

**CONFERENCE BOOKLET
LIVRET DU COLLOQUE**

irahsse airdhss

KU LEUVEN



**International Research Association for
History and Social Sciences Education**

Specific Teacher Training Program

**Association Internationale de Recherche en
Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales**

Formation continue des professeurs

**CRITICAL THINKING:
WHAT AND HOW ?**

In history, geography and citizenship education

**LA PENSÉE CRITIQUE:
QUOI ET COMMENT ?**

**Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie,
dans l'éducation à la citoyenneté**

Leuven, 8 – 9 June 2017

Louvain, 8 – 9 juin 2017

International Conference
3rd Series of Meetings of the IRAHSSE

Colloque International
3^{ème} Rencontres de l'AIRDHSS

TABLE OF CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

Registration – Inscription

Programme – Programme

Abstracts – Résumé

Practical information – Information pratique

Travel

Hotels

Conference location

About Leuven – Sur Louvain

Call text – Texte de l'appel

ORGANIZATION / ORGANISATION

Scientific Committee/Comité scientifique:

Pierre-Philippe **Bugnard** (Université de Fribourg), Luigi **Cajani** (Sapienza Università di Roma), Ellen **Claes** (KU Leuven), Fien **Depaepe** (KU Leuven), Tom **De Paepe** (UGent), Jean-Louis **Jadoulle** (Université de Liège), An **Steegen** (KU Leuven), Karel **Van Nieuwenhuysse** (KU Leuven).

Local steering Committee / Comité local d'organisation:

Ellen **Claes** (KU Leuven), Fien **Depaepe** (KU Leuven), Tom **De Paepe** (UGent), Jean-Louis **Jadoulle** (Université de Liège), An **Steegen** (KU Leuven), Karel **Van Nieuwenhuysse** (KU Leuven).

IRAHSSSE Board / Direction de l'AIRDHSS/ (2016-2019):

Félix **Bouvier** (Université du Québec à Trois-Rivières), Pierre-Philippe **Bugnard** (Université de Fribourg), Luigi **Cajani** (Sapienza Università di Roma), Théodora **Cavoura** (University of Athinai), Nadine **Fink** (Haute école pédagogique Vaud/ Université de Genève), Caroline **Leininger-Frézal** (Université Denis Diderot Paris 7), Karel **Van Nieuwenhuysse** (KU Leuven).

REGISTRATION / INSCRIPTION

- Registration is free of charge, but should be announced by Thursday 30 March at the latest
- Please send an email to irahsse@kuleuven.be, with your name and institution affiliation
- Participation in the Conference Dinner is to be paid by the participant him/herself. Please notify when registering (by Thursday 30 March) whether you will participate or not.
- There are many possibilities to have lunch in the streets near to the conference building
- Registration itself is scheduled for Thursday 8 June, 2017 from 12u30 onwards at the conference location:
 - KU Leuven Arts Faculty
 - Building Mgr. Sencie Instituut, room MSI 01.23
 - Erasmusplein, 2,
 - 3000 Leuven, Belgium
- For additional information, or changes: see <http://www.arts.kuleuven.be/geschiedenis/slogeschiedenis/conferentie-kritisch-denken>

PRELIMINARY PROGRAM / PROGRAMME PROVISoire

Thursday 8 June, 2017 / Jeudi 8 juin 2017

12u30 Registration / Enregistrement

13u30 Welcome / Bienvenue

13u45 **General keynote / Conférence plénière générale** Jan Elen (University of Leuven): *Critical thinking and teacher education: a challenge*

14u45 Questions-Debate / Questions-Discussion

15u Break / Pause

General Session / Session générale Axe 1 – conceptualizing critical thinking – conceptualiser la pensée critique (chair: Luigi Cajani)

15u30 Pierre Philippe Bugnard (University of Fribourg): *The critical mind at school: what epistemology?*

15u50 Ellen Claes, Jan Sermeus & Karel Van Nieuwenhuysse (University of Leuven): *Critical thinking: domain-specific or cross-disciplinary? Reflections from history, physics and citizenship education.*

16u20 Questions-Debate

16u45 Break / Pause

Session History education / Session éducation de l'histoire Axe 2 – fostering secondary school students' ability to think critically – développer la pensée critique des élèves (chair: Tom De Paepe)

17u Théodora Cavoura (University of Athina): *Exercer la pensée critique en histoire par le travail sur les stéréotypes sociaux impliqués dans l'apprentissage.*

17u20 Clotilde Bigot (lycée Condorcet de Montreuil): *L'analyse critique du document écrit en histoire au lycée : accès au savoir ou expression de son opinion ?*

17u40 Denise Bantrovato and Johan Wassermann (University of Pretoria): *Teaching critical thinking in South African history classrooms: strategies, possibilities and challenges involved in critically approaching contested pasts and presents in a deeply divided society*

18u00 Questions-Debate

18u20 Break / Pause

19u30 Conference Dinner / Diner de gala

Friday 9 June, 2017 / Vendredi 9 juin 2017

Session Geography education – Towards critical thinking in geography / Session éducation de la géographie – Vers la pensée critique dans l'éducation de la géographie (chair : An Steegen)

09.00 Keynote / Conférence plénière : *(to be determined)*

09u40 Marjolein Cox (University of Leuven): *Reflections on systems thinking in geography education*

10u Erik Somé (Université de Koudougou): *Quelques expériences de mise en œuvre de la pensée critique en classe d'histoire et de géographie au Burkina Faso: entre diversité de pratiques et confusions d'approches*

10u20 Questions-Debate / Questions-Discussion

10u40 Break / Pause

Session History education / Session éducation de l'histoire Axe 2 – fostering secondary school students' ability to think critically – développer la pensée critique des élèves (chair: Jean-Louis Jadouille)

11u Nadine Fink (University of Teacher Education, Lausanne): *Training critical thinking through inquiry-based learning in the history classroom*

11u30 Arie Wilschut (Amsterdam University of Applied Sciences): *Perspectivity in history as a feature of critical thinking*

12u Alexandre Joly-Lavoie, Catherine Déry, Marc-André Éthier & David Lefrançois (Université de Montréal & Université du Québec en Outaouais): *Construction et validation d'une tâche évaluant la pensée historique*

12u30 Questions-Debate / Questions-Discussion

13u Lunch

Session History education / Session éducation de l'histoire Axe 3 – reinforcing the ability of prospective teachers to apply fostering critical thinking strategies – renforcer la capacité des futurs enseignants à appliquer des stratégies favorisant la pensée critique (chair : Ellen Claes)

14u Felix Bouvier (Université du Québec à Trois-Rivières): *La pensée critique, le débat sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec depuis 2006 et la formation des enseignants*

14u30 Tom De Paepe (University of Gent): *Contextualizing sources and history teachers skills. How important is a historical frame of reference?*

15u Albert Logtenberg (University of Leiden): *Making History Teachers Aware of Student Thinking through Student-Generated Questioning*

15u30 Questions-Debate / Questions-Discussion

16u Break / Pause

16u30 Closing debate / Débat de clôture

17u10 End / Fin

ABSTRACTS / RESUMÉS

General keynote / Conférence plénière générale Jan Elen (University of Leuven) : *Critical thinking and teacher education: a challenge*

Critical thinking is one of the major ambitions of higher education in general and teacher education in particular. An increasingly complex society requires teachers who are not only willing but are also disposed to critically analyze all kinds of input and make adequate decisions. Teachers also who invite and enable others to think critically. A highly complex society cannot afford its teachers to take information for granted. Hence, teacher education has to make sure its graduates are disposed towards critical thinking. This is far from easy as the notion of critical thinking itself is disputed (although various gurus ascertain the importance of critical thinking and pretend to know how it can be induced) and far more research is needed to outline the conditions of effective critical thinking education.

In this contribution an attempt is made to provide a state of the art on critical thinking in higher education with a focus on teacher education. An overview is provided of the relevance of critical thinking for teacher education and the research on the meaning, the assessment and the development of critical thinking is discussed. It will be shown that as an ambition critical thinking is highly regarded but poorly assessed. Furthermore we will argue that the notion of critical thinking in teacher education is intrinsically related to the integration of research in teacher education. The relevance of methodological rigor will be revealed. Finally, it will be argued that inducing the development of critical thinking is not self-evident or intrinsically related to teacher education, it rather requires goal-oriented efforts to design learning environments for the systemic and systematic development of critical thinking. In line with recent empirical findings, it will be argued that infusion approaches might be more effective than immersion approaches provided they are well-designed.

Pierre Philippe Bugnard (University of Fribourg): *The critical mind at school : what epistemology?*

Any knowledge who is not examined, thought, can be deformed, manipulated, instrumented... Any knowledge stay at the level of smattering as long as it is not subjected to a critical thinking which is embodied, at school particularly, in the «critical mind». The expression appears in the middle of the XVIIth century to indicate quite at the same time «the attitude consisting in examining the logical value of an assertion» and that «finding fault with everything» (*DHLF Le Robert*).

"Examine the logical value of an assertion" - any unjustified explanation presented as a certainty - : that is what stems from the critical mind at school. Thus any approach criticizes requires mastery of an epistemology. In history, it's to bring the pupils to subject the causes or the responsibilities of the past instances to the criteria of historians, sifting through their premises the spontaneous causal chains.

Without using this latter, each will find it easy to adduce that the sun rises, that Charlemagne invented the school, that the Crusades are cavalcades of proud white knights with red crosses, the attempt of Sarajevo the cause of 14-18, the global warming a hoax, Switzerland the oldest democracy in the world, France a nation gathered in the glory, emigrants the cause of the unemployment... or that 72 virgins wait for the martyred terrorist in the paradise !

By past instances, it's necessary to understand as much the major inventions of the reason (Kant) as those of the tradition (Hobsbawm). We can imagine from then on the pupils establishing god as an old human creation, ceaselessly renewed, the kilt or William Tell as traditions invented recently ! Unmasking the myths by revelation of the formal logic which presides over their functioning ! Examining the causes and the responsibilities of the war, the disparities and the climate change, to take three of the major history objects, beyond fates or instrumentalizations, from the references of the history which are a recognized authority, within the framework of operations of historicization allowing them to estimate the logical value of an explanation !

Ellen Claes, Jan Sermeus & Karel Van Nieuwenhuysse (University of Leuven): *Critical thinking: domain-specific or cross-disciplinary? Reflections from history, physics and citizenship education.*

Fostering students' critical thinking skills is probably one of the most important ambitions of secondary school education. This ambition is, however, very hard to achieve, if only because no consensus exists about (1) the exact meaning of critical thinking, (2) how critical thinking can be 'measured', and (3) how its development can be supported. This presentation starts from the Halpern Critical Thinking Assessment, in order to reflect on the nature of critical thinking (domain-specific or cross-disciplinary, and skill or attitude), and to report on the development and validation of instruments to measure critical thinking within physics and citizenship education.

Théodora Cavoura (University of Athinai): *Exercer la pensée critique en histoire par le travail sur les stéréotypes sociaux impliqués dans l'apprentissage.*

Bien que les stéréotypes affectent l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières par leur omniprésence en classe, leur statut didactique semble pourtant paradoxal.

Le stéréotype est souvent une connexion entre aspects descriptifs et évaluatifs. Il condense en quelques traits les informations et oriente la perception. Il s'agit d'un savoir culturellement partagé qui est largement disponible dans les sociétés.

Dans le cadre de notre problématique, l'insertion des stéréotypes dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire semble un défi pour une exploitation didactique favorable afin de développer une pensée critique.

Plus précisément, à favoriser le développement des habiletés de porter un jugement sur la fiabilité des informations concernant des événements historiques, à analyser et à examiner l'authenticité et la véracité d'un fait, d'une connaissance, à formuler des hypothèses, à interpréter, à tirer des conclusions.

Nous envisageons de cartographier les stéréotypes répandus qui résident la pensée des étudiants grecs à l'approche de la connaissance historique. Cet enregistrement nous permettra de proposer des situations d'apprentissage qui facilitent l'exercice à la distance critique et à une disposition intellectuelle de doute.

Clotilde Bigot (lycée Condorcet de Montreuil): *L'analyse critique du document écrit en histoire au lycée : accès au savoir ou expression de son opinion ?*

La démocratisation de l'accès à l'école depuis quarante ans ne s'est pas traduite en France par une démocratisation d'accès au savoir. En effet, les travaux des sociologues ont mis au jour les processus de construction des inégalités scolaires et sociales, et cela dès l'école primaire. On sait que ces inégalités se construisent quotidiennement, au sein de la classe, à travers ce que Élisabeth Bautier et Patrick Rayou appellent un « malentendu sociocognitif ». Dans ce contexte, au lycée, l'analyse critique de document(s) en histoire apparaît comme le lieu d'une forte différenciation scolaire entre les élèves de plain-pied avec l'institution, et ceux pour lesquels les attentes de cette dernière restent du domaine de l'implicite et ne peuvent donc pas y répondre.

L'analyse de document(s) écrit(s) demandée par l'École mettrait donc aujourd'hui en jeu des modes de raisonnement peu accessibles à certains élèves parce que ces derniers sont peu socialisés avec ces modes. Elle serait un exercice scolaire particulièrement brouillé puisque sa pratique semble assez largement relever de la pédagogie invisible. L'analyse de copies d'élèves de seconde, de première et de terminale générales, d'un lycée de la proche banlieue parisienne, montre en effet assez clairement que, pour beaucoup d'élèves, le document écrit en histoire dit la vérité. Dans ces conditions, il est particulièrement difficile de construire un discours critique sur celui-ci puisqu'il dit tout. Par ailleurs, l'analyse de document(s) écrit(s) en histoire met en jeu la distinction entre savoir et opinion, voire

entre savoir et croyance. Elle est un lieu d'expression particulier où l'enseignant demande aux élèves de s'engager dans un discours personnel tout en répondant aux normes de la discipline, à savoir administrer des affirmations fondées sur des preuves. Il s'agira donc de présenter le résultat d'une enquête menée dans les écrits d'élèves et à partir d'entretiens avec eux, sur ce qui relève de la difficulté ou de la croyance lorsque ces derniers analysent un document écrit en histoire.

Denise Bentrovato and Johan Wassermann (University of Pretoria): *Teaching critical thinking in South African history classrooms: strategies, possibilities and challenges involved in critically approaching contested pasts and presents in a deeply divided society*

Fostering critical thinking in secondary school learners is a challenge for the most ardent history teachers in countries around the world. While scholars have increasingly engaged with questions that aim to understand and improve current practices in this area, we still know relatively little about the possibilities and challenges involved in effectively nurturing critical thinking skills and attitudes in the Global South, particularly in deeply divided post-colonial societies. This paper investigates related policies and realities on the ground in today's South Africa, a country with both a deeply contested past and present and with arguably one of Africa's most progressive history curricula, which appears largely influenced by critical historiography and critical pedagogy. The aim of the paper is two-fold. First, it will examine the place, conceptualisation and pedagogical approaches related to the promotion of critical thinking adopted in South Africa's secondary school history curricula and textbooks. It will subsequently juxtapose the prescribed approaches with the views, attitudes, and underlying assumptions about effectiveness, held by a group of pre-service history teachers vis-a-vis different strategies to foster and evaluate learners' critical thinking. A particular focus will be placed on examining such strategies, and teachers' perceptions on related possibilities and challenges, when dealing with South Africa's controversial and divisive history and legacy of apartheid in the classroom. Methodologically, the paper thus combines an analysis of the aims and pedagogical approaches presented in South African history curricula and textbooks addressing this theme and an analysis of teacher-students' ideas about these strategies, collected through a survey and through observation of their preparation and handling of exercises in critical thinking.

Marjolein Cox (University of Leuven): *Reflections on systems thinking in geography education*

Increasing interconnectedness of people and goods around the world enhances the complexity of many geographical problems. For students to understand geography, systems thinking is a promising approach. Encouraging students to use tools to look at the entire system and at the interconnectedness between the individual elements in the system may help them to understand the complexity. In this study students had to construct causal diagrams based on texts and graphs of complex geographical issues. Causal diagrams are expected to support the development of students' systems thinking ability. A quasi-experimental design is used to compare the systems thinking ability of students working with causal diagrams to a control group with students not working with causal diagrams. Pre- and posttests were taken by 552 students in the experimental group and 195 students in the control group. Preliminary results indicate that students in the experimental group outperform students in the no-causal diagram group. In this presentation a reflection will be made on the possibilities and pitfalls of systems thinking into geography observed during the implementation. The appropriate level of abstraction when working on complex problems, the role of spatial scales as well as time scales into these causal diagrams, and the effect on deeper reasoning of students are three of the elements that will be discussed.

Erik Somé (Université de Koudougou): *Quelques expériences de mise en œuvre de la pensée critique en classe d'histoire et de géographie au Burkina Faso: entre diversité de pratiques et confusions d'approches*

Depuis la rentrée scolaire 2010-2011, de nouveaux programmes et curricula d'histoire et de géographie sont mis en application dans les établissements d'enseignement général et technique du Burkina Faso. Elaborés pour remplacer ceux de 1967 longtemps décriés en raison de nombreuses insuffisances, ils apparaissent comme une solution aux multiples difficultés qu'enseignants et apprenants rencontraient jusqu'alors. L'un des arguments qui a milité en faveur de l'élaboration de ces nouveaux référentiels aura été le fait que les anciens ne prenaient pas en compte le développement de l'esprit critique, de l'esprit d'analyse et de synthèse chez les élèves, la priorité étant laissée aux apprentissages purement cognitifs. Dans ces nouveaux documents officiels, il est désormais explicitement fait mention de la pensée critique. En effet, des dispositions assez claires évoquent, à plusieurs niveaux (finalités et buts de l'enseignement des deux disciplines, profils des apprenants), la pensée critique comme une nécessité, une forte recommandation. Mais dans la mise en œuvre de ces recommandations, le constat s'avère décevant, et pour cause, il existe très peu d'orientations aussi bien dans les thèmes d'études (leçons) que dans les objectifs pédagogiques déclinés par les concepteurs des programmes et une absence totale de guides pour orienter les enseignants. Des visites de classes effectuées dans le cadre des suivis pédagogiques et des examens pratiques d'enseignants révèlent des difficultés de mise en œuvre de ce que les prescriptions officielles caractérisent de finalités éducatives. Entre initiatives personnelles, tâtonnements et confusions, les enseignants essaient tant bien que mal de respecter les instructions relatives à la mise en œuvre de la pensée critique.

Nadine Fink (University of Teacher Education, Lausanne): *Training critical thinking through inquiry-based learning in the history classroom*

Training students to think critically in the context of history education requires that both the practical and the intellectual approaches that underlie the construction of historical knowledge are made explicit. Indeed, it is not critical thinking as such that is taught, but through learning the use of tools and practices - specific to each school discipline - the development of critical thinking is trained and fostered. In the history classroom, those tools and practices refer to *doing history*, to how historians practice history. The aim is to introduce students to the different stages of a historical inquiry process, as it can be implemented in the classroom. My presentation will focus on this relation between historical inquiry processes and critical thinking in the history classroom.

Arie Wilschut (Amsterdam University of Applied Sciences): *Perspectivity in history as a feature of critical thinking*

Historical perspective taking is commonly seen as one of the key aspects of historical thinking as it is taught in schools. As a rule it is interpreted as being able to take the perspective of people in the past as a means to correctly interpret past worlds from past perspectives. However, all images of the past are not only characterized by the past perspectives which are displayed within them, they are also inextricably linked to the perspective of the author (in the present) who has composed the image. This present-bound perspective is not often explicitly studied in history lessons. For example, it is often taken for granted that nations or groups 'have their own history', as if an image of the past could be owned exclusively instead of being a sample of knowledge which is open to all mankind on an equal basis. In the wake of this, it is often taken for granted that people study 'their own histories' (e.g. the history of their own nation) with more attention than those of 'others'. Not infrequently the first

person plural is used to accentuate this perspective (for example, in a Dutch history lesson: in the seventeenth century 'we' conquered many overseas territories, or: during the Second World War 'we' were attacked by the Germans). This presentation deals with this kind of thinking about history as a lack of critical thinking. Some results from empirical research about the Dutch national perspective and the use of the first person plural by Dutch students are presented.

Alexandre Joly-Lavoie, Catherine Déry, Marc-André Éthier & David Lefrançois (Université de Montréal & Université du Québec en Outaouais): *Construction et validation d'une tâche évaluant la pensée historique*

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) en Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) prétend développer la pensée historique pour former des citoyens critiques. Toutefois, l'épreuve ministérielle qui évalue les apprentissages des élèves en fin de secondaire est mal ajustée aux finalités du programme : l'épreuve unique n'évalue pas la pensée historique, mais les connaissances déclaratives (Déry, 2016). Dans le cadre d'un projet d'Éthier et coll. (2016-2020) qui s'intéresse à ce que les élèves peuvent faire en histoire, il a fallu construire des tâches et des grilles pour évaluer la pensée historique. Le lien entre le développement de cette pensée et celui de la pensée critique reposerait sur des rapprochements entre les deux types de pensée. Elles seraient toutes deux évaluatives, réflexives et s'opéreraient dans une logique systémique et itérative (Gagnon, 2011).

Aux États-Unis, les travaux du Stanford History Education Group (SHEG) portent sur le développement de la pensée historique et sur l'évaluation. À notre connaissance, au Québec, aucune étude ne se penche sur la création de tâches permettant d'évaluer la pensée historique.

À l'instar de Breakstone (2014), qui propose un modèle de tâches formatives et rapides à évaluer (les *History Assessments of Thinking* et des constats de De La Paz et coll. (2016), Seixas et Morton (2013) et Wineburg (2001), nous avons élaboré une tâche, l'avons validé avons créé une grille permettant de l'évaluer. Cette dernière, composée de manifestations observables, permet d'évaluer toutes tâches construites selon le modèle que nous proposons.

Nous adoptons une approche mixte, afin de valider tout autant le modèle de notre évaluation de la pensée historique que la grille permettant de l'évaluer. Pour ce faire, nous avons triangulé les manifestations observables retrouvées dans les réponses obtenues pour trois groupes : des élèves du secondaire novices (n=127), des étudiants au baccalauréat (n=11) et des experts (n=2). Cela nous a permis de revoir le format de la tâche et d'élaborer la grille. Nous avons ensuite analysé en profondeur (qualitativement) les réponses fournies.

Nous présenterons les résultats de nos analyses et le processus de validation de la tâche et de la grille d'évaluation. Le modèle de tâche ainsi que la grille élaborée sont utilisés dans le projet de recherche et nous souhaitons qu'ils puissent être réinvestis dans les milieux de pratique.

Felix Bouvier (Université du Québec à Trois-Rivières): *La pensée critique, le débat sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec depuis 2006 et la formation des enseignants*

Apprendre son histoire par la discussion (Tozzi, 2007) est une voie privilégiée dans une société où la question nationale est aussi importante qu'au Québec (Bouvier et al., 2007, 2012). Dans un contexte de formation universitaire de futurs enseignants, comment la pensée critique peut-elle être développée chez les élèves de 14 à 16 ans dans le cadre général de l'apprentissage de l'histoire du Québec et du Canada (Mc Peck, 1981) et dans celui, plus spécifique, du débat sur l'enseignement de l'histoire qui a cours au Québec de façon continue depuis 2006? Cette question est au centre d'une démarche d'enseignement universitaire privilégiée par l'auteur depuis 2006. Des témoignages et des réflexions d'étudiants en formation pourront permettre de mieux appréhender et saisir la démarche mise en place.

Tom De Paepe (University of Gent): *Contextualizing sources and history teachers skills. How important is a historical frame of reference?*

Flemish attainment goals for history education emphasize the importance of critical thinking. They exclusively relate this aspect to the methodological dimension of historical thinking. It is not mentioned in the other constitutive part of the attainment goals that focuses on the elaboration of a historical frame of reference. This frame should serve as an instrument for organizing historical information on three axes: time, place and societal spheres (economical, political, social and cultural) (Department of Education, 1996).

Yet both components are interconnected. Whilst critically analysing sources and their content, historians weave together a temporal, spatial and societal context to overcome the trap of presentism (Wineburg, 2001). Van Boxtel and Van Drie (2012) documented how pupils with a rich associative network of historical knowledge performed better at contextualizing unknown source information. Huijgen and Holthuis (2015) demonstrated the positive effects of a pedagogical tool teachers can use for fostering pupils' contextualised thinking.

Does the Flemish historical frame of reference have a similar potential for improving the historical literacy of pupils? To evaluate this question, we need to take a look at teacher's practices and beliefs on this topic, preferably while they are still in education as this is an important phase in the development of their pedagogical content knowledge.

This paper will present the results of a qualitative exploratory intervention study in a Flemish teacher education programme at a master's level. It consists of two parts. First, I will investigate if students themselves make a connection between the historical frame of reference and the methodological dimension of historical thinking. I will test how they operationalize the frame of reference and how they apply it in course material on historical sources that they develop during their preservice training. Secondly I will monitor the effects of an explicit moment of instruction in their methods course that points at the importance of the frame of reference for the contextualization of historical sources. Do we notice a more contextualized, hence critical historical thinking in their course work afterwards? These findings can improve our insights in curriculum design and the effectiveness of teacher education programmes.

Albert Logtenberg (University of Leiden): *Making History Teachers Aware of Student Thinking through Student-Generated Questioning*

Educating history teachers aims at understanding the complexity of historical thinking of students. This study departs from the idea that pupil's questions provide beginning teachers with information about students' historical thinking. Student questioning can be used to teach students critically evaluate information from the past. For teachers, student questions can be used to critically evaluate their lesson approach. An assignment is developed in which prospective teachers have to design, execute and reflect on a lesson that triggers student questioning. The aim is to describe how student-teachers execute this assignment and the extent to which student-teachers reflect on the historical reasoning of their students. Lesson plans, video-recordings, lesson reflections and interviews with seven teachers were analyzed. Some student-teachers succeeded in facilitating student questioning and reflected on the historical questions of students, whereas other student teachers did not trigger student questions and mostly reflected on their own classroom organization.

PRACTICAL INFORMATION: TRAVEL / INFORMATION PRATIQUE: VOYAGE

TRAVEL BY PLANE

- Brussels Airport (28 km from Leuven)

Leuven is located approximately 15 minutes' drive from the Belgian National Airport of Zaventem. The airport has its own train station (Brussels National Airport), with direct trains to Leuven. The station is underneath the airport and is accessed via lifts and escalators in the arrivals hall. Several car hire companies also operate from Brussels Airport.

www.brusselsairport.be

www.belgianrail.be

- Brussels South Charleroi Airport (90 km from Leuven)

Brussels Charleroi South airport is one hours' drive from Leuven. If you land here, you can take the bus to Charleroi railway station and take a train from there to Leuven. Several car hire companies also operate from Charleroi Airport.

www.charleroi-airport.com

www.belgianrail.be

TRAVEL BY TRAIN

Leuven is easy to reach by train from all Belgian and European cities. The station is very close to the town centre. Leuven is a 20-minute train ride from Brussels, 45 minutes from Antwerp, 50 minutes from Liège and 1.5 hours from the Belgian coast. Your train journey from Leuven to Brussels South Station takes just half an hour. If you take the Eurostar or the Thalys you can be in Paris in 1.5 hours and in London, Amsterdam or Cologne in 2.5 hours.

www.belgianrail.be

TRAVEL BY CAR

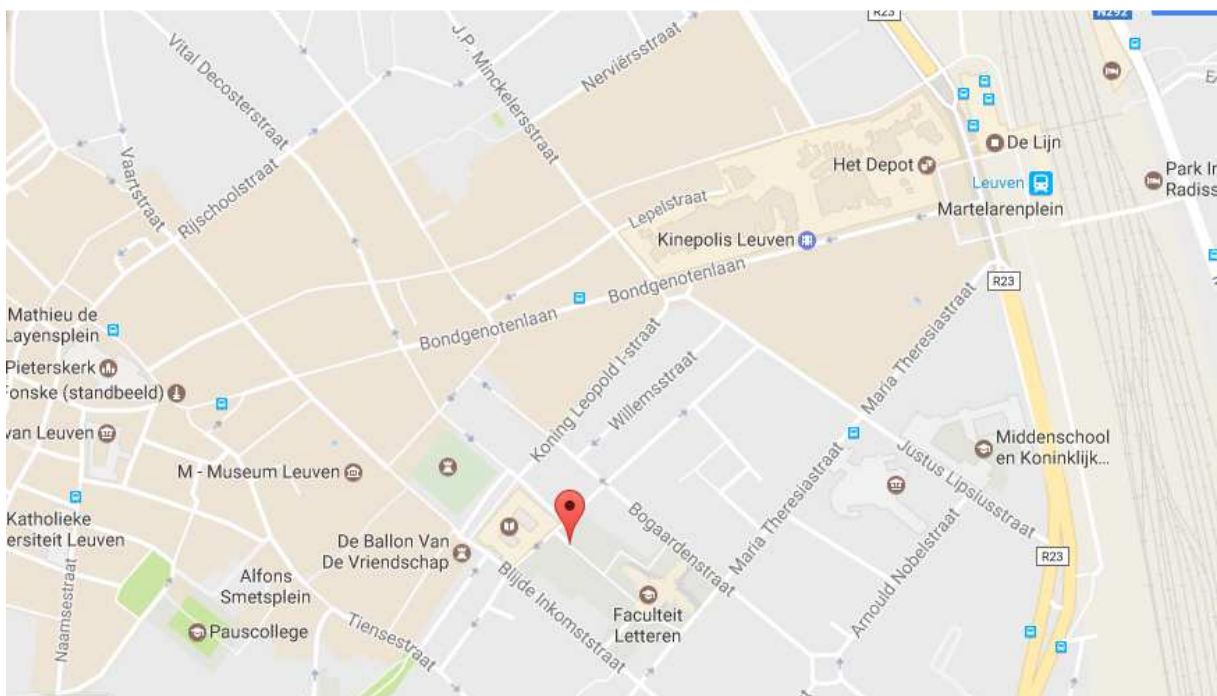
Leuven is located at the junction of two important motorways: the E40 and the E314. The 'P' signposts will guide you to the different car parks.

PRACTICAL INFORMATION: HOTELS / INFORMATION PRATIQUE: HÔTELS

For an overview, see: <http://www.visitleuven.be/en/stayingover> ; voyez: <http://www.visitleuven.be/fr/seloger>

PRACTICAL INFORMATION: CONFERENCE LOCATION / INFORMATION PRATIQUE: LOCALISATION DU COLLOQUE

KU Leuven Arts Faculty
Building Mgr. Sencie Instituut, room MSI 01.23
Erasmusplein, 2,
3000 Leuven, Belgium



ABOUT LEUVEN / SUR LOUVAIN

The city (www.visitleuven.be/)



The city of Leuven is located in the Dutch-speaking northern part of Belgium, approximately 20 kilometers east of Brussels. It is an agglomeration of five communities: Leuven, Heverlee, Kessel-Lo, Wilsele and Wijnmaal.

Leuven is the capital of the province of Flemish Brabant in Belgium and has nearly 97.000 inhabitants. There is a very lively atmosphere in Leuven, with plenty of bars, restaurants, cultural events, etc.

The university



Situated in Belgium, in the heart of Western Europe, KU Leuven has been a centre of learning for nearly six centuries. Today, it is Belgium's largest university and, founded in 1425, one of the oldest and most renowned universities in Europe. As a leading European research university and co-founder of the League of European Research Universities ([LERU](http://www.leru.org/)), KU Leuven offers a wide variety of international master's programmes, all supported by high-quality, innovative, interdisciplinary research.

Since its founding, KU Leuven has been based in the city that shares its name. Leuven is a pleasant, safe and bustling student town, where centuries-rich history meets cutting-edge science. The university also offers degree programmes at campuses in 11 Belgian cities, including Brussels, Ghent and Antwerp.

CALL TEXT

The development of critical thinking is considered an important goal in education. Critical thinking has been included as a main aim in many subject-specific as well as cross-curricular standards. While everybody agrees on the importance of the ability to think critically, far less consensus exists concerning the content and conceptualization of the notion. Scientists cling to very diverse conceptualizations of critical thinking. Some use a rather narrow definition and limit critical thinking to a number of skills (such as weighing arguments against each other); others then do not consider critical thinking merely as a cognitive phenomenon, yet pay especially attention to the attitude of the critical thinker (for instance never accepting power arguments). A second aspect of debate among scholars is the question whether the development of critical thinking benefits from a domain-specific approach, or critical thinking can be characterized and hence fostered in terms of general, cross-disciplinary skills and/or attitudes. Not only among scholars, but in education as well, little clarity exists about the concept of critical thinking. Educational documents often do not make concrete what is meant with the concept. In other words, vagueness rules.

The abovementioned findings raise a number of important questions for history, geography and citizenship education, of which three will guide the content and outlook of this 3rd Series of Meetings of the IRAHSSE:

1) *How to conceptualize critical thinking? And is the development of critical thinking especially availed to a domain-specific approach, or a cross-disciplinary one?*

How should critical thinking be conceptualized? Is it purely about distinguishing *Wahrheit* from *Dichtung*? Has it rather to do with recognizing perspectives? Or is it first and foremost even something else? How is critical thinking connected to the epistemological foundations of a specific discipline, and by extension of the related school subject? And does it concern merely domain-specific connections, or are they applicable in a cross-disciplinary fashion? How do subject-specific normative educational documents, such as standards and attainment targets, deal with this? We welcome papers that connect the epistemological foundations of a discipline and related school subject to the concept of critical thinking, and at the same time address the issue of the merely domain-specific or cross-disciplinary character of critical thinking.

2) *How to foster in an effective manner secondary school students' ability to think critically?*

The extent to which education succeeds in fostering students' critical thinking abilities is various and often even limited. In their search for possible explanations, scholars point, among others, at teachers, who do not really know how to foster and evaluate students' critical thinking. Research shows that teachers consider critical thinking important, and hope that their practice helps their students in developing a critical thinking, although they are very unsecure about this. We welcome papers that amplify and discuss measuring instruments that allow to get a view on the development of (domain-specific or cross-disciplinary) critical thinking among students, and/or present empirically grounded effective strategies (related to teaching methods, use of documents etc.) to foster students' critical thinking.

3) *How to reinforce the ability of prospective teachers to apply fostering critical thinking strategies throughout their pre-service, and later on in-service training?*

That research indicates that students testify of a more developed ability to think critically within a discipline in which they were taught to do so than in one where this was not the case, shows the importance of the role of the teacher in this learning process. This immediately raises questions about the formation of prospective teachers regarding fostering students' critical thinking. Here again, we welcome papers that amplify and discuss empirically grounded good practices that contribute to foster the ability of prospective teachers to apply strategies fostering students' critical thinking.

TEXTE DE L'APPÈL

On considère le développement de la pensée critique comme un but essentiel de l'enseignement. La pensée critique figure comme perspective cruciale dans beaucoup de domaines, tant spécifiques que pluridisciplinaires. Alors que l'importance de la capacité à penser d'une façon critique fait l'unanimité, on est loin du consensus sur la nature de la notion. Les scientifiques s'accrochent à de nombreuses acceptions. Certains la réduisent à des savoir-faire (telle la pesée d'arguments contradictoires); d'autres la tiennent comme un simple phénomène cognitif, sans privilégier l'attitude du penseur critique (par exemple en lui récusant tout pouvoir argumentatif). Un autre aspect de débat porte sur la question de savoir si le développement de la pensée critique bénéficie d'un domaine d'approche spécifique, ou si elle peut être considérée d'un point de vue général comme une habileté ou une posture interdisciplinaire. Chez les érudits, mais aussi dans l'enseignement, le concept de pensée critique reste peu clarifié. La littérature n'est pas souvent explicite sur ce qui doit entrer dans le concept. Autrement dit, les textes manquent de précision.

Cela soulève des questions importantes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ainsi que pour l'éducation à la citoyenneté. Trois d'entre elles orienteront la thématique et les axes de ces troisièmes *Rencontres de l'AIRDHSS*:

1) Comment conceptualiser la pensée critique? Le développement de la pensée critique bénéficie-t-il d'une approche spécifique ou plutôt interdisciplinaire et générale ?

Comment la pensée critique peut-elle être conceptualisée ? Permet-elle de faire la distinction en *vérité* entre *fiction* (*Wahrheit* et *Dichtung*) ? Concerne-t-elle plutôt la prospective ? Ou alors son champ est-il tout simplement ailleurs ? Est-elle liée aux fondements épistémologiques d'une discipline et, par extension, d'une discipline scolaire apparentée ? Relève-t-elle de connexions spécifiques à un domaine ou ceux-ci sont-ils applicables transversalement ? Quant aux textes officiels spécifiques à un domaine disciplinaire, tels que programmes ou objectifs, en quoi sont-ils concernés par ces questions ? Nous accueillons des communications qui relient les fondements épistémologiques d'une discipline et de ses domaines scolaires apparentés avec la notion de pensée critique, des communications qui parallèlement envisagent de traiter le double aspect spécifique et interdisciplinaire de la pensée critique.

2) Comment développer la capacité des élèves du secondaire à penser de façon critique ?

La manière avec laquelle l'éducation réussit à développer les capacités de pensée critique des élèves varie, elle peut aussi se révéler limitée. Dans leurs hypothèses, les chercheurs pointent en particulier la tâche des enseignants qui ne savent pas toujours comment encourager et évaluer la pensée critique des élèves. La recherche montre que les enseignants considèrent la pensée critique comme importante, qu'ils espèrent que leur pratique aide les étudiants à la développer, bien qu'ils puissent rester très incertains sur les modalités d'une didactique efficace dans ce domaine. Nous accueillons des communications qui décrivent et analysent les instruments de mesure permettant de construire en classe un développement de la pensée critique (spécifique ou transversale à un domaine) chez les élèves. Également, des communications qui présentent des stratégies efficaces fondées empiriquement (liées aux méthodes d'enseignement, à l'utilisation de documents, etc.), de nature à favoriser le développement de la pensée critique des élèves.

3) Comment renforcer la capacité des futurs enseignants à appliquer des stratégies favorisant la pensée critique tout au long de leur formation et plus tard dans leur enseignement ?

La recherche indique que les élèves témoignent d'une capacité plus développée au sein d'une discipline dans laquelle ils ont exercé la pensée critique que dans celles où cela n'a pas été mis en œuvre. Cela montre l'importance du rôle de l'enseignant dans un tel processus complexe d'apprentissage. Le constat soulève d'emblée la question de la formation des futurs enseignants relativement à la promotion du domaine de la pensée critique chez les élèves. Là encore, nous accueillons des communications qui proposent des pratiques fondées empiriquement et contribuant à renforcer la capacité des futurs enseignants à appliquer les stratégies favorables à l'essor de la pensée critique chez leurs élèves.