



HAL
open science

Les Gaulois dans les manuels de sixième issus de la réforme des collèges (2015-2016)

Charline Zede

► **To cite this version:**

Charline Zede. Les Gaulois dans les manuels de sixième issus de la réforme des collèges (2015-2016).
Education. 2018. dumas-04455487

HAL Id: dumas-04455487

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04455487v1>

Submitted on 16 Feb 2024

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

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges, Histoire-Géographie

Les Gaulois dans les manuels de Sixième issus de la Réforme des Collèges (2015-2016)

présenté par
ZEDE Charline

Sous la direction de :
GONZALES Antonio

Grade :
Professeur des universités

Année universitaire 2017-2018

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 3 |
| | |
| CHAPITRE 1 - L'ETUDE DES GAULOIS DANS LE PRISME DE LA CONQUETE ROMAINE | 10 |
| | |
| I - La Gaule, province d'un grand ensemble impérial..... | 11 |
| 1. Définition politique et représentation géographique de l'espace conquis..... | 11 |
| 2. Sécurité et développement économique de la Gaule pendant la paix romaine | 14 |
| | |
| II - Des Gaulois aux gallo-romains : la romanisation de la Gaule..... | 15 |
| 1. Unification et acculturation de la Gaule | 15 |
| 2. L'impact de la romanisation dans les sociétés urbaines et rurales de la Gaule romaine | |
| 17 | |
| | |
| CHAPITRE 2 - MYTHE ET REPRÉSENTATION DES GAULOIS DANS LES NOUVEAUX MANUELS..... | 20 |
| | |
| I - La symbolique du mythe historique au regard des sources | 21 |
| 1. De l'Antiquité à nos jours : des racines communes ?..... | 21 |
| 2. La représentation des Gaulois dans les manuels | 22 |
| 3. L'étude de la bataille d'Alésia et de ses héros | 25 |
| | |
| II - Ecriture et instrumentalisation de l'histoire | 27 |
| 1. Evocation du mythe politique et culturel..... | 27 |
| 2. « L'histoire est-elle une science sociale, un récit ou un roman national ? »..... | 28 |
| | |
| CHAPITRE 3 - LES NOUVELLES REFERENCES ET VALEURS PORTEES PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA PERIODE..... | 30 |

| | |
|---|-----------|
| I - La portée identitaire de cet enseignement..... | 31 |
| 1. La prévalence d'une symbolique rattachée à l'héritage romain en France ? | 31 |
| 2. L'analogie républicaine et citoyenne..... | 32 |
| II - La globalisation du regard et des champs d'étude | 33 |
| 1. L'étude de la Gaule, un pays colonisé par l'empire romain parmi d'autres..... | 33 |
| 2. Le choix d'une histoire et d'une géographie européennes : le risque du « zapping historique »..... | 34 |
| III - La politisation actuelle des manuels : moralisation de l'enseignement et manipulation de l'Histoire..... | 35 |
| 1. La volonté d'un retour au roman national : un débat d'actualité | 35 |
| 2. L'histoire du colonialisme et mémoire en France | 36 |
| CONCLUSION..... | 39 |
| ANNEXES..... | 42 |
| Annexe 1 – Cartographie de l'espace gaulois | 42 |
| Annexe 2 – La représentation physique et culturelle du Gaulois dans les mosaïques | 50 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 53 |

INTRODUCTION

Depuis quelques années l'histoire des Gaulois a ressurgi dans la visibilité publique en suscitant dans la société française un intérêt à la fois politique et culturel. Devenue un des fers de lance de l'argumentaire de certains courants politiques français, l'image controversée des Gaulois est devenue source de polémiques et de débats. Cette idéologie puise dans des images et des stéréotypes anciens qui ont établi dans l'imaginaire collectif contemporain l'existence d'une filiation ancestrale entre les Gaulois et les Français. En effet, c'est au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles que les Gaulois sont devenus l'objet d'une véritable légende nationale en France. Diverses appropriations et instrumentalisation ont ainsi forgé une image archétypale de ce peuple. Parfois héroïsés, parfois barbarisés, les Gaulois ont incarné les symboles d'une identité nationale naissante alors que leur histoire se construisait sur des mythes sans fondements historiques.

Cette conceptualisation est le fruit d'une longue tradition et a dans un premier temps été nourrie par des sources littéraires, de nature partielle. En effet, les Gaulois privilégiant la tradition orale, les sources contemporaines les décrivant nous sont parvenues essentiellement par les écrits d'observateurs extérieurs soit les autres civilisations du monde antique. Pour les Grecs, les Gaulois, qu'ils appelaient Galates, sont de puissants guerriers. Ensuite assimilés sous le terme de « Gaulois », ce peuple celte de l'âge du fer a été conquis par l'empire romain au I^{er} avant J.-C. Les écrits issus du monde romain relayent et complètent cette idée en les dépeignant comme un peuple violent, mais aussi illettré et dénué de sens artistique. L'orateur romain Cicéron, comme le relate Paul M. Martin, parle des druides réalisant des sacrifices humains : « Enfin que peut-il y avoir de saint et de sacré pour des gens qui, même si d'aventure ils sont saisis de crainte et croient qu'il leur faut apaiser les dieux, souillent de victimes humaines leurs autels et leurs sanctuaires, en sorte qu'ils ne peuvent pratiquer la religion sans l'avoir auparavant profanée par le crime ? »¹. Sous leurs plumes, les Gaulois apparaissent comme des êtres inférieurs sur le plan intellectuel, mais aussi social et politique. Mais la source principale, qui nous est parvenue dans son intégralité, demeure *De Bello Gallico* (*La Guerre des Gaules*) rédigée par Jules César entre 58 et 52 avant J.-C. Ce récit, composé de commentaires de guerre, est fondamental dans la compréhension historique de la période de la conquête des Gaules, amorcée suite à la création de la première colonie romaine

¹ M. MARTIN Paul, *Vercingétorix, le politique, le stratège*, Paris, Edition Perrin, 2013.

sur ce territoire en 118 av. J.-C. Dans son œuvre César brosse un tableau de la population et du territoire gaulois. Au fil des sept livres qui composent l'ouvrage, il décrit une culture guerrière et barbare. Cette description archaïsante lui permet de justifier la conquête et l'acculturation du peuple Gaulois, la romanisation, et de mettre en valeur sa prise de pouvoir.

Par la suite, ces idées et ces images gravitant autour des Gaulois ont nourri la volonté des peuples et des pouvoirs de se réclamer d'un héritage antique. Si les Francs se réclament d'une affiliation troyenne, Louis XIV, dans sa volonté d'asseoir un pouvoir monarchique absolu, se définit comme un successeur des empereurs romains illustres comme Auguste ou César. Il adhère aux propos déployés par ce dernier dans *La Guerre des Gaules*, dont il a fait réaliser une traduction en Français ensuite diffusée par l'Imprimerie royale. Au XVIII^{ème} siècle le mouvement des Lumières poursuit cette description barbarisante des Gaulois, comme en témoigne l'article qui leur est consacré dans l'*Encyclopédie* où l'on peut lire : « Les mœurs des Gaulois du temps de César, étaient la barbarie même (...) Il faut, comme le dit M. de Voltaire, détourner les yeux de ces temps horribles, qui font la honte de la nature »².

La littérature et les arts mettaient ainsi en scène différents topoi qui ont forgé cette image légendaire des Gaulois : grands et robustes guerriers, les cheveux longs, adeptes de pratiques religieuses archaïques, barbares ... L'image d'Epinal qui s'est développée autour d'eux les présentait comme de véritables sauvages, à l'opposé des Romains civilisés. L'ensemble de ces récits partiels, qui ont bénéficié d'une visibilité grandissante dans la sphère culturelle française de l'époque, a participé à forger une image archétypale des Gaulois en décrivant une culture, un mode de vie et une identité très loin de la vérité historique. En effet, les récentes découvertes de l'archéologie préventive et programmée au cours de ces trente dernières années renouvellent l'image des Gaulois et déconstruisent les stéréotypes qui leur étaient endossés. Les représentations et les symboles qui gravitaient autour de ce peuple disparaissent de la réalité historique désormais admise. Le mythe s'effondre derrière l'apparition de preuves, les sources, qui permettent de définir plus clairement les Gaulois. Avant que Napoléon III organise les premières grandes fouilles archéologiques pour trouver des traces des Gaulois à la fin du XIX^{ème} siècle, les sources dont disposaient les historiens étaient donc essentiellement littéraires. Ce support est nécessairement partiel, au contraire des vestiges et des mobiliers archéologiques qui permettent d'élaborer un répertoire de preuves et d'hypothèses de lecture qui relèvent de l'observation directe. Ainsi, l'archéologie a bénéficié

² Denis Diderot, « Les Gaulois », *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1751-1772, Tome 7, 1757.

de l'évolution technologique amorcée au XX^{ème} siècle et a permis de dévoiler une image des Gaulois renouvelée. Par ailleurs, un certain nombre de sources historiographiques récentes évoquent à ce sujet le terme de « redécouverte »³ tant l'image et l'histoire des Gaulois ont été transformées et éloignées de leur mysticité.

Les fouilles ont ainsi mis au jour une toute autre réalité. Par exemple, les décors présents sur les vestiges et les mobiliers archéologiques témoignent de la finesse de l'art gaulois. Ensuite, l'étude des espaces urbains de la Gaule dépeint une organisation sociétale élaborée. Les druides quant à eux ne sont plus sorciers adeptes de pratiques archaïques mais des instances sociales, scientifiques et religieuses de grande importance dans la communauté gauloise. Grâce à ces découvertes nous savons désormais qui étaient réellement les Gaulois. Soit un peuple bien plus élaboré qu'il ne l'était considéré jusqu'alors sur les plans politique, économique et social. Les Gaulois nous apparaissent comme des artisans habiles, des agriculteurs et des éleveurs disposant de techniques avancées mais aussi comme des commerçants importants dans le monde méditerranéen et européen. Désormais, il est reconnu pleinement que les Gaulois étaient une civilisation à part entière, qui a tout autant d'importance que les autres à la même période.

Cependant, l'impact du mythe gaulois sur la société française reste fondamental. Dans les discours et les débats politiques émis par la Droite, l'identité gauloise redevient un objet d'imaginaire politique, construit à l'appui de l'archéologie et des idées défendues par le récit national français. Né au XIX^{ème} siècle de la volonté des Etats-Nations de s'affilier à de lointains et glorieux ancêtres afin d'unifier l'ensemble de leurs territoires, le roman national désigne un récit historique orienté à des fins nationalistes et propagandistes. En effet, alors que les Gaulois étaient une figure repoussoir jusqu'à la Révolution de 1789, ils sont utilisés comme point zéro de la nation française, devenue République. Cette filiation entre les français et les Gaulois est mentionnée pour la première fois par les Francs et a ensuite été relayée au XVI^{ème} siècle avec la résurgence des anciens pendant la Renaissance. C'est en 1828 que les Gaulois sont remis au goût du jour par l'historien Amédée Thierry dans son ouvrage qui constitue une première *Histoire des Gaulois* en français, où il évoque « nos ancêtres les Gaulois »⁴. Cette idée, qui devait donner au peuple français un sentiment d'appartenance à des

³ A l'instar de la *Documentation photographique* qui a publié un numéro récent intitulé : « La Gaule, une redécouverte ».

⁴ THIERRY Amédée, *Histoire des Gaulois depuis les temps les plus reculés, jusqu'à la soumission de la Gaule à la domination romaine*, Paris, A. Sautet, 1828.

bases historiques communes et nourrir la politique nationaliste émergente, a récemment été reprise par la politique et les médias. En effet, lors des campagnes présidentielles de 2012, l'idéologie gravitant autour de cette expression désormais connue, « nos ancêtres les Gaulois », avait suscité de vifs débats entre les candidats et au sein de la population lorsque l'ex-président de la République Nicolas Sarkozy l'avait réutilisée.

Ensuite, l'impact culturel de l'imaginaire gaulois est toujours prégnant dans la société française actuelle. En effet, un certain nombre d'individus partagent une fascination pour l'univers dit celtique. Les Celtes étaient un peuple indo-européen de l'âge du fer qui se répartissait sur l'ensemble de l'Europe occidentale, dont l'espace géographique que les Romains ont nommé *Gallia*, la Gaule. Cet imaginaire se décline dans les arts, la littérature, les groupes sociaux et le monde des loisirs. Certaines productions concernant les peuples des Gaules exclusivement sont devenues des références dans le paysage culturel français comme la bande-dessinée *Astérix*, conçue par le scénariste Goscinny et le dessinateur Uderzo et dont la première planche a été publiée 1959 dans *Pilote*. Cette œuvre met en exergue une caricature des représentations et les préjugés que des générations de Français ont appris à l'Ecole de la République.

En effet, cette profonde imprégnation culturelle et politique du mythe gaulois a été permise par un entretien constant d'une mémoire collective nationale, dont le principal vecteur idéologique a été l'enseignement. Dès le XIX^{ème} siècle l'Etat français développe l'éducation et permet ainsi d'inculquer les valeurs nationales à la jeunesse de France. Les lois Jules Ferry promulguées entre 1881 et 1882, qui rendent l'Ecole publique gratuite, laïque et obligatoire pour tous les Français âgés de 6 à 13 ans, permettent ainsi de diffuser largement l'idéologie républicaine et de construire une identité nationale forte.

Ensuite, depuis la loi Duruy (1867), qui rend l'histoire obligatoire à l'Ecole en France, un récit centralisateur mettant en avant des héros de la patrie, nommé le « roman national », s'enseigne à l'école de la III^{ème} République. Ce discours met en avant la volonté d'inculquer aux jeunes français qu'ils sont affiliés à ces mythiques Gaulois. Les enfants y apprennent que la nation française prend naissance en Gaule, dont les guerriers sont menés par le héros national Vercingétorix avant que Jules César conquiert et civilise le peuple gaulois. Cette idéologie a peuplé l'art propagandiste des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles afin d'installer solidement le mythe gaulois dans la nation française et ainsi justifier les guerres qui se déroulent entre les Etats européens et la colonisation du monde moderne. A l'échelle européenne, d'autres Etats développent le même mécanisme de pensée. Les Allemands révèrent le Germain Arminius,

qu'ils nomment Hermann le Chérusque. Quant aux Espagnols et aux Portugais ils louent leur héros Viriathe. La particularité commune dans l'histoire de ces trois hommes est qu'ils ont tous défendu leur territoire en se battant contre les envahisseurs romains. Les Etats ont alors glorifié leur résistance face à l'ennemi en leur donnant une visibilité publique. Ainsi, des statues de ces héros ont été érigées dans les lieux publics, des estampes et des livres centrés sur ces peuples ont commencé à paraître etc. En ce qui concerne les Gaulois, cette représentation est initialement issue de la pensée de Napoléon III, admirateur de l'histoire romaine mais aussi gauloise de la France. Après la défaite de Sedan, les Gaulois deviennent progressivement porteurs d'enjeux politiques. En effet, dans la mise en valeur du système républicain nouvellement établi en France, le commencement historique de la Nation et donc du peuple français seraient les Gaulois menés par Vercingétorix. A la même période une génération d'historiens comme Jules Michelet, Augustin Thierry et Camille Jullian ont relayé cette idéologie politique et ont permis de nourrir cette imaginaire collectif de plus en plus prégnant en France. Le peuple gaulois bascule ainsi entre deux identités au regard de ces sources : les fiers guerriers menés par le héros et chef charismatique Vercingétorix, ensuite vaincus par Jules César à la bataille d'Alésia en 52 av. J.-C, qui a marqué la totale reddition de la Gaule mais aussi le début de la romanisation.

De fait, le récit historique enseigné à l'Ecole s'inscrit dans une perspective nationaliste en portant cette image controversée des Gaulois diffusée par la sphère politique. Cette idéologie paradoxale a été portée à l'école notamment grâce aux manuels scolaires, qui racontaient le mythe gaulois en l'illustrant d'images archétypales. Le manuel d'histoire rédigé par Ernest Lavis, surnommé le « Petit Lavis », est le plus célèbre d'entre eux. Utilisé comme support pédagogique par des générations d'enseignants entre les années 1880 et 1960, il portait pleinement la volonté nationaliste de l'enseignement en France. En effet, la couverture du manuel porte une citation de Lavis : « Enfant, tu vois sur la couverture de ce livre les fleurs et les fruits de la France. Dans ce livre tu apprendras l'histoire de France, parce que la Nature l'a fait belle, et parce que son Histoire l'a faite grande. »⁵

Mais depuis les années 1970 l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'Ecole se fondent sur les sources et les avancées historiographiques, qui figurent alors dans les nouveaux manuels scolaires. Cependant, ce format est une production orientée par des choix d'écriture, de présentation et de problématiques historiques et pédagogiques. Le marché de l'édition scolaire est aujourd'hui détenu par une petite dizaine d'enseignes, qui développent

⁵ Ernest Lavis, *Histoire de France, cours moyen*, Armand Colin, Paris.

toutes une manière différente d'aborder le thème et le chapitre où apparaissent les Gaulois en classe de Sixième. Dans ces géants de l'édition scolaire nous retrouvons Nathan, Magnard, Hatier, Hachette, Bordas, Belin mais aussi des maisons plus récentes comme Lelivrescolaire.fr. En 2016, de nouveaux manuels sont parus afin de correspondre aux nouvelles directives posées par la dernière réforme de l'enseignement, engagée dès 2013 pendant le quinquennat de François Hollande avec la loi de Refondation de l'École⁶. La Réforme a ensuite été actée en 2015⁷ au collège et au primaire avec la réforme de ses contenus d'enseignement et est entrée en vigueur en 2016. Mais depuis quelques années déjà les Gaulois ne sont plus enseignés avec autant d'importance dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire. Ils apparaissent uniquement dans le cycle 3, qui est formé des classes de CM1, de CM2 et de la Sixième. Au primaire, les élèves abordent la période pré-romaine de la Gaule et le moment de la conquête de Jules César. En Sixième, c'est la fondation de Rome jusqu'à la conquête et la romanisation menée par l'Empire qui sont enseignés.

Enfin, si la recherche a approfondi le sujet de la mystification des Gaulois et sa répercussion dans l'enseignement au cours des dernières années nous proposons ici une étude de cette question exclusivement au travers des manuels de sixième édités en 2016 suite à la Réforme des Collèges. Source d'imaginaire, les manuels nous offre une grille de lecture qui nous permet de questionner les programmes d'enseignement réalisés par la politique de l'Education Nationale en 2015 ainsi que le support en lui-même au regard de la manière de faire l'histoire.

Face à tous ces éléments, plusieurs questions se posent. Nous pouvons ainsi nous demander dans quelle mesure les derniers choix pédagogiques, formulés par la réforme de l'enseignement et portés par les manuels scolaires, visent à enseigner un récit politisé de l'histoire des Gaulois. Cela nous permet également de questionner la discipline historique au regard de l'historicité du récit transmis aux élèves et de sa portée politique et culturelle.

Afin de répondre à ces problématiques, nous avons effectué une étude synchronique des manuels de Sixième parus en 2016. Cela nous a permis de dégager trois éléments essentiels. Dans un premier chapitre, nous porterons un regard global sur la séquence

⁶ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013.

⁷ Publication du décret de l'arrêté qui définissent les grands principes de la réforme du collège le 20 mai 2015 (JORF n°0115 du 20 mai 2015, texte n°8, p. 8504).

d'enseignement où apparaissent les Gaulois soit au regard de la conquête puis de la paix romaines, qui débouchent sur la romanisation de la population gauloise. Dans un second chapitre, nous analyserons la place accordée aux réminiscences du mythe qui s'est formé autour des Gaulois tant dans le récit historique transmis aux élèves que dans les représentations qui s'en dégagent. Dans un troisième et dernier chapitre, nous dégagerons les nouveaux enjeux politiques, historiques et pédagogiques qui sont portés par cet enseignement controversé aujourd'hui en France.

CHAPITRE 1

L'ETUDE DES GAULOIS DANS LE PRISME DE LA CONQUETE ROMAINE

A la lecture des nouveaux programmes de sixième les Gaulois apparaissent au premier abord comme un espace conquis par l'empire romain, soit une colonie de ce très vaste territoire. Centré sur la notion d'empire, l'enseignement du thème 3, intitulé « L'empire romain dans le monde antique », expose aux élèves la construction du territoire impérial romain par la colonisation des autres peuples d'Europe et d'Afrique et la formation d'un pouvoir central et mystifié, l'*Urbs*, qui agit sur un vaste territoire. Les élèves découvrent dans ce chapitre le processus et les conséquences géographique, politique, économique et culturelle de la colonisation romaine à l'échelle locale des provinces comme la Gaule, et plus globalement à l'échelle du monde méditerranéen. Quant à la conquête même de la Gaule, son enseignement se base sur les prérequis du programme de CM1, et les manuels en font parfois mention dans le thème 2 ou 3⁸.

Très souvent pris comme sujet d'étude dans la présentation de la conquête ou de la colonisation, les Gaulois apparaissent d'une manière différente selon les éditions, qui sélectionnent certaines informations à leur propos. Plus largement, nous pouvons nous demander ce que les Gaulois, alors pris comme sujet d'étude, apportent dans la compréhension du processus de domination du pouvoir romain et d'unification des espaces.

Afin de répondre à ces interrogations nous suivrons le déroulé de l'exposé du thème 3 dans les différents manuels à notre disposition. Ainsi, nous nous attacherons à comprendre la définition géographique et politique qui est posée à propos de la Gaule en tant que province de Rome. Ensuite, nous étudierons la présentation de la romanisation de la culture et du peuple gaulois.

⁸ Selon la chronologie qu'ils ont sélectionnée pour délimiter les deux chapitres consacrés à l'histoire romaine au sein des thèmes 2 et 3. Le Ier siècle avant J.-C., moment du passage de la République à l'Empire, étant réparti entre ces deux thèmes selon les différentes éditions.

I - La Gaule, province d'un grand ensemble impérial

1. Définition politique et représentation géographique de l'espace conquis

Dans un premier temps, les manuels portent tous un regard global sur la conquête menée par la République hors d'Italie puis par l'Empire romain jusqu'au règne de Trajan. En présentant sur le long terme l'enchaînement des conquêtes et le processus de colonisation les élèves apprennent comment Rome a dominé tout le pourtour de la méditerranée et est devenu un empire prospère. Dans cette perspective de lecture, le récit de la fondation de l'empire est la plupart du temps centralisé sur des figures conquérantes majeures comme Jules César et des règnes illustres comme ceux d'Auguste, de Trajan ou d'Hadrien. Au regard de cette description de la conquête et de la formation de l'empire les Gaulois apparaissent en toile de fond. En effet, la conquête de la Gaule par Jules César a déjà été étudiée en CM1 et n'est donc pas centrale dans l'enseignement de l'histoire romaine en sixième, où elle est parfois mentionnée pour expliquer la légitimation du pouvoir de Jules César dans l'exposé sur la République dans le thème 2 ou le thème 3, selon les découpages chronologiques engagés, ou simplement signalée sur une carte par la bataille d'Alésia. Ainsi, la plupart des manuels ne font pas directement mention des Gaulois dans la première partie du thème, où ils apparaissent comme une conquête de Rome parmi tant d'autres. Les Fiche Eduscol consacrées aux thèmes 2 et 3 ne font même aucune mention de Jules César ou de la Gaule dans les directives d'enseignement relatives à l'histoire romaine⁹.

L'ensemble des manuels met alors en œuvre une étude globale de l'empire romain. Les objectifs d'enseignement sont alors de faire comprendre aux élèves qu'un empire s'organise sur un large territoire et que le pouvoir émane d'un pôle centralisateur qui rayonne sur l'ensemble des espaces émaillés de colonies ou provinces. Cette mise en œuvre prend notamment appui sur les documents cartographiques. En effet, ce document-maître permet de donner aux élèves une vision de l'impact du monde romain sur l'ensemble des territoires qui composent l'espace méditerranéen. Ainsi, dans la plupart des éditions, cet exposé prend appui sur une carte centrée sur la méditerranée qui montre les territoires assimilés à l'empire.

C'est donc à l'échelle de l'empire romain que les Gaulois, province conquise de Rome, apparaissent aux yeux des élèves. Au travers de cette lecture, différentes informations

⁹ Extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015.

filtrer au sujet des Gaulois. Les manuels présentent alors la Gaule sous deux angles au travers des documents sélectionnés : son statut politique de colonie romaine et sa situation géographique au travers des cartes, présentes en nombre dans l'enseignement en sixième. En effet, les programmes relatifs au thème 3 stipulent l'importance de les utiliser en sixième¹⁰. Une carte est un support d'étude orienté par les choix d'écriture et de représentations graphiques de celui qui l'a réalisée. Lorsque elle est utilisée dans l'enseignement de l'histoire la carte représente un outil pédagogique fondamental pour incarner le récit et le représenter à un public jeune. Cela permet ainsi de mobiliser des compétences du socle commun comme « se repérer dans le temps et dans l'espace » et « comprendre un document ». A cet effet, nous avons porté un regard particulier aux cartes montrant l'empire à l'échelle de la méditerranée ainsi qu'à celles présentes dans l'exposé d'un site localisé. De cette manière nous avons pu remarquer que les manuels représentent l'espace géographique de la Gaule d'une manière différente en fonction du chapitre où elle apparaît. Différentes informations sur la composition de son territoire apparaissent alors sur les cartes, quelque soit l'échelle utilisée pour les réaliser.

Déjà, la plupart des manuels localise les différents espaces au regard du territoire romain au II^{ème} siècle, soit à son apogée pendant la *pax romana* ou paix romaine, où tous les espaces sont assimilés à l'empire¹¹. Dans le Magnard, par exemple, la Gaule n'est pas mentionnée et appartient à l'ensemble impérial, dont le territoire ne représente pas de discontinuité. Une autre démarche, mise en œuvre dans la plupart des manuels, est de délimiter les territoires de l'empire au moyen d'un nuancier de couleurs reflétant la chronologie des conquêtes. Marquer ainsi les étapes dans le processus de conquête permet de montrer aux élèves ses dynamiques dans le temps long, et ainsi de ne pas figer le récit historique. D'autres manuels, comme le Hachette ou le Belin, délimitent les territoires au sein de l'empire dans le cadre d'appellations portées à l'échelle nationale : « La Gaule », « L'Espagne ». L'une des deux cartes que le Nathan propose est réalisée en mélangeant ces

¹⁰ Dans le référentiel de programmes du cycle 3 il est mentionné : « Si le programme offre parfois des sujets d'étude précis, les professeurs veillent à permettre aux élèves d'élaborer des représentations globales des mondes explorés. L'étude de cartes historiques dans chaque séquence est un moyen de contextualiser les sujets d'étude. Tous les espaces parcourus doivent être situés dans le contexte du monde habité dans la période étudiée. Les professeurs s'attachent à montrer les dimensions synchronique ou diachronique des faits étudiés. Les élèves poursuivent ainsi la construction de leur perception de la longue durée ».

¹¹ Annexe I - 1

deux schémas, où les espaces nationaux sont nommés mais pas délimités. Par ailleurs, c'est le seul manuel à ne proposer qu'une seule carte dans le premier chapitre du thème 3. Dans le thème 2, il expose la même carte mais pendant la conquête qui a précédé la formation de l'empire. Parmi les informations représentées l'on retrouve la schématisation des Guerres Puniqes et la bataille de Carthage en 146 avant J.-C., ainsi que les conquêtes de Jules César jusqu'à la bataille d'Alésia en 52 avant J.-C. La mention d'Alésia sur les cartes est par ailleurs présente dans la plupart des éditions.

Ensuite, d'autres manuels exposent un regard sur les territoires locaux tout en suivant un schéma chronologique ou en réduisant l'échelle¹². Lelivrescolaire.fr représente ainsi les trois Gaules comme des régions indépendantes ne formant pas d'ensemble plus national au regard de l'échelle de l'empire. Le Hatier quant à lui présente cette information à l'échelle de la Gaule. Il propose également une autre carte à cette échelle, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 2, qui représente la conquête de la Gaule par Jules César et où figurent une information inédite dans les différentes éditions : « les frontières actuelles de la France ». De plus, les peuples régionaux composant ce que les Romains ont nommé gaule apparaissent uniquement dans cette édition. Il est par ailleurs intéressant de noter que cette dernière carte apparaissait déjà dans les anciens manuels d'histoire-géographie comme le Belin de 2009¹³.

Ainsi, les différentes cartes proposées par les manuels apportent une définition géographique différente de l'espace dit gaulois. Les choix d'échelle géographique et de représentation cartographique permettent ainsi de délimiter l'espace selon des choix d'écriture à la fois pédagogiques et historiques. Ces choix sont donc fondamentaux dans la compréhension et la représentation de la période et de ses acteurs.

C'est sur les conséquences de la conquête que se centrent ensuite les manuels afin d'expliquer le processus de construction d'un pouvoir impérial. Dans cette perspective, la Gaule apparaît à nouveau dans les sujets d'études proposés par les différents manuels. En effet, la paix romaine instaurée suite à la colonisation définitive entre les territoires entre le I^{er} et le II^{ème} siècle permet de sécuriser les frontières de l'empire et de favoriser les échanges commerciaux dans l'empire, ce qui participe au développement économique de la Gaule.

¹² Annexe I - 2

¹³ Annexe I - 3

2. Sécurité et développement économique de la Gaule pendant la paix romaine

La Gaule apparaît alors en terme d'utilité commerciale dans la suite de la présentation de l'empire romain dans les manuels. Un certain nombre d'entre eux propose une étude d'une marchandise comme le blé (Lelivrescolaire.fr, Hatier) ou le vin (Bordas, Belin). Les autres ne présentent pas d'étude concrète du commerce dans l'empire mais transmettent cette information au travers des cartes. Ce document-maître apporte ainsi d'autres éléments de connaissance essentiels : les échanges dans l'empire romain et la connexion entre les territoires d'un même ensemble. Les différentes routes et voies de communication créés et empruntés par les Romains sont ainsi représentées par des figurés linéaires qui relient les territoires entre eux autour de l'*Urbs*. Le commerce apparaît alors comme une source de prospérité économique ainsi qu'un moyen de cohésion entre les espaces.

La Gaule, souvent mobilisée comme sujet d'étude dans l'enseignement de cette thématique, dispose d'un fort potentiel commercial qui la rend très utile pour l'empire romain. Elle exporte de la nourriture (le vin et les boissons alcoolisées en général, volailles, céréales), de la céramique, des étoffes et des produits métallurgiques. Il s'agit alors d'enseigner aux élèves que les voies de communication mises en place par les Romains permettent d'avoir un commerce florissant et une économie prospère. Si l'on s'attache à observer cette donnée à l'échelle de la Gaule sur les cartes l'on peut remarquer l'importance des voies terrestres avec le passage de nombreuses via romaines comme la via Agrippa autour de Lugdunum, l'actuelle Lyon, ou la via Domitia qui rejoint Rome. Mais l'on peut également remarquer sur ces cartes les voies fluviales majeures, comme le Rhône, et les débouchés maritimes principaux. Le port de Marseille apparaît alors sur la plupart des cartes comme un véritable pôle commercial. Fondé par les Grecs au VI^{ème} siècle avant J.-C., l'antique port de Massalia est idéalement situé et permet un transit de marchandises et de personnes importants depuis sa création. En effet, les Celtes, auxquels appartiennent historiquement les Gaulois, ont été une civilisation qui a rayonné sur l'Europe de l'âge du fer. Ils rivalisaient déjà avec d'autres grandes puissances comme les Grecs et entretenaient un commerce florissant. A l'échelle de l'empire, Marseille apparaît comme un cœur économique et culturel mais sans contextualisation ou de rappel des prérequis de CM1, les élèves pourraient comprendre que cette prospérité n'est due qu'à l'empire romain. Le développement économique des territoires est en effet présenté dans la perspective de la paix romaine et de la sécurité qu'elle apporte. Une étude de l'armée et du fonctionnement militaire des romains permet de montrer comment cela a permis de sécuriser

les Limes, face à l'envahisseur. Les frontières de l'empire au contact de ses ennemis apparaissent alors comme un ensemble cohérent sur les plans politiques, économiques et géographiques. L'une des cartes qui montre bien la prégnance des changements opérés par les Romains en Gaule est présente dans le Hatier. Intitulée « La Gaule romaine » elle met en lumière la mise en connexion des territoires et l'adaptation du modèle romain à la géographie de la Gaule.

Ainsi, cette première partie de chapitre permet de montrer aux élèves que la Gaule a profité des évolutions techniques permises par la colonisation comme le développement des routes et des moyens de communications. Afin de compléter leur compréhension les manuels proposent ensuite des études réalisées à plus petite échelle afin d'exposer le progrès réalisé dans les systèmes urbains et ruraux dans le cadre de la paix romaine et de la romanisation. Mais il y a des conséquences profondes et durables à la colonisation. Les manuels montrent les dimensions de la romanisation en ce qu'elle a permis d'uniformiser le territoire marqué par une diversité d'identités et de culture locales.

II - Des Gaulois aux gallo-romains : la romanisation de la Gaule

1. Unification et acculturation de la Gaule

L'ensemble des informations sur les Gaulois donné aux élèves dans les manuels pose diverses questions. Le thème en lui-même porte sur l'enseignement de la notion d'empire soit comment il s'est construit (par la conquête), comment il a assis son pouvoir sur les territoires (colonisation) et comment il a fini par les assimiler et les dominer (l'acculturation). Prise comme sujet d'étude, la Gaule permet de développer et d'illustrer la problématique du thème soit comment l'empire a dominé et unifié les territoires. En effet, c'est la conquête menée par Jules César qui a unifié l'espace gaulois, qu'il a alors lui-même découpé en plusieurs régions. Ces ensembles regroupaient une soixantaine de tribus et de clans gaulois.

Cette unification culturelle a notamment été permise à l'échelle de la Gaule (ou des autres provinces) par un processus d'acculturation. A propos de ce phénomène dans l'histoire romaine les manuels évoquent le terme spécifique de « romanisation ». Aujourd'hui largement répandu, ce terme a été popularisé par Pierre Nora. Initialement, c'est au XIX^{ème} siècle qu'il est devenu courant dans le langage historiographique européen afin d'exprimer la domination politique, militaire et culturelle de Rome sur les peuples conquis. Depuis plusieurs

décennies, le terme de romanisation est rediscuté par la recherche. L'historien Patrick Le Roux relaye le débat dans un article intitulé « La romanisation en question »¹⁴. Il y entretient une réflexion critique sur le terme de romanisation au regard sa portée politique et historique. Il montre comment ce terme fige le récit historique de la conquête ainsi que l'image des peuples étudiés. En effet, la romanisation n'est pas un processus uniforme mais concentrique au regard de la chronologie des conquêtes et de l'éloignement du centre de l'empire, Rome. Les territoires récemment conquis ou dont le contrôle est rendu difficile par la rareté des voies de communication ou l'éloignement sont ainsi moins intégrés sur les plans culturels et politiques. L'utilisation de ce terme est alors « romano-centrique » en faisant l'impasse sur les particularismes locaux que constitue la multitude de cultures qui composent le territoire large de l'empire.

Les manuels présentent alors une définition différente du terme. En effet, certains mettent en lumière le syncrétisme culturel alors que d'autres non. Ainsi, nous avons le Nathan qui définit la romanisation comme « Adoption par les peuples de l'Empire du mode de vie, de la langue, des croyances romaines »¹⁵. Le Hatier, le Bordas et le Belin propose une définition plus ou moins similaire. Lelivrescolaire.fr ne fait lui aussi pas de nuances dans les particularismes locaux mais propose le terme de « diffusion »¹⁶, qui dénote un caractère dynamique. Le Magnard propose quant à lui une définition quelque peu ambiguë mais qui représente tous les aspects du phénomène : « le processus spontané et progressif par lequel des peuples adoptent en partie la culture romaine »¹⁷. A l'inverse du Hachette qui pose une définition très incomplète au regard des autres éditions : « Influence de la culture romaine sur le mode de vie des autres peuples de l'empire »¹⁸. Aucune mention n'est faite sur le processus ou l'impact culturel au travers de la langue ou de la religion, qui est vaguement résumé par « mode de vie ».

¹⁴ LE ROUX Patrick, « La romanisation en question », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2004/2 (59e année), p. 287-311. URL : <https://www.cairn.info/revue-Annales-2004-2-page-287.htm>

¹⁵ COTE Sebastien, FELLAHI Armelle, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, HEYMANNDOTAT Arlette, MARQUES Patrick, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Nathan, 2016. p.126.

¹⁶ p BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Lelivrescolaire.fr Éditions, 2016, p.129.

¹⁷ PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Magnard, 2016, p.106.

¹⁸ PLAZA Nathalie, VAUTIER Stéphane, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Hachette, 2016, p.118.

Ensuite, les manuels présentent la romanisation comme vecteur de l'unification des territoires et des cultures. L'un des premiers moyens d'unification qui est présenté aux élèves dans les programmes est le culte impérial initié sous le règne d'Auguste, qui prône une adhésion à l'Etat romain mythifié et à son chef associé au divin, l'*imperator*. Concernant la Gaule, ce culte s'exprime au travers d'une fédération des peuples. En effet, le général Drusus a fait ériger le sanctuaire fédéral des Trois Gaules en 12 avant J.-C. Ce sanctuaire, situé à Lugdunum, l'actuelle Lyon, symbolisait la convergence des trois Gaules impériales (la Gaule Lyonnaise, la Gaule Aquitaine et la Gaule Belgique) et de la Gaule sénatoriale (La Narbonnaise). Une fois par an, les représentants des différentes nations gauloises se réunissaient afin de marquer leur réunion sous l'auspice de leurs divinités ainsi que sous la révérence au culte de l'empereur Auguste.

Afin d'enseigner la romanisation en sixième les programmes et les manuels invitent alors à en étudier les marqueurs paysagers que représentent les vestiges romains ainsi que son impact dans les sociétés urbaines et rurales. Il s'agit de montrer que tous les lieux de sociabilité, les espaces de pouvoir ainsi que les modes de vie sont devenus romain.

2. L'impact de la romanisation dans les sociétés urbaines et rurales de la Gaule romaine

La cité est une organisation politique, économique et sociale de grande importance dans le monde antique. Ce modèle, hérité des Grecs, se répand avec la colonisation romaine en Europe. La romanisation de la ville apparaît alors comme un marqueur de son niveau d'intégration dans l'empire. En effet, les *civitates* sont hiérarchisées selon trois échelons basés sur la romanisation de leur mode de vie et de leur culture : *civitates foederatae*, *civitates liberae*, *civitates stipendiariae*.

L'étude d'une ville conquise par les romains permet alors de montrer au travers de l'architecture et de l'organisation urbaines la romanisation des modes de vie et donc l'impact de la conquête sur les sociétés et les mœurs urbaines. En effet, le cœur urbain apparaît comme le lieu d'impulsion de la domination romaine (mise en place de noyaux de pouvoirs incarnés par les élites gauloises, lieu de diffusion des valeurs culturelles romaines). Les romains y ont érigé sur le modèle de l'*Urbs* des lieux de socialisation comme des théâtres, des amphithéâtres, des forums ou des termes. Enfin, la ville est le point de développement de l'acculturation religieuse avec l'installation de temples voués à la religion romaine. Les

monuments et l'urbanisme apparaissent alors comme des marqueurs de l'acculturation et de la colonisation, mais aussi de la manière dont celle-ci s'est mariée avec les cultures locales. Dans les éditions parues entre 2009 et 2014 les manuels insistaient sur la ville de Lugdunum, capitale des trois Gaules et pôle religieux majeur. Le nom même de la ville vient du celte qui signifie « colline de dieu ». Elle permettait de montrer le syncrétisme culturel opéré par la conquête. Pourtant, si Lugdunum était l'un des sujets d'études favoris des anciennes éditions de manuels scolaires, elle n'apparaît presque plus aujourd'hui. Elle a en effet disparu au profit de l'étude des monuments urbains et n'est représentée dans la plupart des manuels par un figuré cartographique la mentionnant comme la « capitale religieuse » de l'ensemble correspondant à la Gaule. Seul le Magnard fait mention dans un encart de l'amphithéâtre des Trois Gaules.

C'est sur l'ensemble de ces points que se construisent les chapitres présentant la romanisation dans les différents manuels. Au niveau des sites choisis la plupart d'entre eux ont sélectionné des villes du sud-est de la France comme Nîmes (Lelivrescolaire.fr, Hatier) ou Arles (Belin), dont le paysage urbain est encore aujourd'hui fortement marqué par la romanité.

Et au même titre que les villes, les Romains ont très vite développé la production agricole des territoires conquis. La Gaule est un territoire possédant un fort potentiel agricole. Les Romains ont poursuivi et modernisé le travail de la terre à travers les centres de production que représentaient les *villae*. Ce sont des domaines d'exploitation agricole entre 100 et 250 hectares (qui sont construits sur la base des *fundi*, grands domaines de l'aristocratie gauloise). Subordonnés à la villa, les villages ou *vici* sont des foyers de population. Conformément aux programmes les manuels proposent alors une étude sur une villa romaine, comme Loupian, en Narbonnaise. Il s'agit alors de montrer le progrès apporté par les avancées romaines en matière de technique de production, d'irrigation, de culture, d'élevage ou de conservation des aliments.

Ainsi, à l'instar du cœur urbain polarisant les provinces, le village et la société rurale ont été profondément romanisés dans les mœurs, les coutumes et les modes de vie.

Au final, cette lecture de l'histoire de l'empire romain montre que la romanisation est essentiellement synonyme de progrès. Les perspectives données par les manuels ne laissent alors que peu de place aux peuples conquis par l'empire romain, auquel le thème 3 est entièrement consacré. Les romains sont présentés aux élèves comme une source

d'amélioration et de modernité, et la colonisation pourrait être jugée comme une action bienfaitrice dans le développement de la France et de l'Europe. A la lecture seule de ces exemples tirés des manuels le récit historique apparaît figé sur la domination romaine et gomme les particularismes locaux et les nuances culturelles ou politiques que pouvaient présenter chaque province. Il en va surtout des provinces les plus éloignées de l'influence de l'Urbs, où le syncrétisme culturel était fondamental. En somme cette présentation de la romanisation la définit comme un processus uniforme.

Les Gaulois apparaissent alors comme un peuple conquis et assimilé à l'empire sur les plans économiques, politiques et culturels. Pourtant, ils ont pendant longtemps été les vecteurs d'une image héroïque et nationalisante de la France. Les manuels ont porté cet imaginaire au travers d'une symbolique élaborée que nous allons désormais étudier au travers de leurs représentations et de la mysticité de leur histoire dans les dernières éditions.

CHAPITRE 2

MYTHE ET REPRÉSENTATION DES GAULOIS DANS LES NOUVEAUX MANUELS

L'un des autres enjeux que porte l'enseignement des Gaulois ainsi étudiés dans ce prisme de lecture concerne la manière de concevoir, de construire et de transmettre un récit historique et non une légende. Au regard du référentiel de programme du cycle 3 (CM1-CM2-6^e), l'apprentissage de l'histoire et de sa manière de l'écrire est une clef de compréhension du monde moderne : « En travaillant sur des faits historiques, le jeune élève apprendra d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencera à comprendre que le passé est source d'interrogations. (...) Les moments historiques retenus visent à construire des repères historiques communs qui, élaborés progressivement, enrichis tout au long des cycles 3 et 4, permettent de comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société dans laquelle nous vivons ensemble sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les acteurs du passé. (...) L'élève comprend que les récits de l'histoire sont constamment alimentés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des lectures renouvelées du passé ». Cette définition multiforme répond alors aux exigences scientifiques inhérentes à la démarche de l'historien. Dans la construction du récit historique, les faits avérés par des preuves sont centraux et permettent la compréhension de phénomènes et d'enjeux plus larges. C'est donc une histoire nuancée et enrichie de problématiques multiples qui fait jour dans l'enseignement actuel.

La sélection des sources représente alors un enjeu crucial dans la réalisation du manuel. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, poser des définitions ou des repères aux yeux des élèves est l'objet de choix d'écriture qui influent sur la véracité du récit. Il en va de même de la sélection des sources. Dans cette perspective, nous pouvons nous demander comment les choix des documents dans les manuels orientent la politisation de l'enseignement et peut être révélatrice de la manipulation des faits historiques ?

Afin d'étayer cette thèse, nous proposons alors une étude synchronique de la symbolique qui a incarné l'histoire des Gaulois au regard des vocables ainsi que des sources littéraires et artistiques sélectionnées par les manuels de 2016. Cela nous invite à questionner

ensuite le lien entre l'histoire des Gaulois et le mythe, notion centrale dans l'enseignement en sixième.

I - La symbolique du mythe historique au regard des sources

1. De l'Antiquité à nos jours : des racines communes ?

Si au regard des cartes présentées dans le chapitre 1 nous avons vu que certains manuels posaient une définition géographique parfois controversée de l'espace national Gaulois, nous pouvons également émettre des hypothèses au sujet des héritages et des filiations dont se sont revendiqué les peuples. Inspirés par les textes des auteurs anciens, ces héritages se sont constitués en récits mythiques. L'une des figures les plus populaires dans ces attributions se base sur *L'Eneide* du poète Virgile, qui raconte l'épopée d'Enée, un troyen aux ancêtres mythiques (Anchise et Vénus) qui a émigré vers l'Italie. L'affiliation aux légendaires rescapés de la guerre de Troie est alors devenu un mythe fondateur prégnant dans toutes l'Europe antique et médiévale. Plusieurs peuples s'en sont ainsi revendiqués de l'Antiquité au Moyen Age et le mythe se décline alors en différents récits, dont chacun témoigne d'une quête d'identité particulière et propre aux cultures locales.

Incarné par le héros Enée, ce récit a notamment nourri la légitimation du pouvoir romain. César s'est ainsi revendiqué être un descendant d'Enée et les manuels le présentent parfois dans le cadre du thème 2. D'autres préfèrent mettre en avant la figure d'Auguste, jugée plus révélatrice de la « mise en légende » des sources de pouvoir. Ensuite, le chercheur Jean-Louis Brunaux a indiqué dans son ouvrage *Nos ancêtres les Gaulois*¹⁹ que certains peuples gaulois se sont également réclamé d'origines troyennes avant la conquête romaine.

Cette idéologie a nourri par la suite la quête d'identité des royaumes médiévaux de l'Europe. Les Francs se sont réclamé de cet héritage entre le VI^{ème} et le XII^{ème} siècles afin d'inscrire leur pouvoir dans une longue tradition, issue des Romains et poursuivie par les Gaulois. En effet, les moines copistes et les chroniqueurs du Moyen Age ont cherché à établir des origines communes aux Francs et aux Gaulois. Diverses explications à cette filiation ont été données dans la littérature médiévale. La première explique que les Francs s'installèrent

¹⁹ BRUNAUX Jean-Louis, *Nos ancêtres les Gaulois*, coll. « L'univers historique », Editions du Seuil, 2012.

en Gaule romaine et unifièrent avec Clovis l'ensemble de son territoire au profit d'un ensemble chrétien et unique. Ce même ensemble puiserait alors dans les mêmes origines. Une autre met en avant les dynamiques de peuplement du territoire d'Europe occidentale depuis Troie qui se seraient fait en plusieurs vagues : les Gaulois dans un premier temps, les Francs dans un deuxième. C'est ensuite à la Renaissance, caractérisée par un retour aux canons antiques, que ce mythe réapparaît dans le paysage culturel français.

Ainsi, dans les conceptions et dans l'imaginaire collectif français et européen, Romains et Gaulois auraient les mêmes origines. Ils semblent également indissociables dans l'étude de la période. Pourtant, aucun manuel ne fait mention de cette analogie entre les héritages européens ou moins largement à propos des liens entre Romains et Gaulois dans la revendication de leurs origines. C'est ainsi une ascendance gauloise ou du moins gallo-romaine qui semble primer. Suzanne Citron écrit en 1992 dans *L'histoire de France autrement* : « L'ascendance gauloise s'affirme à partir du XVII^{ème} siècle mais ce sont surtout les révolutionnaires de 1789, voulant supprimer les privilèges des aristocrates francs qui se targuaient de leur origine troyenne, qui imposent cette théorie. Les « historiens favorables à la Révolution remplacent les ancêtres troyens par les ancêtres gaulois et font de Vercingétorix une célébrité », donnant naissance à un nouveau mythe des origines, celui de nos ancêtres les Gaulois »²⁰.

Cette idéologie a nourri un imaginaire basé sur un système de représentations dicté par la politique nationaliste de la France.

2. La représentation des Gaulois dans les manuels

Le cycle 3 met au centre de sa méthode pédagogique l'importance de la démarche inductive. Cela consiste à partir des représentations des élèves afin d'en déduire un enseignement. Par exemple, le Magnard débute les chapitres d'histoire par deux pages présentant une large photographie d'un paysage actuel ou d'une source picturale majeure.

Dans l'ouvrage de G. Bruno *Le Tour de la France par deux enfants* paru pour la première fois en 1877 et consacré au cours moyen, nous pouvons lire : « La France, notre patrie, était, il y a bien longtemps de cela, presque entièrement couverte de grandes forêts. Il y

²⁰ CITRON Suzanne, *L'Histoire de France autrement*, Ed. de l'Atelier, Paris, 1992, p.14.

avait peu de villes, et la moindre ferme de notre village, enfants, eût semblé un palais. La France s'appelait alors la Gaule, et les hommes à demi sauvages qui l'habitaient étaient les Gaulois. Nos ancêtres les Gaulois étaient grands et robustes, avec une peau blanche comme du lait, des yeux bleus et de longs cheveux blonds ou roux qu'ils laissaient flotter sur les épaules. »²¹. Cette description traditionnelle des Gaulois nous invite à questionner son expression au travers du langage mais aussi des sources et des productions artistiques et culturelles dans les nouveaux manuels. Ce sont en effet les choix d'écritures et de documents formulés par les manuels qui orientent l'image qui est donnée des Gaulois mais aussi de son système social et culturel, ou politique. Les programmes de sixième confirment cette idée avec : « Les démarches initiées dès le CM1 sont réinvesties et enrichies : à partir de quelles sources se construit un récit de l'histoire des temps anciens ? Comment confronter traces archéologiques et sources écrites ? ». C'est donc au regard des sources que nous étudierons cette thématique.

Déjà, les Gaulois ont longtemps été défini comme un peuple barbare. La définition de ce dernier terme a soulevé plusieurs questions. Originellement issu de la pensée grecque (*βάρβαρος*, « *bárbaros* »), il désigne dans un premier temps celui ou celle qui parle un langage étranger au grec qui ne partage pas la même culture. Le terme naît d'ailleurs de la perception de la sonorité d'une langue étrangère qu'avaient les Grecs qui produisait aux oreilles des hellénistes un borborygme dont la consonance « bar-bar » a donné le terme²². Ce terme est donc dans son étymologie synonyme de perception de la différence et de son incompréhension, à l'inverse de *ξένος*, « *xénos* ». Par la suite, le terme barbare a pris un autre sens et définissait les peuples d'Europe occidentale constitué en tribus et clans, opposés aux peuples dits civilisés comme les Grecs ou les Romains. Ces derniers ont par ailleurs désigné le territoire de l'*Imperium* en opposition au territoire du *Barbaricum*, au-delà des Limes. Dans cette perspective, le barbare apparaissait non pas comme un étranger parmi d'autre mais comme un individu ayant une culture dite barbare soit fondée sur la violence, la sauvagerie et l'archaïsme intellectuel, politique et culturel. Le terme de barbare est alors central dans l'imaginaire créé à propos des Gaulois, mais à propos des Gallo-romains.

²¹ G. Bruno (née Augustine Fouillée), *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877.

²² Michel Dubuisson l'explique dans un article intitulé « Barbares et barbarie dans le monde gréco-romain », *L'antiquité classique*, n° 70, 2001, pp. 1-16

Dans certains manuels une définition et une présentation de ce terme sont apportées aux élèves, alors que d'autres en font l'impasse. Dans Lelivrescolaire.fr par exemple l'on peut lire : « habitant d'une région extérieure à l'empire romain qui ne parle pas latin »²³. Cette définition est donc conforme à l'étymologie du mot, aujourd'hui retenue en historiographie. Elle se fonde sur la barrière linguistique et non culturelle ou politique. A l'inverse du Hatier qui présente le barbare comme « une personne qui n'appartient pas à l'empire romain »²⁴. Le Magnard ne propose pas de définition mais fait mention du terme dans une question à l'entrée du chapitre : « A l'aide de la carte, cite trois territoires « barbares » aux frontières de l'empire romain ». Les guillemets sont importants dans la justification de l'historicité du terme.

Ensuite, cette définition du barbare était associée à une représentation physique et culturelle du Gaulois diffusée dans une imagerie portée par les manuels scolaires. L'histoire des arts, largement mobilisée dans les manuels pour étudier la romanisation, dépeint une image du Gaulois fondée sur les représentations que dégagent les sources sélectionnées. En effet, qu'elles soient littéraires, archéologiques ou picturales le choix des sources présentées par les manuels oriente les représentations que les élèves se font du fait historique et de ses acteurs. Cette représentation physique et imagée du Gaulois permet alors d'incarner le mode de vie des peuples romanisés.

Il semble déjà important de noter qu'il n'y a pas de représentation imagée à l'instar des anciens manuels où figuraient des dessins et des estampes qui reconstituaient cet imaginaire dans les nouvelles éditions. Ce sont bien souvent des sources archéologiques qui sont mobilisées dans cette étude. L'un des exemples de sources souvent retenu dans les manuels est alors la mosaïque²⁵. Différentes problématiques sont alors mises en lumière dans les manuels, qui présentent ainsi des informations différentes. Dans le Magnard, un dossier « Histoire des Arts » est consacré à la société gallo-romaine, son mode de vie, son organisation politique et son habitat. Il permet de montrer le syncrétisme culturel entre les Romains et les Gaulois. Le Hachette quant à lui montre la romanisation au travers du travail

²³ BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Lelivrescolaire.fr Éditions, 2016, p.139.

²⁴ IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hatier, 2016, p.130.

²⁵ Annexe II

agricole. Enfin, le Nathan met en lumière l'importance de la centralité de Rome. Le peuple gaulois semble être référé dans l'encart « Province non identifiée ».

L'ensemble de ces informations transmises permet de définir une image de l'identité gauloise pendant la période romaine. La sélection des documents et des sources apparaît alors être une question cruciale dans l'enseignement de cette période. Il en va surtout de la mention du symbole le plus connu : la bataille d'Alésia et ses héros.

3. L'étude de la bataille d'Alésia et de ses héros

Nous avons vu que la conquête est au cœur de l'histoire romaine en sixième, mais qu'en est-il de la reddition de la Gaule telle que l'avaient formulée les politiques et les historiens des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles ? Comme nous l'avons plusieurs fois mentionné, la conquête de la Gaule, étudiée au cycle 2 en classe de CM1, n'est pas un sujet d'étude consigné dans les programmes d'enseignement de la classe de sixième. Jules César apparaît pourtant au sein de l'étude de la fondation de Rome de la République à l'Empire afin de montrer ce que la conquête de la Gaule a eu comme répercussion à l'échelle de la politique de Rome (guerre civile, domination politique de l'imperator, assassinat de César etc.). Son adversaire gaulois, le chef Vercingétorix, un des pères mythiques de la nation française républicaine, n'apparaît quant à lui que très rarement. Dès Napoléon III Vercingétorix apparaît comme une figure emblématique de la résistance face à l'ennemi. Le récit qui était formulé au sujet de la bataille d'Alésia et de la reddition de la Gaule était alors orienté à des fins politiques. Cette bataille, qui marque un tournant dans la conquête de la Gaule, est alors un moment qui a été mythifié et qui semble figé dans le temps au regard des anciennes éditions et de leur manière de présenter ce thème.

Mais quelques manuels proposent tout de même une étude spécifique de la guerre des Gaules afin de présenter la figure de Jules César. Il est intéressant de remarquer que les différents manuels présentent alors une manière différente de parler de la guerre des Gaules et de la victoire de César. Ce dernier avait en effet dirigé le récit de ses victoires dans le but de légitimer son pouvoir à Rome. Par exemple, le manuel Hatier²⁶ propose une page d'activité consacrée à « César et la Gaule » qui se présente sous la forme d'exercices où trois documents

²⁶ IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hatier, 2016, pp. 146-147

figurent : une biographie de César, la carte que nous avons étudié dans le chapitre 1²⁷ ainsi qu'un extrait du passage sur la défaite de Vercingétorix dans *La Guerre des Gaules*. Il est intéressant de noter que cette activité, destinée à faire réaliser un exposé aux élèves, ne mentionne presque pas la partialité du récit au sujet des faits historiques. Le Magnard, quant à lui, ne propose pas d'étude concrète de ce fait mais mentionne Vercingétorix dans un encart consacré à « César devient dictateur à vie »²⁸ où l'on peut lire : « pour séduire les Romains, Jules César met en scène sa victoire contre le chef gaulois Vercingétorix ». Cette description nuance alors les propos de Jules César dans son ouvrage et amorce une compréhension du caractère légendaire du récit de la reddition des Gaulois. A l'inverse du Livrescolaire.fr qui ne mentionne Vercingétorix qu'au regard d'une question, qui insiste avant tout sur le fait militaire : « quelle bataille marque la victoire de Jules César sur Vercingétorix »²⁹.

Ainsi, quand les manuels présentent ce thème la majorité d'entre eux insistent en priorité sur Jules César et sa victoire contre Vercingétorix à Alésia. Ces trois mots apparaissent comme des clefs de lecture très générale de la période qui met en avant l'importance globale de la victoire au regard du processus d'extension du territoire romain. Présenté sous cet angle, l'inclusion de la Guerre des Gaules menée par Jules César dans le thème permet de montrer aux élèves que la domination de ce peuple était fondamentale dans la construction de la République puis de l'Empire romain. La conquête de la Gaule apparaît comme un moment clef dans l'histoire de Rome, un événement popularisé dès Jules César.

Mais la prégnance de sa mention dans les derniers manuels de sixième questionne l'importance de ce phénomène au regard de l'histoire de France. Quelle volonté politique se cache ainsi derrière l'apparition de dossiers consacrés à la guerre des Gaules alors que les programmes n'en font pas mention dans l'énoncé du thème 2 ou 3 ?

Vercingétorix semble alors rester une figure nationale, mais dont la défaite n'est plus glorifiée comme sous la III^{ème} République. En parallèle César apparaît comme un nouveau héros, une référence en matière de stratégie militaire et politique. Alésia enfin, demeure un moment fondateur dans l'histoire de la nation française et dans la mémoire collective, même

²⁷ Annexe I – 3

²⁸ PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Magnard, 2016.p.81

²⁹ BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Lelivrescolaire.fr Éditions, 2016, p.127

si les termes d'enseignement ont changé et que tous les manuels n'en font pas mention. Isolés dans le temps, le récit et les références à cette courte période de l'histoire de la Gaule, est parfois présenté sans nuance

Ainsi, nous pouvons constater que les grands symboles du mythe des Gaulois ont été remaniés par la Réforme de l'enseignement. En revanche, cela questionne toujours la manière de faire l'histoire et de mettre en œuvre le mythe dans l'enseignement de l'histoire ancienne en sixième.

II - Ecriture et instrumentalisation de l'histoire

1. Evocation du mythe politique et culturel

Le thème 2 est centré sur la notion de mythe (essentiellement religieux mais aussi politique) et l'importance que cela a dans les sociétés et les cultures, ainsi que sur la construction d'un pouvoir politique fort, comme celui de l'empire romain. Dans les programmes de 2016 nous pouvons lire qu'il faut enseigner aux élèves la différence entre un « récit mythique et un récit historique »³⁰. Cela constitue une grande différence avec les anciens programmes où l'enseignement de cette période portait uniquement sur la « la République romaine »³¹. Le mythe de la fondation de Rome y était abordé en entrée de chapitre, mais la suite se consacrait essentiellement à la naissance du système politique républicain à Rome en présentant en parallèle les conquêtes militaires menées à cette période, comme la guerre des Gaules. Aujourd'hui, le mythe apparaît en fil directeur de l'enseignement du thème, qui s'est élargie aux « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C. ». Le Belin, lui, préfère d'ailleurs parler de légende plutôt que de mythe.

Beaucoup de manuels proposent alors des pages consacrées à des ateliers et à des exercices afin de faire travailler des compétences inhérentes à la discipline historique comme la manière de différencier l'histoire de la littérature. Les élèves comprennent l'importance de cette dichotomie dans l'espace antique au regard de l'instrumentalisation des références religieuses et culturelles opérée par les Romains. Dans cette perspective, certains manuels

³⁰ Extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015, thème 2 (Eduscol).

³¹ Référence du programme du collège de 2009-2013

mobilisent les Gaulois ou Jules César en sujet d'étude. Nathan, par exemple, dans la même perspective que le Magnard³², propose un encart sur l'utilisation du mythe dans le processus de domination militaire et politique engagé par Jules César par rapport à ses origines mythiques mais aussi « comment il utilise ses victoires en Gaules pour s'emparer du pouvoir à Rome ». Seul Lelivrescolaire.fr y fait référence dans un dossier entier, exclusivement accessible par voie numérique et intitulé : « La guerre des Gaules, de l'histoire au mythe ». Inséré dans le thème 2, ce dossier revient sur l'historicité de l'ouvrage de Jules César, *La guerre des Gaules*, en la confrontant à d'autres sources (archéologiques ou historiographiques).

A la simple vue de l'ensemble des manuels nous pouvons voir que la totalité des éditions ne fait aucune mention de l'instrumentalisation de l'histoire des Gaulois qui était une norme prégnante dans l'imaginaire collectif français et dans l'enseignement pendant plusieurs siècles. Cet effacement qui apparaît presque comme une omission volontaire pose la question de l'enseignement de l'histoire dans ses choix d'écriture et la neutralité des programmes et des manuels scolaires. Pourtant étudier l'envers du mythe tel que l'a formulé César autour de la guerre des Gaules permet de déconstruire l'image héroïque qui pourrait le représenter dans une lecture de ses seules victoires militaires. Au regard des sources et des problématiques d'enseignement le récit s'articule entre récit mythique et récit militariste. Les sources sont donc essentielles pour la construction du récit historique et pédagogique. L'ensemble de ces informations nous invite alors à questionner la nature du récit historique de l'histoire des Gaulois qui est transmis dans les manuels.

2. « L'histoire est-elle une science sociale, un récit ou un roman national ? »

« L'histoire est-elle une science sociale, un récit ou un roman national ? ». Tel était le sujet que Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pendant la présidence de François Hollande, avait proposé à un colloque organisé par le Conseil supérieur des programmes et qui s'est tenu à la Sorbonne le mercredi 3 juin 2015. Prenant l'allure d'un forum discutant de l'enseignement de l'histoire, la réflexion menée a permis de justifier les choix effectués dans la réalisation des nouveaux programmes d'histoire au collège à propos des périodes et des faits sélectionnés. Comme nous

³² Cf. Chapitre II – 1

l'avons vu, ces programmes ont été remaniés en profondeur au regard de l'évolution de l'historiographie et de l'archéologie.

Apposer ces directives dans les manuels permet alors d'engager ces enjeux au regard des choix d'écriture des problématiques, des descriptions et des leçons, des sources sélectionnées et même des choix de présentation graphique des pages. La plupart des manuels fonctionnent en double-pages. Ainsi les énoncés de connaissances sont présentés points par points. Le défi est donc de présenter une synthèse pédagogique au travers de corpus documentaires, d'activités et de points de cours sous forme de trace écrite organisée. Il faut ainsi répondre aux énoncés des programmes tout en satisfaisant l'avis général de la clientèle afin de vendre les exemplaires. Un ensemble de problématiques circule alors dans le marché de l'édition scolaire.

Ainsi, si les programmes sont le fruit d'une politique nationale, les manuels sont la preuve de politiques éditoriales complexes. Cela explique les différences entre les manuels et la manière de sélectionner les sources et de faire l'histoire en classe. L'enseignement de l'empire romain a par exemple considérablement évolué vers une conception plus globale de la période et de ses acteurs au profit d'un effacement des Gaulois, thème d'enseignement incontournable auparavant. Ces évolutions posent alors de nouvelles questions au regard des valeurs et des références portées par l'enseignement de la période. En effet, ce changement de paradigme dans la manière de penser l'histoire et son enseignement génère des débats à l'heure actuelle qui mobilisent des politiques, des historiens, des journalistes ainsi que l'opinion publique. Nous allons désormais nous attacher à comprendre les nouvelles références et valeurs nationales incarnées par l'enseignement de l'histoire romaine de la France et de l'Europe aujourd'hui.

CHAPITRE 3

LES NOUVELLES REFERENCES ET VALEURS PORTEES PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA PERIODE

En 1992, dans *L'Histoire de France autrement*³³, Suzanne Citron écrivait : « L'histoire de France traditionnelle nous a masqué le caractère « multinational » du royaume de France. Le mythe des ancêtres Gaulois revenait à dire que tous les Français avaient la même origine par le biais d'un ancien peuple, parlant une même langue, ayant les mêmes coutumes. On gommait ainsi plus de mille ans de brassages ethnique, culturel et politique ! ».

Ainsi, les Gaulois ont pendant près d'un siècle été porteurs d'un enseignement orienté. Nous avons vu au cours de notre exposé que la réforme de 2015-2016 a transformé cet enseignement traditionnel au regard des sources et de la démarche historique opérée. Pourtant, le programme de la classe de sixième a pour volonté d'identifier le passé de la France soit ses racines nationales et européennes. Depuis que l'historienne a énoncé cette critique, les programmes ont donc été modifiés et énoncent désormais dans le cadre du Thème 1 de la classe de CM1 intitulé « Et avant la France ? » : « On se centrera ensuite sur les Gaules, caractérisées par le brassage de leurs populations et les contacts entre Celtes, Gaulois et civilisations méditerranéennes. L'histoire de la colonisation romaine des Gaules ne doit pas faire oublier que la civilisation gauloise, dont on garde des traces matérielles, ne connaît pas de rupture brusque. Les apports de la romanité sont néanmoins nombreux : villes, routes, religion chrétienne (mais aussi judaïsme) en sont des exemples. »³⁴. Plus généralement ces programmes insistent sur « la pluralité des héritages ». L'on voit ainsi cette dualité dans l'héritage culturel à la fois celtes/gaulois et romain dans la société française. A la fin du cycle, les élèves de sixième apprennent alors la dualité de cet héritage antique au regard des marqueurs paysagers des vestiges archéologiques et de leur système de représentation.

Cette nouvelle image des Gaulois, diffusée par les nouveaux programmes, et leur place dans l'enseignement de l'histoire romaine questionne la portée politique et culturelle de cet enseignement dans la construction identitaire des élèves de la Nation française. Mobilisant à

³³ CITRON Suzanne, *L'Histoire de France autrement*, Paris, Editions de l'Atelier, 1992, p.63.

³⁴ Référentiel de programme cycle 3

nouveau le questionnement du récit historique construit et transmis, ce thème d'étude apparaît alors comme un sujet porteur d'enjeux actuels.

Déjà, la prédominance de l'histoire romaine dans les programmes de sixième invite à questionner l'importance de cet héritage dans la société française actuelle au regard de la prégnance du mythe gaulois dans la mémoire collective. Ensuite, les programmes³⁵ insistent sur le fait de montrer aux élèves que l'empire romain est une figure qui a permis d'unir une diversité de cultures, de religions et d'ethnies et dont les avancées techniques ont forgé le territoire Français. Cette globalisation des champs d'études dans l'enseignement de cette période nous invite enfin à questionner la politisation du récit historique transmis aux élèves au regard de l'histoire de la France gauloise.

I - La portée identitaire de cet enseignement

1. La prévalence d'une symbolique rattachée à l'héritage romain en France ?

Comme nous l'avons développé dans le premier chapitre, les programmes et les manuels présentent aux élèves l'apport des Romains dans la construction du territoire français au travers de l'urbanisme et des systèmes techniques (agriculture, voies de communication) ainsi qu'au travers des systèmes sociaux et politiques (villes). Alors enseignée en terme de progrès, la colonisation permet aussi de montrer aux élèves la prégnance de cet héritage au travers du symbolisme et des représentations qu'il incarne aujourd'hui en France. En effet, les vestiges romains et gallo-romains qui parsèment le paysage actuel permettent une visibilité publique. Apparaissant comme des marqueurs symboliques, ces vestiges font régulièrement l'objet de restauration et permettent alors de nourrir une mémoire collective au sujet d'une affiliation à l'histoire et aux bases culturelles romaines. L'ensemble de ces symboles fait alors écho à des questionnements plus larges, liés à la volonté politique d'écrire les programmes d'histoire dans une portée identitaire, à défaut d'être purement nationaliste.

Mais l'héritage romain est bien plus conséquent que de simples marqueurs paysagers. Il y a une réelle notion de patrimoine commun. Le système juridique français est également issu du droit romain, écrit sous forme de règles, qui s'oppose au droit germanique, qui ne se

³⁵ Extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015, Thème 3 (Eduscol).

base pas sur une Constitution. Ensuite, la quasi-totalité de la langue française est héritée du latin. L'anthropologue Emmanuel Todd pense également que le modèle familial est basé sur les Romains.

Ensuite, des liens formés avec l'Education Morale et Civique (EMC) au sujet du droit et de la citoyenneté rejoignent la volonté d'inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance à la France et à son système par la compréhension des valeurs républicaines et de citoyenneté. Le Nathan propose des pages originales dans certains chapitre d'histoire en sixième intitulées : « D'hier à aujourd'hui ». Il est intéressant de noter qu'il n'en propose pas dans les deux chapitres consacrés à l'Empire romain que nous avons étudiés jusqu'alors.

2. L'analogie républicaine et citoyenne

L'un des temps forts dans l'étude de la conquête romaine est l'instauration de la citoyenneté. Insérée dans l'étude de la paix romaine et de la romanisation, la présentation de la citoyenneté est très généralement basée sur l'analyse de l'édit de Caracalla. Cet édit, promulgué en 212 après J.-C. confère la citoyenneté à tous les hommes libres des provinces romaines. Tous les manuels le mentionnent ou en présentent un extrait dans le chapitre consacré à la romanisation. Le Hachette y consacre une page « enquête » par exemple intitulée « Comment vivait-on en Gaule romaine ? »³⁶. Dans le Magnard, l'étude de la citoyenneté et de sa diffusion dans le cadre de la romanisation fait l'objet d'une séance sur les élites gauloises romanisée sur « Le site gallo-romain de Saint-Romain-en Gal »³⁷. Dans ce dossier le Magnard cherche à montrer aux élèves que la romanisation de la culture gauloise a permis l'accès à la citoyenneté des élites locales, qui diffusent ensuite ces changements à la population qu'ils administrent. Ensuite, certains manuels font mention de la Table claudienne, qui est une source épigraphique où figure le discours prononcé par l'Empereur Claude pendant une séance au Sénat en 48. Claude répond à requête de Conseil des Trois Gaules, tenu à Lyon, et accorde l'ouverture de la magistrature romaine, comme le siège au Sénat romain, à tous les notables gaulois.

³⁶ PLAZA Nathalie, VAUTIER Stéphane, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hachette, 2016, p. 134.

³⁷ PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Magnard, 2016, p.112-113

Cet étude historique permet ensuite à de nombreux manuels de faire le lien vers un chapitre d'Education Civique et Morale (EMC) autour de la citoyenneté dans la République Française. Dans le Hachette, ce lien est fait au regard du symbolisme des valeurs républicaines, incluant la citoyenneté et la liberté des peuples.

Dans la France moderne c'est ainsi l'héritage romain et non gaulois qui prédomine dans la langue, mais aussi dans le fonctionnement sociétal et les coutumes. Ainsi, l'héritage gaulois n'est pas présenté au même titre que l'héritage romain. Enfin, au delà de cette dichotomie entre un héritage romain et gaulois, l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, en particulier celle des mondes anciens, se tourne vers une globalisation du regard et des champs d'étude.

II - La globalisation du regard et des champs d'étude

1. L'étude de la Gaule, un pays colonisé par l'empire romain parmi d'autres

Au sujet de l'étude sur la romanisation nous avons vu la plupart des manuels présentent une étude sur un site gaulois. En revanche, nous pouvons lire dans les programmes : « Si le cas étudié peut être différent de celui vu en CM1 dans le cadre de la Gaule pour élargir les horizons des élèves, il peut aussi faire l'objet d'un travail interdegrés ». Cela signifie que les prérequis qu'ont les élèves à propos de l'histoire gauloise constituent une base dans la compréhension de la période, qui, prolongée en sixième, est ouverte à une globalisation de ses champs. A cet effet, certains manuels présentent alors d'autres sujets d'études dans les chapitres de la conquête ou de la romanisation. Par exemple, Lelivrescolaire.fr propose une étude de la ville romaine Sufetula, en Afrique du Nord³⁸. Magnard propose une analyse de la romanisation de la péninsule Ibérique et de la ville de Tarragone³⁹. Au travers des marqueurs architecturaux, artistiques et culturels, les manuels exposent la romanisation de ces espaces, au même titre que s'ils avaient choisi la Gaule. Ainsi, au delà de la gallo-romanité certains manuels portent un regard sur l'impact de la romanisation sur les peuples de la méditerranée. De plus, certains manuels présentent

³⁸ BLANCHARD Emilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Lelivrescolaire.fr Éditions, 2016, pp. 134-135.

³⁹ PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Magnard, 2016, p.110-111

plusieurs exemples de sites romanisés au sein d'un même chapitre. Cela permet d'amorcer une compréhension des particularismes locaux et qu'il existe bien une diffusion d'un modèle unique, mais que sa réussite est inégale et se décline selon la culture locale.

Concernant la colonisation, Hatier ouvre le thème sur l'étude des Guerres Puniques où les Romains affrontent les Carthaginois⁴⁰. Lelivrescolaire.fr propose une étude de la conquête de la Bretagne à l'époque d'Hadrien⁴¹.

Ensuite, le deuxième but est de montrer la diversité d'un empire multiethnique, multiconfessionnel et pluriculturel. Cette thématique fait l'objet de liens de formulés avec l'Education Civique et Morale, par ailleurs stipulés dans la fiche Eduscol du thème 3 et le référentiel du programme du cycle 3.

Cela pose enfin la question de l'équilibre dans les choix de sujets d'étude. La romanité des espaces et des cultures ne tient pas de la gallo-romanité exclusivement. Certains manuels ne font ainsi aucune mention de la Gaule et se basent sur des prérequis uniquement.

La globalisation des champs enseignés dans le secondaire a considérablement modifié l'enseignement de l'histoire en y apportant des contraintes temporelles et géographiques.

2. Le choix d'une histoire et d'une géographie européennes : le risque du « zapping historique ».

Dans son *Altermanuel de l'histoire de France*⁴², l'auteur polémiste Dimitri Casali formule cette expression de « zapping historique » au regard de l'enchaînement des périodes enseignées dans les programmes d'histoire du secondaire en 2011. Il y déplore également « les oubliés et les relégués des programmes » et les impasses réalisées sur certaines périodes. Par exemple, il mentionne au sujet des invasions barbares le vide de pas moins de six siècles qui est réalisée dans l'histoire de l'Europe et de la France. A ce sujet, il critique l'élargissement du thème sur l'empire romain à ses relations avec les civilisations extra-européennes. Selon lui, cela ferait perdre de vue les objectifs essentiels de l'apprentissage de

⁴⁰ IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Hatier, 2016.

⁴¹ BLANCHARD Emilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Lelivrescolaire.fr Éditions, 2016, pp. 130-131.

⁴² CASALI Dimitri, *L'altermanuel d'histoire de France : ce que nos enfants n'apprennent pas à l'école*, Paris, Editions Perrin, 2011

l'histoire à l'École : enseigner des moments forts et symboliques au regard de la construction nationale. L'enseignement de l'histoire pré-contemporaine présente alors un enjeu temporel majeur. Il s'agit de présenter un choix de périodes étudiées parfois très longues alors que la séquence d'enseignement ne prévoit que quelques heures pour les réaliser. Alors comment associer la contrainte temporelle de l'enseignement de l'histoire et la volonté d'offrir aux élèves un point de vue global et qui prend en compte différentes échelles d'analyse et les autres civilisations ?

Dans les instructions officielles reprises dans la fiche Eduscol consacrée au thème 2 il est mentionné la notion de « patrimoine commun » en ce qu'elle « renvoie aux racines européennes ». C'est cette idée d'héritage qui est mise en avant dans la manière de concevoir et d'écrire les programmes. L'empire romain apparaît alors souvent à son apogée, alors qu'il dominait la quasi-totalité de l'Europe et du Nord de l'Afrique, à l'époque d'Hadrien et de la paix romaine. L'importance de l'unification de l'empire romain permet de montrer la diversité de cultures qui se sont intégrées à un même ensemble. Cela pourrait être une référence à l'uniformisation des Etats au profit d'une fédération européenne et donc d'un nationalisme européen.

L'ensemble de ces choix portés par l'enseignement est le fruit d'une politique menée à l'échelle nationale, étatique, et qui conditionne la recherche et l'enseignement. Dimitri Casali mentionne à ce sujet « la conception moralisatrice de l'enseignement qui tient de la manipulation de l'Histoire ».

III - La politisation actuelle des manuels : moralisation de l'enseignement et manipulation de l'Histoire.

1. La volonté d'un retour au roman national : un débat d'actualité

Déjà formulé lors des campagnes présidentielles de 2012 par Nicolas Sarkozy avec la résurgence de l'expression « nos ancêtres les Gaulois » afin de désigner les racines historiques communes au peuple français actuel, l'instrumentalisation de l'histoire des Gaulois, et plus généralement de l'histoire de France et de son enseignement, a été le centre des débats politiques récents. La discipline historique a été questionnée pour sa portée politique et identitaire. Elle permet en effet, au moyen d'une écriture orientée de son récit, de transmettre

des symboles, des valeurs ainsi qu'un sentiment d'appartenance nationale à une histoire et des racines communes. En ces termes, c'est l'histoire conçue et perçue comme un roman national qui est discutée.

Mais la réforme de l'enseignement de l'histoire au collège et plus généralement à l'École a clairement énoncé la nécessité de construire le récit à l'appui des sources et des avancées historiographiques, ce qui a généré une contestation multiforme, premièrement émise par la droite politique française. Lors de la toute dernière campagne présidentielle l'ex-ministre François Fillon a ainsi exposé sa volonté de réécrire les programmes d'histoire issus de la réforme en ces termes : « Si je suis élu président de la République, je donnerai instruction au ministre de l'Éducation nationale d'abroger ces programmes et de demander à trois académiciens de renom de s'entourer des meilleurs avis afin de les réécrire, avec l'idée de les concevoir comme un récit national ». Ses propos concernant aussi la moralisation de la jeunesse par une histoire de leur pays qui laisse une part au doute et à la méfiance envers la nation. Il s'agit donc d'enseigner une histoire qui fait l'impasse sur les moments sombres de la France pour ne laisser paraître que les moments glorieux, ainsi figés dans le temps et bien souvent incarnés par une figure unique : le héros. Une histoire fédératrice et vectrice de cohésion nationale. Les historiens ont pour certain relayé cette idée comme Dimitri Casali qui évoque la volonté « politiquement-correcte » des nouveaux programmes et de l'interprétation que les manuels en font. Un professeur d'histoire-géographie assez connu dans la sphère médiatique, Vincent Badré, souligne ce propos en remarquant la diminution du contenu donné aux élèves dans les manuels, qui orientent leurs propos afin de contenter la sphère enseignante, client direct de leur marché.

L'un des thèmes qui illustrent ce propos et qui est source de débats à l'heure actuelle est la colonisation opérée par la France dans le monde entre le XVII^{ème} et le XX^{ème} siècle.

2. L'histoire du colonialisme et mémoire en France

L'histoire coloniale française et européenne est enseignée de l'époque moderne à la décolonisation contemporaine au collège et au lycée. Pourtant, Vincent Badré relève dans sa dernière analyse des contenus d'enseignement et des supports pédagogiques promulgués par

la Réforme⁴³, que l'enseignement actuel de l'histoire de France repose sur une multitude de récits de conquête et de colonisation. Cela nous invite à questionner l'existence d'une analogie entre la conquête romaine et la justification de l'histoire coloniale française. Cela soulève plusieurs enjeux politiques autour de la mémoire et de ses incarnations (époque, lieu, héros, valeur etc.). L'histoire, comme vecteur de transmission d'un patrimoine commun, est également un moyen de pacifier certaines problématiques nationales au regard de certaines périodes. Par exemple, pendant la présidence de Jacques Chirac, la France a consigné dans ses thèmes d'enseignement le régime de Vichy et la Résistance. Est-ce que dans le cas de la prégnance de la conquête dans les programmes scolaires a-t-elle un lien avec le rapport que la France avec son passé de puissance coloniale mondiale ? L'actuel président, Emmanuel Macron, avait par ailleurs proposé dans les termes de sa campagne de rediscuter de la colonisation moderne et contemporaine. A ce sujet, il prévoyait de la définir historiquement comme un crime contre l'humanité. Cette réflexion éthique a été associée à des événements historiques où les acteurs contemporains, dont nos sociétés sont directement héritières, ont pris des décisions et agit à l'encontre d'un système de valeurs démocratiques et se réclamant des idées de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, devenues lois dans les pays démocratiques.

Concernant l'empire romain, certains manuels problématifient leur thème autour de la domination de la méditerranée alors que d'autres insistent sur l'unification. Ces deux termes sont mentionnés dans la problématique du chapitre édité dans les programmes, mais en choisir l'un plutôt que l'autre oriente la problématique historique mais aussi politique de l'enseignement d'un fait colonial.

Dans la poursuite de cette analyse, une analogie pourrait être mise en avant entre la romanisation et la « mission civilisatrice de l'homme blanc » dans les problématiques de la colonisation. Au final, nous avons vu que certains manuels mettent en avant l'aspect multiculturel de l'empire romain au regard des choix des sujets d'études ou de la confrontation de différentes échelles et différents sites géographiques. Il en va de même pour la présentation de la romanisation et de la conquête. L'apport des Romains en terme de technique, de savoir, de niveau de vie ou d'organisation politique est parfois présenté sans

⁴³ BADRE Vincent, *L'histoire politisée ? Réforme et conséquences*, Monaco, Editions du Rocher, 2016.

nuances. De plus, Patrick Le Roux dans son questionnement sur le terme de romanisation⁴⁴ explique que le débat historique est relayé par un critique de sa portée politique au regard du monde contemporain. Au regard de l'unification culturelle de l'empire que définit ce terme, il dénonce la prédominance d'une « historiographie européenne colonialiste et impérialiste », qui masque les particularismes locaux au profit d'une Europe dominante par la conquête.

Enfin, la manière de centrer le choix d'étude sur des faits coloniaux et guerriers, comme l' « enchaînement des conquêtes » de l'empire romain questionne la nature du récit historique. En effet, celui-ci peut facilement s'orienter vers une « histoire-batilla » soit centrée sur le fait guerrier. Les critiques émises depuis le mouvement des Annales de Marc Bloch et Lefebvre, qui inventèrent ce terme péjoratif, autour de cette conception de l'histoire laissent percevoir que présenter une histoire uniquement militaire oriente le récit historique, qui est uniquement incarné par l'exaltation du combat et de la guerre, et par une seule figure comme celle du conquérant ou de l'empereur. Cette conception de l'histoire est alors héroïsante et fait l'impasse sur tout un pan de compréhension d'une période, d'un fait ou d'un système d'acteurs, et va à l'encontre des réflexions menées par la Réforme de l'enseignement en France, qui met en avant une démarche neuve associée à l'histoire globale.

⁴⁴ Cf. Chapitre I – 3 ; LE ROUX Patrick, « La romanisation en question », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2004/2 (59^e année), p. 287-311. URL : <https://www.cairn.info/revue-Annales-2004-2-page-287.html>

CONCLUSION

Ainsi, au cours de notre réflexion nous avons pu observer ce que les changements de paradigme historique et pédagogique instigués par la Réforme des Collèges ont transformé l'enseignement de la période romaine de la Gaule. Au regard des éditions parues en 2016 nous avons pu voir que les Gaulois pris comme sujet d'étude subsistent dans les manuels de sixième. En effet, en présentant le processus de conquête jusqu'à la paix romaine et la romanisation, les manuels et les programmes ne font pas l'impasse sur la Gaule. Ses contours géographiques et ses organisations politiques et socio-culturelles sont ainsi définis au regard de son statut de colonie romaine. La Gaule romaine, alors prise comme sujet d'étude spécifique, apparaît alors être le fruit d'une acculturation, pas toujours bien définie dans les manuels, qui préfèrent employer le vocable unique de romanisation. Cette acculturation est présentée dans l'étude des systèmes urbains et ruraux dans les manuels au regard des marqueurs paysagers de la romanité mais aussi de la gallo-romanité.

Cette globalisation du regard porté à la période et à ses acteurs questionne ensuite la représentation culturelle des Gaulois qui se dégage de cet enseignement. En comparaison des anciens manuels scolaires, les supports pédagogiques utilisés aujourd'hui pour enseigner l'histoire ancienne à l'Ecole sont fondés sur des sources archéologiques et les avancées historiographiques récentes. Mais ils demeurent orientés par des choix d'écriture. En effet, au regard des sources notamment nous avons pu voir que la symbolique du mythe gaulois n'est plus enseignée. Pourtant les références identitaires qui se dégagent de cet enseignement sont alors multiples. Le symbolisme transparaît au travers de l'étude de la numismatique, des vestiges ou encore des œuvres artistiques. A l'échelle de la France nous avons pu voir qu'il existe toujours une assimilation du territoire et de son passé historique aux Gaulois. Pourtant, l'assimilation de la Gaule à la France ne tient plus seulement aux aspects géographiques mais également à ses aspects culturels. La romanité, alors caractérisée par son syncrétisme culturel avec les peuples locaux, est une référence en terme d'héritage et de patrimoine culturels. La construction du patrimoine historique de la France tiendrait alors de la gallo-romanité.

C'est donc un enseignement chargé de valeurs choisies par la politique nationale et incarnées par l'histoire qui est diffusé à l'Ecole. Une analogie à l'héritage romain et à son système politique permet alors de justifier la construction politique de la France depuis les civilisations antiques qui l'ont habitée. Ensuite, cet héritage romain est montré à l'échelle de

l'Europe, dont les peuples auraient alors des racines historiques communes. Nos nouveaux ancêtres, alors romains, apparaissent comme un symbole d'unité et de fédération, au même titre que pouvaient l'être les Européens pendant la colonisation.

L'histoire enseignée apparaît alors comme un récit partial orienté par des choix d'écriture formulés par l'Etat. Source de polémiques et de débats, cette archéologie nationale en pleine résurgence questionne la portée identitaire de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire, mais aussi dans le primaire. Etudiée à la fois en CM1 et en sixième, l'histoire des Romains et des Gaulois s'inscrit alors dans une transmission didactique étalée sur trois ans et qui s'adresse à l'ensemble des élèves en France (le primaire étant unique, tous les enfants en âge d'être scolarisé bénéficient de ce même enseignement). A défaut d'être un roman national en puissance, le récit de cette période et de l'histoire en générale est toujours un récit politisé, dont les objectifs sont de fédérer et de construire non pas une identité propre mais un sentiment d'appartenance à des racines communes. L'histoire enseignée demeure un vecteur important de la transmission d'idée politique à la population. Elle permet en effet d'entretenir une mémoire collective et de soutenir la construction identitaire de la France. Le symbolisme historique, tel qu'il est présenté dans les manuels, revêt donc une importance toute particulière dans le système de représentation de l'histoire. Cet imaginaire compose également le paysage public au regard de son appropriation au travers des monuments (statues, plaques) ou des noms de rues, de lieux publics etc.. Ainsi, l'histoire semble toujours indissociable du politique. Les manuels sont alors emblématiques de ces choix mais aussi des politiques d'édition.

Ce support est par ailleurs très critiqué à l'heure actuelle. Cette insatisfaction générale relatives aux nouveaux manuels scolaires trouve des réponses dans le domaine de l'édition scolaire, nourrie par un certain nombre d'historiens et d'enseignants. Les manuels peuvent alors apparaître comme des formes d'expression du nationalisme contemporain. Dimitri Casali, historien et écrivain polémiste français, a dirigé la rédaction d'un manuel scolaire alternatif à ceux proposés par les grandes maisons d'éditions. Sur le site de son éditeur, la Fondation Aristote, l'on peut lire la présentation du manuel et de sa démarche à la fois historique, pédagogique et politique : « Chronologique, fédérateur, mettant en valeurs les grands personnages de notre histoire, c'est le manuel de référence pour tous les professeurs d'histoire soucieux de faire aimer la France à leurs élèves ! ». Il semble tout de même y avoir un désir de croiser cette volonté nationaliste et les nouveaux programmes : « Explicite,

chronologique, magnifiquement illustré, ce manuel fait la part belle au récit national avec ses grandes figures, tout en restant évidemment irréprochable d'un point de vue scientifique, et sans ignorer les épisodes plus sombres. ». Le roman national est donc encore prégnant dans la sphère politique assimilée au mouvement de Droite. Mais au terme de notre étude nous avons pu voir que les codes du roman national ont évolué avec la conjoncture politique et scientifique ainsi que par la persistance de sa popularité. Ces nouveaux codes semblent être condensés dans ce « nouveau » manuel scolaire, qui semble proposer un regard neuf sur les problématiques.

Pensé par logique de cycle, ce manuel est rédigé par une équipe de professeurs agrégés à destination du cycle 4 soit des classes de 5^e, 4^e et 3^e. La sixième, affiliée au cycle 3, n'a pas encore fait l'objet d'une interprétation, et l'on peut alors se questionner sur ce qu'une orientation politique telle que celle de Dimitri Casali et de ses associés apporterait dans l'enseignement des Gaulois pendant la période romaine. Sur quels acteurs serait-il centré ? Seraient-ils héroïsés et glorifiés ? Est-ce que les Gaulois y occuperaient une place plus grande ? Comment seraient présentés Vercingétorix ou la bataille d'Alésia au regard de l'Histoire de la France ?

Etudier la place des Gaulois dans les manuels scolaires est donc révélateur de différents enjeux inhérents à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, qui se caractérise par son caractère global. La prise de recul par rapport aux champs d'étude sélectionnés et l'intercalation de différentes échelles géographiques et temporelles relève d'une tendance historiographique affiliée à l'Histoire globale. Depuis Suzanne Citron jusqu'à Patrick Boucheron⁴⁵, l'historiographie française pense alors l'histoire dans un temps long : celui de l'humanité au regard de son histoire mondiale.

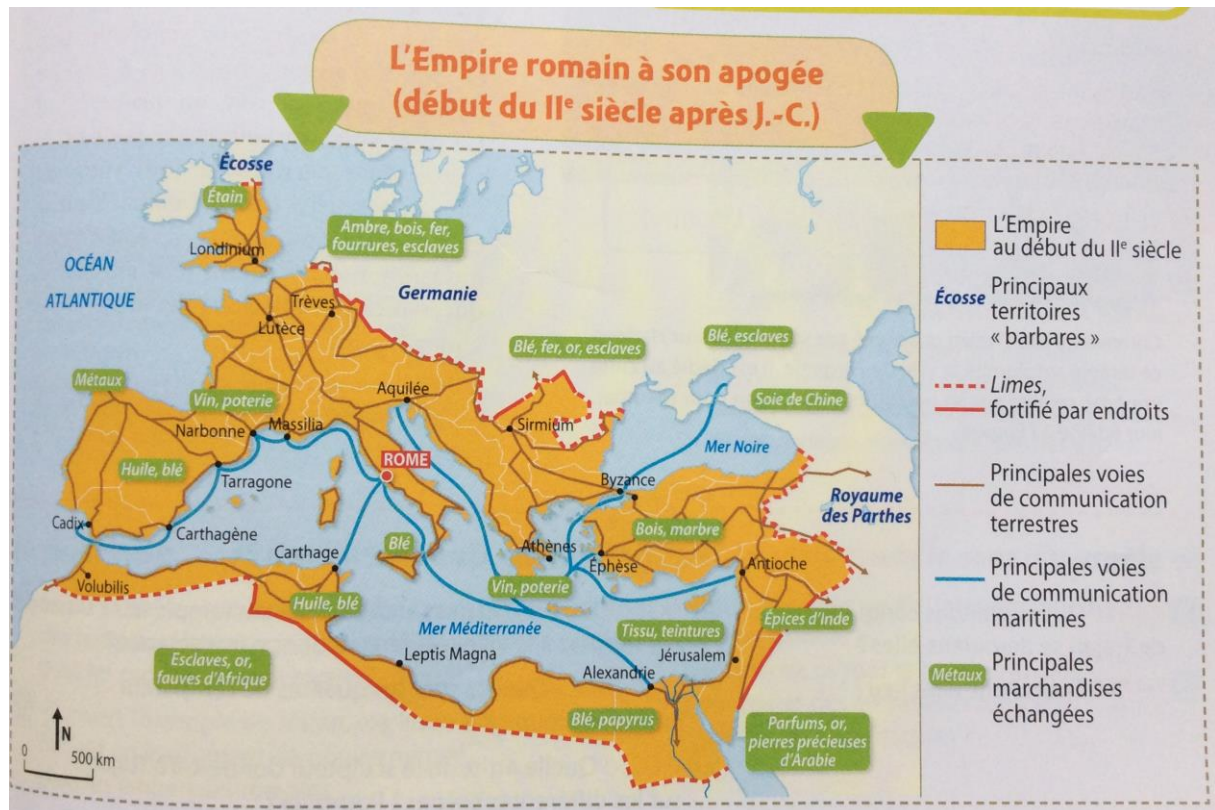
Cette globalisation questionne enfin cet enseignement à l'échelle européenne. En effet, la France demeure l'un des pays qui poursuit l'enseignement obligatoire de l'histoire. En Angleterre, comme dans d'autres pays européens, les élèves choisissent leur parcours vers l'âge de 13 ans. Ils constituent leur socle d'apprentissage en fonction d'objectifs professionnels et l'histoire est une option. Dans cette perspective, la politisation de l'enseignement de l'histoire semble avoir un impact bien plus conséquent en France que dans le reste de l'Europe.

⁴⁵ BOUCHERON Patrick *dir.*, Histoire Mondiale de la France, Paris, Seuil, 2017.

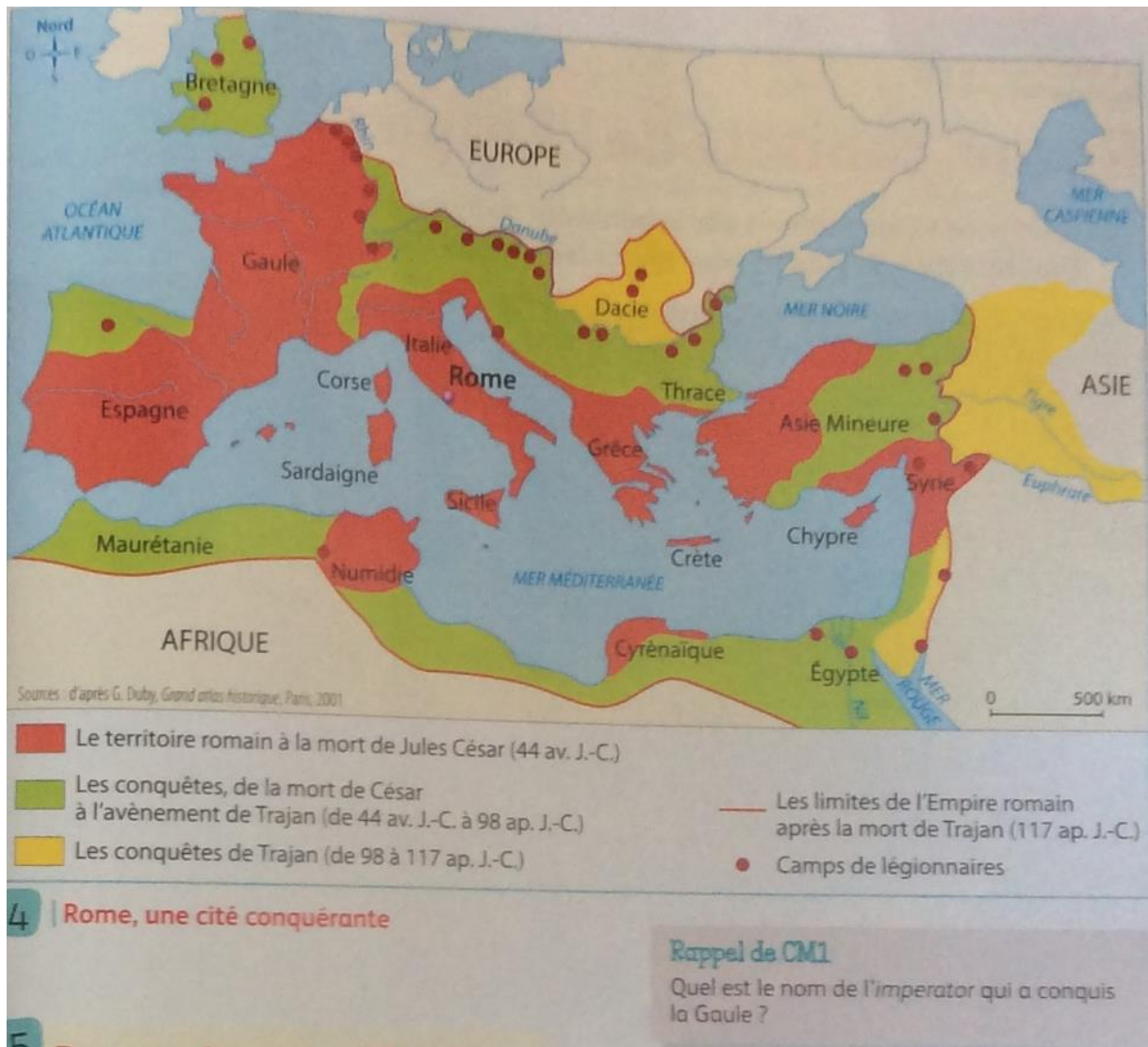
ANNEXES

Annexe 1 – Cartographie de l'espace gaulois

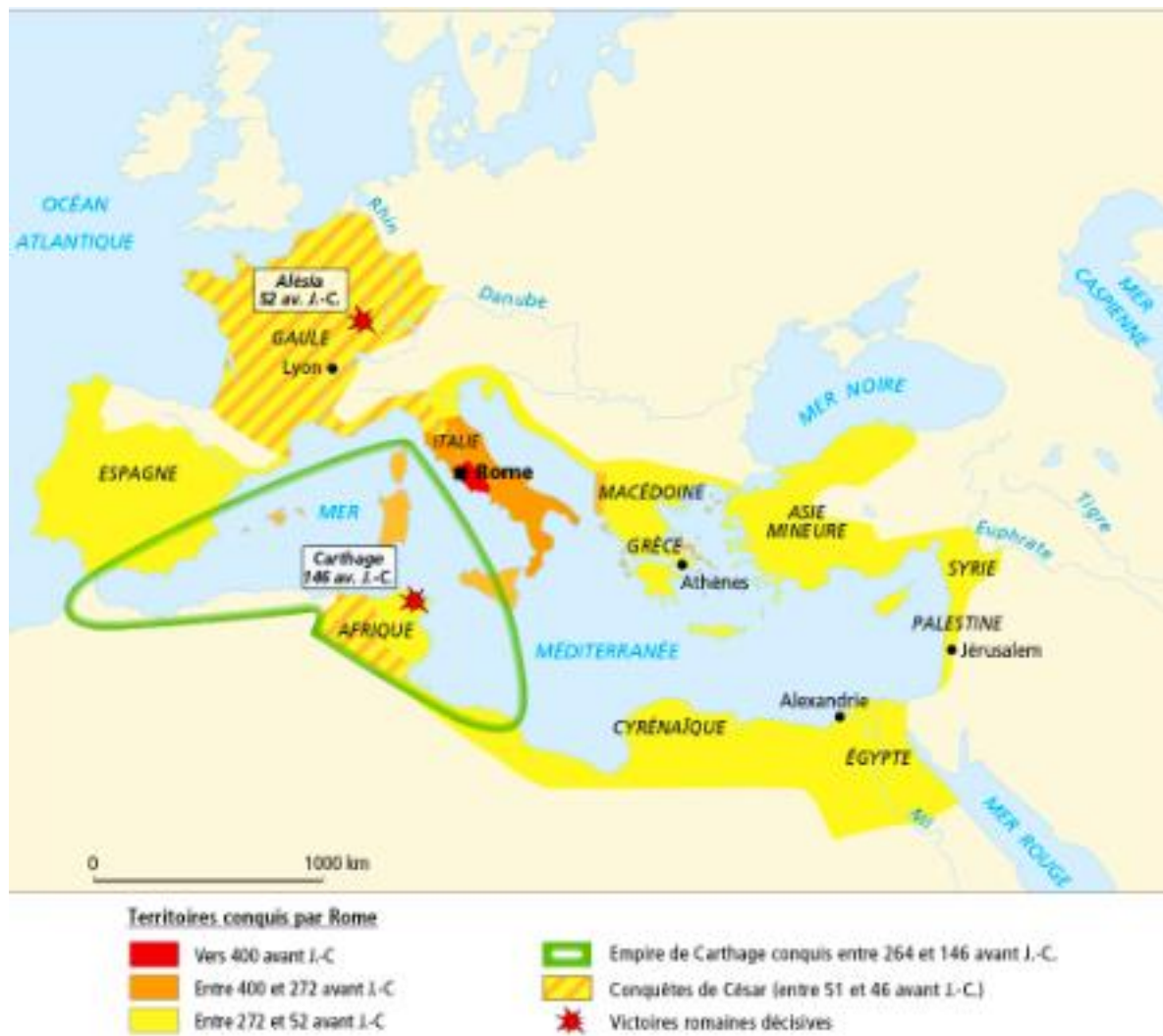
I - La prédominance de l'ensemble impérial romain



PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, **Magnard**, 2016, p. 107

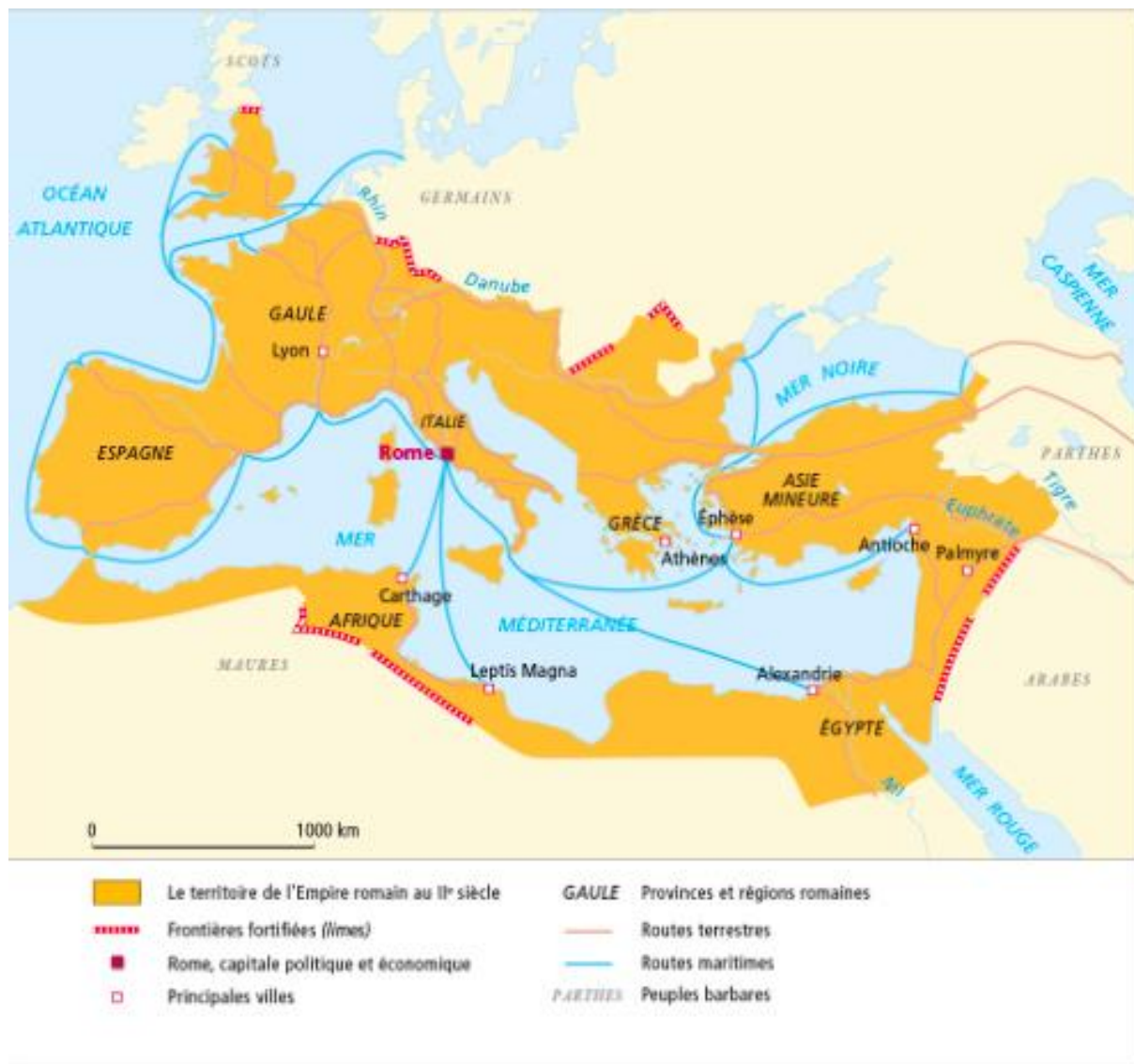


PLAZA Nathalie, VAUTIER Stéphane, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Hachette, 2016, p. 115.



2 Rome à la conquête du Bassin méditerranéen

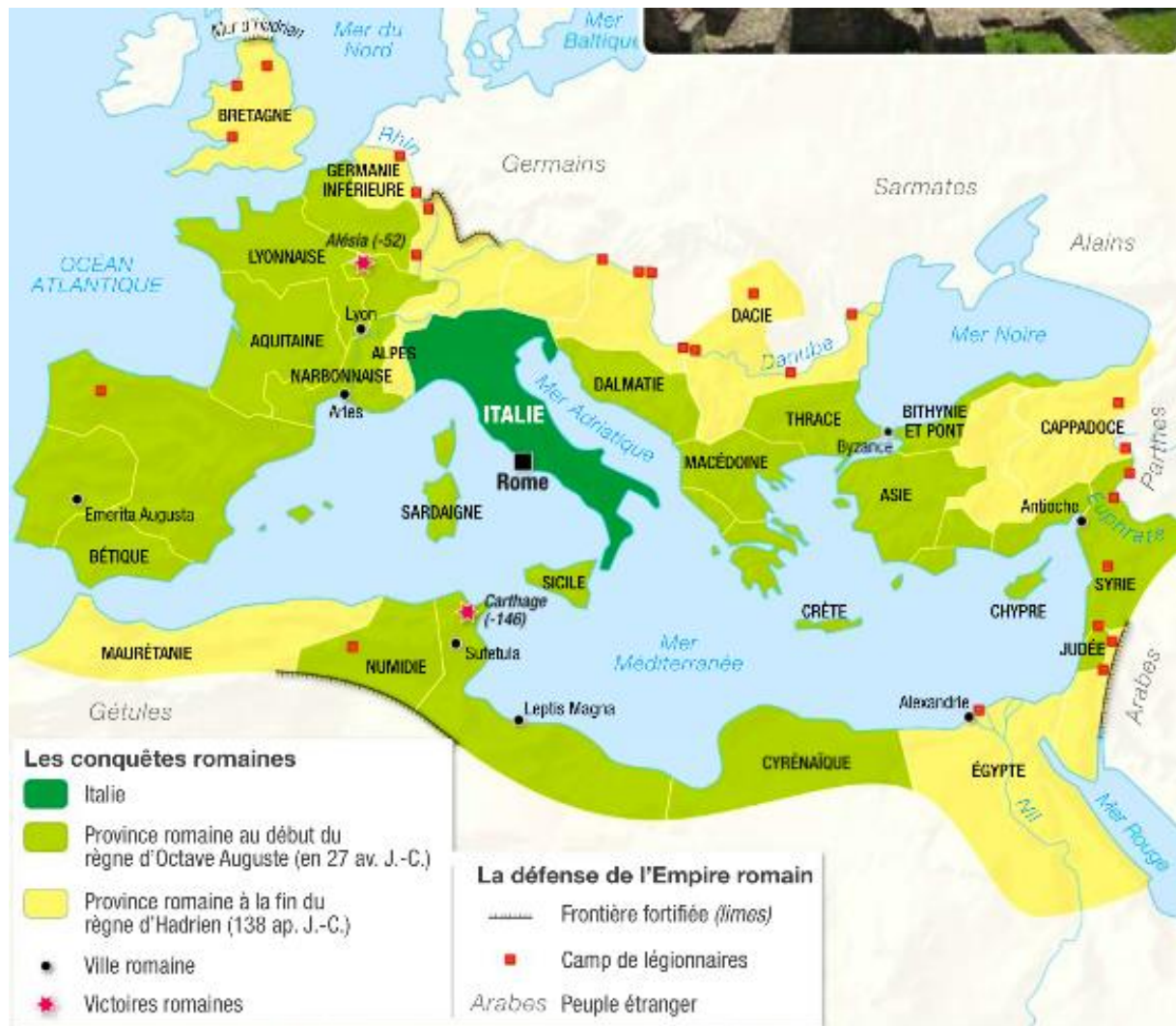
COTE Sebastien, FELLAHI Armelle, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, HEYMANND OAT Arlette, MARQUES Patrick, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Nathan, 2016, pp. 84-85 (Thème2)



3 L'Empire romain au temps de la paix romaine (II^e siècle après J.-C.)

COTE Sebastien, FELLAHI Armelle, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, HEYMANND OAT Arlette, MARQUES Patrick, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Nathan, 2016, pp 120-121 (thème 3)

II - Représentation des régions gauloises

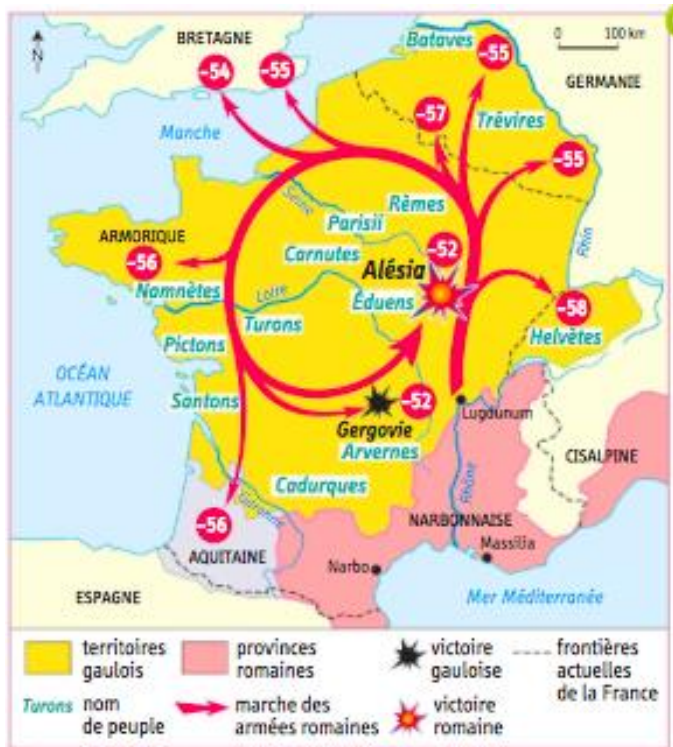


BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, Lelivresoclaire.fr Éditions, 2016, pp. 128-129



IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique, 6^e*, **Hatier**, 2016., p. 143

III - La Gaule associée à l'espace national français



2 La guerre de César en Gaule (58-51 avant J.-C.)

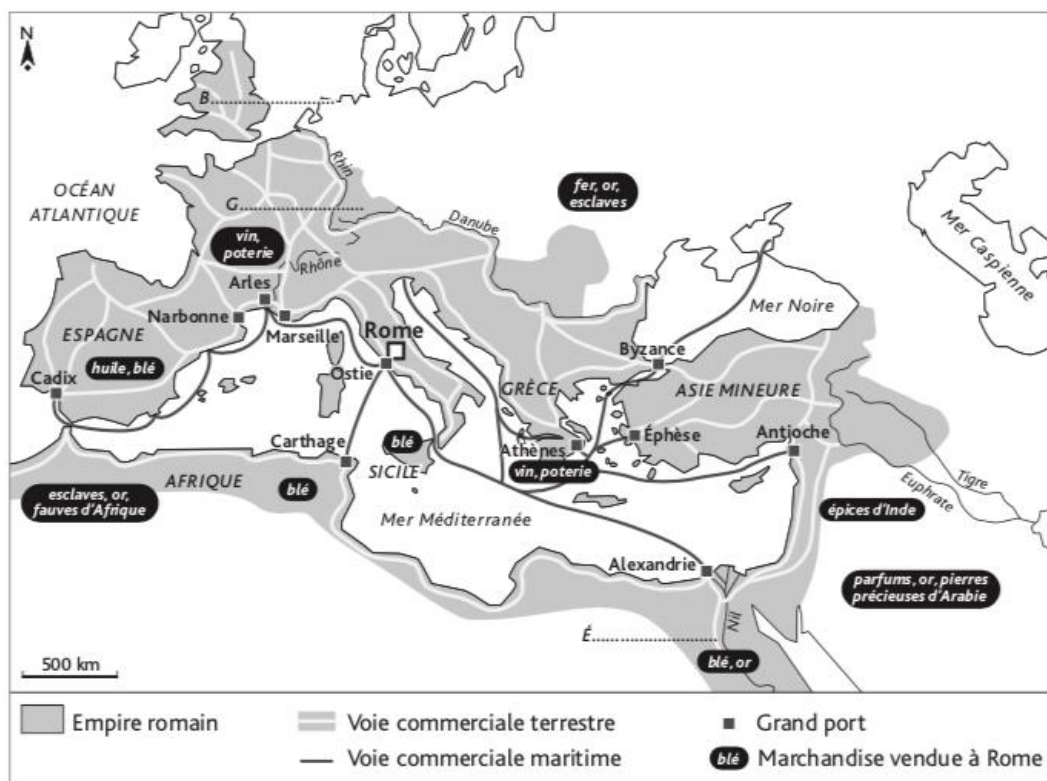
IVERNEL Martin,
 VILLEMAGNE Benjamin, dir.,
*Histoire, Géographie,
 Enseignement moral et civique,*
 6^e, **Hatier**, 2016, Dossier « César
 et la Gaule » p. 146



2 La conquête de la Gaule

ARIAS Stéphane, CHAUDRON
 Eric, dir., *Histoire, Géographie,*
 6^e, **Belin**, 2009, p.86

2. Je nomme les lieux des échanges commerciaux dans l'empire romain au II^e siècle



CARTIGNY Richard, FRAYSE Caroline, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, **Bordas**, 2016, fiches d'activité.

Annexe 2 – La représentation physique et culturelle du Gaulois dans les mosaïques

2 La mosaïque du calendrier agricole



Mosaïque (8,9 × 4,5 m) en pâte de verre, marbre et calcaire, I^{er} siècle après J.-C.

Elle orne le sol de la "maison aux cinq mosaïques".
Il faut en faire le tour pour observer chacune des parties.
Cette mosaïque représente des scènes d'activités agricoles et religieuses suivant les saisons.



A

- 1 Un prêtre gaulois vêtu d'une toge romaine
- 2 Un enfant lui donne une offrande pour le culte des lares (divinités romaines de la maison), afin qu'ils assurent la protection du foyer durant l'hiver.
- 3 Une maison d'aspect romain est ornée de tesselles noires pour donner un effet de profondeur.



B

- 1 Le dieu gaulois Taranis (le tonnerre), représenté comme Jupiter, repose en hauteur sur une colonne et tient une torche enflammée.
- 2 et 3 Une femme et un homme vêtus à la mode gauloise accomplissent un sacrifice en son honneur. La femme lève son bras droit, tandis que l'homme fait une offrande au dieu (farine ou vin) pour qu'il assure de bonnes moissons.

PASSÉ
PRÉSENT

PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Magnard, 2016, p. 113.

Source 3

Un calendrier agricole pour la villa
de Saint-Romain-en-Gal, près de Vienne

Mosaïques en pierre, marbre, verre, III^e siècle ap. J.-C.,
musée d'archéologie nationale, Saint-Germain-en-Laye



Labours et semailles

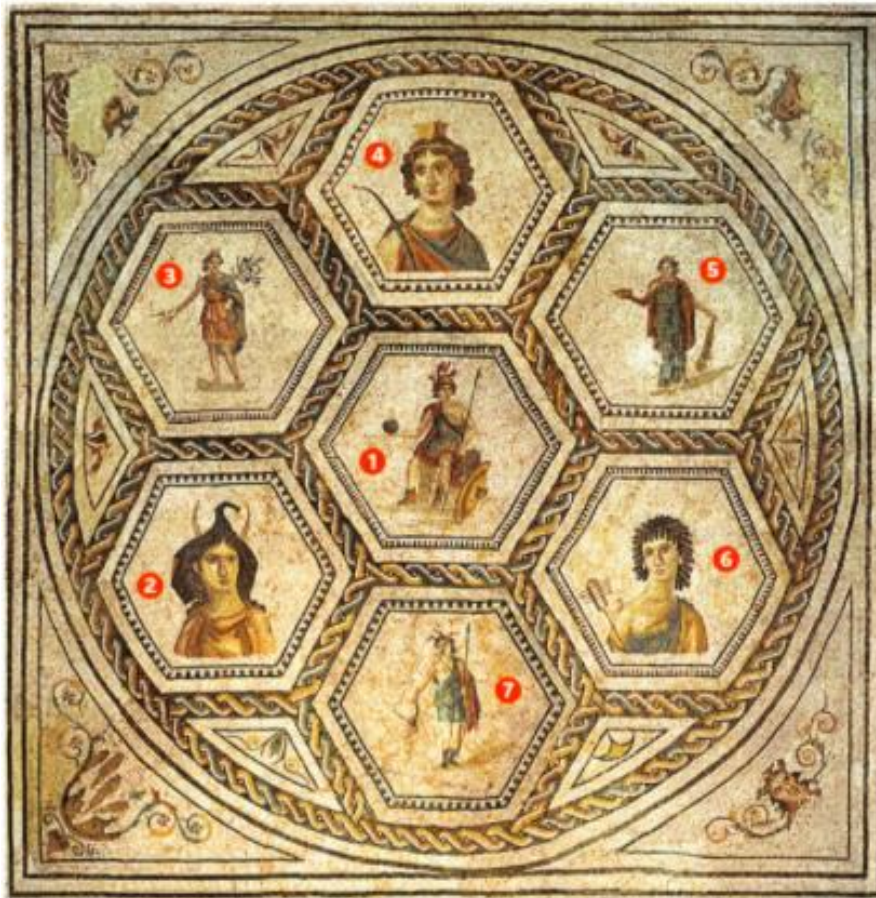


Vendanges

PLAZA Nathalie, VAUTIER Stéphane, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hachette, 2016, p. 121

2 Je comprends le sens d'un document : Rome, centre de l'Empire

↳ SOCLE : Domaine 2



- 1 La cité de Rome.
- 2 L'Afrique.
- 3 L'Espagne.
- 4 L'Asie.
- 5 Province non identifiée.
- 6 L'Égypte.
- 7 La Sicile.

QUESTIONS

- 1 Pourquoi Rome est-elle représentée au centre de cette mosaïque ?
- 2 Pourquoi l'artiste a-t-il réuni les provinces romaines autour d'elle ?

Rome et ses provinces

Mosaïque du III^e siècle trouvée dans la villa d'un riche propriétaire terrien à El Djem (actuelle Tunisie).

COTE Sebastien, FELLAHI Armelle, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, HEYMANND OAT Arlette, MARQUES Patrick, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Nathan, 2016, p. 135.

BIBLIOGRAPHIE

Manuels scolaires

Manuels de sixième parus en 2016

PLOYÉ Alexandre, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Magnard, 2016.

ARIAS Stephan, CHAUDRON Éric, CHAUMARD Fabien, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Belin, 2016.

CARTIGNY Richard, FRAYSE Caroline, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Bordas, 2016.

PLAZA Nathalie, VAUTIER Stéphane, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hachette, 2016.

IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Hatier, 2016.

BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Lelivresoclaire.fr Éditions, 2016

COTE Sebastien, FELLAHI Armelle, HAZARD-TOURILLON Anne-Marie, HEYMANND OAT Arlette, MARQUES Patrick, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 6^e, Nathan, 2016.

Autres éditions

CASALI Dimitri, dir., *Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique*, 5^e-4^e-3^e, Editions la Martinière / Fondation Aristote, 2016.

LAVISSE Ernest, *Histoire de France, cours moyen*, Armand Colin, Paris.

G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877.

Ouvrages

Réflexions sur l'enseignement de l'histoire en France

BADRE Vincent, *L'Histoire fabriquée ? Ce que l'on ne vous dit pas à l'école*, Monaco, Editions du Rocher, 2012

BADRE Vincent, *L'histoire politisée ? Réforme et conséquences*, Monaco, Editions du Rocher, 2016

BLANC William, *Les historiens de garde : de Lorent Deutsch à Patrick Buisson, la résurgence du roman national*, Paris, Inculte, 2013

CASALI Dimitri, *L'altermanuel d'histoire de France : ce que nos enfants n'apprennent pas à l'école*, Paris, Editions Perrin, 2011

CASALI Dimitri, *L'Histoire de France interdite. Pourquoi ne sommes-nous pas plus fiers de notre histoire ?*, Editions Jean-Claude Lattès, 2012

CITRON Suzanne, *L'Histoire de France autrement*, Paris, Editions de l'Atelier, 1992

CITRON Suzanne, *Le Mythe nationale. L'histoire de France revisitée*, Paris, Editions ouvrières, 2017

DURPAIRE François, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : « nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, CNDP, 2002

VENAYRE Vincent, *Les origines de la France : quand les historiens racontaient la nation*, Paris, Seuil, 2013

Etudes sur les Gaulois : de l'histoire au mythe

BRUNAU Jean-Louis, *Les Gaulois*, Paris, Les Belles Lettres, 2005

BRUNAU Jean-Louis, *Nos ancêtres les Gaulois*, coll. « L'univers historique », Paris, Editions du Seuil, 2012

GOUDINEAU Christian, *Le Dossier Vercingétorix*, coll. « Essais Littéraires », Actes Sud, 2001.

GRIMAUD Renée, *Nos ancêtres les Gaulois*, coll. « Mémoires de l'histoire », Editions Ouest-France, 2001

PECHOUX Ludivine (dir.), *Les Gaulois et leur représentation dans l'art et la littérature depuis la Renaissance*, Errance, 2011

Réflexions sur le nationalisme

BUISSON Patrick, *La cause du peuple*, Editions Perrin, 2016

CABANEL Patrick, *La question nationale au XIXe siècle*, Paris, La Découverte, 2015

CAMUS Jean-Yves, LEBOURG Nicolas *Les droites extrêmes en Europe*, Seuil, 2015

Etudes sur l'histoire romaine

LE GLAY Marcel, *Histoire de Rome, Tomes 1 et 2*, coll. Tempus, Editions Perrin, 2005

LE ROUX Patrick, *L'Empire romain*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2015, 128 pages. ISBN : 9782130632429. URL : <https://www.cairn.info/l-empire-romain--9782130632429.htm>

Revue et articles

« Les Gaulois : la fin d'un mythe », *Dossier archéologique*, hors-série n°21, 2011

« Moines et monastères au Moyen Age », *Dossier archéologique*, n°381, 2017, pp. 76-77

« Les Gaulois », TDC, N° 1025, 1^{er} décembre 2011

BRUNAU Jean-Louis, « La Gaule : une redécouverte », *Documentation française*, 2015

DURAND Anne-Aël, « Roman national, récit national : de quoi parle-t-on ? », *Le Monde*, 28 septembre 2016

LAMBERT Pierre-Yves, THOLLARD Patrick, BUCHSENSCHUTZ Olivier, « La vérité sur les Gaulois », *Le nouvel observateur*, hors-série thématique t. 78, 2011

TESTARD-VAILLANT Philippe, « Qui étaient vraiment les Gaulois ? », *Le journal du CNRS*, N°246-247, juillet-août 2010, pp. 18-28

LE ROUX Patrick, « La romanisation en question », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2004/2 (59^e année), pp. 287-311. URL : <https://www.cairn.info/revue-Annales-2004-2-page-287.html>

VAN ANDRINGA William, « Et les Gaulois sont devenus romains ... », « Les explorateurs du Moyen Age », *L'Histoire*, mensuel N° 296, mars 2005, <http://www.lhistoire.fr/et-les-gaulois-sont-devenus-romains>

Autres

LOUBES Olivier, *La Grande Guerre des petits Lavisse, " une fin heureuse " du roman national ? La Grande Guerre des manuels scolaires*, Dec 2014, Montpellier, France. La Grande Guerre des manuels scolaires / Actes du colloque 5-6 décembre 2014, La Grande Guerre des manuels scolaires / Actes du colloque 5-6 décembre 2014. <hal-01243704>

TICHIT Michel (coord.), Les Gaulois, Dossier, mise en ligne : décembre 2010, Musagora, Réseau Canopé, EducNet, <http://www.cndp.fr/archive-musagora/default.htm>

Exposition temporaire : "Un gaulois dans mon cartable !", Alésia Muséo Parc, avril-novembre 2017

Résumé du mémoire :

Jusque dans les années 1970, « nos ancêtres les Gaulois » ont été porteurs d'un imaginaire collectif prégnant dans la société française. Transmise au travers de l'éducation notamment, l'image controversée et archétypale des Gaulois a permis de nourrir une politique nationaliste et un sentiment d'appartenance à des racines communes. Objets d'imaginaire politique, les Gaulois nous apparaissent encore aujourd'hui à l'image de cette idéologie, entretenue depuis l'Antiquité.

Mais la réforme de l'enseignement au collège actée en 2015 et mise en place en 2016 repense la discipline historique et la manière de construire un récit à portée didactique et politique. Croisant les sources et la recherche récente, les nouveaux programmes semblent présenter une problématique renouvelée pour enseigner la période romaine de la Gaule en Sixième. Dans cette perspective nous chercherons à comprendre la mise en œuvre pédagogique de ce thème au travers des manuels d'histoire de sixième parus en 2016.

Mots-clés : histoire ancienne ; manuels scolaires ; identité et mémoire ; sixième ; réforme des collèges ; récit national ;