

Écrire le journal intime d'un personnage du XVIII^e siècle. Une expérience interdisciplinaire en classe de quatrième

Jean-François Inisan

Lettres - IUFM Nord-Pas-de-Calais

avec

Olivier Chardon

Histoire-Géographie - Collège Franklin - Lille

Fabienne Roelens

Lettres - Collège Franklin - Lille

« Et si on était... ? », « On dirait qu'on est »... Quel adulte n'a pas observé chez les très jeunes et les moins jeunes ce plaisir immense à faire comme si l'on était quelqu'un d'autre et à investir un personnage qui va pouvoir vivre d'autres vies ? Quel enseignant ne s'est pas demandé un jour ou l'autre comment s'appuyer sur l'extraordinaire puissance de ce désir pour déclencher des apprentissages de natures diverses ?... C'est la relation d'une de ces tentatives qui fait l'objet du compte rendu ci-dessous.

Ce travail n'est pas le résultat de la mise en œuvre d'un dispositif de recherche et n'a donc pas prétention à quelque modélisation que ce soit. C'est tout simplement l'aboutissement d'une envie de collaboration entre une enseignante de Lettres et un enseignant d'Histoire-Géographie intervenant dans la même classe de Quatrième et en accord sur plusieurs points :

- expérimenter ensemble des formes de travail nouvelles ;
- trouver des points d'ancrage et d'articulation interdisciplinaire, à partir des programmes respectifs de leurs deux disciplines ;
- mettre en évidence pour les élèves des « fils rouges » qui les aident sur la durée à faire des sens possibles avec les apprentissages scolaires, et ce en les amenant à s'investir dans la réalisation de **projets** divers.

Le but de cet écrit est donc avant tout de rendre compte d'une innovation empirique et d'en faire une analyse plus distanciée, impossible à faire dans le

cadre des contraintes du travail ordinaire d'enseignant. Au-delà, il s'agira d'essayer de tirer quelques enseignements pour l'action et d'identifier des questions susceptibles d'être renvoyées à la fois au milieu professionnel et aux chercheurs.

1. Le projet global

1.1. Enjeux notionnels et programmatiques

Le projet dont il est rendu compte dans cet article s'inscrit dans un projet beaucoup plus vaste sur deux ans, dont nous rappelons tout d'abord les grandes lignes pour des raisons de compréhension globale. Il s'inscrit bien entendu dans le cadre défini par les Instructions officielles en Collège en ce qui concerne les deux disciplines concernées. Il se traduit par des idées directrices spécifiques aux deux disciplines ainsi que par des apprentissages et réalisations spécifiques ou communes selon le cas.

1.1.1. Du côté des Lettres

L'idée directrice se traduit par un parcours qui s'intéresse à l'identité de l'Autre en Quatrième à l'identité personnelle des élèves en Troisième. Cela se concrétise par la mise en œuvre des séquences didactiques suivantes :

En Quatrième :

- le discours explicatif à partir d'extraits du petit livre de Sami Naïr « *L'immigration expliquée à ma fille* » ;
- l'étude du *Bourgeois Gentilhomme*, autour d'une problématique sur le fait de vouloir être un autre : bourgeois ou gentilhomme ;
- le roman historique et l'autobiographie ;
- l'épistolaire et l'autobiographie avec la réalisation de lettres fictives d'immigrés.

En Troisième :

- étude du film *Les Quatre cents coups*, récit autobiographique de François Truffaut sur son enfance ;
- écriture d'une autobiographie personnelle sous forme d'abécédaire ;
- réalisation d'un court-métrage de fiction.

1.1.2. Du côté de l'Histoire-Géographie

Il s'agit de faire découvrir aux élèves l'évolution de l'idée de nation, de la nation exclusive (basée sur une origine commune) vers 1600 (4^e) à la nation inclusive (basée sur des valeurs communes) actuellement (3^e).

Thèmes abordés en Classe de Quatrième :

- le commerce triangulaire et ses implications dans la perception des Africains ;
- la stratification sociale de l'Ancien Régime à travers l'exemple de la noblesse (rôle de la naissance) ;

- la définition universaliste de la citoyenneté portée par la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 ;
- la Révolution française comme période de bouleversement de la société ;
- l'expansion coloniale et ses implications (contradictions avec les valeurs de 1789) ;
- les bouleversements de l'âge industriel à l'origine des premiers courants migratoires d'importance en France (Belges, Italiens par exemple).

Thèmes envisagés en classe de Troisième

- l'appel à l'empire colonial en 1914-1918 et l'apogée du mythe impérial dans l'Entre-deux guerres (malgré les accès de fièvre xénophobes des années 30) ;
- l'engagement d'étrangers dans la lutte contre le Nazisme en 1939-1945 (exemple des Francs Tireurs et Partisans et combattants de la Main d'Œuvre Immigrée (FTP-MOI)) ;
- les courants successifs d'immigration et leur rôle au XX^e siècle (en particulier durant les trente glorieuses) ;
- la définition de la nationalité en Éducation civique comme communauté de valeurs (pour la dissocier de certains clichés ethnicisants).

Les deux disciplines doivent en outre contribuer à l'apprentissage des Technologies de l'Information et de la Communication et familiariser les élèves avec l'emploi de supports documentaires variés. C'est dans ce cadre général que sont nées sur deux ans les réalisations communes suivantes :

- production de journaux intimes de personnages vivant à l'époque de la Révolution française, qui fait l'objet du compte rendu ci-dessous ;
- production d'un échange de lettres entre immigrés ;
- réalisation en fin de Troisième d'un court-métrage de fiction : « *Parle-moi de mon pays* ».

1.2. Influences didactiques

Sur un plan didactique, le point commun entre ces projets est qu'ils s'inscrivent au croisement des notions de simulation, d'écriture et de personnage, avec une attention particulière accordée ici à divers contextes historiques.

Du côté de la didactique des Lettres, l'intérêt pour la notion de simulation est ancienne et prend sa source notamment dans les courants issus du Français Langue étrangère (Caré, Debyser 1978) inventeurs notamment de l'idée de simulation globale dont on trouve trace dans les Instructions Officielles de 1995 ainsi que dans de nombreuses réalisations (l'immeuble, le cirque, l'île, l'entreprise...) dont de multiples exemples sont visibles sur Internet actuellement. Mais ce courant s'est plutôt intéressé à la simulation d'univers, et ce, minoritairement dans le cadre d'une didactique de l'écrit.

La question du personnage a quant à elle fait l'objet de nombreux travaux (Reuter 1987 ; 1988 ; 1990 ; Tauveron 1995) qui ont montré la place capitale qu'elle occupe dans le cadre d'une didactique de l'écriture dans la classe de français. Parallèlement, elle a fait l'objet de propositions empiriques de mise en œuvre dans le cadre de diverses innovations (Inisan, Fabé, Vlieghe *et alii*

1993). Elle a repris enfin une actualité récente par l'institutionnalisation de l'écriture d'invention au lycée (Petitjean 2002 ; Reuter 2002 ; *Pratiques* 2005) qui prévoit des formes diverses d'écriture en empathie demandant d'investir des personnages divers (personnages de romans, auteurs, éditeurs, critiques littéraires) dans des contextes historiques et esthétiques variés.

En ce qui concerne l'Histoire-Géographie, et sauf erreur ou oubli de notre part, la situation est différente dans la mesure où, à la différence de certaines traditions anglo-saxonnes, les situations pédagogiques d'empathie ne s'inscrivent pas vraiment dans les traditions didactiques françaises, au motif qu'elles brouilleraient les relations entre le personnel et le scientifique, entre la subjectivité et l'objectivité.

C'est donc plutôt du côté des réseaux d'innovateurs que l'on voit depuis peu la revendication de situations de simulation sur des situations historiques, politiques, environnementales, en vue de provoquer des apprentissages. Un exemple significatif à ce sujet est donné par le réseau Ludus, issu des réseaux de la formation continue sur l'Académie de Caen (<http://www.discip.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>), qui propose une réflexion théorique et didactique sur l'intérêt des jeux de simulation en Histoire-Géographie, ainsi qu'une multiplicité d'exemples d'immersion dans des jeux de rôles qui se traduisent pour bon nombre d'entre eux par l'investissement de personnages dans des cadres historiques divers. En témoigne aussi l'apparition de nombreuses formes d'apprentissage ou de découverte analogues : construction d'un château du Moyen Âge avec les techniques de l'époque, simulation en costumes d'événements historiques. De cet intérêt nouveau, on trouve des exemples explicites dans l'ouvrage d'Alain Dalongeville et Michel Huber (2002) qui propose des activités d'immersion telle qu'incarner la commission parlementaire travaillant sur le 6 février 1934 ou jouer la réaction soviétique, japonaise, américaine ou britannique au bombardement d'Hiroshima, ou bien dans certains sujets de simulation proposés notamment dans le manuel *History-Geography pour les classes européennes de Seconde*, paru en mai 2005 chez Hatier. Si la place du jeu de rôle apparaît comme centrale dans de telles activités, celle de la contribution spécifique de l'écriture reste encore très marginale.

Ce bref rappel nous incite à penser que la rencontre entre personnage, simulation et écriture, *a fortiori* dans le cadre de collaborations interdisciplinaires, est un fait qui demeure encore peu courant.

2. Mise en œuvre du projet

2.1. Éclaircissements sur le dispositif d'écriture

2.1.1. Le Cédérom « J'ai vécu au XVIII^e siècle »

Le travail demandé aux élèves s'appuie sur « J'ai vécu au XVIII^e siècle », un cédérom issu d'un logiciel conçu par Dominique Natanson, enseignant d'Histoire-Géographie, et publié au Centre National de la Documentation Pédagogique en 2005. (*cf.* indications de présentation en note de fin d'article).

Il s'agit d'une banque de données (1050 textes et graphiques, 600 gravures et tableaux, 70 chansons spécialement enregistrées, 20 musiques) sur la vie

quotidienne en France au XVIII^e siècle. Les documents sont indexés (plus de 20000 indexations) essentiellement selon le critère de la catégorie sociale et celui de l'activité.

Les élèves sont incités à choisir un personnage dans une liste d'une trentaine de possibilités correspondant aux catégories sociales suivantes : duc, duchesse ; comte, comtesse ; marquis, marquise, gentilhomme, petit noble, seigneur rural ; officier de l'armée royale, officier de marine ; noble de robe ou d'office ; archevêque, évêque ; abbesse ; négociant, armateur, riche marchand ; filateur, manufacturier, maître de forge ; capitaine ; avocat ; boucher ; écrivain, philosophe ; curé ; moine, religieuse ; maître-artisan médecin, chirurgien ; domestique, servante ; compagnon, ouvrier, ouvrière ; petite marchande des rues, porteur d'eau ; mendiant, vagabond ; marin ; esclave noir ; artisan rural ; cabaretier, cafetier, aubergiste, guinguettier ; manouvrier, journalier, brassier ; paysan pauvre, paysanne ; laboureur, paysan aisé ; agent seigneurial, collecteur d'impôts ; tisserand, fileuse, brodeuse ; artisan protestant ; artisan juif ; chirurgien-barbier, barbier-perruquier ; soldat ; maître et maîtresse d'école, précepteur ; musicien.

Pour chacune des catégories sociales ci-dessus, l'utilisateur peut consulter des documents qui concernent les activités suivantes : se nommer ; se définir ; travailler, gagner sa vie ; savoir ; avoir une famille ; se marier, avoir des enfants ; se loger, se meubler ; payer des impôts, des taxes ; se nourrir ; se soigner, naître et mourir ; penser, croire ; se déplacer, voyager, agir ; se voir, se décrire, se vêtir ; admirer, entendre, chanter...

Deux modules permettent d'explorer les documents :

- un module permet d'effectuer des recherches par critères : catégorie sociale, activité, thème, sexe, date, lieu, auteur...
- un deuxième module permet de "créer" un personnage fictif mais vraisemblable, en consultant les documents et en extrayant des passages, en répondant à des questions, en écrivant librement. Les élèves peuvent ainsi créer une fiche de leur personnage.

Un lexique hypertexte très complet (plus de 6000 entrées), six chronologies thématiques accompagnent la consultation des documents.

Les aides contextuelles sont différentes selon la catégorie sociale et l'activité sélectionnées qui ont fait entrer dans ce document ; elles mettent le doigt sur les aspects importants et éclairent le contexte historique.

2.1.2. Le dispositif d'apprentissage

L'outil est suffisamment riche et ouvert pour permettre de multiples exemples de mise en œuvre, tantôt dans la classe d'Histoire-Géographie uniquement, tantôt dans une perspective interdisciplinaire avec le Français. Un certain nombre d'exemples de mise en œuvre différentes sont visibles sur Internet (*cf.* adresses en note de fin d'article).

Le dispositif mis en œuvre dans le cadre de l'expérience décrite ici s'est déroulé de la manière suivante.

En amont, l'enseignant d'Histoire-Géographie a apporté aux élèves un cer-

tain nombre de notions de base sur la Révolution française. Les élèves avaient également visionné *1788*, film de Maurice Failevic en lien direct avec l'objet du travail. Puis les deux enseignants ont travaillé de manière conjointe avec les élèves pendant quatre séances en salle informatique pour se familiariser avec le cédérom, choisir un personnage, consulter à l'écran ou en les imprimant les documents susceptibles de nourrir la création du personnage, réaliser enfin la fiche de synthèse relative à celui-ci. Le travail a été individuel et les élèves ont eu entière liberté quant au choix du personnage.

Reprenant une idée mise en œuvre par un autre enseignant sur le site Ludus, l'enseignant d'Histoire-Géographie a proposé aux élèves un guide sous forme de trame d'événements se passant dans la région parisienne. Dans un souci d'ajouter une dimension locale, il a lui-même conçu et proposé une seconde fiche d'événements se passant dans la région lilloise cette fois. L'objectif était de mettre à la disposition des élèves un outil d'aide et de choix sous forme de bases d'événements par ordre chronologique et classés selon les périodisations liées au déroulement de la Révolution. (Annexes 1 et 2). Les élèves ont disposé également de fiches descriptives d'opinions diverses, dans lesquelles ils devaient déterminer celles qui leur paraissaient les plus vraisemblables au regard de leur personnage (Annexe 3).

Dans un second temps, les élèves ont eu à réaliser un journal intime à partir d'un certain nombre de consignes et d'un barème élaboré conjointement par les deux enseignants (Annexe 4). Dans un souci de différenciation, les élèves avaient à intégrer un nombre plus ou moins grand d'événements en fonction d'une estimation de niveau scolaire faite par les deux enseignants.

Ce travail a été mené par l'enseignante de français et réalisé en grande partie à la maison. L'évaluation et la correction de la production a été conjointe, avec partage des critères d'évaluation.

Suite à des contraintes de temps, les productions n'ont pas pu être socialisées dans la classe en vue d'être reprises sur un plan didactique : les deux enseignants ont émis le regret de n'avoir pu ainsi croiser les récits individualisés et divergents autour d'un événement phare qui fait l'objet dans la classe d'Histoire-Géographie d'un « récit » globalisant conduit par l'enseignant. Seuls ont eu lieu des échanges informels entre élèves suivis plus tard d'une exposition de l'ensemble des productions lors de la journée *Portes Ouvertes* du Collège.

A la différence d'autres expériences mises en œuvre à partir du cédérom, qui misent plutôt sur une spécialisation et une successivité des rôles des enseignants et des disciplines, le choix qui est fait ici mise plutôt sur une conduite conjointe, ce qui met les élèves de fait en situation notamment dans la production écrite de tenter de répondre à une double attente. Ceci n'est pas sans incidence, comme nous tenterons le voir ultérieurement.

3. Analyse des productions

Autant les comptes rendus d'expérience disponibles à partir de cet outil sur Internet sont relativement explicites sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'écriture, autant la présence de productions effectives d'élèves,

et *a fortiori* de formes d'analyse de celles-ci est complètement absente. Finalement, nous savons très peu de choses sur la réalité des productions des élèves à un âge donné quand ils sont confrontés à un tel type de tâche.

Voilà pourquoi nous voudrions à présent indiquer quelques éléments à ce sujet, à partir d'une démarche d'analyse du corpus de dix-huit productions recueillies en définitive et relues, bien après l'évaluation elle-même, par les deux enseignants ayant conduit l'expérience. L'ensemble des productions écrites des élèves est disponible sur le site *Passages* (voir adresse précise dans les notes de fin d'article).

3.1. Champs d'analyse

3.1.1. Aspects matériels des productions

Comme souvent, dès lors que l'on permet aux élèves d'investir d'autres espaces que l'habituelle copie quadrillée, il est frappant d'observer l'inventivité, le soin et le temps qu'ils accordent à la réalisation matérielle de leur production. Simuler l'écriture du journal intime d'un personnage passe pour bon nombre d'entre eux par une attention extrême accordée au choix du papier, aux techniques de vieillissement artificiel donnant un aspect ancien, parcheminé, usé, au choix d'une écriture à l'encre et à la plume, à la création de reliures en cuir, de sceaux de cire, de taches de moisissure, bref de toute une série de procédés destinés à donner l'illusion du journal intime du XVIII^e siècle tel que se le figurent des élèves de cet âge. D'aucuns y verront la marque d'une dimension ludique accessoire, voire d'une perte de temps et d'énergie au regard des « vrais » enjeux de la production du texte. Nous préférons quant à nous y voir la trace d'un investissement dans la simulation et d'une prise en compte de la dimension pragmatique de la production du message. Au regard d'autres expériences menées, on a le sentiment, qui serait à étayer, que la prise en compte de cette dimension représente pour les élèves une aide à l'invention du texte lui-même. Iraient-ils aussi loin si ce jeu de simulation matérielle leur était interdit ?

3.1.2. Personnages investis

Le premier intérêt évident du travail est de forcer les élèves à investir des personnages et des espaces-temps qu'ils n'auraient jamais pensé imaginer eux-mêmes. C'est là une dimension essentielle d'une entrée par le personnage. S'essayer à faire vivre le paysan Etienne-Laurent Faisant, la comtesse Lucile De Boucher ou le curé Jean Camgram lors de la Révolution française, est une tâche d'écriture vers laquelle les élèves ne se dirigent pas spontanément. Ils sont donc en situation immédiate de se décaler de leurs stéréotypes habituels de personnages en s'appuyant sur la fiche de personnage qu'ils ont construite lors de la phase de recherche initiale. Nous sommes immédiatement très loin d'un John habitant New York à l'heure actuelle.

Pour autant, au regard de la diversité des personnages proposé par le panel initial, il est à remarquer que les choix se resserrent notablement. Le philosophe, le marin, l'esclave noir ou le musicien ne trouvent pas preneurs là où au

contraire on va trouver sept commerçants (du négociant à la porteuse d'eau) quatre militaires (soldats ou officiers), trois membres de la noblesse, deux paysans et un curé. Il est à noter que dans la plupart des cas, les personnages se révèlent assez prototypiques de la catégorie sociale qu'ils représentent sauf dans quelques cas qui concernent par exemple un commerçant déchu et une jeune noble en rébellion contre les valeurs de sa famille, qui significativement sont choisis par des élèves soucieux de caractérisation très forte de leurs personnages. Nous aurons à y revenir plus bas.

Dans le même ordre d'idées, alors que le *cédérom* propose des catégories de personnages adultes, on peut noter l'importance de personnages très jeunes, voire dans deux cas explicitement construits comme les enfants de personnages d'une catégorie donnée.

Dernier fait notable enfin : alors que les auteurs des productions comportent onze filles et sept garçons, les personnages choisis représentent douze hommes et six femmes. Cinq filles investissent donc des personnages masculins alors qu'aucun garçon ne choisit d'investir un personnage féminin.

Nous nous gardons bien sûr de toute conclusion simpliste : il est cependant évident que les propositions du *cédérom*, les représentations sexuées, les éléments plus ou moins grands de connaissance des catégories sociales, le pari sur les possibilités narratives des personnages au regard de ce qui est attendu, les envies d'identification ou de distance, jouent de manière plus ou moins importante dans les choix effectifs des élèves. En un mot, la nature du personnage investi n'est absolument pas indifférente : on voit bien que les contraintes ou ouvertures apportées en ce domaine sont sources de facilitations ou de difficultés selon le cas.

3.1.3. Éléments contribuant à la construction du vraisemblable

Rappelons que les élèves sont dans une situation d'invention inédite pour des élèves de cet âge : ils investissent un personnage dans la plupart des cas plus âgé qu'ils ne le sont, appartenant à des catégories sociales qu'ils appréhendent plus ou moins bien, dans un contexte historique lointain, à un moment politiquement crucial dont leur personnage doit se faire l'écho de son point de vue. La question de l'insertion du référent historique en fonction des contraintes du genre et des consignes se pose donc de manière beaucoup plus cruciale que lorsqu'ils sont en situation d'investir un personnage dans un monde totalement imaginaire ou à l'inverse dans un monde réaliste contemporain.

Le récit historique pose donc de manière centrale la question de l'élaboration du vraisemblable (en écriture) et de sa perception (en lecture). C'est une question qui s'avère assez vite complexe. Elle se pose sur des plans relativement différents : sa perception est relativement hétérogène en fonction des connaissances et des horizons d'attente des lecteurs ; elle porte tantôt sur des éléments avérés ou faux, tantôt sur des éléments plus ou moins acceptables.

Les élèves y sont bien sûr sensibles et leur manière de prendre en compte la matérialité du document lui-même participait déjà de l'élaboration d'une condition du vraisemblable.

L'un d'entre eux éprouve même le besoin de donner une explication à la trouvaille du journal intime. Son travail se présente sous la forme d'un rapport d'un Laboratoire de l'Ancien, adressé à un particulier qui lui a transmis un journal intime manuscrit pour déchiffrage et expertise. L'ensemble du travail de l'élève se présente donc sous forme d'une expertise dactylographiée dans laquelle sont insérés les fragments manuscrits du journal, plus ou moins lisibles et tachés, tantôt déchiffrés ou complétés et annotés par le Laboratoire en question.

De même, un certain nombre d'élèves éprouvent le besoin de donner des explications aux causes d'ouverture et de clôture du journal lui-même (qui peut s'arrêter parce que le personnage va être arrêté, voire exécuté, ou bien parce que la suite du journal a été perdue).

Beaucoup éprouvent le besoin de justifier que leur personnage sache écrire, en donnant des explications sommaires sur leur éducation par le biais d'un précepteur, de l'armée ou du clergé par exemple. La question de la lecture se pose également dans la mesure où c'est un des biais par lesquels on s'informe. Ainsi un paysan est-il en mesure de s'informer parce que son fils sait lire le journal.

Autre fait intéressant à décrire : la manière dont les personnages s'informent. Contraints de relater un nombre plus ou moins varié d'événements, les élèves inventent différentes situations qui peuvent rendre plus ou moins plausibles le fait que leurs personnages puissent être au courant de ce qui est en train de se jouer. Selon le cas, les personnages sont témoins directs, parce qu'ils assistent aux événements ou participent à des réunions, ou sont informés par différents moyens oraux ou écrits : des voisins, des parents, des journaux, des affiches.

Certains enfin font vivre leur personnage par l'énoncé explicite d'opinions ou d'émotions relatives aux événements historiques qui se déroulent, et ce par le biais d'un lexique et d'une syntaxe expressive.

Pour autant, l'élaboration du vraisemblable n'est pas chose aisée pour des élèves de cet âge et il n'est pas inattendu d'observer différents types de difficultés qui sont plus ou moins visibles en fonction de l'origine disciplinaire de l'enseignant-lecteur :

– Des erreurs portant sur des dates, des noms de personnages, le bilan d'un événement :

C'est par exemple le cas quand la mort du roi est placée au 29 septembre 1792, que les Sans Culottes sont assimilés aux paysans, que le roi est considéré comme ayant fui à Versailles au lieu de Varennes, que le nombre de morts lors du 14 juillet est complètement surévalué.

– Des modes d'insertion artificiels des événements :

Les événements historiques apparaissent rarement dans une continuité historique, mais plutôt de façon rapide et anecdotique, sans qu'ils soient replacés dans un contexte plus long aussi bien en amont qu'en aval.

– Des anachronismes portant sur la vie quotidienne :

Ainsi des récits nous montrent des exemples de divorce, impossibles sous l'Ancien Régime, des distributions de journaux gratuits le 14 juillet, des ho-

raires de boulangerie du vingtième siècle, des personnages aimant s'habiller en « sportif », des plumes d'oie assimilées à un stylo-plume que l'on change en l'achetant.

– **Des anachronismes dans la manière de parler des personnages :**

Le phénomène est ici sans doute accentué par le fait que le journal intime est un récit ancré dans la situation d'énonciation. A titre d'exemple, on devine très vite l'élève de Quatrième derrière le personnage qui trouve que l'ambiance du Club des Cordeliers est « super » ou « géniale ».

– **Des invraisemblances dans les actions de certains personnages :**

Un personnage soldat réussit à faire avorter la fusillade du Champ de Mars ; un autre part assister au massacre de Dillon comme si c'était un événement programmé ; un paysan lillois se rend à Versailles pour y chercher des récoltes...

– **Des invraisemblances dans les propos ou les opinions émises par des personnages :**

Ainsi un simple soldat écrit lors du 17 mai 1789 qu'il espère accéder plus tard à la fonction de chef des armées, ce qui est totalement impossible avant le déclenchement de la Révolution.

D'autres personnages manifestent des opinions en rupture complète avec leur catégorie sociale, sans que le lecteur ait la moindre justification à ce sujet, alors qu'*a contrario* des personnages en rupture avec leur classe sociale (adolescente noble par exemple) vont prendre le soin d'argumenter le fait que l'on peut prendre ses distances avec les valeurs familiales.

Le cas le plus frappant à ce sujet est la manière dont est perçue l'abolition de l'esclavage, qui est applaudie quasiment unanimement par l'ensemble des personnages.

On le voit, les écarts par rapport au vraisemblable sont multiples. Ajoutons que, en l'état, cette mise à plat ne donne pas nécessairement de clefs sur les causes possibles. Nous rejoignons là ce que dit Yves Reuter (1994) à ce sujet. Les méconnaissances des réalités de la vie quotidienne sont-elles à renvoyer à l'élève qui fait des assimilations abusives entre son univers et celui de son personnage, ou à la faible importance de l'enseignement de données relatives à la vie quotidienne dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire ? Plus largement on perçoit que les élèves, dans la réalisation de leur production, sont soumis à une série de tensions diverses :

– Tensions entre la position du personnage et la nécessité de relater un nombre contraint d'événements imposé par la consigne. Comment trouver un équilibre entre ce que je pressens des attentes de mon professeur de Français autour du journal intime et celles de mon professeur d'Histoire autour de la restitution de connaissances ?

– Tensions entre les valeurs des personnages et les valeurs des élèves, transmises ou non par l'école. Ainsi l'on constate que bon nombre de personnages s'accommodent finalement assez bien des événements révolutionnaires. Est-ce à imputer à des capacités d'évolution des personnages ou au fait que, dans le cadre du cours d'Histoire aujourd'hui, la Révolution est « un récit qui va vers le mieux » ? On pourrait en dire autant sur la question de l'abolition de

l'esclavage, en effleurant du reste au passage les limites déontologiques de l'assimilation à un personnage. Jusqu'où faire aller des élèves dans l'investissement d'un personnage qui véhicule des idées anti-démocratiques par exemple ?

– Tensions entre le rôle historique du personnage et l'ambition narrative que l'auteur a pour lui. A-t-on toujours envie que son personnage reste un personnage secondaire ? N'arrive-t-il pas qu'on lui souhaite secrètement une réussite peu vraisemblable au regard de la sociologie ? N'a-t-on pas envie qu'il soit au cœur de l'événement ? Alors que les élèves avaient choisi à parts à peu près égales Paris et Lille, il est à ce propos troublant de remarquer que trois élèves, pour des raisons diverses, éprouvent le besoin de transporter, au mépris de la vraisemblance, leurs personnages à Paris. L'inverse ne se produit pas.

Au bout du compte les productions concrètes sont le fruit de jeux de tension entre les investissements spontanés des élèves, leurs connaissances du monde, leurs tentatives de répondre à une consigne complexe, et leurs essais de prise en compte de deux attentes disciplinaires conjointes.

En fait les élèves sont confrontés implicitement à un problème qui dépasse le cadre des attentes classiques des deux disciplines. Certains d'entre eux sentent bien qu'il s'agit d'inventer une forme spécifique de récit où les événements historiques deviennent les rebondissements d'une histoire personnelle. Du coup, les productions naviguent toutes entre deux pôles :

– D'un côté des récits avec un narrateur-témoin qui assiste plus ou moins passivement à une série d'événements historiques qu'il relate très explicitement, en n'évitant pas toujours les effets de « copier-coller » et l'impression parfois d'un script plutôt que d'un récit.

– D'un autre côté des récits avec un narrateur fortement caractérisé, sur le devant de la scène, une intrigue très liée à la vie intime du personnage (histoire d'amour par exemple), avec des effets de dramatisation et d'expressivité importants notamment en ce qui concerne les opinions et les émotions, mais à l'inverse avec un référent historique parfois plus allusif.

Un exemple très abouti est celui de deux élèves qui écrivent des journaux intimes en résonance puisque les deux personnages respectifs, homme et femme, se rencontrent lors de la prise de La Bastille, qui devient la toile de fond d'une scène de première rencontre, racontée selon deux points de vue différents, suivie du récit de la vie des personnages.

3.2. Apprentissages induits chez les élèves

Au préalable, rappelons qu'il serait à la fois faux et partiel de réduire les acquisitions des élèves à ce qui est visible et analysable dans leurs productions écrites. Il est clair que la démarche de projet dans son ensemble a suscité chez eux à la fois une activité préalable intense de questionnement sur leur personnage ainsi que des formes d'appropriation active des événements liés à la Révolution. De cela on ne voit pas nécessairement la trace ici. En effet, à la capacité à s'approprier des connaissances, se superpose la capacité à les intégrer dans un genre du récit, **ce qui est une autre affaire.**

Tenir un discours construit sur la question des acquisitions éventuelles supposerait **une interrogation sur l'ensemble du processus d'apprentissage dans les deux disciplines**, ce que nous n'avons pas les moyens de faire dans le cadre de ce compte rendu.

En l'état, on voit bien cependant que du point des acquisitions en français, une telle activité d'écriture participe largement au développement d'une série de compétences sur des plans différents : distinction auteur-narrateur, élaboration et caractérisation d'un personnage, construction des caractéristiques d'un genre du récit, écriture en point de vue, développement de positions argumentatives du personnage créé, construction d'un espace-temps fondé sur un référent historique.

Sur le plan historique les intérêts sont également multiples. Tout d'abord sur un plan pédagogique : le travail crée en effet une situation où les élèves sont confrontés à des documents multiples relatifs à une époque, qu'ils soient textuels, iconographiques, voire sonores ; en outre ils sont mis en situation de s'approprier de façon active des documents qui vont susciter leur questionnement du fait de la nécessité de réalisation d'une tâche ultérieure différente des diverses formes de restitutions de connaissances qui leur sont familières dans la discipline. Enfin, le travail permet la confrontation de deux types de récits : le « récit » de la Révolution fait par le maître, globalisant, à dominante plutôt « positive », et ne se donnant pas toujours explicitement comme construit, et les récits des personnages produits par les élèves, spécifiés, divergents, contradictoires et surtout, « en point de vue ». On voit bien en quoi cette confrontation peut aider à fixer et complexifier le « récit » que l'élève se construit lui-même de la Révolution.

4. Perspectives didactiques

4.1. Pour la reconduite de l'expérience elle-même

L'analyse des difficultés rencontrées par les élèves permet tout d'abord de tirer quelques enseignements immédiats susceptibles selon le cas de faciliter ou de complexifier les tâches.

On a vu par exemple que les caractéristiques des personnages ne sont pas indifférentes : âge, catégorie sociale, valeurs morales, religieuses, politiques, possibilités d'évolution... autant de variables qui rendent l'investissement dans le personnage plus ou moins facile. On pourrait ainsi restreindre la palette des personnages, ouvrir explicitement les possibilités vers des personnages adolescents, travailler au préalable la manière dont des personnages peuvent évoluer à partir d'opinions de départ...

On pourrait faire des remarques analogues sur le nombre des événements, la temporalité et l'espace dans laquelle ils s'inscrivent, dans leur relation à la position du personnage qui selon le cas peut être témoin direct ou informé indirectement. Il est clair par exemple que trop d'événements sur une temporalité longue rendent plus difficile une dramatisation narrative, au profit d'une écriture qui met en avant un narrateur témoin passif de ce qui se passe. Dans le même ordre d'idées, lier la relation d'un nombre d'événements plus ou moins

important au niveau scolaire des élèves (comme il a été fait ici) se révèle peu productif et assez artificiel. Si tant est que le nombre d'événements ait une importance, il vaut mieux le relier à la position directe (en tant qu'acteur ou témoin) du personnage par rapport à ceux-ci.

Le cadre historique lui-même pourrait être restreint, comme c'est du reste le cas dans certaines expériences décrites sur Internet (*cf.* adresses des sites en note) qui s'intitulent « *J'ai vécu la grande peur de 1789* » ou « *J'ai vécu la Traite des Noirs* ».

Enfin cet ensemble de remarques trouverait sans doute utilement à se traduire selon le cas par des propositions d'écriture qui ne se cantonnent pas nécessairement au genre du récit ici retenu, à savoir le journal intime. D'autres tâches d'écriture ayant à voir avec le récit auraient bien évidemment tout autant leur place dans la mesure où elles donnent une traduction générique aux différents problèmes évoqués ci-dessus : récit d'une journée ordinaire, récit d'une scène décisive, description de l'endroit où le personnage demeure, portraits du personnage au début et à la fin des événements, dialogue argumentatif avec un personnage d'opinion opposée...

La prise en compte des ces différents paramètres pourrait du reste se faire par des biais différents :

- facilitation ou complexification ;
- empathie et identification ou au contraire distance avec les personnages ;
- prise en compte uniquement par les consignes ou à partir de séances préalables d'analyse de productions d'élèves déjà réalisées.

Au bout du compte, les enseignants disposent d'une série de leviers qui peuvent leur permettre d'adapter et de différencier la tâche d'écriture selon les objectifs qu'ils poursuivent et les caractéristiques de leur public. Ceci est d'autant plus intéressant que des utilisations du cédérom sont possibles de la classe de Quatrième jusqu'à celle de Seconde.

4.2. Pour le travail interdisciplinaire autour du récit

Un autre intérêt de l'expérience décrite ici est sans doute de mettre en évidence le poids et la particularité des attentes disciplinaires, déjà identifiés par Arielle Noyère (2002).

Ce phénomène est d'autant plus important que les disciplines poursuivent des objectifs différents, qui ont leur légitimité particulière, sans mesurer nécessairement à quel point elles sont en quelque sorte dans une « culture naturalisée ». Si le travail interdisciplinaire permet empiriquement de dénaturer des évidences de les questionner, de construire un autre regard sur les élèves, il peut aussi s'avérer source d'incompréhensions et de malentendus.

Ce problème porte sur des plans divers.

– *Type de production écrite attendue des élèves.*

Il est ainsi significatif d'observer que les exemples d'utilisation du cédérom en Histoire exclusivement se traduisent quasiment à chaque fois par la

création de la fiche d'un personnage, là où les collaborations avec le professeur de Français entraînent aussitôt la production d'un écrit ayant à voir sous une forme ou une autre avec le récit.

– *Nature des documents et dispositifs d'aide.*

Qu'il s'agisse des types de supports proposés pour aider les élèves, de la place qu'ils peuvent occuper dans le processus d'écriture, des modes d'intégration enfin dans les productions elles-mêmes, chaque discipline génère des attentes particulières, dont l'addition peut être selon le cas source d'obstacle ou de facilitation.

– *Regard porté sur la production elle-même.*

Là encore il n'est pas inattendu de découvrir que le regard sur les productions des élèves n'est pas de même nature. Mais l'évaluation conjointe, suivie ici après coup d'une analyse conjointe, permet de préciser les champs sur lesquels ce regard se porte selon le cas, ainsi que l'importance des divergences d'appréciation. Il est frappant notamment de voir à quel point certains phénomènes, liés à la vraisemblance entre autres, sont majorés, minorés ou littéralement invisibles en fonction du point de vue disciplinaire.

– *Hypothèses sur les difficultés rencontrées par les élèves, les erreurs qu'ils commettent ou le niveau d'acceptabilité de leurs productions.*

L'analyse des causes possibles est fortement et souvent inconsciemment déterminée par l'appartenance disciplinaire. A titre d'exemple, les capacités à avoir plus ou moins assimilé des connaissances dispensées préalablement en cours sont mises en avant par l'enseignant d'Histoire-Géographie, là où l'enseignant de Français va s'orienter vers des problèmes de contraintes liées au genre d'écrit lui-même et à la gestion du personnage.

Tendanciellement, la présence et la pertinence du référent historique, en relation avec les éléments de cours dispensés préalablement, déterminent fortement le regard de l'enseignant d'Histoire, ainsi que son jugement.

A ce sujet, l'identification et l'explicitation de ces champs de spécificités peuvent contribuer à préciser les identités disciplinaires tout en clarifiant les objectifs et modalités des collaborations éventuelles.

4.3. Pour la place de l'écriture d'invention dans l'acquisition des connaissances

Dans une perspective plus large enfin, l'ensemble des perspectives et questions liées à l'étude de cas présentée dans le cadre de cet article est vraisemblablement transférable à l'ensemble des situations d'écriture d'invention qui mettent en œuvre personnages et récits sous différentes formes. En effet, ici et là les exemples d'initiatives souvent cloisonnées ne manquent pas en ce domaine :

– réalisations similaires mettant en œuvre un autre référent historique : carnets d'un voyageur du Moyen-Age par exemple dans le cadre d'expériences interdisciplinaires entre le Français et l'Histoire ;

– journaux intimes d'écoliers romains, récit d'esclave racontant son voyage de son lieu d'origine au marché sur lequel il est vendu, interview d'un objet étrusque, récit de la catastrophe de Pompéi à la Une du « journal » du lendemain, récit d'une rencontre fictive entre Auguste et Périclès, réalisations mises en œuvre dans des classes de latin, qui mêlent le texte à l'image fixe ou à l'image mobile.

Les exemples dans l'enseignement du grec et du latin sont d'ailleurs particulièrement riches, ce qui peut être référé sans doute à la bivalence des enseignants de Lettres Classiques ;

– productions de journaux intimes, de carnets de voyage, de rapports contradictoires, de récits de procès mettant en scène des animaux ou des plantes, à l'instar des procédés utilisés par le journal *La Hulotte* ;

– productions d'échanges de lettres fictives entre immigrés dans le cadre d'un travail commun au français, à l'histoire et à l'Éducation Civique ;

– restitution de connaissances sur un auteur, dans le cadre de l'enseignement supérieur, par le biais d'un récit autobiographique fictif à la première personne évoquant le parcours de l'écrivain, son rapport à l'écriture, l'évocation d'au moins une de ses œuvres ;

– production d'une anthologie de poèmes en classe de français (choix de textes, réalisation d'une première et quatrième de couverture, illustration, rédaction d'une introduction à l'anthologie) ;

– ensemble des activités d'écriture d'invention au lycée dans la classe de Lettres ;

– simulations successives autour de la question de la génétique. « Un éminent scientifique a disparu... » (Les élèves investissent successivement des personnages d'enquêteurs pour trouver des indices, puis de scientifiques pour faire des tests d'empreintes génétiques, de journalistes enfin par la création d'un mini-journal télévisé où ils relatent leur enquête, cette rédaction audio-visuelle étant destinée à s'appropriier les connaissances, se documenter, réfléchir, et restituer le tout en s'exprimant).

– variation des focalisations, formes de récits différentes (journal intime, récit journalistique, échanges épistolaires, récits ou échanges à dominante autobiographique...), diversité des référents (historiques, scientifiques, esthétiques...) publics scolaires de niveaux différents, disciplines diverses, médias divers, intentions didactiques différentes tant sur des plans cognitifs que sur celui de l'apprentissage de valeurs...

A travers cette série d'exemples volontairement hétérogènes, qui posent à chaque fois la question de la simulation et de l'investissement dans des personnages, on voit comment s'esquisse une contribution aux enjeux et modalités possibles de la production du récit, et plus largement de l'écriture d'invention dans l'acquisition de connaissances autres que celles relatives au récit lui-même.

Plus largement, se dessine assez nettement un courant où il s'agit de faire

investir aux élèves des personnages (notamment dans des métiers ayant peu ou prou à voir avec l'écriture : journaliste, écrivain, éditeur, policier, scientifique, publicitaire, avocat...) afin de leur faire produire des discours, oraux ou écrits (dont bien souvent des formes ayant à voir avec le récit).

5. Questions

Nous savons que la mise en œuvre de telles activités est d'autant plus difficile qu'elles se situent dans un contexte global de méfiance de la culture pédagogique française face à l'écriture d'invention (Reuter 2005) : coût du travail, place du sujet scripteur, valorisation de formes de pensées classificatoires au détriment de la pensée divergente et de l'imagination, autant de raisons parmi d'autres qui font que ce type d'expérience a du mal à se déployer dans la réalité des pratiques pédagogiques.

L'expérience relatée ici laisse en suspens quelques questions qui concernent de manière plus générale l'écriture d'invention.

Par exemple, tous les personnages se valent-ils dans un contexte scolaire donné ? Un personnage s'inscrit dans un univers spatio-temporel spécifique, est doté de valeurs et d'opinions particulières, recèle des potentialités narratives diverses : sont-ce des questions indifférentes par rapport aux capacités des élèves et aux objectifs des apprentissages ? Laisser ces problèmes dans un impensé, n'est-ce pas prendre le risque de produire des situations artificielles telles qu'on peut en voir par exemple dans certains sujets d'invention au lycée ? Et du coup mettre les élèves aux prises avec des difficultés qui les dépassent et secondairement s'exposer à la critique facile de contradicteurs plus ou moins bienveillants ?

Sur un autre plan, la question des tâches à proposer aux élèves, et donc des modalités d'aide, reste largement à éclaircir. Ce problème concerne aussi bien le choix de la tâche, l'ensemble des consignes, la nature des supports (textuels, iconiques, gestuels...) et les modalités de leur utilisation dans les activités déclenchant l'invention écrite. Dans le cadre d'un travail interdisciplinaire, il nécessite une reconfiguration qui ne se résume pas à l'addition des initiatives de chacun. Là encore, laisser cela dans un impensé risque d'être contre-productif pour les élèves et les apprentissages.

Enfin, sur un plan plus vaste, il nous semble que la place éventuelle de l'écriture d'invention dans l'acquisition de connaissances reste à construire. En quoi l'écriture d'invention peut-elle permettre la construction de savoirs encyclopédiques ? En quoi la pratique d'une écriture de simulation permet d'apprendre autrement que par de la restitution de connaissances ? Y a-t-il des effets spécifiques à long terme d'une construction de connaissances qui passe par le biais d'un investissement émotionnel et non par celui d'un travail uniquement cognitif ?

Voilà pourquoi, au-delà des intuitions des pédagogues et des formes d'investissement repérées chez les élèves, nous avons besoin de réponses plus armées pour savoir à quelles conditions ce type de travail peut être **utile** pour la construction de connaissances autres que des savoir-écrire, **faisable** dans les contraintes de la forme scolaire d'apprentissage, **raisonnable** dans ce qui

peut être attendu des élèves à un âge donné. Cette nécessité est d'autant plus forte dans un travail interdisciplinaire comme celui qui a été relaté ci-dessus.

Mais nous dépassons là le cadre limité de cet article.

« Et si on était des chercheurs ?! »

Bibliographie / Sitographie

1. Présentation du logiciel créé par Dominique Natanson

NATANSON Dominique : « *J'ai vécu au XVIII^{ème} siècle. Une approche de la vie quotidienne au XVIII^{ème} siècle par le biais d'un logiciel de "jeu de rôle pédagogique"* », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 362.

Consultable également à l'adresse Internet suivante :

http://perso.orange.fr/d-d.natanson/cahiers_pedagogiques.htm

Une autre présentation est faite à l'adresse suivante :

http://ww3.ac-creteil.fr/hgc/spip/article.php3?id_article=112

2. Comptes rendus d'expériences en ligne

Sur *Passages*, site de l'Unité de Formation de Lettres de l'IUFM Nord-Pas de Calais. (Ressources de formation pour les enseignants de Lettres enseignant en Collège).

http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=316

Collège Font D'Aurumy. Fuveau.

http://collegefontdaurumy.free.fr/j'ai_vécu_au_xviiieme_siecle.htm

Lycée Augustin Thierry. Blois. « J'ai vécu la traite des Noirs »

http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_eleve/gvq/cadre.htm

« J'ai vécu la grande peur de 1789 »

http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_eleve/gvq/GVQGDE-PEURHTML/cadre.htm

Expériences recensées par l'Académie d'Orléans-Tours.

http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_prof/vecu/Gvqliens.htm

3. Références bibliographiques

CAILLOIS, Roger (1991) : *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Paris, Gallimard.

CARÉ, Jean-Marc, DEBYSER, Francis (1978) : *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.

DALONGEVILLE, Alain, HUBER, Michel (2002) : *Enseigner l'Histoire autrement Devenir les héros des événements du passé*, Lyon, Chronique sociale.

GLAUDES, Pierre, REUTER, Yves (1988) : *Le personnage*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », n° 3290.

- INISAN, Jean-François, FABÉ, Denis, Vlieghe, Élisabeth *et alii* (1988) : *Apprendre le récit au collège : soudain le masque ouvrit les yeux...* Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- NOYÈRE, Arielle (2002) : « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*.
- PETITJEAN, André (2005) : « Écriture d'invention et nouveaux programmes des lycées », Actes des journées d'études *Écriture et Invention*. Partie 1, 16 et 17 avril 2002, IUFM Nord-Pas de Calais. Publiés en ligne par le CRDP du Nord-Pas de Calais. http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/1_-_Mise_en_perspective.pdf
- PRATIQUES, n°127-128, *L'écriture d'invention*, 2005.
- REUTER, Yves (1987) : *La Question du personnage*, Cahiers de Recherches en Didactique du Français n° 1, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
 — (1988) : *Le Personnage dans les récits*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, Collection Recherche pédagogique, 1988.
 — éd. (1990) : *Personnages et histoires*, CRDP d'Auvergne, Collection Recherche pédagogique.
 — (1994) : « A propos des relations dysfonctionnements-causes-remédiations dans l'évaluation », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*.
 — (2005) : « L'écriture d'invention. Réflexions didactiques sur une réforme en cours », Actes des journées d'études *Écriture et Invention*. Partie 1. 16 et 17 avril 2002. IUFM Nord-Pas de Calais. Publiés en ligne par le CRDP du Nord-Pas de Calais. 2005.
http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/1_-_Mise_en_perspective.pdf
- TAUVERON, Catherine (1995) : *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé, Lonay (Suisse). Collection Techniques et méthodes pédagogiques.

ANNEXE 1

TON PERSONNAGE SOUS LA RÉVOLUTION A PARIS (1789-1799).

I.— 1789 l'année de tous les bouleversements

1) Au printemps 1789, l'ordre de ton personnage organise la rédaction de son cahier de doléances.

Où se tient la réunion ?

Quelle est l'ambiance de la réunion ?

Quelle position défend ton personnage ?

2) En juin 1789, les députés du Tiers aux Etats-Généraux de Versailles se proclament Assemblée nationale et prêtent le Serment du Jeu de Paume. Comment réagit ton personnage ?

3) 14 juillet 1789. le peuple de Paris prend la Bastille. Qu'a fait ton personnage ce jour-là ?

4) Fin août 1789. Tu vois passer le carrosse du noble qui habite à côté de chez toi, avec dedans toute sa famille, suivi par des charrettes remplies de malles. Tu interrogues la Garde nationale qui t'informe que ce noble a sûrement émigré, puisque les privilèges ont été abolis par l'Assemblée nationale. Un des gardes nationaux affiche sur les murs la « Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ». Comment réagis-tu ?

5) Début octobre 1789. Ton personnage tient entre ses mains un des premiers journaux libres de la Révolution. Son titre annonce que le roi a été ramené de force de Versailles à Paris par les Parisiennes qui étaient venus le chercher. Qu'en pense-t-il ?

II.— 1790-1792 l'échec de la monarchie constitutionnelle

6) Début 1790. Des « clubs » politiques se sont créés près de chez toi. Auquel s'inscrit ton personnage ?

« Au club des Jacobins avec Barnave et Brissot : il faut continuer la révolution et créer une république. »

« Au club des Feuillants, avec La Fayette et Siéyès : il faut maintenant établir une monarchie parlementaire. »

« Au club des Aristocrates, avec Rivarol : il faut arrêter cette maudite révolution et revenir en arrière. »

« Au club des Cordeliers avec Robespierre et Danton : il faut une république et une vraie égalité entre tous les citoyens, avec un suffrage universel. La vraie révolution n'a pas encore eu lieu. »

« A aucun club : je ne veux pas d'ennuis. »

« Au club qui a le plus d'adhérents. J'y prends le plus souvent possible la parole, pour me faire remarquer. Ça devrait bien me servir un jour. »

7) Septembre 1790. Pour faire face au manque de nourriture, tu dois vendre un de tes biens. Lequel ?

L'acheteur te paye avec des assignats. Comment réagis-tu ?

8) Février 1791. On frappe à la porte de ton personnage en pleine nuit. C'est

le curé de sa paroisse, angoissé et grelottant, qui déclare : « Vous connaissez mes opinions. Je ne suis pas contre la Révolution, mais comme le roi et le pape le demandent, je refuse de prêter serment de fidélité à la Nation. Mon seul serment est celui envers Dieu. J'ai donc été chassé aujourd'hui de mon église avec violence. Je vous en supplie : cachez-moi chez vous quelques jours, le temps de préparer ma fuite ailleurs. » Que décide ton personnage ?

9) Fin juillet 1791. Comme sur le Champ de Mars à Paris, une manifestation d'hommes et de femmes en colère proteste : « A bas le roi ! », « A mort le traître et l'Autrichienne ! », « A mort le fuyard ! ». La Garde Nationale fait face aux manifestants, prête à tirer. Comment réagit ton personnage ?

La Garde nationale tire-t-elle ?

10) Fin août 1791. L'assemblée constituante va disparaître car elle a fini son travail en proposant une nouvelle constitution. La nouvelle assemblée sera l'assemblée législative. Une réunion locale est organisée par un homme qui veut être élu à la nouvelle assemblée. La discussion et le débat portent sur le bilan de l'assemblée constituante. Comment agit ton personnage dans cette réunion ?

11) Septembre 1791. Les premières élections de l'histoire de France sont organisées dans tout le royaume. Il faut élire les députés à la nouvelle assemblée nationale, créée avec la nouvelle constitution. Comment agit ton personnage lors de ces élections ?

Selon son sexe, son âge et sa richesse, est-il citoyen passif ou citoyen actif ?

S'il est citoyen passif, il est exclu de la Garde nationale. L'accepte-t-il bien ?

Comment vote ton personnage ?

12) Fin juillet 1792. Les journaux annoncent tous les mêmes mauvaises nouvelles : l'armée française ne connaît que des défaites face à l'armée de l'empereur d'Autriche à qui la France avait déclaré la guerre. Les armées ennemies sont entrées en France. La situation est catastrophique. Comment réagit ton personnage ?

III.— 1792-1799 la I^e République :

comment terminer la Révolution ?

13) 11 août 1792. Il apprend par la rumeur que le roi est prisonnier des Parisiens : son château des Tuileries a été pris par les fédérés et les sans-culottes. L'assemblée a voté sa déchéance : il n'y a plus de roi en France. De nouvelles élections vont être organisées pour une nouvelle assemblée : la Convention. Qu'en pense ton personnage ?

14) Fin septembre 1792. Des affiches et des journaux proclament la grande victoire française de Valmy qui a permis de repousser les armées autrichiennes. Une grande fête populaire s'organise autour de feux de joie où brûlent des images du roi et de sa famille, du pape, de l'empereur. Tout le monde danse en criant « Vive la République ! ». Que fait ton personnage ?

15) 21 janvier 1793. Le roi est exécuté à Paris, après sa condamnation à mort par la Convention. Comment réagit ton personnage ?

16) Début mars 1793. La France révolutionnaire n'est plus en guerre seulement contre l'Autriche mais presque contre tous les pays européens (dont

l'Angleterre) qui ont pris peur de la Révolution française. Les défaites recommencent pour la France. Pour faire face à la menace étrangère, la Convention décide la levée en masse de 300.000 hommes pour renforcer l'armée. Dans la commune de ton personnage, un tirage au sort est organisé pour désigner les hommes qui partiront à l'armée. Il n'est pas tiré au sort mais d'autres qui le sont protestent : ils ne veulent pas partir à la guerre. Comment réagit-il ?

17) Avril 1793. Une foule en colère, menée par des chefs sans-culottes, traîne dans une charrette des paysans ligotés. La foule crie : « Ces paysans ont caché du blé ! Ils l'ont vendu en secret, au marché noir ! Ils veulent affamer le peuple ! Ce sont des agents des nobles et de l'ex-roi ! ». Les paysans sont vite jugés et condamnés à mort par la foule. La police ne peut rien faire. Comment réagit ton personnage ?

18) Novembre 1793. Ton personnage va à sa mairie chercher des papiers sur sa naissance puisque l'Etat-civil n'appartient plus au clergé mais à l'administration. Il signe ses documents à la date du « 12 novembre 1793 ». Mais l'employé de la mairie lui répond : « Tu te trompes, citoyen. Il ne faut plus employer les dates du calendrier religieux mais les dates de notre nouveau calendrier républicain. Nous sommes le tridi 23 brumaire de l'an II. » Que répond ton personnage ?

19) Fin 1793. Des tracts imprimés anonymes circulent à Paris : « Citoyens ! La France a rétabli la situation militaire : les révoltés vendéens ont été définitivement battus à Cholet, les Fédéralistes girondins ont été écrasés à Lyon, les ennemis étrangers ont été repoussés par des batailles victorieuses menées par nos courageux soldats à Wattignies et à Wissembourg. La France n'est plus en danger. Il faut donc arrêter la Terreur : la France doit retrouver un gouvernement paisible. Il faut arrêter les arrestations et les exécutions : la France doit retrouver la fraternité. Il faut arrêter la tyrannie de Robespierre et ses amis : la France doit retrouver la liberté. » Comment réagit ton personnage ?

20) 8 février 1794. Les journaux annoncent que la Convention a voté l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises. Qu'en pense ton personnage ?

21) Mi-avril 1794. Une bagarre éclate entre les sans-culottes à l'annonce de l'exécution de Danton et de Desmoulins par Robespierre. Certains soutiennent Robespierre et d'autres Danton et Desmoulins. L'affrontement est violent car les opposants commencent à sortir des armes et les premiers morts jonchent le sol. Que fait ton personnage ?

22) Juillet-août 1794 La Terreur est supprimée, les chefs sans-culottes sont arrêtés et exécutés, la liberté religieuse est à nouveau reconnue, les tribunaux révolutionnaires sont fermés. Comment réagit ton personnage ?

23) Fin septembre 1795. Ton personnage apprend la proclamation de la nouvelle constitution, le Directoire, qui supprime le suffrage universel, rétablit le suffrage censitaire pour les plus riches et qui divise le pouvoir exécutif entre cinq « directeurs ».

Fait-il partie des riches électeurs ?

Que pense-t-il de cette nouvelle constitution ?

24) La misère n'a pas disparu, au contraire, elle a augmenté alors que les riches devenaient encore plus riches. Qu'arrive-t-il à ton personnage durant cette période ?

25) Le Directoire n'est pas stable : les royalistes (qui voulaient rétablir la royauté) et les jacobins (qui voulaient un retour du pouvoir au peuple) ont organisé en tout cinq coups d'État pour prendre le pouvoir. Le pouvoir n'arrête pas de changer de main. Dans le pays, le brigandage se développe. Qu'en pense ton personnage ?

26) Le Directoire s'est lancé dans des conquêtes en Europe et même en Égypte en 1798, sous la direction d'un très jeune général, un certain Napoléon Bonaparte, déjà victorieux en Italie en 1797. Le Directoire crée même en 1798 le service militaire obligatoire pour tous.

Est-il concerné par le service militaire ?

Si oui, où est-il envoyé ?

Que pense-t-il de ces conquêtes du Directoire ?

27) 10 novembre 1799. Ton personnage apprend le coup d'État de Bonaparte, qui vient de renverser le Directoire par la force, avec l'aide de l'armée. Bonaparte s'est nommé « consul » avec deux autres hommes. Il a tous les pouvoirs en main. Bonaparte déclare « Citoyens, la révolution fixée aux principes qui l'ont commencée : elle est finie. » Qu'en pense ton personnage ?

BILAN DE LA RÉVOLUTION

- 1) Quel âge a ton personnage en 1799 ?
- 2) Sa famille s'est-elle modifiée ?
- 3) Sa richesse s'est-elle modifiée ?
- 4) Où réside-t-il à cette date ?
- 5) Quel est son statut social ?

ANNEXE 2

TON PERSONNAGE SOUS LA RÉVOLUTION A LILLE (1789-1799).

I.— 1789 l'année de tous les bouleversements

1) Au printemps 1789, l'ordre de ton personnage organise la rédaction de son cahier de doléances.

Où se tient la réunion ?

Quelle est l'ambiance de la réunion ?

Quelle position défend ton personnage ?

2) Fin juin 1789, le voisin de ton personnage vient de recevoir une lettre enthousiaste de son député aux États-Généraux de Versailles, qui décrit avec passion la proclamation de l'Assemblée nationale et le Serment du Jeu de Paume. Le voisin a l'air d'être ravi mais comment réagit ton personnage ?

3) Dans la nuit du 21 juillet 1789, une émeute éclate à la nouvelle de la prise de la Bastille. Le lendemain, il est de bon ton de porter une cocarde bleue, blanche et rouge. Comment réagit ton personnage ?

4) Fin juillet 1789. Le tocsin sonne. D'après les rumeurs, des bandes de pillards traversent les campagnes pour venger le roi. On raconte que des mé-

contents, les Mazarains, ont coupé les moissons à Fretin. Des gens se réfugient à Lille. Que décide ton personnage ?

5) Fin 1789. La municipalité annonce que l'abbaye de Phalempin est désormais un bien national, comme toutes les terres que cette abbaye possédait. En conséquence, elle va être vendue en lots séparés que chaque citoyen pourra acheter. Ton personnage décide-t-il d'en acheter ?

II.— 1790-1792 l'échec de la monarchie constitutionnelle

6) 6 juin 1790. Une grande cérémonie a lieu sur l'esplanade pour désigner les délégués à la Fête de la Fédération, à Paris, le 14 juillet prochain. Le roi devrait y prêter serment de fidélité à la constitution et à la nation, avec La Fayette. Que fait ton personnage ?

7) Octobre 1790. Une crise économique qui touche principalement les manufactures textiles provoque une hausse du chômage. Ton personnage est-il touché par cette crise ? Si oui, comment ?

8) Fin 1790, le Clergé lillois se déchire sur le serment de fidélité à la Nation, à la Loi et au Roi. L'évêque de Tournai, qui a autorité sur Lille, recommande le refus. Qu'en pense ton personnage ?

9) Fin août 1791. L'assemblée constituante va disparaître car elle a fini son travail en proposant une nouvelle constitution. La nouvelle assemblée sera l'assemblée législative. Une réunion locale est organisée par un homme qui veut être élu à la nouvelle assemblée. La discussion et le débat portent sur le bilan de l'assemblée constituante. Comment agit ton personnage dans cette réunion ?

10) Septembre 1791. Les premières élections de l'histoire de France sont organisées dans tout le royaume. Il faut élire les députés à la nouvelle assemblée nationale, créée avec la nouvelle constitution. Comment agit ton personnage lors de ces élections ?

Selon son sexe, son âge et sa richesse, est-il citoyen passif ou citoyen actif ?

S'il est citoyen passif, il est exclu de la Garde nationale. L'accepte-t-il bien ?

Comment vote ton personnage ?

11) Mars 1792. Dans la campagne proche, des paysans se révoltent régulièrement car la fin de l'hiver est difficile. Les seigneurs locaux exigent le rachat des droits féodaux, mais les paysans ne veulent pas payer et ils ne veulent pas non plus entendre parler de nouveaux impôts. La famine menace. Le pain est trop cher et le travail manque. Les assignats ne valent plus rien. Même en ville, des ouvriers pauvres commencent à protester : ils réclament de fixer un prix maximum pour le pain et un salaire minimum. Qu'en pense ton personnage ?

12) 29 Avril 1792. Le général Dillon, dont la troupe s'est débandée face aux Autrichiens, est massacré par la foule et son cadavre est brûlé sur la Grand-Place. Les armées ennemies sont aux portes de la France. La situation est catastrophique. Comment réagit ton personnage ?

III.— 1792-1799 la I^e République : comment terminer la Révolution ?

13) 11 août 1792. Il apprend par la rumeur que le roi est prisonnier des Parisiens : son château des Tuileries a été pris par les fédérés et les sans-culottes. L'assemblée a voté sa déchéance : il n'y a plus de roi en France. De nouvelles élections vont être organisées pour une nouvelle assemblée : la Convention. Qu'en pense ton personnage ?

14) 8 octobre 1792. Au terme d'un siège héroïque débuté le 25 septembre, la Convention vote le décret « La ville de Lille a bien mérité de la patrie ». En effet, malgré le bombardement des Autrichiens qui a ravagé le quartier Saint Sauveur, les Lillois ont repoussé l'ennemi. Qu'est-il arrivé à ton personnage ?

15) 21 janvier 1793. La France entière apprend l'exécution du roi à Paris, après sa condamnation à mort par la Convention. Comment réagit ton personnage ?

16) Mi-juillet 1793. Dans la nuit, quelques hommes viennent frapper discrètement à la porte de ton personnage. Ils se déclarent girondins et veulent se révolter, comme d'autres régions en France, contre l'arrestation et l'exécution de leurs chefs à Paris le mois précédent. Ils demandent à ton personnage de rejoindre leur groupe pour lutter contre les Montagnards et leurs alliés les sans-culottes. Pour eux, l'assassinat de Marat est une excellente nouvelle et cela les encourage à poursuivre la lutte. Que répond ton personnage ?

17) Fin septembre 1793. Un tribunal révolutionnaire permanent a été créé à Lille. Il est dirigé par les sans-culottes locaux. De sévères représentants en mission, envoyés par la Convention, font appliquer la « loi des suspects » qui permet d'arrêter, de juger et de condamner n'importe qui. Qu'arrive-t-il à ton personnage ?

18) Décembre 1793. Ton personnage aide un passant à trouver la direction de la porte des Malades (*actuelle porte de Paris*). Mais un citoyen, qui t'a entendu te reprend : « Tu te trompes, citoyen. Il faut maintenant l'appeler porte du Peuple parce qu'elle conduit à Paris et qu'elle tient la chaîne qui unit tous les républicains ; de même, ne dis plus rue royale mais rue nationale... » Que répond ton personnage ?

19) Fin 1793. Des tracts imprimés anonymes circulent à Lille : « Citoyens ! La France a rétabli la situation militaire : les révoltés vendéens ont été définitivement battus à Cholet, les Fédéralistes girondins ont été écrasés à Lyon, les ennemis étrangers ont été repoussés par des batailles victorieuses menées par nos courageux soldats à Wattignies et à Wissembourg. La France n'est plus en danger. Il faut donc arrêter la Terreur : la France doit retrouver un gouvernement paisible. Il faut arrêter les arrestations et les exécutions : la France doit retrouver la fraternité. Il faut arrêter la tyrannie de Robespierre et ses amis : la France doit retrouver la liberté. » Comment réagit ton personnage ?

20) 8 février 1794. Les journaux annoncent que la Convention a voté l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises. Qu'en pense ton personnage ?

21) Mai 1794. L'église Saint Maurice est destinée à devenir un Temple de la Raison. Une grande partie du mobilier et des statues a été détruite. Les objets précieux ont été confisqués pour être vendus. Le curé, qui avait pourtant prêté

serment de fidélité à la nation et qui soutenait la Révolution, a été chassé. « Superstition, Fanatisme qui fûtes les fléaux du genre humain disparaissent devant l'hommage simple et sublime que nous rendons à l'Éternel » a déclaré le chef des sans-culottes. Le représentant en mission du Comité de salut public, Florent Guiot, pour calmer tout le monde, a annoncé qu'une grande fête en l'honneur de l'Être Suprême allait être organisée, comme Robespierre l'a fait à Paris. Il demande à ton personnage de l'aider à organiser cette fête. Que lui répond ton personnage ?

22) Fin juillet 1794. Une fête spontanée se déclenche sur la Grand-Place car Robespierre et ses amis ont été arrêtés et guillotins à Paris. « Le tyran est mort ! La Terreur est finie ! Vive la liberté ! » crient et chantent une grande partie de la population. Un groupe de jeunes gens veut entraîner ton personnage à danser autour de l'effigie de Robespierre qui brûle dans un grand feu de joie. Comment réagit ton personnage ?

23) Fin septembre 1795. Ton personnage apprend la proclamation de la nouvelle constitution, le Directoire, qui supprime le suffrage universel, rétablit le suffrage censitaire pour les plus riches et qui divise le pouvoir exécutif entre cinq « directeurs ».

Fait-il partie des riches électeurs ?

Que pense-t-il de cette nouvelle constitution ?

24) La misère n'a pas disparu, au contraire, elle a augmenté alors que les riches devenaient encore plus riches. Qu'arrive-t-il à ton personnage durant cette période ?

25) Le Directoire n'est pas stable : les royalistes (qui voulaient rétablir la royauté) et les jacobins (qui voulaient un retour du pouvoir au peuple) ont organisé en tout cinq coups d'État pour prendre le pouvoir. Le pouvoir n'arrête pas de changer de main. Dans le pays, le brigandage se développe. Qu'en pense ton personnage ?

26) Le Directoire s'est lancé dans des conquêtes en Europe et même en Égypte en 1798, sous la direction d'un très jeune général, un certain Napoléon Bonaparte, déjà victorieux en Italie en 1797. Le Directoire crée même en 1798 le service militaire obligatoire pour tous.

Est-il concerné par le service militaire ?

Si oui, où est-il envoyé ?

Que pense-t-il de ces conquêtes du Directoire ?

27) 10 novembre 1799. Ton personnage apprend le coup d'État de Bonaparte, qui vient de renverser le Directoire par la force, avec l'aide de l'armée. Bonaparte s'est nommé « consul » avec deux autres hommes. Il a tous les pouvoirs en main. Bonaparte déclare « Citoyens, la révolution fixée aux principes qui l'ont commencée : elle est finie. » Qu'en pense ton personnage ?

BILAN DE LA RÉVOLUTION

- 1) Quel âge a ton personnage en 1799 ?
- 2) Sa famille s'est-elle modifiée ?
- 3) Sa richesse s'est-elle modifiée ?
- 4) Où réside-t-il à cette date ?
- 5) Quel est son statut social ?

ANNEXE 3

Que pense ton personnage de la situation du royaume de France en 1789, avant la Révolution française ?

Entourer une seule des six propositions pour exprimer ce que pense ton personnage :

1) La royauté française est voulue par Dieu. Il ne faut pas y toucher, sinon ce serait un sacrilège. En plus notre roi Louis est un bon roi et ceux qui médissent de lui et de notre bonne reine mériteraient d'être pendus. Bien sûr, il y a des problèmes dans le royaume, mais c'est parce que les sujets n'obéissent pas assez au roi et qu'ils ne respectent pas assez notre très sainte Église. Le roi connaît bien tous ces problèmes et il arrivera à les résoudre s'il est bien conseillé. Certains protestent contre les inégalités sociales : il ne faut rien changer, car les trois ordres sont nécessaires pour bien servir Dieu. Les paysans et les bourgeois n'ont qu'à travailler, prier, payer leurs impôts au roi, au clergé et aux nobles et se taire ! Quant aux pauvres et aux miséreux, ils sont l'image de Jésus. J'ai entendu parler des maudits philosophes : ils veulent la mort de notre saint royaume ! Jamais je ne les lirai, de peur d'aller tout droit en enfer.

2) J'aime notre bon roi Louis (j'aime un peu moins la reine, trop dépensière et trop frivole). Mais il y a trop de problèmes dans notre royaume et je crois que la royauté doit réaliser des changements et des réformes. Peut-être faudrait-il des textes, comme une constitution, qui disent ce que chacun a le droit de faire, comme en Angleterre où le Parlement a aussi des pouvoirs. Ce monsieur Voltaire a raison d'admirer ce pays étranger. Mais je ne veux pas d'une République, comme les Américains, car la France sans le roi ne serait plus la France. Ce qu'il faut améliorer au plus vite, ce sont les injustices entre les sujets du roi : je suis d'accord pour qu'il y ait une noblesse mais ses privilèges sont vraiment trop importants. Pourquoi un bon curé ne peut-il pas devenir évêque ? Ce n'est pas normal. Les impôts qui pèsent sur le Tiers-Etat sont justes mais ils sont trop lourds et en ce moment, il y a vraiment trop de misère dans le royaume. J'ai confiance en Dieu et dans notre roi pour que la monarchie soit aimée comme elle le mérite.

3) La monarchie française est trop vieille, elle est usée : il faut la remplacer par une République, comme l'ont si bien fait nos amis américains. Voyez le roi : il est marié à une folle, il n'a aucune volonté et il est entouré par des nobles qui ne pensent qu'à leurs privilèges. Le royaume est très mal gouverné et personne n'arrive à résoudre ses problèmes. Qui paye les impôts ? Dans notre royaume, ce ne sont pas les plus riches, mais les plus pauvres ! C'est parfaitement injuste. En plus, la liberté n'existe pas en France. Vous voulez publier un livre ? Censure ! Vous voulez commercer entre la Bretagne et la Normandie ? Des douanes, comme avec les pays étrangers. Vous voulez devenir un officier dans l'armée ? Impossible si vous n'êtes pas noble. La misère devient insupportable. Pour la résoudre, un seul moyen : l'égalité tous les hommes devant une loi votée par les représentants du peuple, la fin des privilèges de la noblesse et du clergé. Chacun a droit au bonheur.

4) Il faut balayer les riches et les privilégiés en France ! S'ils résistent, il faut les massacrer un par un. Les Anglais ont décapité leur roi Charles I^{er} ?

C'est un bon exemple à suivre. Oui, il faut une République ! Oui, il faut la liberté pour tous afin d'en finir définitivement avec les privilèges honteux de la noblesse et du clergé ! De toute façon, la religion ne sert qu'à opprimer le peuple et si Dieu existait, il n'y aurait pas de pauvreté. Les religieux sont gras et riches, il faut récupérer par la force ce qu'ils ont volé au peuple ! Rousseau avait raison : le peuple est le seul souverain, lui seul doit décider des lois. Et il faut plus : les hommes doivent être parfaitement égaux entre eux. Plus de riches, plus de pauvres !

5) Je n'ai pas vraiment d'avis sur ce qui se passe en ce moment en France. C'est vrai qu'il y a des inégalités et même des injustices, surtout pour les impôts. C'est vrai que les nobles ont beaucoup de privilèges. Mais le plus fort, c'est le roi : c'est lui qui commande les armées et les nobles lui obéissent. Donc, pour l'instant, je ne prends pas de risque : je suis un bon royaliste, je vais à la messe et je ne critique personne de plus puissant que moi. J'approuve les réformes une fois qu'elles sont obligatoires. Si un jour, les événements donnent le pouvoir à d'autres, je verrai bien. Je tiens avant tout à ma sécurité et à ma tranquillité.

6) Je veux plus ! Plus de pouvoir, plus d'argent, plus de gloire. Et ce moment, je n'ai rien de tout cela. La société française est bloquée par des vieillards qui ne veulent rien lâcher de leur pouvoir. A leur tête, le roi sans idée, une reine égoïste, des nobles qui occupent toutes les bonnes places et un clergé qui soutient tout ce petit monde. Je n'ai plus qu'une solution : attendre le bon moment pour me faufiler parmi les puissants. La royauté, la république, les impôts, la religion, les philosophes, je m'en moque, sauf si ça peut me servir à devenir quelqu'un que tout le monde respectera dans ma ville.

ANNEXE 4

Consigne :

Tu vas rédiger le journal intime de ton personnage (Atelier « J'ai vécu au 18^e siècle »).

Ce journal comprendra :

- une présentation du personnage (portrait physique, psychologique, origine, famille, croyances...)
- un récit d'événements vécus par le personnage, plus ou moins liés à des événements historiques dont les dates te seront communiquées
- une iconographie légendée (entre 3 et 6 illustrations)

L'ensemble pourra prendre la forme d'un authentique journal intime.

L'orthographe et la qualité de l'expression seront évaluées, ainsi que le soin et la lisibilité.

(Selon le cas, tu inséreras entre trois et cinq événements, cinq et huit événements, huit et quinze événements).

Grille d'évaluation pour le journal intime

PAGE DE PRESENTATION DU PERSONNAGE		
présence des éléments constitutifs du portrait (physique, psychologique, origines, famille, croyances, éducation..)		Sur 5 points
organisation de ces éléments		Sur 2 points
rédaction du portrait		Sur 2 points
RECIT DES EVENEMENTS VECUS PAR LE PERSONNAGE		
nombre d'événements (répartis sur les trois périodes)		Sur 3 points
originalité des situations vécues (adaptation au personnage, minimum de recherche)		Sur 4 points
pertinence historique		Sur 4 points
cohérence vis-à-vis de l'opinion du personnage (et de son éventuelle évolution)		Sur 4 points
PAGE « BILAN »		Sur 4 points
ICONOGRAPHIE LEGENDEE		Sur 4 points
PRESENTATION		
orthographe et qualité de l'expression		Sur 5 points
soin et lisibilité		Sur 3 points
TOTAL		Sur 40 points
Bonus « Aspect du journal intime » :		