



**HAL**  
open science

# Une didactique articulée à l'épistémologie de l'histoire. Henri Moniot et l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire

Didier Cariou

## ► To cite this version:

Didier Cariou. Une didactique articulée à l'épistémologie de l'histoire. Henri Moniot et l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire. Hassani-Idrissi, M.(dir.) (2023). Henri Moniot. Historien et didacticien. L'Harmattan., 2023, 978-2-14-048738-5. hal-04319520

**HAL Id: hal-04319520**

**<https://hal.science/hal-04319520v1>**

Submitted on 2 Dec 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Texte paru dans : Hassani-Idrissi, M ; (dir.) (2023). *Henri Moniot. Historien et didacticien* (pp. 105-116). L'Harmattan.**

Didier Cariou  
Université de Bretagne Occidentale / CREAD

## **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, Enseignement-apprentissage, Épistémologie, Pensée historique

Henri Moniot m'a fait l'honneur de participer à mon jury de DEA puis à mon jury de thèse. Il m'est arrivé ensuite de croiser cette personnalité discrète et attachante à l'occasion de séminaires et de colloques. Si je l'ai peu connu personnellement, son influence sur les recherches en didactique de l'histoire que je pratique depuis plus de deux décennies est considérable. Au-delà de mon cas personnel, nous pouvons considérer que, nonobstant la diversité des approches et des cadres théoriques mobilisés dans notre champ, la didactique de l'histoire pratiquée aujourd'hui doit beaucoup à la pensée et à l'œuvre d'Henri Moniot, notamment à son ouvrage majeur, *Didactique de l'histoire*, paru en 1993. Il a renouvelé notre champ de recherche en montrant que la classe d'histoire devait être l'occasion de l'exercice de la *pensée historique* par les élèves. Il a articulé la didactique, que nous entendons comme la science qui étudie toute situation où un.e professeur.e enseigne des savoirs historiques à des élèves, à l'épistémologie de l'histoire, que nous entendons comme la science qui prend pour objet d'étude les démarches et les modes de pensée des historien.nes. Relire les écrits d'Henri Moniot permet de comprendre sa conception de la didactique de l'histoire dans son articulation à la science historique. Bien plus, ses textes peuvent se percevoir comme un programme complet, profond et toujours actuel pour les recherches en didactique de l'histoire. Ce texte tente de rendre compte de ce programme pour la didactique de l'histoire aujourd'hui.

### **Un parcours atypique d'historien et de didacticien**

A deux reprises au moins, Henri Moniot a relaté son parcours d'historien de l'Afrique et de didacticien de l'histoire (Moniot, 1992, 2006).

En 1969, après la partition de la Sorbonne en sept universités parisiennes, il se dirigea vers l'université Paris 7-Jussieu où il pilota avec ses collègues sociologues un cursus de « sciences de la société » et donna un cours sur la « pratique de la lecture et de l'information historique » relevant

vraisemblablement de l'épistémologie de l'histoire. En 1971, un département de didactique des disciplines scientifiques, fondé par des physiciens, intégra l'université Paris 7. Ce département attira l'attention d'Henri Moniot et des enseignants de mathématiques, de sciences, d'histoire et de géographie qui s'intéressaient à l'enseignement-apprentissage de leur discipline dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans cet UER de didactiques des disciplines (aujourd'hui « master de didactique des disciplines ») qui s'adressait principalement aux professeurs du second degré soucieux de penser leur pratique professionnelle, Henri Moniot légítima sur le plan universitaire la recherche en didactique de l'histoire. A la fin des années 1980, Nicole Lautier, qui préparait son DEA à l'EPHE sous la direction de Denise Jodelet, assistait en parallèle aux cours d'Henri Moniot où elle croisa Theodora Cavoura et François Audigier.

Henri Moniot a dirigé la thèse de toute une génération de didacticien.nes qui explorèrent certaines des pistes qu'il avait tracées. Khadija Wahmi soutint sa thèse en 1987 sur l'histoire enseignée au Maroc. Marie-Christine Bacquès (thèse soutenue en 1993) a travaillé sur manuels scolaires d'histoire. François Audigier (thèse soutenue en 1993) et Nicole Tutiaux-Guillon (thèse soutenue en 1998), formés aux grosses enquêtes de l'INRP, montrèrent la nécessité d'aller voir ce qui se passe dans les classes et s'intéressèrent à la forme scolaire de l'histoire en lien avec celle de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Annie Bruter (thèse soutenue en 1994) étudia l'histoire de la forme scolaire de l'histoire. Théodora Cavoura (thèse soutenue en 1994) articula la psychologie à l'épistémologie de l'histoire pour travailler la question de la causalité en classe d'histoire.

Sa réflexion sur la didactique de l'histoire bénéficia également de la venue à Paris, à la fin des années 1970, de Michel Allard et André Lefèvre, deux didacticiens montréalais de l'histoire et des sciences humaines. Il se rendit à son tour au Québec comme professeur invité en 1980-1981 ce qui, selon ses dires, lui permit de mieux cerner les contours de la didactique de l'histoire. Il en alla de même lors de ses échanges avec ses collègues polonais dans les années 1980 et 1990 (Moniot & Serwanski, 1994). Il participa également aux colloques de didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales organisés par l'INRP entre 1986 et 1993, existant toujours aujourd'hui sous la forme d'un colloque international. Il contribua donc à la construction de la didactique de l'histoire dans les années 1980 et 1990, au moment où l'institution scolaire et l'enseignement des disciplines étaient fortement questionnés par les réformes curriculaires de l'école primaire et par la massification de l'enseignement secondaire.

Durant ces années, Henri Moniot articula une réflexion d'historien sur les « sociétés sans histoire » (moniot, 1974) et la didactique de l'histoire. L'approche épistémologique des sources orales de l'histoire de l'Afrique n'est pas sans lien avec ses analyses didactiques de l'usage des documents en classe d'histoire. Il ne fait pas de doute que la spécificité de l'histoire de l'Afrique l'a

conduit à développer une réflexion épistémologique qui a nourri sa construction de la didactique de l'histoire en tant que discipline universitaire.

## **Trois orientations pour la didactique de l'histoire**

### **Contre le dualisme pédagogie-didactique**

Dans son œuvre de didacticien, Henri Moniot alerte tout d'abord contre le dualisme opposant traditionnellement la didactique à la pédagogie car il considère que la didactique sert à penser et à raisonner tout ensemble l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire (Moniot, 1985). Il s'inscrit en faux contre l'assimilation de la didactique à une pédagogie transversale, héritière de la psychopédagogie des vieilles Écoles normales d'instituteurs, ignorante des savoirs et des démarches disciplinaires. Il récuse également une didactique qui envisage l'enseignement comme la transposition dans la classe de connaissances en homologie avec le savoir historique savant, sans prise en compte des processus d'apprentissage (Moniot, 1994). Dans les deux cas, un même dualisme oppose la logique des apprentissages à la logique des savoirs. La pédagogie générale permettrait de penser l'organisation du travail des élèves dans la classe tandis que la référence exclusive à la science historique servirait à informer les professeur.es sur les enjeux et les débats qui traversent l'histoire des historien.nes afin d'enseigner aux élèves la structure des savoirs historiques à apprendre, ainsi que la posture critique que suppose cet apprentissage, selon une conception encore largement répandue aujourd'hui.

Selon Henri Moniot, la didactique doit envisager conjointement trois éléments solidaires qui rappellent le fameux « triangle didactique » de Jean Houssaye : la discipline et les savoirs historiques qu'elle véhicule, les élèves et les apprentissages qui donnent sens à ces savoirs, l'enseignant.e qui organise le travail et appropriation de ces savoirs par les élèves. Cette conception annule la distinction entre pédagogie et didactique. La didactique, telle que nous l'entendons, prenant en charge toutes les dimensions des situations d'enseignement-apprentissage.

### **Les modalités de l'apprentissage de l'histoire**

Une deuxième orientation soulignée par Henri Moniot consiste à questionner les modalités de l'apprentissage de l'histoire, car « un enseignement raisonné doit admettre que sa clé est dans l'équipement cognitif de celui qui apprend » (Moniot, 1985, p. 1171). L'appropriation du savoir historique réside moins dans la simple mémorisation de faits et de dates que dans l'établissement par les élèves de liens entre le savoir nouveau à apprendre et ce qu'ils savent déjà, afin de catégoriser ce savoir nouveau, de l'expliquer et de lui donner du sens (Moniot, 1993, p. 79-101). Henri Moniot s'est donc tourné vers la psychologie cognitive de Piaget et du premier Bruner qui explique comment les élèves développent certains raisonnements logiques, comment ils catégorisent les savoirs et les intègrent à des réseaux conceptuels qui favorisent leur mémorisation à

court et à long terme. Il s'est également intéressé à la psychologie sociale de Grize et de Moscovici car les élèves apprenant l'histoire ne sauraient être réduits au seul statut des sujets épistémiques désincarnés des psychologues cognitivistes. Le savoir historique relevant d'une science sociale, les élèves sont supposés mobiliser leurs représentations sociales, leur expérience des situations sociales du présent et leur connaissance du comportement habituel des humains en société pour comprendre les situations sociales du passé, même si ces dernières se situaient dans des contextes très différents du nôtre (Moniot, 2001).

La psychologie cognitive et la psychologie sociale se sauraient pourtant rendre compte à elles seules des modalités spécifiques de l'apprentissage des savoirs historiques. Les processus cognitifs qu'elles révèlent s'articulent nécessairement à la logique des savoirs historiques. Henri Moniot distingue le fait de « savoir de l'histoire » par la mémorisation d'un stock de savoirs factuels, du fait d'« apprendre en histoire », opération par laquelle les élèves attribuent une signification à ces savoirs (Moniot, 1993, p. 155). Cet apprentissage suppose que l'exercice de la pensée historique vienne compléter et affiner les processus cognitifs connus par la psychologie. Certes, penser en histoire ne consiste pas à mobiliser à l'identique les modes de pensée historiens car l'histoire scolaire n'est pas un décalque de l'histoire savante. Mais il existe une continuité ou une parenté entre l'histoire enseignée et l'histoire savante car cette dernière imprègne l'histoire scolaire pour que s'entretienne un « rapport raisonnable » - expression très fréquente sous la plume de Henri Moniot – aux énoncés produits par les historiens. La prise en compte de cette continuité implique une pratique consciente dans la classe de certaines modalités de la pensée historique – problématiser, conceptualiser, expliquer, périodiser, raconter – et l'étude approfondie de la nature des savoirs historiques à enseigner (Moniot, 1993, p. 155-170). En conséquence, si les représentations sociales et la mobilisation de l'expérience sociale des élèves donnent du sens au savoir historique, l'exercice de la pensée historique permet de contrôler ces derniers. Le processus d'apprentissage des savoirs historiques relève d'une savante dialectique de l'histoire enseignée et de l'histoire savante : « L'histoire historique bouscule et dément partiellement l'imaginaire social, mais pour le recycler et le relancer, non pour l'écarter et s'y substituer » (Moniot, 2001, p. 71).

En d'autres termes, l'apprentissage de l'histoire relève à la fois de la pensée sociale du sens commun et de l'exercice d'une pensée historique qui met à distance, contrôle et vérifie la pensée du sens commun, comme l'a montré Nicole Lautier (1997).

## **L'histoire enseignée est un usage public de l'histoire**

La troisième orientation pour la didactique signalée par Henri Moniot concerne les usages de l'histoire enseignée. A la différence des disciplines scientifiques qui peuvent connaître une application concrète dans l'industrie ou la vie quotidienne, la science historique ne connaît d'autre application que d'être communiquée par les historien.nes en direction de leurs pair.es lors de

publications, de séminaires ou de colloques, en direction de leurs étudiant.es dans les cours de l'université ou du grand public cultivé par la publication d'ouvrages et des interventions médiatiques. Selon Henri Moniot, l'enseignement de l'histoire scolaire participe également de la communication de la science historique, il participe des usages publics de l'histoire, au sens où Habermas a construit ce concept, même si les visées scolaires sont spécifiques. En somme, l'historien.ne comme l'enseignant.e « parcourent un même terrain, celui de l'histoire comme connaissance et comme discours » (Moniot, 1994a, p. 16). Ce point précis renforce lui aussi le lien entre l'histoire savante et l'histoire enseignée (Moniot, 1993, p. 27 ; Moniot, 1994b, p. 6-7).

L'histoire enseignée n'expose pas seulement des énoncés scientifiquement valides et ne transmet pas seulement des résultats et des procédures de l'enquête historique. L'histoire enseignée nourrit également une culture partagée par la transmission de références et de récits, elle met en jeu un ensemble de valeurs et de manières de voir le monde, elle perpétue une mémoire collective que les adultes et la société dans son ensemble souhaitent partager avec les jeunes générations. Tout comme l'histoire savante, l'histoire enseignée alimente la mémoire sociale et l'imaginaire de la communauté politique qui, à leur tour et comme nous l'avons vu plus haut, donnent du sens au savoir historique afin d'en permettre l'apprentissage (Moniot, 2001). Henri Moniot explique en ces termes la fonction de l'histoire enseignée : « L'élève n'a pas, et pour cause, d'expérience de Charlemagne. Ce qu'il découvrira peu à peu au long des années, ce sont les genres de commerce que les adultes se font avec l'idée, l'image, le mot et le fantasme de Charlemagne – eux qui n'en ont pas plus d'expérience – et il fréquente ainsi progressivement les règles sociales et culturelles et des références qui se donnent avec le genre d'évidence qui est celui des choses signifiantes » (Moniot, 1993, p. 113-114). L'histoire enseignée permet de cultiver un « imaginaire de l'avant » par lequel chacun.e donne du sens au passé en mobilisant des émotions, des normes, des valeurs et diverses connaissances tirées de son expérience présente (Moniot, 1993, p. 27). Elle fournit également « une méthode pour le commerce avec le passé » qui suppose une certaine familiarité des élèves avec l'exercice d'une pensée historique (Moniot, 1993, p. 37-42).

On ne saurait donc opposer les deux versants de l'enseignement de l'histoire, celui qui expose aux élèves des savoirs scientifiquement construits, qui développe l'esprit critique des futur.es citoyen.nes et leur aptitude à s'informer, et celui qui fonde l'identification à une communauté politique sur la base de récits choisis sur un passé fondateur du lien social et politique (Moniot, 1985, p. 1178 ; 1994b). Henri Moniot a résumé en ces termes les finalités de l'enseignement de l'histoire et donc l'objet d'étude de la didactique de l'histoire : « Il faut assurer en même temps l'apprentissage d'un rapport raisonnable aux énoncés historiques, amener les élèves à cheminer d'eux-mêmes dans les intelligibilités et les intérêts de l'histoire, assurer consciemment

la reconnaissance avérée et pratique de ce que l'histoire en société est connivence et connaissance à la fois » (Moniot, 2005, p. 15).

Considérant l'histoire savante comme la principale référence de l'histoire enseignée, Henri Moniot propose une critique des grands modèles didactiques (Moniot, 1993, p. 24-27 ; 2001). Il récuse le modèle de la *discipline scolaire* d'André Chervel qui voit toute discipline scolaire comme une création propre de l'école, autonome par rapport à sa référence universitaire. Il récuse également le modèle des *pratiques sociales de référence* de Jean-Louis Martinand car, comme nous venons de le voir, les usages de l'histoire dans la vie sociale sont tellement divers que l'on ne saurait s'en tenir à une référence unique pour l'histoire enseignée. En revanche, le modèle de la *transposition didactique* construit par Yves Chevallard à la suite de Michel Verret, présente plus d'intérêt si on ne le réduit pas au seul apprêt du savoir savant en un savoir enseignable. Ce modèle attire l'attention sur le rôle de la noosphère au sein de laquelle sont sélectionnés les savoirs jugés dignes d'être enseignés aux jeunes générations et de figurer dans les programmes d'enseignement. Il permet également de penser la transformation du savoir historique par l'enseignant.e en fonction des contraintes de son institution, mais également en fonction de la structure du savoir à enseigner, de ce que les élèves savent déjà et du choix de la manière par laquelle l'enseignant.e leur présentera ce savoir. Cependant, comme l'histoire relève également de la sphère sociale et du sens commun, le modèle de la transposition didactique ne permet pas de rendre compte de la totalité des processus qui président à sa transmission. En effet, les démarches historiennes relevant de la pensée sociale ne sont pas transposées puisqu'elles existent à l'identique dans la classe comme dans la société.

## **Henri Moniot, didacticien et épistémologue**

### **L'épistémologie de l'histoire et la pensée historique**

En quoi consiste la pensée historique qui permet ce commerce avec le passé, qui contrôle et recycle l'imaginaire collectif ? Pour le comprendre, Henri Moniot nous invite à nous tourner vers certaines caractéristiques de la pratique historique qui peuvent se retrouver dans la classe d'histoire et qui fondent la pensée historique scolaire (Moniot, 1986). La pensée historique est tout d'abord guidée par un *principe de vérité* car elle expose aux élèves ce qui a réellement eu lieu afin d'en produire une explication. Elle propose une *méthode critique* – certes éloignée de la pratique savante – pour l'étude des documents en classe. Sur ce point, Henri Moniot a fréquemment alerté contre l'usage naïf des documents en classe d'histoire, contre les « rationalisations expéditives » qui ont toujours cours aujourd'hui : l'étude du document rendrait l'élève actif, elle permettrait l'observation directe du passé et elle donnerait facilement accès à la méthode critique des historien.nes (Moniot, 1993a, 1993b). Or, comme le rappelle Henri Moniot, la pensée historique, d'une manière beaucoup

plus complexe, articule le passé à connaître à travers ces documents considérés comme des traces du passé, à notre présent et aux questions qui nous posons aujourd'hui au passé et à ces traces, dans le cadre d'une réflexion globale sur la *construction du temps historique*. Par les questions posées aux documents et par leur analyse, la pensée historienne permet la construction des savoirs historiques. Du côté des enseignant.es, cette dernière suppose la connaissance de la genèse et de la structuration des savoirs historiques qui permet d'en penser leur exposition aux élèves et leur apprentissage (Moniot, 1985, p. 1170-1171). A cette condition, les élèves peuvent *catégoriser les faits historiques* représentés dans les documents et à interroger la causalité de leurs enchaînements dans le cadre d'une *mise en récit* qui organise la pensée des élèves. Selon le psychologue Jerome Bruner, le mode de pensée narratif se trouve au cœur de la conceptualisation, de l'explication et de la compréhension historiques. Par l'exercice de la pensée narrative, nous catégorisons les faits et les entités qui interviennent dans notre récit – nous disons de quoi nous parlons - et nous expliquons leurs enchaînements inclus dans la trame du récit.

Pour résumer, développer une pensée historienne consiste donc pour les élèves à lire des documents et à écrire des textes sous la conduite de leur enseignant.e pour catégoriser le savoir historique, le comprendre et l'expliquer en fonction d'un problème historique, à des fins d'appropriation du savoir (Moniot, 1993a, p. 185-186).

Les caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de sa didactique selon Henri Moniot, résumées ici à gros traits, renvoient constamment à épistémologie de l'histoire. Henri Moniot a constamment défendu l'ancrage de la didactique de l'histoire à l'épistémologie de la discipline car cette dernière permet de comprendre comment les élèves pensent, ou pourraient penser, en classe d'histoire, comment ils exercent, ou pourraient exercer, une pensée historienne. Mais ne nous méprenons pas sur la nature de cet ancrage. L'histoire scolaire ne saurait être vue ni comme une version simplifiée ou transposée des pratiques de pensée historiques, ni comme l'exercice, en l'état, des démarches historiques par les élèves. L'épistémologie de l'histoire permet de comprendre au moins en partie certaines opérations, à savoir comment les élèves peuvent lire des documents, catégoriser le savoir et lui attribuer sens et signification, produire des explications et des récits historiques. Henri Moniot a ainsi fixé un véritable programme de recherche aux didacticien.ne.s en leur enjoignant d'articuler fortement la didactique à l'épistémologie et en fixant les conditions de cette articulation.

### **3.2 Un fin connaisseur de l'épistémologie de l'histoire**

L'oeuvre d'Henri Moniot est nourrie d'une connaissance approfondie de l'épistémologie de l'histoire et d'œuvres considérées aujourd'hui comme des classiques alors qu'elles étaient très peu lus dans les années 1980 et 1990. Deux articles anciens ainsi que son ouvrage de référence (Moniot,

1986, 1992b, 1993) signalent une connaissance fine et peu commune de l'épistémologie de l'histoire à une époque où elle était plutôt méprisée. Nous proposons pour terminer une rapide archéologie du savoir épistémologique qui a permis à Henri Moniot de théoriser la nature et la fonction de la pensée historique en classe d'histoire. Il distinguait deux périodes dans l'histoire de l'épistémologie de l'histoire.

La première période de l'épistémologie recouvre les deux premiers tiers du XXe siècle. Elle débute avec l'apport des historiens méthodiques, avec le manuel *Introduction aux sciences historiques* de Langlois et Seignobos, paru en 1898, qui avait mis l'accent sur la critique des sources et l'établissement et la construction du fait historique, qui influence encore aujourd'hui les pratiques de classe. Henri Moniot évoque ensuite le rôle essentiel de Lucien Febvre qui a affirmé avec force dans un célèbre article de 1941 que le problème, et non pas le document comme l'affirmaient Langlois et Seignobos, constitue le point de départ de l'enquête historique. On sait que les historien.nes ne tirent pas les faits des sources mais qu'ils et elles les construisent à l'occasion de leur enquête structurée par le problème. Vient ensuite Braudel qui a mis en évidence les différentes temporalités de l'histoire. Henri Moniot cite enfin le manuel de Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, paru en 1954, influencé par la philosophie herméneutique. Il traite notamment de la conceptualisation et des différentes modalités de l'expression de la causalité en histoire à travers l'opposition un peu obsolète aujourd'hui entre l'explication générale et scientifique et la compréhension singulière et herméneutique.

Henri Moniot aurait pu s'en tenir à ces références qui suffisent à éclairer la plupart des opérations de la pensée historique en classe d'histoire. Mais son insatiable curiosité l'a conduit à s'intéresser à la deuxième période de la construction de l'épistémologie de l'histoire, celle des années 1970 et 1980. Il cite notamment *L'inventaire des différences* de Paul Veyne, sa leçon inaugurale au Collège de France parue en 1976, pour rappeler qu'il existe deux modalités de savoir historien. La première, assez faible, consiste à inventorier les faits dans l'ordre chronologique et par grandes périodes. La seconde, d'une grande force explicative, consiste à subsumer les faits sous un concept par une forme de généralisation, puis à les individualiser et à penser leur spécificité en relation avec un invariant. L'évocation de *L'écriture de l'histoire* de Michel de Certeau, paru en 1975, lui fournit l'occasion de rappeler que l'histoire s'écrit et que le réel du passé est à la fois le résultat et le postulat de l'opération historiographique. Cet ouvrage préfigure les trois tomes de *Temps et récit* de Paul Ricoeur parus entre 1983 et 1985. Très vite, Henri Moniot a perçu l'importance de cette somme, encore peu lue à l'époque par les historiens, qui mettait en évidence le caractère narratif de l'histoire ainsi que le pouvoir du récit de reconfiguration de l'expérience du temps historique. Il consacre sept pages à l'œuvre de Ricoeur dans son ouvrage *Didactique de*

*l'histoire*. Il n'est pas non plus passé à côté de *L'ordre du temps* de Krzysztof Pomian, paru en 1984, qui analyse les diverses opérations sur le temps historique.

Ce résumé très succinct des lectures épistémologiques évoquées par Henri Moniot montre son intérêt pour l'opération historique et il ne manque pas de faire écho à ses propositions pour la didactique de l'histoire concernant l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire. Ses analyses portant sur l'étude des documents, la conceptualisation, la réflexion sur les temps de l'histoire, la production d'explications historique par les élèves, mais également sur les modalités de l'exposition du savoir historique et sur la production de récits, ont vraisemblablement été élaborées à l'occasion de ses multiples lectures en épistémologie de l'histoire, et éclairées par sa propre pratique d'historien de l'Afrique.

Les propos d'Henri Moniot sur l'épistémologie de l'histoire signalent également son intérêt pour les débats qui ont marqué les réflexions sur l'histoire autour du fameux « tournant critique des *Annales* » en 1988. Dans la bibliographie de *Didactique de l'histoire*, il cite l'article paru dans les *Annales ESC* en 1988, « Histoire et sciences sociales. Un tournant critique ». Ceci nous autorise à indexer la pensée épistémologique et didactique d'Henri Moniot au moment historiographique de la fin des années 1980 et du début des années 1990, lorsque les historien.nes questionnaient la prééminence du temps long par rapport aux autres temporalités et revenaient sur la question de l'écriture de l'histoire. Étirons ce moment vers l'amont et sa participation à l'ouvrage *Faire de l'histoire* dirigé par Jacques Le Goff et Pierre Nora en 1974. Dans le chapitre intitulé « Histoire des peuples sans histoire » (Moniot, 1974), il se livre à une approche épistémologique des sources orales et de leur critique en des termes qui préfigurent ses analyses didactiques sur l'usage du document en classe d'histoire. Prolongeons ce moment vers l'aval en rappelant l'intérêt qu'il portait aux travaux sur la mémoire et la fonction sociale de l'histoire, et notamment à l'entreprise des *Lieux de mémoire* pilotée par Pierre Nora entre 1984 et 1992. Ces travaux fondent une grande partie de ses analyses sur les usages sociaux de l'histoire évoqué plus haut.

## **Conclusion**

L'héritage de la pensée didacticienne d'Henri Moniot reste vivace encore aujourd'hui. Il est passé par ses doctorant.es déjà cité.es qui ont détaillé le fonctionnement de la forme scolaire de l'histoire, par Nicole Lautier qui, avec son modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire a montré comment les élèves apprennent l'histoire en articulant une pensée sociale du sens commun et les processus d'historicisation connus par l'épistémologie de l'histoire (Lautier, 1997, 2001), par Mostafa Hassani-Idrissi (2005) qui a étudié l'effet de la problématisation historique sur les apprentissages des élèves. De son côté, Charles Heimberg (2002) a exploré les modes de pensée de l'histoire en insistant notamment sur les usages de l'histoire à l'école. La dernière synthèse sur la

didactique de l'histoire pointe également la place centrale occupée par l'œuvre d'Henri Moniot dans notre champ (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

Aujourd'hui, les recherches en didactique de l'histoire participent de la didactique comparée qui mobilise des modèles et des concepts relevant de cadres théoriques embrassant tous les champs de la didactique. Les chercheurs s'inscrivant dans les deux principaux cadres théoriques mobilisés dans le champ de la didactique de l'histoire, celui du Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) et celui de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) insistent sur l'articulation de la didactique à l'épistémologie de la discipline étudiée. En CAP sont construites et analysées des situations de classe articulées à la problématisation historique (Doussot, 2018, Gomes, 2023). En TACD sont également explorées les modalités de l'exercice de la pensée historique en classe (Cariou, 2022). La pensée d'Henri Moniot fonde et rassemble toujours les diverses recherches en didactique de l'histoire.

### Références bibliographiques

- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes : PUR, Paideia.
- 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.
- Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'histoire et esprit critique*. Rennes : PUR, Paideia.
- Hassani-Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.
- Moniot, H. (1974/2011). Histoire des peuples sans histoire. Dans Jacques Le Goff et Pierre Nora (dir.). *Faire de l'histoire*. Paris, Gallimard, 1974, rééd. Folio.
- Moniot, H. (1985). Sur la didactique de l'histoire. *Historiens et géographes*, 305, 1169-1178.
- Moniot, H. (1986). Épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire, repris par C. Souplet et F. Audigier (2019). Extrait des actes de la première rencontre nationale sur la didactique et de l'histoire et de la géographie. *Recherches en didactiques*, 27, 105-123.

- Moniot, H. (1992a). Didactique de l'histoire (bibliographie) ». *Perspectives documentaires en éducation*, 26, 87-93.
- Moniot, H. (1992b). Des histoires à la didactique de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 26, 33-45.
- Moniot, H. (1993a). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Moniot, H. (1993b). L'usage du document face à ses rationalisations savantes. Dans F. Audigier (éd.). *Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 25-28.
- Moniot, H. (1994a). Un mode d'emploi parmi d'autres : histoire, didactique, historiographie, épistémologie... même dossier, même combat. Dans H. Moniot & M. Serwanski (éd.). *L'histoire en partage 1. Le récit du vrai. Questions de didactique et d'historiographie* (pp. 5-19). Paris : Nathan, « pédagogie ».
- Moniot, H. (1994b). Les paysages variés de l'enseignement de l'histoire. *Tréma*, 6, 45-50.
- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. Dans André Terrisse (éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Boeck, 65-75.
- Moniot, H. (2005). Préface. Dans M. Hassani-Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire* (pp. 15-17). Paris, L'Harmattan.
- Moniot, H. (2006). La didactique, qu'est-ce que c'est ? *Historiens et géographes*, 394, 191-194.
- Moniot H. & Serwanski, M. (dir.) (1994). *L'histoire en partage 1, Le récit du vrai*. Paris : Nathan, « Pédagogie ».