



HAL
open science

Enseigner l'histoire par la bande dessinée : l'exemple de Rome à travers Astérix en classe de 6e

Alizée Lacotte

► To cite this version:

Alizée Lacotte. Enseigner l'histoire par la bande dessinée : l'exemple de Rome à travers Astérix en classe de 6e. Education. 2016. dumas-01698887

HAL Id: dumas-01698887

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698887>

Submitted on 1 Feb 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

MASTER

METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

| Mention | Parcours |
|--------------|-------------------------------------|
| SECOND DEGRE | HISTOIRE-GEOGRAPHIE (en alternance) |

MEMOIRE

**Enseigner l'histoire par la bande dessinée :
L'exemple de Rome à travers *Astérix* en classe de 6^e**

Alizée LACOTTE

Directrice de mémoire :

Adeline Grand-Clément (Maître de Conférences en Histoire grecque)

Membres du jury de soutenance :

- **Adeline Grand-Clément** (Maître de Conférences en Histoire grecque)
- **David Bédouret** (Maître de Conférences en géographie)
- **Isabelle Pedel-Campo** (Professeur certifié au collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse)

**Soutenu le
25/05/2016**

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Adeline Grand-Clément, ainsi que mon tuteur ESPE, David Bédouret, pour leurs nombreux conseils.

Le tutorat d'un professeur-stagiaire entraîne des contraintes et un dérangement dans les habitudes professionnelles, aussi j'exprime ma gratitude à Isabelle Pedel-Campo, ma tutrice, pour son soutien et ses conseils dans cette première année d'enseignement.

Je suis également reconnaissante envers les enseignants d'histoire-géographie du collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse, ainsi que Marie Tariol du collège René Cassin de Vielmur-sur-Agout, et Gérard Périé du collège Renée Taillefer de Gaillac, pour avoir fait passer les différentes enquêtes auprès de leurs classes de sixième.

Merci à l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse.

Merci enfin à mes parents ainsi qu'à Sylvain et Céline pour leur aide à la fois technique et morale.

Introduction

Le projet d'un travail sur la bande dessinée, et plus particulièrement sur *Astérix*, comme support de cours à la séquence sur Rome en classe de sixième, vient de la volonté d'aborder différemment et de manière moins conventionnelle l'enseignement de l'histoire, grâce à un outil que nous pouvons penser plus accessible aux élèves.

La bande dessinée peut, en effet, permettre une approche plus concrète de l'histoire, voire une meilleure assimilation de certaines notions qui seraient par ailleurs abstraites¹, même si cela entraîne quelques difficultés. De fait, avant même d'envisager l'utilisation de la bande dessinée avec des élèves, il est nécessaire de porter un regard historique et critique sur cette bande dessinée, de s'intéresser à la vision de l'histoire qu'elle véhicule. S'il existe un décalage historique parfois assez important, il faut chercher à montrer en quoi ce décalage fait de la bande dessinée un outil pédagogique intéressant. La confrontation entre ce support et la réalité historique peut être un moyen d'exercer l'esprit critique des élèves. De ce fait, l'usage de la bande dessinée comme outil pédagogique est précédé d'un travail sur les avantages et les limites de ce support. Il faut s'interroger sur le statut du document et sur sa nature spécifique alliant le texte et l'image. L'enseignement de l'histoire se fait principalement par des documents sources pouvant poser des problèmes de compréhension et d'interprétation des élèves. La bande dessinée peut donc apparaître comme un outil plus facilement utilisable pour eux dans la mesure où il est conseillé de faire construire les savoirs par les élèves eux-mêmes. Les documents sources viennent compléter, affirmer ou contredire, le document initial qu'est la planche d'une bande dessinée. Ainsi, les élèves apprennent à prendre du recul vis-à-vis de ce support et à le critiquer en s'appuyant sur des sources. Travailler à partir de la

¹ Michel THIÉBAUT, *Pour une éducation à l'image au collège*, Besançon, CRDP Franche-Comté ; Paris, Hachette Éducation, 2002, p. 51.

bande dessinée permet d'avoir une première représentation concrète, dynamique, de l'histoire, représentation qu'il faut ensuite analyser, déconstruire puis reconstruire grâce aux documents sources. De plus, ces documents sources, à travers l'éclairage de la bande dessinée, peuvent paraître plus lisibles à des élèves de sixième.

Le choix d'*Astérix* s'est imposé, car il s'agit d'une bande dessinée qui apporte un regard décalé sur l'histoire tout en permettant de traiter un certain nombre de thèmes du programme de sixième². Celui-ci s'articule en deux parties : la première va « des origines à la fin de la République » et la deuxième s'intéresse à l'Empire. *Astérix* peut être utilisé à plusieurs reprises dans le cadre de ce programme, notamment pour étudier l'organisation de la République romaine, la conquête de la Gaule (et plus particulièrement la reddition de Vercingétorix), la *pax romana* ou encore la romanisation. Cela permet d'apporter un éclairage différent sur ces événements, de les rendre, d'une certaine manière, plus concrets par l'intermédiaire de l'image et du texte. De plus, pour travailler ce programme, tous les tomes des aventures d'*Astérix* ne sont pas utilisables. En effet, il faut distinguer deux périodes de création. La première commence en 1959 et va jusqu'en 1977 à la mort de Goscinny, la seconde est la période post-Goscinny qui continue aujourd'hui. L'ancrage dans l'histoire est, de fait, plus marqué du vivant de Goscinny, tandis qu'Uderzo seul intègre une dimension merveilleuse et légendaire qui s'éloigne complètement de la réalité historique³. Il semble donc plus légitime de retenir les aventures d'*Astérix* se rapprochant le plus de l'histoire et donc des thèmes à aborder dans le programme. Néanmoins, le corpus de bandes dessinées retenu comporte une exception. Il s'agit du dernier album paru en 2015 : *Le Papyrus de César*⁴. Son utilisation comporte plusieurs intérêts. Tout d'abord, il traite d'un sujet qui n'avait, jusqu'à présent, pas été abordé dans *Astérix* : le processus d'écriture de *La Guerre des Gaules* et de sa véracité, ou non, historique. Cela permet donc d'aborder, avec les élèves, le processus d'écriture de l'histoire, le statut du document historique, mais aussi le métier de l'historien.

² Cf. figure 1, p. 5.

³ On peut par exemple citer ici *Le Ciel lui tombe sur la tête* d'Albert UDERZO, paru en 2005 aux Éditions Albert René, mettant en scène un extraterrestre.

⁴ Jean-Yves FERRI et Didier CONRAD, *Le Papyrus de César*, Vanves, Éditions Albert René, 22 octobre 2015, 48 p.

De plus, cet album étant très récent et sa sortie extrêmement médiatisée, nous pouvons penser que beaucoup d'élèves, s'ils ne l'ont pas lu en ont au moins entendu parler.

| III- ROME (environ 25% du temps consacré à l'histoire) | |
|---|--|
| Thème 1 - DES ORIGINES A LA FIN DE LA REPUBLIQUE : FONDATION, ORGANISATION POLITIQUE, CONQUETES | |
| CONNAISSANCES Du mythe à l'histoire : l'Enéide et la légende de Romulus et Remus sont mises en relation avec les découvertes archéologiques (IXe- VIIIe siècle). La République romaine est un régime oligarchique dans lequel les citoyens ne sont pas à égalité de droits. L'enchaînement des conquêtes aboutit à la formation d'un vaste empire et à l'afflux d'esclaves. Cette expansion rompt l'équilibre social et politique, provoque des guerres civiles et la fin de la République. | DEMARCHES L'étude est conduite à partir d' extraits de textes sur la fondation de Rome (l' <i>Enéide</i> de Virgile, l' <i>Histoire romaine</i> de Tite-Live...) Au choix : une journée d'élection à Rome, une promenade à travers les lieux de la vie politique... L'étude s'appuie sur l' exemple de la conquête de la Gaule par César. |
| CAPACITES Connaître et utiliser les repères suivants <ul style="list-style-type: none"> - La fondation de Rome au VIIIe siècle av. J.-C. - Jules César et Vercingétorix : Alésia, 52 av. J.-C. - Rome, l'Italie, la Gaule, sur une carte du bassin méditerranéen au Ier siècle av J.-C. Raconter <ul style="list-style-type: none"> - La fondation légendaire de Rome - Le siège d'Alésia Raconter et expliquer la carrière de César Décrire <ul style="list-style-type: none"> - La journée d'un citoyen romain un jour d'élections ou le Forum à la fin de la République | |
| Thème 2 - L'EMPIRE : L'EMPEREUR, LA VILLE, LA ROMANISATION | |
| CONNAISSANCES L'empereur dispose de l'essentiel des pouvoirs ; il a le soutien de l'armée et fait l'objet d'un culte. La paix romaine , appuyée sur la puissance militaire, s'impose aux provinces de l'Empire. Elle favorise la construction d'infrastructures et le développement des échanges. L'Urbs, capitale de l'Empire , concentre les monuments symboliques où le pouvoir se met en scène. La romanisation s'appuie sur l'urbanisation sur le modèle de Rome, et sur la diffusion du droit de cité romaine sans faire disparaître la diversité religieuse et culturelle. | DEMARCHES Étude du personnage d'Auguste et d'un autre empereur important au choix . L'étude est conduite au choix à partir d'une villa gallo-romaine ou du trajet d'un produit (vin, huile, métaux, céréales...). L'étude est conduite à partir d' une visite de l'Urbs (monuments, sanctuaires, statuaire) et d'un exemple au choix d'une ville romaine en Gaule ou en Afrique du Nord. |
| CAPACITES Connaître et utiliser les repères suivants <ul style="list-style-type: none"> - Le principat d'Auguste, 27 av. J.-C. - 14 - « Paix romaine », Ier et IIe siècles - L'édit de Caracalla, 212 Décrire et expliquer le rôle d'Auguste dans la vie politique Reconnaître les principaux monuments de l'Urbs au I ^{er} siècle Décrire une ville gallo-romaine | |

Figure 1 : Extrait du Bulletin Officiel du 28 août 2008, programme d'histoire de 6^e.

Néanmoins, le problème de l'usage d'*Astérix* par les élèves se pose. Nous pouvons aisément envisager le fait que la bande dessinée soit un médium courant chez les élèves de sixième mais, les premières aventures d'*Astérix* d'A. Uderzo et R. Goscinny datant de la fin des années 1950, il semble légitime de se demander si elles sont encore connues à cet âge. En effet, nous pouvons penser que les élèves sont plus coutumiers des adaptations d'*Astérix* en

dessins animés ou en films qu'à la bande dessinée, dans la mesure où ce sont des supports plus modernes et dont les sorties sont accompagnées d'une très forte médiatisation. Pour le vérifier, une enquête a été mise en place auprès de plusieurs classes de sixième (quatre classes du collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse, une classe du collège René Cassin de Vielmur-sur-Agout et une classe du collège Renée Taillefer de Gaillac). De plus, l'utilisation d'*Astérix* nécessite de la prudence dans la mesure où la bande dessinée est une représentation de la France des années 1950 avant tout. Il existe donc un travail à faire avec les élèves sur le décalage entre la fiction et la réalité historique. L'objectif est de leur faire prendre conscience de ce décalage et d'exercer leur esprit critique.

Dans ce travail sur l'enseignement de Rome par le biais d'*Astérix*, les représentations véhiculées par la bande dessinée semblent être essentielles. Il s'agira donc de se demander, tout au long du développement, quelles représentations historiques sont véhiculées par la bande dessinée et si celle-ci permet de rendre le cours plus accessible, de lui donner davantage de sens pour un élève de sixième tout en permettant de développer un certain nombre de compétences et de savoir-faire qui devront être évalués. Ainsi, l'étude de Rome à travers *Astérix* doit pouvoir faire travailler les élèves sur l'analyse iconographique, le métier de l'historien, développer leur esprit critique face à des documents de nature variée et les aider à se repérer dans le temps.

Dans une première partie historiographique, nous dresserons un état des lieux de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée et nous nous interrogerons sur la pertinence historique d'*Astérix* et son utilisation dans les manuels scolaires de sixième. Puis il conviendra de s'intéresser à la mise en place de la séquence sur Rome (divisée en deux chapitres : un sur la République et un sur l'Empire) après avoir posé des hypothèses de travail grâce à deux enquêtes. L'étude des résultats d'une première enquête soulignera les représentations de Rome des élèves de sixième, puis une deuxième enquête permettra de vérifier si *Astérix* est encore connu chez un public très jeune. Enfin, une dernière partie sera consacrée à l'analyse du déroulement de la séquence, des résultats et de sa réception par les élèves.

1. Une historiographie de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée

Dans cette première partie, nous allons aborder l'historiographie de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée historique. Il s'agit de montrer l'intégration progressive de ce médium comme outil d'enseignement et plus particulièrement d'enseignement de l'histoire, puis de s'intéresser à l'utilisation d'*Astérix* comme document pour enseigner l'Antiquité romaine au collège. Cette étape est nécessaire dans la mesure où l'étude de la bande dessinée en histoire ne peut se passer d'une réflexion sur l'histoire dans la bande dessinée, ainsi que sur l'histoire de la bande dessinée.

1.1. Enseigner l'histoire par la bande dessinée : du rejet à l'appropriation

L'enseignement à travers ce médium qu'est la bande dessinée historique n'est pas toujours allé de soi. En effet, il a d'abord existé une certaine hostilité vis-à-vis de ce support au sein même de la société, et de manière plus restrictive dans l'enseignement. Dans cette partie, nous tenterons donc de voir comment, dans quelle mesure et avec quels objectifs la bande dessinée a été utilisée dans l'enseignement à partir des années 1970. Celle-ci est intéressante pour l'enseignement car elle a la particularité d'allier à la fois le texte et l'image.

1.1.1. La bande dessinée, entre texte et image

La bande dessinée historique nécessite un traitement particulier, qui diffère de celui de documents textuels ou iconographiques, dans la mesure où images et textes sont liés et ne peuvent pas être compris indépendamment l'un de l'autre. Il s'agit donc ici d'étudier les particularités de la bande dessinée et de savoir en quoi elle peut être un document historique.

1.1.1.1. Une alliance du texte et de l'image rejetée jusqu'aux années 1970

L'enseignement a mis du temps à intégrer la bande dessinée comme support d'étude possible. Celle-ci est née entre 1827 et 1833 de la plume de Rodolphe Töpffer⁵ et est rejetée au début du XX^e siècle⁶. La bande dessinée a d'abord été « un matériau de publication de presse destinée à la jeunesse »⁷. Elle paraît principalement, dans la première partie du XX^e siècle, dans des magazines hebdomadaires pour les enfants. Jusqu'à la fin des années 1970, les bandes dessinées s'achètent chez les marchands de journaux. Nous pouvons ici citer des exemples tels que *Vaillant* ou *le Journal de Tintin*. Ces publications rencontrent un public très large, ce qui change lorsque l'album devient le format le plus courant au début des années 1980. En effet, elles se trouvent alors dans les librairies qui ont une clientèle plus élitiste. De plus, la publication dans les magazines impose la mode du feuilleton qui permet de nombreux rebondissements dans l'intrigue⁸, tandis qu'un album se lit plus rapidement et ne dépend pas de cette contrainte pour fidéliser son lectorat.

La bande dessinée est alors très mal vue par les enseignants de l'école primaire notamment, qu'ils soient rattachés à l'école catholique ou publique. Ils considèrent que la bande dessinée pervertit la jeunesse par « la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, pour son contenu pulsionnel et violent, sans oublier le pouvoir séducteur de l'image (qui encourageait l'affabulation) et même l'inintelligibilité même de la narration verbo-iconique »⁹. Ce mélange d'image et de texte serait mauvais pour un public non averti qu'est la jeunesse. En effet, comme le souligne Nicolas Rouvière, le lien entre le dessin et le texte n'est pas forcément explicite. Cela pourrait orienter la lecture de l'image et avoir un effet négatif sur des lecteurs de dix ans. De plus, l'image est un outil puissant pour

⁵ Cette première bande dessinée est intitulée *Histoire de Monsieur Jabot* et est diffusée en 1833. Son auteur, Rodolphe Töpffer, est aussi l'inventeur de la bande dessinée.

⁶ Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, Ellug, 2012, p. 7.

⁷ Nicolas ROUVIÈRE, « Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée », *Dictionnaire esthétique et thématique de la bande dessinée* [en ligne], janvier 2013, Neuvième Art, <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article523>, consulté le 21/10/15.

⁸ Michel THIÉBAUT, *op. cit.*, p. 69.

⁹ Nicolas ROUVIÈRE, art. cit.

faire passer un message, même si celui-ci n'est pas explicite. Or, un public jeune serait plus influencé par la bande dessinée qu'un public averti.

Ainsi, la bande dessinée est mise à l'écart jusque dans les années 1970, période à partir de laquelle un caractère éducatif lui est attribué.

1.1.1.2. *La bande dessinée comme outil « d'apprentissage d'un discours conceptuel »*¹⁰

L'alliance entre le texte et l'image a toujours été la caractéristique première de la bande dessinée. Néanmoins, cette alliance a évolué vers une plus grande complémentarité et un plus grand équilibre. De fait, la bande dessinée du début du vingtième siècle sépare le texte et l'image à l'intérieur de la vignette. Le texte est descriptif ou retranscrit les dialogues à la manière d'un roman. Le texte introduit de la distance par rapport à l'image, il la commente à la manière d'un cours d'histoire. Ce rapport a tendance à évoluer ces dernières années et la complémentarité entre texte et image est renforcée. Les deux se complètent et ne peuvent se passer l'un de l'autre.

Ernest Lavisse, dans ses *Leçons préparatoires d'histoire de France*, souligne l'importance, pour un jeune public, d'être à la fois confronté au texte et à l'image :

« C'est à la mémoire et à l'imagination, ces deux facultés principales de l'enfance, qu'il faut avoir recours quand on enseigne l'histoire aux enfants¹¹ [...] [dans notre manuel] la leçon est toujours très courte ; elle comprend un texte de quelques lignes : voilà pour la mémoire ; un récit et des gravures, voilà pour l'imagination »¹².

Si l'image est porteuse d'émotions dans le sens où elle fait travailler l'imagination de l'élève, elle ne peut pas se passer, dans les manuels scolaires, d'un texte qui complète l'image, qui apporte des informations complémentaires. L'image rend plus concret un texte pouvant être conceptuel en histoire. Elle donne du sens à un document textuel en le représentant sans

¹⁰ Michel THIÉBAUT, *op. cit.*, p. 56.

¹¹ Ernest LAVISSE fait ici référence à des élèves de l'école primaire.

¹² Ernest LAVISSE, *Leçons préparatoires d'histoire de France*, Paris, A. Colin, 1876, préface.

pour autant pouvoir le remplacer totalement. De fait, des collégiens peinent à comprendre un texte historique du fait d'un vocabulaire souvent compliqué, tandis qu'une image semble plus accessible. Dans ce cas, texte et image se complètent, ce qui justifie l'utilisation de la bande dessinée en classe qui mêle les deux.

La bande dessinée historique réinvente donc en quelque sorte un langage historique par « sa nature mixte »¹³ à la fois textuelle et iconographique. Elle propose un scénario complet, raconte une histoire à travers une suite d'images et de textes. Cela rend le récit dynamique à la différence d'une seule image statique. Pour Michel Thiébaud, il s'agit d'un passage obligé dans « l'apprentissage d'un discours conceptuel »¹⁴. La bande dessinée est donc un outil pédagogique car elle permet de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. Par cette double lecture du texte et de l'image, ils sont obligés de reconstituer le fil de l'histoire. Ils font partie intégrante du scénario dans la mesure où c'est par la lecture qu'ils créent, qu'ils animent l'intrigue. Nous pouvons donc parler de la bande dessinée comme d'un « art interactif »¹⁵ incitant le lecteur à reconstituer l'action. Pour Michel Porret, ce médium a l'avantage de rendre le passé plus présent tout en maintenant une certaine distance avec l'objet par la présence d'un discours¹⁶. En effet, le lecteur produit un effort de reconstitution du scénario en faisant le lien entre le texte et l'image, il devient acteur de ce scénario, il est projeté dans le passé qui devient ainsi plus vivant. Néanmoins, l'auteur, dans la conception du scénario, émet toujours un point de vue qui permet au lecteur de prendre du recul. La bande dessinée propose ainsi toujours un point de vue, une certaine vision de l'histoire que nous verrons plus tard à travers l'étude d'*Astérix*¹⁷.

1.1.2. La bande dessinée historique, outil d'enseignement entre histoire et fiction

La bande dessinée historique a la particularité d'utiliser l'histoire, quelle que soit la période, pour nourrir la fiction. Néanmoins, certains auteurs ont la volonté d'être le plus

¹³ Odette MITTERAND (dir.), *L'Histoire par la bande : Bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Éditions Syros, 1999, p. 19.

¹⁴ Michel THIÉBAUD, *op. cit.*, p. 56.

¹⁵ Yves FREMION, « Case, icône et vignettes : la case n'existe pas », dans Odette MITTERAND (dir.), *L'Histoire par la bande : Bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Éditions Syros, 1999, p. 36.

¹⁶ Michel PORRET (dir.), *Objectif bulles : bandes dessinée et histoire*, Genève, Georg, Collection l'Équinoxe, 2009, 214 p.

¹⁷ Cf. partie 1.2. Enseigner Rome avec *Astérix* : quelle pertinence historique ?, p. 18.

scientifiquement précis dans le but de créer un outil pédagogique. Cela nous amène à nous demander si la bande dessinée n'est parfois pas plus historienne qu'historique.

1.1.2.1. *L'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement de l'histoire*

Le journal *Pilote*¹⁸ apparaît en octobre 1959. Un des créateurs du journal, Jean-Michel Charlier a la volonté d'insuffler au journal un objectif éducatif. Si le journal *Pilote* est un précurseur de la bande dessinée éducative, ce n'est qu'au début des années 1970 qu'a lieu le véritable tournant. En effet, Nicolas Rouvière¹⁹ a souligné une multiplication des publications concernant l'utilisation de la bande dessinée à l'école, parmi lesquelles des comptes-rendus d'expériences sur l'emploi de la bande dessinée dans les classes. Ces comptes-rendus sont publiés dans des revues spécialisées telles que *Haga*²⁰. Les années 1970 sont une période importante pour la bande dessinée dans la mesure où il s'agit du moment où est créé le festival de la bande dessinée à Angoulême (1974), mais aussi où a lieu le premier colloque international « Bande dessinée et éducation » (1977)²¹. Cet intérêt pour ce médium atteint son apogée dans le cadre de l'éducation avec son entrée dans les manuels scolaires dans les années 1980²², ou encore la généralisation des Centres de Documentation et d'Information en 1984²³ permettant d'introduire la bande dessinée directement dans l'école. L'intégration de la bande dessinée dans les manuels scolaires vient à la fois d'une volonté des éditeurs de renforcer le nombre d'illustrations et de documents iconographiques dans leurs manuels, et de la nécessité de respecter les programmes.

En effet, en 1987²⁴, les instructions officielles demandent que soit enseignée la lecture de l'image. Cette directive est mise en application au collège dans les programmes de 1996, notamment grâce à la création d'une rubrique « bande dessinée » dans les ressources d'accompagnement des programmes. Les aventures d'*Astérix* font partie des lectures

¹⁸ Le journal *Pilote* est fondé en octobre 1959 notamment par Albert Uderzo, René Goscinny et Jean-Michel Charlier.

¹⁹ Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *op. cit.*, p. 8-9.

²⁰ *Haga* est une revue de bande dessinée fondée en 1972 par Jean-Paul Tibéri.

²¹ Les actes de ce colloque sont publiés en 1977 chez Edisud sous le nom de *Lecture et Bande dessinée*.

²² La bande dessinée apparaît notamment dans le manuel d'histoire-géographie de sixième des éditions Bordas en 1981 ou encore celui de Magnard la même année.

²³ Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *op. cit.*, p. 8-9.

²⁴ Ces instructions concernent notamment les programmes de français au collège, où la lecture de l'image est mise sur le même plan que celle des textes littéraires.

conseillées en classe de sixième. La bande dessinée est de plus en plus présente dans l'enseignement et devient pleinement légitime en 2008 avec l'apparition de l'histoire des arts au collège²⁵. En effet, elle y est explicitement citée parmi les arts visuels et devient donc un objet d'étude officiel dans l'enseignement secondaire. Les objectifs de l'histoire des arts au collège sont notamment de « développer la curiosité et [de] favoriser la créativité de l'élève », et d'« aiguïser ses capacités d'analyse de l'œuvre d'art »²⁶.

Si la bande dessinée s'est progressivement imposée comme support d'enseignement depuis les années 1970, elle n'en est pas pour autant devenue incontournable. Son intégration reste superficielle et son utilisation est bien souvent détournée : « Si la bande dessinée est entrée peu à peu dans les bibliothèques scolaires, les manuels et les cours — plutôt ceux de français que d'histoire ou d'arts plastiques —, elle est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même »²⁷. En effet, ce médium est généralement utilisé comme document d'accroche, ou pour étudier ce qui est représenté et non pas comment cela est représenté. De fait, une planche ou une vignette de bande dessinée est souvent utilisée en tant qu'illustration d'un événement ou d'une période. Elle ne fait pas l'objet d'une analyse poussée mais sert de point de départ à un développement qui ne s'appuie pas directement sur ce document. Or, lorsque nous employons ce support comme document, il semble nécessaire de s'intéresser à la manière dont l'événement est représenté. Cela permet de travailler sur le point de vue de l'auteur et de développer l'esprit critique de l'élève.

Cette méfiance des enseignants vis-à-vis de la bande dessinée, méfiance venant de leur méconnaissance de ce médium, peut s'expliquer par un retard de la recherche pédagogique et didactique. En effet, malgré les publications des années 1970²⁸, celles-ci demeurent ponctuelles et sont souvent des exemples d'exploitation plutôt que des apports théoriques.

²⁵ Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 : organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, p. 8.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Nicolas ROUVIÈRE, art. cit.

²⁸ Nous avons précédemment cité des colloques et la publication de leurs actes ayant eu lieu dans les années 1970 tel que *Lecture et Bande dessinée* publié chez Edisud en 1977.

Cela entraîne une approche stéréotypée du médium par les enseignants, dans la mesure où la bande dessinée ne leur est pas familière, qu'ils n'ont pas les outils pour l'analyser²⁹.

L'utilisation de la bande dessinée à l'école peut enfin se justifier par les pratiques de lecture des élèves. En effet, elle est courante chez les collégiens. Ils en lisent de manière autonome, en dehors du cadre scolaire. De ce fait, l'utiliser en classe permet d'intéresser les élèves dans la mesure où elle leur est familière. Une planche de bande dessinée comme document d'accroche ou comme fil conducteur d'un cours peut éveiller la curiosité de la classe pour un thème. Nous pouvons supposer qu'elle déclenche l'envie d'aller chercher plus loin, d'acquérir d'autres connaissances sur une période historique donnée. La valeur ludique de la bande dessinée peut servir à comprendre l'histoire si l'auteur a le souci de l'authenticité des détails. Ce médium stimule l'imaginaire du lecteur qui est néanmoins guidé par les détails véridiques de certaines bandes dessinées historiques. Ainsi, la bande dessinée semble être un moyen de rendre l'histoire vivante. Par exemple, les vestiges d'un monument de l'Antiquité sont peu lisibles pour un élève. Il a des difficultés à se représenter le monument tel qu'il a pu être. À travers la bande dessinée, un auteur propose ce monument dans son état d'origine et dans son contexte. Les élèves sont, en quelque sorte, projetés dans la période étudiée.

1.1.2.2. *Une reconstitution de l'histoire par la bande dessinée historique*

Il faut ici souligner l'importance d'*Alix*³⁰, personnage créé dans l'immédiat après-guerre, dans la légitimation de la bande dessinée historique comme support dans l'enseignement de l'histoire. Son auteur, Jacques Martin, a en effet comme objectif de reconstituer le plus fidèlement possible l'histoire. Claude Aziza et Michel Thiébaud³¹ ont montré que Jacques Martin a tenté d'inscrire *Alix* dans une période historique très précise qui est celle de la fin de la République romaine, lorsque César est au cœur de la vie politique. L'ancrage historique d'*Alix* se fait à travers la reconstitution de l'architecture ou des modes de vie de l'époque. Nombre de manuels scolaires se sont emparés de cette série pour l'intégrer dans

²⁹ Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *op. cit.*, p. 10.

³⁰ La bande dessinée *Alix* est écrite et dessinée par Jacques Martin à partir de 1948, mais n'est publiée qu'à partir de 1965 chez Casterman. Avant cela, elle paraît dans *Le Journal de Tintin*.

³¹ Claude AZIZA, Michel THIÉBAUD, « *Alix et la Méditerranée* », *Historiens et Géographes*, n° 308, 1986, p. 947-951.

l'enseignement de l'histoire ancienne³². Nous pouvons supposer que l'intégration de la bande dessinée historique dans les manuels scolaires relève d'une stratégie éditoriale ayant pour objectif de rendre les manuels plus attrayants, d'autant plus qu'en les observant, nous constatons que les documents iconographiques en couleurs prennent une place de plus en plus importante.

La méfiance qui demeure envers la bande dessinée est en partie liée à la fiabilité de la reconstitution historique. Il s'agit d'un support qui peut permettre de contextualiser l'histoire tout en la rendant vivante à travers l'image et le texte, mais dont les auteurs ne sont pas toujours des spécialistes de l'histoire et peuvent commettre, volontairement ou non, des erreurs. Il est important, lorsque nous utilisons la bande dessinée en classe, de ne pas la détacher d'une étude des documents utilisés par le ou les auteurs qui ont pu aider à élaborer un scénario. Cela peut permettre aux élèves de développer un regard critique vis-à-vis d'un document et de comprendre comment se construit une représentation de l'histoire. Il est donc nécessaire de s'intéresser à présent plus précisément à la manière dont la bande dessinée met en scène l'histoire.

1.1.2.3. Une bande dessinée « historienne »³³ ?

Il faut se demander si ces reconstitutions de l'histoire ont un rapport direct avec la matière historique. Michel Thiébaud fait la distinction entre deux types d'histoire : une histoire verbale qui est conceptuelle, et une histoire visuelle qui est la perception que nous avons de l'histoire³⁴. Cet aspect est essentiel à la construction d'une séquence sur Rome utilisant *Astérix*. De fait, il s'agit de s'intéresser aux représentations qu'ont les élèves de l'Antiquité romaine, représentations qu'ils ont principalement acquises par l'image et plus précisément par *Astérix*³⁵. Ainsi, l'histoire visuelle serait la première représentation que nous avons de l'histoire, celle-ci étant complétée ensuite par une histoire verbale, plus scientifique. L'histoire

³² [1986 HACHETTE] LAMBIN (J.-M.), MARTIN (J.), DESPLANQUES (P.), *Histoire, géographie, initiation économique. Classe de 6^e*, Paris, Hachette classiques, 1986, p. 111.

³³ Pascal ORY « Historique ou historienne ? » dans Odette MITTERAND (dir.), *op. cit.*, p. 93-94.

³⁴ Michel THIÉBAUD, *op. cit.*, p. 51.

³⁵ Il faut se reporter ici à l'analyse des résultats des deux enquêtes (cf. partie 2.1, p. 28 et partie 2.2, p. 39) dont l'objectif est de montrer d'où viennent les représentations des élèves concernant l'Antiquité romaine.

enseignée serait essentiellement conceptuelle et, de ce fait, trop abstraite pour les élèves. L'utilisation de la bande dessinée historique dans un contexte scolaire permettrait ainsi de basculer dans une histoire plus visuelle, les images aidant à comprendre voire à s'approprier le passé. Néanmoins, l'apprentissage de l'histoire ne peut se passer d'une certaine conceptualisation, ce qui peut constituer ici l'écueil de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée.

Avec le développement de la bande dessinée dans le milieu scolaire, les auteurs de bandes dessinées historiques se dotent de nouvelles préoccupations notamment scientifiques. Ils sont de plus en plus sensibles à l'exactitude scientifique de leur propos et souhaitent créer un instrument pédagogique. Nous pouvons ici citer deux exemples : Jacques Martin avec *Alix* et François Bourgeon avec *Les Passagers du Vent*³⁶. Dans le premier cas, l'auteur est pointilleux quant à la reconstitution de l'Antiquité³⁷. Dans le second cas, il a le souci de représenter avec exactitude certains éléments tels que les navires négriers du XVIII^e siècle (en première page de l'album, nous pouvons voir un plan détaillé de la Marie-Caroline), et intègre des documents historiques comme preuve d'un récit scientifique. Ainsi, Pascal Ory montre qu'avec l'utilisation de la bande dessinée comme outil pédagogique, il existe une progression qualitative de ces bandes dessinées qui, d'historiques, deviennent « historiennes »³⁸ dans la mesure où certains auteurs adoptent une démarche d'historien dans l'élaboration de leurs scénarios.

1.1.3. La bande dessinée historique comme discours construit, lié à un contexte d'écriture

La difficulté de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée historique réside dans le fait que ce support propose une certaine perception de l'histoire. Il faut donc se demander si une bande dessinée, qui est une fiction porteuse d'un discours, peut réellement apporter une connaissance historique, et aider à comprendre l'histoire pour des collégiens.

³⁶ *Les Passagers du Vent* de François Bourgeon sont publiés chez Glénat à partir de 1969.

³⁷ Michel PIERRE, « La case, la planche et la bulle ou l'histoire bien entourée », dans Odette MITTERAND (dir.), *op. cit.*, p. 88.

³⁸ Pascal ORY « Historique ou historienne ? » dans Odette MITTERAND (dir.), *op. cit.*, p. 93-94.

Au début des années 1960, il est demandé à l'équipe de *Pilote* d'adapter l'histoire en bande dessinée, notamment en ayant le souci des origines et du patrimoine gréco-romain³⁹. Michel Thiébaud⁴⁰ a montré que les bandes dessinées publiées dans le journal *Pilote* sont le reflet d'une société où sont préservées certaines valeurs morales et religieuses. De plus, les auteurs du journal⁴¹ disposent d'un important bagage de références iconographiques, ce qui a pour conséquences de renforcer une nouvelle légitimité éducative de la bande dessinée. Nous pouvons retrouver ces références iconographiques, par exemple, dans les cahiers de voyage présents à la fin de chaque œuvre d'Hugo Pratt. En effet, l'auteur retranscrit, par l'image, ce qu'il découvre lors de ses voyages et qui lui sert de référence quand il crée une aventure de *Corto Maltese*⁴².

Si certaines bandes dessinées sont de plus en plus fiables historiquement, il ne s'agit cependant pas d'un document source et ce document est porteur d'un discours qu'il faut identifier. Pour cela, un travail sur la bande dessinée nécessite une analyse du document en lui-même qui peut ouvrir sur un projet interdisciplinaire. En effet, il est possible de travailler sur la composition de la bande dessinée en arts plastiques, sur le discours de l'auteur, la construction du texte et son rapport à l'image en français, et sur sa pertinence historique en histoire. Cela peut permettre à des collégiens de trouver une certaine cohérence dans les enseignements qui leur sont proposés. Une même bande dessinée peut être étudiée en œuvre complète, en tant que fil conducteur de la leçon dans une discipline, ou en tant que document d'accroche. Il apparaît donc que, comme tout document, la bande dessinée offre des options d'étude très variées. De plus, elle permet de faire apparaître et de travailler une multitude de documents de natures différentes. Il est, en effet, intéressant de faire des liens avec des documents iconographiques ou archéologiques, des sources écrites... La bande dessinée permet donc de travailler sur le statut du document en histoire et de faire comprendre aux

³⁹ Michel THIÉBAUD, *op. cit.*, p. 58.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Nous pouvons ici citer quelques auteurs réguliers du journal, tels que Greg (*Achille Talon*), Hugo Pratt (*Corto Maltese*) ou encore Morris (*Lucky Luke* avec Goscinny).

⁴² Ces cahiers sont présents dans toutes les aventures de *Corto Maltese*, par exemple dans *Mû* qui est la 29^e et dernière aventure de Corto Maltese, parue chez Casterman en 1992.

élèves la différence entre un document source et une reconstitution de l'histoire à partir de ces mêmes documents sources.

De plus, il est important de se demander ici si la bande dessinée clarifie ou brouille les événements historiques. En effet, si les auteurs ont de plus en plus le souci de l'exactitude et dévoilent leurs sources, ils sont néanmoins influencés par les images de leur enfance, par des formes visuelles multiples allant de la simple gravure d'un manuel scolaire au cinéma. Ces influences modifient la perception de l'histoire, orientent sa reconstitution. Les représentations qu'ont les auteurs de bandes dessinées de l'histoire sont issues de ces influences, ce qui amène à douter de cette prétention à l'exactitude. De ce fait, étudier une bande dessinée historique nécessite de s'intéresser au regard que son auteur porte sur le passé et pas seulement à la représentation du passé. Il peut, en effet, être nécessaire de s'intéresser aux éléments qui ont influencé l'auteur, au contexte de la création d'une bande dessinée historique pour comprendre à la fois son point de vue et la manière dont est représenté le passé. Cette double analyse rend difficile l'étude de l'histoire à travers ce médium avec des élèves et peut se révéler être une impasse. La bande dessinée semble donc être plus un « document historique témoignant des représentations de son époque »⁴³, qu'un document pour étudier la période représentée :

« La bande dessinée est l'expression d'une mémoire plus que d'une histoire. Les auteurs recréent et réinterprètent les événements historiques avec les présupposés et les codes de leur temps. Si la bande dessinée peut devenir document historique, c'est comme un phénomène social construisant un imaginaire, une mythologie iconographique »⁴⁴.

Cette ambiguïté de la bande dessinée rend obligatoire un effort de distanciation. Il s'agit de distinguer, d'une part, la représentation de l'époque dans une bande dessinée, par un auteur donné, et pour un public visé, et d'autre part les connaissances que nous avons de cette époque grâce au travail des historiens. Il faut identifier les sources utilisées par les

⁴³ Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *op. cit.*, p. 16.

⁴⁴ *Ibid.*

auteurs, et, de ce fait, mesurer la pertinence historique de la reconstitution. Or ce travail d'analyse est compliqué pour des élèves de collège. Le rôle du professeur est de les aider, dans un premier temps, à prendre conscience qu'il existe une double lecture d'une bande dessinée, pour ensuite essayer de s'intéresser à la reconstitution en elle-même. Il s'agit d'arriver à dépasser la première lecture qui correspond souvent aux représentations qu'ont les élèves d'une époque.

1.2. Enseigner Rome avec *Astérix* : quelle pertinence historique ?

Après s'être intéressé à la bande dessinée d'une manière générale et à son utilisation dans l'enseignement de l'histoire, il faut maintenant orienter l'analyse vers *Astérix* pour montrer comment en avoir recours dans l'enseignement de l'histoire et les limites de son utilisation. Cette bande dessinée, que Michel Thiébaud classe dans la catégorie des aventures humoristiques⁴⁵, doit être utilisée avec beaucoup de précautions, son humour étant essentiellement basé sur les anachronismes.

1.2.1. *Astérix* est avant tout un reflet de la société contemporaine

Les auteurs d'*Astérix*, René Goscinny et Albert Uderzo, n'ont pas la prétention de vouloir restituer l'histoire, mais plutôt d'offrir aux lecteurs un reflet de la société contemporaine. Pour cela, *Astérix* est plein de stéréotypes et d'anachronismes et joue sur une parodie à plusieurs niveaux.

1.2.1.1. *Entre stéréotypes et anachronismes*

Les aventures d'*Astérix* paraissent d'abord dans le journal *Pilote* à partir de 1959. L'objectif de ce périodique est éducatif : il doit être le témoin des évolutions de la société contemporaine tout en adaptant l'histoire en bande dessinée. Or cela implique un décalage entre l'histoire et les représentations de cette histoire. *Astérix* témoigne de la vision de l'Antiquité romaine qu'a la France des années 1950. R. Goscinny et A. Uderzo jouent sur une multitude de stéréotypes qui, pour la plupart, sont issus des manuels d'histoire de la

⁴⁵ Nicolas ROUVIÈRE, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* ? », dans Julie GALLEGRO (dir.), *La Bande dessinée historique, premier cycle : l'Antiquité*, Pau, Presses Universitaires de Pau et des Pays de l'Adour, 2015, p. 21.

III^e République. Ainsi, ces manuels donnent l'image de peuples gaulois combattant de manière désordonnée, ce qui est repris dans *Astérix* notamment à travers les diverses bagarres au sein du village, mais aussi lorsque le village attaque les camps romains. Cependant, César, dans *La Guerre des Gaules*, évoque des Helvètes formant une phalange, ou l'armée de Vercingétorix, à Alésia, constituant la Tortue⁴⁶. Cette vision du Gaulois désordonné, coiffé d'un casque ailé, perdure dans les manuels de l'enseignement primaire jusque dans les années 1960, imprégnant totalement l'imaginaire d'*Astérix*. La représentation d'Abraracourcix, le chef du village, sur un bouclier est elle aussi issue de cet imaginaire. En effet, le chapitre sur les Gaulois était directement suivi par celui sur Clovis, représenté sur un bouclier. Il y a donc ici un mélange d'époques lié à l'enseignement de l'histoire dans la première moitié du XX^e siècle. Cependant, Nicolas Rouvière a montré qu'*Astérix* se détache de ces stéréotypes par l'intermédiaire de la parodie. Les auteurs multiplient ces stéréotypes, notamment concernant l'identité des différents peuples, pour mieux les mettre à distance⁴⁷.

Les stéréotypes ne sont pas les seuls ressorts comiques dans *Astérix*. Ils sont accompagnés, voire renforcés par de nombreux anachronismes. En effet, « au-delà d'une caricature de l'Antiquité, cette bande dessinée évoque les tensions qui traversent l'Histoire de France »⁴⁸. Dans cette bande dessinée sont transposées à l'époque gauloise les préoccupations culturelles et sociales de la France des années 1950. Par exemple, au début de chaque album d'*Astérix*, le village est situé dans une Gaule assimilée à la France actuelle. De plus, il faut distinguer deux types d'anachronismes :

- Les anachronismes volontaires : ceux-ci ont l'objectif de faire réagir le lecteur par le rire (par exemple l'intégration des menhirs disparus deux à trois millénaires avant la période gauloise, ou ceux faisant référence à l'histoire contemporaine) :

⁴⁶ Michel THIÉBAUT, *op. cit.*, p. 63.

⁴⁷ Nicolas ROUVIÈRE, *Astérix ou les lumières de la civilisation*, Paris, Presses universitaires de France, « Le Monde », 2006, 228 p.

⁴⁸ Céline SALA, Eric VILLAGORDO et Jacky HALIMI, « *Astérix* ou une éducation humaniste par la parodie », dans Julie GALLEGRO (dir.), *op. cit.*, p. 35.

- Les anachronismes involontaires et *a posteriori*, liés à l'évolution de la recherche historique (l'archéologie a par exemple souligné que les Gaulois ne vivaient pas dans des villages en forêt, mais dans des villes)⁴⁹.

Il est donc important, voire nécessaire, lorsqu'on utilise *Astérix* pour étudier l'Antiquité romaine avec une classe, de souligner ces stéréotypes et ces anachronismes. Pour cela, les élèves doivent travailler sur le contexte de l'œuvre dans le but d'en avoir une vision et une compréhension globales.

1.2.1.2. Une parodie à plusieurs niveaux

Astérix n'est pas qu'une parodie de l'Antiquité romaine. R. Goscinny et A. Uderzo ont créé une bande dessinée aux niveaux de lecture multiples, ce qui complexifie considérablement la compréhension.

Il s'agit avant tout d'une parodie de la manière dont l'Antiquité est vue par les contemporains des auteurs. C'est ce que nous avons montré en nous intéressant aux références aux manuels scolaires. Il est important de faire attention en utilisant *Astérix* en classe, dans la mesure où il prend le contrepied des vérités historiques. Cependant, il s'agit aussi d'une parodie de la société contemporaine et d'un détournement de l'historiographie.

Nicolas Rouvière⁵⁰ a montré cette parodie de l'historiographie à travers l'exemple de la reddition de Vercingétorix. En effet, dans les albums d'*Astérix*, la reddition du chef gaulois est représentée à plusieurs reprises. Dans *Astérix le Gaulois*⁵¹ et dans *Le Bouclier Arverne*⁵², Vercingétorix est représenté comme un solide guerrier, les cheveux longs, l'allure fière, jetant ses armes sur les pieds d'un César faible et pitoyable. Cette représentation correspond à l'image qu'en a donnée l'historiographie du XIX^e siècle, notamment à travers le tableau de Royer⁵³. La bande dessinée souligne ici la construction d'un héros national prenant sa

⁴⁹ Nicolas ROUVIÈRE, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* ? », *op. cit.*, p. 23.

⁵⁰ Nicolas ROUVIÈRE, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* ? », *op. cit.*, p. 25.

⁵¹ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix le Gaulois*, Paris, Hachette, 1961, p. 5, vignette 2.

⁵² René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, Paris, Hachette, 1968, p. 5, vignette 2.

⁵³ Cf annexe 1, p. 83, Lionel ROYER, *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César*, 1899, huile sur toile, H. 321 x L. 482, Le Puy-en-Velay, musée Crozatier.

revanche sur l'histoire. Cette version est accentuée par le refoulement de la défaite d'Alésia : « Alésia ? Connais pas Alésia ! Je ne sais pas où se trouve Alésia ! Personne ne sait où se trouve Alésia ! »⁵⁴ Les auteurs font référence au débat entre historiens quant à l'emplacement de la bataille « comme s'il s'agissait d'une impossibilité nationale de reconnaître la défaite »⁵⁵. Néanmoins, Goscinny et Uderzo font apparaître un autre aspect de cette reddition dans *Le Domaine des dieux*⁵⁶. Nous pouvons y voir César faisant le récit de ces conquêtes en Gaule à la troisième personne. Les auteurs parodient ici *La Guerre des Gaules*⁵⁷, en montrant un César victorieux face à un Vercingétorix défait, en guenilles. À travers ces différentes représentations, Goscinny et Uderzo parodient à la fois l'historiographie antique et celle de la III^e République.

Astérix ne se limite pas à une parodie de l'historiographie. Il existe aussi de nombreuses références propices à déclencher le rire, aux médias contemporains. Outre la parodie des manuels scolaires, celle du cinéma est aussi présente. Nous pouvons citer *Astérix et Cléopâtre*⁵⁸ publié en 1965 peu après le film *Cléopâtre* de Joseph L. Mankiewicz. La couverture de cette bande dessinée imite l'affiche promotionnelle d'un film⁵⁹.

1.2.2. Une bande dessinée aux niveaux de lectures multiples : un écueil pour l'enseignement de Rome avec Astérix ?

Ces différents niveaux de lecture sont à interroger dans la mesure où ils complexifient considérablement l'approche que nous pouvons avoir d'*Astérix*. Il s'agit donc de se demander si cela ne constitue pas un frein à l'enseignement de l'histoire par cette bande dessinée en particulier.

⁵⁴ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, op. cit., p. 12.

⁵⁵ Nicolas ROUVIÈRE, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* ? », op. cit., p. 25.

⁵⁶ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Domaine des dieux*, Paris, Hachette, 1971, p. 5, vignettes 1 et 2.

⁵⁷ Jules CÉSAR, *La Guerre des Gaules*, traduction de Léopold-Albert CONSTANS, Paris, Folio, 1981, 480 p.

⁵⁸ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix et Cléopâtre*, Paris, Hachette, 1965, 48 p.

⁵⁹ Didier PASAMONIK, « *Astérix*, un mythe ? », dans Jean-Claude LESCURE (dir.), *Drôles de Gaulois, autour d'Astérix*, Paris, Berg International, 2010, p. 17.

1.2.2.1. La valeur documentaire d'Astérix

Tout d'abord, il est important de s'interroger sur la valeur documentaire d'*Astérix* dans la mesure où son utilisation en classe peut, peut-être, contribuer à l'apprentissage de connaissances historiques.

Il apparaît que Goscinny et Uderzo pratiquent une recherche documentaire poussée en amont de l'acte de création. Chacun des deux auteurs s'appuie sur un certain nombre de références. Le principal auteur qui a inspiré Goscinny n'est autre que César avec sa *Guerre des Gaules*. Cet ouvrage lui sert à la fois de base historique pour ses scénarios mais aussi de matériau parodique comme nous avons pu le voir précédemment. Néanmoins, il ne s'agit pas de la seule référence utilisée par Goscinny. Il est aussi lecteur d'historiens dont le principal est Jérôme Carcopino⁶⁰. De Jérôme Carcopino, Goscinny a dit :

« J'ai puisé dans *La Vie quotidienne* de Carcopino, qui m'a fait savoir, quand il a lu l'album, que ma documentation était excellente : il a reconnu la sienne »⁶¹.

Uderzo, de son côté, mène des recherches iconographiques notamment dans les manuels d'histoire, ceux de la Troisième République notamment. Il s'appuie aussi sur des recherches archéologiques, ou sur des maquettes architecturales⁶² qui sont parfois directement visibles dans les aventures d'*Astérix*. En effet, lorsqu'il est fait explicitement référence à ces maquettes de Rome, par exemple, le dessin change. Uderzo dessine habituellement au pinceau, il a un trait dynamique qui permet de rendre vivants les personnages. Or, quand il fait référence à des recherches archéologiques, les dessins sont réalisés à la plume et sont plus statiques⁶³ comme pour le plan de Rome dans *Les Lauriers de César*⁶⁴.

⁶⁰ Jérôme CARCOPINO est un historien de la Rome antique et siège à l'Académie Française du 24 novembre 1955 à sa mort le 17 mars 1970. Son œuvre majeure, *la vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*, (Paris, Hachette, 1939, 348 p) est une œuvre de vulgarisation de l'histoire romaine et obtient un très grand succès auprès du grand public. C'est cette œuvre qui a principalement inspiré Goscinny dans l'élaboration de ses scénarios d'*Astérix*.

⁶¹ Bernard PIVOT, « René Goscinny s'explique », *Lire*, mai 1976.

⁶² Nicolas ROUVIÈRE, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'*Astérix* », *op. cit.*, p. 22.

⁶³ Michel THIÉBAUT, *op. cit.*, p. 75.

⁶⁴ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Les Lauriers de César*, Paris, Hachette, 1972, p. 5, vignette 1.

Enfin, il est important de souligner l'ancrage historique des aventures d'*Astérix* dans la période Goscinny (1959-1977). Alain Cadotte⁶⁵, en croisant les faits historiques et la fiction, est parvenu à reconstituer une chronologie allant de 50 avant notre ère (*Astérix chez les Bretons*⁶⁶) à juin 44 avant notre ère (*Astérix en Corse*⁶⁷). Si la chronologie ne suit pas l'ordre des albums, celle-ci a néanmoins pu être établie en recensant les différentes batailles et voyages de César dans les albums. Tout cela va dans le sens d'un réel ancrage historique d'*Astérix* qui légitime son utilisation en classe.

1.2.2.2. Une lecture à plusieurs niveaux : le développement de l'esprit critique

L'identification de la documentation et des sources ayant inspiré Goscinny et Uderzo permet de distinguer plus facilement le sérieux de la parodie dans les aventures d'*Astérix*. Il semble donc nécessaire d'effectuer, avec les élèves, ce travail sur les sources, afin qu'ils puissent, par eux-mêmes, déceler le second degré.

L'exemple précédent de la reddition de Vercingétorix est une manière d'aborder, avec les élèves, les différents points de vue de l'écriture de l'histoire. En effet, la comparaison des trois vignettes et du tableau de Royer⁶⁸ « favorise la prise de recul et l'émergence d'un questionnement critique quant à la manière dont se fabrique et se raconte l'Histoire »⁶⁹. *Astérix* présente donc un intérêt à l'enseignement de l'Antiquité dans la mesure où il permet d'expliquer à un jeune public comment est écrite l'histoire, de développer son esprit critique, mais aussi de travailler sur les sources, la notion de point de vue entre autres. Les élèves, à travers *Astérix*, apprennent à prendre du recul, à analyser plus en profondeur les documents qui leur sont proposés.

Astérix, même s'il peut être délicat à utiliser avec les élèves, apparaît comme un outil intéressant pour étudier l'Antiquité romaine dans la mesure où il permet d'aller plus en profondeur dans l'étude de l'histoire, mais surtout d'aborder le travail même de l'historien.

⁶⁵ Alain CADOTTE, « Astérix et l'histoire », Chronozones, Bulletin des sciences de l'Antiquité de l'Université de Lausanne, vol. 6, 2000, p. 46-55.

⁶⁶ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix chez les Bretons*, Paris, Hachette, 1966, 48 p.

⁶⁷ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix en Corse*, Paris, Hachette, 1973, 48 p.

⁶⁸ Cf. annexe 1, p. 83.

⁶⁹ Céline SALA, Eric VILLAGORDO, Jacky HALIMI, *op. cit.*, p. 38-39.

1.3. L'intégration d'Astérix dans les manuels scolaires de sixième

Après avoir étudié la légitimité d'*Astérix* dans l'enseignement de l'histoire, nous allons nous intéresser à son introduction dans les manuels scolaires de sixième, qui est, en quelque sorte, la reconnaissance, par les éditeurs essentiellement, de son statut de support d'enseignement.

1.3.1. Une lente apparition d'Astérix dans les manuels d'histoire de sixième

La bande dessinée apparaît en 1981 dans les manuels scolaires de sixième des éditions Bordas⁷⁰, notamment avec *Alix* de Jacques Martin. En effet, cette bande dessinée est appréciée du milieu scolaire dans la mesure où l'auteur veut reconstituer, le plus précisément possible, la réalité de l'époque. Néanmoins, l'utilisation de la bande dessinée reste très ponctuelle dans les manuels d'histoire de sixième.

Je me suis donc intéressée à la place d'*Astérix* dans l'enseignement de l'histoire à travers ses apparitions dans les manuels scolaires depuis le milieu des années 1960, moment à partir duquel cette bande dessinée commence à avoir un grand succès auprès du public. Néanmoins, la première occurrence d'*Astérix* que j'ai pu trouver n'intervient qu'en 1986. Cela correspond à un moment où le nombre d'illustrations et de documents iconographiques dans les manuels augmente. J'ai trouvé quatorze manuels d'histoire de sixième⁷¹ utilisant de manières différentes *Astérix*. Trois de ces manuels concernent le programme d'histoire de 1986, neuf celui de 1996 et deux celui de 2008⁷². Il semble qu'*Astérix* ait eu un plus fort succès dans l'enseignement de l'histoire à la fin des années 1990 et au début des années 2000. De fait, cela correspond à un moment d'intégration de la bande dessinée historique dans les manuels scolaires, et d'un essor de la pratique de ce support par les enseignants.

1.3.2. Une absence de diversité des thèmes et des bandes dessinées utilisées

Il s'agit maintenant de s'intéresser aux thèmes abordés dans ces manuels grâce à *Astérix*, et à la manière dont ils sont abordés.

⁷⁰ Aurélie RODES, La réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours : l'exemple d'Alésia, sciences de l'Antiquité, Université de Toulouse II, 2012, p. 260.

⁷¹ J'ai mené mes recherches à l'ESPE de Saint-Agne à Toulouse.

⁷² Cf. la liste des manuels scolaires, p. 81.

Dans les premiers manuels utilisant la bande dessinée, l'approche est très critique vis-à-vis de ce médium. En effet, il est indiqué qu'Astérix n'a rien d'historique et met en scène des réalités contemporaines pour faire rire⁷³. Néanmoins, cette approche critique n'est pas toujours valable, notamment quand il s'agit de travailler sur la reddition de Vercingétorix⁷⁴. Celle-ci est, le plus souvent, représentée à travers le tableau de Royer⁷⁵ et la vignette du Bouclier Arverne⁷⁶ sans recul critique. C'est une représentation proche de celle présente dans les manuels du début du XXe siècle, et qui n'est pas remise en question.

« Les manuels utilisent avec peu de précautions méthodologiques ces documents anachroniques qui contribuent à donner de la bataille d'Alésia une image erronée, celle d'une quasi-victoire en raison de la vaillance de son héros »⁷⁷.

Ce qui manque dans la plupart des manuels, c'est donc un questionnement sur le document en lui-même, sur le point de vue adopté par les auteurs. Les questions portent, le plus souvent sur le contexte, réduisant le document au statut de simple illustration.

Les apparitions d'Astérix restent ponctuelles et se limitent souvent à une vignette illustrative. Rares sont les manuels proposant l'étude d'une planche complète, comme c'est le cas dans le manuel des éditions Hatier de 2004⁷⁸ avec une planche tirée du *Combat des chefs*⁷⁹. De plus, si la bande dessinée fait bien son entrée dans les manuels dans les années 1980, lorsque nous les observons bien, un travail sur la bande dessinée en tant que document est rare⁸⁰. Nous pouvons néanmoins observer cela dans le manuel de sixième des éditions Hatier avec l'exploitation de la planche du *Combat des chefs* précédemment citée⁸¹.

⁷³ Aurélie RODES, *op. cit.*

⁷⁴ Cf. annexe 2, p. 83, extrait du manuel d'IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2000, p. 125.

⁷⁵ Lionel ROYER, *op. cit.*

⁷⁶ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, *op. cit.*

⁷⁷ Aurélie RODES, *op. cit.*, p. 265.

⁷⁸ Cf. annexe 3, p. 84, extrait du manuel d'IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2004, p. 155.

⁷⁹ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Combat des Chefs*, Paris, Hachette, 1966, 48 p.

⁸⁰ MACK, « Histoire culturelle et bande dessinée : pistes méthodologiques et propositions pédagogiques pour questionner la bande dessinée en tant que document historique », dans Nicolas ROUVIÈRE (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, *op. cit.*, p. 259.

⁸¹ Cf. annexe 3, p. 84, extrait du manuel d'IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2004, p. 155.

En effet, le questionnement permet à la fois de repérer des éléments de la romanisation, et de travailler sur la moquerie des auteurs vis-à-vis du chef gaulois. L'étude est, de fait, divisée en deux parties :

- « Cet extrait présente la romanisation d'un village gaulois » (quatre questions) ;
- « La Bande dessinée veut ridiculiser les Gaulois qui cherchent à copier les Romains » (trois questions).

Ainsi, nous constatons que les auteurs du manuel incitent à travailler sur le document en lui-même et de ne pas seulement l'utiliser comme une simple illustration visant à travailler sur la romanisation d'une manière générale. Cet exercice doit permettre aux élèves de trouver par eux-mêmes ce qu'est la romanisation par l'intermédiaire de la planche du *Combat des chefs*. En outre, il est intéressant de souligner que cet exercice pousse à critiquer cette représentation de la romanisation, à montrer que cette planche en présente avant tout une parodie tout en faisant écho à la société contemporaine.

De plus, ce sont souvent les mêmes thèmes et les mêmes vignettes qui sont exploités. Ainsi, sept manuels sur quatorze proposent de traiter la reddition de Vercingétorix⁸² à travers *Le Bouclier Arverne*⁸³, la majorité à travers un exercice sur l'analyse d'image de bande dessinée dont l'objectif est le travail de l'esprit critique. D'autres thèmes sont abordés plus ponctuellement tels que les camps de légionnaires et l'armement, la romanisation ou encore la civilisation romaine. Au total, très peu d'albums⁸⁴ sont employés et tous sont l'œuvre d'Uderzo et de Goscinny donc datent d'avant 1977.

⁸² Cf. annexe 2, p. 83, extrait du manuel d'IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2000, p. 125.

⁸³ René GOSGINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, *op. cit.*

⁸⁴ Six albums sont utilisés par les manuels scolaires : *Le Bouclier arverne*, *Astérix légionnaire*, *Astérix et Cléopâtre*, *Le Combat des chefs*, *La Serpe d'or*, *Le Domaine des dieux*.

Enfin, la bande dessinée, et plus particulièrement *Astérix*, fournit des sources historiques qu'il faut manier avec précautions devant une classe. Néanmoins, il semble légitime d'enseigner l'Antiquité romaine par l'intermédiaire d'*Astérix*, dans la mesure où cette bande dessinée est nourrie par une documentation précise et qu'elle permet de couvrir un grand nombre de thèmes du programme ainsi que de travailler un grand nombre de compétences. C'est pourquoi il est possible de mettre en place d'une séquence sur Rome en classe de sixième, avec pour fil conducteur *Astérix*.

2. La préparation de la séquence sur Rome : comment intégrer *Astérix* dans le chapitre ?

De quelle manière construire une séquence sur Rome en intégrant *Astérix* comme fil conducteur ? Il est important de se faire une idée des représentations qu'en sixième les élèves ont de Rome, puis à la connaissance qu'ils ont d'*Astérix*. Cela est essentiel car la séquence doit s'appuyer sur les prérequis des élèves pour pouvoir construire leur savoir. J'ai réalisé deux enquêtes⁸⁵ auprès de huit classes de sixième : six classes du collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse, une classe du collège Renée Taillefer de Gaillac et une du collège René Cassin de Vielmur-sur-Agout⁸⁶. À partir de là, il a été possible de mettre en place une séquence tout en essayant d'utiliser *Astérix* de différentes manières pour travailler des savoir-faire comme l'analyse iconographique ou le développement de l'esprit critique.

2.1. L'image de Rome chez des élèves de sixième

La première enquête⁸⁷, réalisée quatre mois avant le début de la séquence, portait donc sur Rome et les représentations qu'en avaient les élèves. Elle devait permettre de mieux penser la séquence en fonction des résultats obtenus. Dans un premier temps, il s'agit de montrer les objectifs de cette enquête, ce qui amène ensuite à analyser les résultats.

⁸⁵ Cf. annexes 4, p. 84 et 5, p. 85.

⁸⁶ J'ai choisi le collège Jean-Pierre Vernant de Toulouse car il était facile de travailler avec les enseignants du collège où j'effectue mon stage. De plus, je souhaitais réaliser l'enquête dans des établissements extérieurs à Toulouse et mes collègues des collèges de Gaillac et Vielmur-sur-Agout ont accepté de la faire passer auprès de leur classe.

⁸⁷ Cf. annexe 4, p. 84.

2.1.1. Les objectifs de l'enquête sur Rome

2.1.1.1. *Élaborer l'enquête sur Rome*

L'enquête était divisée en quatre parties. La première s'intéressait à des aspects sociologiques⁸⁸, pour essayer de déterminer si une catégorie de la population a des représentations de Rome qu'une autre n'a pas.

La deuxième partie de l'enquête est composée de trois questions⁸⁹ dont les réponses devaient se faire sous forme de mots ou de noms. Les élèves étaient limités dans le nombre de réponses possibles. Ces questions portaient sur le monde romain. La première était très générale (« Écrivez trois à dix mots qui, pour vous, évoquent le monde romain »), tandis que les deux suivantes plus ciblées (« Donnez le nom de personnages qui ont existé à l'époque de l'empire romain » ; « Citez des événements ou des batailles qui ont eu lieu à cette époque »). Ces questions devaient nous permettre d'envisager les aspects, les personnages ou les batailles qui représentaient le plus Rome pour les élèves. En effet, nous pouvons ainsi cibler ce qui, pour eux, symbolisait le plus l'Antiquité romaine, et partir de leurs représentations en abordant ce thème avec les différentes classes de sixième.

La troisième partie complétait la précédente sous forme de question ouverte⁹⁰ : « D'après vous pourquoi les Romains sont-ils devenus très puissants ? » Cette question faisait appel à des connaissances plus précises et demandait un effort de rédaction des élèves. Néanmoins, pour analyser les résultats de cette question, je n'ai pas pu prendre en compte cet effort, dans la mesure où peu d'élèves ont rédigé correctement leur réponse et où cela aurait considérablement complexifié l'analyse. Ces deux parties de l'enquête permettent de dresser un tableau relativement complet de ce qu'imaginaient les élèves de sixième de l'Antiquité romaine.

Enfin, la quatrième et dernière partie portait sur la manière dont les élèves se repéraient dans le temps, sur leur maîtrise de la chronologie⁹¹. Ils devaient replacer, dans le temps,

⁸⁸ Cf. annexe 4, p. 84, questions 1 et 2.

⁸⁹ Cf. annexe 4, p. 84, questions 3 à 5.

⁹⁰ Cf. annexe 4, p. 84, question 6.

⁹¹ Cf. annexe 4, p. 84, question 7.

différents monuments ou œuvres d'art. Cette question, si elle est un peu à l'écart des précédentes, n'en est pas moins essentielle. En effet, au cours de mes premiers mois d'enseignement, je me suis aperçue que les élèves ont des difficultés à se situer dans le temps. Or, il est nécessaire qu'ils arrivent à se repérer sur une chronologie pour bien comprendre un cours utilisant *Astérix* comme document, et notamment l'écart chronologique entre les faits étudiés et le document employé.

Les résultats de cette enquête doivent donner un aperçu des prérequis des élèves. Il est en effet intéressant de se poser la question de la nature de ces prérequis ? Étaient-ils, à l'image de l'Antiquité romaine représentée dans *Astérix*, pétris de stéréotypes ? Sur quels aspects de la période se portaient leurs connaissances ? Il s'agira de compléter ce tableau à travers une seconde enquête cherchant à comprendre d'où viennent leurs connaissances et introduisant *Astérix*⁹².

2.1.1.2. *Les limites de l'enquête*

Si cette première enquête a permis d'obtenir des résultats assez larges et d'apporter des informations variées, elle comportait un certain nombre de limites dans son élaboration et dans les conditions de sa réalisation.

Tout d'abord, cette enquête a été réalisée auprès de collégiens. Il leur a été précisé qu'il n'y avait aucun enjeu et qu'il n'y avait donc pas de mauvaise réponse possible. Les élèves les plus scolaires, lorsqu'ils effectuent un travail, ne répondent pas ce qu'ils pensent réellement, mais ce qu'ils croient que nous attendons d'eux. De plus, certains n'ont pas voulu fournir d'efforts pour remplir le questionnaire et l'ont réalisé très rapidement, sans forcément prêter attention à ce qu'ils répondaient. Cela a eu pour conséquences de déformer les réponses qui ne sont plus totalement objectives. De plus, il ne s'agissait pas d'une vraie enquête statistique dans la mesure où il n'y avait pas les mille sujets requis pour y répondre, même si j'ai pu réaliser l'enquête auprès de huit classes de trois collèges différents. Il est donc important de relativiser les résultats obtenus, bien qu'ils puissent donner un certain nombre d'informations

⁹² Cf. partie 2.2. *Astérix* et les élèves de sixième, p. 39.

importantes. Il semble aussi important d'ajouter que beaucoup d'élèves n'ont pas souhaité, par pudeur, répondre aux questions portant sur les aspects sociologiques. Cela a rendu très difficile l'exploitation de cette partie des résultats, bien que nous puissions quand même établir des hypothèses.

Après avoir montré comment l'enquête a été élaborée et les limites de sa réalisation, il s'agit maintenant de nous intéresser aux résultats obtenus et à leur analyse, pour établir des pistes de mise en place de la séquence.

2.1.2. Les résultats de l'enquête sur Rome

2.1.2.1. *La méthode d'analyse des résultats de l'enquête sur Rome*

Avant même d'analyser les résultats de cette première enquête, il est intéressant de montrer comment ces résultats ont été obtenus. Ainsi, 177 élèves de huit classes différentes ont pu participer directement en classe. Ils avaient entre dix et quinze minutes pour répondre aux questions en essayant d'être les plus objectifs possible.

Lors du traitement des données, pour chaque question, j'ai réalisé deux tableaux. Le premier est un tableau avec les différentes réponses des élèves et le nombre d'occurrences par réponse. Le deuxième montre le nombre de réponses par questions, incluant ainsi les élèves qui n'ont rien répondu ou qui n'ont pas compris la question. Ces tableaux n'étant pas faciles à analyser, du fait de la multiplicité des réponses notamment, j'ai donc réalisé des graphiques n'incluant que les occurrences les plus fréquentes. De plus, j'ai choisi de ne pas intégrer, dans ces graphiques, le nombre d'élèves n'ayant pas répondu par souci de lisibilité. Cependant, cette donnée doit être incluse dans l'analyse pour que celle-ci soit la plus juste possible. Enfin, si j'ai, dans un premier temps, traité les données classe par classe, j'ai choisi d'analyser le bilan de l'ensemble des classes dans la mesure où il est suffisamment représentatif, les réponses des différentes classes se rejoignant très souvent, si ce n'est au niveau du nombre d'élèves n'ayant pas répondu.

2.1.2.2. *L'analyse des résultats*

Dans le traitement des données, je n'ai pas retenu les deux premières questions sur les aspects sociologiques. De fait, j'ai pu constater qu'il n'y avait que très peu d'incidence sur les

réponses. De cela, nous pouvons supposer qu'il n'y a pas de différences sociologiques, ou très infimes, dans les représentations que des élèves de sixième ont de Rome. Quelles sont ces représentations et d'où viennent-elles ?

Il est maintenant intéressant d'analyser les réponses des élèves, question par question, pour essayer de voir les éléments qui s'en détachent. Il faut noter que les pourcentages indiqués sur les graphiques sont les pourcentages de l'ensemble des réponses données par les élèves.

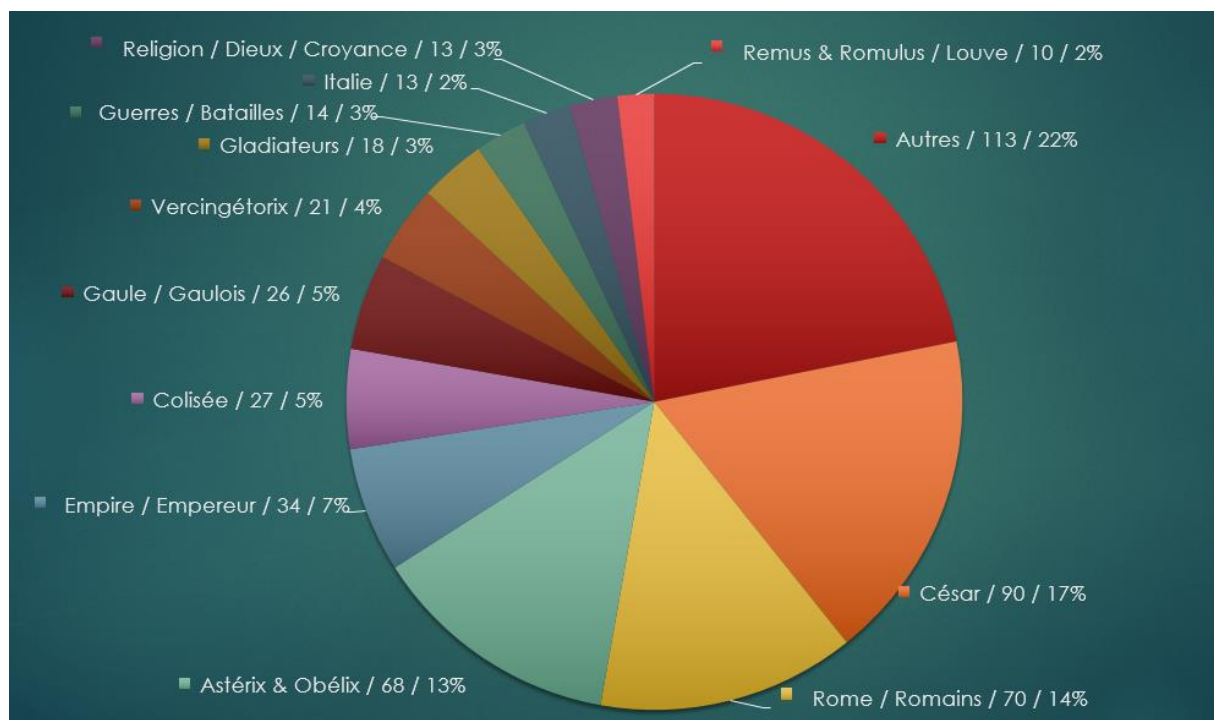


Figure 2 : Bilan de la question 3 (enquête 1)

Tout d'abord, la question 3⁹³ a pour objectif de dresser un tableau général des représentations que se font les élèves du monde romain. Sur les 177 élèves ayant réalisé l'enquête, 23 n'ont pas répondu ou n'ont pas compris la question, soit 12 %. Le monde romain ne semble donc rien évoquer à une partie non négligeable des élèves. Néanmoins, le reste des 177 élèves a donné d'une à dix réponses très variées⁹⁴. Dans ces différentes réponses, les plus récurrentes évoquent l'Antiquité romaine, bien qu'il n'y ait pas d'indication chronologique

⁹³ Cf. annexe 4, p. 84, question 3 : « Ecrivez trois à dix mots qui, pour vous, évoquent le monde romain. ».

⁹⁴ Cf. figure 2, p. 32.

dans la question. Sur les 154 élèves ayant donné au moins un mot, pour 90 d'entre eux (soit 50 % des élèves et 17 % des réponses) César est représentatif du monde romain, avant Rome (70 occurrences soit 14 % des réponses), Astérix et Obélix (68 occurrences soit 13 % des réponses) et l'Empire (34 occurrences soit 7 % des réponses). Ces réponses font ressortir une vision très stéréotypée du monde romain, avec notamment des personnages comme César ou Vercingétorix. Elles correspondent aux attentes du programme de l'école élémentaire, notamment celles du cycle 3⁹⁵. En effet, le bulletin officiel du 19 juin 2008⁹⁶ indique le programme à suivre dans ce cycle en histoire. Si cela n'est pas explicitement indiqué, le découpage chronologique du programme tend à nous faire supposer que les élèves abordent l'Antiquité en CE2. Les prérequis des élèves de sixième sont donc lointains concernant cette période. De plus, les instructions officielles indiquent, que lors de l'étude de l'Antiquité, il faut aborder : « Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia ». L'Empire n'apparaît pas dans le programme et seule la conquête de la Gaule par César doit être vue. Or, c'est ce qui se retrouve dans les réponses des élèves de sixième. Nous pouvons ici affirmer qu'une partie de leurs représentations vient de leurs acquis de l'école élémentaire. De plus, nous pouvons constater une forte présence d'Astérix et Obélix, ce qui amène à penser que les élèves sont aussi fortement influencés par l'imaginaire de cette bande dessinée et qu'ils ont donc une vision déformée de l'Antiquité romaine.

⁹⁵ Le cycle 3 correspond, jusqu'à la rentrée 2016, aux classes de CE2, CM1 et CM2.

⁹⁶ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programmes de CE2-CM1-CM2.

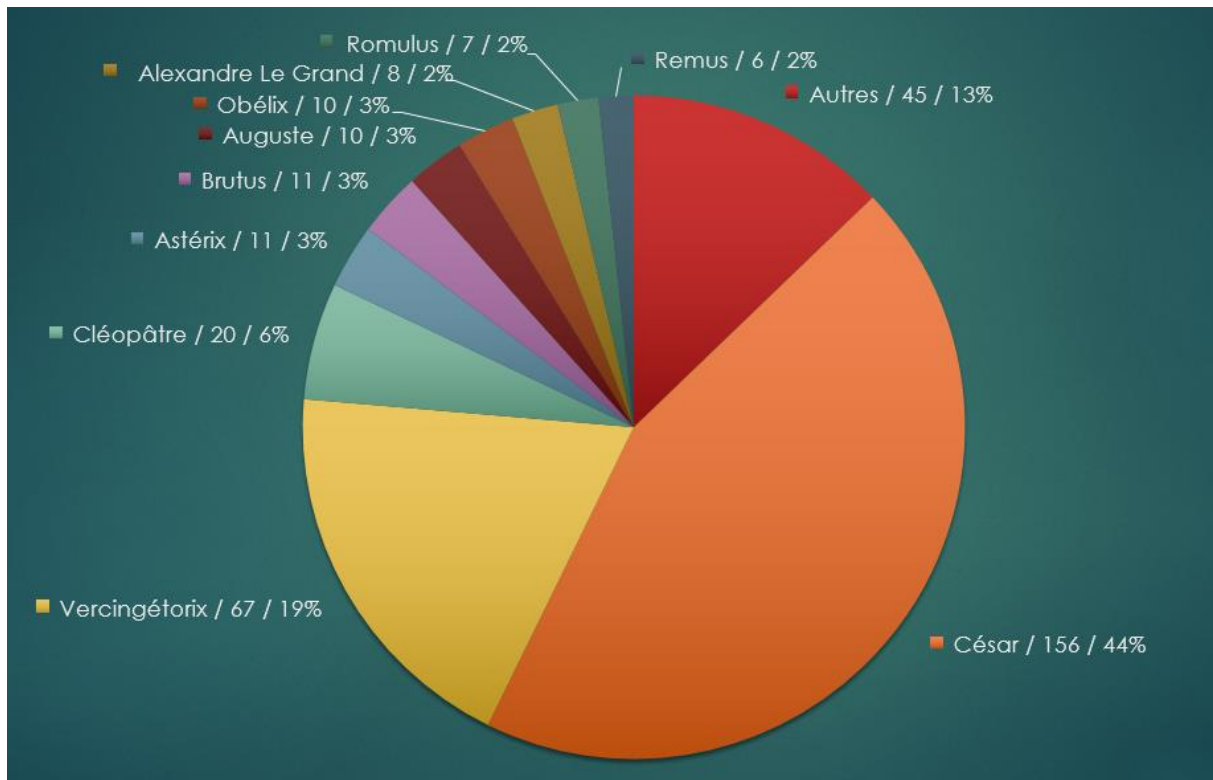


Figure 3 : Bilan de la question 4 (enquête 1)

Cela semble se confirmer dans les réponses à la question 4⁹⁷. Les élèves devaient ici citer des personnages évoquant l'empire romain⁹⁸. Sur 177, 16 n'ont pas répondu, soit 9 %. Parmi les 161 élèves ayant répondu, une grande majorité a cité César (156 occurrences soit 88 % des élèves et 44 % des réponses) et 67 d'entre eux ont pensé à Vercingétorix (soit 37 % des élèves). Ainsi, pour des élèves de sixième, Rome est à la fois assimilée à César et à Vercingétorix. Nous retrouvons ici une vision de l'Antiquité romaine marquée par l'historiographie de la III^e République, véhiculée par les manuels du secondaire encore aujourd'hui. En effet, de nombreux manuels montrent toujours le tableau de Lionel Royer⁹⁹. De plus, il faut souligner qu'Astérix (avec 11 occurrences soit 3 % des réponses) et Obélix (avec 10 occurrences soit 3 % des réponses) sont de nouveau cités, ce qui tend à confirmer l'influence qu'exerce la bande dessinée de Goscinny et Uderzo sur des élèves de sixième.

⁹⁷ Cf. annexe 4, p. 84, question 4 : « Donnez le nom de personnages qui ont existé à l'époque de l'empire romain. ».

⁹⁸ Cf. figure 3, p. 34.

⁹⁹ [1996 HACHETTE] BOUVET (C.), MARTIN (J.), *Histoire, géographie 6e, Paris, Hachette éducation, 1996*, p. 105 (cf. annexe 1, p. 83).

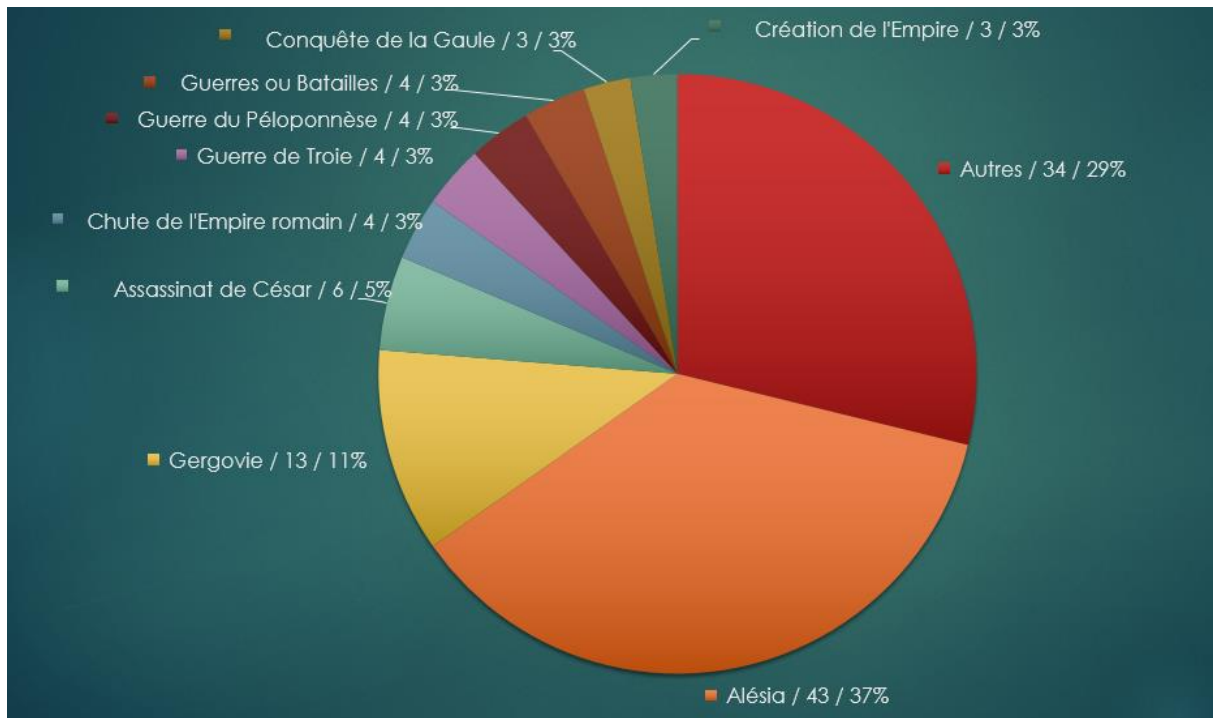


Figure 4 : Bilan de la question 5 (enquête 1)

Cette influence d’Astérix est confirmée avec la question 5¹⁰⁰ sur les événements qui ont eu lieu à cette époque¹⁰¹. Cependant, avant d’analyser les réponses, il est important de souligner le fait que 102 élèves sur 177, soit 58 %, n’y ont pas répondu. Cela vient sûrement du fait que cette question est plus pointue et qu’une partie d’entre eux n’a fait que très peu d’histoire à l’école primaire et a vu l’Antiquité romaine pour la dernière fois en CE2¹⁰². En effet, il m’a semblé, à la fois à travers des témoignages d’élèves ou de professeurs des écoles et un stage d’observation effectué à l’école élémentaire Littré de Toulouse, que l’histoire est une matière peu développée. Les professeurs non spécialistes ne l’abordent que ponctuellement et sans entrer dans les détails. Même si cela n’est pas une généralité, cela explique qu’une partie non négligeable des élèves n’a pas été en mesure de donner une réponse à cette question. En outre, le seul événement mentionné par les programmes étant Alésia, ceux qui ne disposaient pas d’une culture personnelle sur cette période pouvaient se trouver démunis face à la question. Sur les 75 élèves ayant répondu, 43 (soit 37 % des réponses) ont mentionné

¹⁰⁰ Cf. annexe 4, p. 84, question 5 : « Citez des événements ou des batailles qui ont eu lieu à cette époque. ».

¹⁰¹ Cf. figure 4, p. 35.

¹⁰² Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programmes de CE2-CM1-CM2.

la bataille d'Alésia et 13 (soit 11 % des réponses) celle de Gergovie. Or ces deux réponses font fortement écho à la fois à cette vision de l'histoire établie par la III^e République, qui glorifie les victoires (Gergovie) et transforme Vercingétorix en perdant victorieux (Alésia), et à *Astérix* dans lequel ces deux batailles sont évoquées¹⁰³.

En effet, Goscinny et Uderzo, en parodiant la reddition de Vercingétorix et en insistant sur la victoire à Gergovie, font référence à une historiographie de la fin du XIX^e siècle. Alésia est alors assimilée à la défaite de Sedan, le 2 septembre 1870, dans le but de construire une conscience collective, d'unir la nation après la défaite et d'éveiller un sentiment de revanche face à l'envahisseur. C'est pourquoi Vercingétorix est érigé en héros national, symbole de résistance¹⁰⁴. Cette idée est reprise et amplifiée dans les manuels scolaires de l'école primaire en particulier, car c'est à l'école que sont éduqués les citoyens de cette nouvelle République. Nous pouvons citer ici un passage du *Tour de France par deux enfants* qui montre cette glorification de Vercingétorix :

« Un jeune Gaulois, né dans l'Auvergne, résolut alors de chasser les Romains du sol de la patrie. Il parla si éloquemment de son projet à ses compagnons que tous jurèrent de mourir plutôt que de subir le joug romain. En même temps, ils mirent à leur tête le jeune guerrier et lui donnèrent le titre de Vercingétorix, qui veut dire chef [...] Six mois durant, Vercingétorix tint tête à César, tantôt vainqueur, tantôt vaincu. Enfin César réussit à enfermer Vercingétorix dans la ville d'Alésia, où celui-ci s'était retiré avec soixante mille hommes. Alésia, assiégée et cernée par les Romains, comme notre grand Paris l'a été de nos jours par les Prussiens, ne tarda pas à ressentir les horreurs de la famine. »¹⁰⁵

¹⁰³ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier arverne*, op. cit., 48 p.

¹⁰⁴ Christian AMALVI, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale*, Paris, A. Michel, 1988, 473 p.

¹⁰⁵ Augustine FOUILLÉE, alias G. BRUNO, *Le Tour de France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877, p. 134-135.

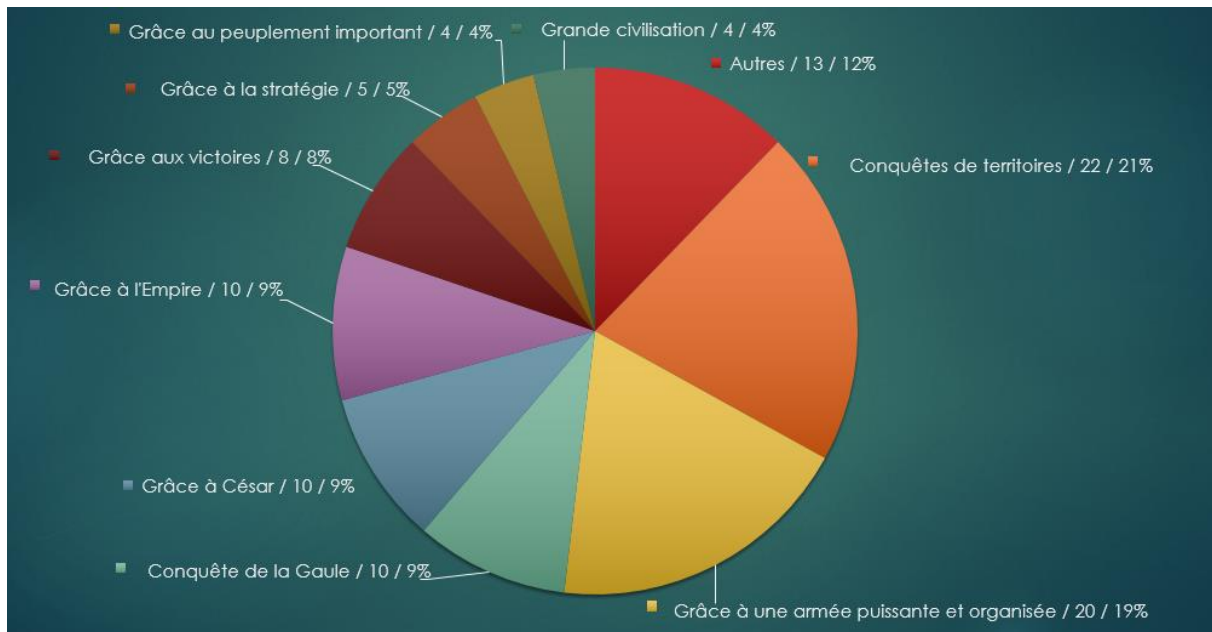


Figure 5 : Bilan de la question 6 (enquête 1)

Les réponses à la question 6¹⁰⁶ permettent d'envisager le problème sous un autre angle. Celle-ci porte sur les raisons de la puissance des Romains¹⁰⁷. 76 élèves sur 177 n'ont pas répondu. Sur les 101 élèves restant, plus de la moitié a évoqué des raisons militaires (conquête de territoires, armée puissante et organisée, conquête de la Gaule, victoires, stratégie...). Il ressort donc, à travers ces différentes réponses, que les élèves se représentent Rome comme une puissance militaire et conquérante. Or, cela correspond aux thèmes abordés par les programmes scolaires de l'école élémentaire¹⁰⁸ comme du collège¹⁰⁹, mais aussi par les nombreux films¹¹⁰ ou séries télévisées¹¹¹, ou encore par *Astérix* qui fait, à de nombreuses reprises, référence à l'occupation de la Gaule, notamment à travers une omniprésence des légionnaires dans les différentes aventures. Les élèves sont imprégnés de cet univers culturel qui nourrit leurs représentations de l'Antiquité romaine. Il faut ici souligner l'importance accordée à César par les élèves, qui, à dix reprises, le citent comme étant celui qui a permis à l'empire romain d'être puissant. Parmi ces réponses, nombreux sont les élèves qui évoquent

¹⁰⁶ Cf. annexe 4, p. 84, question 6 : « D'après vous pourquoi les Romains sont devenus très puissants ? ».

¹⁰⁷ Cf. figure 5, p. 37.

¹⁰⁸ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programmes de CE2-CM1-CM2.

¹⁰⁹ Nous devons, en effet, aborder avec les élèves les conquêtes de César en sixième par exemple.

¹¹⁰ Cf. *Astérix : Mission Cléopâtre*, film d'Alain CHABAT sorti en janvier 2002.

¹¹¹ Cf. *Rome*, série télévisée de John MILIUS, William J. MACDONALD et Bruno HELLER diffusée à partir de 2005.

César comme le premier empereur. Nous pouvons penser qu’*Astérix* contribue fortement à véhiculer cette idée, notamment à travers la représentation de ce personnage.

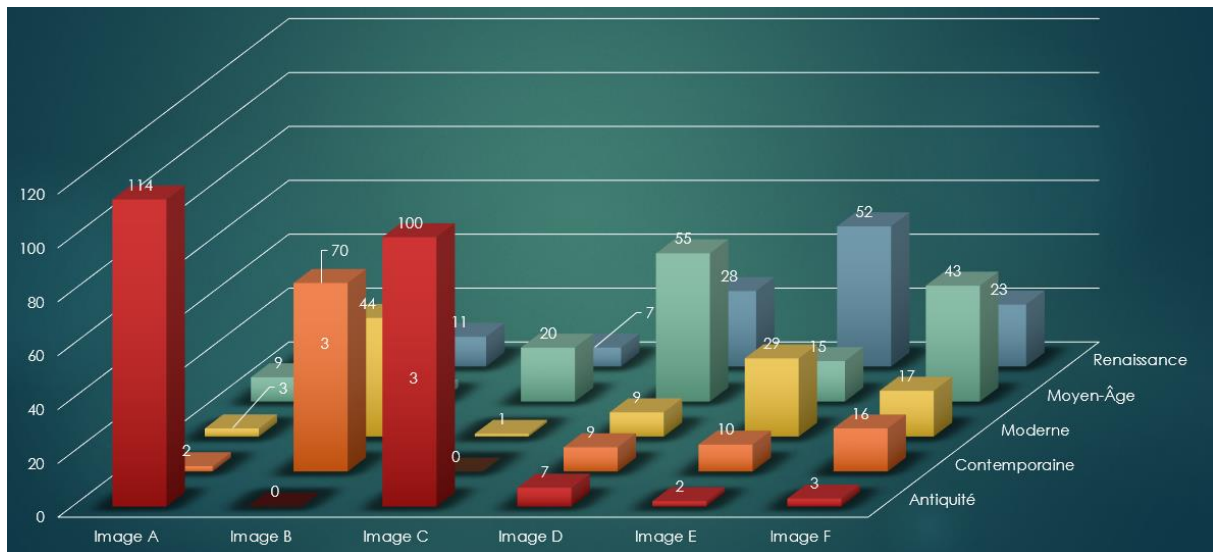


Figure 6 : Bilan de la question 7 (enquête 1)

Enfin, la dernière question¹¹² porte sur la façon dont les élèves arrivent à se repérer dans le temps. Une large majorité arrive à reconnaître ce qui a appartenu à l’Antiquité¹¹³. Je ne leur ai pas demandé de justifier leur réponse. Néanmoins, il est possible d’émettre quelques hypothèses à ce sujet. De fait, l’image A représente le Colisée. La présence de ruines a pu mettre les élèves sur la piste d’un monument très ancien, et donc par conséquent, appartenant à l’Antiquité. De plus, même si tous ne sont pas allés à Rome, il s’agit d’un des monuments les plus connus de la ville, que l’on voit régulièrement dans des reportages ou des films. Il est ainsi possible que les élèves aient déjà fait le rapprochement entre le Colisée et l’Antiquité romaine. L’image C, une statue de Jules César, a pu être assimilée à cette période par les vêtements. Cette statue est revêtue d’une armure romaine qui a pu leur évoquer celle que portent les centurions dans les aventures d’*Astérix*. En outre, nous pouvons la retrouver dans de nombreux manuels scolaires. Il est donc possible que les élèves l’aient rencontrée dans leur manuel de l’école élémentaire.

¹¹² Cf. annexe 4, p. 84, question 7 : « Pour chacune des images suivantes, précisez si elle appartient à l’Antiquité romaine, au Moyen-Âge, à la Renaissance, à l’époque moderne ou à l’époque contemporaine ».

¹¹³ Cf. annexe 4, p. 84, question 7, images A et C.

Dans les autres réponses à cette question, nous pouvons constater une hésitation entre l'histoire contemporaine et l'histoire moderne même si plus de la moitié des élèves est parvenue à faire correspondre la tour Eiffel avec l'histoire contemporaine¹¹⁴. Il est cependant beaucoup moins évident, pour des élèves de sixième, de dater des œuvres ou monuments datant du Moyen-Âge, de la Renaissance ou de l'époque moderne¹¹⁵. Il est donc important, lors que de la séquence sur Rome, de bien dater les documents étudiés pour leur faire prendre conscience de la chronologie.

À partir de ces différents résultats, il apparaît qu'*Astérix* occupe une grande place dans les représentations que les élèves se font de Rome. Il est nécessaire, lors de l'élaboration de la séquence, de les amener à réfléchir sur ces représentations en les mettant en relation avec des connaissances historiques, ce que nous ferons en croisant des planches d'*Astérix* avec des documents sources. De plus, il s'agit, durant cette séquence, de distinguer les documents sources, appartenant à l'Antiquité romaine, des documents postérieurs, pour établir une chronologie claire.

2.2. *Astérix* et les élèves de sixième

Après avoir montré quelles étaient les représentations qu'ont les élèves de Rome, il s'agit maintenant de voir d'où viennent ces représentations. Quelle est leur connaissance d'*Astérix*, fil conducteur de la séquence sur Rome ? Une seconde enquête a été effectuée auprès des élèves¹¹⁶ pour répondre à cette question.

2.2.1. Les objectifs de l'enquête sur *Astérix*

Cette seconde enquête, réalisée aussi avant la séquence, a pour objectif de compléter et préciser les données de la première. En effet, il est apparu que les représentations qu'ont les élèves de Rome viennent en partie d'*Astérix*. La question est de savoir quel lien entretiennent ces élèves avec *Astérix* pour introduire ce support dans le chapitre.

¹¹⁴ Cf. figure 6, p 38.

¹¹⁵ L'image A appartient à l'Antiquité romaine, la B à l'époque contemporaine, la C à l'Antiquité romaine, la D à la Renaissance, la E à l'époque moderne et la F au Moyen-Âge.

¹¹⁶ Cf. annexe 5, p. 85.

Avant de s'intéresser à la bande dessinée dans l'enquête, il était nécessaire de préciser la première enquête à travers la question 1 de cette seconde enquête¹¹⁷. Celle-ci avait, de fait, comme but d'explicitier la source des connaissances sur Rome des élèves. C'est une question fermée, avec huit réponses possibles. Ils avaient aussi la possibilité de mentionner le titre de l'ouvrage qui leur a permis d'acquérir leurs connaissances. Néanmoins, cette question arrivant deux à trois mois après la réalisation de la première enquête, il est possible qu'ils aient oublié ce qu'ils avaient répondu précédemment et que la réponse en soit déformée.

Une deuxième partie de cette enquête visait à définir d'où venait la connaissance d'*Astérix* de ces élèves (et s'ils connaissent la bande dessinée). À travers différentes questions, le but a été de savoir à quel support ils étaient familiers, si pour eux *Astérix* était une bande dessinée ou plutôt un film ou un dessin animé, et par quel biais ils l'ont découvert¹¹⁸.

La question suivante¹¹⁹ permettait de faire un lien avec l'histoire, dans la mesure où les élèves devaient relever, parmi une liste de personnages, lesquels ont réellement existé. À travers cette question, il s'agissait de déterminer si, pour eux, *Astérix* est, ou non, un univers réel et s'ils parvenaient à distinguer la fiction de la réalité. Enfin, les deux dernières questions¹²⁰ venaient compléter les précédentes et visaient à déterminer plus précisément ce que les élèves savaient d'*Astérix*, s'il s'agissait, ou non, d'une véritable connaissance de la bande dessinée.

2.2.2. Les résultats de l'enquête sur *Astérix*

La méthode d'analyse des résultats ne diffère pas de l'enquête précédente¹²¹. Les mêmes précautions concernant la réalisation de l'enquête ont été prises auprès des élèves pour qu'ils soient les plus objectifs possible. De plus, les données ont été traitées en deux étapes, d'abord sous forme de tableaux, puis de graphiques. Comme précédemment, l'absence de réponse n'a pas été intégrée aux graphiques par souci de lisibilité, mais celle-ci sera prise en compte

¹¹⁷ Cf. annexe 5, p. 85, question 1.

¹¹⁸ Cf. annexe 5, p. 85, questions 2 à 4.

¹¹⁹ Cf. annexe 5, p. 85, questions 5.

¹²⁰ Cf. annexe 5, p. 85, questions 6 et 7.

¹²¹ Cf. partie 2.1.2.1. La méthode d'analyse des résultats de l'enquête sur Rome, p. 31.

dans l'analyse des résultats. Enfin, le nombre d'élèves ayant réalisé l'enquête est de 200, ce qui peut avoir des conséquences sur les résultats, dans la mesure où tous les élèves ayant réalisé cette enquête n'ont pas participé à la première (notamment pour la première question). De même que pour la première enquête, les pourcentages indiqués sur les graphiques sont ceux de l'ensemble des réponses données par les élèves.

2.2.2.1. L'origine des connaissances sur Rome

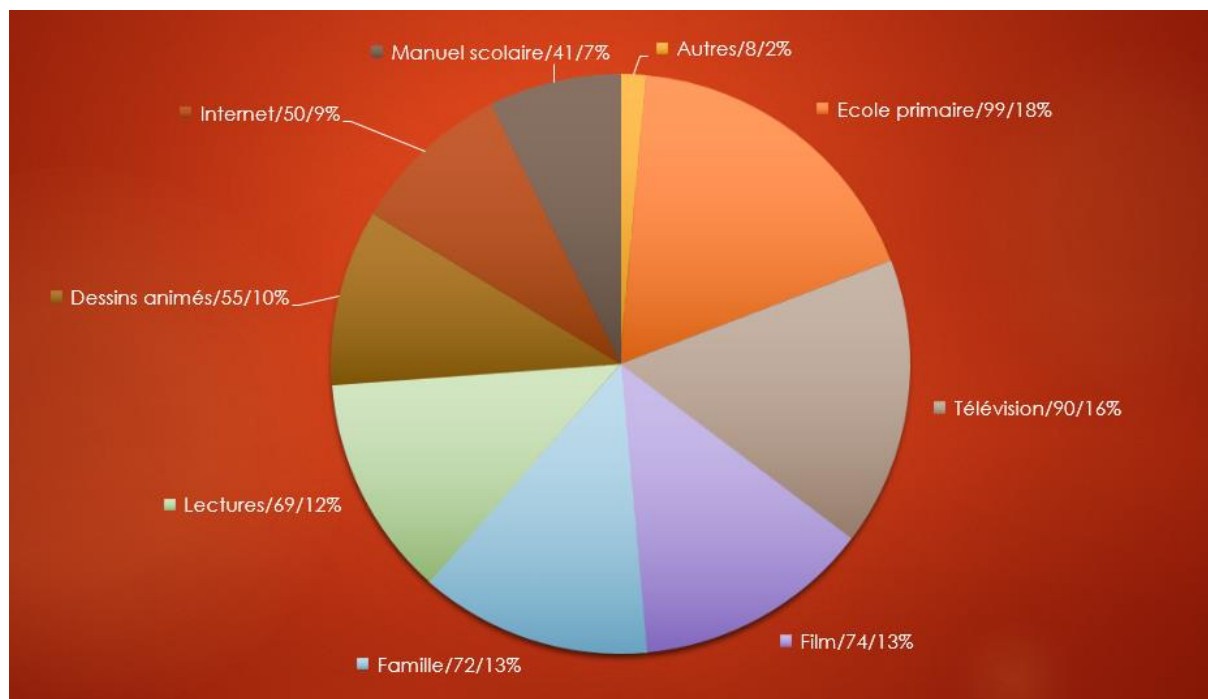


Figure 7 : Bilan de la question 1 (enquête 2)

La première question de l'enquête est composée de deux parties¹²² visant à déterminer le support ayant apporté des connaissances sur Rome aux élèves¹²³, et à en préciser, pour ceux qui le souhaitent, la référence¹²⁴. Tous les élèves ont répondu à la première partie de la question. Il ressort des réponses que les élèves tiennent leurs connaissances sur Rome de sources relativement variées, que ce soit de l'école, de la télévision ou de films et dessins animés, d'internet, de lectures ou encore de la famille. La répartition des réponses est

¹²² Cf. annexe 5, p. 85, question 1 : « Avant les vacances de la Toussaint, vous avez répondu à un questionnaire sur Rome. D'où viennent vos connaissances ? » ; « Précisez le titre du livre ou de la revue que vous avez lu à ce sujet. ».

¹²³ Cf. figure 7, p. 41.

¹²⁴ Cf. figure 8, p. 42.

équilibrée, même si l'école élémentaire est celle qui revient le plus souvent (99 élèves ont coché cette case, soit 18 % du total des réponses, les élèves ayant la possibilité de cocher plusieurs réponses). De plus, si nous associons l'école primaire aux manuels scolaires, cela représente près d'un quart de l'ensemble des réponses. Nous pouvons donc supposer que les élèves tiennent la majorité de leurs prérequis sur Rome des souvenirs de leurs cours d'histoire de l'école élémentaire, même s'ils peuvent avoir d'autres sources sans en avoir nécessairement conscience.

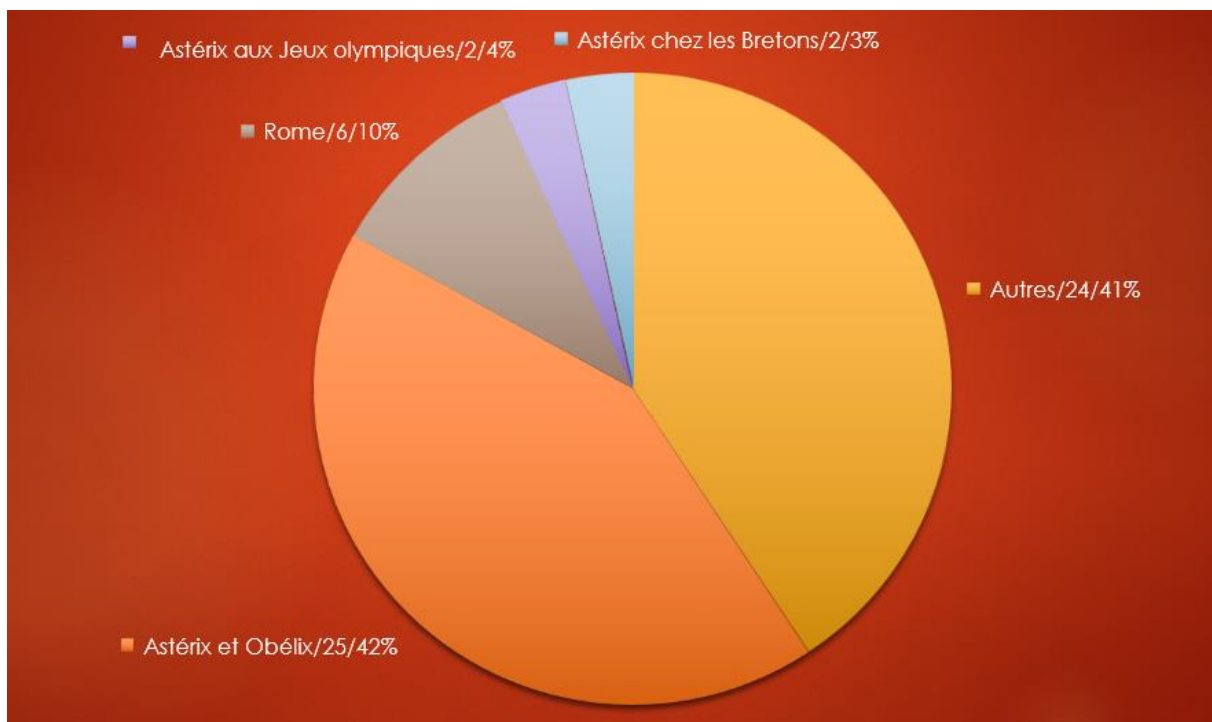


Figure 8 : Bilan de la seconde partie de la question 1 (enquête 2)

Néanmoins, la seconde partie de la question vient modifier cette affirmation. Parmi les 59 élèves qui ont donné la référence de l'ouvrage d'où ils ont tiré leurs connaissances, 33 ont cité *Astérix*. Cela va dans le sens de ce que nous avons pu remarquer lors de l'analyse des résultats de la première enquête. À partir de là, il faut s'interroger sur la perception que les élèves ont d'*Astérix*.

2.2.2.2. *Astérix, un « lieu de mémoire »*¹²⁵

La première question portant sur *Astérix*¹²⁶ vise à déterminer les élèves qui connaissent le personnage et ceux qui n'en ont jamais entendu parler. Sur 200 élèves, seuls 194 y ont répondu. 191 d'entre eux savent qui est *Astérix* alors que 3 ne le connaissent pas. Parmi ces trois élèves, il faut souligner que l'un d'entre eux est un élève d'UPE2A¹²⁷, arrivant de Corée du Sud. Nous pouvons donc affirmer qu'*Astérix* est connu par la quasi-totalité des élèves de sixième. De plus, les représentations de l'Antiquité romaine étant issues, pour certaines, de l'univers de la bande dessinée, *Astérix* s'apparente à un « lieu de mémoire », une référence culturelle commune. En effet, Pierre Nora définit un lieu de mémoire comme allant « de l'objet le plus matériel et concret, éventuellement géographiquement situé, à l'objet le plus abstrait et intellectuellement construit »¹²⁸. Il est ainsi possible de définir *Astérix* comme un lieu de mémoire pour deux raisons. La première est qu'il met en scène la mémoire collective, il concentre les lieux de mémoire par le biais de stéréotypes¹²⁹. La seconde est qu'*Astérix* fait partie intégrante de la culture commune, tous les élèves connaissant le personnage. Nous pouvons ici citer Pascal Ory qui affirme que Goscinny et Uderzo ont accédé au « suffrage universel de la culture »¹³⁰. De même, cette affirmation tend à être confirmée par Goscinny lui-même, lorsque dans un entretien, il raconte : « Tout d'un coup, les gens se sont mis à parler d'*Astérix*. En été [...], j'étais à Biarritz et je me souviens que j'entendais des types dans la rue dire "ils sont fous ces Romains !" et d'autres formules de ce genre »¹³¹.

¹²⁵ Pierre NORA (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 tomes, 7 vol., 5712 p.

¹²⁶ Cf. annexe 5, p. 85, question 2 : « Connaissez-vous le personnage d'*Astérix* ? ».

¹²⁷ Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

¹²⁸ Pierre NORA, *op. cit.*, tome 3.

¹²⁹ Vincent MARIE et Nicole LUCAS (dir.), *L'Europe enseignée : patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, Le Manuscrit, 2005, p. 155-157.

¹³⁰ Pascal ORY, *Goscinny, la liberté d'en rire*, Paris, Perrin, 2007, p. 76.

¹³¹ Jacques GLENAT, « Entretien avec René Goscinny », *Les Cahiers de la BD* n°22, 1973, p. 10.

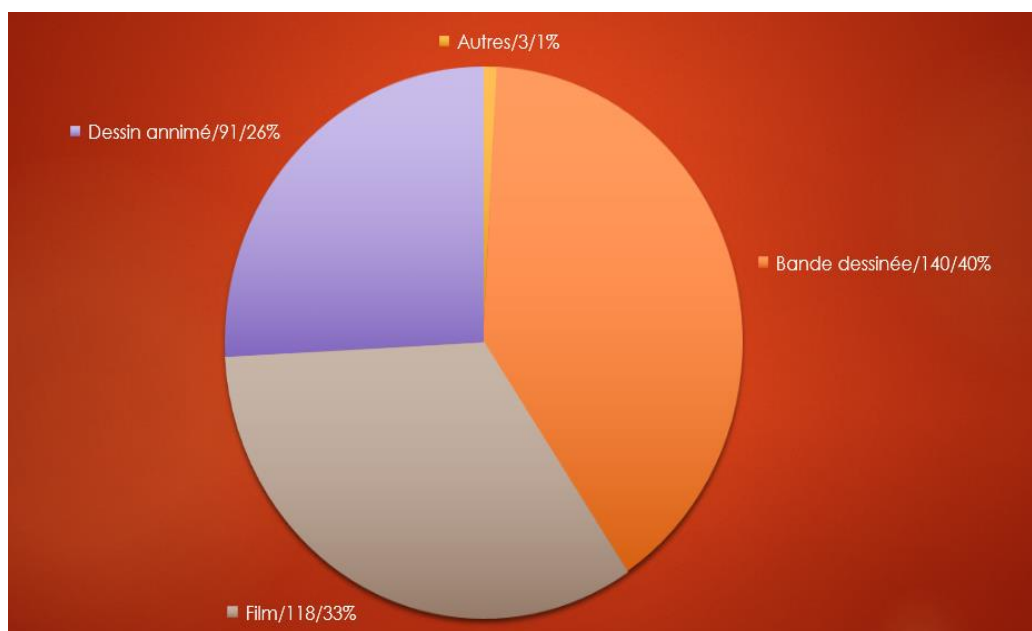


Figure 9 : Bilan de la question 3 (enquête 2)

Après avoir montré qu’*Astérix* est connu de tous, ou presque, il s’agit maintenant de voir par l’intermédiaire de quel support il est connu¹³². Tous les élèves, si ce n’est les trois qui ne connaissent pas *Astérix*, ont répondu à cette question. Comme nous pouvons le voir sur le graphique¹³³, 140 élèves (soit 70 % des élèves) connaissent les bandes dessinées, ce qui n’exclut pas qu’ils aient aussi coché les deux autres réponses (plusieurs réponses étant possibles). Une partie des 200 élèves est donc plus coutumière des dessins animés et films. Cela implique que, s’ils ne sont pas habitués au format de la bande dessinée, il sera important d’étudier avec eux les particularités de ce support. De plus, la question 4¹³⁴ tend à montrer qu’*Astérix* relève de la culture familiale. 114 élèves ont affirmé connaître cette bande dessinée grâce à leur famille, ce qui représente 47 % des réponses à cette question et 57 % des élèves.

¹³² Cf. annexe 5, p. 85, question 3 : « Si oui, qu’est-ce qui vous a fait connaître *Astérix* ? ».

¹³³ Cf. figure 9, p. 44.

¹³⁴ Cf. annexe 5, p. 85, question 4 : « Qui vous a fait découvrir *Astérix* ? ».

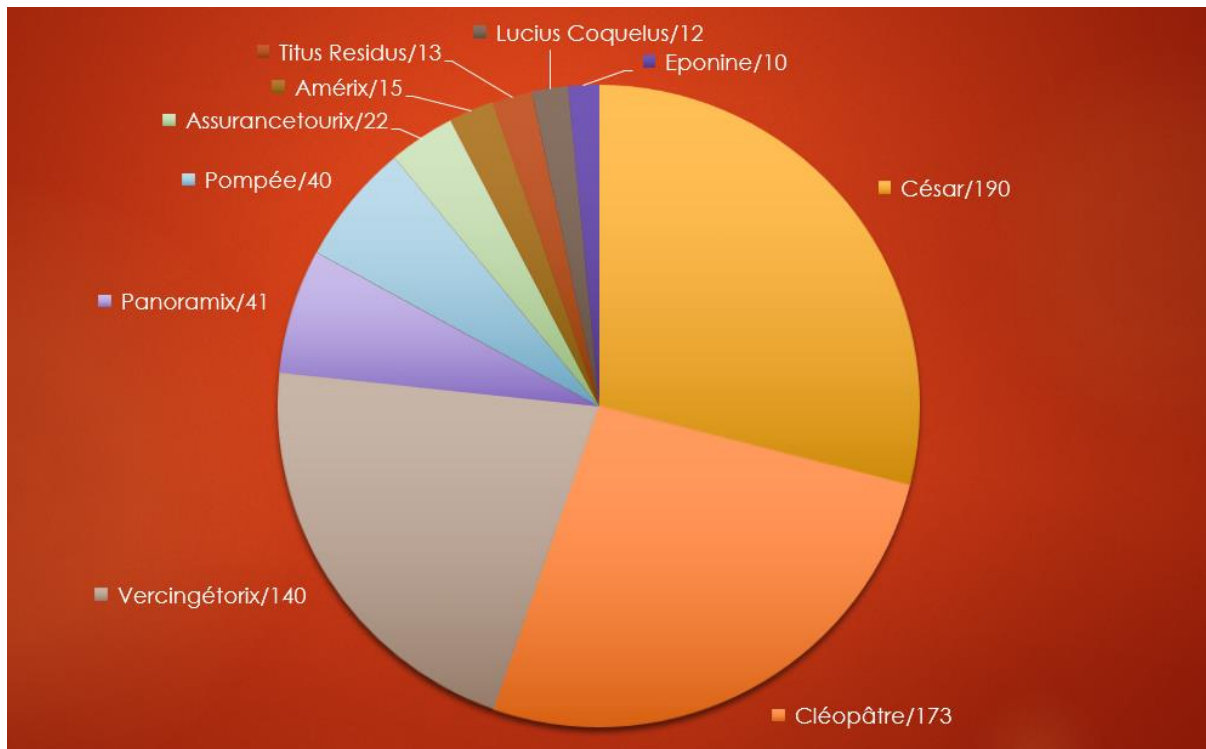


Figure 10 : Bilan de la question 5 (enquête 2)

Astérix faisant partie de l'imaginaire de la plupart des élèves concernant l'Antiquité romaine, la question 5¹³⁵ vise à déterminer si les élèves distinguent la réalité de la fiction à travers les personnages présents dans la bande dessinée¹³⁶. En effet, les auteurs, s'ils inventent la plupart de leurs personnages, intègrent aux aventures d'*Astérix* des personnages ayant réellement existé. Il s'agit donc de montrer si les élèves parviennent à faire la différence. Il apparaît ici que les trois personnages les plus cités sont César (190 élèves sur 200 l'ont cité), Cléopâtre (173 élèves sur 200) et Vercingétorix (140 élèves sur 200). Cependant, seuls quarante élèves reconnaissent Pompée comme un personnage historique. En effet, il s'agit d'un personnage beaucoup moins étudié à l'école et au collège, voire absent des programmes. Si César apparaît explicitement comme personnage à connaître, ainsi que ses conquêtes, dans le programme de sixième, ce n'est pas le cas de Pompée.¹³⁷ La même remarque peut être faite dans les programmes d'histoire de l'école élémentaire¹³⁸. Nous constatons ici que les

¹³⁵ Cf. annexe 5, p. 85, question 5 : « Parmi les personnages suivants, cochez ceux qui ont réellement existé. ».

¹³⁶ Cf. figure 10, p. 45.

¹³⁷ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

¹³⁸ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, programmes de CE2-CM1-CM2.

élèves ont des repères historiques, qu'ils parviennent, pour une partie d'entre eux à distinguer la fiction de la réalité historique. Néanmoins, une part non négligeable a cité des personnages de fiction comme étant des personnages historiques (113 élèves sur 200), même si ces réponses sont à nuancer dans la mesure où les personnages proposés ne sont pas les plus connus des albums d'*Astérix*. C'est pourquoi il sera nécessaire, lors de l'utilisation d'*Astérix* pendant la séquence, de bien insister sur la distinction entre fiction et histoire, de s'intéresser à ce qui est historiquement vrai par rapport à ce qui ne l'est pas.

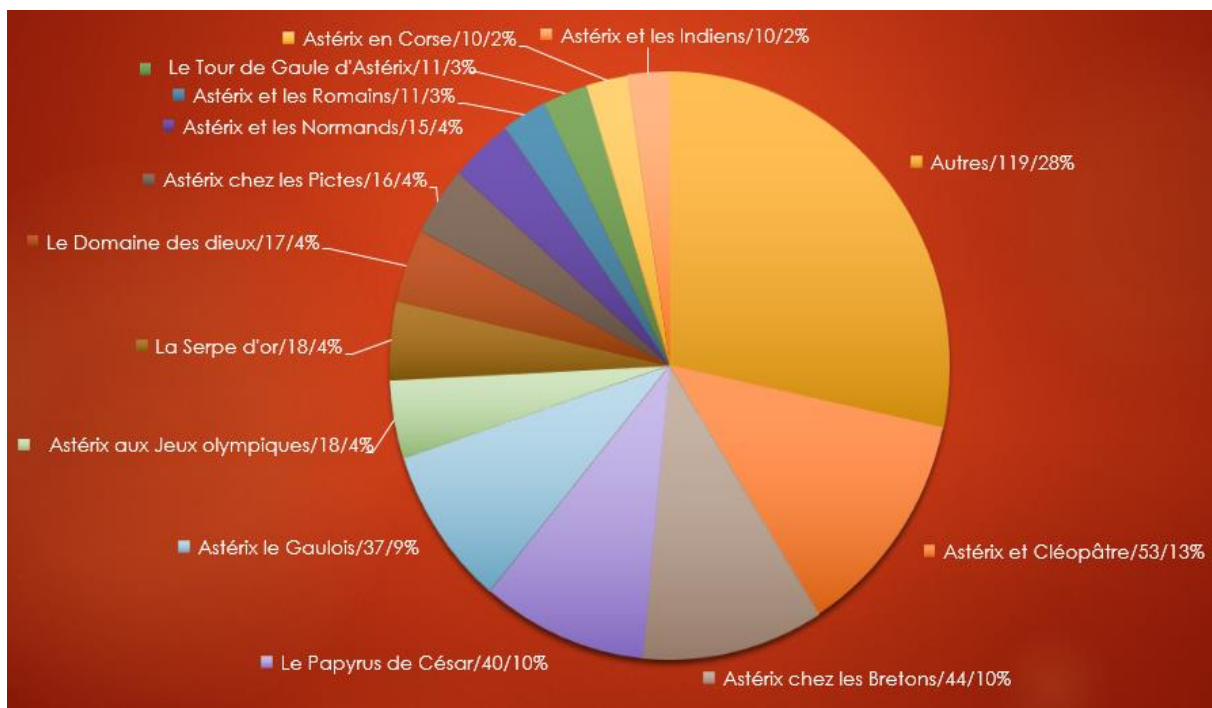


Figure 11 : Bilan de la question 7 (enquête 2)

Les deux dernières questions viennent compléter et confirmer ce qui a été dit précédemment. En effet, la question 6¹³⁹, qui concerne les personnages d'*Astérix* connus par les élèves, montre que ces derniers connaissent principalement les personnages récurrents de la bande dessinée (les Gaulois du village). Ils ont, pour la plupart, une connaissance d'*Astérix* qui semble venir des derniers albums, des films et des dessins animés. Cela est particulièrement visible grâce aux résultats de la question 7¹⁴⁰. Parmi les titres cités, ceux qui

¹³⁹ Cf. annexe 5, p. 85, question 6 : « Pouvez-vous citer d'autres personnages d'*Astérix* ? ».

¹⁴⁰ Cf. annexe 5, p. 85, question 7 : « Pouvez-vous citer quelques titres d'albums d'*Astérix* ? ».

reviennent le plus souvent sont ceux qui ont été adaptés en film ou en dessin animé¹⁴¹. C'est le cas d'*Astérix et Cléopâtre*, *Astérix chez les Bretons*, *Astérix le Gaulois*, *Astérix aux Jeux Olympiques*, ou encore *Le Domaine des dieux*. De plus, parmi les titres les plus cités, nous pouvons voir les deux derniers albums d'*Astérix* parus : *Le Papyrus de César* et *Astérix chez les Pictes*, tous deux ayant été écrits par Jean-Yves Ferri et dessinés par Didier Conrad. Cela confirme l'hypothèse émise en introduction, selon laquelle les élèves seraient plus familiers avec le dernier album, sa sortie étant très récente¹⁴² et extrêmement médiatisée. L'utilisation de ce dernier album dans la séquence est donc justifiée.

Il s'agit maintenant de s'intéresser à la mise en place de la séquence et à la manière dont nous pouvons y intégrer *Astérix* tout en prenant en compte les résultats des enquêtes. En effet, il est important de construire cette séquence en pensant au fait que les élèves se représentent Rome d'une manière qui est proche de celle mise en scène dans *Astérix* et donc proche d'une vision donnée par l'école sous la Troisième République. De plus, il ne faut pas oublier qu'une partie des élèves est plus familière aux films et dessins animés qu'aux bandes dessinées, ce qui implique d'intégrer, d'une manière ou d'une autre, un travail sur la bande dessinée elle-même. Enfin, les enquêtes ont montré qu'il est nécessaire de prêter une attention particulière à la distinction entre la réalité historique et la fiction, ce qui peut permettre, à partir de là, d'intégrer un travail sur le métier de l'historien.

2.3. La mise en place de la séquence : comment intégrer *Astérix*?

2.3.1. Les objectifs de la séquence en lien avec le programme

La séquence sur Rome doit avant tout répondre à un certain nombre d'objectifs posés par les instructions officielles¹⁴³. En effet, les élèves doivent acquérir des connaissances à travers une démarche qui est indiquée par le programme. De plus, à la fin de la séquence, ils doivent avoir travaillé des capacités et avoir acquis des repères. La structure même du chapitre doit donc respecter ces impératifs, l'utilisation d'*Astérix* devant servir le programme et non l'éloigner de ses objectifs. Ainsi, Rome constitue un thème à part entière. Ce thème est lui-

¹⁴¹ Cf. figure 11, p. 46.

¹⁴² De fait, *Le Papyrus de César* a été mis en vente le 22 octobre 2015.

¹⁴³ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, cf. figure 1, p. 5.

même divisé en deux parties. La première va « des origines à la fin de la République » et doit aborder la fondation de Rome, l'organisation politique et les conquêtes de la République. La seconde porte sur « l'Empire : l'empereur, la ville, la romanisation ».

La première partie demande, tout d'abord, d'étudier la distinction entre le mythe et l'histoire à travers l'étude de l'*Enéide* et de la légende de Romulus et Remus qui sont mises en relation avec l'archéologie. Il faut donc ici faire la distinction entre le mythe et la réalité historique. S'il n'est pas possible d'utiliser *Astérix* pour cet aspect de la question, cela permet d'introduire un travail sur la différence entre la fiction et la réalité historique, et sur le métier de l'historien. Tout cela doit amener l'élève à savoir raconter « la fondation légendaire de Rome ». Il est ensuite question de travailler sur la République romaine et ses institutions, notamment sur les élections à Rome et le statut de citoyen. Le but est ici de travailler la capacité « décrire » à travers la description de « la journée d'un citoyen romain un jour d'élections ». Enfin, le programme oriente la séquence vers les conquêtes et leurs conséquences, à savoir la fin de la République. Nous n'avons pas le choix des conquêtes et devons aborder celle de la Gaule par César. En effet, les élèves doivent être capables de raconter le siège d'Alésia et d'expliquer la carrière de César. Ces deux derniers aspects permettent d'intégrer *Astérix* comme document, ce que nous verrons dans la partie suivante¹⁴⁴.

La deuxième partie, sur l'Empire, nécessite de travailler sur quatre points différents. Tout d'abord, il faut travailler sur l'empereur et ses pouvoirs en s'appuyant sur Auguste et en donnant l'exemple d'un autre empereur dont le choix est laissé libre. Les élèves apprennent à « décrire et expliquer le rôle d'Auguste dans la vie politique ». Il s'agit ensuite d'étudier la paix romaine à travers le développement d'infrastructure dans l'ensemble de l'empire ainsi que des échanges commerciaux. L'étude se porte enfin à la fois sur l'*Urbs*, comme centre de l'Empire et sur la romanisation. Le travail sur Rome doit, en effet, permettre ensuite de s'intéresser, grâce à l'étude d'une ville romaine en Gaule, à l'urbanisation de l'Empire sur le

¹⁴⁴ Cf. partie 2.3.2. La construction de la séquence : l'intégration d'*Astérix*, p. 49.

modèle de Rome. Les élèves sont, à la fin de la séquence, capables de « reconnaître les principaux monuments de l'Urbs au I^{er} siècle » et de « décrire une ville gallo-romaine ».

Cette séquence sur Rome comporte donc différents objectifs dont les enjeux sont à la fois historiques et civiques. Le but est que les élèves puissent mettre en relation des documents de différentes natures et comprendre le statut de ces documents. De plus, ils doivent travailler des capacités telles que « raconter », « expliquer », « décrire », ce qui leur permet de s'exercer à la fois à l'oral et à la rédaction de petits paragraphes. Enfin, cette séquence comporte un fort enjeu civique dans la mesure où nous devons nous intéresser au statut du citoyen et aux institutions de la République et que cela peut faire écho, indirectement, à la société contemporaine.

Une fois ces objectifs institutionnels établis, nous devons maintenant montrer comment a été construite la séquence et de quelle manière *Astérix* a été intégré comme fil directeur de ce chapitre.

2.3.2. La construction de la séquence : l'intégration d'*Astérix*

2.3.2.1. *Les précautions à prendre*

L'analyse des résultats des deux enquêtes a montré qu'*Astérix* et Rome étaient liés pour les élèves. Cet élément doit être pris en compte dans la construction de la séquence. En effet, ils se représentent l'Antiquité romaine de la manière dont elle est figurée dans la bande dessinée. Travailler avec *Astérix* peut s'avérer utile dans la mesure où les élèves peuvent ne pas parvenir à distinguer la fiction de la réalité. Ainsi, dans la mise en place de la séquence, il est important de penser à déconstruire cette représentation et cela en partant d'extraits d'*Astérix*. Il semble intéressant de travailler sur le décalage entre la fiction et la réalité, en leur montrant qu'*Astérix* est plus un reflet de la société contemporaine qu'une représentation de l'Antiquité. Cependant, certaines vignettes ou planches d'*Astérix* permettent de travailler directement sur des notions telles que la paix romaine et la romanisation.

Ce travail avec *Astérix* nécessite qu'ils sachent lire correctement une bande dessinée. C'est pourquoi, pour réaliser cette séquence, j'ai travaillé en interdisciplinarité avec les professeurs d'arts plastiques et de français. Il faut cependant souligner que, sur mes deux classes de

sixième¹⁴⁵ avec lesquelles j'ai fait cette séquence, seule l'une des deux a pu être incluse dans ce projet. Il s'agira donc, dans la dernière partie¹⁴⁶, de s'interroger sur les différences entre ces deux classes dans la réception du chapitre. Le projet est constitué de plusieurs étapes. Tout d'abord, les élèves de la sixième 1 ont travaillé, avec leur professeur d'arts plastiques, sur la façon dont se présentait et se lisait une bande dessinée. Ils ont acquis, de cette manière, du vocabulaire lié à la bande dessinée (« planche », « vignette » ou encore « onomatopées ») permettant d'analyser de manière plus précise les extraits d'*Astérix*. La seconde étape de ce projet a eu lieu après la réalisation de la séquence. Le but était, pour les élèves, de réaliser leur propre planche, sur le thème du siège d'Alésia et de la reddition de Vercingétorix. Ils ont construit avec leur professeur de français le scénario, et ont dessiné la planche en arts plastiques. Nous analyserons, dans la dernière partie, le résultat de ce travail. De plus, la deuxième classe n'ayant pas l'occasion de produire leur propre planche dans le cadre d'un cours, je leur ai proposé, sur la base du volontariat, de la réaliser de manière autonome.

2.3.2.2. Construire la séquence

La séquence a été constituée de deux parties, la première portant sur la République et la deuxième sur l'Empire¹⁴⁷. Chacune de ces parties est divisée en trois sous-parties. La première s'organise de la manière suivante :

- Rome, du mythe à l'histoire ;
- La République romaine, un régime oligarchique ;
- L'expansion de l'Empire par les conquêtes, la conquête de la Gaule par César.

La seconde est structurée ainsi :

- La mise en place du nouveau régime (en nous intéressant à la figure d'Auguste) ;
- L'*Urbs*, capitale d'un Empire garant de la paix romaine ;
- La romanisation.

¹⁴⁵ Nous nommerons ces classes : sixième 1 pour celle ayant participé au projet interdisciplinaire et sixième 2 pour celle ayant travaillé en dehors de ce projet, sans initiation préalable à la lecture de la bande dessinée.

¹⁴⁶ Cf. partie 3. Mise en œuvre et résultats de la séquence, p. 56.

¹⁴⁷ Cf. annexe 6, projet de séquence sur Rome, p. 85.

La problématique générale de la séquence est la suivante : « comment est-on passé de Rome, petite cité, à l'*Urbs*, capitale d'un vaste empire ? » Aux objectifs demandés par le programme, nous pouvons en ajouter plusieurs : savoir exercer son esprit critique face à un document, analyser et critiquer une œuvre d'art, se repérer sur une chronologie à travers l'utilisation de documents appartenant à des époques différentes, connaître le métier de l'historien.

De plus, *Astérix* peut être utilisé de différentes manières dans le déroulement de la séquence. En effet, si une vignette peut servir de simple illustration d'un élément, il est aussi possible d'étudier en détail une planche, voire d'envisager une séance d'histoire des arts pour travailler de façon plus complète sur les particularités de la bande dessinée. Le but est que les élèves parviennent à comprendre le statut de ce document et la façon dont il est possible de l'utiliser en histoire. Néanmoins, les aventures d'*Astérix* ne pourront pas se passer d'autres documents de différentes natures. De fait, il est intéressant de faire un parallèle entre *Astérix* et des documents sources, pour mieux distinguer la fiction de la réalité. Les élèves pourront ainsi trouver par eux-mêmes cette distinction et donc mieux la comprendre. Ils construiront eux-mêmes leur savoir en partant de ce qu'ils ont déjà appris. La réalisation de la séquence autour d'*Astérix* devrait permettre de déconstruire les représentations des élèves tout en leur faisant construire, de manière autonome, leur savoir.

Tout au long de cette séquence, j'ai intégré des extraits d'*Astérix* en tant qu'illustrations ou documents à analyser en profondeur. Néanmoins, il n'a pas toujours été possible d'utiliser la bande dessinée dans la mesure où elle ne faisait pas référence aux événements étudiés. Il s'agit donc de montrer à quels moments il est prévu d'intégrer des extraits d'*Astérix* à la séquence, de quelle manière et avec quel questionnement :

- Lors du travail sur les institutions de la République romaine, nous avons étudié une illustration du Sénat romain dans *Astérix chez les Belges*¹⁴⁸ après avoir dressé un tableau des différentes institutions et expliqué leur fonctionnement, pour essayer de

¹⁴⁸ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix chez les Belges*, Paris, Hachette, 1979 ; p. 29 (cf. annexe 7, p. 86).

distinguer la fiction de la réalité historique à l'intérieur de cette planche. L'activité est intervenue une fois que je leur ai expliqué les fonctions du Sénat romain et son organisation. La consigne était la suivante : « À partir de ce qui a été dit dans la leçon à propos du Sénat et de la République romaine, peux-tu dire qu'il s'agit d'une reproduction fidèle de l'histoire ? Justifie ta réponse. » L'objectif était que les élèves parviennent à déchiffrer ces trois vignettes en distinguant dans un tableau, d'une part les éléments relevant de la réalité historique, d'autre part ceux relevant de la fiction¹⁴⁹. Cette étude a donné lieu à une trace écrite sur la manière dont *Astérix* peut être utilisé en histoire : « Les auteurs d'*Astérix* s'inspirent de l'histoire et des institutions romaines (exemple du Sénat dans *Astérix chez les Belges*). Des personnages ayant réellement existés apparaissent comme César. Cette bande dessinée reconstitue l'histoire. Néanmoins, il faut faire attention, car les auteurs ont pris des libertés par rapport à l'histoire et ont inventé certains éléments. Lorsqu'on utilise *Astérix* comme document, il faut pouvoir le recouper avec d'autres documents. C'est le cas lorsqu'on utilise n'importe quel type de document ».

- L'étude de la conquête de la Gaule par César a été menée à travers l'exemple du siège d'Alésia. Après avoir étudié le siège en lui-même, nous nous sommes intéressés à la reddition de Vercingétorix¹⁵⁰ en comparant le tableau de Lionel Royer¹⁵¹ à une vignette tirée du *Bouclier arverne*¹⁵² et à un extrait de la *Guerre des Gaules* :

« Le lendemain, Vercingétorix convoque l'assemblée : il déclare que cette guerre n'a pas été entreprise par lui à des fins personnelles, mais pour conquérir la liberté de tous ; [...] On envoie à ce sujet une députation à César. Il ordonne qu'on lui remette les armes, qu'on lui amène les chefs des cités. Il installa son siège au retranchement, devant son camp c'est là qu'on lui

¹⁴⁹ Cf. annexe 13-c, p. 90.

¹⁵⁰ Cf. annexe 13-f, p. 91.

¹⁵¹ Cf. annexe 1, p. 83.

¹⁵² René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, op. cit., p. 5, vignette 2 (cf. annexe 8, p. 86).

amène les chefs ; on lui livre Vercingétorix, on jette les armes à ses pieds.

[...] »¹⁵³

Cela a permis d'étudier le point de vue des auteurs et d'apprendre à critiquer un document. Pour chacun des documents, les élèves ont dû montrer quel personnage était mis en valeur, dire quelle image était donnée de Vercingétorix dans ces différentes versions. Cette activité était une manière de travailler sur le point de vue des auteurs tout en montrant qu'un même événement peut être raconté de façon différente, selon l'époque et la nature du document. Nous sommes arrivés, à la suite de cette activité, à la trace écrite suivante : « La reddition de Vercingétorix a été traitée par différents auteurs, dont César lui-même. Chaque récit ou représentation est différent. Dans le tableau de Royer, Vercingétorix est vu en héros, il domine César. Dans *Le Bouclier arverne*, Uderzo et Goscinny ont voulu se moquer de ce tableau et tournent la scène en ridicule. Il est donc important d'utiliser des points de vue différents pour reconstituer l'histoire, de faire la critique des documents en s'intéressant à leur contexte »¹⁵⁴. De plus, cette étude de la reddition de Vercingétorix a été complétée par une autre vignette du *Bouclier arverne*¹⁵⁵ représentant Abraracourcix clamant qu'il ne connaît pas Alésia. Nous avons, de cette manière, abordé avec les élèves le débat entre historiens quant à la localisation d'Alésia¹⁵⁶. Enfin, après avoir travaillé à la fois sur le point de vue de l'auteur dans un document et *La Guerre des Gaules*, j'ai montré aux élèves la première planche du *Papyrus de César*¹⁵⁷ qui a permis de voir avec les élèves le statut du document en histoire ;

¹⁵³ Jules CÉSAR, *La Guerre des Gaules*, traduction de Léopold-Albert CONSTANS, Paris, Folio, 1981, VII-89, p. 323.

¹⁵⁴ Cf. annexes 13-d, p. 90 et 13-f, p. 91.

¹⁵⁵ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne*, *op. cit.*, p. 12 (cf. annexe 9, p. 86).

¹⁵⁶ Elisabeth RABEISEN, conservateur d'Alise-Sainte-Reine, a recensé 3850 sites prétendant être celui d'Alésia. Le village d'Alise-Sainte-Reine est celui qui fait le plus consensus auprès de la communauté des historiens et archéologues (cf. Joël LE GALL, *Alésia : archéologie et histoire*, Paris, Fayard, 1963 ; puis Michel REDDÉ et Siegmund VON SCHNURBEIN (dir.), *Fouilles et recherches franco-allemandes sur les travaux militaires autour du mont Auxois (1991-1997)*, Mémoire de l'académie des inscriptions, 2 vol., Paris, 2001). Le village est situé au pied du mont Auxois et sa localisation était déjà défendue par Napoléon III. Cependant, le village de Chaux-des-Crotenay dans le Jura a aussi de nombreux partisans à travers des fouilles menées depuis 1960 par André BERTHIER puis Danielle PORTE.

¹⁵⁷ Jean-Yves FERRI et Didier CONRAD, *Le Papyrus de César*, *op. cit.*, p. 5 (cf. annexe 10, p. 87).

- Pour travailler sur la paix romaine, *Astérix* n'a été utilisé que rapidement et sous forme de document illustratif pour montrer la construction d'infrastructures dans l'Empire. J'ai montré aux élèves une vignette de *La Serpe d'or* représentant la construction d'un pont ou d'un aqueduc par les Romains¹⁵⁸. Les élèves ont dû repérer les éléments qui indiquaient une présence romaine au Gaule et établir des hypothèses visant à montrer qu'elle garantit la paix dans l'Empire et facilite les échanges commerciaux. Cet extrait a donc servi de point de départ à l'élaboration de la notion ;
- Enfin, la romanisation¹⁵⁹ a été étudiée à travers une planche du *Combat des chefs* montrant un village gaulois dont le chef veut le plus possible « faire romain »¹⁶⁰. Cela a donné lieu à une séance d'histoire des arts visant à la fois à montrer ce qu'est la romanisation et à s'intéresser au caractère parodique d'*Astérix*. Dans un premier temps, les élèves ont dû présenter le document en autonomie, puis en faire la description¹⁶¹. L'analyse de cette planche s'est faite sous forme de cours dialogué. J'ai décidé de guider les élèves dans cette analyse, dans la mesure où le document est difficile à déchiffrer, il comporte de nombreuses informations. Nous avons d'abord examiné la romanisation à travers la planche du *Combat des chefs*, puis fait un parallèle avec l'époque contemporaine qui est en réalité représentée ici¹⁶². La trace écrite de la séance d'histoire des arts était l'activité elle-même. Cette séance a été complétée par des documents sur Arles¹⁶³ pour montrer l'urbanisation de la Gaule.

¹⁵⁸ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *La Serpe d'Or*, Paris, Hachette, 1962, p. 10 (cf. annexe 11, p. 87).

¹⁵⁹ La romanisation est une notion très débattue. Le terme est d'abord utilisé pour parler de la soumission des peuples et territoires conquis à Rome et son organisation (cf. Theodor MOMMSEN). Il apparaît dans la première moitié du XIX^e siècle et est encore utilisé aujourd'hui. Néanmoins, ce terme est contesté dans la mesure où il ne prend en compte que la vision des vainqueurs. Or, les conquêtes romaines auraient aussi données lieu à des interactions entre Romains et peuples conquis, à un mélange des cultures (cf. Patrick LE ROUX, « Rome ou l'acculturation permanente », *Crises*, 5, 1995, p. 125-131). C'est ce dernier sens que le programme incite à donner au terme de romanisation.

¹⁶⁰ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Combat des chefs*, *op. cit.*, p. 7-8 (cf. annexe 12, p. 88).

¹⁶¹ Cf. annexe 13-h, p. 93.

¹⁶² En effet, cette planche évoque la Collaboration du régime de Vichy pendant la Seconde guerre mondiale.

¹⁶³ Cf. annexe 13-i, p. 94.

Ainsi, les deux enquêtes ont permis d'établir des pistes pour l'élaboration de la séquence et de souligner les points auxquels il est nécessaire de faire attention pour parvenir à enseigner Rome aux élèves par le biais d'*Astérix*. En effet, le risque est qu'ils puissent, à la fin de la séquence, en ayant utilisé la bande dessinée comme document d'étude, l'envisager comme un reflet de l'Antiquité romaine. Il est donc important d'insister, tout au long de la réalisation de ce chapitre, sur la distinction entre la fiction et la réalité historique, de faire chercher aux élèves les éléments pouvant souligner cette distinction afin d'exercer leur esprit critique et de leur faire comprendre, en quelque sorte, la nature du métier de l'historien par rapport au travail sur les documents. Nous devons donc maintenant nous intéresser à la mise en œuvre du chapitre et aux résultats obtenus.

3. Mise en œuvre et résultats de la séquence

Après nous être intéressés à la construction de la séquence sur Rome et à la manière dont il était possible d'intégrer et de questionner Astérix, nous devons maintenant nous appliquer à montrer sa mise en œuvre et les résultats obtenus à la fin de la séquence. Qu'est-ce qui fait d'Astérix un médium performant pour étudier Rome ? Dans quelle mesure rend-il la séquence plus accessible et plus vivante pour des élèves de sixième ? Quelles sont les limites de ce support ? L'analyse du déroulement même de la séquence, mais aussi de l'évaluation finale et des travaux d'élèves réalisés lors du projet interdisciplinaire nous permettrons d'y répondre.

3.1. Le déroulement de la séquence

J'ai réalisé la séquence sur Rome avec les deux classes de sixième au mois de février. Ce chapitre est le cinquième chapitre d'histoire que nous avons abordé depuis le début de l'année scolaire. Les élèves ont, lors des précédentes séquences, appris à présenter (nature, source, date, auteur) et à lire différents types de documents. Néanmoins, nous n'avons pas encore réellement travaillé sur le contexte et la critique de ces documents. Cet aspect est donc nouveau pour les élèves, ce qu'il faut prendre en compte.

Comment déterminer si *Astérix*, comme support d'enseignement, fonctionne correctement ? Pour y répondre, avant d'étudier le déroulement de la séquence, il est nécessaire de mettre en place des indicateurs. Ainsi, tout au long de cette séquence, j'ai relevé les réactions des élèves et leur participation. Pour mesurer le fonctionnement de ce support, nous devons donc nous attacher à la participation des élèves (et ce par rapport aux chapitres précédents), à leur compréhension des consignes et du cours en lui-même, à leur mise au travail, mais aussi à la façon dont ils parviennent à critiquer les documents, à la profondeur de leur analyse, et au repérage chronologique des différents documents utilisés.

Nous analyserons d'abord l'attitude et les réactions des élèves pendant la séquence lors de l'utilisation d'*Astérix*, même si nous pourrions, à certains moments, faire référence à des passages de la séquence où cette bande dessinée n'était pas présent. Puis nous montrerons les réussites et les échecs dans le déroulement de la séquence.

3.1.1. Attitude et réactions des élèves face à l'utilisation d'*Astérix*

Les élèves des deux classes se sont d'abord montrés dubitatifs lorsque je leur ai annoncé, en introduction du cours, que nous allions étudier Rome grâce à *Astérix*. Certains élèves m'ont affirmé que ce n'était pas possible dans la mesure où *Astérix* était une bande dessinée racontant une histoire inventée. Cette réaction est intéressante, car elle a montré qu'une partie des élèves avait conscience du caractère particulier de ce document, ce qui a pu faciliter, par la suite, le travail de distinction entre la fiction et la réalité historique. Néanmoins, il est nécessaire de souligner que cette réaction n'a concerné qu'une minorité des élèves, et donc que le reste n'a pas été marqué par ce contraste. De plus, les élèves qui ont réagi ont déjà un esprit critique très développé. Or, il existe de grandes différences dans les compétences acquises, ou non, par les élèves des deux classes. Il est important de faire attention, tout au long du déroulement du chapitre, à l'hétérogénéité des deux classes.

La première partie de ce cours a porté sur le mythe de la fondation de Rome, et la part de réalité historique dans le mythe. Elle était intéressante, dans la mesure où nous avons pu travailler sur la distinction entre la fiction et la réalité historique, sans introduire immédiatement *Astérix*. En effet, nous avons étudié plusieurs extraits de l'*Enéide* de Virgile¹⁶⁴. Les élèves ont dû y chercher ce qui relevait de l'histoire et ce qui relevait du mythe, en les recoupant avec des vestiges archéologiques. Nous avons donc appris à critiquer des documents dont la nature historique n'a pas été remise en cause par les élèves, ceux-ci étant suffisamment éloignés d'eux. Cette étude a permis de montrer que tous les documents n'évoquent pas la réalité, mais qu'il est important de les recouper pour parvenir à établir une vérité historique. Nous avons donc, à travers l'étude comparée de ces documents, commencé

¹⁶⁴ Virgile, *L'Enéide*, traduit par Paul Veyne, Paris, Les Belles Lettres, 2013, 2 vol., 784 p.

à aborder le travail de l'historien et la critique du document, ce qui a permis d'introduire ensuite plus facilement l'étude d'extrait d'*Astérix*.

L'analyse du premier extrait de la bande dessinée, portant sur la représentation du Sénat dans *Astérix chez les Belges*¹⁶⁵, a suscité un enthousiasme important chez les élèves. Dans la sixième 2, tous ont voulu participer, tandis que dans la sixième 1, seule une large moitié de la classe s'est manifestée. Cependant, il faut noter que ces deux sixièmes n'ont pas le même profil. En effet, la sixième 1 ne manifeste que rarement son intérêt pour un thème. Une petite tête de classe, de cinq ou six élèves, est dynamique et fait avancer le cours, tandis qu'une moitié suit sans pour autant participer, et les quelques élèves restants sont souvent perdus et nécessitent que l'on revienne à plusieurs reprises sur certains aspects. La moitié de la sixième 2 a un niveau très satisfaisant et a tendance à entraîner, dans sa dynamique, le reste des élèves qui progresse ainsi plus facilement malgré leurs difficultés. Il est important de souligner l'hétérogénéité de ces classes car l'utilisation d'*Astérix* a donné des résultats différents en fonction des compétences des élèves.

La sixième 2 a tout de suite remarqué, sans que je leur donne d'indications particulières, que le Sénat romain représenté dans la bande dessinée ressemblait fortement à l'Assemblée nationale¹⁶⁶, même s'il s'agit plutôt d'une représentation du Sénat au palais du Luxembourg. Ils ont donc réussi, par eux-mêmes, à repérer le double niveau de lecture présent dans *Astérix*, et à établir un parallèle entre les institutions romaines et nos institutions actuelles. La sixième 1 ne l'a pas repéré toute seule. J'ai dû leur montrer une photo du Sénat actuel pour qu'ils puissent faire le lien. De plus, les deux classes sont parvenues à distinguer des éléments relevant de la fiction (les toges aux couleurs fantaisistes par exemple), et des éléments relevant de la réalité historique (la forme en hémicycle de la salle notamment). À la suite de l'analyse de ce premier extrait, il est donc apparu que, malgré une différence entre les deux classes, les élèves parvenaient assez aisément à faire la part entre fiction et réalité et à exercer un regard critique vis-à-vis du document.

¹⁶⁵ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Astérix chez les Belges*, op. cit. (cf. annexe 7, p. 86).

¹⁶⁶ Cf. annexe 13-c, p. 90.

L'étude de la reddition de Vercingétorix est intervenue après celle du siège d'Alésia où les élèves ont dû raconter la bataille du point de vue d'un Gaulois assiégé¹⁶⁷. À la suite de cela, nous avons consacré une séance entière à la reddition du chef gaulois en comparant le tableau de Lionel Royer¹⁶⁸, le passage de la *Guerre des Gaules*¹⁶⁹ consacré à cette reddition et la vignette du *Bouclier arverne*¹⁷⁰ représentant le moment où Vercingétorix a jeté ses armes aux pieds de César. Les élèves des deux classes ont rencontré des difficultés à comprendre la notion de point de vue dans la mesure où ils ne l'ont pas encore abordée en cours de français. Néanmoins, ils sont parvenus à distinguer les différentes représentations, la manière dont les personnages étaient, ou non, mis en valeur. Ils ont vu dans le tableau de Royer que Vercingétorix est situé dans la lumière et domine César et l'ont rapproché de la vignette d'*Astérix*¹⁷¹ dans la mesure où il est, ici aussi, représenté de manière héroïque. Les élèves sont parvenus à voir la valeur parodique d'*Astérix* avec des mots simples : « Jules César est ridicule, il ne ressemble pas à un chef », tandis que « Vercingétorix est musclé, il ne dit rien ». Ils ont souligné que, si César est ridicule, Vercingétorix l'est aussi par son attitude passive et désinvolte. De plus, la distinction entre ces différents documents de nature variée m'a permis de leur expliquer qu'un même événement pouvait être raconté de différentes manières pour développer la notion de point de vue. Ainsi, les élèves ont pu comprendre qu'il est important de croiser plusieurs documents pour avoir une idée de la réalité historique. *Astérix* a ici l'avantage d'être un document à la fois parodique et largement postérieur à l'événement, nécessitant d'autres documents pour sa compréhension et de se repérer dans le temps. Cela a permis aux élèves d'apprendre à les croiser, à prélever des informations à plusieurs endroits différents et à faire preuve d'esprit critique pour pouvoir distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. À la suite de la séance sur la reddition de Vercingétorix, et pour compléter l'étude de la *Guerre des Gaules*, la lecture de la première planche du *Papyrus de César*¹⁷² a

¹⁶⁷ Cf. annexe 13-e, p. 91.

¹⁶⁸ Cf. annexe 1, p. 83.

¹⁶⁹ Jules CÉSAR, *op. cit.*

¹⁷⁰ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Bouclier Arverne, op. cit.* (cf. annexe 8, p. 86).

¹⁷¹ Cf. annexe 13-g, p. 92.

¹⁷² Jean-Yves FERRI et Didier CONRAD, *Le Papyrus de César, Vanves, op. cit.* (cf. annexe 10, p. 87).

permis de travailler sur l'écriture de l'ouvrage et sur son objectivité. Néanmoins, cela n'a pas donné lieu à un travail approfondi par manque de temps.

La seconde partie du chapitre, portant sur l'Empire, est introduite par un portrait d'Auguste et de ses pouvoirs. *Astérix* ne permet pas d'aborder ce thème. J'ai constaté, lorsque nous avons étudié les pouvoirs de l'empereur, que les élèves étaient dans l'attente de l'utilisation de la bande dessinée. Ils m'ont demandé, à plusieurs reprises, si nous allions voir un nouvel extrait d'*Astérix*. De plus, ils ont semblé moins attentifs, moins intéressés par le cours, ce qui se retrouve ensuite dans l'évaluation¹⁷³. *Astérix* semble avoir l'avantage d'intéresser les élèves, de rendre le cours plus vivant dans la mesure où nombreux sont les élèves qui n'ont pas compris et qui m'ont demandé, à plusieurs reprises, de leur réexpliquer le rôle de l'empereur. Cela s'est confirmé lorsque nous avons utilisé de nouveau une vignette d'*Astérix*. En effet, ils sont parvenus à définir en partie la *pax romana* à partir d'une vignette de la *Serpe d'Or*¹⁷⁴. Ils ont vu que les Romains étaient en train de construire un pont, ou un aqueduc, en Gaule, qu'*Astérix* et *Obélix* marchent sur une route pavée et commentent ces constructions. Nous avons pu en déduire que la paix romaine a permis aux Romains de construire des infrastructures, facilitant le commerce notamment.

Enfin, nous avons terminé ce chapitre par une séance d'histoire des arts pour travailler sur la romanisation. Le document principal, une planche du *Combat des chefs*¹⁷⁵, a amené les élèves à développer leur esprit critique tout en travaillant sur la chronologie et sur la double lecture d'*Astérix*. En effet, à travers cette planche, ils ont pu repérer les caractéristiques de la romanisation, à savoir l'adoption du mode de vie (le chef gaulois est revêtu d'une toge et oblige les habitants de son village de faire de même, il veut construire un aqueduc, car « ça fait Romain »), de la langue et des croyances des Romains (il évoque Jupiter), tout en maintenant le mode de vie gaulois (Jupiter est évoqué avec Toutatis, le chef a toujours un casque que l'on reconnaît comme étant gaulois dans *Astérix*)¹⁷⁶. Ce mélange des cultures a

¹⁷³ Cf. partie 3.2.1. Analyse des évaluations, p. 64.

¹⁷⁴ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *La Serpe d'Or*, op. cit. (cf. annexe 11, p. 87).

¹⁷⁵ René GOSCINNY et Albert UDERZO, *Le Combat des chefs*, op. cit. (cf. annexe 12, p. 88).

¹⁷⁶ J'ai retenu cette définition de la romanisation, car elle est compréhensible par des élèves de sixième. Leur montrer que ce concept ne va pas de soi serait trop compliqué pour eux.

été souligné immédiatement par les élèves¹⁷⁷ des deux classes. De plus, ceux de la sixième 2 ont tout de suite trouvé que la scène évoquait l'occupation allemande et la Collaboration lors de la Seconde Guerre mondiale, tandis que j'ai dû guider ceux de la sixième 1 pour qu'ils puissent faire le parallèle. Ainsi, s'il a été possible de travailler sur le double niveau de lecture dans *Astérix* avec des élèves de sixième, cela a néanmoins été compliqué dans la mesure où cela nécessite qu'ils possèdent une culture historique relativement importante pour leur âge. Les élèves de la sixième 1 rencontrent plus de difficultés que la sixième 2 pour cette raison. Cependant, ce travail de critique du document est possible en les guidant, en leur donnant des pistes de compréhension. Il s'agissait de construire leur esprit critique progressivement. Il faut souligner ici les difficultés que les élèves de cette sixième ont eues pour se repérer chronologiquement. En effet, j'ai dû, avec eux, dessiner une frise chronologique au tableau, pour situer dans le temps la période de la romanisation, celle de la Seconde Guerre mondiale et celle de l'écriture du *Combat des Chefs*. Ils ont ainsi pu appréhender, plus efficacement, le décalage chronologique. Cette planche a été complétée par des documents sur Arles (un plan de la cité et une photographie des Arènes), pour revenir sur la définition de la romanisation et repérer les influences romaines dans l'urbanisation de la Gaule.

3.1.2. Réussites et limites de le déroulement de la séquence

Quelles ont été les réussites et les limites de l'utilisation d'*Astérix* comme fil conducteur de la séquence ?

Cette séquence a déclenché des réactions diverses chez les élèves. En effet, si certains ont fait preuve d'enthousiasme, d'autres ont montré leur déception face à l'utilisation d'extraits de la bande dessinée. Il est apparu que les plus enthousiastes sont ceux qui connaissaient bien la bande dessinée, qui en lisaient régulièrement. Tandis que les autres, s'ils connaissaient la bande dessinée, ont semblé plus familiers aux dessins animés. De fait, ils m'ont demandé, à plusieurs reprises, si nous allions en étudier des extraits, notamment du *Domaine des dieux*, le dernier dessin animé sorti au cinéma¹⁷⁸. Il serait peut-être judicieux, si la séquence sur Rome

¹⁷⁷ Cf. annexe 13-h, p. 93.

¹⁷⁸ *Le Domaine des dieux*, réalisé par Alexandre Astier, est sorti dans les salles de cinéma en novembre 2014. Nombreux sont les élèves à l'avoir vu.

à travers Astérix était à refaire, de varier les supports pour s'adapter aux attentes des élèves, d'utiliser des médias qui leur sont familiers, pour en intéresser le plus grand nombre. Néanmoins, cela tend à confirmer le fait qu'étudier l'histoire à travers des documents différents, tels que la bande dessinée, a un effet sur la motivation des élèves. La bande dessinée a semblé permettre de rendre l'histoire étudiée plus attrayante, voire plus vivante, pour les élèves.

Cet attrait a été visible à travers leur participation. Il faut, avant toute remarque à ce sujet, souligner que les élèves de sixième, pour la plupart, participent facilement, ils aiment prendre la parole, quel que soit le sujet. Néanmoins, dans la sixième 1, ce sont principalement les quelques élèves moteurs qui participent de manière systématique, les autres ne prennent la parole que ponctuellement, lorsqu'ils sont certains d'avoir la réponse, par peur de se tromper et d'être jugés par le reste de la classe. Cet écart de participation est moins visible dans la sixième 2 mais existe cependant. Les élèves en difficulté répondent moins spontanément aux questions, ou même ont peur de demander des explications sur ce qu'ils n'ont pas compris. Or, lorsque nous avons étudié Rome à travers des extraits d'*Astérix*, la participation de l'ensemble des élèves s'est accrue. Certains qui n'avaient que peu parlé depuis le début de l'année ont trouvé le courage de s'exprimer. Il était même parfois difficile de gérer la distribution de la parole, dans la mesure où un trop grand nombre d'élèves avait quelque chose à dire. Nous pouvons donc affirmer qu'utiliser un support différent en cours peut aider les élèves les plus en difficultés à s'exprimer. Si nous l'avons vu avec l'étude d'*Astérix*, cela a aussi été le cas, lors d'une autre séquence où nous avons étudié un extrait de *Slumdog Millionaire*¹⁷⁹. Il apparaît donc que, plus que l'utilisation d'*Astérix*, c'est la variété des documents, leur originalité par rapport aux documents habituellement étudiés, qui favorise la participation et la motivation des élèves. Ainsi, cela confirme que nous pourrions intégrer, dans la séquence sur Rome, une plus grande variété de documents, tels que les dessins animés sur Astérix, ou même des extraits de la série *Rome*¹⁸⁰.

¹⁷⁹ *Slumdog Millionaire* est un film de Danny BOYLE sorti en janvier 2009.

¹⁸⁰ *Rome*, série télévisée, *op. cit.*

Néanmoins, l'utilisation d'*Astérix*, œuvre de fiction, pour étudier Rome, a eu un double effet. Si nous avons pu observer une progression chez certains élèves, d'autres ont semblé désorientés par ce support. Tout d'abord, cette progression a été visible dans l'évolution, tout au long de la séquence, de l'analyse des extraits d'*Astérix*. Les élèves des deux classes sont parvenus à étudier plus en profondeur la planche du *Combat des chefs* concernant la romanisation, que celle du *Bouclier arverne* représentant la reddition de Vercingétorix. En effet, ils ont eu besoin d'être fortement guidé dans l'analyse de la reddition, la notion de point de vue ne leur étant pas ou peu connue. De plus, la lecture d'une vignette de bande dessinée était un exercice nouveau en classe. Le texte a été laissé de côté dans un premier temps, ils n'ont pas vu le ridicule de la situation lorsque César « s'en va vers d'autres conquêtes » sur un pied¹⁸¹. Or, ce lien entre le texte et l'image a bien été souligné par les élèves, sans aide particulière, dans la planche du *Combat des chefs*¹⁸². Ils sont parvenus à repérer les éléments de romanisation, mais aussi de parodie, à la fois dans le texte et dans l'image, et à voir que l'un ne pouvait pas se comprendre sans l'autre. Grâce à l'utilisation d'*Astérix*, les élèves ont donc progressé, notamment dans l'exercice d'un esprit critique face à un document. Cependant, ce support semble aussi avoir eu l'effet inverse chez quelques élèves, qui ont paru perdus dans la distinction entre fiction et réalité. S'ils ont bien compris que certains personnages tels qu'Astérix ou Obélix ont été inventés, ils appliquaient ce caractère fictionnel à des personnages comme Jules César ou Vercingétorix. De plus, ils ne sont pas parvenus à faire la différence entre une reconstitution de l'histoire et un document source. Il a donc été très difficile de leur montrer et de leur faire comprendre cette distinction. Il s'agit même d'un échec quant à l'utilisation d'*Astérix* pour étudier Rome, dans la mesure où je ne suis pas parvenue à faire comprendre à ces élèves que César ou Vercingétorix étaient des personnages historiques.

¹⁸¹ Cf. annexe 8, p. 86.

¹⁸² Cf. annexe 12, p. 88.

3.2. L'analyse des résultats

L'évaluation des acquis de cette séquence a eu lieu en deux étapes. Tout d'abord, les élèves ont été évalués de manière classique par un contrôle de fin de séquence. Puis j'ai demandé à mes deux classes de sixième, un mois après la fin de cette séquence, d'écrire ce qu'ils ont retenu du chapitre. Cet exercice a aussi été réalisé par la classe de sixième du collège René Cassin de Vielmur-sur-Agout, classe qui n'a pas utilisé *Astérix* pour travailler sur Rome. A travers l'étude comparative de ce que les élèves ont retenu dans les deux cas, dans quelle mesure et en quoi l'utilisation d'*Astérix* comporte-t-elle un intérêt pour étudier Rome ? J'ai choisi de ne pas réaliser une troisième enquête pour envisager cet aspect, dans la mesure où cinq des huit classes ayant participé aux deux premières enquêtes n'avaient pas encore abordé cette séquence.

3.2.1. Analyse des évaluations

Les évaluations sommatives de la séquence sur Rome sont composées de deux parties. La première porte sur ce que les élèves devaient connaître en fin de chapitre¹⁸³. Pour les aider dans leur apprentissage, je leur donne une fiche de révisions à la fin de chaque séquence¹⁸⁴. Ils savent donc sur quoi doit porter cette partie de l'évaluation. La deuxième partie demande toujours un travail de réflexion, ou une étude de documents de la part des élèves. Pour cette évaluation, je leur ai proposé de travailler sur une planche tirée du *Domaine des dieux*¹⁸⁵ représentant la reddition de Vercingétorix. Il s'agit donc d'un élément abordé en classe à travers l'extrait du *Bouclier arverne*¹⁸⁶, mais dont le point de vue adopté est différent. À partir de cette planche, les élèves ont dû présenter le document, indiquer à quel événement il est fait référence et sa date, quel est le point de vue adopté et le personnage mis en valeur (ainsi que la manière dont il est mis en valeur). De plus, ils doivent expliquer si cette planche est sérieuse ou comique, et si un historien pourrait utiliser cette planche pour étudier l'événement représenté. Cette partie a pour objectif de voir si les élèves savent mener une

¹⁸³ Cf. annexe 14, p. 95.

¹⁸⁴ Cf. annexe 13-a, p. 89.

¹⁸⁵ Cf. annexe 15, p. 96.

¹⁸⁶ Cf. annexe 8, p. 86.

analyse critique d'un document, mais aussi s'ils savent se repérer sur une chronologie dans la mesure où ils doivent à la fois dater le document et l'événement.

D'une manière générale, nous pouvons observer une progression des résultats dans les deux classes. En effet, la moyenne, sur cette évaluation, de la sixième 1 est de 12,28 alors qu'elle était de 10,77 lors de l'évaluation d'histoire précédente. De même, la sixième 2 obtient une moyenne de 13,69, tandis que la précédente évaluation était à 12,80. Si la sixième 1 est composée d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté, nous constatons cependant un progrès plus important, par rapport à l'évaluation précédente, dans cette classe. Cela vient du fait que les élèves les plus en difficulté l'ont mieux réussie. En effet, certains d'entre eux sont parvenus à doubler leur note entre ces deux évaluations. Il s'agit donc de s'interroger sur les raisons de ce progrès.

La première partie de l'évaluation, portant sur les connaissances, a, dans l'ensemble, été peu réussie, notamment pour ce qui est de la définition de l'édit de Caracalla comme nous pouvons le voir sur la copie présentée en annexe¹⁸⁷, et la question portant sur les pouvoirs d'Auguste. Or, ces deux aspects du chapitre ont été traités sans *Astérix*. Nous avons précédemment remarqué que les élèves étaient moins attentifs lors des parties de la séquence ne se prêtant pas à l'utilisation de la bande dessinée. Or, cela s'est retrouvé effectivement dans les évaluations, où une grande partie des élèves n'est pas parvenue à répondre correctement à la question, ou alors de manière partielle.

¹⁸⁷ Cf. annexe 14, p. 95.

5) Un historien pourrait-il, utiliser cette planche pour étudier l'événement représenté ?

Pourquoi ? (2 points)

Un historien ~~peut~~ ne ~~peut~~ pas utiliser cette planche pour étudier l'événement représenté. Car Astérix et Obélix est une parodie mais Jules César et Vercingétorix en existait pendant ce temps, Uderzo et Goscinny se sont inspirés de la vraie histoire par contre ils l'ont modifiée, c'est pour ça que un historien ne peut pas utiliser cette planche pour étudier l'événement représenté.

Figure 12 : Extrait de la copie d'un élève en difficulté.

La seconde partie a été nettement mieux réussie. En effet, certains élèves en difficulté sont parvenus à faire preuve d'esprit critique comme nous pouvons le voir sur cet extrait de copie¹⁸⁸. Il est parvenu ici, avec des mots simples, à montrer que la planche d'Astérix n'est qu'une représentation parodique de la reddition de Vercingétorix et qu'elle ne peut donc pas, à elle seule, permettre de connaître la réalité historique. Quelques élèves ont nuancé cette réponse en montrant qu'il était possible d'utiliser ce document, comme nous avons pu le faire en cours, en le croisant avec d'autres types de documents, exposant des points de vue différents. L'usage d'Astérix pour étudier Rome a permis aux élèves d'approfondir leur

4) Peux-tu dire qu'il s'agit d'une planche sérieuse ? comique ? Justifie ton choix en t'appuyant sur le document (3 points).

C'est une planche comique car les personnages se moquent de Jules César. Ils disent qu'il parle de lui à la 3ème personne en disant "il" "lui".

Figure 13 : Extrait de la copie d'un élève d'ULIS.

réflexion, de développer leur esprit critique. Cela est particulièrement visible dans la copie d'un élève d'ULIS¹⁸⁹. Cet élève a souhaité, pour la première fois, réaliser une évaluation. Nous pouvons voir ici qu'il justifie sa réponse en s'appuyant sur le document. Il est parvenu à souligner un des effets comiques du texte, même s'il n'a pas pu développer sa réponse plus en profondeur, comme cela a été le cas pour certains élèves. Ainsi, un petit nombre d'entre eux a remarqué que cette utilisation de la 3^e personne était une référence à la *Guerre des*

¹⁸⁸ Cf. figure 12, p. 88.

¹⁸⁹ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Cet élève a de grandes difficultés pour lire et écrire. Il a réalisé cette évaluation avec l'aide d'une assistante de vie scolaire qui écrivait les réponses qu'il lui dictait (cf. figure 13, p. 66).

Gaules. De plus, cette question les a faits travailler à la fois sur le texte et sur l'image. En effet, si l'effet comique réside dans la façon dont César s'exprime, il l'est aussi dans l'attitude de ses conseillers. Or, peu d'élèves ont à la fois analysé le texte et l'image. Ils se sont concentrés sur l'un des deux éléments, mais n'ont pas étudié l'ensemble qui fait la particularité de la bande dessinée.



Figure 14 : Extrait de la copie d'un élève.

Ainsi, si le lien entre texte et image n'a pas été vu, nous devons néanmoins souligner la qualité de l'analyse iconographique, pour des élèves de sixième, dans certaines copies¹⁹⁰. Pour montrer que le personnage mis en valeur est Jules César, cet élève, en plus de sa réponse, a annoté la planche. Il a montré que Vercingétorix est dominé par César par son aspect, par le fait que César soit dessiné dans la lumière et au-dessus du chef gaulois. Il est parvenu à prendre du recul par rapport à l'image et à analyser la manière dont la scène est représentée. Ces différentes réponses font apparaître qu'étudier Rome à travers *Astérix* a permis aux élèves de développer leur esprit critique et d'apprendre à analyser une image.

Néanmoins, les limites de l'utilisation d'*Astérix* dans cette séquence résident dans le repérage chronologique. En effet, nombreux sont les élèves qui ont daté l'événement représenté, la reddition de Vercingétorix, en 1971, et la planche en 52 avant notre ère. Il est donc important d'être encore plus vigilant dans la datation des différents documents par

¹⁹⁰ Cf. figure 14, p. 67.

rapport aux événements étudiés, à la fois dans les séquences à suivre, mais aussi dans le cas où nous réaliserions à nouveau cette séquence à l'aide d'*Astérix*. En outre, il est apparu, pendant l'évaluation de la séquence, que la notion de point de vue n'avait pas été comprise par tous. Il serait donc intéressant, par la suite, d'anticiper ce chapitre et de les faire travailler sur cette notion en cours de français, pour plus de clarté.

3.2.2. Ce que les élèves ont retenu de la séquence

L'évaluation arrivant tout de suite après la séquence, les élèves se souviennent bien souvent de la plupart de ce qui a été vu en cours, même si cela n'a pas toujours été compris. Il est donc intéressant de voir ici ce qu'ils en ont retenu un mois après la fin de cette séquence, mais aussi ce qui ressort des travaux réalisés dans le cadre du projet. La question est de savoir si les apports ont été différents entre la séquence ayant utilisé *Astérix* et celle n'y ayant pas fait référence.

3.2.2.1. *Ce que les élèves ayant étudié Rome avec Astérix ont retenu*

Les élèves des deux sixièmes ont eu une dizaine de minutes pour écrire, sous la forme d'un paragraphe, ce qu'ils ont retenu de la séquence. Ils sont parvenus à se souvenir de nombreux aspects du chapitre¹⁹¹. Les aspects qui sont revenus le plus souvent sont le siège d'Alésia et la romanisation. Or, ce sont les deux moments où *Astérix* a le plus été utilisé. Dans un paragraphe proposé par un élève¹⁹², plusieurs éléments sont intéressants. En effet, il a parlé « d'image populaire où Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César ». Il semble ici faire référence à la fois au tableau de Lionel Royer et aux différentes représentations de la reddition par Goscinny et Uderzo. Le terme « populaire » est intéressant. L'élève, par ce mot, a mis à distance ces représentations, il a montré qu'elles n'étaient pas une restitution de la réalité historique. L'usage de ce terme est une preuve qu'il a porté un regard critique sur les documents étudiés. À la suite de cette remarque, il a donné une définition de la romanisation et a bien montré que le mode de vie des Gaulois n'a pas disparu au profit de celui des Romains, mais s'y est adapté. Il s'agit d'un des aspects soulignés par la planche du *Combat des chefs*¹⁹³.

¹⁹¹ Cf. annexe 16, p. 96.

¹⁹² Cf. annexe 16, p. 96.

¹⁹³ Cf. annexe 12, p. 88.

Ainsi, il est apparu que les élèves ont retenu, de la séquence, les moments où nous avons utilisé la bande dessinée. De plus, quelques élèves ont montré la différence entre le mythe et la réalité : « La fondation de Rome est un mythe dont quelques éléments sont confirmés »¹⁹⁴.

Néanmoins, il est ressorti de ces paragraphes que les élèves ont toujours des difficultés avec la chronologie, ce que nous avons déjà relevé lors de l'analyse des évaluations. En effet, nous pouvons ici citer la phrase suivante : « j'ai retenu aussi qu'il y a eu la romanisation, il y a eu César, Vercingétorix »¹⁹⁵. Il n'y a pas, dans ce paragraphe, de logique chronologique. Cela peut avoir deux explications. La première est que cet élève a des difficultés dans la construction d'un paragraphe. La deuxième est qu'il n'a pas une idée claire de la chronologie de l'Antiquité romaine, ce qui semble se confirmer à la lecture des autres paragraphes, car nombreux sont les élèves qui ont évoqué l'Empire avant la République. De plus, quelques élèves croient encore que Jules César est un empereur, voire un roi, ce qui nous amène à penser que l'utilisation d'*Astérix* a pu les conforter dans leur représentation de Rome, et donc obtenir l'effet inverse à celui souhaité. Néanmoins, cela ne concerne que 3 élèves sur les 52 qui ont écrit ce paragraphe.

Ainsi, malgré des difficultés chronologiques, *Astérix* semble être un moyen d'approfondir certaines notions, telles que la romanisation, qui peuvent, à première vue, être difficiles à expliquer à des élèves de sixième, mais aussi de développer leur esprit critique.

3.2.2.2. *Ce que les élèves ayant étudié Rome sans Astérix ont retenu*

Une classe seulement ayant étudié Rome sans *Astérix* a pu mettre par écrit ce qu'elle a retenu du cours. Cela s'est passé dans les mêmes conditions qu'avec les sixièmes 1 et 2. Le bilan est totalement autre. En effet, tous les élèves de cette classe ont évoqué le mythe de la fondation de Rome : « Romulus et Remus sont deux frères, ils se sont disputés et Romulus a tué Remus et a fondé Rome »¹⁹⁶. Néanmoins, aucun n'a évoqué le fait que certains aspects de ce mythe prennent racine dans l'histoire et que cela peut se vérifier avec des vestiges

¹⁹⁴ Extrait du paragraphe d'un élève de la sixième 2.

¹⁹⁵ Cf. annexe 16, p. 96.

¹⁹⁶ Cf. annexe 17, p. 96.

archéologiques notamment. Ils ont raconté la fondation de Rome comme un fait avéré, sans montrer la distinction entre fiction et réalité historique. En cela, l'utilisation d'*Astérix* a contribué, à la différence d'un cours utilisant uniquement des documents sources, à faire comprendre aux élèves cette distinction.

En outre, les élèves de cette sixième ont évoqué la République, et plus particulièrement les conquêtes de César : « César est le descendant de Romulus et il vain[quit] Vercingétorix à Alésia »¹⁹⁷. L'Empire est absent de ces paragraphes. Cela peut s'expliquer par le fait que la plupart des élèves ont déjà abordé les conquêtes de César à l'école élémentaire, alors que l'Empire n'apparaît pas dans le programme¹⁹⁸. Il leur a été plus facile de retenir et d'approfondir un aspect qui leur était déjà connu, au contraire de l'Empire, qu'ils découvraient. Or, étudier l'Empire nécessite d'aborder des notions abstraites, comme la paix romaine ou la romanisation. Ces notions sont difficiles à faire comprendre aux élèves, ce qui apparaît, par leur absence, dans ces paragraphes. Ainsi, leur étude, par l'intermédiaire d'*Astérix*, les a rendues concrètes, vivantes à travers leur représentation.

3.2.2.3. *Analyse des travaux du projet interdisciplinaire*

Les élèves de la sixième 1 ont dû, dans le cadre du projet interdisciplinaire, réaliser une bande dessinée sur le thème du siège d'Alésia et de la reddition de Vercingétorix. Ils ont écrit le scénario en français et l'ont mis en bande dessinée en arts plastiques. Je ne peux ici présenter qu'un état intermédiaire de leurs travaux, car ils n'ont pas encore eu le temps de les achever. Néanmoins, il permet quand même de se faire une idée de la façon dont ils vont représenter, et donc dont ils se représentent, cet événement.

La planche de l'élève que j'ai choisie de mettre en annexe¹⁹⁹ est suffisamment aboutie, si ce n'est au niveau de la mise en couleur, pour que nous puissions l'analyser. Elle est intéressante pour plusieurs raisons.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

¹⁹⁹ Cf. annexe 18, p. 97.

Tout d'abord, nous devons observer la manière dont sont représentés les personnages. Nous pouvons reconnaître Jules César à sa couronne de laurier. Cette représentation évoque celle présente dans *Astérix*, d'autant qu'il est assis sur un siège, peut-être un trône, qui n'est pas sans rappeler celui sur lequel il est assis dans les trois représentations de la reddition de Vercingétorix des aventures d'*Astérix*²⁰⁰. De plus, Vercingétorix semble avoir été dessiné dans les deux dernières vignettes. Rien, dans son apparence, ne laisse deviner que c'est bien du chef gaulois dont il s'agit. Cependant, il est sur son cheval et jette ses armes aux pieds de César. Nous avons ici un mélange de plusieurs représentations de la reddition. En effet, Vercingétorix se rendant à cheval et dominant César évoque clairement le tableau de Royer²⁰¹, tandis que la réplique de César (« ha ha ha ») le fait apparaître comme un personnage victorieux, à l'image de la représentation présente dans le *Domaine des dieux*.

Le deuxième aspect qui mérite d'être étudié est la manière dont sont représentées les fortifications et leur construction (vignettes 1 et 2). Elles apparaissent comme de petites maisons comme nous pouvons en rencontrer aujourd'hui. Nous pouvons voir un personnage en train d'assembler des parpaings. La société contemporaine est très présente dans cette planche de bande dessinée. Cet élève se représente l'Antiquité romaine avec des images de la société actuelle. Il se projette dans le passé par l'intermédiaire du présent.

Cela se retrouve dans la petite bande dessinée réalisée par un élève de la deuxième sixième²⁰². Ce dessin a été fait sur la base du volontariat et en totale autonomie. La seule consigne était de réaliser une bande dessinée représentant la reddition de Vercingétorix. Seul un élève s'est prêté à l'exercice. Son travail ne respecte pas le format classique d'une planche de bande dessinée, ce qui s'explique par le fait que cette classe n'a pas eu d'initiation préalable à ce médium. Sur cette représentation, la référence à *Astérix* est explicite. En effet, Vercingétorix ressemble fortement à Obélix, à la fois physiquement et par ses paroles : « ils sont fous ces Romains ». Nous pouvons aussi voir une serpe d'or sur la deuxième vignette, et

²⁰⁰ *Astérix le Gaulois, Le Bouclier arverne et Le Domaine des dieux*.

²⁰¹ Cf. annexe 1, p. 83.

²⁰² Cf. annexe 19, p. 97.

il est fait référence à Petitbonum²⁰³. Là encore nous observons une irruption du présent dans cette représentation de la reddition de Vercingétorix. De fait, pour se rendre, le chef gaulois doit d'abord se signaler au secrétariat de Jules César. Cela va dans le sens, comme nous l'avons dit précédemment, que les représentations d'élèves de sixième concernant l'Antiquité romaine sont influencées par ce qui leur est familier, ce qu'ils connaissent, à savoir le présent. Cela peut expliquer pourquoi les élèves ont tant de difficultés à se repérer dans le temps.

Ainsi, à travers l'analyse du déroulement de la séquence, des évaluations et de ce que les élèves ont retenu de Rome, *Astérix* apparaît comme un outil pédagogique intéressant dans la mesure où les élèves travaillent de manière efficace la critique du document, et comprennent mieux des notions abstraites. Néanmoins, son usage comporte aussi des limites. En effet, une minorité d'élèves ne parvient pas à distinguer la réalité historique de la fiction et nombreux sont ceux qui se perdent dans le temps, notamment à cause de l'écart chronologique entre les événements étudiés et le moment de la conception d'*Astérix*. Cela est visible dans les bandes dessinées réalisées par les élèves, où la société contemporaine est très présente dans la représentation du siège d'Alésia et de la reddition de Vercingétorix.

²⁰³ Dans les aventures d'*Astérix*, Petitbonum est un des camps retranchés de légionnaires romains, avec Babaorum, Aquarium et Laudanum, entourant le village des Gaulois.

Conclusion

La bande dessinée historique comme support d'enseignement de l'histoire n'est pas toujours allé de soi. Néanmoins, il est apparu, à travers l'analyse de la séquence sur Rome menée par le biais d'*Astérix* en classe de sixième et de ses résultats, que la bande dessinée est un outil pédagogique intéressant pour plusieurs raisons.

En effet, nous avons pu observer que les élèves de sixième parvenaient à porter un regard critique sur les extraits d'*Astérix* étudiés. Or, le développement de l'esprit critique, chez des élèves de dix ou onze ans, est essentiel pour qu'ils puissent apprendre à penser par eux-mêmes. S'il est nécessaire en histoire pour analyser n'importe quel type de document, il ne faut pas oublier qu'une des principales missions du professeur est de former de futurs citoyens capables de prendre du recul par rapport à certaines situations. Ce développement de l'esprit critique recèle donc un objectif civique fort.

Néanmoins, au-delà de cet aspect, les élèves ont pu travailler sur le statut du document en histoire : est-ce qu'un extrait d'*Astérix* peut être un document pour étudier l'histoire ? En cela, l'utilisation de ce support nous a amené à envisager le métier de l'historien dans son rapport aux documents. Les élèves sont parvenus, relativement facilement, à comprendre qu'un document, quel qu'il soit, ne peut s'envisager seul si nous voulons aborder un événement de la manière la plus objective possible. Cet aspect a été d'autant plus facile à considérer qu'une bande dessinée comme *Astérix* se prêtait bien à l'exercice. De fait, il s'agit d'une représentation de l'histoire. Les auteurs ont décidé d'adopter un certain point de vue, en lien souvent avec la France des années 1950, et ont fait des choix esthétiques. Il a donc fallu montrer aux élèves, qu'en travaillant un événement avec *Astérix*, il était essentiel de distinguer ce que relevait du discours des auteurs de l'événement en lui-même, de distinguer la fiction de la réalité. Ils l'ont très bien compris dans la mesure où ils ont réutilisé cette

manière de critiquer un document dès le chapitre d'histoire suivant, au moment où nous avons étudié les grands récits de la Bible hébraïque d'un point de vue historien. Utiliser *Astérix* ne se limite donc pas à l'introduction d'un support nouveau dans le cours, cela permet aussi de donner aux élèves des outils pour analyser et critiquer tous les documents, et notamment les documents iconographiques (à travers, par exemple, une séance d'histoire des arts).

Cependant, une des principales difficultés rencontrées a été de dépasser les représentations véhiculées par *Astérix*. En effet, les différentes enquêtes ont révélé que les représentations que les élèves avaient de l'Antiquité romaine étaient issues en partie de l'imaginaire de Goscinny et Uderzo, qui eux-mêmes se sont fortement inspirés de l'iconographie et de l'historiographie de la Troisième République. Cette bande dessinée est donc un outil à double tranchant. D'un côté, elle a permis de clarifier des notions très abstraites comme la romanisation et de rendre le cours vivant par une représentation de l'Antiquité animée par un scénario. De l'autre, son utilisation s'est avérée, avec certains élèves, périlleuse. De fait, quelques-uns n'ont pas réussi à distinguer la fiction de la réalité. Ce que met en scène *Astérix* est trop proche de leurs propres représentations pour qu'ils puissent distinguer la fiction de la réalité, d'autant plus qu'ils remettaient en question la réalité historique. Néanmoins, il ne s'agit que d'une minorité d'élèves. Pour dépasser les représentations de l'Antiquité romaine véhiculée par *Astérix*, j'ai amené les élèves à repérer les références à la France des années 1950 et ainsi leur faire comprendre que la bande dessinée n'est, en aucun cas, une restitution exacte de l'histoire. Cela nous a permis de mener des études comparatives entre des documents de différentes natures. La seconde difficulté a été de travailler sur les repères chronologiques. La première enquête avait montré que les élèves ne parvenaient pas à se situer dans le temps. L'utilisation d'*Astérix* avait donc pour objectif de les faire travailler sur la chronologie en leur faisant prendre conscience de l'écart temporel entre l'événement étudié et la date de création de la bande dessinée. Or, pour la plupart d'entre eux cela est resté très abstrait et a entraîné une confusion entre les deux périodes.

Astérix apparaît ainsi être un support d'enseignement intéressant, mais son étude comporte un certain nombre de limites, tels que le travail sur les repères chronologiques ou

le dépassement des premières représentations de l'Antiquité romaine que les élèves pouvaient avoir avant de commencer la séquence. Ainsi, si nous devons réaliser à nouveau cette séquence, il faudrait prendre en compte ces limites pour la mettre en œuvre différemment. Il serait intéressant d'utiliser un plus grand nombre de documents de fiction pour travailler, avec les élèves, sur différents types de représentations de l'Antiquité romaine et montrer comment se forment ces représentations. De ce fait, une étude comparative entre une planche d'*Astérix* et une autre d'*Alix* de Jacques Martin pourrait être intéressante pour envisager deux approches différentes, deux façons de représenter un même événement. De plus, nous pourrions intégrer d'autres supports, comme la série télévisée *Rome* ou la version animée du *Domaine des dieux*, pour nous intéresser à la manière dont différents médias s'emparent de ce thème. La séquence ne serait donc plus construite autour d'un document principal, *Astérix*, mais pourrait prendre en compte une variété de documents, et donc, peut-être développer de manière plus efficace l'esprit critique des élèves.

Table des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Extrait du Bulletin Officiel du 28 août 2008, programme d'histoire de 6 ^e | 5 |
| Figure 2 : Bilan de la question 3 (enquête 1) | 32 |
| Figure 3 : Bilan de la question 4 (enquête 1) | 34 |
| Figure 4 : Bilan de la question 5 (enquête 1) | 35 |
| Figure 5 : Bilan de la question 6 (enquête 1) | 37 |
| Figure 6 : Bilan de la question 7 (enquête 1) | 38 |
| Figure 7 : Bilan de la question 1 (enquête 2) | 41 |
| Figure 8 : Bilan de la seconde partie de la question 1 (enquête 2) | 42 |
| Figure 9 : Bilan de la question 3 (enquête 2) | 44 |
| Figure 10 : Bilan de la question 5 (enquête 2) | 45 |
| Figure 11 : Bilan de la question 7 (enquête 2) | 46 |
| Figure 12 : Extrait de la copie d'un élève en difficulté | 66 |
| Figure 13 : Extrait de la copie d'un élève d'ULIS. | 66 |
| Figure 14 : Extrait de la copie d'un élève. | 67 |

Table des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Lionel ROYER, <i>Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César</i> , 1899, huile sur toile, H. 321 x L. 482, Le Puy-en-Velay, musée Crozatier..... | 83 |
| Annexe 2 : Extrait du manuel d'IVERNEL (M.), <i>Histoire, géographie 6e</i> , Paris, Hatier, 2000, p. 125..... | 83 |
| Annexe 3 : Extrait du manuel d'IVERNEL (M.), <i>Histoire, géographie 6e</i> , Paris, Hatier, 2004, p. 155..... | 84 |
| Annexe 4 : Exemple de l'enquête n°1 réalisée par un élève..... | 84 |
| Annexe 5 : Exemple de l'enquête n°2 réalisée par un élève..... | 85 |
| Annexe 6 : Projet de séquence sur Rome | 85 |
| Annexe 7 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>Astérix chez les Belges</i> , Paris, Hachette, 1979 ; p. 29..... | 86 |
| Annexe 8 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>Le Bouclier Arverne</i> , Paris, Hachette, 1968, p. 5, vignette 2..... | 86 |
| Annexe 9 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>Le Bouclier Arverne</i> , Paris, Hachette, 1968, p. 12..... | 86 |
| Annexe 10 : Jean-Yves FERRI et Didier CONRAD, <i>Le Papyrus de César</i> , Vanves, les éditions Albert René, 22 octobre 2015, p. 5 | 87 |
| Annexe 11 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>La Serpe d'Or</i> , Paris, Hachette, 1962, p. 10 | 87 |
| Annexe 12 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>Le Combat des chefs</i> , Paris, Hachette, 1966, p. 7-8..... | 88 |

| | |
|---|-------|
| Annexes 13 (a à i) : Extraits d'un cahier d'élève | 89-94 |
| Annexe 14 : Exemple de copie d'un élève | 95 |
| Annexe 15 : René Goscinny et Albert Uderzo, <i>Le Domaine des dieux</i> , Paris, Hachette, 1971, p. 5 (extrait proposé lors de l'évaluation)..... | 96 |
| Annexe 16 : Ce qu'un élève d'une classe ayant étudié Rome avec Astérix a retenu du chapitre | 96 |
| Annexe 17 : Ce qu'un élève d'une classe ayant étudié Rome sans Astérix a retenu | 96 |
| Annexe 18 : Planche réalisée par un élève dans le cadre du projet interdisciplinaire | 97 |
| Annexe 19 : Planche réalisée en autonomie par un élève..... | 97 |

Bibliographie

Les ouvrages et articles consultés

- AMALVI Christian, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale*, Paris, A. Michel, 1988, 473 p.
- AZIZA Claude et THIÉBAUT Michel, « Alix et la Méditerranée », *Historiens et Géographes*, n° 308, 1986, p. 947-951.
- BEAUJEAN Stéphane, *Astérix et Obélix, à l'épreuve de l'histoire*, Popcorn Éditions, 2015, 111 p.
- CADOTTE Alain, « Astérix et l'histoire », *Chronozones, Bulletin des sciences de l'Antiquité de l'Université de Lausanne*, vol.6, 2000, p. 46-55.
- CARCOPINO Jérôme, *La vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*, Paris, Hachette, 1939, 348 p.
- CÉSAR Jules, *La Guerre des Gaules*, traduction de Léopold-Albert CONSTANS, Paris, Folio, 1981, 480 p.
- FOUILLÉE Augustine, alias G. BRUNO, *Le Tour de France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877, 312 p.
- GLENAT Jacques, « Entretien avec René Goscinny », *Les Cahiers de la BD* n°22, 1973, 51 p.
- GROENSTEEN Thierry, *Parodies, La Bande dessinée au second degré*, Paris, Skira Flammarion ; Angoulême, Musée de la bande dessinée, 2010, 236 p.
- JEANJEAN Benoît, « Les allusions et citations latines dans *Les Aventures d'Astérix le Gaulois* », *Anabases*, 2009, n° 9, p 296-302.
- JOUASSIN Mélie (coordonné par), « A l'école de la bande dessinée », *Cahiers pédagogiques*, juin 2013, n° 506, p. 11-57.
- LAVISSE Ernest, *Leçons préparatoires d'histoire de France*, Paris, A. Colin, 1876, 104 p.

- LESCURE Jean-Claude (dir.), *Drôles de Gaulois, autour d'Astérix*, Paris, Berg International, 2010, 194 p.
- MARIE Vincent et LUCAS Nicole (dir.), *L'Europe enseignée : patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, Le Manuscrit, 2005, 289 p.
- MITTERAND Odette (dir.), *L'Histoire par la bande : Bande dessinée, histoire et pédagogie*, Paris, Syros, 1993, 159 p.
- NORA Pierre (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 tomes, 7 vol., 5712 p.
- ORY Pascal, *Goscinnny, la liberté d'en rire*, Paris, Perrin, 2007, 307 p.
- PIVOT Bernard, « René Goscinny s'explique », *Lire*, mai 1976.
- PORRET Michel (dir.), *Objectif bulles : bandes dessinées et histoire*, Genève, Georg, Collection l'Équinoxe, 2009, 214 p.
- RODES Aurélie, *La réception de l'histoire romaine dans l'enseignement secondaire de 1880 à nos jours : l'exemple d'Alésia*, sciences de l'Antiquité, Université de Toulouse II, 2012, 625 p.
- ROUVIÈRE Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG, 2012, 434 p.
- ROUVIÈRE Nicolas, *Astérix ou les lumières de la civilisation*, Paris, Presses universitaires de France, « Le Monde », 2006, 228 p.
- ROUVIÈRE Nicolas, « De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'Astérix ? », dans GALLEGO Julie (dir.), *La Bande dessinée historique : premier cycle, l'Antiquité*, Pau, Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2015, 296 p.
- ROUVIÈRE Nicolas, « Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée », *Dictionnaire esthétique et thématique de la bande dessinée* [en ligne], janvier 2013, Neuvième Art, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>, consulté le 21/10/15.
- SALA Céline, VILLAGORDO Eric, HALIMI Jacky, « Astérix ou une éducation humaniste par la parodie », dans GALLEGO Julie (dir.), *La Bande dessinée historique : premier*

cycle, l'Antiquité, Pau, Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2015, 296 p.

- THIÉBAUT Michel, *Pour une éducation à l'image au collège*, Besançon, CRDP Franche-Comté ; Paris, Hachette Éducation, 2002, 142 p.

Les albums d'Astérix

- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Astérix le Gaulois*, Paris, Hachette, 1961, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *La Serpe d'Or*, Paris, Hachette, 1962, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Astérix et Cléopâtre*, Paris, Hachette, 1965, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Astérix chez les Bretons*, Paris, Hachette, 1966, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Le Combat des Chefs*, Paris, Hachette, 1966, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Le Bouclier Arverne*, Paris, Hachette, 1968, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Le Domaine des dieux*, Paris, Hachette, 1971, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Les Lauriers de César*, Paris, Hachette, 1972, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Astérix en Corse*, Paris, Hachette, 1973, 48 p.
- GOSCINNY René et UDERZO Albert, *Astérix chez les Belges*, Paris, Hachette, 1979, 48 p.
- UDERZO Albert, *Le Ciel lui tombe sur la tête*, Vanves, Éditions Albert René, 2005, 48 p.
- FERRI Jean-Yves et CONRAD Didier, *Le Papyrus de César*, Vanves, Éditions Albert René, 2015, 48 p.

Les manuels scolaires

PROGRAMMES DE 1986

- [1986 HACHETTE] LAMBIN (J.-M.), MARTIN (J.), DESPLANQUES (P.), *Histoire, géographie, initiation économique. Classe de 6^e*, Paris, Hachette classique, 1986.
- [1990 HACHETTE] LAMBIN (J.-M.), MARTIN (J.), DESPLANQUES (P.), *Histoire, géographie, initiation économique 6^e*, Paris, Hachette collèges, 1990.

- [1994 MAGNARD] CASTA (M.), SAUGER (A.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Magnard collèges, 1994.

PROGRAMMES DE 1996

- [1996 HACHETTE] BOUVET (C.), MARTIN (J.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hachette éducation, 1996.
- [1996 HATIER] IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 1996.
- [1996 ISTRAL] LAMBIN (J.-M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Istra, Hachette éducation, 1996.
- [2000 BELIN] KNAFOU (R.), ZANGHELLINI (V.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Belin, 2000.
- [2000 BORDAS] BARBE (A.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Bordas, 2000.
- [2000 HATIER] IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier.
- [2000 MAGNARD] CASTA (M.), DOUBLET (F.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Magnard, 2000.
- [2004 HACHETTE] ADOUMIE (V.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hachette éducation, 2004.
- [2004 HATIER] IVERNEL (M.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2004.

PROGRAMMES DE 2009

- [2009 MAGNARD] AZZOUZ (R.), GACHE (M.-L.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Magnard, 2009.
- [2014 HATIER] IVERNEL (M.), VILLEMAGNE (B.), *Histoire, géographie 6^e*, Paris, Hatier, 2014.

Annexes



Annexe 1 : Lionel ROYER, Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César, 1899, huile sur toile, H. 321 x L. 482, Le Puy-en-Velay, musée Crozatier.

5 Analyser des images de bande dessinée (pages 122-123)

Extrait de *Astérix et le Bouclier arverne*, par Goscinny et Uderzo.

1. De quelle bande dessinée sont tirées ces images ?
2. Qui sont les deux principaux personnages ?
3. Quelle est la victoire romaine évoquée ?
Rappelez en quelle année elle a eu lieu. Quelle a été la principale **conséquence** de cette bataille ?
4. D'après l'image, comment se rend Vercingétorix ?
Selon *La Guerre des Gaules* écrit par César (doc. 6 p. 123), comment s'est passée cette scène ?
5. Quel mot dans le texte de l'image droite prouve que les auteurs sont favorables à Vercingétorix ?

Annexe 2 : Extrait du manuel d'IVERNEL (M.),
Histoire, géographie 6^e, Paris, Hatier, 2000, p. 125.

5 Analyser une planche de bande dessinée (pages 148-149)

Asterix, Le Combat des Chefs, par Goscinny et Uderzo 1966

1. Présentez la bande dessinée (nom de l'œuvre, auteurs, date).

Cet extrait présente la romanisation d'un village gaulois

2. Quel vêtement romain le chef gaulois veut-il imposer?
3. Quel dieu romain invoque-t-il (première case)?
4. Quels sont les éléments du décor inspirés de la civilisation romaine (citez-en trois)?
5. Quelle construction nouvelle le chef veut-il réaliser? Quelle est l'utilité d'une telle construction?

La bande dessinée veut ridiculiser les Gaulois qui cherchent à copier les Romains.

6. Montrez que la romanisation de ces Gaulois est très incomplète (décor, habillement).
7. Pourquoi est-il absurde de chercher à copier l'habillement et l'aqueduc romains dans ce village?

8. Dans la dernière case, quelle est l'attitude du chef gaulois vis-à-vis des Romains? Pourquoi ces derniers ont-ils l'air ironique et perplexé?

Annexe 3 : Extrait du manuel d'IVERNEL (M.), Histoire, géographie 6^e, Paris, Hatier, 2004, p.155.

ENQUETE N°1 : ROME

- 1) Etes-vous :
 - Une fille
 - Un garçon
- 2) Quel est le métier de vos parents :
 - Mère : travail pour l'espace
 - Père : informaticien
- 3) Écrivez trois à dix mots qui, pour vous, évoquent le monde romain :
 - légionnaire
 - Jules César
 - glaise
 - gaulois
 - bateau
 - Antonin
 - Obélix
- 4) Donnez le nom de personnages qui ont existé à l'époque de l'empire romain :
 - Jules César
 - Vercingétorix
- 5) Citez des événements ou des batailles qui ont eu lieu à cette époque :
 - Jénica
 - Gorgone
- 6) D'après vous pourquoi les Romains sont devenus très puissants ?

Les romains sont devenus très puissants car ils ont une grande armée

7) Pour chacune des images suivantes, précisez si elle appartient à l'Antiquité romaine, au Moyen-Âge, à la Renaissance, à l'époque moderne ou à l'époque contemporaine :

- A : Antiquité
- B : Moyen-Âge
- C : Antiquité
- D : Moyen-Âge
- E : moderne
- F :

Annexe 4 : Exemple de l'enquête n°1 réalisée par un élève.

ENQUETE N°2 : ROME


1) Avant les vacances de la Toussaint, vous avez répondu à un questionnaire sur Rome. D'où viennent vos connaissances ?

Film Télévision Dessin animé Internet
 Famille Manuel scolaire Lectures Ecole primaire
 Autre :

Précisez le titre du livre ou de la revue que vous avez lu à ce sujet :
Astérix et Obélix

2) Connaissez-vous le personnage d'Astérix ?

Oui Non



3) Si oui, qu'est-ce qui vous a fait connaître Astérix ?

les bandes dessinées les films les dessins animés
 Autre :

4) Qui vous a fait découvrir Astérix ?

le CDI de votre collège ou de votre ancienne école Votre famille
 Vous connaissez par vous-même Les manuels scolaires
 Un professeur vous en a parlé Autre : *Les Parents*

5) Parmi les personnages suivants, cochez ceux qui ont réellement existé :

Assurancetourix Titus Residus
 César Amerix
 Eponine Pompée
 Lucius Coquelus Panoramix
 Vercingétorix Cléopâtre

6) Pouvez-vous citer d'autres personnages d'Astérix ?

- Obélix *- Idéfix*
- Panoramix *- Assurancetourix*
- Belle Rouge *- Abraracourcix*
- Falgala

7) Pouvez-vous citer quelques titres d'albums d'Astérix ?

- Les 12 travaux d'Astérix *- Astérix et Cléopâtre*
- Astérix chez les Bretons *- Astérix contre César*

Annexe 5 : Exemple de l'enquête n°2 réalisée par un élève.

CHAPITRE 5 : ROME

Problématique : Comment est-on passé de Rome, petite cité sur le territoire étrusque, à l'Urbs, capitale d'un vaste empire ?

- Problématique partie 1 : Comment Rome a-t-elle été fondée et comment s'est-elle imposée à la tête d'un immense empire ?
- Problématique partie 2 : Qu'est-ce qui fait l'unité de l'Empire romain après la chute de la République ?

Objectifs méthodologiques :

- Raconter la fondation légendaire de Rome ;
- Raconter le siège d'Alésia ;
- Raconter et expliquer la carrière de César ;
- Décrire la journée d'un citoyen romain un jour d'élections ;
- Décrire et expliquer le rôle d'Auguste dans la vie politique ;
- Reconnaître les principaux monuments de l'Urbs au I^{er} siècle ;
- Décrire une ville gallo-romain ;
- Maîtriser un certain nombre de repères historiques et géographiques ;
- Exercer son esprit critique face à un document ;
- Mettre des documents de différentes natures en relation et comprendre le statut de ces documents ;
- Savoir analyser une œuvre et la critiquer (HIDA).

Organisation de la séquence : 7h + 5h + 1h évaluation

| Séances | Intitulés | Utilisations d'Astérix | Documents |
|--|--|---|---|
| PARTIE 1 : DES ORIGINES A LA FIN DE LA REPUBLIQUE | | | |
| 1 (2h) Raconter, comprendre le statut du document | Introduction I - Rome, du mythe à l'histoire | | Statue de Jules César p 77 Carte du périple d'Enée + extrait de l'Énéide + recherche docs p 80-81 (archéo) |
| 2 (2h) Raconter, exercer son esprit critique | II - La République romaine, un régime oligarchique | Astérix chez les Belges : illustration du Sénat (esprit critique) | Docs 1, 3, 4 p82-83 (élection), doc 3 p 85 (organisation de la République) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3 (3h) Raconter (évaluation formative) et expliquer, exercer son esprit critique, comprendre le statut du doc. | III - L'expansion de l'Empire par les conquêtes : la conquête de la Gaule par César | Astérix et le Bouclier Arverne : Alésia et reddition de Vercingétorix (esprit critique) Les représentations de César dans Astérix : Le papyrus de César (statut du document) | Recherche d'informations p86-87 pour raconter Alésia Extrait Guerre des Gaules + tableau Royer Carte 3 p 89 Biographie de César |
| PARTIE 2 : L'EMPIRE : L'EMPEREUR, LA VILLE, LA ROMANISATION | | | |
| 4 (2h) Décrire et expliquer | Introduction I - D'Octave à Auguste : la mise en place d'un nouveau régime | | Extrait Histoire romaine, Dion Cassius. Monnaie d'or représentant Trajan avec la traduction. |
| 5 (1h) Reconnaître les principaux monuments de l'Urbs | II - L'Urbs, capitale d'un Empire garant de la paix romaine | La Serpe d'or : construction d'un aqueduc ou d'un pont | Maquette de Rome sous l'Empire + reconstitution p 94 Carte 3 p 103 |
| 6 (2h HIDA) Décrire, savoir analyser une œuvre d'art, exercer son esprit critique | III - La romanisation (1) | Le Combat des chefs : romanisation (Le Domaine des dieux en complément) | Plan d'Arles, Arènes d'Arles Bilan évolution de la romanisation politique. |
| EVALUATION | | | |

Vocabulaire/Notions : Forum, République, oligarchie, comices, magistrats, consul, sénat, Patriciens/plébéiens, principat, légion, Empire romain, culte impérial, imperator, pax romana, province, romanisation, droit de cité...

Annexe 6 : Projet de séquence sur Rome.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

Annexe 7 : René Goscinny et Albert Uderzo, Astérix chez les Belges, Paris, Hachette, 1979 ; p. 29.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

Annexe 8 : René Goscinny et Albert Uderzo, Le Bouclier Arverne, Paris, Hachette, 1968, p. 5, vignette 2.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

Annexe 9 : René Goscinny et Albert Uderzo, Le Bouclier Arverne, Paris, Hachette, 1968, p. 12.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

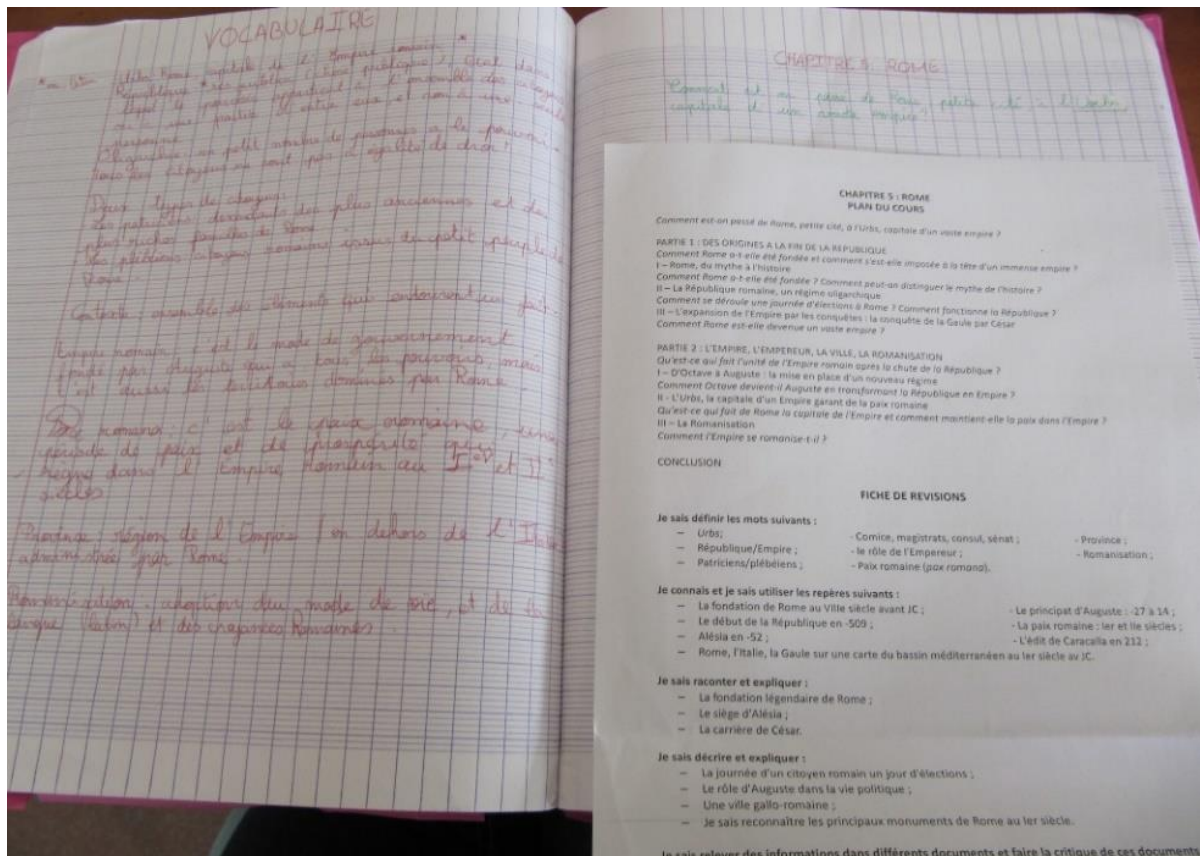
Annexe 10 : Jean-Yves FERRI et Didier CONRAD, Le Papyrus de César, Vanves, les éditions Albert René, 22 octobre 2015, p. 5.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

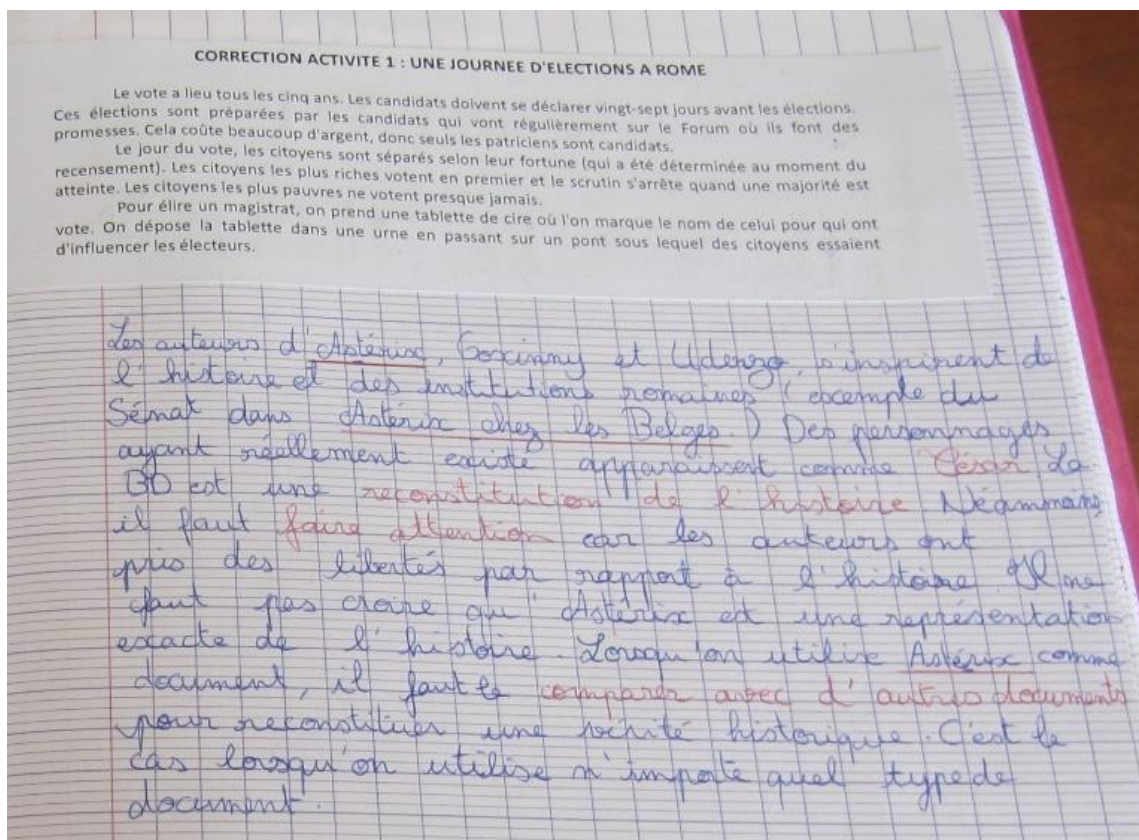
Annexe 11 : René Goscinny et Albert Uderzo, La Serpe d'Or, Paris, Hachette, 1962, p. 10.

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

Annexe 12 : René Goscinny et Albert Uderzo, Le Combat des chefs, Paris, Hachette, 1966, p. 7-8.



Annexe 13-a : Extrait d'un cahier d'élève.



Annexe 13-b : Extrait d'un cahier d'élève.

ACTIVITE 3 - LE SENAT DANS Asterix chez les Belges

A partir de ce qui a été dit dans la leçon à propos du Sénat et de la République romaine, peux-tu dire qu'il s'agit d'une reproduction fidèle de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Non pas totalement. Les habits ne sont pas les bons pour certains personnages, il n'y a pas de soldats ^{personnellement dans}. Mais le reste c'est à peu près bien. Le bâtiment ressemble à l'Assemblée Nationale.

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Éléments de l'histoire - des tribunes et forme de la salle (respecte le cycle). - sénateurs - César - principes sénatus. | <ul style="list-style-type: none"> - Éléments fictifs - toges de couleurs - gardes armés - bureau sur l'estrade - l'armée est présente - non respect de l'ordre du jour - la Curie ressemble à l'Assemblée Nationale - le ^{niveau} des ^{autres} est |
|--|---|

Annexe 13-c : Extrait d'un cahier d'élève.

CORRECTION : « Raconte la bataille d'Alésia en te mettant à la place d'un Gaulois »

Vercingétorix parvient à unir les différents peuples gaulois pour combattre les Romains et il devient notre chef.

En -52, nous gagnons la bataille de Gergovie, mais les Romains veulent se venger et nous traquent à Alésia où nous étions repliés. Le problème, c'est que Jules César fait construire des fortifications autour de nous pour nous encercler.

Notre chef a fait une faute militaire car nous sommes piégés. Pas moyen de sortir, même pas de cochons et même les chevaux pour pouvoir vivre. Vercingétorix nous dit à tous : « Nous rendre ou mourir ! ».

Notre chef rend ses armes à César, et moi qui étais encerclé avec mes compatriotes, nous l'avons entendu dire : « La Gaule est à vous, mais laissez partir mes hommes. Torturez-moi si vous voulez, mais laissez-les libres ».

Et finalement, nous sommes tous devenus Romains, sauf mon chef qui mourut quelques années plus tard à Rome.

La conquête de la Gaule fait suite à une longue période de conquêtes qui ont débuté en -300. C'est une des dernières conquêtes de l'empire romain, sachant que -27 quand la République chute (carte p. 83).

La reddition de Vercingétorix a été traitée par différents auteurs dont César lui-même. Chaque récit ou représentation est différente. Dans le tableau de Roger, Vercingétorix est vu en héros, il domine César dans Astérix et le barclay Avenue, Delgado et Courmy ont voulu se moquer de ce tableau et tourner la scène en ridicule. Il est donc important d'analyser des points de vue différents pour recréer l'histoire, de faire la critique des documents on s'intéresse à leur contexte.

Annexe 13-d : Extrait d'un cahier d'élève.

Nous sommes ici à Alésia en l'an 52 avant J.-C.
 La ville d'Alésia est assiégée par les armées romaines. Les
 derniers ^{ont} dressé deux murs de pieux en bois, certainement
 pour nous empêcher de sortir. Il n'y a maintenant plus
 aucune provision de nourriture. César mène une guerre
 afin de conquérir la Gaule. Vercingétorix a rassemblé une
 armée afin de gagner notre liberté, (j'en fais partie). Nous
 avons réussi à faire venir des renforts qui ont échoués.
 Mais cela nous a donné beaucoup d'espoir. Aujourd'hui
 Vercingétorix va se rendre à César. Quand Vercingétorix
 est allé voir César, ce dernier lui a fait poser les
 armes à ses pieds. Nous avons donc perdu le
 siège. Les Romains ont donc gagné et la Gaule leur
 appartient. Ce siège a duré toute l'année.

a rassemblé
 armée avant
 siège.
 renforts m'ont
 à le temps
 d'arriver.

Annexe 13-e : Extrait d'un cahier d'élève.

III- L'EXPANSION DE L'EMPIRE PAR LES CONQUÊTES : LA CONQUETE DE LA GAULE PAR CESAR

Activité 1 : Raconte le siège d'Alésia en te mettant à la place d'un Gaulois de l'armée de Vercingétorix à l'aide de ce qui a été dit précédemment et des pages 86-87 du manuel. Dans ton paragraphe, tu dois tout d'abord dire où et quand ont eu lieu le siège, puis qui cette bataille oppose, comment s'est déroulé le siège et comment cela s'est terminé).

Activité 2 : La reddition de Vercingétorix et l'écriture de l'histoire.

Document 1 : Vercingétorix se rend à César (extrait de la Guerre des Gaules de César, doc 5 p 87)

Document 2 : Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César, Lionel Royer, 1899,



sur toile, musée Crozatier, le Puy-en-Velay.

Document 3 : Extrait d'Astérix et le bouclier Arverne, Goscinny et Uderzo, 1968



Questions :

- 1) Pour chaque document, précisez la nature, l'auteur, la source et la date.
- 2) Fais un résumé/une description de chacun : quel personnage historique est mis en valeur ?
- 3) Compare le tableau et Astérix au récit de César.
- 4) Quelle image de Vercingétorix est donnée dans ces différentes versions ?



Annexe 13-f : Extrait d'un cahier d'élève.

Activité 2

Document 1:
auteur: Jules Cour.
nature: Texte
source: 1^{er} journal des Echos
date: 1^{er} août 56.

Document 2:
auteur: Lionel Royer
nature: peinture
source: "L'histoire des Gaulois"
date: 1855

Document 3:
auteur: Gossigny et Adégar.
nature: B.D
source: Astérix et le boucher d'Avocome.
date: 1968

2. Dans la B.D la peinture et le texte "Vercingétorix" est mis en valeur.

Doc 1: notre 1

Doc 3: ridicule de Cour et de Vercingétorix

Doc 2: Vercingétorix

3. La B.D et la peinture ne représentent pas la même chose que le texte. Dans le cas d'Astérix l'essai est ridiculisé, c'est une caricature. Et dans le cas de la peinture Vercingétorix est dans la lumière et il a une allure héroïque. Sans parler

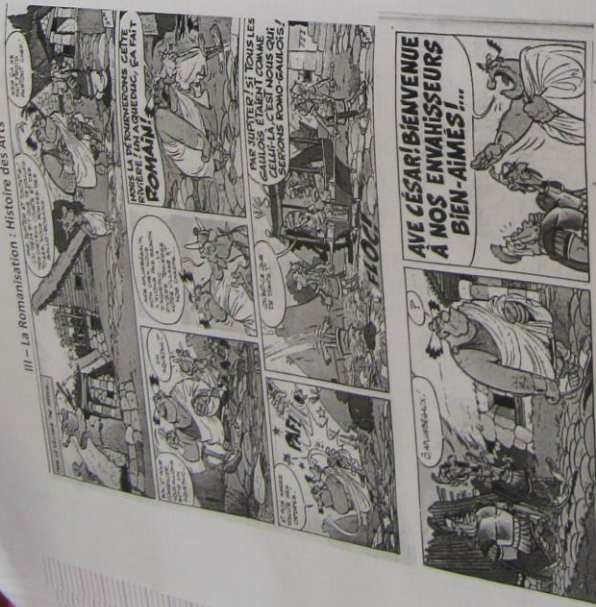
de l'appartenance de Vercingétorix à la 4

4. Il est ridiculisé et impuissant, c'est l'image que l'on lui donne

Doc 1: Vercingétorix
appartient à l'histoire
notre

Doc 2: il est
héroïque

Doc 3: il est ridiculisé
comme un super-
héros



1) Présentation du document : Les auteurs sont Udongo et Cocimney. C'est un extrait de "Le combat des chefs" c'est une BD qui est parue en 1966.

2) Description : L'hypergolic est un chef gaulois qui s'énervait beaucoup contre ses voisins qui ne lui obéissent pas. Dans un village gaulois romain, un chef veut tout faire pour ressembler à un romain. Il fait construire des constructions romaines et même des latrines et il impose aux habitants du village de faire comme lui.

La romanisation de l'histoire des arts
Comment l'Empire se romanise-t-il?

- 3) Analyse :
- Le qui montre qu'il s'agit d'un village romain :
 - les Gaulois habillés en romain
 - le chef gaulois évoque à la fois Torolatis (dieu gaulois) et Jupiter (dieu romain).
 - mélange de toute gauloise et de construction romaine (avec les colonnes devant les maisons).
 - statue en l'honneur du chef.
 - le chef veut construire un aqueduc.

Critique du document :

Il s'agit d'une B.D. humoristique et parodique. Le chef veut tellement être romain qu'il est prêt à construire des bâtiments romains imités. Les auteurs ont construit des lieux de la romanisation du chef, et particulièrement de son aqueduc. La planche, en elle-même Documents complémentaires : Arles, une ville gallo-romaine

Rhône

* ne représente pas l'antiquité, mais la seconde guerre mondiale, car les Français sont représentés par les Gaulois et les nazis par les romains. Ce qui montre c'est la collaboration des Français lors de l'Allemagne a envahi la France.

Annexe 13-h : Extrait d'un cahier d'élève.



Arènes d'Arles



La romanisation vue par César dans Le Domaine des dieux

L'évolution de la romanisation politique :

- 1^{er} siècle av. J.-C. : les villes gauloises sont administrées par des magistrats et un Sénat dont les membres sont choisis parmi les grandes et riches familles citadines ;
- 1^{er} siècle av. J.-C. : les hommes libres ayant servi dans les troupes auxiliaires deviennent citoyens romains à l'issue de leur service militaire ;
- 48 apr. J.-C. : l'empereur Claude permet aux magistrats gaulois d'entrer au Sénat de Rome (et donc d'obtenir la citoyenneté romaine) ;
- 12 apr. J.-C. : l'empereur Caracalla accorde le statut de citoyen romain à tous les hommes libres de l'empire.

Question : Comment les Gaulois deviennent-ils des citoyens romains ?

En Gaule, les Gaulois adoptent progressivement le mode de vie et les langues (latin) des romains tout en conservant certains traits de leur culture. Le christianisme a lieu également dans l'Empire, c'est le christianisme. Rome accorde progressivement le plein droit de cité à des villes gauloises. En 212 après J.-C., l'empereur Caracalla, lors de son voyage libère de l'Empire de nombreux citoyens romains.

CONCLUSION :

Rome a réussi à maintenir l'unité de son vaste empire territoriale grâce à la mise en place d'un réseau politique romain, au maintien de la paix romaine, à l'extension de son territoire et à la romanisation des provinces qui ont été intégrées à l'empire.

Annexe 13-1 : Extrait d'un cahier d'élève.

PARTIE 1 : CONNAISSANCES ET REPERES (10.5 points)

1) Définis les mots suivants (2 points) :

Romanisation : adoption de la religion, du mode de vie et de la langue (latin) des romains

2

Pax Romana : Paix romaine période de paix et de prospérité qui dure au Ier et IIe siècles

2) Dans le texte ci-dessous, remplace dans les parenthèses les expressions soulignées par les mots de vocabulaire suivants : patriciens, Forum, Sénat, plébéiens, consuls. (2.5 points)

A Rome, le centre de la vie politique est la grande place publique (...). C'est dans l'un des bâtiments qui la borde que siège l'assemblée des anciens magistrats (...). Celle-ci donne des conseils aux deux magistrats les plus importants de la cité (...). Rome est une République dirigée par les descendants des plus anciennes et des plus riches familles (...). Au déclin de la République, le Sénat, composé de patriciens et de plébéiens, a perdu son pouvoir.

2.5

3) Date et explique ce qu'est l'édit de Caracalla (1.5 points) : - L'édit de Caracalla est un édit impérial qui a été émis en 212. Un édit qui a permis à tous les citoyens romains d'être citoyens romains.

0

4) Cite au moins un monument à la gloire de l'Empereur, un monument de loisirs et un monument religieux de Rome au Ier siècle (1.5 points) : Dans Rome, l'empereur a des palais somptueux pour défendre et montrer sa puissance. Il y a aussi un cirque ainsi que de nombreuses autres constructions de loisirs. Les citoyens ont aussi divers temples comme celui de Vénus par exemple.

1.5

5) Explique en quelques phrases, le rôle d'Auguste dans l'Empire romain en précisant les dates de son règne, la manière dont il est parvenu à la tête de l'Etat et les pouvoirs qu'il exerce (3 points) : Auguste est le premier empereur romain. Il a tous les pouvoirs, il est en fait le seul de la période. Il a été élu consul. Les magistrats de l'époque de la République ont ainsi perdu leur pouvoir. Auguste a été élu consul de Rome mais son pouvoir réel est devenu celui de l'empereur. Il a donc tous les pouvoirs. TB! Il marque juste les dates du règne.

2.5

Annexe 14 : Exemple de copie d'un élève.

PARTIE 2 : ANALYSE CRITIQUE D'UNE ŒUVRE (8.5 points)

Observe la planche d'Astérix et réponds aux questions à l'aide du document et de tes connaissances.

1) Présente le document (0.5 points) : Le document est une planche de bande dessinée tirée d'Astérix - 7 ans après les livres de Ulfhug et Gomerik de l'année 1977.

0.5

2) A quel événement les auteurs font-ils référence ? En quelle année a-t-il eu lieu ? (1 point) : auteurs font référence à la bataille d'Alésia en -52. Pendant la nuit les romains et les gaulois se sont affrontés, toute la bataille ?

A

3) Quel point de vue les auteurs ont-ils adopté pour représenter cet événement ? Quel personnage est mis en valeur et de quelle manière ? (2 points)

Pour représenter et montrer les événements ont adopté le point de vue de César. César est le héros mis en valeur car il parle de lui à la 3ème personne en utilisant les adjectifs qualificatifs "Glorieux" et "vainqueur" pour montrer les grands "héros" et "vainqueurs".

2

4) Peux-tu dire qu'il s'agit d'une planche sérieuse ? comique ? Justifie ton choix en t'appuyant sur le document (3 points). Cette planche de BD n'est pas sérieuse. Tout d'abord, ces deux personnages principaux Astérix et Obélix sont des personnages comiques. Ils ont des traits de visage exagérés et des expressions de cette période de la bande dessinée. On se rappelle toujours dans le fait que dans ces illustrations, tout est comique.

3

Tu peux citer quelques exemples liés de ta planche.

5) Un historien pourrait-il utiliser cette planche pour étudier l'événement représenté ? Pourquoi ? (2 points) De mon point de vue, un historien ne pourrait pas se baser sur cette planche pour étudier l'événement. Tout d'abord, ce n'est pas un document historique. C'est une œuvre de fiction. Les personnages de la bande dessinée ne sont pas réels. Ils ont une apparence humaine.

2

10

Pour des raisons de droits d'auteur, l'extrait n'apparaîtra pas dans les annexes. Se reporter directement aux bandes dessinées.

Annexe 15 : René Goscinny et Albert Uderzo, *Le Domaine des dieux*, Paris, Hachette, 1971, p. 5
(extrait proposé lors de l'évaluation).

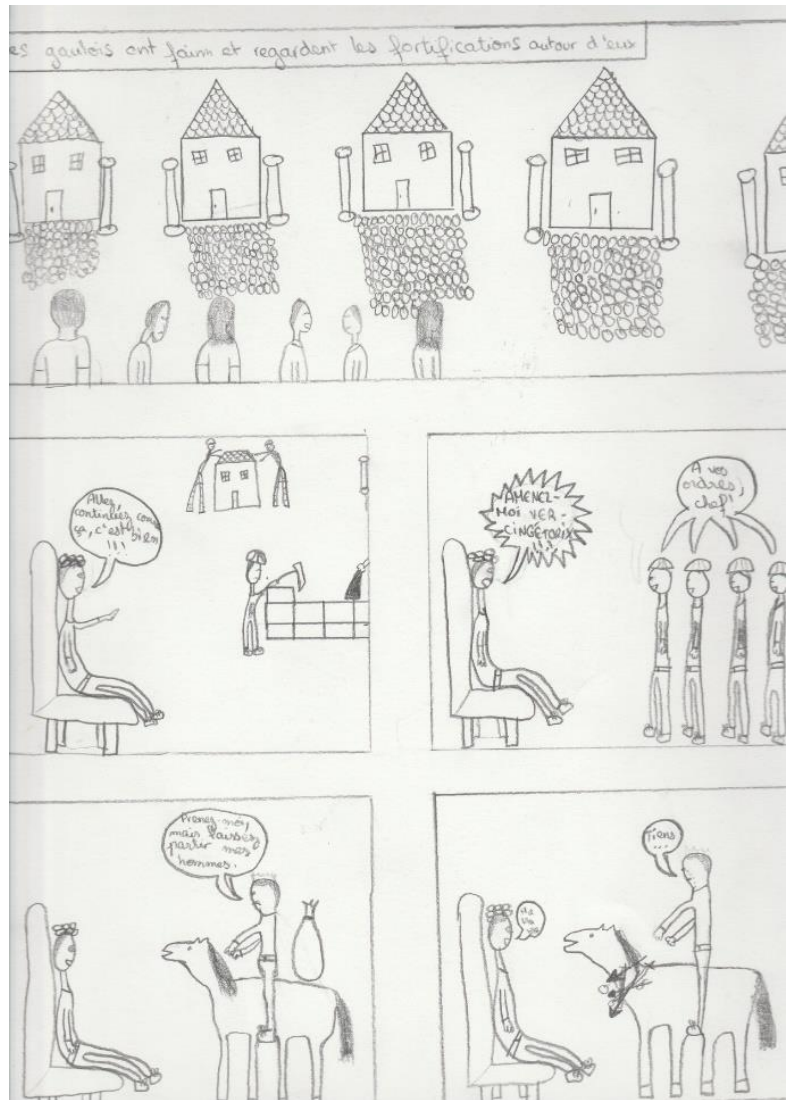
Qui avez-vous retenu du chapitre sur Rome ?

Pour Rome, on a utilisé Astérix pour la leçon. J'y ai retenu ainsi qu'il y a eu la Romanisation, il y a eu César, Vercingétorix et la Bataille d'Alésia, avec cette image populaire où Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César. Durant la Romanisation, il y a eu la construction de nouveaux "bâtimens" comme des Aqueducs, des ponts et les Gaulois se convertissent aux croyances, modes de vie et langues Romaines tout en gardant quel ques "habitudes" Gauloises.

Annexe 16 : Ce qu'un élève d'une classe ayant étudié Rome avec Astérix a retenu du chapitre.

Romulus et Remus son deux frères, ils se sont disputés et Romulus a tué Remus et a fondé Rome. César est le descendant de Romulus et il vainc Vercingétorix à Alésia. Rome existe toujours.

Annexe 17 : Ce qu'un élève d'une classe ayant étudié Rome sans Astérix a retenu.



Annexe 18 : Planche réalisée par un élève dans le cadre du projet interdisciplinaire.



Annexe 19 : Planche réalisée en autonomie par un élève.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Remerciements..... | 2 |
| Introduction | 3 |
| 1. Une historiographie de l'enseignement de l'histoire par la bande dessinée | 7 |
| 1.1. Enseigner l'histoire par la bande dessinée : du rejet à l'appropriation | 7 |
| 1.1.1. La bande dessinée, entre texte et image | 7 |
| 1.1.1.1. Une alliance du texte et de l'image rejetée jusqu'aux années 1970..... | 8 |
| 1.1.1.2. La bande dessinée comme outil « d'apprentissage d'un discours conceptuel » | 9 |
| 1.1.2. La bande dessinée historique, outil d'enseignement entre histoire et fiction | 10 |
| 1.1.2.1. L'intégration de la bande dessinée dans l'enseignement de l'histoire | 11 |
| 1.1.2.2. Une reconstitution de l'histoire par la bande dessinée historique | 13 |
| 1.1.2.3. Une bande dessinée « historienne » ?..... | 14 |
| 1.1.3. La bande dessinée historique comme discours construit, lié à un contexte d'écriture | 15 |
| 1.2. Enseigner Rome avec <i>Astérix</i> : quelle pertinence historique ? | 18 |
| 1.2.1. <i>Astérix</i> est avant tout un reflet de la société contemporaine | 18 |
| 1.2.1.1. Entre stéréotypes et anachronismes | 18 |
| 1.2.1.2. Une parodie à plusieurs niveaux..... | 20 |
| 1.2.2. Une bande dessinée aux niveaux de lectures multiples : un écueil pour l'enseignement de Rome avec <i>Astérix</i> ? | 21 |
| 1.2.2.1. La valeur documentaire d' <i>Astérix</i> | 22 |

| | | |
|----------|---|----|
| 1.2.2.2. | Une lecture à plusieurs niveaux : le développement de l'esprit critique..... | 23 |
| 1.3. | L'intégration d'Astérix dans les manuels scolaires de sixième..... | 24 |
| 1.3.1. | Une lente apparition d'Astérix dans les manuels d'histoire de sixième | 24 |
| 1.3.2. | Une absence de diversité des thèmes et des bandes dessinées utilisées | 24 |
| 2. | La préparation de la séquence sur Rome : comment intégrer <i>Astérix</i> dans le chapitre ? | 28 |
| 2.1. | L'image de Rome chez des élèves de sixième | 28 |
| 2.1.1. | Les objectifs de l'enquête sur Rome | 29 |
| 2.1.1.1. | Élaborer l'enquête sur Rome | 29 |
| 2.1.1.2. | Les limites de l'enquête | 30 |
| 2.1.2. | Les résultats de l'enquête sur Rome | 31 |
| 2.1.2.1. | La méthode d'analyse des résultats de l'enquête sur Rome..... | 31 |
| 2.1.2.2. | L'analyse des résultats | 31 |
| 2.2. | <i>Astérix</i> et les élèves de sixième | 39 |
| 2.2.1. | Les objectifs de l'enquête sur <i>Astérix</i> | 39 |
| 2.2.2. | Les résultats de l'enquête sur <i>Astérix</i> | 40 |
| 2.2.2.1. | L'origine des connaissances sur Rome | 41 |
| 2.2.2.2. | <i>Astérix</i> , un « lieu de mémoire »..... | 43 |
| 2.3. | La mise en place de la séquence : comment intégrer <i>Astérix</i> ? | 47 |
| 2.3.1. | Les objectifs de la séquence en lien avec le programme..... | 47 |
| 2.3.2. | La construction de la séquence : l'intégration d' <i>Astérix</i> | 49 |
| 2.3.2.1. | Les précautions à prendre | 49 |
| 2.3.2.2. | Construire la séquence | 50 |
| 3. | Mise en œuvre et résultats de la séquence..... | 56 |

| | | |
|----------|---|----|
| 3.1. | Le déroulement de la séquence | 56 |
| 3.1.1. | Attitude et réactions des élèves face à l'utilisation d' <i>Astérix</i> | 57 |
| 3.1.2. | Réussites et limites du le déroulement de la séquence..... | 61 |
| 3.2. | L'analyse des résultats | 64 |
| 3.2.1. | Analyse des évaluations | 64 |
| 3.2.2. | Ce que les élèves ont retenu de la séquence..... | 68 |
| 3.2.2.1. | Ce que les élèves ayant étudié Rome avec <i>Astérix</i> ont retenu | 68 |
| 3.2.2.2. | Ce que les élèves ayant étudié Rome sans <i>Astérix</i> ont retenu..... | 69 |
| 3.2.2.3. | Analyse des travaux du projet interdisciplinaire | 70 |
| | Conclusion..... | 73 |
| | Table des figures..... | 76 |
| | Table des annexes..... | 77 |
| | Bibliographie..... | 79 |
| | Les ouvrages et articles consultés..... | 79 |
| | Les albums d' <i>Astérix</i> | 81 |
| | Les manuels scolaires..... | 81 |
| | Annexes..... | 83 |