

Pourquoi enseigner les massacres de la Saint Barthélémy ?

La Saint Barthélémy est un événement révélateur des tensions religieuses et des difficultés du pouvoir royal à établir son autorité. Bien qu'il ne soit pas mentionné directement dans les *Instructions officielles*, cet événement est bien en lien avec les objets d'enseignement défini par les programmes, du cycle 3 au lycée, et en articulation avec des questionnements renouvelés par l'historiographie récente sur la notion d'événement et la place des acteurs, dont celle des femmes. Le définir comme un objet d'enseignement permet donc à l'enseignant de :

- Travailler sur **la notion d'événement**, dans le cadre de différentes temporalités : une nuit, une saison, inscrites dans la période des conflits religieux du XVI^es. présente dans les programmes :
 - Au C3 « violences politiques » et « guerre de religion ».
 - Au C4 « relation entre pouvoirs politiques et religion ».
 - En 2nde « pouvoir monarchique et conflits religieux ».
- Travailler sur **le rôle des acteurs** :
 - Au C3 « les élèves [...] sont amenés à s'interroger sur les liens du Royaume de France avec d'autres **acteurs** », en présentant « quelques **figures féminines** importantes : Catherine de Médicis ».
 - Au C4 « on approfondit l'évolution de la **figure royale** du XVI^e au XVII^e s. »
- S'inscrire dans une démarche **d'histoire connectée**, en élargissant le cadre spatial d'analyse :
 - Au C3 de nouveau « les élèves [...] sont amenés à s'interroger sur les liens du Royaume de France avec [...] **d'autres espaces**. »

Pour concevoir une transposition didactique de l'événement des massacres du 24 août 1572, le professeur peut s'appuyer sur la continuité des savoirs établis par la recherche historique, à partir d'une historiographie de la Saint Barthélémy enrichie par de nombreux travaux d'historiens et d'historiennes, dont récemment les travaux de Jérémy Foa. À partir du chapitre de Philippe Hamon : « 1572. La saison de la Saint Barthélémy » in *Histoire mondiale de la France* dirigée par Patrick Boucheron, qui établit une brève synthèse historiographique de l'événement, on peut dégager des éléments de contextualisation (situation en France et en Europe) et quelques axes d'une réflexion possible à mener avec les élèves :

- **Singularité de l'événement** : tuerie à l'initiative royale, mais qui échappe au pouvoir royal.
- Onde de choc à **l'échelle de l'Europe** : l'événement est diffusé par les ambassadeurs et les témoins.
- Impossibilité de déterminer les « vrais responsables » des diverses phases des massacres. **Le débat est immédiat**, car la monarchie est incapable d'affirmer son récit des événements, en raison de la

complexité du cycle événementiel, du grand nombre de décideurs réels ou potentiels, et de la gravité des faits. **Il se poursuit dans l'historiographie.**

A ces finalités de connaissances s'ajoutent également des finalités civiques :

- La question des violences religieuses peut paraître éloignée aux élèves du fait du cadre sociétal de la laïcité à la française dans lequel ils évoluent. On peut replacer les massacres de la Saint Barthélémy dans un temps long d'une histoire ponctuée de conflits et violences religieuses, qui aboutit progressivement à la conception d'une laïcité dont le principe juridique imposé, non sans résistance, par la loi de 1905, garantit la cohésion d'une société qui se pense de fait inclusive et tolérante, et contribue à la construction d'un État débarrassé dans son fonctionnement de la question religieuse, reléguée dans la sphère du privé.
- Par ailleurs, la question des violences politico religieuses est revenue pour le moins en force depuis deux décennies avec les attentats du 11 septembre 2001 et s'est amplifiée avec la guerre civile en Syrie, l'émergence de Daech, l'activité des réseaux terroristes. Il n'est pas inutile de montrer aux élèves la complexité des rapports de force à l'œuvre dans les conflits religieux du passé. Ces conflits passés peuvent apporter des éléments d'éclairage des violences politico religieuses actuelles, en montrant que ce ne sont pas des problématiques nouvelles, ni l'exclusivité de certaines religions.

Pourquoi introduire une didactique de l'enquête pour enseigner la Saint Barthélémy ?

L'enquête est une démarche de l'historien. Anne Vézier rappelle dans le compte rendu d'ouvrage *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête*, que « selon une conception commune aux historiens, l'enquête est [...] un mode d'appropriation du réel qui construit une vérité et la démarche même de l'historiographie ». Concevoir une didactique de l'enquête permet donc à l'enseignant d'inscrire sa transposition didactique dans le cadre épistémologique de la recherche historique, et d'articuler sa démarche didactique à la démarche scientifique de la discipline. Rappelons en effet que pour Ricoeur et Veyne, *l'intrigue* est le cadre théorique ou historiographique à partir duquel les historiens questionnent le passé et construisent leur argumentation.

Les enjeux d'une didactique de l'enquête sont donc nombreux :

- **Dépasser un certain nombre de problèmes posés par la transposition didactique :** décontextualisation des savoirs de leur sphère de production, nécessaire « vigilance épistémologique » (Reuter, 2013). Une didactique de l'enquête permettrait de sortir d'une épistémologie réaliste et du modèle des 4R d'Audigier : « des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel » (2008) et du paradigme pédagogique positiviste (Tutiaux-Guillon, 2009). Proposer une enquête aux élèves, c'est modifier leur rapport aux savoirs qui seraient alors pensés non pas comme des « donnés », mais bien comme des « construits », en renonçant « à une histoire qui serait une, vraie, consensuelle et définitive, en contradiction avec l'histoire telle qu'elle se fait » (Girault, 2015 – p 214).

- **Sortir du discours clos qui condense et unifie les connaissances à maîtriser** (Girault, 2015) → passer d'un texte clos : où l'écrit se donnant pour vrai, où les faits parlent d'eux-mêmes, à un texte ouvert (Vézier, 2013).
- **Construire des compétences narratives** (Girault, 2015 – p 212) et argumentatives chez les élèves
 « C'est par le recours à l'historiographie et à l'épistémologie qu'une progressivité de la compétence narrative [peut] se construire : de la chronique à la « mise en intrigue », en passant par la mobilisation des sources et par l'introduction des acteurs et des connecteurs logiques, par le maniement des échelles temporelles et par le travail de la dimension explicative »
 avec l'idée que **le récit en histoire est une démarche d'écriture qui renonce à la vérité et rend visibles les opérations par lesquelles elle se constitue** comme le rappelle Romain Bertrand dans son article : *Inquiéter les incertitudes, Le monde des livres*, 18/10/2012. Le récit n'est pas fait pour exprimer les solutions trouvées à la question mais bien pour reconstruire le problème au cours d'une enquête (Vézier, 2013).

L'enseignant peut donc fixer comme objectif de confronter une hypothèse initiale formulée par les élèves aux données issues d'une enquête sur un corpus documentaire pour obliger à reformuler le problème historique. (Cf. Jablonka, 2012 – cité par Vézier, 2013). Et par là de mettre en avant la démarche réflexive de l'historien, en parallèle avec une démarche réflexive conduite au sein de la classe par les élèves.

Comment introduire didactique de l'enquête pour enseigner la Saint Barthélémy ?

Proposition de transposition didactique en classe de 5e

Le corpus proposé pour mener une réflexion sur la transposition didactique de la Saint Barthélémy comprend des documents sources, et des extraits d'ouvrages d'historien.

Les sources sont des traces du passé, matière première du travail d'enquête de l'historien. Les historiens ont développé une méthode critique d'analyse de document visant à établir leur véracité historique, mais il s'agira ici de chercher à **appliquer le questionnement possible de l'historien face aux documents** dont il dispose pour comprendre la situation historique qu'ils informent ou représentent. Les textes d'historien apportent quant à eux un éclairage sur la situation présentée, et soulèvent un certain nombre de questions. Il s'agira de donner une dimension dialogique au corpus, afin d'ouvrir « un espace d'incertitude » où peut « se glisser la problématisation » (notion d'intertextualité des textes historiques, qui renvoie aux textes issus du passé autant qu'aux textes d'historiens = Vézier, 2013)

Extraits du BOEN n°31 du 30 juillet 2020

Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVI ^e et XVII ^e siècles	
---	--

- Humanisme, réformes et conflits religieux	Les bouleversements scientifiques, techniques, culturels et religieux que connaît l'Europe de la Renaissance invitent à réinterroger les relations entre pouvoirs politiques et religion.
- Du prince de la Renaissance au roi absolu	À travers l'exemple français, on approfondit l'étude de l'évolution de la figure royale du XVI ^e au XVII ^e siècles, déjà abordée au cycle 3.

Compétence travaillée	Domaines du socle
<p>Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués</p> <ul style="list-style-type: none"> Poser des questions, se poser des questions à propos de situation historique. Construire des hypothèses d'interprétation des phénomènes historiques. Justifier une démarche, une interprétation. 	1,2

Scénario pédagogique envisagé :

Séance 1 : Problématiser. Amener les élèves à « poser des questions, se poser des questions sur une situation historique ».

La première séance est centrée sur une analyse des documents sources du corpus.

Remarque : Chaque document peut poser des difficultés de lecture à des élèves de 5^e, donc de compréhension et d'interprétation.

Dispositif envisagé – À partir d'une brève description factuelle, qui présente l'objet de l'enquête menée par les élèves, un travail de groupe s'engage sur le corpus documentaire constitué de documents sources. Les élèves questionnent les documents, et formulent des hypothèses sur la situation historique présentée. Elles sont mises en commun, et le professeur demande alors à la classe : « de quels documents pourriez-vous avoir besoin pour répondre à vos questions ou valider / invalider vos hypothèses ? »

Séance 2 : Introduire des éléments explicatifs, faire dialoguer les documents sources et des textes d'historiens.

Dispositif envisagé - La deuxième séance a pour objectif d'introduire les textes d'historiens et de les confronter aux sources travaillées précédemment. Toujours dans un souci de compréhension pour les élèves, une consigne de travail pourrait être de leur faire identifier qui sont tous les individus mentionnés dans les documents = l'idée serait de leur faire réaliser un schéma reliant les acteurs à la manière des enquêteurs dans les séries policières : photo et ? . Le schéma serait complété à partir des documents

complémentaires fournis et des traits seraient tracés pour montrer les liens entre les personnages quand ceux-ci existent. Un nouveau questionnement viendrait clore la séance : A quelles questions les historiens parviennent-ils à répondre ? Lesquelles restent en suspens et pourquoi ? Les élèves y répondraient individuellement à l'écrit, leurs réponses seraient utilisées comme amorce de la dernière séance.

Séance 3 : Développer les compétences narratives, faire rédiger un écrit argumentatif sur le massacre de la Saint Barthélémy.

Dispositif envisagé - Un premier temps collectif de recension des questions listées la séance précédente constituerait l'accroche. La consigne de travail donnée aux élèves serait alors de : « Choisir une question / un problème, et y répondre en indiquant quels documents sont utiles et pourquoi ». (Attendu : dialogue entre sources et textes d'historiens, rédaction d'un écrit argumentatif. À partir de la lecture de quelques d'élèves, l'enseignant relève les points communs dans les faits mis au jour par les différents récits, et les divergences.

Un temps conclusif de la séquence est mené par le professeur, qui dégage les éléments de compréhension de la situation historique étudiée, en s'appuyant sur les sources et leur interprétation par des historiens différents.

Difficultés possibles de mise en œuvre pour l'enseignant :

- **Anticiper les questions des élèves**, et/ou adapter le déroulement de la séance en fonction des interrogations qu'ils font émerger (dans le sens de la transposition didactique interne : ce qui se joue en classe dans l'interaction entre élèves, et entre professeur et élèves).
- **Renoncer à la tentation de répondre aux questions au fur et à mesure de la séance, ou d'orienter les recherches des élèves à partir de son savoir personnel** : choisir ce qu'il semble pertinent d'apporter aux élèves pour les aider à poursuivre ou relancer leur réflexion, ou lever un obstacle éventuel, sans fermer le raisonnement et clore la démarche. Permettre aux élèves « d'éprouver à quel point la confrontation aux documents soulève de nouvelles questions ou qu'un même ensemble documentaire peut conduire à des réponses différentes selon la question posée, c'est se donner les moyens de mettre réellement en jeu le rapport de l'élève au savoir historique » (Girault, 2015 p 210).
- **Ne pas inscrire la démarche dans un relativisme absolu** : il s'agit bien de faire réfléchir les élèves en empruntant à la démarche de l'historien et de leur **faire comprendre comment se construit un discours historique, non de remettre en question la validité des faits établis** par la recherche historique, qui s'élabore entre innovation et sédimentation.

Audigier F. (2008). Formes scolaires. Formes sociales, *Babylonia*, n°3, 8-13.

Foa J. (2022). *Tous ceux qui tombent*. Paris :

Girault B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2015/1, 205-214.

Hamon P. (2017). 1572. La saison des Saint – Barthélémy. In Boucheron P. (dir.) *Histoire mondiale de la France*, 282-285. Paris : Seuil.

Reuter Y., Cohen Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (2013). Transposition didactique. In Reuter Y., Cohen Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D. (dir) *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*, 221-226. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Tutiaux-Guillon N. (2009) L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. *Raisons. Comparaisons, Educations*, n°4, 105-116.

Vézier A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactiques*, 2013/2 n°16, 9-28.

Vézier A. (2016). Jadoulle Jean-Louis. Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactiques de l'enquête » en classe du secondaire. *Revue Française de pédagogie*, 195/2016, 94-96.