total dans les manuels des années 1950) baisse au bout de 20 ans à une proportion moyenne de 3 % du corpus. Pour la tranche d'âge de 13 à 18 ans, l'accession à l'unité nationale et l'élan impérialiste de la Suède absolutiste sont quasiment évacués du cours.

- Les pages attribuées à l'épopée fondatrice des Vikings évoluent de 36 dans un manuel classique des années 1950³⁹ à un nombre entre zéro et 1,5 page dans les manuels édités entre 1975 et 1990.

- En revanche, l'exposé relatif au XIX^e siècle totalise, dans les textes des lycées des années 1970, 36 % du corpus. Il ne représentait que 15 % vingt ans auparavant⁴⁰.

Ce dernier effet résulte de la somme de deux facteurs : le déplacement de l'axe chronologique du cours vers le présent et les solutions didactiques préconisées par le *läroplan*. La révision de 1969 prescrit une disposition des objets par modules obligatoires de 5-10 heures⁴¹. Le reste du temps s'organisera autour de deux « domaines d'activité » par année de cours, communs aux disciplines d'« orientation ».

Au niveau des contenus du cours d'histoire, on constate un parallélisme entre le brouillage de l'héritage national et de son arrière-plan continental. Jusqu'à la fin des années 1950, dans les canons narratifs de la *realskola* et du *läroverket*, l'émergence des identités politiques, artistiques et spirituelles du continent offre le

³⁸ Extraits des programmes du secondaire de la fin des années 1960.

³⁹ Clas Theodor Odhner, Karl Gustaf Westman et Nils Forssell, *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan* (Stockholm : Norstedt, 1953-1954).

⁴⁰ Colla, *L'héritage impensable*, 946-954.

⁴¹ Les trois modules prescrits pour la 7^e année sont repris dans le tableau 4.

cadre évident de l'axe du récit : l'épanouissement de la Suède en tant que puissance continentale, champion du champ protestant durant et après la Guerre de Trente Ans. Le déplacement du centre d'intérêt vers les révolutions politiques et sociales des XVIII^e et XIX^e siècle affecte cet ancrage européen plus lourdement que la dimension nationale. L'écart est particulièrement évident dans la caractérisation thématique de l'histoire du XX^e siècle, avec l'exception notable de la parenthèse totalitaire et de la Seconde Guerre mondiale. L'affrontement des deux superpuissances est l'enjeu politique central de l'approche thématique qui s'affirme en 1969 ; les autres thèmes privilégiés (décolonisation, coopération internationale – et depuis 1980 : l'économie des ressources et l'immigration...) s'inscrivent, eux aussi, dans un échiquier global⁴². Le dessein sous-jacent consiste à faire dialoguer l'histoire avec des impératifs d'ordre moral : l'urgence écologique, et la vocation pacifique du monde nordique.

En quelle mesure cette configuration favorise-t-elle la reconstitution d'une trame mythologique du récit ? Une première réponse à cette question nous vient de la liste des domaines d'activité, formalisée en 1969 (tableau 5) : alors que l'enseignement religieux est devenu partie intégrante d'une mission d'orientation « objective » à la citoyenneté, des enjeux à connotation spirituelle y sont intégrés. C'est un des facteurs du glissement de registre, qui rapproche le message des humanités de la sphère de l'affectivité, auquel s'ajoute le fait que les temps forts du récit transdisciplinaire de l'émancipation (suffrage universel, libération de la femme, conquêtes syndicales) ne sont illustrés que par des exemples *suédois*. Le schéma pousse à une identification immédiate – non pas avec *un* tracé historique, mais avec la valeur mobilisatrice qui apparaît en filigrane. La volonté d'internationalisation aura donc conduit à singulariser la relation de la Suède au monde et à conforter, en filigrane, une ancienne aspiration impériale⁴³. On ne sera pas surpris de constater qu'au niveau des sujets recommandés entre 1962 et 1980, les premiers pas et les raisons de l'unification européenne ne trouvent aucune place, contrairement aux conflits au Moyen-Orient ou en Amérique latine. Les programmes du *gymnasium* traduisent le même tropisme.

⁴² « Domaines de travail liés à une discipline – Histoire », *Lgr 69*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1969, 52-55).

⁴³ De manière symptomatique, les « domaines de travail » interdisciplinaires présentent, d'une part « La Suède, la Scandinavie et le monde », et d'autre part « L'Europe occidentale » (*Lgr 69*, 30-35).

Tableau 5. « Domaines d'activité communs » (Orientation sociale) (programmes de 1969)

<ul style="list-style-type: none"> • Jeune aujourd'hui • Être un homme • Être deux • Personnes se trouvant dans des conditions différentes • Soigner et aider • Rencontre avec la violence • Ta communauté • Économie sociale • Mouvements populaires et autres organisations • Économie et travail en Scandinavie • L'entreprise industrielle 	<ul style="list-style-type: none"> • Voyager • La Suède, la Scandinavie et le monde • L'Europe occidentale • Les États-Unis • L'Union Soviétique • L'époque des deux guerres mondiales • Les pays en voie de développement aujourd'hui (<i>...suit l'énumération d'autres aires géographiques</i>) • L'environnement menacé • La Grèce antique • L'Empire romain • L'Égypte, hier et aujourd'hui
---	---

L'organisation du *läroplan* par sujets transdisciplinaires imprime clairement sa marque sur la conception des manuels parus à partir de la fin des années 1960, qui convergent autour d'une trame unificatrice : la marche vers l'émancipation. Une devise qui revient fréquemment dans l'intitulé des chapitres la résume bien : « De la pauvreté au bien-être »⁴⁴. L'image-emblème de la « Suède de l'âge de la misère » (*fattig-Sverige*), qui se répand à partir de la fin des années 1960 – la photo jaunie d'une vieille paysanne devant une maison en panneaux de bois – lui sert d'illustration.

Tableau 6 : Correspondance entre les indications des programmes et le titrage des chapitres

läroplan / manuel	<i>Historia</i> (L. Dannert, 1970)	<i>Historia-LASSO</i> (1976)	<i>Historia-KOMPASS</i> (1979)	<i>Historia-PARASOLL</i> (1979-1981)
Domaine d'activité « La démocratie s'affirme en Scandinavie »	« <i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i> »	« <i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i> »	« <i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i> »	« <i>La démocratie s'affirme en Scandinavie</i> »
Sous-rubrique : « La Suède de l'âge de la misère devient « la Suède sociale »	« <i>Faisons de la Suède une folkhem!</i> »	« <i>La condition des personnes âgées s'améliore</i> »	« <i>La Suède de l'âge de la misère devient la Suède sociale</i> »	« <i>De la pauvreté au bien-être</i> »

Dans l'architecture des manuels, le projet d'une éducation civique transdisciplinaire se traduit par une représentation manichéenne : la transition de la communauté de village vers une société d'individus disposant de leurs choix, ou de la société des classes à une Suède égalitaire et solidaire. Le stéréotype est clairement au

⁴⁴ Cf. le rapprochement du titrage des sections de quatre manuels des années 1970 (tableau 6).

service de la préparation à l'action ; les objectifs posés en vue de la révision de 1979 – l'« ancrage » des contenus « dans le social » et « dans le réel »⁴⁵ – imposent à la parole de l'école une capacité mobilisatrice permanente. Peupler le récit de sujets atemporels (« la Suède *d'autrefois* », « la *vieille* société paysanne ») et impersonnels (« les gens », « le peuple ») répond à une exigence de reconnaissance : c'est bien de *toi*, face à un passé révolu, qu'il est question⁴⁶. En 1980, le triomphe de la dimension locale marque la fin de tout dépaysement : la rencontre avec l'histoire se confond avec le simple repérage de ses traces dans le cadre de la ville contemporaine.

L'idéal éducatif qui se dégage de ces observations est conforme au principe formulé au début du processus : à savoir, que la mission des humanités consiste à solidariser l'élève à l'idéal collectif qui le surplombe. L'incongruité du vieil arsenal mythologique par rapport à cet objectif a incité les responsables des curricula à déplacer le curseur du registre de l'allégorie à celui d'une « orientation » pragmatique, en prise avec son temps. L'éducation aux valeurs citoyennes s'est concentrée autour d'une palette de disciplines tournées vers la socialisation, dont les enjeux ont fini au bout du compte par annexer le programme d'histoire. Au détriment de l'objet qui le qualifiait : la rencontre avec le passé, mais aussi des interconnexions et des influences croisées que ce passé permet d'appréhender. D'où le choc que la ratification du traité d'adhésion à l'UE (novembre 1994) a provoqué sur des programmes d'histoire traditionnellement en prise avec les diktats de l'actualité. Le débat parlementaire sur les programmes de 1993-1994 (*grundskola* et *gymnasium*), symboliquement adoptés lors de l'adhésion, a traduit la volonté de renouer avec un héritage européen oblitéré, pour légitimer le nouveau positionnement géostratégique du pays⁴⁷. Un changement de cap qui s'inscrit en faux non seulement contre une représentation de l'histoire cultivée depuis 1945, mais contre une expérience identitaire assise sur l'idée d'un *Sonderweg* heureux, imposant la sourdine sur la complexité de ses déterminants externes⁴⁸.

⁴⁵ *Förslag till förändring av grundskolans läroplan* (1978).

⁴⁶ Comme évoqué, dans le *läroplan* adopté en 1980, l'histoire ne figure pas comme une discipline, mais comme une sous-rubrique (une « perspective temporelle » sur « l'être humain ») de la méta-discipline « Orientation sociale » (*Lgr 80*, Stockholm, Liber, 1980, 122-128).

⁴⁷ Cf. *Riksdagshandlingar*, proposition 1992/93, 220. Cependant, dans le curriculum de 1994 pour la *grundskola*, ni le mot « Europe » ni l'adjectif « européen » ne figurent jamais (*Lpo 94*, Stockholm, Skolverket, 1994).

⁴⁸ Bo Stråth, « The Swedish Image of Europe as the Other », dans Bo Stråth (dir.), *Europe and the Other, Europe as the Other: Multiple Europes* (Bruxelles : P. Lang, 2000), 359-383.

6. Le canon dans les débats récents : une « conscience historique » inquiète

Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, la période qui accompagne les révisions des *curricula* des années 1992-1994 se place à l'enseigne de la tension entre des injonctions incompatibles : restituer une place légitime à l'histoire (réinstaurée comme matière autonome dans l'école obligatoire) au service de la formation de la conscience civique des citoyens, et parvenir à ce résultat dans le contexte du système fortement décentralisé et déréglementé, qui voit le jour à l'heure du déclin de la longue hégémonie sociale-démocrate, et de la municipalisation de l'école décidée en 1989.

Au début des années 1990, les mesures de décentralisation s'accompagnent d'une déréglementation radicale. La glorieuse administration centrale des affaires scolaires (*Skolöverstyrelsen*), incarnation d'un processus de réforme dirigé par l'expertise et par le pouvoir central, est démantelée en 1991, pour affirmer la liberté pédagogique des enseignants et l'autonomie des établissements. *Exunt* ainsi les programmes et emplois du temps détaillés de jadis, et les longs exposés de recommandations méthodologiques qui les accompagnaient. Les conditions de l'évaluation des résultats évoluent en conséquence ; du primaire au lycée, le système éducatif – et donc, *a fortiori*, l'enseignement de l'histoire – se convertissent alors au principe d'une régie « centrée sur des objectifs et des résultats », où seulement les objectifs à atteindre à la fin du cycle sont formalisés et soumis à vérification.

Le passage de témoin entre sociaux-démocrates et libéraux-conservateurs, à l'automne 1991, imprime au processus un coup d'accélérateur : la « liberté de choix » entre acteurs publics et privés (dans l'accès aux services de l'État-providence, éducation incluse) avait été le pivot de la campagne électorale de Carl Bildt, leader du centre-droit et Premier ministre de 1991 à 1994. Absentes du paysage éducatif jusqu'en 1991, les écoles privées se taillent, avec les réformes introduites au lendemain du changement de gouvernement, une place de plus en plus prééminente dans l'offre éducative⁴⁹, alors que les nouveaux *curricula* se réduisent à une énumération concise d'objectifs à vérifier⁵⁰. Formulés dans les termes les plus abstraits, ces objectifs laissent aux enseignants et aux autorités scolaires municipales d'amples marges d'interprétation. La « révolution coperni-

⁴⁹ Le nombre d'établissements gérés par des privés s'élevait au début des années 2010 à 49,7 % du total (source : Skolverket).

⁵⁰ Le programme (*läroplan*) de la *grundskola* de 1994 ne compte que 17 pages (elles étaient 63 en 1980).

cienne » qui s'impose⁵¹ est au service d'un nouvel idéal du citoyen autonome et maître, et d'un État-providence plus flexible, en phase avec ses demandes.

Quid de l'histoire, et de ce qui subsiste de son canon et de son aura? La question du rôle de l'histoire pour forger l'image de soi et l'orientation dans le monde d'un acteur atomisé récupère sa centralité dans la phase de refonte du système. Dans une petite nation, en passe de se noyer dans l'espace politique de l'UE et dans les circuits planétaires de circulation des produits et de la main-d'œuvre, la question « qui sommes-nous? », le remède au malaise dans l'identité, est devenue cruciale. C'est au nom de cet argument que le rapport préparatoire à la grande réforme préconise – en prenant comme modèle les « propositions pour l'enseignement de demain »⁵² élaborées dans la France de Mitterrand – d'installer la « perspective historique » au cœur de toutes les disciplines⁵³. De ce fait, la révision des curricula de 1993-1994 est l'occasion d'un renouveau sémantique : on y retrouve des références à des concepts oubliés (« héritage culturel », *kulturarv* ; « culture générale », *allmän bildning*...) qui retrouvent ainsi leur légitimité dans le vocabulaire officiel. Les vieux critères de validation des contenus – fondés sur leur « objectivité », soit leur consonance parfaite avec les objectifs idéologiques des programmes – apparaissent dès lors démodés, et peu conciliables avec la liberté de choix des familles et des élèves. En revanche, une discipline en cours d'affirmation – la didactique de l'histoire – est censée alimenter les programmes avec de nouveaux principes. La référence est principalement allemande : un concept repris des travaux de Karl-Ernst Jeismann – l'acquisition par l'élève d'une « conscience historique » (*historiemedvetande*) – suscite l'engouement le plus évident et durable. À partir de 1994, cet objectif figure en tête des programmes de tous les niveaux d'enseignement, jusqu'au projet de *läroplan* pour la *grundskola* qui entrera en vigueur en septembre 2022⁵⁴. Dans la compréhension qui s'impose, la quête d'une « conscience historique » perpétue des aspects qui avaient eu un poids dans la tradition précédente : l'insistance sur la multi-temporalité (la capacité de l'histoire à mettre en communication le passé et le présent), et l'importance de l'appréhension subjective et vécue de l'histoire par l'élève en tant qu'individu. De ce fait, sa consécration s'avère un expédient utile pour mettre en accord les nouvelles ambi-

⁵¹ Le sociologue suédois Tomas Englund évoque, à ce propos, un « changement de paradigme » (*Utbildningspolitiskt systemskifte?*, Stockholm, HLS, 1996).

⁵² Rapport du Collège de France, remis par Pierre Bourdieu au président François Mitterrand le 27 mars 1985.

⁵³ SOU 1992, vol. 94, *Skola för bildning*.

⁵⁴ <https://www.skolverket.se/getFile?file=8687>.

tions qui pèsent sur la discipline (rigueur épistémologique, réflexivité, sensibilité aux projections de l'histoire dans le monde environnant...) avec la structure non contraignante de ses programmes, et avec la persistance dans les pratiques des pédagogies actives et expérimentales.

En même temps, l'évolution est marquée par une réhabilitation de la *forma mentis* historique, et une critique de l'instrumentalisation de la discipline au service de la glorification du « modèle », et des institutions dans lesquelles il s'incarne (des syndicats aux appareils de l'État-providence). Dès lors, la question se pose de savoir ce qui supplantera – au niveau de l'architecture du cursus – le précédent ancrage sur trois trajectoires salvatrices : au niveau des relations sociales (industrialisation et émancipation des travailleurs), en politique intérieure (processus de démocratisation) et en politique étrangère (des conflits mondiaux à la paix universelle).

Comme évoqué, l'idéologie individualiste qui inspire les réformes des années 1990 a fortement conditionné la signification attachée à la notion de « conscience historique » dans le curriculum d'histoire. Du rappel (brandi par les défenseurs académiques de la discipline) que « l'histoire nous concerne », dans une perspective à la fois cognitive et interindividuelle⁵⁵, l'objectif est devenu un synonyme du slogan, maintes fois répété, selon lequel « l'histoire, c'est nous-mêmes » : ce qui rend le niveau de sa compréhension spontanée à la fois légitime et autosuffisant. La conscience historique serait un préalable, présente chez tout individu, et une réponse générique à une recherche de racines et de sens⁵⁶.

Pour cette raison, les programmes (*kursplaner*) des années 1990 e 2000 affichent la plus grande liberté du point de vue des cadres cognitifs de l'enseignement : aucun domaine de connaissance ou segment chronologique précis n'est détaillé au niveau du *läroplan* de la *grundskola*, désormais structuré par objectifs « à atteindre » (« connaître l'évolution de certaines puissances mondiales à différentes époques ») ou par compétences à développer (« objectifs à viser », par exemple : « développer la capacité à utiliser l'histoire comme outils pour comprendre d'autres disciplines »)⁵⁷. Cette tension conceptuelle confère aux discussions sur la place de l'histoire

⁵⁵ Notamment d'après la définition que Jeismann donne de cette notion. Cf. Karl-Ernst Jeismann, « Geschichtsbewußtsein – Theorie », dans Klaus Bergmann *et al.* (dir.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Seelze-Velber : Kallmeyer Verlag, 1997, 42-44).

⁵⁶ Le point de départ de ce programme est que chaque individu est porteur d'une conscience historique » (*Kommentarer till kursplanen i historia*, Stockholm, Skolverket, 2017).

⁵⁷ *Kursplaner och betygskriterier – Grundskolan, 2000 (reviderad version)* (Stockholm : Skolverket, 2008).

dans l'enseignement un caractère quelque peu ambivalent. Certes, la refonte des objectifs du système a été marquée par la réhabilitation de la « perspective historique » dans tout apprentissage, mais cette insistance concerne l'usage de l'histoire « ici et maintenant », et sa réélaboration individuelle et utilitariste (par exemple en relation au décryptage de la propagande) : seul aspect d'ordre méthodologique sur lequel les programmes affichent un parti pris tranchant.

Une partie de ces contradictions a été portée à la surface au tournant du millénaire. En 1997, la diffusion d'une enquête réalisée par le centre d'études sur les migrations de l'université d'Uppsala sur les relations interethniques provoque un tollé au Parlement, en dévoilant qu'environ 25 % des adolescents suédois doutent, ou ignorent tout, de la réalité historique de la Shoah⁵⁸. En prenant l'initiative de l'édition d'une brochure d'information à grand tirage, aussitôt diffusée auprès de tous les foyers avec des enfants⁵⁹, le gouvernement contribue à installer l'éducation historique au rang d'impératif politique. En même temps, cela advient au prix de l'associer à une démarche édifiante et pragmatique : l'incitation au dialogue des mémoires et la lutte contre la propagande xénophobe. L'absence d'une mémoire partagée a été en somme assimilée à un défaut d'engagement éthique : il n'est dès lors pas surprenant que la sensibilisation se matérialise d'une part par la création d'une agence d'État ad hoc (le forum *Levande historia*, 2002⁶⁰) et d'autre part par l'intégration de ce thème dans les enseignements dits « pratiques » (notamment l'Éducation sociale), discutés plus haut (paragraphe 3). L'histoire de tous les génocides, détachée du courant, devient le champ d'exercice idéal pour concrétiser un objectif central des programmes depuis 1994 : la familiarisation des élèves avec les valeurs suédoises « fondamentales », le *värdegrund*⁶¹.

Un élément de nouveauté, néanmoins, tient à la réaction que cette posture a suscitée, et à l'émergence d'un nouveau front de tension entre expertise pédagogique (incarnée par l'agence publique en charge des programmes, *Skolverket*) et la sphère politique. Autant la proposition de réduire l'horaire total au détriment d'un enseignement éthique interdisciplinaire, que celle visant à éliminer les réf-

⁵⁸ Anders Lange, *Utsattbet för etniskt och politiskt relaterat våld m m, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokratin m m bland skolelever* (Stockholm : CEIFO, 1997).

⁵⁹ Stéphane Bruchfeld et Paul A. Levine, *Om detta må ni berätta* (Stockholm : Regeringskansliet, 1997 et 2015).

⁶⁰ Sur la genèse de cet organisme, cf. Piero S. Colla, « Éducation aux valeurs et européanisation des mémoires : une trajectoire suédoise (1997-2020) », dans Ewa Tartakowsky (dir.), *School Historical Knowledge in Europe. Savoirs scolaires et historiens en Europe* (Arcidosso: Effigi, en cours de publication).

⁶¹ Colla, « Curricula et citoyenneté en Suède ».

rences à l'Antiquité – avancées entre 2000 et 2010 – ont été contrées par la Fédération, qui a réussi à catalyser un consensus, suivi d'une contre-offensive. Un dirigeant du parti libéral suédois, Jan Björklund, a installé la critique de l'expérience sociale-démocrate de politique scolaire au centre de ses campagnes⁶². La victoire du centre-droit en 2006 et l'accession de Björklund au poste de ministre de l'Éducation (rôle qu'il exercera jusqu'en 2014) ouvre une brèche à l'application de ses remèdes. Sa conception de l'enseignement de l'histoire fait notamment surface dans la phase de réécriture des programmes, en 2010, lorsqu'il s'élève contre l'idée, portée par le comité d'experts à l'origine du projet, de supprimer toute référence à l'Antiquité classique et au Moyen Âge au niveau de la *grundskola*. Dans son plaidoyer on voit miroiter la notion d'un récit bâti autour de quelques enjeux fondamentaux pour le développement d'une conscience nationale :

L'Antiquité, c'est le berceau de la civilisation occidentale. Le Moyen Âge, c'est l'époque décisive où la Suède devient la Suède [...] il est inconcevable, pour moi, que ces éléments puissent disparaître des programmes⁶³.

En quelle mesure peut-on considérer que la révision des programmes (incarnée par le curriculum de 2011, le *Lgr 11*) traduit ces préoccupations ? La présentation du nouveau cursus marque une césure nette avec la déréglementation des années 1990 : il se structure autour de blocs de connaissances incontournables et de quelques jalons chronologiques :

La Scandinavie et la Suède comme empire baltique : entre 1500 et 1700

- Participation de la Scandinavie et de la région de la Baltique au marché global, à travers les commerces de produits manufacturés, la circulation des langues et de la culture.
- Émergence et organisation de la Suède en tant qu'État.
- La Baltique suédoise : causes de son émergence et conséquences pour les peuples et les individus. Les migrations vers et à partir de l'empire suédois⁶⁴.

La partie introductive du programme est rythmée par des innovations lexicales qui témoignent d'un changement d'optique : « cadre

⁶² Dans une tribune parue en 2001, Björklund reprochait déjà au système scolaire de produire des « illettrés historiques » (« Skolan skapar historiska analfabeter », *Dagens Nyheter*, 10/8/2001).

⁶³ « Regeringen stoppar Skolverkets förslag om slopad historia », *Svenska Dagbladet*, 17/2/2010.

⁶⁴ *Lgr 11, Kursplaner, Historia* (Stockholm : Skolverket, 2011).

historique de référence » (*historisk referensram*) « culture historique » (*historiska bildning*) ; des seuils précis de connaissances (*kunskapskrav*) sont fixés pour chaque cycle triennal de l'école obligatoire. En même temps, le curriculum présente des aspects qui s'accordent mal avec la crainte, répandue au niveau des analyses savantes, de voir resurgir de ses cendres l'ancien récit nationaliste. Si le cours se recentre autour de l'histoire nationale, sa mise en forme se caractérise plutôt par la réflexivité et la critique, au service de la déconstruction, que par une idéalisation autosatisfaite :

L'enseignement doit contribuer à ce que les élèves développent une compréhension de la manière dont les récits historiques sont utilisés dans la société et dans la vie quotidienne. De cette manière, les élèves peuvent acquérir différentes perspectives sur leur propre identité, valeurs et représentations, ainsi que sur celles d'autrui (...) ⁶⁵.

La présentation du cycle intermédiaire, qui comprend l'évocation de l'époque de l'Absolutisme et de la « grandeur » (*stormakt*) suédoise, comprend par exemple :

(...) la manière dont, à différentes époques, quelques personnalités et événements – par exemple : la reine Christine, Charles XII ou les procès aux sorcières – ont été présentés sous une autre lumière, et ont fait l'objet d'interprétations discordantes ⁶⁶.

Dans ce contexte articulé, le seul domaine qui ne fasse pas l'objet de réticences est un sujet qui fédère les indications de la morale civique et des didacticiens : à savoir, la prise en compte de l'altérité. En 2000 la Suède a procédé à la reconnaissance officielle de cinq « minorités nationales » : un geste qui implique le respect et le droit à l'enseignement des langues et cultures d'origine dans les cadres de la scolarité, ce qui a justifié une immédiate mise à jour des programmes. Tous les élèves, à la fin de la scolarité obligatoire, doivent dès lors recevoir « *Une connaissance de la culture, de la langue, de la religion et de l'histoire des minorités nationales : les Juifs, les Roms, les Samis, les Finlandais de Suède et les Tornedaliens* » (*Igr 11*). La liste, comme on le note, assimile une minorité religieuse, la communauté juive ⁶⁷, à des groupes ethniques, caractérisés par une histoire de migration économique (Finlandais de Suède) ou à la communauté des Samis, officiellement considérés comme une population

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Un groupe admis à résider dans le pays depuis le XVIII^e siècle, mais dont la démographie est fortement influencée par la présence de descendants de rescapés de la Shoah et d'immigrés d'Europe de l'Est de la seconde moitié du XX^e siècle.

« autochtone ». L'inclusion de ces minorités reconnues dans les programmes d'histoire a été proclamée avec davantage de force lors de la dernière révision des programmes – même si ces contenus, y compris l'histoire des minorités, trouvent plutôt leur place dans le cursus d'éducation sociale.

La recherche en didactique relève, de manière unanime, les difficultés que rencontre l'incorporation de ces thèmes dans l'enseignement⁶⁸ : l'ouverture du récit national est plus théorique que pratique, faute de connaissances, et d'un tissu de mémoires partagées. Globalement, la situation actuelle n'autorise pas à parler de « guerres de l'histoire » (*History Wars*) qui, après une longue phase d'apparent consensus, auraient jeté le trouble dans l'architecture de la mémoire scolaire officielle en Suède⁶⁹. Ce qui est certain, cependant, c'est que le pays continue de juxtaposer un roman « implicite », vécu avec un certain embarras, et un récit moral revendiqué – le récit de l'inclusion et de l'égalité – que l'histoire a souvent contredit. L'histoire des Samis, de la communauté juive, des dissidents politiques et religieux coïncide largement avec une histoire de discriminations et de marginalisation : leur inclusion dans le canon officiel risque de ne déboucher que sur une pétition de principe, un « plus jamais ça » sans épaisseur historique, à défaut d'une prise de conscience de l'histoire de ces groupes – dont la majorité du corps enseignant ne possède que de vagues notions⁷⁰. Un risque cohérent avec celui que souligne une évaluation *ad hoc* de l'état de l'enseignement de l'histoire, établie en 2015 par l'administration nationale compétente (*Skolverket*). Il en ressort le tableau d'une discipline dont l'identité scientifique peine à s'affirmer, dans un contexte où nombre de professeurs n'ont dans leur bagage de formation que quelques mois d'études universitaires spécialisées et (dans leur majorité) doivent combiner l'enseignement de l'histoire avec celui de trois autres disciplines, voire beaucoup plus⁷¹.

⁶⁸ Charlotta Svonni, « At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011 », *Creative Education*, 6.9 (2015).

⁶⁹ Samuelson, « History Wars in Sweden? ».

⁷⁰ Ce qui ressort bien, dans le cas de la Shoah du rapport de rapport de Anders Lange, *En undersökning om lärares erfarenheten av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. (Stockholm : Forum för levande historia, 2008). Pour le cas des Samis, cf. Svonni, « At the Margin of Educational Policy ».

⁷¹ *Undervisningen i historia*, Stockholm, Skolinspektionen, 8, 2015.

Book reviews / Comptes-rendus

Marie-Albane De Suremain et Eric Mesnard (dir.), *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions & leurs héritages*, Paris, Karthala/CIRESC, 2021, 340 pp.

Recent decades have seen increasing public interest in the history of slavery and the slave trade. National and international commemorations of the abolition of slavery and the establishment of international days of remembrance have served as occasions for civil society groups to impactfully add their voices to discussions of the issues. Ongoing advances in research in this field have played their part in the topic's resurgence, shedding new light on the realities, dynamics and impacts of slavery, the slave trade, and their role in society and public memory. This enlivened discourse has further given rise to multiple calls for the rethinking, reinforcement or indeed the introduction of these histories as topics in schools. The educational curricula of many countries, mirroring their wider historical cultures, frequently continue to silence or minimise the history of slavery and the slave trade, a fact which indicates the continued sensitivity of the issue in many parts of the world despite the passage of time. Teachers in various contexts have found themselves facing reluctance to engage on the part of students and their parents in a wider atmosphere of heated debate fed by the media and by present-day experiences of discrimination and prejudice.

It is this setting and this space of debate into which the new volume *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions & leurs héritages* (2021), edited by Marie-Albane De Suremain et Eric Mesnard, brings its informative and compelling perspective on current challenges and opportunities in education on the slave trade, slavery and abolition. The book joins and complements a growing number of publications that have appeared in this field in recent years, and specifically constitutes an important addition to the French publisher Karthala's unique series on slaveries, which arose from a collaboration with the International Research Centre on Slavery and Post-Slavery of the French National Centre for Scientific Research. The editors rightly describe the history of these matters as highly significant to our understanding of identity construction, intercultural relations, and stereotypes and discrimination persisting in our age. The volume, composed of chapters greatly varying in length, encompasses both original research and work previously published elsewhere; the authors are a group of approximately twenty teach-

ers, scholars and teacher trainers, and the result of the endeavour is an eclectic work that presents an exceptional variety of wide-ranging perspectives and experiences from Africa, Europe and the Americas. The methodological repertoire it encompasses is as varied as its subjects and authors, including contemporary, diachronic, case study-based and comparative analyses and evincing varying degrees of practical or theoretical emphasis. The chapters point up the limitations imposed in and opportunities offered by the study of these pasts via analysis of pedagogical practices, school curricula and textbooks and via their presentation of pluri-disciplinary pedagogical propositions rooted in research. Taken together, the contributions, in highlighting contrasts and convergencies in teaching practices at an international level, inspire reflection on the place of these aspects of the past in national and world histories, forging a potential path to a more global conception of school history around the slave trade and slavery and those who benefited from or resisted them.

In an unconventional move, the editors depart from a perhaps more typical structure progressing from a survey of the state of historiography and scholarly knowledge in the area, to an analysis of school curricula and finishing with experiences from the classroom. The book consciously, and possibly controversially, commences by exploring experiences of teachers working at various educational levels in the three continents featured. In so doing, the editors seek to avoid what they term a prescriptive logic that would regard teachers and their students as mere recipients of knowledge and to gain a stronger sense of how scholarship and didactics might usefully respond to educators' needs and expectations. In line with this principle, the volume's contributions are organised in three partially overlapping sections, each of which the editors briefly introduce. The first of these sections focuses on experiences of and reflections on educational projects and approaches, frequently with an interdisciplinary emphasis, at primary and secondary school level in Niger, Martinique, Senegal and France. Section two considers current curricular prescriptions, the selections and omissions they make in terms of content, and the contextualisations, emphases and silences they generate, in the Caribbean, Central America (Guatemala, Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panama) and Europe (Portugal, France and Switzerland). The final section is dedicated to representations of these histories, in artistic and textbook media and/or produced by teachers and students, in Martinique, France and Mexico.

Together, the contributions depict a broad and varied landscape of national and local experiences. The picture thus revealed points to some European countries having 'broken the silence', although only partially and at times ambivalently so. The book also notes the

attachment of relative importance to the history of the slave trade and slavery in, for instance, countries belonging to French overseas departments - where adapted French curricula encourage the exploration of local histories of these practices - and Haiti, the first independent state founded by former slaves, which abolished slavery in perpetuity. Other nations in the three continents featured tend instead towards approaches that have a reductive effect or indeed may obscure rather than cast light on the facts. Such less than ideal treatments of this topic may show links to contemporary political dispensations and to the position of those descended from slaves, or African diasporas more generally, in the society in question.

Alongside this useful overview of the status quo, the volume turns a detailed spotlight on a number of significant trends and patterns whose perception can help map some of the persistent challenges involved in teaching this history. One of its merits in this context is its highlighting of the celebration of abolition and abolitionists which dominates in various European curricula and which is problematic by dint of its concomitant failure to give adequate voice to the lives and resistance of slaves and its neglect of the conditions and consequences of abolition in colonial societies. The book further critiques the frequent disregard of this history's colonial dimension and the role of the transatlantic slave trade in the building of states and their ascent to prosperity notably in Europe, and points out that national histories which fail to address the place of this dark past in their narratives inaccurately and disingenuously posit the slave trade and slavery as external to the national experience. Such habits of silencing appear particularly flagrant in Portugal, the most important actor in the transatlantic trade; as F. Ribeiro da Silva outlines, history as taught in this country's schools, showing a predominant tendency to glorify the imperial past, effectively acts to forestall any reflection on the country's involvement and responsibility within this history. Instances of similar silencing occur in the Americas; one example is Haiti, where secondary school curricula, notwithstanding the significance they attach to the subject, seem not to encourage students' understanding of the role of this history in society's construction and transformation. The chapter by M. Désir explains how the fairly generic approach taken here has the further impact of marginalising particular voices and experiences, notably those of slaves born in Africa - as opposed to 'creole' slaves born in the Antilles, whose descendants have a more powerful position in Haitian society today. The book, specifically the chapters by D.A. Euraque & Y. Martínez García, and C.V. Masferrer León, details the workings of similar dynamics in Central America, where the substantial omission of narratives centring Africa and the African diaspora, including their past

contributions to and contemporary presence in society, serves to perpetuate racist stereotypes.

Some attempts to combat excessive Eurocentricity in education on this topic have generated their own difficulties, one of them being disproportionate attention to the role of ancient African kingdoms in slavery and the slave trade; this approach, as exemplified in France and highlighted in M.-A. de Suremain's chapter in the volume, opens the door to anachronism and to the watering down of European responsibility for the trade in the modern era. The book additionally notes the limitations of some widespread approaches, such as that emphasising the notion of the triangular trade with its focus on the north Atlantic and the European and African coast; the effect here has been to marginalise the south Atlantic and the Indian Ocean as well as inland areas. In this context, I. Seck, along with C. Kaling and E. Dieng, point to the analogous occurrence of a problematic 'coastal trope' in west African curricula, specifically Senegal, where the emphasis on Gorée Island, a *lieu de mémoire* par excellence, diminishes the role of the interior while sustaining a narrative of passive victimhood that lacks complexity and draws a veil of silence over local agency.

In this way, the volume overall exposes a common theme of reluctance to acknowledge and examine aspects of national histories that risk tarnishing the master narratives whose passing down the generations for the purpose of identity formation has been the traditional objective of history taught in schools. While in Europe this reluctance may take the form of a non-engagement with the slave trade's role in the building of the modern state, societies in Africa may struggle with sensitive questions around some African actors' involvement in the trade and around the current reality of particular forms of slavery, especially domestic slavery. In relation to Central Africa, the book indicates issues with a predominant lack of recognition of diverse cultural heritages. One of the editors' section introductions hints at the case of Brazil; the inclusion of a chapter on this country, which has legally mandated the teaching of the general history of Africa (Afro-Brazilian and African history and culture) in schools, would have been a highly beneficial addition to the volume.

Alongside its thorough account of difficulties and challenges, the book, specifically a number of chapters in its first and third sections, discusses opportunities offered by educational practices including analysis of documentary sources, debate and argumentation, interdisciplinary approaches linking history education to arts or literature education, and work involving historical sites, museums and archives. The pedagogical approaches it envisages encompass recognition of the *longue durée* and the interconnectedness of these

histories, encouragement and comprehension of intersecting points of view, and teaching that is sensitive to scale, taking in the global, regional, national and local. The concluding bibliography is an excellent resource; it covers standard works on the history of the slave trade, slavery, resistance and abolition; slaves' testimonies and related analyses; literary works, including YA literature; documentaries; and relevant internet links and other documentation that may assist teachers in the preparation of their lessons.

This is an exploratory volume which does not pretend to completeness, and could usefully be supplemented by further in-depth investigation incorporating perspectives from, to name two notable omissions, the Middle East and Asia. These observations notwithstanding, the book is undoubtedly a useful and enriching resource for teachers, as well as holding strong appeal to scholars and a wider public with an interest in this history and its teaching in schools around the world. Its particular achievement is to raise awareness of the shortcomings of current education systems, across 'perpetrator' and 'victim' societies alike, and set up signposts towards sustainably addressing them in scholarly reflection, policy and practice.

Denise Bentravato

Denise Bentravato and Johan Wasserman (eds.), *Teaching African History in Schools: Experiences and Perspectives from Africa and Beyond*, Leiden, Brill Sense, 2021, xii + 220 pp.

The volume, *Teaching African History in Schools*, edited by Denise Bentravato and Johan Wasserman, provides excellent insights on the scholarship and the state of teaching and learning African history on the continent and beyond. It focuses on the nature of historical knowledge production and representations, agendas and implementation of the school history curriculum. This publication is a 10th edition of the Sense Brill project on *Anti-Colonial Educational Perspectives for Transformative Change* and was produced in collaboration with the African Association for History Education (AHE-Afrika), under the leadership of the two editors of the current edition. According to the editors, the book emerged as a "response to a widely-stated urgency of decolonising [African] school history and university curricular" (p.5). In countering Eurocentric historiographies that characterise African history teaching, this edition makes a significant contribution to the decolonial scholarship project on the continent.

The book comprises ten chapters by diverse authors drawing on case studies from seven African countries: South Africa, Kenya, Rwanda, Zimbabwe, Malawi, Cameroun, and Tanzania and two countries outside the continent, namely, the United Kingdom and Canada. It is further structured into two parts arranged according to the thematic focus of the empirical chapters. The first part of this volume includes the first four empirical chapters whose focus is on history curriculum and textbooks, narrowing on the aspects of rationality, content, and representation. The second part is a collection of another four chapters centred on teachers' and learners' voices in curriculum implementation and the teaching and learning of emotive topics in African history.

In the first chapter of the volume, Carol Bertram discusses the selection and sequencing of historical knowledge in the school curriculum in Kenya, Rwanda, South Africa and Zimbabwe. The selection and sequencing of historical knowledge is influenced by disciplinary aspects and ideologies surrounding the role of history in the construction of national identity and citizenship in the four post-colonial countries. Bertram notes that the school history curriculum in Rwanda and Kenya is oriented towards fostering a collective memory, while in South Africa and Zimbabwe; the curriculum takes a disciplinary approach. The chapter "contributes to our understanding of how the regulative discourse influences the instructional discourse in the selection of knowledge for a curriculum" (p.16). In the second chapter, Annie Chavonda selected four official junior secondary school history textbooks in Malawi to investigate the representation of people with disabilities (PWDs) to find out the extent of their inclusion in the Malawian policy. The chapter indicates that PWDs were underrepresented in both visual and verbal texts. The exclusion is due to cultural factors where PWDs are seen to be weaker members of society. Thus, there is a mismatch with what was obtaining in policy and society.

The third chapter by Marshall Maposa examines the representation of post-colonial Africa in history textbooks in South Africa using the notion of experience of independent Africa. Maposa used the post-colonial theory to question the images and meanings found in the selected textbooks as well as hegemonic discourses in the books. The chapter established that there are negative, positive and exceptional experiential notions of post-colonial Africa in South African textbooks. Maposa argued that authors of textbooks must be aware of the implications of their linguist and visual choices when representing Africa in textbooks as they could affect the learner's consciousness of Africa as well as the teacher's. Therefore, Maposa contends that the way South Africa is represented in Africa by textbook

developers should be considered cautiously by teachers because South African textbook users might not identify with the experiences of Africa in general.

In the fourth Chapter, Raymond Nkwenti Fru and Johan Wasserman focus on the representation of the reunification of Cameroon in West Africa in history textbooks. The reunification of Cameroon is a sensitive issue in Cameroon. The chapter reveals that the silence on the reunification is purposive to create a particular national identity. Nancy Rushora in Chapter 5 focuses on yet another controversial topic by highlighting the efforts to decolonise the secondary school history curriculum in Tanzania through the teaching of the Maji Maji War. Albeit an emotive topic, the chapter posits that teaching the Maji Maji is part of the government's effort to decolonize the history curriculum and foster the values of national identity and patriotism among the learners. However, the top-down approach in curriculum design (a recurring theme throughout the book) excludes and silences community narratives of the Maji Maji War in Tanzania. The chapter illustrates that the war narratives in the prescribed curriculum were inaccurate and did not capture the views of the local people in the school history curriculum. Therefore, Rushora calls for the need to incorporate the unofficial narratives in the mainstream school curriculum.

A study by Bentrovato and Buhigiro, in Chapter 6, reveals how teachers in Rwanda exercise their emotional mediation when teaching the topic of genocide. While acknowledging the topic's sensitivity, the article illustrates that the inclusion of genocide in the school history curriculum is aimed at fostering unity, peace, and reconciliation. It is also part of the efforts towards decolonising the curriculum and achieving nation building. A particular strength of this chapter is its reliance on the voices and lived emotional experiences of teachers. The chapter sheds light on the emotional dimension of genocide which, as rightly put by the authors, is often ignored within the broader education research that focuses on teachers' experiences.

Nussey's work in Chapter 7 scrutinizes the complexities of oral history that teachers encounter when engaging with controversial issues in South African primary school history classrooms. The chapter illustrates that the teaching of Apartheid and racism is often considered an emotional elephant in the classroom, which is not easy to navigate and unpack, especially to primary school students. Consequently, teachers tend to act as either avoiders or enablers in discussing controversial issues in classrooms. Where teachers enable this discussion, they take up the role of risk-takers which emboldens empathy based on multiple perspectives among the students.

The teaching of Apartheid as an emotive topic is further explored in the last two empirical chapters, which offer global perspectives on the teaching of African history. In Chapter 8 Whitburn and Mohamud's work, offers a comparative perspective of learning race and Apartheid in history classes in South Africa and England using a narrative inquiry of Beyers Naudé. Naudé was an Afrikaner anti-apartheid activist. In both countries, the use of narrative inquiry was central in developing powerful new knowledge among students. It was crucial in challenging students' earlier held notions about the apartheid struggle, often centred on frontline leaders like Nelson Mandela. It fostered feelings of elation and appreciation among pupils, which helped to challenge inherited racial assumptions. Hence, in this chapter, the benefits of using "an emancipatory history curriculum and pedagogy in the 21st Century" (p.185) in the teaching and learning of History are revealed. The last empirical chapter by Sabrina Moisan surveys the teaching of Apartheid in Quebec, Canada, based on a human rights perspective. The chapter shows that within the Canadian curriculum, there is limited space for teaching African history. Apartheid is taught together with American Civil Rights Movements under the topic of racism. Moreover, the teachers must choose just one topic from four, namely, feminism, anti-racism, decolonisation and the holocaust. Canada's biased coverage of African history is strikingly different from African countries whose curriculums widely cover topics from America, Europe, and Asia.

The book closes with Chapter 10 as the concluding chapter, where the book editors concisely reflect on the Anti-Colonial History Education Project in Africa. Perhaps the book's major limitation, which the editors in their concluding chapter have also observed, is the focus on history topics from Sub-Saharan African countries only. Indeed, views from Lusophone and Arabic speaking African countries would have added much depth to the collection. Secondly, in the third sentence of the first paragraph on page 10 of the introductory chapter, the editors classify Rwanda as a Central African country while it an East-Central African country. Apart from that omission, it is a well-written book and contributes to our understanding of the various efforts to decolonise the teaching of African history. It addresses pertinent issues about the post-colonial school history curriculum in Africa which, as the authors argue, should be relevant and embrace the needs of the learners in society. The chapters in this book are well written and thematically structured, making it easier for the reader to follow through. The book exposes issues of exclusion, agendas and how they can be rectified in the school history curriculum in Africa and the Global North. The methodological approach employed in the chapters, involving content and discourse

analysis, interviews, focus group discussions, and classroom observations, to investigate the representation and deconstruct historical knowledge transmitted in the school curriculum from case study countries, was very valuable. By and large, *Teaching African History in Schools* opens up significant contextual, methodological and theoretical pathways for the decolonisation of African history on the continent and beyond. Therefore, we would strongly recommend this great resource to history, history education, sociology, curriculum studies, and African studies scholars.

Yvonne Kabombwe and Edward Mboyonga

Authors / Auteurs

Piero S. Colla, historien et sociologue, est chargé de cours (« Modèles politiques d'Europe du Nord ») à l'université de Strasbourg. Sa carrière scientifique tourne autour de l'analyse des enjeux mémoriels et identitaires de la construction de l'Etat-providence en Europe du Nord. Il est notamment l'auteur d'une monographie sur la législation eugénique en Suède (*Per la Nazione e per la Razza*, Roma, Carocci, 2000) et d'une thèse intitulée *L'héritage impensable – Conscience historique et technologies de l'identité dans la réforme éducative en Suède (1946-1980)* (Paris, EHESS, 2017), consacrée aux enjeux de l'enseignement des humanités dans le cadre de la démocratisation du système. Il a codirigé en 2018 un numéro spécial de la revue « Nordiques » consacré aux réformes éducatives dans les pays scandinaves.

Fien De Smedt is a Postdoctoral Researcher at the Department of Educational Studies (Ghent University). Her research mainly focusses on how to foster students' writing skills and motivation in elementary, secondary, and higher education. This work includes partnerships with local schools to test the effectiveness of instructional procedures for teaching students to write texts.

Bram De Wever is associate professor in the field of learning and instruction at the Department of Educational Studies at Ghent University. He is chair of the research group Tecolab (<https://www.tecolab.ugent.be/>) and his research is focusing on technology enhanced learning and instruction, peer assessment and feedback, (computer-supported) collaborative learning activities, and inquiry learning. Most of his research is situated in higher education, adult learning, and secondary education, and concentrates on intervention research in authentic settings, aiming to study how instruction can be designed and improved in view of enhancing students' learning processes and outcomes.

Marc-André Éthier est professeur de didactique à l'Université de Montréal. Ses recherches se concentrent sur l'analyse des outils didactiques en histoire et éducation à la citoyenneté, en particulier les manuels et les jeux vidéos, ainsi que sur le développement de la pensée critique en histoire, le transfert des apprentissages dans la pratique politique, de même que la délibération démocratique en classe. Il a codirigé plusieurs ouvrages avec David Lefrançois en

didactique des disciplines des sciences humaines et sociales. Il est directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), rédacteur en chef de la Revue des sciences de l'éducation et membre du Bureau de direction de l'Association internationale pour la recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS).

Iris Hulderts is currently a teacher at Scholen Da Vinci. During her PhD at Ghent University (Department of Educational Studies), her research mainly focused on fostering students' historical reasoning skills and autonomous motivation for history. This work included designing a lesson programme (*Writing History Together*) for students in second grade of secondary education, which was tested in authentic classroom.

Yvonne Kabombwe is a lecturer of History Education at the University of Zambia and a PhD Fellow at the University of Witwatersrand, South Africa.

Edward Mboyonga is a PhD Fellow with the Higher Education and Human Development Research Group, University of the Free State, South Africa.

Kevin Péloquin (enseignant en sciences humaines au Collège Saint-Hilaire; chargé de cours à l'Université de Montréal) a complété un doctorat en didactique de l'histoire (Université de Montréal). Ses champs d'intérêt concernent l'utilisation des arts, des artefacts, des sites historiques, des restitutions archéologiques et du jeu vidéo à caractère historique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire. De plus, il s'intéresse au potentiel éducatif des sorties et des voyages dans un cadre scolaire.

Michiel Voet conducted research at the Department of Educational Studies (Ghent University) within the field of history education, and in particular the use of inquiry-based learning in the class. This has led to research on topics such as: cognitive processes central to historical inquiries, teacher knowledge and beliefs, scaffolding inquiry through technology, and teacher training. Dr. Michiel Voet is currently teamlead curriculum development at Arteveldehogeschool in Ghent, Belgium.

Printed in July 2024
by Industrie Grafiche Pacini Editore Srl
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa • Italy
Tel. +39 050 313011 • Fax +39 050 3130300
www.pacineditore.it

