

En amont du travail présenté :

La réussite du projet se fonde en partie sur une appropriation du contexte par les élèves. Les autres questions du thème ont permis de fixer des prérequis comme le pouvoir politique monarchique fondé sur la tradition, la religion, la naissance ou une société d'ordre reposant sur l'inégalité et les privilèges. Il apparaît nécessaire en outre de préciser le contexte de l'année 1789 (crise économique et financière, échec des tentatives de réformes, convocation des états-généraux, événements révolutionnaires et violents de l'été 1789...). On a enfin choisi de fournir aux élèves des documents d'appui pour caractériser l'horizon d'attente de l'acteur étudié et sa position politique et sociale. Ces derniers sont de différentes natures et choisis de façon à ouvrir la perspective.

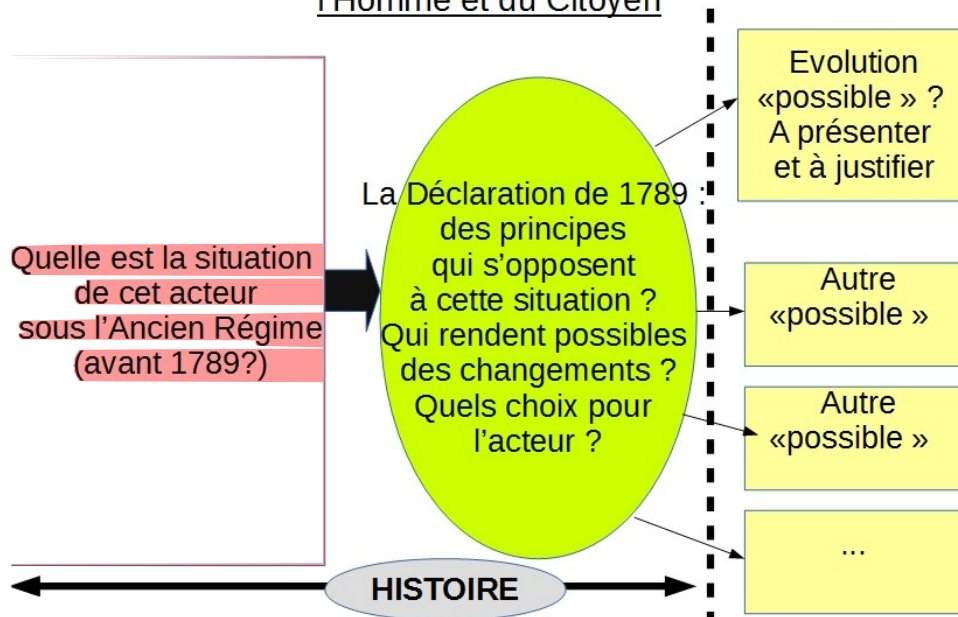
Il faut noter que ce projet s'intègre dans une progressivité des apprentissages relatifs à la compétence « raisonner en Histoire » sur l'ensemble du Cycle 4,

Première séance de 2 heures divisée en 3 temps :

1. **Un travail de coopération en groupes.** A l'aide d'un dossier documentaire relatif à un acteur social (le roi, un esclave...) permettant de s'approprier la situation antérieure à la Révolution française et de la confronter avec un extrait de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, les élèves divisés en groupes de 4 élèves au maximum doivent proposer à la classe *la portée possible* de ce texte fondamental. La consigne lors de la mise en situation problématisée est la suivante : **proposer un futur possible pour un acteur de la Révolution française.** Le scénario doit être construit en s'appuyant sur la situation de départ de l'acteur, ses intentions et les perspectives offertes par la rupture de 1789 (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen). Quels choix se présentent et lequel *peut être pris* ? Quelles évolutions sont possibles dans le destin de cet acteur et dans l'histoire de la période ? Les acteurs ont été choisis afin d'embrasser l'ensemble des figures sociales associées à la période : il s'agit du roi (mais de manière plus large de la figure du monarque interrogeant le principe de souveraineté), d'un esclave, d'un commerçant, d'un religieux, d'un paysan, d'un ouvrier et d'un journaliste, ces figures permettant de réfléchir à la portée de la Déclaration de 1789 quant aux principes de liberté et d'égalité. Les fiches-élèves données à titre d'exemples concernent le roi et un esclave.

Nous n'avons pas choisi ici d'investir la question des genres pour ce qu'elle est. La « femme » est cependant aussi dans notre cadre problématique, en considérant une esclave, une religieuse ou une journaliste... Il est possible de construire un raisonnement sur une actrice afin de réaliser une histoire mixte (par exemple la commerçante et militante Pauline Léon ou une journaliste parisienne). Les « conditions féminines » font d'ailleurs l'objet d'une question spécifique pour le XIXe siècle.

Figure 2 : schéma-élève  
proposer un « possible » à la Déclaration des Droits de  
l'Homme et du Citoyen



2. **Une mutualisation dynamique.** Les élèves doivent justifier leur proposition : dire à la classe ce que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen change par rapport à la situation antérieure ET fonder leur scénario sur *une application possible* des principes nouveaux. L'analyse et la compréhension des documents historiques fournissent donc le fondement de leur proposition. Des aménagements sont prévus avec des questions plus guidées. Les documents n'ont pas été simplifiés pour cette activité car ils peuvent constituer un appui pour la réflexion des élèves. Lorsque chaque groupe s'exprime face à la classe, les autres élèves peuvent leur poser des questions permettant de préciser leurs idées et de justifier leurs choix.
3. **La trace écrite** consiste à remplir un tableau (validé lors de la mise en commun) décrivant l'ordre ancien et les nouveaux principes révolutionnaires.

Les 3 séances suivantes :

Les séances suivantes permettront de confronter les scénarii imaginés à la réalité historique. L'intérêt n'est pas d'observer la réalisation ou non des « possibles », mais de comprendre *comment* la dynamique révolutionnaire, la « marque de l'événement », explique une réalité, fruit de tensions entre les principes nouveaux et d'autres facteurs ou acteurs (attitude du roi, attentes déçues, guerres, contre-révolution...). C'est ainsi faire « pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie [siècle des Lumières] » ou de l'espace [des « révolutions atlantiques »]. Finalement, *les élèves confrontent les apports possibles de la période aux apports réels et durables.*

La leçon « Pourquoi le nouvel ordre est-il difficile à mettre en place ? » permet de confronter ces possibles aux réalités. On s'interroge plus largement sur les apports de la Révolution française et leur remise en question sur la période en partant des acteurs.

Un groupe a par exemple proposé que le roi Louis XVI allait accepter la Révolution et de partager son pouvoir avec le peuple. L'attachement des Français au roi comme son adhésion affichée à la Révolution à l'été 1789 ont été des arguments mobilisés pour expliquer ce choix. Pour les élèves, Louis XVI deviendrait ainsi comme « un président de la République aimé des Français ». Cette situation est confrontée alors à des contextes nouveaux avec la fuite du roi et son impopularité lors de son retour à Paris en juin 1791 et à la guerre dès 1792. L'intérêt est de montrer que les mêmes principes peuvent aboutir à différentes portées donc de s'approprier la chronologie de la monarchie constitutionnelle à la 1<sup>ère</sup> République. La guerre de Vendée permet aussi dans un autre contexte de mesurer la permanence d'un attachement à la royauté. Les tensions principes-réalités, adhésions-refus et ordre-désordre éclairent la construction des repères temporels de manière raisonnée.

Voici pêle-mêle 3 autres exemples de scénarii formulés par des élèves et un aperçu sur leur utilisation :

1. « L'Église aura moins de pouvoir et les religieux paieront des impôts. Ils demanderont la protection du roi car il est catholique. Ce dernier refusera de les aider donc ils le supprimeront, puis feront pression sur le peuple en utilisant la peur de l'enfer pour retrouver leur pouvoir. »
2. « Désormais les esclaves sont libérés par l'Assemblée Nationale : ils peuvent choisir leur métier, diriger le pays, renverser le roi, posséder une maison... Les anciens maîtres d'esclaves se révoltent ».
3. « Grâce à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et la Révolution, il y a plus de journaux et de journalistes. On observe d'autres formes d'écriture plus variées et plus libres. Tout est quasiment publié. Alors les auteurs seront réputés par leur talent et non par la faveur du roi ».

Ces possibles ont permis de travailler dans les séances suivantes de manière plus dynamique sur la portée de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et de ses principes, sur les raisons de l'adhésion ou des oppositions des acteurs et d'analyser des évolutions politiques de la période. Le premier exemple proposé par un groupe s'appuie sur les représentations de la 5<sup>e</sup> (peur du jugement dernier au Moyen-âge que l'enseignant doit nuancer) et fournit une entrée sur la liberté religieuse et la laïcisation de l'État. Le deuxième éclaire la première abolition de l'esclavage (et l'adhésion des esclaves aux idéaux de la Révolution) et son rétablissement par Napoléon Bonaparte, le professeur devant alors apporter des compléments notamment sur la situation à Saint-Domingue. Le troisième exemple est mis en perspective de 1789 (développement de la presse) aux décisions de Napoléon sur la presse et la censure, et permet de montrer que la recherche de l'ordre et la volonté de « terminer la Révolution » sont des préoccupations de plus en plus centrales pour l'État.

L'évaluation sommative de ce travail sera de raisonner sur la tension entre les principes de la Déclaration des Droits de 1789 et les réalités de la justice dans les années 1793-1794.