



HAL
open science

Quand le théâtre réveille l'histoire de la Révolution française. Retour sur un atelier d'histoire sensible en classe

Emilien Arnaud, Eva Fontana, Guillaume Mazeau, Pauline Peretz

► To cite this version:

Emilien Arnaud, Eva Fontana, Guillaume Mazeau, Pauline Peretz. Quand le théâtre réveille l'histoire de la Révolution française. Retour sur un atelier d'histoire sensible en classe. La Révolution française - Cahiers de l'Institut d'histoire de la Révolution française, 2021, 10.4000/lrf.5185 . hal-03899922

HAL Id: hal-03899922

<https://hal.science/hal-03899922>

Submitted on 15 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quand le théâtre réveille l'histoire de la Révolution française.

Retour sur un atelier d'histoire sensible en classe.

Émilien Arnaud, Eva Fontana, Guillaume Mazeau et Pauline Peretz



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lrf/5185>

ISSN : 2105-2557

Éditeur

IHMC - Institut d'histoire moderne et contemporaine (UMR 8066)

Référence électronique

Émilien Arnaud, Eva Fontana, Guillaume Mazeau et Pauline Peretz, « Quand le théâtre réveille l'histoire de la Révolution française.

Retour sur un atelier d'histoire sensible en classe. », *La Révolution française* [En ligne], 20 | 2021, mis en ligne le 25 juin 2021, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/5185>

Ce document a été généré automatiquement le 25 juin 2021.

© La Révolution française

Quand le théâtre réveille l'histoire de la Révolution française. Retour sur un atelier d'histoire sensible en classe.

Émilien Arnaud, Eva Fontana, Guillaume Mazeau et Pauline Peretz

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article est basé sur une communication présentée lors du colloque « La Révolution en 3D – Textes, images, sons (1787-2440) » qui s'est tenu à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne du 14 au 16 mars 2019, organisé par le Cespra et l'IHMC-IHRF. Vous pouvez retrouver cette communication sur la chaîne YouTube de l'IHMC à l'adresse : <https://youtu.be/tmvL2XNzd8Q>

Guillaume Mazeau, maître de conférences en histoire moderne

Déjouer la tradition civique et patrimoniale de l'enseignement de la Révolution

- 1 L'enseignement public de l'histoire de la Révolution française est à l'image de son historiographie savante : du primaire au supérieur, il demeure marqué par une tradition républicaine lui conférant une finalité avant tout civique et patrimoniale. Bien sûr, depuis la réforme proposée par Lavis et Seignobos en 1902, les programmes scolaires comme le contenu des cours universitaires ont beaucoup évolué : moins téléologiques, ils se sont aussi ouverts aux problématiques internationales et impériales, se sont élargis chronologiquement, ont progressivement intégré la question

des minorités en révolution – en particulier celle des femmes et des esclaves – et ont ménagé une place aux violences et aux guerres de Vendée, après les avoir longtemps effacées ou minorées¹.

- 2 Et pourtant, comme le note Laurence De Cock, la Révolution française demeure « le moment patrimonial idéal-typique de l'histoire scolaire. Conçue comme la matrice d'une éducation politique, son étude constitue, à chaque palier de la scolarité française, un moment phare de l'année²... » Du point de vue prescriptif, c'est-à-dire celui des programmes et des discours qui les entourent, le cadre général est en effet d'une étonnante continuité depuis la III^e République : abordée sous les mêmes grands angles principaux, les mêmes grandes journées, les mêmes grands acteurs, la Révolution française garde une fonction matricielle. La forte charge testimoniale et patrimoniale de son récit scolaire se fait au détriment de la réflexion sur le passé, phénomène renforcé par le fort attachement à la dense chronologie de la décennie 1790, qui ne permet jamais de prendre le temps de réfléchir : la transmission de l'héritage et le rassemblement autour du patrimoine passe avant le questionnement et l'appropriation. Le rythme effréné, produit par le décalage entre le faible nombre d'heures et la réticence à faire de vraies coupes dans le déroulé consacré de la période, a d'autres conséquences sur la mise en œuvre pédagogique : il favorise l'enseignement magistral et prive les enseignants de marge de manœuvre lorsqu'ils sont sur le terrain. Tout cela renforce ainsi l'impression selon laquelle la Révolution française reste, au sein des programmes scolaires, une sorte d'événement-témoin et de conservatoire du roman national, engendrant une forme de lassitude ou de sentiment de déjà-vu chez les élèves. La tournure libérale prise par les programmes scolaires depuis 1995, marqués par l'influence des interprétations de François Furet, n'a guère arrangé les choses : focalisé sur 1789, présenté comme une suite de « moments forts » accomplis par des grands acteurs, de plus en plus dissocié des problématiques sociales, le récit rassembleur et consensuel attendu se fait au prix des tensions, des conflits et des enjeux politiques qui définissent pourtant profondément la singularité du fait révolutionnaire en général – et la Révolution française en particulier. En somme, l'école ne bouscule pas beaucoup les représentations que les élèves se font déjà de l'événement. Des représentations d'ailleurs elles-mêmes très proches des clichés renvoyés par le roman national : une série d'enquêtes récemment menées auprès d'élèves de collège et de lycée révèle à quel point la Révolution se résume à quelques dates (1789, 14 juillet), à quelques événements (prise de la Bastille, mort de Louis XVI), à quelques noms (Louis XVI, Napoléon ou Robespierre) ou à quelques images (la violence, la guillotine et le sang), toutes issues autant du roman national républicain que de la légende ultraconservatrice de la Révolution³.
- 3 L'enseignement supérieur se situe dans une situation à la fois différente et comparable. L'histoire de la Révolution française y occupe une place beaucoup plus réduite qu'au XX^e siècle. Il faut dire que, à l'université, l'absence de programmes nationaux ainsi que la moins grande importance des prescriptions officielles a davantage permis l'affranchissement par rapport au roman national, et à l'histoire nationale en général. D'autre part, la plus grande proximité avec la recherche rend l'enseignement de la Révolution plus sensible aux renouvellements de la vie scientifique, eux-mêmes marqués par la globalisation des approches, l'ouverture aux minorités et aux angles morts des récits nationaux. Enfin, la mission éducative et civique n'étant pas du tout la même à l'université, les cours et travaux dirigés s'attachent davantage à

l'apprentissage de la fonction critique ainsi qu'à l'acquisition des méthodes de la discipline historique.

- 4 Et pourtant, même ici, même en l'absence de programmes et de consignes officielles, la Révolution française demeure un objet hyper-prescriptif, exceptionnel, revêtu d'attentes et de projections particulières, qui portent les stigmates du roman national et républicain. Pendant le long ^{xx}e siècle, c'est en effet une vision défensive et apologétique de la Révolution que l'université a presque unanimement transmise et enseignée. L'esprit de mission faisait d'ailleurs partie du « contrat » initial : lorsque, en 1885, le conseil municipal de Paris crée un cours d'histoire de la Révolution française à la Sorbonne, il s'agit de l'« honorer », de démontrer l'« intérêt supérieur » de son enseignement et de convertir ceux qui viendraient chargés de défiance envers son héritage, comme le proclame Alphonse Aulard dans sa leçon d'ouverture le 12 mars 1886⁴. À la Sorbonne, la chaire, fondée en 1891, le Centre d'Études de la Révolution française (1932) puis l'Institut d'histoire de la Révolution française, créé en 1937 dans le contexte de menace fasciste, deviennent les bastions d'une vaste entreprise de promotion des valeurs républicaines. Dans l'amphithéâtre, la salle de classe ou au « grand séminaire » de l'IHRF, l'enjeu politique très particulier que revêt la transmission de l'histoire révolutionnaire investit ses protagonistes d'une aura tout aussi singulière, nourrissant de forts liens de loyauté envers les « maîtres » et l'héritage révolutionnaire en général. Ainsi, que ce soit à la Sorbonne, à Lille, à Besançon, à Clermont-Ferrand, à Toulouse, à Rouen ou à Aix – les principaux pôles de l'histoire scientifique de la Révolution –, la fonction commémorative et civique de l'histoire enseignée a longtemps été au moins aussi forte que dans le primaire ou le secondaire pendant le long ^{xx}e siècle⁵.
- 5 Que reste-t-il de cette tradition ? D'abord, une réticence persistante à expliquer la Révolution sans chercher à la défendre ni la promouvoir. Ensuite, une difficulté à déjouer les attentes des étudiantes et des étudiants, venus en cours par amour de la Révolution ou par conviction du caractère matriciel de l'événement. Enfin, la tradition plus générale du cours magistral dans l'enseignement supérieur n'aide malheureusement pas à renouveler les modes de transmission de l'histoire du fait révolutionnaire, peu ouverts à l'échange, à la critique et à l'appropriation.

Remettre l'histoire en jeu

- 6 Comment renouveler cet enseignement qui, chargé d'une lourde tradition, confine aujourd'hui à l'épuisement ? Depuis plusieurs années, cette question est au travail⁶. Comment remettre en jeu l'histoire de la Révolution dans la salle de classe ? Comment en faire autre chose qu'un legs dont les étudiantes et étudiants seraient les héritiers obligés ? Comment faire de cet enseignement une source vive de connaissance, et non un patrimoine que les étudiants devraient se contenter de recueillir passivement, avant de le conserver puis le transmettre à leur tour comme un trésor ou un fétiche qu'il s'agirait d'honorer ? La transmission de l'histoire de la Révolution doit et peut être plus que cela. Non seulement parce que cette fonction civique et patrimoniale trahira toujours l'histoire de l'événement révolutionnaire, dont le propre est de heurter les habitudes, de désaffilier et de faire sortir le temps hors de ses ornières. Mais également parce que cette soumission de l'histoire scolaire et universitaire à la fonction commémorative, induite par les révolutionnaires eux-mêmes avant d'être continuée

dans l'enseignement public à partir de la III^e République, a montré ses limites, à la fois en termes pédagogiques et politiques : si « révolution » fait aujourd'hui partie des mots faibles, comme le montre Ludvine Bantigny, c'est en grande partie parce que le discours libéral a fondé son hégémonie à partir des années 1970 sur le discrédit systématique de l'idée même de révolution, rejoignant dans cette vision noire des familles de pensée traditionnellement plus conservatrices⁷. Face à cette entreprise, les digues mémorielles ont fait figure de ligne Maginot. Si la révolution n'évoque plus qu'une coquille vide, prête à tous les emplois et retournements de sens, c'est aussi parce que les récits scolaires et les modes de transmission de l'histoire savante se sont enrayés. Le Bicentenaire de 1989 fut le révélateur de la fatigue de ce discours qui, à force d'être répété à travers les formes instituées, n'était plus efficace. Malgré la mobilisation générale des pouvoirs et crédits publics de la mission du Bicentenaire, malgré les immenses efforts déployés par les historiennes et historiens, mais aussi les enseignantes et enseignants pour célébrer l'héritage de 89, les éclats de la fête tenaient lieu de simulacre ou de victoire à la Pyrrhus⁸.

- 7 Presque vingt ans plus tard, Michel Vovelle, qui avait été l'infatigable maître d'œuvre de l'événement, ne pouvait que constater l'épuisement d'une manière de faire de l'histoire et de la transmettre⁹. L'évidence avec laquelle les nouvelles idées conservatrices avaient, pour la première fois, aussi bien réussi à s'imposer dans les imaginaires collectifs, avait une conséquence : la révolution était plus difficilement compréhensible qu'avant. Les contemporains du début du XXI^e siècle étaient peut-être devenus étrangers comme jamais à 89 et à son monde.
- 8 Pour remettre l'événement en activité, c'est-à-dire en refaire un outil critique, les historiennes et les historiens lui adressent aujourd'hui de nouvelles questions, cherchent de nouvelles méthodes, et s'appuient aussi beaucoup sur l'inventivité de la fiction. Beaucoup d'expériences menées ces dernières années montrent à quel point les procédés fictionnels peuvent aider la langue académique à redevenir une langue vivante, capable de décrypter la Révolution française dans son foisonnement complexe et tous ses héritages, y compris les plus ambivalents¹⁰. Au théâtre, la pièce *Ça ira (1) Fin de Louis*, de Joël Pommerat, jouée depuis 2015 et à laquelle j'ai participé comme historien, a, je crois, contribué à remettre l'événement en jeu : fondée sur un long travail d'improvisation nourri d'archives retranscrites dans une langue intermédiaire entre 89 et aujourd'hui, la pièce est parvenue, au moins auprès des spectateurs du théâtre public, à déjouer les pièges laissés par les clichés et les imaginaires routiniers. Elle a aussi contribué à faire redécouvrir la Révolution comme un moment d'émancipation collective complexe, entre enthousiasmes, conquêtes, conflits et profondes contradictions – à rebours, donc, d'une certaine tradition apologétique et défensive qui n'a pas épargné le domaine artistique –, que ce soit au XX^e siècle ou aujourd'hui. S'il n'était, dans cette pièce, pas question de mettre les idées révolutionnaires ou contre-révolutionnaires en équivalence, s'il n'était pas non plus question de faire de l'histoire, mais de jouer un spectacle, Joël Pommerat tenait à donner à ces idées une même chance, les traitant avec la même sincérité, chorégraphiant sur la scène leurs multiples nuances. Pour une fois, les spectateurs, impliqués dans un dispositif scénique presque immersif, étaient ainsi invités à s'appropriier les questions et débats ayant rythmé le processus révolutionnaire, comme s'ils découvraient celui-ci pour la première fois, en dehors des images et catégories

morales habituelles. Grâce à l'histoire, le théâtre gagnait en force et en densité. Grâce au théâtre, une histoire fatiguée posait à nouveau et différemment question.

- 9 Au cours de la tournée, nous avons donc organisé des ateliers d'histoire avec Marion Boudier, la dramaturge de la pièce. Nous suivions la même méthode que pendant la création. À partir d'un thème ou d'une question (la fin des privilèges, la place du peuple, etc...), nous sélectionnions des textes que nous montions et présentions selon différentes nuances de point de vue (abolir les privilèges, ne pas abolir, abolir mais à quel prix, aller encore plus loin, etc.), restituant la diversité des opinions qui avaient pu s'exprimer à l'Assemblée constituante. Nous demandions ensuite aux participantes et participants de choisir un texte et de le réécrire en respectant le même protocole que nous avions déjà suivi pendant la préparation de la pièce pour nourrir le travail de plateau : la consigne était de respecter le plus strictement possible chaque idée défendue, tout en actualisant le langage, afin de gommer l'imaginaire qui, depuis plus de deux siècles, les a recouverts, mais aussi leur restituer de la force et, enfin, de faciliter l'effet de présence. Ce qui, dans les mots, devait être conservé, était leur fonction agissante, c'est-à-dire ce qui fait qu'ils ont à la fois concerné et fait agir les contemporains. Par exemple, le mot « Bastille » pouvait être traduit par « Prison centrale » : derrière le symbole de la Révolution, le mot retrouvait ainsi une partie de sa fonction répressive sous la monarchie absolue. La direction de jeu était importante : il s'agissait de surtout éviter de chercher à incarner les acteurs de l'histoire, de la grande histoire de la Révolution, afin de ne pas « fabriquer », ni d'être dans la posture, mais de défendre une position politique, sincèrement et pour maintenant, pour soi et pour les autres. C'est à cette condition que la pièce, dans laquelle les protagonistes ne portent pas les noms de héros, mais d'anonymes en qui il est facile de se reconnaître, avait pu faire naître une langue politique, mais aussi un sentiment d'expérience commune, accessible à toutes les formes d'appropriation¹¹.
- 10 Il m'a paru intéressant de prolonger par de tels ateliers les exercices par définition académiques que je proposais aux étudiantes et aux étudiants de l'université Paris 1 dans le cadre d'un cours de licence 3 consacré à la question coloniale pendant la Révolution française. Depuis le début des années 1990, dans le programme *Reacting to the Past* fondé par Mark Carnes, des enseignants du Barnard College (Columbia University) utilisent le jeu de rôle et la performance théâtrale à des fins pédagogiques : les étudiants reconstituent des débats et interprètent des rôles qu'ils ont appris avec les méthodes classiques dans les cours académiques. Un des intérêts du jeu est que les étudiants peuvent changer le cours de l'histoire, explorer d'autres pistes et s'approprier des connaissances qui leur semblaient éloignées¹². Ces expériences me semblaient intéressantes à plusieurs titres. D'une part, j'y voyais une manière plutôt ludique et concrète de familiariser les étudiants avec les archives. L'objectif était d'abord pédagogique : pour certains étudiants, cette approche moins intimidante et plus concrète des textes pouvait peut-être clarifier les choses et remédier à certains blocages. Je cherchais aussi à montrer que le lien pédagogique n'est pas une relation à sens unique dont les étudiantes et étudiants seraient simplement les réceptacles passifs. Il s'agissait également de tenter une expérience critique et partagée, pointant non seulement les « conquêtes » ou les « acquis » révolutionnaires, mais les ambiguïtés et les problèmes soulevés par la Révolution. Par l'improvisation et le refus de la célébration, je cherchais ainsi davantage à déjouer et à dérouter qu'à susciter la

connivence ou l'analogie avec le présent. Je cherchais aussi à favoriser l'appropriation plutôt que la conversion.

- 11 En donnant chair aux prises de position, en organisant des débats contradictoires, j'espérais aussi que les idées que les étudiants avaient l'habitude d'analyser à froid, selon les règles académiques, reprennent de leur charge affective et politique. Autrement dit, en passant par le simulacre de la performance, il s'agissait de réveiller l'histoire bien plus que de la faire revivre ou de la reconstituer à travers un *reenactment* : cette démarche aurait risqué de s'inscrire dans la tradition commémorative et patrimoniale qui, justement, a contribué à assoupir l'événement¹³. Enfin, en faisant surgir une parole personnelle, je voulais que les étudiants s'approprient eux-mêmes des controverses et des débats qui continuent d'irriguer les débats publics, mais qui puisent aussi en partie aux sources révolutionnaires. Autrement dit, par ces ateliers, j'incitais les étudiants à devenir les protagonistes actifs d'une performance théâtrale et politique, supposée leur donner un autre accès, plus critique, politique, collectif et sensible, aux questions politiques soulevées par la crise révolutionnaire : par les voies détournées du théâtre, il s'agissait de les aider à se créer une conscience à la fois historique et politique.
- 12 Quoi de mieux que la démarche comparée pour dé-singulariser la Révolution française et son histoire ? Et faire comprendre aux étudiants que, en tant que crise politique, elle est avant tout un point d'observation des modes de domination et de leur tentative de renversement ? Quoi de mieux, ensuite, pour faire sortir les étudiants de la Sorbonne de leur monde et de leurs habitudes, que de les faire travailler avec des étudiants d'une autre université, différente dans sa composition sociale ainsi que dans sa culture d'établissement ? Avec Pauline Peretz, spécialiste de l'histoire des minorités et de l'histoire des États-Unis, avec laquelle je travaille à l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP), nous avons donc décidé de convier des étudiantes et étudiants de l'université Paris 8.
- 13 À chaque groupe, nous avons donné des corpus de documents différents. Les étudiants de Paris 1 se sont vu distribuer des discours et échanges tirés des séances de l'Assemblée constituante ainsi que de brochures qui, dans les premiers jours de mars 1790, traitaient de l'avenir de la traite négrière dans les colonies françaises. Quant aux étudiants de Paris 8, ils se virent attribuer des débats concernant le *Civil Rights Act* (1964), relatifs à la fin des lois de ségrégation raciale aux États-Unis. Par ce choc des temporalités, nous espérons ainsi interroger les transformations des argumentaires politiques condamnant, justifiant ou aménageant les dominations raciales.

L'atelier d'histoire

- 14 Un samedi matin, nous nous sommes donc retrouvés à Saint Denis, dans les locaux de l'université Paris 8. Après l'exposé des consignes, après le travail sur les textes et leur appropriation, nous avons donc commencé l'atelier. Or les choses ne se sont pas totalement passées comme nous l'escomptions. Du moins en partie : dans la bouche des étudiants, les arguments pour ou contre la traite prenaient vie. En rentrant dans la tête des abolitionnistes, des antiabolitionnistes ou de ceux qui défendaient des idées moins tranchées, les étudiants s'approprièrent, maniaient les connaissances avec bien plus de facilité qu'ils ne le faisaient à l'écrit, dans les exercices académiques. Les mots frappaient dur, dans toute leur vigueur politique : de toute évidence, la performance et

l'actualisation agissaient comme un révélateur. Les archives redevenaient un petit peu la parole politique qu'elles avaient été. Elles reprenaient corps. Le choc des temporalités avait des effets étonnants. Les discours entraient en résonance avec le présent.

- 15 Or, ceux qui justifiaient le maintien de la traite ne se présentaient pas sous le visage du mal : ce n'étaient ni la supériorité de la civilisation européenne, ni le préjugé de couleur qui étaient convoqués, mais plutôt le maintien de l'ordre social et la peur de l'effondrement économique. Les étudiants découvraient par exemple que, pour M. Pellerin, député de Nantes et antiabolitionniste convaincu, « la nature a fait les Ethiopiens libres, comme les habitants des autres parties du monde » (1^{er} mars 1790). Mais, sans le commerce colonial, la Révolution pourrait-elle-même survivre, ajoutait-il ? La justification de l'horreur se fondait sur un raisonnement d'autant plus difficile à combattre qu'il se présentait comme le plus rationnel et pragmatique. Les catégories un peu figées issues de l'imaginaire postcolonial dans lesquelles les étudiants de ce début de XXI^e siècle avaient d'abord imaginé le débat volaient en éclats. Du moins en partie : la justification économique du maintien de la traite, formulée par Pellerin sous l'angle du pragmatisme et de l'intérêt public, témoignait des profondes contradictions et lourdes responsabilités du premier discours libéral.
- 16 Paradoxalement, à rebours de nos certitudes contemporaines, les défenseurs de l'abolition mobilisaient quant à eux des arguments forts et puissants, fondés sur l'égalité des droits ou sur la déconstruction des clichés européens colonialistes sur la « sauvagerie » africaine. Les étudiants découvraient que, au XVIII^e siècle, il existait une solide alternative au colonialisme et aux préjugés raciaux. Les arguments tirés du discours de Pétion de Villeneuve (8 mars 1790) sonnaient ainsi particulièrement juste : ce n'est pas parce que la civilisation africaine ne s'est pas diffusée en France qu'elle est inférieure à celle de l'Europe, avance-t-il en substance. En affirmant que la simplicité de leur mode de vie est tout simplement adaptée à leur milieu et à leurs besoins, Pétion donne en outre les outils d'une critique de la mode des produits coloniaux qui, en Europe, motive l'expansion du capitalisme maritime et la prédation impériale. Formulés dans le cadre de la caractériologie et de la climatologie du XVIII^e siècle, eux aussi un peu empreints d'eurocentrisme, ces propos faisant de l'abondance européenne l'horizon du bonheur universel donnaient toutefois aussi de précieux outils pour inclure la Révolution française dans la longue histoire du productivisme mondialisé et de ses justifications politiques, y compris au sein des courants révolutionnaires *a priori* attachés à l'idée d'émancipation¹⁴. Ces mots ne pouvaient que résonner et heurter les évidences en 2019.
- 17 Autre surprise : dans les débats, ce n'était pas l'exposé des principes d'égalité et des valeurs universalistes qui portaient le plus dans les discours abolitionnistes. Incontestablement, mis en situation, ces arguments moraux et plutôt consensuels dans l'esprit des protagonistes de notre atelier, étaient bien moins efficaces que les autres. La défense de l'abolition était au contraire la plus convaincante quand, reprenant un autre passage de Pétion, les étudiants mettaient en doute la rentabilité de la traite, c'est-à-dire lorsqu'ils s'appuyaient non sur des principes, mais une nouvelles fois sur les arguments économiques : marque de leur culture historique (le coût de la colonisation – celle du long xx^e siècle – est une réalité en général bien connue des étudiants en histoire), mais aussi de notre époque, dans laquelle la défense des principes est souvent placée derrière les « réalités » de l'économie capitaliste. Mais l'exercice montrait aussi

que, dès la fin du XVIII^e siècle, et à rebours d'un certain romantisme révolutionnaire ou de la pensée contre-révolutionnaire, associant la Révolution à une confiance aveugle dans les idées abstraites et la « philosophie », les principes ne suffisaient pas pour l'emporter.

- 18 Brossé par Pétion, puis repris par les étudiants, le récit détaillé des souffrances endurées par les esclaves lors de leur déportation semblait trop tourner à vide, et probablement plus aujourd'hui qu'au XVIII^e siècle, pour ne pas être trop facilement combattu et neutralisé : marque de notre insensibilité et de notre différence avec les révolutionnaires, qui se qualifiaient volontiers d'hommes sensibles ? Signe de l'usure des mots de la souffrance après les horreurs du XX^e siècle et la généralisation du discours victimaire¹⁵ ? Difficile à dire. En tout cas, la performance jouait elle-même son rôle : elle dérangeait historiquement, politiquement et moralement.
- 19 En mars 1790, c'est le parti colonial qui remporta provisoirement la victoire. La traite ne fut pas abolie et les colonies, régies par l'Exclusif, restèrent des territoires de l'exception, exclues des droits de l'homme comme du processus constitutionnel ordinaire engagé en métropole depuis le mois de juin 89. En 2019, les étudiants durent reconnaître à quel point défendre les idées qui, pour eux, font pourtant partie des « acquis », était chose difficile lorsque celles-ci ne s'appuyaient que sur l'exposé trop familier des valeurs ou les principes. Ils apprenaient là quelque chose du passé. Il a fallu, en août 1793 puis en février 1794, que les révoltes serviles mettent les commissaires Sonthonax et Poleverel, puis les députés devant le fait accompli pour que l'abolition, même fragile et partielle, ne devienne une réalité. En mettant en jeu chaque argument, en restituant à la politique sa dimension conflictuelle, l'atelier a ainsi permis de montrer combien l'émancipation révolutionnaire n'est pas née d'un programme, mais de l'épreuve des faits et des luttes politiques, plongeant les protagonistes dans des contradictions et dilemmes permanents. Cette complexité-là, cette surprise aussi, éloignée d'un certain romantisme de la Révolution, voulaient dire que la partie était pédagogiquement presque gagnée. Presque. Car l'atelier fut émaillé d'un incident qui rappela que nous n'étions précisément pas en 1790, mais en 2019. Un incident qui confirmait que nous avons, bien involontairement et au-delà de nos espérances, vraiment réveillé les forces souterraines de l'événement révolutionnaire.
- 20 Pris dans le débat, nous n'avions pas vu ce qui, pourtant, aurait dû nous crever les yeux. Les prises de paroles qui s'enchaînaient, sur le principe (peut-être malheureux) du volontariat, donnaient la part belle aux hommes, aux blancs et aux étudiants de la Sorbonne. Des hommes blancs qui ne cachaient ni leur intérêt ni leur plaisir à jouer tout particulièrement les idées les plus dérangeantes, et à incarner ce qu'ils ne sont pas : des partisans de la traite et de l'esclavage.

Pauline Peretz, maîtresse de conférence HDR en histoire contemporaine

- 21 L'université Paris 8 se pense aujourd'hui encore comme un lieu d'innovation pédagogique, dans la continuité des premières expériences qui y ont été réalisées lors de la période de Vincennes. L'abolition de la distinction classique cours magistral / travaux dirigés, les classes en petits effectifs et la grande liberté pédagogique des enseignants y sont en effet propices. L'éloignement culturel et social des étudiants de

licence à l'égard des humanités en général, leur manque de familiarité avec l'écrit et, *a contrario*, leur aisance à l'oral nous engagent à imaginer des modes renouvelés de transmission de nos disciplines. Depuis deux ans, j'essaie d'amener vers l'histoire un groupe de deuxième année au travers de ses formes non académiques et de ses manifestations dans la cité, dans le cadre d'un cours que j'ai intitulé « L'histoire sous d'autres formes ». L'atelier d'histoire sensible imaginé par Guillaume Mazeau à partir de sa collaboration avec Joël Pommerat sur *Ça ira (1) Fin de Louis* m'a semblé être un exercice prometteur pour ce groupe. De la restitution de cette expérience, je comprenais que c'était une formidable manière de conduire à la compréhension, sensible, intérieure, profonde, d'enjeux politiques et historiques majeurs, par opposition à un enseignement dispensé verticalement. Je sentais qu'il devait encourager les étudiants à devenir des sujets apprenants actifs, assumant leur histoire, leurs émotions. Plutôt que de transplanter l'atelier dans un nouveau milieu, Guillaume a eu l'idée de tenter une double expérience : faire travailler ensemble nos étudiants pour que deux rapports au savoir et à l'histoire se rencontrent ; rapprocher deux corpus de textes posant une question commune – la situation des Noirs au regard du droit –, mais issus de deux histoires, de deux contextes politiques et juridiques très différents.

- 22 Historienne des États-Unis, c'est naturellement dans cette histoire que je suis allée puiser des textes susceptibles d'entrer en dialogue avec le débat sur l'avenir de la traite négrière qui a eu lieu au sein de l'Assemblée constituante en 1790. Le pendant américain le plus immédiat de cette histoire française était probablement à trouver dans les discussions qui ont préparé l'adoption du treizième amendement abolissant l'esclavage au lendemain de la guerre de Sécession. Mais, plus familière de l'histoire du xx^e siècle, j'ai forcé encore davantage l'écart en retenant les débats préparant l'adoption du *Civil Rights Act*, une loi majeure de l'histoire raciale américaine qui devait abolir toute forme de discriminations légales – raciales, mais aussi religieuse ou de genre – dans les institutions américaines. Adoptée en 1964, cette loi a été vue par toute une historiographie *liberal* comme le parachèvement du Mouvement des droits civiques qui a commencé en 1954 dans les rues du sud du pays sous forme d'actions collectives non violentes. Il m'a semblé intéressant de mettre en écho ce moment de l'histoire américaine avec la Révolution française, car, outre le fait que s'y pose de manière aiguë la question des droits des hommes et des femmes noires, il fait lui aussi l'objet d'un roman héroïque qui nuit à sa compréhension.
- 23 En empruntant à la terminologie française, on pourrait dire qu'il existe également aux États-Unis un « roman national » des droits civiques, ayant lui aussi une finalité civique et patrimoniale¹⁶. Selon ce récit, il existe un « bon » mouvement caractérisé par des actions collectives dignes, non violentes – boycott d'autobus, *sit-ins*, *Freedom rides*, manifestations interraciales –, à l'initiative de figures remarquables, non radicales, ultérieurement héroïsées. Ce mouvement a lui aussi eu ses victimes, aussi bien parmi ses leaders – King assassiné –, que ses anonymes – les enfants morts dans les plasticages d'églises par des suprématistes blancs. Selon ce « roman », le mouvement a été corrompu au moment où il a touché son but : en 1964-1965, il obtient partiellement satisfaction de ses demandes avec l'adoption du *Civil Rights Act* et du *Voting Rights Act* par le Congrès américain. C'est un détournement des buts du mouvement qui, selon cette lecture, explique à la fois la radicalisation des organisations noires et l'émergence

de l'*identity politics* qui a produit un repli des groupes sur eux-mêmes, mettant un terme à toute forme de collaboration interraciale.

- 24 Ce récit héroïque tient beaucoup à l'identité de ses premiers historiens : d'anciens militants des droits civiques devenus universitaires se sont fait les chroniqueurs des actions collectives dont ils étaient aussi les acteurs, ainsi Todd Gitlin, issu de la *New Left*, ou Clayborne Carson, ancien membre du *Student Nonviolent Coordinating Committee*¹⁷. Depuis ces premiers travaux dans les années 1980, il a été largement diffusé dans le grand public par des actions commémoratives à l'initiative de l'État fédéral, des institutions d'enseignement, mais aussi de la communauté noire. Des lieux de mémoire de l'histoire africaine-américaine, tue pendant très longtemps, ont vu le jour. Les figures du mouvement ont été héroïsées sur les peintures murales des quartiers ou sous la forme de biopics à destination des plus jeunes générations. Comme l'a écrit l'historienne Jacquelyn Dowd Hall à propos du mouvement, « le souvenir est toujours en même temps une forme d'oubli, et le récit dominant du mouvement des droits civiques, distillé par l'histoire et le souvenir, tordu par l'idéologie et la contestation politique, et porté par des visites mémorielles, des rituels publics, des manuels ou des objets de la culture populaire, déforme et supprime autant qu'il révèle¹⁸ ». Pour la communauté noire, ce récit a une utilité politique indiscutable : contribuer à la fierté raciale du groupe à ses propres yeux et dans le regard du reste de la société américaine. On ne peut que reconnaître la légitimité de cette quête, encore à l'œuvre aujourd'hui dans le Musée national d'histoire et de culture africaines-américaines récemment ouvert sur le Mall à Washington, dans un environnement intellectuel et institutionnel où le passé noir a été si longtemps écarté par les Blancs. Mais faire une place aux Noirs dans l'histoire du pays, et plus précisément dans celle du mouvement des droits civiques, doit être possible sans avoir recours à l'héroïsation, dont l'épuisement narratif fait consensus parmi la plupart des historiens.
- 25 L'historiographie du mouvement des droits civiques s'est en effet profondément renouvelée ces vingt dernières années à l'initiative d'historiens qui en sont plus éloignés biographiquement et politiquement. Cette histoire a d'abord remis en cause une chronologie trop étroite, limitée aux « bonnes années 1960 », pacifistes, interraciales, non violentes, par opposition au radicalisme des années suivantes. Le « long mouvement des droits civiques » mis en évidence par Jacquelyn Dowd Hall prend ses racines dans le libéralisme et le radicalisme des années 1930 avant de s'accélérer après la guerre, de se déployer dans les années 1960 et de se transformer dans les années 1970¹⁹. Les travaux les plus récents ont voulu insister sur les continuités entre les deux phases (non violente/radicale) en montrant que le mouvement avait eu dès le début des ambitions qui ne s'étaient pas limitées à la seule abolition des obstacles légaux à l'égalité politique et civique. L'opposition entre un Sud berceau du mouvement et un Nord qui y serait resté étranger jusqu'à la phase de radicalisation a également été contestée – il y eut aussi des actions concertées de lutte contre la ségrégation au nord, où existaient aussi des modalités institutionnelles de ségrégation, d'exploitation, et de discriminations²⁰. L'historiographie du mouvement a donc été profondément renouvelée, mais sans produire encore d'effets sur la culture populaire et le récit national. Détricoter ce récit héroïque nécessiterait de bien faire comprendre qu'une déhéroïsation n'est pas une mise à l'écart de l'histoire nationale.
- 26 Les étudiants français ne sont pas les héritiers directs de ce récit héroïque comme le sont les jeunes Américains. Les murs de leurs écoles ne portent pas les grandes figures

du Mouvement. Ils ne connaissent pas l'institution du *Black History Month*, le mois de février qui, depuis 1976, est consacré à la célébration des contributions des Africains-Américains à l'histoire du pays, envisagé comme un correctif à un récit national exclusivement centré sur les Blancs²¹. Pourtant l'histoire du mouvement des droits civiques est faussement familière aux étudiants français : ils ont souvent étudié leurs manifestations héroïques au lycée, connaissent quelquefois la vie des « héros » du mouvement par le biais de biopics ou d'histoires grand public (ainsi les films *Malcolm X* de Spike Lee en 1992, ou *Selma* d'Ava DuVernay en 2014). Les étudiants de Paris 8 ont quelquefois lu les écrits des leaders les plus radicaux dans le cadre d'un apprentissage militant. Mais les enjeux de la lutte contre le racisme institutionnel américain ne sont souvent pas bien compris, parce qu'ils sont lus au regard de l'histoire française, qui se distingue des États-Unis par son passé colonial et l'absence de racisme institutionnel organisé par la loi. En proposant un corpus de textes issus du mouvement des droits civiques aux volontaires de l'atelier d'histoire sensible, j'ai donc insisté sur la nature spécifique de la ségrégation légalement instituée aux États-Unis, dans le Nord et dans le Sud, à l'initiative des États, de certaines institutions fédérales, et d'acteurs privés. La complexité de ce corpus tenait aussi à sa nature composite : des discours des leaders des droits civiques prononcés lors de la Marche pour l'emploi et la liberté sur Washington d'août 1963, à l'occasion de laquelle King a prononcé son grand discours « J'ai fait un rêve » – mais j'en avais volontairement choisi un extrait moins connu – ; des dépositions d'alliés démocrates au Sénat dans le cadre des débats qui préparèrent l'adoption des lois sur les droits civiques, mais aussi celles de leurs opposants du Sud. Il me semblait important d'insister sur la multiplicité des acteurs engagés dans ce débat – militants et élus, républicains et démocrates – et de montrer que la diversité des tribunes – non plus seulement la seule assemblée élue, mais aussi les grands rassemblements populaires et les médias modernes – conduisait à un éventail large d'expression des convictions politiques.

- 27 Suivant la même démarche que les étudiants de Paris 1 travaillant sur le corpus de l'Assemblée constituante, les étudiants de Paris 8 sont rentrés dans la tête des activistes, des progressistes réformateurs et des élus racistes, pour mettre à l'épreuve leurs discours par la réappropriation verbale et physique. En reformulant les mots et les phrases, ils ont été frappés par la nature des arguments défendus par ceux dont ils avaient fait le choix de défendre les positions – tantôt étonnamment évasifs, tantôt porteurs de préjugés sans fard, pour les arguments anti-réforme. Une fois dans leur bouche et dans leur corps, les mots, pour eux souvent inertes et dépourvus de sens à l'écrit, craquaient comme des pétards au visage. Mais ils éclataient aussi aux visages des présents dans l'assemblée composite, qui fonctionnait comme une caisse de résonance des mots en leur opposant une réaction immédiate, verbale et physique encore, d'approbation et d'encouragement – à la manière d'un *call & response* dans un meeting politique – mais aussi de consternation. Plus personne ne semblait intimidé par le verbe historique dès lors qu'il n'était plus couché sur le papier.
- 28 En dépit de l'héroïsation dont ces discours sont porteurs, il m'avait semblé difficile de priver les étudiants du plaisir de s'approprier les grandes paroles visionnaires prononcées lors de la Marche sur Washington, point culminant d'un mouvement multiforme et non violent auquel le suprématisme blanc du Sud avait décidé de répondre par une répression systématique, moment également où l'Etat fédéral comprenait enfin que la question raciale était un problème qui concernait l'ensemble du pays et qu'il devait légiférer. Ces discours, construits autour d'images, d'évocations,

de visions, sont encore aujourd'hui des réservoirs puissants de révolte à un ordre racial injuste. Je pensais que les étudiants de Paris 8 s'en saisiraient par adhésion, par identification ; j'avais donc sélectionné et traduit des extraits des discours de King, John Lewis – le leader du *Student Nonviolent Coordinating Committee*, dont la figure avait émergé lors des *sit-ins* de Nashville (Alabama) –, et A. Philip Randolph – le syndicaliste vétéran, organisateur du bras de fer avec l'État fédéral pendant la Seconde Guerre mondiale. À ma grande surprise, aucun étudiant ne s'est saisi de ces discours de dénonciation de l'ordre raciste blanc. Aucun n'a voulu faire entendre l'appel de Randolph au combat pour l'égalité politique et l'emploi – et se demander pourquoi ces deux versants de la lutte étaient liés dans ce discours –, ou son appel à une union interrassiale pour la neutralisation des « forces réactionnaires ». Personne n'a été volontaire non plus pour faire planer la menace de l'insurrection à travers le pays au cas où Washington n'entendrait pas les injonctions des militants à la réforme.

- 29 Encouragé par le nouveau président Johnson, le Congrès a entendu cette injonction à la réforme, formulée au sein même de la capitale fédérale dans une proximité physique avec le pouvoir qui valait aussi menace. Les arguments juridiques, historiques et moraux en faveur du *Civil Rights Act*, portés par les principaux porteurs du projet de législation au Sénat – Ted Kennedy et Hubert Humphrey – ont également été peu repris lors de notre atelier. Étaient-ce leur technicité et leur légalisme qui ont dissuadé les étudiants ? Alors que la condamnation du déni des droits nous paraissait si évidente à tous, elle n'a pas eu l'occasion de se faire entendre. Personne ne s'est réapproprié l'argument de l'histoire – les États-Unis ont une capacité d'ajustement et de réforme avérée – ou encore l'argument chrétien de la moralité porté par le frère endeuillé du président tout juste assassiné – les Américains sont fondamentalement bons et souhaitent l'égalité avec leurs prochains. Les arguments constitutionnels mobilisés par le président Johnson dans son discours de mars 1965, ont tout juste été mentionnés par notre assemblée pour consolider les témoignages des sénateurs qui manquaient à nos yeux de vigueur. Dans « We shall overcome », Johnson puisait aux sources de l'histoire américaine et de la rupture politique que la jeune nation avait voulu donner en exemple au monde en déclarant que « tous les hommes sont nés égaux » dans sa Déclaration d'indépendance. L'exemplarité de la nation et son exceptionnalisme au regard de son propre peuple et du reste du monde étaient, pour le président, en jeu dans sa capacité à remettre ses pratiques en conformité avec le droit et à assurer l'égalité juridique, politique et civique de chacun. En ce sens, il n'y avait selon lui « pas de problème noir. Il n'y a pas de problème du Sud. Il n'y a pas de problème du Nord. Il y a seulement un problème américain ».
- 30 La défense du *statu quo* racial par les élus du Sud opposants au *Civil Rights Act* était moins brillante dans la forme ; leurs arguments étaient détournés, techniques, étrangers à tout lyrisme. Mais leur cynisme et leur caractère décomplexé ont attiré les étudiants, comme s'ils étaient curieux d'aller braconner non pas des idées, mais des sensations, de ce côté-là. Le sénateur Strom Thurmond de Caroline du Sud recourait à des arguments constitutionnels classiques dans l'histoire américaine pour justifier l'exclusion des Noirs : la défense du droit des États contre une intervention de l'État fédéral présentée comme liberticide et tyrannique, la défense inconditionnelle du droit de propriété, consacré là encore par la Constitution, pour faire obstacle à l'égalité d'accès, défendue par la législation, dans les lieux de restauration ou de détente. Y était associé un argument classique en faveur de l'immobilisme, que les étudiants ont été surpris de retrouver dans un autre contexte politique et historique que le leur : les

États-Unis ne devaient pas céder à la menace de la violence. Le discours de George Wallace, gouverneur d'Alabama, s'adressant à ses sympathisants dans son État au lendemain de la signature de la loi par le Président Johnson, allait jusqu'à mettre au défi l'État fédéral en assumant publiquement sa désobéissance civile par son refus d'appliquer la loi, sous forme d'anaphores d'une brutalité et d'une franchise déconcertantes. Encouragée par l'assurance de ceux qui incarnaient les élus du Sud, l'assemblée s'est aussi risquée à formuler explicitement des arguments racistes qui constituaient le sous-texte de tous ces discours : derrière la sanctuarisation de la propriété privée, se tapissaient en fait la réticence à la proximité physique des Blancs et des Noirs, le tabou des relations sexuelles interraciales.

- 31 Comment expliquer que presque tous les étudiants de Paris 8 – aucune étudiante ne s'est portée volontaire pour prendre la parole – aient eu envie de porter ces résistances violentes à l'adoption d'une législation devant permettre de rétablir l'égalité entre les Noirs et les Blancs ? Je ne pense pas que leur incarnation des élus du Sud ait été la manifestation d'un refoulé raciste. Je crois qu'ils ont eu envie de mettre à l'épreuve le consensus historique et politique sur ces réformes et, en ce sens, ils ont pleinement joué le jeu de la remise en question des évidences. Dans ce corpus de textes, la subversion était du côté des positions racistes. Ils ont été attirés par l'expression de cette dimension subversive, pour une fois autorisée dans l'espace de la classe. Ils ont aussi anticipé le plaisir jouissif d'un jeu théâtral qui devait permettre de dire ou de jouer l'inacceptable dans une classe qui s'était transformée en plateau. Ce plaisir, on a pu l'observer dans les corps qui adoptaient une gestuelle rappelant celle de Donald Trump ; dans les airs de connivence sur les visages qui rendaient explicite un sous-texte raciste difficile à assumer par les mots ; dans la satisfaction encore d'avoir su tenir jusqu'au bout un personnage difficile sans lâcher, même face à la réprobation d'une partie du groupe. Là encore, c'était le signe que l'exercice fonctionnait : les étudiants acceptaient de se saisir de l'instrument qu'on leur donnait et d'en utiliser à plein les potentiels.
- 32 L'atelier a donc produit des effets beaucoup plus puissants et durables que l'étude « à froid » des textes ne l'aurait fait, mais pas nécessairement à l'endroit où nous les attendions. Nous avons vu des étudiants – tous masculins – se révéler comme êtres politiques, mais aussi comme êtres physiques, habités par une volonté de jouer et de débattre, soucieux de remplir leur rôle au sein d'un groupe. Nous avons vu surgir une envie d'histoire, de politique et de jeu théâtral que nous ne soupçonnions pas : une assurance nouvelle y était associée. Nous avons vu une véritable assemblée prendre forme où les arguments, dans leur version actualisée et transposée, retrouvaient de leur force subversive ou de leur caractère visionnaire ; nous avons entendu ces arguments s'éprouver les uns face aux autres, certains s'effondrer, d'autres gagner en force. Mais cette assemblée constituée le temps d'une expérience théâtrale était largement dominée par de jeunes hommes blancs et aucune personne racisée n'y a pris la parole, alors que nous débattions du sort des Noirs. L'identité des orateurs a rendu pour certains plus gênante encore la teneur des propos qui y étaient tenus. La forme de l'assemblée a été dénoncée par ceux qui refusaient d'y participer : était-il possible de parler des Noirs sans qu'ils prennent eux-mêmes la parole ? Les Blancs, qui parlaient avec un sentiment d'impunité et d'assurance liés à l'entre-soi, se rendaient-ils compte de l'offense qu'ils causaient aux auditeurs que la biographie ou l'histoire familiale avaient exposé directement ou indirectement à l'esclavage et au racisme ? La fiction du jeu théâtral était perdue de vue ; les intentions et les convictions des étudiants-acteurs

étaient mises en doute. Les résonnances contemporaines des débats auraient dû nous interdire, nous enseignants, de nous saisir de l'histoire des Noirs comme objet de l'atelier. Les propos ont été vifs et les accusations pas toujours justes ou sincères, la posture militante reprenant le dessus sur les émotions éprouvées pendant l'atelier.

- 33 Mais une vraie discussion a pu avoir lieu : sur ce qu'est le jeu théâtral et les conventions qui sont liées à l'espace du plateau, sur la pertinence des innovations pédagogiques – un enseignant d'histoire est-il dans son rôle lorsqu'il propose un jeu théâtral ? –, sur les risques de cloisonnement et de repli associés à la dénonciation de l'appropriation culturelle. Nous, enseignants, avons été mis en cause pour avoir proposé un exercice qui est apparu à certains comme inévitablement porteur de dérives. Au nom d'arguments progressistes, nous nous sommes retrouvés renvoyés vers un conformisme pédagogique, vers des sujets d'histoire plus classiques – alors que tous les étudiants présents considéraient que l'histoire des minorités occupe une place insuffisante à l'université. Mais nous avons pu avoir un vrai débat de fond sur la manière de faire l'histoire, sur l'identité de ceux qui la font, sur les moyens de la transmettre. Nous nous sommes séparés sur un malaise partagé par tous, mais des questions ont pu être posées et débattues ouvertement, et cette ouverture et cette franchise, nous la devons à l'atelier qui a préparé cette prise de parole libre et en égalité entre enseignants et étudiants. De manière salubre, nous, les enseignants, avons pris conscience des malentendus que pouvait susciter notre proposition pédagogique et, plus fondamentalement, que nous n'étions pas immunisés contre des accusations de racisme, si infondées soient-elles à nos yeux. Cette expérience nous a appris que les malentendus éventuels devaient être discutés, évacués, avant même le début de l'atelier, pour que celui-ci ne soit pas gêné par des soupçons. Il aurait probablement fallu mieux expliquer, à des étudiants souvent très éloignés du théâtre, ce qu'est l'espace de jeu offert par le plateau, avec ses conventions, son pacte implicite entre le spectateur et ceux qui sont sur scène. Il nous aurait probablement fallu aussi engager d'emblée une discussion sur les effets de la censure et des interdits, à l'université et dans les arts, en particulier dans la discussion et la représentation de l'histoire des Noirs alors qu'au même moment la représentation des *Suppliants* d'Eschylle était empêchée à la Sorbonne.

Eva Fontana, étudiante en Licence d'histoire

- 34 Faire de l'histoire ne peut s'appuyer uniquement sur quelque chose d'inerte, sur un document lu et travaillé méthodiquement. L'histoire n'a de sens que celui qu'on lui donne. Elle ne peut se contenter de lignes sur un livre, ni d'un regard soi-disant neutre. L'histoire n'a de sens qu'une fois appropriée par tout un chacun. C'est pourquoi l'atelier d'histoire sensible que nous avons réalisé me paraît essentiel dans une démarche d'historiens. C'est en y inscrivant du vécu, son vécu, que l'histoire devient plus palpable. D'un point de vue académique, cet atelier de théâtre nous a permis de mieux saisir les enjeux autour des questions de l'esclavage, car il ne s'agissait pas seulement d'une performance théâtrale, mais d'un travail approfondi de textes que nous tentions de nous approprier. De fait, l'analyse, presque sentimentale, ou du moins personnelle, nous a permis de rapprocher le texte de ce que nous vivons, des valeurs auxquelles nous tenons. Chacun, à sa manière, retranscrivait l'une des facettes de ces discours historiques. Et c'est parce que nous nous confrontions tous les uns aux autres que

naissait cette histoire collective. C'est parce que nous avons tous pris un parti que nous étions capable de reconnaître dans les textes – ce qui ne signifie pas que nous étions forcément en accord avec les arguments que nous avançons mais plus que nous étions capables de reconnaître une forme de discours et de pensée – que nous avons pu vivre cette effervescence commune et confronter l'ensemble des options échangées en mars 1790 à propos de la traite et de l'esclavage. Ce débat a été déterminant, bien plus encore que la réécriture et l'interprétation des textes. Il a permis de mettre en évidence des enjeux, de les rendre abordables grâce à notre réactualisation. Ce que l'espace de jeu a permis, jamais une étude de textes académique n'aurait pu nous le rendre sensible. Le fait de performer, et de se confronter aux autres dans les idées que l'on avance a aussi permis d'entrevoir les tensions et les zones d'ombre sur un sujet aussi sensible que celui l'esclavage. À force d'entendre parler de sujets historiques – surtout lorsqu'un discours politique est encore aujourd'hui porté – on finit par perdre la simple idée de multiplicité et le monde devient binaire : ceux qui étaient pour l'esclavage et ceux qui étaient contre. Or, en se penchant sur les textes, on se rend compte de la diversité des pensées, de leur complexité. Ainsi, si nos connaissances permettent de mettre en perspective la pluralité de ces convictions, elles ne le traduisent pas autant que cet exercice.

- 35 Étudier l'histoire dans une dynamique comme celle-ci, c'est aussi offrir la possibilité de voir les choses autrement et de ne pas se cantonner à une approche rigide. En effet, regarder les textes d'une manière uniquement scientifique ne nous aurait pas permis d'y décerner autant de diversité. L'inclusion de sentiments, d'émotions a des vertus que le milieu scientifique a souvent du mal à reconnaître. On le voit en sociologie : il est très mal vu d'inclure ses sentiments dans une étude, même s'ils veulent dire des choses d'une situation. Certains auteurs se sont pourtant intéressés à les intégrer. Il en est de même en histoire. Très peu d'historiens investissent les émotions dans leur démarche elle-même. On peut citer les travaux de Sophie Wahnich²², mais les travaux s'intéressant à ces questions sont encore trop peu nombreux. De son statut de sciences sociales, l'histoire a tendance à retenir uniquement le mot science afin d'être bien perçue de ses pairs. Or, c'est oublier combien notre sensibilité nous permet de mieux comprendre le monde : s'en détacher n'est pas une force. La démarche sensible permet aussi d'éviter la production académique habituelle, qui ne convient pas à tous les individus. On sait qu'il existe des personnes – des penseurs en image, des dyslexiques, etc. – pour qui l'association en mots est beaucoup plus difficile que l'association en images. Le livre de Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, montre que de nombreuses pratiques permettent de les inclure dans les apprentissages²³. Aujourd'hui, il est essentiel de réviser les méthodes pédagogiques afin d'être plus inclusif. Cet atelier permet de s'adapter à de nouveaux profils et d'élargir notre manière de penser. L'interaction que permet le format du théâtre permet à tous d'être des sujets actifs et impliqués dans l'histoire et de la porter.
- 36 Cette méthode permet de s'armer politiquement pour le présent. Cet exercice est donc plus qu'enrichissant, il donne l'opportunité de comprendre la nécessité des débats collectifs à l'heure où la mode pour les exercices de rhétorique individuelle les place en second plan. Débattre, c'est aussi mieux comprendre ses opposants et mieux réfléchir sur son propre positionnement politique. En étudiant ces textes d'archives, nous façonnons aussi notre identité politique. En effet, même si nous avons tous étudié les mêmes textes, les mêmes passages, nous ne mettons pas en évidence les mêmes propos

et nous ne nous les défendions pas de la même façon. L'écoute, la réponse, la contradiction étaient autant d'éléments essentiels à prendre en compte : il n'agissait pas seulement de nous et de nos idées, mais de nous dans un collectif. Organiser ces ateliers d'histoire sensible présente donc des vertus politiques et même citoyennes.

- 37 Mais en rendant l'histoire présente et personnelle, elle devient aussi plus dangereuse, parce que, si cette histoire est déconnectée des archives, on peut lui faire dire des choses qui n'ont aucune réalité. La distorsion est inévitable sans discussion autour de ces questions ensuite. Sans connaissance préalable, sans vrai protocole, l'atelier pourrait donner de fausses idées. De manière générale, on ne manie pas l'histoire sans prendre du recul ensuite, la distance est un fondement essentiel de la discipline. Même si l'on peut s'identifier à ce que l'on dit, il n'en reste pas moins que les propos sont actualisés, différents, et qu'ils ne doivent pas être mésinterprétés. L'atelier doit donc pour moi rester ce qu'il est : un espace d'échange et de compréhension ludique. Un travail en amont et en aval doit être aussi à tout prix réalisé pour que l'on sache exactement ce que l'on y aura fait.
- 38 Malgré tout le bien qu'il peut faire, cet atelier a en effet aussi posé question. Lors de notre atelier, une majorité de femmes étaient présentes. Or, seules deux d'entre elles ont pris la parole. L'espace universitaire n'échappe pas à des schémas de dominations de genre. Quelle légitimité les hommes de la salle avaient en plus des femmes ? Aucune. Mais ces derniers sont plus habitués à prendre la parole. Dans des espaces comme ceux-là, les femmes ont pour habitude d'attendre qu'on leur laisse de l'espace, quand les hommes se l'accaparent. En outre, les débats, qui étaient toujours plus ou moins virulents théâtralement, l'étaient encore plus lorsque l'une des femmes prenait la parole. En effet, on laissait habituellement le temps aux participants de commencer leurs discours avant de les interrompre. Les femmes, elles, n'ont pas eu ce loisir. Les hommes les ont immédiatement coupées. Cela révèle de véritables problèmes. Cet atelier ne saurait les ignorer s'il veut avoir des chances de perdurer. Il faut également être conscient de la place que nous occupons dans l'espace. Selon les questions que l'on aborde et qui l'ont est, notre discours n'a pas la même violence symbolique. Un homme blanc abordant des questions autour du racisme n'a pas la même vision qu'une personne racisée. La parole de ceux qui sont invisibles a trop souvent tendance à être prise par d'autres. Il est temps que la parole leur soit rendue. S'exprimer sur des sujets politiques est essentiel, mais il faut avant tout être des alliés de ceux qui souffrent de situations d'oppression. Nous sommes dans une structure encore bien trop inégalitaire pour prétendre que tous peuvent prendre la parole comme ils le veulent. Tout sujet politique laisse entrevoir des dominants et des dominés. Il faut donc laisser la parole à ceux à qui on l'a confisquée. C'est pourquoi le travail en amont et en aval est nécessaire pour aborder les problématiques autour des sujets d'histoire, contextualiser les propos et comprendre le poids de nos discours, même théâtralisés.

Émilien Arnaud, étudiant en Licence d'histoire

- 39 S'interrogeant sur les enjeux de la représentation théâtrale, l'historienne du théâtre Anne Ubersfeld explique qu'elle « ne produit pas seulement chez le spectateur le réveil des fantasmes, mais aussi parfois le réveil de la conscience – y compris politique [...] – par l'association du plaisir et de la réflexion²⁴ ». C'est peut-être ainsi que l'on pourrait analyser la réaction des étudiants spectateurs lors d'un atelier d'histoire-théâtre

consacré à l'actualisation du débat sur l'abolition de l'esclavage. À l'issue de la séance, certains étudiants ont dit avoir été choqués d'avoir vu des « blancs » rire de leur rôle d'esclavagistes et de les voir éprouver une « jouissance » à défendre de telles idées. Pour analyser ce qui s'est passé, il nous paraît important de prendre au sérieux ces accusations. Elles interrogent doublement : comment ces étudiants ont-ils pu confondre jeu et réalité, acteurs et personnages ? Et d'où viendrait cette présumée « jouissance » à rejouer les débats ?

- 40 L'accusation semble alimentée par une confusion entre l'acteur et son personnage. Diderot explique dans le *Paradoxe sur le comédien* que le grand acteur est celui qui réussit à ne pas jouer « de sensibilité » mais de « sens froid » : il ne cherche pas l'identification au personnage, mais construit un modèle idéal dans lequel il entre et peut sortir à volonté. L'acteur n'éprouve donc pas les émotions qu'il transmet au spectateur²⁵. Le spectateur croit pourtant en ces émotions. Peut-il en venir à croire à une identité entre pensée de l'acteur et pensée du personnage ? La question se pose au XVIII^e siècle : Lynn Hunt explique que les spectateurs sont *pris au jeu*, charmés²⁶. Le spectateur d'alors réagit contre l'acteur face aux injustices sur scène. Les théâtres, explique Serge Bianchi, sont fermés dans les moments de manifestations révolutionnaires à cause de « leur caractère propice aux émotions²⁷ » ; ils sont un moyen politique de régénérer la nation. Dans l'atelier de théâtre, le problème est que le spectateur est entouré d'acteurs potentiels et il peut légitimement s'interroger, comme l'ont fait certains étudiants : les étudiants-historiens sont-ils tous *acteurs* ? L'acteur peut-il être parmi les spectateurs ? C'est la façon d'être dans l'espace qui importe : « Chaque *gestus* montré s'accompagne toujours d'un *gestus* général, qui est de montrer qu'on montre²⁸. » Le spectateur ne sait pas, ni dans le discours, ni physiquement, si l'individu est acteur ou spectateur. Là où le XVIII^e siècle voit le spectateur être parfois sur scène, l'atelier-théâtre intègre l'acteur au public. Par ailleurs, dans l'atelier d'histoire sensible, les étudiants historiens ne sont pas des acteurs. Ils se sont trouvés pris au jeu : ne maîtrisant pas le métier d'acteur, ils se sont précipités dans un jeu de sensibilité ; donnant d'eux-mêmes, pour des personnages qu'ils avaient eux-mêmes construits, des dialogues qu'ils s'étaient appropriés, ils ont pu donner l'impression de sortir de la communication théâtrale, où « le récepteur considère le message comme non-réel ou plus exactement comme non-vrai²⁹ ». Faire jouer des étudiants d'histoire et non des comédiens a contribué à cet échec de la distanciation.
- 41 Mais réactualiser les débats sur l'esclavage, c'est aussi déconstruire le déroulé narratif qu'ont en tête les étudiants et faire renaître le champ des possibles dans l'histoire. Pour Boucheron, « seule une histoire assurée de sa solidité scientifique et sûre d'elle-même pour se risquer dans la littérature peut “désévidentialiser” l'histoire, se souvenir qu'à tout moment nous sommes sur le fil du rasoir³⁰ ». Cette déconstruction touche le spectateur au point qu'il a pu y voir une négation de l'histoire ou une volonté de la réécrire de manière manipulatrice.
- 42 Pour Anne Ubersfeld, dans le théâtre, « il y aurait pour le spectateur un double espace vie quotidienne – autre où les lois et les codes qui le régissent ne régissent plus l'individu ; il peut se permettre de voir fonctionner les lois qui le régissent sans y être soumis³¹ ». Cette posture est en partie celle de l'historien, mais l'historien va plus loin : dans l'enquête, il se fait juge d'instruction, même s'il s'arrête aux portes du prétoire. La ressemblance entre le spectateur et l'historien permet d'expliquer l'accusation des

étudiants. Mais, si nous ne partageons pas leurs conclusions, force est de constater qu'il y a eu un plaisir à participer à cet atelier.

- 43 Et si le jeu avait abouti à une certaine jouissance ? Utiliser ce terme de jouissance renvoie à ce qu'écrivait Roland Barthes dans *Le plaisir du texte*³². Entendons le texte comme les discours des étudiants : le parallèle entre l'expérience du jeu d'actualisation historique et l'expérience d'un lecteur-spectateur au sens de Barthes est éclairant. Voyons les définitions que Barthes propose des deux types de plaisirs du texte : « Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture. Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte, fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage³³. » Les consignes de l'exercice spécifiaient que le texte produit devait être atopique et anhistorique, du moins qu'il s'agissait de trouver des tiers-lieux et des tiers temps, entre passé et présent. Et justement, pour Barthes, « le plaisir du texte est scandaleux : non parce qu'il est immoral, mais parce qu'il est atopique³⁴ ». Les étudiants jouant les abolitionnistes ont-ils éprouvé le même plaisir que ceux jouant les esclavagistes ? Plaisir qui peut, pour Barthes, « exploser, à travers des siècles, hors de certains textes écrits cependant à la gloire de la plus morne, de la plus sinistre philosophie³⁵ ». C'est bien à cela que se sont confrontés les acteurs et les spectateurs de l'atelier, une jouissance du texte née *malgré* l'incarnation de la pensée esclavagiste. L'exercice du jeu supposait une sortie hors de l'individu pour incarner un acteur. « Un certain plaisir est tiré d'une façon de s'imaginer comme individu, d'inventer une dernière fiction, des plus rares : le fictif de l'identité. Cette fiction n'est plus l'illusion d'une unité ; elle est au contraire le théâtre de société où nous faisons comparaître notre pluriel : notre plaisir est individuel — mais non personnel³⁶ ». C'est la situation de fiction qui procure en premier lieu le plaisir, et non le langage.
- 44 Mais comment expliquer alors les rires qui secouent l'assemblée, qui sont à l'origine du malaise et de la réaction indignée de certains ? Ce rire est moins un signe d'amusement cruel qu'un rire critique et instinctivement réflexif, destiné à couper un malaise de la prise de conscience du plaisir de jouer, voir jouer le personnage esclavagiste. Mais ce rire exprime aussi l'échec du jeu d'acteur des étudiants. Pour Barthes, le défi de la performance est d'être source d'un plaisir « d'une façon si *radicalement ambiguë* (ambiguë jusqu'à la racine) que le texte ne tombe jamais sous la bonne conscience (et la mauvaise foi) de la parodie (du rire castrateur, du "comique qui fait rire")³⁷ ». Les étudiants jouant le rôle d'esclavagistes n'ont pas relevé le défi : le spectateur a ainsi pu voir certains de ces étudiants se détourner d'un argumentaire construit pour se mettre à caricaturer leur rôle à l'excès et se montrer sous un jour seulement raciste. Paradoxalement, c'était une façon de se dédouaner de tout racisme : la parodie outrancière disqualifie l'argumentaire.
- 45 Romain Rolland explique que « la fin de l'art n'est pas le rêve, mais la vie, l'action doit surgir du spectacle de l'Action³⁸ ». Ainsi en va-t-il de cet atelier : les passions des débats révolutionnaires passés réveillent une réflexion politique au présent. L'atelier théâtral, en rouvrant le champ des possibles, pousse à sortir de la linéarité narrative de l'histoire de la Révolution française tout en y réactivant les enjeux politiques actuels qui y sommeillaient. Les mots de Barthes sur l'écriture de Flaubert peuvent être transposés à notre réflexion : « Voilà un état très subtil, presque intenable, du discours : la

narrativité est déconstruite et l'histoire reste cependant lisible : jamais les deux bords de la faille n'ont été plus nets et plus ténus³⁹. » L'atelier a déconstruit l'évidence d'un cheminement narratif historique. Il a mis en avant l'incertain face au téléologique, les voies ouvertes et ambiguës du débat politique d'une époque face aux raccourcis narratifs que la mémoire a retenus. Le lien est évident avec Jean-Claude Milner qui défend la fin de l'histoire-récit au profit d'une Histoire nouvelle se confrontant à la « falaise⁴⁰ ».

- 46 L'atelier donne des voies à l'historien pour relever ce défi. Ce chemin ne peut être que dialectique. « C'est l'intermittence qui est érotique : celle de la peau qui scintille entre deux bords : c'est ce scintillement même qui séduit, ou encore : la mise en scène d'une apparition disparition⁴¹. » L'atelier d'histoire sensible a placé les étudiants au bord de la faille : esclavagiste-abolitionniste, réel-représentation, dicible-indicible, jouissance-moralité. Se dévoile alors, dans ce vertige, une possible émancipation et le « scintillement » émergeant du politique.

NOTES

1. Marc DELEPLACE, Laurence DE COCK, Jean-Pierre JESSENNE, Olivier GRENOUILLEAU, Valérie SOTTOCASA et Corinne TALON, « Enseigner la révolution française au début du XX^e siècle », *Annales historiques de la Révolution française* [En ligne], n° 368 | avril-juin 2012, mis en ligne le 1^{er} juin 2015, consulté le 15 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ahrf/12327> ; DOI : 10.4000/ahrf.12327.
2. Laurence DE COCK, « La Révolution française dans les récits d'élèves : quelques indices de la (dé)politisation d'un événement historique », dans *À l'école de Cléo. Histoire et didactique de l'histoire*, dossier n° 1 « Récits et mises en texte du passé. École, musées, littérature », 31 août 2015, <https://ecoleclio.hypotheses.org/169> ; voir aussi Laurence DE COCK et Guillaume MAZEAU, « Que reste-t-il de notre révolution ? » dans Philippe Bourdin et Cyril Triolaire (dir.), *Enseigner la révolution française et l'Empire*, Paris, Belin, 2015.
3. Françoise LANTHEAUME et Jocelyn LÉTOURNEAU (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016.
4. Alphonse AULARD, *Études et leçons sur la Révolution française*. Série 1, Paris, Alcan, 1893, p. 3 et suiv.
5. Guillaume MAZEAU, *La Révolution française. Une histoire au présent*, Paris, Fayard, à paraître en 2020.
6. Philippe BOURDIN et Cyril TRIOLAIRE (dir.), *Enseigner la révolution française et l'Empire*, op. cit. ; Julia DOUTHWAITE VIGLIONE, Antoinette SOL et Catriona SETH (dir.), *Teaching Representations of the French Revolution*, New York : MLA, 2019.
7. Ludivine BANTIGNY, *Révolution*, Paris, Anamosa, 2019.
8. Steven L. KAPLAN, *Adieu 89*, Paris, Fayard, 1993.
9. Michel VOVELLE, *La bataille du Bicentenaire*, Paris, La Découverte, 2017.
10. Dans cette perspective : Antoine LILTI, *L'héritage des Lumières. Ambivalences de la modernité*, Paris, Hautes Études, 2019.
11. Marion BOUDIER, *Avec Joël Pommerat. Tome II, L'Écriture de Ça ira (1) Fin de Louis*, Arles, Actes Sud, 2019.

12. Expérience décrite par Quentin DELUERMOZ et Pierre SINGARAVELOU dans *Pour une histoire des possibles*, Paris, Seuil, 2016.
13. Guillaume MAZEAU, « Revivre ou déjouer le passé ? Reprendre l'histoire de la Révolution française », *Sociétés & Représentations*, vol. 47, n° 1, 2019, p. 27-38.
14. Pierre CHARBONNIER, *Abondance et liberté: Une histoire environnementale des idées politiques*, Paris, La Découverte, 2020.
15. Didier FASSIN, Richard RECHTMAN, *L'Empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*, Paris, Flammarion, 2007.
16. Sur l'historiographie du mouvement, voir Stephen LAWSON, « Freedom Then, Freedom Now. The Historiography of the Civil Rights Movement », *American Historical Review*, vol. 96 n° 2, avril 1991, p. 456-471.
17. Voir par exemple Todd GITLIN, *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*, Bantam Books, 1987, et Carson CLAYBORNE, *In struggle: SNCC and the Black awakening of the 1960s*, Harvard University Press, 1981.
18. Jacquelyn Dowd HALL, « The Long Civil Rights Movement and the Political Uses of the Past », *Journal of American History*, vol. 91 n° 4, mars 2005, p. 1233.
19. *Ibid.*, p. 1233-1263.
20. Pour une présentation synthétique de ce renouvellement historiographique, voir Caroline ROLLAND-DIAMOND, *Black America. Une histoire des luttes pour l'égalité et la justice (XIX^e-XXI^e siècle)*, Paris, La Découverte, 2016, p. 9-23. Voir aussi, en français, Thomas C. HOLT, *Le mouvement. La lutte des Africains-Américains pour les droits civiques*, Paris, La Découverte, 2022.
21. Nicolas MARTIN-BRETEAU, « Le Black History Month. Réhabilitation historique, reconnaissance politique », *La Vie des idées*, 27 février 2015, <http://www.laviedesidees.fr/Le-Black-History-Month.html>
22. Sophie WAHNICH, *Les émotions, la Révolution française et le présent*, Paris, CNRS Éditions, 2009.
23. Sandrine GARCIA, *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, Paris, La Découverte, 2013 ; voir aussi Constance DENIS, Christelle LISON et Martin LÉPINE, « Pratiques d'adaptation de l'évaluation pour l'inclusion d'élèves dyslexiques : qu'arrive-t-il au deuxième cycle du secondaire ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/2, p. 27-39.
24. Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre*, Paris, Éditions sociales, 1977.
25. Denis DIDEROT, « Le Paradoxe sur le Comédien » dans *Œuvres complètes*, Paris, Garnier, 1875.
26. Lynn HUNT, *Inventing Human Rights: A History*, New York et Londres, W.W Norton & Cie, 2007.
27. Serge BIANCHI, « Le théâtre de l'an II : culture et société sous la Révolution », *Annales Historiques de la Révolution Française*, n° 278, 1989, p. 417-432.
28. Berthold BRECHT, « Petit organon pour le théâtre », dans *Écrits sur le Théâtre*, Paris, Gallimard, 2000.
29. Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre*, *op. cit.*
30. Patrick BOUCHERON, François HARTOG, *L'Histoire à venir*, Toulouse, Anacharsis, 2018.
31. Anne UBERSFELD, *Lire le théâtre*, *op. cit.*
32. Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
33. *Ibid.*
34. *Ibid.*
35. *Ibid.*
36. *Ibid.*
37. *Ibid.*
38. Romain ROLLAND, *Le Quatorze Juillet*, Paris, Hachette, 1909.
39. Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, *op. cit.*
40. Roger CHARTIER, *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Paris, Albin Michel, 1998.

41. *Ibid.*

RÉSUMÉS

L'enseignement est un des lieux dans lesquels l'histoire de la Révolution française peut aujourd'hui se renouveler. Depuis la fin du XIXe siècle, l'école mais aussi l'université ont eu pour fonction sociale de défendre et promouvoir la Révolution autant que de la comprendre et de l'expliquer. Les difficultés à enseigner la Révolution française sont en partie dues à l'étonnante longévité de cette tradition missionnaire et patrimoniale. Face à celle-ci, la pédagogie du jeu et de l'incarnation peut constituer un recours. Dans cette optique, nous avons organisé un atelier d'histoire avec des étudiantes et des étudiants des universités Paris 1 et Paris 8. Fondé sur un travail documentaire et des méthodes d'improvisation théâtrale, cet atelier, croisant des débats sur l'abolition de la traite (1790) et sur l'adoption du *Civil Rights Act* (1964) a partiellement déjoué les attendus d'une histoire trop souvent jouée d'avance. Utilisés en complément des méthodes de transmission plus classiques, ces ateliers contribuent, le temps d'une expérience partagée, à l'appropriation nouvelle d'une histoire parfois fatiguée.

The history of the French Revolution can be thoroughly renewed through pedagogic innovations. Since the end of the 19th century, history has been used, in school as well as in the university, to defend and promote a certain understanding of the Revolution. Difficulties encountered while teaching the French Revolution come in part from the astounding longevity of the edifying and patrimonial tradition attached to it. Games and roleplaying can be used in class to counter this. With this objective in mind, we organised a history workshop with students from the Paris 1 and Paris 8 universities. Based on preliminary work on archives generated by the distinct debates on the abolition of slavery (1790) and the adoption of the Civil Rights Act in the United States (1964), as well as theatrical improvisation methods, this workshop partially subverted the expectations related to a history that is too often a foregone conclusion. Used in combination with more usual teaching methods, these workshops contribute to a new appropriation of history beyond its old and tired ways.

INDEX

Mots-clés : Civil Rights Act ; Colonies ; Racisme ; Théâtre ; Reenactment; Pédagogie ; Enseignement

Keywords : Civil Rights Act ; Colonies ; Racism ; Theatre ; Reenactment; Pedagogy ; Teaching

AUTEURS

ÉMILIE ARNAUD

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

EVA FONTANA

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

GUILLAUME MAZEAU

Centre d'histoire du XIX^e siècle,
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

PAULINE PERETZ

Institut d'histoire du temps présent,
Université Paris 8