

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud
et Gymnase de Nyon

Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir : entre recherche des causes et construction de problème

Abstract

This paper reports on one aspect of an experimental teaching-learning system that aims to identify and characterize the conditions for the development, in history classes, of a dynamic of reflection indexed to the epistemology of the discipline. With this in mind, we are modelling the articulation between knowledge and ignorance, which is likely to guide a school inquiry, to observe students' ability to problematize. The cases analyzed enable us to identify different strategies relating to the relationship between what is known and what needs to be known, so that a historical problem can be constructed or avoided.

Keywords

Inquiry, Didactic experimentation, Gap, Knowledge, Ignorance

Cet article se propose d'analyser didactiquement les rapports entre savoirs et pratiques de savoir, tels qu'investis par deux groupes d'élèves d'une classe de 2^e année (16-17 ans) d'École de maturité (Vaud) lors d'une séquence expérimentale d'histoire sur le massacre de la Saint-Barthélemy¹. Le dispositif qui structure cet enseignement se réfère au cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (CAP) pour lequel les compétences critiques des élèves se développent principalement lors d'enquêtes scolaires. En temps normal, pour comprendre ce qui arrive, nous exploitons des modèles de comportement, des règles d'expérience qui nous permettent de sélectionner rapidement et avec efficacité les informations susceptibles d'être organisées dans une explication et, ce faisant, nous évacuons la possibilité qu'il en existe une meilleure. Dès lors, pour que s'envisage une enquête, cette articulation entre un schéma explicatif préexistant et des données censément nouvelles doit être mise en échec. En plaçant les élèves dans une situation dans laquelle un ou des documents résistent à l'immédiateté de leur intégration dans une explication, une rupture d'intelligibilité révélera potentiellement un problème à construire. Celui-ci devrait imposer aux élèves autant un regard critique sur les informations dont ils croyaient maîtriser les relations que sur les idées explicatives qui les autorisaient à trop vite établir ces liens². Cependant, l'ampleur de la déstabilisation qui préside à cette dynamique promue par le CAP ne peut être trop importante

HONORÉ Étienne, « Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir : entre recherche des causes et construction de problème », in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 17-32.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.17

¹ Nous sommes en même temps l'enseignant et le chercheur.

² Doussor Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, pp. 70-73.



Figure 1 : François Dubois (Amiens, 1529 – Genève, 1584). *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*, vers 1572-1584. Huile sur bois, 94 x 154 cm. Lausanne, Musée cantonal des Beaux-Arts. Don de la Municipalité de Lausanne, 1862 inv. 729. © Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

sous peine que ne puisse s'engager un effort de recherche et de réflexion. Ce déséquilibre, pour qu'il devienne productif, doit associer de manière dynamique des certitudes et des doutes³. Nous identifions cette relation, dans la perspective que de nouvelles connaissances s'établissent, comme celle d'une dialectique entre savoir et ignorance⁴ ou entre continuité et rupture. Nous proposons la lacune comme forme de ce hiatus entre une série de faits : un « vide », ce qu'on ne sait pas, encadré par des « bords », ce que nous savons.

Notre regard portera sur les stratégies de ces élèves pour progresser dans leur enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy selon qu'ils repéreront, construiront et/ou investiront des lacunes susceptibles de favoriser une problématisation et de développer leurs compétences critiques.

L'historiographie renouvelée du massacre de la Saint-Barthélemy : construire et explorer la lacune entre le mariage et le massacre

Le 18 août 1572, durant la période des guerres de religion en France, sont célébrées à Paris les noces de Henri III de Bourbon, roi de Navarre

(futur Henri IV) et de Marguerite de Valois, sœur du roi de France. Une semaine plus tard, le 24 août 1572, débute ce qui deviendra « le massacre de la Saint-Barthélemy » lors duquel environ 3 000 hommes, femmes et enfants de confession protestante périrent⁵. Dès le XVI^e siècle, acteurs engagés, mémorialistes et historiens ont réagi à la soudaineté et à l'étrangeté du subit déchaînement de violence. Les différentes versions qui se sont succédé jusqu'à nos jours⁶, trahissant parfois leurs intentions politiques ou morales, organisent les temporalités pour que se distinguent les ruptures et les continuités à même d'inscrire cette séquence historique dans une logique. Ainsi, d'aucuns y ont vu le résultat d'un complot, conçu par Charles IX et sa mère Catherine de Médicis, dont le mariage royal figurait la première étape d'un piège, d'autres une conjuration catholique internationale planifiée par le Pape et le roi d'Espagne contre la politique de concorde de Charles IX⁷. Certains ont perçu dans la tentative d'assassinat de l'Amiral de Coligny (22 août 1572), l'homme de guerre protestant dont Charles IX écoutait les conseils, la main

³ FABRE Michel, *Le sens du problème: Problématiser à l'école?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, p. 20.

⁴ GINZBURG Carlo, « Preuves et possibilités », in *Le retour de Martin Guerre*, Tallandier, 2022, p. 15.

⁵ L'étude du massacre de la Saint-Barthélemy est abordée, dans le canton de Vaud, au collège dans la thématique de la « Réforme », mais elle ne s'envisage généralement que sous l'angle de l'édification des violences des guerres de religion.

⁶ DUBIEF Henri, « L'historiographie de la Saint-Barthélemy », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français* (1903-), JSTOR, 1974, pp. 351-365.

⁷ BOURGEON Jean-Louis, *Charles IX devant la Saint-Barthélemy*, Genève, Droz, 1995, p. 208.

d'une reine mère jalouse de cette emprise. Face à l'échec, sa capacité à convaincre le jeune roi d'un complot protestant aurait emporté Paris et la France dans le carnage. Ou encore les Guises qui, hostiles à Coligny et au rapprochement avec les Bourbons, auraient armé l'arquebuse dans l'espoir que les tensions s'exacerbent jusqu'à crevaisson définitive de l'abcès huguenot.

Dans son ouvrage, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État*⁸, l'historienne Arlette Jouanna réexamine les raisons et les modalités du drame en se focalisant sur l'incertitude qui a dû accompagner les acteurs politiques. Au-delà du résultat de son enquête, notre attention a porté sur la méthode employée pour légitimer la réouverture de ce dossier. Elle décide de prendre au sérieux le hiatus entre mariage et carnage pour établir ce qui, durant cette semaine, a pu faire basculer le royaume⁹. Pour que ce face-à-face se réalise à nouveaux frais, elle le débarrasse des continuités et des causalités qui, jusqu'alors, le reliaient dans un tout cohérent. Jouanna construit ainsi une lacune temporelle (que s'est-il passé du 18 au 24 août 1572?) qui, simultanément, devient une lacune explicative (dans quelle mesure ce qui s'est passé du 18 au 24 août 1572 permet-il d'expliquer les raisons et les modalités du massacre?).

L'enquête proposée aux élèves¹⁰ s'inscrit dans ce cadre historiographique : construire le degré d'incertitude qui, à partir du mariage, a préfiguré le massacre ; et épistémologique : construire et explorer la lacune temporelle et explicative. Le dispositif didactique expérimental de cette séquence d'enseignement se structure grâce à ces différentes dimensions et ses enjeux résident

dans la capacité des élèves à construire l'espace d'exploration qui justifie l'enquête de Jouanna, à développer des stratégies d'exploration de cet espace et à contextualiser cette semaine fatidique.

Un dispositif didactique organisé autour de différentes lacunes temporelles et explicatives

La structure et la progression de cette enquête scolaire s'organisent autour de trois axes :

1. a) Un court texte de vulgarisation présente le contexte de la guerre civile en France (les affrontements entre catholiques et protestants, les rivalités entre partis confessionnels pour la mise sous tutelle de la monarchie, les avantages accordés par Charles IX aux protestants [l'Édit de Saint-Germain de 1570]), puis il évoque l'enchaînement qui, de la révélation par Catherine de Médicis d'un complot protestant à son fils, débouche sur le massacre. Cette intervention maternelle, outre qu'elle prend position dans le débat historiographique, est le seul lien direct entre l'Édit de 1570 et le massacre. Dès lors, le mariage, absent de la narration, empêche le contraste entre le 18 et le 24 août 1572.
b) Pour que le sens de l'événement s'investisse, ce texte est proposé aux élèves sans le terme « ordonner » qui relie Charles IX au massacre ; il devient ainsi un texte lacunaire (TL). Une liste de trois synonymes (outre « ordonner », « organiser » et « commander ») et leurs définitions orientera les analyses et les interprétations des sources successivement étudiées en classe. L'objectif ne consiste pas à retrouver le « bon » verbe, mais à évaluer, à partir des documents travaillés, la pertinence de chacun ou d'aucun relativement à la compréhension du thème d'étude.
c) Ces définitions déploient un réseau de polarités qui reprend différents axes de l'historiographie du sujet. Formalisé dans l'outil graphique du radar, il permet de « mesurer », au fil de l'examen et de la discussion de la documentation, le degré de préméditation ou d'implication de Charles IX dans le déroulement du massacre.

⁸ JOUANNA Arlette, *La Saint-Barthélemy: Les mystères d'un crime d'État (24 août 1572)*, Paris : Gallimard, 2017, p. 528.

⁹ JOUANNA Arlette, *La Saint-Barthélemy...*, p. 28.

¹⁰ L'ensemble de l'enquête intègre aussi un deuxième enjeu historiographique à partir de l'ouvrage de Jérémy Foa (FOA Jérémy, *Tous ceux qui tombent: Visages du massacre de la Saint-Barthélemy*, Paris, La Découverte, 2021, p. 360) dans lequel il interroge le passage de l'assassinat d'environ 50 chefs huguenots autorisé par Charles IX au massacre d'environ 3 000 protestants. Le déchaînement populaire a longtemps été la piste privilégiée, mais, en étudiant un corpus constitué d'actes notariés et de relevés policiers, Foa pointe la responsabilité de quelques miliciens bourgeois ultra-catholiques, qui ont pu tuer plus que de raison parce qu'ils savaient où habitaient ces réformés qu'ils avaient souvent arrêtés par le passé. Si le massacre n'a pas été prémédité, il a, en revanche, été préparé (FOA Jérémy, *Tous ceux qui tombent...*, p. 9).

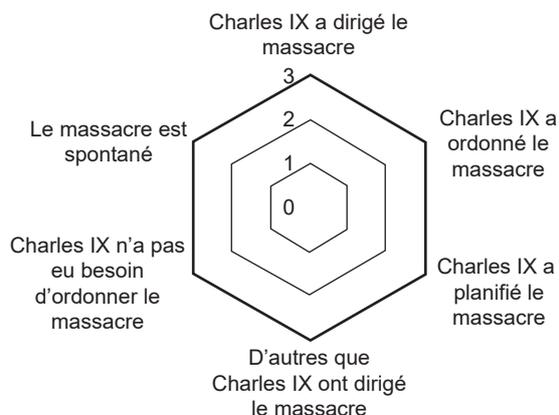


Figure 2. Radar utilisé pour encadrer l'enquête sur le massacre de la Saint-Barthélemy.

Ces outils de l'enquête sont remis aux élèves dans un document dit « d'accompagnement » [Annexe 1].
2) Deux sources¹¹, dont le choix s'inscrit dans la configuration historiographique¹² de la politique intérieure.

a) Le tableau « Le massacre de la Saint-Barthélemy » d'E. Dubois (date inconnue)¹³ [Annexe 2].

b) De courts extraits des mémoires de L. Geizkofler¹⁴ [Annexe 3]¹⁵.

c) L'écriture individuelle par chaque élève, à la fin de l'enquête, d'une histoire du processus de leur compréhension du massacre de la Saint-Barthélemy dans laquelle, pour soutenir leur propos, ils citent des traces de certaines des prises de

note réalisées au cours de l'étude des documents et des discussions collectives¹⁶.

Les documents et les activités sont proposés dans un certain ordre :

1) La découverte du sujet se réalise, après la présentation du « document d'accompagnement » par l'exercice de justification individuelle, à partir du TL, du choix d'un, de plusieurs ou d'aucun des synonymes proposés (45').

2) Une étude du tableau de Dubois avec comme tâche, à l'issue d'une réflexion en groupe, de se positionner sur le radar et de réviser, le cas échéant, le premier choix de synonyme¹⁷ (45'). À ce moment de l'étude, il s'agit de conforter le schéma explicatif attendu des élèves : une telle violence s'explique par une haine et une colère de longue date. Évoqué dans le TL, le complot protestant, dont Catherine de Médicis persuade son fils de l'existence, peut faire office d'élément déclencheur.

3) Une discussion collective de bilan se réalise à partir d'une sélection par l'enseignant de questions et d'hypothèses écrites par les élèves lors de la séance précédente¹⁸, puis des précisions sur certains lieux, personnages et actions du tableau sont fournies (45').

4) Une étude des extraits de mémoires de Geizkofler avec les mêmes modalités de travail que pour le tableau de Dubois (45').

Ces extraits ambitionnent de placer les élèves face à un problème pour que débute réellement leur enquête. Ils évoquent le mariage et ses festivités pour signaler les efforts de concorde et la situation plutôt pacifique, au moins avant le 22 août 1572, qui régnait à Paris. D'un point de vue didactique, il s'agit de mettre les élèves dans une situation dans laquelle ils pourraient construire la lacune temporelle et explicative qui structure l'énigme qu'investit Jouanna. La mention du mariage royal à Paris entre un protestant et une catholique à l'aube de la catastrophe aspire à créer une double rupture : la première à propos de l'objet d'étude

¹¹ Cinq témoignages relatifs au massacre et en particulier aux tueurs principaux sont aussi travaillés lors de la deuxième étape de l'enquête.

¹² PROST Antoine, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre: Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004, p. 304.

¹³ DUBOIS François, *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*, vers 1572-1584, Huile sur bois de noyer, 93,5 x 154,1 cm, don de la Municipalité de Lausanne, 1862, inv. 729, Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

¹⁴ GEIZKOFLER Luc, *Mémoires de Luc Geizkofler, Tyrolien (1550-1620): La nuit de la Saint-Barthélemy, les universités de Bologne, Paris, Dole et Padoue*, Genève, Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1892, p. 203.

¹⁵ À la suite, dans la même perspective, seront travaillés deux documents distribués conjointement : a) Une carte de Paris (1553) sur laquelle ont été ajoutés les principaux lieux d'exécution, le lieu de résidence des principaux tueurs, les prisons où les protestants ont été détenus (FOA Jeremy, « 24 août 1572: Un massacre de voisins », *L'Histoire*, 496, 2022, pp. 30-38) ; b) Une chronologie des événements du 18 août au 24 août 1572 à partir de Cornette (CORNETTE Joël, « Chronique de l'horreur », *L'Histoire* 496, p. 39) et Jouanna (JOUANNA Arlette, (2017), *La Saint-Barthélemy...*, p. 528).

¹⁶ Ce texte, nommé « récit réflexif », est évalué.

¹⁷ Aucune question particulière ne guide leur réflexion sur le document.

¹⁸ Elles ont principalement porté sur la fiabilité du tableau tenue compte de la confession protestante du peintre et sur la manière dont on distinguait protestants et catholiques.

Tableau 1. Échanges du Gr.a

250	P	mais comment se fait-il qu'il ait accepté...
252	P	... que sa sœur épouse le roi de Navarre et que ce roi de Navarre, alors qu'il ne l'aime pas?

du passé puisque la progression d'une haine des protestants aboutissant à « la Saint-Barthélemy » se brise avec cette union et la seconde dans le présent de l'étude de l'objet entre le schéma explicatif attendu des élèves des raisons du massacre et cette information inattendue. Cette double discontinuité devrait positionner le problème qui organisera l'enquête. Cependant, un des extraits mentionne que Charles IX n'aimait pas les protestants et, adossée au complot protestant (TL), cette information pourrait consolider le schéma explicatif qui met l'accent sur la dimension passionnelle des intentions. Ainsi, la lecture du témoignage par les élèves, selon les passages sur lesquels ils insisteront, pourra les faire basculer soit du côté de la confirmation de ce qu'ils comprennent déjà, la linéarité du processus ou de celui de la surprise d'une autre explication possible, la rupture soudaine d'un changement de positionnement vis-à-vis des protestants.

Le corpus de données que nous analysons se constitue d'un choix de transcriptions des échanges¹⁹ (45') de deux groupes d'élèves²⁰. Le premier (Gr.a) est composé de deux filles et d'un garçon et le second (Gr.b) de deux garçons. Ils se distinguent l'un de l'autre par le degré de leur investissement dans ce type d'activités et par leur réussite scolaire. Cette sélection de leurs interactions est guidée par la perspective de mettre en lumière l'incidence de leurs stratégies sur la dynamique de leur enquête selon deux axes principaux :

1. Du point de vue des pratiques historiennes, l'attention a porté sur la manipulation conjointe du TL et des sources. Nous cherchons à analyser les signes d'une réflexion sur l'articulation entre rupture et continuité pour que se construise une compréhension de la séquence historique propre au massacre de la Saint-Barthélemy.

2. Du point de vue didactique, nous nous concentrons sur les modalités de repérage, de construction et d'exploration de la lacune entre mariage et massacre pour que s'identifie un problème historique sur lequel enquêter.

Une mise en réseau et une confrontation d'informations qui construisent des lacunes temporelles sans les explorer

Alors que l'enseignant attendait que les élèves organisent leurs échanges autour de la révélation surprenante du mariage entre Henri III et Marguerite de Valois, ce sont plutôt deux autres passages qui ont nourri leurs discussions. Le premier concerne l'affirmation de Geizkofler à propos de ce que pensait Charles IX d'Henri III :

« Le troisième jour [20 août 1572], le cardinal de Bourbon donna une superbe fête aux invités. [...] Personne à ce moment ne se fut douté que le roi de France voyait d'un mauvais œil le roi de Navarre et les autres huguenots. »

Et le second, la distribution de pièces de monnaie commémoratives à l'issue des noces.

« Dans l'intervalle, on jeta des pièces de monnaie au peuple; elles portoient d'un côté: Henricus Bourbonius Rex Navaræ, de l'autre: Margareta Valesia regina Navaræ et ces mots Securitas pacis, constricta hoc discordia vinculo²¹. »

En mettant au même niveau épistémologique une information (le mariage) et une interprétation (Charles IX n'aime pas Henri de Navarre), l'élève trahit une lecture réaliste du document (tableau 1), selon laquelle le passé y figure, tel qu'il est raconté (Cariou, 2016, p. 64). Cependant, il-elle construit aussi un levier pour dénaturiser l'autorisation royale de l'union et s'engage dans une remise en

¹⁹ Enregistrements audios.

²⁰ Ces élèves ont déjà réalisé deux enquêtes selon le même dispositif (une sur la révolution agricole du néolithique et une sur la chute de l'Empire romain d'Occident).

²¹ « Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discordie ».

Tableau 2. Échanges du Gr.a

313	Q	Mais c'est quand qu'on apprend qu'il les aimaient pas en fait.
314	P	C'est ça, c'est «à ce moment», mais à ce moment c'est quand?
315	Q	Personne à ce moment, non à ce moment, personne savait, le 20. Le 20 personne savait qu'il les aimaient pas.
316	P	Ouais, mais quand est-ce qu'il commence à pas les aimer? Elle est là la question. Est-ce que là il les aime pas?

Tableau 3. Échanges du Gr.a

609	S	Bien sûr que la mère elle l'a déjà persuadé.
610	P	Pourquoi?
611	S	Sinon, y serait pas, y serait pas, euh, y verrait les protestants d'un mauvais œil, s'il était pas encore persuadé.
612	Q	Oui, mais ça c'est comment la phrase elle est écrite.
628	P	Moi j'ai écrit quand est-ce que Charles aime pas le roi de Navarre, le 20 août ou avant?
629	Q	Moi plutôt 18. «Persuadé 18 ou avant 18?». Parce que le 20 ils sont déjà mariés tu vois.
630	P	Oui, mais est-ce que justement, c'est entre le 18 et le 20? que la mère elle le persuade? parce qu'elle est pas en accord avec le mariage ou est-ce que c'est avant le 18 et il a manigancé tout ça?

question de l'enchaînement des faits, tels que le schéma explicatif d'une progression de l'animosité pouvait le prescrire.

Dans ce prolongement, la simple mention de l'état d'esprit du roi, rapportée au sens à donner au mariage, devient insuffisante. La lacune épistémique est repérée et identifiée comme un obstacle à l'établissement d'une cohérence générale (tour de parole – tdp – 315). Cette manifestation de l'insuffisance du témoignage indique un questionnement, non pas du propos de Geizkofler, mais de la logique temporelle et causale. Si l'oralité de la prise de données ne permet pas de savoir exactement ce que pointait l'élève (tdp 317), la progression de l'enquête se perçoit néanmoins avec la proposition d'une question qui engagerait vers la construction d'une lacune, cette fois-ci explicative : que s'est-il passé entre le moment où Charles IX s'est mis à ne pas aimer les protestants et le début du massacre? (tableau 2)

À partir de la date qui précède le point de vue de Geizkofler («*Le troisième jour* [20 août 1572], le

cardinal de Bourbon donna une superbe fête aux invités»), le groupe poursuit sa réflexion en tentant de préciser l'amplitude de l'intervalle à prendre en compte (du 18 au 24 août 1572 ou du 20 au 24 août 1572) relativement au mariage, mais aussi à la révélation du complot mentionnée dans le TL. Cet investissement dans la datation d'une cause du massacre, même si elle relève d'un registre affectif et non politique, inscrit la réflexion des élèves dans la lacune temporelle définie par Jouanna.

Les discussions relatives aux choix d'un des «bords» de ces lacunes (le second, le massacre du 24 août, leur semble évident) sont guidées par une combinaison de variables repérées dans la source : le mariage, la relation de Charles IX avec les protestants et la divulgation du complot par Catherine de Médicis. L'effort consiste à trouver un agencement qui intègre non seulement des critères temporels, mais aussi logiques (tdp 611 et 629, tableau 3). D'un côté, l'absence de certitude quant à la datation des actions ou des affects se révèle productive puisque des hypothèses explicatives se construisent

Tableau 4. Échanges du Gr.a

433	P	C'est une stratégie de Charles pour que le peuple, parce qu'il jette ça au peuple, pt'être que c'est une stratégie de Charles pour le peuple pense que c'est bon, sécurisé, ils sont sécurisés [inaudible]
436	Q	C'est super pas con de planifier tout ça parce que, du coup ils sont ultra en confiance, ils sont tous à Paris
458	S	P'têtre qu'il y pensait vraiment quand y ont écrit les pièces et que son avis il a changé après le mariage
459	Q	Ben c'est ça, soit il a changé avant, soit il a changé après le mariage. C'est la question
460	P	C'est ça la grande question en fait. Pour savoir si c'est planifié ou pas

et se singularisent (tdp 630). D'un autre, le manque d'informations oblige les élèves à multiplier les propositions sans réellement pouvoir trancher entre elles (tdp 616 et 628). D'un point de vue didactique, la construction de lacunes temporelles dynamise leurs échanges en favorisant la sélection et l'organisation des différentes informations relevées dans leur documentation, mais, leur potentiel heuristique n'est pas réellement pris en charge. L'exploration du « vide » entre les dates ne se développe pas parce que neutralisée par la recherche d'une causalité linéaire qui relierait entre eux les « bords » repérés. En d'autres termes, ces lacunes ne deviennent pas explicatives et les faits ne sont pas mis en tension, parce qu'elles restent des intervalles qui prennent simplement acte de ce qui les sépare. Ce processus se retrouve lors d'un échange à propos du passage sur les pièces de monnaie du témoignage de Geizkofler. La question posée (tdp 460) fait dépendre les causes du massacre de la date du changement, durant la période du 18 au 24 août 1572, du revirement de Charles IX (tdp 459). Si cette rupture se situe à l'intérieur de la lacune temporelle telle que construite ici, à nouveau le positionnement des élèves ne dépend que d'une réponse à la question posée sur un seul des deux « bords » et éloigne ainsi de la construction d'un problème. L'alternative proposée (tdp 458-460) indique aussi qu'à ce moment de l'enquête, les élèves privilégient l'opposition des polarités du radar plutôt que leur mise en tension (tableau 4).

À partir de ces exemples, nous relevons que la confrontation des informations sélectionnées par les élèves leur permet de progresser parce que des écarts temporels existent entre et dans les documents

à disposition. Pour ce faire, ils créent différentes lacunes en déterminant des « bords » – la révélation du complot, le mariage ou le début du changement d'attitude de Charles IX et le massacre – qui soutiennent des possibles explicatifs susceptibles d'orienter leurs interrogations. Cependant, considérées uniquement comme des intervalles, la qualité de ces lacunes limite la dynamique de recherche, parce que l'espace intermédiaire qui les constitue ne s'interroge pas en tant que tel. La poursuite de l'enquête semble dépendre uniquement d'une information qui validerait une des chaînes causales envisagées. En revanche, prendre en compte l'ensemble des constituants de la lacune imposerait de les travailler conjointement pour construire le sens historique de chacun. En d'autres termes, que la compréhension des raisons du massacre se construise du peu de temps qui le sépare des diverses informations repérées et que, réciproquement, l'interprétation de ces dernières dépende de leur proximité temporelle avec la violence du 24 août 1572.

La création d'une lacune explicative qui initie un problème historique

C'est la distribution de pièces de monnaie commémoratives à l'issue des noces qui attire l'attention du second groupe.

Ces échanges (tableau 5) signalent un déplacement de la réflexion à partir de l'expression de la dualité (paix-discorde) de la situation incarnée dans le message gravé sur les pièces de monnaie (tdp 128). Plutôt que d'estimer qu'il y a là une contradiction ou la marque d'un complot, ces élèves exploitent plusieurs caractéristiques de la

Tableau 5. Échanges du Gr.b

126	C	« Sécurité de la paix, contrainte par ce lien de discorde ».
127	K	Ce lien quand t'es pas d'accord. Y'a des [inaudible], y a des tensions.
128	C	Donc en gros c'est une phrase qui nous montre que y a une tentative de paix, mais qui y a toujours de la discorde.
129	K	J'ai mis du coup pourquoi cette tentative de paix elle a échoué? Qu'est-ce qui a fait que du coup ça a déclenché un massacre? Quel est l'événement déclencheur?
194	C	Parce que mec, tu te sens en sécurité et d'un seul coup tu te fais massacrer, c'est que vraiment c'est planifié. Ou qu'il y a un élément déclencheur qu'on a pas encore

Tableau 6. Échanges du Gr.a

493	P	En gros, moi j'ai l'impression, tu vois le texte lacunaire, j'ai vraiment l'impression que c'est directement après qu'il ait donné les avantages, que la mère elle est, euh... pas contente et que du coup elle le persuade d'un complot. En 1570. Et donc, c'est avant le mariage. Il est écrit, comme c'est écrit.
494	S	C'est tout écrit de manière très condensée.
495	K	En mode 1550 accorde des droits, mère persuade massacre. Y a pas, y a pas de, tu vois ce que je veux dire? c'est écrit dans le...
496	S	Oui, mais ça passe tout de suite de 1570.
497	P	Y a le « alors », « alors ».
499	S	Oui, mais, ça passe tout de suite de 1570 à 1572.
500	S	Parce que si tu lis ça, si tu lis et on suit ta logique on pourrait très bien croire que c'est en 1570 qu'il y a eu le massacre. La manière dont c'est écrit si on te le dit pas.
502	S	Donc c'est juste que c'est un manuel d'histoire où c'est un espèce de résumé, euh... super condensé.

période du 18 au 24 août 1572 pour en signifier l'incertitude. Dès lors, une tension se construit entre le mariage et le massacre (tdp 129) par la prise au sérieux du rôle de l'un et l'atténuation de l'évidence de l'autre. La lacune construite devient explicative dans le sens où la durée qui la constitue est susceptible de problématiser simultanément les liens entre les données historiques à disposition et ceux entre ces dernières et le schéma explicatif d'une haine qui a progressivement conduit à une explosion de violence. Cette ouverture du champ des possibles révèle que la lecture du témoignage était précédemment orientée par l'idée d'une détérioration graduelle des relations entre catholiques et protestants. C'est, paradoxalement, une lecture

réaliste (tdp 128) qui offre un point de vue différent sur la situation à Paris à ce moment précis et délivre les élèves d'une lecture strictement idéologique. Dès lors, les questions posées deviennent réellement programmatiques (tdp 129). Ce décentrement s'est effectué, à partir de l'interprétation du texte de Geizkofler, par un désengagement du mariage de la ligne causale de la nécessaire préméditation du massacre. Le face-à-face des deux « bords » de cette lacune a permis de problématiser la semaine fatidique en créant un écart entre désir de paix et violence. En désarticulant mariage et massacre, une enquête scolaire se légitime et une perspective de recherche s'enclenche par l'identification d'une nouvelle ignorance (tdp 194).

La concurrence entre rhétorique²² et épistémologie : repérer des lacunes ou renoncer à des ruptures

La dynamique de l'enquête que nous venons d'évoquer s'appuie sur la pratique critique, même implicite, par les élèves des modalités de leur construction des connaissances. Dans un mouvement similaire, une partie de la documentation sera soumise au même traitement sans que ses effets se révèlent aussi productifs.

La trame du récit du TL, dans laquelle l'adverbe relie directement un contexte à l'enchaînement dont le massacre est l'aboutissement interroge (tdp 493 et 498). La difficulté qu'engendre ce rapport entre 1570 et 1572 se déjoue de deux manières : la première par la nécessité d'un intervalle, dont la structure de la phrase ne rend pas compte (tdp 499), entre l'Édit et le massacre (tdp 500) ; la deuxième, par le recours à la nature et à la fonction du texte pour estimer ses insuffisances (tdp 502). En somme, une critique interne et une critique externe peuvent se comprendre dans les termes de Veyne et de Ginzburg : débusquer « *des lacunes mal ravaudées* »²³ pour aller « *sous la surface rhétoriquement lisse du récit* »²⁴ (tableau 6).

En revanche, la reconnaissance par les élèves des effets cognitifs des ellipses a aussi empêché qu'ils suivent certaines pistes prometteuses. En associant les informations identifiées lors de l'étude du tableau de Dubois, dans lequel l'assassinat de Coligny est raconté, et le témoignage de Geizkofler, l'élève se rend compte de la proximité temporelle entre un sentiment de sécurité et le début du massacre (tdp 178). Cette observation aurait pu mener à la prise en charge de ce contraste. Cependant, son ou sa camarade déplace la perspective en disqualifiant la proposition au principe d'une dramaturgie exacerbée (tdp 179). Ce jugement littéraire interrompt ici la possibilité d'une réflexion historienne sur les raisons du changement de conjoncture (tableau 7).

Dans ces échanges, un rapport critique au témoignage commence à se développer à partir des

indices de la rétrodiction opérée par Geizkofler (tdp 240). Cette analyse épistémologique découple le témoin présent à Paris du mémorialiste écrivant plus tard et ailleurs. L'interrogation sur les moyens d'accès aux informations de l'auteur renforce la différence entre la description des festivités du mariage et le jugement *a posteriori* qu'il propose (tdp 241). Cependant, ce raisonnement sera recouvert par celui qui identifie ces mêmes indices selon qu'ils témoignent des effets littéraires attendus de la construction du récit (tdp 242) et influence la détermination du rôle de Charles IX (tdp 244). « *La surface rhétoriquement lisse du récit* » n'a, cette fois-ci, pas été percée (tableau 8).

Ce constat se comprend à partir de la concurrence entre deux notions issues de différents cadres disciplinaires : le *flash-back* et la rétrodiction. D'un point de vue scolaire, l'étude de la première encouragée par son programme²⁵ officiel trouve souvent sa place dans les cours de français ; la seconde a été explicitée à cette classe à l'occasion d'une enquête, l'année précédente, sur la « chute de l'Empire romain d'Occident ». Lors de l'analyse d'une carte sur le début du IV^e siècle indiquant la séparation de l'Empire de 395, nombre d'élèves avaient en effet estimé que cette division était la cause directe, quatre-vingt-un ans plus tard, de ladite chute. Pour spécifier la pratique qui a présidé à leur conclusion, les notions de rétrodiction et d'illusion rétrospective²⁶ ont été définies et d'aucunes ont mentionnées dans leur « récit réflexif ». Ainsi, nous nous interrogeons sur l'absence de leur exploitation lors de l'analyse du témoignage de Geizkofler. Nous formulons deux hypothèses :

- La convocation de ces notions a privilégié la pratique épistémologique de production de connaissances des élèves et non celle des témoins du passé.
- La prégnance de l'enseignement du français dont le *curriculum* contient de nombreuses notions propres à signifier les modalités et les intentions de la construction des textes étudiés.

²² Cette notion est ici comprise dans son sens de procédé littéraire (Prost, 2010, p. 241).

²³ VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire...*, p. 22.

²⁴ GINZBURG Carlo, *Rapports de force : Histoire, rhétorique, preuve*, Paris, Gallimard, 2003, p. 128.

²⁵ « Acquérir des notions de narratologie, de stylistique et de rhétorique », Plan d'études cadre de l'école de maturité, https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgep_fichiers_pdf/DGEP_brochure_EM_web.pdf (consulté le 15.09.2023).

²⁶ CHARTIER Roger, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 2000, pp. 15-16.

Tableau 7. Échanges du Gr.a

178	P	... le 20 août. Regardez, le 20 août. Le massacre se déroule du 24 au 30 août. Et là, l'amiral de Coligny il est à Paris en pleine sécurité, en pleine sécurité. Vraiment. 4 jours après il va se faire assassiner.
179	S	On dirait que t'es en train de raconter une histoire, c'est, c'est le summum, c'est l'apogée.

Tableau 8. Échanges du Gr.b

237	K	On est d'accord. Et on nous dit. «le roi de France voyait d'un mauvais œil», il les voyait déjà d'un mauvais œil avant le massacre.
238	C	Oui, mais il a écrit ça après les massacre.
239	K	Ça renforce, ça renforce l'idée d'«ordonner».
240	C	Oui, mais il a écrit ça après le massacre, donc on peut pas savoir si réellement à ce moment-là il les voyait d'un mauvais œil, c'est juste lui qui dit ça parce qu'il sait qu'il y a eu le massacre.
241	K	Oui, mais si on part du principe que, si personne à ce moment ne savait pourquoi lui il saurait? pourquoi celui qui a écrit ça il saurait?
242	C	Il a écrit ça pour l'effet dramatique, parce qu'il a le massacre qui se passe après, et c'est pour ça qu'il dit. Quand t'as un événement qui s'est passé...
243	K	... Ouais, ouais, je vois ce que tu veux dire.
244	C	Quand tu as un flash-back, le flash-back tu vas l'écrire de la même manière que si t'écrivais... Mais après moi j'ai quand même dit qu'il y avait plus de chance qu'il l'ait ordonné. A cause de ça.

Ces suppositions pointent l'intérêt potentiel de développer un apprentissage, indexé à un vocabulaire, propre aux sciences humaines et sociales, de la qualification des pratiques de production d'explications des élèves, mais aussi de celles des discours et des récits du ou sur le passé avec lesquels ils travaillent.

Conclusion

Le travail sur et avec une documentation lacunaire, à l'intérieur du cadre du dispositif d'enseignement expérimental proposé, a autorisé le développement d'un espace d'initiative propre à favoriser l'investigation. Un certain nombre d'hypothèses explicatives et de questions ont pu être formulées sans devoir adjoindre au document des incitations à chercher ce qu'il fallait trouver. La dialectique

entre savoir et ignorance ainsi que celle entre rupture et continuité, initiée par des discontinuités temporelles ou explicatives, ont souvent permis aux élèves de s'engager de manière autonome dans une exploration, dans un cas, autour de l'enchaînement des faits et des raisons, et dans l'autre, autour de la situation qui a provoqué l'émergence du massacre. Dans un même mouvement, le repérage des lacunes dans et entre les documents a soutenu l'exposition de leurs limites et incité les élèves à critiquer leur portée explicative.

Cette liberté encadrée permet de repérer, plutôt que des règles d'application, des pratiques d'enquête qui s'élaborent au fil des résistances entre idées et documents. Ainsi, la différence de traitement de la période du 18 au 24 août 1572, par les deux groupes, nous permet de distinguer deux modalités d'exploitation du témoignage à disposition. Dans le premier cas, la focalisation

sur les affects de Charles IX indique que le Gr.a est resté dans un schéma explicatif qui démontre la violence par la haine. Ce regard idéologique l'a amené à une lecture strictement réaliste du jugement de Geizkofler et à n'envisager les lacunes temporelles qu'il identifiait que sous l'angle de la datation de la cause du massacre. Autant la durée que l'effet n'ont pas été discutés et seul un « bord » a recueilli leurs réflexions. Dans le second cas, un désengagement de cette même lecture idéologique a autorisé la prise au sérieux du passage relatif aux pièces commémoratives et la prise en charge de l'ensemble de la lacune proposée par Jouanna (ses « bords » et son « vide »). Une nouvelle interprétation de leurs relations et de leur sens réciproques a participé à la problématisation de la séquence historique en jeu. Cette relativisation de leur compréhension première pour rendre possible une autre approche correspond au double mouvement de l'enquête sur le passé et de l'enquête sur l'enquête

Pour terminer, nous revenons à la lacune entre mariage et massacre qui a déterminé le choix et l'ordre des sources proposées au début de cette séquence et qui n'a que peu occupé les élèves, accaparés qu'ils étaient par la compréhension des sources et la construction d'une trame causale. Le choix de proposer un TL dans lequel figure la possibilité d'un complot et de laisser dans le témoignage l'interprétation relative à Charles IX a certainement orienté leur réflexion. Dans une perspective contre-factuelle²⁷, nous pourrions imaginer l'absence de ces informations au bénéfice que les tensions, dans le TL, entre l'Édit de 1570 et le massacre ou entre le mariage et le massacre à partir du témoignage soient plus rapidement visibles et problématisables. Cependant, les difficultés auxquelles les élèves ont eu à faire face à cause de ces données semblent néanmoins pertinentes dans la perspective de discuter des résistances qu'impose la documentation à travailler au fil d'une enquête historique en classe.

²⁷ CARIOU Didier, *Le document et l'indice: Apprendre l'histoire de l'école au lycée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2022, pp. 261-262.