

Etienne Honoré

HEP Lausanne

LE RÔLE DE L'IGNORANCE DANS UNE ENQUÊTE EN CLASSE D'HISTOIRE

« [...] Si l'on considère que le but de l'historien est de connaître, il peut paraître paradoxal de souligner la fécondité de l'ignorance... comme phase préalable, bien entendu, car il s'agit d'aller au-delà. Il y aurait dans ce modèle une sorte de pari, du point de vue cognitif, consistant à souligner le rôle de l'ignorance. » (Ginzburg, 2003a, p. 129)

Dans cette citation, dans laquelle Ginzburg répond à une question sur les vertus de *l'étrangement*, ce regard qui cherche à voir les choses comme une toute première rencontre, certains éléments transposables à l'enseignement de l'histoire apparaissent. Premièrement, le renversement de l'idée que la connaissance procéderait selon un ordre cumulatif qui, partant d'un rien à combler, arriverait, par ajouts successifs, à son terme. Par analogie se retrouverait le préjugé qui voudrait que les élèves ne savent rien des sujets abordés et qu'il faille, avant tout travail, leur transmettre des informations préalablement structurées. Au contraire, si l'ignorance est féconde, c'est qu'elle engage dans une productivité intellectuelle issue de la mise entre parenthèses de ce que, justement, nous ne savons que trop bien et qui empêche de saisir la singularité de l'objet visé. Cette inversion du jugement, du défaut à la fertilité, se comprend en même temps comme un déplacement de la dynamique scolaire d'enseignement. Non pas linéarité d'une acquisition, mais contestation, à partir des traces du passé, des idées présentes et actives des élèves ; autrement dit, une réflexivité qui établit une ignorance pour qu'une enquête se légitime et s'envisage. Deuxièmement, l'avertissement de Ginzburg quant au risque (« une sorte de pari ») de ce processus cognitif : comment progresser vers une connaissance raisonnée à partir d'un cadre qui se dérobe et à l'incertitude qui le remplace ? D'un point de vue didactique, il s'agit de s'interroger sur l'articulation de l'imagination, qu'encourage l'absence de détermination préalable, et le contrôle scientifique que la finalité de l'étude poursuit. À quelles conditions, en classe d'histoire, permettre l'une pour atteindre l'autre ?

Dans ce chapitre, nous évoquerons dans un premier temps les hypothèses épistémologiques et didactiques relatives à l'intégration d'une démarche d'enquête dans un dispositif d'enseignement-apprentissage expérimental dont l'ambition est de favoriser la pratique de l'enquête historique. Puis, après avoir présenté ce dernier, nous analyserons et interpréterons quelques extraits de la transcription de l'enregistrement audio d'une séance de cours de 45' d'un groupe de trois élèves selon qu'ils mettent en jeu le repérage, la construction ou l'exploration de lacunes qui mettent en jeu une compréhension de la situation historique du thème étudié.

1. LES ENJEUX DIDACTIQUES DE LA DIALECTIQUE ENTRE IGNORANCE ET CAUSALITÉ

« C'est important pour les élèves d'avoir une régularité dans leurs connaissances et qu'il n'y

ait pas de trou. » (Lautier, 1997 p.140). Ce propos d'une enseignante illustre une finalité de l'enseignement de l'histoire souvent partagée par les acteurs scolaires. Lautier identifie les deux postures généralement adoptées pour obtenir des explications qui enchaîneront logiquement les connaissances : celles qui, suivant l'ordre temporel de la causalité (cause-conséquence), respectent la chronologie et celles qui, pour insister sur l'influence de ce qui est arrivé, inversent cette progression (conséquence-cause) (Lautier, 2003, p. 372-373). Privilégiant l'une ou l'autre, les enseignantes et les enseignants d'histoire, si elles ou ils s'assurent de l'évidence des liens construits, prennent le risque de n'établir qu'une « reconstitution fermée » dans l'espoir de restituer le passé dans sa supposée continuité (Lautier, 2003, p.373).

« C'est pas linéaire, mais... tout phénomène est dépendant de ce qui s'est passé avant... On ne peut laisser trop de trous. » (Lautier, 1997, p.144). Les affirmations de ces deux enseignantes, représentatives selon nous de l'importance de la dimension patrimoniale de l'enseignement de l'histoire, désignent le poids épistémologique et cognitif de la diachronie logique ainsi que son pendant phobique : le vide. La résorption d'une lacune potentielle semble engager et valider une dynamique didactique dans laquelle le terme de l'étude est atteint lorsque tous ses éléments trouvent leur place attirée dans la progression rectiligne de la trame explicative du passé.

Incidentement, cette valorisation scolaire de la logique chronocausale fatalise le cours du temps en empêchant que s'instille une quelconque contingence ou la coexistence de possibles pour les agents du passé. Lorsque l'avant détermine, presque automatiquement, l'après ou que ce dernier dépend strictement de ce qui le précède, le travail qui se réalise en classe, consiste essentiellement à repérer le « quasi déjà-là » du lien à instituer entre sources, entre explications ou entre événements. Dès lors, un enchaînement causal se déploie plus qu'il ne se construit. Cependant, comme le suggère l'hésitation à propos de la linéarité dans le second témoignage, à ce désir d'un plein du récit à édifier, s'adosse la conscience de devoir considérer concurremment la diversité des perspectives qui permettent d'établir le sens d'un fait : « l'attachement à la complexité — complexité des faits et de leur interprétation — est un souci partagé. Restituer au mieux les nuances [...] essayer de rendre la multiplicité des facteurs explicatifs, les enseignants tentent d'être fidèles à cet idéal de complexité. » (Lautier, 1997 pp. 179-180).

Cette double orientation — la succession linéaire et la coexistence des interprétations — plutôt que de s'articuler semble, au contraire, se vivre comme une alternative qui ne s'assume pas : « L'écart est flagrant entre la prétention des enseignants à former le raisonnement critique et la réalité des activités cognitives sollicitées en classe. » (Lautier, 2003, p. 366)

Il est possible que, porté-e-s par le rythme qu'imposent les connexions à établir pour qu'aucun « trou » ne freine l'enchaînement du déroulement des événements, les enseignantes et les enseignants se contraignent à renoncer au développement par les élèves d'opérations, tel le raisonnement critique, susceptibles, d'ouvrir des brèches dans la trame explicative.

Face à ce hiatus et au constat de la peur de laisser des « trous », Lautier évoque la

recommandation hétérodoxe et déjà ancienne de Seignobos¹ de « trouser » la densité du récit pour laisser place à un travail des élèves plus engagé.

« Ce décalage entre les intentions et les conduites n'est pas nouveau : Seignobos préconisait un manuel d'histoire évitant un récit continu des événements en ouvrant un espace de "lacunes" qui pourraient être examinées en classe par une élaboration collective des élèves. Ses propositions n'ont jamais été mises en application. »
(Lautier, 2003, p. 366)

Cette proposition, sans démonstration, s'appuie, semble-t-il, sur la supposition que, pour lutter contre l'attraction de la régularité du continu, il suffirait d'imposer des ouvertures qui, ralentissant le rythme des explications, autoriseraient le développement de compétences plus proches de l'« idéal » de complexité poursuivi. Plusieurs questions et enjeux découlent de cette incitation à utiliser des espaces vides — des espaces d'ignorance — pour passer d'un récit, sans « trous » à des activités plus exigeantes intellectuellement, telles la production en classe d'histoire d'hypothèses et leur évaluation documentée pour enquêter.

En reprenant le propos de Seignobos rapporté par Lautier, nous identifions trois axes d'interrogations : l'examen, l'élaboration et la lacune.

L'examen : Que vont examiner les élèves si l'objet de leur attention est volontairement absent ? S'agit-il de laisser libre cours à leur imagination ou alors de se concentrer sur ce qui encadre la lacune et de chercher à déduire les faits et idées susceptibles de rétablir la continuité ?

L'élaboration : Qu'est-ce que les élèves vont pouvoir élaborer de concert et quelle sera la nature de leurs échanges à partir de cet « espace de lacunes » ? Dans quelle mesure sera-t-il susceptible de déclencher, de réguler ou de stimuler ces échanges ?

La lacune : Lautier prévient que la « fourniture d'un mot dans les trous d'un texte » est très éloignée des objectifs qu'elle assigne à l'enseignement de l'histoire (Lautier, 2003, p.365). Serait-ce alors une question d'amplitude ? Faudrait-il éliminer une part significative d'un récit, d'une explication pour éviter qu'un seul terme, voire une seule phrase suffise à remplir l'intervalle ; tout en prenant le risque que les élèves ne puissent l'investir faute d'informations suffisantes pour articuler ce qui l'encadre ? Entre trop peu ou trop de distance peuvent se jouer la possibilité d'un examen et d'une « élaboration » de l'espace que libère les lacunes. À cette entrée par le contenant doit s'ajouter celle par le contenu pour se demander s'il est indifférent qu'il manque certaines informations pour que les élèves pratiquent l'argumentation commune et le raisonnement critique.

2. LE REGARD ÉPISTÉMOLOGIQUE SUR LA CONSTITUTION ET L'USAGE DES LACUNES

L'idée que la pratique de l'histoire a à voir avec la gestion de « trous » et de « lacunes » est déjà présente chez Paul Veyne. Dans son ouvrage d'épistémologie (Veyne, 1971), il trace rapidement les limites de la connaissance du réel du passé et enterre, de fait, le fantasme d'une reconstitution pleine et entière de ce qui a été. Non pas faiblesse des historiens, mais conséquence inévitable de la fragmentation inhérente au matériel brut sur et

¹ Lautier ne donne pas la référence de ce propos dans son texte.

à partir duquel ils travaillent essentiellement. Les documents sur l'établi imposent une découpe trop nette du tissu historique duquel ils ont été arrachés et auquel ils ne peuvent plus directement renvoyer. Ce champ discontinu les oblige, pour élaborer leurs intrigues, à un exercice de sutures. La synthèse se construit de cette dialectique entre présence des documents et absence des liens explicatifs susceptibles d'en rendre totalement raison, de les retisser à l'exact de leurs relations. Pour ce faire, la pratique historique doit se résoudre à remplir des lacunes en usant de rétrodiction. La question : « un événement étant déjà arrivé, quelle en est la bonne explication ? » prescrit un mouvement de retour pointant les « trous » qu'il s'agit de « boucher » (Veyne, 1971, p. 97). Le moteur de cette dynamique épistémologique ne réside pas dans le défaut radical d'une cause, mais dans la difficulté à la cerner tant la dépendance à l'incomplétude impose sa loi : « notre connaissance du passé est lacunaire » (Veyne, 1971, p. 101).

Cependant, la polysémie du terme de lacune pourrait nous tromper si nous comprenons cette affirmation sous l'unique angle du manque, sans y ajouter celui, même trivial, de « trou ». Cette métaphore exprime la relation entre la surface extérieure du périmètre qui circonscrit ce qu'il s'agira de « remplir » (Veyne, 1971, p. 97) et, réciproquement, cet espace délimité définit ce qui l'encercle comme un bord encadrant. Ce rapport d'immanence engage une dialectique entre le plein et le vide qui, au-delà du simple constat d'une absence, détermine l'opération de rétrodiction. Cette description schématise à l'extrême la démarche : un événement à étudier, puis, dans un mouvement rétrospectif, le choix d'une cause plausible et, finalement, le lien qui va insérer l'un et l'autre, dans une trame explicative. Notre accès au passé, indirect et parcellaire, astreint le désir de compréhension à passer par le comblement d'un « entre » que l'historien échafaude avant de pouvoir s'y confronter. Remplir une lacune nécessite en premier lieu de la constituer. Non pas un donné, mais le résultat d'un processus cognitif qui d'une question, sur les causes d'un événement ou d'un fait, l'instituera comme l'espace qu'une relation causale doit combler pour une explication se forme. Nous pouvons ainsi estimer que l'affirmation de Veyne sur la dimension lacunaire de l'histoire de ne se réduit pas à une simple attribution déceptive. Elle contient aussi l'impulsion de la recherche et l'opération historiographique qui établit et investit un intervalle qui ne préexistait pas au constat de l'absence d'explication (Veyne, 1971, p. 98).

Veyne présente l'exemple d'un historien lambda cherchant à comprendre l'impopularité de Louis XIV. Soit il découvre un document dans lequel la fiscalité se trouve directement associée à la disgrâce du roi, qui lui offre, par la lecture de cette intrigue, la réponse qui lui manquait, soit il sait le poids trop élevé des impôts à cette époque et il sait aussi que le roi était impopulaire et, par l'effet d'une rétrodiction, propose l'hypothèse qui fait des uns la cause de l'autre. Les historiens font nombre « d'aller-retour », consciemment ou inconsciemment, entre ces deux raisonnements et aboutiront au même résultat propositionnel : « Louis XIV devint impopulaire parce que les impôts étaient trop lourds » (98). Ces deux postures se distinguent selon que d'un côté le plein du document ne nécessite pas d'avoir à considérer un vide à remplir et de l'autre le mouvement rétrospectif pallie l'absence d'une explication préalablement formée en créant une lacune à combler.

Cette dernière démarche pourrait correspondre à la situation visée par Lautier et dont elle attend l'exercice d'opérations intellectuellement satisfaisantes. L'« espace de lacunes » donnerait lieu à l'examen des liens possibles entre deux faits constituant une lacune ; plutôt qu'au repérage, moins exigeant, d'une explication déjà formulée dans un document. Cependant, Veyne prévient de la méprise que l'arrimage censément cohérent entre cause et conséquence peut engendrer. Il serait présomptueux de trop vite accepter la pureté d'un enchaînement rétro-diction-production d'explication trouvant pour chaque lacune pièce à sa mesure et sous-estimer de ce fait la force centripète des croyances de sens commun et des évidences de l'expérience. Confondant cause et constance, cette articulation entre impôt et impopularité se fonde simplement sur la constatation qu'une fois la fiscalité a rendu un roi impopulaire (Veyne, 1971 p. 99). La situation particulière formée par les deux faits qui constituent les « bords » de la lacune ne contraint pas suffisamment pour que s'évite l'intrusion d'une généralité potentiellement anachronique.

« il [l'historien fictif] suppose ou croit évident que l'explication la plus obvie de cette impopularité est le poids des impôts. [...] nous sommes assurés de l'effet, mais sommes-nous remontés à la bonne explication ? La cause est-elle la fiscalité, les défaites du roi ou encore une troisième chose à laquelle nous n'avons pas pensé ? » (Veyne, p. 98 et 101)

La forme explicative de l'enchaînement qui associe la conséquence à une cause tôt rencontrée met un terme à l'étude alors que d'autres possibles étaient envisageables. L'espace de la lacune, disposé à l'incertitude et à l'investigation, peut rapidement se refermer et n'offrir que très momentanément une ouverture susceptible d'accueillir une pratique proprement historique.

« Les lacunes de l'histoire se resserrent spontanément à nos yeux [...] Napoléon a perdu la bataille, quoi de plus naturel ? Ce sont des malheurs qui arrivent et nous n'en demandons pas plus : le récit est sans lacune. » (Veyne, 1971, pp. 23 et 71). Ce passage par l'épistémologie de Veyne prévient que l'institution d'une lacune ne présage pas de l'installation durable d'un espace dédié à la réflexion et à la critique. Dans le cas qu'il exploite, les « bords » de la lacune font pression sur ce qui les sépare pour qu'elle se referme le plus vite possible. Se retrouve le danger de la « reconstitution fermée » qu'évoquait Lautier et la difficulté concomitante qu'examen, raisonnement critique et élaboration collective ne puissent, faute d'espace et faute de temps, se déployer. Pour éviter cet écueil, l'attention porte ici essentiellement sur le traitement de la cause de l'effet déjà connu. Ne pas se contenter de la ligne droite explicative que dessine la découverte rapide d'une prémisse, mais faire de celle-ci une cause en attente d'évaluation (« la fiscalité », « les défaites du roi » ou encore « une troisième chose »). Cependant, la nécessité de cette pesée oblige à déplacer notre regard des extrémités de la lacune vers son milieu. Les modalités de comparaison critique des antécédents risquent de dépendre de ce qui a bien pu se dérouler dans l'entre deux de la cause et de l'effet choisis. Dit différemment : que se passe-t-il dans la lacune pour que telle cause soit plus plausible que telle autre pour expliquer l'effet choisi ?

À partir des tentatives de Natalie Zemon Davis de combler les insuffisances de sa documentation dans son enquête sur l'affaire Martin Guerre, Carlo Ginzburg aborde lui aussi

le rôle des lacunes dans la recherche historique. Il discute du statut épistémologique des modalités d'investigation d'une ignorance identifiée au cœur d'une trame explicative en partie construite. Dans le souci de distinguer fiction et histoire, Ginzburg décrit les pratiques qui doivent prévaloir au traitement des lacunes auxquelles l'historien fait face : non pas une « invention » qui, d'un coup, s'insérerait sans la moindre friction, mais un processus d'intégration de « réalités » et de « possibilités » (Ginzburg, 2022, p. 15). Ce mouvement résulte de la dialectique entre des schémas narratifs, tels la conjecture ou l'analogie, et le corpus documentaire existant. L'espace de la lacune devient le lieu, non pas simplement de la connexion manquante entre deux faits, mais celui de l'exploration historique en acte.

« Ces narrations provisoires délimitent un champ de possibilités, qui seront souvent modifiées, voire écartées, au cours du processus de recherche. On peut comparer ces narrations à des instances médiatrices entre interrogations et sources [...]. (Ginzburg, 2003b, p. 15). La finalité du traitement d'un « espace de lacune » échappe à la mécanique d'un remplissage uniquement guidé par l'ambition du rétablissement d'une logique explicative à partir de la découverte de la cause adéquate à associer à un effet connu. Il s'agit plutôt de considérer que l'ensemble de la lacune, ses bords et son milieu sont convoqués pour participer à l'étude du problème historique dont elle fait partie. Dès lors, son exploration prendra en compte les possibilités, probabilités et impossibilités qui peuvent émerger des relations entre les données (sources et contexte) et ce dont on ne peut rendre compte immédiatement. C'est-à-dire, partir du principe que le travail de l'incertitude qui sépare peut participer à la construction de liens significatifs d'un point de vue historique ou à envisager des pistes pour que se poursuive la recherche documentaire.

3. UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EXPÉRIMENTAL QUI INTÈGRE DES « ESPACES DE LACUNES »

Cette hypothèse d'une dialectique entre ignorance, savoir et production de savoir qui se déploierait à partir de la forme de la lacune a structuré un dispositif expérimental dans lequel les élèves sont confrontés à l'absence manifeste d'informations et d'explications. Il s'agira de porter l'attention sur les modalités d'appréciation du repérage et de l'exploitation par les élèves des données à leur disposition en regard de celles qui leur manque, ceci pour estimer la mesure dans laquelle cette articulation se réalise au profit du développement de compétences relatives à une pratique de l'enquête historique en classe : en particulier la création d'hypothèses explicatives, leur examen et leur confrontation aux informations disponibles, mais aussi la construction d'un savoir historique.

Plus précisément, nous nous focalisons sur deux axes d'analyse. Le premier est celui des conditions de l'émergence et de l'évaluation des possibles. Dans cette perspective, nous allons privilégier les remarques de Ginzburg à propos du travail de Zemon Davis, selon lesquelles, le possible s'explore dans l'entre-deux d'une lacune déjà constituée. C'est-à-dire que le dispositif expérimental dans lequel les élèves ont étudié les a confrontés à un « espace de lacune » institué. Il ne leur est donc pas demandé de le construire eux-mêmes en recherchant différentes causes éventuelles pour expliquer un effet connu tel que pourrait y conduire la

conception de la rétrodiction exposée par Veyne.

Le second axe s'inquiète de la durée nécessaire « d'ouverture de la lacune » pour que les ambitions critiques ou discursives espérées par Lautier aient l'occasion de se réaliser. Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils lutter contre l'évidence de liens quasi naturels entre causes et conséquences ou celle d'inventions non contrôlées qui refermerait la lacune et invaliderait toute exploration ? Des « narrations provisoires » sont-elles indispensables pour que se conserve l'état d'incertitude du centre de la lacune et que l'enquête se poursuive ? Les élèves peuvent-ils être guidés pour étudier la lacune plutôt que de la remplir ?

Nous utilisons pour analyser et interpréter les échanges des élèves des concepts didactiques du cadre théorique de la problématisation tels que Sylvain Doussot les définit (Doussot, 2018). Le schéma explicatif (ou idées explicatives), le registre explicatif et le problème permettent d'identifier non seulement la démarche qui conduit à légitimer une enquête, mais aussi à qualifier son évolution. En reprenant l'exemple volontairement réducteur de Veyne à propos de Louis XIV, nous pouvons y voir un schéma explicatif à l'œuvre (une pression fiscale trop contraignante crée l'impopularité des dirigeants politiques), structuré par le registre explicatif chronocausal (ce qui suit dépend linéairement de ce qui précède). Les faits (impôts élevés et impopularité du roi) s'articulent ici sur le mode d'une évidence qui empêche qu'un problème émerge et qu'une enquête se justifie. La lacune entre les deux faits ne peut recueillir d'autres causes possibles à évaluer (par exemple l'impact des défaites de Louis XIV ou une autre à construire) puisqu'à peine ouvert elle se referme. En revanche, la perspective de ce dispositif expérimental vise justement à mettre en jeu l'occasion qu'une désarticulation entre idées et faits amène les élèves à imaginer des explications qui ne préexistaient pas à leur réflexion commune.

La séquence d'enseignement-apprentissage (intitulée « 1917 : Russie et révolution »), dont sont issues les transcriptions discutées dans ce chapitre, porte sur le processus révolutionnaire en Russie durant l'année 1917. Elle s'est déroulée dans une classe de troisième année de l'École de Maturité² (élèves de 17-18 ans) lors l'année scolaire 2019-2020 et a consisté en une enquête³ structurée par les deux écoles historiques principales : marxiste et libérale (Werth, 2019, pp. 49-50). Un des enjeux de leurs divergences réside dans la qualification de chacun des deux moments de rupture : « Février » n'est-il qu'une révolution partielle et inachevée ou, au contraire, correspond-il, mené par les masses, à un changement radical de régime politique et social ? « Octobre » n'est-il qu'un coup d'État ou, au contraire, le dépassement nécessaire du mouvement bourgeois entamé quelques mois plus tôt ? Ces interrogations pointent deux aspects spécifiques de la situation russe de cette année 1917 : la temporalité particulière qui voit à seulement quelques mois d'écart le remplacement de deux types de gouvernement ainsi que des stratégies d'insurrection opposées. Chacun de ces aspects s'intégrant différemment dans les interprétations à charge ou à décharge de l'une ou de l'autre de ces deux écoles.

Pour aborder cet objet historique, le dispositif qui a présidé aux transcriptions discutées

² Du Gymnase de Nyon (Suisse).

³ Ces élèves ont réalisé deux enquêtes du même type lors de l'année scolaire précédente (2018-2019). Une sur les débuts de la Révolution française et l'autre sur les révolutions de 1848.

dans ce chapitre envisage deux modalités de lacunes ; dont une seule, la seconde, sera exploitée ici. Dans un premier temps, les élèves sont confrontés à un énoncé, extrait d'un manuel scolaire, qui synthétise à l'extrême la Révolution de février et dont un des termes (« éclate ») a été enlevé pour que se forme une lacune :

« Sous la pression populaire, la révolution à Petrograd. » (*1914-1945 : Le monde contemporain*, 1980)

Cet énoncé présente plusieurs difficultés. Premièrement celle de ne pas proposer un pluriel à « révolution » et deuxièmement celle d'être constitué d'un « trou » à la place du verbe qualifiant les modalités de développement de cette révolution.

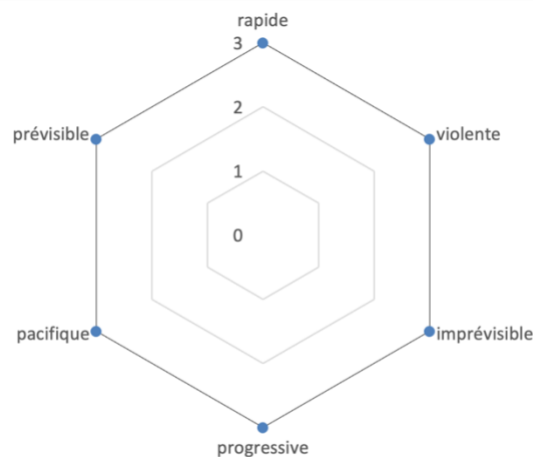
Cependant, pour que les élèves puissent enquêter à partir de ces quelques informations, il est nécessaire de leur proposer un cadre qui déterminera « le contexte problématique » en distinguant le « en question » du « hors-question » (Fabre, 2016, p. 20). Ainsi, leur sont soumis, outre le terme manquant, deux autres synonymes et leurs définitions :

« Éclater : Fig. Se manifester tout à coup, de façon brusque en marquant une rupture, en produisant un changement. »

“Exploser : Fig. (en parlant d'un affect). Se manifester brusquement et violemment.

“Survenir : arriver, venir à l'improviste [d'une manière imprévue, inattendue, au moment où on s'y attend le moins.]”

Le choix de ces termes est relatif aux positions historiographiques précédemment évoquées. Leurs définitions insistent sur des variables (temporalité, modalité, intentionnalité) susceptibles de correspondre à des axes interprétatifs différents autant pour « Février » que pour « Octobre ». Formulées à partir de ces définitions, des hypothèses opposées sont proposées aux élèves pour encadrer leur enquête⁴. Dans cette même perspective, un outil



graphique, construit à partir des définitions des synonymes et de leurs antonymes, configure une surface polarisée qui délimite, elle aussi l'enquête à mener. Ce radar, qui figure le débat historiographique à l'intérieur duquel les sources sont choisies et travaillées, oblige les élèves

⁴ HA1) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe rapidement.

HA2) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, la révolution se développe progressivement.

HB1) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste avec violence.

HB2) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, la révolution se manifeste de manière pacifique.

HC1) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était y.

HC2) Je fais l'hypothèse, qu'à Petrograd, sous la pression populaire, le déclenchement de la révolution était prévisible.

à tenir compte d'orientations opposées pour évaluer leurs propositions.

Au cours de la séquence, différentes sources relatives au thème d'étude, sont successivement soumises aux élèves pour qu'ils enquêtent et, à la fin, il s'agira pour eux d'estimer et de justifier si un seul, plusieurs, tous ou aucun des synonymes conduisent à mieux saisir l'objet historique considéré ; quitte à modifier l'énoncé initial. Ils seront évalués sur le récit écrit (appelé « récit réflexif »), documenté par des citations de leurs productions, de l'évolution de leur compréhension du thème d'étude tout au long de leur enquête ; récit qui devra en même temps permettre au lecteur d'appréhender les aspects essentiels du sujet historique traité.

La séance dont nous allons exploiter la transcription⁵ est occupée par l'examen d'un extrait (annexe 2) vernaculaire du livre de Sukhanov (Sukhanov, 1965) sur les journées du 25 et du 26 octobre 1917. La mise au travail⁶ de cette source écrite intervient après plusieurs séances : la première consacrée à l'expression écrite des représentations des élèves sur la notion de révolution, la seconde sur le choix argumenté d'un et d'un seul synonyme pour combler l'énoncé lacunaire à partir des représentations qu'ils ont formulées, une troisième, par groupe de trois⁷, sur l'analyse d'un extrait [Annexe 1], lui aussi vernaculaire, d'un ouvrage de Trotsky (Trotsky, 1995), sur les journées du 23 au 27 février 1917 et une quatrième de bilan collectif des productions liées à cette précédente séance. Les propos de ces deux documents se situent ainsi au début et à la fin du processus qui a modifié par deux fois le mode de gouvernement de la Russie.

La sélection de ces deux premières sources de l'enquête est guidé par la volonté que se forme une lacune temporelle, les mois qui séparent les deux « révolutions » de l'année 1917, qui soit en même temps une lacune explicative. Il s'agit en effet de chercher à comprendre les raisons pour lesquelles deux changements radicaux de régime politique ont eu lieu la même année dans le même pays avec des modalités proches (une insurrection) et éloignées (l'intervention des masses et la violence).

Après avoir pris connaissance de la narration des événements de « Février » par Trotsky, les élèves se confrontent à celui que propose Sukhanov d'« Octobre ». Ce vide de huit mois que ce choix induit s'explique par l'intention qu'apparaisse et se discute cette durée plutôt qu'elle ne se dissolve dans un récit progressif et causal des événements. Les « bords » informationnels de cette lacune se constituent de ressemblances (comme l'inscription dans l'année 1917 à Petrograd, l'évocation d'un mouvement insurrectionnel ou le contrôle de la ville) et de différences (les mois auxquels ont lieu les événements, les lieux rencontrés, les acteurs mentionnés, la présence d'institutions ou les modalités d'action des insurgés). Cette association de dissemblances et de similitudes, « trouée » par le printemps et l'été 1917 a pour objectif de troubler autant l'explication par une continuité progressive du processus révolutionnaire que celle par la rupture trop marquée entre « Février » et « Octobre ». Ces deux axes d'interprétation correspondent aux deux courants historiographiques qui sous-

⁵ Deux groupes de trois élèves ont été enregistrés. Nous nous focalisons sur celui qui a été, selon nous, le plus productif dans le traitement de la lacune entre les deux sources.

⁶ Le 25 septembre 2019.

⁷ Les groupes se sont formés par affinités.

tendent l'enquête à mener.

Une fois la source distribuée, les élèves doivent, durant 45', discuter et écrire des questions et hypothèses relativement à l'intégration de cette source dans l'étude de la révolution en Russie en 1917. Pour signifier leurs interprétations, ils peuvent renseigner leur radar (des mesures de 0 à 3) et évaluer la pertinence des synonymes et de l'énoncé lacunaire. Le document sur lequel ils prennent leurs notes servira à étayer leur futur « récit réflexif ».

4. LES MODALITÉS DE TRAITEMENT DE LA LACUNE PAR LES ÉLÈVES

4.1 LA LACUNE ANNULÉE

4.11 le potentiel explicatif de la lacune est neutralisé

14	C	Ouais, en gros y a eu un énorme saut dans le temps, bon déjà c'est le 25 octobre, mais on voit qu'y a un gouvernement provisoire alors qu'avant ils disaient l'autocratie, donc ça veut dire qu'y avait, comme j'avais dit un Tsar ou un roi et donc maintenant, vu que c'est le gouvernement provisoire y a eu un problème avec le roi ou le Tsar, il a dû être mort ou il a dû abdiquer, je sais pas. Du coup y a un gouvernement provisoire et on voit ici qu'ils sont vraiment avec s'ils se sont infiltrés pour leur tirer dessus, c'est qu'y a aussi un problème avec, heu, du peuple avec le gouvernement provisoire, donc si je pense c'est le peuple qui s'est infiltré...
16	C	Pour tirer sur eux.
17	H	Ouais, donc on est d'accord que c'est le peuple qui se met à tirer, sur...
19	H	... sur le gouvernement provisoire. OK
21	H	Est-ce qu'on fait déjà l'hypothèse du fait que le roi a abdiqué ou a été tué pour donner place à un gouvernement provisoire
22	C	Ouais, ouais

Très rapidement dans cette séance, au tour de parole (dorénavant tdp) 14, un membre du groupe (C) qualifie la distance temporelle entre les deux extraits travaillés de « saut ». Une coupure significative (« énorme »), mais qui n'empêche pas la comparaison à partir des différences factuelles que les deux sources énoncent : présence en février 1917 d'un régime autocratique dirigé, supposément, par un Tsar et en octobre 1917 d'un gouvernement provisoire (tdp 21). La mise en place de ce dernier semble consécutive d'un « problème » avec, justement, le Tsar (tdp 14) et la fusillade consécutive d'un « problème » du « peuple » avec ce même gouvernement provisoire (tdp 14).

Ce repérage initial de la lacune temporelle n'engage cependant pas les élèves à l'explorer pour la considérer comme une lacune explicative entre les deux insurrections. Chacune des deux situations est renvoyée à elle-même dans la répétition à l'identique du rapport conflictuel et binaire entre gouvernés et gouvernants. Ce schéma explicatif, soutenu par une logique chronocausale, s'applique séparément à « Février » et à « Octobre » et neutralise la durée entre les deux événements. Alors que l'énoncé lacunaire évoque le

singulier, à ce moment de l'étude, deux révolutions se dégagent sans que ce pluriel soit questionné. Néanmoins, le groupe entame un processus d'enquête en formulant une hypothèse sur un contenu historique que le texte de Trotsky ne mentionnait pas et le mouvement rétrodictif qu'ils opèrent leur permet d'estimer le résultat des manifestations de février 1917.

4.12 Le potentiel explicatif de la lacune temporelle est minoré par son inscription dans un processus continu

65	T	On est en train de parler de militaires heu...
66	T	C'était des... pourquoi la milice, mais ce serait une milice alors. Enfin... pourquoi les militaires sont révolutionnaires ?
67	H	Ben justement
68	T	Là on a un gros problème
70	C	Mais oui, mais parce qu'ils avaient tourné, dans le sens des ouvriers
71	H	C'est ça, pour moi ça rejoint la source 1 où genre, dans la source 1 ils commencent tout seuls, les ouvriers, hommes et femmes. Ils commencent tout seuls, après y a les étudiants qui les rejoignent, y a les gardes qui les rejoignent et là on voit que le 25 octobre y a aussi les militaires qui les ont rejoints.
72	C	C'était en quoi la...
73	H	C'était en février la source 1 et là on est en octobre.
75	H	Donc y a eu un groooooo saut.
76	C	Donc ça veut dire que même les militaires sont contre le gouvernement provisoire ⁸ .

La recherche d'une compréhension de la relation entre les deux sources se poursuit par leur intégration à une dynamique progressive de l'unification « des révolutionnaires ». En premier lieu, c'est la focalisation sur les « militaires révolutionnaires » évoqués dans l'extrait de Sukhanov, à partir d'une compréhension erronée du nom de « comité militaire révolutionnaire », qu'une question émerge (tdp 66). Implicitement, celle-ci révèle une répartition des forces pro et antigouvernementales qui installe les militaires du côté du pouvoir légal. Leur participation à l'attaque du gouvernement provisoire interroge, un très bref instant, leur rôle et enclenche à nouveau une relecture du récit de Trotsky dont le résultat sera d'arrimer ce nouvel acteur au mouvement déjà entamé en février. L'énumération et l'ordonnancement temporel (tdp 71) des protagonistes inscrivent « Février » et « Octobre » dans une progression linéaire et additive qui justifie, dans une certaine mesure, leur distance temporelle. Les militaires, d'ordinaire en faveur de l'ordre établi (tdp 76 « même les militaires »), s'ajoutent plus tardivement aux initiants. Cet échange indique que le schéma explicatif précédemment à l'œuvre intègre maintenant les deux moments phares de cette année 1917 dans une unique révolution et, implicitement, se rapproche de l'énoncé lacunaire

⁸ La notion de « gouvernement provisoire » a très rapidement été évoquée lors de l'enquête sur les mouvements révolutionnaires de 1848.

ou est déterminé par lui. Ce déplacement transforme le statut épistémologique des deux « bornes » de la lacune que sont les descriptions proposées par Trotsky et Sukhanov. De moments isolés l'un de l'autre et témoignant chacun d'un changement de régime, elles deviennent des étapes d'un même processus révolutionnaire. La dynamique de l'enquête de ces trois élèves peut se caractériser par cette évolution du sens de deux des trois constituants de la lacune. En parallèle, les huit mois sont à nouveau qualifiés de « saut » (tdp 75) et l'utilisation de ce terme indique le maintien de la conscience de l'amplitude du vide. Cependant, rien d'important ne semble s'être potentiellement produit dans ce laps de temps. L'effet de continuité oblitère certains contrastes susceptibles d'amener les élèves à estimer que les mois qui séparent les deux prises d'armes ne sont pas vides de potentielles variations quant aux identités et aux intentions des acteurs ainsi qu'aux modalités de leurs actions.

4. 2 LA LACUNE COMME INTERVALLE ET COMME ÉCART : L'ÉMERGENCE D'UN PROBLÈME

84.	H	OK. Donc. Donc ça veut dire qu'il y a très peu de personnes qui se retrouvent du côté de... du gouvernement
85	C	Ouais, ils sont un peu tout seuls quoi. Après il faut se demander qu'est-ce qui va pas, parce que si, enfin, si le peuple n'était pas d'accord contre, heu, le roi ou le Tsar, c'est qu'y avait un problème avec lui et c'est pour ça qu'ils ont créé après un gouvernement provisoire pour, heu...
86	H	Oui, mais pourquoi y a encore un problème ?
87	C	... améliorer la situation, mais ouais, pourquoi est-ce que ça ne va pas ? ouais.
88	H	Pis là du coup, on parle aussi, on parle que des militaires, du comité des militaires révolutionnaires, mais est-ce que le peuple, qu'est-ce... est-ce que le peuple est encore avec ?
89	C	Heu... ben oui.
90	H	Mais on sait pas.
91	C	Ben si parce qu'y... ah ouais non c'est pas écrit.
92	H	On a aucune idée si les ouvriers, les étudiants tout ça y sont encore avec ce gouvernement
93	C	Moi j'avais compris justement qu'ils s'étaient introduits dans le palais, pour heu... pour détruire le gouvernement provisoire, enfin, en tout cas leur faire peur, j'crois.
94	T	Mais là pour le coup, ça paraît...
95	H	Mais ça c'est des militaires.
96	T	... ça paraîtrait logique que ce soit les militaires, avec la nouvelle révol..., la nouvelle réflexion qu'on a fait. Ce serait bizarre que le peuple sans armes...
97	H	Mais là on parle que des militaires, on sait rien des ouvriers, on sait rien de tout ça.

L'effet de continuité se brise lorsqu'est reprise en compte l'installation du gouvernement provisoire comme résultat de la lutte victorieuse du « peuple » contre le Tsar (tdp 85 à 87) et ce dans la perspective d'une amélioration de la situation ayant conduit aux manifestations de février 1917. Cette estimation des finalités de cette institution provoque l'émergence d'une

rupture (tdp 86 à 87) qui désynchronise « Février » et « Octobre » en interrompant l'enchaînement explicatif établissant l'évidence du prolongement de l'un dans l'autre. En mettant en relation les intentions du « peuple », la création d'un gouvernement provisoire et la prise du palais d'Hiver, les élèves s'obligent à appréhender le « saut » temporel comme un intervalle, c'est-à-dire un espace propre et non plus un moment insignifiant de la scansion chronocausale. Sa configuration implique l'identification d'un tiers-absent qui influence la lecture des extraits de Trotsky et de Sukhanov en dénaturant leurs relations (tdp 86-87). Non seulement les descriptions qu'elles proposent construisent l'entre-deux temporel comme tel, mais celui-ci, simultanément, fait passer « Février » et « Octobre » du statut d'étapes à celui de « bordures » contraignantes pour le sens de la lacune et pour la conduite de l'enquête. Alors que dans la compréhension linéaire du processus révolutionnaire, les changements s'identifient comme des moments différents d'un même mouvement qui les intègre, en mettant face à face les deux événements les élèves interrogent les liens qui pourrait les unir. L'interprétation d'une source se met donc à dépendre de celle de l'autre à partir de l'intervalle qui s'est formé entre elles. Un premier indice de ce nouveau statut réside dans l'interrogation du présupposé de la présence des protagonistes du mouvement de février 1917 au côté des « militaires » d'octobre 1917 contrôlé par l'absence d'informations à ce sujet dans l'extrait du texte de Trotsky (tdp 92 et 97).

Cette attention à la structure complète de la lacune, les deux bordures et le vide entre elles, trouve son origine dans le travail du schéma explicatif d'un mouvement révolutionnaire, la progression linéaire d'un problème vers sa résolution en général violente, et certaines données historiques contenues dans l'extrait du texte de Sukhanov (tdp 85 à 87). Une contradiction entre d'un côté l'idée qu'une révolution aboutit à la résolution du conflit qui l'a vu naître et à l'amélioration, manifestement rapide, de la situation antérieure et de l'autre la révélation de l'existence d'un problème avec l'institution issue de cette même révolution. Cette tension entre ces deux pôles transforme l'intervalle en écart⁹, c'est-à-dire qu'il n'est pas simplement un espace en attente d'être rempli par l'explication la meilleure, mais il génère lui-même les raisons et les conditions de son exploration. C'est-à-dire que les événements d'octobre 1917 ne sont plus directement lisibles dans ceux de février 1917. Il devient obligatoire d'imaginer, dans la période intermédiaire, une conjoncture légitimant la transformation, et non plus simplement l'évolution, d'une situation en une autre. Les élèves, à partir de leur schéma explicatif du déroulement et des finalités d'une révolution, construisent **un problème** (Doussot, 2018, p. 70) qui implique d'enquêter sur la durée qui sépare « Février » d'« Octobre » en tenant compte de ce qu'en disent Trotsky et Sukhanov. La lacune est investie d'un potentiel épistémique et épistémologique qui lui permet de participer simultanément à la dynamique historique et à la dynamique de l'enquête. Cette nouvelle qualité se signale par la question programmatique que pose une élève et dans laquelle l'ensemble de la lacune est convoqué pour suspendre l'évidence de l'explication par la continuité.

⁹ Nous prenons ce terme dans le sens que lui donne Ginzburg qui le rapproche de l'anomalie. (Ginzburg, 2007, p. 41)

126	H	OK, mais du coup on peut poser la question : Qu'est-ce qui s'est passé entre février et octobre, au niveau des ouvriers pour que les militaires se battent contre le gouvernement provisoire ?
-----	---	--

Cette insistance sur les mois intermédiaires de 1917 modifie le centre de gravité de l'investigation en faisant converger lacune temporelle et lacune explicative.

4.3 LA LACUNE DEVIENT UN ESPACE OUVERT

4.31 Un espace d'exploration contrôlé des possibles

157	H	Imagine, imagine, genre, le... après heu, tout ce qui s'est passé dans la source 1, les ouvriers ont plus ou moins réussi à obtenir des choses qu'ils voulaient OK ? Donc le roi a soit abdiqué soit s'est fait tuer. Y a eu un gouvernement provisoire, mais on sait pas de qui heu... qui est dans le gouvernement provisoire, mais imaginez c'est les ouvriers qui, qui ont, sont dans le gouvernement provisoire, entre guillemets, ils ont des représentants des ouvriers dans le gouvernement provisoire et les militaires ne sont pas d'accord avec l'autocratie, mais ne sont pas d'accord avec la prise de pouvoir des ouvriers.
159	H	C'est possible.
160	T	Ça me paraît très très étrange.
162	T	[inaudible] des mecs qui sont ouvriers, qui sont militaires. Ils ont fait une révolution avec les ouvriers ensuite ils sont plus d'accord avec...
163	H	Mais on sait pas s'ils ont fait une révolution avec les ouvriers
164	T	Si c'est la source 1
165	H	À aucun moment dans la source 1 on a des militaires, on avait la garde, on avait un bout de la garde, mais c'est pas les militaires, un bout de la garde. La garde...
166	C	Ben y a quand même des militaires qui ont rejoint non ?
167	H	Non, ben on sait pas en tout cas.
168	T	Purée c'est vrai ça. On a pas parlé de militaires.
169	H	On sait pas av, on sait pas du tout qui, heu, avec qui sont les militaires. On sait pas s'ils sont avec, heu, l'autocratie, le roi...

Cet investissement de l'espace construit par les élèves se repère dans cet échange qui s'organise autour des deux acteurs concernés par leur question programmatique. Le scénario (tdp 157) proposé expose des raisons d'un découplage entre les ouvriers et les militaires au fil de l'année 1917. La discussion s'organise dès lors autour de la résistance à envisager une rupture dans le camp des révolutionnaires qui oblige le groupe à chercher des éléments confirmant la collusion entre les deux acteurs précités (tdp 160 à 169). L'absence d'informations dans l'extrait de Trotsky quant à une participation des militaires¹⁰ dans l'insurrection de février 1917 (tdp 163, 165, 167, 168) tempère l'inventivité de l'intrigue

¹⁰ Les soldats sont néanmoins mentionnés dans l'extrait du texte de Trotsky.

construite par l'élève « H ». Cependant, nous pouvons relever à partir de ces échanges que la période intermédiaire devient un lieu d'exploration contrôlé de possibles explicatifs qui témoigne de l'aspiration à comprendre l'ensemble de la séquence historique.

4.32 Un espace d'expression des possibles

192	H	Un gouvernement, en plus un gouvernement provisoire c'est censé aussi écouter, heu, les demandes du peuple.
195	H	Donc ça veut dire que le gouvernement provisoire est censé représenter aussi le peuple, pas que le peuple, mais aussi le peuple.
195	T	Et y a le terme provisoire, ça veut dire que...
196	H	Et provisoire ça veut dire que ça va changer.
197	T	... de toute façon ils allaient arrêter le gouvernement.
198	H	Dans tous les cas ça va changer.
198	T	Pourtant ils viennent les tuer donc y a vraiment quelque chose dans l'immédiat qui va pas quoi.
200	H	Peut-être qu'y s'ont rien changé ou peut-être qu'y s'ont changé, mais qu'il y a une partie de la population qui ne voulait pas que ça change et qui sont pas d'accord.
202	T	Putain, c'est complètement possible.

Par la suite, les élèves vont continuer à exploiter cet espace en revenant sur la difficulté d'une compréhension des événements d'octobre 1917 répliquant ceux de février 1917 (tdp 85 à 87) pour envisager les potentialités historiques de la durée. Pour ce faire, ils reprennent leur hypothèse de l'institution du gouvernement provisoire comme résultat de l'insurrection de février pour affirmer la force de ses liens avec « le peuple » (tdp 192). Ils ajoutent que l'adjectif indique un arrêt plus ou moins imminent de ses prérogatives rendant son assaut (tdp 199) par ce même « peuple » encore plus incohérent (tdp 199). Le problème qu'ils construisent dans le cadre de leur schéma explicatif de la révolution les amène à conjecturer les actions du gouvernement provisoire et leur acceptation par la population (tdp 200) pour expliquer le retournement de celui-ci (tdp 199). Cependant, à la différence de l'examen de l'évolution des relations entre ouvriers et militaires, cette intrigue ne se confronte à aucun aspect du dispositif. Les deux sources ne sont pas convoquées pour évaluer la pertinence de la proposition, ni d'ailleurs l'énoncé lacunaire ou le radar¹¹. Si nous retrouvons la même intention d'expliquer le passage de février 1917 à octobre 1917 à partir des huit mois intermédiaires, l'absence de contrôle des propositions empêche de réduire la portée de l'excès de généralité à propos du gouvernement provisoire ou du peuple. Le groupe situe ses réflexions dans le même espace temporel, cependant, celui-ci ne peut être considéré au sens plein du terme comme une lacune, car tout y devient possible (tdp 202).

¹¹ L'énoncé lacunaire n'est pas exploité ce groupe durant cette séance et une seule exploitation d'une polarité du radar sera faite.

4.4 LA DÉCONSTRUCTION ET RECONSTRUCTION DE LA LACUNE

Cette déconstruction se poursuit avec un fonctionnement identique à propos de la supposée lenteur du gouvernement provisoire.

314	C	Bref, peut-être que le problème c'est aussi avec le gouvern, enfin le problème avec le gouvernement provisoire, c'est que il était trop lent pour prendre des décisions et que le peuple n'en pouvait plus d'attendre. Pasque là on sait pas, t'as dit c'est une journée, mais on sait pas depuis quand le gouvernement provisoire est là.
315	H	Oui
316	C	Donc si ça se trouve ça fait un moment déjà que ça va pas.
318	C	Ouais. Et... ouais que c'est trop lent.

Dans ce passage, si les difficultés du gouvernement provisoire à gérer l'intermède entre « Février » et « Octobre » initient la réflexion (tdp 314) ni les propos de Trotsky ni ceux de Sukhanov ne sont explicitement évoqués pour soutenir ou invalider l'hypothèse de la lenteur de la prise de décision et celle de l'exaspération du peuple. D'ailleurs, aucune trace dans les deux sources ne permettait de donner caution à ces explications.

348	H	C'est là où l'hypothèse de C sur l'idée que le gouvernement prenait trop de temps à réfléchir est très plausible, c'est le fait que si le peuple en février réussi à introduire le Palais. Ils introduisent le palais, donc le roi est dans la merde. S'ils arrivent à introduire le palais, ça veut dire que potentiellement ils ont réussi à trouver un changement.
350	H	Ça veut dire que 7 mois après, c'est le peuple qui est au pouvoir pendant 7 mois et que en fait il fait n'importe quoi le peuple.
352	H	[inaudible] quand t'as un peuple qui est au pouvoir alors que t'es en guerre.
353	C	Ah ouais, ouais...
354	H	Et qui [inaudible] tout le reste du monde. C'est un bordel.

Cet attentisme du gouvernement provisoire est repris, non plus sous l'angle de son action, mais de sa réflexion politique. Le contexte chaotique généré par la prise de pouvoir par le peuple en février 1917 semble avoir perturbé le processus de décision. Le schéma explicatif qui structure cette hypothèse réside dans l'intemporelle impossibilité d'un pouvoir populaire à organiser rationnellement la destinée de ceux qu'il dirige (tdp 350 à 354). Cette sortie de la situation particulière de la Russie de 1917 par l'invocation d'une idée générale et décontextualisée éloigne les élèves de la question programmatique qu'ils avaient construite (tdp 126). L'espace de la lacune ne se caractérise plus par la dialectique entre les descriptions des événements de Trotsky et Sukhanov et la durée qui les sépare, mais pour, reprendre le terme de Lautier, nous avons à faire à une « reconstitution fermée ». Dès l'introduction du peuple dans le Palais en février 1917 (tdp 348), le déterminisme qu'impose le schéma explicatif précité fait d'« Octobre » un « quasi-déjà-là » qui neutralise, ainsi que cela a précédemment été le cas, le potentiel explicatif et épistémologique de la durée des sept mois.

360	H	Heum... après, après on a [inaudible] le peuple, mais c'est pas le peuple, c'est la classe ouvrière. C'est-à-dire la classe la moins, la moins... heu... privilégiée. La classe ouvrière c'est, c'est pire en cas de guerre parce qu'ils doivent travailler et comme a dit T ils sont dans la famine et ils ont rien du tout pour eux.
362	H	Donc heu... faut pas qu'on confonde tout, c'est pas tout le peuple et du coup les militaires c'est peut-être une autre partie du peuple.
364	H	Qui eux ont peut-être un peu plus de privilèges. Je sais pas. Comme ils sont censés être au service, au service de la patrie, ben peut-être que...
366	H	... ils ont plus de privilèges parce qu'ils sont plus importants, entre guillemets.
367	C	Bon j'sais pas s'ils sont forcément de l'autre côté, mais... c'est possible
368	H	Non j'sais pas, mais après c'est, on, on peut voir ça comme ça que le, dans le peuple y a plusieurs parties du peuple et il peut y avoir les militaires et la classe ouvrière. Et les étudiants et tout ça, tout ça, mais voilà. Et, et peut-être que dans le peuple pas tout le monde est d'accord pour la même chose, et les ouvriers voulaient quelque chose et les militaires n'étaient pas d'accord avec ce que voulaient les ouvriers à la base
369	C	Ah oui totalement. C'est possible.
370	H	Mais 7 mois quoi !
371	C	Ben ça prend quand même du temps, si t'as des oppositions, des gens pas d'accord, des contradictions, etc... Pour trouver une solution ça prend beaucoup de temps, c'est sûr. Et sûrement si t'as un gouvernement provisoire, heu... enfin... qui est pas trop en place, si on dit que c'est le peuple qui l'a pris, c'est encore plus le bordel, si même dans le gouvernement provisoire p'têtre y sont pas d'accord entre eux. C'est possible.

Cependant, cette même élève (H), à partir d'un processus de différenciation à l'intérieur de la catégorie de « peuple », va rompre cette généralisation abusive (tdp 360 et 362). Cette distinction entre les acteurs, repérée dans les extraits de Trotsky et Sukhanov, amène à évoquer des possibles relations qu'ils ont pu entretenir entre eux de février à octobre 1917 (tdp 368) et estimer des raisons pour lesquelles cette durée s'est installée à partir des difficultés à s'associer et à se déterminer alors que de nouvelles modalités de gestion du pays doivent s'inventer (tdp 370-371). Cet échange semble témoigner d'une reconstruction de la lacune selon que ses trois composants (les descriptions des deux sources et l'espace qui les sépare) coexistent dans l'hypothèse du temps nécessaire pour, tenu compte du contexte particulier de la Russie en 1917, prendre une décision. Elle s'identifie à nouveau comme temporelle et explicative, car la durée, les mois entre février et octobre, devient un facteur essentiel pour comprendre l'ensemble de l'objet d'étude. Même si elle n'est pas directement formulée, le groupe reprend et augmente la question programmatique qui avait initié leur enquête (tdp 126) en y ajoutant la possibilité, qui n'est pas directement lisible dans les textes de Trotsky et Sukhanov, de la fragilité de la situation qui sépare les événements qu'ils abordent. Se retrouve ainsi la double enquête : sur l'objet historique et sur le processus de recherche sur cet objet.

Cet effort de contextualisation hypothétique signifie aussi que la progression du mouvement révolutionnaire ne se saisit plus uniquement selon le schéma explicatif d'un combat violent entre deux blocs radicalement opposés, mais par des dissensions à l'intérieur d'une même entité (« le peuple ») ou d'une même institution (« le gouvernement provisoire »). La compréhension de la notion de la révolution intègre dès lors la dimension temporelle d'un processus d'accords et de désaccords entre les acteurs de ce changement politique. Ce déplacement se rapproche du point de vue d'une troisième école historiographique, moins directement idéologique, qui s'est développée dans le refus de la tenaille des axes interprétatifs marxistes et libéraux. En s'appliquant plus strictement à l'étude de structures intermédiaires et à l'essor de modalités politiques inédites en Russie, ce troisième courant historiographique comprend la période entre février et octobre 1917 sous l'angle de l'élaboration de pratiques et d'expression des aspirations populaires nouvelles (Werth, 2019, pp. 50-51).

L'enquête des élèves indique aussi qu'ils sortent du registre chronocausal pour conjecturer une situation historique et les conditions de son évolution. La description des échanges possibles entre les nombreux acteurs dans un moment politiquement peu assuré de l'histoire de la Russie s'éloigne de la stricte recherche de causes (les changements qu'aurait ou n'aurait pas opérés le gouvernement provisoire ou sa lenteur à le faire) postérieures à « Février » et expliquant l'insurrection d'octobre 1917. L'espace de la lacune se modifie par les pratiques des élèves, de statut épistémologique en pointant vers un autre rapport à la temporalité des événements et à l'agentivité de l'ensemble des acteurs cités, c'est-à-dire que la durée qu'il accueille se déploie par la prise en charge par les protagonistes de leur actualité. Ce double parcours témoigne d'un dépassement de la configuration historiographique à laquelle les deux extraits de texte à disposition participent : d'une histoire centrée sur l'action et la stratégie politiques, nous passons à une histoire de la dynamique de négociation des intérêts. Dès lors, non plus chercher les causes matérielles d'« Octobre », mais plutôt expliciter la situation à partir de laquelle le délai entre les deux événements insurrectionnels deviendrait compréhensible.

5. L'IGNORANCE PRODUCTIVE AU SERVICE DE L'ENQUÊTE

La séance que nous venons d'analyser, à partir du cas d'une lacune temporelle d'environ sept mois entre la description de deux événements d'une même séquence historique, autorise quelques commentaires centrés sur la rétention volontaire d'informations pour engager les élèves dans un processus d'enquête.

Dans un premier temps, nous pouvons revenir sur les attentes de Lautier quant à la pertinence de l'utilisation d'« espaces de lacunes » pour que les élèves soient confrontés à la complexité plutôt qu'à la linéarité du discours historique. Plusieurs difficultés jalonnent cette ambition. La première réside dans le fait que la lacune ne s'impose pas à leurs pratiques de mise en texte puisque justement elle se construit de ces mêmes pratiques. Nous avons identifié que la séance dédiée se ponctuait de différents états de cette lacune

selon que l'activité des élèves porte essentiellement sur ses « bords » et/ou sur son espace central, c'est-à-dire sur ce que l'on sait et/ou sur ce qu'on ignore :

- l'espace neutre : conséquence de la focalisation sur les liens directs entre les bords compris comme des étapes pour affirmer la linéarité des faits.
- L'intervalle : conséquence de la focalisation sur l'espace central pour formuler des hypothèses et imaginer des causes.
- L'écart : conséquence de la focalisation sur les liens entre l'ensemble des constituants de la lacune pour formuler des hypothèses soutenues par des informations contenues dans les sources proposées.

Ces différentes qualités résultent des phases de construction, de déconstruction et de reconstruction déterminées par la manière dont les élèves produisent et enchaînent des schémas narratifs comme intermédiaires entre ce qu'ils peuvent lire et ce qu'ils ne peuvent que conjecturer ou questionner. Ces propositions, collectivement élaborées, caractérisent certains moments de la dynamique de l'enquête de ce groupe de trois élèves ; non pas selon un mode linéaire et progressif qui témoignerait du passage successif d'un état à l'autre, mais par la description, à partir des modalités de traitement de la lacune, des multiples voies et stratégies suivies, et parfois abandonnées, qui jalonnent l'ensemble du travail réalisé durant ces 45'.

Dans un second temps, les limites de cette séance, d'un point de vue épistémique, apparaissent vite tant les élèves manquent d'informations. Cependant, cet état d'ignorance participe directement à la dynamique de l'enquête. Premièrement, parce que l'absence d'éléments dans le contenu des sources a soutenu le contrôle de la pertinence de certaines questions ou hypothèses (tdp 90-97 et 162-169) produites au cours de la séance. Cette délimitation active, par les élèves, du champ du savoir, leur permet d'évaluer et de contrôler des *a priori* à partir desquels ils ont construit leurs propositions et d'infléchir le cours de leur réflexion. Deuxièmement, l'insistance de certaines questions qui émergent des absences d'informations cruciales pour la poursuite de l'enquête, comme ici à propos du Gouvernement provisoire, indique que les élèves ont sélectionné, dans l'ensemble de leurs ignorances, celles qu'il s'agirait de combler pour que l'enquête se poursuive¹². Nous pourrions dire qu'ils établissent un programme de recherche à partir de la pratique d'une « ignorance contrôlée » qui a permis non seulement une hiérarchisation des questions construites au long des échanges, mais aussi la possibilité de comprendre les raisons de se les poser.

112	T	C'est qui le gouvernement provisoire ?
113	H	C'est qui le gouvernement provisoire !
117	T	Donc qui a mis ces gens au pouvoir ?
128	H	On ne sait pas qui est le gouvernement provisoire toujours.
246	H	On sait même pas si le gouvernement provisoire c'est toujours de l'autocratie ou pas.
314	C	[...] mais on sait pas depuis quand le gouvernement provisoire est là.

¹² Les sources qui leur ont été successivement soumises sont d'abord un extrait de la première déclaration du gouvernement provisoire du 6 mars 1917, puis l'Appel du Soviet de Petrograd, 27 février 1917, publié le 15 mars 1917 dans l'organe du Soviet, *Les Izvestia*.

Notre hypothèse serait donc que le « pari » évoqué par Ginzburg favorise possiblement le développement de compétences propres à l'enquête historique, dans la mesure où une dialectique entre conjectures, questions et ignorance s'établit pour et par les élèves. Dans le cas analysé, « l'espace de lacune », en contrariant les évidences d'une logique chronocausale a encouragé des pratiques productives et réflexives à propos de l'objet d'étude : la mise en tension de schémas explicatifs relatifs à un mouvement révolutionnaire avec les données contenues dans les extraits de Trotsky et Sukhanov, la problématisation des différences et ressemblances entre « Février » et « Octobre », la construction d'un contexte explicatif de l'écart entre les deux événements ou la sélection de questions pour orienter la suite de l'enquête.

RÉFÉRENCES

- 1914-1945 : Le monde contemporain.* (1980) (Bordas). (S.l.): (s.n.).
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques.* (S.l.): Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : Problématiser à l'école ?* Bruxelles: De Boeck.
- Ginzburg, C. (2003a). Carlo Ginzburg, « L'historien et l'avocat du diable ». Entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses*, 53(4), 113-138.
<https://doi.org/10.3917/gen.053.0113>
- Ginzburg, C. (2003b). *Rapports de force : Histoire, rhétorique, preuve.* Paris: Gallimard.
- Ginzburg, C. (2007). Réflexions sur une hypothèse vingt-cinq ans après. Dans *L'interprétation des indices. Enquêtes sur paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg* (Denis Thouard (dir.)). Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ginzburg, C. (2022). Preuves et possibilités. Dans *Le retour de Martin Guerre.* Paris: Tallendier.
- Sukhanov, N. N. (1965). *La révolution russe : 1917.* Paris: Stock.
- Trotsky. (1995). *Histoire de la Révolution russe.* Paris: Editions du Seuil.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : Texte intégral.* Paris: Seuil.
- Werth, N. (2019). *Le cimetière de l'espérance : Essais sur l'histoire de l'Union soviétique, 1914-1991.* Paris: Perrin.

ANNEXES

Annexe 1 : source 1

« Le 23 février, c'est la journée internationale des femmes. [...]. La veille encore, il ne serait venu à la pensée de personne que cette "Journée des Femmes" pût inaugurer la révolution. Pas une organisation ne préconisa la grève pour ce jour-là. [...] Le nombre des grévistes, femmes et hommes, fut, ce jour-là, d'environ 90 000.

Le lendemain, le mouvement, loin de s'apaiser, est doublement en recrudescence : environ la moitié des ouvriers industriels de Petrograd font grève le 24 février. Les travailleurs se présentent dès le matin dans leurs usines et, au lieu de se mettre au travail, ouvrent des meetings, après quoi ils se dirigent vers le centre de la ville. De nouveaux quartiers, de nouveaux groupes de la population sont entraînés dans le mouvement. Le mot d'ordre "Du pain" est écarté ou couvert par d'autres formules : "À bas l'autocratie !" et "À bas la guerre !". Le 26 février est un dimanche [...]. Peu à peu les ouvriers opèrent leur concentration et de tous les faubourgs convergent vers le centre [...]. Les soldats ont reçu l'ordre rigoureux de tirer et ils tirent [...]. D'après les données officielles, il y eut, ce jour-là, environ quarante morts et autant de blessés, sans compter ceux que la foule put emmener ou emporter. "Ne tirez pas sur vos frères et sœurs" crient les ouvriers et les ouvrières et pas seulement cela : "Marchez avec nous".

Le 27, l'un après l'autre dès le matin [...], les bataillons de la garde se mutinent [...]. Ça et là, des ouvriers ont déjà réussi à s'unir avec la troupe, à pénétrer dans les casernes, à obtenir des fusils et des cartouches [...]. Vers midi, Petrograd est redevenu un champ de bataille : les coups de fusil et le tac-tac des mitrailleuses retentissent de tous côtés. Il n'est pas toujours facile de savoir qui tire et d'où l'on tire. Ce qui est clair, c'est qu'on se fusille entre le passé et l'avenir. [...]

Vers le soir du 27 s'avancent, vers le palais de Tauride¹³, soldats, ouvriers, étudiants, gens du commun. Là ils espèrent trouver ceux qui savent tout, obtenir des renseignements ou des directives. C'est par brassées que l'on introduit dans le palais des armes ramassées de divers côtés, et on les dépose dans une salle transformée en arsenal. Entre-temps, la nuit, dans ces locaux, l'état-major révolutionnaire se met au travail. Il expédie des détachements pour la surveillance des gares et des patrouilles dans toutes les directions d'où l'on peut attendre une menace. »

Léon TROTSKY¹⁴ [1879-1940], *Histoire de la révolution russe*, [1930], Seuil, 1967

Annexe 1 : source 2

« [le 25 octobre] le Comité militaire révolutionnaire engagea les opérations décisives vers deux heures du matin.

Trois membres du comité furent chargés d'établir le plan des opérations [...]. Il n'y eut pas de résistance. Vers deux heures du matin, de petits détachements occupèrent l'un après l'autre

¹³ Siègne de la Douma (Assemblée législative russe : La Douma n'avait pas l'initiative des lois, elle pouvait seulement modifier les lois proposées par le tsar, et encore celui-ci pouvait-il en prétextant l'urgence, empêcher la Douma de jouer son rôle législatif, et Dieu sait si cette notion d'urgence est extensible.) <https://www.cnrtl.fr/definition/douma>

¹⁴ Révolutionnaire et homme politique russe puis soviétique

les gares, les ponts, les centrales électriques, l'agence télégraphique sans rencontrer d'opposition. Les opérations militaires ressemblaient plutôt à des relèves de garde.

Les opérations engagées se déroulèrent sans effusion de sang, il n'y eut pas une seule victime. La ville [Petrograd] était parfaitement calme [...]. La séance du congrès reprit à onze heures du soir [...]. Brusquement on entend du bruit et une fusillade dans le Palais¹⁵ [...]. On continue à tirer. Il est près de deux heures [...].

Les membres du gouvernement provisoire se rendirent pour éviter une effusion de sang. »

Nicolaï SUKHANOV¹⁶ [1882-1940], *La Révolution russe, 1917*, [1922] Édition *Le cercle du nouveau livre d'histoire*, 1966

Annexe 3 : Questions posées aux élèves et figurant en dessous de l'extrait de Sukhanov (source 2)

INFORMATION(S) COMPLÉMENTAIRE(S)

Quelle(s) information(s) manquent, dans le cadre de l'enquête, pour permettre de mieux comprendre la source ? Quelle(s) question(s) poser pour obtenir ces informations ? Quelle(s) est/sont la/les conséquence(s) potentielle(s) de ces réponses pour l'enquête ?

LIENS AUX AUTRES SOURCES

Quels liens de convergence et/ou de divergence avec d'autres sources peut-on établir à partir de cette source ? Quelle(s) est/sont la/les conséquence(s) de ces convergences et/ou divergences pour l'enquête ?

HYPOTHESE(S)

Quelle(s) hypothèse(s) cette source confirme/infirme/nuance/précise-t-elle ? Quelle(s) modification(s) de la/des hypothèse(s) précédemment formulée(s) cette source impose-t-elle ?

¹⁵ Palais d'hiver, siège du Gouvernement provisoire.

¹⁶ Homme politique et économiste russe puis soviétique.