

Henri Moniot historien et didacticien

Paris, 16-17 juin 2022

Abstracts

Jeudi après-midi (13h30→19h)

Ouverture (Centre d'histoire de Sciences Po)

Mot introductif : Mostafa Hassani Idrissi

Panel 1 : Histoire et altérité (14h-15h30) présidé par Benoît Falaize

- **Catherine C. Vidrovitch**, *La collaboration avec Henri Moniot dans la réalisation de l'ouvrage L'Afrique Noire de 1800 à nos jours* (abstract non reçu)

Catherine C. Vidrovitch interviendra sur la longue collaboration que qu'elle a eue avec Henri Moniot, aussi bien en enseignement que dans la réalisation de leur ouvrage commun(1^{ère} éd.1974)

- **Mostafa Hassani Idrissi**, *La question de l'altérité dans la pensée historique et didacticienne de Henri Moniot*

En retraçant, en 1992, son itinéraire de recherche, Henri Moniot écrivait : « Je suis un "tard venu" à la didactique de l'histoire. J'y ai fait, ensuite très librement mon chemin, tout en conservant résolument ma spécialisation première en histoire de l'Afrique. On comprendra mieux, in fine, à quel point j'y vois deux manifestations d'une même activité d'esprit, beaucoup plus que deux emplois à mi-temps. Mais j'accepte que ma conviction ne soit pas partagée » (« Des histoires à la didactique de l'histoire », *Itinéraires de recherche, Perspectives documentaire en éducation*, n° 26, 1992, 33-45).

En examinant **la question de l'altérité dans la pensée historique et didacticienne de Henri Moniot**, il s'agit ici de savoir dans quelle mesure on peut partager cette conviction ? Pour dégager des éléments de réponse à cette question, quelques textes phares de H. Moniot sur l'histoire de **l'Afrique subsaharienne** d'une part et sur **l'enseignement de l'histoire des autres** d'autre part seront soumis à l'analyse.

Pour les écrits de H. Moniot en histoire seront particulièrement examinés :

- « Pour une histoire de l'Afrique noire », *Annales E.S.C.*, Janv. Février, 46-64
- *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, avec Catherine Coquery-Vidrovitch, Paris, PUF, 1974. C'est la réédition de 2005 révisée et complétée par les deux auteurs qui sera examinée.
- « L'histoire des peuples sans histoire », P. Nora et J. Le Goff, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, t. 1, 1974, 106-123.
- *Les civilisations de l'Afrique*, (illustr. de C. Maucler), Paris et Tournai, Casterman, coll. L'histoire des hommes, 77 p. 1987.

Pour les écrits de H. Moniot en didactique de l'histoire seront particulièrement examinés :

- « L'Afrique et l'enseignement de l'histoire », *Cahiers de Clio*, 47, 3^{ème} trimestre, 30-37.

- « Sociétés et civilisations non occidentales dans l'enseignement de l'histoire en France : portée et problèmes didactiques », *Cahiers de Clio*, 96, 1988, 49-62.
 - « Un projet ambigu : enseigner l'histoire des autres », *Le Monde Arabe dans la vie intellectuelle et culturelle en France*, Paris, Institut du Monde Arabe, 1989, 71-75.
 - « L'image de l'autre », *Images réciproques du Brésil et de la France*, Paris, Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, 1991, 25-29.
 - « Penser "nous", penser "les autres" ... », avec Nicole Lautier, dans Mostafa Hassani Idrissi (édit.), *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement comme dialogue interculturel*, Horizon universitaires, Université Mohammed V – Rabat, vol. 3, n°4, 2007, 415-425.
- **Luigi Cajani, *La contribution d'Henri Moniot à l'enseignement de l'histoire mondiale***

Le but de ma communication est d'étudier le parcours qui amena Henri Moniot à développer une vision de l'histoire mondiale en partant de ses études sur l'histoire de l'Afrique. Déjà, en 1974, dans une contribution aussi pionnière que fondamentale dans le célèbre ouvrage collectif *Faire de l'histoire* il esquissait un tableau épistémologique permettant d'insérer les « peuples dans histoire » dans le cadre de l'histoire mondiale. Quelques vingt années plus tard sa réflexion historiographique se concrétisera en une proposition didactique dans le contexte des échanges avec les collègues de l'International Society for History Didactics, dont il fut un des principaux animateurs.

Textes de Moniot principalement examinés :

- « L'histoire des peuples sans histoire », dans Pierre Nora et Jacques Le Goff, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, t. 1, 1974, 106-123 ;
- « Enseigner l'histoire mondiale ? », dans *International Society for History Didactics, Information, Mitteilungen, Communications*, 16.2 (1995), 93-98;
- « De l'histoire locale à l'histoire mondiale : enjeux et problèmes d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire », (présentation au colloque de l'Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik "Historisch-politisches Bewußtsein in einer globalisierten Gesellschaft. Von der Lokalgeschichte zur Weltgeschichte", Tutzing from 22-26 Septembre 1997), dans *International Society for History Didactics, Information, Mitteilungen, Communications*, 19.1 (1998), 7-13.

Panel 2 : Paradigmes (15h30-17h) présidé par Marc-André Ethier

- **Maria Repoussi, *Didactique de l'histoire : 50 ans après. Évolutions, tendances, perspectives***

Il y a environ 50 ans que la didactique de l'histoire -en tant que discipline initialement orientée vers l'enseignement de l'histoire à l'école- fait son apparition au cadre de la constellation des didactiques qui aspirent à interroger épistémologiquement les disciplines scolaires. C'était l'époque de démocratisation de l'éducation et de transformations pédagogiques profondes déplaçant l'intérêt de l'enseignement à l'apprentissage et de l'épanouissement d'une pédagogie multi-référentielle qui brise la Didactique en didactiques.

L'objectif de cette communication est de présenter un bref aperçu de l'évolution de la didactique de l'histoire à partir des années 60. Pour le faire, il choisit le concept *de la pensée historique* qui a entre temps émergé en tant qu'objectif principal de l'enseignement de l'histoire à l'école. Mais quelle est la signification de ce concept? Contient-il le même sens partout où il a été adopté? Et

comment est-elle évaluée? Telles sont les questions qui traversent cette communication. On les aborde à travers les élaborations qui se déroulent dans de différents centres/écoles de didactiques de l'histoire qui se sont formés, notamment **francophone**, où Henri Moniot est le père fondateur, **anglophone** et **germanophone**.

- **Benoît Falaize, *Moniot et l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire*** (abstract non reçu)
- **Annie Bruter, *La notion de paradigme pédagogique***

Cette notion a été élaborée pendant une recherche dirigée par Henri Moniot sur l'enseignement de l'histoire dans les collèges d'humanités une fois codifiée la pédagogie dont ils usaient, notamment par la mise au point de la *Ratio studiorum* jésuite, soit au XVII^e siècle. En effet, les auteurs qui avaient traité la question ne s'entendaient pas sur la question de savoir si cet enseignement existait ou pas.

De fait, la recherche sur les pratiques d'enseignement qui avaient cours dans les collèges d'humanités, qu'il s'agisse des collèges jésuites ou de ceux des autres ordres enseignants, de ceux de l'Université de Paris ou des académies protestantes, montrait qu'il y avait bien « de l'histoire » dans les contenus enseignés, mais pas d'enseignement suivi des faits historiques, pas de professeur d'histoire, pas de programme d'histoire puisque les programmes consistaient en une liste de textes latins et grecs à étudier.

La rencontre avec les travaux d'André Chervel sur le concept de « discipline scolaire »¹ m'a amenée à caractériser ces pratiques d'enseignement comme « non disciplinaires » et à rechercher leur raison d'être dans leur finalité et dans l'épistémologie implicite qui les soutenait. C'est ainsi qu'a été élaborée la notion de paradigme pédagogique², inspirée par celle de paradigme scientifique de Thomas Kuhn³ et, plus lointainement, par la notion d'« outillage mental » proposée par Lucien Febvre⁴.

Je vais donc, dans une première partie exposer brièvement en quoi consiste cette notion. Dans la deuxième, je tenterai de décrire le paradigme pédagogique « disciplinaire » qui domine aujourd'hui et d'examiner les facteurs qui le remettent en question en dépit de la résistance que lui oppose la discipline scolaire « histoire »⁵.

Pause-café

Panel 3 : Pratiques (17h30-19h) présidé par Mostafa Hassani Idrissi

- **Nadine Fink, *Historiographie, épistémologie et didactique de l'histoire : jeux d'échelles autour du témoignage oral***

¹ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, pp. 59-119 ; repris in *Id.*, *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 9-56.

² Annie Bruter, « Un autre paradigme » in Henri Moniot et Maciej Serwanski, *L'histoire en partage. I. Le récit du vrai*, Paris, Nathan, 1989.

³ Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. de la 2^e édition américaine, Paris, Flammarion, 1972.

⁴ Lucien Febvre, *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle : la religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel, rééd. 1968.

⁵ La bibliographie est ici trop abondante pour être détaillée. Pour une orientation d'ensemble, voir Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes (dir.), *L'école et la nation : actes du séminaire scientifique international*, Paris, Lyon, Barcelone, Lyon, ENS Ed., 2013.

Cette proposition suit le fil de mon propre parcours de formation, de l'histoire, à l'épistémologie puis à la didactique, avec une entrée en didactique initiée par la lecture inaugurale, en 2001, de l'ouvrage d'Henri Moniot, *Didactique de l'histoire* (1993) et, partant, la construction progressive de mon propre objet de recherche sur l'articulation entre mémoire et histoire à l'appui du témoignage oral, puis sa consolidation et reconfiguration en écho aux enjeux contemporains en didactique de l'histoire.

Les écrits de Moniot sont parmi les premiers écrits francophones à explorer didactiquement les rapports entre mémoire et histoire : « La fonction de la mémoire, il faut le redire, n'est pas de célébrer la messe du passé, c'est d'aider à imaginer l'avenir. Pour ce faire, les groupes qui vivent en rapports plus ou moins conflictuels, à l'intérieur des États-nations et sur la scène mondiale, ne seront pas aidés par une histoire publique en forme de faux consensus, qui ignore ou qui masque les oppositions au lieu de les reconnaître [...]. » (1993, p. 158). Moniot inaugure un champ d'exploration didactique productif sur la mémoire individuelle et collective appréhendées, suivant Ricœur, en tant qu'« espace de controverse » considéré pour : « [...] le *dissensus* que la critique des témoignages potentiellement divergents va introduire sur le chemin du témoignage à l'archive » (Ricœur, 2000, 208). La potentialité didactique de cet « espace de controverse » est de faire entrer les élèves dans une approche historique de déconstruction/reconstruction du discours, en articulant trois niveaux de temporalité : le « passé du présent », c'est-à-dire l'historicité du présent et le principe selon lequel le passé, non révolu, fonde le présent ; le « présent du passé » qui met en évidence l'incertitude et l'imprévisibilité dans le passé face à l'avenir, un espace-temps où l'avenir n'est pas encore joué ; le « passé du passé » qui pointe le non- advenu, tout le possible qui dans un passé « ouvert » ne s'est, au final, pas réalisé (Buton & Mariot, 2006, 731-733). Saisir et surtout de mettre en récit le statut d'incertitude – « imaginer l'avenir » – dans le passé est une tâche délicate pour un e historien ne. C'est précisément cette difficulté épistémologique qui devient potentialité didactique lorsque l'on fait dialoguer en classe mémoire et histoire à l'appui de témoignages oraux.

En référence aux potentialités heuristiques et didactiques du témoignage oral en tant que « structure de transition » entre mémoire et histoire (Ricœur, 2000), cette communication vise à explorer le rapport entre épistémologie de l'histoire et épistémologie de la didactique de l'histoire telle qu'elle a été envisagée d'emblée dans l'ouvrage fondateur de Moniot (1993). Avec l'exemple des récits des témoins, il s'agira d'articuler le processus de déconstruction/reconstruction des interprétations au niveau historiographique et au sein de la classe, où se joue la constitution d'un « bagage cognitif » compris comme des « ordonnancements conceptuels [et des] schémas de situations [...] et de causalité » (Moniot, 1993, 159). Cette potentialité se vérifie dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui prennent pour objet une question actuelle partagée par les témoins et les élèves : les valeurs partagées dans le présent permettent d'entrer en dialogue sur la base d'une expérience commune (Dulong, 1998) ; les mémoires qui sous-tendent cette expérience commune sont toutefois plurielles et ouvrent l'espace de controverse. Ce dernier est double : d'une part, les témoins et les élèves ne partagent pas la même mémoire collective ; d'autre part, le rapport entre mémoire individuelle et collective n'est pas le même pour chaque témoin. La confrontation et la mise en discussion des témoignages, à l'appui de l'articulation entre mémoire et histoire, sont des conditions d'une pratique scientifique que l'on peut transposer au sein de la classe. La pluralité des points de vue, la concurrence des récits et les interprétations incertaines sont autant de faits

instables et contestables qu'il s'agit de questionner et de documenter à la manière dont le font les historien ne s (Fink, 2014; Doussot & Fink, 2019).

Cette réflexion autour du témoignage oral permet ainsi d'explorer trois dimensions du champ de la didactique de l'histoire telles que formalisées déjà par Moniot : les principes épistémologiques de l'histoire en tant que pratique scientifique de production de connaissances, les finalités scolaires de la discipline « histoire » qui fixent les contraintes de la transposition possible d'une pratique scientifique, les modalités d'enseignement et d'apprentissage de cette pratique scientifique. Elle me permettra de mettre en évidence le système didactique en tant que prise en compte conjointe portée aux savoirs, aux pratiques d'enseignement et aux processus d'apprentissages comme autant de jeux d'échelles entre historiographie, épistémologie et didactique.

Mots-clés : historiographie, épistémologie, didactique, histoire, mémoire, témoignage.

Références :

- Becker, J.-J. (1993). La mémoire, objet d'histoire ? *Ecrire l'histoire du temps présent*. CNRS, 115-121.
- Buton, F. & Mariot, N. (2006). Socio-histoire, *Dictionnaire des idées*. Encyclopædia Universalis.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Albin Michel.
- Descamps, F. (2001). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Doussot, S. & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en Didactiques : Les Cahiers Théodile*, 2019, 92-103.
- Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. EHESS.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Peter Lang.
- Halbwachs, M. (1994 [1950]). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel.
- Hobsbawm, E. J. (1994). L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité. *Diogenes*, 168, 52-66.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. EHESS.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Trebitsch, M. (1992). Du mythe à l'historiographie, *Les cahiers de l'IHTP*, 21, 13-32.
- Wallenborn, H. (2006). *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire. Le témoignage à l'aube du XXI^e siècle*. Labor.

Biographie : Nadine Fink est professeure ordinaire de didactique de l'histoire et d'éducation à la citoyenneté à la Haute école pédagogique Vaud (Lausanne, Suisse). Elle est directrice éditoriale de *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire* et co-présidente de la Conférence faitière des didactiques des disciplines en Suisse. Ses travaux portent sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire et l'exploration de nouvelles modalités didactiques ; les relations entre mémoire, histoire et identité dans le développement des conceptions sur le passé ; l'utilisation de l'histoire orale et des témoignages pour mettre en œuvre le processus d'enquête et la pensée critique en classe d'histoire.
<https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-sciences-humaines/equipe-et-contacts/nadine-fink.html>

- **Didier Cariou, *Une didactique articulée à l'épistémologie de l'histoire. Henri Moniot et l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire***

Mots clés : Didactique, épistémologie, pensée historique, histoire scolaire, apprentissage de l'histoire

Cette proposition de communication étudie la refondation de la didactique de l'histoire opérée par Henri Moniot à partir de l'épistémologie de l'histoire, qui irrigue la pratique des didacticien.e.s de l'histoire aujourd'hui encore.

En nous appuyant sur les textes d'Henri Moniot, nous montrerons qu'il a su s'affranchir du dualisme opposant une « pédagogie » transversale et peu soucieuse des savoirs à une « didactique » ancrée uniquement à sa discipline de référence et peu soucieuse d'analyser les modalités concrètes d'apprentissage de la discipline. Il a montré que ces deux approches sont indissociables. En effet, les professeurs peuvent mettre en place des situations d'apprentissage donnant aux élèves l'accès à l'exercice de la pensée historique conçue comme une condition de l'appropriation du savoir historique.

Le refus de cette dichotomie vient d'une profonde connaissance de l'épistémologie de l'histoire, attestée par de nombreux écrits d'Henri Moniot, à une époque où celle-ci était mal perçue par les historiens. Articulée à sa pratique d'historien de l'Afrique, sa maîtrise de l'épistémologie lui a permis de penser et d'exposer la nature des opérations historiques qui peuvent être mises à la portée des élèves en classe d'histoire. Il a ainsi fondé le courant de la didactique orienté vers l'étude de l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire. Cette communication s'efforcera d'en indiquer les principaux traits. Plus largement, la référence à l'épistémologie a conduit Henri Moniot à envisager l'histoire scolaire non pas comme une forme dégradée de l'histoire savante, mais comme l'une des formes des usages publics de l'histoire construisant une culture partagée et un « imaginaire de l'avant ».

L'orientation épistémologique donnée par Henri Moniot à la didactique de l'histoire a inspiré, et inspire encore aujourd'hui, de nombreux travaux. Ces derniers ont en commun d'explorer les pistes qu'ils ont tracées en les confrontant aux paroles des élèves ou aux pratiques réelles de classe. Nicole Lautier a montré que l'exercice de la pensée historique par les élèves est fondé sur la mobilisation d'une pensée du sens commun mise à distance par des opérations d'historicisation connues par l'épistémologie de l'histoire. J'ai pu vérifier empiriquement la validité de ce modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire en classe d'histoire. Mostapha Hassani Idrissi a constitué ce que nous appelons aujourd'hui une ingénierie didactique pour vérifier les conditions d'exercice de la pensée historique et de la problématisation par un grand nombre d'élèves marocains. Aujourd'hui, les collègues du CREN (Sylvain Doussot, Anne Vézier, Lucie Gomès) mettent en place des dispositifs de classe où sont introduites des controverses historiques visant la formulation par les élèves de problèmes destinés à leur faire éprouver la méthode critique de l'histoire. Pour ma part, j'essaie de comprendre à quelles conditions les élèves peuvent réaliser une lecture historique des documents étudiés en classe.

Le but de cette proposition de communication est de montrer que l'œuvre pionnière d'Henri Moniot connaît une vitalité persistante et irrigue toujours les recherches actuelles en didactique.

▪ **Lucie Gomes, *Étude de documents en classe d'histoire. Héritages de Moniot et perspectives***

« Il y a dans l'enseignement secondaire, un exercice institué – le commentaire de document – défini par des textes, rendu canonique par le Brevet ou par le Bac... il a des règles, des trucs, des passages obligés, des justifications, des conseils de fabrication... (...) Mais on voit peu à peu cette technique convenue, ce canevas pratique, la forme réglée de cet exercice, ce pense-bête (une chose intelligente)... Prendre statut de compétence ou de capacité de nature historique et cognitive, dont l'élève et le professeur pourraient mesurer et observer la progression de la maîtrise. Mais une routine de travail n'est pas la compétence historique dont elle n'est que l'auxiliaire. » (Moniot, in Audigier, 1992).

Trente années se sont écoulées entre l'extrait ci-dessus, rédigé par Henri Moniot, et aujourd'hui. Cet extrait est pourtant très actuel dans les constatations et les questionnements qu'il propose. L'étude de documents, pris comme objet de recherche par Moniot, l'a aussi été par de nombreux didacticiens de l'histoire : François Audigier, Nicole Lautier, Nicole Tutiaux-Guillon, Didier Cariou, Sylvain Doussot... Bien qu'on en connaisse désormais davantage sur les raisonnements des élèves et sur les mises en œuvre des enseignants (Cariou, 2016), ce que disait Moniot garde tout son sens. Au Baccalauréat comme au Brevet des collèges, l'étude de documents reste encore aujourd'hui un exercice institué et canonique avec sa « forme réglée », ses « routines de travail » pour mener à bien ce passage obligé. Dans les instructions officielles, du primaire au lycée, étudier un document est une compétence que l'enseignant doit permettre aux élèves de construire. « Mais une routine de travail n'est pas la compétence historique » met en garde Moniot. En effet, un élève peut être capable de présenter un document (nature, date, auteur du document), d'en extraire des informations, voire de restituer son propos de façon organisée sans pour autant mettre en œuvre un raisonnement de « nature historique ».

La communication que je propose pour ce colloque organisé par l'AIRDHSS et le Centre d'histoire de SciencesPo en hommage à Henri Moniot s'articule en 3 points :

- Les constats de Moniot sur l'étude de documents en classe d'histoire : pourquoi sont-ils toujours d'actualité ?
- La compétence historique : quelle est-elle ?
- Apprendre à construire une compétence historique d'étude de documents en classe d'histoire : propositions issues de mes travaux.

Je m'appuierai sur le cadre théorique de la problématisation, développé depuis une dizaine d'années par des didacticiens de l'histoire (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009) mais issu d'autres disciplines (Fabre, 2017 ; Orange, 2012). Les savoirs sont alors permis par la construction de problèmes référés épistémologiquement à l'histoire des historiens. Cet ancrage épistémologique fort permet de continuer ce que Moniot avec commencé trente ans plus tôt : la remise en question des habitudes scolaires (des élèves, des enseignants, des attentes de la société) qui ne sont pas suffisamment satisfaisantes pour permettre aux élèves de faire de l'histoire. Dans ma thèse (Gomes, 2019a) et dans mes autres travaux (Gomes, 2019 b et c, Gomes, à paraître), je me questionne sur la façon dont les élèves pourraient devenir compétents dans la maîtrise de la problématisation historique à partir de l'étude de documents. Cela nécessite des réflexions curriculaires (une expérimentation d'une année dans le cadre de ma thèse par exemple). Ce sont des travaux empiriques (des élèves de lycée filmés en classe) mis en œuvre par des séquences forcées (Orange, 2010) afin de questionner jusqu'où les élèves peuvent exercer une critique historique. Les enjeux sont importants. Moniot les exposait déjà il y a trente ans : ils restent

d'actualité, renforcés par les questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006) et le danger des complotismes en tout genre, accentuant la nécessité de développer des compétences historiennes dans un monde aussi problématique (Fabre, 2017).

Bibliographie

- Audigier, F. (1992). *Documents, des moyens pour quelles fins ?* Actes du 7^{ème} colloque. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin (première édition, 1949).
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.
- Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-78.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Gomes, L. (2019a). *Le développement des compétences critiques des élèves : une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Gomes, L. (2019b). L'objectivité du document en classe d'histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent, *Recherches en Education*, 37.
- Gomes, L. (2019c). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée, *Éducation et Didactique*, 13-3.
- Gomes, L. (à paraître). L'HGGSP : une opportunité pour le transfert de la compétence critique historique ? *Recherches en Didactiques*.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Le Marec, Y., Doussot, S., Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Legardez, A., Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Moniot, H. (1992). L'usage du document face à ses rationalisations savantes en histoire. In *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du 7^e colloque* (F. Audigier (dir.), p. 25-27). Saint-Fons : INRP.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation, HS(2)*, 73-85.
- Orange, C. (2012). Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire. Analyses didactiques d'une inertie scolaire*. Mémoire pour servir à l'habilitation à diriger des recherches. Université Lyon II.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)*. Chicago : University of Chicago Press.

Repas convivial

Vendredi matin

Panel 4 : Pensée critique (9h-10h30) présidé par Denise Bentrovato

Filipe Oliveira, Marília Gago, *The understanding of historical interpretations by young people: what is the role of historians in producing the "stories" they write?*

L'histoire en partage 1 le récit du vrai: questions de didactique et d'historiographie (Nathan 1994) où sont soulevées des questions fortes et communes à trois types de réflexion (didactique, historiographique et épistémologique) en rapport avec les métiers des élèves, des professeurs, des concepteurs de l'enseignement et des historiens.

Historical evidence lies between what the past has left behind and what we claim from the past (Ashby, 2003). In this sense, students must be able to question historical sources in their various messages, intentions, objectives, purposes. New interpretations can emerge in the reconstruction and deconstruction of narrative interpretations about the reality of the past, as the result of the historical awareness of who (re and de) constructs the reality of the past.

The qualitative research study, inspired by the Grounded Theory approach, aims to understand how 25 secondary school students, aged between 15 and 16, use historical sources in line with the work of the historians. Thus, different questions will provide new evidence, and therefore, new answers. In turn, the investigation was carried out in a museum, so it was expected that the historical environment would attract the students' historical thinking, from the moment they entered the museum until they were involved by the material evidence of human life and the ambiances of the past.

Thus, the decision to create tasks in which students expressed their interpretation of historical evidence in different media was taken in line with the proposal of heuristic analysis presented by Chapman (2009), which, based on historical narratives, interconnects the descriptive and explanatory tools, to interpretive conceptualizations.

After analyzing the (re)constructed narratives based on historical evidence, it seems to be possible to affirm that students understood that learning to think historically involves understanding that evidence can be used in different ways to interpret the past. This challenge also demonstrates the existence of several narrative skills among the participating students – some more sophisticated than others, as a result of their historical thinking and expression of their historical awareness.

Keywords: Historical Education, Evidence, Historical Awareness, Teaching-Learning.

Références bibliographiques :

Ashby, R. (2003). The concept of Historical Evidence: Currieulum demands and children's understandings. *Educação Histórica e Museus. Actas das 2as. Jomadas Internacionais de Educação Histórica (37-55)*. Braga: Cied: IEPI University of Minho.

Chapman, A. J. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19-year-old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Londres: Institute of Education, University of London.

- **Michel P. Trudeau, *Le raisonnement naturel ou la dimension oubliée de la pensée historique***

Mots clés : analogie, apprentissage, comparaison, compréhension, didactique, inférence, méthode historique, pensée historique, similitude, transfert

« La fréquentation du passé est un substitut d'expérience... Ce qu'on lit et ce qu'on entend dire de l'histoire est un élargissement de l'expérience vécue, une introduction au possible, au vraisemblable, à l'humain. » (Henri Moniot, 1993 : 29)

La pensée historique, « ce mode qui habite intimement les propositions historiques » (Moniot, 1993 : 156) est compris très différemment selon le contexte dans lequel se donne un cours d'histoire. Dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada, par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec (2017 : 1) définit la pensée historique comme un ensemble d'habiletés intellectuelles permettant la « mise à distance » du passé et « le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique ». Or, cette conception de l'opération historique occulte une dimension essentielle de la démarche historique : la compréhension des conduites humaines.

L'histoire ne vise pas le même type d'intelligibilité que les sciences de la nature (Prost, 1996). Dans la genèse de sa construction, le savoir historique émerge de la pensée naturelle avant d'être soumis aux procédures de contrôle de la méthode historique. Ce qui compte d'abord, ce sont les représentations qu'on a du monde passé et leur « mise en signification », c'est-à-dire « l'activité mentale de leur compréhension » (Moniot, 1993 : 91). Or, le sens précis de cet objectif demeure, semblerait-il, un enjeu pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

Comme le souligne Didier Cariou (2005), l'attribution d'une signification aux actions des femmes et des hommes du passé passe nécessairement par un rapprochement entre la pensée sociale des élèves, leurs conceptions et leurs savoirs préalables. Ces rapprochements sont réalisés en recourant à une forme de raisonnement naturel : le raisonnement analogique. Pour Passeron (2006), cette forme de raisonnement répond à la tendance naturelle à comparer pour produire du sens. Nous connaissons bien en quoi consiste le raisonnement formel mis en œuvre dans les sciences naturelles. Cependant, nous maîtrisons beaucoup moins le mode de raisonnement et de logique appliqué en histoire.

Dumas et coll. (2013) montrent que les recherches réalisées en didactique sur le raisonnement analogique sont peu nombreuses et se concentrent paradoxalement sur l'apprentissage de la mathématique et des sciences naturelles. La thèse doctorale de Didier Cariou (2005) et, dans la perspective plus large du raisonnement relationnel, la réflexion de Sylvain Doussot (2018) sur les *exemples exemplaires* figurent parmi les rares travaux sur le raisonnement par analogie en didactique de l'histoire.

Le raisonnement analogique est un processus cognitif comparatiste. Le but poursuivi est d'établir des similitudes entre deux situations afin d'opérer un transfert d'information d'une situation connue (la source) vers une situation inconnue (la cible). Il y a analogie quand la situation cible est comprise dans les termes de la situation source (Holyoak et Thagard, 1995). Le processus analogique met en ordre les caractéristiques de la source afin de déterminer lesquelles facilitent la production d'inférences, le transfert de connaissances et la compréhension de la situation ciblée, c'est-à-dire la transposition d'informations de la source vers la cible et la construction d'une schématisation cohérente de cette dernière.

Le raisonnement analogique peut jouer un rôle didactique important, car il possède une puissance heuristique remarquable. Ce qui importe dans le raisonnement analogique, c'est donc sa force évocatrice. On apprend toujours à partir de ce que l'on sait déjà. L'enseignant qui souhaite transmettre une connaissance historique a toujours avantage à la relier à l'expérience des élèves, à leurs acquis ou à leurs connaissances préalables. Toutefois, l'approche comparatiste et son apprentissage en histoire soulèvent plusieurs interrogations.

Le rapprochement entre une situation nouvelle et une situation connue est essentiel à la réalisation d'une analogie, car sans ce lien les connaissances sur la situation connue ne peuvent pas être utilisées. Le danger qui découle de cette mise en correspondance est la construction précoce de la représentation de la situation cible. En effet, si l'accès à la cible se fait à la lumière de la source, la première reçoit sa signification de la seconde. La source devient alors le filtre « à travers lequel, de manière automatique et non consciente, la nouveauté est encodée. » (Sander, 2000 : 189).

La construction de nouvelles connaissances à partir de savoirs préalables est aussi au cœur des théories sur la compréhension en lecture (Fayol, 2017 ; Kintsch, 1998). Ainsi, la première compréhension d'un texte historique est toujours le produit d'une forme de raisonnement analogique, car la schématisation construite par le lecteur est initialement fondée sur la mise en correspondance de ses savoirs préalables et des signes du texte. Comme c'est le cas pour le raisonnement par analogie, la production d'inférences en lecture constitue l'opération qui est à l'origine d'un savoir nouveau, les représentations conservées en mémoire servant à « filtrer » le verbatim du texte et à encoder le sens que lui donne le lecteur. Mais, quel est le statut de ce savoir nouveau ?

Comme le précise Cariou (2005 : 391), la mobilisation de la pensée sociale des élèves au profit de la compréhension des hommes et des faits du passé » est portée par l'analogie « sauvage ». Au regard des attentes de la discipline, le produit du raisonnement analogique est généralement précoce, mais nécessaire, tout comme l'est la représentation d'un écrit construite grâce aux opérations normales de la compréhension. Or, ces savoirs précoces, qu'ils soient construits par le truchement du raisonnement analogique ou par les mécanismes de la compréhension en lecture, constituent une étape essentielle dans le continuum qui nous mène du raisonnement naturel à la pensée historienne. En ce sens, il est erroné de conclure que le discours quotidien ignore la vérité (Grize, 1996).

Si des procédures de mise à distance doivent être activées pour valider les résultats de la cognition analogique au regard des attentes de la discipline historique, la même chose est vraie pour le produit de la lecture des textes historiques. L'objectif de notre communication est d'explicitier et de clarifier le rapport qui existe entre la compréhension des textes historiques et la validation des produits qui en résulte. Deux hypothèses seront examinées. La première établit une distinction franche entre les processus de compréhension et de validation. Dans cette perspective, le processus de validation est perçu comme stratégique et doit attendre la construction d'une représentation globale et cohérente de l'écrit avant d'être lancé. Selon la deuxième hypothèse, le processus de compréhension comporte une dimension évaluative involontaire et routinière. Cela signifierait que le contrôle épistémique est réalisé, en partie, pendant la lecture. Le point de vue que l'on adopte sur cette question a des conséquences déterminantes sur le rôle attribué au raisonnement naturel dans la construction des savoirs historiques.

Dans les cours d'histoire, la propension à réduire d'emblée la pensée historienne à sa dimension « méthodique » et à concevoir la transmission du savoir historique comme un transfert de connaissances admises prive les élèves d'une formation à la fois riche et nécessaire. Comme le souligne Moniot (1993 : 114) : « Quand on veut d'abord faire partager des significations, comme en histoire [...] on propose d'abord du sens commun, en le légitimant comme on se l'est légitimé à soi-même, par l'identification et par l'argumentation ». Pour justifier le choix de ne pas traiter le raisonnement naturel comme une composante essentielle de la pensée historique, on invoque généralement l'obligation qu'a cette discipline de dire la vérité à propos du passé. Et si l'accès à la vérité passait justement par le raisonnement au quotidien.

Références bibliographiques :

Cariou, D. (2005). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse doctorale. Université de Picardie Jules Vernes.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Bruxelles : Peter Lang.

Dumas, D., Alexander, P. A., & Grossnickle, E.M. (2013). « Relational Reasoning and Its Manifestations in the Educational Context: a Systematic Review of the Literature ». *Educational Psychology Review*, vo. 25, n° 3, pp. 391-427.

Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?

Holyoak, K.J. & Thagard, P. (1995). *Mental Leaps. Analogy in Creative Thought*. Cambridge (MA)/London (UK) : MIT Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York (NY) : Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation du Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada*, p.1. Québec : Gouvernement du Québec.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil (Points, histoire).

Sander, E. (2000). *L'analogie, du naïf au créatif*. Paris/Montréal : L'Harmattan.

- **Théodora Cavoura, *L'apport de l'épistémologie à la didactique de l'histoire***

L'approche de la Didactique de l'histoire chez Moniot délimite la frontière avec la vieille Pédagogie. La pierre de touche pour cette délimitation est l'épistémologie de la discipline historique. Moniot définit l'épistémologie de la discipline historique comme une des composantes de la Didactique et non pas comme un de ses compléments. Il répond au caractère de composant accordé à l'épistémologie de l'histoire en expliquant qu'un nombre de traits fondamentaux élémentaires de la connaissance historique est nécessaire pour les usagers car « l'accessibilité immédiate de cette discipline est trompeuse ». D'une part les enseignants sont invités à guider leurs choix pédagogiques et à mieux se représenter les apprentissages que les élèves peuvent faire de la connaissance historique, et d'autre part les élèves se préparent à l'exercice intellectuel de ces connaissances.

La vérité et ses trois régimes, les documents et les initiatives du présent, les appréciations et les constructions temporelles, la convocation des individus et des être collectifs ainsi que des concepts et des notions sans oublier le récit du vrai constituent, les traits fondamentaux de la science historique.

Mots clés : Didactique de l'histoire, épistémologie historique.

Bibliographie :

Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.

Moniot H., *L'histoire en partage 1*, Paris, Nathan, 1994.

Panel 5 : Recherche en actes (10h45- 12h15) présidé par Annie Bruter

- **Christian Grataloup, *Le transfert entre recherche « académique » et didactique*** (abstract non reçu)
- **Charles Heimberg & Sosthène Meboma, *Henri Moniot, un artisan de la connexion : défrichage du passé et enjeux du présent***

La didactique de l'histoire s'est constituée assez récemment comme champ scientifique au cœur des sciences sociales et de l'éducation. Elle examine en particulier la transposition didactique de la discipline, c'est-à-dire les manières de transformer des savoirs académiques issus de la recherche historique en savoirs d'histoire à enseigner. Dans cette perspective, elle se préoccupe à la fois des

contenus factuels d'histoire et des modalités de la pensée historique qui sont à transmettre pour rendre le passé et le présent du monde plus intelligibles.

Dans le contexte francophone, deux personnalités pionnières ont joué un rôle majeur pour le développement de la didactique de l'histoire. Suzanne Citron, une enseignante, a remis en question une histoire scolaire fondée sur une mythologie nationale et des contenus insuffisamment ouverts à la diversité du monde et de ses populations. Elle a ouvert la voie à la déconstruction nécessaire d'un héritage qui confinait l'histoire scolaire à la persistance d'anciens stéréotypes savants nés dans le contexte de l'invention de la tradition et de l'émergence des nations à la fin du XIXe siècle (Citron, 1968, 1987). Pour sa part, Henri Moniot, un historien chercheur africaniste, s'est intéressé à la question de l'enseignement de l'histoire avec la même sensibilité à la diversité humaine tout en promouvant une véritable réflexion scientifique sur cet enseignement, ses pratiques et ses liens avec l'épistémologie de l'histoire.

Même si l'ouvrage d'Henri Moniot paru chez Nathan en 1993 est une référence bien connue, c'est un article qu'il a publié l'année suivante dans la revue *Tréma* qui met le mieux en évidence les enjeux que devait affronter la didactique de l'histoire (Moniot, 1994). Ce texte défend une idée, sous les traits d'une quatrième figure des pratiques scolaires en la matière, qui n'a pas cessé de montrer toute son importance depuis lors, celle de l'intérêt de permettre à tous les élèves d'exercer une pensée historique pour mieux se situer dans le monde, le comprendre et éventuellement y agir.

En revanche, tout le monde pense en histoire. [...] Et les points nodaux de la pensée historique ne conviennent pas seulement aux savants, dont les profanes n'auraient plus qu'à recevoir et redire révérentiellement les propositions ; ils valent pour tout le monde, ils sont accessibles à tous, et l'enseignement de l'histoire peut précisément les cultiver.

Huit propositions sont ensuite formulées qui constituent en quelque sorte une conception des composantes de la pensée historique qui en préfigure d'autres ultérieures et qui demeure surtout susceptible de nous inspirer aujourd'hui.

Henri Moniot incarne également la connexion entre historiographie africaine et historiographie occidentale, de par son objet d'étude tout à fait original en son temps : l'histoire africaine, sa « spécialisation première ». Avec d'autres historiens français, alors considérés comme africanistes, il aura travaillé à faire rentrer les représentations de l'Afrique dans les représentations de l'histoire, mais aussi dans l'enseignement de l'histoire. Dans son combat « pour une histoire de l'Afrique noire », Henri Moniot a spécifiquement posé le problème de son « exclusion » et a contribué à la production historique, tout en gardant une posture critique quant aux possibles dérives essentialistes et ethnocentriques.

Dès les années 1960, soit au départ d'une vaste campagne de (ré)écriture de l'histoire africaine, Henri Moniot posait le problème de l'absence de l'historiographie africaine sur la scène académique française et occidentale comme n'étant pas un fait du hasard, mais plutôt une imposture visant son exclusion (Moniot, 1995). La connexion avec cette histoire des autres passe par la déconstruction des causes discutables de son occultation, notamment la prétendue inexistence de traces. Pour lui, l'histoire se fait avec les documents, l'Afrique en possède, et leur rare utilisation ne saurait justifier l'absence de l'histoire africaine sur la scène académique (Moniot, 1962). Son œuvre visait ainsi à « contribuer, par l'Afrique, au portrait des sciences historiques » (Moniot, 1986, p. 6).

Par ailleurs, la dimension scolaire de la connexion avec l'histoire africaine n'est pas des moindres dans l'œuvre d'Henri Moniot. Pour lui, l'enseignement de l'histoire est pluriel, en référence à l'altérité et la pluralité humaine. Il est donc question de la découverte d'autres mondes, qui, à ce moment-là, sont absents de l'enseignement de l'histoire en France, ou alors qui n'y sont présent qu'à travers la présence de la France dans ces territoires.

Henri Moniot est donc un artisan de la connexion entre l'histoire savante et l'histoire enseignée, mais aussi entre l'historiographie africaine et l'historiographie occidentale. Son parcours incarne les connexions entre les deux entités qui ont été à la base d'un travail doctoral récent⁶, les historiographies africaines en (re)construction et une didactique de l'histoire axée sur l'apprentissage de la pensée historique.

Nous souhaitons évoquer l'œuvre d'Henri Moniot, sa richesse, son originalité, mais aussi et surtout sa très grande actualité pour les développements présents et à venir de la didactique de l'histoire. Il suffit de relire les exemples d'éléments constitutifs de la pensée historique évoquée dans ses « paysages » de l'enseignement de l'histoire (Moniot, 1994), pour mesurer tout ce que sa pensée peut encore nous inspirer aujourd'hui, notamment en termes d'enjeux de vérité et de reconnaissance du caractère scientifique de l'histoire scolaire.

Références citées :

Citron, S. (1968). Dans l'enseignement secondaire : pour l'*aggiornamento* de l'histoire-géographie. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 23, 1, 136-143.

Citron, S. (1987). *Le Mythe national : l'histoire de France en question*, Paris: Éditions ouvrières.

Moniot, H. (1962). Pour une histoire de l'Afrique Noire. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 17 (1), 46-64.

Moniot, H. (1986). Afrique. In A. Burguière (Ed.), *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris : PUF.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

Moniot, H. (1994). Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire, *Tréma*, 6, 45-50.

Moniot, H. (1995). L'histoire à l'épreuve de l'Afrique. *Cahiers d'études africaines*, 35 (138-139), 647-656.

- **Gaïd Andro, Sylvain Doussot, *L'historiographie et l'épistémologie comme boussole des recherches didactiques : un cas de transposition didactique qui mobilise un professeur, une historienne et des didacticiens***

Une recherche didactique en cours (ANR-20-CE28-0018¹) donne un rôle essentiel à l'historiographie et l'épistémologie pour élaborer des séquences expérimentales avec des enseignants. En ce sens, elle s'inscrit dans la lignée des propositions de Moniot (1993, 1994, 1996; Moniot & Servanski, 2000) concernant les fondements du champ, tant « l'enseignement prend aux

⁶ Sosthène Meboma, « Historiographies africaines, didactisation du passé et conscience historique. Réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse », sous la direction de Charles Heimberg, Université de Genève, 2021.

historiens des connaissances factuelles [...] bien plus encore : des problèmes et des intelligibilités
» (1993, p. 31).

Cette double normativité historiographique et épistémologique a plusieurs conséquences en termes de recherche :

- au plan pratique, les choix des documents et des consignes (et donc des activités de classe et des compétences travaillées) sont rapportés aux débats et enjeux historiographiques et épistémologiques ayant cours dans le champ historien ; c'est-à-dire aux concepts et problèmes historiques animant ou ayant animé ce champ ;

- au plan théorique, la démarche impose une réflexion explicite sur la transposition des pratiques épistémologiques disciplinaires (écriture, raisonnement, enquête, voir Doussot, 2018) mais aussi des « configurations » historiographiques mobilisées dans les classes (Prost & Winter, 2004 ; Le Marec et al., 2009).

Ce projet de recherche conduit à des négociations entre professeur, didacticiens et historiens. Dans le cas de la démarche expérimentale évoquée dans cette communication, la conception d'une séquence sur la chute de la monarchie en 1792 en classe de 4^e passe par une confrontation des hypothèses de recherche des didacticiens et des objectifs pédagogiques de l'enseignant. Mais les unes comme les autres sont soumis au regard d'une historienne spécialiste de la Révolution française qui participe à ce travail de recherche coopérative :

- Le questionnement **pédagogique du professeur** porte sur les choix à faire (consignes, documents, récits) pour permettre aux élèves de 13 ans d'appréhender la complexité du processus révolutionnaire tout en restant accessible (selon leur savoir déjà-là). L'impossible exhaustivité d'un savoir cumulatif suppose alors de déterminer la série des faits pertinents à soumettre aux élèves pour construire un récit chrono-causal compréhensible, c'est-à-dire appuyé sur des idées explicatives (les liens entre ces faits) qui leur soient compréhensibles.

- Sur cette base, les **didacticiens** s'intéressent aux activités qui permettraient de faire accéder ces élèves à des idées explicatives moins courantes dans les représentations sociales des élèves mais importantes dans l'historiographie de l'évènement. Leur modèle épistémologique les conduit à proposer des activités favorisant une mise en tension des idées explicatives déjà-là des élèves et des faits nouveaux pour mettre ces idées en discussion. C'est alors moins l'accumulation des faits que l'émergence d'un problème explicatif - une tension - à hauteur d'élève, qui est en jeu.

- C'est de ce point de vue que **l'expertise historiographique de l'historienne** s'avère essentielle, puisqu'elle permet de situer dans les problématiques historiennes les faits et idées déjà-là des élèves, ou au contraire ceux à faire travailler. Le récit scolaire réduisant l'évènement à une opposition politique entre les intentions du roi et celles du peuple initialement envisagé par le groupe de recherche est alors repensé par les acquis historiographiques, et cette opposition est insérée dans une contextualisation qui insiste sur les spécificités institutionnelles de la monarchie constitutionnelle et sur les conséquences du contexte de guerre et de menace d'invasion. Ces apports historiographiques alimentent et facilitent la conciliation des objectifs pédagogiques du professeur (les choix pratiques et les notions visées par le programme) et des objectifs scientifiques des didacticiens (faits et idées à mettre en tension).

Ce processus de recherche collective nous intéresse ici en ce qu'il donne à voir une sorte d'expérimentation *in vivo* de la transposition didactique (Chevallard, 1991) dans ses différentes dimensions, propre à mieux comprendre « à quel point l'enseignement est une opération de prise en charge de l'apprentissage des élèves par le professeur, au long d'interactions et d'intercommunications qui ne tombent pas toutes faites du savoir magistral » (Moniot, 1993, p. 150). Si elles « ne tombent pas toutes faites », c'est en effet qu'elles sont conçues et construites lors d'opérations professorales peu aisément observables. Notre dispositif de recherche les expose de manière singulière et selon une structuration qui renvoie à l'emprunt des « problèmes et intelligibilités » des historiens. La confrontation entre historiographie, épistémologie et pédagogie – en amont et au cours de la mise en œuvre de la séquence – met notamment en lumière l'implicite habituel des *types d'explications* favorisés par le dispositif d'enseignement par rapport à la variété des types d'explications possibles (« il n'y a pas en histoire de mode privilégié d'explication », Ricoeur, 2000, p. 234) : intentionnalités des acteurs, rôles des institutions politiques et circonstances guerrières.

Bibliographie :

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.

Le Marec, Y., Doussot, S., & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education & didactique*, 3(3), 7-27.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Nathan.

Moniot, H. (1994). *L'histoire en partage 1 le récit du vrai : Questions de didactique et d'historiographie*. Nathan.

Moniot, H. (1996). *L'explication en Histoire : Problèmes historiographique et didactiques*. Instytut Historii UAM.

Moniot, H., & Servanski, M. (2000). *L'histoire et ses fonctions : Une pensée et des pratiques au présent*. L'Harmattan.

Prost, A., & Winter, J. M. (2004). *Penser la Grande Guerre : Un essai d'historiographie*. Seuil.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éd. du Seuil.

Vendredi après-midi

Panel 6 : Influences internationales (13h45-15h15) présidé par Luigi Cajani

- **Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Claudia Urban, Henri Moniot and the renewal of the history teaching method in Brazil**

This work is part of the recovery of the constitution of History as a school subject in Brazil⁷ and focuses on the analysis of the construction of the history teaching method, considering its relevance to the teachers' teaching practice. This is a qualitative research, of documentary nature. The main sources used were curriculum documents produced in Brazil, between 1997 and 2015.

⁷ See: Schmidt, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*. Rio Grande do Sul, 2912, v.16, n.37, pp.73-92. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Aprender a ensinar História. Contribuições de manuais destinados a professores*. Curitiba: W.A editores, 2017.

With the end of the Military Dictatorship period in Brazil (1964-1984), a new Constitution was discussed and proposed in 1988, which required the reformulation of the Brazilian education laws. Thus, in 1996, Law 9394/96 was approved and began to regulate education in the country. One of the changes foreseen by the new law was the proposal of national curricular guidelines, to substitute those imposed during the Military Dictatorship. After a period of discussion by history teachers, specialists and representatives of the National Association of History, the National Curricular Parameters of History (Parâmetros Curriculares Nacionais de História-PCNs) were elaborated (BRASIL, 1997, 1998). The document became the reference for the elaboration of textbooks for History didactics and also for the textbooks intended for students. Although they had already been reformulated, from 2015 onwards, with the proposition of a new common national curricular base - BNCC, the great contribution of Henri Moniot remains, always cited as a bibliographic reference in the different documents. The Moniot's ideas have changed the way in which the teaching of History began to dialogue with the science of reference. The social practice as a reference for teaching and learning. contribution to a revolution in the teaching and learning method stands out, with the introduction, for the first time in the Didactics of History in Brazil, of the work with historical documents and their relation with historical learning.

References:

Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília:MEC/SEF, 1997, 1998.

Brasil, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Samia/Downloads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Samia/Downloads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site%20(2).pdf)

Moniot, Henri. Didactique de l'histoire. Paris: Nathan, 1993

Moniot, Henri. La question de la référence en la didactique de l'histoire. IN. TERRISE, André (Éd.) Didactique des disciplines. Bruxelles: De Boek /Larcier, 2001, pp.65-75.

- **George Kokkinos, Elli Lemonidou, *The multiple importance of Henri Moniot's work and its reception in Greece - New challenges for an established authority***

Shortly before the completion of the first quarter of the 21st century, the current reality from both domestic and international viewpoints is characterized, among other, by unprecedented levels of mobility (of people, ideas exc.) between developed and developing countries, but also by a persistent and very active interest in the historical past at the level of institutions and diverse communities. In this context, the re-reading and re-evaluation of the entire Henri Moniot's work becomes a very timely task, with particular emphasis on the following two axes: a) an evaluation of how and to what extent Moniot contributed to building a solid cognitive historical background for sub-Saharan Africa, an area for which the average European citizen is not free from stereotypes and semi-learning; and b) a critical approach of Moniot's role and contribution to the rapid rise of interest in History Didactics during the last decades and its establishment as a distinct epistemological field.

The main part of the presentation covers the reception and influence of Moniot's work in the Greek academic community. The regrettably very limited development of African Studies in Greece has minimized the knowledge of Moniot's great historiographical contribution regarding the countries of sub-Saharan Africa. On the other hand, his contribution in the field of History Teaching has

been widely used by Greek scholars. A decisive factor in this regard can be seen in the translation of his classic work *Didactique de l'Histoire* into Greek, a publication which is nowadays included as part of the bibliographic rule in almost all academic publications related to this field in the country.

In the light of the above, we conclude by formulating a comprehensive proposal for the utilization of the overall Moniot's work in the current circumstances inside and outside Greece, with high emphasis on the educational needs and especially on the demands for an inclusive historical education with world (other than strictly national) perspective and inclusion of Other's histories in curricula and daily praxis.

- **Maciej Bugajewski, Agnieszka Jakuboszczak, Igor Kraszewski, Izabela Skórzyńska, *Collaboration entre Henri Moniot et des historiens de l'Université de Poznań - temps modernes, méthodologie, didactique de l'histoire***

La coopération entre le professeur Moniot et les historiens de l'Université de Poznań a commencé au début des années 90. du XXe siècle. Du côté des partenaires polonais, il a été animé principalement par le professeur Maciej Serwański, spécialiste de l'histoire de l'époque moderne. Très tôt, cette coopération s'est étendue en termes de champs de recherche, incluant une réflexion sur mémoire du passé, les problèmes de la didactique de l'histoire et les questions de la méthodologie de l'histoire. L'extension des enjeux de recherche a permis d'inclure dans une telle collaboration des historiens de l'Université Laval à Québec. Dans ce triangle de recherche, Henri Moniot avait co-organisé des colloques scientifiques et édité des ouvrages collectifs, invitant des auteurs français, canadiens et polonais à coopérer. L'intention de notre article est de rappeler cette coopération dans sa richesse, également du point de vue de nos propres mémoires, car nous avons eu l'honneur d'en faire partie à différentes étapes.

Panel 7 : Héritages québécois et conclusion du colloque (15h30-17h) présidé par Maria Repoussi

- **Marc-André Éthier, *Quelle place la pensée de Moniot occupe-t-elle dans le développement de la didactique au Québec ?***

Vers 1993, alors que je commençais à enseigner les sciences humaines et sociales au secondaire dans la région de Montréal et que je terminais ma maîtrise en histoire, le Pr André Lefebvre de l'Université de Montréal a mis entre mes mains ce qui était alors une nouvelle parution sur une discipline quasi inconnue. Il s'agissait de la bien nommée *Didactique de l'histoire*, de Henri Moniot, une synthèse qui comblait un vide, il y a presque 30 ans, mais qui est toujours neuve en 2021, par son écriture et par son esprit, malgré une augmentation du rythme des publications des recherches en la matière et malgré l'augmentation du nombre de cours d'éducation suivis par plus de futurs enseignants, toutes choses qui font connaître le nom de la didactique.

L'ouvrage, bien entendu, a marqué une génération de didacticiens, voire davantage, en France comme au Québec et ailleurs. Pourtant, alors qu'un débat public, « portant sur la situation faite à l'enseignement de l'histoire, a relancé l'attention portée à ses formes et ses contenus, à ses fonctions et ses effets » (comme l'écrivait Moniot dans un article de la *Revue des sciences de l'éducation* présentant un colloque sur les manuels et la mémoire qu'il avait coordonné un an plus tôt... en 1981), l'état de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire pourrait laisser penser

qu'a été dilapidé ce précieux legs. Que nenni ! L'héritage de Moniot est toujours un terreau fertile, comme cet exposé tentera de le montrer en suivant de près le riche argumentaire de deux de ses articles, publiés en 1986 et 1992, de même que du livre collectif de 1984 issu du colloque déjà cité.

Je présenterai surtout l'idée défendue de longue date par Moniot de l'importance, pour l'enseignement de l'histoire, de remplir en toute connaissance de cause et avec rigueur l'une des nombreuses fonctions que lui attribuent autant les auteurs des programmes d'études que les chercheurs en didactique, à savoir la fonction critique (former chacun à la pensée historique pour que tous mettent en œuvre ses résultats et procédures en problématisant, en enquêtant, en abstrayant, etc., et puissent ainsi mieux lire leur propre actualité et sachent agir sur elle), sans dissimuler que des fonctions divergentes coexistent avec celle-ci, quoiqu'on pense des unes et des autres. Parmi celles-ci, je m'arrêterai notamment sur celle visant à rendre compte et légitimer de « bonnes causes » en se substituant aux élèves pour décider de « bons choix », ainsi que sur d'autres encore, fonctions plus profanes ou scolaires, pour illustrer le caractère contradictoire, éclaté, ondoyant et situé de cette didactique et de son objet, que soulignait Moniot.

- **Michel Allard et Félix Bouvier, *La convergence ou la divergence au plan épistémologique des travaux des didacticiens de l'histoire Henri Moniot et André Lefebvre***

Peut-on retrouver des lignes de convergence et /ou de divergence de la pensée de ces deux didacticiens et en situer quelques tangentes fortes. En somme, comment peut-on situer les apports de l'un et de l'autre quant à la didactique de l'histoire dont ils furent les promoteurs? Pour répondre à cette question, nous nous appuierons plus particulièrement sur l'analyse comparative de leurs écrits respectifs publiés dans les actes des colloques du Groupe de recherche franco-québécois sur la didactique des sciences sociales et humaines en regard de leur œuvre principale à savoir : *Didactique de l'histoire* d'Henri Moniot et *De l'enseignement de l'histoire* d'André Lefebvre. Nous pourrons ainsi mieux cerner l'influence réciproque d'Henri Moniot et d'André Lefebvre sur le développement de la didactique de l'histoire, tant au plan épistémologique qu'au niveau du renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de son apprentissage.

Une première rencontre

Au printemps 1977, le professeur Henri Moniot et le sociologue Pierre Ansart d'une part, puis le didacticien de l'histoire André Lefebvre, accompagné de l'historien Michel Allard, d'autre part, s'étaient rencontrés pour la première fois à l'Université de Paris VII (Jussieu). Cette séance de travail avait été initiée par le professeur Jean-Jacques Fol, alors président de l'Université de Paris VII (Jussieu), de concert avec Denis Bertrand, doyen des études avancées et de la recherche à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dans le but d'établir une liste de chercheurs et de projets de recherche qui pourraient être jumelés dans le cadre des ententes de coopération France-Québec. Un important volet de ces ententes avait pour objectif de favoriser la coopération entre des chercheurs œuvrant dans des domaines similaires ou semblables que l'on pouvait qualifier d'innovants ou d'avant-gardistes.

Au Québec, en 1968, par suite de la réforme du système québécois d'éducation qui remettait en question un enseignement didactique compris dans son sens péjoratif comme autoritaire et magistral, les professeurs Allard et Lefebvre avaient fondé le Groupe de recherche en didactique

de l'histoire. À Paris VII, à la suite des événements de mai 1968, une Unité d'enseignement et de recherche de Didactique des disciplines, regroupant entre autres des professeurs intéressés à la didactique de l'histoire ainsi qu'aux des sciences de la société, avait été formée. Pierre Ansart et Henri Moniot étaient du nombre.

La mise en place d'un projet de coopération dans le domaine de la didactique

Au terme de quelques jours de discussion et d'échanges, les professeurs Ansart, Moniot, Allard et Lefebvre convinrent de la nécessité d'élaborer un programme de coopération portant sur la didactique des sciences humaines et sociales dans leur ensemble (c'est-à-dire le faisceau constitué par l'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie, l'économie) et en particulier sur celle de l'histoire nationale.

Les objectifs suivants furent déterminés :

- 1) l'examen critique des savoirs (dits savants, enseignés et appris) quant à leur contribution et à leur langage; 2) l'examen des demandes, des savoirs et de façonnements de différents publics (scolaires, universitaires et autres);
- 3) l'examen de pratiques de transmission de matériaux et de procédures.

En mai 1977, la Commission permanente de coopération franco-québécoise approuvait le projet intégralement. Ce fut le début d'une fructueuse coopération qui donna naissance au Groupe de recherche franco-québécois sur la didactique de sciences sociale et humaines dont les activités se poursuivirent formellement jusqu'en 1996.

Les réalisations du Groupe de recherche intégré franco-québécois sur la didactique des sciences sociale et humaines

Soutenus par des programmes de coopération internationale et des universités, le Groupe a élaboré et organisé plusieurs activités. Soulignons entre autres des échanges d'étudiants, des missions de professeurs doublées parfois d'enseignement et des colloques de recherche, ainsi que des publications. La majorité des colloques réunissaient un nombre restreint de chercheurs et/ou de praticiens afin de favoriser les échanges et les discussions. Chaque participant devait présenter un exposé portant sur un thème précis avec l'ambition de contribuer à l'élaboration de modèles didactiques propres aux sciences humaines et sociales. Les colloques eurent lieu à Montréal ou à Paris. Ils étaient tous ouverts gratuitement aux étudiants et aux chercheurs intéressés par le sujet. Enfin, les actes de tous les colloques furent publiés.

Le colloque : Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire

Ce colloque réunissant des participants de plusieurs pays s'inscrit aussi au nombre des retombées des travaux du groupe. À cet égard, Henri Moniot écrit dans sa présentation des actes :

Il [ce projet de colloque] fut aussi une retombée d'un «projet intégré Franco-québécois » qui a lié de 1978 à 1980 notre U.E.R. de Didactique des disciplines au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, sur le thème de la didactique de l'histoire. Cet accord nous a ouvert les portes d'un pays où les problèmes d'enseignement sont abordés plus délibérément et d'une autre façon qu'en France, il a fondé des échanges chaleureux avec nos partenaires et, grâce à eux, des relations fructueuses avec d'autres universités québécoise. L'appui et l'amitié des responsables du projet, Michel Allard (UQAM) et Pierre

*Ansart (Paris VII), ont fait beaucoup pour la construction du colloque, qui a reçu plusieurs collaborations du Département des sciences de l'éducation de l'UQAM*⁸.

L'apport des professeurs Moniot et Lefebvre aux travaux du Groupe de recherche

Non seulement les professeurs Moniot et Lefebvre ont-ils participé au choix de la thématique de tous les colloques du Groupe et qu'ils ont présenté des communications dans plusieurs des dits colloques (voir la liste ci-jointe), mais ils ont pu se côtoyer, échanger et discuter lors des missions qu'ils ont remplies dans le pays de l'un ou de l'autre. Nous pouvons présumer qu'ils se sont réciproquement influencés dans leur recherche, d'autant que leur cheminement de carrière est similaire. Les deux ont complété une formation universitaire d'historien et non pas en didactique. Ils sont devenus didacticiens de leur propre chef et sont à l'origine d'une nouvelle discipline.

Leur apport à une nouvelle discipline : la didactique de l'histoire

Il est évident à la lecture de leurs œuvres que Moniot et Lefebvre s'appuient sur un même constat : les études sur l'acte d'enseigner et la pédagogie ne peuvent se réduire à la transmission d'un programme par des stratégies d'enseignement. Elles exigent une réflexion sur divers éléments (la discipline, l'enseignant, l'élève) envisagés d'abord en eux-mêmes puis dans leur interaction, compte tenu de leur milieu de mise en œuvre. C'est ainsi que Moniot et Lefebvre ont contribué à établir les fondements d'une discipline neuve qui procède de la didactique définie comme « une discipline éducative dont l'objet est la synthèse des éléments d'une situation pédagogique »⁹ et de l'histoire considérée non seulement comme discipline, mais aussi comme matière d'enseignement-apprentissage.

Une influence réciproque

En 1993, le professeur Henri Moniot publiait *Didactique de l'histoire*, fruit de plusieurs années de recherche et de réflexion. Trois ans plus tard, le professeur André Lefebvre le suivait par la publication du livre *De l'enseignement de l'histoire* (1996), synthèse de travaux entrepris au début des années 1960. Est-ce une coïncidence? Ces publications fondées sur une approche conceptuelle puis expérimentale des pratiques éducatives ont conduit à proposer un modèle théorique dans l'ordre de la didactique de l'histoire. De façon quelque peu élargie, on peut présumer à bon droit, et c'est le but de l'exercice ici, que les apports de Moniot et de Lefebvre ont bénéficié à l'enrichissement de la pensée et des écrits de l'un et de l'autre.

Bibliographie sommaire

Allard, M. «Le groupe de recherche franco-québécois en didactique des sciences humaines : neuf années de coopération», p. 57-62, dans J. PORTES, S. SIMARD, G. MATHIEU, *La coopération universitaire entre la France et le Québec. Bilan et Perspectives*, (1987). Paris, Centre de coopération universitaire franco-québécoise et les publications de la Sorbonne, 166 p.

Ansart P., M. Moreau et J. Pelletier « La vision des enseignants », dans J. Portes et S. Simard, *La coopération universitaire entre la France et le Québec. Bilan et Perspectives*, (2020). Paris, Éditions de la Sorbonne.

⁸ H. Moniot, « Présentation » *Enseigner l'histoire, Des manuels à la Mémoire*, (1984), Berne, Peter Lang, p. 9.

⁹ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1988), Montréal, Larousse, p. 179.

Allard, M. et F. Bouvier, *André Lefebvre, didacticien de l'histoire*. (2009). Québec, Septentrion, 170 p.

Lefebvre, A. *Histoire et mythologie* (1964). Beauchemin, 86 p.

Lefebvre, A. *De l'enseignement de l'histoire* (1996). Guérin, 206 p.

Legendre R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 679.p

Moniot, H. *Didactique de l'histoire* (1993). Nathan pédagogie, 254 p.

Liste des publications découlant des travaux du Groupe de recherche franco-québécois, dans Allard, M. et F. Bouvier (2009). *André Lefebvre, didacticien de l'histoire*, Québec, Septentrion, 170 p.

1979 : P. Ansart avec la collaboration de M. Allard, A. Lefebvre et H. Moniot, *Enseigner les sciences sociales à l'Université*. Paris, Université de Paris VII, 136 p.

1981 : G. Daniau, *Bibliographie annotée sur la didactique des sciences sociales à l'Université*, Paris VII, 44 p.

1982 : G. Racette, M. Allard et P. Ansart, *Essai de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des maîtres*, Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire, no.10, Montréal, Guérin, 224 p.

-H. Moniot « Utiliser l'histoire des sciences sociales », p. 41-45.

-A. Lefebvre « Pour une pédagogie du laisser-faire dans la pédagogie l'enseignant », p. 123-154.

1984 : M. Allard et S. Dauphin (dir.), *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales et de formation des maîtres*, Montréal, Les études du laboratoire de didactique en sciences humaines, Montréal, Université du Québec à Montréal, 212 p.

-H. Moniot « De la recherche comme enseigne à la recherche comme exercice » p. 198-204.

-A. Lefebvre « L'apprentissage de la recherche aux études de premier cycle universitaire du Québec (1969-1979) », p. 153-178.

1984 : H. Moniot., « Présentation » *Enseigner l'histoire, Des manuels à la Mémoire*, Berne, Peter Lang, 254 p.

1985 : P. Ansart, présentateur, *L'évaluation dans l'enseignement des sciences sociales à l'Université*, Paris, Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, 218 p.

H. Moniot, « L'histoire entre son ressort critique et son ressort idéologique. Quand l'idéologie marche à la critique et la critique à l'idéologie », p. 85-91.

A. Lefebvre « Programme et évaluation dans mon cours de didactique de l'histoire à de futurs enseignants du secondaire », p. 172-175.

1988 : P. Ansart, Présentateur, *Usages et mésusages de l'informatique dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales*, Paris, Publications de la Sorbonne et le Centre de coopération franco-québécois, 188 p.

-H. Moniot, « Enseignement de l'histoire et ordinateur, restons rustiques, soyons moderne »

-A. Lefebvre, « Sur l'ordinateur à l'école ».

1990 : G. Racette et L. Forest (dir.), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'Université*, Montréal, Ed. Noir sur Blanc, 212 p.

-H. Moniot « L'enseignement de l'histoire : pluralité honteuse ou heureuse ? » p. 55-60.

-A.Lefebvre « « Des enseignants approchent la chose muséale », p. 96-108.

1990 : M. Allard et S. Boucher, (dir.), *1789 enseigné et imaginé, regards croisés, France-Québec*, Montréal, Les éditions Noir sur Blanc, 189 p.

-H. Moniot, « La didactique de l'histoire à l'épreuve de 89 et 89 à L'épreuve de didactique de l'histoire », p. 183-189.

-A. Lefebvre, « Hommages à madame Charlotte Ansart à l'occasion de son 100^e anniversaire » p. 191-194.

1996 : B. Lefebvre et N. Baillargeon (dir.), *Histoire et sociologie*, Montréal, Les éditions Logiques, 112 p.

-H. Moniot, « Histoire et sociologie dans les mondes savants et dans les manuels scolaires; autres découpes. Autres fronts épistémologiques » p. 165-176.

-A. Lefebvre, « L'enseignement de l'histoire et le présent » p. 96-108.

▪ **Conclusion du colloque par Nicole Lautier, Henri Moniot, un généreux passeur d'idées**

En repensant à la façon dont Henri Moniot se comportait dans sa vie d'enseignant-chercheur, une même expression me revient toujours : le souci de l'Autre.

A la relecture des textes de ses interventions on est frappé par sa démarche récurrente. Il termine le plus souvent par une "ouverture", mais cette manière dite classique, quasi académique de conclure relève chez lui d'une particularité dans la tonalité qu'il utilise. En effet, on remarque combien il le fait avec une sorte de familiarité qui lui est propre, celle d'un proche qui prend plaisir à faire partager ses dernières lectures.

- On pourra prendre quelques exemples à partir du recensement effectué par Mostafa dans l'argumentaire du colloque...
- Si c'est possible on pourrait interroger quelques anciens étudiants pour récolter quelques auteurs et écrits marquants pour eux et que Moniot leur a fait découvrir.
- Et ainsi montrer la diversité de statut des références mobilisées par H.Moniot.

On en revient alors à des traits de la personnalité de Moniot qui fonctionnent dans la vie quotidienne, dans des situations les plus banales comme dans sa vie professionnelle : une immense curiosité, le souci de l'Autre et enfin dans le ton employé, le bonheur de faire partager et circuler les idées. Comme un authentique passeur.

Fin du colloque