

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

Par Bernard GUILLAUME

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Dirigée par Alain MOUGNIOTTE

Présentée et soutenue publiquement le 2 avril 2004

Devant un jury composé de : Alain MOUGNIOTTE, Professeur de l'Université Lyon 2 Guy AVANZINI, Professeur émérite de l'Université Lyon 2 François FAVORY, Professeur de l'Université de Besançon Charles HADJI, Professeur émérite de l'Université Grenoble 2 Claude RAYNAUD, Chargé de recherche Habilité au CNRS

Table des matières

Remerciements ..	1
Introduction générale : la problématique et ses différents aspects ..	3
Première partie : La place de l'archéologie dans les programmes officiels ..	13
Chapitre 1 - Le développement de l'archéologie ..	13
I - Archéologie traditionnelle ou « <i>New Archaeology</i> » ..	14
II - L'ethnoarchéologie ..	16
III - L'archéologie expérimentale ..	16
IV - L'archéologie urbaine ..	17
V - L'archéologie du bâti ..	17
VI - L'archéologie industrielle ..	18
VII - L'archéologie aérienne ..	18
VIII - L'archéologie spatiale ..	20
IX - L'archéozoologie ..	21
X - L'archéologie de l'environnement ..	21
XI - La vulgarisation de l'archéologie ..	22
Chapitre 2 - La place de l'archéologie dans les différents courants de l'histoire. ..	24
I - L'école « méthodique » ..	25
II - L'Ecole des Annales ..	27
III - La Nouvelle Histoire ..	30
IV - L'école marxiste ..	34
Chapitre 3 - La place de l'archéologie dans les programmes d'histoire depuis 1865 dans les collèges et les lycées ..	35
I - Analyse des programmes de 1865 ..	36
II - Analyse des programmes de 1874 ..	40
III - Analyse des programmes de 1880 ..	43
IV - Analyse des programmes de 1890 ..	47

V - Analyse des programmes de 1902	51
VI - Analyse des programmes de 1923/1925	58
VII - Analyse des programmes de 1931	65
VIII - Analyse des programmes de 1937-1938	68
IX - Analyse des programmes de 1941	72
IX- Analyse des programmes de 1957	78
X - Analyse des programmes de 1963	84
XI - Analyse des programmes de 1967-1969	88
XII - Analyse des programmes de 1977-1981	92
XIII - Analyse des programmes de 1985-1988	96
XIV - Analyse des programmes de 1995-1998	102
 Chapitre 4 - Bilan : les caractéristiques de l'archéologie dans l'évolution des programmes	109
I - L'archéologie dans la conception globale de l'histoire scolaire : une évolution contrastée	110
II - Quelle place à l'archéologie ?	113
 Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?	123
 Chapitre 5 - Présentation des classes-témoins	123
I - La liste des classes-témoins et leur constitution	124
II - Les difficultés rencontrées pour constituer les classes-témoins	127
III - Principes d'organisation des classes-témoins	128
 Chapitre 6 - La présentation des établissements-partenaires	130
I - Le collège de Suze-la-Rousse, Drôme	130
II - Le collège J.-J. Rousseau de Labastide Saint-Pierre, Tarn-et-Garonne	132
III - Le collège les Isclos d'or, Pierrelatte, Drôme	132
IV - Le collège Holderith, Farébersviller, Moselle	133
V - Le Collège Michel Servet, Charlieu, Loire	133
 Chapitre 7 : Les expérimentations en sixième	134
I - L'étude du néolithique	134

II - L'étude de l'Egypte antique .	138
III - L'étude des Hébreux .	144
IV - L'étude de la Grèce antique .	150
V - L'étude de Rome .	159
Chapitre 8 : Les expérimentations en cinquième .	168
I - L'étude de l'Empire byzantin .	168
II - L'étude de l'Empire carolingien .	171
III - L'étude de l'Eglise médiévale .	177
IV - L'étude des châteaux médiévaux .	186
V - L'étude des villes et du monde rural au Moyen âge . .	193
Chapitre 9 - Interprétation des résultats des expérimentations .	197
I - Bilan des résultats .	197
II - Des éléments explicatifs .	201
Troisième partie : Proposition d'un modèle didactique archéologique .	219
Chapitre 10 - Des projets précis, préparés, interactifs, locaux, évalués .	219
I - Définir et préparer les actions .	220
II - Des animations interactives .	221
III - Des animations évaluées .	224
Chapitre 11 - L'archéologie et les textes de loi sur l'action culturelle scolaire .	225
I - Les projets d'actions éducatives .	225
II - Les ateliers de pratiques artistiques ⁴⁴² .	225
III - Les classes à projet artistique et culturel .	227
Chapitre 12 - Les partenaires prestataires de services culturels archéologiques .	228
I - Les partenaires institutionnels archéologiques .	228
II - Des partenaires spécialisés ponctuels .	230
III - Des associations de patrimoine et d'archéologie .	231
Chapitre 13 - Présentation des projets archéologiques réalisés .	233
I - A Suze-la-Rousse .	233

⁴⁴² L'appellation a changé depuis 2001 : ateliers artistiques (*B.O.E.N.* n°24 du 14/6/2001).

II - A Labastide Saint-Pierre . .	234
III - A Pierrelatte . .	235
IV - A Charlieu . .	235
V - A Farébersviller . .	235
VI - A Rochegude . .	236
VII - A Vinsobres . .	238
VIII - Visites pédagogiques de sites archéologiques drômois du chantier du T.G.V. sud-est . .	241
IX - Des animations extra-scolaires : des chantiers d'initiation à la fouille archéologique . .	242
Chapitre 14 - Pour plus d'archéologie à l'école . .	243
I - Critiques du système éducatif actuel et de son environnement . .	244
II - Des pistes didactiques pour l'école de demain ? . .	253
Conclusion générale . .	265
Bibliographie . .	273
Archéologie/histoire . .	273
Pédagogie . .	278
Les manuels d'histoire . .	288
Programmes de 1860 . .	288
Programmes de 1890 . .	289
Programmes de 1902 . .	289
Programmes de 1923-1925 . .	289
Programmes de 1931 . .	289
Programmes de 1937-1938 . .	290
Programmes de 1957 . .	290
<u>Programmes de 1963 (programmes du lycée de 1959)</u> . .	290
Programmes de 1967-1969 . .	291
Programmes de 1977-1981 . .	291
Programmes de 1985-1987 . .	292
Programmes de 1995-1998 . .	292

Manuels de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Primaire Supérieur . .	293
ANNEXES .	297
Annexes 1 à 4 .	297
Le Néolithique, annexes 5 à 39 .	297
L'Egypte, annexes 40 à 99 .	297
Les Hébreux, annexes 100 à 139 .	298
La Grèce/le monde helléniste, annexes 140 à 209 .	298
Rome, annexes 210 à 266 .	298
L'Empire byzantin, annexes 267 à 291 .	298
Le monde carolingien, annexes 292 à 331 .	298
L'Eglise au Moyen Age, annexes 332 à 386 .	298
Les châteaux au Moyen Age, annexes 387 à 416 .	298
Les paysans et les villes du Moyen Age, annexes 417 à 445 .	299

Remerciements

En premier lieu, je tiens à témoigner ma gratitude à mon directeur de recherche, M. Alain Mougniotte, pour ses précieux conseils et la confiance qu'il m'a accordée dans l'élaboration de ce travail.

J'exprime aussi mes remerciements chaleureux aux enseignants, Mmes Agnès Borg de Pierrelatte, Martine Poncelet de Labastide Saint-Pierre, MM. Bruno Mandaroux, de Farébersviller et Yann Remiller de Charlieu, qui ont accepté de s'investir dans les expérimentations. Sans leur collaboration, cette étude n'aurait pu être mise en place.

Merci également à Mme Michèle Bois et à M. Claude Raynaud, archéologues, pour leurs pertinents avis, ainsi qu'à M. Henri Veyradier, professeur, mon collègue à Suze-la-Rousse, pour son prêt de manuels scolaires anciens rares.

Je n'oublie pas non plus tous ceux qui ont fort sympathiquement répondu à mes questions ou mes attentes, personnel de centres de recherche pédagogique ou amis.

Et je souhaite souligner que ce travail n'aurait pu être effectué sans le soutien que m'a apporté mon épouse, à la fois pendant tout le temps qu'a duré la recherche de la documentation et pendant celui de la mise en forme.

Introduction générale : la problématique et ses différents aspects

Avant d'exercer la profession d'enseignant d'histoire, nous avons été archéologue professionnel. Durant ces années, nous avons tenté de satisfaire des demandes qui nous ont été adressées d'interventions archéologiques en milieu pédagogique, parfois d'en proposer. Au cours de notre préparation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et au début de notre carrière de professeur, nous avons développé d'autres actions ainsi que plusieurs projets dans ce sens.

L'archéologie nous a apporté des éléments particuliers pour exercer notre métier d'enseignant en histoire-géographie. Cette discipline permet une autre lecture des faits historiques. Quand l'archéologue trouve des fragments d'amphores romaines, il essaie de les identifier pour déterminer leur région de fabrication en observant la nature de la pâte et la forme. Il peut préciser les échanges économiques à l'intérieur de l'Empire romain. L'historien, lui, travaille avec d'autres sources.

Précisons le champ de recherche de ces deux spécialistes. Les archéologues étaient appelés, à l'origine, des « *antiquaires*¹ ». Car l'archéologie cherchait à connaître, aux XVIIe-XVIIIe siècles, les restes matériels de l'histoire humaine². Elle a été pendant

¹ SCHNAPP 1993, 334.

² SCHNAPP 1993, 276.

longtemps confondue avec la recherche et l'étude d'anciens objets. Cette conception est aujourd'hui largement dépassée.

C'est actuellement l'étude du passé de l'homme et de son environnement. Elle « *vise à collecter, à conserver et à interpréter les témoignages de la culture matérielle* »³ des civilisations. Le mot « *archê* » signifie, en grec ancien, origine, commencement⁴. Les archéologues s'intéressent notamment aux habitats, aux monuments (entendus au sens patrimonial comme édifices remarquables « *pour leur intérêt archéologique, historique ou esthétique* »⁵), à l'alimentation, aux vêtements, au mobilier, aux coutumes, aux moeurs, aux techniques. La fouille est une des méthodes spécifiques, mais il en existe d'autres comme nous le montrerons. L'objectif n'est donc plus la quête de l'ancien objet. L'origine de la connaissance des civilisations varie en fonction de la période étudiée. Le préhistorien exploite les vestiges matériels, les témoignages non écrits comme l'archéologue du monde romain qui doit étudier les élévations antiques.

Comment présenter simplement l'histoire ? C'est « *la connaissance ou la relation des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine) qui sont dignes ou jugées dignes de mémoire ; les événements, les faits ainsi relatés* »⁶. Son objet est donc l'homme dans la société. Un manuel d'histoire de sixième de 1970⁷ présente clairement cette science aux élèves :» *Tous ces souvenirs appartiennent à l'histoire qui veut être la mémoire des hommes depuis les temps les plus reculés. Elle [l'histoire] raconte donc des événements, mais elle veut aussi connaître et comprendre la vie des hommes qui nous ont précédés : c'est pourquoi elle décrit leurs moeurs, leurs religions, leurs techniques, leurs œuvres d'art* ».

Nous percevons ainsi très nettement la relation entre l'archéologie et l'histoire. Un spécialiste d'archéologie antique métropolitaine, Christian Goudineau, écrit à ce sujet que l'archéologie « *vise à écrire et à servir l'histoire* »⁸. La différence est technique : l'archéologie « *met l'accent sur les sources non écrites, les traces matérielles, les restes des déchets des hommes qui nous ont précédés* »⁹. Mais les frontières entre les deux ne sont pas étanches : l'historien utilise des sources archéologiques. L'archéologue se transforme en historien, lorsqu'il étudie des témoignages écrits : par exemple, l'égyptologue en exploite, le médiéviste doit également tenir compte des textes.

³ PESEZ 1997, 18 : *Axis Univers documentaire* , 1995, Hachette, Dossiers 1 p.314.

⁴ JOCKEY 1999,11.

⁵ *Le petit Robert.*

⁶ *Le petit Robert.*

⁷ MILZA, 1970, p. 6.

⁸ GOUDINEAU 1989, 15.

⁹ *Axis Univers documentaire* , 1995, Hachette, Dossiers 1 p.314.

L'histoire, l'enseignement de cette science humaine et l'archéologie évoluent chacun à leur rythme. Nous notons un décalage évident entre les découvertes archéologiques et leur diffusion dans les manuels scolaires. Nous avons souhaité approfondir notre réflexion en réalisant un travail d'étude sur ce que l'archéologie apporte et ce que nous pouvons en attendre dans l'enseignement de l'histoire. Quels objectifs le système éducatif décide-t-il de lui attribuer ? Nous cherchons à mettre en évidence les enjeux de l'usage de l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire.

Nous désirons participer au développement d'une dynamique commune aux enseignants d'une part et aux archéologues d'autre part, en agissant sur deux registres :

- Auprès des premiers : créer une plus grande ouverture de l'école sur le monde de l'archéologie et montrer ses avantages. Nous apportons des éléments pour enrichir, faire connaître celle-ci. D'un point de vue didactique, nous proposons des pistes de travail, des réflexions aux enseignants qui exploitent ou souhaitent utiliser l'archéologie comme approche pédagogique, afin d'améliorer l'enseignement de l'histoire, les résultats scolaires, ou d'impliquer davantage les élèves dans le cours, au travers d'un travail d'expérimentations et d'animations diverses.
- Auprès des seconds : pour apporter des données sur la situation de l'Education Nationale, les conditions d'enseignement, pour que les jeunes scolaires en particulier, soient davantage sensibilisés à l'archéologie.

Nous présenterons l'analyse de l'évolution de la contribution de l'archéologie grâce à une étude épistémologique et didactique, qui s'étend sur une longue période, cent trente ans environ, de 1865 jusqu'à la fin du XXe siècle. Ce cadre chronologique est rythmé par les grandes réformes de l'enseignement de l'histoire.

Nous cherchons donc à savoir comment le professeur d'histoire peut, grâce à l'approche archéologique, favoriser et améliorer l'acquisition des connaissances définies dans les textes officiels.

La démarche pédagogique réside dans l'exploitation de l'ensemble des moyens et des supports choisis par l'enseignant. L'élève étudie et travaille à partir d'une variété de supports, appelés pour la plupart « documents » par l'enseignant : des textes, des représentations de vêtements, d'oeuvres d'art, des objets, des cartes, des gravures, des photographies, des projections, des visites de monuments et de sites, de bibliothèques, de dépôts d'archives et de musées.

Rappelons au préalable que le « document » est fondamental dans l'enseignement de l'histoire. Il « assure la relation entre la recherche de l'élève et le projet de l'enseignant. L'élève interroge, analyse et comprend les documents, construits à partir d'eux la problématique et la connaissance historique¹⁰ ». Sa « place n'a cessé de croître [...] et son usage pédagogique s'est à la fois renforcé et élargi¹¹ ». Il est conçu « comme

¹⁰ CORNU 1992, 91. Les *Instructions Officielles* des programmes de 6e de 1995 et du cycle central (5e et 4e) de 1997 rappellent clairement la place centrale des documents dans l'enseignement.

¹¹ LEDUC 1994, 46.

un auxiliaire du professeur, il donne vie à son cours, apporte la preuve de la véracité de ses dires, l'aide à rendre concret l'abstrait¹² ». Il a une valeur d'illustration et fait également l'objet d'une étude approfondie. Les Instructions des programmes de 1925 indiquent que le professeur, pour faire son cours, s'appuie sur le manuel, des cartes, des vues, des reproductions, des documents divers, les souvenirs et les observations des élèves.

Les supports utilisés peuvent être des sources historiques ou des éléments élaborés par les historiens à des fins didactiques. Ils peuvent être d'origine, ou transformés partiellement ou reformulés pour une meilleure exploitation. Des didacticiens aident les enseignants en publiant des revues qui proposent des documents variés, posent des interrogations et des pistes de réflexion¹³.

Un texte d'auteur acquiert le statut de document quand il est soumis à un questionnement scientifique¹⁴. Un événement politique peut être abordé par l'archéologie, par exemple une bataille par ses vestiges, la domination et l'occupation d'un territoire par un peuple étranger pour une période donnée interprétée par l'ensemble des établissements construits par ce même peuple, etc.

Nous avons choisi d'exploiter l'approche archéologique. Celle-ci se réfère à la définition actuelle du mot « archéologie ». Elle consiste à analyser des supports étudiés par l'archéologue, des sources de l'histoire non écrite, relatifs aux vestiges matériels, aux monuments du passé.

Le professeur exploite des photographies, des diapositives, des vidéos, des transparents à projeter, qu'il réalise notamment à partir de documents photographiques de revues de vulgarisation de l'archéologie, ou de livres spécialisés. Il analyse des vestiges de fouilles terrestres et d'anciennes élévations, des représentations d'éléments trouvés en fouille (monnaie, inscriptions épigraphiques, dessins de fresques ou de mosaïques ...). Il organise des visites guidées de sites fouillés ou de monuments. Cette démarche comprend aussi des interventions de spécialistes considérées comme des leçons qui s'intègrent ainsi dans la programmation pédagogique. L'élève peut toucher ou manipuler des objets archéologiques apportés par l'archéologue ou son professeur.

Exemples d'applications :

- Des animations pédagogiques à l'extérieur du collège donnent un caractère particulier à la démarche historique/archéologique : elles servent de base de données au cours de l'enseignant. Les élèves travaillent *in situ*. Ils étudient la collection de céramiques grecques découvertes au Pègue, dans le sud de la Drôme, et présentées dans le musée de cette commune, la cathédrale romane de Saint-Paul-Trois-Châteaux avec les éléments d'architecture et la scène du jugement dernier, une motte castrale, un château de pierre. Ils réalisent des prospections de surface pour repérer des sites

¹² LEDUC 1994, 47.

¹³ CORNU 1992, 91.

¹⁴ AUDIGIER 1993, 289.

romains dans les vignes de Suze-la-Rousse.

- Des interventions d'archéologues en classe : des préhistoriens expliquent l'homme du Néolithique, d'après des objets apportés, qu'ils soient authentiques (par exemple des haches polies) ou que ce soient des copies, et à l'aide de projections de diapositives. Une égyptologue procède de la même manière. Un animateur culturel, un guide, traite la romanisation du sud de la Gaule, en présentant des fragments découverts de cadastres romains.
- Des photographies diverses : la statue d'un scribe, une monnaie, une plaque d'ivoire représentant le baptême de Clovis, la couronne impériale carolingienne, le poster de maquette de la cité de *Massalia*, etc. L'enseignant peut analyser des diapositives, des vues de *Glanum* à Saint-Rémy-de-Provence, des forums de Rome, de l'Archéodrome de Beaune, d'une nécropole médiévale, d'une abbaye, ponctuellement des vidéos de sites ou de fouilles comme celle d'Alexandrie d'Egypte. Il montre des éléments qui dépendent de l'archéologie monumentale et permettent des études d'élévations de bâtiments : un théâtre antique, des lieux de culte, des châteaux ruinés ou bien conservés, une porte fortifiée de village, etc.
- **Première hypothèse de recherche : dans le cadre des textes officiels de 1865 à 1998, l'approche archéologique est présentée comme favorisant l'acquisition des connaissances des programmes d'histoire.**

Nous déterminons la place, l'évolution et les apports de l'archéologie dans l'enseignement en nous référant aux courants de l'histoire et de l'archéologie selon un plan chronologique. Nous avons choisi deux éléments présents dans tous les programmes pour approfondir notre étude : la maison romaine et le château médiéval. Nous souhaitons analyser ces deux thèmes pour savoir comment ils sont nourris, portés par les données archéologiques et par l'histoire textuelle, afin de savoir si les champs de ces deux sources d'informations sont complémentaires ou cumulatifs.

Notre étude des programmes officiels comprend les classes du lycée dont les noms ont pu changer selon les réformes, et qui, d'après le sens ancien, regroupaient les actuels niveaux du collège et du lycée général. La réforme de 1963 a attribué à ce dernier le second cycle de l'enseignement¹⁵. Or, pendant de nombreuses années, seule une minorité d'élèves allait au lycée et les études secondaires étaient « *conçues comme des études générales, visant à former l'esprit par la connaissance*¹⁶ ».

Nos documents de travail sont les programmes, les *Instructions Officielles*, les Compléments des grandes réformes de l'enseignement de l'histoire depuis 1865¹⁷. L'ensemble de ces écrits est publié en général, au *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* ou au *Journal Officiel*¹⁸. Certains ont été édités par des centres de

¹⁵ HERY 1999, 15. Les références bibliographiques comprennent le nom de l'auteur, la date de l'édition et le numéro de page. bibliographie à la fin du tome pour plus de détail.

¹⁶ HERY 1999, 17.

¹⁷ LEDUC 1994, 18.

documentation pédagogique du ministère de l'Education Nationale.

Nous n'avons pas fait le recensement de tous les documents officiels. Nous avons choisi de travailler uniquement sur les grandes réformes, pour définir et étudier leurs caractéristiques, leurs différences. Nous n'avons pas retenu les textes qui apportent très peu d'éléments originaux. Les principaux programmes et leurs instructions sont un bon outil pour déterminer les tendances de la contribution de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire sur une longue période : préciser les niveaux de classe, déterminer les savoirs et les savoir-faire, dégager les objectifs des réformes. Nous exploitons aussi les manuels scolaires qui nous aident à déterminer ce que l'archéologie a pu apporter à l'enseignement de l'histoire.

Nous avons donc écarté de notre recherche l'histoire telle qu'elle est enseignée. En effet, les programmes nous informent très peu sur les situations d'enseignement. Nous n'avons ni pu, ni souhaité évaluer l'écart entre les programmes et instructions officiels et ce qu'enseignaient réellement les professeurs. Les sources sont différentes et ce n'est pas notre sujet. Cela concerne la formation des professeurs et leur environnement culturel.

- **Deuxième hypothèse de recherche : l'enseignant utilisant l'approche historique/archéologique réussit mieux qu'avec une approche historique/générale à transmettre les connaissances. Les résultats scolaires sont meilleurs dans les classes de sixième et de cinquième avec la première approche.**

Nous avons choisi de comparer la démarche historique/archéologique déjà présentée et utilisée dans la classe-archéologie à une autre, dite générale, exploitée dans la classe appelée par convention « classique ». Nous avons sélectionné dans les programmes officiels actuels, des éléments de connaissance qui peuvent être traités ou abordés de ces deux manières conformes aux *Instructions Officielles*, et qui ont fait l'objet de contrôles identiques par les professeurs des établissements participant au projet de recherche.

L'approche historique/générale met en oeuvre une variété de documents de différentes natures étudiés par l'historien, ce qui explique le qualificatif. Elle relève en grande partie du document écrit ou figuré. Le professeur travaille essentiellement avec le manuel d'histoire et exploite des textes, des cartes, des plans, des dessins de restitution de sites et de monuments, des croquis, des tableaux de peinture.

Exemples d'applications :

- Des textes sur différents thèmes : le rôle des scribes en Egypte, le théâtre en Grèce, la description des quais du Tibre à Rome à l'époque des empereurs romains, la Guerre des Gaules de César, le baptême de Clovis, le sacre de Charlemagne en l'an 800.
- Les documents figurés sont importants. Le professeur peut :

¹⁸ Abréviation : I.O., B.O.E.N. ou J.O..

- analyser des représentations de peintures telles que la reddition de Vercingétorix à César, de multiples dessins de la cité grecque ou hellénistique, de la fête des Grandes Panathénées et de l'Acropole d'Athènes, de guerrier franc, de la motte castrale, de château fort typique ;
- montrer des vues de miniatures médiévales ;
- travailler avec des plans de la ville de Constantinople, d'une abbaye, ou bien avec des cartes de l'occupation du royaume d'Israël par des puissances étrangères, du territoire de la domination romaine, etc.

Cette hypothèse fait référence à l'aspect didactique de notre étude et sera soumise à nos principales expérimentations. Nous insistons sur les classes de sixième et de cinquième, où les références à l'archéologie sont nombreuses, nettement plus importantes qu'aux autres niveaux¹⁹. Cela représente un des pivots de notre recherche. Nous analysons les résultats de contrôles-témoins réalisées au cours des années scolaires 1998/1999 et 1999/2000 dans plusieurs collèges. Nos différentes évaluations et animations organisées dans des écoles primaires et dans un cadre extra-scolaire ont fait l'objet d'analyses moins importantes. Elles nous servent plutôt à justifier, illustrer des opinions, compléter et enrichir le débat pédagogique.

D'après les *Instructions Officielles*, les documents littéraires ou géographiques doivent être traités obligatoirement. Nous remarquons que ceux-ci sont réduits dans l'approche archéologique. Il en est de même pour les documents archéologiques dans l'autre démarche.

Nous étions conscient, dès le début de notre recherche, que les professeurs se trouvent confrontés, en plus des analyses documentaires obligatoires, à d'autres contraintes qui les empêchent d'appliquer les programmes tels qu'ils le souhaiteraient. L'accès direct des élèves aux vestiges matériels est parfois impossible à mettre en oeuvre. Organiser une sortie ou faire venir un spécialiste n'est pas toujours réalisable, pour différentes raisons, financières et pédagogiques.

Or il est parfois très difficile, voire impossible de se passer de documents archéologiques pour expliquer des points donnés ou des chapitres : par exemple pour l'Egypte ou la préhistoire. Des documents sont donc communs aux deux démarches. Le professeur réduit leur nombre autant que possible dans l'approche historique/générale, pour travailler avec un maximum de documents littéraires ou géographiques. Dans l'autre approche, il travaille avec un minimum de textes, de cartes, de plans, de dessins et de tableaux de peinture.

La distinction pédagogique entre ces deux approches dépend aussi du sens donné à la combinaison documentaire qui en est faite pour traiter les chapitres. Nous avons demandé à chacun des professeurs d'apporter des éléments spécifiques en fonction de ses possibilités et des ressources disponibles. Nous devons prendre en compte l'effet global de l'exploitation pédagogique des deux démarches historiques. L'enseignant, pour marquer encore plus la différence, explique l'origine et la nature des documents

¹⁹ Cf. tableau pp. 168-173.

respectifs.

Exemple de cas pratiques :

- Une classe-archéologie étudie *in situ* un château ruiné, une motte castrale, une cathédrale, romane ou gothique. Avec l'approche historique/générale, les élèves ont analysé des photographies et des dessins de ces monuments, publiés dans leur manuel, ou sous forme de transparents à projeter.
- Pour étudier la préhistoire, les élèves travaillent à partir de documents de nature variée (d'archéologue, de géographe, ou de dessinateur), publiés dans leur livre. Ils ne sont pas allés observer le site sur place ou manipuler les objets. Ils ne bénéficient pas d'animations d'un intervenant extérieur à leur établissement. Ils analysent les documents du manuel : par exemple, une photographie de haches polies. Parfois, le professeur, pour expliquer l'Egypte, doit analyser des représentations archéologiques auxquelles il associe d'autres types de documents très divers. Il agit selon le même procédé pour traiter un aspect de la civilisation romaine : une restitution archéologique des forums complétée par des textes sur le sénat ou sur les thermes, avec une photographie des vestiges d'établissement thermal, l'inscription d'une pièce antique. Il peut faire étudier une ville gallo-romaine grâce à plusieurs types de documents : des vues de mosaïques, de monuments restaurés, de maquettes, ou des plans à compléter. L'architecture médiévale est présentée par des photographies notamment d'églises romanes, de tympans de la scène du jugement dernier de Sainte-Foy de Conques, de châteaux, et des croquis d'édifices castraux typiques.

Rappelons que les deux approches se complètent et qu'elles ne sont pas contradictoires. Nous voulons mesurer les effets de chacune sur certains points du programme uniquement, sans porter de jugement de valeur sur le fond, ni sur les personnes qui les utilisent. Notre discours est positif et constructif. Nous voulons comprendre les aspects didactiques de l'enseignement de l'histoire, les réussites et les échecs de l'une et de l'autre approche. L'élève est au centre de nos préoccupations. Comment pouvons-nous l'aider en remettant en cause notre métier par un travail de réflexion et en améliorant les conditions pédagogiques ?

Nous sommes conscient des multiples variables qui entrent dans les processus d'apprentissage des savoirs chez les élèves (leurs pré-requis, leur vécu, les savoir-être, l'influence du professeur, l'environnement, etc.). Il est nécessaire de relativiser notre analyse, parce que les résultats obtenus sont complexes. Un effet peut avoir de multiples causes. Une évaluation dépend de plusieurs facteurs, qu'il est assez difficile d'identifier avec certitude et d'isoler.

Le premier aspect de notre étude montre la place de l'archéologie dans le système éducatif français depuis 1865 selon une présentation épistémologique. Nous donnons des éléments de référence choisis dans les écoles historiques, les programmes et les instructions, les manuels scolaires, pour comprendre l'archéologie actuelle et son évolution. Cette analyse permet de dégager les idées clés et de préciser les limites.

Notre étude aboutit à la dernière grande réforme de 1995-1998. Par souci de clarté, nous proposons des exemples d'applications possibles dans des situations

d'enseignement, en tenant compte du cadre épistémologique contemporain. Nous illustrons les programmes actuels par des exemples exploités dans des animations archéologiques scolaires évoquées dans le cadre de notre travail.

Le deuxième aspect de cette recherche consiste à démontrer que les élèves des classes de 6e et de 5e ont de meilleurs résultats avec l'approche historique/archéologique par rapport à l'approche historique/générale. La présentation des classes-témoins et des établissements du projet fournit les éléments nécessaires à l'analyse et à la comparaison des nombreuses évaluations. Nous dressons une synthèse des résultats de l'étude didactique en déterminant les intérêts et les limites.

Enfin, la proposition d'un modèle didactique archéologique s'inscrit dans le prolongement des deux premières parties. Nous présentons les différents projets menés auprès des publics scolaires et les partenaires archéologiques, qu'ils soient institutionnels, comme le Service Régional de l'Archéologie, ou spécialisés, comme les associations, les musées. Nous expliquons comment les enseignants ont organisé leurs animations, préparé et géré leur projet.

Nous dépassons l'échelle des expérimentations réalisées en classe de sixième et de cinquième pour essayer d'approfondir la réflexion : ouvrir le débat, faire part de suggestions élaborées à partir des animations diverses menées dans des écoles primaires et les collèges, proposer des éléments de modèle pédagogique basés sur l'archéologie. C'est une contribution à une autre conception de l'enseignement de l'histoire, particulièrement au collège.

L'intérêt de cette partie est d'exprimer des critiques, des remarques personnelles ou formulées lors de discussions avec des enseignants sur le système éducatif actuel et de son environnement, d'apprécier l'organisation pédagogique, le rôle des différents acteurs, les interactions entre les partenaires.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

Première partie : La place de l'archéologie dans les programmes officiels

Nous cherchons les éléments relatifs à l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire depuis la fin du premier Empire français jusqu'à la dernière grande réforme de 1995-1998.

Cela est essentiel pour présenter l'archéologie actuelle, qui est le résultat d'une longue évolution, complexe, marquée par de nombreux changements intervenus depuis le XIXe s., et liée fortement à l'épistémologie de l'histoire. Ces données nous serviront à comprendre et à expliquer l'évolution des programmes tout en estimant la place occupée par l'archéologie.

Chapitre 1 - Le développement de l'archéologie

Nos deux hypothèses sont liées, cette présentation épistémologique étudiant les grands traits de l'archéologie. Nous verrons comment celle-ci contribue à écrire l'histoire. Cela permettra d'évoquer ses nouvelles ambitions, ses nouveaux objets.

L'archéologie s'est beaucoup développée depuis le XIXe s. Elle est à la croisée des

sciences humaines et des sciences physiques du milieu naturel. Ses méthodes d'investigation se sont considérablement accrues. De plus, la réglementation de cette activité, en vertu de la loi de 1941 et des suivantes, a été rigoureusement appliquée à partir des années 1970. L'archéologie préventive, dite de sauvetage, a pris une ampleur importante dans notre société, du fait du développement des grands travaux urbains ou de transport comme la construction des parkings souterrains, les autoroutes, les lignes de T.G.V., les destructions et les rénovations de bâtiments anciens, les constructions de lotissements. J.-M. Pesez indique que l'archéologie de sauvetage a un poids financier quarante fois plus important que l'archéologie programmée²⁰, qui ne peut avoir une politique à l'échelle de ses ambitions, faute de moyens financiers. L'écart est très important.

On assiste alors à une mutation considérable de ce métier. L'archéologie professionnelle, qui comptait en France, en 1950, une cinquantaine de personnes, universitaires, conservateurs de musées, chercheurs, voit ses effectifs croître considérablement. Ce nombre était d'un millier en 1990²¹. L'Association pour les Fouilles Archéologiques Nationales²², le principal organisme chargé de mener ces opérations en France, employait mille trois cent cinquante personnes environ en septembre 2001, sans compter, bien entendu, les autres types de personnel de statuts différents.

Cette professionnalisation est liée à une « *mise en place de filières spécifiques de formation, de recrutement et de carrière*²³ ». Les archéologues ont une préférence, une spécialité plus ou moins marquée parmi les multiples champs disciplinaires évoqués. Les bénévoles ou les amateurs restent toujours très nombreux.

I - Archéologie traditionnelle ou « *New Archaeology* »

Les sciences naturelles, physiques, chimiques, ont permis l'apparition du courant de pensée appelé la « *New Archaeology* » qui, dans les années 1960 et 1970, a essayé de transformer l'archéologie en une science globale du passé, selon le modèle des sciences dures, par opposition au statut des sciences historiques²⁴. La « *Nouvelle Archéologie* », née aux Etats-Unis et en Grande Bretagne, veut rompre avec l'archéologie des types, des objets prestigieux, pour raisonner en termes de processus²⁵ : ses principaux promoteurs, L. et S. Binford ou D.L. Clarke et C. Renfrew, n'ont pas réussi à imposer totalement leurs

²⁰ PESEZ 1997, 109-110.

²¹ SCHNAPP 1990, 34.

²² L'A.F.A.N. est devenu en février 2002 un établissement public national à caractère administratif appelé l'Institut National de Recherches Archéologiques Préventives (I.N.R.A.P.).

²³ JOCKEY 1999, 12.

²⁴ JOCKEY 1999, 14-15.

²⁵ COLLECTIF 1990 A, 37.

conceptions, mais ont influencé l'archéologie « traditionnelle » qui exploite ou se base pour eux sur les concepts-clés de la subjectivité, l'accumulation, le qualitatif, l'histoire par exemple. Ils en ont repris d'autres déjà connus, qu'ils ont valorisés comme l'objectivité, la problématique, le quantitatif, la science. Ils ont développé parallèlement la formulation d'hypothèses, la construction de modèles explicatifs. L'archéologie a intégré ou renforcé ces nouveaux outils, tout en gardant ses caractères traditionnels tels que la subjectivité, l'empirisme, le qualitatif, l'histoire, qui conservent une place importante²⁶.

L'archéologue étudie et mesure les caractéristiques physiques, chimiques, biologiques des sédiments fouillés et des objets repérés dans les strates, qu'il individualise en fonction de la méthode de traitement choisie. Il apporte des informations d'ordre chronologique, donne l'âge des éléments trouvés, analyse les évolutions d'ordre technologique et culturel ou bien de l'environnement naturel. C'est ce que l'on désigne sous le terme d'archéométrie, qui, basée sur les méthodes et les techniques scientifiques évoquées, utilise les résultats de ces disciplines. La notion de mesure des données est fondamentale.

La « *New Archaeology* » a donc accru la contribution des sciences exactes à l'archéologie, dont le travail est enrichi par de nouvelles questions. Son influence est assez récente en France. Les archéologues utilisent les techniques complexes de laboratoire. Nous allons présenter seulement les grands principes de quelques-unes d'entre elles²⁷.

Les méthodes de datation sont le résultat d'un travail scientifique qui donne des éléments chronologiques portant sur des échelles très diverses selon leur nature. Bien entendu, elles ont toutes des limites et nécessitent beaucoup de précautions d'application. Cette archéologie de laboratoire a un double aspect : d'une part, l'acquisition des données, en construisant un échantillonnage et en mettant en oeuvre le processus d'analyse physique ou chimique ; et, d'autre part, le traitement et l'interprétation des données à étudier²⁸.

- L'archéomagnétisme sert à dater des fours, des éléments argileux cuits (brique, carreaux de sol, tuiles, autres céramiques). Le spécialiste mesure l'aimantation thermorémanente de l'argile, qui a conservé la direction du champ magnétique terrestre après la cuisson lors de son refroidissement. La datation se fait grâce à la connaissance des anciennes directions du champ magnétique terrestre, définies dans les espaces géographiques de référence.
- La dendrochronologie s'applique aux vestiges de bois. Le principe en est simple : le dendrochronologue compte les anneaux de croissance annuels ou cernes du bois, dont la largeur varie en fonction des éléments météorologiques. Il établit sous forme de courbes des mesures-étalon selon les espèces et les régions, c'est-à-dire des

²⁶ JOCKEY 1999, 194-195.

²⁷ SCHNAPP 1980, 135-145 pour cette partie.

²⁸ SCHNAPP 1980, 141.

séquences qui lui serviront d'élément de comparaison. Il compare la courbe obtenue de l'analyse du fragment de bois à dater, avec ces courbes de références²⁹.

La datation par le radiocarbone concerne les matières carbonées (charbons de bois ...) : les matières contiennent autant d'atomes de carbone 14 (C 14) que de carbone 12 (C 12). Lorsque la matière meurt, il n'y a plus d'échange entre les atomes C 14 et le gaz carbonique atmosphérique. La radioactivité du C 14 diminue. Les atomes C 14 ont une durée moyenne de vie limitée à 5730 ans, alors que les C 12 sont des atomes stables. Le spécialiste compte le nombre de C 14 qu'il compare au nombre de C 12, afin de connaître la période écoulée depuis la mort de la matière³⁰.

Il existe, bien sûr, d'autres méthodes ou des champs d'applications scientifiques que nous n'allons pas développer. Mais cela suffit pour démontrer la part importante des sciences à l'archéologie.

II - L'ethnoarchéologie

L'ethnologie et l'archéologie étudient l'homme, les groupes humains, avec des outils différents, que les chercheurs tentent de rapprocher. Ces deux sciences se complètent par leurs moyens. Elles analysent et interprètent les traces des vestiges humains et de la culture matérielle.

Les préhistoriens ont été les premiers parmi les archéologues à travailler ainsi. A. Leroi-Gourhan est le fondateur de l'ethnoarchéologie, marquée par le célèbre site de Pincevent et son chantier-école³¹. Il cherche à décrire et à classer les objets, à étudier « les opérations techniques, l'économie de subsistance, l'organisation sociale, les pratiques magico-religieuses, le comportement esthétique des populations »³².

III - L'archéologie expérimentale

Elle permet de mieux comprendre la préhistoire et l'histoire et de vérifier les hypothèses émises au cours des travaux de recherche. Elle apporte des informations sur les objets, les éléments trouvés lors des opérations archéologiques. Au moyen d'expériences en taille réelle, le chercheur a pour objectif de retrouver et d'expliquer les techniques employées, afin de faire renaître les outils et les objets de nos ancêtres. C'est un courant issu de la recherche scientifique développée, en particulier, par les ethnoarchéologues³³.

Ainsi, certains archéologues s'intéressent à la taille du silex pour connaître les techniques de production. A partir du noyau appelé *nucleus*, ils utilisent différents gestes et objets pour obtenir des lames, produire des racloirs, des pointes, etc. D'autres reconstruisent des maisons en respectant les techniques de l'époque, pour étudier

³¹ LE GOFF A 1988, 203-204 et PESEZ 1997, 51.

³² Encyclopédie Multimédia Hachette2002.

³³ JOCKEY 1999, 309.

notamment comment elles se dégradent, à quel rythme, et quelles sont les parties concernées.

Toutes ces données expérimentales sont transmises à l'archéologue de terrain, qui en retour ajuste et enrichit ses connaissances et la pratique de son métier.

IV - L'archéologie urbaine

Les archéologues ont d'abord fouillé les villes égyptiennes, mésopotamiennes et grecques. Ils se sont intéressés à la période romaine et médiévale ultérieurement.

L'archéologie urbaine a réussi à imposer un programme national de recherches, qui regroupe et coordonne les travaux scientifiques des archéologues français sur ce thème³⁴. Elle est devenue une spécialité à part entière. Les fouilles urbaines sont nombreuses, pour les raisons déjà indiquées. Ses techniques et ses contraintes diffèrent en partie des opérations en milieu rural.

Le Centre National d'Archéologie Urbaine, de Tours, fondé en 1984, a pris de l'importance et publie notamment des résumés des opérations réalisées dans ce milieu.

V - L'archéologie du bâti

Les archéologues analysent les élévations des bâtiments selon les mêmes principes utilisés dans le cas des fouilles terrestres en définissant des unités stratigraphiques. Ils établissent un diagramme stratigraphique, qui permet de situer chronologiquement les structures découvertes et de relier les strates³⁵. Ils ont développé des méthodes performantes de relevé des constructions grâce à l'informatique³⁶, qui facilite les travaux de recherches en archéologie monumentale. C'est une profonde mutation par rapport aux méthodes traditionnelles. L'usage du théodolite laser, associé à un logiciel de dessin en deux ou trois dimensions, est de plus en plus courant sur les chantiers.

Prenons les cas connus de reconstitution de sites grâce à des images virtuelles, de Karnak et le phare d'Alexandrie en Egypte, la *tholos* de Marmaria à Delphes en Grèce. Les archéologues ont besoin de connaissances solides en architecture. Ils peuvent collaborer avec des architectes. Ils enregistrent des points sur le terrain et établissent des reconstitutions à l'aide de l'ordinateur. Les images produites représentent un travail de recherche à part entière, beaucoup plus qu'une simple illustration³⁷. La durée limitée de la fouille, le poids des pierres sont des contraintes que l'outil informatique permet de réduire. L'archéologie gagne en efficacité. Il s'agit de techniques coûteuses, réalisées

³⁴ JOCKEY 1999, 183-185.

³⁵ Voir le chapitre pp.133-162 in BESSAC 1999 pour plus d'informations.

³⁶ *L'Archéologue - Archéologie Nouvelle*, novembre 1997, n°26, p.54-55.

³⁷ JOCKEY 1999, 325.

souvent grâce à un mécénat, tel celui d'EDF à Delphes.

L'archéologie du bâti est une des composantes des recherches archéologiques médiévales. De nombreux bâtiments du Moyen Âge font l'objet de diagnostics (c'est-à-dire des sondages pour évaluer les vestiges à fouiller) et de fouilles : églises, cathédrales, châteaux, etc. Les autres périodes sont aussi concernées.

VI - L'archéologie industrielle

Elle « se caractérise [...] par l'observation des restes matériels d'une activité industrielle obsolète demeurés *in situ*. Ce principe est essentiel et distingue cette activité, par exemple, de la collecte d'objets techniques, afin de les réunir en série, par genre ou par famille, en un lieu donné, c'est-à-dire un musée consacré à cet effet »³⁸. Elle se développe à partir des années 1970. On crée ou on aménage des écomusées sur le site d'origine. L'objectif est de montrer aux visiteurs les traces d'anciennes activités industrielles³⁹.

Cette archéologie concerne les sites d'établissements proto-industriels représentés en forte proportion (XVIII^e et XIX^e s.), mais également les autres périodes médiévale, moderne (XVI^e - XVII^e s.) et contemporaine. Ce sont des recherches interdisciplinaires, qui font appel à des études d'archives, à des sociologues, et des architectes⁴⁰. Les chercheurs analysent les traces archéologiques, l'insertion de ces témoins dans la société, le paysage. Ils veulent faire une archéologie matérielle et une ethnohistoire.

L'archéologie industrielle a permis de cerner le développement économique des sociétés du point de vue technique et géographique⁴¹. La conservation de sites, tels que des anciennes mines, permet à des classes de comprendre la notion de révolution industrielle, amorcée dès la fin du XVIII^e s. et prolongée au XIX^e s..

VII - L'archéologie aérienne

Elle consiste à utiliser les moyens aéronautiques et photographiques pour détecter et enregistrer des sites présumés. L'archéologue prend des photographies verticales ou obliques et à basse altitude, qui montrent des anomalies, des formes particulières à la surface du sol ou par rapport à la végétation. L'origine anthropique est démontrée par l'ordonnancement géométrique de cette hétérogénéité⁴².

³⁸ C.N.D.P. 1981, 2.

³⁹ GOUDINEAU 1989, 182-183.

⁴⁰ GOUDINEAU 1989, 182-183.

⁴¹ GOUDINEAU 1989, 183.

⁴² DASSIE 1978, XI et 10.

L'archéologie aérienne apparaît au début du XXe s.⁴³ mais son développement est postérieur à la première guerre mondiale. 1913 correspond à l'année du repérage des plans d'Ostie. Lors d'opérations de reconnaissances aériennes dans les Dardanelles, des clichés montrés à l'Académie des Inscriptions le 2 février 1917, présentent des taches géométriques : on y reconnaît les « *ruines de Troie* ». La fouille des fossés à Stonehenge au Royaume-Uni a lieu en 1923, dirigée par A.D. Passmore. Les anomalies avaient déjà été repérées par des photographies dès 1906⁴⁴.

Cette méthode fournit des résultats étonnantes en plaine, dans les campagnes découvertes ou dans les déserts. Elle a permis de repérer des traces de cadastres romains. Certains éditeurs de manuels scolaires d'histoire choisissent de publier des photographies aériennes de sites enfouis, pour illustrer la romanisation de la Gaule, par exemple.

L'archéologie aérienne s'est bien développée en France dès les années 1950-1960. La rencontre de grands spécialistes tels que Roger Agache, Jacques Dassié et Raymond Chevallier donne une nouvelle dimension à cette archéologie, qui peut être pratiquée sans grands moyens. Elle acquiert ses lettres de noblesse à partir des années 1960, avec Roger Agache, qui depuis 1960 jusqu'au milieu des années 1970 lorsqu'il publie son livre, repère dans la Somme beaucoup de structures antiques. Elle a permis de découvrir plusieurs centaines de sites lors de la grande sécheresse de 1976⁴⁵.

Les régions de la Somme et du Poitou-Charentes ont été les premières en France où l'archéologie aérienne a donné de remarquables résultats. J. Dassié a pu ainsi prospecter, par exemple, la ville romaine de *Novioregum* sur plus d'une centaine d'hectares, à Barzan (déjà connue auparavant) et en réaliser le plan précis. Les fouilles ont eu lieu ultérieurement⁴⁶.

Trois éléments expliquent l'essor de l'archéologie aérienne.

- L'Institut de Géographie National possède un ensemble de clichés qui couvrent le territoire français, et peuvent être lus grâce à un examen stéréoscopique.
- Nous disposons de photographies aériennes qui sont analysées et interprétées grâce à des techniques numériques de traitement des images. Les machines ont des capacités performantes de calcul et de mémoire, et permettent d'obtenir des résultats considérables selon des critères spécifiques choisis par le spécialiste.
- L'utilisation de techniques modernes d'analyses numériques de photographies satellites en fonction de paramètres déterminés⁴⁷.

⁴³ PARROT 1996, 147.

⁴⁴ JOCKEY 1999, 146.

⁴⁵ Consulter *Les dossiers de l'archéologie*, n°22, juin 1977 ; AGACHE 1978 ou BOURDE 1997, 264 ; PARROT 1996, 149.

⁴⁶ DASSIE 1978, 172-186.

VIII - L'archéologie spatiale

Les multiples formes de prospection représentent une des techniques employées. Elles ont pour objectif de rechercher des informations archéologiques sur des sites, des cadastres, etc. Il peut s'agir des prospections :

- De surface. C'est une technique simple, que l'on peut pratiquer sans appareil, avec des adultes ou des jeunes comme les élèves de la classe de 6e « Archéologie, Patrimoine, Ecriture » du collège de Suze-la-Rousse. Ces derniers ont prospecté essentiellement dans des vignes. L'écartement habituel entre chaque prospecteur est de cinq mètres environ, soit l'espace libre de deux rangées. L'objectif est de repérer au sol des sites archéologiques identifiables par une forte densité de matériaux de construction, de céramiques et d'autres objets humains (artefacts) témoins de l'aménagement de l'espace par nos ancêtres. Dès qu'un site est reconnu, les élèves prospectent toutes les rangées concernées pour le délimiter. Ils ramassent un maximum de mobilier, afin de le dater et de l'identifier. La zone définie en surface correspond en général à un site enfoui⁴⁸.
- Géophysiques sous différentes aspects. La prospection thermique consiste à enregistrer les différences de température du sol révélées par un rayonnement infrarouge. Deux autres méthodes ont été utilisées à Zeugma et Apamée, deux villes antiques en Turquie, largement médiatisés par la construction d'un barrage ou d'une retenue d'eau, qui a englouti les vestiges en 2000. Grâce à ces méthodes, en 1996 une importante partie des fortifications de la ville d'Apamée a été connue par une prospection électrique. En 1997, une prospection magnétique avec un gradiomètre au césium, plus efficace que la précédente, a permis de réaliser le plan général de cette ville⁴⁹.
- Il existe d'autres formes de prospection dans l'eau (lac et mer) ou aériennes (déjà décrites précédemment). Les archéologues recherchent les épaves de navires et les sites dans le premier cas.

Une autre technique de l'archéologie spatiale, liée à la précédente, est le travail de « *survey* » (enquête) inspiré par la « *New Archaeology* ». Citons l'exemple des recherches considérables dirigées par Claude Raynaud et François Favory dans la région du Languedoc, entre Nîmes et Montpellier : des prospections archéologiques systématiques ont été organisées pour connaître l'occupation ancienne des sols et en déterminer le peuplement. Les communes ont été prospectées parcelle après parcelle, lorsque cela était possible. Mais cette méthode ne suffit pas.

⁴⁷ CHARAUT (D.), CHOQUER (C.), FAVORY (F.), « Photographie aérienne, traitement numérique de l'image », in *Archéologia*, décembre 1994, n° 307, pp. 24-32.
moyens de l'archéologie aérienne, de la géologie, de la pédologie, de l'ethnoarchéologie, de l'étude des archives, et de la céramologie (l'étude des céramiques). Elle a utilisé la

⁴⁸ DABAS 1999, 19 ou pour plus d'information 9-77 ou FERDIERE 1986.

⁴⁹ *Archéologia*, n°343 - 3/1998, p.34-35.

fouille, qui constitue la seule méthode valable pour identifier les structures souterraines suggérées par des témoins en surface et les dater plus précisément.

Des recherches sont effectuées dans d'autres domaines comme la taphonomie : les sites archéologiques dépendent de ses conditions de fossilisation et de conservation de ses vestiges. Pour cela, l'archéologue a besoin d'analyser et de comprendre les processus qui modifient l'évolution des paysages, dont en particulier le recouvrement sédimentaire, les labours, les défonçages, etc.⁵⁰

IX - L'archéozoologie

L'archéozoologie est l'étude des restes osseux d'animaux anciens. Cette discipline apporte des renseignements sur les pratiques alimentaires des hommes, l'élevage, la boucherie, le commerce entre les différentes aires culturelles, le culte avec les sacrifices d'animaux. Ce genre d'étude fournit des éléments très intéressants sur la culture matérielle des hommes. Citons le cas de la fouille de Charavines-Colletière, site occupé, pour la période du Moyen Age, du début du XI^e s. jusqu'en 1035 environ. 60000 fragments d'ossements⁵¹ y ont été découverts et l'on a pu déterminer leur origine géographique et animale ainsi que leur utilisation.

L'archéozoologie comprend plusieurs spécialités : par exemple, l'archéo-ichtyologie étudie les arêtes de poisson ; Benoît Clavel, du CNRS, analyse les restes des latrines et des dépotoirs médiévaux dans le nord-est de la France⁵².

X - L'archéologie de l'environnement

On l'appelle également l'archéologie du paysage ou la géoarchéologie. Elle a connu un fort développement depuis une vingtaine d'années, correspondant à un changement épistémologique fondamental. « *Le site en tant que point isolé au milieu d'une carte vide, c'est-à-dire en tant qu'habitat ou construction coupé(e) de tout contexte paysager, a vécu.* » Les archéologues s'intéressent désormais autant au champ qu'à la ferme, à l'aire de travail qu'à l'atelier lui-même⁵³.

Ainsi, ils ont coordonné leurs travaux sur des régions en combinant plusieurs méthodes de recherche et faisant appel à diverses spécialités. L'objectif est l'étude diachronique du peuplement et de l'occupation des sols. On s'intéresse à l'archéologie agraire depuis une vingtaine d'années : le but est de déterminer les formes agraires

⁵⁰ DABAS 1998, 220. Nous notons l'autre sens du mot taphonomie qui signifie en premier lieu l'étude des conditions d'enfouissement des êtres organiques aboutissant à la fossilisation ». (cf. Axis *L'univers documentaire Dictionnaire encyclopédique*, Hachette, 1995).

⁵¹ COLARDELLE 1993, 36.

⁵² *L'histoire*, n°251, février 2001, p.16.

⁵³ CHOUQUER 1991, 16 et LIZET 1987.

(parcelles de culture, techniques de plantation, espèces cultivées, ...) grâce à des images de paysages (photographies, plans, cartes)⁵⁴.

L'objectif de l'archéologie du paysage est de reconstituer le paléo-environnement des sociétés du passé dans leurs interactions avec un écosystème donné⁵⁵. Le travail est le fruit de recherches différentes et complémentaires à la fois : les sources écrites (archives, carte, toponymie), la fouille, les prospections. Les données sur le paléo-environnement proviennent de disciplines scientifiques telles que la paléobotanique, l'archéozoologie, la malacologie, la pédologie (étude des sols)⁵⁶.

Le Centre d'Archéologie Préhistorique de Valence a publié en 1984 un article qui correspond à cette conception archéologique appliquée à un programme de recherches intitulé « Culture et Milieu des Premiers Paysans de la Moyenne Vallée du Rhône, Archéologie-Biogéographie », sur le néolithique dans la Drôme. La convergence entre sciences humaines et sciences de la nature est nette : la géologie (sédimentologie, pétrologie, pédologie), la géographie, la palynologie, la botanique, l'anthracologie, la zoologie, la malacologie, la physique et la chimie collaborent avec l'archéologie⁵⁷. Mais les programmes de recherche en archéologie du paysage font rarement appel à toutes ces techniques à la fois. Ils en utilisent une grande partie seulement⁵⁸.

Le catalogue de l'exposition récente des fouilles préventives à l'aménagement de la ligne du T.G.V. du musée de Valence présente en particulier un travail méthodologique remarquable de géoarchéologie sur un axe s'étendant entre Orange et Valence environ, qui montre un changement épistémologique net dans la conception du métier d'archéologue⁵⁹.

XI - La vulgarisation de l'archéologie

Les archéologues ont le souci de diffuser, de communiquer les résultats de leurs opérations de fouilles auprès d'un large public. Ce faisant, ils contribuent au développement de la recherche historique grâce à un ensemble de moyens que nous allons présenter. Il s'agit de sources de renseignements pour les professeurs d'histoire.

Les archéologues donnent régulièrement des conférences publiques. Les revues de vulgarisation locales ou nationales ont contribué à sensibiliser la population par le biais d'articles et de dossiers sur des thèmes très variés. Citons l'exemple des publications des

⁵⁴ CHOUQUER 1991, 9.

⁵⁵ JOCKEY 1999, 298.

⁵⁶ JOCKEY 1999, 297-307.

⁵⁷ BEECHING 1984, 7-10.

⁵⁸ CHOUQUER 1991, 9.

⁵⁹ MUSEE 2001, 24-39. Consulter aussi le reste du catalogue très intéressant.

éditions Faton, *Archéologia*, depuis novembre-décembre 1964, dont le lancement a été un succès⁶⁰, *Les dossiers de l'archéologie* depuis janvier 1973, et *ARKÉOjunior* depuis septembre 1994, adapté aux jeunes et d'une grande qualité.

Les maisons d'édition publient de plus en plus d'ouvrages très attractifs sur l'habitat, les villes, destinés à tout public et particulièrement aux jeunes faisant référence aux travaux archéologiques récents. Les livres d'images de reconstitutions historiques remarquables sont nombreux. C'est une tendance très nette⁶¹. Beaucoup d'ouvrages intéressants pour l'histoire sont disponibles dans les librairies de musées ou de sites archéologiques. D'autres présentent des illustrations bien réalisées de monuments, sous forme de transparents, que le lecteur superpose sur une photographie des vestiges réels. Le public peut aussi se procurer des livres maquettes, soit à monter⁶², soit en relief.

Des dessinateurs se lancent dans les bandes dessinées archéologiques : la série « Chronique de la nuit des temps », réalisée par André Houot, est d'une grande qualité avec, par exemple, *Ars engloutie*⁶³, qui évoque la fouille archéologique subaquatique du site de Charavines-Colletières, en Isère, au XIe siècle. *Le voyage à Vasio*⁶⁴ de Jean Marcellin, décrit une aventure dans la ville de Vaison-la-Romaine. *Une ville à travers les âges*⁶⁵, de Peter Kent, montre à l'aide de dessins l'évolution urbaine, les constructions de nouvelles maisons sur d'anciennes, détruites, dont il ne reste que quelques vestiges.

Il existe également des livres attractifs en trois dimensions : l'exemple *Les châteaux forts*, d'Alain Louis et Maurice Pommier, publié chez Hachette jeunesse en 2000, permet de découvrir agréablement une motte castrale grâce à un masque pour regarder les images en trois dimensions.

La vulgarisation de l'archéologie dépend également de l'informatique, qui représente un outil documentaire intéressant en plein essor et accessible. Nous ne citerons que l'exemple d'un cédérom remarquable : *Châteaux forts*, produit et réalisé par Syrinx, sous la direction scientifique de Nicolas Faucherre, qui montre des restitutions d'images numériques de différents types de châteaux. Les musées peuvent proposer des animations informatiques pour aider le visiteur à comprendre, imaginer un site, une ville ancienne. L'exemple du logiciel des bornes interactives du musée de Saint-Romain-en-Gal, mis en place depuis plusieurs années et modifié en 2002, évoque la visite de la ville gallo-romaine de Vienne et de Saint-Romain-en-Gal par le citoyen romain *Maximus*.

⁶⁰ PARROT 1996, 12.

⁶¹ JOCKEY 1999, 174.

⁶² Exemple : *Construis ta villa romaine*, maquette Usborne.

⁶³ éd. Glénat, 1994.

⁶⁴ éd. Chasse-sports, Grignan, 1998.

⁶⁵ Ed. Gründ, Paris, 1996, 29 p. (traduction de l'éd. de 1995 chez Macdonald Young Books Ltd).

Les musées archéologiques s'adaptent et s'ouvrent au grand public. Ils collaborent avec les spécialistes. Citons le cas du musée de préhistoire des Gorges du Verdon à Quinson, dans les Alpes de Haute-Provence, ouvert en avril 2001. Ce lieu retrace l'histoire de l'homme depuis un million d'années, suite à un projet présenté en 1989 par Henri de Lumley, préhistorien et professeur au Muséum d'Histoire Naturelle de Paris. Sa conception est moderne : il montre essentiellement des objets originaux, trouvés lors des fouilles dans le Verdon. Des bornes interactives, liées au réseau informatique, sont installées. Des images de synthèse sont proposées aux visiteurs, ainsi que des dioramas fidèles aux résultats scientifiques et des reconstitutions en trois dimensions de scènes de la vie préhistorique, des lieux d'exposition temporaire pour suivre l'actualité de l'archéologie préhistorique. L'archéologie expérimentale est importante : une reconstitution de l'habitat depuis deux millions d'années, des démonstrations et des observations de la taille du silex, et la fabrication du feu sans allumette. Le visiteur peut s'entraîner au tir à la sagaie au propulseur sur une cible. Un jardin néolithique est aménagé, pour observer les végétaux cultivés il y a 5000 ans. Les archéologues ont reproduit aussi un chantier pour montrer et apprendre les techniques de fouille.

Les expositions sont des opportunités pédagogiques, de portée nationale, régionale. C'est notamment l'exposition temporaire du Palais de la Découverte à Paris, du printemps jusqu'au 22 juillet 2001 « *Pompéi, nature, sciences et techniques*⁶⁶ ». Les résultats des fouilles de sauvetage, liées à la construction des lignes du T.G.V. Méditerranée de la moyenne vallée du Rhône, ont été présentés avec succès dans une exposition de décembre 2001 à mai 2002 au musée de Valence, puis une partie l'a été à la médiathèque de Saint-Paul-Trois-Châteaux, pendant l'été 2002.

Ces moyens de vulgarisation de l'archéologie valorisent la culture matérielle, les méthodes employées, même si les spécialistes peuvent émettre des critiques sur la valeur scientifique lorsque l'éditeur choisit de simplifier les connaissances très techniques pour la plus grande compréhension des lecteurs. Cependant, ils permettent de diffuser auprès d'un large public les idées et les découvertes grâce à un partenariat entre les archéologues et les auteurs de toutes ces communications.

L'archéologie s'est beaucoup développée dans notre société. Elle a multiplié ses champs d'investigation en diversifiant ses thèmes de recherche et ses moyens d'accès à la connaissance historique, à un tel point qu'il faut donc parler des archéologies. L'interdisciplinarité est devenue fondamentale.

Chapitre 2 - La place de l'archéologie dans les différents courants de l'histoire.

L'archéologie actuelle est le résultat d'une longue évolution depuis le XIXe s., complexe et liée, fortement à l'épistémologie de l'histoire, qu'il nous faut présenter dans ses grandes

⁶⁶ ARKEOjunior, n°75 mai 2001, pp.20-22.

lignes, de manière à apporter des éclaircissements à notre objet de recherche, afin de mieux comprendre l'enseignement et ses réformes. Il est utile de montrer dans quelle mesure et comment les historiens ont intégré les progrès de cette discipline.

I - L'école « méthodique »

Ce courant de pensée, né dans le derniers tiers du XIXe s., « *veut imposer une recherche scientifique écartant toute spéculation philosophique et visant à l'objectivité dans le domaine de l'histoire* ». Certains l'appellent positiviste, scientiste, mais nous garderons le nom de méthodique, qui lui convient mieux⁶⁷. Cette école cherche à mener un travail rigoureux sur les sources, les documents. Mais, de facto, elle prend parti pour la république. Elle est favorable au nationalisme et prône le colonialisme⁶⁸. N'oublions pas la défaite de la France face à la Prusse en 1870 et l'idée de revanche qu'entretient, au moins à ses débuts, cette école.

La Revue historique, fondée en 1876 par G. Monod et G. Fagniez, en est un instrument essentiel. Elle veut imposer une méthode scientifique, par laquelle les informations données doivent être fournies de manière certaine : travaux originaux et de première main⁶⁹ ; l'auteur renvoie aux sources qu'il cite. L'historien établit les faits humains, il cherche à « *atteindre la connaissance la plus exacte possible du passé*⁷⁰ ».

D'autres représentants, Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, ont publié en 1898 *l'Introduction aux études historiques* (ainsi que des manuels scolaires de la 6e à la terminale). Ils privilégient les documents écrits tels que les archives, en particulier les chartes, les décrets, les correspondances, les manuscrits divers, et délaissent les documents non écrits comme les renseignements archéologiques⁷¹.

Un autre auteur représentatif est Ernest Lavisse. C'est un nationaliste. Il veut reconstituer le passé national de la France, marqué par la lourde défaite française de 1870. Il valorise l'unité du pays. Pour réaliser cet objectif, il exploite les éléments politiques, militaires, diplomatiques, et attribue moins d'importance aux documents ou aux faits économiques, sociaux et culturels⁷². Victor Duruy replace l'histoire de France, déjà renforcée depuis 1852 sous le ministère Salvandy, dans l'histoire universelle⁷³.

⁶⁷ DEVELAY 1995 a, 128.

⁶⁸ BOURDE 1997, 181.

⁶⁹ BOURDE 1997, 185.

⁷⁰ HERY 1999, 48.

⁷¹ BOURDE 1997, 190.

⁷² BOURDE 1997, 198.

⁷³ HERY 1999, 67.

L'événement est privilégié dans le récit mis en oeuvre avec une causalité linéaire⁷⁴. D'une manière générale, l'école « méthodique » développe essentiellement une histoire politique et diplomatique des XIXe et XXe s..

Dans le même temps, les Etats européens fondent au Proche-Orient, en Europe, des instituts de recherche, qui devenus célèbres par la suite, ont lancé de grands chantiers de fouilles. L'Allemagne ouvre la Deutsche Orient-Gesellschaft en 1898. La France crée l'Ecole française d'Athènes en 1846, puis celle de Rome en 1873 et celle du Caire en 1880⁷⁵. Elle développe à la fin des années 1850 le Service des Antiquités de l'Egypte avec, comme premier directeur, Auguste Mariette⁷⁶. Rappelons le contexte de lutte d'influence et de tensions entre la France et le Royaume-Uni dans ce pays depuis la fin du XVIIIe s.⁷⁷. Des relations se tissent entre l'Egypte et la France, qui a fondé en 1798 l'Institut d'Egypte, formé de savants lors de l'expédition de Bonaparte. Cela contribue au développement des méthodes de philologie des langues d'Orient⁷⁸.

L'archéologie n'est pas encore une discipline autonome. Elle le deviendra progressivement au XXe s. Elle est la part matérielle de la connaissance. Elle sert la philologie. A l'époque, l'objet est encore le principal centre d'intérêt des archéologues. Les musées d'Etat connaissent une grande ferveur. Les fouilles de *Pompéi*, d'*Herculaneum* avaient commencé au XVIIIe s. avec le même état d'esprit.

L'archéologie est au service de la politique et du nationalisme, même si le désir de connaître les civilisations antiques est bien réel. Quand la France réalise des fouilles de tells (collines artificielles) à Khorsabad ou à Ninive entre 1842 et 1846 par le consul Paul Emile Botta (1802-1870), à Mossoul, c'est pour servir « *l'expansion française au Proche-Orient, le prestige de la France* »⁷⁹. Les Français dirigent la fouille de Delphes en Grèce. Une sorte d'émulation scientifique caractérise les relations internationales d'un monde dominé par l'impérialisme européen, idée bien présente dans notre pays, surtout après la défaite face à la Prusse.

Les opérations de dégagement des villes, par exemple, ne sont pas réalisées dans un esprit scientifique, ni avec des préoccupations historiques bien marquées. Elles se font par décapage. Mais nous notons relativement tôt une évolution favorable des méthodes scientifiques. L'archéologue B. de Perthes en 1847, dans son oeuvre *Antiquité celtiques et anté diluvien*nes, emprunte la méthode de la stratigraphie aux géologues français Cuvier et britannique Bucklandien, en montrant la relation indissociable entre les animaux

⁷⁴ BOURDE 1997, 199.

⁷⁵ L'Ecole française du Caire est appelée actuellement l'Institut français d'archéologie orientale.

⁷⁶ CHADEFAUD 1981, 75.

⁷⁷ CHADEFAUD 1982, 86.

⁷⁸ SCHNAPP 1993, 364.

⁷⁹ GRAN-AYMERICH 1998, 469-472 ; CERAM 1952, 203-207 ; PESEZ 1997, 41.

fossiles et les strates qui les contiennent. Le principe est posé ; la méthode devra être approfondie et mieux appliquée.

Ce souci de mémoire, qui consiste à enregistrer les données rigoureusement, est plus ancien. Legrand d'Aussy propose à l'Institut national, en 1799, de fouiller des monuments et plus seulement de les dégager. Dans son Mémoire sur les anciennes sépultures nationales, il écrit la même année que « *ce ne sont pas seulement les minéralogistes qui ont intérêt à ouvrir et à fouiller la terre* ». Il a une préoccupation de protection des sépultures et d'organisation d'un travail de fouille et d'étude⁸⁰. La notion de strate géologique ou de couches de terrain superposées est citée par des auteurs comme Nus Steensen, le comte de Buffon aux XVIIe et XVIIIe s., mais ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XIXe s. que la notion de stratigraphie va commencer à être appliquée, par exemple à Pompéi, par G. Fiorelli⁸¹.

Les progrès de diffusion de cette méthode sont importants à la fin du XIXe s.⁸². Mais elle reste encore peu développée. Elle se généralisera après la guerre de 1914-1918. Le concept de stratification est courant, rentré dans les habitudes depuis la seconde guerre mondiale, même si certains archéologues scandinaves l'utilisaient déjà⁸³.

L'archéologie a finalement beaucoup progressé au XIXe et au XXe s., malgré des décalages chronologiques entre les pays. Les archéologues publient au XIXe s. des données de fouilles, d'architecture, les objets trouvés grâce à des revues, des catalogues des grands corpus documentaires⁸⁴. Cela correspond à un souci historique. L'objet d'étude de l'archéologie change : au départ, les archéologues s'intéressaient aux antiquités. Il s'agissait plus d'une science des objets. Plus tard, elle deviendra la science des monuments et des sites.

II - L'Ecole des Annales

A - Origine et diffusion

L'école « méthodique » est contestée dès les années 1920 par des historiens appartenant à de nouveaux courants de pensée, tels qu'Henri Berr, qui fonde en 1900 *La Revue de synthèse*. Celle-ci souhaite à partir des années 1920 un changement dans la conception de l'histoire. H. Berr est un précurseur de l'Ecole des Annales. Il était déjà en contact avec Lucien Febvre, un grand historien de la nécessité de la « *synthèse historique* », c'est-à-dire de l'ouverture de l'histoire aux autres disciplines : elle doit être complétée ou

⁸⁰ SCHNAPP 1993, 336.

⁸¹ GIOT 1984, 7-8.

⁸² JOCKEY 1999, 150.

⁸³ LE GOFF 1974, 11-36 ; SCHNAPP 1993, 34.

⁸⁴ JOCKEY 1999, 124-125.

doit collaborer avec l'archéologie, la géographie, la linguistique, l'ethnographie, la sociologie.

L. Febvre décide avec un confrère et ami Marc Bloch de créer en 1929 la revue *Les Annales d'histoire économique et sociale*, pour « promouvoir la pluridisciplinarité et passer du stade théorique au stade des réalisations concrètes » (les enquêtes collectives, etc.)⁸⁵. Le comité de rédaction est composé de six historiens, un sociologue, un politologue, un géographe. Febvre se bat pour une histoire totale. La revue choisit un nouveau nom en 1946 : elle s'intitule *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*.

Ce changement est significatif de l'évolution épistémologique. L'ouvrage de M. Bloch *l'Apologie pour l'histoire ou Métier d'Historien*, publié après la mort de l'auteur par L. Febvre en 1956, cherche à exploiter de nouveaux champs de connaissances : en particulier, l'économie, l'ethnologie⁸⁶. Les historiens de l'Ecole des Annales, spécialement L. Febvre et M. Bloch, critiquent les historiens « traditionnels », qui utilisent essentiellement les documents écrits, et négligent les non écrits comme les vestiges archéologiques. Ils leur reprochent de travailler dans un temps court de l'histoire, alors que le temps long est nécessaire pour aborder l'aspect social des populations, de privilégier l'histoire politique, diplomatique et militaire et de délaisser l'histoire économique, sociale et culturelle⁸⁷. L'aspect politique de l'enseignement reste très important, au moins jusqu'en 1930, mais l'aspect économique est insuffisamment développé, ce que Marc Bloch déplore⁸⁸.

B - Les apports de Fernand Braudel

Des représentants de générations plus jeunes influencent considérablement à leur tour l'Ecole des Annales : Fernand Braudel, ou Pierre Goubert, avec leur thèse⁸⁹.

Dans la continuité de Febvre et Bloch, Braudel veut construire une histoire totale. Il est favorable à l'unité des sciences humaines. Il dirige seul pendant un temps la *Revue des Annales*, et préside la sixième section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes⁹⁰.

Il a beaucoup marqué la pratique de l'histoire, avec le concept de civilisation, très utilisé en archéologie. Un concept est une construction intellectuelle, formé d'attributs regroupés selon un principe de classification⁹¹. Une civilisation se définit par plusieurs

⁸⁵ BOURDE 1997, 217-218, DEVELAY 1995 a, 136.

⁸⁶ BOURDE 1997, 226.

⁸⁷ BOURDE 1997, 209-210.

⁸⁸ HERY 199, 216.

⁸⁹ BRAUDEL 1949 et GOUBERT 1960 ; BOURDE 1997, 215.

⁹⁰ BOURDE 1997, 233.

⁹¹ BARTH 1987, 21.

éléments :

- L'aire géographique en tant qu'espace défini par des données physiques et culturelles.

La question du temps. Braudel divise le temps en trois : le temps long ou géographique, le temps social ou intermédiaire, le temps court ou individuel ou événementiel : « *en surface, une histoire événementielle, qui s'inscrit dans le temps court [...] ; à mi-pente, une histoire conjoncturelle, qui suit un rythme plus lent [...] ; en profondeur, une histoire, de longue durée, qui met en cause des siècles* ». Malgré l'échelle chronologique commune aux trois temps, l'auteur souligne » *la multiplicité, la valeur, la notion d'équilibre* » du temps long, qu'il oppose au temps court. Il le priviliege en raison des réalités de longue durée, de la persistance des héritages historiques. Ce temps occupe une place particulière, dominante dans l'histoire des civilisations, des événements, des héros. On le compte différemment, par siècle. Les civilisations sont liées au long terme, parce qu'elles sont immortelles⁹².

- Le type d'organisation sociale. F. Braudel a développé également ce point, car il a voulu unir l'histoire aux autres sciences sociales. Les sociétés sont constituées de caractères propres, d'héritages, d'emprunts, d'échanges, réalisés entre elles. Mais la civilisation dépasse les limites sociales.
- Les structures et l'organisation économiques. L'auteur pense qu'une civilisation matérielle est vivante, marquée par des mouvements, et modelée par des échanges, des chocs économiques. Les populations sont créatrices de richesses. Il prend l'exemple de la Grèce, qu'il qualifie de « *thalassocratie* », en raison du rôle primordial de la mer.
- L'organisation politique. C'est un autre critère fondamental de définition, qui contient une notion de défi. Par exemple, les Phocéens de Massalia ont dû s'entendre avec les différents peuples celto-ligures du sud de la Gaule, lors de leur expansion territoriale.
- Les sciences et les techniques. C'est un aspect important, comprenant également les arts.
- Les valeurs culturelles et religieuses. La religion, qui est au cœur des civilisations à la fois passées et présentes, est essentielle.
- Les mentalités.
- La vie quotidienne. Elle comporte beaucoup d'aspects : l'habitation, la nourriture, le logement, les vêtements, les métiers, etc.
- La fin d'une civilisation. Fernand Braudel fait remarquer que, pour comprendre une civilisation plus ou moins complexe, il ne faut pas raisonner comme une personne ; son évolution n'est pas linéaire. Des chocs violents peuvent apparaître au contact de diverses civilisations. Une civilisation se transforme en se « *partageant* », par le refus ou l'accueil d'éléments étrangers, qui peuvent être tragiques, si le « *défi* » n'est pas

⁹² J. Leduc critique cette position : Braudela privilégié « *le déterminisme de la longue durée. Le temps existe aussi dans les structures des cultures, des idées, des choix individuels* ». Il varie en nature et complexité. (cf. LEDUC 1994, 69-70).

atteint, c'est-à-dire si la possibilité d'évoluer tout en conservant ses caractères, n'est pas réussie. Elle peut alors disparaître⁹³.

Cette histoire marque les programmes scolaires dès les années 1950.

C - La part croissante de l'archéologie

Les sciences exactes progressent beaucoup après la première guerre mondiale. L'archéologie prend une dimension scientifique et se détache de l'archéologie-quête du trésor. Elle est liée à une problématique historique : c'est un progrès important⁹⁴. Mentionnons le rôle du Proche-Orient, marqué par le passage de multiples civilisations, région qui devient le laboratoire de l'archéologie scientifique après 1918. Les archéologues reprennent la méthode des géologues et des préhistoriens : ils appliquent systématiquement la méthode de fouille stratigraphique, et la combinent avec le principe de la chronologie relative : les objets recueillis sont associés aux couches dans lesquelles ils sont trouvés, ce qui permet de distinguer les cultures préhistoriques ou historiques⁹⁵.

L'archéologie se diversifie. Elle s'ouvre aux méthodes scientifiques : la géophysique par la découverte du magnétomètre à protons, pour contrôler la résistivité des sols et repérer les anomalies laissées par les vestiges archéologiques dans le sol en 1954. Carol Maurillio Lericci utilise cette méthode pour traiter la grande nécropole de *Tarquinia* (2500 tombes) en Italie⁹⁶. La méthode du carbone 14, mise au point grâce aux recherches de physique nucléaire, trouve son application dans les datations de vestiges valables jusqu'à 5700 ans sans une trop grande marge d'erreur⁹⁷.

L'archéologie aérienne a apporté des résultats considérables, bien diffusés dans le public, surtout à partir des années 1960, comme nous l'avons indiquée précédemment.

III - La Nouvelle Histoire

A - Des éléments explicatifs sur sa « naissance »

La Nouvelle Histoire est l'héritière de l'Ecole des Annales. Sa définition est complexe. L'archéologie y a sa place : elle fait l'objet d'un chapitre dans le livre de référence de Jacques Le Goff, *La nouvelle Histoire*⁹⁸. Le lien entre ces deux courants est étroit. Leurs

⁹³ Nous suivons le terme de « sources multiples » proposé par R. Hirschon, *La construction scientifique de l'historien*, 1987. Le terme « analyse » est moins approprié, mais il est régulièrement utilisé dans la littérature. La recherche documentaire, dont l'analyse doit permettre la reconstitution et l'explication du passé. Sa conception

⁹⁴ JOCKEY 1999, 144-145.

⁹⁵ GRAN-AYMERICH 1998, 474 ; PARROT 1996, 112.

⁹⁶ PARROT 1996, 150-155.

⁹⁷ PARROT 1996, 156-157.

⁹⁸ LE GOFF 1988 a.

change : il « faut déstructurer le document pour déceler ses conditions de production ⁹⁹ ». ».

L'Ecole des Annales a reçu différentes influences ; elle n'a pas tout créé, mais elle a su développer remarquablement bien l'histoire. La VI^e section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, appelée plus tard l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, soutient ce mouvement dès 1948 avec le C.N.R.S. ¹⁰⁰.

Il est difficile de dater précisément le changement entre l'Ecole des Annales et la Nouvelle Histoire : c'est une transition, en partie liée au renouvellement de l'équipe dirigeante des Annales en 1969 : A. Bruguière, J. Le Goff, E. Le Roy Ladurie, J. Revel remplacent F. Braudel, R. Mandrou ¹⁰¹.

B - Pour une histoire totale

Dans *Combat pour l'Histoire* ¹⁰², Francis Febvre lutte contre la place prise par l'histoire politique et diplomatique, contre l'histoire « *historisante* », qui se base sur l'histoire événementielle. Cette tendance ancienne s'accentue avec la Nouvelle Histoire.

L'Ecole des Annales cherchait à écrire une histoire totale. La Nouvelle Histoire a souhaité réaliser cette ambition en élargissant le champ de l'histoire à de multiples domaines dès les années 1970, comme, par exemple, le climat, les mentalités, l'histoire sérielle, le corps, la sexualité ¹⁰³. Elle propose de nouvelles approches, de nouveaux objets, de nouveaux problèmes, pour reprendre les termes d'un ouvrage connu de J. Le Goff et de P. Nora ¹⁰⁴.

L'étude des mentalités et des représentations enrichit l'histoire, avec les œuvres de Philippe Ariès *L'Homme devant la mort* ¹⁰⁵ en 1977, ou de Georges Duby *Histoire des mentalités* ¹⁰⁶. L'anthropologie historique n'a pas de domaine spécifique, mais une démarche propre, liée à une résonance sociale et aux modifications de comportement. Elle fait appel à l'économie, à la démographie historique, à l'ethnologie. Elle intervient dans l'histoire de l'alimentation, le corps, les maladies, les moeurs, les comportements sexuels, la famille, les fêtes ¹⁰⁷. L'ouvrage *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324* d'E.

⁹⁹ LE GOFF 1988 a, 63.

¹⁰⁰ LE GOFF 1988 a, 44-45.

¹⁰¹ LE GOFF 1988 a, 46.

¹⁰² FEBVRE 1995

¹⁰³ CLARY 1988, 168, et BOUCHERON 2003, 27.

¹⁰⁴ LE GOFF 1974.

¹⁰⁵ Ed. Le Seuil, 641 p., rééd. en 1985.

¹⁰⁶ *L'histoire et ses méthodes*, Paris, Gallimard, 1961.

Le Roy Ladurie, édité¹⁰⁸ en 1975, en est un bon exemple. La Nouvelle Histoire a développé l'histoire sérielle à laquelle contribue l'archéologie. Le chercheur effectue des comptages, qui sont facilités et valorisés par le traitement informatique¹⁰⁹.

L'histoire a beaucoup changé, s'est beaucoup diversifiée. Ses limites avec les autres champs de connaissances sont devenues moins nettes. « *De nouvelles conceptions de l'espace et du temps, de leurs rapports avec l'histoire et de leur place dans le renouvellement de la méthode historique* » se sont élaborées. Il s'agit de diminuer les obstacles entre les sciences humaines et les sciences de la vie, d'utiliser la biologie pour faire de l'histoire, par exemple. Pour permettre les nombreuses études entreprises, l'historien collabore avec l'ethnologue, l'historien de l'art, l'archéologue. Les documents écrits ne suffisent plus et perdent leur prépondérance¹¹⁰. Les chercheurs utilisent des documents complémentaires iconographiques, archéologiques, des enquêtes orales. La Nouvelle Histoire exploite une multiplicité de sources, qu'elle utilise ou relit¹¹¹. Elle « *apparaît donc désormais bien plus comme une nébuleuse que comme une véritable école*¹¹² ». Se développe ainsi « *une histoire éclatée*¹¹³ », il n'y a pas une histoire, mais des histoires. Cet éclatement est toujours présent.

Au demeurant, l'ambition initialement affichée d'une histoire totale ne peut pas être atteinte : « *la multiplication des objets nouveaux, la dilatation du territoire semblent autant de signes d'une bonne santé de l'histoire. Mais l'historien, à vouloir absorber toutes les sciences sociales, risque d'y perdre la spécificité et l'intérêt de son regard, c'est-à-dire sa capacité de synthèse, à laquelle il semble renoncer. [...] Cet historien ne cherche plus à saisir la totalité du réel. [...] Il y a bien dans ce domaine une rupture fondamentale avec les ambitions de Marc Bloch, Lucien Febvre ou Fernand Braudel*¹¹⁴. »

La Nouvelle Histoire a connu une crise ou des bouleversements dans les années 1980-1990. Certains historiens contestent les orientations prises par ses dirigeants, pour affirmer des choix épistémologiques différents : c'est, par exemple, donner plus d'importance à l'événement, à l'histoire politique, au temps présent, à la biographie¹¹⁵.

¹⁰⁷ LE GOFF 1988 a, 145-161.

¹⁰⁸ Ed. Gallimard, 642 p., rééd. en 1982.

¹⁰⁹ DELACROIX, 1999, 227.

¹¹⁰ LE GOFF 1988 a, 58, 71 (citation) et 90.

¹¹¹ BOURDE 1997, 264.

¹¹² DEVELAY 1995 a, 139.

¹¹³ DEVELAY 1995 a, 139.

¹¹⁴ DELACROIX 1999, 223-224.

¹¹⁵ DELACROIX 1999, 249, 253-257 ; COLLECTIF 1990 A, 100-102 ; DEVELAY 1995 a, 147.

Nous ne développerons pas ce propos, car l'archéologie demeure bien insérée dans le sillage de la Nouvelle Histoire. Mais elle a pris ses marques. Elle propose de nombreuses publications, fait l'objet de travaux ou de programmes de recherche nationaux.

C - La culture matérielle

Elle a, bien entendu, été traité par l'archéologie traditionnelle ou classique (avec l'école « méthodique »), mais elle a connu un grand développement à partir de l'école des Annales et, surtout, avec la Nouvelle Histoire. C'est un volet important de l'histoire, lié au matérialisme historique. Son origine est russe, avec la création de l'Académie d'histoire de la culture matérielle d'URSS en 1919, succédant à la commission archéologique impériale russe¹¹⁶.

L'Ecole des Annales avait commencé à intégrer la culture matérielle dans les publications de ses membres ou adeptes, selon sa conception de l'histoire. Marc Bloch étudie le paysage rural, les techniques médiévales dans son livre *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, paru en 1931¹¹⁷. Il s'intéresse aux aspects stables de la civilisation matérielle sur la longue durée.

F. Braudel a contribué à développer de manière importante ce thème, expliqué dans sa thèse ou dans son livre *Civilisation matérielle et capitalisme XVe-XVIIIe s.*¹¹⁸ en 1967, avec une synthèse sur l'histoire de la culture matérielle. Beaucoup d'historiens s'intéressent aux permanences dans la vie des hommes, ils étudient le temps « *long* ». Cela concerne la civilisation matérielle : par exemple l'habitat. On peut citer deux ouvrages importants : *Le bâtiment. Enquête d'histoire économique XVIe-XIXe s.*, de J.-P. Bardet, P. Chaunu, G. Désert, P. Goubier et H. Neveux¹¹⁹; les archéologues médiévistes européens ont contribué à rédiger un livre de référence *Villages désertés et histoire économique*¹²⁰.

La culture matérielle élargit son objet : elle s'intéresse à l'histoire de la plus grande partie de la population, qui est étudiée dans sa vie quotidienne¹²¹. La culture populaire devient un thème de recherche. Les historiens ont souvent donné le même sens aux deux termes « culture » ou « civilisation matérielle », même si le second est plus global¹²².

¹¹⁶ LE GOFF 1988 a, 191 et PESEZ 1997, 65.

¹¹⁷ Paris, éd. Les Belles lettres, 261 p., rééd. A. Colin, 1999.

¹¹⁸ Paris, A. Colin, 463 p.

¹¹⁹ édité à Paris et La Haye en 1971.

¹²⁰ édité à Paris, S.E.V.P.E.N., en 1965. LE GOFF 1988 a, 83.

¹²¹ PESEZ 1997, 65.

¹²² LE GOFF 1998 a, 195.

D - La place de l'archéologie

L'archéologie a effectivement un rôle important à assumer dans cette « Nouvelle Histoire » car, par définition, elle porte sur l'aspect matériel de la vie des hommes et des civilisations. Les archéologues dominent la culture matérielle en travaillant sur les objets ou les traces humaines, pour obtenir des renseignements dans les domaines des modes de vie, des habitats, des représentations mentales, des croyances, de la pensée religieuse et philosophique, des arts, des structures socio-économiques, des relations sociales, des rapports de production. Ils sont formés pour étudier les objets fabriqués par l'homme (les artefacts), les vestiges de bâtiments qu'il tente d'identifier et d'interpréter, en leur donnant si possible une signification historique, quelles que soient les périodes, préhistorique, antique, médiévale ou moderne. Ils permettent de réaliser des restitutions grâce aux expérimentations : les techniques (constructions navales, agricoles), la métallurgie, l'habitation (maisons, villages), le vêtement, l'alimentation.

Ils complètent considérablement, grâce à leurs recherches, la documentation de l'historien, qui renseigne dans la plupart des cas sur les constructions de prestige, sur la vie des élites sociales. Les sources écrites sont limitées quantitativement et qualitativement. La vie concrète la grande masse de la population est peu expliquée par les textes d'archives que nous étudions, écrits par des auteurs qui n'avaient pas la préoccupation de décrire la vie quotidienne de la majorité de la population¹²³.

Mais l'archéologue doit collaborer avec d'autres spécialistes comme le géographe, l'historien, l'ethnologue, le géologue, qui portent un regard différent sur les découvertes archéologiques et l'aident à comprendre « *le non-dit* »¹²⁴. Ils effectuent des recherches complémentaires dans les centres d'archives, en bibliothèques etc.

IV - L'école marxiste

La portée de l'archéologie est limitée car les marxistes ont une vision économiste de l'histoire. Les données archéologiques sont exploitées pour démontrer des idées économiques et sociales.

Dans le cadre de l'analyse du matérialisme historique, Marx et ses adeptes étudient le mode et les rapports de production (les moyens, l'objet, l'homme dans ce processus, l'utilisation des produits, la consommation). Tous ces éléments sont reliés aux classes sociales, à l'organisation de la société et aux conditions de vie des hommes, pour en connaître les idées ou la pensée¹²⁵.

Nous remarquons donc que l'archéologie s'est beaucoup diversifiée et ouverte aux autres champs de connaissances, à un tel degré que les archéologues ont souvent des

¹²³ PESEZ 1998 a, 65.

¹²⁴ PESEZ 1998 a, 65.

¹²⁵ BOURDE 1997, 282 et 290 ; PESEZ 1997, 65.

spécialités. Elle s'est développée grâce à la contribution de l'Ecole des Annales, puis de la Nouvelle Histoire. Cette pluridisciplinarité est le reflet d'une évolution épistémologique au cours de laquelle l'archéologie a beaucoup enrichi l'histoire. Ainsi, elle donne des renseignements sur de nombreux domaines de la vie de l'homme. Elle est la source principale d'information pour la culture matérielle. Elle représente un moyen complémentaire indispensable, à celui des sources habituelles de l'historien et de l'enseignant d'histoire.

Chapitre 3 - La place de l'archéologie dans les programmes d'histoire depuis 1865 dans les collèges et les lycées

Nous allons analyser maintenant sous forme de tableaux les informations archéologiques contenues dans les programmes d'histoire, qui peuvent être traitées par une démarche historique/archéologique telle que nous l'avons définie et d'après le point de vue de l'archéologie actuelle.

Afin de constituer le corpus des différents textes officiels des programmes d'histoire, nous avons consulté et analysé la documentation de divers centres : C.R.D.P. de Lyon, C.D.D.P. de la Drôme et, ponctuellement I.N.R.P. que nous présentons sous forme de tableaux. Les annexes 1 et 2 récapitulent les grandes périodes étudiées par niveau. Nous avons utilisé l'ouvrage de Philippe Marchand, pour connaître les programmes de 1874 et 1880.

Dans la colonne « *Place de l'archéologie dans les textes officiels* », nous avons sélectionné les points importants archéologiques des programmes correspondant aux thèmes que pourrait exploiter le professeur dans le cadre de l'approche historique/archéologique¹²⁶. Nous insistons sur les faits majeurs, essentiels, et avons écarté les détails.

Ensuite, la colonne « commentaires » indique chaque thème à traiter, quels sont les supports, documents ou sources archéologiques que l'enseignant peut exploiter, d'après nous, dans les manuels scolaires. Elle donne aussi d'autres sources en précisant leur nature (dessin, gravure, objet, visite du site, photographie, diapositive), en général sans exemple précis. Afin d'éviter de nombreuses répétitions, nous renvoyons aux programmes précédents quand ces références sont identiques. Il faut avoir à l'esprit qu'au XIXe s et au XXe siècles (pour la période qui nous intéresse), sont publiées des revues, des enquêtes sur le patrimoine historique et archéologique sous forme d'articles et d'inventaires à l'initiative des musées et de groupe de recherche avec le soutien des gouvernements français.

¹²⁶ Les citations d'éléments des programmes ne sont pas indiquées en caractères italiques dans les tableaux contrairement aux autres citations pour des raisons de lisibilité.

Ainsi, nous pouvons préciser la part de l'archéologie que l'administration a souhaité intégrer dans les programmes d'histoire. C'est l'aspect théorique de l'enseignement. Notre objectif est de déterminer les choix de ceux qui ont rédigé les programmes, d'en comprendre les raisons et les nouveautés apportées. C'est un point de vue historique sur les missions de l'Education Nationale.

En revanche, notre étude se heurte à la difficulté d'évaluer l'histoire réellement enseignée. Quelle utilisation faisaient les professeurs d'histoire des documents archéologiques disponibles ? Comment relativiser cette étude théorique ? Nous donnons quelques indices sur les supports que ils pouvaient vraisemblablement utiliser selon les dates de réformes, ou formulons des remarques sur le contexte archéologique et historique au sujet du choix des éléments retenus, et faisons des comparaisons avec des illustrations d'anciens manuels contemporains et les *Instructions*.

Les textes officiels ne peuvent pas, ou peu, renseigner sur les situations d'enseignement choisies par les professeurs, dont la liberté pédagogique est toujours affirmée. Evelyne Hery¹²⁷ explique qu'elle a eu des difficultés pour rassembler des sources sur l'histoire enseignée, dont leur nombre est insuffisant. Elle a démontré que la leçon magistrale était largement pratiquée comme situation d'enseignement jusqu'à la fin des années 1930. Mais ce type de leçon n'exclut pas du tout l'emploi de références archéologiques avec les élèves.

Ainsi, pour nous aider, nous avons consulté des manuels d'histoire du l'enseignement secondaire et même de primaire (au sens actuel) correspondant aux thèmes des programmes étudiés, afin d'évaluer la part de l'archéologie en fonction des documents joints et de déterminer comment sont traités les thèmes de la maison romaine et du château médiéval depuis les réformes de 1865.

I - Analyse des programmes de 1865

Le ministre de l'Instruction Publique est de 1863, à 1869, Victor Duruy, ministre et célèbre historien du monde romain. Il modifie les programmes par l'arrêté du 24 mars 1865, laissant inchangés ceux de la classe de philosophie du 15/12/1863. Les commentaires sont brefs, parfois imprécis, et donnent une grande marge d'interprétation au professeur.

A cette époque, une prise de conscience était déjà apparue, au moins chez les gouvernants, depuis la décennie de 1830. La Monarchie de Juillet décide de lancer une politique de protection du patrimoine national. Prosper Mérimée, nommé inspecteur général de 1834 à 1860, s'investit considérablement dans cette mission. En 1837, est créée la Commission des Monuments historiques. Viollet-le-Duc reçoit en 1840 la charge de restaurer l'église de Vézelay. Les monuments anciens représentent une préoccupation certaine, plus importante que l'objet des fouilles archéologiques, même si la portée de cette volonté politique est limitée. Le *Moniteur Universel* n°50 du 10 février 1865 indique que des travaux de restaurations ont été réalisés à la cité de Carcassonne, au théâtre et à l'amphithéâtre d'Arles, au château de Falaise, au temple d'Auguste et à l'amphithéâtre

¹²⁷ HERY 1999, 177.

romain de Nîmes, au temple d'*Auguste* et de *Livie* de Vienne, à l'abbaye de Charlieu, au château de Blois, aux remparts d'Avignon¹²⁸. Napoléon III a demandé des fouilles archéologiques à Alise-Sainte-Reine, sur le site d'Alésia, en 1861-1865¹²⁹.

Il faut se souvenir également des découvertes contemporaines de grands sites archéologiques au Moyen-Orient à cette époque : par exemple, Ninive, Khorsabad, Ur sont excavées à partir des années 1840 ou 1850¹³⁰.

¹²⁸
Page 164.

¹²⁹
L'Histoire, n°260, décembre 2001, pp. 58-61.

¹³⁰
PARROT 1976, 108-110 ou LARSEN 2001.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- « Les Israélites » : « destruction des deux royaumes ». - Egypte : « Principaux rois ». - « Monuments et civilisations de l'Egypte ». - Assyriens : « Ninive et Babylone ». - Phéniciens : « Tyr et Sidon, Carthage ».	- Remparts de cités hébreux. - Sarcophages, représentations de couronnes (fresques, bas-reliefs, statues). - Monuments : temples, pyramides, mastabas, hypogées, obélisques ; la civilisation peut être présentée grâce à de nombreux autres documents : fresques, sculptures, objets archéologiques. - Vestiges de monuments ou objets archéologiques provenant des fouilles réalisées au XIXe s. - Monuments, vestiges archéologiques des villes (objets, murs, représentations).
5e	- Grèce : « Guerre de Troie ». - « Colonies grecques » : « Institutions communes aux peuples de la Grèce ». - « Puissance d'Athènes après les guerres médiques, Périclès, éclats des arts ». - Alexandre le Grand : « Fondation d'Alexandrie ». - « Etendue de l'empire macédonien à la mort d'Alexandre ».	- Monuments. - Monuments. - Monuments et leurs éléments, statues, céramiques, monnaies. - Vestiges monumentaux et mobilier archéologique de cette époque. - Des exemples de monuments de villes fondées par Alexandre ou des objets (monnaies, céramiques).
4e	- « Fondation de Rome, le sénat ». - « Etablissement de la république ». - « Colonies romaines ». - Carthage : « Première guerre punique ». « Seconde guerre punique » : « Hannibal », « Passage des Alpes ». - « Troisième guerre punique » : « Destruction de Carthage ». - « Formation d'une province romaine dans la Gaule Transalpine ». - « Consulat de César » : « Conquête de la Gaule ». - « Organisation du gouvernement impérial et bornes de l'Empire ». - « Naissance et progrès du christianisme ». - « Les Flaviens » : « Ruine de Jérusalem. Conquête de la Grande-Bretagne ». - « Conquêtes de Trajan ». - « Triomphe du christianisme ». - « Commencement de la grande invasion ».	- Colline du Palatin, le sénat sur le Forum romain à Rome - Les autres monuments du forum romain occupés ou construits sous la République. - monuments - Vestiges ou témoins archéologiques des guerres : statues, ruines de Carthage, monuments romains commémoratifs romains. - Monuments, céramiques, objets de la civilisation. - Référence aux fouilles d'Alésia, à l' <i>oppidum</i> de Gergovie. - Monuments des forums romains et des forums impériaux de Rome. Les Palais du Palatin. - Vestiges monumentaux des églises paléochrétiennes d'Orient (baptistère, etc.). - Vestiges monumentaux montrant la défaite des Juifs face aux Romains: rempart de Jérusalem, Massada. Mur Hadrien au nord de l'Angleterre. - Sites des régions conquises. - Basiliques

		paléochrétiennes. - Tombes de Barbares dans l'espace du territoire romain.
3e	- « Invasions des Barbares ». - « Clovis. Fondation de l'empire des Francs ». - « Charlemagne » : « Son gouvernement ». - « Eclat de la civilisation arabe au IXe siècle ». - « Nouvelles invasions des Barbares. Les Normands ». - « Le régime féodal ».	- Tombes de Barbares dans l'espace du territoire romain. - Sites de cette période. Armes, céramiques, monnaies. - La chapelle d'Aix-la-Chapelle, monnaies. - Des monuments : mosquées, des arcs d'architecture. - Sites témoins du passage des barbares, des nécropoles, des camps de barbares, vestiges de bateaux. - Point du programme très vague , mais qui peut être traité par une approche monumentale d'un paysage dominé par un château, une église, un ancien village.
2de	- « La Renaissance en Italie et en France ».	Titre vague pour expliquer un long chapitre. On peut utiliser des monuments comme des châteaux, des hôtels, des façades de maison.
1re (rhéto-rique)	- « Tableau des arts pendant le règne de Louis XIV ». - « Directoire : expédition d'Egypte ».	- On évoque les monuments classiques (palais de Versailles). - Evoquer les découvertes de l'expédition de Bonaparte (Pierre de Rosette, parutions du XIXe s.).
Philo.	- « Nouvelles applications de la science à l'industrie ; navigation à vapeur, chemins de fer, éclairages au gaz ». - « Développement de l'industrie ».	- Ce sont des aspects de l'archéologie industrielle. Ils sont anciens à nos yeux, mais à l'époque, c'était l'actualité. On peut faire référence à ces mutations économiques grâce aux changements techniques.

L'histoire a été rendue obligatoire à l'école primaire en 1867 par Victor Duruy. Le rôle de celui-ci est important, car il a valorisé son enseignement, auquel il a donné un cadre (les limites des programmes), des axes et qui seront repris dans les réformes ultérieures.

Les programmes officiels de 1865 sont peu développés. Les exemples documentaires de monuments ou de sites archéologiques peuvent introduire des éléments politiques, mais ne sont pas étudiés en tant que tels. Ils ont un statut d'illustration simple. Les programmes sont à dominante politique et militaire sous l'influence de l'Ecole méthodique. C'est souvent de l'histoire-bataille.

Les thèmes de la maison romaine et du château médiéval n'y sont pas mentionnés. Le contexte intellectuel n'est pas favorable à l'essor de l'essor de l'archéologie. Les fouilles sont très limitées, même si de grands sites sont dégagés à partir du milieu du

XIXe s.. Le manuel que nous avons consulté¹³¹ ne contient aucune reproduction de documents sur l'histoire romaine (hormis des cartes), ni aucun renseignement concernant les matériaux. L'auteur décrit en une trentaine de lignes la fonction de cinq pièces de la maison romaine, sans parler du plan général, des matériaux utilisés ou d'autres indications archéologiques. Il a obtenu ces renseignements par des sources textuelles d'auteurs antiques.

Il en est de même pour le château, présenté très succinctement et de manière très générale. L'enseignant doit avant tout expliquer le régime féodal. Il peut faire éventuellement l'impasse sur ce monument en se référant à des textes d'hommage. On s'intéresse aux relations politiques entre les seigneurs nobles ou ecclésiastiques, et non à la signification des vestiges matériels des châteaux.

Les points que l'enseignant peut donc traiter et développer grâce à l'archéologie sont peu nombreux, représentés surtout en 6e (Egypte), 4e (Rome) et secondairement en 5e (Grèce). Pour la classe de cinquième, des découvertes archéologiques en relation avec ce programme n'ont pas encore eu lieu. Schlieman fouille la ville de Troie au cours des années 1870 à 1873¹³². Les publications des travaux archéologiques sur la Grèce antique semblent commencer à la fin du XIXe s.¹³³. L'enseignant peut aussi envisager comme document archéologique des représentations d'objets, de monuments en élévation, pour traiter par exemple l'éclat des arts pendant l'apogée d'Athènes (statue, éléments de sculptures, temple tel que le Parthénon, etc.).

Nous avons indiqué dans la colonne « commentaires » des références archéologiques que l'enseignant peut utiliser. Mais, compte tenu des remarques énoncées, le professeur d'histoire s'appuiera essentiellement sur les sources littéraires.

II - Analyse des programmes de 1874

Les circulaires du ministre de l'Instruction publique du 27 septembre et 9 novembre 1872 font état de lacunes matérielles. Le ministère souhaite que les enseignants disposent d'une salle pour enseigner leur discipline, qui requiert la manipulation de cartes qu'il est délicat de déplacer. D'ailleurs, il veut donner plus de moyens pour acheter des cartes indispensables, qui font parfois défaut. Il rappelle également aux enseignants la « nécessité des promenades géographiques et topographiques, [...] l'étude des cartes locales depuis celle de la commune ou du canton ». La finalité de l'enseignement de l'histoire est « de faire aimer son pays ». Nous pensons, bien entendu, à la défaite française de 1871. La circulaire est postérieure d'un an. Même si ce n'est pas la priorité, les élèves peuvent observer le patrimoine de leur région à travers l'étude de ces documents ou de ces paysages¹³⁴. L'arrêté des programmes date du 23 juillet 1874.

¹³¹ LORIQUET 1860. Voir en particulier p.227 à 229.

¹³² CERAM 1952, 45-46.

¹³³ Publication sur Troie après 1884, Mycènes 1878 en allemand.

¹³⁴ Pour ces informations officielles MARCHAND 2000, 419 et 421.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- Egypte : « Principaux rois. Monuments, moeurs et coutumes ». - Assyriens et Babyloniens : « Monuments, moeurs et coutumes ». - Phéniciens : « Tyr et Sidon, Carthage. Le commerce dans l'Antiquité ».	- Sarcophages, représentations de couronnes. Monuments : temples, pyramides, mastabas, hypogées, obélisques ; la civilisation peut être présentée grâce à de nombreux autres documents fresques, sculptures, objets archéologiques qui présentent la population. - Vestiges de monuments ou objets archéologiques provenant des fouilles réalisées au XIX e s. Objets de la vie quotidienne, sur l'écriture. - Monuments, vestiges archéologiques des villes. Objets de commerce : les amphores et autres poteries.
5e	- Grèce : « Guerre de Troie. L'oracle de Delphes. Les jeux olympiques ». - « Colonies grecques. Le commerce et les arts de l'Ionie ». - « Importance d'Athènes après les guerres médiques. Périclès, éclats des arts ». - Alexandre le Grand : « Fondation d'Alexandrie ». « Etendue de l'empire macédonien à la mort d'Alexandre ».	- Voir pour l'ensemble programmes de 1865.
4e	- « Fondation de Rome et le sénat ». - « Etablissement de la république : les comices ». - « Colonies romaines ». - Carthage : « Première guerre punique ». « Seconde guerre punique. Hannibal, Scipion ». - « Troisième guerre punique ». - « Formation d'une province romaine dans la Gaule transalpine ». - « Consulat de César : conquête de la Gaule ». - « Organisation du gouvernement impérial. Bornes de l'Empire. Administration des provinces. Commerce et routes ». « Arts ». - « Naissance et progrès du christianisme. Persécutions ». - « Les Flaviens et les Antonins. Ruine de Jérusalem. Conquête de la Grande-Bretagne. Conquêtes de Trajan ». - « Triomphe du christianisme ». - « Commencement des invasions ».	- Voir programmes de 1865. - Autres supports : voies romaines, les poteries, témoignages du commerce international du bassin méditerranéen, les monuments et l'architecture typique des villes romaines de l'Empire.
3e	- « La Gaule sous l'Empire romain. Invasion des Barbares ». - « Le royaume	- Même remarque que la précédente. - Voir programmes de 1865. - Voir

	des Francs. Clovis ». - « Eclat de la civilisation arabe ». - Charlemagne : « son gouvernement ». - Les Normands. - « Le régime féodal ». - « Les croisades : le royaume de Jérusalem ». - « Guerre des Albigeois ». - « Les arts aux XI ^e et XII ^e s ».	programmes de 1865. - Voir programmes de 1865. - Châteaux des royaumes latins d'Orient. - Châteaux cathares. - Monuments religieux (église, monastère) romans, gothiques, les poteries.
2de	- « La Renaissance en Italie et en France ».	- Voir programmes de 1865.
1re (rhéto-rique)	- « Tableau des arts pendant le règne de Louis XIV et au XVIII ^e s. ».	- Voir programmes de 1865.
Philo.	- « Directoire : expédition d'Egypte ». - « Nouvelles applications de la science à l'industrie ». « Développement de l'industrie. Chemins de fer. »	Voir programmes de 1865.

La circulaire du 17 août 1874, parue moins d'un mois après les programmes, insiste sur l'aspect institutionnel et politique. Ses rédacteurs souhaitent que les élèves analysent aussi l'histoire intérieure des sociétés. En sixième, ils demandent explicitement d'étudier les moeurs et coutumes de l'Egypte ancienne et des peuples du Moyen-Orient. C'est un changement notable. Le commerce prend une part plus importante à l'étude des Phéniciens, des Grecs et des Romains.

Le thème de la maison romaine n'est pas toujours cité. Lorsque les rédacteurs demandent de traiter la Gaule sous l'Empire romain, ils font allusion aux événements militaires et politiques : les conséquences de la défaite d'Alésia et de la campagne de César¹³⁵, les monuments publics ou officiels montrant la supériorité des Romains sur les Gaulois, la nouvelle division du pays en régions avec pour Lyon pour centre. L'enseignement repose alors sur des sources littéraires, des documents cartographiques et le cours magistral.

Pour la période du Moyen Age, nous ne notons aucun changement au sujet du thème du château : on doit expliquer aux élèves le régime féodal. Cependant, les textes officiels mentionnent les arts médiévaux du XI^e et XII^e s.. Cela suppose d'étudier les monuments religieux romans et gothiques. C'est un progrès notable dans l'évolution des programmes.

III - Analyse des programmes de 1880

Le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry déclare, lors d'une séance du Conseil supérieur de l'Instruction publique, sa préoccupation de construire une histoire nationale plus rationnelle, en insistant sur les institutions et en allégeant le rôle des dates et des noms¹³⁶. Ces programmes, qui datent du 2 août 1880, concernent uniquement

¹³⁵ César, la *Guerre des Gaules*.

¹³⁶ MARCHAND 2000, 443.

l'enseignement secondaire classique, c'est-à-dire avec latin. Ceux des classes d'enseignement secondaire spécial (sans latin ou appelé dès 1891 « moderne ») sont différents¹³⁷.

¹³⁷ MARCHAND 2000, 64-65.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- L'ancienne Egypte : « L'ancien empire. Le moyen empire ». « Le nouvel empire. Monuments, religion [...] coutumes. Les systèmes d'écriture. Les découvertes de Champollion et de Mariette ». - Assyriens et Babyloniens : « La dynastie des Sargonides ». « Monuments, religion, moeurs et coutumes ». - La Palestine : « Le royaume de David et de Salomon ». « Destruction des deux royaumes ». - La Phénicie : « Sidon et Tyr ». « Les colonies. Fondation de Carthage. L'alphabet ». - « L'Empire Perse » : « Moeurs, coutumes, écriture, monuments des Perses ».	- Voir programmes de 1874. Les textes de 1880 insistent sur l'égyptologie, en particulier française. L'enseignant peut évoquer le rôle des égyptologues dans la connaissance du monde égyptien et des hiéroglyphes, ainsi que de la volonté de conservation des vestiges. - Voir programmes de 1874. Nouveauté : la religion traitée par les monuments. - Voir programmes de 1874. - Voir programmes de 1874. Les textes valorisent l'écriture phénicienne. - Première mention de l'étude de ce pays par des monuments (le palais de Persépolis, etc.), des vestiges de fouilles archéologiques, bas-reliefs, inscriptions.
5e	- « La race hellénique » : « La religion ». « La guerre de Troie ; l'oracle de Delphes ». « Les jeux olympiques ». - « Colonies grecques en Asie. Le commerce et les arts en Ionie ». « Extension de la race grecque en Italie, en Sicile, en Afrique ». - Périclès : « L'assemblée du peuple ». - « Les arts à Athènes : constructions et principaux monuments, l'Acropole [...] le théâtre ». - Alexandre : « Conquête de l'Asie. Fondation d'Alexandrie. Etendue de l'empire à la mort d'Alexandre ». - « Diffusion de l'esprit grec en Orient : le commerce [...] les écoles à Alexandrie, Pergame ».	L'étude du monde grec est plus étoffée. Voir programme de 1874. Les rédacteurs du nouveau programme valorisent la religion, l'expansion des Grecs en Méditerranée, la démocratie. Ils insistent sur l'art monumental de Grèce et d'Athènes (statues, bâtiments). - Voir programmes de 1874. - Les textes de 1880 insistent sur l'influence de la civilisation hellénistique visible dans les monuments, les arts, de grandes cités, le commerce (routes et poteries).
4e	- Italie : « Les colonies grecques ». - « Fondation de Rome » : « Le sénat ». « Notions sommaires sur la religion romaine ». - Les « comices ». - « Histoire extérieure de Rome » : « colonies romaines ». « Guerres contre Carthage. Conquêtes en Orient » et « en Occident », « formation de la « Gaule Narbonnaise ». - « Consulat de César » : « Conquête de la Gaule ». - « Administration des	- Voir remarques pour le programme de 1874. L'enseignant doit évoquer la religion grâce à des monuments du Forum romain ou d'autres cités. L'étude politique est développée en fonction des différentes familles d'empereurs.

	provinces. Bornes de l'Empire ». - « Arts à Rome depuis la mort de Sylla jusqu'à la mort d'Auguste. Monuments, commerce et routes ». - « Les Empereurs de la famille d'Auguste » : « Conquête de la Bretagne ». - « Les Flavii » : « Ruine de Jérusalem. Conquêtes de Trajan ». - « Les Antonins. Gouvernement intérieur ». « Arts à Rome la mort d'Auguste jusqu'au règne de Marc-Aurèle. Développement du christianisme ». - « Organisation de l'Eglise chrétienne ».	
3e	- « La Gaule avant la conquête romaine. La Gaule sous l'Empire romain : administration provinciale et municipale ». « Monuments, civilisation. Le christianisme ». - « Les Germains : leurs invasions ». - « Les Francs. Clovis ». - « Eclat de la civilisation arabe ». - « Gouvernement et institutions de l'époque carolingienne ». - « Les Normands ». - « Le régime féodal ». - « Les croisades. Le royaume de Jérusalem ». - « Guerre des Albigeois ». - « Les arts aux XI ^e et XII ^e s. ».	Le politique est un aspect dominant. L'enseignant développe l'étude de la Gaule avant et sous les Romains. L'archéologie fournit beaucoup d'exemples monumentaux en élévation ou fouillés, funéraires, voire d'objets et de maisons fouillés. - Tombes de Barbares sur le territoire romain. - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1874. - Voir programmes de 1874.
2de	- « La Renaissance : les arts en Italie ».	- Monuments, architecture, les modèles antiques
1re (rhéto-rique)	- « Vauban ». - « Tableau des arts sous Richelieu et Louis XIV ».	- Monuments : places fortes - Monuments (château, palais)
Philo.	- Le Directoire : expédition d'Egypte ». - « Développement de l'industrie. Nouvelles applications de la science à l'industrie ».	- Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1874 et tenir compte des progrès contemporains.

Ces programmes conservent une connotation très politique, même si nous notons une ouverture, encore limitée, aux aspects religieux et artistiques.

L'archéologie sert à illustrer beaucoup d'éléments des trois premières parties de celui de sixième au sujet de l'Egypte, la Mésopotamie l'Assyrie ainsi que la Perse et peut fournir des documents d'étude. Elle aide à valoriser certaines idées d'ordre politique et religieux.

Il est intéressant à noter que les élèves apprennent les découvertes de deux grands égyptologues français du XIX^e s., Jean-François Champollion et Auguste Mariette : le premier déchiffrera les hiéroglyphes, le second fit de nombreuses fouilles et tenta de

protéger les vestiges archéologiques contre les pillieurs.

Le ministère de l'instruction publique donne également sur la Gaule romaine des *Instructions* plus précises que celles de 1874, qui favorisent l'archéologie. Les mots « *monuments* » ou « *civilisation* » sont cités et non plus seulement sous-entendus. L'enseignant doit évoquer obligatoirement les bâtiments publics. Il peut trouver facilement des exemples en France : théâtres, amphithéâtres, etc.. C'est un indice d'ouverture vers plus d'archéologie. Mais il n'est pas fait mention, dans les textes officiels, de la maison romaine, thème qui n'est abordé que selon le choix du professeur, qui peut, comme au titre des réformes précédentes, s'appuyer sur des documents littéraires ou tenir un discours magistral. Enfin, nous ne notons aucun changement sur le thème du château médiéval par rapport aux programmes de 1874.

IV - Analyse des programmes de 1890

La dynamique de protection du patrimoine monumental national s'amplifie à partir des années 1880, avec le premier texte législatif sur la protection des monuments historiques, du 30 mars 1887. En 1913 est adoptée la loi fondamentale du 31 décembre sur leur classement¹³⁸.

C'est la première fois que les programmes, le 28 janvier 1890, sont accompagnés d'*Instructions Officielles* précises, publiées le 15 juillet de la même année¹³⁹. L'histoire méthodique a inspiré les programmes sous la troisième République : ce courant, marqué par des positions anticléricales, est favorable à ce régime politique et montre l'ennemi du pays, l'Allemagne. Il cherche à valoriser les origines de la France. La première publication, en 1884, du manuel d'histoire, de géographie, et d'instruction civique, le « *Petit Lavisse* », connaît un grand succès¹⁴⁰.

Gabriel Monod affiche une volonté de neutralité de l'historien, en référence aux principes énoncés par L. Von Ranke. L'historien rend compte objectivement de l'histoire, il est neutre. Mais l'histoire méthodique est en contradiction avec ces principes : elle prend souvent parti dans ses idées et son enseignement. *La Revue historique* est exemplaire : elle critique l'Eglise catholique et les monarchies et favorise l'école laïque gratuite¹⁴¹.

¹³⁸ BADY 1985, 12-13.

¹³⁹ DEVELAY 1995 a, 133.

¹⁴⁰ BOURDE 1997, 200.

¹⁴¹ BOURDE 1997, 207-209.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	<ul style="list-style-type: none"> - Egypte : « Memphis et l'ancien empire ; Thèbes et Ramsès ». « Religion, monuments, moeurs. Découverte de Champollion. Les égyptologues français ». - Chaldéens et Assyriens : « Ninive et Babylone ». « Ruine de Babylone. Moeurs coutumes monuments. Découvertes contemporaines ». - « Les Israélites » : « Le royaume de David et de Salomon, le Temple. Destruction des deux royaumes ». - Les Phéniciens : « Sidon et Tyr : [...] les colonies. Fondation de Carthage. L'alphabet ». - Les Mèdes et les Perses : « Monuments, religion, moeurs et coutumes ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1880. - Voir programme de 1880. Les programmes font référence aux fouilles archéologiques réalisées à cette époque. - Voir programmes de 1874. L'étude prend une autre dimension plus archéologique avec le rôle du Temple de Salomon et d'Hérode le Grand. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1880.
5e	<ul style="list-style-type: none"> - « La race hellénique » : « la guerre de Troie » ; « les jeux ; Olympie, Delphes, Délos ». - « Les Doriens et les Ioniens » : « Les villes grecques d'Asie. Les colonies de la Grande Grèce, de la Sicile et de l'Afrique. Premier développement des arts ». - « Suprématie d'Athènes » : « Périclès ». « Le commerce athénien ». - « Les arts [...] à Athènes : « L'Acropole : Phidias ». « Le théâtre ». « L'assemblée du peuple ». - Alexandre le Grand : « Conquête de l'Asie ». - « Diffusion de l'esprit grec en Orient. Alexandrie, Pergame ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1880. Les rédacteurs ont ajouté trois sites archéologiques importants, trois cités, Olympie, Delphes et Délos. Ils s'intéressent au commerce grec et à celui qui donne la puissance à Athènes. Cette cité prend ainsi plus d'importance dans l'étude du monde grec.
4e	<ul style="list-style-type: none"> - « Fondation de Rome » : « le sénat ». « Notions sommaires sur le culte ». - « Une séance au sénat. Une assemblée du peuple. Le Forum ». - « Les guerres puniques » : « Hamilcar et Annibal ». « Ruines de Carthage ». - « Conquête du bassin de la Méditerranée. Caractère de la politique et de la guerre en Orient et en Occident ». - César : « Conquête des Gaules. Vercingétorix ». - Les « arts » : « Monuments commerce ; routes ». - « Les Empereurs de la famille d'Auguste : conquête de la Bretagne ». « Ruine de Jérusalem ». - « Les Antonins » : 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1880. - Les textes insistent sur quelques aspects de la civilisation matérielle : l'habitat, les spectacles dans l'Empire. - L'étude du christianisme semble être limitée à ses débuts.

	« Conquêtes de Trajan ». « Gouvernement des Antonins ». - « Les Arts » : « Grands monuments à Rome et de la province. Les spectacles. La maison romaine ». - « Le christianisme. Eglise primitive : catacombes ».	
3e	- « Civilisation romaine : monuments, moeurs. Exemples pris en Gaule. Comparaison de la Gaule avant et de la Gaule romaine ». - « Les Barbares » : « Les invasions germaniques ». - « Les Francs : Clovis ». - « Empire romain d'orient » : « l'église Sainte Sophie ». - « Les Arabes » : « La civilisation arabe ». - « La Papauté » : « Monastères et missions en Occident ». - « L'Empire franc » : « Les Normands en Europe ». - « La féodalité ». « Le régime féodal » : « le fief, le château ». - « Les croisades » : « Fondation du royaume de Jérusalem ». « Influence de la civilisation orientale en Occident ». - « Les villes » : « Progrès des populations urbaines et rurales ». - « Civilisation chrétienne et féodale » : « La croisade albigeoise ». « Les arts : un château, une église romane, une église gothique ».	- Voir programmes de 1880. Mais l'enseignant doit montrer précisément le mode de vie des Gaulois romanisés. Les différents domaines de l'archéologie fournissent beaucoup d'exemples. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1865. - Nouveauté : la présentation de la basilique Saint-Sophie de Constantinople. - Voir programmes de 1865 et de 1874. Tenir compte des progrès de l'archéologie médiévale qui devient plus importante avec la présentation de monuments typiques qui sont désormais nommés dans les textes : les monastères, des églises romane et gothique, les châteaux et leur sens politique, les villes et l'étude de la population. Le professeur doit présenter les héritages de l'Orient médiéval en Occident suite aux croisades. C'est un ensemble de progrès considérables.
2de	- « La Renaissance ». « Châteaux et Palais ».	- Présentation de types de monuments nommés. C'est encore un progrès.
1re (rhéto-rique)	- « La société française » : « L'hôtel de Rambouillet ». - « Le mouvement intellectuel » : (sous Louis XIV). « Le Brun. Mansart. Le Louvre, Versailles ». « Vauban ».	- Voir programmes de 1880. Trois monuments représentatifs et des artistes importants du XVIIe s. sont présentés.
Philo.	(Histoire contemporaine 1789-1889) - « Développement de l'érudition. Rénovation des connaissances sur l'Orient, l'Antiquité classique, le Moyen Age. L'archéologie et les grandes découvertes. L'histoire ».	Une réflexion profonde est engagée en classe sur les fondements antiques de la société contemporaine. Le professeur doit développer le rôle de l'archéologie et l'illustrer par des chantiers de fouilles, ou de restauration (comme en France). L'archéologie est nettement valorisée.

Les textes officiels donnent toujours la primauté à l'aspect politique de l'histoire. Le professeur doit choisir faits et personnages. Nous notons une évolution relative, qui peut

favoriser l'étude matérielle des civilisations, même si cet aspect est limité. Les *Instructions* rappellent « *qu'il est bon de montrer (à l'élève) des représentations authentiques des hommes et des choses d'autrefois* ». Elles émettent une réserve en disant que « *cet enseignement ne suffit pas* », parce que peu d'élèves réussissent à interpréter des documents iconographiques. Elles mettent en garde contre une deuxième difficulté : des connaissances abstraites. L'enseignement doit être concret. Pour cela, il doit pratiquer la méthode « *pittoresque* », c'est-à-dire une démarche qui consiste à « *raisonner l'enseignement historique, le régler d'après certains principes* » pour mieux le faire comprendre aux élèves, rendre accessible des connaissances trop abstraites, simplifier l'histoire. Cette méthode est préconisée dès les classes primaires, jusqu'en seconde en particulier. Elle suppose de raconter des histoires : des « *portraits, des anecdotes, des descriptions, du pittoresque* ». Les *Instructions* de 1890 demandent de « *stimuler l'activité de l'enfant, éviter son inertie* ¹⁴² ».

Les programmes de collège traitent beaucoup de l'Antiquité de la sixième à la quatrième, et très peu en troisième. Ils ont une réelle « *vocation culturelle* », non liée directement à une utilité professionnelle. Ils sont fondateurs. Les rédacteurs des *Instructions* veulent développer les explications de textes ¹⁴³.

Un rapport du 15 mars 1902, présenté par l'architecte en chef des monuments historiques de l'Algérie, Albert Ballu, au gouverneur général de l'Algérie sur les travaux de fouilles et de consolidations exécutés aux monuments historiques ¹⁴⁴, donne des indications sur la manière de conduire des fouilles archéologiques menées à Cherchel, l'ancien Caesarea, en 1886-1889, par un professeur de lettres d'Alger, M. Waille. Il est écrit que les thermes de l'Ouest ont été « *déblayés* ». La méthode stratigraphique présente des lacunes, mais l'intérêt historique est certain.

Les programmes de 1890 apportent des changements significatifs. Premièrement, la part de l'archéologie s'accroît : l'enseignant présente les découvertes contemporaines du Moyen-Orient liées à des chantiers de fouilles qui se déroulent sur les territoires antiques de l'Egypte, de l'Assyrie et de Babylone, ainsi que les méthodes utilisées et ce que l'archéologie apporte à l'histoire. Nous retrouvons ces exigences jusque dans les programmes de 1923-1925. Les élèves des classes de philosophie, compte tenu de leur savoir et savoir-faire, sont donc en mesure d'organiser un travail de synthèse approfondie.

Deuxièmement, nous notons une diversité plus grande de l'histoire. Le caractère politique et militaire domine toujours, mais les rédacteurs demandent de traiter plus d'éléments sur la civilisation matérielle (moeurs, maisons, coutumes). Les programmes de cinquième valorisent davantage la notion de cité dans le monde grec, avec trois exemples qui font l'objet de fouilles importantes, et évoquent aussi l'idée de commerce. Pour les niveaux de quatrième et de troisième, les élèves devraient étudier les provinces romaines du point de vue politique et artistique. La Gaule représente donc un élément important et

¹⁴² MARCHAND 2000, 555.

¹⁴³ AUDIGIER 1993, 171-172 et 181.

¹⁴⁴ *Journal Officiel de la République* du 24 mai 1902, p.3571.

un exemple dans lequel le professeur peut trouver à la fois des thèmes archéologiques et des occasions de présenter du patrimoine archéologique à l'échelle nationale ou locale. Pour la première fois les programmes demandent de traiter précisément la maison romaine. Nous avons remarqué ce changement à travers la lecture de deux manuels de l'école primaire : dans le premier, l'auteur écrit que les Romains ont bâti « *des villes, embellies de monuments dont on admire encore les ruines en beaucoup d'endroits* » et illustre la leçon avec une gravure des arènes de Nîmes¹⁴⁵. Le second rappelle également « *les restes imposants* » des villes gallo-romaines et publie une gravure d'une maison sans le commentaire¹⁴⁶.

Le troisième changement concerne l'archéologie monumentale, qui occupe une plus grande place. Nous venons de le voir pour la période antique. Cela est surtout marqué pour les classes de troisième et de seconde, avec les bâtiments médiévaux religieux et laïcs : châteaux, villes, églises, monastères. Les programmes de 1890 sont les premiers à exiger du professeur de parler à ses élèves du château médiéval de pierre. Sur les trois manuels consultés, deux l'évoquaient en donnant une description vague, basée sur la position et les éléments de fortification, accompagnée d'une gravure d'édifice castral typique ou de celui de Carcassonne, sans mentionner l'existence des mottes¹⁴⁷.

Les illustrations archéologiques deviennent plus nombreuses dans les ouvrages scolaires. Elles ne portent pas seulement sur les deux thèmes choisis. Il s'agit de gravures de monuments tels que les pyramides, les colonnes de style grec, le Parthénon, une colonne rostrale, le Colisée, l'Arc de triomphe d'Orange, des cathédrales (Strasbourg, Notre-Dame de Paris ...), le palais des papes d'Avignon. Les ouvrages publient également des vues d'éléments archéologiques (poteries, bijoux gaulois, couronne dite de Charlemagne), des dessins de maisons occidentales des IXe et Xe s., de chevaliers, de boutique médiévale.

Quoique plus présente, l'archéologie a toujours valeur d'illustration. Beaucoup de documents de manuels ont uniquement un titre ou une légende et ne sont pas exploités dans le texte des leçons. Les documents littéraires restent primordiaux.

V - Analyse des programmes de 1902

Les programmes du 31 mai 1902 ne sont pas accompagnés d'*Instructions*. Le ministère a engagé une profonde réforme : l'enseignement du lycée est divisé en deux cycles : les élèves étudient en quatre ans ce qui était prévu en sept ans auparavant : l'Antiquité est traitée en un an au lieu de trois¹⁴⁸. C. Seignobos est l'instigateur de cette réforme¹⁴⁹.

Le *Journal officiel* du 31 mai 1902 modifie l'organisation des classes. Quatre sections

¹⁴⁵ LAVISSE 1881, 7.

¹⁴⁶ VIATOR 1887, 144-145.

¹⁴⁷ LAVISSE 1881, 41-42, et VIATOR 1887, 198-199.

¹⁴⁸ Cf. annexes 1 et 2.

sont créées dans le second cycle : les élèves choisissent des options : section A grec-latín, section B latin-langues vivantes, section C latin-sciences et, section D sciences langues vivantes. Tous reçoivent un enseignement d'histoire moderne de deux heures hebdomadaires (voir rubrique « *toutes sections* » dans le tableau). Ceux des sections A et B ont en plus deux heures d'histoire ancienne en seconde et première.

Nous avons déjà vu qu'il existait des publications archéologiques au XIXe s. La France a développé des actions en Europe, en Afrique, en Asie. Le souci de préserver les grands monuments historiques a été réaffirmé et les gouvernements investissent dans ce domaine.

¹⁴⁹ HERY 1999, 86.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- L'Egypte : « Religion, moeurs, monuments, écriture ». - Chaldée et Assyrie : « Babylone, monuments, écriture ». - « Les Juifs » : « David et de Salomon. Le Temple ». - Les Phéniciens : « colonies ». - La Grèce. « Les fondations des colonies grecques ». - « La civilisation athénienne » : « La cité ». « Les monuments, les théâtres ». - « Religion romaine » : « Le culte ». - « La conquête romaine » : « Hannibal, les guerres puniques ». - « La vie romaine » : « L'habitation, le vêtement ». - « La société romaine » : « Le sénat, les comices ». - « La conquête des Gaules. Vercingétorix ». - « L'Empire » : « La défense des frontières, les monuments, les routes. Les moeurs, les spectacles, le cirque. Pompéi ». - « L'église primitive : les martyrs ».	- Sarcophages, représentations de couronnes. Monuments : temples, pyramides, mastabas, hypogées, obélisques ; la civilisation peut être présentée grâce à de nombreux autres documents fresques, sculptures, objets archéologiques qui présentent la population. - Vestiges de monuments ou objets archéologiques, inscriptions. - Voir programmes de 1874. - Voir programmes de 1874. - Monuments et fouilles archéologiques de cités. Objets archéologiques (de commerce). - Monuments, sites archéologiques, objets archéologiques. - Monuments, autels. - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1890. Un site archéologique de référence, Pompéi, peut être exploité. - Voir programmes de 1874. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1890.
5e	- « Gaule ancienne » : « les moeurs ». - « Gaule romaine » : « Villes, monuments, routes. Le christianisme en Gaule ». - « Les Francs » : « Clovis. Moeurs de l'époque mérovingienne ». - « Les invasions en Gaule ». - « Le monde musulman ». - « L'Empire franc » : « Charlemagne [...] la cour ». - « Décomposition de l'Empire franc » : « Les invasions : les Normands ». - « La société au moyen âge » : « le château ». « Les villes ». - « La civilisation occidentale » : « Les monuments romans et gothiques. L'habitation ».	- Voir programmes de 1890. Les programmes insistent sur les moeurs des Mérovingiens. - Elément flou pour présenter le monde musulman. - Voir programmes de 1880. - Forte influence des programmes de 1890.
4e	- « La Renaissance » : « les monuments ». - « L'art français au XVIIe s. » : « les principaux monuments ».	- Voir programmes de 1880
3e	- « Transformation de l'industrie et du commerce » : « La grande industrie ». « chemins de fer ».	- Anciens monuments de production. C'est la première fois que cela est étudié en troisième, en fin du premier cycle.
2de	- « Temps préhistoriques » : « Les grandes	- Outils en silex, céramiques, habitat

sections A et B Histoire ancien-ne	<p>périodes préhistoriques. Les races et les peuples ». - L'Egypte : « Description de l'Egypte ». « Les pyramides ». « Religion : dieux, culte des morts. Monuments : temples, tombeaux, arts, écriture ». « Découvertes archéologiques ». - Chaldée : « Villes anciennes ». « Les palais des rois assyriens. Babylone ». « Monuments ; bas-reliefs, inscriptions, écriture ». « Découvertes archéologiques ». - « Les juifs » : « Le culte ». - Phénicie : « Les villes ». « les colonies ; l'alphabet ». - « Les Perses » : « monuments ». « Découvertes archéologiques ». - Grèce : « Les anciens temps : Troie ». - « Les dieux ». - « La colonisation grecque » : « Les colonies d'Afrique, de Sicile, de Grande Grèce, de Gaule et d'Espagne ». - « La civilisation jusqu'au Ve s. » : « les arts ». « La religion : le culte, les grands sanctuaires. Les jeux ». - « La démocratie athénienne » : « Monuments ». « Théâtres. Assemblées ». « Le commerce d'Athènes ». - « Suprématie de la Macédoine » : « Alexandre, la conquête de l'Asie ». - « Fondation de royaumes helléniques » : « Alexandrie ». « La civilisation grecque en Orient ».</p>	<p>(grotte, abri). - Voir programmes de 1880 (6e). - Voir programmes de 1890 (6e). les rédacteurs rajoutent l'écriture cunéiforme notamment. - Le Temple. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1880 (6e). - Monuments. Chantiers archéologiques du XIXe s. - Vestiges archéologiques de Troie. - Voir programmes de 1890 pour le reste.</p>
1re (rhéto-rique) sections A et B Histoire ancien-ne	<p>- « Description de l'Italie » : « Les Etrusques : tombeaux. religion ». - « La religion romaine » : « le culte ». - « Les voies romaines ». - « La conquête du bassin de la Méditerranée » : « Caractères de la politique et de la guerre » ; « Carthage [...] Gaule méridionale ». - « Transformation des moeurs : habitation ». - « La vie politique » : « une séance au Sénat, les assemblées ». - César : « La conquête des Gaules ». - Auguste : « Les colonies. Les armées des frontières ». « Monuments. Commerce ». - « La civilisation romaine sous l'Empire » : « La vie romaine, Pompéi. Les spectacles [...] les moeurs ». - « Le christianisme » :</p>	<p>- Une nouveauté qui est renseignée par l'archéologie funéraire et par des cités : les Etrusques. - Voir programmes de 1890. Mention explicite de Pompéi comme en sixième. - Changement dans l'intitulé : allusion aux nécropoles païennes et chrétiennes. - Voir programmes de 1890.</p>

	« L'église primitive, les persécutions ». - « Les Barbares » : « Conversion au christianisme. Clovis ». - Charlemagne. - « Les Arabes » : « L'Empire et la civilisation arabe ».	
2de toutes sections (histo-re mo-derne)	- « L'Eglise » : « Les couvents et le clergé ». - « La civilisation » : « L'art roman et l'art gothique ». - « La Renaissance » (XVIe s.) : « Les artistes [...] en Italie, en France ». - « Mouvement intellectuel au XVIIe s. » : « arts ».	- Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1865.
1re toutes sections (histo-re mo-derne)	Aucun élément.	
Philo.	(Histoire contemporaine 1815 - à nos jours) - « Transformation de l'industrie » : « La vapeur, l'électricité, la grande industrie ». « Les chemins de fer ».	- Voir programmes de 1874 et tenir compte des progrès contemporains.

Les programmes de 1902 marquent une rupture par rapport aux précédents. L'Antiquité y est traitée en un an au lieu de trois. L'histoire de l'Orient et de la Grèce a donc été réduite, ainsi que celle du Moyen Age. Les partisans d'un enseignement où les humanités classiques, c'est-à-dire le français, le latin, le grec, tiennent une place importante, ont donc critiqué la réforme de 1902. Ils rejettent la modernisation proposée par une pédagogie de l'activité accrue de l'élève, les exercices voulus par C. Seignobos, la réduction des programmes sur l'Antiquité en sixième. Les traditions restent fortes.

Mais nous pouvons considérer que la part de l'archéologie demeure importante, grâce aux chantiers de fouilles qui se sont ouverts en France, en Europe et en Orient, avec une certaine concurrence politique entre les Etats, liée à la poussée des nationalismes. De plus, l'enseignement d'histoire ancienne des sections A et B du second cycle, en seconde et en première (rhétorique), permet d'approfondir les leçons sur l'Antiquité et, au moins, d'évoquer des documents archéologiques : apparition de la préhistoire dans les programmes, présentation de sites romains remarquables comme Pompéi.

Les programmes de 1902 confirment donc le développement de la part de l'archéologie dans l'histoire enseignée, amorcée dès la réforme de 1880, et la renforcent. Ainsi, les références sur l'habitation romaine sont plus nombreuses. Les textes précisent que l'enseignant doit en traiter dans le cadre de la vie romaine et de Pompéi en sixième et dans les sections A et B de rhétorique.

Quatre exemples de sites archéologiques contemporains illustrent ce point. Nous faisons à nouveau référence au rapport de synthèse de 1902 sur des fouilles en Algérie¹⁵⁰, publié dans six pages de textes du *Journal Officiel*, sans aucune illustration, afin de

présenter une analyse des dégagements archéologiques effectués à Cherchel, *Ceasarea*, en 1886-1889, à Timgad en 1900 et 1901. L'auteur fait « *l'hypothèse d'un palais antique avec un perron de cinq marches* ». Le bâtiment contient vingt salles autour d'un *atrium* de dimension de 7 fois 8,5 mètres, « *qui est traversé par un caniveau recouvert de dalle régulière et communiquant avec une citerne* » de 12 m³ en bon état. A Lambèse, *Lambaesis*, l'objectif de la fouille du *praetorium* (camp militaire) est de comprendre comment est disposée la partie centrale de la 3e légion romaine. A Timgad, l'auteur évoque une comparaison avec Timgad, Pompéi. Les découvertes concernent des îlots d'habitations, une grande habitation voisine du temple de Jupiter capitolin, un escalier et des constructions au sud-ouest du théâtre, des thermes à l'est de la basilique du forum, la partie orientale du *Decumanus Maximus* (l'un des deux grands axes fondateurs de la ville), une fontaine près de la porte de la ville, des voies, la basilique chrétienne, une nouvelle porte nord ainsi qu'une fraction de l'enceinte nord.

L'auteur dresse un inventaire avec une description intéressante des éléments trouvés, en céramique (notamment une lampe chrétienne avec un chrisme), en os, en bronze, en verre, en plomb, en pierre, en marbre, sans les localiser précisément, ni dans un lieu précis ni dans une couche stratigraphique. Il fait mention des monnaies, des inscriptions épigraphiques, parfois complètes, sur les personnages de la ville comme celle de *Messalinus* commandant de la IIIe légion et « *patron de la colonie* ». Cette absence de chronologie absolue (y compris pour les monnaies qui ne sont pas datées), et de chronologie relative est générale dans ce rapport officiel. Le mot fouille est peu fréquent ; l'auteur utilise par exemple le terme de « *déblaiement* », ce qui en dit long sur l'état des méthodes de l'archéologie.

Pour autant, les descriptions des vestiges architecturaux sont assez précises : « *la cinquième voie, la voie du Musée, a été déblayée sur cinquante mètres de longueur et 6,10 m. de largeur* ». Une petite colonne mesure 50 cm de hauteur et 27 cm de diamètre. Ces exemples indiquent le souci de conservation des vestiges sur place ou dans un musée. Cette remarque est valable pour les autres travaux effectués à Philippeville, à Bône.

Pompéi est une référence majeure en 1902. De multiples travaux ont déjà eu lieu. On découvre de nombreux artefacts. Les rois de Naples et d'Italie ont encouragé le dégagement de la ville à partir de 1770. Murat, au début du XIX^e s., s'intéresse à l'amphithéâtre, à la basilique. Le changement important a lieu lorsque le roi Victoire-Emmanuel II, en 1860, nomme Fiorelli directeur des fouilles ; premier archéologue à caractère scientifique, il procède au nettoyage des rues, à la fouille de maisons. La célèbre mosaïque d'Alexandre à la bataille d'Issos est découverte en 1861 dans la maison du Faune.

Une ville voisine, *Herculaneum*, a été dégagée partiellement au XVIII^e s.. Les travaux reprennent dans le deuxième du XIX^e s. : les maisons du Génie et d'Argus sont mises à jour entre 1828 et 1865. Fiorelli reprend les fouilles en 1869 mais la population de la ville de Résina, bâtie sur la cité antique, fait pression pour qu'on les arrête en 1875. Les fouilles systématiques ont lieu au XX^e s..¹⁵¹

¹⁵⁰ Journal Officiel de la République du 24 mai 1902, p.3571, 3574, 3577.

Le dernier exemple est celui de Vaison-la-Romaine. Joseph-Marie de Suarès en est l'évêque de 1634 à 1666. Il réalise un gigantesque travail de collecte et de traduction d'inscriptions et d'observations écrites des ruines. Des érudits publient au XVIII^e s. des *Mémoires* et des *Histoires* résultats de leurs observations. Des commissions de recherches et de fouilles sont créées en 1821 et 1837. Elles produisent quantité de rapports, de dessins, fournissent des renseignements, font des fouilles dans le théâtre, les thermes du Nord jusqu'à en 1870¹⁵².

Toutes ces données sur la maison romaine et les sites fouillés, mis en relation avec les programmes d'histoire de 1902, montrent un début de changement dans la présentation de l'histoire enseignée : la valeur illustrative de l'archéologie s'accroît car, pour étudier les points obligatoires du programme au sujet de la civilisation matérielle (les villes, Pompéi, l'habitation romaine), les archéologues fournissent des informations nécessaires et indispensables¹⁵³. Certes, l'enseignant peut exploiter les lettres de Pline le Jeune à Tacite pour évoquer Pompéi. Mais ce n'est plus suffisant.

Nous n'avons pas trouvé de gravure sur des maisons dans les manuels consultés¹⁵⁴. Ces derniers expliquent la romanisation de la Gaule par les monuments (arènes, arc de triomphe, temples, théâtres) en prenant des exemples dans des villes du sud de la France en particulier. L'un des ouvrages est très intéressant, car il montre aux élèves des sections A et B de rhétorique le plan de la Rome antique, des gravures ou des dessins de vestiges de sites ou de bâtiments ruinés, tels que l'arc de Titus, les forums romains ou de Trajan etc.

Le thème du château médiéval est développé dans un court résumé de neuf lignes, illustré par deux gravures d'une porte fortifiée et d'une reconstitution d'un « *château féodal* ». Aucune allusion à la motte castrale¹⁵⁵.

Les programmes de 1902 présentent l'avantage d'aborder les découvertes archéologiques du Moyen-Orient. L'enseignant explique par conséquent le rôle de l'archéologie. Il peut évoquer les méthodes utilisées d'une manière naturelle dans son cours, mais n'y est pas tenu par les textes de le faire. Dans aucun manuel de cette période, il n'en est fait mention. D'après le rapport déjà cité sur les fouilles en Algérie, la méthode de la stratigraphie n'est pas employée. Or, si l'on prend le site de Timgad, elle pourrait l'être : de nombreux objets sont trouvés dans un contexte architectural assez riche.

Cela traduit un débat au sein des historiens. La recherche répond aux attentes des

¹⁵¹ Pompéi, *Herculaneum, le Vésuve*, Florence, 1994, 128 p., p.86.

¹⁵² GOUDINEAU (C.) KISCH (Y. de), *Vaison-la-Romaine*, guide archéologique de la France, Vaison-la-Romaine, 1984, 96 p., p.9. ; KISCH (Y. de), « Redécouvrir Vaison-la-Romaine », in *Archéologia*, n° 152, mars 1981, pp.6-21, p.9.

¹⁵³ BURNAND 1996, 6.

¹⁵⁴ BERNARD 1902, 90 à 141. DUCOUDRAY 1902, 7.

¹⁵⁵ DUCOUDRAY 1902, 21 et 35.

programmes en 6e et en 5e. C. Seignobos a développé le sens critique des sources historiques et considère que l'enseignement contribue à montrer comment on fait l'histoire. Au contraire, d'autres, tels que Monod, veulent insister sur les résultats. Ce désaccord illustre tout à fait la volonté que « *la recherche historique donne à l'histoire enseignée la caution de la science* ¹⁵⁶ ». Ajoutons que les méthodes de l'archéologie ne sont pas encore au point en 1902. Le souci de la conservation, de la part des responsables des fouilles, c'est de montrer au public les sites, par exemple le théâtre de Timgad, et de constituer des musées d'éléments lapidaires ; d'autres types s'affirment.

VI - Analyse des programmes de 1923/1925

Les programmes n'ont pas été rédigés dans le détail, cela afin de donner au professeur une plus grande liberté d'adaptation de son enseignement en fonction de ses goûts et des documents qu'il souhaite choisir et afin d'« *ouvrir des horizons nouveaux chez les élèves* ¹⁵⁷ ». Des « *exercices pratiques d'histoire et de géographie* » sont institués, en section moderne seulement (sans latin et grec). C'est une forme d'innovation : l'enseignant recherche d'autres formes pédagogiques ¹⁵⁸. L'objectif est de « *présenter une image complète du passé* ¹⁵⁹ ». L'actualité archéologique est marquée par la découverte du tombeau de Toutankhamon, en 1922-1924, par Howard Carter ¹⁶⁰.

L'arrêté du 3 juin 1925 publie les horaires et les programmes. Il fait référence à des textes plus anciens, dont celui du 3 décembre 1923. Le tableau ci-dessous concerne les élèves de toutes les sections.

¹⁵⁶ HERY 1999, 50 et 100.

¹⁵⁷ MEN 1960, 670.

¹⁵⁸ AUDIGIER 1993, 183.

¹⁵⁹ AUDIGIER 1993, 339.

¹⁶⁰ PARROT 1976, 12.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6 ^e	- « Notions très générales sur la préhistoire ». - L'Egypte : « Sources de l'histoire (les monuments, l'égyptologie science française, Champollion et ses successeurs) ». - « L'ancien empire » : « La religion primitive ». - « Le nouvel empire » : « La civilisation égyptienne ». Les grands temples, Karnak et Louqsor, Culte des morts », « l'écriture ». - « Les Chaldéens et les Assyriens » : « Sources d'information pour l'histoire de Chaldée et d'Assyrie ». - « Cités sumériennes ». « Fondation de Babylone » ; « Ninive et les rois d'Assyrie » ; « Architecture et sculpture assyrienne ». - « Les Hébreux » : « Le royaume de David et de Salomon » : « Jérusalem et le Temple ». « destruction des deux royaumes ». - « Les Phéniciens » : « Sidon et Tyr ». « Les comptoirs commerciaux : Carthage ». « L'alphabet ». - « Les Perses » : « Suse et Persépolis. L'art perse ». « Moeurs et coutumes ». - « Le préhellénisme ». « Civilisations crétoise et mycénienne ». - « Le culte des dieux olympiques. La guerre de Troie ». - « La Grèce archaïque » : « Les villes grecques d'Asie ». « Colonies de la Grande-Grecce, de la Sicile, de l'Afrique et de la Gaule ». - « Les institutions panhellénique ». « Le culte ; les sanctuaires : Délos, Delphes, Olympie, Epidaure ». - « Suprématie d'Athènes » : « La démocratie athénienne ». « Le gouvernement de la cité [...] les assemblées ». - « Les arts, les débuts de l'art grec. L'Acropole, Phidias, le Parthénon ». - « Le commerce » athénien. - « L'expédition d'Alexandre le Grand. Conquête de l'empire perse ». - « Diffusion de l'esprit grec en Orient, Alexandrie, Pergame ».	Les <i>Instructions</i> de 1925 insistent sur le rôle des sources d'informations, faire référence « aux fouilles faites en Egypte et en Assyrie, aux découvertes récentes qui ont ressuscité les civilisations crétoise et mycénienne ». Voir programmes de 1902 (6e et 2nde A et B). - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1880 et l'étude de grands sites archéologiques perses. - Nouvel élément des programmes que l'archéologie peut renseigner par des fouilles de monuments. - Pour le reste, voir programmes de 1890 et 1902 (2nde A et B). Premières mentions explicites de monuments archéologiques célèbres d'Athènes.
5 ^e	- « Descriptif de l'Italie » : « Les colonies grecques ». - « La cité primitive » : « le	- Vestiges des cités grecques d'Italie. - Monuments, rempart, vestiges urbains.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

	<p>sénat [...] Servius Tullius ». - « La religion romaine » : « le culte ». - « Rome et Carthage » : les deux premières guerres puniques, « Hamilcar », « Hannibal et Scipion l'Africain ». - « La vie politique à Rome » : « Le sénat ». « Les comices ». « Une assemblée du peuple. Le Forum ». « Conquête de la Méditerranée occidentale » : « Gaule méridionale ». - « Les moeurs romaines » : « l'habitation [...] les jeux, la vie dans les provinces ». - César. « La conquête des Gaules. Vercingétorix ». - Auguste : « La défense des frontières ». - « Les arts au siècle d'Auguste ». - « Le gouvernement et l'administration de l'Empire » : « les frontières du Rhin, du Danube ». - « La vie romaine sous l'Empire » : « Les spectacles, le cirque, l'amphithéâtre, Pompéi ». - « Le christianisme » : « l'église primitive ; les martyrs ». - L'Empire aux IIIe et IVe s. : « Le christianisme triomphant ». - « Le monde barbare » : « les invasions du troisième au cinquième siècle ».</p>	<p>- Voir programmes de 1890. Les rédacteurs insistent en plus sur l'aspect matériel de la civilisation au sujet de l'habitat, la vie des Romains dans les provinces de l'Empire renseigné par l'épigraphie, des inscriptions, etc. Il développe l'étude de la période du bas-Empire (IIIe - Ve s. ap. J.-C.) avec les diverses phases d'invasions et la propagation du christianisme. L'enseignant peut trouver sans difficulté des documents archéologiques sur ces sujets et concernant la Gaule. Pour traiter l'histoire du christianisme de sa naissance jusqu'à son triomphe, l'enseignant peut se référer aux monuments religieux, aux mosaïques, aux nécropoles.</p>
4 ^e	<p>- « La Gaule, des origines à la fin du Ve s » : « Civilisation ». - « L'Empire romain d'Orient » au sixième siècle : « L'église Sainte-Sophie ». - Clovis. « Moeurs de l'époque mérovingienne ». - « Les Arabes » : « La civilisation arabe ». - Charlemagne : « Le Palais ». - « La société féodale en France aux XIe et au XIIe s. : « La vie seigneuriale, le château ; l'art de la guerre ». « Origine et développement des villes ». - « Les croisades » : « Fondation du Royaume de Jérusalem ». - « La civilisation en Occident » aux XIe et au XIIe s. : « La civilisation matérielle. L'agriculture ». « Une ville, les remparts, les rues, les maisons. Les moeurs. » « L'art français, les grandes églises ».</p>	<p>- Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1902. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1865. - Pour le Moyen Age, les programmes s'inspirent de ceux de 1890. Ils traduisent une aspiration récente de nouveaux historiens qui veulent insister sur les aspects concrets de la civilisation matérielle. Premières mentions explicites de l'agriculture, des remparts, des rues (la toponymie). Les documents archéologiques sont nombreux, présentés en classe ou <i>in situ</i> dans les villes modernes par des visites.</p>
3 ^e	<p>- « L'épanouissement artistique en Italie et en France » (XVe et XVIe s.) : « Les arts en France et l'influence italienne. Châteaux</p>	<p>- Voir programmes de 1865.</p>

	et palais ».	
2de toutes sections	- « La cour à Versailles ». « Vauban ».	Voir programmes de 1880.
1re toutes sections	Aucun élément.	
Philo.	Aucun élément.	Le thème des transformations économiques du XIXe s. n'est pas valorisé.

- Les exercices pratiques d'histoire et de géographie

Le ministère de l'instruction publique innove. Il a prévu des séances complémentaires au cours, réalisées par le professeur d'histoire-géographie. Cette nouvelle démarche valorise l'archéologie pour une partie des élèves.

L'objectif est, d'après les *Instructions* de 1925, « *d'éveiller l'esprit de curiosité, développer les facultés, d'imagination, d'observation, de jugement, donner du sens aux réalités* ». L'enseignant est libre de travailler selon ses goûts et ses préférences, à condition d'être « *varié et vivant et d'ouvrir des horizons nouveaux* » aux élèves. Les textes officiels lui suggèrent alors, en particulier au cours de ces séances complémentaires, d'étudier des exemples de l'histoire locale, de réaliser des visites de monuments, de musées.

Les exercices pratiques sont obligatoires pour la section moderne (B), ce qui fournit des éléments de culture sur l'histoire de l'Antiquité en particulier et permet d'approfondir le cours. Ils sont facultatifs pour les sections classiques (A et A'). La section A s'applique aux niveaux de la sixième jusqu'en première, avec six heures hebdomadaires de latin en 6e, en 5e, cinq heures de latin et trois heures de grec en 4e, et quatre heures de latin et trois heures de grec en 3e. Pour la seconde et la première, la section classique se subdivise en deux : A (avec grec) comportant quatre heures de latin et quatre de grec ; et A' (sans grec) avec quatre heures de latin. L'enseignement de ces langues en sections classiques permet l'acquisition de la culture historique antique. Mais, si le législateur a interdit aux élèves de sixième et de cinquième de suivre les exercices pratiques, en raison d'une surcharge scolaire, il y autorise ceux de quatrième, troisième, seconde et première.

- Organisation et thèmes des exercices pratiques¹⁶¹

6e (une heure hebdomadaire) : Histoire : « *l'Orient et la Grèce* » : « *arts et civilisation* ». D'après les *Instructions*, les enseignants proposent des projections de vues sur des sites ou d'objets archéologiques remarquables : pyramides, temples, décors des tombeaux, bas-reliefs du palais de Ninive, Acropole avec le Parthénon et chefs d'œuvre de Phidias, « *les ruines du théâtre de Dionysos, de la Pnyx, d'Olympie* ».

5e (une heure hebdomadaire) : Histoire : Rome : « *arts et civilisation* ». Ainsi, les

¹⁶¹ enseignants montrent plus en détail Pompéi, Timgad ; ils expliquent l'aspect politique du D'après les textes officiels.

forum à Rome. Des exemples monumentaux romains permettent de montrer la vie romaine et la puissance de l'Empire : l'amphithéâtre de Nîmes, « *le pont du Gard, la Porte noire de Trèves* ».

4e (une heure hebdomadaire) : Histoire : « *Byzance, Arabes, Occident (Moyen Age) : arts et civilisation* ». L'enseignant étudie principalement les arts arabe et byzantin. Il travaille sur les arts roman et gothique, si les conditions le permettent surtout « *devant les monuments* ». Il cherchera à organiser des visites dans la ville ou aux alentours, et à grouper plusieurs de ses heures. Il insiste sur l'architecture interne et externe des édifices

- 3e (trente minutes hebdomadaires) : Histoire : Etude de quelques textes historiques. Pas d'aspect archéologique.
- 2e (trente minutes hebdomadaires) : Histoire : quelques « *notions d'histoire locale* ». Ce thème se différencie très nettement du programme commun de seconde des sections classique et moderne, qui porte sur les XVIIe et XVIIIe siècles. Les exercices pratiques ont pour objectif « *une illustration concrète de l'histoire générale* », sans limite chronologique. Ainsi, les élèves, pour comprendre les héritages du passé, s'intéressent au patrimoine archéologique, de grande notoriété, ou local, à partir d'animations ou de visites. Les éléments patrimoniaux, les vestiges, depuis la préhistoire jusqu'aux temps modernes, représentent des sources d'information historique. L'enseignant peut travailler sur l'origine de la commune, de l'établissement scolaire ou d'« *une grande ville voisine* », aller voir un château, un monastère.

1ere (trente minutes hebdomadaires) : Histoire : « *notions complémentaires sur les civilisations grecque et romaine, dans leurs rapports avec la civilisation contemporaine* ». Les *Instructions* sont beaucoup moins suggestives que pour les classes précédentes. Le contenu est laissé à l'appréciation du professeur, qui doit « *donner de l'intelligence à la vie antique* ». Il s'appuie sur des textes et/ou sur des données archéologiques de l'époque, qui montrent les aspects contradictoires de la société (« *des complications de luxe et de confort* »).

- Commentaires sur les programmes de 1923-1925

La part de l'archéologie tend à s'y accroître en 6e, 5e, et 4e. L'Antiquité est étudiée sur deux années au lieu d'une, comme dans la réforme de 1902. L'Antiquité et le Moyen Age ne sont plus étudiés en seconde et en première. Le professeur doit présenter en 6e les sources d'information des civilisations de l'Egyptienne et de la Mésopotamie. D'après la lecture des manuels consultés, il dispose de textes extraits de livres ou de traduction d'inscriptions anciennes. L'archéologie occupe donc une place importante.

Cela se mesure de deux manières. D'abord, les documents archéologiques des manuels sont plus nombreux que dans ceux du même niveau de la fin du XIXe s.. Les éditeurs ont bien respecté les *Instructions officielles*, car on dispose à la fois de textes, de gravures, de dessins, de photographies.

Ensuite, les documents archéologiques sont d'une qualité meilleure. Les manuels de l'école primaire des années 1899, 1907 et 1909 illustrent les leçons uniquement avec des cartes, des dessins et des gravures. Ceux de 6e et de 4e de 1924 et 1926 sont différents :

ils présentent de belles photographies en noir et blanc, en nombre remarquable, sur des monuments tels que les pyramides, des bas-reliefs assyriens conservés au musée du Louvre, l'Acropole d'Athènes, des bustes d'hommes politiques grecs, des poteries grecques, la mosaïque de la bataille d'Issos, des monuments romains de Gaule etc.¹⁶². C'est un élément pédagogique à souligner, que l'on peut expliquer très probablement par les progrès réalisés par l'imprimerie dans les techniques de reproduction des photographies.

L'archéologie s'accroît dans les programmes de 1923/1925 pour d'autres raisons, liées aux textes. Les éditeurs réservent une place plus importante qu'auparavant aux leçons basées sur l'archéologie. Ch. Aimond consacre quatre pages aux découvertes archéologiques à propos des Chaldéens et Assyriens, pour conclure à une nouvelle science, l'assyriologie¹⁶³. Les fouilles de Suse sont expliquées dans les pages 107 et 108. L'auteur cherche à décrire la civilisation matérielle gallo-romaine des pages 20 à 24. Le thème du château médiéval en occupe trois. Ces exemples suffisent à montrer que l'archéologie est désormais développée sur plusieurs pages dans les manuels, avec des documents expliqués, alors qu'auparavant ils faisaient l'objet de courts paragraphes, illustrés fréquemment de gravures à peine légendées.

Les textes des leçons d'archéologie changent. Ils deviennent plus précis et intègrent des données sur l'aspect matériel. Prenons quelques exemples. Les manuels de 1899, 1907 et 1909 présentent, comme les autres du XIXe s., la civilisation gallo-romaine avec ses monuments publics sous forme de gravures et de commentaires assez courts. Dans son édition de 1924, Aimond décrit les *villas* de la Gaule romaine d'une manière peu courante : il écrit qu'elles sont décorées de portiques, de peintures, ont parfois le chauffage central, de « *belles statues* ». Il évoque le « *luxe des mosaïques* », dont on a « *retrouvé une centaine en France représentant des scènes de la mythologie ou champêtres, des combats, des scènes de théâtres* »¹⁶⁴. L'archéologie peut fournir ces renseignements contrairement à l'histoire textuelle. Nous observons un phénomène similaire avec le thème du château médiéval.

Ce dernier est toujours décrit de manière militaire avec ses défenses. C'est le cas du manuel de 1899¹⁶⁵. Aulard présente en 1907 une gravure légendée d'un exemple typique de motte castrale du Xe s.¹⁶⁶. C'est peu fréquent. Viator donne une description classique du château de pierre. Il rajoute que la « *famille du seigneur se réunissait dans de grandes chambres pavées de dalles, ornées de cheminées* »¹⁶⁷. Aimond, en 1925,

¹⁶² ROGIE 1899 ; AULARD 1907 et VIATOR 1909. AIMOND 1924 et AIMOND 1925.

¹⁶³ AIMOND 1924, 46-49.

¹⁶⁴ AIMOND 1924, 20-22.

¹⁶⁵ ROGIE 1899, 25-26.

¹⁶⁶ AULARD 1904, 24.

¹⁶⁷ VIATOR 1909, 47.

présente une leçon sur les châteaux entre le Xe s. et le XIVe s. en proposant une évolution de la forme castrale, des éléments de fortification en s'appuyant sur le site du Krak des Chevaliers de Palestine. Il indique dans son résumé l'existence de quelques éléments constitutifs du logis seigneurial : tapis, tapisserie, sièges, carrelages, cheminées complétés par un dessin d'une chambre d'un château au Moyen Age¹⁶⁸. Les programmes demandent de traiter ou d'évoquer deux éléments nouveaux sur la ville : les remparts et la rue. C'est un changement dans l'enseignement de l'histoire scolaire, qui intègre davantage de données archéologiques provenant d'observations de l'intérieur du bâti, même si celles-ci peuvent être erronées.

Les exercices pratiques permettent également de présenter d'une manière satisfaisante des thèmes de l'archéologie antique et médiévale, qu'elle soit terrestre ou monumentale. Beaucoup de ces sujets sont célèbres. Ce sont des grands sites, par exemple l'Acropole d'Athènes, ou les forums romains, Pompéi.

Le ministère demande de vulgariser l'archéologie auprès des élèves des sections modernes et classiques (voir les conditions pédagogiques ci-dessus) avec des sites ou du patrimoine local ou régional. L'enseignant est invité à sortir avec ses élèves ; faire son cours devant le monument lorsqu'il en a la possibilité. Les occasions de visites archéologiques sont encouragées. La culture matérielle s'accroît dans l'enseignement, grâce à une plus grande vulgarisation de l'archéologie, ce qui entraîne une évolution épistémologique de l'histoire. La revue de l'Ecole des Annales apparaîtra peu de temps après, en 1929. Pour les élèves des sections A, en sixième et en cinquième, qui ne suivent pas les exercices pratiques, le cours d'histoire contient déjà beaucoup d'archéologie. Le professeur de latin, pendant ses six heures de cours hebdomadaires, a aussi la possibilité d'évoquer très concrètement l'Antiquité, en mentionnant par exemple l'existence de vestiges de monuments et d'habitats gallo-romains en France lorsqu'il étudie la civilisation romaine. Il dispose de sources littéraires¹⁶⁹ qui donnent des indications archéologiques sur la maison urbaine (Vitruve, Martial), sur le repas (Satyricon), la fondation de Carthage (Virgile) etc.

Le ministère de l'instruction publique est conscient des limites financières imposées aux sorties pédagogiques. C'est pour cela qu'il lance une politique d'acquisition de matériel iconographique de reproductions d'oeuvres d'art. Il veut développer les projections collectives, considérées comme un moyen efficace. Il cherche à constituer des dépôts régionaux de clichés¹⁷⁰. « *L'enseignement doit cesser d'être livresque pour devenir de plus en plus concret* »¹⁷¹.

¹⁶⁸ AIMOND 1925, 199-200 et 202.

¹⁶⁹ Nous citons quelques éléments : sur la maison : Martial, *Epigrammes*, IV, 64 et XII, 18-25. Vitruve, *Traité d'architecture*, II, 8. Valère Maxime, *Faits et dits mémorables*, IV, 7 ; sur le repas : Pétrone, Satyricon, XXXVI, XLVII ; Sur la fondation de Carthage : Virgile, *Enéide*, I. HOMO (L.), *Rome impériale et l'urbanisme dans l'antiquité*, Paris, éd. A. Michel, 1971, 477-518.

¹⁷⁰ HERY 1999, 123-125.

¹⁷¹ J.O., 1925, n°206, p. 8665.

D'une façon globale, nous pouvons affirmer que les programmes de 1925 prennent en compte la diffusion des progrès réalisés par l'archéologie depuis plusieurs décennies. C'est une ouverture patrimoniale engagée par l'institution, dans laquelle les enseignants sont encouragés à valoriser une démarche archéologique.

VII - Analyse des programmes de 1931

L'arrêté du 30 avril 1931 apporte des modifications horaires et de contenu à la réforme de 1925.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- « L'homme préhistorique » : « notions très sommaires ». - L'Egypte : « Les pharaons. La civilisation égyptienne ». - « Les principaux peuples sémitiques » : « leur civilisation » : * « Les Babyloniens ». * « Les Assyriens ». * « Les Hébreux, histoire traditionnelle du peuple d'Israël ». * « Les Phéniciens, l'expansion phénicienne ». - « Les Perses » : « Le grand roi ». - « Civilisation égéenne » : « La Crète. Mycènes ». - « Les Achéens » : « Les dieux et les héros ». « Les colonies grecques. Les institutions communes, sanctuaires, jeux ». - « L'empire maritime d'Athènes. La ville d'Athènes. La vie publique et privée à Athènes au temps de Périclès ». - Alexandre : « L'hellénisme. Alexandrie ». - « L'art grec ».	- Voir programmes de 1902 (2nde A et B). - Voir programmes de 1902. - Voir programmes de 1902. - Voir programmes de 1902. - Voir programmes de 1874. - Voir programmes de 1880. - Monuments (palais) sculptures. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1890. Le contenu est moins détaillé. - Voir programmes de 1890. - Voir programme de 1890. - Voir programmes de 1880 et 1890.
5e	- Histoire romaine : « Descriptif de l'Italie ». « Colons grecs ». - « La cité primitive ». - « Abolition de la royauté ». - « Conquête de l'Italie. Guerres puniques ». - « La vie politique à Rome vers le deuxième siècle. Le forum. Les magistrats et le sénat ». - « Conquête du monde Méditerranéen ». - César : « La conquête de la Gaule ». - Auguste : « Le nouveau régime politique. La défense des frontières ». - « Les provinces. Exemples : la Gaule romaine, l'Afrique romaine ». - « La vie romaine sous l'Empire. Pompéi ». - « Le christianisme » : « L'Eglise primitive. Les martyrs ». - « Causes de la ruine du monde antique ».	- Voir programmes de 1925. Les documents sont relativement accessibles : ils concernent la France ou certaines de ses territoires en Afrique du Nord. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1890.
4e	- « Révision de l'état politique et social de l'Empire romaine et particulièrement de la Gaule, au moment des invasions. [...] Causes matérielles et morales des invasions. Moeurs des Germains ». - « Notions sommaires sur l'établissement des Barbares dans l'Empire d'Occident. Transformation de la vie ». - « Persistance	- Voir programmes de 1890 et de 1925. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1902 et monuments tels que les églises, les baptistères. - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1865 et monuments et

	<p>de l'Empire romain en Orient ». - « Clovis ». - « Moeurs de l'époque mérovingienne. La vie religieuse ». « Monastères et missions ». - « Les Arabes » : « La civilisation arabe ». - Charlemagne : « Le Palais ». « la Renaissance carolingienne ». « Commencement du régime féodal ». - « La société féodale en France au XIe et au XIIe siècle » : « La vie seigneuriale, le château, l'art de la guerre ». « Le régime seigneurial et la condition des paysans ». « Origine et développement des villes ». - « Les croisades » : « fondation du Royaume de Jérusalem ». « Influence de la civilisation orientale sur l'Occident ». - « La civilisation en Occident au XIIe et au XIIIe siècle. La civilisation matérielle. L'agriculture. Une ville : les remparts, les rues, les maisons. Les moeurs ». « L'art français, les grandes églises ».</p>	<p>sites archéologiques comme les <i>villa</i> carolingiennes. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1925.</p>
3e	- 16e s. : « Châteaux et palais ».	- Voir programmes de 1865.
2de ttes sections	- « La cour à Versailles ».	- Voir programmes de 1880.
1re ttes sections	Aucun élément.	
Philo.	Aucun élément.	Le thème des transformations économiques du XIXe s. n'est pas exploité.

Les textes officiels s'inspirent des programmes de 1925, mais sont beaucoup moins détaillés, tout en laissant l'enseignant juge du développement des points du programme. Les idées directrices ne changent pas. Les *Instructions* de 1931 précisent clairement l'esprit des programmes : l'étude de l'histoire doit être vivante et pittoresque. « *L'enseignement doit être avant tout aussi concret que possible, s'adresser en quelque mesure à l'imagination et non pas seulement à l'intelligence [...] et toujours rester à la portée des élèves, proportionné à leur âge.* » Les textes demandent de dresser des tableaux historiques, de raconter des anecdotes, afin de limiter l'aspect institutionnel et, d'une manière plus générale, de chercher à séduire l'esprit des élèves. C'est toujours l'objectif affiché depuis de longues années.

C'est pourquoi la réforme de 1931 a maintenu les exercices pratiques mis en place lors de la réforme précédente. Le professeur présente dans ce cadre pédagogique, en classe de quatrième, les arts du Moyen Age d'Orient et d'Occident. Il aborde en troisième des notions d'histoire locale. A travers les études géographiques des villes d'Allemagne et de Grande Bretagne, il analyse les éléments anciens qui les composent. Enfin, en

première, il apporte des notions complémentaires sur les civilisations grecque et romaine.

La présentation de la civilisation matérielle demeure un souci pédagogique. Les *Instructions* évoquent par exemple, en sixième, la manière de vivre des différents peuples de l'Orient et la description des grands personnages de l'histoire grecque. Afin de répondre à cette attente, l'enseignant doit faire appel à des supports archéologiques. Les textes lui recommandent vivement d'illustrer son cours de projections, de cartes postales, de reproductions ou de gravures.

Les remarques formulées sur les textes officiels de 1923/1925 sont confirmées avec la réforme de 1931. Les photographies d'éléments archéologiques sont très présentes dans les manuels, ce qui valorise l'enseignement et complète les textes d'auteurs antiques. Beaucoup étaient déjà publiées dans les éditions précédentes de la même collection de manuels scolaires, correspondant à la réforme de 1923-1925.

L'ouvrage de 5e consulté d'Humbert donne des informations archéologiques intéressantes et développées sur la maison romaine, fondées sur les fouilles de Pompéi. L'éditeur a choisi de présenter une habitation d'une famille aisée, la maison des *Vettii*, à l'aide d'un plan, d'une photographie du péristyle. Il donne des précisions sur les noms des pièces avec leur fonction, sur les éléments de décoration des murs et du sol (fresques et mosaïques). Il n'oublie pas de préciser que la population pauvre vivait dans des maisons de rapports de qualité médiocre. L'élève peut mieux comprendre l'habitation en s'imaginant la vie romaine : le manuel évoque les monuments, les repas, les vêtements, qui sont renseignés par des statues, les villes d'une manière très générale¹⁷². Au sujet du château, nous ne notons pas de changement important par rapport aux textes de 1923-1925 et à l'application des programmes d'histoire sur le Moyen Age à travers le manuel de 4e consulté de 1932¹⁷³. L'Ecole des Annales a donc réussi à exprimer ses idées à travers les manuels scolaires. Il faut diversifier les sources historiques. L'archéologie donne des renseignements spécifiques nécessaires à la culture scolaire en complément de l'histoire textuelle.

Les programmes sont réduits en sixième et en cinquième par rapport à ceux de 1925, car les horaires sont jugés trop lourds. Les points que l'archéologie illustrait ne sont plus traités ou moins développés, concernent les civilisations du Moyen-Orient, l'Egypte, les découvertes¹⁷⁴. Mais nous pouvons affirmer, en fonction du contenu des programmes et des exercices pratiques, que l'archéologie est une source importante dans la transmission des connaissances exigées chez l'élève de sixième, cinquième et quatrième.

VIII - Analyse des programmes de 1937-1938

La réforme concerne uniquement le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les textes datent du 30 août 1937, des 11 avril, 30 mai et 30 septembre 1938. Le ministère

¹⁷² HUMBERT 1934, 114-115 et 212-215.

¹⁷³ AIMOND 1932.

¹⁷⁴ Cf. annexes 3 et 4 pour plus de précisions.

n'a pas publié ceux du second cycle faute de temps, en raison des événements politiques liés à la guerre.

Les textes affichent ou réaffirment certaines préoccupations pédagogiques : la prise en compte de l'élève, de son âge, de sa formation, de son travail, le primat des méthodes actives, la nécessité de poser des problèmes pour introduire la connaissance¹⁷⁵.

Niveau	Place de l'archéologie dans les textes officiels	Commentaires
6e	- Les « grandes périodes. Histoire et préhistoire ». « L'industrie de la pierre ». - L'Egypte : « Connaissance de cette civilisation par les tombeaux et les temples ». - Connaissances « des Assyriens par les palais des rois ». - Grèce : « Les cités grecques ; exemple : Athènes ». « Les sanctuaires et les grands jeux ». « Le génie grec ; le siècle de Périclès. Les chefs d'oeuvres artistiques ». - « Un grand conquérant : Alexandre ». - Rome : « La vie du citoyen romain. « César, Auguste et la formation de l'Empire ». « La civilisation romaine sous l'Empire ». - « La fin du monde antique. Le christianisme et les barbares ».	- Voir programmes de 1925. Insister sur l'évolution de la taille du silex. - Voir programmes de 1925. - Monuments, palais. - Monuments et fouilles archéologiques de cités grecques. L'architecture, les céramiques, les sculptures. Approfondir la présentation d'Athènes : voir programme de 1925 (6e). - Voir programme de 1925 (6e). - Monuments, statues, sculptures, inscriptions, monnaies, nécropole, céramiques. Le programme laisse une grande marge d'autonomie à l'enseignant qui peut prendre des exemples archéologiques significatifs en Gaule (ou ailleurs) qui montrent une occupation, une destruction, des changements de mentalités et de religion.
5e	- « L'Europe à la suite des invasions. Les Francs en Gaule ». - « L'empire franc. Charlemagne ». - « L'église et son rôle dans la société ». - « La société féodale en France » : « Les seigneurs. Les paysans ». - « L'épanouissement de la civilisation médiévale » : « La vie économique ; organisation et condition de travail ». « L'art roman et l'art gothique ».	- Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1865. - Pour le Moyen Age, voir programmes de 1925.
4e	- « L'Humanisme et la Renaissance. L'art nouveau ». - « La civilisation au dix-septième siècle » : « les arts ».	Voir programmes de 1880. Prendre des exemples en France, en Italie notamment.
3e	- « L'essor de la civilisation scientifique et industrielle ».	- Voir programmes de 1902

Les programmes et *Instructions* sont beaucoup moins précis que ceux de 1923/1925.

¹⁷⁵ AUDIGIER 1993, 185.

D'ailleurs, ils sont bien moins développés. Les *Instructions* précisent « que le libellé des programmes a été volontairement simplifié » pour donner aux professeurs « la plus grande liberté » dans leur interprétation et leur aménagement. L'enseignant a une plus grande autonomie dans le choix des documents. Cela est particulièrement net en sixième, cinquième et quatrième.

Les *Instructions* de 1938 expliquent la réduction bien marquée des programmes : on ne veut pas les surcharger. « L'enseignement du premier cycle ne retiendra donc que quelques grands événements, quelques personnages illustres ou représentatifs, quelques notions suggestives de civilisation, principalement de civilisation matérielle ». C'est un changement important, même si, déjà, les textes de 1890 cherchaient à atteindre ce but. Cela permet, en réduisant les détails, de se concentrer sur l'essentiel, sur un petit nombre de faits, de personnages, de scènes historiques. Ainsi, cela explique que l'Antiquité soit étudiée sur une année scolaire, alors qu'elle était traitée sur deux dans les programmes de 1923/1925. Nous soulignons que, à partir de cette réforme, l'enseignant n'est pas tenu d'expliquer les sources archéologiques de l'histoire. Le livre de 6e, consulté,¹⁷⁶ applique la réforme sur ce point.

Or cette réduction des programmes ne s'accompagne pas d'une baisse des illustrations archéologiques dans les manuels. Au contraire, ces derniers présentent autant, voire plus, de vues de mosaïques, d'édifices, de monnaies, de sculptures, de bas-reliefs, de plans sous différentes natures (gravures, dessins, photographies). Nous avons comparé les chapitres de l'Orient, de la Grèce et du Moyen Age des manuels de 6e et 4e conformes aux programmes de 1923/1925 à ceux de 6e et de 5e des programmes de 1937/1938 : cet examen montre un accroissement du nombre de ces illustrations : 71 de plus pour l'Orient et la Grèce ; le même nombre ou 12 de plus pour le Moyen Age¹⁷⁷. Mais cela n'a qu'une valeur d'indice. L'enseignant dispose de nombreux supports pour rendre vivant son cours. Dans les chapitres sur les civilisations d'Orient (Egypte, Assyrie, Phénicie, Crète, Empire perse) du manuel de 1938, nous avons enregistré beaucoup plus de photographies de ruines de monuments, de bas-reliefs et de statues que dans celui de 1934 : 38 en 1938 et 14 en 1934¹⁷⁸.

La qualité des documents archéologiques est maintenue : beaucoup de clichés de qualité. Les leçons sur la Grèce sont enrichies de nombreuses photographies de monuments (en particulier une vue aérienne de l'Acropole) et de bustes, des dessins de décors de poteries accompagnés de cartes pour une meilleure compréhension. L'auteur présente peu de textes sur la Grèce et Rome. La vie privée des Romains est abordée uniquement par des représentations d'objets ou de sites archéologiques. Aucun texte antique n'est intégré. C'est un point important à souligner. Dans l'ouvrage examiné, les élèves étudient une riche maison de Pompéi à partir des données de fouilles : des

¹⁷⁶ DEZ 1938.

¹⁷⁷ Orient/Grèce (programme de 6e) : AIMOND 1924 : [47 illustrations](#) ; DEZ 1938 : [118](#). Le Moyen Age : AIMOND 1925 (programme de 4e) : [51 illustrations](#) ; BOSSUAT 1938 (programme de 5e) : [63](#) et HALLYNCK 1938 : [51](#).

¹⁷⁸ AIMOND 1934 et DEZ 1938.

dessins, l'un en coupe, l'autre sur l'intérieur avec un effet de perspective, des photographies du péristyle, d'une mosaïque (avec la fameuse inscription « *cave canem* »), d'une fresque, d'objets trouvés dans cette ville : trépied, une table, et une sculpture d'un berceau¹⁷⁹. Tous ces éléments archéologiques enrichissent les connaissances historiques sur la maison romaine. Cela est renforcé par une des parties des leçons sur la société romaine sous l'Empire au sujet des constructions, traitées uniquement à partir de nombreuses photographies archéologiques de monuments typiques déjà cités précédemment et situés en Gaule ou en Italie.

Le thème du château médiéval n'est pas évoqué dans les textes, mais il est sous-entendu dans l'expression de « *société féodale* ». Nous notons une ressemblance et deux changements dans la présentation à travers les manuels, par rapport à la période de 1923-1925¹⁸⁰. Le nombre de pages consacré est identique dans chacun des ouvrages : trois sur l'évolution des châteaux et deux autres sur la vie des nobles. Les commentaires sur les changements entre le Xe et XIe s. sont plus précis. Les auteurs citent le nom de motte ou en font une description correcte avec les éléments constitutifs de cet édifice castral (palissade ...). L'étude de la vie au château intègre des éléments de confort plus précis que ceux que fournit l'archéologie monumentale au sujet des ouvertures, des cheminées, de la forme des pièces. Il semblerait que les références documentaires changent : il était fréquent de voir auparavant uniquement un document d'un château fort typique. Les deux manuels consultés s'appuient sur l'exemple de la forteresse de Coucy.

Nous avions déjà noté des références à la culture matérielle dans les programmes de 1923/25. L'archéologie s'enrichit grâce à des découvertes remarquables, comme celle des tombes royales d'Ur, en 1927-1929, par l'archéologue anglais C. Leonard Wooley¹⁸¹. Quelques années plus tard, en 1936, André Parrot publie un ouvrage important *Mari, une ville perdue ... et retrouvée par l'archéologie française*.

En 1937/1938, il est dit dans les *Instructions* que l'enseignant « *présentera sous la forme la plus concrète* » le programme d'histoire. L'archéologie est donc un moyen privilégié pour répondre à cette attente officielle, toujours encouragée par l'Ecole des Annales, évidente dans la présentation des programmes. Il est demandé au professeur de conduire le cours le plus vivant possible, le plus pittoresque, afin de faire appel à l'imagination des enfants. L'enseignement de l'histoire passe par « *la reconstitution d'un certain décor, d'un certain milieu historique* », pour que les « *élèves aient l'impression de vivre et de se retrouver* » dans la période étudiée. Les *Instructions* valorisent les ressources locales de l'établissement et incitent à s'appuyer sur l'histoire locale pour faire comprendre l'histoire générale. Elles précisent que l'enseignant doit utiliser « *les souvenirs particuliers que la ville ou la région peuvent évoquer, exploiter les traditions vivaces* » laissées par l'histoire locale et « *les témoignages matériels que les élèves sont*

¹⁷⁹ DEZ 1938, 217-219.

¹⁸⁰ HALLYNCK 1938, 125-129. BOSSUAT 1938, 140-143.

¹⁸¹ PARROT 1976, 10 et 12.

appelés à retrouver presque journellement sous leurs yeux ». Le texte officiel ne mentionne pas le terme de visite ou de sortie, mais cette idée est sous-jacente. Elle est cohérente avec l'esprit des *Instructions*.

Si l'on considère le point de vue de l'histoire enseignée, cette évolution est à relativiser. Les explications de textes ou de documents sont marginales dans les cours. L'histoire locale et régionale, qui peut fournir des exemples attrayants à analyser pour les élèves, représente un fond documentaire. Elle ne serait utilisée qu'au cours des exercices pratiques. Cela nécessite du temps, plus qu'un cours magistral. Les enseignants reçoivent la consigne impérative de clore les programmes. L'histoire locale et régionale est donc parfois survolée. Les textes officiels privilégient l'histoire nationale, pour mettre en place la démarche inductive et exploiter des exemples locaux pour traiter un aspect de celle-ci¹⁸².

E. Hery rappelle qu'en 1938 les images ont un rôle illustratif. Elles ne sont pas encore considérées comme une source dans la méthode historique. Nous pouvons donc penser que les explications magistrales sont toujours importantes. Marc Bloch, avec certains de ses confrères et d'autres universitaires, se bat contre « *la sclérose de l'enseignement historique* ». Le mouvement des Annales a une influence relativement faible auprès des professeurs de lycée¹⁸³. Mais il faut rappeler les progrès dans la conception de l'enseignement de l'histoire. L'archéologie antique, en particulier romaine, progresse depuis le XIXe s.. Elle influence la présentation des manuels, qui intègrent des documents remarquables et des données de fouilles intéressantes. Cette influence est nettement moins marquée pour le thème du château médiéval.

IX - Analyse des programmes de 1941

Le B.O.E.N. n'est pas paru sous le régime de l'Etat français. Les programmes sont publiés dans le *Journal officiel de l'Etat français* et définis par les arrêtés du 22 septembre 1941 et du 23 décembre 1941¹⁸⁴. Ils rentrent en application le 1er octobre 1942 pour ceux de la 6e et la 5e, le 1er octobre 1943 pour ceux de 4e et progressivement pour les autres.

Les textes officiels concernant l'enseignement sont liés à l'histoire de Vichy : l'occupation allemande, le contrôle étroit de la population, la propagande, le rationnement. Nous avons noté, en les examinant rapidement, deux éléments :

- La rétrogradation du ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts en secrétariat en septembre 1940. Mais celui-ci change de nom le 2 mars 1941 et devient le secrétaire d'Etat à l'Education Nationale et à la Jeunesse jusqu'en avril 1942¹⁸⁵.
- Des thèmes récurrents : mutations de personnels, révocations d'enseignants ou des

¹⁸² HERY 1999, 127, 134.

¹⁸³ HERY 1999, 135-137.

¹⁸⁴ J.O. de l'Etat français du 25/9/1941 et du 7/1/1942.

reclassements, contrôle de la formation, interdiction de manuels scolaires d'histoire (et autres aussi) des cycles primaire et secondaire. L'enseignement public est réorganisé en 1941.

¹⁸⁵ Ce sera ensuite un ministère-secrétariat.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	<ul style="list-style-type: none"> - « Les grandes époques préhistoriques ; conditions de vie ; outillage et art ». - « L'homme au début de l'histoire : Premiers témoignages historiques (monuments, écritures) ». - L'Egypte : « le gouvernement des pharaons, Ramsès II ; la société et le travail ; les temples et les tombeaux ». - La Mésopotamie : « Babylone et Ninive ». - L'Asie antérieure : « l'Empire Hittite ». - Les Hébreux : « Le royaume de David et de Salomon » : « Jérusalem et le Temple ». - « Les Phéniciens » : « commerce, colonisation, alphabet ». - « Les Perses » : « l'Iran antique ». - « La civilisation grecque » : « La Grèce avant les Grecs : Crétois et Mycéniens ». - « la guerre de Troie [...] les dieux des poèmes homériques ; le culte ; les grands sanctuaires ; les jeux ». - « L'apogée d'Athènes : l'empire maritime ; Périclès ». - « La civilisation athénienne : la ville et le Pirée [...] les institutions ». - La vie artistique. - « Alexandre : la conquête [...] diffusion de l'Hellénisme ». - « Les caractères de la période hellénistique ; les nouveaux centres de culture hellénistique : Alexandrie, Antioche, Pergame ; [...] expansion de l'art grec. » 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1937. - Edifices, objets archéologiques sur les écritures. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1902. - Monuments, objets. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1925. - Pour le reste, voir programmes de 1890 et 1902 (2nde A et B).
5e	<ul style="list-style-type: none"> - L'Italie : « Anciennes populations ; [...] Grecs, la civilisation étrusque » - « Les premiers temps de Rome » : « l'histoire ». - « La République romaine » : « Citoyens ; comices [...] sénat ». - « la lutte contre Carthage ; l'expansion méditerranéenne : Espagne, Afrique, Orient hellénistique, Gaule ». - La vie romaine sous la république : la vieille religion [...] la vie rurale ; [...] les conquérants : Scipion l'Africain les voies romaines, le commerce ». - « De la République à la dictature » : « l'ascension de César ; la conquête des Gaules et Vercingétorix ». - 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1937. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1880 et 1925. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1890. Références aux fouilles archéologiques de <i>d'Herculaneum</i>, Pompéi. - Voir programmes de 1925. - Mosaïques, monuments de Constantinople, églises. - Voir programmes de 1931.

	<p>« La vie urbaine ». - « Le haut empire » : « la défense des frontières ». - « Le siècle d'Auguste et celui des Antonins. La paix romaine. la Rome impériale ; Pompéi, Ostie ; les foyers de civilisation en Gaule, en Afrique, en Orient. » - Le christianisme : « sa diffusion ; les persécutions les catacombes ». - « Le Bas Empire » : « L'Eglise chrétienne ». - « L'héritage de l'Empire » : « Les invasions en Occident [...] Clovis et ses successeurs [...] les survivances romaines et le rôle de l'Eglise ». - « L'Orient byzantin » : « la civilisation byzantine ». - « La reconstruction de l'Occident » : « Charlemagne, empereur d'Occident ». </p>	
4e	<p>- « L'Europe au début du neuvième siècle » : « le gouvernement de Charlemagne, la renaissance carolingienne ». - « L'Empire byzantin : ses splendeurs ». - « L'avènement du monde féodal » : « le morcellement féodal en Occident [...] les principaux fiefs [...] » - « la civilisation arabe ». - Les grands siècles du moyen âge : 11°, 12° 13° s. : « croisade des Albigeois [...] la conquête normande [...] les croisades [...] d'Orient ». - « La civilisation chrétienne du moyen âge » : « chevalerie et noblesse ; les châteaux, la vie du seigneur [...] la vie rurale [...] la vie communale » - « La vie artistique : art roman et art gothique ». - « Les débuts des temps modernes » : « l'évolution de l'art [...] : l'effort artistique du quinzième siècle [...] le style flamboyant ». </p>	<p>- Voir programmes de 1931. - Voir programmes de 1890. Edifices byzantins. - Voir programmes de 1931. - Voir programmes de 1931. - Voir programmes de 1890. Exemple du château de Château-Gaillard. - Voir programmes de 1890 et 1925. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1890 et exemples d'édifices de style flamboyant de France. </p>
3e	<p>- « L'Europe au début du seizième siècle » : « La Renaissance artistique : son épanouissement artistique en Italie ; son rayonnement en Europe et principalement en France où se maintiennent avec originalité certaines traditions du moyen âge ». - « Le règne personnel de Louis XIV » : « Le roi, Versailles et la cour ». </p>	<p>- Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1880. </p>
2de	<p>- « La civilisation grecque ». </p>	<p>- Voir programmes de 1925. - Voir </p>

	<p>« L'épanouissement de la civilisation grecque jusqu'à la fin du quatrième siècle ». - « Le régime démocratique à Athènes, ses principaux organes ». - « Les routes du blé et l'approvisionnement d'Athènes : le Pirée ». - « La vie quotidienne étudiée dans l'habitation, le costume. [...] La vie de société et les manifestations collectives : les Panathénées, le théâtre et les représentations théâtrales, les jeux olympiques ». - « La vie religieuse » : « Dieux et héros[...]. Le temple grec. les grands sanctuaires : Delphes, Olympie. - « L'art : les monuments, la statuaire, les peintures de vases. » - « L'expansion de la civilisation grecque : l'hellénisme dans la Méditerranée occidentale : Marseille et son empire. les nouveaux foyers de civilisation : Alexandrie, Antioche, Pergame. » - « La civilisation romaine ». « Les origines et le développement de la civilisation romaine ». - « La ville de Rome : le site. Les grandes étapes du développement urbain. Topographie sommaire de la Rome impériale. » - Les institutions politiques sous la république : comices, magistratures, sénat. » - « La vie économique » : « le développement économique des provinces. les routes du commerce ; voies romaines et routes maritimes : Ostie ». - « L'architecture : principaux monuments. La décoration : statues, fresques, mosaïques. Pompéi. » - « L'habitation urbaine et rurale. [...] Les spectacles : cirque, théâtre, amphithéâtre. » - « L'expansion de la civilisation romaine : la paix romaine et la romanisation des provinces ; échanges d'influences civilisatrices; étude particulière de la civilisation en Gaule. » - « L'église chrétienne ». - « La civilisation chrétienne du moyen âge » : « La renaissance de Charlemagne ». - « L'art du moyen âge [...] les cathédrales françaises. » - « La</p>	<p>programmes de 1890 et 1902 (2nde A et B). - Voir programmes de 1890 et 1902 (2nde A et B). Epigraphie et fouilles d'habitats. - Voir programmes de 1890 et 1902 (2nde A et B). Références à des <i>oppida</i> situés au nord de Marseille et occupés à cette période. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1925. Site d'Ostie à proximité de Rome. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1931. - Voir programmes de 1890. - Voir programmes de 1865. Ces programmes précisent la région. - Voir programmes de 1880.</p>
--	---	--

	Renaissance et la Réforme » : « La Renaissance française : les châteaux de la Loire et le Louvre ». - La civilisation française au 17e s. : « L'art de Versailles ».	
1re	Aucun élément.	
Philo.	« La révolution industrielle du dix-neuvième siècle ; les progrès techniques ; le machinisme ».	- Voir programmes de 1902.

Le secrétaire d'Etat à l'Education Nationale et à la Jeunesse est, en 1941, Jérôme Carcopino, éminent historien, titulaire de la chaire d'histoire romaine à la Sorbonne de 1920 à 1937, puis directeur de l'Ecole française de Rome de 1937 à 1940.

Les programmes d'histoire subissent de nets changements par rapport à ceux de 1937-1938 ou de 1931. Ils s'inspirent fortement de la réforme de 1923-1925, dont les *Instructions* sont appliquées. J. Carcopino décide en 1941 de ne pas modifier les programmes de géographie contrairement à ceux de l'histoire, ce qui montre une volonté de changement politique dans cet enseignement. Les tableaux en annexes 3 et 4 montrent que la part de l'archéologie s'accroît considérablement. Nous proposons cinq explications.

Le nouveau découpage des programmes favorise cette discipline¹⁸⁶. En effet, les élèves de sixième travaillent sur la préhistoire, l'Orient, la Grèce. Les chapitres sur Rome sont désormais examinés en cinquième. L'étude du Moyen Age est décalée en classe de quatrième. La Grèce, Rome, la civilisation chrétienne médiévale sont les thèmes obligatoires en seconde. Cela rappelle la réforme de 1902, qui prévoyait que les élèves des sections anciennes A et B de ce niveau apprenaient la préhistoire, l'Orient et la Grèce. Ils ont donc, au cours de leur scolarité dans le cycle secondaire, quatre années marquées par l'étude de chapitres avec de nombreuses références archéologiques, au lieu de deux en 1937-1938.

Les programmes sont conçus autour de la notion d'héritage de la civilisation française. Ils sont plus développés que ceux de la décennie de 1930. L'administration fournit davantage de détails. Mais le professeur doit savoir aller à l'essentiel, de façon à traiter entièrement son programme. Il bénéficie de la liberté pédagogique « *de choisir pour chaque peuple les traits caractéristiques de son histoire* » en sixième.

Les éléments archéologiques sont considérables dans les textes de 1941 : onze ou quinze de plus, par rapport aux réformes de 1931 et de 1937/1938 respectivement. Nous notons un net approfondissement des éléments développés : vingt-trois en 1941 et neuf en 1937. Car les programmes sont plus précis. Des sites à analyser sont mentionnés : pour la première fois ; Ostie, Marseille et son empire à l'époque hellénistique, Antioche, et d'autres déjà connus dans les textes ; Pergame, Delphes etc. Le professeur doit expliquer la vie rurale romaine et médiévale, donner des points de repères choisis dans la Gaule romanisée comme « *foyers de civilisation* ». Il peut utiliser dans son cours des vues de monuments. Nous remarquons donc une continuité dans la conception des programmes,

¹⁸⁶ Annexes 1 et 2.

dans le sens d'un accroissement et non d'une rupture.

L'histoire romaine prend une plus grande importance : huit éléments archéologiques évoqués ou développés dans la réforme de 1937 et 17 dans celle de 1941¹⁸⁷ étudiés en un an au lieu d'un trimestre approximativement auparavant. Cela s'explique par la formation et la volonté du secrétaire d'Etat Jérôme Carcopino, un spécialiste de cette histoire. Les élèves passent plus de temps à comprendre les héritages romains de la France.

Il faut relier cet aspect pédagogique à une loi fondamentale fortement influencée aussi par sa personnalité : la première loi sur l'archéologie date du 27 septembre 1941. Elle porte sur la réglementation des fouilles archéologiques¹⁸⁸ et est complétée par la création du service des Antiquités nationales. Elle est restée en vigueur après la Libération, validée par l'ordonnance du 13 septembre 1945.

Nous avons retenu trois points de cette loi. L'autorisation de fouilles archéologiques délivrée par l'Etat est obligatoire pour effectuer des recherches archéologiques, même dans un terrain dont nous sommes propriétaires (article 1). « *L'Etat est autorisé à procéder d'office à l'exécution de fouilles ou de sondages pouvant intéresser la préhistoire, l'histoire [...] ou l'archéologie sur les terrains ne lui appartenant pas* » (article 9). En cas de découverte fortuite de « *monuments, ruines, substructions, mosaïques, éléments de canalisation antique, vestiges d'habitation ou de sépultures anciennes* » d'*» inscriptions ou généralement des objets pouvant la préhistoire, l'histoire, l'art, l'archéologie ou la numismatique* », l'inventeur de ces vestiges doit en faire une déclaration en mairie ainsi, que le propriétaire de la parcelle où ils ont été trouvés. L'Etat se charge ensuite de leur conservation (articles 14 et 16). La loi française s'attache à protéger le patrimoine archéologique, qui s'enrichit grâce aux opérations de fouilles programmées, aux découvertes fortuites.

Enfin, les instructions de l'arrêté du 22 septembre 1941¹⁸⁹ demandent à l'enseignant de bâtir son cours à partir de faits précis, d'être concret c'est-à-dire utiliser un exemple et une image pour l'étude des civilisations. L'histoire locale est encouragée, comme le montre l'exemple de Marseille en classe de sixième. Le professeur peut exploiter des vestiges archéologiques régionales pour illustrer les leçons.

IX- Analyse des programmes de 1957

Nous ne notons aucune modification significative du contenu archéologique des réformes de 1945-1947. En effet, après la Libération, les textes officiels de sixième et cinquième en vigueur sont ceux de 1937-1938. Or, c'est à ces niveaux que l'on trouve les éléments archéologiques essentiels. Le découpage chronologique des programmes de quatrième,

¹⁸⁷ Annexes 3 et 4.

¹⁸⁸ *J.O. de l'Etat français* du 15/10/1941.

¹⁸⁹ *J.O. de l'Etat français* du 25/9/1941, p.4120. Nous n'avons pu consulter de manuels scolaires correspondant aux réformes de cette année.

seconde et première ne change pas non plus. Celui des classes de troisième et de philosophie, dans lesquelles les élèves étudient l'histoire contemporaine, est légèrement modifié¹⁹⁰.

Les programmes de 1957 font référence à plusieurs textes : la circulaire du 6 octobre 1952 sur les méthodes de l'enseignement du second degré, les *Instructions* du 10 décembre 1954, l'arrêté du 19 juillet 1957, et divers textes de *L'Education Nationale* du 12 mars 1953 et du 12 décembre 1957 sur le document dans l'enseignement.

Ceux de 1954-1955 marquent un tournant dans la conception des programmes. Ils entendent donner la primauté au document dans la conduite de la classe, ce qui permet de construire de la connaissance historique¹⁹¹. Nous constatons une plus grande ouverture des domaines étudiés, liée à l'évolution de l'Ecole des Annales : les faits économiques, sociaux, la description des civilisations et des cultures, l'évolution des techniques et les changements par rapport à l'histoire politique et diplomatique.

A la fin de la décennie précédente, une découverte importante marque l'archéologie du Proche-Orient : les manuscrits de la mer Morte en 1948¹⁹². Le livre *Des dieux, des tombeaux, des savants* de l'auteur allemand C.W. Ceram, de 1949, traduit en français et édité en 1952, devient un best-seller. C'est un très bon ouvrage de vulgarisation sur les découvertes archéologiques du Moyen-Orient, d'Europe, d'Amérique, sur les grandes civilisations, avec des illustrations de qualité.

¹⁹⁰ Textes consultés : arrêtés du 21/9/1944 et du 15/9/1945. L'arrêté du 15/9/1945 définit les programmes du second degré pour l'année 1945-1946. Les programmes datent de 1945-1947. HERY 1999, 315-316 ; LEDUC 1994, 18 et 21. Les auteurs de ce dernier ouvrage confirment notre propos : après 1945, les programmes « restent sensiblement identiques » à ceux de l'avant-guerre (décennie 1930). Les modifications importantes sont apportées avec ceux de 1957. Programme de troisième : de 1789 au bilan de la guerre 1914-1918. Programme de philosophie-mathématiques : époque contemporaine 1848-1939.

¹⁹¹ AUDIGIER 1993, 299-300.

¹⁹² PARROT 1976, 12.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

Niveau	Place de l'archéologie dans les textes officiels	Commentaires
6e	- « Notions générales de chronologie ». « Préhistoire et histoire ». - « Notions sommaires sur les transformations et progrès de l'humanité au cours des temps préhistoriques ». - « Ce que nous devons aux civilisations » de l'Orient méditerranéen : les « Egyptiens », les « Mésopotamiens », les « Hébreux », les « peuples de la mer (Crétois et Phéniciens) », les « Perses ». - La Grèce : « La Grèce archaïque [...] d'après les fouilles ». - « La Grèce du VIIIe au Ve s. » : « les cités grecques (exemple : Athènes), la religion grecque ». - « La Grèce aux Ve et IVe s. » : « l'apogée de la civilisation grecque ». - « La civilisation hellénistique ». - « Ce que nous devons à la Grèce ancienne ».	- Voir programmes de 1937. Le contenu est désormais plus précis et fait référence aux divers sites et témoins archéologiques des transformations de l'homme : habitat, outil, cultures, objets, écriture. - Ces chapitres sont des synthèses bâties autour des héritages des différentes civilisations. L'enseignant choisit des thèmes significatifs qui peuvent être abordés par des monuments, des sculptures, des objets de la vie quotidienne et artisanaux. Cela reprend l'essentiel des programmes de 1937 avec en plus l'étude des peuples crétois et phénicien.
5e	- « les débuts de Rome (depuis sa naissance jusqu'à la fin de la royauté) ». - « Le gouvernement, la société et la religion au IIIe s. ». - « La conquête des pays méditerranéens et de la Gaule (IIIe au 1er s.) ». « ses conséquences matérielles [...] politiques ». - « La civilisation romaine sous le Haut-Empire ». - « Les débuts du christianisme ». - « Le Bas-Empire » : « la civilisation ». - « Les Barbares et la fin de l'Empire ». - « Ce que nous devons à Rome ». - « Les Francs en Gaule ». - « L'Empire et la civilisation de Byzance ». - « L'Empire et la civilisation arabe ». - « L'Empire et la civilisation carolingienne ».	- Voir programmes de 1925. L'enseignant s'attache à montrer le monde romain sous ses aspects matériels au cours de son histoire totale. Il dispose de nombreuses opportunités documentaires archéologiques de Gaule et de pays qui ont fait l'objet de recherches scientifiques. Il peut par exemple utiliser des photographies aériennes de cadastre (en Tunisie). - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1941. - Souci d'expliquer les civilisations arabe et carolingienne avec les types de documents déjà cités.
4e	- « La société féodale (Xe-XIIe s.) » : « Le système féodal », « l'église dans le monde féodal ». - « L'art roman et les débuts de l'art gothique ». - « L'épanouissement de la civilisation médiévale en Europe occidentale (XIe-XIVe s.) » : « La vie économique ». « L'essor des villes. « Les arts (art gothique, arts musulman) ». - « L'héritage du Moyen Age ».	- Voir programmes de 1925 pour le Moyen Age.

3e	- « La Renaissance artistique ». - « Le règne personnel de Louis XIV » : la civilisation artistique.	Voir programmes de 1937.
2de	- « Les transformations économiques » en Europe de 1815 à 1848 et de 1848 à 1871.	Voir programmes de 1902.
1re	- Evolution économique en France de 1871 à 1914.	- Vestiges d'archéologie industrielle : anciennes usines, mines, appareil de production.
Philo.	- « Le monde occidental » : « Fondements et évolution de sa civilisation (la tradition gréco-romaine, la tradition chrétienne et médiévale [...] la révolution industrielle) ». - Fondements des civilisations soviétique (chrétienne, byzantine), musulmane, d'Extrême-Orient et d'Afrique noire.	- Première mention de l'expression « la révolution industrielle » dans les programmes étudiés. - Les élèves reviennent aux héritages présentés dans les niveaux précédents.

L'influence de Fernand Braudel à travers « *Les grandes civilisations de l'Orient méditerranéen* » et dans les programmes de 6e et de 5e est très nette¹⁹³. Les textes officiels sont formulés dans les termes suivants : « *héritage* », « *épanouissement* ». Les programmes sont bâtis autour du concept de civilisation, dont l'enseignant doit faire un bilan des apports. L'aspect politique et militaire représente quelques éléments servant à définir une civilisation. Tous les autres champs d'étude de l'historien, que nous avons définis dans la première partie, sont donc valorisés. Les archéologues ont un rôle fondamental à assumer, à nouveau renforcé grâce à cette réforme.

Les manuels changent de présentation, avec l'introduction de sources historiques recommandée par les I.O.. Le rapport de l'élève à l'objet historique évolue, il est placé dans une perspective de construction du savoir (il a toujours des repères, des éléments de mémoire collective et d'esprit critique)¹⁹⁴. Les *Instructions Officielles* indiquent que « *l'histoire ne peut s'écrire sans document* » et ne peut être enseignée non plus sans document. Elles demandent ou proposent d'appliquer le principe ou « *la pédagogie de la redécouverte* ». Les élèves sont amenés à découvrir et à redécouvrir par eux-mêmes les informations à leur portée, dont une partie est déjà acquise. Ils examinent, analysent, critiquent ces supports pédagogiques divers, pour une compréhension « *plus vive et plus intime* », en présentant si possible leur forme originale et en évitant de travailler avec des reprises de seconde ou troisième main. « *Certains enseignants s'efforcent alors de favoriser cette découverte directe du document et de reproduire le plus fidèlement possible les conditions de l'étonnement de l'historien* ».

L'archéologie fournit quelques-uns de ces « *matériaux variés* », « *de pierre ou de bois (monuments, sculptures), de terre (poteries), de métal (monnaies, médailles, armes, ustensiles)* ». Ce sont « *des témoins du passé* », souvent incomplets, mais « *irremplaçables* ». Le programme de sixième demande de traiter « *la Grèce archaïque*

¹⁹³ DEVELAY 1995 a, 142.

¹⁹⁴ DEVELAY 1995 a, 143.

d'après les fouilles ». Les programmes et *Instructions* de 1957 sont traduits correctement dans les manuels, si l'on considère la part des documents archéologiques, considérable pour les périodes de l'Antiquité et le Moyen Age, avec des photographies de sites ou d'objets de fouilles en noir et blanc et également de plus en plus en couleur. L'enseignant dispose désormais d'un choix de supports qu'il peut trouver dans les manuels ou dans des publications pédagogiques, ou bien personnellement.

Nous notons trois changements importants dans la conception de l'histoire enseignée, à travers l'examen de manuels scolaires.

Le professeur peut s'appuyer sur des documents nettement plus nombreux. Les doubles pages des leçons ont tendance à être présentées presque systématiquement avec une page réservée au résumé et l'autre présentant uniquement des documents. C'est une grande nouveauté. Le phénomène semble apparaître à la fin des années 1950. L'exemple du livre consulté de 6e des éditions Belin est typique : une majorité de photographies d'objets ou de sites archéologiques, complétée par des cartes et des textes provenant d'auteurs antiques ou d'extraits de livres contemporains. Le manuel scolaire du cours d'histoire Jules Issac de 1958 contient un nombre considérable de photographies d'éléments archéologiques (130) alors qu'il propose un nombre relativement réduit de dessins, de plans, de cartes (69)¹⁹⁵.

La qualité des supports archéologiques s'est beaucoup améliorée : les photographies en couleur s'ajoutent à celles qui sont en noir et blanc. Les documents sont plus grands. C'est donc un progrès qui facilite le travail d'analyse.

Les manuels proposent, en conformité avec les *Instructions Officielles*, des exercices sur une partie des documents sous forme de questions. C'est une méthode active développée dans les ouvrages de l'école primaire¹⁹⁶ et du collège actuel. Prenons le thème du château médiéval, auquel une page entière est consacrée dans le livre de 5e de 1959. L'éditeur a choisi l'exemple de Nogent-le-Rotrou : une vue aérienne générale et une photographie du donjon, complétée par le dessin du bâtiment vu de profil. L'enseignant peut s'aider des questions proposées pour faire son cours : « *Il y a très peu d'ouvertures ; pourquoi ?* », « *comment s'appelle le grand édifice à droite ?* »¹⁹⁷. Les manuels sont moins directifs aussi : ils donnent des pistes d'activité et de réflexion à l'élève, en lui demandant de noter « *la persistance, aujourd'hui encore, des bois sur la butte ou de manière suivante, à l'impératif* « *Remarquez le chemin de ronde, les mâchicoulis, les tours d'angle, les échauguettes et le donjon* » du château de Fougères¹⁹⁸. Cette démarche est d'autant plus facile que les documents sont plus lisibles par les élèves. Nous avons confirmé cet aspect pédagogique en examinant une publication de 1959, qui présente des fiches de travail. L'une d'elles nous intéresse particulièrement : celle du

¹⁹⁵ PHILIPPE 1960. DEZ 1958.

¹⁹⁶ PERSONNE 1955 a et PERSONNE 1955 b.

¹⁹⁷ BONIFACIO 1959, 56. Un autre exemple concerne Château-Gaillard p. 98.

¹⁹⁸ BONIFACIO 1959, 56 et PERSONNE 1958, 62.

château fort : l'élève doit observer le plan de la forteresse de Château-Gaillard et dessiner le plan d'un autre château. L'auteur lui demande de dessiner le croquis de deux donjons, l'un en bois et l'autre en pierre. Il fait donc référence à l'évolution des édifices castraux au Moyen Age. Enfin, un dernier exercice consiste à reconnaître et à nommer les différentes parties des éléments de fortifications, au sommet du rempart¹⁹⁹.

Les châteaux sont donc désormais présentés autrement dans les manuels scolaires, dans le sens d'une amélioration didactique. Ces exemples montrent que des études d'archéologie monumentale ont été menées à partir d'observations. L'archéologie est indispensable pour connaître l'évolution castrale. Elle fournit à l'enseignant de précieux documents. Les manuels de cinquième contiennent plus qu'auparavant des textes et des reproductions de miniatures, de tapisseries portant sur des sujets abordés par les supports archéologiques, tels que les actes politiques, la religion, l'économie. Nous pouvons dire que les données archéologiques de l'histoire complètent les autres sources d'information.

Parallèlement, nous n'avons pas remarqué de changement important dans la façon de traiter la maison romaine. Cela tient certainement à ce que, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les archéologues ont diffusé plus tôt leurs connaissances. Les fouilles de sites antiques ont commencé à partir de la fin du XIXe s.. Elles ont permis de valoriser l'aspect matériel de la civilisation romaine dans les manuels plus précisément qu'en ce qui concerne le Moyen Age.

Comme pour les programmes de 1923/25 et 1937/38, l'enseignant est incité, lorsque cela est possible, à « *organiser des visites guidées de monuments et de musées locaux* ». Des « *collections d'outils préhistoriques, de monnaies, de médailles, d'armes, de poterie, d'objets mobiliers* » peuvent être exploités et constituent des documents attrayants. Il utilise des documents provenant de l'histoire générale, mais son enseignement est valorisé, plus vivant s'il emprunte des documents à l'histoire locale et régionale, dans laquelle l'archéologie joue un rôle actif. Prenons l'exemple d'une ville gallo-romaine : Vaison-la-Romaine. Le chanoine Sautel a entrepris des fouilles dans cette cité de 1907 jusqu'à sa mort, en 1955, sauf pendant la période des guerres. Il a accompli un travail impressionnant, même si ses techniques de fouille sont contestables et contestées²⁰⁰. Vaison-la-Romaine est une référence culturelle qu'un enseignant peut faire connaître à ses élèves. Cet exemple archéologique permet d'expliquer la romanisation d'une région gauloise, comme les changements politiques, économiques et sociaux d'une population.

Le professeur peut utiliser des documents produits par des instituts pédagogiques, des livres, des articles de journaux, des documents d'origine personnelle (photographies, notes, etc.). Des sorties pédagogiques peuvent aussi être organisées. Elles reposent essentiellement sur l'histoire locale et permet d'observer les vestiges historiques des monuments de la commune de l'établissement notamment²⁰¹. Cela s'explique par des

¹⁹⁹ PELICIER (L.), ROUABLE (M.), *Croquis et travaux pratiques d'histoire cycle d'observation classe de 5e*, Paris, Nathan, 1959, 32 fiches, n° 22. Le n° 12 porte sur la civilisation romaine et un exercice concerne la maison.

²⁰⁰ KISCH (Y. de), « Redécouvrir Vaison-la-Romaine », in *Archéologia*, mars 1981, n° 152, p.9.

raisons matérielles. Les services éducatifs sont insuffisants pendant cette période. Un des intérêts de cet enseignement, d'après les *Instructions*, est de promouvoir les musées et de valoriser le patrimoine historique dans la quête du passé pour mieux « *comprendre les temps présents* ».

X - Analyse des programmes de 1963

Le B.O. n°22 du 30 mai 1963 publie les programmes²⁰² de la sixième à la troisième, des rectificatifs et les *Instructions*. Il reprend le texte du 2 juillet 1962. Les programmes des classes de seconde, première et terminale sont déterminés par l'arrêté du 9 juin 1959.

²⁰¹ HERY 199, 342-343.

²⁰² Arrêté du 7 mai 1963.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- « Notions générales de chronologie ». « Préhistoire et histoire ». - « Notions sommaires sur les transformations et progrès de l'humanité au cours des temps préhistoriques ». - « Les grandes civilisations de l'Orient méditerranéen » : « les Egyptiens, les Mésopotamiens, les Hébreux, les peuples de la mer (Crétois et Phéniciens), les Perses ». « Ce que nous devons à ces civilisations ». - « La Grèce » : « La Grèce archaïque d'après les fouilles ». - « La Grèce du VIIIe au Ve s. » : « les cités grecques » (exemple : Athènes), « la religion grecque ». - « La Grèce aux Ve et IVe s. : l'apogée de la civilisation grecque ». - « La civilisation hellénistique ». - « Ce que nous devons à la Grèce ancienne ».	- Voir programmes de 1937. Le contenu est désormais plus précis et fait référence aux divers sites et témoins archéologiques des transformations de l'homme : habitat, outil, cultures, objets, écriture. - Ces chapitres sont des synthèses bâties autour des héritages des différentes civilisations. L'enseignant choisira des thèmes significatifs qui peuvent être abordés par des monuments, des sculptures, des objets de la vie quotidienne et artisanaux. Cela reprend l'essentiel des programmes de 1937 avec en plus, l'étude des peuples crétois et phénicien.
5e	- « Les débuts de Rome (depuis sa naissance jusqu'à la fin de la royauté) ». - « Le gouvernement, la société et la religion au IIIe s. ». - « La conquête des pays méditerranéens et de la Gaule (IIIe au Ier s.) » : « ses conséquences matérielles, politiques. - « La civilisation romaine sous le Haut-Empire ». - « Les débuts du christianisme ». - « Le Bas-Empire : la civilisation ». - « Les Barbares et la fin de l'Empire ». - « Ce que nous devons à Rome ». - « Les Francs en Gaule ». - « L'Empire et la civilisation de Byzance ». - « L'Empire et la civilisation arabe ». - « L'Empire et la civilisation carolingienne ». - « Le système féodal, la société féodale, l'église dans le monde féodal ». - « L'évolution de la civilisation médiévale » : « La vie économique ». « L'essor des villes ». « L'art roman et l'art gothique ».	- Voir programmes de 1925. Cf. remarque sur le monde romain, programmes de 5e de 1957. - Voir programmes de 1865. - Voir programmes de 1941. - Voir programmes de 1925 pour le Moyen Age.
4e	- « L'héritage du Moyen Age ». - « La Renaissance ». - « Le mouvement intellectuel en Europe au XVIIe s. » : « les arts ».	- Voir programmes de 1925 pour le Moyen Age. - Voir programmes de 1937.
3e	- « La France de 1815 à 1870 » : « les	- Voir programmes de 1902.

	progrès scientifiques et techniques ».	
2de	- « Le progrès scientifique et technique » en Europe de 1815 à 1848.	- Voir programmes de 1902.
1re	- « Les grands courants d'idées et le mouvement scientifique, technique dans le monde de 1848 à 1914 ».	- Voir programmes de 1957.
Philo.	- « Le monde occidental » : « Fondements et évolution de sa civilisation (la tradition gréco-romaine, la tradition chrétienne et médiévale [...] la révolution industrielle ». - Fondements des civilisations des mondes communiste européen (« tradition chrétienne et byzantine »), musulman, de l'océan Indien, de l'océan Pacifique et d'Afrique noire.	- Voir programmes de 1957.

Le découpage des programmes est modifié. Ceux de 3e s'arrêtent à 1870, au lieu de 1789. L'étude de l'histoire est parfois moins approfondie, car son enseignement couvre une période plus importante. Mais l'esprit de la réforme de 1957 demeure. Nous n'apporterons donc aucun nouveau commentaire aux programmes de 1963. Les *Instructions* de cette même année rappellent clairement « *le souci d'initier les élèves à l'histoire des civilisations* ». Elles affirment le sens de la continuité historique en privilégiant le temps long. Les élèves du premier cycle bénéficient d'un enseignement de la préhistoire au XXe s. Les enseignants doivent « *accorder une part aussi large que possible aux faits de civilisation* ». Les textes officiels leur demandent d'être concrets et d'*» évoquer les conditions de vie caractéristiques de l'époque* ». En ce sens, l'archéologie est d'un grand recours. Les travaux sur la culture matérielle permettent de donner de nombreuses indications historiques.

Nous ne notons aucun changement pour la sixième. Le programme de cinquième intègre les chapitres du Moyen Age qui étaient étudiés en très grande partie en classe de quatrième dans le cadre de la réforme de 1957. L'art musulman n'est plus mentionné. Le contenu reste quasiment identique.

Si l'on se réfère aux textes officiels et à l'examen des manuels scolaires, la part des données archéologiques reste importante et majoritaire parmi les sources d'informations : en sixième, sur l'Orient, l'Egypte, la Mésopotamie, Crète la Phénicie, le Perse ; en cinquième, sur la civilisation romaine notamment, même si, dans ce dernier, le nombre de textes est plus important en proportion.

Soulignons d'abord la richesse des supports archéologiques visibles dans presque toutes les pages de leçons en général, pour faire découvrir les civilisations au programme de sixième : des photographies remarquables en noir et blanc et en couleur, de sites, statues, objets trouvés en fouilles, etc.

Mentionnons le nombre de documents de manuels complétés par un résumé sur le thème du système féodal. Le livre d'Armand Colin de 1964²⁰³ présente trois textes portant sur des hommages et trois documents archéologiques, dont la photographie du donjon de

Loudun, le plan du château de Chinon et un dessin de reconstitution d'un château féodal par Viollet-le-Duc. Le manuel de Chaulanges contient deux photographies du donjon de Chauvigny et une autre, remarquable, de la motte de Cours, près d'Arlanc. Il propose trois textes sur un hommage, la trêve de Dieu et le récit d'un siège d'un château fort²⁰⁴. Nous remarquons d'abord que les documents littéraires sont nettement plus nombreux par rapport aux éditions précédentes : aucun dans le manuel de Nathan de 1958 et un dans le Hachette de 1959²⁰⁵. Nous nous apercevons que les différentes champs historiques sont complémentaires aux sources : l'archéologie terrestre ou monumentale permet de comprendre l'évolution castrale. Les textes anciens servent à déterminer les relations entre les nobles ou le combat. Un troisième manuel consulté montre également cette différence. Mais, dans ce cas, l'auteur a mis des reproductions de miniatures à la place des textes²⁰⁶.

Nous remarquons le même phénomène didactique sur le thème de la maison romaine. Pour expliquer le logement des gens pauvres, l'éditeur a choisi une photographie d'une *insula*, complétée par un résumé. Pour montrer l'habitation des riches, il publie trois photographies des fouilles de Pompéi : l'*atrium* et deux mosaïques²⁰⁷. Tout cela est à mettre en relation avec l'étude des monuments romains de l'Empire, abordée essentiellement par des documents archéologiques également, des photographies de bâtiments et de sites à Rome et dans les diverses provinces.

Cette leçon sur la maison romaine est liée à l'urbanisme, qui peut être analysé de plusieurs manières : l'ouvrage scolaire présente deux textes de Suétone sur les grands travaux de Claude et un de Pline de Jeune sur l'aménagement d'un aqueduc en Bithynie, un autre de Stace sur une route romaine²⁰⁸.

Le professeur peut aussi préférer exploiter dans le même ouvrage les documents archéologiques tels que les vues de monuments, les dessins d'un mur romain et d'une route. Les champs de l'archéologie sont ici cumulés avec ceux de l'histoire textuelle. De même, pour traiter les débuts du christianisme, l'enseignant peut exploiter les cinq documents archéologiques (vues d'église, de mosaïques et de sculpture) ou analyser avec ses élèves les cinq textes d'auteurs antiques²⁰⁹.

La lecture des programmes montre que les références à l'archéologie sont

²⁰³ REINHARD 1964, 170-172.

²⁰⁴ CHAULANGES 1964, 202-206.

²⁰⁵ PERSONNE 1958 et BONIFACIO 1959, 55.

²⁰⁶ BONOFACIAO 1964, 167-168.

²⁰⁷ CHAULANGES 1964, 63, 67 et 69.

²⁰⁸ CHAULANGES 1964, 104-105.

²⁰⁹ CHAULANGES 1964, 142-146.

relativement importantes sur le thème de la maison romaine et que l'histoire enseignée intègre de nouveaux supports. Le législateur demande aux professeurs de traiter la maison au II^e s. avant J.-C.. Pour cela, les trois manuels consultés proposent un dessin de la reconstitution ou un plan typique, un paragraphe d'une quinzaine de lignes sur la forme, les matériaux, le confort du logement selon la richesse de la population (hutte, etc.).

Les manuels livrent des sources et des informations archéologiques très intéressantes pour l'élève, que l'on ne trouve pas dans les manuels précédents. Le croquis du mur romain complété par des explications détaillées, une vue d'un fond de cabane découvert sur le mont Palatin à Rome en 1948, les photographies aériennes du cadastre de Carthage ou de la centuriation de Timgad représentent des données uniques en histoire²¹⁰. Les archéologues contribuent à l'histoire grâce à l'analyse des différents habitats au II^e s. av. J.-C. : le logement du prolétaire : un petit appartement sans cheminée, sans égout, sans eau, un mobilier réduit et peu confortable. La *villa* du riche est marquée par une influence hellénistique (commentaire *a priori* nouveau), composée de cours et de jardin, avec des meubles en bois précieux, des statues, des fresques, des tapis.

Les auteurs de manuels de sixième rédigent, en général dans le chapitre introductif, une partie de deux à quatre pages sur le rôle et les sources de l'histoire, en insistant sur les documents non écrits²¹¹. Ils affirment que les connaissances des archéologues sont indispensables. Cet aspect tel qu'il est développé dans les manuels semble dater du début des années 1960 au plus tard. Les éditeurs faisaient auparavant allusion explicitement aux sources de l'histoire. Nous en avons dans un exemple dans le manuel de 1938, qui consacre une demi-page à cette question²¹².

XI - Analyse des programmes de 1967-1969

Cette réforme fait référence à de multiples textes rédigés entre 1957 et 1969. Nous retiendrons ceux du 13 juillet 1967 (pour les classes de seconde, première, terminale) et du 10 septembre 1969 (pour les classes du collège). Ces programmes sont complétés par des arrêtés et des *Instructions complémentaires*, en 1963 et 1967 en particulier.

²¹⁰ CHAULANGES 1964, 113 ; REINHARD 1964, 12, 53, 88.

²¹¹ PRIGENT 1963, 12-15 ; PHILIPPE 1960, 9-11 ; REINHARD, 1965, 4-5 ; aucun renseignement in PERSONNE 1965.

²¹² DEZ 1938, 8.

Niveau	Place de l'archéologie dans les textes officiels	Commentaires
6e	- « La vie des hommes préhistoriques », « L'histoire » - « L'Orient » : « Trois types de civilisations : l'Egypte, les Hébreux, un peuple de la mer (Crétois ou Phénicien) ». - « La religion grecque ». - « La colonisation grecque ». - « La vie des Spartiates et des Athéniens aux Ve et IVe s. ». - « L'Empire d'Alexandre et la civilisation hellénistique ». - « L'Italie et ses premiers habitants. Le site de Rome ». - « La République romaine » : « notion simples sur le gouvernement, la vie sociale, religieuse et matérielle au IIIe s. av. J.-C. ». - « La conquête de la Gaule ». - « Quelques figures d'empereurs. La vie à Rome et dans les provinces sous le Haut-Empire ». - « Le déclin et la fin de l'Empire : Apparition et diffusion du christianisme. Les Barbares ».	- Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957 (la Mésopotamie et la Perse ne sont plus étudiées). - Monuments. - Voir programmes de 1902. - Voir programme de 1957 en insistant sur la description de la vie des habitants : grecs (Spartiates et Athéniens), latins, romains, gallo-romains. - L'étude des empereurs est un élément nouveau : les supports sont les statues, leurs monuments, l'épigraphie, les inscriptions lapidaires, monnaies. Pour le reste, voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925.
5e	- « Byzance et sa civilisation ». - « L'Islam et la civilisation arabe ». - « Les grandes invasions ». - « L'Empire de Charlemagne ». - « Les nouvelles invasions ». - « La société féodale ». - « L'Eglise ». - « L'évolution de la civilisation » (Europe occidentale), « le développement économique et l'expansion des villes. La vie dans les campagnes et dans les villes [...] l'art roman et l'art gothique ».	- Voir programmes de 1941. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1957. - Sites archéologiques détruits à cette époque évoquant ces invasions en Gaule. - Pour le reste, voir programmes de 1925. Remarque générale : le libellé des programmes est succinct. L'enseignant a une grande liberté de choix de documents. Certaines civilisations sont bien renseignées par l'archéologie.
4e	- « La Renaissance ». - « Le « Siècle de Louis XIV », Versailles ».	- Voir programmes de 1937 et choisir des documents en France. - Voir programmes de 1880.
3e	- « Le XIXe s. jusqu'en 1914 » : « La révolution industrielle ».	- Voir programmes de 1902, 1957.
2de (A, C)	- « De 1815 à 1848 » : « Le progrès scientifique et technique, les transformations économiques ».	- Voir programmes de 1902.
1re (A, B, C, D)	- « De 1848 à 1914 » : « Les grands courants d'idées et le mouvement intellectuel, scientifique, technique » ; « Les	- Voir programmes de 1957.

	transformations économiques ».	
Term. (A, B, C, D)	- « Les civilisations du monde contemporain » : « Définition de la notion de civilisation » (forme technique), les fondements et évolution. - « Le monde occidental » : « la tradition gréco-romaine, la tradition chrétienne » et médiévale, « la révolution industrielle ». - « Le monde communiste européen » : « la tradition chrétienne et byzantine, les influences asiatiques ». - « Le monde musulman ».	Approche globale des civilisations diachroniques faisant appel à l'archéologie entre autres. C'est la première fois qu'un programme de terminale ou philosophie fait appel à autant d'éléments archéologiques afin de produire une réflexion historique. - Voir programme de 1957. Conception identique des programmes.

Les *Instructions* du 10 décembre 1954 restent toujours en vigueur. Elles font référence aux points suivants, que nous ne développerons donc pas à nouveau :

- La pédagogie de la « *redécouverte* ». Les *Instructions* recommandent un « *caractère concret et vivant* » et conseillent d'« évoquer les *conditions de vie caractéristiques d'une époque* ». Les documents des manuels consultés sont toujours accompagnés de questions.
- L'histoire locale et régionale.
- L'exploitation des musées et sites archéologiques. Les progrès de l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire, notés dans les commentaires des réformes précédentes, sont confirmés en 1967-1969 pour six raisons.

Les ouvrages des élèves, principalement de 6e et, dans une moindre mesure, de 5e présentent beaucoup de documents archéologiques utiles pour connaître les civilisations préhistoriques, égyptienne, crétoise, phénicienne, grecque et romaine : les sources sont matérielles.

Les programmes de 1967-1969 sont toujours fondés sur le concept de civilisation. Pourtant, un nouvel élément est à traiter en classe de sixième : « *le site de Rome* » dans le cadre de « *l'Italie et ses premiers habitants* ». L'intitulé est plus précis que dans les précédentes *Instructions* sur le thème des débuts de Rome. Les manuels proposent alors des documents archéologiques peu communs, les photographies d'urne funéraire en forme de maison, ou d'un fond de cabane fouillé à la fin des années 1940 sur la colline du Palatin²¹³. Cela est à mettre en relation avec les autres documents archéologiques sur des forums, les monuments, la vie privée à Rome.

De plus, les éditeurs publient des documents ou des supports qui résultent de travaux récents d'archéologues. Le lien existe donc entre l'histoire enseignée et l'archéologie scientifique. Quatre exemples : le premier, déjà cité : les fouilles des habitats des VIIIe-VIe s. du Palatin. Le deuxième : l'archéologie aérienne est davantage mise en valeur dans les ouvrages scolaires, par un nombre plus important de cas : auparavant, aucun ou, en général, un ; désormais plusieurs photographies de mise en évidence de traces

²¹³ MILZA 1970, 139 ; DEZ 1970, 177 ; GRODINSKY 1970, 115.

préhistorique, de la colonie romaine de Carthage (deux fois), de la motte de Bayenhem (de R. Agache, grand spécialiste français), une référence textuelle en introduction comme source d'information²¹⁴. Le troisième : les fouilles archéologiques de la place de la Bourse à Marseille, commencées à partir du milieu des années 1960, ou d'un chantier de fouilles²¹⁵. Quatrième exemple : l'archéologue médiéviste M. de Boüard dirige la fouille du site de référence de Doué-la-Fontaine à partir de 1967²¹⁶. L'intérêt est de montrer l'évolution entre l'*aula* carolingienne et la motte. L'édifice a été emmotté, c'est-à-dire entièrement recouvert de remblai pour former un tertre. Le Centre de recherches archéologiques de l'université de Caen est un acteur majeur des travaux sur le Moyen Age. En outre, les manuels précisent de nouveau, dans un chapitre introductif, le rôle et les sources de l'histoire²¹⁷. C'est une tendance importante.

Soulignons aussi la contribution essentielle des publications de vulgarisation et de diffusion des connaissances archéologiques auprès du public. André Parrot publie en 1960 un livre sur Sumer et un autre en 1961 sur Assur, en Mésopotamie. C'est un grand succès : 105000 et 94000 ouvrages vendus respectivement²¹⁸. La revue *Archéologia* est une réussite. Le premier numéro sort en novembre-décembre 1964. Un des articles concerne le château de Senlis. Un auteur du numéro 5, de juillet-août 1965, propose un développement sur Aléria, cité romaine de Corse. Les numéros 16 à 18 de 1967 proposent un dossier en trois parties sur les châteaux français. En février 1973, J. Thurneyssen écrit un article sur la vie quotidienne à Pompéi et A. Pelletier, en septembre 1978 sur la maison romaine à Vienne et son décor. Nous pourrions multiplier les exemples.

L'archéologie complète les sources textuelles. L'exemple de la maison romaine le montre clairement. Ce thème a plus d'importance depuis que les textes demandent explicitement d'expliquer les premiers habitats en Italie. Les documents archéologiques sont le seul moyen d'information. Il s'agit de dessins de reconstitution et de plan de la maison au IIIe s. av. J.-C. ou au Haut-Empire, de photographies d'exemples choisis à Pompéi et de décors (fresques et mosaïques) et d'éléments de mobilier. L'élève doit mettre en relation ces derniers avec le cadre urbain, toujours défini par des sources archéologiques en grande partie des photographies de monuments romains situés à Rome ou dans les provinces. Les textes sur la ville et ses habitants sont peu fréquents : Le manuel de Reynaud en contient deux sur la reconstruction, un sur l'immensité de la capitale de l'Empire, et un autre sur les difficultés de la vie quotidienne²¹⁹. Les documents littéraires concernent en fait d'autres aspects de la civilisation romaine

²¹⁴ MILZA 1970, 7 et 178 ; DEZ 1970, 23 et 234 ; AUTRAND 1970, 5.

²¹⁵ DEZ 1970, 4 et 215 ; MILZA 1970, 5.

²¹⁶ BOUARD (M. de), « De l'*aula* au donjon Les fouilles de la motte de la chapelle à Doué-la-Fontaine (Xe-XIe s.), in *Archéologie médiévale*, III-IV, 1973-1974, pp.5-110, p.10-11.

²¹⁷ DEZ 1970, 10-13 ; MILZA 1970, 6-7, REYNAUD, 1970, 7-8.

²¹⁸ PARROT 1976, introduction.

(politique, religieux ...) et complètent la vision de l'élève.

Pour étudier le château médiéval grâce aux manuels, l'archéologie fournit l'essentiel des données au nombre 12, sur un total de 18 supports²²⁰. Mais nous relevons une nouveauté, la publication de sources écrites ou iconographiques : deux textes sur une motte castrale ou la construction d'un château, quatre reproductions d'une miniature et de trois parties de la tapisserie de Bayeux²²¹. L'examen des manuels consultés correspondant à la réforme de 1963 n'a permis de trouver aucun document de ce genre. Cela montre une diversification des sources. L'histoire textuelle et les données archéologiques ont parfois des champs d'application cumulatifs, par exemple pour traiter des débuts du christianisme (déjà cité), de la vie quotidienne en Grèce, des mottes castrales. Mais ils se complètent toujours, d'après les documents examinés, pour comprendre la société féodale.

XII - Analyse des programmes de 1977-1981

Les programmes sont donnés par les arrêtés du 17 mars 1977 (classes de sixième et cinquième), du 16 novembre 1978 (classes de sixième et cinquième), du 26 janvier 1981 (classes de seconde, première et terminale).

²¹⁹ REYNAUD 1970, 188-190.

²²⁰ BERNSTEIN 1971, 55 ; GAUVARD 1971, 77 et 84-85 ; AUTRAND 1970, 44-45 et 51.

²²¹ BERNSTEIN 1971, 57 ; GAUVARD 1971, 77 et 84 ; AUTRAND 1970, 50.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	- « Les origines de l'homme et la vie des hommes préhistoriques ». Choisir des exemples pris en France. - « La civilisation de l'Egypte pharaonique ». - « Les Hébreux ». - « Athènes au Ve s. av. J.-C. ». (travaux de l'Acropole). - « L'Empire romain au IIe s. ap. J.-C. ». Insister « sur la Gaule romaine et sur les vestiges » de cette période se situant en France. - « Les débuts du christianisme ». - « La dislocation du monde ». Le rôle des invasions. Valoriser « des faits particuliers de civilisation ». Donner « la possibilité aux élèves de rattacher certains aspects de leur vie quotidienne à leurs études d'Histoire : les maîtres peuvent choisir entre les sujets suivants : * l'évolution de l'agriculture (de la préhistoire à nos jours), * l'histoire de l'écriture, * l'évolution de la façon de bâtir et de l'architecture, * l'apparition et le développement des mythologies et des religions au cours des âges, * etc. ».	- Voir programmes de 1957. - Il est impossible de préciser les documents à utiliser. L'enseignant les choisit parmi ceux des programmes précédents en fonction des thèmes.
5e	- « La civilisation musulmane ». - « La civilisation occidentale du XIe au XIIIe s. ». Choisir des exemples français. - « Les civilisations extra-européennes » : « Inde, Chine, Amérique précolombienne ». - « Suivre une évolution des origines à nos jours » : thèmes possibles : les transports, les échanges, les villes.	- Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925 et 1969. - Monuments, objets archéologiques, statues, anciens sites.
4e	- « Renaissance [...]. Baroque et classicisme » (XVIe-XVIIe s.). - « L'absolutisme ». Etat, « société dans la France de Louis XIV ». - « Le XIXe s. » : « Naissance et premiers développements de l'économie moderne ».	- Voir programmes de 1969. - Voir programmes de 1880. - Voir programmes de 1957.
3e	- Aucun élément.	
2de	- « Les apports anciens de la civilisation occidentale » : « L'héritage gréco-romain. La Gaule romaine. Les apports germaniques. Le christianisme » (art médiéval chrétien). - « La vie au village du	- Voir programmes de 1969 (terminale). L'enseignant utilise aussi les documents cités en sixième, cinquième, quatrième des programmes de 1977-1981.

	Xe au XVIIIe s. Le développement des villes du XIe au XVIIIe s. ». - La Renaissance « artistique en Italie et en France ». - « L'absolutisme en France ». - « La Révolution industrielle dans le Royaume-Uni et en France du XVIIIe au milieu du XIXe s. ». « L'évolution de la vie économique dans la seconde moitié du XIXe s. ». - « Présentation d'une civilisation au choix » (fondements, apports culturels) : « monde musulman, Inde, Extrême-Orient ».	
1re (A,B,E, F,G,H,S)	- Aucun élément.	
Term. (A, B, C, D, G)	- Aucun élément.	

Les programmes de 1977/1981 bouleversent le plan habituel, avec l'introduction d'une histoire thématique. Ils changent des précédents, qui respectaient le fil chronologique des chapitres. Ici, au contraire, l'enseignant choisit en sixième et en cinquième des thèmes d'étude diachronique, depuis les origines jusqu'à la période contemporaine, afin de montrer permanences et changements. Le découpage traditionnel par période est en partie modifié²²².

Ces programmes mettent l'accent sur l'évolution historique des civilisations sur le long terme. Ils restent influencés par les travaux de recherche de Fernand Braudel. Les élèves doivent prendre conscience du temps historique en 6e et 5e. La longue durée est privilégiée en 6e, avec les thèmes diachroniques imposés. L'enseignant, selon les commentaires et les *Instructions* de 1979, n'est pas obligé d'inventorier tous les aspects de la civilisation, qui ne sont d'ailleurs pas entièrement précisés, y compris pour la classe de 5e. Il doit nécessairement sélectionner les éléments à présenter. Par conséquent, tous les aspects archéologiques habituellement traités ne peuvent être analysés, comme nous le verrons.

Les textes demandent aux professeurs de sixième de mener des études « *le plus concrètement possible, notamment à partir de documents, d'études locales* ». Cela peut comprendre des références à l'histoire et au patrimoine locaux. Ainsi, les *Instructions* spécifient clairement d'utiliser « *dans la mesure du possible les ressources locales et régionales (sites, champs de fouilles, musées)* ». L'enseignant exploite l'existence des vestiges des différentes civilisations, pour les expliquer.

Nous remarquons, à travers l'examen des manuels, la diversité des sources historiques pour construire l'histoire, en particulier des Hébreux, de l'Empire romain au IIe

²²² DEVELAY 1995 a, 143.

s. ap. J.-C. en sixième, des différentes civilisations abordées en cinquième. Illustrons cet aspect avec le thème du château médiéval lorsque celui-ci est développé, c'est-à-dire quand les auteurs décident de montrer l'évolution castrale au Moyen Age. L'ouvrage édité par Nathan publie deux photographies, la motte castrale de Fressenneville et celle de la tapisserie de Bayeux, avec un texte et, pour présenter l'étape suivante, le château de pierre, une photographie de Bonaguil, un dessin et un texte²²³. L'édition Larousse propose trois documents, une vue de Château-Gaillard avec les plans correspondant, un dessin, l'ensemble complété par un assez long résumé de quinze lignes sur l'évolution entre le IXe s. et le XIIIe s.²²⁴. J. Grell présente dans son ouvrage quatre vues de motte et de châteaux de pierre (dont un bâti sur un tertre), un dessin et un texte de description d'une fortification de terre²²⁵. N'oublions pas de souligner que les travaux scientifiques sur le château progressent considérablement depuis les années 1960. Les archéologues y contribuent grâce aux études monumentales, aux fouilles. J.F. Finó a écrit un ouvrage synthétique de référence sur les forteresses de la France, paru en 1970, réédité et revu en 1977²²⁶. Grâce aux relations entre archéologie scientifique et histoire enseignée, le professeur peut choisir dans les manuels le document en fonction de ses objectifs. Les dessins ont l'avantage de restituer une partie détruite du château, pour une plus grande compréhension. Les données archéologiques restent majoritaires dans les supports pédagogiques.

Ils le sont également dans les manuels de sixième pour traiter les chapitres de la préhistoire, l'Egypte, Athènes au Ve s. av. J.-C. ainsi que les aspects primitifs et antiques des thèmes de l'histoire de l'écriture, l'art de bâtir et les religions. C'est une continuité dans les programmes. Nous avons encore remarqué la complémentarité des champs des données archéologiques et des sources textuelles. Cela est vrai pour le château médiéval. L'élève analyse en majorité des documents d'archéologie, pour le définir et le décrire. Il travaille à partir de textes ou d'iconographie (miniatures), pour étudier les personnes qui l'habitent ou les événements qui s'y déroulent : le siège de château, évoqué dans trois manuels, les relations féodales.

La question de la maison romaine est moins développée explicitement dans les programmes de 1977 qu'auparavant. Elle n'est plus un point obligatoire à traiter. Les textes sont beaucoup plus vagues : « *l'Empire romain* » au lieu de la « *vie à Rome et dans les provinces sous le Haut-Empire* ». Ils demandent d'« *insister sur la Gaule romaine et les vestiges de cette période* ». Or les documents recensés sont essentiellement archéologiques : sur la maison urbaine, une photographie d'un immeuble d'Ostie, deux de la maquette d'*insula*, deux autres de la maquette de Rome au IVe s. ap. J.-C., une d'un laraire, et une seulement (pour trois manuels consultés) de l'intérieur d'une

²²³ Collectif 1982, 148-149.

²²⁴ BOSETTI 1978, 170-171.

²²⁵ GRELL, 1978, 36 et 48, 49.

²²⁶ FINO (J.-F.), *Forteresses de la France médiévale Construction - Attaque - Défense*, Paris, Picard, 3e édition revue, 1977, 557 p. (2e édition de 1970).

maison de Pompéi²²⁷. Sur la maison rurale, appelée *villa*, deux manuels publient la vue générale du site de Montmaurin en Haute-Garonne, dont les fouilles ont commencé en 1947 et ont été publiées en 1969 en partie²²⁸, trois dessins de l'évolution d'une exploitation agricole à Mayen, la vue de la maquette de la reconstitution d'une *villa gallo-romaine*²²⁹.

Ces éléments permettent de formuler deux idées : les indications archéologiques sur la maison romaine sont complétées par un ensemble de documents de différentes natures au sujet de la romanisation : l'administration, les communications, les arts et la culture ; les photographies de monuments sont importantes, mais il faut prendre en compte la part considérable de textes concernant la vie économique, les métiers, les difficultés et les dangers de vivre à Rome, les distractions. La deuxième observation concerne l'intégration d'informations archéologiques récentes dans l'enseignement de l'histoire, sur le monde rural romain, avec les deux exemples de *villa* que nous venons de relever ou les deux photographies de céramique gauloise sigillée²³⁰. Le commentaire de la photographie de Montmaurin valorise l'apport spécifique de l'archéologie, en précisant que les fouilles ont permis de retrouver des instruments de maçons, menuisiers, charpentiers, marbriers, forgerons, bourreliers, cordonniers, peaussiers, chirurgiens-vétérinaires, des éléments d'installations de fabrication de briques, de tuiles, de traitement du minerai de fer.

Enfin, nous soulignons de nouveau que les champs des données archéologiques et des sources textuelles sont cumulatifs concernant le chapitre des débuts du christianisme et la question de l'agriculture romaine. En effet, les élèves peuvent étudier cet aspect à partir de deux mosaïques et d'un texte pour un ouvrage scolaire, ou bien grâce à trois documents littéraires, un bas-relief et une mosaïque sur les productions agricoles pour un autre. Le troisième manuel présente un texte sur les productions agricoles d'un domaine en Aquitaine²³¹; sur le thème des métiers à Rome, l'édition Nathan propose un texte et deux bas-reliefs²³².

XIII - Analyse des programmes de 1985-1988

Les programmes sont donnés par les arrêtés du 14 novembre 1985 (pour le collège) et du 14 mars 1986 et 25 avril 1988 (pour le lycée).

²²⁷ BALESTE 1977, 154-155, 158 et 160 ; COLLECTIF 1981, 216-217 ; GUIGUE, s.d., 157.

²²⁸ Collectif, *Premiers temps chrétiens en Gaule méridionale Antiquité tardive et Haut Moyen Age IIIe-VIIIe siècles*, Lyon, 1986, 201 p., p.126.

²²⁹ GUIGUE, s.d., 162-163 ; COLLECTIF 1981, 225.

²³⁰ COLLECTIF 1981, 225, BALESTE 1977, 153.

²³¹ GUIGUE, s.d., 163 ; COLLECTIF 1981, 143 et 224. BALESTE 1977, 76-77.

²³² COLLECTIF 1981, 225.

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	<ul style="list-style-type: none"> - « Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations ; leurs acquis ». - Sensibilisation « aux méthodes de l'archéologie ». - « La civilisation de chasseurs du Paléolithique ». - « La civilisation de pasteurs et d'agriculteurs du Néolithique ». - « Carte du peuplement du monde et des foyers d'agriculture ». - Civilisation de l'Egypte : « organisation étatique », « système religieux complexe, grand art monumental ». - Civilisation des Hébreux : « la sédentarisation en Palestine, la construction du Temple », « le siège de Jérusalem en 70 ». - Civilisation de la Grèce classique : Athènes est le thème central. La cité de Périclès et son « rayonnement culturel ». « La démocratie athénienne ». - Civilisation hellénistique : « développement d'une brillante civilisation urbaine », l'« épanouissement culturel (nouvelles tendances d'un art) ». - Civilisation romaine : « la République romaine vers la fin du IIIe s. » av. J.-C. (système politique). - « L'Empire romain (la paix romaine) ». Son organisation : « administration, réseau de voies romaines, villes, vie économique, miles ». - « La Gaule celtique et romaine ». La conquête. Exemples « de méthode de conquête et de domination » choisis en Gaule romaine. Intégration « progressive de la Gaule au monde romain ». - « Naissance et développement du christianisme » : « la diffusion de la foi, la vie des premiers chrétiens et l'attitude des autorités romaines », « le christianisme à l'époque de Constantin et de Théodose ». - « La dislocation de l'Empire romain » : les « grandes migrations ». - « Anciennes civilisations de l'Asie » : les « grands traits de civilisation de la Chine et de l'Inde ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Voir programmes de 1957. Mais c'est la première fois que les programmes sont autant détaillés pour la préhistoire. - Voir programmes de 1957. Les textes officiels précisent ce qu'il faut présenter. - Voir programmes de 1957. Les textes précisent les éléments à analyser. - Voir programmes de 1937. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1977-1981.
5e	- « Notions sur la civilisation byzantine » :	- Voir programmes de 1941. Le texte

Première partie : La place de l'archéologie dans les programmes officiels

	<p>« survie de l'héritage romain et hellénistique ». - « La civilisation arabo-musulmane » : « les arts ». - « Du royaume des Francs à la féodalité » : « la substitution des campagnes aux villes comme centres de la vie sociale », « le nouveau type d'organisation sociale autour de l'An Mil fondé sur l'existence des trois ordres -clercs, guerriers et paysans - ». L'art roman. - « caractères originaux de la civilisation médiévale à son apogée ». - « naissance et construction de la France » : « l'essor des ordres religieux dans le cadre rural (Cluny et Cîteaux) », « les progrès des techniques agricoles », « le développement d'une civilisation urbaine, le grand art chrétien d'Occident ». - les institutions essentielles : l'Eglise, la féodalité. - « L'Europe à la conquête du monde » : « les civilisations précolombiennes ». - « Renaissance ».</p>	<p>de 1985 est plus précis. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957. L'étude du Moyen Age est approfondie. Elle dépasse même le cadre des programmes de 1957. - Voir programmes de 1977-1981. - Voir programmes de 1937.</p>
4e	<p>- L'absolutisme. - « L'Europe du XIXe s. et son expansion » : « Les progrès scientifiques et techniques : la révolution industrielle ».</p>	<p>- L'analyse des monuments doit montrer le sens de l'absolutisme et son organisation et non plus les arts, ce qui était le cas dans les programmes précédents. - Voir programmes de 1957.</p>
3e	<p>- Aucun élément.</p>	
2de	<p>- « Economies, sociétés et nations en Europe » : « La révolution industrielle » (« système charbon-vapeur-fer-textiles »). - « L'Europe et le monde » : « L'exploration avec les contacts avec les civilisations extra-européennes : présenter les traits essentiels de l'une des civilisations (Chine, Inde) ».</p>	<p>- Voir programmes de 1957. Les <i>Instructions</i> font référence aux documents provenant du patrimoine archéologique industriel et rural en citant l'écomusée du Creusot. - Voir programmes de 1977-1981.</p>
1re (A,B,S)	<p>- « Des années 1880 à 1919 : la naissance du XXe s. » : « La deuxième révolution industrielle », les aspects matériels (nouvelles techniques et nouvelles énergies).</p>	<p>- Voir programmes de 1957.</p>
Term.	<p>- Aucun élément.</p>	

Le concept de civilisation, déjà fortement présent dans les programmes d'histoire, en particulier depuis 1957, est très développé dans ceux de 1985. A cette date, les

compléments affirment « que la notion de civilisation donne la cohérence au programme ». L'objectif est l'identification de celle-ci par ses grands traits.

L'archéologie apporte des réponses significatives lorsqu'il est demandé au professeur à définir « les éléments matériels et spirituels » caractéristiques. Elle prend toujours une part considérable à l'enseignement des civilisations préhistoriques, égyptienne, grecque, romaine. L'étude de la préhistoire devient plus détaillée qu'auparavant. L'enseignant montre l'homme au cours des grandes périodes du paléolithique et du néolithique. Dans l'ensemble, la place de l'archéologie dans les programmes de 1985 apparaît importante, plus forte qu'en 1977-1981.

L'utilisation de références locales est toujours demandée pour appliquer le programme : les vestiges locaux pour étudier la Gaule romaine en 6e, le patrimoine monumental en 5e. Les *Instructions* sont très claires à ce sujet : l'élève doit établir « un contact direct avec le document. La visite d'un musée, d'un site archéologique, l'examen méthodologique d'un paysage réel [...] développent chez l'élève l'aptitude à l'observation ». Nous pouvons comprendre « par paysage réel » un monument, des bâtiments historiques de diverses époques, à faire découvrir à l'aide d'un spécialiste éventuel. C'est l'archéologie monumentale. Les *Instructions* précisent que la visite ou la sortie doit être soigneusement préparée et trouver en classe un prolongement immédiat. La mise en oeuvre devant les élèves est en général plus longue ; il faut leur laisser le temps de la découverte et de la compréhension, comme le rappellent déjà les programmes de 1957.

Nous constatons encore la complémentarité des champs des données archéologiques et des sources textuelles sur les chapitres des Hébreux, de l'Empire romain, de la Gaule romaine, des débuts du christianisme et de l'Eglise, présentés sans grande différence dans les manuels par rapport aux précédents. L'étude de la civilisation médiévale occidentale est approfondie. Les textes officiels insistent sur l'Eglise : les ordres religieux, les arts, le rôle politique, son évolution dans la société. Ils valorisent le thème de la féodalité, en demandant d'étudier la société précisément.

Le thème de la maison romaine est nettement moins développé par rapport au programme de 1967-1969. Sur cinq ouvrages scolaires consultés, nous avons comptabilisé dix références documentaires avec, pour chacun, un nombre variable entre un et trois. Il s'agit de deux photographies de l'atrium d'une maison riche d'*Herculaneum*, du plan d'une maison romaine à la fin de la République, de deux photographies d'une fresque de maison en bord de mer et de la scène d'un banquet, la vue de la maquette d'une *insula*, deux vues aériennes d'une *villa*, deux photographies de la maquette d'une *villa*²³³.

Nous ne notons aucune caractéristique commune : certaines illustrations privilégient l'habitation riche urbaine, d'autres la rurale, c'est-à-dire la *villa*, mais au fond ces deux types voisins concernent la même classe sociale et proposent le même modèle culturel, aristocratique. L'élève étudie la maison romaine uniquement avec des documents archéologiques, qu'il complète par d'autres supports archéologiques (photographies de

²³³ KNAFOU 1994, 130-131 ; MARSEILLE 1986, 239 ; LAMBIN 1994, 110-111 ; IVERNEL 1994, 131 ; SAUGER 1994, 90.

monuments, de mosaïques, de fresques), des textes, des cartes, des plans pour se renseigner sur le contexte domestique ou économique : l'architecture, l'urbanisme, les distractions, la prospérité, la vie quotidienne. Le manuel Hachette est le seul à publier des documents qui permettent d'approfondir la question des matériaux avec, pour chaque technique, une photographie d'un exemple réel et un dessin explicatif : une rue à Vaison-la-Romaine, les cryptoportiques de Bavay, les hypocaustes de Bath et le chauffage par les murs à Ostie.

Sur le thème du château médiéval, nous remarquons aussi la diversité des documents, comme nous l'avions déjà signalé dans les réformes précédentes : quatorze dessins, en grande partie des reconstitutions, onze photographies de sites et trois textes. Les dessins, qu'ils soient d'origine ancienne (tapisserie de Bayeux ou Armorial de Revel) ou des croquis, permettent d'améliorer la compréhension des vues de château à motte ou de pierre ruiné et l'évolution castrale²³⁴. L'enseignement repose donc essentiellement sur les données archéologiques monumentales et leur transformation, et très peu sur les textes. En revanche, nous ne notons aucun changement dans le traitement du chapitre des relations féodales : les documents littéraires ou iconographiques sont nombreux. L'histoire scolaire est influencée par les écrits de grands médiévistes, tels que Georges Duby, qui a travaillé sur l'économie rurale, la société, l'Eglise.

Enfin, les textes officiels demandent aux enseignants de sensibiliser leurs élèves aux méthodes de l'archéologie. C'est un changement important. Les sources d'information du passé sont expliquées dans la plupart des chapitres de manuels de sixième en introduction. Leur présentation varie selon l'édition. Le modèle le plus courant est un dossier de deux pages très illustrées. Il s'agit des méthodes de travail et de datation que nous avons déjà évoquées : la fouille, l'archéologie expérimentale, avec un exemple de cabanes du Néolithique à Cuiry-lès-Chaudardes²³⁵, la céramologie, l'égyptologie, les relevés informatiques, l'archéologie monumentale, les techniques de laboratoire²³⁶. Celles-ci sont précisées dans deux manuels de manière intéressante pour les élèves : la palynologie, le carbone 14, la thermoluminescence, le potassium argon etc.²³⁷. Il faut ajouter les documents insérés dans les chapitres. Voici quelques exemples : sur l'Egypte, une photographie de l'ouverture du tombeau de Toutankhamon²³⁸; sur l'Empire romain, deux photographies d'archéologie sous-marine²³⁹; sur les Gaulois la poterie et la dendrochronologie²⁴⁰, les vues aériennes déjà évoquées ci-dessus, dont une est accompagnée d'une explication²⁴¹.

²³⁴ LAMBIN 1991, 66-67, 81 ; MARTIN 1987, 56-57, 61, 71 ; KNAFOU 1995, 7, 55, 57, 65, 68-69.

²³⁵ SAUGER 1994, 9.

²³⁶ SAUGER 1994, 4-5 ; LAMBIN 1994, 8-9 ; IVERNEL 1994, 14-15 ; MARSEILLE 1986, 134-135 ; KNAFOU 1994, 12-13.

²³⁷ MARSEILLE 1986, 135 ; KNAFOU 1994, 13.

²³⁸ MARSEILLE 1986, 150.

²³⁹ MARSEILLE 1986, 222 ; IVERNEL 1994, 110.

L'enseignant traite de l'Europe au XIXe s. en classes de quatrième et de seconde. Il doit évoquer alors une source d'information indispensable, l'archéologie industrielle, qui est en plein essor dans les années 1980. Le libellé des *Instructions* de seconde est précis : le législateur fait référence au célèbre site archéologique industriel du Creusot.

Les historiens ont leur responsabilité dans la diffusion de l'archéologie au sein des programmes. La Nouvelle Histoire, depuis les années 1960/1970, lui a donné une grande impulsion dans le public et à l'école. Une politique d'harmonisation entre les ministères de la Culture et de l'Education Nationale a contribué également à son développement dès le début des années 1980. L'archéologie s'est avérée indispensable, d'autant plus qu'elle a beaucoup progressé et s'est vulgarisée dans le public depuis de remarquables découvertes au XXe s. comme celles du tombeau de Toutankhamon, des fragments des cadastres romains d'Orange en 1949, la *villa* du Molard à Donzère (Drôme) en 1981 etc. Elle s'est considérablement accrue dans les années 1970, notamment grâce aux fouilles opérées en milieu urbain en raison des destructions et réaménagements. L'archéologie médiévale, en retard par rapport aux travaux sur l'Antiquité, se déploie considérablement en Europe grâce à des centres de recherches comme celui de Caen, fondé en 1971, et à l'aide de revues. Ce centre publie *Archéologie médiévale*, revue d'une renommée nationale et internationale. L'histoire scolaire a pu bénéficier de ces progrès médiatisés. Citons deux autres exemples : quatre des cinq manuels consultés évoquent ou expliquent la découverte du squelette de Lucy en 1974 en Ethiopie. L'édition Larousse fait référence aux fouilles, commencées en 1972²⁴², du site néolithique de Charavines-Colletières en publiant trois dessins sur l'habitat et l'évolution du niveau du lac. Le manuel Hatier présente des dessins de cuillers retrouvées dans l'habitat médiéval, fouillé également à Charavines dans une autre zone du lac²⁴³.

XIV - Analyse des programmes de 1995-1998

Les nouveaux programmes de 6e sont déterminés par l'arrêté du 22 novembre 1995, ceux de 5e et de 4e publiés dans le *B.O.E.N.* hors série n°1 du 13/2/1997, et ceux de 3e dans le *B.O.E.N.* hors série n°10 du 15/10/1998²⁴⁴. Pour le lycée, ils sont définis au *B.O.E.N.* n°12 du 29/6/1995.

L'enseignant est aidé par les textes d'accompagnement des programmes édités par le C.N.D.P. en 1996 pour la sixième, en 1997 pour la cinquième et quatrième et en 1999 pour la troisième. Les programmes donnent également des dates appelées « repères

²⁴⁰ MARSEILLE 1986, 230-231.

²⁴¹ IVERNEL 1994, 131.

²⁴² Fouilles achevées en 1986.

²⁴³ MARTIN 1987, 57.

²⁴⁴ 5e et 4e : arrêté de 10/1/1997 ; 3e : arrêté du 15/9/1998 ; lycée : arrêté du 14 juin 1995.

chronologiques », à connaître comme éléments de culture.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

<u>Niveau</u>	<u>Place de l'archéologie dans les textes officiels</u>	<u>Commentaires</u>
6e	<p>- « La naissance de l'agriculture et de l'écriture ». Documents à exploiter sur la préhistoire : « trois exemples d'écritures (cunéiforme, hiéroglyphes, alphabet) ». - L'Egypte : « le pharaon, les dieux et les hommes ». « Les permanences d'une civilisation [...] une société agraire, un pouvoir, des croyances ». Documents à exploiter sur l'Egypte : « le temple, la pyramide », représentations du mythe d'Osiris. - « Le peuple de la Bible : les Hébreux ». « La première religion monothéiste ». Présentation à partir « des sources archéologiques ». Documents à exploiter sur les Hébreux : le « Temple de Jérusalem ». - La Grèce : « Naissance d'une culture, d'une organisation politique, de croyances ». Présenter la cité comme élément d'unité. - « Athènes au Ve s. av. J.-C. » : « le fonctionnement de la démocratie au temps de Périclès ». Présentation de la ville, de l'Acropole et des exemples d'oeuvres artistiques. - Alexandre le Grand : « l'épopée d'Alexandre ». « La civilisation hellénistique est présentée à partir de l'exemple d'une ville (Alexandrie d'Egypte ou Pergame) ». Documents à exploiter sur la Grèce : « Delphes ou Olympie, le Parthénon et la frise des Panathénées ». - « La cité de Rome et son expansion » : présentation de la « cité, de la République (<i>Senatus populusque romanus</i>) » et « de l'expansion romaine ». La « naissance de Rome ». - « L'Empire romain » : « le rôle de l'empereur », découverte de la ville romaine et ses « lieux symboliques ». - « Les processus de la romanisation sont analysés à partir de l'exemple de la Gaule ». Documents à exploiter sur Rome : « la ville romaine et ses monuments » ; repères chronologiques : « 52 av. J.-C. (Alésia) ». - « Les débuts du</p>	<p>- Voir programmes de 1985. L'étude est thématique et non plus chronologique. Elle est centrée sur le néolithique. Le paléolithique est évoqué seulement. - Voir programmes de 1985. - Voir programmes de 1985. Le texte met l'accent sur l'aspect religieux de cette civilisation. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1925. - Voir programmes de 1957.</p>

	<p>christianisme » : sa diffusion, la persécution et la religion officielle.</p> <p>Documents à exploiter sur les débuts du christianisme : « les premiers monuments chrétiens (catacombes et basilique) ». - « La fin de l'Empire romain en Occident et les héritages de l'Antiquité » : « la dislocation de l'Empire en Occident et sa survie en Orient ». Bilan « des héritages des civilisations de l'Antiquité ».</p>	
5e	<p>- « L'Empire byzantin » : « l'héritage de Rome ». Documents à exploiter sur l'Empire byzantin : « Sainte-Sophie, mosaïques de Ravenne ». - « Le monde musulman » : la civilisation de l'Islam et « son rayonnement ». Documents à exploiter sur le monde musulman : « une mosquée ». - « L'Empire carolingien » : « la naissance des royaumes barbares » (Clovis et le royaume des Francs). L'organisation de l'Empire de Charlemagne ». Documents à exploiter sur l'Empire carolingien : « Aix-la-Chapelle ». - Repères chronologiques : « baptême de Clovis (496) ; couronnement de Charlemagne (800) ». - « L'Eglise » : Un acteur social. L'enracinement et « les manifestations de la foi sont étudiés à partir des monuments et des œuvres d'art ». Documents à exploiter sur l'Eglise : « une abbaye, une cathédrale ». - « Les cadres politiques et la société » : La « diversité et l'évolution des structures politiques de l'Occident médiéval » (féodalité). Les « Chevaliers et paysans sont décrits dans le cadre quotidien des campagnes ». Analyse de « l'essor urbain et économique » à partir de « la description de deux ou trois villes ». Documents à exploiter sur les cadres politiques et la société : « un château fort » ; « plan, palais et édifices municipaux des villes choisies comme exemples ». - « Le Royaume de France (Xe-XVe s.) » : « l'affirmation de l'Etat ». Documents à exploiter sur cette</p>	<p>- Voir programmes de 1985. Pour l'Empire Byzantin, exploiter à fond Constantinople pour montrer les héritages romains. - Voir programmes de 1957. - Voir programmes de 1957. - Pour le Moyen Age, voir programmes de 1957. Il est nécessaire d'une part, d'exploiter les monuments pour montrer « une vision de Dieu et des hommes [...] les pratiques religieuses » et d'autre part, les paysans dans le cadre de leur travail ²⁴⁵. L'enseignant peut analyser la vie des paysans à partir des documents qui représentent des outils, leurs productions, les objets de la vie domestiques. - Monuments. - Voir programmes de 1937. - Voir programmes de 1977-1981.</p>

²⁴⁵ Accompagnement des programmes de 5e, 1997.

	partie : « la basilique Saint-Denis, la cathédrale de Reims ». - La Renaissance : Documents à exploiter : « un château de la Renaissance ». - « L'Europe à la conquête du monde » : « destruction des civilisations amérindiennes ».	
4e	- « Présentation de l'Europe moderne » : « tendances artistiques baroque et classique ». - « La monarchie absolue en France » : Documents à exploiter : « Versailles ». - « L'Europe et son expansion au XIXe s. » : « L'âge industriel » : les « transformation des techniques de production de la fin du XVIIIe s. à l'aube du XXe s. » (charbon, textile, machine à vapeur, énergie électrique). Les « traits majeurs du phénomène industriel ». Documents à exploiter : « une locomotive à vapeur ».	- Voir programmes de 1985. - Voir programmes de 1957 (classe de première).
3e	- Aucun élément.	
2de	- « Le citoyen et la cité, à Athènes au Ve s. av. J.-C. » : le « fonctionnement concret de la démocratie, l'examen de ses manifestations [...] religieuses, culturelles et artistiques » (la frise des Panathénées par exemple). - « La citoyenneté dans l'Empire romain » au IIe s. : « Etude autour d'un processus de romanisation ». « Montrer les principaux aspects de la vie civique » d'une ville. - « Naissance et diffusion du Christianisme » : « l'organisation de l'Eglise des premiers siècles et de la diffusion du Christianisme ». Les persécutions. - La « Méditerranée » au XIe s. : le carrefour de trois « civilisations de la chrétienté occidentale, de l'Empire byzantin et de l'Islam ». Leurs spécificités. - « Renaissance » : « Modification de la vision du monde » à partir d'oeuvres.	Les programmes expliquent les fondements du monde contemporain. Voir programmes de 1977-1981 (seconde), mais les textes de 1995 font davantage référence au patrimoine monumental archéologique. Ils s'intéressent beaucoup à l'aspect politique de la société.
1re (L,ES,S)	- « L'âge industriel et sa civilisation (du milieu du XIXe s. à 1939) » : présentation du « processus d'industrialisation » et les « transformations économiques [...] en Europe et en Amérique du Nord ».	- Voir programmes de 1985 avec une différence : l'étude est étendue à l'Amérique du Nord.

Term. (L,ES,S)	- Aucun élément.	
-------------------	------------------	--

Les textes officiels mettent en valeur l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire pour plusieurs raisons.

Premièrement, les programmes du collège et du lycée de 1995 ont apporté une nouveauté en accordant une importance toute particulière au document patrimonial. Les *Instructions* les définissent comme des traces et des œuvres des anciennes générations, considérées comme des éléments nécessaires pour construire la mémoire et la culture de l'élève. C'est pour cette raison qu'ils doivent être analysés par tous, quand ils sont répertoriés dans les textes officiels sous la rubrique « *Documents* ». Les monuments choisis par l'enseignant représentent plus qu'une illustration du sujet abordé ; ce sont des éléments du programme à part entière ; grâce à une présentation approfondie, ils permettent de donner tout leur sens historique au thème choisi et à la problématique. Bien entendu, certains de ces documents patrimoniaux sont liés à l'archéologie terrestre ou monumentale : Alésia, une église. Les textes imposent de présenter également un château médiéval. Sur cinq manuels scolaires consultés, deux seulement publient une référence à une motte, sous forme de photographie d'un site réel ou de reproduction de la tapisserie de Bayeux. En revanche, ils proposent l'étude du château de pierre (exemple de Château Gaillard ou de Loches), à partir de photographie dont le nombre peut aller jusqu'à cinq²⁴⁶. L'élève analyse le dessin de reconstitution d'un château édifice castral de pierre. Le thème de la maison romaine est également développé. Un ouvrage publie les photographies d'un fond de cabane fouillé sur le Palatin, d'une urne funéraire, de la maquette d'une *insula*, d'une fresque de la vie quotidienne, d'une *villa* et le dessin de la reconstitution d'une *domus* urbaine. Cette richesse documentaire caractérise également l'édition Larousse, avec quatre références archéologiques ; cela contraste avec ce que publie le manuel Belin : une vue de la *villa* de Boscoreale à Pompéi et une fresque d'une scène domestique.

Deuxièmement, les textes demandent à l'enseignant de présenter le chapitre des Hébreux à partir « *des sources archéologiques* ». C'est une précision nouvelle, même si cela se faisait auparavant. La Bible n'est plus la seule source documentaire.

Troisièmement, la culture matérielle a toute sa place. Le programme de cinquième demande de décrire la vie des paysans dans le cadre quotidien des campagnes. Les manuels des éditions Hachette et Hatier publient des documents intéressants sur l'habitat carolingien : des vues d'une maquette d'un village, d'un plan de maison et un dessin de sa reconstitution²⁴⁷. N'oublions pas que les travaux de recherches et les découvertes fortuites liées aux destructions et réaménagements par les archéologues enrichissent l'histoire enseignée.

Quatrièmement, pour traiter le chapitre de Rome, les compléments des programmes

²⁴⁶ STERN 1997, 74, 80-81 ; IVERNEL 1997, 73-74, 84, 90-91 ; LAMBIN 1997, 65, 89 ; CASTA 1997, 63 ; MARSEILLE 1997, 88-89.

²⁴⁷ LAMBIN 1997, 51 ; IVERNEL 1997, 95.

demandent d'exploiter, comme dans la réforme précédente, et dans la mesure du possible, « *des exemples locaux pour l'étude d'une ville romaine et de ses monuments, forum, basilique, arc de triomphe, temple, théâtre, amphithéâtre, cirque, thermes, aqueduc* ». L'enseignant peut développer la romanisation, la christianisation d'une région de Gaule. Il peut envisager une animation archéologique.

Nous notons toujours la complémentarité des champs des données archéologiques et des sources textuelles, pour étudier les civilisations du néolithique, égyptienne, grecque et romaine, la naissance du christianisme en sixième et, en cinquième, l'Eglise, la société féodale. L'archéologie monumentale fournit des renseignements historiques spécifiques. Elle est indispensable pour étudier la maison romaine et le château médiéval. Mais aucun changement n'est à souligner sur la diversité des documents dans les manuels.

Cependant, nous constatons, d'après la lecture des textes officiels de 1995-1998, un léger recul de la place des méthodes de découverte du passé dans les manuels par rapport aux textes de 1985-1988. Ce changement est nettement visible dans les ouvrages scolaires. L'édition Hatier évoque la fouille, l'archéologie expérimentale, les recherches sous-marines²⁴⁸. Hachette développe l'égyptologie et la technique de la conception assistée par ordinateur²⁴⁹.

Au vu du tableau d'analyse des programmes d'histoire de 1995, l'archéologie occupe une place plus importante en seconde. L'enseignant explique les fondements du monde contemporain en présentant les apports des civilisations grecque, athénienne, romaine, chrétienne, byzantine et musulmane. Pour cela, il s'appuie sur l'étude de monuments politiques et religieux.

Ayant examiné les manuels les plus récents, parus en général en 2000 pour la classe de sixième et en 2001 pour celle de cinquième, nous ne notons aucun changement par rapport aux publications de 1995 et 1997. Une minorité de livres valorise des données de fouilles archéologiques. L'un d'eux présente le dessin de la reconstitution d'une ferme gallo-romaine, avec des personnes : on aperçoit le zone de stockage du vin dans des *dolia*, le pressoir, une cour avec des animaux d'élevage, l'habitat et les dépendances²⁵⁰. Ce dessin est remarquable pour comprendre le fonctionnement d'une *villa*. Il a pu être réalisé uniquement grâce à des données de fouille : nous pensons à l'exemple du site de la ferme du Molard, spécialisée dans la viticulture à Donzère (Drôme) et fouillée de 1981 à 1983 par Thierry Odior. C'est la première fois que nous rencontrons dans les manuels un document de cette qualité pédagogique et d'une grande richesse archéologique au sujet de la ferme romaine. La recherche scientifique fournit depuis des décennies des données peu reprises dans les ouvrages scolaires malgré la photographie de la maquette de la *villa* gallo-romaine du musée d'Abbeville, publiée à plusieurs reprises depuis 1977. Les textes antiques ne peuvent pas nous renseigner sur l'organisation spatiale de la *villa*.

Nous avons relevé dans quatre manuels de sixième sur six un nombre relativement

²⁴⁸ IVERNEL 1996, 14, 112.

²⁴⁹ BOUVET 1996, 32-33.

²⁵⁰ SAINT-OURENS 2000, 105.

important de documents relatifs à la maison romaine urbaine et rurale. Chaque édition propose un ou deux supports archéologiques (photographie de site ou d'une maquette établie d'après des fouilles) sur l'habitat primitif (cabane du Palatin ou urne funéraire), sur la maison riche urbaine (*insula, domus*) sur la ferme (site de Montmaurin, reconstitution, fresque) et sur des décors ou éléments domestiques (vaisselle sigillée, mosaïque de maison, fresque, laraire)²⁵¹.

Au terme de cette étude des programmes et des *Instructions* depuis 1865, nous remarquons donc que l'enseignement de l'histoire accorde une importance variable à l'archéologie, dont les travaux de recherches fournissent des documents aux leçons en tant qu'illustration ou objet d'analyse. Nous constatons qu'il a bénéficié des progrès réalisés dans les différents courants de la recherche, commentés dans la présentation épistémologique du sujet. Les relations entre l'archéologue et le professeur d'histoire sont limitées mais certaines.

Compte tenu de l'évolution du découpage des programmes, les élèves de sixième et de cinquième ont toujours étudié les données de l'archéologie et souvent les méthodes. Les textes officiels affichent une préoccupation presque permanente pour que les enseignants exploitent des supports archéologiques, quels que soient les objectifs pédagogiques donnés aux différentes réformes. L'étude de l'Antiquité et du Moyen Age a toujours représenté une caractéristique de l'enseignement de l'histoire en France. L'archéologie est, par nature, une source indispensable à la connaissance historique des civilisations. Elle constitue une dimension intégrée dans l'enseignement scolaire grâce aux documents et aux visites de sites culturels. Les champs des sources archéologiques et des données textuelles de l'histoire sont en général complémentaires.

Chapitre 4 - Bilan : les caractéristiques de l'archéologie dans l'évolution des programmes

Nous allons maintenant approfondir l'analyse de l'évolution des programmes et des *Instructions* Officielles correspondantes sur la période étudiée. Nous n'avons pas retenu les programmes de l'enseignement secondaire spécial, c'est-à-dire sans latin. C'est l'exemple de ceux du 28 juillet 1882. Nous n'avons pas pris en compte non plus les textes sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui diffèrent peu sur le fond. Nous nous sommes intéressé à l'enseignement général, qui concernait, au XIX^e s., les garçons. Nous avons noté une tendance, de la part du ministère de l'Education Nationale, à uniformiser ou à créer un tronc commun dans la formation des jeunes Français. Enfin, nous n'avons pas analysé les programmes du 22 janvier 1885, qui ressemblent beaucoup à ceux de 1880. Ils présentent seulement trois différences mineures dans l'analyse des soixante éléments archéologiques du tableau de synthèse des grandes tendances²⁵².

²⁵¹ 6 documents pour SAINT-OURENS 2000, CHAMPIGNY 2000, IVERNEL 2000 et 5 pour KNAFOU 2000.

²⁵² Annexes 3 et 4.

L'objectif de notre recherche est de déterminer la conception archéologique des programmes d'histoire et ses grands traits au cours des différentes réformes, en dressant un bilan des apports et en formulant les idées principales²⁵³.

I - L'archéologie dans la conception globale de l'histoire scolaire : une évolution contrastée

Nous avons réalisé, en annexes 3 et 4, un tableau des connaissances archéologiques sur toutes les grandes périodes représentées dans les programmes officiels, en nous référant principalement à celui de 1995. Nous avons ajouté douze éléments importants, qui ne sont plus traités actuellement : les monuments assyriens et perses, les cités et les colonies phéniciennes, la cité de Carthage, la destruction des deux royaumes juifs et la conquête de la Judée par les Romains, la guerre de Troie, la religion et l'administration des provinces romaines, l'égyptologie, les découvertes archéologiques assyriennes et babylonniennes.

Nous cherchons à savoir si le professeur doit développer ces éléments, les approfondir dans son cours ou simplement les évoquer avec moins de détails, les utiliser superficiellement, en fonction du contenu et de l'esprit des textes officiels. Nous voulons ainsi réaliser une étude diachronique à travers les réformes successives, pour montrer la fréquence des analyses de ces éléments archéologiques imposés par les programmes et, ainsi, souligner une évolution pédagogique.

A - Des éléments permanents

Le tableau des grandes tendances révèle que certains éléments archéologiques ont presque ou toujours été traités.

- **La préhistoire** figure aux programmes depuis 1902. Son contenu a varié. Les différentes civilisations du paléolithique ne sont plus étudiées depuis la réforme de 1995, qui a limité l'étude au néolithique.
- **L'Egypte antique** est très étudiée, de 1880 jusqu'à nos jours. L'égyptologie française a toujours été très importante dès l'origine de la discipline. Les Français sont très impliqués dans l'Egyptologie. Les réformes de 1865 à 1923-1925 et celle de 1995 demandent ou incitent à traiter des découvertes. Les textes de 1880 à 1923-1925 demandaient déjà à l'élève de connaître les égyptologues français et leur rôle.
- Pour l'étude de la **Grèce**, il s'agit d'**Athènes et de sa puissance, les arts et les institutions, la religion grecque**.
- **Rome : la république, la conquête et la présentation de la Gaule romaine** sont des points forts. Depuis les programmes de 1890, **la maison et les moeurs romaines** le sont également. Le gouvernement de l'Empire, l'administration des provinces, les grandes invasions sont évoqués en général.

²⁵³ Idem

- Le christianisme : **sa naissance**.
- Les Carolingiens : **le gouvernement de Charlemagne**, point plus ou moins développé, mais constant.
- Le Moyen Age : **les châteaux et les arts religieux, roman et gothique**.
- Enfin, le XIXe s. : **la révolution industrielle** est évoquée de manière régulière, mais dans des termes variables (progrès scientifiques et techniques). Ce point du programme a presque toujours été traité dans l'étude des changements économiques du XIXe s. dans des classes du collège et du lycée (au sens actuel) selon le découpage des programmes. Cette notion d'archéologie industrielle, libellée sous l'expression « *révolution industrielle* », apparaît seulement dans les textes officiels depuis 1957. Un recul est nécessaire pour que l'archéologue s'intéresse aux anciennes installations de production.

B - Des éléments fréquents

Les points suivants sont souvent repris dans les textes, parfois avec une absence :

- L'Orient : l'alphabet phénicien.
- Les Hébreux : le Temple de Jérusalem.
- La Grèce : les cités grecques, le commerce grec et athénien, la religion, les jeux olympiques, les conquêtes d'Alexandre le Grand.
- Rome : la fondation de Rome, les guerres puniques, la question des frontières et de la défense.
- Le christianisme : sa diffusion et les persécutions.
- Les châteaux de la Renaissance.
- Les découvertes archéologiques et la considération de la valeur historique de l'archéologie. Les anciens programmes des années 1874 et surtout de ceux de 1890 à 1925 traitaient des découvertes contemporaines du Moyen-Orient (Assyrie et Mésopotamie anciennes) et d'Egypte. Ces territoires faisaient alors l'objet de fouilles et d'études archéologiques importantes. L'histoire scolaire s'intéressait donc aux recherches de son temps et aux ambitions coloniales françaises marquées par des tensions avec l'Angleterre.

Les programmes, depuis 1937-1938, ont toujours mis l'accent sur le rôle et les méthodes en archéologie, à l'exception de ceux de 1941 et de 1977-1981, si l'on se fie aux textes officiels. Les manuels de 1967 publient des photographies des fouilles de la place de la Bourse à Marseille, chantier qui a débuté au milieu des années 1960. Les programmes de 1985 demandent de sensibiliser les élèves de sixième aux méthodes et techniques utilisées par les archéologues. C'est un point fort dans l'évolution. Même s'il a moins d'importance dans la réforme de 1995, l'archéologie conserve une place considérable pour plusieurs raisons : l'enseignement est fondé sur des documents patrimoniaux (site enfoui ou en élévation). La civilisation des Hébreux, la vie des paysans sont présentées à partir de documents archéologiques.

Les textes incitent à parler de ou à expliquer principalement le rôle et, dans une moindre mesure, les méthodes de l'archéologie à travers les documents choisis dans le manuel ou d'autres documents. Le professeur peut ainsi choisir des exemples dans la préhistoire ou l'Egypte ou Rome. Les *Instructions* demandent d'étudier des cas locaux ou régionaux dans le cadre de l'étude de la Gaule gallo-romaine.

C - Des éléments abandonnés

- **L'étude des monuments assyriens, de Mésopotamie et perses** est délaissée depuis les programmes de 1969 après avoir représenté des chapitres essentiels en sixième pendant un siècle.
- **Les éléments sur la civilisation phénicienne**, sauf l'écriture depuis 1977.
- **La disparition des royaumes juifs et la conquête romaine de la Palestine**. L'étude archéologique des Hébreux a été importante depuis les textes de 1890 jusqu'à la mise en oeuvre des programmes de 1925. Elle a été réduite.

On note un recentrage des programmes sur l'Europe, porteur à terme d'»Europocentrisme ».

D - La redécouverte d'éléments

- Marquée par une forte variation, **l'étude du monde grec et hellénistique** est valorisée : tous les éléments sont évoqués ou développés dans les programmes, sauf celui de la guerre de Troie (du point de vue archéologique). Nous pouvons citer l'exemple de la ville d'Alexandrie, très médiatisée par les fouilles sous-marines et terrestres de l'équipe de Jean-Yves Empereur et de l'Institut français d'archéologie orientale.
- **Les persécutions des chrétiens**.
- **L'alphabet phénicien**.
- **La cité de Carthage**.
- Le renforcement de **la civilisation médiévale** : **ses monuments en général, les villes, les habitations, les monastères**. Ce sont des points fréquemment mentionnés dans les programmes. On veut insister sur l'Europe, en particulier sur le christianisme.

E - Des éléments moins traités

- La religion romaine.
- Les guerres puniques, présentées avec précision, sont actuellement très succinctement évoquées.
- Le gouvernement de l'Empire romain, l'administration des provinces, points développés dans les textes jusqu'en 1890 font l'objet d'une présentation réduite depuis.

- Les moeurs des Francs sont évoquées dans l'ensemble. Les programmes de 1902 et 1925 demandaient explicitement de les traiter.

II - Quelle place à l'archéologie ?

A - Des niveaux de classe privilégiés

Les périodes de la Préhistoire, l'Antiquité et le Moyen Age sont traités par des sources archéologiques provenant de différents domaines : archéologie terrestre, monumentale, lacustre, aérienne en particulier.

Nous distinguons trois phases (voir tableau du découpage des programmes officiels de l'enseignement de l'histoire en France, annexes 1 et 2) :

- Depuis les programmes de 1865 jusqu'à ceux de 1890, les élèves de sixième étudient l'Orient, ceux de cinquième la Grèce, ceux de quatrième Rome, ceux de troisième une grande partie du Moyen Age.
- Depuis les programmes de 1902 jusqu'à ceux de 1957, des phases alternatives de changement et de retour à l'ancien programme : en 1902 et 1938, les civilisations de l'Antiquité sont traitées en sixième, et le Moyen Age en cinquième. En 1925, 1941 et 1957, l'Orient et la Grèce concernent la sixième, Rome la cinquième, le Moyen Age la quatrième.
- Depuis 1969, le découpage est stable : la préhistoire et l'Antiquité sont traitées en sixième, le Moyen Age en cinquième.

Nous remarquons donc une tendance à la réduction des programmes de la préhistoire et des civilisations antiques du pourtour de la mer Méditerranée à la classe de sixième. L'Assyrie, la Mésopotamie et la Phénicie ne sont plus étudiées.

Par conséquent, ce sont les niveaux de 6e et de 5e qui bénéficient le plus de l'archéologie. Cela correspond à une tranche d'âge de 11 à 13 ans, période au cours de laquelle les élèves manifestent beaucoup de curiosité.

Pour les programmes des classes de seconde à la celle de philosophie (ou terminale), l'archéologie occupe une place beaucoup moins importante. Cela reste ponctuel, et concerne les niveaux de seconde et de première. La révolution industrielle du XIX^e est étudiée. Depuis les programmes de 1977-1981, les héritages antiques et médiévaux sont traités en seconde. L'enseignant doit traiter ces périodes anciennes avec plus de réflexions personnelles, de synthèse, pour construire la culture de l'élève, et comprendre le temps présent.

Enfin, l'archéologie est rare en classe de philosophie ou de terminale : seul le programme de 1969 exploite l'archéologie. Récemment, la revue *Archéologia* de mai 2000²⁵⁴ publiait un article qui mettait en valeur les vestiges archéologiques militaires des deux guerres mondiales du XX^e s. Les enseignants pourraient utiliser davantage des

²⁵⁴ N°367.

photographies aériennes où apparaissent en négatif des tranchées de position de 1914-1918, les vestiges des blockhaus du Mur de l'Atlantique, qui tendent à disparaître faute de mesure de conservation. Cela pourrait être un élément nouveau de l'archéologie.

B - L'importance accrue du concept de civilisation dans les programmes

Les programmes d'histoire ont pour objectif la connaissance des différents peuples. Le concept de civilisation introduit par l'école méthodique est valorisé depuis l'Ecole des Annales à partir des années 1930. Fernand Braudel l'a repris et développé dans ses recherches. Il a beaucoup influencé la rédaction des programmes de 1985, avec notamment les trois temps (court, cycles économiques et longue durée des civilisations).

Prenons l'exemple de la civilisation romaine. Les termes « *civilisation gallo-romaine* » apparaissent pour la première fois en 1880. Le ministère demande explicitement de traiter les moeurs et les coutumes ainsi que la maison romaine à partir de 1890. Pompéi est une référence à présenter aux élèves en 1902, à mettre en relation avec les dégagements ou les fouilles ensuite menées sur ce site depuis le XVIII^e s.. Cela montre un changement dans la prise de conscience de l'histoire enseignée.

De même, pour le Moyen Age, le programme impose l'étude du château en 1890. L'étude de la ville médiévale progresse : l'enseignant présente dès 1923 les remparts, la rue. Les champs de l'histoire s'élargissent donc au profit de la civilisation matérielle.

Celle-ci a marqué les programmes et les *Instructions* de 1923-1925 par la mise en place d'exercices pratiques, ceux de 1937-1938, par l'exploitation de « *quelques notions suggestives de civilisation, principalement de civilisation matérielle* ». L'archéologie fournit des réponses aux questions posées en matière de moeurs, de coutumes, d'habitat des civilisations méditerranéennes et orientales, si l'on reprend les termes des textes officiels.

Il semble se produire une profonde mutation de l'enseignement de l'histoire dans les années 1920, mutation difficile à dater précisément. L'enseignement doit insister sur la civilisation matérielle et limiter le développement des aspects événementiels, politiques, militaires. Il doit être vivant, « *pittoresque* ». Le changement est confirmé par l'analyse des *Instructions* sur les méthodes à employer par le professeur.

L'aspect politique des programmes a été atténué par ses rédacteurs à partir des programmes de 1923-1925 et de 1937 et nettement dès 1957. Le ministère a alors valorisé les autres critères pour définir les civilisations. Cet aspect est renforcé par la loi fondamentale sur la réglementation des fouilles archéologiques de 1941 validée après la Libération.

C - Les méthodes actives favorisent l'archéologie

Le législateur a souvent eu le souci de présenter les sources historiques, ce qui renforce le rôle de l'archéologie. Six à sept réformes demandent qu'en 6e et 5e on présente de manière variable l'archéologie et ses différentes formes, qui servent à faire l'histoire. De la fin du XIX^e s. jusqu'en 1925, les élèves sont informés des grandes découvertes archéologiques de sites renommés en Mésopotamie, en Egypte. C'est une caractéristique depuis 1890. L'Egypte est à l'honneur.

Dès 1890, Ernest Lavisse soulignait le problème de l'activité de l'élève en cours. Il préconisait l'utilisation de la pédagogie de la redécouverte, afin que le professeur n'étouffe pas son auditoire par un cours trop magistral²⁵⁵. Il faut du concret, exploiter l'imagination des enfants.

Les textes officiels demandent de mettre en place des méthodes actives, qui conduisent l'élève à analyser un document historique, pour qu'il travaille à partir d'une variété de documents et devienne acteur de son apprentissage. Il est guidé dans l'analyse de la documentation, pour tirer les informations et comprendre le sens. Cette préoccupation est nettement indiquée depuis 1925 et fortement marquée depuis les programmes de 1937-1938. Mais les *Instructions* relatives aux programmes de 1925 signalent que le cours magistral qualifié « *procédé commode, jadis presque le seul employé dans l'enseignement de l'histoire* » reste en vigueur. Et il est à éviter.

Les textes de 1931 recommandent les cartes, les projections, les documents, pour illustrer ou construire les leçons. Les programmes de 1941 préconisent l'exploitation d'une image. La réforme de 1957 est un tournant, en affirmant la primauté des supports pour construire l'histoire. C'est pour cette raison que les manuels sont davantage valorisés, intègrent les méthodes actives²⁵⁶. En général, les documents sont désormais accompagnés de questions.

Les différents textes du XXe s. stipulent que l'enseignant exploite les ressources historiques locales ou régionales, soit sous forme de visites, soit en classe sous forme d'objets. Ces ressources peuvent être des collections d'objets provenant de l'archéologie, ou bien des monuments. Elles donnent du sens à l'histoire enseignée, et les élèves peuvent ainsi s'apercevoir qu'il n'y a pas que des documents à caractère national ou européen et que, dans leur environnement, les éléments archéologiques (artefacts et constructions) font partie de l'histoire. Cette prise de conscience, souvent exprimée par les auteurs des programmes, est importante. Elle n'est pas évidente : Le professeur doit faire la démonstration que l'histoire locale est utile. Ainsi, les visites archéologiques, les sorties dans des musées, des monuments locaux ou régionaux sont préconisées dans les programmes depuis les textes de 1923-1925 avec des conditions de préparation et d'exploitation en classe. Les établissements scolaires commencent à se doter d'appareils de polycopie dans les années 1920²⁵⁷. L'enseignement doit être concret.

Les monuments médiévaux (châteaux, églises, maisons) sont présentés. Les *Instructions* des programmes de 1985 le rappellent : « *on aura plus fréquemment recours aux ressources du milieu local (le Moyen Age est partout présent dans le paysage français) et l'on exploitera les progrès récents de l'archéologie médiévale qui permettront mieux que des représentations figurées souvent chargées de symbolisme, d'évoquer la vie matérielle* ». Nous pensons à des sites patrimoniaux très variés : monuments

²⁵⁵ HERY 199, 122, et MARCHAND 2000, 555 (« la méthode pittoresque »). Voir 2^e partie, chapitre 3, IV analyse des programmes de 1890.

²⁵⁶ HERY 199, 173.

²⁵⁷ HERY 199, 183.

fréquents dans les communes, tels que châteaux, lieux de culte, fortifications d'habitats, villages ou sites fouillés de différentes périodes, ou bien expositions archéologiques. Il est vrai que les archéologues ont considérablement enrichi la connaissance de la culture matérielle par leurs travaux et recherches, les opérations de terrain et les publications variées accessibles au grand public, comme les revues *Archéologia*, *Les dossiers d'archéologie* et bien d'autres parutions, plus ou moins techniques.

D - Présentation des manuels favorable à l'archéologie

La documentation archéologique des manuels s'est améliorée. Si les premiers manuels consultés avaient peu d'illustrations, nous avons constaté un changement à partir de 1923-1925 : ils présentent des photographies en noir et blanc. La couleur fait son apparition, en général, dans ceux de 1957. Les progrès de l'imprimerie sont une raison technique. Le développement des méthodes de pédagogie active basée sur l'analyse documentaire en est une autre.

Nous estimons que le nombre de supports archéologiques double en 1937-1938 par rapport à 1931 : davantage de photographies mais aussi de textes. Enfin, la présentation des manuels change à la suite des programmes de 1957 : l'élève a désormais, en face de la page du résumé de la leçon, une autre page, réservée aux documents de manière presque régulière. Ces trois éléments renforcent l'importance de l'archéologie dans l'histoire enseignée.

E - Complémentarité des champs des sources de l'archéologie et des données textuelles

L'examen des textes officiels et des manuels nous a montré que l'archéologie fournissait des informations spécifiques et nécessaires pour connaître les civilisations : préhistoriques, égyptienne, mésopotamienne, phénicienne, crêteoise, grecque, romaine, byzantine, carolingienne, la société médiévale. Les résumés des leçons sur la civilisation romaine en Gaule font fréquemment allusion aux « trouvailles » (cf. commentaires des programmes de 1923) ou aux nombreux vestiges gallo-romains.

Certaines photographies ou des dessins provenant de fouilles, de découvertes sont publiés dans des manuels pour traiter les programmes, aux dates suivantes :

- 1963 : fond de cabane du mont Palatin, photographie aérienne du cadastre de Carthage ;
- 1967/1969 : place de la Bourse à Marseille ;
- 1977 : villa de Montmaurin ;
- 1985 : squelette de Lucy, habitat néolithique et médiéval de Charavines-Colletières.

L'archéologie monumentale a fait des progrès. Elle apporte des éléments plus précis. Par exemple, les deux manuels de 1938 décrivent comme les manuels antérieurs les moyens de défense du château fort mais, en plus, ils expliquent le confort à l'intérieur de l'édifice. D'après nos recherches, la « motte » est représentée pour la première fois dans un manuel en 1907²⁵⁸. Le nom est cité pour la première fois en 1938²⁵⁹.

Les recherches archéologiques sur le Moyen Age se sont multipliées depuis une quarantaine d'années. Longtemps en retrait par rapport à l'archéologie préhistorique et antique, elles occupent désormais une place toute aussi importante. Leur développement s'explique en partie par l'augmentation des fouilles en milieu urbain, comme celles de Saint-Denis dès 1973, pour interpréter les vestiges du passé dans leur globalité²⁶⁰. Les données textuelles fournissent des informations complémentaires à l'archéologie, comme nous l'avons vu pour l'Empire romain, et la société féodale, pour ne prendre que les deux thèmes choisis pour notre étude.

Certes, nous pouvons émettre une réserve en rappelant que les champs des sources archéologiques et des données textuelles peuvent être ponctuellement cumulatifs sur les débuts du christianisme, l'agriculture romaine notamment. Mais cette situation n'est pas générale.

F - Limites de la place laissée à l'archéologie

Nous avons remarqué, dès le début de l'examen des textes officiels et des manuels, que les sources littéraires devaient être primordiales. Les documents archéologiques ont un statut d'illustration et ne font pas l'objet d'analyse, au moins jusqu'en 1890 (date difficile à préciser) pour les raisons suivantes. Bien que les *Instructions Officielles* recommandent le manuel pour compléter, illustrer ou approfondir le cours, il n'a pas toujours été utilisé par des élèves, qui ne l'ont pas toujours acheté, par mesure d'économie. D'après des témoignages d'élèves de 1933 à 1939 et 1937 à 1944 recueillis par E. Hery, des enseignants faisaient leurs leçons sans le livre²⁶¹. Le cours magistral est la situation pédagogique la plus représentée jusqu'à la fin des années 1930. Il reste important dans les années 1950²⁶². Cette remarque est à nuancer car même ainsi, la leçon peut être illustrée par des références archéologiques. Mais l'enseignement par l'image n'a pas toujours été très développé. L'Education nationale a connu des problèmes matériels liés au rationnement du pays et aux indemnités de guerre pendant le régime de Vichy.

Tous les textes officiels rappellent la liberté d'interprétation des programmes par le professeur, qui choisit les supports qui conviennent le mieux. Il dispose dans les manuels d'extraits de documents archéologiques qui correspondent, pour les premières décennies d'ouvrages consultés, à beaucoup de dessins et de gravures représentant des objets, des monuments en particulier. Il en ressort que, jusqu'aux années 1930, la documentation archéologique est réduite²⁶³.

Evelyne Hery note le poids important des traditions chez les enseignants et une

²⁵⁸ AULARD 1907, 24.

²⁵⁹ BOSSUAT 1938, 142-143 ; HALLYNCK 1938, 129.

²⁶⁰ JOCKEY 1999, 187-190.

²⁶¹ HERY 199, 172.

²⁶² HERY 199, 177 et 355.

certaine inertie ou « *une relative fixité* », face aux innovations. Les méthodes nouvelles intégrant des éléments concrets, des études locales, sont peu développées dans les cours. Elles font l'objet d'un traitement dans le cadre des exercices pratiques²⁶⁴. Leur effet est faible dans le secondaire au cours de la première moitié du XXe s.²⁶⁵.

La méthode de la redécouverte, rappelée dans les textes des années 1950 et déjà évoquée dans les années 1930, se heurte au problème de l'insuffisance de l'équipement des lycées en diapositives, en photocopie, en polycopie, indiqué par des témoignages de professeurs²⁶⁶. Il y a une contradiction entre la volonté ministérielle et la réalité pédagogique. Evelyne Hery a montré les difficultés des enseignants pour se doter de références documentaires, et constituer ce que l'on appelle aujourd'hui le cabinet d'histoire-géographie. Ce souci, déjà exprimé dans une circulaire ministérielle du 8 juin 1896, demande d'aménager un local spécifique pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie et de munir de matériel pédagogique. Une circulaire du 15 avril 1911 note une amélioration en ce sens et encourage l'achat d'éléments importants²⁶⁷.

Une autre difficulté est le financement des sorties et des entrées payantes dans les sites culturels. Cela est une contrainte pour les enseignants : monter un budget équilibré et respecter les règles en vigueur. Il est interdit de demander aux parents d'élèves d'une classe une participation financière pour les sorties obligatoires. Mais ceux qui désirent organiser des visites à l'extérieur de leur établissement peuvent rencontrer des problèmes supplémentaires :

- Des classes trop chargées. Le professeur doit assurer la sécurité de son groupe et être disponible en même temps pour chacun de ses élèves qui requièrent de l'attention.
- Avoir un nombre suffisant d'accompagnateurs pour organiser la visite.
- Pouvoir négocier un aménagement horaire compatible avec les exigences de la sortie culturelle, par rapport aux différents emplois du temps des classes et des professeurs concernés.

Leur qualification est déterminante aussi pour accorder une place importante à l'archéologie. Ici, deux questions se posent : un minimum de compétence scientifique en archéologie est nécessaire pour enseigner l'histoire de cette manière. Elle peut être acquise dans sa formation initiale ou durant sa vie professionnelle. De plus, il faut maîtriser également la didactique, qui ne dépend pas de l'archéologie. Mais il est certain

²⁶³ Nous sommes conscient de la valeur de cet examen qui mériterait d'être approfondi grâce à un corpus de manuel plus étayé encore.

²⁶⁴ HERY 199, 216, 219, 223, 407.

²⁶⁵ HERY 199, 263.

²⁶⁶ HERY 199, 346.

²⁶⁷ MARCHAND 2000, 642 et 726.

que celui qui en est passionné ou a reçu une formation dans ce domaine est a priori avantagé par rapport à celui qui serait sans connaissance ou moins intéressé.

Enfin, soulignons un manque d'innovation ou un retard dans les maisons d'édition de manuels, pour publier des documents archéologiques récents. Nous avons choisi l'exemple du château médiéval. La castellologie a fait beaucoup de progrès. Les centres de recherches, les maisons d'édition publient beaucoup d'ouvrages scientifiques et de vulgarisation. Les chantiers de fouilles et d'études d'élévation de châteaux sont nombreux.

Nous avons consulté dix-neuf manuels de la classe de cinquième de 1977 à 2001. Sur 54 photographies de châteaux, les monuments les plus représentés sont dans l'ordre décroissant Château-Gaillard (15 fois), le Krak des chevaliers (10 fois), Loches et Gisors (5 fois chacun), Bonaguil (4 fois), Puilaurens (2 fois). Les manuels ont un répertoire de site castraux relativement réduit. Or, la France compte beaucoup de châteaux.

De plus, afin de comprendre l'évolution de ces bâtiments du IXe au XIe s., il est nécessaire d'analyser un document de motte. Le contraste est ici édifiant : les manuels de 1977 à 2001 en proposent uniquement sept photographies archéologiques, contre cinquante-quatre de château fort de pierre. Les éditeurs publient huit textes sur la construction de mottes castrales et sept reproductions de la tapisserie de Bayeux²⁶⁸. L'archéologie est une ressource peu exploitée pour comprendre la motte castrale, par rapport aux autres sources d'information.

G - Conclusion

Elément fondamental de l'enseignement de l'histoire, l'archéologie occupe une place pédagogique relativement importante depuis le dernier tiers du XIXe s.. Le tableau de ses apports dans cette discipline (annexes 3 et 4) montre que beaucoup d'éléments sont soit évoqués, soit développés depuis le programme de 1880. La conception des textes officiels est imprégnée d'une culture archéologique nettement marquée, malgré une évolution contrastée. Les programmes de 1890 et 1902 font référence aux découvertes d'Egypte et de Mésopotamie, pays où de grandes fouilles ont commencé vers le milieu du XIXe s.. Nous pouvons donc dire que l'historien a eu le souci d'introduire assez tôt l'archéologie dans l'histoire scolaire.

Bien que les manuels scolaires ne traduisent pas toujours cette importance dans leur présentation, en particulier pour le début de la période étudiée (XIXe s.), les enseignants ont beaucoup d'opportunités pédagogiques et bénéficient d'un contexte épistémologique favorable à l'archéologie. La documentation s'est considérablement améliorée, enrichie, diversifiée. Cependant, nous ne pouvons tirer de conclusion définitive de l'examen rapide des manuels scolaires d'histoire. Cela nous apporte seulement des indices. Nous avons noté un changement depuis les programmes de 1937-1938²⁶⁹ : la part des

²⁶⁸ C'est la représentation de la motte de Dinan.

²⁶⁹ Nous ne pouvons pas nous prononcer pour la période 1940-1944. Mais nous avons constaté que les programmes de 1941 sont établis dans une continuité historique par rapport aux précédents.

photographies devient plus importante. Les progrès techniques d'impression facilitent le développement de l'analyse documentaire. Le professeur dispose d'une grande variété de documents archéologiques, dont les représentations s'enrichissent quantitativement et qualitativement dans les années 1950. Les livres contiennent alors plus de photographies en couleur. Les documents gagnent en précision et clarté : ceux qui proviennent d'opérations archéologiques sont plus nombreux. Le changement a lieu dans les années 1930. Les photographies d'artefacts, en général restaurés, sont remarquables.

Cette importance accrue est complétée par un changement méthodologique notable. Le ministère demande de mettre en place des méthodes actives (redécouverte, analyse documentaire), qui font appel de plus en plus, au fil du temps, à des supports archéologiques. Nous avons déjà daté ce changement, très net à partir des programmes de 1923-1925, même si ces méthodes existent officiellement dès la fin du XIXe s..

Mais l'archéologie est limitée à certaines classes, variables dans le temps. Les élèves des niveaux de sixième et de cinquième sont principalement concernés en raison du découpage chronologique des programmes. Ils ont toujours appris les civilisations grecque, romaine et médiévale. L'étude de l'Orient a été réduite, celle de l'Europe accrue.

L'archéologie, qui a fait beaucoup de progrès, a été vulgarisée auprès du public. Elle s'est développée conjointement dans les secteurs de la recherche et de l'histoire scolaire. Les préhistoriens et médiévistes voient leur contribution augmenter dans les programmes, dès le milieu des années 1920 et des années 1930. Il s'agit plutôt d'une accélération, d'un phénomène culturel soutenu par ces spécialistes. L'Ecole des Annales a eu un rôle fondamental, en accélérant les changements dans l'histoire enseignée, opérés à partir du début du XXe s.. Cela semble correspondre à la rupture épistémologique de l'histoire, que Nicole Allieu date des années 1929-1933²⁷⁰.

Les *Instructions Officielles* expliquent que ces programmes donnent les éléments nécessaires pour analyser l'évolution historique de la société et comprendre le monde contemporain, ses origines, ses héritages. L'enseignant s'appuie sur le sens de l'observation des élèves. L'archéologie, qu'elle soit terrestre ou monumentale, permet de satisfaire ces savoirs. Sa place est renforcée par la dernière réforme de 1995, quand l'enseignant travaille à partir de vestiges pour élaborer son raisonnement et extraire du document un maximum d'idées historiques. L'objectif « *est de réaffirmer la finalité profondément civique et politique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique scolaire, c'est-à-dire que la connaissance du monde dont elles sont porteuses concerne la formation des citoyens, de personnes titulaires de droits et d'obligations qui ont le monde en charge et donc des responsabilités à son égard et à l'égard des humains qui l'habitent*

²⁷¹ ».

Notons aussi que certaines notions archéologiques ou certaines découvertes ont mis du temps pour être intégrées aux programmes : l'expression de « *Révolution industrielle* » n'est présente dans les textes officiels que depuis 1957. Un recul est nécessaire pour s'intéresser aux anciennes installations de production. Un net décalage

²⁷⁰ DEVELAY 1995 a, 135.

²⁷¹ AUDIGER 1999, 49.

existe entre la publication des données archéologiques scientifiques et leur transcription dans les manuels.

Enfin, le développement de l'archéologie, depuis une vingtaine d'années, est également lié à une harmonisation entre les ministères de l'Education Nationale et de la Culture. Tous deux ont collaboré pour réaliser une politique favorable à une action culturelle qui mette en valeur le patrimoine.

Les champs de l'archéologie évoluent. Celle-ci commence à s'ouvrir au passé contemporain, très proche de notre société. « *L'archéologie du passé contemporain* » liée à l'histoire du présent concerne le XXe s. Ainsi, des archéologues étudient grâce à des fouilles des traces matérielles des deux guerres mondiales : par exemple, des tombes collectives, un char anglais enfoui dans la région de Cambrai datant de la première guerre mondiale, des ouvrages de la ligne Maginot, un bombardier anglais tombé en 1945 à Fléville en Lorraine, les vestiges du mur de l'Atlantique²⁷². Cette dynamique est récente et pourrait s'intégrer aisément à l'histoire scolaire, pour traiter en particulier le programme de troisième. Son intérêt est de « *révéler la présence physique du passé dans notre présent* »²⁷³. Les spécialistes mettent au point des méthodes d'investigation.

Nous proposons ici un résumé et un essai de découpage chronologique des apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire, en fonction des multiples critères énoncés ci-dessus en cinq périodes, en résumant notre étude :

Programmes de 1865 et 1874 :

1.

- Part croissante des connaissances archéologiques.
- Archéologie illustrative.
- Primaute de l'école méthodique : aspect politique essentiel des programmes.

Programmes de 1880 à 1923-1925 :

1.

- Beaucoup de connaissances archéologiques.
- Archéologie illustrative dominante *de facto* malgré une volonté ministérielle contraire : la pesanteur de la discipline freine l'évolution pédagogique.
- Ecole méthodique bien représentée.
- Enseignement des grandes découvertes en Orient et en Egypte et du rôle de l'archéologie

Programmes de 1931 à 1967-1969 :

1.

²⁷² OLIVIER 2000, BOURA 2000, DESFOSSES 2000, JASMIN 2000, LEGENDRE 2000. Un dossier est consacré à l'archéologie du XXe s. pp.22-45.

²⁷³ OLIVIER 2000, 27.

- Programmes moins précis, plus grande liberté d'appréciation laissée au professeur.
- Changement méthodologique accentué : analyse documentaire recommandée : cours d'histoire construit à partir des supports d'archéologie (documents, histoire locale, visites).
- Influence de l'Ecole des Annales et de Braudel : culture matérielle, concept fondamental de civilisation.
- Amélioration des manuels scolaires rendus plus agréables et plus efficaces.
- Plus grande précision de l'archéologie complétée par la loi portant réglementation sur les fouilles.

Programmes de 1977 :

1.

- Moins de connaissances archéologiques.
- Approche thématique des programmes.
- Influence de la Nouvelle Histoire : étendre les champs de l'histoire.

Programmes de 1985-1988 à 1995-1998 :

1.

- Beaucoup de connaissances archéologiques.
- Place essentielle de l'archéologie en 6e et en 5e. Présentation des méthodes et du rôle de l'archéologie.
- Culture matérielle fondamentale et aspect politique des programmes relativement réduit. Recentrage sur l'Europe . L'Orient est délaissé.
- Forte influence de la Nouvelle Histoire.

Nous remarquons une diversification importante de l'archéologie, à un degré tel que les archéologues ont souvent des spécialités. Cette pluridisciplinarité est le reflet d'une évolution épistémologique au cours de laquelle cette recherche s'est détachée de l'histoire. L'archéologie n'est plus exclusivement au service de l'histoire, comme au XIX^e s.. Les archéologues occupent presque la même place que les historiens et peuvent étudier l'homme et son environnement grâce à des sources spécifiques liées à leurs travaux. A ce titre, ce sont des historiens. Ils renseignent sur des domaines comme la culture matérielle, où l'archéologie est la source principale d'information. Leur contribution est complémentaire de celles des autres historiens, qui travaillent sur des sources différentes.

Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?

Nous nous intéressons maintenant aux savoirs que les enseignants peuvent transmettre d'une double manière, avec une démarche historique/générale, ou archéologique, comme cela a déjà été défini dans l'introduction. C'est l'aspect pratique de notre recherche. Nous allons comparer et évaluer l'acquisition des connaissances des chapitres de sixième et de cinquième à l'aide de contrôles-témoins passés dans des conditions similaires, par les classes de même niveau de plusieurs établissements. Nous ferons une synthèse critique des résultats obtenus en fonction des approches employées. Il nous faut donc pour cela, présenter les classes témoins et les établissements dans leur cadre géographique culturel.

Chapitre 5 - Présentation des classes-témoins

Nous avons analysé cent quatre tests de sixième et de cinquième. Afin de mieux comprendre leurs résultats et leurs intérêts, il faut expliquer comment le travail des expérimentations a été préparé et organisé, les classes choisies et constituées, présenter

tous les problèmes rencontrés.

I - La liste des classes-témoins et leur constitution

A - Tableaux récapitulatifs

Nous pouvons dresser des tableaux récapitulatifs pour les deux années d'expérimentations :

établissement 1998/1999	classe-archéologie	classe-classique
Labastide Saint-Pierre	6e6	6e5
Pierrelatte	5e4	5e5
Suze-la-Rousse	6e4 5e4	6e2 et 6e3 5e2

Nous avons voulu étendre le champ des expérimentations pour donner plus de poids à l'étude, compte tenu des difficultés rencontrées dès le début. Nous avons donc recherché d'autres collèges différents pour l'année scolaire 1999/2000. Deux ont répondu favorablement, l'un pour la sixième, l'autre pour la cinquième. Précisons que les élèves des classes-classiques travaillent avec la démarche historique/générale.

établissement 1999/2000	classe-archéologie	classe-classique
Labastide Saint-Pierre	6e6	6e5
Charlieu	6eE	6eC
Farébersviller	5e5	5e6
Pierrelatte	5e4	5e5
Suze-la-Rousse	6e4 5e4	6e2 et 6e3 5e3

Nous tenons à remercier tous les enseignants qui ont accepté de participer au projet. Cela n'a pas toujours été facile pour eux : la collaboration suppose des contraintes pédagogiques et matérielles pour l'organisation des séances et des animations, ainsi qu'un investissement personnel important. Le travail didactique est relativement lourd à mettre en place. La plupart étaient déjà des collègues de travail ou des amis, avec qui nous avons suivi notre cursus universitaire.

- Collège de Charlieu :

Enseignant : M. Yann Remiller

Manuel utilisé : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Belin, 1996, 320 p.

- Collège de Farébersviller :

Enseignant : M. Bruno Mandaroux

Manuel utilisé : MARSEILLE (J.), SCHEIBLING (J.), dir., *Histoire Géographie 5e*,

Paris, Nathan, 1997, 320 p.

- Collège de Labastide Saint-Pierre :
Enseignante : Madame Martine Poncelet

Manuel utilisé : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Belin, 1996, 320 p.

- Collège de Pierrelatte :
Enseignante : Madame Agnès Borg-Mondon

Manuel utilisé : IVERNEL (M.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Hatier, 1997, 320 p.

- Collège de Suze-la-Rousse :
Enseignant : M. Bernard Guillaume

Manuels utilisés :

- KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Belin, 1996, 320 p.
- MARSEILLE (J.), SCHEIBLING (J.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Nathan, 1997, 320 p.

Les enseignants de sixième ont tous utilisé le manuel édité par Belin en 1996. Ceux de cinquième ont travaillé avec les livres des éditions Hatier ou Nathan.

B - Le choix des élèves

Il est nécessaire d'expliquer comment sont constituées les classes-archéologie. Pour trois établissements, Pierrelatte, Charlieu et Farébersviller, le choix de l'étiquette « archéologie » ou « classique » n'a pas été programmé à l'avance. Les élèves ne sont pas informés de l'existence de classes-témoins avant la rentrée scolaire. Ou alors, l'enseignant choisit d'adopter la démarche historique/archéologique avec la classe dont il est le professeur principal. C'est le cas du collège de Pierrelatte.

Les deux autres établissements, de Labastide Saint-Pierre et de Suze-la-Rousse, ont mis en place un atelier de pratiques artistiques en archéologie, ouvert à des élèves l'ayant demandé lors de leur inscription scolaire. Cette obligation figure dans les textes officiels. Le Principal décide ou entérine la décision de la constitution de ces classes en veillant scrupuleusement à ce qu'elles soient hétérogènes, comme les autres, c'est-à-dire que tous les niveaux soient représentés équitablement, comme dans les autres. Les appréciations sont fondées sur les dossiers des élèves transmis par les écoles primaires. A Suze-la-Rousse, le Principal a exigé, pour la constitution des classes-archéologie, d'équilibrer autant que possible les élèves en fonction de la commune d'origine, du sexe (filles/garçons), et de répartir équitablement le nombre de redoublants qui, pour la grande majorité, ne sont pas volontaires. Nous avons demandé à chaque professeur des écoles

quels étaient les candidats capables de montrer de l'intérêt dans un projet annuel et de s'y investir, en leur précisant absolument de ne pas tenir compte du tout du niveau scolaire. Tous ces critères nous ont servi à constituer les classes.

A Labastide Saint-Pierre, compte tenu du nombre plus élevé de candidats que de places disponibles, le collège demandait aux enseignants du primaire de diriger la discussion à l'intérieur des classes, pour que les élèves sélectionnent eux-mêmes leurs candidats.

C - La question de la motivation des élèves

Précisons un autre élément important pour le collège de Suze-la-Rousse : 58 % des élèves de la 5e4 « Archéologie, Patrimoine, Ecriture » de l'année scolaire 1999/2000 sont issus de la classe de 6e4 de l'année précédente, au cours de laquelle ils ont reçu une première initiation à l'archéologie. 42 % des élèves de 6e4 ont choisi de ne pas continuer l'atelier en cinquième avec l'approche historique/archéologique. C'est un pourcentage important, qui montre la relativité du facteur du volontariat dans la transmission didactique et la multiplicité des moyens d'enseignements manifestés par le public scolaire. Cela signifie que 2/5e des effectifs de la classe de 5e4 ont fait une sixième sans profil archéologique particulier.

La comparaison des classes-archéologie avec les classes-classiques dans les établissements de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre est tout à fait possible, car elles sont réellement hétérogènes. La condition du volontariat est un des très nombreux critères de réussite scolaire. N'oublions pas que le choix de l'atelier « archéologie » relève parfois des parents qui ont pu influencer la décision de leur enfant. La situation pédagogique s'avère donc complexe, car de multiples facteurs sociologiques et pédagogiques influencent les résultats scolaires.

Les élèves des classes-classiques sont aussi déterminés pour réussir leur scolarité. La motivation pour s'investir dans un projet et le mener à bien n'est qu'un critère auquel s'ajoute des facteurs personnels et familiaux. Elle ne suffit pas²⁷⁴. Il faut mesurer aussi la didactique des enseignants, fondamentale pour transmettre le savoir.

Alain Lieury, dans une expérience menée auprès de 195 élèves de 5e, établit l'absence de corrélation entre l'ennui et la réussite scolaire : la motivation n'est pas le principal facteur explicatif des bons résultats. Il montre « que les élèves fortement intéressés » ont une bonne moyenne scolaire (13/20) autant que ceux qui s'ennuient « modérément ». D'autres, également très intéressés, mais à un moindre degré, obtiennent une moyenne de 10,9/20 « c'est-à-dire aussi peu que des élèves qui s'ennuient ». L'affirmation « pour être bon, il faut être motivé » paraît fausse²⁷⁵. » La motivation correspond à ce que l'on veut faire, par opposition à l'habileté ou à la compétence, qui correspond à ce que l'on sait faire [...]. Etre motivé, c'est avoir envie de²⁷⁶. » L'élève peut

²⁷⁴ LAHARIE 2000, 26.

²⁷⁵ Pour les citations du début du paragraphe : LIEURY 1997 b, 65-66.

²⁷⁶ RAYNAL 1997, 237.

faire un travail sans que rien le motive.

Dans les classes-archéologie, il est souvent plus intéressé par les animations prévues dans le cadre de l'atelier que par l'exploitation écrite en classe et le travail d'apprentissage des leçons qui suit. Mais, quand l'enseignant reprend une attitude habituelle lorsqu'il fait ses cours pendant l'atelier (au tableau, seul sans intervenant), ou quand il demande un travail écrit pour exploiter une intervention en cours d'histoire, la motivation baisse nettement chez l'élève, quelle que soit la classe.

II - Les difficultés rencontrées pour constituer les classes-témoins

Au début de la première année dans notre collège de Suze-la-Rousse en 1996/1997, nous avons réalisé auprès de tous nos élèves de sixième et de cinquième une enquête sur l'archéologie, leurs expériences scolaires précédentes et leurs connaissances dans cette discipline. Nous avons procédé, par la suite, dans le même établissement à des évaluations de chapitres d'histoire que nous avions abordés de manière historique/archéologique dans deux classes de sixième. Ces tests, réalisés principalement au cours de l'année 1996-1997 et ponctuellement en 1997-1998, étaient insuffisants, et ne permettaient pas de fonder un travail comparatif avec des élèves d'établissements différents.

Nous avons recherché des enseignants qui pouvaient traiter le programme d'histoire selon les deux démarches historiques, générale et archéologique. Pour cela, nous avions le soutien de M. Alain Sauger, I.P.R - I.A sollicité au deuxième trimestre de l'année scolaire 1996-1997 pour nous aider à trouver des volontaires²⁷⁷. La recherche a duré jusqu'au premier trimestre de l'année suivante, avec tous les courriers nécessaires. Elle a été malheureusement négative.

Nous avons donc changé de stratégie pendant l'année 1997/1998. Une rencontre fructueuse avec notre directeur de thèse, M. Mougniotte et un principal de collège en retraite, M. Gros, qui avait mené ce genre d'expérience en éducation civique, nous a permis d'avancer.

Nous avons demandé alors à des amis professeurs d'histoire-géographie de collège s'ils acceptaient de collaborer. Des réponses favorables nous ont été données rapidement. Nous avons été en contact avec l'enseignante de Labastide Saint-Pierre, qui souhaitait des renseignements sur l'atelier de pratiques artistiques du collège de Suze-la-Rousse. Celle-ci a été d'accord pour se joindre à l'équipe.

Nous avons donc pu commencer les expérimentations en septembre 1998, au terme d'une assez longue période de mise en place marquée par des difficultés variées. C'est une phase de travail relativement lourde à gérer, qui demande beaucoup de temps, mais est très enrichissante sur les plans humain et professionnel.

²⁷⁷ Nous remercions beaucoup M. SAUGER, Inspecteur Pédagogique Régional-Inspecteur Académique d'histoire-géographie, de Grenoble pour sa compréhension et pour sa collaboration.

III - Principes d'organisation des classes-témoins

Nous avons mené les expérimentations pendant les deux années scolaires de 1998/1999 et 1999/2000 en sixième et de cinquième.

A - Les conditions d'évaluation

Nous avons défini au préalable les éléments archéologiques des programmes actuels de 1995-1998²⁷⁸ de sixième et de cinquième, en sélectionnant ceux qui peuvent être traités selon les deux approches, avant de formuler les questions des contrôles-témoins²⁷⁹, tout en respectant également les *Instructions Officielles* complémentaires. Les premières expérimentations, réalisées uniquement à Suze-la-Rousse en 1996-1997 et en 1997-1998, nous ont permis de déterminer une grande partie des thèmes et de savoir si nous disposions de supports pédagogiques suffisants pour construire nos analyses documentaires, notamment en classe de sixième. Elles ont été utiles dans le choix des questions de référence des évaluations.

Nous avons collaboré avec le professeur de Pierrelatte pour déterminer les questions-témoins des évaluations de cinquième et les séquences documentaires des deux démarches. Nous avons ainsi choisi les connaissances qui devaient être traitées et précisées les documents d'analyse de référence en respectant la progression des leçons. Nous avons ensuite envoyé à l'avance les questions des différents chapitres à chacun des enseignants, pour que ces derniers aient le temps de préparer leur cours et de choisir les différents supports.

Ils ont procédé en général aux évaluations de leurs classes-témoins classiques et « archéologiques » au cours de la même période (jour, semaine), compte tenu des emplois du temps et des contraintes extérieures. Ils ont rendu les copies et fait les corrections des tests, après que tous leurs élèves ont subi l'évaluation. Ils ont pris des précautions pour éviter que ceux-ci ne sachent le sujet à l'avance : ils ont varié l'ordre de leurs interrogations dans les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans chaque classe.

Certains chapitres sont longs, comme ceux de la Grèce antique ou l'Eglise au Moyen Age. Les enseignants ont procédé librement aux évaluations, pouvant inclure ou non des questions personnelles. Ils ont pu également en faire une seule, regroupant toutes les questions communes, ou réaliser le contrôle en deux phases. La seule contrainte a été d'évaluer les élèves dans des conditions strictement identiques pour chacun des établissements. Cela a été bien respecté.

L'objectif de notre recherche est de comparer les deux démarches pédagogiques, dans chaque collège. Il n'est pas de juger les différents établissements d'après leurs résultats. Nous ajoutons une remarque particulière pour le collège de Suze-la-Rousse.

²⁷⁸ Programmes de 6e publiés en 1995 et ceux de 5e en 1997.

²⁷⁹ Introduction pour la définition des deux démarches historiques archéologique et générale.

Nous distribuons aux élèves une fiche de révisions, sur laquelle figurent tous les mots à définir, les questions, les savoir-faire à maîtriser, afin de les aider à apprendre régulièrement. L'enseignant de Charlieu donne aussi une fiche de révisions globales.

B - Les tableaux d'analyse des résultats

Les contrôles des élèves sont analysés de deux manières :

- Une analyse qualitative. Les réponses sont codifiées dans un tableau en code binaire, « 1 » pour une réponse juste, « 0 » pour une réponse fausse, et les mots de l'élève relevés et résumés très succinctement en cas de réponse incomplète. En bas de tableau sont indiqués le nombre de bonnes réponses et le pourcentage correspondant.
- Une analyse quantitative. Les résultats sont notés en termes de points dans un autre tableau, en fonction du barème déterminé. Les moyennes numériques et en pourcentage obtenu par question sont indiquées au bas. L'intérêt de cette analyse est de calculer les taux de réussite par question et par groupe de questions correspondant à une partie de chapitre, globalement pour la classe et, enfin, par individu.

En cas de contrôle-témoin réalisé en plusieurs phases, lorsque des élèves ont été absents à l'une d'entre elles, leurs résultats ne sont pas pris en compte. Nous basons notre travail sur des données complètes.

Nous joignons dans les annexes une correction de chaque évaluation²⁸⁰, les références des documents choisis par les professeurs dans les manuels et la nature des supports utilisés pour répondre aux questions des contrôles dans les différents chapitres et établissements.

Nous avons pris soin de noter toutes les remarques orales formulées par nos collègues lors de communications téléphoniques et d'échanges de courriers au cours des deux années d'expérimentations.

Nous avons demandé à chacun un bilan *a posteriori* de l'expérience pédagogique pour chacune de ses classes-témoins à l'aide d'une grille qui porte sur l'attention, la participation, la faculté d'analyse des documents proposés, la motivation et le travail d'apprentissage à la maison des élèves, l'ambiance de la classe, le rôle des parents, les difficultés rencontrées pour mettre en place les démarches pédagogiques.

C - Quelques limites

Notre projet d'expérimentations s'est heurté à deux problèmes, liés aux contraintes de temps en fin d'année scolaire.

Certains professeurs n'ont pu terminer le programme d'histoire dans la première quinzaine du mois de juin, avant les conseils de classe. C'est pour cette raison qu'il

²⁸⁰ 6e : annexes 5, 40, 65, 100, 140-141, 171-172, 207-209, 234-236. 5e : annexes 267, 292, 307, 329-331, 348-350, 387-388, 399-400, 416.

manque des analyses sur les chapitres du christianisme et de la chute de l'Empire romain en sixième en 1998/1999 et 1999/2000, et sur les paysans et les villes la première année.

Nous leur avons demandé de faire passer dans toutes les classes-témoins la même évaluation de culture générale en début et fin d'année scolaire pour mesurer les écarts. Certains tests n'ont pu être réalisés ou les résultats sont partiels. D'autres ont eu lieu à la fin de l'année scolaire vers la mi-juin, le conseil de classe du troisième trimestre étant passé ou très proche. Les élèves se démotivent alors très rapidement et les réponses obtenues perdent de leur signification. Quelques-uns sont parfois absents lors du test final. Nous avons, dans ce cas, choisi de ne pas prendre en considération ces évaluations.

Nos contrôles-témoins concernent les savoirs définis par les programmes. Nous n'avons pu mesurer l'acquisition des savoir-faire ou des savoir-être. Nos tests sont écrits. Nous n'avons pas conduit d'entretien avec les élèves.

Nous avons travaillé avec cinq professeurs de sixième ou de cinquième de plusieurs régions de France et de différents types de collège pour participer au travail de comparaison des deux démarches historiques à partir d'évaluations essentiellement écrites des connaissances exigées par les programmes.

Chapitre 6 - La présentation des établissements-partenaires

La présentation des établissements participant au projet a pour objectif d'apporter des indications sur la nature du collège, la population scolaire, son environnement géographique et culturel. Ces informations constituent un ensemble de données qui peuvent expliquer une partie des résultats obtenus aux évaluations de sixième et de cinquième.

I - Le collège de Suze-la-Rousse, Drôme

Situé à 50 kilomètres au nord d'Avignon, cet établissement rural du sud de la Drôme regroupe 370 élèves environ, provenant de cinq communes, avec quatre classes pour chaque niveau de sixième et de cinquième. Les caractéristiques sociales dominantes sont celles d'une majorité d'ouvriers, de techniciens, d'artisans, d'agriculteurs, d'employés de service et de cadres supérieurs, avec une proportion relativement faible de chômeurs.

Nous avons pu étudier cette commune de manière approfondie²⁸¹. Grâce à la collaboration du Service Régional de l'Archéologie Rhône-Alpes et de plusieurs

²⁸¹ Nous avons réalisé deux mémoires d'études sur ce village et son territoire, en histoire et en archéologie à Lyon 2 sous la direction de Mme LORCIN et M. J.-M. POISSON, l'un en maîtrise *Le bourg castral de Suze-la-Rousse et son terroir*, 1991, l'autre en D.E.A. *L'habitat médiéval dans le Tricastin et ses abords*, 1993.

Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?

chercheurs locaux, nous avons établi une carte archéologique comptant environ un peu moins de 80 sites, chiffre relativement important.

Le paysage est dominé par la monoculture de la vigne, quelques plantations de chênes truffiers et un tissu de villas, de maisons de village et de fermes éparpillées dans la campagne et les bois.

La région de Suze-la-Rousse, le Tricastin, est marquée par une histoire très riche, que les historiens et les préhistoriens valorisent régulièrement grâce à des fouilles et des programmes de recherches s'étendant au-delà dans la Drôme et dans les départements limitrophes. Des sites préhistoriques et gallo-romains importants, de remarquables églises romanes ou des châteaux intéressants ont été étudiés par les archéologues.

Les atouts patrimoniaux à proximité de Suze-la-Rousse sont nombreux. A 10 km, la ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux a inauguré officiellement en mars 1999 un dépôt régional de fouilles, et a un projet de musée archéologique à moyen ou long terme. Cette commune s'est engagée, depuis les années 1980, à promouvoir son patrimoine archéologique et historique. Elle dispose de remarquables services, qui mettent en valeur son histoire et qui restent disponibles auprès du public, en particulier des enseignants. Ils sont composés d'un conservateur de musée, d'un archiviste, d'une animatrice du patrimoine. De nombreux chantiers de fouilles se sont déroulés, à tel point qu'une publication en a réalisé la synthèse en 1992.

A 20 km, Grignan est un centre culturel important de la Drôme provençale, avec la Conservation départementale des châteaux de la Drôme. Son château médiéval, fortement remanié à la Renaissance et au XVII^e s., et ses spectacles nocturnes attirent de nombreux visiteurs.

A 20 km, Vaison-la-Romaine a un patrimoine archéologique d'une grande qualité. Une partie considérable de la ville romaine est visible : maisons, thermes, théâtre, rue, etc. Le musée, récemment rénové, est très bien conçu pour les visiteurs. De grands monuments médiévaux enrichissent ce patrimoine : le cloître, la cathédrale, le château construit au sommet de la vieille ville.

A 18 km, Orange est célèbre pour son théâtre antique. Cette ville est dotée d'un musée avec des pièces remarquables et uniques de plaques de marbre de la cadastration romaine, et d'un dépôt de fouilles archéologiques muni d'une structure d'accueil de groupes de fouilleurs.

Le sud de la Drôme a fait l'objet de travaux universitaires lancés par des membres de l'association Archéo-Drôme. Nous pouvons citer la thèse de doctorat de Michèle Bois pour le Moyen Age²⁸², les recherches de celle-ci et de Mylène Lert sur la ville gallo-romaine de Saint-Paul-Trois-Châteaux²⁸³, ou d'autres archéologues qui s'intéressent aux sites préhistoriques repérés dans la région.

Précisons également la proximité relative de grands sites archéologiques

²⁸² BOIS (M.), *Le sud du département de la Drôme entre le Xe et le XIII^e siècle, l'organisation du terroir : fortifications et structures d'habitat*. Thèse de l'Université de Provence, 1992, 4 tomes.

²⁸³ Préparation en cours de l'Atlas topographique de la ville antique de Saint-Paul-Trois-Châteaux.

gallo-romains : Alba-la-Romaine à 40 km, Arles à 120 km, *Glanum* à 80 km, Nîmes à 75 km, Vienne à 150 km. Pour les périodes gauloise et grecque, le musée du Pègue se trouve à 20 km, le site de *Glanum* de Saint-Rémy-de-Provence à 80 km.

Pour les sites du Moyen Age, beaucoup de villages de la région du collège ont conservé une partie notable de leur trame médiévale, avec pour centre soit un château, soit une église. Ces villages présentent donc des caractéristiques historiques qui peuvent être exploitées en classe de cinquième. Le vieux village de Suze-la-Rousse, aujourd'hui en partie en ruine, est typique. Il est bâti au pied d'un remarquable château, dont l'origine remonte aux XIIe-XIIIe siècles, et qui a la double caractéristique d'un château fort et d'une demeure de plaisance Renaissance. Le bourg a gardé son empreinte d'origine, avec ses agrandissements successifs concentriques et la présence de vieilles maisons médiévales et postérieures. Les faubourgs s'en détachent nettement, et l'on peut observer l'expansion de l'habitat depuis le XIXe s. dans un espace aménagé, marqué par plus de confort pour les hommes.

II - Le collège J.-J. Rousseau de Labastide Saint-Pierre, Tarn-et-Garonne

C'est un collège rurbain de 570 élèves, en provenance de communes rurales et de la banlieue de Montauban, avec six classes de sixième. Il se situe entre Montauban, à 16 km, et Toulouse, à 45 km. Environ 60 % des élèves ont des parents employés, ouvriers ou sans profession, avec un nombre notable de routiers. Mais il n'y a pas de spécificité. Une importante communauté tzigane est présente dans la région.

Le collège est proche des sites préhistoriques paléolithiques notoires situés sur le flanc nord des Pyrénées, dans l'Ariège en particulier, avec la grotte et le musée du Mas d'Azil, la grotte de Niaux. Toulouse est un grand centre culturel, avec ses musées Saint-Raymond et des Augustins notamment, ses vestiges archéologiques de différentes périodes, son église Saint-Sernin, célèbre par son architecture du moyen âge. Le site gallo-romain de Séviac, à Montréal-du-Gers, à 120 kilomètres de Labastide Saint-Pierre, a fait l'objet de l'objet de fouilles archéologiques renommées. L'histoire médiévale de la région est marquée par l'aménagement de cités appelées bastides. De plus, dans la commune voisine, à Reyniès, se trouve un château-pont.

III - Le collège les Isclos d'or, Pierrelatte, Drôme

C'est un collège urbain de 600 élèves environ, avec cinq classes de cinquième. La commune compte 10000 habitants.

L'établissement scolaire est classé en partie en zone d'éducation prioritaire (Z.E.P.), avec un public scolaire parfois difficile et, en particulier, des situations socio-économiques graves pour certains. Il a une S.E.G.P.A. Les milieux socioprofessionnels sont hétérogènes. Beaucoup de parents, 40 % environ, sont « défavorisés » (ils ont de grandes difficultés économiques et sociales), alors que 37 % sont « favorisés » ou « très favorisés ».

L'enseignante de Pierrelatte a une formation en archéologie. La ville a un musée modeste de collections archéologiques et paléontologiques. Elle n'est pas dotée d'un patrimoine notable de vestiges archéologiques accessibles. Elle a peu de bâtiments historiques. Il est nécessaire de se déplacer sur des sites historiques à l'extérieur. Cette commune se situe près de Suze-la-Rousse à 20 kilomètres.

IV - Le collège Holderith, Farébersviller, Moselle

C'est un collège urbain de 950 élèves originaires de sept communes voisines avec dix classes de cinquième. Il est classé en Z. E. P., avec de nombreuses situations précaires.

La commune est située à 60 km de Metz. Elle a 7500 habitants. C'est une ancienne cité minière des années 1950-1960. La proportion d'ouvriers est importante, en particulier dans le secteur minier, mais elle tend à baisser. Le chômage est considérable. La population est caractérisée par de multiples situations précaires.

La commune ne possédant pas de patrimoine architectural ou archéologique, les sorties sont à envisager dans un rayon de 15 à 25 km, voire plus loin, jusqu'à Metz, renommée pour sa cathédrale et son musée, à 60 km. Deux villes offrent de nombreuses possibilités de sorties culturelles, Forbach et Saint-Avold, à une quinzaine de kilomètres. Le site archéologique important de la ville romaine de Bliesbruck se trouve à 25 km.

V - Le Collège Michel Servet, Charlieu, Loire

C'est un collège de 700 élèves, situé dans une zone rurale, avec sept classes de sixième. Charlieu se trouve à 100 kilomètres de Lyon, à 120 kilomètres de Vienne.

C'est une petite ville de 4000 habitants, la plus importante de la région. La population est composée d'agriculteurs, d'artisans, d'ouvriers, d'employés, avec une minorité de cadres ou de professions libérales.

La commune de Charlieu est dotée d'un patrimoine architectural couvrant toute la période du Moyen Age. Le patrimoine est assez bien valorisé. Les lieux-ressources de cette commune sont l'abbaye et le couvent des cordeliers.

Les villes qui offrent le plus de possibilités touristiques sont Lyon, à 100 km, (musée de la civilisation gallo-romaine et site archéologique de Fourvières), Vienne (Musée archéologique) ou Saint-Romain-en-Gal (musée archéologique d'une conception moderne remarquable et site archéologique).

Les collèges représentés sont très divers. Le tableau ci-dessous montre la variété des établissements selon la situation géographique du secteur de la commune et le classement en Z.E.P..

établissement scolaire	origine du public scolaire	Classement en Z.E.P.
Charlieu	urbain et rural	non
Farébersviller	urbain	classé en Z.E.P.
Labastide Saint-Pierre	rurbain	non
Pierrelatte	urbain et rural	classé en partie en Z.E.P.
Suze-la-Rousse	rural	non

Les différents établissements scolaires participant à notre étude sont situés dans le sud de la Drôme, en Moselle, dans le Tarn et dans la Loire. Chacun est doté d'un environnement culturel historique et archéologique local ou régional certain, favorable à la mise en place de situations pédagogiques au cours desquelles l'élève mobilise ses connaissances afin de résoudre pour donner du sens au savoir des obstacles déterminés par les enseignants. Ceux-ci, engagés dans le partenariat des classes-témoins, ont exploité des sites culturels locaux ou régionaux. Parfois, les élèves ont dû aller plus loin, lorsque les établissements n'avaient pas de site historique proche à exploiter, comme ceux du collège de Farébersviller, partis voir la cathédrale de Metz à 60 kilomètres.

Chapitre 7 : Les expérimentations en sixième

Le programme d'histoire de sixième s'appuie sur de nombreux éléments d'archéologie terrestre ou monumentale. C'est pour cette raison que nous disposons d'un nombre important de comparaisons, 49 au total, dont les résultats des contrôles-témoins correspondants, serviront à comparer les deux approches historiques, générale ou archéologique.

Avant d'analyser les contrôles-témoins par période et par établissement, nous indiquons les références des annexes, comportant l'intitulé des questions du contrôle et la correction attendue, la liste des supports pédagogiques utilisés par le professeur dans chacune de ses classes et les tableaux des évaluations quantitatives et qualitatives.

I - L'étude du néolithique

L'évaluation porte sur les changements intervenus dans la vie des hommes entre le paléolithique et le néolithique ainsi que sur l'apparition des premières villes et de l'écriture. Les questions des tests sont identiques entre les deux années scolaires 1998/1999 et 1999/2000.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **39,75 %** ; 6e3 classique : **56,43 %** ; 6e4 archéologie : **61,61 %**. Cf. annexes 5 à 15.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 sont en général supérieures à ceux des autres classes, à l'exception des questions 2 et 3 des 6e3. Nous avons exploité les documents archéologiques du manuel avec les classes-classiques et fait appel à un préhistorien avec la classe-archéologie.

La différence est forte pour la question 1, qui traite des changements dans la vie des hommes entre le paléolithique et le néolithique : de 13 à 28 %²⁸⁴. Cela peut s'expliquer par l'intervention en classe d'un archéologue spécialiste du Néolithique du Centre d'Archéologie de Valence, Alain Beeching, durant une heure trois quarts. Celui-ci a montré des objets authentiques ou reconstitués d'outils en silex, de remarquables céramiques contenues dans la malle pédagogique « Préhistoire » du musée de Valence, conçue par les préhistoriens de ce centre de recherches et louée pour l'occasion. Nous avons apporté également du matériel néolithique fragmentaire, trouvé localement et commenté par le préhistorien. Celui-ci a montré des diapositives de la fabrication d'outils lithiques. Il a utilisé une vidéo qui montre la sédentarisation des hommes : le village, les maisons, les champs. Dans cette malle pédagogique, il a pris des graines de céréales et des os pour expliquer la domestication des espèces animales et végétales. Il a présenté aussi une copie de tablette cunéiforme. Il est important de préciser que les élèves ont manié, touché tous ces objets avec précaution. Ils ont fait des croquis de céramiques et d'outils en silex dans leur cahier.

L'avantage d'utiliser de tels supports est net. Mais il doit être nuancé par quelques exemples ponctuels, plus favorables aux classes-classiques. Les élèves de la 6e3 classique ont parfois mieux réussi que les 6e4 archéologie, en travaillant à partir de photographies d'une hache polie, d'une meule avec des graines de céréales et d'une céramique du manuel d'histoire, pour comprendre les changements dans la vie des hommes au néolithique. Ils n'ont pas vu concrètement, ni touché ces objets archéologiques. Et ils obtiennent plus de bonnes réponses : questions 1e (outil en pierre polie) : 72,00 %/54,17 % et 1b (agriculture) : 76,00 %/ 66,67 %²⁸⁵. Le manuel présente seulement trois photographies d'objets authentiques ou reconstitués, dont deux les ont bien aidé à comprendre le changement : une herminette intacte, une meule avec sa molette sous laquelle sont placées des céréales. La préhistorienne a montré en 6e4 des haches polies sans le manche, des graines modernes que les populations du néolithique pouvaient manger et une molette. En revanche, l'analyse de la photographie de vases en terre cuite en partie reconstitués donne un pourcentage de bonnes réponses inférieur dans les deux classes-classiques 6e2 et 6e3 à celui de la 6e4 dont les élèves ont pu manipuler des fragments de poteries et être placés devant des vases entiers : 39,13 %, 64%/ 83,33 % (question 1d).

Pour la question 2, c'est un sujet moins concret, qui exige un effort de réflexion de la part des élèves. L'objectif est de nommer la région du Croissant fertile, où apparaissent les premières villes, et de justifier le choix. Il s'agit d'un concept. Les explications du préhistorien n'ont pas donné de meilleurs résultats que l'analyse documentaire guidée par

²⁸⁴ Annexes 7, 10, 13.

²⁸⁵ Annexes 11, 14.

le professeur : 6e4 : 58,25 %, 6e2 : 28,25 %, 6e3 : 58,50 %²⁸⁶. D'un côté, l'archéologue a expliqué l'apparition des villes dans le Croissant fertile à partir d'une carte du manuel sur la domestication des céréales et des animaux sauvages en Mésopotamie, avec une diapositive personnelle d'un dessin d'un village du néolithique où toutes les nouvelles activités sont présentes. De l'autre, le professeur a utilisé également cette carte du Croissant fertile, qu'il a reliée à celle des villes.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e5 classique : **38,36 %** ; 6e6 archéologie : **44,37 %**. Cf. annexes 5, 16 à 22.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e6 sont en général supérieures à celles de la 6e5, à l'exception de la question 3.

L'enseignante a eu deux démarches globalement différentes. En 6e6, elle a utilisé une vidéo d'un chantier archéologique et en a exploité d'autres de la série *Il était deux fois*, diffusée sur la Cinq sur la poterie, le feu, la chasse, assez courtes et pédagogiques. Cela lui a permis d'expliquer l'évolution entre le paléolithique et le néolithique, en établissant un tableau comparatif et en insistant sur la dernière période. Elle montre ensuite le lien avec les villages, les villes et l'écriture. Les documents du manuel (photographies d'objets archéologiques) sont essentiels pour étudier le néolithique en 6e5 classique, et servent de point de départ du raisonnement. L'enseignante, pour les deux classes, fait remplir une carte du Croissant fertile, qui indique l'origine des écritures et lui sert de support pour montrer l'apparition des premières villes. L'écriture est abordée en 6e5 par un jeu sur l'histoire de ce thème à partir d'un livre spécifique, et en 6e6 par des recherches au Centre de documentation et d'information sur les supports et les outils utilisés.

L'utilisation des vidéos ou de photographies de chantiers a donné de meilleurs résultats en 6e6²⁸⁷. Ces documents décrivent comment l'homme a transformé son mode de vie au néolithique. Les photographies du manuel, même si elles sont de très bonne qualité, n'ont pas permis de trouver autant d'éléments explicatifs en 6e5. Elles les suggèrent à l'élève grâce à un travail de réflexion. Cet argument peut probablement expliquer les meilleurs résultats obtenus à la question 2²⁸⁸ de deux manières. D'une part, c'est sans nul doute la conséquence du raisonnement historique lié à la préparation de la première question. D'autre part, l'approche historique/archéologique est fondée principalement sur l'étude des documents photographiques relatifs à l'aspect matériel de l'agriculture et des vestiges d'anciens villages, tandis que l'approche historique/générale est basée sur des documents géographiques de nature cartographique, moins concrets.

En revanche, le travail littéraire de l'histoire de l'écriture en 6e classique est plus

²⁸⁶ Annexes 7, 10, 13.

²⁸⁷ Questions 1a à 1e, annexe 21.

²⁸⁸ Moyennes de 48 % en 6e6 et de 39 % en 6e5, annexes 17 et 20.

intéressant qu'un travail de recherche sur les outils et leurs fonctions en 6e archéologie : le pourcentage de bonnes réponses (éléments 3a et 3b, compter et communiquer) est plus important. Mais la différence globale concernant toute la question 3 reste faible²⁸⁹.

B - Année scolaire 1999/2000

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **61,22 %** ; 6e3 classique : **58,21 %** ; 6e4 archéologie : **68,63 %**. Cf. annexes 5, 23 à 32.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 sont, dans l'ensemble, supérieures à celles des autres classes et égales pour la question 1 par rapport aux 6e3.

Les préparations des deux démarches ont changé sur les points suivants. Pour l'approche historique/générale, nous avons utilisé un document très bien conçu. C'est un ensemble de deux dessins comparatifs d'habitat fictif du paléolithique et du néolithique, avec toutes les activités humaines correspondantes illustrées et d'une grande lisibilité. Nous avons beaucoup approfondi l'analyse de ce document, complété par les photographies habituelles du manuel. Une séance de trente minutes a été réservée aux révisions.

Pour l'approche historique/archéologique, nous avons eu une intervention d'une préhistorienne, d'une durée de deux heures trois quarts (au lieu de d'une heure trois quarts en 1998) afin que tous les élèves aient le temps d'observer correctement les pièces archéologiques. L'archéologue a pu développer le thème de la sédentarisation pour introduire l'apparition des villes, en commentant précisément une série de diapositives de qualité sur le site de Chalain, dans le Jura, tout en montrant les éléments archéologiques découverts et les reconstitutions d'habitat et leur environnement au néolithique. Elle a évoqué plus longuement qu'au cours précédent le thème de l'invention de l'écriture en fin de séance. Nous avons montré, lors d'une leçon quelques jours après son départ, un extrait d'une vidéo d'archéologie sur la fabrication des boules à calculis en Mésopotamie et d'une tablette cunéiforme. Nous n'avons pas organisé de séance de révisions sur le chapitre avec les 6e4 archéologie contrairement aux autres classes.

Nous constatons toujours que les résultats ont tendance à être meilleurs lorsque l'élève peut manipuler des objets archéologiques, dans le cas des questions 1c (os), 1f (tablette cunéiforme), avec la nuance apportée précédemment pour la 1b (graines), 1e (hache polie), 1d (céramique). Nous le remarquons également pour la 3a : la démarche historique/archéologique au sujet de la tablette cunéiforme est bénéfique. En revanche, cela paraît contradictoire pour la question 1d, mais l'assimilation de la connaissance relève de multiples facteurs²⁹⁰.

La différence est très marquée dans la réponse à la question 2 : la classe-archéologie enregistre 70 % de réussite et les classes-classiques 56 % et 43,75 %. L'archéologue a

²⁸⁹ Annexes 17, 19, 20, 22.

²⁹⁰ Pour ce paragraphe les annexes 25, 26, 28, 29, 31, 32.

pris un exemple très détaillé d'habitat en France et l'a approfondi pour faire comprendre le phénomène de l'apparition des premières villes dans le Croissant fertile.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e4 classique : **38,23 %** ; 6e6 archéologie : **50,38 %**. Cf. annexes 5, 33 à 39.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e6 sont supérieures à celles de la 6e4, à l'exception de la question 3. L'enseignant a globalement les mêmes démarches qu'en 1998/1999. Une différence est à noter : les élèves de 6e6 archéologie ont fait un tableau comparatif des activités des hommes du paléolithique et du néolithique à partir des documents traités et de leurs connaissances.

Les mêmes remarques valent au sujet des questions 1 et 2. Le résultat est inversé pour la question 3. Il est difficile d'en connaître précisément les raisons. Cela peut relever de la didactique. Le tableau comparatif, les recherches au centre de documentation et d'information ont pu être efficaces pour que les élèves mémorisent et assimilent avec leurs propres mots les raisons de l'apparition de l'écriture.

Nous remarquons, comme dans les évaluations du collège de Suze-la-Rousse en 1999/2000, que le nombre de bonnes réponses « céramique » en pourcentage est plus fort en 6e4 classique par rapport aux 6e6 archéologie²⁹¹. Nous verrons que cette remarque, qui paraît contradictoire, se répète plusieurs fois en sixième et cinquième. Les 6e6 ont travaillé directement sur une vidéo de très bonne qualité expliquant l'apparition de la poterie.

II - L'étude de l'Egypte antique

Pour aborder l'Egypte ancienne, le professeur doit utiliser des documents archéologiques inévitables afin de traiter ce chapitre comme l'y obligent les programmes officiels. L'approche historique/générale comprend donc des documents archéologiques associés à des textes.

L'évaluation porte sur l'importance du Nil, les croyances religieuses et les lieux de culte, le rôle du pharaon. Les questions des tests varient peu entre les années scolaires 1998/1999 et 1999/2000.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **60,10 %** ; 6e3 classique : **65,57 %** ; 6e4 archéologie : **67,19 %**. Cf. annexes 40 à 54.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 archéologie sont

²⁹¹ Question 1d, annexes 35 et 38.

supérieures pour les questions 1 à 3, 5 et 10. Elles sont nuancées pour les questions 4, 7 à 9. Le résultat est inférieur pour la question 6. Les fiches distribuées à tous les élèves comportent les dessins des dieux, des sceptres, des couronnes et de la scène de la pesée de l'âme, et deux traductions de textes anciens sur les paysans et les artisans, qui n'ont pas été exploitées en 6e⁴, contrairement aux autres 6e. Ces fiches complètent les leçons du professeur basées sur les documents archéologiques du manuel avec les classes-classiques.

Le cours des élèves de la 6e archéologie repose sur l'intervention d'une égyptologue, Laurence Caritoux, d'une durée totale de trois heures, comprenant les explications, le temps de compléter les fiches-questions et le collage des documents dans le cahier. L'animation a permis de répondre à toutes les questions, sauf au numéro 10. Elle a été préparée dans le détail au préalable, en étroite collaboration entre le professeur et la spécialiste.

Elle repose sur des histoires fictives de quatre jeunes garçons destinés à des « métiers » typiques, différents, de la société égyptienne : pharaon, prêtre, scribe et paysan. Ces récits sont enrichis d'explications archéologiques. Laurence Caritoux a commenté de nombreuses diapositives ou illustrations de livres spécialisés au sujet du Nil et de sa vallée, de monuments politiques et religieux (temple, obélisque, pyramide et autres tombeaux), de bas-reliefs, de couronnes, d'éléments archéologiques tels que des figurines de scribes, de paysans, de statues de pharaons et de dieux, de momie, de sarcophage.

Elle a apporté les informations scientifiques, qu'elle a intégrées dans un discours ludique, illustré et rigoureux. Le professeur est intervenu pour reprendre certains points incompris et compléter avec les élèves les fiches du cours en plusieurs temps.

Tous ces éléments peuvent expliquer les meilleurs résultats obtenus sur les thèmes du Nil, des pouvoirs du pharaon, de la conservation des corps (questions 1, 2, 3, 5). La différence est importante pour les questions 1, 2 et 5 : de 9 à 24 %²⁹². La connaissance est présentée à partir de documents archéologiques, qui sont des diapositives d'éléments matériels souvent authentiques. Les élèves participent à l'analyse des supports utilisés et doivent comprendre les liens entre les images. Ils recherchent les idées essentielles dont la trace écrite est mentionnée dans des documents de seconde main du cahier, tels que les dessins de la crue du Nil, des couronnes, de la représentation de la fresque du tribunal d'Osiris. Le traitement de ces documents est utile pour faciliter l'apprentissage et la reformulation des idées par les élèves. Cela s'oppose à l'analyse des dessins ou des textes étudiés et exploités par les classes-classiques.

Par exemple, l'égyptologue a montré en diapositives chaque phase de la conservation des corps des pharaons et leur relation : l'embaumement, la momie et son traitement, le sarcophage, la mise au tombeau (question 5). Les documents archéologiques du livre montrent une fresque antique d'embaumement, un sarcophage, des tombeaux. Le professeur explique les liens entre chaque phase, que les élèves doivent concevoir mentalement. C'est plus difficile, plus abstrait.

²⁹² Annexes 43, 47, 51.

Pour la question 6, les résultats de la classe-archéologie sont moins bons que ceux des classes-classiques. Nous pouvons évoquer deux raisons. Le discours du spécialiste a été moins précis et moins illustré dans le détail : les élèves de la classe-archéologie ont vu en diapositives des façades extérieures et un intérieur de pyramides. Les élèves des classes-classiques ont travaillé sur l'ensemble monumental de Gizeh : ils ont observé initialement une photographie, étudié un dessin en trois dimensions des monuments et un autre de la pyramide de Khéops vue en coupe avec ses différentes pièces. Cette dernière analyse documentaire facilite l'apprentissage du savoir, car la présentation didactique des idées à retenir est complète ; l'élève voit clairement les relations entre l'intérieur et l'extérieur du monument. De plus, la fiche commune aux deux classes sur les représentations figurées des tombeaux avec leurs pièces n'a pas été exploitée de la même manière : elle est un support principal d'analyse pour les élèves de 6e classique. Elle a davantage illustré le cours en 6e archéologie, basé essentiellement sur les diapositives et les photographies de sites réels. L'effet didactique est d'autant plus renforcé que le dessin du contrôle provient de cette fiche documentaire.

Après l'intervention de l'égyptologue, le professeur a dirigé l'étude de documents archéologiques (figurines de paysans égyptiens, deux fresques de travaux agricoles) du livre, qui ont renseigné la question 10 sur les cultures. La vue des objets et de la double représentation iconographique explique sans doute la forte différence, de 16 à 41 %, par rapport à la démarche historique/générale, définie par l'analyse de deux textes et d'une vue d'une fresque, moins efficace²⁹³.

Quant aux questions 4, 7, 8 et 9, nous ne pouvons pas dégager de tendance : les classes-classiques réussissent parfois mieux, ou bien ont des résultats inférieurs. Il faut probablement évoquer d'autres causes, d'ordre didactique.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE.

Taux de réussite globale : 6e5 classique : **51,46 %** ; 6e6 archéologie : **60,19 %**. Cf. annexes 40, 55 à 64.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e6 sont supérieures à celles de la 6e5, à l'exception des questions 3 et 4.

Il est difficile de construire deux démarches différentes sur un chapitre tel que l'Egypte, que l'on connaît essentiellement grâce à l'archéologie. La tâche est plus facile à Suze-la-Rousse, grâce au travail fondé sur les documents photographiques, littéraires ou iconographiques (dessins) du manuel avec les élèves des classes-classiques et à l'animation de l'égyptologue qui répond à l'essentiel des questions du contrôle avec les autres.

A Labastide Saint-Pierre, l'enseignante exploite les ressources définies par le projet spécifique à la classe-archéologie ouvert à des élèves volontaires, centré sur la préhistoire et les méthodes archéologiques²⁹⁴.

²⁹³ Annexes 43, 47, 51.

²⁹⁴ Ce projet correspond à un atelier de pratiques artistiques. Cf. troisième partie chapitres 11 et 13.

Pour la question 1, elle présente la carte de l'Egypte et la fonction du Nil de deux manières :

- La démarche historique/générale comprend un texte sur Champollion et des dessins sur le papyrus et un chadouf ;
- Dans la démarche historique/archéologique, les élèves analysent un document sur les hiéroglyphes, écrivent leur nom grâce à des modèles et analysent un outil traditionnel d'irrigation, le chadouf.

Quant aux autres questions, la distinction est faible. La différence didactique dépend de la sensibilisation accrue aux sources archéologiques des documents auprès des élèves de 6e6, par rapport à ceux de 6e5 classique.

Pour la question 5, les 6e5 classiques ont travaillé à partir de documents archéologiques (fresque de momification, photographie de sarcophage, vue de papyrus du tribunal d'Osiris). Ils ont exploité ces documents avec leur enseignante, pour connaître leur sens et assimiler les grandes idées, de façon à pouvoir y répondre. Les 6e6 archéologie ont étudié les différentes phases grâce à une vidéo. Ce document est plus précis ou riche en images que les précédents. Cela explique que les 6e6 aient obtenu un taux moyen de réussite plus fort : 60 %/31,71 %²⁹⁵. Il est plus facile ainsi d'analyser et de retenir les différentes phases de la conservation des corps des pharaons.

L'enseignante évoque l'existence des dieux et des mythes avec les questions 3 et 4 (définition de polythéiste, l'accès à la vie éternelle). Les 6e5 ont nettement mieux réussi que les 6e6. La différence peut s'expliquer par un travail de révisions plus approfondi à la maison ou par des difficultés davantage marquées en 6e6, pour résoudre le caractère abstrait des questions.

D'une manière générale, nous proposons deux raisons pour justifier les bons résultats en faveur des élèves de la classe-archéologie. Un document archéologique est très évocateur, plus explicatif par définition comme une vidéo thématique de qualité, plus qu'une série de photographies d'éléments divers, dont il faut trouver le sens et la cohérence. C'est l'exemple de la question 5.

L'enseignante de Labastide Saint-Pierre a remarqué que les élèves de la 6e6 sont davantage motivés. Ils profitent plus des exercices de compréhension et d'analyse des documents sur le pharaon, ses attributs et pouvoirs (questions 2 et 8), les tombeaux (question 6). Le travail est mieux fait à la maison.

B - Année scolaire 1999/2000

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **64,06 %** ; 6e3 classique : **52,42 %** ; 6e4 archéologie : **73,67 %**. Cf. annexes 65 à 79.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 sont en général

²⁹⁵ Annexes 57 et 61.

supérieures, à l'exception de la question 10.

Le professeur a travaillé avec les supports semblables à ceux de l'année 1998/1999. En 6e4, il s'est appuyé sur l'intervention identique de la même égyptologue et sur des photographies d'hypogées des *dossiers d'Archéologie*²⁹⁶.

Les élèves de cette classe obtiennent des résultats nettement supérieurs aux questions 1 à 4, 6 à 7, avec une différence moins marquée pour les questions 5 et 9. Nous pouvons citer les raisons déjà indiquées lors des expérimentations de 1998/1999. L'archéologue a toujours eu un discours très vivant, cohérent, accessible grâce à des documents bien introduits. Faire découvrir les fonctions politique et militaire à partir d'un bas-relief représentant un pharaon sur un char partant à la guerre donne plus de sens que l'image de couronnes et de sceptres²⁹⁷. Quand l'archéologue projette la diapositive d'une statue d'un scribe, montre du papyrus et explique l'histoire fictive du jeune garçon, d'un scribe appelé à faire le même métier que son père, cela a donné beaucoup plus de bonnes réponses que l'analyse d'une photographie légendée de statue d'un scribe et d'un texte ancien correspondant à cette activité, avec les classes-classiques²⁹⁸.

Le taux moyen de réussite à la question 4 est de 92 %. Il est supérieur à celui des deux classes-classiques (79 et 61 %), contrairement aux statistiques de l'année 1998/1999 (52/73 et 77 %). La question a été posée de nouveau dans des termes identiques. La préparation didactique n'a pas changé non plus. Mais l'appréciation était différente : les explications scientifiques de l'égyptologue ont sans doute mieux marqué les esprits que les paroles de vulgarisation du professeur. L'archéologue a montré une diapositive d'un corps en train d'être momifié, sachant que les élèves savent à quoi sert un sarcophage. L'enseignant s'est appuyé sur la photographie du sarcophage provenant du manuel pour bâtir son raisonnement. Les élèves des classes-classiques n'ont donc pas vu le travail intermédiaire de la momification. Il peut manquer à certains un repère pour répondre correctement à la question. Cette inversion de résultats entre les deux années d'expérimentation sur un point donné montre la relativité de facteurs didactiques, qu'il est difficile d'identifier.

Nous pouvons prendre un autre exemple, la question 6 sur la pyramide. Les 6e3 classiques ont plus de bonnes réponses pour trouver « caveau » et « pyramide » en 1998/1999 (58,33 % et 83 % respectivement) que les 6e4 archéologie (45,83 % et 79,17 % respectivement)²⁹⁹. La situation s'inverse en 1999/2000 : les 6e4 ont 79,17 % et 87,5 % de bonnes réponses, les 6e3 44,44 % et 55,56 %³⁰⁰.

Nous remarquons des résultats mitigés sur la scène du jugement des morts en

²⁹⁶ n°149-150, mai-juin 1990.

²⁹⁷ question 2, annexes 68, 72, 76.

²⁹⁸ Nombre de bonnes réponses : 22/13 ou 14. annexes 63, 69, 73.

²⁹⁹ Annexes 49 et 53.

³⁰⁰ Annexes 74 et 78.

1998/99 (question 9) et en 1999/2000 (question 10). L'explication donnée par le spécialiste, avec des références à la mythologie égyptienne, est toujours aussi nuancée selon les classes. Peut-être s'agit-il d'un élément plus théorique à transmettre à de jeunes enfants, qui ont fait autant de confusions avec les deux démarches³⁰¹.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e4 classique : **43,05 %** ; 6e6 archéologie : **65,99 %**. Cf. annexes 65, 80 à 89.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e6 sont toutes supérieures à celles de la 6e4, à l'exception de la question 1, pour laquelle nous faisons les mêmes commentaires. L'enseignante a repris les mêmes documents que ceux de l'année précédente.

Le pourcentage de bonnes réponses est en général supérieur en 6e6 par rapport à la 6e4³⁰². C'est très net. Les élèves sont plus nombreux en 6e6 archéologie qu'en 6e4 classique à avoir bien assimilé la leçon. Le phénomène est plus marqué qu'au cours de l'année précédente : 100/96 % et 50/20 % (questions 1a et 1b), 60,71/60 % et 28/12 % (questions 2a et 2b), 75/16 % (question 3 scribe), 92,86/40 % (question 4), 7,14/4 % (question 5a), 71,43/52 % (question 5b), 78,57/40 % (question 5c), 53,57/44 % (question 5d), 92,86/56 % et 32,14/4 % (question 6), 57,14/28 % et 46,43/16 % (question 7), 64,29/28 % (question 8), 89,29/72 % et 78,57/44 % et 96,43/96 % (questions 9), 60,71/24 % et 82,14/52 % et 67,86/28 % (question 10).

Pour les questions religieuses 3 (sarcophage) et 4 (accès à la vie éternelle), les 6e6 archéologie ont beaucoup mieux réussi que les 6e4 classiques, contrairement à l'année précédente, avec des documents identiques dans les deux classes. L'inversion du résultat global obtenu à la question 4 est probablement due aux effets du travail interdisciplinaire du projet de l'atelier de pratiques artistiques : ils étudient en français également la notion de mythe, qui est au cœur de leur projet. Pour la question 3, ils doivent définir les mots scribe et sarcophage. Nous supposons que les 6e6 archéologie sont plus sensibles aux documents traités, qui correspondent à des éléments matériels de la civilisation égyptienne.

3) COLLÈGE DE CHARLIEU

Taux de réussite globale : 6eC classique : **43,09 %** ; 6eE archéologie : **44,55 %**. Cf. annexes 65, 90 à 99.

Les résultats sont très variables. Les pourcentages moyens de réussite par question sont inférieurs, pour la classe-archéologie, à six questions (n° 1, 3, 4, 5, 9 10) sur dix, avec une nette différence dans cinq cas. Ils sont supérieurs pour quatre questions (n° 2, 6, 7, 8), avec une nette différence dans trois cas. Nous constatons le même écart, si l'on

³⁰¹ Annexes 43, 47, 51, 68, 72, 76.

³⁰² Dans deux cas seulement, le pourcentage de bonnes réponses des élèves de 6e4 est supérieur à la 6e6 : 56/14,29 (question 6 n°3) et 20/17,86 % (question 2c).

considère les taux de bonnes réponses : 60 % des questions sont favorables à la classe-classique et 40 % à la classe-archéologie. Mais, globalement, celle-ci a un léger avantage, environ 1,46 %.

Il est difficile d'analyser ce résultat, proche globalement, parce que l'enseignant est dans la même situation que celui du collège de Labastide Saint-Pierre : nécessité et obligation d'utiliser des documents archéologiques pour construire les deux démarches. Nous nous réfèrons par conséquent à la plupart des remarques déjà formulées pour cet établissement pour déterminer les raisons didactiques. Les différences documentaires concernent les questions 7, 8 et 9.

Nous pouvons proposer des explications liées aux choix des documents pour quelques questions seulement. Au sujet des questions 6 et 7 sur les tombeaux, le texte sur les contraintes humaines de la construction d'une pyramide et la photographie d'un hypogée (restauré) peuvent expliquer l'écart de points en faveur de la 6e archéologie.

De même, la vidéo sur l'Egypte et la puissance de Ramsès II (représenté en images de synthèse) représente une raison de la meilleure assimilation des connaissances demandées aux questions 2 (pouvoir du pharaon) et 8 (le pschent ou la double couronne) par rapport aux photographies de la statue d'un pharaon ou d'un sarcophage avec les sceptres du pouvoir. Nous avons déjà évoqué cet aspect lors de l'analyse des résultats de Labastide Saint-Pierre. Une vidéo composée de bonnes images accompagnées de commentaires d'archéologues rend plus facile l'apprentissage des savoirs.

Pour aborder le nom des divinités égyptiennes (question 9), le professeur a travaillé à partir de deux documents archéologiques communs, des fresques. Les élèves de la 6eC classique ont de meilleurs résultats par rapport à ceux de la 6eE, pour qui l'enseignant a exploité en plus une vue de statuettes en bronze de dieux.

Les premiers ont mieux réussi à répondre aux questions 3 sur les définitions et 4 concernant l'idée abstraite de vie éternelle, avec un écart important de 15 à 22 %³⁰³.

III - L'étude des Hébreux

Les évaluations des deux années scolaires portent sur les actions des rois hébreux, l'histoire des invasions et la religion.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **46,68 %** ; 6e3 classique : **49,30 %** ; 6e4 archéologie : **58,97 %**. Cf. annexes 100 à 110.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 archéologie sont en général supérieures, excepté pour la question 1.

³⁰³ Annexes 92, 96.

La démarche historique/archéologique présente différentes restitutions, des photographies d'objets ou de lieux fouillés. Elle a été mise en oeuvre, en grande partie, grâce des documents extérieurs au manuel, des revues spécialisées, et une série de quatorze diapositives prêtées par des parents qui avaient effectué un voyage en Israël. Elle intègre deux extraits de la Bible, référence littéraire obligatoire selon les *Instructions Officielles*. La démarche historique/générale utilise les documents variés du livre : principalement, sept textes de la Bible, des dessins, une photographie de maquette, quelques diapositives, auxquels s'ajoute une fiche composée d'extraits de la Bible sélectionnés par le professeur.

Les résultats à la question 1 sont nuancés. La représentation d'une frise d'Hébreux nomades ne donne pas un meilleur résultat par rapport au texte sur ce peuple en migration vers l'Egypte, pour deux raisons : d'une part, le document est relativement isolé de son contexte didactique et, d'autre part, les passerelles, avec les autres thèmes du chapitre, sont insuffisantes ou trop difficiles à comprendre pour l'élève.

La question 3 (invasions) a été abordée de manière très différente. Les élèves de la classe-archéologie ont analysé un décor d'obélisque qui présente la soumission d'un juif à un roi assyrien, l'image du rempart de Jérusalem reconstruit par Ezéchias pour résister au siège assyrien³⁰⁴, une carte du monde hellénistique à son apogée, des diapositives de l'arc de Titus à Rome (général romain qui a mis fin à une révolte juive). Ils ont étudié des vues archéologiques de Massada et la rampe d'accès aménagée par les forces romaines pour l'assaut de la place forte. Ils ont vu une image d'idoles trouvées en fouille à Jérusalem au moment d'une diaspora ordonnée par le roi babylonien Nabuchodonosor³⁰⁵. Les élèves des classes-classiques ont étudié deux extraits de la Bible, l'un sur l'action du roi juif Ezéchias, déjà évoqué ci-dessus, l'autre sur les croyances d'Hébreux en des idoles après l'invasion des Babyloniens. Ils ont travaillé à partir de cartes d'empires dominant le territoire des Hébreux à l'époque hellénistique et de l'apogée de l'Empire romain. L'approche historique/archéologique a donné un taux de réussite supérieur de 19 ou 27 % (cf. annexes 102, 105, 108). Les documents archéologiques, les photographies de vestiges de la civilisation matérielle sont plus évocateurs, moins austères, suscitent plus facilement l'imagination des enfants que les textes. Certains montrent des éléments que les élèves n'ont pas l'habitude de voir et peuvent ainsi retenir plus facilement. Notons que les documents du manuel ne sont pas toujours attrayants, en particulier les textes. D'autres n'attirent pas le regard des élèves si le professeur ne les y constraint pas : ainsi, des cartes comme celle du monde hellénistique du manuel d'histoire, car il est nécessaire de comprendre leur légende pour en extraire le sens.

Nous constatons un écart important, mais moindre pour la question 5 (de 12 à 16 %). Dans le cadre de l'approche historique/archéologique, le professeur a commencé à présenter la vue générale de la maquette de Jérusalem à l'époque ancienne. Des diapositives ont montré des détails du Temple. Il a montré, à l'aide de diapositives ou de photographies de la revue *Les Dossiers de l'archéologie*³⁰⁶, les vestiges du mur

³⁰⁴ *Les Dossiers d'archéologie*, n°165-166, 11-12/1991, p.21.

³⁰⁵ *Le Monde de la Bible*, n°75, 3-4/1992, p39.

d'enceinte du Temple, dégagé en partie grâce à des fouilles, pour évoquer la destruction du monument et une restitution en couleur de ces vestiges. Deux diapositives du Mur des Lamentations actuel permettent d'aborder la fonction du monument religieux. Les élèves travaillent ensuite sur le plan du Temple et représentent ce mur sacré. Ceux des classes-classiques ont également complété le même plan. Ils ont analysé, comme leurs camarades, la vue générale de la maquette de la ville, quelques détails vus en diapositives et les deux diapositives du Mur actuel. La destruction du monument a été expliquée à partir de réflexions basées sur le texte sur les idoles concernant l'action du roi babylonien qui a détruit une partie de ville et le Temple de Jérusalem après son siège. Le professeur explique que la maquette est le résultat de recherches sur des monuments disparus, en particulier le Temple. Les résultats sont meilleurs en 6e4, car la préparation repose essentiellement sur des photographies ou diapositives du site du Temple tel qu'il était sous Salomon et Hérode le Grand (maquettes) comparées aux vestiges actuels. Ces images représentent un ensemble complet d'éléments, dont les relations sont aisées à lire et qui valorisent la fonction historique du Mur, tout en aidant les élèves à mémoriser son importance. Le lien entre l'état initial du Mur et sa démolition est ainsi clairement mis en valeur. C'est probablement plus difficile pour les élèves des classes-classiques d'établir les relations mentales entre les différentes catégories de documents (textes, photographie de la maquette, diapositives des vestiges *in situ*, plan) au moment des révisions et du contrôle en classe, afin de retrouver les bonnes idées.

Pour la question 4, la classe-archéologie a observé une photographie d'idoles découvertes chez une partie du peuple juif et a réfléchi sur la signification religieuse de ce vestige. Les classes-classiques ont analysé l'extrait de la Bible qui évoque les idoles juives et les problèmes religieux liés à ces objets cultuels. Les deux classes avaient analysé auparavant le texte biblique des Dix commandements. Nous pensons que la photographie des objets explique en grande partie l'avantage. Elle représente un élément de la culture matérielle des Hébreux que les élèves de la classe-archéologie retiennent bien si le professeur les aide à en comprendre le sens. Avec les autres classes, l'analyse du texte biblique est centrée sur le mot « idoles », qui représente une notion difficile à assimiler par une partie d'entre eux. Ils en ont une mauvaise représentation mentale, ils n'ont pas de repère concret pour les aider à mémoriser l'idée exprimée par le mot du texte. La conceptualisation ne peut pas, alors, se faire correctement.

Quant à la question 2, le taux de bonnes réponses (2a et 2b) est supérieur pour les 6e4. Les documents archéologiques (fouille d'une rue de la Cité de David à Jérusalem et des amphores trouvées en fouilles à cette époque dans cette ville) montrent la fin de la conquête de Canaan et la prise de Jérusalem par David. La démarche historique/générale est définie par l'analyse d'un extrait de la Bible sur ces thèmes. Les classes-archéologie et classique ont étudié l'action du roi Salomon par une restitution sous forme de dessin de l'intérieur du Temple et un texte, complétés, uniquement pour la seconde, par un texte supplémentaire de la Bible, qui donne des détails concrets de construction du Temple. Les résultats globaux de la question 2 sont variables : par rapport à la 6e2, l'écart est très important 18,5 % et, par rapport à la 6e3, le taux est presque identique.

³⁰⁶ Les Dossiers d'archéologie, n°165-166, 11-12/1991, p.19, 23, 46-47.

La démarche historique/archéologique s'avère donc intéressante. Il faut préciser que les notes des élèves de la 6e4 archéologie sont plus homogènes que celles de 6e3, marquées par une plus grande hétérogénéité.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e5 classique : **50,96 %** ; 6e6 archéologie : **53,85 %**. Cf. annexes 100, 111 à 117.

L'enseignante utilise uniquement le manuel pour ce chapitre. Elle distingue peu les deux démarches. La grande différence vient du traitement du document archéologique, dont l'origine ou l'explication de sa découverte ou de sa nature est plus développée avec la classe-archéologie.

Elle exploite la photographie d'un manuscrit de la Bible découvert à Qumrân. Une carte lui permet de localiser le trajet des Hébreux et d'évoquer leurs acquis pour traiter la notion de nomades. Elle étudie les textes sur les actions du roi David, des documents variés sur Salomon au sujet du Temple (restitution, texte, plan et maquette). Elle demande aux élèves de rechercher dans la leçon du livre les envahisseurs d'Israël avec la classe-classique, et a exploité un bas-relief et des cartes murales avec la classe archéologique. Elle se base sur le texte des Dix Commandements pour leur faire dire que le polythéisme y apparaît comme une faute grave. Enfin, à l'aide de la photographie de la maquette, elle leur explique qu'il ne reste qu'une partie du mur d'enceinte du Temple, tel qu'il est représenté. Elle explique aux 6e6 comment les archéologues ont mis au jour ce vestige, quelles sont les méthodes et leurs limites.

Il est difficile d'interpréter les résultats légèrement meilleurs pour les 6e6 archéologie, avec un écart de trois points³⁰⁷.

Nous formulons trois remarques. L'utilisation de documents archéologiques du temple sous forme de maquette associée à un plan où l'on voit ce monument, permet peut-être aux élèves de 6e6 d'avoir plus de repères mentaux au moment du contrôle. Les questions 2 et 3 sont nettement mieux réussies : les taux de réussite sont de 44,75/28,75 % et 62/46 % respectivement³⁰⁸. Certains éléments obtiennent un pourcentage de bonnes réponses également supérieurs : question 2b (sur Jérusalem) 52,38/16,67 % et 2e (sur le Temple) : 85,71/62,50 %. D'après une observation de leur enseignante, les élèves de la 6e6 sont plus curieux face aux documents. Cela les pousse ou stimule à fournir un travail d'apprentissage ultérieur plus important que celui de leurs camarades, afin de résoudre le problème de l'acquisition des savoirs, d'autant plus que leur nature, leur origine archéologique ont été expliquées. L'analyse de la photographie archéologique du bas-relief, complétée par celles de cartes murales est probablement plus efficace que la recherche de noms d'envahisseurs dans le manuel. L'exercice est moins difficile, plus précis. Le bas-relief est un support évocateur. Nous avons déjà fait la remarque pour le collège de Suze-la-Rousse.

³⁰⁷ Annexes 112, 115.

³⁰⁸ Annexes 112, 115.

Les élèves de 6e5 ont un meilleur résultat moyen à la question 4 (64 %). L'écart de bonnes réponses à la question 4a entre la classe-classique et la classe-archéologie est très élevé : 75,00 / 33,33 %. La question porte sur une réponse traitée de manière abstraite dans le cours. Les 6e6 sont peut-être moins autonomes sur ce point, car la démarche repose essentiellement sur des textes. Ils exploitent moins de textes que leurs camarades.

B - Année scolaire 1999/2000

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **60,54 %** ; 6e3 classique : **53,39 %** ; 6e4 archéologie : **74,57 %**. Cf. annexes 100, 118 à 126.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 sont en général supérieures par rapport aux autres classes. Nous pouvons reprendre l'ensemble des commentaires faits pour les évaluations de l'année scolaire 1998/1999 dans ce collège. Les documents sont identiques.

Les différences entre les classes 6e4 archéologie et 6e2 et 3 classiques sont très fortes pour la question 2 (56,50 %/41,25 et 37 %), la question 4 (80 %/72,5 et 60 %), la question 5 (81,33%/46,66 et 43,33 %). Nous constatons le même phénomène, avec les taux de bonnes réponses.

Nous pouvons en conclure à plusieurs idées clefs. L'enseignement archéologique tel qu'il a été mis en oeuvre donne de très bons résultats grâce aux analyses documentaires, qui suggèrent des idées concrètes aux enfants : une série de diapositives, une restitution, un plan en deux dimensions, des photographies d'objets.

La démarche historique/archéologique est cohérente, car le professeur établit des relations entre ces supports. L'information est donc répétée sous des formes diverses. La compréhension est améliorée. Cela facilite l'apprentissage des savoirs.

L'enseignant a utilisé, pour traiter le chapitre des hébreux avec les classes-classiques, des documents variés, mais une partie d'entre eux est éloignée des préoccupations des élèves de 6e, qui attendent du concret pour les aider à apprendre. C'est l'exemple des textes dont ils doivent s'imaginer le contenu, même si le professeur les soutient dans cette tâche.

Comme nous l'avons déjà signalé, la démarche historique/générale peut donner d'excellents résultats, supérieurs à la démarche historique/archéologique. A la question 3, les 6e3 ont obtenu 90 % de bonnes réponses et 80 % ont cité les Romains. Les 6e4 ont eu 80 % de bonnes réponses et 72 % ont pensé aux Romains. Les documents choisis pour évoquer la domination romaine sont très différents (carte de l'Empire/diapositives de sites archéologiques montrant une domination romaine sur les Hébreux). Les 6e3 ont donc très bien appris leur leçon sur ce point, mieux que les 6e4.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e4 classique : **40,92 %** ; 6e6 archéologie : **57,01 %**. Cf. annexes 100, 127 à 132.

Le taux de réussite moyen des 6e6 est largement supérieur à celui des 6e4 : 16 points d'écart. Les documents sont identiques à ceux de 1998/1999.

Les différences sont particulièrement fortes aux questions 3 et 5 : 92,5/71 % et 79,33/42,33 respectivement³⁰⁹. L'image du Temple est plus présente dans la mémoire des 6e6 archéologie : 65,38 % de bonnes réponses face à 37,50 %. C'est probablement ce qui peut expliquer la réussite à la question 5. 53,85 % des élèves de 6e6 savent expliquer la valeur historique du mur. Ils sont 20,63 % en 6e4.

L'avantage de la 6e6 à la question 3 sur les envahisseurs est marqué par une différence importante entre les moyennes globales : 92,5/71 %. L'association du document archéologique et de la carte permet un meilleur résultat qu'une recherche dans une leçon complète du manuel. La démarche est attrayante, facilite la mémorisation pour certains. Nous avions remarqué le même phénomène en 1998/1999, mais atténué 62/46 %³¹⁰.

D'autres facteurs sont à prendre à considération. Les 6e6 archéologie de 1999/2000 ont mieux répondu à la question 4 traitée de manière abstraite sur un travail de réflexion plus poussé que celui de leurs camarades de 6e4 classique. La situation est l'inverse de celle de 1998/1999. Les leçons sont davantage apprises, la compréhension améliorée, etc. Avec les mêmes documents pour traiter la question 2, les résultats sont favorables à la classe-classique, contrairement à l'année précédente. L'apprentissage obéit à de multiples règles, difficiles à déterminer précisément.

3) COLLÈGE DE CHARLIEU

Taux de réussite globale : 6eC classique : **46,27 %** ; 6eE archéologie : **53,26 %**. Cf. annexes 100, 133 à 139.

Les résultats sont variables. L'enseignant a utilisé une grande partie des documents de la démarche historique/archéologique de l'enseignant du collège de Suze-la-Rousse³¹¹. Avec la classe-classique, ses sources sont essentiellement littéraires et cartographiques.

Le professeur a remarqué une plus grande motivation des élèves de sa classe-archéologie sur ce chapitre par rapport à ceux de la classe-classique. Cela est dû à l'originalité des documents photographiques.

Pour la question 1, ceux de la classe de 6eE ont défini le mot nomade d'après leurs connaissances sur la préhistoire (comme leurs camarades de la classe de 6eC) et l'ont illustré d'une fresque de nomade hébreux. Le résultat est meilleur pour la

³⁰⁹ Annexes 127, 130.

³¹⁰ Annexes 102, 115.

³¹¹ Nous avons prêté les diapositives et passé la copie de la photographie des idoles provenant du *Monde de la Bible*.

classe-archéologie : ils ont assimilé cette définition, l'image les y a aidés. Leur référence fait appel à la mémoire visuelle.

La classe-archéologie a nettement mieux réussi aux questions 4 (52,25/39,75 %) et 5 (71,66/41 %) sans doute grâce aux diapositives de documents archéologiques : la projection d'un transparent de la photographie des idoles des Hébreux, et des diapositives du Temple (vestiges et maquette, cf. annexes 134, 137). La classe-classique a travaillé à partir des textes de la Bible sur les idoles, et les Dix Commandements approfondis par des réflexions dans un cours dialogué. Nous avons déjà développé ces arguments précédemment, avec l'analyse des évaluations du collège de Suze-la-Rousse.

Pour la question 2, au sujet des grandes actions des rois David et Salomon, l'approche générale a été plus efficace. L'enseignant a utilisé quatre extraits de la Bible, tout en montrant le plan du Temple et sa restitution. Les analyses documentaires sont cohérentes, suivies, et variées. Les élèves ont bien compris les sens des textes illustrés par les deux dessins. L'autre démarche consiste à utiliser les diapositives du Temple complétées par les documents iconographiques du manuel (plan du Temple et sa restitution). Il se peut que le professeur ait eu des difficultés pour marquer clairement les liens entre les supports de l'approche archéologique. Il est nécessaire d'être rigoureux dans ses propos et de donner des points de repères concrets aux élèves, afin que le document archéologique donne du sens au discours. Il faut trouver les mots précis pour faire « parler » les ruines. Les diapositives présentées (une ruelle de la cité de David à Jérusalem entre autres) n'évoquent pas directement la conquête de la terre de Canaan, l'agrandissement de Jérusalem, la construction du palais et du Temple. L'enseignant doit mettre en évidence les liens entre ces supports et les idées voulus, que l'élève doit s'approprier et assimiler dans un autre contexte que celui de la leçon. Cela est relativement difficile. Les erreurs sont certaines si la préparation didactique est insuffisante, d'une manière générale.

Pour la question 3, les élèves de la classe-classique se sont mieux rappelé le nom des envahisseurs du territoire des Hébreux. Ils ont fait un exercice basé sur la leçon du livre à partir de questions précises. Ils ont recherché les réponses dans le texte. Ils devaient trouver le nom des autres envahisseurs dans une leçon du livre. Le professeur a été moins directif dans ce cas. Les 6eE ont étudié le bas-relief de la soumission du roi juif au roi assyrien et vu des diapositives sur la domination romaine.

Le travail de recherche active des élèves dans leur manuel a été, sur ce point, plus performant que l'analyse des vues archéologiques.

IV - L'étude de la Grèce antique

Les évaluations des deux années scolaires portent sur les constructions grecques du bassin méditerranéen et hellénistique, le commerce entre les villes et la religion.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **53,75 %** ; 6e3 classique : **53,63 %** ; 6e4 archéologie : **59,05 %**. Cf. annexes 140 à 157.

La présentation initiale du cours a été identique pour tous les élèves. Elle repose sur l'analyse d'une carte du monde grec du manuel et un exercice de carte à compléter et à colorier. La démarche historique/archéologique mobilise de nombreuses photographies de vestiges archéologiques : photographies du manuel et de revues, diapositives. La visite des collections de céramiques gauloises et grecques du musée du Pègue a été organisée. L'autre démarche comporte des documents littéraires, des dessins et des cartes du manuel.

Pour présenter la question 1 des colonies, nous avons d'une part exploité des diapositives sur *Posédonia*, une colonie grecque en Italie, et montré, d'autre part, des photographies de vestiges archéologiques de Marseille (*Massalia*) découverts dans la zone du vieux Port³¹² complétées par le poster de la maquette de Marseille au temps des Grecs³¹³. Avec les classes-classiques, nous avons étudié un dessin simplifié, caractéristique de la taille réduite des cités grecques, la nécessité d'avoir des colonies grâce à l'étude d'un texte sur la fondation de Marseille par les Phocéens, en approfondissant la carte du monde grec. La première démarche donne nettement de meilleurs résultats³¹⁴. Les élèves sont plus sensibles aux exemples historiques fournis par l'archéologie, grâce à des vestiges matériels qu'à l'explication textuelle et cartographique.

Nous avons fait de même pour les questions 2a et 5 : la présentation de l'importance de la religion grâce à des commentaires de diapositives de vestiges de monuments du site de Delphes (de temples en particulier) a donné de meilleurs résultats qu'un dessin de la restitution légendée du site d'Olympie complétée par un texte et une vue de céramique³¹⁵. Les élèves de la classe-archéologie ont étudié la vue du théâtre d'Epidaure, avec une vue d'une céramique grecque montrant une scène de comédie. Ils ont un résultat supérieur de 1 à 6 % à ceux qui ont travaillé à partir d'un dessin d'une représentation théâtrale et d'une lecture d'extrait d'une comédie grecque antique. La différence, même si elle est relativement faible, s'explique parce que l'on peut retenir facilement la photographie d'un théâtre antique. Mais les élèves de 6e3 font presque aussi bien que les 6e4 archéologie en ayant analysé des extraits de comédie et de tragédie qui présentent l'avantage de rendre vivante et originale une leçon. Le professeur a distribué les rôles aux élèves qui ont lu ces textes pour la classe.

Les résultats sont meilleurs pour la classe-archéologie également à la question 7 : nous avons associé à la carte de l'empire d'Alexandre le Grand une photographie des ruines du palais de Persépolis détruite par cet empereur. Avec la classe-classique, nous

³¹² *Les Dossiers d'archéologie*, n°154, 11/1990.

³¹³ Photographie publiée dans *La documentation photographique*, n°6092 de décembre 1987 (fiche 5).

³¹⁴ Annexes 144, 149, 154. Ecarts importants pour les questions 1a (64/38 et 55 %), 1b (48/35 et 40 %).

³¹⁵ Ecart important pour la question 2a (67/40 et 35 %).

avons relié la carte au texte de la destruction de ce lieu. L'image a sans doute été plus suggestive que le document littéraire³¹⁶.

Pour traiter la question 4 avec les classes-classiques, la carte d'Athènes et de son commerce international, représenté par des flèches, nous a servi, avec l'appui des connaissances acquises lors des leçons précédentes, à apprendre aux élèves ce que les marchands athéniens négociaient. Nous avons une manière différente de présenter cet aspect avec la classe-archéologie. Celle-ci a visité le musée archéologique du Pègue, qui expose beaucoup de céramiques d'influence grecque, dont quelques-unes proviennent de la région d'Athènes. Le guide a très bien expliqué à partir de ces vestiges, le commerce entre la Gaule et la Grèce. Il a montré que les agriculteurs du Pègue produisaient du blé et le vendaient à l'extérieur. Ils étaient en relation avec le monde grec, car les archéologues ont retrouvé des céramiques caractéristiques. Ce commerce international passait par *Massalia*. Cette visite a aidé les élèves à répondre à la question 4 B. Les 6e4 ont eu un meilleur pourcentage de bonnes réponses aux questions 4A et 4B qu'en 6e2 et 6e3 et en moyenne à la n° 4B (exportations)³¹⁷:

- Question 4A : 47,62 /40 et 30 %.
- Question 4B : 52,38 /20 et 35 %.

La visite n'a pas dû développer assez le point des importations de métaux et de bois en Grèce, contrairement aux commentaires de la carte du commerce d'Athènes. Le guide et le professeur n'ont pas pensé à y insister. C'est ce qui pourrait expliquer les meilleurs résultats moyens en sixième classique à la question 4A (63,3 et 63,33/57,33 %).

Nous tenons à confirmer un autre élément, déjà observé précédemment. Les élèves de la 6e4 archéologie connaissent mieux, en général, le nom d'une cité hellénistique³¹⁸. Ils sont deux fois plus nombreux, en pourcentage, à donner une bonne réponse complète à la question 8b et à justifier leur choix³¹⁹. Mais, globalement, la moyenne de la classe-archéologie est inférieure de trois à quatre points à la question 8, par rapport aux classes-classiques, qui ont donné beaucoup plus d'éléments de réponses. Nous pouvons expliquer ainsi ces aspects qui semblent contradictoires: les 6e4 ont exploité une série de 33 diapositives sur la cité hellénistique de *Glanum* à Saint-Rémy-de-Provence. Le professeur a illustré cela en montrant rapidement une restitution d'une autre ville hellénistique, Alexandrie (document de référence obligatoire). Les 6e2 et le 6e3 ont travaillé à partir des dessins de restitution et de photographies de vestiges des villes hellénistiques d'Alexandrie et de Pergame. Malgré la préparation didactique de la séance sur *Glanum*, avec l'aide d'une fiche individuelle et d'un plan présenté sous forme de transparent, les élèves retiennent le nom du lieu, mais ont des difficultés à justifier (n° 8

³¹⁶ Annexes 145, 150, 154.

³¹⁷ Annexes 146, 151, 156.

³¹⁸ Question 8a, annexes 145, 150, 155.

³¹⁹ Annexes 148, 153, 158.

b), c'est-à-dire à interpréter, les vestiges archéologiques et probablement à imaginer cette cité à l'époque hellénistique. Les résultats de 6e2 et de 6e3 montrent que les documents de type restitution monumentale facilitent leur travail d'apprentissage. Une autre raison est liée au nombre important de diapositives présentées. Il aurait peut-être fallu en sélectionner moins, tout en conservant la même durée de présentation pour approfondir l'analyse des vues archéologiques.

Au sujet de la question 6, les *Instructions* demandent que les élèves étudient la frise des Panathénées du temple du Parthénon d'Athènes. Les documents suivants, photographies de fragments de la frise du Parthénon, dessins et plans à légendier à partir de dessins d'architecture, sont communs. L'approche historique/archéologique intègre deux grandes photographies de l'Acropole et du Parthénon. Dans l'approche historique/générale, un texte précis de l'événement est analysé. Il est complété par le dessin d'une partie du parcours des Grandes Panathénées et par les explications du professeur. Les élèves de la classe-archéologie réussissent mieux, globalement et en pourcentage de bonnes réponses aux questions 6b (cortège), 6c (l'Acropole) et 6d (tunique)³²⁰. Les photographies ont une influence certaine. Elles permettent de mémoriser plus efficacement le nom du monument principal, qui est le point final du parcours de la fête d'Athènes. Il s'agit d'un repère visuel qui structure l'organisation de la pensée de l'élève. Il est difficile de fournir d'autres explications.

Enfin, les classes-classiques obtiennent un pourcentage moyen de réussite très supérieur à celui de la classe-archéologie à la question 9, qui demande d'intituler un dessin de l'Acropole (différence entre 22 et 37 %). Cela semble paradoxal : les élèves de la seconde savent situer l'Acropole au cours de l'analyse des Grandes Panathénées (question 6), mais ont plus de difficultés à l'identifier dans un document isolé (question 9). Ils ont travaillé uniquement à partir d'une photographie aérienne actuelle du site (très ruiné), qu'ils n'ont pas bien reconnu sur le dessin de restitution marqué par des bâtiments entiers. Les élèves des classes-classiques ont réussi l'apprentissage : ils ont identifié ce document parce que le professeur s'est appuyé sur un autre dessin du même sujet pendant la préparation didactique. Ils font alors les corrélations entre les deux croquis. Cette remarque sera d'ailleurs répétée avec l'évaluation de l'année 1999/2000³²¹.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e5 classique : **53,30 %** ; 6e6 archéologie : **56,07 %**. Cf. annexes 140, 141, 160 à 170.

L'enseignante utilise uniquement le manuel pour traiter ce chapitre. Elle distingue peu les deux démarches. Les différences concernent essentiellement la question 8 et la présentation du document archéologique, dont l'origine ou l'explication de la découverte est plus développée avec la classe-archéologie.

La carte du monde grec permet de traiter la question des colonies, du commerce

³²⁰ Annexes 147, 152, 157.

³²¹ Annexes 176, 181.

méditerranéen. Elle est complétée par le croquis du modèle d'une cité grecque à l'aide d'un document figuré (questions 1 et 4).

Les élèves étudient la religion, la mythologie et son impact dans la vie quotidienne grâce à des textes et à des photographies de céramiques. Ils recherchent des noms de dieux et de héros. Un dossier présente les jeux d'Olympie sous la forme d'une restitution du site, d'un texte, de photographies d'éléments archéologiques de céramique, d'un décor de statue et d'un bronze. Un tableau présente les dieux de l'Olympe complété par deux décors de divinités sur des céramiques grecques. La mythologie est évoquée par trois textes très clairs ou accessibles et deux représentations de décors de céramiques (questions 2, 3).

L'enseignante explique l'importance culturelle d'Athènes grâce à des documents caractéristiques des deux démarches sur l'Acropole, le Parthénon, le théâtre : photographies de vestiges, restitution de site, dessins de façade et d'un temple en trois dimensions (questions 5, 6, 9). Elle analyse la carte de l'empire d'Alexandre le Grand et sa légende, complétée par le dessin d'une phalange et des textes (question 7).

A la question 8, avec la classe-classique, elle étudie le dossier sur Alexandrie d'Egypte contenant des textes, une photographie et une restitution, plus un article de journal sur les fouilles sous-marines du phare. Avec la classe-archéologie, elle utilise une vidéo sur ces fouilles qui intègre les vestiges découverts et présente une restitution de la ville. Elle étudie un texte sur l'universalité de la culture, organise une recherche au centre de documentation et d'information sur les sept merveilles du monde et exploite des photographies de sculptures hellénistiques (question 8a et 8b).

Pour les questions traitées par les deux classes en partie avec des documents archéologiques (2a, 2b, 3 dieux, 5, 6 et 9), nous constatons que le taux de réussite est en général plus élevé dans la classe-archéologie, sauf pour la 3 B³²². Les écarts varient entre 2 et 4 % excepté à la 2a (8 %) et la 5 (47 %). Le fait d'insister sur la présentation de l'origine des documents archéologiques semble valoriser l'exploitation pédagogique auprès des élèves.

Les questions 2a et 2b évaluent un élément abstrait à enseigner, l'omniprésence de la religion dans la vie quotidienne des Grecs. Les élèves de la classe-archéologie sont plus nombreux à trouver un exemple pour illustrer l'importance de la religion : 51,85 / 48,15 % de bonnes réponses³²³. Pour les noms de dieux (première partie de la question 3), ils réussissent mieux à répondre : ils sont 85,19 % à trouver un nom de dieu, alors que les 6e classiques ne sont que 74,07 %. La différence est minime en moyenne (2 %). Les résultats sont inversés, lorsqu'il s'agit de trouver un nom de héros : les 6e5 obtiennent un taux de réussite de 89 %, soit quatre points de plus³²⁴. Cela montre en particulier que les histoires ou les mythes des héros grecs peuvent être racontés et compris aussi bien ou plus clairement grâce aux textes que par les commentaires de décors de céramiques. De

³²² Annexes 161, 162, 166, 167.

³²³ Question 2b, annexes 163, 168.

³²⁴ Annexes 161, 166.

plus, la classe-classique travaille davantage avec des textes que l'autre et doit acquérir plus facilement ou plus rapidement cette méthode d'analyse documentaire par rapport à la progression des savoir-faire mise en place par le professeur.

Les élèves de la 6e6 ont de meilleurs résultats aux questions 5 , 6 et 9. Leurs connaissances leur reviennent en mémoire au moment du contrôle, parce qu'ils sont peut-être plus sensibilisés à l'origine et à la nature du document archéologique. Rappelons qu'ils ont tous choisi l'atelier de pratiques artistiques de leur classe. Une autre raison en est vraisemblablement une curiosité accrue qui les pousse à en savoir plus que ceux de 6e classique. C'est une constatation du professeur sur leur attitude. Les documents comme la frise des Panathénées, la vue réelle d'un théâtre ou celle de l'Acropole les aident à retenir les idées, car ils sont sans doute mieux assimilés et laissent des points d'appui dans leur mémoire.

Pour Alexandrie, les questions 8 a et b caractérisées par une nette différenciation documentaire, les notes sont nuancées. Les documents de l'approche historique/générale donnent des résultats satisfaisants, meilleurs pour nommer une cité hellénistique (88/77 % de réussite) et très légèrement inférieurs pour expliquer le choix du nom de cette ville (36,5/37,5 %). Ils présentent l'avantage d'être variés, très complémentaires, et sont aussi compréhensibles que les supports de la démarche historique/archéologique, une vidéo sur les fouilles d'Alexandrie avec les résultats obtenus. Ce document ne présente pas le problème déjà relevé dans la classe archéologique de Suze-la-Rousse au sujet des vues de monuments dont il ne reste que les bases des murs et qui ne sont pas assez évocateurs comme l'exemple pédagogique de *Glanum*. Nous nous rendons compte à nouveau que la vidéo archéologique est un moyen qui permet d'influencer plus facilement l'imagination des élèves qu'une série de diapositives d'éléments ruinés, conservés sur une faible élévation. Mais cela dépend également de l'exploitation des outils pédagogiques.

Le facteur de l'apprentissage des leçons à la maison doit être pris en considération également pour expliquer que des élèves aient moins de connaissances que les autres sur un point donné.

B - Année scolaire 1999/2000

Nous avons modifié légèrement trois formulations de l'évaluation de 1998/1999 en précisant davantage celle des questions 6, 7, 8b et 9. Une erreur de communication inexplicable a dû se produire avec l'enseignante de Labastide Saint-Pierre, qui a évalué ses élèves au cours de l'année scolaire 1999/2000 avec le contrôle-témoin de l'année précédente. C'est pourquoi nous avons retenu uniquement les résultats aux questions 1 à 5, communes aux établissements la deuxième année, afin de pouvoir comparer les démarches des différents enseignants. Ainsi, dans les tableaux d'analyse quantitative des classes de Suze-la-Rousse et de Charlieu de l'année scolaire 1999/2000, nous avons intégré une colonne indiquant la somme des points aux questions 1 à 5 à côté de celle de la note globale du test (neuf questions).

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **57,64 %** ; 6e3 classique : **56,42 %** ; 6e4 archéologie : **68,30 %**. Cf. annexes 171 à 189.

Taux de réussite (questions 1 à 5) : 6e2 classique : **59,74 %** ; 6e3 classique : **56,94 %** ; 6e4 archéologie : **70,95 %**. Cf. annexes 150 à 166.

Les moyennes des résultats par question des élèves de 6e4 sont en général supérieures à celles des autres classes. Les leçons et les documents restent identiques à ceux de 1998/1999. Les mêmes remarques valent pour les questions 1, 2a, 4B ou exp, 6, 8.

L'écart est important pour les questions 1 et 2. La différence peut aller jusqu'à 70 % (6e2/6e4, question 1a). A la question 2b, le pourcentage de bonnes réponses est très supérieur à celui de l'année précédente (9,52/60,87 %). De plus, les taux de réussite aux questions 3d et 3h sont élevés et supérieurs pour la classe-archéologie (y compris en termes de bonnes réponses).

Cette classe a mieux su répondre globalement à la question 4 A sur les importations que les autres³²⁵. Les pourcentages de bonnes réponses dégagent la même idée : 6e2 : 23,81 % ; 6e3 : 27,78 % ; 6e4 : 47,83 %³²⁶. Comment expliquer cet avantage ? Plusieurs raisons sont possibles. La visite du musée archéologique du Pègue a-t-elle été plus fructueuse ou le guide a-t-il insisté sur les importations de métaux (étain) et de céréales en Grèce ? Ses commentaires sur ce dernier point ont-ils eu plus de sens que l'analyse de la carte du commerce d'Athènes ?

Les supports archéologiques ont permis également de mieux répondre à la question 8a sur le nom d'une cité hellénistique globalement, si l'on considère les taux de réussite et les taux de bonnes réponses. L'écart est plus grand qu'en 1998/1999. Pour la 8b, la justification du choix de la ville, le libellé de la question est plus précis : la consigne consiste à demander les types de bâtiments hellénistiques, alors que la première question de 1998/1999 était plus générale, sans aucun indice pour faciliter la réponse. Les élèves de la classe archéologique font presque aussi bien ou mieux que ceux des classes-classiques : 56,66/ 57,5 et 44 %³²⁷.

Les documents servant à traiter la question 7 sont les mêmes par rapport à l'année précédente, mais ils sont analysés différemment pour pouvoir répondre à la nouvelle formulation de l'interrogation. De plus, cette question est liée au traitement de la numéros 8. La démarche historique/archéologique est satisfaisante, car les élèves ont bien répondu à 86 % en moyenne, soit 4 points de plus ou 1 point de moins que la note des classes-classiques. L'écart est donc minime.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale (question 1 à 5) : 6e4 classique : **28,14 %** ; 6e6 archéologie :

³²⁵ Annexes 175, 180, 185.

³²⁶ Annexes 177, 182 et 187.

³²⁷ Annexes 176, 181, 186.

%. Cf. annexes 171, 172, 190 à 194.

L'écart entre les deux taux de réussite globale est important : 10 % environ. Les documents des questions 1 à 5 sont identiques à ceux de 1998/1999 pour la raison déjà indiquée ci-dessus. Ils sont communs aux deux approches.

Pour les questions traitées par les deux classes en partie avec des documents archéologiques (2a, 2b, 3 d, 3 h, 5), les taux de réussite sont toujours supérieurs dans la classe-archéologie³²⁸.

Nos commentaires sur les évaluations de Labastide Saint-Pierre de 1998/1999 sont valables pour l'année 1999/2000. Les documents archéologiques intégrés aux leçons valorisent l'élève et peuvent l'aider à se représenter une idée abstraite, à mieux enregistrer des connaissances, avec pourtant une orthographe peu courante des noms de dieux. Nous notons un changement au niveau de la question 3 h concernant la mythologie. Ceux de la 6e archéologie ont un meilleur score de réussite : 80/70 %. L'association documentaire textes-représentations de décors de céramiques a bien réussi.

3) COLLÈGE DE CHARLIEU

Taux de réussite globale : 6eC classique : **45,57 %** ; 6eE archéologie : **45,92 %**. annexes 171, 172, 195 à 206.

Taux de réussite (questions 1 à 5) : 6eC classique : **41,30 %** ; 6eE archéologie : **42,80 %**. annexes 150, 151, 171 à 180.

Les résultats sont variables. L'enseignant a eu des difficultés pour différencier les séquences documentaires. Il a eu une démarche pédagogique commune à tous les élèves, comme dans le cas du collège de Labastide Saint-Pierre, sachant qu'il a utilisé trois références supplémentaires archéologiques avec la 6eE. Il a exploité une grande majorité de documents classiques et a intégré moins de documents archéologiques dans la démarche commune.

Nous pouvons comparer les résultats aux questions 1 à 5, quand les documents sont communs (et non leur présentation, qui varie en fonction du type de démarche). Les élèves de la 6eC classique ont de meilleurs résultats que les 6eE archéologie, excepté à la question 5 sur le théâtre. Sur ce dernier point, l'analyse croisée de documents variés composés d'une vue réelle d'un théâtre, d'une restitution sous forme de dessin, du décor d'une représentation de comédie sur une poterie antique et des textes, donne de meilleurs résultats chez les élèves de sixième-archéologie.

L'Egypte, les Hébreux et la Grèce représentent des chapitres pour lesquels les enseignants de Labastide Saint-Pierre et Charlieu ont eu quelques difficultés variables à marquer très nettement la différence dans la nature des supports d'analyse. Nous allons tenter d'apprécier l'effet didactique des documents en fonction des savoir-faire spécifiques propres à chaque démarche. Dans la démarche historique/générale, l'élève a l'habitude de rechercher l'information dans des textes, des cartes, des dessins de reconstitutions.

³²⁸ Annexes 191, 193.

Dans l'autre, le professeur travaille davantage le sens de l'observation d'éléments matériels, de monuments pour en analyser le sens historique.

Nous formulons quatre types de remarques illustrées par des exemples choisis dans les expérimentations du collège de Charlieu sur la Grèce .

Meilleurs résultats pour la classe-classique en moyenne et en pourcentage de bonnes1. réponses. Le texte est plus explicite qu'un document archéologique. Pour les questions 2 et 3, l'enseignant a exploité des textes d'auteurs antiques sur l'importance de la foi religieuse, mettant en scène des dieux et des héros. Il en a rajouté de l'Odyssée avec les 6eC classiques, et la photographie du décor d'une céramique montrant des héros et des dieux avec les 6eE. Les taux de réussite sont équivalents pour les questions 2a et 3h (héros). Les 6eC ont mieux réussi les questions 2b et 3d (33 et 85,5 %/17 et 78,5 % respectivementAnnexes 197, 202.). Nous pouvons supposer que le second texte analysé a été plus intéressant, plus évocateur que le document archéologique. La question 7 relève de ce type de remarque, parce que le professeur a utilisé la carte de l'empire d'Alexandre le Grand et un texte sur celui-ci avec les deux classes. Il a utilisé en plus un support littéraire avec les sixièmes classiques et une photographie des ruines du palais de Persépolis avec les sixièmes-archéologie. Le document archéologique n'a pas été déterminant ; l'analyse des textes est plus efficace.

Meilleurs résultats pour la classe-archéologie en pourcentage de bonnes réponses. 2. Le document archéologique est plus explicite qu'une carte. Pour les deux parties de la question 4 exportation, le professeur a analysé un seul document, le plan d'Athènes, avec ses relations commerciales internationales. Les 6eC ont un taux de réussite global légèrement supérieur. En revanche, les 6eE ont un meilleur taux de bonnes réponses pour définir les exportations des Grecs (en particulier des poteries). Nous pouvons penser que les élèves ont compris le lien avec des supports étudiés pour d'autres questions, telles que les vues de céramiques, ce qui pourrait expliquer le meilleur taux de bonnes réponses (29,17/25 %, cf. annexes 192, 199).

L'analyse d'une variété de documents archéologiques et classiques dont le résultat 3. est favorable à la classe-classique en moyenne et en pourcentage de bonnes réponses. Les 6eE ont de meilleurs résultats aux questions 5, 6 et 8. L'enseignant a associé une vue archéologique d'un théâtre à un dessin explicatif et à un texte de comédie (n° 5). L'étude de la frise des Panathénées repose sur le texte du cortège expliqué par deux photographies archéologiques représentant des personnages (n° 6). Le professeur a fait travailler les élèves sur le dossier d'Alexandrie présentant une restitution archéologique, deux textes, et une superbe photographie provenant des fouilles sous-marines du phare suggérant la monumentalité de l'édifice (n° 8). Il semble que les documents archéologiques leur soient plus efficaces par rapport à ceux de 6eC, parce qu'ils savent en théorie mieux lire ce type de support. Question 5 : 83/75 % ; question 6a : 57/50 % ; question 6b : 14,75/12,5 % ; question 8a : 65/38 % ; question 8b : 43,33/29,33 %Annexes 197, 198, 202, 203.. Nous faisons le même constat si nous prenons en compte les taux de bonnes réponses : question 5 : 87,5/75 % ; question 6a : 58,3/50 % ; question 6b (grande fête) : 12,5/0 % ; ; question

6b (Athéna) : 20,83/16,67 % ; question 8a : 62,5/37,5 % ; question 8b : 41,67/20,83.

Les élèves de classe-archéologie identifient moins bien un monument représenté sur 4. un dessin. A la question 9, les élèves de la 6eC classique ont mieux reconnu le Parthénon et l'Acropole sur le dessin du contrôle qu'il fallait légendier. Tous ont travaillé à partir de photographies du monument et d'une restitution. La différence est assez forte : 11,5 % en moyenne. Le résultat obtenu dans les classes de Suze-la-Rousse est similaire. Cela paraît paradoxal. Nous nous référerons aux commentaires antérieurs.

V - L'étude de Rome

Ce chapitre est étudié en fin d'année scolaire, au mois de mai et de juin.

Les évaluations de l'année scolaire 1998/1999 ont été réalisées dans leur intégralité. Nous avions prévu initialement sept questions, mais nous n'en avons retenu que six, après discussion entre les enseignants. La question sur les relations entre Rome et Carthage pendant l'histoire de la République romaine fait difficilement l'objet de la double approche pédagogique, faute de documents archéologiques et classiques spécifiques. Nous l'avons donc retirée des évaluations de l'année 1998/1999, en corrigéant la numérotation des questions dans les analyses. Nous avons trouvé un document archéologique significatif en août 1999, lors d'un voyage personnel à Rome. La question a donc été exploitée au cours de l'année scolaire suivante.

L'évaluation porte sur la défaite gauloise d'Alésia, le site de Rome à l'époque républicaine et impériale et la romanisation de la Gaule.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 6e2 classique : **51,69 %** ; 6e3 classique : **48,23 %** ; 6e4 archéologie : **56,21 %**. Cf. annexes 207 à 223.

La démarche historique/archéologique repose sur de nombreuses représentations de vestiges archéologiques : des photographies du manuel et de revues, des diapositives. Nous avons organisé la visite du musée d'Orange, complétée par une expérimentation sur le cadastre romain à Suze-la-Rousse par un archéologue-géomètre. Les élèves ont réalisé des prospections de surface dans les champs de cette commune. L'autre démarche repose sur les documents littéraires, des dessins de restitution, des cartes et quelques photographies de vestiges archéologiques du manuel.

Nous avons réalisé deux moyennes intermédiaires en fonction des thèmes du programme. Les questions 1 à 3 concernent la fondation de la cité et la république. Les questions 4 à 6 évoquent l'Empire et la romanisation de la Gaule.

La question 1 a été traitée avec les élèves des classes-classiques à partir de deux textes d'auteurs antiques sur la fondation de Rome, que le professeur leur a remis

individuellement. Ceux de 6e4 ont travaillé l'explication d'un texte de seconde main³²⁹, provenant d'une revue archéologique, lu à voix haute à toute la classe, et de la photographie du manuel présentant la louve romaine. Cette démarche ne donne pas de résultats convaincants. C'est variable. Les élèves de la 6e4 ont un résultat légèrement supérieur de 1,5 point par rapport aux 6e3 ou nettement inférieur de 17 points par rapport aux 6e2. Il semble préférable de distribuer les documents à chacun pour qu'il suive sur un support, plutôt que de lire un seul document pour la classe à voix haute.

Pour montrer le rôle politique du Sénat et la fonction du forum (question 2), l'enseignant a utilisé des documents archéologiques et des vues actuelles du Sénat et du forum romain, qu'il a complétées par des informations dans le cadre d'un cours dialogué. Les élèves ont obtenu un meilleur taux de réussite (50/34 et 35,66 %³³⁰) et un plus fort pourcentage de bonnes réponses. Ceux des classes-classiques ont analysé un texte sur le sénat, et une restitution du forum romain tel que les archéologues l'imaginent. La différence peut s'expliquer parce que la photographie des forums romains est un document célèbre. Ces places publiques romaines représentent un site archéologique de référence, qui font l'objet d'une grande attention de la part des élèves au cours des apprentissages. Le facteur de la motivation est certain.

Questions 3 : les 6e4 ont bien observé la photographie de la reconstitution des travaux de César devant Alésia à l'Archéodrome de Beaune³³¹. Ils ont ensuite complété un dessin des éléments des fortifications qu'ils venaient de voir, tout en situant sur une carte les grandes batailles du général romain. Leurs camarades ont d'abord analysé cette même carte et vu une photographie du chef romain. Ils ont ensuite étudié un extrait du livre de César sur *La Guerre des Gaules* suivi d'un schéma, expliquant les moyens mis en oeuvre pour réussir du siège de l'*oppidum* gaulois. Nous pensons que l'image archéologique des fortifications romaines a mieux aidé les élèves que le texte à se souvenir du nom de la bataille (question 3a). Pour les autres aspects de la question 3, les résultats sont variables.

La classe de 6e4 a visité le musée d'Orange. Le questionnaire est structuré autour de trois points : la romanisation de la ville avec ses monuments romains, les cadastres romains de la région, comme forme d'expression de la domination politique sur le pays et la lecture d'une longue inscription lapidaire authentique liée au cadastre. Les élèves ont lu cette inscription sur fiche photocopier, pour déterminer les pouvoirs de l'empereur romain (question 4). L'analyse de cette question apporte un renseignement intéressant sur le choix des documents archéologiques. Les élèves des classes-classiques ont réussi à retrouver de manière satisfaisante les pouvoirs de l'empereur, grâce aux inscriptions d'une monnaie impériale que l'on déchiffre facilement. Cela peut expliquer leurs résultats, nettement supérieurs en moyenne et en pourcentage de bonnes réponses par rapport aux 6e4 (% de réussite : 58,5 et 53,3 %/43,75 %³³²). En effet, le document épigraphique du

³²⁹ ARKÉOjunior, n°41, avril 1998, pp.11-12.

³³⁰ Annexes 212, 216, 220.

³³¹ Rickard C., *L'Archéodrome*, Rennes, Ouest France, 1980, pp.16-17.

musée d'Orange est complexe à lire, très chargé en détails.

Les tableaux démontrent sans ambiguïté les meilleurs résultats obtenus aux questions 5 et 6 en général par les 6e4, grâce à des supports archéologiques. Le professeur leur a montré et commenté les monuments romains de Rome (question 5) d'après une série de diapositives personnelles.

Ils ont réalisé des prospections archéologiques de surface pour apprendre à repérer et dater les sites archéologiques, en particulier des sites gallo-romains dans les vignes de Suze-la-Rousse, à proximité du collège, à raison de deux séances par demi-classe. Ils ont lavé les céramiques, les ont marquées par un nombre pour indiquer l'origine et ont recherché le sens historique des éléments trouvés dans les zones agricoles. A cette occasion, le géomètre-archéologue leur avait montré dans des conditions réelles, dans un pré, à l'aide d'outils romains reconstitués, comment les géomètres romains mettaient en place un cadastre. Cette séance a bien été préparée au préalable entre le professeur et le spécialiste. Mais elle s'est déroulée dans des conditions inégales, liées à une forte chaleur, l'absence d'ombre et des problèmes concrets de mise en place de l'animation par le spécialiste. Ces éléments, auxquels s'ajoutent la visite guidée du musée d'Orange et la vue des fouilles de la ville de Timgad, ont servi à répondre à la question 6.

Les élèves des 6e2 et 6e3 classiques ont étudié la carte économique de l'Empire romain, des textes, un plan et une photographie sur les thermes de Caracalla, l'activité économique de Rome à l'époque antique, interprété en détail une photographie de la maquette de la Rome impériale. Ils ont étudié le dossier du livre sur la cité gallo-romaine de Lyon, présentant des vues d'une maquette générale, la mosaïque d'un cirque, un aqueduc et un théâtre. Ils ont rempli la fiche documentaire sur Lyon antique, mentionnant tous les monuments (forum, temples, amphithéâtre, voies romaines perpendiculaires, etc.).

Les meilleurs résultats des élèves de la classe-archéologie s'expliquent par l'impact des diapositives par rapport aux documents, littéraires et autres, des classes-classiques. Le professeur, en montrant ces images, a voulu faire une visite guidée de Rome plus efficace, plus attrayante que les documents du manuel, parfois atones.

L'écart est important en pourcentage de réussite : question 5a : 53/43 et 47,5 % ; question 5b : 63,5/46,5 et 22,5 % ; question 5c : 55,33/40,66 et 34,66 % ; question 5d : 55,16/52,66 et 45,66 % respectivement pour les 6e4, 6e3 et 6e2³³².

Les 6e4 ont mieux assimilé le concept de la romanisation de la Gaule grâce aux animations archéologiques mises en place (55,16/52,66 et 45,66 %). Ces interventions sont efficaces. D'une part, elles donnent du sens à l'enseignement en fournissant aux élèves des occasions de se réapproprier les connaissances à plusieurs reprises. D'autre part, elles les intéressent parce qu'elles ont lieu en dehors du cadre scolaire, sous la direction d'un spécialiste, ce qui est inhabituel. Ils sont attentifs et en général motivés.

³³² Annexes 210, 216, 220 et annexes 214, 215 et 222.

³³³ Annexes 213, 214, 216, 217, 220, 221.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale : 6e5 classique : **26,68 %** ; 6e6 archéologie : **29,66 %**. Cf. annexes 207 à 209, 224 à 233.

L'enseignante a remarqué un manque de motivation dans les deux classes à la fin de l'année. Les contrôles ont eu lieu les 22 juin 1999 en 6e6 et le 23 en 6e5. Les 6e6 archéologie réussissent mieux que les autres, avec une différence de trois points, assez faible.

La différenciation documentaire entre les deux démarches est davantage accentuée par rapport aux trois précédents chapitres. Le professeur utilise avec la classe de 6e6 des diapositives, des photographies, des panneaux d'exposition de sites romains situés à Rome et en Gaule. Avec l'autre, elle a exploité des dessins de restitution, des cartes, des textes et fait remplir une fiche de travail à partir de documents variés du livre.

Pour traiter la naissance de Rome d'après la mythologie, elle a utilisé une carte, un document généalogique illustrant le lien entre la légende et les personnages divins romains. Elle a montré le bronze de la louve romaine. Avec les 6e archéologie, elle a eu la même approche et a développé l'idée des traces archéologiques des premières cabanes découvertes à Rome, sur la colline du Palatin en particulier.

L'évocation de ces vestiges archéologiques très anciens n'a pas aidé les élèves de la 6e archéologie à mieux répondre. Les autres ont un meilleur résultat. Il faut signaler que le lien entre ces cabanes et les deux frères Romulus et Remus n'est pas du tout aisément établi.

Pour la question 2, elle a eu la même démarche qu'au collège de Suze-la-Rousse. Nous notons un écart important en faveur de la classe-archéologie : 35,33/18,33 % de réussite³³⁴. La différenciation documentaire entre les deux approches a dû influencer les résultats, comme nous l'avons constaté au collège de Suze-la-Rousse pour l'année 1998/1999.

La conquête de la Gaule par César (question 3) a fait l'objet de documents communs : carte des guerres de César, deux textes extraits de la *Guerre des Gaules* sur l'action de Vercingétorix complétés par une photographie du mont Auxois où sont figurées les lignes de fortifications romaines. Les résultats à la question 3 sont nuancés.

Pour traiter la question 4, les élèves de la classe-classique ont étudié les cartes des conquêtes romaines et de l'économie de l'Empire et ont réfléchi sur le sens du pouvoir de l'empereur à travers ces documents, mais aussi les monuments évoqués à la question 5. Ceux de la classe-archéologie ont travaillé à partir de la photographie commentée d'une monnaie romaine, complétée par des diapositives relative la question 5. Il ressort que l'étude numismatique a été fructueuse pour les 6e6 : 16,25/12 % de réussite. Les élèves ont surtout cité les pouvoirs militaire et politique. Les cartes géographiques thématiques du manuel employées en 6e classique semblent être des documents moins intéressants. Ce ne sont pas toujours des supports captivants.

³³⁴ Annexes 226, 230.

La question 5 a été abordée de la même manière qu'au collège de Suze-la-Rousse, c'est-à-dire à partir des documents du livre avec la 6e classique. L'enseignante a apporté pour l'autre classe des diapositives personnelles de voyages sur les monuments de Rome et une vidéo d'un précédent voyage scolaire, et a donné des précisions archéologiques sur les mosaïques, les hypocaustes.

Les taux de réussite varient. Les 6e6 archéologie ont un meilleur score au sujet des monuments politiques (n° 5a) et religieux (n° 5c), et les 6e5 classiques, des lieux économiques (n° 5b) et culturels (n° 5d). Mais, si nous faisons la somme des quatre éléments, les 6e6 ont réussi à la question avec un taux de 23,6 %, contre 19,33 % aux 6e5. Les diapositives du professeur et la vidéo ont probablement un meilleur effet que les documents du livre.

La question 6 sur la romanisation est traitée avec la classe-classique à partir des documents variés archéologiques (de multiples photographies de monuments, une maquette de Lyon antique, des plans de ville gallo-romaine, la carte de la Gaule gallo-romaine). Le professeur a exploité avec les élèves de la classe-archéologie les photographies et une exposition réalisée par des scolaires du collège sur la grande *villa* gallo-romaine de Séviac située dans la région de Toulouse. Elle a complété cette vision du monde rural romain par l'analyse de photographies de monuments urbains avec un plan de ville.

Enfin, la classe-archéologie a nettement mieux retenu la notion de romanisation de la Gaule grâce à des documents archéologiques régionaux et quelques documents complémentaires du livre. La différence est importante en taux de réussite (52,66/30,5 %³³⁵) et également en pourcentage de bonnes réponses (20,83/13,04 %³³⁶). L'approche est plus vivante qu'une analyse de documents du manuel : les supports sont personnalisés. L'enseignante a photographié elle-même les monuments, et a pu choisir l'angle de vue en fonction de l'intérêt pédagogique. Les photographies sont adaptées aux besoins de l'élève. Cela peut valoriser la transmission de la connaissance, plus que des manuels qui, parfois, ne conviennent pas tout à fait au message voulu, mais le professeur s'adapte aux documents donnés et disponibles.

B - Année scolaire 1999/2000

Le contrôle-témoin est quasiment identique à celui de 1999. La question sur le sénat et le forum a été supprimée et remplacée par une autre, sur les relations entre les puissances antiques de Rome et de Carthage.

Les enseignants des collèges de Labastide Saint-Pierre et de Charlieu ont pu tester de manière satisfaisante les élèves sur les questions 1, 2, 3, 6 et 1, 2, 3, 4, 5 respectivement à la fin du troisième trimestre. Les autres questions n'ont pu être traitées pour plusieurs raisons : un manque de temps, la date avancée des conseils de classe, l'obligation de l'établissement de devenir centre d'examen en juin pour le brevet des

³³⁵ Annexes 227, 231.

³³⁶ Annexes 228, 233.

collèges.

Nous avons donc choisi de déterminer deux moyennes :

- La première concerne les trois premières questions, évaluées dans chacun des établissements participants.
- La seconde est calculée à partir des questions 1, 2, 3 et 6 dans les collèges de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre. Nous avons pris en considération la question 6 sur la romanisation de la Gaule, parce qu'il nous semble plus facile de mettre au point la double démarche historique/archéologique et générale que pour les questions 4 et 5. Des opportunités culturelles scolaires considérables s'offrent pour étudier les Gallo-Romains : visites de musée, interventions d'archéologues, et de nombreux supports photographiques archéologiques existent. Les questions 4 et 5 concernent les pouvoirs de l'empereur et les types de monuments à Rome. Cependant, nous indiquons, dans les tableaux des analyses quantitatives et qualitatives, toutes les réponses des élèves, que nous avons enregistrées pour des comparaisons ponctuelles.

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale (questions 1 à 3 et 6) : 6e2 classique : **53,88 %** ; 6e3 classique : **59,06 %** ; 6e4 archéologie : **65,73 %**. Cf. annexes 234 à 250.

Taux de réussite moyen des questions 1 à 3 : 6e2 classique : **59,71 %** ; 6e3 classique : **61,20 %** ; 6e4 archéologie : **63,63 %**. Les supports pédagogiques n'ont pas changé par rapport à l'année précédente, excepté ceux de la question 6 pour la classe-archéologie. Une intervention pédagogique préparée par le service éducatif du musée archéologique de Saint-Paul-Trois-Châteaux et assurée par le Conservateur (l'animatrice a eu un empêchement) s'est déroulée au collège sur le thème du cadastre antique et du paysage actuel. Elle comprend l'exploitation d'une vidéo de qualité remarquable sur le cadastre, et la présentation des outils du géomètre romain reconstitués. Les élèves ont fait des prospections archéologiques de surface dans les vignes de la commune. Ils ont rempli une fiche d'exercices sur la ville d'Orange à l'époque gallo-romaine à partir du plan de la ville antique et de l'inscription lapidaire correspondant à l'un des cadastres du musée.

Les remarques formulées au sujet de la question 1 sont confirmées par les meilleures moyennes de réussite obtenues par les classes-classiques, même si leur pourcentage de bonnes réponses est inférieur. La méthode choisie avec la classe-archéologie est insatisfaisante, car les élèves n'avaient pas tous un texte, contrairement aux autres. L'analyse détaillée des textes anciens a peut-être permis de mieux fixer les connaissances qu'une explication collective sous la forme d'un récit lu à tous par un individu.

Pour traiter la question 2, les élèves des classes-classiques ont analysé deux textes essentiels correspondant aux éléments a (guerre) et b (destruction) de la réponse, complétés par une carte du monde méditerranéen occidental. Les élèves de la

classe-archéologie ont examiné une diapositive de la colonne rostrale du consul Duilio reconstituée, symbolisant la première victoire navale de Milazzo en 260 av. J.-C. des Romains sur les Carthaginois. Cette colonne se trouvait à l'époque sur le forum. Ils ont étudié une fresque qui représente l'armée d'Hannibal, une carte et un dessin de la reconstitution de la ville de Carthage. Les résultats de la 6e4 sont beaucoup moins bons : 49,33/66,66 et 54 %³³⁷. Les documents de la démarche historique/générale sont plus cohérents, plus clairs entre eux. Les liens entre les documents de la démarche archéologique sont beaucoup moins visibles et lisibles par les élèves, qui ont ainsi eu plus de difficultés à répondre à cette question.

C'est un problème de choix et de qualité pédagogique du document qui se pose pour la question 4. Les élèves de la sixième-archéologie ont, comme l'année précédente, plus de difficultés à apprendre : le sens de l'inscription lapidaire est moins accessible que la photographie agrandie d'une monnaie impériale. L'écart entre les deux démarches s'est considérablement réduit, entre 2 et 4 points au lieu de 10 à 15 points en pourcentage³³⁸.

Aux questions 3a et 3b (Alésia, César, Vercingétorix), les élèves de la 6e4 ont beaucoup mieux réussi que les 6e2 et 6e3. Les documents iconographiques au sujet de l'Archéodrome ont une valeur pédagogique très intéressante. Ils ont davantage marqué la mémoire que le texte (n° 3a : 70/35 et 41 % ; n° 3b : 80,5/52,5 et 50 %).

Pour la question 6, nous confirmons nos remarques de l'année 1998/1999. Les animations sur les cadastres romains et les prospections se sont déroulées dans de bonnes conditions. Elles ont bien sensibilisé les esprits. L'écart des résultats est important entre les 6e classiques et archéologie, de 11 à 15 %³³⁹. Les élèves ont vu les traces anciennes dans les vignes ou dans le paysage actuel de la romanisation de la Gaule. Ils apprécient également car les documents concernent leur région (commune, canton, département). Ils se sentent concernés par cette histoire proposée par leur professeur et les spécialistes. La motivation dans l'acte d'apprentissage est alors renforcée. Les enseignants cherchent des points d'appui dans leur culture pour rendre leur travail plus concret, donc plus agréable. La notion de plaisir est importante.

2) COLLÈGE DE LABASTIDE SAINT-PIERRE

Taux de réussite globale (questions 1 à 3 et 6) : 6e4 classique : **41,89 %** ; 6e6 archéologie : **59,12 %**. Cf. annexes 234 à 236, 251 à 256.

Taux de réussite moyen des questions 1 à 3 : 6e4 classique : **52,31 %** ; 6e6 archéologie : **64,15 %**.

Les références documentaires sont presque identiques à celles de l'année 1998/1999.

Les 6e4 ont analysé les relations entre Carthage et Rome (question 2) à l'aide d'une

³³⁷ Annexes 239, 243, 247.

³³⁸ Annexes 213, 216, 220 et 239, 243, 247.

³³⁹ Annexes 240, 244, 248.

carte, la reproduction d'une fresque et deux textes. Les 6e6 ont exploité les mêmes cartes et fresques et une restitution archéologique de la ville de Carthage.

La différenciation est plus marquée pour la question 6 et s'est accentuée. La classe-archéologie a visité le musée Saint-Raymond de Toulouse, qui présente des collections remarquables d'archéologie et d'histoire de l'art sur l'Antiquité. Cette visite permet de traiter le thème de la romanisation de Toulouse et de sa région, grâce aux objets archéologiques découverts. L'enseignante a conservé les documents sur Séviac et a choisi dans le manuel des photographies de monuments gallo-romains urbains pour compléter la question. La ville de Toulouse n'a pas de vestiges monumentaux. Elle n'a pas changé les références documentaires pour la classe-classique.

Les deux démarches donnent des résultats globaux très différents. L'écart entre les taux de réussite est important : 59,12 % pour les 6e6 et 41,89 % pour les 6e4.

L'interprétation est difficile. Par exemple, la comparaison des résultats à la question 1 avec un écart important (81,25/44,5 % de réussite), se trouve inversée par rapport à l'année précédente (avec un écart assez faible).

Les documents de la question 2 de la démarche historique/générale présentent une plus grande cohérence pour élaborer un récit historique que les documents de la démarche historique/archéologique. Ils pourraient expliquer en partie la différence constatée en faveur des élèves de la classe-classique (52,66/38 %³⁴⁰). L'ensemble des deux textes semble plus efficace que la fresque et donne très probablement des informations plus précises aux élèves.

Le facteur de l'apprentissage des leçons est indéniable. Les 6e6 connaissent mieux les noms des deux chefs de guerre romain et gaulois (question 3b : 96,43 % de bonnes réponses contre 72 %), contrairement au nom de la bataille (questions 3a : 89,29 % de bonnes réponses contre 96 %). Les élèves ont dû voir la photographie de la statue de César dans leur manuel. Le professeur a exploité des documents archéologiques ou apporté une sensibilité archéologique plus marquée en 6e6. Cela donne des résultats supérieurs. Nous le constatons en comparant aussi les moyennes des questions 1 à 3 : 64,15 / 52,31 % de réussite. Il en est de même pour le collège de Suze-la-Rousse.

La visite du musée Saint-Raymond de Toulouse aurait-elle pu influencer les 6e6 par sa collection remarquable de pièces romaines, des portraits antiques en particulier ? Il est certain que la visite de ce musée ainsi que les documents d'archéologie de la région du collège ont rendu plus attrayant l'approche de la question 6 au sujet de la romanisation de la Gaule. Les écarts importants en taux de réussite (45,1/18,3 %) et en pourcentage de bonnes réponses (14,2/0 %) traduisent ce sentiment. Les élèves ont plus de repères mentaux pour faciliter leur apprentissage. C'est le même cas à Suze-la-Rousse.

3) COLLÈGE DE CHARLIEU

Taux de réussite moyen des questions 1 à 3 : 6eC classique : **47,16 %** ; 6eE archéologie : **41,54 %**. Cf. annexes 234 à 236, 237 à 266.

³⁴⁰ Annexes 253, 255.

Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?

Les résultats sont variables. Les contrôles-témoins ont eu lieu au début du mois de juin. Le professeur a noté une certaine baisse de motivation et d'attention en classe.

Il a peu différencié les supports des deux démarches caractérisées par une diversité documentaire : cartes, textes, photos. Les 6eE ont eu un document archéologique en plus, ainsi qu'un croquis à compléter à partir d'un texte et d'un dessin sur Alésia. L'enseignant a expliqué la naissance de la ville aux deux classes avec des textes, une frise chronologique, la photographie de la louve romaine du musée des Conservateurs de Rome. Il a ajouté un texte pour les 6eC et expliqué les traces archéologiques des anciennes cabanes découvertes sur le mont Palatin aux 6eE à l'aide d'une photographie.

La classe-classique obtient un résultat supérieur³⁴¹. Le texte est plus clair, renseigne mieux que la photographie qui, elle, demande davantage d'explications.

Tous les élèves ont travaillé à partir des documents identiques pour traiter la question 2 : deux textes sur les guerres puniques, une carte du trajet d'Hannibal lors de la deuxième guerre, un dessin de restitution de Carthage.

Pour répondre aux questions 3 relatives à la guerre des Gaules, l'enseignant a analysé avec les élèves de 6eC une vue aérienne du mont Auxois, sur laquelle sont figurées les lignes de fortifications romaines et la guerre décrite par deux textes du livre de César, complété par un schéma des fortifications. L'autre classe a exploité le dessin des fortifications à compléter (le même que pour les classes de Suze-la-Rousse). L'étude du texte aurait aidé davantage les élèves de la classe-classique à se rappeler du nom de la bataille, des moyens militaires du siège romain. Nous constatons l'effet inverse pour la question 3b. Il est difficile de tirer des conclusions, car la différenciation documentaire est assez faible entre les deux approches.

Nous formulons quelques idées sur les autres questions qui ne sont pas prises en considération pour calculer le taux de réussite moyen. Nous faisons la même remarque au sujet de la question 4. L'enseignant a utilisé les documents similaires à ceux du collège de Suze-la-Rousse. Nous constatons toujours un léger écart en faveur de la sixième classique de deux points³⁴².

Le professeur a exploité les documents du manuel pour traiter la question 5 sur les monuments de Rome, pour montrer qu'il s'agit d'une capitale à plusieurs fonctions avec ses deux classes, sans distinction. Les 6eC réussissent mieux en général.

Nous avons déjà noté qu'il est parfois difficile de construire avec le manuel d'histoire deux démarches, archéologique et générale, nettement distinctes. Mais d'une manière globale, la démarche historique/archéologique est très souvent plus efficace en termes de points pour l'assimilation des connaissances.

Nous avions programmé un contrôle-témoin sur les chapitres des débuts du christianisme et la fin de l'Empire romain, qui faute de temps, n'a pas été abordé intégralement et évalué. Les conseils de classes sont programmés assez tôt au mois de

³⁴¹ Annexes 259, 263.

³⁴² Annexes 259, 263.

juin. Les élèves ne sont plus aussi motivés pour travailler comme à leur habitude.

Chapitre 8 : Les expérimentations en cinquième

Contrairement à celui de sixième, le programme de cinquième se réfère dans une moindre mesure et de manière plus variable à l'archéologie. Il s'agit souvent des données provenant d'opérations monumentales, d'études de châteaux et d'édifices religieux. Néanmoins, nos comparaisons au nombre de 23 permettent de réaliser une analyse de la double démarche historique.

I - L'étude de l'Empire byzantin

C'est un chapitre assez court. Le contrôle-témoin comporte deux questions³⁴³ : à la première, le professeur demande le nom de monuments de Constantinople, qui montrent l'héritage et l'influence romains. A la seconde, l'élève doit donner la fonction ou le rôle de chaque monument cité.

Pour traduire ces données, nous avons codifié par des chiffres les noms de monuments (question 1), et par des lettres les fonctions de chacun d'eux (question 2). Si, par exemple, l'élève mentionne le forum, mais ne donne pas sa fonction ou se trompe, nous indiquons « 0 » dans la colonne « rôle des monuments ».

Nous n'avons pu utiliser le code binaire pour transformer les bonnes réponses mais avons choisi de marquer le terme « juste », quand la réponse est complète.

Si l'élève a mentionné deux fois le même mot (exemple : église Sainte Sophie et église), nous comptons une seule bonne réponse. Les textes officiels demandent que tous étudient la basilique Sainte-Sophie, monument majeur dans l'art byzantin.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **60,33 %** ; 5e4 archéologie : **62,50 %**. Cf. annexes 267 à 273.

Nous avons exploité avec la 5e classique le schéma simplifié de Constantinople légendé, sur lequel les élèves doivent indiquer le nom des bâtiments d'après leur forme typique, à l'aide d'un plan de la ville, un texte sur l'activité économique et les spectacles, et un dessin de la restitution de la basilique Sainte-Sophie à l'époque byzantine (document obligatoire).

La 5e archéologie a travaillé à partir du dessin de la restitution de Constantinople au XIIe siècle, d'une photographie d'un rempart, d'une diapositive sur la place actuelle de la

³⁴³ Annexe 267.

ville, qui a conservé sa forme ancienne et correspond à la forme typique d'un cirque, et de la restitution de Sainte-Sophie.

Avec les deux classes, le professeur a dirigé un travail de réflexion sur le rôle des monuments d'influence romaine. Nous précisons que les élèves ont tous étudié l'année précédente la civilisation romaine.

Ceux de la 5e archéologie ont un meilleur résultat global, parce qu'ils connaissent mieux le nom des monuments romains de Constantinople : 69,75 / 64,25 %³⁴⁴. 50 % ont répondu complètement à la question, alors que 30 % des 6e2 ont su répondre correctement. Le taux de réussite moyen à la question 2 est identique dans les deux classes.

Nous pouvons proposer quelques explications :

- Une meilleure culture générale sur les monuments romains étudiés en fin de sixième et revus en cinquième.
- Les documents archéologiques (vues réelles) sont plus évocateurs que les documents figurés. L'association photographies-dessin de restitution de la ville est efficace pour créer des repères mentaux.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e4 archéologie : **59,09 %** ; 5e5 classique : **56,62 %** ; Cf. annexes 267, 273 à 277.

Avec la classe de 5e classique, l'enseignante a utilisé deux textes d'auteurs, l'un sur la description de la ville par un voyageur arabe, l'autre sur une réunion à l'hippodrome, complétés par le dessin de la restitution de Constantinople et une photographie de la basilique Saint-Sophie.

Avec la classe-archéologie, elle a exploité le même plan et étudié les photographies du rempart de Théodore et de l'aqueduc de Constantinople. Elle a exploité un guide touristique d'art et d'histoire très bien illustré sur Ravenne, qui présente de nombreuses planches en couleur des mosaïques des basiliques byzantines³⁴⁵.

Dans les deux cas, les analyses sont suivies de réflexions sur l'influence romaine dans les monuments de Constantinople.

Les résultats de la classe-archéologie sont tous les cas supérieurs. L'écart est important si nous comparons le taux de bonnes réponses³⁴⁶ :

- Question 1 : 40,9/17,64 %
- Question 2 : 22,72/11,76 %.

³⁴⁴ Question 1, annexes 263, 265.

³⁴⁵ G. BOVINI, *Ravenne Art et histoire*, Ravenne, éd. Longo., s. d., 128 p.

³⁴⁶ Annexes 275, 277.

Mais les résultats de cette classe sont plus hétérogènes. Certains élèves n'ont pas appris leurs leçons : nous enregistrons cinq taux de réussite à 0 % sur vingt-deux individus. C'est un indice certain d'absence de travail. Dans l'autre classe, nous n'enregistrons qu'une seule note de ce genre sur dix-sept personnes³⁴⁷. En revanche, la part de très bonnes notes est plus forte en 5e4 : six élèves obtiennent 100 % (contre un en 5e5). Cela traduit un degré de motivation plus important dans le cours et les révisions.

Les photographies archéologiques associées au dessin de restitution de Constantinople peuvent expliquer un certain intérêt et mieux aider les élèves de la 5e4 à mémoriser les noms des bâtiments et leur fonction.

B - Année scolaire 1999/2000

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e3 classique : **87,20** % ; 5e4 archéologie : **87,24** %. Cf. annexes 267, 268, 278 à 281.

Aucun changement n'est intervenu dans les deux démarches. Nous constatons que les taux de réussite globaux sont équivalents.

La différence concerne les pourcentages de bonnes réponses : les 5e4 archéologie sont plus nombreux à répondre complètement aux deux questions. L'écart varie entre 9 et 12 points. Nous notons une plus grande hétérogénéité des résultats dans cette classe, avec plus de notes basses qu'en 5e3. Pour les commentaires, nous renvoyons aux remarques de l'analyse de l'année précédente, pour expliquer les résultats à la question 2 en termes de bonnes réponses.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **80,25** % ; 5e4 archéologie : **74,04** %. Cf. annexes 267, 282 à 286.

L'enseignante a utilisé les documents de l'approche historique/archéologique de 1998/1999 avec la classe de 5e2, auxquels elle a ajouté un texte de la description de la ville de Constantinople. Elle a pu ainsi évoquer le plan typique des villes romaines.

Les 5e4 ont travaillé avec les mêmes documents que les 5e2. Ils ont réalisé en plus les premières actions du projet patrimonial « Mosaïques », monté par leur professeur d'histoire et celui de latin. Ils ont insisté sur le thème des mosaïques byzantines grâce au guide mentionné ci-dessus, afin de montrer l'influence romaine. Ils ont étudié une mosaïque médiévale dans la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux pour étudier l'influence romaine. L'enseignante ayant insisté sur les relations archéologiques avec les mosaïques byzantines et le plan probable de la ville romaine de cette commune, ils ont visité, après le contrôle-témoin, l'atelier de restauration de mosaïques de Saint-Romain-en-Gal.

Les résultats sont en général favorables à la classe-classique. Mais la différence

³⁴⁷ Annexes 274, 276.

entre les deux taux moyens est relativement faible (1,5 point). Nous remarquons, comme pour Suze-la-Rousse, un taux plus important de bonnes réponses à la question 1 dans la classe-archéologie (76,92/64 %) : les élèves savent mieux citer quatre monuments archéologiques. Les photographies de monuments bien conservés ou suffisamment évocateurs sont un des facteur déterminants. Elles ont une influence aussi forte dans ce cas que des documents figurés ou littéraires. Les évocations de la ville romaine de Saint-Paul-Trois-Châteaux suggérées par la mosaïque de la cathédrale peuvent être une référence mentale.

Nous proposons plusieurs éléments explicatifs. Le projet « Mosaïques » ne porte pas principalement sur les monuments romains de Constantinople, mais a l'avantage d'imprégnier les élèves d'une ambiance de travail dominée par l'archéologie. Enfin, les documents, dans l'approche historique/générale, sont intéressants pour leur lisibilité historique. Ils sont cohérents, c'est-à-dire que les élèves se rendent bien compte des liens qui existent entre eux. Ils sont facilement compréhensibles. Les textes définissent explicitement la fonction des monuments. Cela donne de bons résultats globaux. Nous avons déjà remarqué à plusieurs reprises ce phénomène.

3) COLLÈGE DE FARÉBERSVILLER

Taux de réussite globale : ; 5e5 archéologie : **58,70 %** ; 5e6 classique : **51,56 %**. Cf. annexes 267, 287 à 291.

L'enseignant a sélectionné les mêmes documents pour les deux approches comme à Suze-la-Rousse au cours des deux années scolaires.

Les élèves de 5e5 archéologie obtiennent un taux moyen de réussite nettement supérieur de sept points par rapport à ceux de 5e6 classique. Malgré un résultat inférieur à la question 1, en taux de réussite (70,75/73 %), et en pourcentage de bonnes réponses (52,17/58,33 %), la différence s'explique par un écart important dans les réponses à la question 2 : 46,75 %/30,25 % (constations identiques pour les classes de Suze-la-Rousse en 1999/2000³⁴⁸).

- Les éléments explicatifs probables déjà énoncés sont confirmés :
- Une meilleure culture générale ou des connaissances plus solides sur les monuments romains.
- Les documents archéologiques (vues réelles) sont plus évocateurs, cette fois, pour déterminer la fonction des monuments que les documents figurés.

II - L'étude de l'Empire carolingien

Ce chapitre couvre la période appelée le haut Moyen-Age (fin Ve s.-Xe s.) et comprend d'après les textes officiels deux parties : l'une sur la période mérovingienne dominée par Clovis, la seconde sur l'Empire de Charlemagne. Les questions concernent les aspects

³⁴⁸ Annexes 278 et 280.

religieux et politiques du baptême de Clovis, de l'empire et du couronnement de Charlemagne.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **42,19 %** ; 5e4 archéologie : **56,73 %**. Cf. annexes 292 à 299.

Les résultats de la 5e4 sont en général supérieurs, pour toutes les questions, en taux de réussite, et également en pourcentage de bonnes réponses, sauf pour les 1f, 4c et 4d.

- Démarche historique/générale

Nous avons utilisé avec les élèves de 5e2 une variété de documents. Un texte de Grégoire de Tours a permis d'évoquer le baptême de Clovis et de ses guerriers et de réfléchir sur les raisons de ces conversions au christianisme. Nous avons montré un dessin d'un cavalier franc, tel que les archéologues l'imaginent avec son équipement.

Pour montrer que Charlemagne veut ressembler aux empereurs romains, les élèves ont recherché les influences romaines dans son palais d'Aix-la-Chapelle. De plus, ils ont analysé le texte de son couronnement, qui nous renseigne sur les titres romains que le pape lui attribue et sur les raisons de son sacre.

Cela a été complété par une miniature d'un manuscrit de Charlemagne couronné, représenté avec sa cour.

- Démarche historique/archéologique

Les élèves de 5e4 ont travaillé sur une majorité de supports sous forme de photographies d'objets ou de sites archéologiques et de bâtiments anciens, de couronnes avec quelques documents (cartes et dessins) indispensables.

Les élèves ont décrit et expliqué les raisons du baptême de Clovis, représenté à l'aide d'une plaque d'ivoire. Ils ont examiné les éléments découverts dans une tombe d'un guerrier franc³⁴⁹. Ils ont étudié le changement de religion grâce à deux diapositives : la première évoquant les différentes orientations des sépultures de la nécropole de Saint-Martin-de-Fontenay des IVe ou Ve s.-VIIe s., la seconde montrant les détails de la stèle funéraire diapositive d'un guerrier franc du VIIe s.³⁵⁰.

Nous avons exploité la remarquable image d'une couronne carolingienne publiée dans *ARKÉOjunior*³⁵¹. L'analyse du document figuré du palais d'Aix-la-Chapelle et des photographies de la chapelle actuelle et du trône a permis de comprendre les

³⁴⁹ Les Dossiers d'archéologie, n°223, mai 1997, p.57.

³⁵⁰ La documentation photographique, n°7001, 10/1990, diapositives 1 et 4.

³⁵¹ N°47, 11/1998, p.23.

ressemblances de l'Empire carolingien à l'Empire romain, ainsi que les titres de Charlemagne d'après une monnaie nettement lisibles. Ces analyses sont liées à des études du royaume pour chaque dynastie.

Les deux classes ont étudié l'expansion du territoire mérovingien à l'aide d'une carte et complété le plan du palais carolingien d'Aix-la-Chapelle, d'après une restitution sous forme de dessin (thème obligatoire).

La qualité et le contenu des documents archéologiques expliquent probablement les meilleurs résultats des 5e4. Ce sont des documents attrayants, originaux ou inhabituels (vues de la nécropole, de la monnaie, de la couronne), accessibles pour les élèves. Ils forment un ensemble cohérent. Ils sont sans doute plus agréables que les textes, pourtant limpides du point de vue historique. Les écarts entre les taux de réussite obtenus sont importants³⁵² :

- question 1 : 52/38,5 % ;
- question 2 : 88/46 % ;
- question 3 : 50/29 % ;
- question 4 : 57,75/50 %.

L'écart de 42 % à la question 2 sur l'année 800, ou le pourcentage de bonnes réponses à cette même question (88,46/46 %) et au point 1b (53,85/25 %) s'explique également parce que les élèves de 5e2 ont moins bien appris leur leçon (cf. annexes 294, 295, 297, 298), notamment sur le couronnement de Charlemagne. Il s'agit d'un « *repère chronologique* » à apprendre imposé par les *Instructions officielles*. Le texte permet de l'identifier et de le retenir. Nous faisons la même observation pour la question 1b (lieu du baptême : Reims) : 53,85 % des élèves de la 5e4 connaissent la réponse, alors que le pourcentage n'est que de 25 % en 5e2. Nous pouvons donc dire que le travail de révisions de 5e2 a été moins sérieux que celui des 5e4. La différence entre les pourcentages de bonnes réponses pour cette question est plus réduite en 1999/2000 : 6 points. Les élèves de 5e4 ont mieux appris³⁵³. Dans notre synthèse, nous essayerons d'expliquer de telles attitudes scolaires.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e4 archéologie : **57,71 %** ; 5e5 classique : **58,85 %** ; Cf. annexes 292, 300 à 306.

- Démarche historique/générale

L'enseignante a exploité un texte ancien sur le baptême de Clovis et les raisons de cet acte, en complément avec les cartes de l'évolution des territoires francs.

Elle a étudié le texte du couronnement de Charlemagne, qui contient des éléments

³⁵² Annexes 294, 297.

³⁵³ Annexes 310, 313.

de réponse aux questions 2 à 4. Elle a analysé la reconstitution du palais d'Aix-la-Chapelle et les symboles politiques du globe tenu par Charlemagne, représenté en statuette de bronze.

- Démarche historique/archéologique

Le professeur a exploité le dessin de restitution cité ci-dessus et n'a pas retenu les textes. Elle a fait trois différences. Elle a exploité la représentation de la tablette d'ivoire du baptême de Clovis de manière détaillée. Elle a fait dessiner le plan du palais d'Aix-la-Chapelle à partir du même document, pour y découvrir ses fonctions et ses influences. Et elle a utilisé les documents photographiques de la couronne impériale carolingienne, surmontée d'une croix chrétienne et de la monnaie de Charlemagne, couronné de laurier avec ses titres romains.

Le taux moyen de réussite est légèrement supérieur en 5e classique. Mais la différence est faible. Les résultats sont contrastés et varient en fonction de la période. Les élèves de la 5e4 archéologie ont des résultats moins bons sur la période mérovingienne et tendent à avoir de meilleures notes pour la période carolingienne.

La différence au sujet de la question 1 (67,66/60 %) peut s'expliquer par la limpideté du texte choisi : Grégoire de Tours raconte que Clovis promet d'être baptisé si le dieu chrétien lui apporte la victoire pendant que son armée se fait battre par les Alamans. Ce document contient bien plus d'informations que la tablette d'ivoire du baptême du roi mérovingien, afin de répondre aux différents aspects de la question 1, malgré un travail de réflexion approfondi mené avec la classe de la 5e archéologie. Le meilleur pourcentage de bonnes réponses confirme cette remarque.

Nous notons que ces élèves ont très probablement moins bien révisé leurs leçons. En effet, ils sont moins nombreux en pourcentage à connaître le lieu du baptême de Clovis (1b : 65/93,75 %) et la date du couronnement de Charlemagne (2 : 65/87,5 %³⁵⁴).

Malgré une différenciation documentaire assez faible, les 5e4 ont de meilleurs résultats aux questions 3 (65/47 %) et 4 (50,75/41,5%). Nous pensons qu'ils ont mieux mémorisé les repères archéologiques à l'aide du croquis du palais d'Aix-la-Chapelle réalisé en classe, du globe, de la couronne de Charlemagne et la monnaie carolingienne décorée de la couronne de laurier comme César et avec les titres d'*imperator* et d'*auguste* qu'ils ont pu déchiffrer. Leurs réponses sont plus variées que celles des 5e5 à la question 3 globalement et en pourcentage de bonnes réponses³⁵⁵. C'est peut-être l'association de ces documents archéologiques assez clairs et les explications fournies par le professeur et les élèves eux-mêmes, qui expliqueraient les pourcentages nettement plus élevés de bonnes réponses aux questions relatives au pouvoir divin (n° 4c : 20/6,25 %) et à l'alliance avec l'Eglise (n° 4d : 60/12,5 %).

B - Année scolaire 1999/2000

³⁵⁴ Annexes 302, 306.

³⁵⁵ Annexes 303, 305.

Les questions du contrôle-témoin ont été reformulées, mais portent sur les mêmes points que celle de l'année 1998/1999.

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e3 classique : **44,23 %** ; 5e4 archéologie : **61,04 %**. Cf. annexes 307 à 314.

L'écart est toujours aussi important entre les résultats des deux classes, près de 15 points. Les documents sont identiques à ceux de l'année scolaire 1998/1999. Nous pouvons faire les mêmes commentaires.

Les 5e3 ont un taux plus fort de bonnes réponses aux n° 1c (conversion), 1d (hérétiques) et 4c (divin). La comparaison des pourcentages de bonnes réponses à la 4c est toujours favorable aux classes-classiques (41,67/38,46 % en 1998/1999, et 36,36/26,09 % en 1999/2000). Nous pouvons expliquer cela par les documents exploités. La classe-classique a étudié le texte du couronnement de Charlemagne par le pape, document qui montre clairement l'origine divine des pouvoirs de l'empereur, donnés par le souverain pontife représentant de Dieu sur Terre. Avec la classe-archéologie, nous avons analysé la situation du trône de Charlemagne à mi-hauteur dans la chapelle d'Aix-la-Chapelle entre le rez-de-chaussée, réservé au peuple en bas, et la voûte du bâtiment, représentant le ciel ou Dieu. Le sens du document littéraire est plus accessible aux élèves.

Au sujet des résultats supérieurs obtenus aux questions 1 et 4 pendant les deux années à Suze-la-Rousse, nous pouvons formuler une remarque générale, liée à la compréhension des consignes. Ces questions sont conçues en deux parties. La première est composée d'interrogations précises, comme la date du baptême, le lieu. La seconde demande d'exprimer toutes les raisons d'un fait historique, sans préciser leur nombre. Le professeur, au moment du contrôle, explique qu'il attend plusieurs éléments de réponse. Les élèves doivent savoir élaborer une argumentation complète de manière autonome, en n'oubliant aucun élément essentiel, d'après leurs connaissances et les documents examinés en classe. Ils ont appris à réaliser ce travail de conception mentale sous la direction de leur professeur. Les documents archéologiques utilisés sont moins limpides que les textes. Ils ont un effet secondaire positif dans l'apprentissage : l'élève doit retrouver lui-même les mécanismes de l'accès aux informations dans le document, pour réussir. Ce type de travail a été moins approfondi avec la classe-classique, parce que les idées sont plus faciles à trouver dans les textes.

Les documents archéologiques sont plus attrayants que les documents classiques, moins fréquents aux yeux de la plupart des élèves. C'est probablement une autre cause, comme nous l'avons déjà dit.

Les élèves sont moins nombreux proportionnellement, par rapport à l'année précédente, à connaître la date du baptême de Clovis de 496 (question 1a), qui est un « repère chronologique »: l'écart passe de 1 % à 23 %³⁵⁶. Cela confirme que les leçons sont inégalement apprises, quels que soient les classes et les niveaux.

³⁵⁶ Annexes 295, 298, 310, 313.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e2 classique: **51,69 %** ; 5e5 archéologie : **55,54 %** ; Cf. annexes 292, 315 à 321.

La classe-archéologie a en général des taux de réussite supérieurs à l'autre classe. Les documents des différentes démarches sont similaires à ceux de l'année 1998/1999.

Pour la question 1, la démarche historique/archéologique donne un résultat légèrement supérieur : $50,66/47,33\%$ ³⁵⁷. Il est possible que les élèves de la classe-archéologie aient été plus attentifs aux explications du professeur au sujet des commentaires de la tablette d'ivoire du baptême de Clovis et des cartes de l'expansion du royaume mérovingien. Les élèves de 5e2 qui ont pu être aussi moins attentifs ou ont bien moins appris la leçon.

Pour la question 2, l'image de la couronne a dû marquer davantage la mémoire des élèves que le texte. C'est un moyen de la gestion mentale très exploité par eux au moment du contrôle.

A la question 3, l'écart des deux taux de réussite est de 8 points (9 points en 1998/1999). Les documents archéologiques utilisés sont bien adaptés. Nous confirmons nos remarques sur l'évaluation de l'année précédente.

Pour la question 4, le professeur a su s'appuyer sur les supports archéologiques pour transmettre des idées abstraites : l'origine divine des pouvoirs (4c : 52/28 % de bonnes réponses), le pouvoir universel de l'empereur (4d : 24/20 % de bonnes réponses). Nous remarquons qu'au collège de Suze-la-Rousse les élèves de la classe-archéologie, avec les mêmes documents, ont un résultat moins bon à la 4c. Cela dépend probablement de la didactique. Les supports sont exploités de manières diverses. C'est un autre facteur de réussite à prendre en compte.

3) COLLÈGE DE FARÉBERSVILLER

Taux de réussite globale : 5e5 archéologie : **34,27 %** ; 5e6 classique : **33,78 %** Cf. annexes 292, 322 à 328.

- Démarche historique/générale

L'enseignant a utilisé essentiellement des textes. Les documents de la carte de l'Empire carolingien, du dessin de la restitution et de la photographie de la chapelle d'Aix-la-Chapelle sont communs aux deux classes.

- Démarche historique/archéologique

L'exploitation de photographies d'éléments archéologiques (stèle funéraire romaine chrétienne du Ve s., plaque d'ivoire, monnaie, trône) est importante. C'est la grande différence.

³⁵⁷ Annexes 316, 319.

Les taux moyens de réussite globale sont quasiment identiques. La différence d'un demi-point est insignifiante. Mais, dans le détail, les résultats sont très variables. S'il est difficile de tirer des conclusions, nous pouvons dégager des indices.

Les 5e5 archéologie ont tendance à obtenir de meilleurs résultats à la question 4 : en moyenne et en taux de bonnes réponses à la 4a (croix) et 4e (universel)³⁵⁸. Les photographies d'objets anciens, encore dans ce cas, sont sans doute plus explicites que le texte.

Les résultats à la question 3, quelle que soit la démarche, sont très voisins ou égaux. Les documents classiques et archéologiques sont tous intéressants.

Pour la question 1, les élèves de la classe-archéologie sont moins nombreux en proportion, à savoir le lieu du baptême et la date de 496. Il s'agit peut-être d'un manque de travail personnel. Cet éventuel manque de rigueur dans le travail pourrait expliquer un taux de réussite bien meilleur à la question 2 pour la classe de 5e classique, avec 11 points d'écart³⁵⁹.

Le pourcentage de bonnes réponses est plus élevé en 5e5 qu'en 5e6 pour les questions 1c (conversion : 18,18/8,70 %), 1d (hérétiques : 18,18/13,04 %) et 1e (36,36/26,09 %). Il se peut que ces avantages soient liés à la nature des deux documents archéologiques (la tablette d'ivoire du baptême de Clovis et la stèle chrétienne) qui évoquent sans difficulté les thèmes concernés, et sans doute plus facilement que le texte. Mais cela a été confirmé et infirmé respectivement dans les évaluations des collèges de Suze-la-Rousse et de Pierrelatte. L'apprentissage reste donc complexe.

III - L'étude de l'Eglise médiévale

L'évaluation porte sur l'architecture des monastères et des églises romanes et gothiques et sur le thème du Jugement Dernier.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **50,48 %** ; 5e4 archéologie : **58,92 %**. Cf. annexes 329 à 339.

- Démarche historique/générale

Les deux questions n° 0 sur la salle capitulaire et le cloître sont traitées grâce à une photographie aérienne de l'abbaye de Fontenay, avec une légende très précise et riche en informations, et un document figuré qui mentionne les activités du moine et les heures de la journée. L'organisation du clergé a été étudiée à partir d'un tableau du manuel

³⁵⁸ Annexes 319, 321.

³⁵⁹ Annexes 323, 326.

(question 1).

Pour les questions 3 à 5, sur les arts roman et gothique, les élèves ont rempli des fiches comportant des dessins d'églises vues en plan et en coupe, des représentations figurées des voûtes typiques, des frises chronologiques, un tableau comparatif entre les deux styles d'architecture. Ils ont rempli leurs deux fiches à partir des documents variés du livre : photographies d'église, dessins en coupe, en plan, ou restitution de voûte, dessin de vitrail.

Pour définir les premier et dernier sacrements chrétiens (question 6), nous avons utilisé la reproduction d'une miniature du XIV^e s. d'une scène de baptême, et expliqué la photographie de la représentation du Jugement Dernier. Nous avons présenté la notion d'extrême-onction sans document, en réfléchissant sur les pratiques religieuses de la population.

Ce thème religieux (question 7) a été analysé dans le détail à partir du transparent de celle de l'abbaye de Sainte-Foy de Conque, publié chez Hatier et d'une diapositive d'un tympan³⁶⁰.

· Démarche historique/archéologique

Les élèves ont travaillé sur le plan de l'abbaye de Fontenay et une vue du cloître, complétés par trois cartes postales de l'abbaye actuelle d'Aiguebelle³⁶¹ et nos explications.

Les élèves ont étudié le patrimoine local. Les connaissances qu'ils ont sur l'Eglise, les châteaux, les villes au Moyen Age leur ont servi à écrire une fiction historique avec leur professeur de français basé sur des sites locaux et intitulé *Thomas, Marianne et la chèvre d'or*.

Contrairement à l'autre approche, fondée sur l'analyse de documents du manuel, le travail didactique repose sur deux animations pédagogiques à l'extérieur du collège. Nous avions organisé avec des parents d'élèves une visite guidée des monuments et des vestiges médiévaux de Rochegude, commune voisine de Suze-la-Rousse, animée par des personnes costumées. Les bâtiments intéressants sont l'église paroissiale, transformée à l'époque moderne, et la chapelle romane Saint-Denis, des XI^e-XII^e s. La semaine suivante, un guide leur a expliqué l'architecture de la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux, de style roman, comprenant une chapelle gothique. Les élèves ont rempli leur questionnaire d'après leurs observations et les éclaircissements des animateurs, qui permettent de renseigner les questions 1 à 6 du contrôle-témoin. Ils ont les mêmes documents iconographiques à compléter que la classe-classique, excepté celui du vitrail, remplacé par le plan de la chapelle Saint-Denis de Rochegude. La cuve baptismale et la peinture du baptême de la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux ont permis d'évoquer les sacrements chrétiens. Les élèves ont analysé précisément le bas-relief du Jugement Dernier, situé sur un des piliers de l'édifice, qui insiste plus sur

³⁶⁰ *La documentation photographique*, n°6050, 12/1980, diapositive n°3.

³⁶¹ Il s'agit d'une vue générale, d'une salle capitulaire et du cloître.

Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?

l'Enfer que sur le Paradis.

La classe de 5e4 archéologie a un taux moyen de réussite nettement supérieur à la classe de 5e2.

L'association documentaire plan de l'abbaye - cartes postales d'Aiguebelle (salle capitulaire) a pu être plus marquante que l'étude de la photographie de l'abbaye de Fontenay et de sa légende, pourtant très explicative, en faveur des 5e4 qui ont un repère visuel précis, pour se rappeler la fonction de la pièce du chapitre.

Pour les questions 1 à 7a et b, il est certain que la visite des églises a été très bénéfique pour la classe-archéologie. Les élèves ont travaillé sur des édifices administrés par différents types de clercs (prêtre, évêque). Cela les aide à mieux mémoriser, en moyenne, la hiérarchie de l'Eglise (question 1 : 50,80 / 41,05 %).

Pour les questions 3, 4, 6, 7a et 7 b, la classe-archéologie a des résultats supérieurs en taux de réussite et en pourcentage de bonnes réponses. Les questions 3 et 4 s'appuient sur des connaissances que ceux de la classe-archéologie ont réutilisées *in situ*. Ils savent reconnaître une église gothique grâce à sa voûte, dont ils ont vu un modèle à Saint-Paul-Trois-Châteaux ou à ses contreforts particuliers, les arcs-boutants (question 3 : 51,2/44,2 %). L'écart est très important en termes de bonnes réponses (25/0 %). Les élèves savent compléter un plan d'église (question 4). Le taux de réussite est de 65,71 %, il est de 46,57 % en 5e2.

Les décors intérieurs de la cathédrale ont beaucoup aidé les 5e4 à mémoriser les sacrements (question 6). L'explication de la cuve baptismale a beaucoup plus marqué les élèves que la miniature du livre dans l'autre classe (85,5/55,5 % de réussite et 79,17/42,11 % de bonnes réponses). Ce sont des vestiges matériels plus marquants que les documents iconographiques du livre.

Malgré la forme originale de la scène du Jugement Dernier, gravé sur plusieurs faces d'un pilier, les 5e4 connaissent mieux les grandes idées de cette scène, titre et éléments (question 7a : 72,4 / 58 % de réussite, écart identique en termes de bonnes réponses pour le titre). Les 5e2 ont vu et étudié cette scène d'un tympan d'après un exemple célèbre classique, mais ne l'ont pas bien reconnu sur le dessin du contrôle (31,58 % de bonnes réponses en 5e2, 58,33 % en 5e4. L'autre classe maîtrise mieux les raisons de ses choix (question 7b) : 50,5/42 % de réussite. Se rendre dans le monument pour voir les éléments clairement expliqués par l'archéologue permet de mieux fixer les idées que les supports du manuel. Cette démarche a beaucoup de sens : les élèves sont capables de réutiliser leurs connaissances.

D'une manière générale, nous avons constaté que le grand intérêt manifesté de ceux de la classe-archéologie pour les deux animations avaient suscité la motivation pour réviser leurs leçons. C'est une raison certaine. Les visites guidées ont bien été préparées et se sont déroulées dans des conditions satisfaisantes.

Il est intéressant à noter les résultats de la question 5, qui consiste à reconnaître la nef d'une église romane sur l'image d'une diapositive projetée sur un écran. Les 5e2 ont beaucoup mieux réussi, et ne sont pas tombés dans les pièges : un bâtiment assez lumineux, car la photographie a été prise en milieu de journée, et une impression de

hauteur. Le critère est la voûte en plein cintre, parfaitement visible. Les 5e4 ont fait des erreurs pour plusieurs raisons. Nous leur avons appris que l'église romane est en général sombre et basse : nous avons trop schématisé la leçon. De plus, quand on étudie une église *in situ*, nous sommes plongés dans l'ambiance ou l'esprit de celle-ci, ce qu'il est impossible de sentir sur une photographie ou la projection d'une diapositive. En ce sens, les élèves de 5e2 ont su être plus perspicaces, parce qu'ils ont étudié l'art roman à partir de photographies du manuel, comme lors de l'évaluation.

Enfin, la différence est très faible entre les résultats à la question 2 (65,83 % de réussite en 5e2 classique et 64, 66 en 5e4 archéologie). Ces derniers sont pourtant plus nombreux à répondre correctement (éléments a, b, c, d et e) : 20,83 % de bonnes réponses et 5,26 % dans l'autre classe. Nous avons constaté avec les deux classes, soit dans une situation de visite, soit dans celle d'un cours au collège, que les élèves ressentent des difficultés à établir des comparaisons entre les deux arts religieux. Le professeur doit beaucoup les guider, sans doute par manque d'autonomie en cinquième.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e4 archéologie : **77,11 %** ; 5e5 classique : **70,08 %**. Cf. annexes 329 à 331, 340 à 347.

· Démarche historique/générale

Pour traiter les questions relatives au monastère, l'enseignante a développé un travail d'analyse sur la photographie aérienne de l'abbaye de Fontenay, accompagnée d'une légende très précise des pièces du monument et sur la reproduction d'une miniature d'un manuscrit de l'activité dans la salle capitulaire d'une abbaye cistercienne (question 0a et b).

Pour les autres questions, elle a travaillé uniquement à partir des documents variés du livre et de fiches que les élèves ont remplies, comme les 5e2 classiques de Suze-la-Rousse. Elle a choisi également d'exploiter les photographies d'un dossier sur le tympan de Sainte-Foy de Conques. Elle a utilisé le dossier patrimonial du manuel sur la cathédrale de Chartres, avec deux photographies et le plan.

· Démarche historique/archéologique

Les 5e4 ont exploité les mêmes documents que les 5e5 pour traiter les questions 0, en passant moins de temps. Mais ils ont appliqué et réutilisé leurs connaissances avec l'exemple de photographies de l'abbaye d'Aiguebelle, située à proximité de Pierrelatte. Ils ont vu la disposition de certaines pièces du monastère.

Les 5e4 ont fait une visite guidée de la ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux et de sa cathédrale romane, avec un questionnaire et des dessins à réaliser dans le monument religieux. La classe était partagée. Le guide et l'enseignant (qui connaît aussi très bien le patrimoine de cette commune) ont insisté, dans le monument religieux, sur la hiérarchie de l'Eglise, les pouvoirs religieux et politiques des clercs et les formes d'expression de la foi.

Cette visite leur a permis de répondre aux questions 1 à 7. Le professeur a exploité les éléments de décor intérieur, comme celui de Suze-la-Rousse. Il faut préciser que ces deux enseignants ont travaillé ensemble pour organiser la visite en collaboration avec le guide. Les élèves de 5e4 ont répondu à un questionnaire, complété un plan et produit des dessins d'architectures romane et gothique. Ils ont étudié également le dossier patrimonial du manuel sur la cathédrale de Chartres.

Les principales idées formulées au sujet des résultats du collège de Suze-la-Rousse sont valables pour l'établissement de Pierrelatte. Le taux moyen de réussite de la classe-archéologie est supérieur de 7 points par rapport à celui de la classe-classique. Les visites de monuments religieux contribuent à améliorer les résultats pour les questions 1, 3, 6, 7a et 7b pour les mêmes facteurs explicatifs. La cathédrale est le support principal de l'étude de l'Eglise. Les élèves de la classe-archéologie ont sans doute eu les mêmes difficultés déjà évoquées ci-dessus à la question 5, pour découvrir le style de l'église d'après la projection d'une diapositive.

Les différences sont souvent importantes entre les résultats obtenus par les deux démarches³⁶². Nous en relevons trois.

A la question 0b, les élèves de la classe-archéologie savent mieux situer la salle capitulaire : 85/68 % de taux de réussite³⁶³. L'exploitation d'un exemple monumental local a dû avoir probablement un effet bénéfique.

Nous pouvons supposer que le fait d'avoir vu la petite chapelle gothique de la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux les aide à comparer les deux styles d'architecture. Cela permet d'expliquer la différence importante des résultats à la question 3 (94/65,8 % de réussite et 80/29,41 % de bonnes réponses, cf. annexes 342, 345). L'écart à cette question entre les résultats de la classe-archéologie et classique de Suze-la-Rousse est moins élevé : 7 points³⁶⁴.

Les élèves de la classe-archéologie de Pierrelatte maîtrisent moins bien le vocabulaire du plan des églises, malgré la visite de la cathédrale romane : question 4 : 79,85/57,86 % de réussite³⁶⁵. Est-ce lié à un travail de révision de moindre qualité ?

Précisons que l'enseignante utilise en général des exemples locaux d'archéologie monumentale, notamment de la commune, dans ses classes classique et archéologique, pour aider à comprendre. Les sorties archéologiques qu'elle a organisées renforcent les effets pédagogiques en 5e4. Ces exemples marquent davantage la mémoire et la culture des élèves, plus sensibilisés à l'étude monumentale.

B - Année scolaire 1999/2000

³⁶² Annexes 342, 345.

³⁶³ Annexes 342, 345.

³⁶⁴ Annexes 334, 337.

³⁶⁵ Annexes 342, 345.

Les premières questions du contrôle-témoin sont modifiées par rapport à celles de l'année précédente. Nous avons développé les questions sur le monastère (questions 1 à 6). Pour le reste, nous n'avons apporté aucun changement sur le fond. Nous avons inversé le sens de quelques questions sur l'art roman et l'art gothique (questions 8, 10 et 11).

Dans l'analyse quantitative, nous avons calculé deux sommes intermédiaires : la première correspond aux questions sur l'abbaye et ses clercs (questions 1 à 6), la seconde concerne les architectures romane et gothique et le baptême (questions 7 à 12³⁶⁶).

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e3 classique : **55,48 %** ; 5e4 archéologie : **66,24 %**. Cf. annexes 348 à 362.

- Démarche historique/générale

Pas de changement par rapport aux documents exploités l'année précédente avec les 5e2. Nous avons montré en plus les cartes postales de l'abbaye d'Aiguebelle.

- Démarche historique/archéologique

Afin de traiter les questions 1 à 6, nous avons utilisé un extrait d'une vidéo sur la lecture d'un monastère, avec l'exemple de l'abbaye du Mont Saint-Michel, pour faire un exercice écrit sur les activités des moines et le plan de l'édifice.

Les 5e4 ont visité la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux, mais n'ont pas eu accès à la chapelle intérieure gothique, en raison de travaux. Le guide a donc insisté sur le porche d'entrée de même style, et nous avons encore développé ce point quand les élèves ont rempli les fiches de dessins d'églises.

Nous avons exploité les éléments du monument et une fiche sur l'art gothique déjà utilisée en 1998/1999, et fait remplir un plan de la cathédrale.

L'écart entre le taux moyen de réussite entre les deux classes est important : presque dix points. Les différences sont particulièrement fortes aux questions sur le monastère en taux de réussite et en pourcentage de bonnes réponses entre les 5e4 et les 5e3 :

- question 1 : 86/42 % de réussite ;
- question 3 : 59/29 % de réussite ;
- question 5 : 78,5/28 % de réussite ;
- question 6 : 72,5/31,5 % de réussite.

La vidéo a pour objectif de décrire les différentes pièces du monastère du Mont Saint-Michel. Elle est bien faite. Elle simule une visite guidée. Elle influence favorablement les élèves, qui font ensuite leur exercice d'application sur la fiche d'un monastère cistercien typique. Ces documents doivent mieux marquer la mémoire que les documents

³⁶⁶ Annexes 348 à 350.

du livre accompagnés d'un exercice et les cartes postales.

La démarche historique/archéologique crée probablement une vision d'ensemble du clergé plus concrète que celle que produisent les documents du livre, ce qui aide les élèves à répondre par exemple à la question 3. Ces derniers se sont rendu compte de l'administration des monuments religieux par un clerc séculier, l'évêque, ou un clerc régulier, l'abbé, grâce à une visite guidée ou une vidéo.

L'association documentaire vidéo-exercice sur fiche est très efficace pour traiter les questions 5 et 6. Le taux moyen de réussite aux questions 1 à 6 marque une très forte différence entre les 5e4 archéologie et les 5e2 classiques : 26 points.

La visite guidée de la cathédrale a donné des résultats très satisfaisants et plus intéressants que les documents du livre. Les 5e4 ont des taux de réussite toujours supérieurs aux questions 8 à 12b. L'écart entre les taux moyens varie de 5 points environ, au minimum, jusqu'à 21 points³⁶⁷. Nous pensons que la sortie pédagogique est une raison essentielle, comme nous l'avons déjà expliqué. Les élèves fournissent un travail plus sérieux dans le cadre des cours et à la maison. Ils sont davantage motivés par les supports pédagogiques. Ils ont des repères mentaux plus faciles à enregistrer, qui leur servent à retrouver des réponses au contrôle-témoin.

Ajoutons un autre facteur possible de réussite : la faculté de bien mémoriser les savoirs. Avec nos classes-classiques, le contrôle a toujours lieu une semaine après la fin de la dernière leçon. Dans le cas des 5e4 archéologie, nous avons pu le faire dix jours après les leçons et les sorties. La situation était différente en 1998/1999 : les deux sorties avaient eu lieu le 8 et le 15 décembre 1998. Nous n'avions pu programmer le contrôle avant les vacances de Noël, compte tenu du délai nécessaire de révisions, d'une semaine. Nous avons donc fait passer le contrôle-témoin en janvier, après un temps assez long, à la suite de la dernière leçon. Mais, même dans ce cas, les élèves se sont bien rappelé des idées grâce aux supports exploités.

Nous remarquons, comme au test de 1998/1999, que la classe-classique réussit mieux à répondre à la comparaison des deux arts religieux : n° 7 : 66,66/62,16 % en moyenne³⁶⁸ et en proportion de bonnes réponses 16,67/4,55 %³⁶⁹.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e2 classique: **68,69 %** ; 5e4 archéologie: **75,21 %**. Cf. annexes 348 à 350, 363 à 374.

- Démarche historique/générale

Pour traiter les questions 1 à 6, l'enseignante a donné un travail de recherche en classe et à la maison. Les élèves ont sélectionné dans leur livre les documents définissant les

³⁶⁷ Annexes 354, 358.

³⁶⁸ Question n° 2 du test de 1998/1999. Annexes 353, 358.

³⁶⁹ Annexes 356, 361.

catégories du clergé. Ils ont étudié sur les mêmes documents que ceux de 1998/1999, complétés par un texte de la description de la journée d'un moine. Ils ont dressé un tableau indiquant chaque pièce du monastère, son rôle et l'heure à laquelle les moines y circulaient. Quant aux autres questions, ils ont exploité les documents du livre, dont nous avons déjà précisé la nature.

- Démarche historique/archéologique

Les 5e4 ont fait le même travail que les 5e2 au sujet du monastère (questions 1 à 6). Mais la visite de la cathédrale de Saint-Paul-Trois-Châteaux a illustré ces points du programme : la hiérarchie, les clercs, le pouvoir religieux. C'est la seule différence.

Ils ont exploité les supports pédagogiques identiques à ceux de l'année 1998/1999 : la visite du monument, pour l'essentiel, et les documents photographiques du manuel sur Chartres.

Les 5e4 ont réussi à mieux répondre, en général, aux questions du contrôle-témoin. Pour la première partie, sur le monastère, l'écart global est assez faible (1,75 point). Le travail de recherche documentaire a été bénéfique pour les deux classes. Il est possible que la visite de la cathédrale ait aidé indirectement les 5e4 archéologie en insistant sur les différences entre les clercs qui administrent un diocèse ou une paroisse, et les autres, qui vivent selon des règles diverses. Leurs moyennes aux questions 1, 2, 4 et 5 sont plus élevées que celles de 5e2.

Mais nous remarquons que l'association documentaire de la démarche historique/générale (tableau de l'organisation du clergé et photographie aérienne d'une abbaye avec une légende très précise sur les pièces) donne de très bons résultats, voire de meilleurs par rapport aux documents purement archéologiques. C'est le cas des questions auxquelles les 5e2 classiques ont mieux répondu (n° 3 : 60/42,86 % de réussite, et n° 6 : 96/83,5 % de réussite³⁷⁰).

Comme à Suze-la-Rousse, la visite du monument est une raison explicative des résultats supérieurs de la 5e4 aux questions 7, 8, 9, 11, 12a et 12b en moyenne et en pourcentage de bonnes réponses. L'écart global entre les moyennes intermédiaires calculées à partir des questions 7 à 12 est de 8 points (77,61/69,05 % de réussite). C'est important. Nous pouvons reprendre les remarques déjà formulées à ce sujet.

Il est intéressant de noter que cette visite n'a pas permis de rendre les élèves aptes à reconnaître le style d'architecture d'une autre église d'après une diapositive (question 10) : 80, 95 % pour les 5e4, chiffre inférieur aux 5e2 (86 %). Nous avons effectué le même constat lors des évaluations à Suze-la-Rousse et à Pierrelatte (question 5) en 1998/1999. La visite archéologique de monument religieux n'est donc pas un facteur absolu de réussite pour reconnaître le style d'une église sur une image projetée. Nous nous référons aux explications précédemment indiquées avec l'exemple de Suze-la-Rousse. Mais ces raisons sont à relativiser car les élèves de la classe-archéologie de Farébersviller ont eu un résultat supérieur sur ce point.

³⁷⁰ Annexes 365, 370.

3) COLLÈGE DE FARÉBERSVILLER

Taux de réussite globale : 5e5 archéologie: **59,59 %** ; 5e6 classique : **52,72 %**. Cf. annexes 348 à 350, 375 à 386.

L'enseignant a exploité avec les deux classes le dossier de l'abbaye de Fontenay. Il a fait remplir une fiche sur l'organisation du clergé (renseignée aussi par une représentation de fresque) et le plan typique d'une abbaye.

Il a expliqué l'art roman grâce à des photographies, un plan de la basilique Saint-Sernin de Toulouse, des dessins de plan et de voûte d'églises romanes à remplir. Il a ajouté, pour les 5e6 classiques, l'analyse d'un texte de Georges Duby sur le plan de l'église.

Tous les élèves ont étudié la scène du Jugement Dernier d'après le tympan de la cathédrale d'Autun et ont rempli un croquis correspondant.

Ils ont eu également une fiche de dessins sur l'art gothique et le tableau comparatif entre les deux arts religieux, à compléter grâce à un travail de réflexions à partir des documents du livre La différenciation se situe essentiellement au niveau de l'art gothique. Le professeur ne peut pas s'appuyer sur le patrimoine local historique, peu important ou faiblement mis en valeur. Alors, il a organisé avec le professeur d'allemand une visite pédagogique à la cathédrale gothique de Metz pour les élèves de 5e5 archéologie (anglicistes), et a dû intégrer les 13 élèves germanistes de la 5e6 classique pour des raisons pédagogiques et budgétaires primordiales. La cathédrale gothique est bâtie sur un édifice roman. La visite avait pour thème l'architecture du bâtiment et comportait un diaporama. Le guide a donc évoqué l'art roman pour développer l'art gothique très largement représenté dans l'édifice. Cela a permis de répondre aux questions 7 à 10.

L'enseignant a exploité avec la classe-classique le dossier patrimonial de la cathédrale gothique de Bourges et une photographie de la nef d'Amiens pour renseigner ces mêmes questions.

L'écart entre les taux de réussite globale des deux classes est de sept points en faveur de la classe-archéologie. Il est important. Il s'explique essentiellement par les réponses sur les arts roman et gothique : la moyenne des 5e5 des questions 7 à 12 est de 68,34 % et en 5e6 : 58,70 %³⁷¹.

Les 5e5 archéologie ont des résultats supérieurs (y compris en pourcentage de bonnes réponses) aux questions 8 (40,66/14%), 9 (85,37/68,25 %), 10 (58,66/48,66), 12a (69,57/64 %) et 12b (72,83/62 %). Comme nous l'avons dit précédemment pour les collèges de Suze-la-Rousse et de Pierrelatte, la visite guidée a beaucoup aidé à mémoriser le nom des voûtes et des différentes parties de l'église et à reconnaître un style d'architecture et la scène du Jugement Dernier (probablement grâce au travail fait en classe et à des décors religieux vus dans la cathédrale sur les vitraux, et les chapiteaux).

Pour la première partie du questionnaire, les résultats sont contrastés. Le professeur n'a pu faire de différenciation documentaire pour cette partie. La moyenne de réussite des

³⁷¹ Annexes 378, 383.

5e6 classique est supérieure de deux points. Ces élèves ont mieux réussi les questions 1, 2, 5 et 6. En revanche, les 5e5 ont un taux supérieur aux questions 3 (13/8 %) et 4 (20,5/8,5 %). Nous pouvons prendre en compte le fait que la plupart ont vraisemblablement une bonne vision d'ensemble des monuments religieux, à l'aide des documents du livre et de la visite guidée. Cela pourrait expliquer leur avantage aux questions 3 et 4.

La visite guidée suscite un net intérêt : le taux de réussite moyen aux questions 7 à 12 renseignées par la cathédrale des élèves germanistes de la 5e6 classique ayant participé à cette sortie est de 64,64 %. Les autres élèves, anglicistes, n'ayant pas visité ce monument, obtiennent en moyenne 51,67 %. Il est évident qu'il faut prendre en compte d'autres raisons pour expliquer cet écart important, mais nous sommes certain que la visite guidée a eu des effets favorables sur les résultats scolaires des germanistes.

Ainsi, ceux de 5e5 savent mieux identifier le dessin de la question 8. Cette remarque s'applique aux deux autres classes-archéologie des collèges représentés.

Comme nous l'avons constaté à Suze-la-Rousse, la classe-classique est plus efficace pour compléter le tableau de comparaison des arts roman et gothique (question 7) : 69,16/64,16³⁷² en moyenne et 29,17/21,74 % en pourcentage de bonnes réponses³⁷³). Mais les résultats des évaluations de l'établissement de Pierrelatte montrent le contraire en terme de moyenne : 82,83/83,83 % de réussite en 1998/1999³⁷⁴, et 83,73/78 % de réussite en 1999/2000. La didactique employée est sans doute un facteur explicatif. Les professeurs ont des personnalités différentes, qui influent sur les résultats.

IV - L'étude des châteaux médiévaux

L'évaluation porte sur le vocabulaire de l'architecture des différents types de châteaux et leur fonction.

A - Année scolaire 1998/1999

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **56,64 %** ; 5e4 archéologie : **72,96 %**. Cf. annexes 387 à 393.

Il faut préciser que le collège se situe à cinq cent mètres d'un château fort, dont la façade extérieure date en grande partie du XVe s., avec de nombreux éléments médiévaux visibles depuis le couloir central du collège.

- Démarche historique/générale

³⁷² Annexes 377, 382.

³⁷³ Annexes 380, 385.

³⁷⁴ Annexes 343, 346.

Les élèves ont étudié principalement les différents types de châteaux d'après des dessins de leur manuel ou de publications scientifiques : la reproduction de la motte de Dinan, représentée sur la tapisserie de Bayeux. Ils ont fait sur leur cahier le croquis d'un exemple complet avec la basse-cour, la butte et les éléments de fortification. Ils ont complété le plan et le profil d'une motte castrale. Ils ont exploité le dossier patrimonial du livre sur le château de Bonaguil, avec tous les termes techniques et la reconstitution d'un donjon vu en coupe. Ils ont dessiné des créneaux et des merlons. Ils ont également analysé le dessin d'une seigneurie au Moyen Age en réutilisant le vocabulaire appris. Tous ces documents ont permis de découvrir les fonctions du château et de réfléchir sur elles.

- Démarche historique/archéologique

Les châteaux ont été évoqués ou présentés à plusieurs occasions, soit de visites, soit de projections de vues réelles d'édifices castraux. Nous avions organisé, en accord avec la direction de l'établissement, la visite guidée du château hôtel-restaurant de Rocheugue pour des groupes de la classe par rotation, accueillis par un parent costumé en châtelaine du XIII^e s., appelée Isabeau de Rocheugue. Celle-ci leur a parlé des chevaliers, du rôle des nobles, des édifices castraux en s'appuyant sur le seul témoin médiéval important visible, le donjon au couronnement ruiné.

A la sortie de Saint-Paul-Trois-Châteaux, les élèves ont vu les vestiges de la tour du château de l'évêque dans la rue. Nous avons, au cours d'une séance au collège, projeté des diapositives pour présenter et commenter les châteaux à motte de Doué-la-Fontaine, de Villars-les-Dombes et des exemples de châteaux de pierre locaux, dont notamment un exemple avec une motte à Suze-la-Rousse. Puis, les élèves ont légendé le dessin d'une maquette d'une motte castrale et celui d'un château de pierre typique. Nous avons utilisé le même dessin de la seigneurie que celui des 5e2. A partir de tous ces exemples réels, pour la plupart toujours visibles, ils ont défini les fonctions du château.

Les résultats, en moyenne et en pourcentage de bonnes réponses, sont tous à l'avantage de la classe-archéologie. Les écarts en moyenne sont importants : question 1a (motte castrale : 83/69,5 %), question 1b (château de pierre : 80,16/64,10 %) et question 2 (fonctions : 47/26 %)³⁷⁵. 80 % des élèves de 5e4 savent reconnaître une motte, alors que le pourcentage est de 50 % en 5e2.

Il est probable que les 5e4 ont fourni un travail plus sérieux. Le vocabulaire des châteaux est mieux retenu. Nous pouvons évoquer cet aspect parce que les 5e2 ont commenté en classe un dessin très clair d'un donjon qui décrit les pièces intérieures (habitat, salle d'arme, etc.). Seuls 29,17 % des élèves connaissent la fonction d'habitation du donjon (53,85 % en 5e4). Mais d'autres facteurs expliquent ces écarts. Les exemples réels doivent marquer davantage la mémoire, qui sont sensibles aux exemples locaux choisis dans leur région. La Nouvelle Histoire s'est enrichie de documentations et d'informations très intéressantes sur des études d'élévations et de fouilles de châteaux, mises à la disposition des enseignants grâce à de nombreuses publications et à la médiatisation de l'archéologie médiévale.

³⁷⁵ Annexes 390, 390.

Les connaissances sur les fonctions des châteaux sont mieux assimilées. Un travail de réflexion similaire a été mené dans les deux classes. Nous pensons que les exemples de châteaux réels facilitent la mémorisation du vocabulaire technique et des noms de lieux.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e4 archéologie : **76,41 %** ; 5e5 classique : **85,11 %**. Cf. annexes 387, 388, 395 à 398.

- Démarche historique/générale

Les élèves ont exploité plusieurs exemples de mottes grâce à un ouvrage collectif de recherche³⁷⁶ : la photographie et le plan de Saint-André-de-Corcy (Ain), une image de la tapisserie de Bayeux de la fin du XI^e s., et le dessin de la reconstitution de Saint-Jean-de-Thurigneux (Ain).

Ils ont travaillé à partir des photographies des châteaux de pierre de Loches, de Château-Gaillard, et d'un dessin d'un château fort typique. Une réflexion a été menée en complément des textes (censier et texte de justice) pour analyser leurs fonctions.

- Démarche historique/archéologique

Les 5e4 ont fait la visite guidée du château de Rochefort-en-Valdaine (Drôme), qui présente un double aspect. C'est un château de pierre aménagé sur une motte, dont il ne reste de visible que la butte et une partie du fossé. Les élèves ont dessiné une restitution hypothétique des éléments de fortification possibles de la première occupation. Ce site archéologique ainsi que le texte du censier ont permis de trouver les fonctions. Le professeur connaît très bien le site. Il a participé à plusieurs chantiers de fouilles archéologiques.

Le site a été restauré, mais une partie des éléments de fortification a disparu ou est sous forme d'indices archéologiques vagues, qu'il est difficile de lire pour des élèves néophytes : chemin de ronde, merlon, créneau, fossé, tour d'enceinte très ruinée.

Le professeur ne leur donne pas de fiche de châteaux typiques. Chaque élève reçoit un plan topographique de l'ensemble du château, qu'il doit compléter en fonction des éléments défensifs et autres, conservés (courtine, tour, fossé, donjon, motte, etc.) et rajoute ceux qui ont disparu. Il fait un dessin du donjon également.

L'enseignant développe beaucoup, dans sa visite, la partie sur le château à motte et les fonctions ainsi que l'évolution de l'ensemble castral. Il ne développe pas autant la partie sur les châteaux en pierre. Il insiste peu sur la fonction défensive de ceux-ci. Il renvoie les élèves au dessin du livre du château fort, pour les aider à mémoriser les noms techniques pendant leurs révisions à la maison.

Les 5e4 archéologie ont des résultats inférieurs en taux de réussite et en

³⁷⁶ Catalogue d'exposition *Châteaux de Terre : de la motte à la maison forte Histoire et archéologie dans la région Rhône-Alpes juin 1987-décembre 1988*, Lyon, s.d., 72 p.

pourcentage de bonnes réponses, sauf à une question. L'écart entre les deux moyennes globales est important : 8,7 points.

- Question 1a : 88,24/78 % de réussite.
- Question 1b : 85,29/76,67 % de réussite.
- Question 2 : 80,15/73,75 % de réussite.

Nous pensons que la visite a mieux aidé les élèves de la classe-archéologie à déterminer les éléments de la motte par rapport aux documents photographiques : question 1a : 65/58,82 % de bonnes réponses³⁷⁷. Ils sont moins nombreux à trouver le titre du dessin a (50/94,12 %).

Nous proposons plusieurs explications possibles pour commenter cet écart important. L'enseignante n'a pas de problème de discipline avec les 5e5. Elle a dû être plus vigilante pendant la sortie à Rochefort-en-Valdaine avec les 5e4, ce qui nuit à leur attention. Ces élèves peuvent avoir des difficultés d'apprentissage au cours des révisions à la maison.

Les 5e5 ont très bien appris leurs leçons, mieux que les 5e4. Cela pourrait expliquer que les pourcentages de bonnes réponses aux questions 2a, 2b, 2c, 2d sont inférieurs. L'écart varie entre 6 et 12 points³⁷⁸.

Les 5e4 n'ont étudié que l'exemple du château de Rochefort-en-Valdaine, qui permet de montrer l'évolution castrale. Ce château n'est pas pourvu, dans son état actuel, de tous les éléments de fortification de pierre bien conservés, nettement lisibles sur la photographie de celui de Loches et le dessin du château fort typique (tour, mâchicoulis, chemin de ronde, barbacane, créneau, merlon). Les 5e5 connaissent trois exemples de mottes castrales, et deux de châteaux de pierre. Les 5e4 ont sans doute plus de difficultés à se représenter mentalement les éléments de fortification d'un château de pierre, malgré la qualité de la visite guidée. Ils ne les ont pas vus en grande partie *in situ*.

Le fait d'insister sur sa fonction défensive et de moins développer le château de pierre influence les résultats. L'élève ne peut pas transposer la démarche qui lui a servi à comprendre les mottes grâce à des indices importants au château de pierre de Rochefort-en-Valdaine marqué par de faibles vestiges archéologiques de fortification en pierre malgré un travail d'analyse documentaire à la maison.

B - Année scolaire 1999/2000

Le contrôle-témoin est identique sur le fond. Nous avons inséré des dessins de châteaux qui n'ont pas été examinés pendant les cours. Nous avons ajouté trois questions : l'une sur le nom du type de château (1a), un exemple (1b) et le dessin de la partie sommitale d'une tour crénelée (1C). Ces représentations castrales sont la restitution hypothétique du château à motte de Saint-Jean-de-Thurigneux (Ain) et un croquis d'un modèle de château de pierre.

³⁷⁷ Annexes 396, 398.

³⁷⁸ Annexes 396, 398.

1) COLLÈGE DE SUZE-LA-ROUSSE

Taux de réussite globale : 5e3 classique : **65,98 %** ; 5e4 archéologie : **76,36 %**. Cf. annexes 399 à 405.

· Démarche historique/générale

Les documents sont identiques à ceux de l'année 1998/1999 de la classe de 5e3 classique. Nous avons présenté les châteaux à motte de Dinan d'après la tapisserie de Bayeux et de Saint-Sylvain d'Anjou, à l'aide d'un transparent. Nous avons proposé une fiche sur les châteaux avec des croquis de mottes à représenter, vues de profil et en plan, le tout légendé, et un dessin du château en pierre à compléter. Les élèves ont fait un exercice du livre, basé sur un dessin d'attaque d'un château fort dans lequel ils devaient retrouver des éléments de fortification.

Pour illustrer le thème de la seigneurie, nous avons repris le document exploité l'année précédente que nous avons illustré avec l'exemple de Suze-la-Rousse présenté sous la forme de la projection d'un transparent d'une vieille gravure.

· Démarche historique/archéologique

Le thème du château a été traité pendant les sorties archéologiques et grâce aux vues réelles d'édifices castraux. Il a été évoqué assez rapidement lors de la visite guidée de la vieille ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux, comme au cours de l'année 1998/1999. Nous avons visité et commenté les façades extérieures du château de Suze-la-Rousse, qui a l'aspect d'une forteresse, avec tous les éléments de fortification bien conservés, contrairement à celui de Rochefort-en-Valdaine : crénelage, tour, chemin de ronde, fossé, éléments de pont-levis, vestiges de châtelet d'entrée hypothétique qui a la fonction d'une barbacane. Notons l'absence du donjon.

L'essentiel a été fait en classe avec les mêmes documents de vues réelles de châteaux que l'année précédente, auxquels nous avons ajouté les transparents des vestiges importants de la motte castrale anglaise de terre de Pleshey (dessin et vue aérienne), et les dessins du château de terre et de bois de South Mimms (Angleterre) avec des vues obliques, en coupe, de face³⁷⁹. Les élèves ont ensuite légendé le croquis d'une motte castrale présentée en coupe et celui d'un modèle typique du château de pierre.

Nous constatons que tous les taux globaux des questions des 5e4 archéologie sont supérieurs à ceux des 5e3 classiques. L'écart entre les moyennes générales est fort : 76,36/65,98 % de réussite. Nous confirmons les commentaires des évaluations de Suze-la-Rousse en 1998/1999.

La différence pour les taux de réussite à la question 1A est assez faible (2,33 %) entre les vues réelles des mottes castrales de la démarche historique/archéologique et les dessins de l'autre démarche. Celle-ci permet donc de bons résultats. Les 5e4 sont plus nombreux à donner une réponse complète (63,64/39,13 %³⁸⁰). Il est certain que les

³⁷⁹ POISSON 1992, 53 et ALLEN BROWN (R.), *Castles*, Shire Publications Ltd, 1989, pp.18-19.

photographies de vestiges matériels les ont davantage marqués pour répondre aux questions 1b, 1B, 1C. L'objectif de la question 1b est de dater les mottes. Avec la classe-archéologie, nous avons montré des diapositives de châteaux, dont la forme avait évolué et pour lesquels on voit la motte et le château de pierre (exemples à Doué-la-Fontaine, Villars-les-Dombes). Les élèves parviennent à bien dater le château de terre, les résultats sont nettement inférieurs avec la démarche historique/générale. La différence est importante : 84,48 % de réussite et 68,18/34,78 % de bonnes réponses.

La question 1B porte sur le château de pierre. Le château de Suze-la-Rousse étant un modèle, il est probable que la visite de ce monument a mieux fixé les idées des 5e4 que celles des 5e3 : 3,6 points d'écart entre les moyennes, et presque le double de bonnes réponses en proportion. Cette remarque est valable pour la question C, où il s'agissait d'indiquer les mâchicoulis, le créneau et le merlon : 76,66/63,66 % et 63,64/47,83 % de bonnes réponses. Les élèves de 5e4 ont davantage assimilé les connaissances sur l'évolution castrale, grâce aux photographies et à la visite. Trois diapositives sur cinq montrent le château de pierre construit sur l'aménagement d'une motte, élément difficile à visualiser sur nos supports figurés et qui n'apparaît pas.

Les résultats de la question 2 (sur les fonctions des châteaux) sont intéressants. Ils montrent que les 5e3 classiques ont dû fournir un travail moins sérieux de révision à la maison. Si l'on considère le pourcentage de bonnes réponses, les deux premiers éléments de la question 2 « habitation » et « défense » semblent faciles à donner, si l'élève a été attentif et a appris correctement.

Quant aux fonctions économique et politique, la visite d'un monument donne peut-être plus d'éléments de réflexion aux élèves. Toutes deux représentent des notions abstraites.

Enfin, nous avons utilisé des documents archéologiques personnels dans la démarche historique/archéologique : des diapositives de chantiers archéologiques auxquels nous avons participé ; celles-ci ont été prises dans le dessein d'être exploitées au cours d'une animation dans un but pédagogique ; la recherche de documents iconographiques dans des guides ou des ouvrages semi-spécialisés sur les châteaux (cas des représentations de châteaux anglais). Nous pensons que cet ensemble d'outils pédagogiques permet d'améliorer les résultats par rapport aux documents du manuel, parfois mal adaptés aux programmes.

La motivation des élèves est une autre raison. Elle est suscitée par les vues de châteaux réels, les visites guidées. Ceux de 5e4 ont de meilleurs résultats, car ils bénéficient d'un environnement culturel qu'ils ont choisi, un atelier de pratique artistique fondé sur le patrimoine. Ils s'intéressent aux bâtiments anciens étudiés, en manifestant un sentiment très net de curiosité.

2) COLLÈGE DE PIERRELATTE

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **78,13 %** ; 5e4 archéologie : **76,60 %** Cf. annexes 399, 400, 406 à 410.

³⁸⁰ Annexes 403, 405.

La moyenne générale est légèrement favorable à la classe de 5e5 classique. L'enseignante a exploité les supports pédagogiques de 1998/1999 dans chacune des deux approches. Elle a montré les mottes de la tapisserie de Bayeux et la motte castrale et le château de pierre d'Albon (Drôme) à tous ses élèves. La classe-archéologie est allée visiter le château de Rochefort-en-Valdaine.

Les résultats aux questions 1A et 1a sont meilleurs pour la classe-archéologie :

- question 1A : 82,67/80,83 % de réussite et 36/20,83 % de bonnes réponses ;
- question 1a : 88/31 % et 92/29,17 % de bonnes réponses.

Cela est lié en grande partie à la visite guidée du château. Les élèves savent comment s'appelle ce type de château et les éléments qui le composent (nous avons déjà fait cette remarque avec les classes de l'année précédente). Il n'y a pas eu de problème de discipline cette année sur le site. Les 5e4 archéologie ont été plus attentifs. L'animation pédagogique organisée autour de la motte de Rochefort-en-Valdaine permet de mieux définir les mottes castrales que les documents figurés.

Une seconde remarque concerne les appréciations sur les questions 1B, 1C et 2. Les 5e2 sont plus efficaces en taux de réussite (écart variant entre 4,5 et 14 points) et en pourcentages de bonnes réponses. Nous avions mentionné des lacunes chez les élèves de la 5e archéologie en 1998/1999 aux questions faciles « 2 maison » et « 2 défense ». L'écart des évaluations dans les analyses qualitatives entre les deux années s'est beaucoup réduit. Il n'est que de trois points pour la fonction habitation, à l'avantage des 5e2, au lieu de douze points, et le pourcentage est presque identique pour la fonction défensive, au lieu de neuf points³⁸¹. Nous maintenons nos commentaires de l'année précédente sur le collège de Pierrelatte sur les questions 1B et 2.

L'importante différence de la question 1C (10 points) confirme ce que nous disions pour les évaluations de 1998/1999. Le château de Rochefort-en-Valdaine présentant très peu d'indices de crénelage et aucun de mâchicoulis, les élèves ont plus de difficultés à en avoir des représentations mentales par rapport à de la classe-classique, qui les ont étudiés dans les documents figurés du livre³⁸².

3) COLLÈGE DE FARÉBERSVILLER

Taux de réussite globale : 5e5 archéologie : **37,05 %** ; 5e6 classique : **51,00 %** Cf. annexes 399, 400, 411 à 415.

Avec la première classe, le professeur a exploité des vues réelles de châteaux avec trois exemples de motte : Villars-les-Dombes et de Vendôme (Loir-et-Cher) en diapositives, South Mimms en transparent. Il a projeté les diapositives des châteaux de pierre de Loches et de Douvres (Angleterre).

Avec la seconde, il a analysé les dessins de mottes de la tapisserie de Bayeux, de

³⁸¹ Annexes 396, 398, 408, 410.

³⁸² Annexes 407, 409.

Dinan et de Pleshey. Il a utilisé le dossier sur le château de pierre de Bonaguil, comme nous l'avons fait au collège de Suze-la-Rousse.

Ensuite, il a pu faire réfléchir les élèves de ses deux classes sur les fonctions des châteaux à partir de la fiche des types de châteaux distribuée et des exemples étudiés.

La classe-classique obtient une moyenne globale nettement supérieure, avec 14 points d'écart. Mais les résultats sont contrastés. Les élèves de 5e5 archéologie savent moins bien légendier le croquis de la motte, avec ses éléments de fortification en particulier (question 1A : 46,66/66,67 % de réussite). Mais ils sont plus nombreux à savoir dater l'édifice (question 1b : 52/45 % de réussite). Ils ont une moyenne presque identique quand il s'agit de donner le nom d'un exemple de motte (14/15 %³⁸³). Ils ont fourni un meilleur travail de réflexion sur les fonctions du château, globalement (question 2 : 35,25/26,25 % de réussite). Leurs réponses sont plus pertinentes pour indiquer la fonction domestique (27,27/10 %) et la fonction économique (22,73/15 %). Cela prouve qu'ils ont des connaissances certaines, mais ont peut-être moins bien révisé leurs leçons à la maison.

L'écart important constaté à la question 1A, notée sur six points, s'explique vraisemblablement de la manière suivante : les dessins de monuments castraux représentés dans leur forme intégrale ont plus de sens que des photographies de châteaux ruinés. Cette remarque explique également la forte différence de vingt-deux points à la question 1B, lorsqu'il faut indiquer les noms des différentes parties du château de pierre.

V - L'étude des villes et du monde rural au Moyen âge

Les programmes demandent aux enseignants de décrire la vie quotidienne des paysans. Nous nous sommes intéressé aux ressources exploitées, à la méthode avec laquelle la population se les procurait et à l'usage qui en était fait. Les textes officiels demandent de traiter l'essor des villes, en donnant des exemples facultatifs (Venise, Bruges, Bourges) repris dans les manuels d'histoire, ou à partir d'édifices urbains médiévaux représentatifs autres.

Ayant prévu un contrôle-témoin sur ces thèmes au cours de l'année scolaire 1998/1999, nous l'avons fait passer aux élèves du collège de Suze-la-Rousse. Mais l'enseignante de Pierrelatte en a été empêchée pour des raisons d'emplois du temps et de programmation en fin d'année. Nous ne pouvons donc pas prendre en compte nos résultats, faute de comparaison.

Nous présentons les analyses des évaluations de l'année scolaire 1999/2000, qui se sont déroulées au troisième trimestre.

A - Collège de Suze-la-Rousse

Taux de réussite globale : 5e3 classique : **70,04 %** ; 5e4 archéologie : **75,90 %**. Cf.

³⁸³ Annexes 413, 414.

annexes 416 à 421.

Nous avons utilisé deux documents communs : un plan de Venise pour montrer le pouvoir bancaire et un dessin représentant différents corps de métiers avec leur enseigne.

- Démarche historique/générale

Le monde rural a été analysé à partir de deux miniatures de manuscrits médiévaux présentant une scène de labour avec un animal et des scènes d'un calendrier agricole de la vie dans les campagnes au cours de quatre mois de l'année. Nous avons réutilisé le dessin d'une seigneurie typique. Ainsi, nous avons pu réfléchir avec les élèves sur les ressources des paysans, ce qu'ils fabriquent avec et comment. Pour traiter le monde urbain, nous avons exploité en détail trois plans de ville en étudiant la toponymie, les noms de lieux significatifs de l'activité : Venise, Arras et Paris, dont le plan a l'avantage d'indiquer les monuments politiques, économiques et religieux. Nous avons utilisé un texte sur les cordonniers de Paris et des dessins d'enseignes de métier.

- Démarche historique/archéologique

Le monde rural a été présenté grâce à une douzaine de diapositives à partir de photographies ou de cartes postales d'objets de l'exposition « *Chevaliers-paysans de l'an Mil au lac de Paladru* » du musée dauphinois de Grenoble³⁸⁴, éléments mis au jour lors des fouilles subaquatiques du lac de Charavines (Isère). Les archéologues ont découvert un mobilier étonnant et exceptionnel, provenant d'un habitat de bois occupé dans la première moitié du XIe s., situé à l'époque au bord du lac, avant que celui-ci ne recouvre le site après la montée du niveau de l'eau. Les élèves ont vu des objets restaurés : une chaussure en cuir, des ustensiles de cuisine en bois, en terre cuite, un rabot, un peigne en buis, des instruments de musique en os en bois, etc. Pour évoquer le monde urbain, en plus des documents cités ci-dessus sur les enseignes et Venise, le cours est basé sur les différentes sorties avec leur questionnaire :

- La visite guidée de la ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux du mois de décembre 1999, au cours de laquelle les élèves ont recherché dans la vieille ville les monuments ou les lieux représentatifs des pouvoirs politique, religieux, économique, également à l'aide de la toponymie.
- La sortie au château de Suze-la-Rousse en janvier 2000.

Les 5e4 ont des résultats, en moyenne et en pourcentage de bonnes réponses, toujours supérieurs aux autres. Mais la démarche historique/générale en 5e2 a permis d'obtenir une bonne moyenne générale (70 %).

Les diapositives, qui montrent essentiellement des objets produits, ont permis probablement de donner bien plus de réponses complètes qu'en 5e3 (question objets produits : 36,36/20,83 %³⁸⁵). Ces photographies de vestiges matériels, présentés d'une manière plus vivante que les miniatures médiévales, ont probablement aidé davantage les

³⁸⁴ Catalogue du même nom par M. COLARDELLE et E. VERDEL, Paris, éd. Érrance, 1993, 120 p.

élèves de la classe-archéologie à retrouver les méthodes pour obtenir ces objets (question 1 méthodes : 63,64/50 % de bonnes réponses). Globalement, l'écart est de six points à la question 1 : c'est important (80,66/74,33 % de réussite).

A la question 2, compte tenu des écarts élevés aux pourcentages de bonnes réponses (pouvoir politique : 20,08 %, pouvoir religieux : 17,81 % et pouvoir économique : 12,88 %), nous pensons que les monuments vus au cours des différentes visites à Saint-Paul-Trois-Châteaux comme la tour de l'évêque, la cathédrale, la place du marché, la place aux Herbes, ont marqué considérablement la mémoire des élèves, plus que les documents cartographiques, pourtant très complets. A cette question, la différence entre les deux moyennes est de presque cinq points³⁸⁶.

Les visites pédagogiques des 5e4 ont eu lieu un ou deux mois avant le contrôle (deux mois et une semaine, en comptant les vacances de Noël). Les élèves se souviennent assez bien des monuments. Certains ont des éléments de culture générale en archéologie monumentale, qui les aident et les rendent autonomes en situation de contrôle. Plus de la majorité a été sensibilisée au patrimoine en sixième grâce à l'atelier « Archéologie, Patrimoine, Ecriture ».

B - Collège de Pierrelatte

Taux de réussite globale : 5e2 classique : **77,27 %** ; 5e4 archéologie : **72,62 %** Cf. annexes 416, 422 à 426.

Pour traiter le monde rural avec la classe-classique, l'enseignante a réalisé en classe un tableau similaire à celui du contrôle-témoin, d'après une image de manuscrit, une miniature et un dessin de reconstitution de la seigneurie en plus des connaissances des élèves. Avec l'autre classe, elle a complété le même tableau à partir de leurs savoirs sur le château de Rochefort-en-Valdaine et des diapositives présentées aux élèves de Suze-la-Rousse sur Charavines. En ce qui concerne les pouvoirs des villes, le professeur a présenté aux deux classes la ville de Bruges, sous forme de photographies, de textes de charte et de règlement. Avec les 5e classiques, elle a analysé deux photographies et un plan de Venise. Avec les 5e archéologie, elle s'est appuyée sur les souvenirs des élèves de la visite de la vieille ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux, situation similaire à celle des 5e4 du collège de Suze-la-Rousse.

Les 5e2 ont de meilleurs résultats relatifs que les 5e4. Effectivement, ils réussissent nettement mieux à la question 1 (73,3/65,25 % de taux de réussite). Les diapositives et images archéologiques sur la fouille de Charavines ne représentent pas un document déterminant. Il est possible que les 5e2 classiques aient mieux préparé leur travail à la maison.

Les résultats sont identiques à la question 2. La plupart ont utilisé leurs connaissances sur Rochefort-en-Valdaine, la cathédrale et divers monuments de Saint-Paul-Trois-Châteaux. La démarche historique/archéologique est aussi intéressante.

³⁸⁵ Annexes 419, 421.

³⁸⁶ Annexes 418, 420.

L'analyse qualitative montre qu'ils ont dû réviser ou feuilleter d'autres pages du livre pour préparer le contrôle. Certains de 5e4 citent des bâtiments anciens de Venise (palais des Doges). Le professeur, pour les aider à comprendre ce qu'est la fonction d'un monument, a pris des exemples actuels dans les communes voisines (l'exemple de Saint-Paul-Trois-Châteaux cité en 5e2 classique).

C - Collège de Farébersviller

Taux de réussite globale : 5e5 archéologie : **38,53 %** ; 5e6 classique : **45,48 %**. Cf. annexes 416, 427 à 431.

- Démarche historique/générale

Pour traiter le monde rural, l'enseignant a analysé la reproduction d'un calendrier agricole médiéval, complété par un texte sur les corvées. Pour les villes, il a utilisé une charte de franchise, le plan de Venise et deux textes sur Bruges.

- Démarche historique/archéologique

Les élèves ont analysé les mêmes diapositives sur Charavines-Colletière que celles du collège de Suze-la-Rousse. Ils ont travaillé à partir de leurs connaissances sur la ville de Metz, qu'ils ont visitée, les photographies de la cité de Carcassonne, d'une bastide avec sa place centrale et du beffroi de Bruges et un texte de franchise.

La différence entre les deux moyennes générales est assez importante : sept points. Les 5e6 classiques obtiennent toujours de meilleurs résultats, sauf dans un cas³⁸⁷.

Mais le taux de réussite à la question 1 est supérieur pour la classe-archéologie (54,92/51,67 % de réussite). Ces élèves ont plus de connaissances sur la vie des paysans et sont plus nombreux à obtenir une réponse complète à la « *1 objets produits* ». Les diapositives des objets archéologiques de Charavines permettent d'expliquer la différence. Ils ont plus de représentations concrètes sur lesquelles s'appuyer au cours du contrôle. Nous avons constaté le même phénomène lors des analyses des tests de Suze-la-Rousse.

Les documents photographiques des monuments d'origine médiévale ne sont pas déterminants par rapport aux textes de la démarche historique/générale. L'écart entre les taux de réussite est important : 20,5 %. C'est paradoxal : nous aurions pu croire le contraire, c'est-à-dire que les textes soient plus difficiles d'accès que de bonnes photographies. Nous pouvons supposer que les documents littéraires choisis par le professeur sont plus explicites.

Les expérimentations de cinquième concernent une partie du programme d'histoire. Il a été possible de réaliser une double approche principalement grâce au manuel et également à des visites pédagogiques de monuments. La démarche historique/archéologique est souvent plus intéressante. Les résultats sont plus contrastés qu'en sixième.

³⁸⁷ Annexes 429, 431.

Chapitre 9 - Interprétation des résultats des expérimentations

Après avoir présenté les résultats des analyses des contrôles-témoins de dix grands chapitres du programme de sixième et de cinquième, nous tenterons d'en élaborer une synthèse pour déterminer les tendances pédagogiques, liées en particulier à la démarche historique/archéologique, dégager des facteurs explicatifs, suggérer des remarques de nos évaluations d'une manière globale et précise. Les expérimentations sont riches d'indications.

I - Bilan des résultats

A - En sixième

Tableau global des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques Cf. annexes 432 et 433

Résultat	Nombre de comparaisons	En %
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	45	91,8
Meilleure moyenne pour la classe-classique	3	6,2
Egalité ³⁸⁸	1	2
Total	49	100

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par collège Cf. annexes 432 et 433

Résultats pour le collège de Suze-la-Rousse	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	29 cas / 30
Meilleure moyenne pour la classe-classique	1 cas / 30
Egalité	0 cas / 30

³⁸⁸ Lorsque la différence entre les moyennes des deux démarches pédagogiques est inférieure à 0,04 point inclus en pourcentage, nous considérons que les résultats sont égaux.

Résultats pour le collège de Labastide Saint-Pierre	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	13 cas / 14
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 14
Egalité	1 cas / 14

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par chapitre Cf. annexes 432 et 433

Résultats pour le collège de Charlieu	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	3 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	2 cas / 5

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par chapitre Cf. annexes 432 et 433

Résultats sur le néolithique	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	6 cas / 6
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 6

Résultats sur l'Egypte antique	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	7 cas / 7
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 7

Résultats sur les Hébreux	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	7 cas / 7
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 7

Deuxième partie : L'archéologie favorise-t-elle l'apprentissage des savoirs chez les élèves de 6e et de 5e ?

Résultats sur la Grèce antique	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	9 cas / 10
Meilleure moyenne pour la classe-classique	1 cas / 10

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques Cf. annexe 433

Résultats sur Rome	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	16 cas / 19
Meilleure moyenne pour la classe-classique	2 cas / 19
Egalité	1 cas / 19

B - En cinquième

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques Cf. annexe 433

Résultat	Nombre de comparaisons	En %
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	15	65,2
Meilleure moyenne pour la classe-classique	7	30,4
Egalité	1	4,4
Total	23	100

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par collège Cf. annexe 433

Résultats pour le collège de Suze-la-Rousse	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	8 cas / 9
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 9
Egalité	1 cas / 9

Résultats pour le collège de Pierrelatte	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	4 cas / 9
Meilleure moyenne pour la classe-classique	5 cas / 9
Egalité	0 cas / 9

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par chapitre Cf. annexe 433

Résultats pour le collège de Farébersviller	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	3 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	2 cas / 5
Egalité	0 cas / 5

Tableau des comparaisons entre classes-archéologie et classes-classiques par chapitre Cf. annexe 433

Résultats sur l'Empire byzantin	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	3 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	1 cas / 5
Egalité	1 cas / 5

Résultats sur l'Empire carolingien	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	4 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	1 cas / 5

Résultats sur l'Eglise médiévale	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	5 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	0 cas / 5

Résultats sur les châteaux	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	2 cas / 5
Meilleure moyenne pour la classe-classique	3 cas / 5

Résultats sur les villes/monde rural	Nombre de comparaisons
Meilleure moyenne pour la classe-archéologie	1 cas / 3
Meilleure moyenne pour la classe-classique	2 cas / 3

C - La tendance globale

Toutes ces moyennes montrent que les élèves obtiennent en proportion de meilleurs résultats avec une démarche historique/archéologique qu'avec une démarche historique/générale. La différence est très importante en sixième : 45 comparaisons sur 49 sont favorables aux classes-archéologie, contre 3 pour les classes-classiques avec 1 égalité (93,8/6,2/2 %). En cinquième, le rapport est moindre mais reste important : 15 comparaisons sur 18 favorables aux classes-archéologie contre 7 pour les classes-classiques et 1 égalité (65,2/30,4/4,4 %).

II - Des éléments explicatifs

Nous cherchons à comprendre pourquoi les résultats des contrôles-témoins de ces classes sont en grande majorité meilleurs. Nous voulons interpréter les écarts constatés dans un sens ou dans l'autre. Nos explications sont relatives : « *les mêmes effets peuvent émaner de causes radicalement différentes et les mêmes remèdes peuvent produire, selon la personne qui les met en oeuvre et les conditions particulières [...] des effets différents* »³⁸⁹. Il est difficile de déterminer l'effet de chaque facteur didactique³⁹⁰.

A - Des supports archéologiques attrayants

1) LES ANIMATIONS CULTURELLES

Nous constatons, grâce aux tableaux ci-dessus, que les comparaisons sont en général nettement à l'avantage des classes-archéologie des établissements pour les chapitres qui reposent sur des animations culturelles. Cela concerne le néolithique (6 cas sur 6), Rome (16 / 19), l'Eglise médiévale (5 / 5) et les châteaux médiévaux (2/5).

³⁸⁹ MEIRIEU 1991 b, 95.

³⁹⁰ MEIRIEU 1993, 190.

Des remarques liées aux animations et documents archéologiques, sont à apporter, pour nuancer trois comparaisons de cinquième en faveur de classes-archéologie. La première concerne le contrôle-témoin des 5e du collège de Pierrelatte sur les châteaux en 1999/2000. Les 5e4 archéologie ont visité le château à motte de Rochefort-en-Valdaine. Ils ont répondu aux questions 1A, 1a et 1b sur la motte castrale avec 78,75 % de réussite, alors que les 5e2 classiques obtiennent 71,75 %³⁹¹.

Quant aux deux questions du contrôle-témoin sur les paysans et les villes, le résultat global est favorable globalement aux 5e2. Mais la moyenne à la question 2 sur les villes est équivalente : 5e2 avec 82,33 % de réussite et 5e4 avec 82,44 %³⁹². Enfin, les 5e5 archéologie de Farébersviller ont mieux réussi la question 1 sur les paysans que les 5e6 classiques : 54,92 % / 51,67 % de réussite³⁹³.

- Des interventions d'archéologues au collège Elles ont bien été préparées à l'avance avec les guides. Les professeurs n'ont pas accepté de questionnaires standards en général. Ils ont demandé à participer à l'élaboration des points abordés par les visites ou les animations. Ils ont fait part de leurs exigences aux intervenants, qui ont modifié leur démarche pédagogique en fonction de cela.

L'intervention de la préhistorienne au collège de Suze-la-Rousse a été bénéfique : elle a présenté en 1999/2000, un film court, des diapositives, des objets qu'elle a commentés. Les élèves étaient actifs. Ils ont répondu à des questions sur la problématique de la séance sur une fiche du cahier, et dessinaient des croquis des objets manipulés pour garder une trace figurée des vestiges préhistoriques.

Les visites de monuments ou de musées adaptées aux élèves et aux exigences de chaque niveau ont toujours aidé les classes-archéologie en 6e, en 5e et dans tous les établissements. Elles donnent plus de repères aux élèves et facilitent leur travail de gestion mentale aux moments des révisions et du contrôle. En général, ils sont très attentifs et cherchent à enregistrer ce que l'animateur leur explique. Le guide de la cathédrale de Metz a félicité ceux de 5e du collège de Farébersviller pour leur attention et leurs connaissances. La visite du musée Saint-Raymond de Toulouse, complétée par des documents régionaux, a beaucoup aidé la classe de sixième-archéologie de Labastide Saint-Pierre en 1999/2000 à répondre à la question sur la romanisation. Le taux de réussite est nettement supérieur à l'autre classe (plus de 25 %). Nous constatons que les 5e archéologie ont un taux global de réussite très nettement supérieur au contrôle sur l'Eglise pour les trois collèges. Une des raisons essentielles est la visite du monument religieux roman ou gothique. Nous constatons un effet très positif, si nous considérons le pourcentage de réussite et de bonnes réponses en 5e archéologie aux questions 1, 3, 4, 6, 7a et 7b en 1998/1999. Dans les sorties, l'élève est souvent placé dans la stratégie de la compréhension par « *la confrontation* » : dans les églises, les châteaux, il « *examine* »

³⁹¹ Annexes 407, 409.

³⁹² Annexes 423, 425.

³⁹³ Annexes 428, 430.

*plusieurs éléments et tire de leurs confrontations successives des hypothèses de plus en plus affinées sur le principe qui les régit ou le concept qui permet de les comprendre*³⁹⁴ ». Cette remarque est valide également pour les visites guidées de la motte castrale de Rochefort-en-Valdaine organisées par l'enseignant de Pierrelatte. En revanche, le monument doit être suffisamment explicite pour que l'apprenant mémorise ce que l'enseignant attend de lui. Les 5e4 archéologie de Pierrelatte ont des difficultés à compléter le croquis du château de pierre, car leurs représentations sont insuffisantes. Le monument qu'ils ont visité est assez ruiné. Il faut deviner les éléments typiques de la fortification, d'autant plus que le professeur a davantage insisté sur la motte castrale du site que sur le château fort de pierre, tel que les élèves de la classe-classique l'ont étudié dans leur manuel, grâce à de beaux dessins de reconstitutions d'un modèle fictif. La fonction défensive de la forteresse n'a été qu'un élément de l'étude globale et non particulièrement étudiée par rapport aux autres aspects. Les animations pédagogiques suscitent une motivation sans doute plus forte qu'avec un document du manuel pour générer un travail de gestion mentale et acquérir des repères. L'enseignant doit veiller au préalable à la mise en place des conditions favorables à la sortie. Les élèves sont attentifs à la présentation d'un contenu scientifique par les archéologues, qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre parler en classe. Les intervenants extérieurs ont un discours pédagogique de style différent de celui du professeur et intéressant pour le public scolaire.

- Nous pouvons dire que l'association de supports archéologiques de natures diverses est un facteur de réussite : intervention extérieure et documents du manuel. Par exemple, les 6e4 du collège de Suze-la-Rousse en 1998/1999, ont visité la salle des cadastres romains et des collections antiques du musée d'Orange. Ils ont réalisé des prospections archéologiques de surface pour repérer des sites gallo-romains dans la commune de l'établissement. Ils ont travaillé à partir de diapositives personnelles sur les vestiges de Rome. Et ils ont analysé dans leur manuel des photographies de monuments. Cela crée ou contribue à donner une vision globale de l'histoire, sans doute avec plus de références, des points d'appui plus variés dans l'apprentissage par rapport au manuel.
- Des actions mobilisatrices

Les animations proposées pour les classes-archéologie des différents collèges n'ont pas une valeur illustrative, mais sont intégrées aux cours. Elles constituent une forme de leçon. Elles intéressent une large majorité d'élèves parmi les inscrits, parce qu'elles reposent essentiellement sur le principe d'une motivation interne créée, qui se développe au cours de l'année chez l'apprenant. La motivation externe est également présente mais, pour les enseignants, elle n'est pas prioritaire. Les activités proposées sont donc le moteur ; les élèves doivent y adhérer eux-mêmes et demander à participer³⁹⁵.

Nous pensons que, grâce à tous ces moyens, les enseignants peuvent trouver dans

³⁹⁴ MEIRIEU 1991 a, 144.

³⁹⁵ ASTOLFI 1992, 45.

l'archéologie un point d'appui chez le sujet. Ils découvrent « *de nouvelles entrées, de nouvelles richesses, de nouveaux modes de présentation* ». « *Un vouloir commun, un vouloir apprendre peut s'ébaucher en tension permanente entre le « fais comme tu veux » et le « comme je veux. » Celui-ci doit respecter « l'intégrité du sujet »* : connaître ses acquis, ses capacités, ses ressources ses intérêts, ses désirs. « *Le projet d'enseignement peut rencontrer le projet d'apprentissage* ». *Cette recherche met du temps à se réaliser*³⁹⁶.

2) LE SOIN PORTÉ À LA COMPRÉHENSION DES DOCUMENTS ARCHÉOLOGIQUES

Il est important de bien choisir un document archéologique simple, comme le bas-relief qui montre la domination du roi assyrien sur le roi hébreu ou une monnaie (romaine, carolingienne), qui indique les pouvoirs de l'empereur. Celle-ci est souvent plus lisible qu'un document complexe, plus chargé en détail, d'accès parfois difficile pour des élèves de sixième, telle que la longue inscription lapidaire romaine du cadastre B du musée d'Orange, ou un texte sur les pouvoirs impériaux, moins attractif, moins ludique.

L'exploitation au collège de Suze-la-Rousse en 1999/2000 de la diapositive de la colonne rostrale de Milazzo symbole de la victoire des Romains sur Carthage au IIIe s. av. J.-C. a été moins efficace par rapport à l'association documentaire carte-texte-restitution. L'interprétation de ce vestige archéologique n'est pas évidente pour un néophyte car elle suppose que l'élève puisse retrouver lui-même le cheminement qui a permis de donner du sens au document. C'est une lecture au second degré. De ce point de vue, l'apprenant a plus de facilités pour se rappeler les idées grâce aux documents classiques, dont la signification est plus claire. La lecture se fait au premier degré.

Il faut donc clarifier le sens historique du principal support archéologique. L'enseignant doit au besoin le compléter par un texte ou un autre document archéologique, qui facilite la compréhension du message historique.

Dans un cas, en 1999/2000, à la question 8 b sur l'influence du monde hellénistique, nous n'avons pas su faire passer le message de manière satisfaisante à l'aide d'une série de diapositives du site de *Glanum*. La démarche historique/générale reposait sur un dessin qui montrait une restitution légendée de Pergame. Elle a donné de meilleurs résultats. La restitution est sans doute plus évocatrice. C'est une représentation plus simple à comprendre que les vues de la base des murs ruinés de maisons et de bâtiments politiques. La classe-archéologie a eu entre trois et quatre points de moins par rapport aux deux autres classes en 1998/1999. L'année suivante, nous avons prêté davantage attention aux commentaires des mêmes diapositives. Les élèves savent décrire une image, mais ne savent pas la lire au second degré. C'est dans le sens de l'interprétation historique que nous les avons guidés. De plus, la formulation de la question a été légèrement modifiée, plus précise dans un sens archéologique, ce qui a pu faciliter la compréhension des 6e4 en leur donnant une piste de réflexion (« *Quels monuments...* » au lieu d'une généralité). L'écart s'est réduit : la classe-archéologie a fait presque aussi bien ou mieux que les deux classes-classiques. Nous retenons que le document principal, la restitution accompagnée d'un texte, d'une photographie

³⁹⁶ MEIRIEU 1991 a, 42.

d'archéologie, peut donner d'aussi bons résultats que des diapositives de sites très ruinés, dont il ne reste que la base des élévations.

3) DES DOCUMENTS ÉVOCATEURS ET ATTRAYANTS

Les photographies de monuments peuvent attirer davantage l'attention des élèves que des textes. Cela concerne en particulier ceux qui sont en difficulté ou en échec, pour lesquels l'écrit représente un obstacle important. Le professeur de Farébersviller l'a souligné au cours de l'expérience, d'autant plus que son établissement est classé en zone d'éducation prioritaire.

Nous pouvons citer l'exemple de la question n°1 du contrôle sur les Hébreux en 1998/1999, à Suze-la-Rousse : la photographie de la fresque des Hébreux nomades avec leurs troupeaux est très suggestive, d'un accès plus facile qu'un texte sur le même thème.

Les objets anciens authentiques ou reconstitués produisent un effet plus fort que les photographies du manuel. Nous nous en sommes rendu compte lors de l'intervention de la préhistorienne qui présentait du mobilier céramique datant du Néolithique aux élèves de 6e, qui ont manipulé ou vu ces pièces sous différents angles. Nous avons analysé dans la même période avec les autres classes des photographies d'objets similaires retrouvés à Chalain.

Les documents archéologiques sur le baptême de Clovis, ses raisons et la christianisation (décor en ivoire du baptême, diapositive d'une nécropole, stèle chrétienne complétée par des réflexions) représentent un ensemble de documents attrayants et évocateurs, qui ont aidé les élèves de Suze-la-Rousse ou de Pierrelatte en 1999/2000 à élaborer plus facilement une argumentation que les documents de l'approche historique/générale (texte, image d'un guerrier et réflexions).

Les documents archéologiques (restitution, photographie de monuments anciens), d'après de multiples analyses d'évaluation des deux années, permettent une meilleure identification des édifices romains que les documents figurés (croquis ou plan) et les textes sur Constantinople. Ils sont, dans la plupart des cas, plus efficaces pour nourrir la réflexion sur les fonctions monumentales.

Les exemples de vidéos bien réalisées permettent souvent aux élèves de se construire un raisonnement plus solide par rapport aux documents du livre. L'enseignante du collège de Labastide Saint-Pierre a constaté ce phénomène, quand elle étudie le néolithique avec des vidéos de la série *// était deux fois* sur la poterie, la chasse, le feu.

Elle a fait la même remarque avec la cassette sur les vestiges romains à Rome ou celle sur Alexandrie, qui présente les fouilles sous-marines avec des images numériques de restitution en trois dimensions pour montrer la ville à l'époque hellénistique.

La présentation de documents évocateurs et attrayants permet d'obtenir des résultats favorables aux classes-archéologie. Prenons les exemples des comparaisons sur les chapitres de l'Egypte (7 cas sur 7), les Hébreux (7 / 7), la Grèce (9 / 10), l'Empire Byzantin (3 / 5) l'Empire carolingien (4 / 5).

Nous avons constaté également que certains documents, comme un article ou une explication de textes anciens traduits, étaient moins évocateurs que l'étude d'extraits des

textes d'origine, traduits et simples. C'est l'exemple, en 1998/1999, avec la classe de 6e2 classique de Suze-la-Rousse, qui a étudié le texte de Tite-Live sur la fondation de Rome pour préparer la question n° 1. Les résultats correspondants sont meilleurs que ceux que donnait l'analyse du résumé de cette histoire antique, rédigé par un journaliste, par les 6e4 archéologie et publié dans une revue pourtant très plaisante pour les élèves, *ARKÉOjunior*.

Des photographies de vestiges archéologiques de bâtiments très ruinés attirent en général leur attention. Mais il s'agit de rendre vivantes ces ruines, en donnant du sens aux supports archéologiques. Au château de Rochefort-en-Valdaine, les élèves de Pierrelatte ont été placés dans une situation-problème³⁹⁷, devant la motte castrale. Ils devaient retrouver les différents éléments de la fortification d'après les indices archéologiques visibles : le rocher a été taillé pour creuser un fossé, y aménager à son sommet une tour. Ils étaient en activité. Ils ont observé et réussi le travail demandé. Le professeur n'a pas posé de questions fermées, en demandant juste un nom, par exemple. Au contraire, il les a incités à réfléchir. Il les a aidés à construire leur processus d'apprentissage, marqué par un conflit entre deux représentations, en réorganisant l'ancienne, et en intégrant les éléments de la nouvelle³⁹⁸.

Ainsi, l'enseignant réalise, grâce aux documents archéologiques, l'émergence « *du désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de créer l'éénigme* ». Le désir, qui n'est pas forcément déjà existant, naît « *de la reconnaissance d'un espace à investir, d'un lieu et d'un temps où être, où croître, où apprendre* ».³⁹⁹

4) L'ORIGINALITÉ DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

Elle est multiple. C'est d'abord de pouvoir présenter des objets réels ou un support pédagogique authentique, pratique souvent plus efficace que des documents bien transformés ou de deuxième main. Voici plusieurs exemples :

- Les diapositives des objets restaurés de la fouille de Charavines présentées aux collèges de Suze-la-Rousse ou de Farébersviller sont souvent plus intéressants qu'une image, telle qu'une miniature médiévale, décrivant de manière schématique une partie de ces objets. Elles ont aidé les élèves des classes-archéologie à mieux répondre à la question 1 que ceux qui ont travaillé avec les documents figurés du livre.
- Dans le manuel, les photographies de monuments de Constantinople de la période byzantine, d'objets archéologiques sur le pouvoir impérial carolingien.

C'est aussi exploiter des documents archéologiques inhabituels :

³⁹⁷ ALTET 1997, 35-36.

³⁹⁸ MEIRIEU 1991 a, 60.

³⁹⁹ MEIRIEU 1991 a, 91 et 93.

- L'égyptologue a conçu une intervention intéressante au collège de Suze-la-Rousse, en imaginant le parcours de quatre jeunes garçons dans l'Egypte antique, un prince, le fils d'un prêtre ou d'un scribe ou d'un paysan, destinés au même métier que leur père. Le spécialiste a intégré au fil de son discours des documents archéologiques qu'il analysait ou faisait expliquer.
- Une association documentaire sur le Temple de Jérusalem, composée de photographies provenant de la revue de vulgarisation *Les Dossiers d'archéologie*, des diapositives de la maquette de la ville à l'époque romaine et des photographies de Massada et d'idoles de la revue *Le monde de la Bible*. C'est très original par rapport aux documents du manuel. L'élève déploie ici l'opération mentale de « *la créativité* » qui « *met en relation des éléments considérés habituellement comme disparates, appartenant à des champs ou à des registres différents et dont la rencontre produit la nouveauté* ⁴⁰⁰ ».
- Une série de diapositives des forums romains.
- Des numéros de la revue *La documentation photographique* proposent des supports pédagogiques en archéologie préhistorique et historique. Elle vulgarise des résultats scientifiques. Elle met à la disposition des professeurs un ensemble intéressant de supports composés de photographies de format A4, des diapositives, des transparents, des fiches explicatives et de commentaires, etc. Les établissements du second degré sont en général abonnés à cette publication.

L'enseignant peut utiliser des documents photographiques personnels. Il choisit *in situ* les monuments à photographier et l'angle de vue le plus approprié en fonction des attentes pédagogiques des programmes. Nous l'avons fait pour nos élèves de Suze-la-Rousse sur *Glanum*, Rome, des châteaux. L'enseignant peut aussi exploiter une cassette-vidéo réalisée lors de voyages scolaires. C'est le cas du collège de Labastide Saint-Pierre sur le thème de la Rome antique. Ces démarches donnent une plus grande liberté pédagogique par rapport aux documents du manuel, qui peuvent être parfois mal adaptés aux programmes. Cela explique les bons résultats à des questions sur l'histoire romaine par les classes-archéologie de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre.

Les documents inhabituels peuvent créer ou susciter une attitude favorable à l'apprentissage, un comportement nouveau, qui lui ouvrira de nouvelles possibilités. « *Mais ce comportement nouveau n'est efficace que s'il est susceptible d'être utilisé dans des circonstances différentes, transféré dans des situations nouvelles* » ⁴⁰¹. Les projets scolaires ou les actions menées en archéologie sont réalisés dans cet esprit. Les enseignants veulent enrichir la culture générale des élèves, leur faire acquérir de nouvelles connaissances, qu'ils puissent réutiliser de manière autonome.

B - La cohérence du choix des documents

Il est fondamental de montrer les liens entre les documents d'une leçon, d'une séquence

⁴⁰⁰ MEIRIEU 1991 a, 116.

⁴⁰¹ HOUSSAYE 1996, 318-319.

dans la transmission du message, parce que, dans la démarche historique/archéologique, les documents sont trop isolés les uns par rapport aux autres ou que les relations entre eux ne sont pas évidentes ou claires pour les élèves⁴⁰². C'est l'exemple de Pierrelatte en 1998/1999 sur le baptême de Clovis (question 1) : le professeur a choisi la vue de la plaque décorative en ivoire de la scène, la carte de l'empire franc, et a guidé les réflexions. Avec la classe-classique, elle a traité un texte historique de Grégoire de Tours sur la cérémonie religieuse du baptême du roi et ses raisons, avec la même carte citée ci-dessus. Ces élèves ont bien compris les relations entre les documents, ce qui facilite leur compréhension et leur apprentissage.

En revanche, les documents archéologiques choisis au collège de Suze-la-Rousse pour expliquer l'expansion du royaume de Clovis semblent plus cohérents : la même plaque complétée par la vue d'une nécropole païenne et chrétienne, d'une stèle d'un guerrier franc décorée de la croix du Christ et d'une photographie des armes d'un franc retrouvées dans une tombe. Ces documents définissent le peuple et ses différentes croyances qui évoluent au fil du temps.

L'utilisation de documents archéologiques de la restitution du Temple de Jérusalem associée au plan, à la photographie de la maquette où l'on voit l'édifice religieux, est intéressante. Nous constatons, en 1998/1999 et 1999/2000, qu'à la question 5b des tests des collèges de Suze-la-Rousse, Charlieu et Labastide Saint-Pierre, les élèves des classes-archéologie connaissent mieux la valeur historique du mur des Lamentations en tant que partie du mur d'enceinte (les écarts vont de 3 à 40 %). Ils ont sans doute plus de repères mentaux au moment du contrôle.

C - Le traitement de l'abstraction

C'est une difficulté en sixième et en cinquième. Les explications de l'archéologue aident souvent à faire comprendre aux élèves une idée abstraite.

Les questions 2a et 2b sur l'importance de la religion dans la vie des Grecs font appel à un concept, une idée abstraite difficile à assimiler, car notre société a des fondements laïcs. Savoir donner un exemple pour illustrer l'importance de la religion dans la Grèce antique, cela montre qu'ils ont probablement compris. Les pourcentages moyens de réussite par classe à la question 2b sont en général assez faibles, inférieurs à 33 % sur l'ensemble des deux années scolaires pour les trois établissements, sauf dans quatre évaluations sur douze⁴⁰³. Les classes-archéologie ont souvent de meilleures réponses.

Les documents de l'approche historique/générale peuvent être également efficaces pour travailler sur une idée très abstraite. Ainsi, les classes de Suze-la-Rousse ont étudié la notion de pouvoir divin de l'empereur Charlemagne à l'aide du texte du sacre, au cours des deux années scolaires (question 1c). Les documents iconographiques archéologiques de la chapelle d'Aix-la-Chapelle sont moins intéressants dans ce cas. Nous avons relevé

⁴⁰² ASTOLFI 1992, 45.

⁴⁰³ Annexes 144, 149, 154, 161, 166, 176, 180, 185, 191, 193, 197, 202, les classes archéologie ont souvent de meilleures réponses.

la même situation quand nous avons demandé le nom du territoire où apparaissent les premières villes au néolithique et les raisons, aux élèves de 6e4 et 6e3 de Suze-la-Rousse en 1998/1999 (question 2 : Croissant fertile⁴⁰⁴). L'association documentaire (carte, photographie et texte) est donc pertinente selon les difficultés à résoudre.

Le document archéologique du château de pierre ruiné, nécessite un effort d'abstraction de la part des élèves pour s'imaginer un château fort entier, contrairement à ceux de la classe-classique, qui ont étudié dans leur livre un dessin d'un modèle de château de pierre complet.

Notre propos est à nuancer. Les enseignants ont réussi de nombreuses fois à construire leur cours sur des documents montrant des vestiges de bâtiments ruinés sur la Grèce, Rome. Ils ont pu susciter l'imagination, pour que leurs élèves comprennent le sens des fragments de murs présentés. Ils ont pu pratiquer ainsi la métacognition. Cette pédagogie consiste à comprendre les processus mentaux, outiller l'adolescent pour le rendre conscient de ses stratégies cognitives, le faire réussir⁴⁰⁵. « *L'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir*⁴⁰⁶ ». Il propose des outils concrets, de manière à ce que l'apprenant comprenne et enregistre l'information. Il demande de se baser sur le sens de l'observation : déterminer la forme mathématique du monument romain ruiné pour en déduire sa fonction ; l'aspect des pierres qui entourent ou bordent le bâtiment : un péristyle à colonne de section circulaire, encadre les salles du temple du Parthénon par exemple.

D - Des comportements favorables d'élèves

1) LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

C'est « *l'action des forces conscientes et inconscientes qui déterminent le comportement*⁴⁰⁷ ». Jean Houssaye détermine deux conditions à la motivation dans l'acte d'apprendre : la situation d'apprentissage doit avoir un sens et une certaine nouveauté⁴⁰⁸.

Les projets « archéologie », peu fréquents, mis en place par les établissements de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre, ont permis à des élèves de s'inscrire à cet atelier artistique. Ceux-ci sont donc quasiment tous volontaires. Une grande partie d'entre eux au minimum sont motivés pour suivre l'enseignement proposé et participer aux

⁴⁰⁴ Annexes 10 et 13.

⁴⁰⁵ ALTET 1997, 37.

⁴⁰⁶ BARTH 1987, 16.

⁴⁰⁷ HOUSSAYE 1996, 225.

⁴⁰⁸ HOUSSAYE 1996, 231.

activités, aux animations. « *Accepter de savoir, c'est accepter de désirer savoir* ». L'enseignant peut aussi susciter le désir d'apprendre chez l'élève par des projets innovants⁴⁰⁹. Mais il doit approfondir sa démarche didactique.

« *La motivation est le prolongement du désir vers la mise en actes.* » Les objectifs et les projets n'ont « *d'efficacité à déclencher une action que s'ils sont soutenus par la motivation* ». C'est « *la mise en mouvement du désir*⁴¹⁰ ». C'est pourquoi les enseignants agissent sur le désir et les motivations des élèves.

Mais la motivation produite par un élément ou une personne extérieurs à l'élève peut avoir des effets négatifs : si elle se transforme en émulation, elle peut donner sujet à une rivalité, à des fraudes, à une révolte. L'idéal est que « *la source d'énergie [...], pour être durable et efficace* », soit dans l'apprenant⁴¹¹.

Les enseignants des différentes expérimentations ont noté que les élèves des classes-archéologie sont en général plus nombreux à être motivés que ceux des classes-classiques. Cette situation favorise des sujets en difficulté et les encourage à suivre.

2) LA CURIOSITÉ DES ÉLÈVES

Les professeurs ont remarqué, dans l'ensemble, que la participation est plus forte en classe-archéologie et concerne plus d'élèves, par rapport à l'autre type de classe.

L'enseignante de Pierrelatte indique que ce sont les mêmes qui prennent la parole en classe-classique, alors que les autres, en début d'année très effacés, ont participé spontanément par la suite.

A Labastide Saint-Pierre, ceux des classes-archéologie sont plus curieux que ceux des classes-classiques. Les démarches sur les chapitres des Hébreux et de la Grèce ont peu de différences documentaires. Le professeur a insisté davantage sur l'origine des documents avec la classe-archéologie. Cette classe a tendance à montrer plus d'intérêt pour les documents du livre. Elle peut mémoriser mieux les connaissances demandées. Elle effectue un travail de gestion mentale sans doute plus efficace⁴¹².

3) L'ATTENTION⁴¹³

Les professeurs du projet notent une plus grande attention chez les élèves des classes-archéologie pour vouloir enregistrer les savoirs et savoir-faire.

⁴⁰⁹ DEVELAY 1996, 45.

⁴¹⁰ DEVELAY 1996, 93.

⁴¹¹ HOUSSAYE 1996, 225-226.

⁴¹² VERNEYRE 1992.

⁴¹³ VOIR L'OUVRAGE DE BOUJON 1997.

- Premier exemple : à Pierrelatte, l'enseignante a constaté un problème d'inattention et d'indiscipline légère lorsqu'elle a visité un château au cours de l'année 1998/1999. D'ailleurs, cela concerne ceux des classes-classiques qui n'ont pas été intéressés par des documents choisis dans leur livre. Ce phénomène peut nettement réduire la faculté de mémorisation.
- Deuxième exemple : le même professeur a utilisé des documents identiques dans les deux démarches pour une question du contrôle sur Clovis. Le résultat moyen a été défavorable pour la classe-archéologie la première année, mais est devenu favorable la deuxième année. Nous pouvons donc supposer un changement d'attitude (attention) des élèves.

4) VALORISER L'ACTE D'APPRENTISSAGE

Des documents archéologiques, comme ceux qui portent sur les Francs, analysés par les 5e4 archéologie de Suze-la-Rousse par exemple, sont associés à une démarche pédagogique perçue positivement par l'élève. Le changement cognitif que souhaite l'enseignant est donc favorisé par son attitude. D'une manière générale, la démarche historique/archéologique peut susciter une attitude positive plus forte que la démarche historique/générale, à condition que l'apprenant soit intéressé⁴¹⁴. Les professeurs de Labastide Saint-Pierre, Suze-la-Rousse, Pierrelatte et Farbersviller ont constaté que ceux des classes-archéologie ont une faculté plus grande de retrouver la connaissance dans l'analyse d'un document ou d'un support, tout en étant guidés par leur professeur.

Les outils archéologiques ont été acceptés par la grande majorité, qui a affiché une « *attitude positive vis-à-vis de ce que l'on apprend*⁴¹⁵ », ce qui aide à résoudre les tensions rencontrées dans l'acte d'apprentissage.

5) DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES

La remarque précédente peut aussi expliquer l'autonomie déployée par les classes-archéologie pour résoudre particulièrement des questions ouvertes. C'est le cas des contrôles sur les Mérovingiens et les Carolingiens dans lesquels les professeurs demandent les raisons multiples de la conversion au christianisme de Clovis, et du couronnement impérial de Charlemagne par le pape. Les élèves doivent mobiliser toutes leurs aptitudes à retrouver les raisons expliquées en classe. Les plus autonomes réussissent mieux.

6) L'AMBIANCE DE CLASSE

Les professeurs du projet ont noté que, dans les classes-archéologie, l'ambiance est bonne pendant l'année scolaire. Les rapports enseignants-élèves sont meilleurs ou plus étroits qu'en classe-classique. C'est certainement lié au projet pédagogique mis en

⁴¹⁴ HOUSSAYE 1996, 322.

⁴¹⁵ ALTET, 1997, 39 et BERBAUM 1991, 117.

œuvre ou aux animations qui changent le regard envers le professeur. Cela crée donc des situations favorables aux apprentissages. Les élèves en difficulté bénéficient de cette ambiance de travail favorable qui, pour la grande majorité, les stimule, donne de meilleurs résultats et produit une amélioration très nette des savoir-être, comme l'ont constaté les enseignants dans les expériences.

Les autres classes-archéologie sont aussi concernées. On peut se baser sur la culture archéologique des élèves, qui se développe au fur et à mesure de l'avancement des chapitres. Des questions sont parfois traitées avec des documents archéologiques identiques obligatoires, comme sur les Grandes Panathénées d'Athènes (n°6 au collège de Suze-la-Rousse en 1988/1999) à laquelle les 6e4 ont un taux supérieur de 3 ou 13 %.

Cela se vérifie aussi pour les 5e4 de ce collège dont le taux de réussite est plus fort au contrôle sur les paysans et les villes, à la question 2. Les élèves ont visité auparavant la vieille ville de Saint-Paul-Trois-Châteaux et sa cathédrale, le château de Suze-la-Rousse : ils ont des repères culturels qu'ils ont pu mémoriser grâce aux animations. Ceux de 5e archéologie de Pierrelatte obtiennent une moyenne identique à cette question. Les visites du château de Rochefort-en-Valdaine et de Saint-Paul-Trois-Châteaux sont bénéfiques quelques mois après leur déroulement. La plupart des élèves ont décontextualisé : ils ont utilisé leurs connaissances dans une situation différente de celle de l'apprentissage initial. Ces connaissances sont acquises⁴¹⁶

7) LA CULTURE GÉNÉRALE DES ÉLÈVES

La formation des élèves en archéologie les aide à assimiler les connaissances au cours de l'année de 6e ou de l'année suivante, en 5e. C'est le cas de Suze-la-Rousse, où les deux tiers continuent dans le niveau supérieur.

Il est probable qu'une telle approche soit favorable à l'apprentissage ou le facilite. Car ils ont acquis une culture de références enrichies en sixième grâce aux exemples de patrimoine local pour comprendre l'histoire. L'enseignant connaît déjà une partie de leurs représentations mentales. Il peut s'en servir pour proposer la situation-problème ou « *la situation-énigme*⁴¹⁷ ».

Les visites contribuent à donner une certaine culture générale aux élèves qui savent réutiliser leurs connaissances⁴¹⁸. C'est l'exemple des savoirs appris lors des visites de monuments médiévaux religieux, seigneuriaux et urbains.

E - Les autres facteurs explicatifs

Ils ne sont pas spécifiques à la démarche historique/archéologique.

⁴¹⁶ MEIRIEU 19991 a, 100.

⁴¹⁷ MEIRIEU 1991 a, 104 ; DEVELAY 1995 b, 146-147.

⁴¹⁸ ALTET 1997, 38.

1) L'APPRENTISSAGE DES LEÇONS À LA MAISON

Les exemples sont multiples et concernent à la fois les classes-archéologie et classiques. Nous pouvons citer le contrôle des 5e⁴¹⁹ archéologie de Pierrelatte sur Byzance en 1998/1999, qui montre que cinq élèves sur vingt-deux, ont un pourcentage de réussite global nul⁴¹⁹. Ce résultat est manifestement dû à un manque de préparation à la maison. Le professeur déclare à ce sujet qu'il s'agit plutôt d'une tendance répandue chez une partie de ceux de son établissement dans toutes les matières. On ne doit pas espérer un travail satisfaisant général à la maison⁴²⁰.

Des élèves peuvent préparer un contrôle chez eux, en choisissant dans leur livre des documents non exploités en classe. Cela peut les y aider. Cette situation s'est d'ailleurs produite en classe-archéologie et classique sur la Grèce en 1998/1999. Certains ont donné des réponses non traitées en classe, mais de manière ponctuelle et non systématique.

2) L'INTERDISCIPLINARITÉ DES ACTIONS OU DES PROJETS RÉALISÉS

Les collèges de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre ont mis en oeuvre un projet d'atelier de pratiques artistiques, dont une des conditions officielles est l'interdisciplinarité. Les professeurs d'histoire ont, dans ce cas, beaucoup travaillé avec ceux de français et d'arts plastiques ou la documentaliste. Les élèves ressentent très bien l'esprit d'équipe, quand celui-ci est présent, ce qui peut être une source de motivation supplémentaire pour eux.

Nous remarquons, pour ces deux établissements, que les taux de réussite globaux sont en faveur des classes-archéologie, comme l'indiquent les tableaux de synthèse insérés en début de chapitre : à Suze-la-Rousse 37 comparaisons favorables sur 39 cas, et à Labastide Saint-Pierre 13 comparaisons sur 14. Le projet d'action culturelle a une influence certaine. Pour les autres établissements, la proportion n'est favorable que dans 60 % des cas au maximum : Charlieu avec 3 sur 5, Pierrelatte avec 4/9 et avec Farébersviller avec 3/5.

3) UNE VARIÉTÉ DE DOCUMENTS

Les supports ont été plus variés dans la démarche historique/archéologique que dans la démarche historique/générale pour traiter certains chapitres concernant la Grèce, Rome en sixième, ou l'Eglise, les châteaux au Moyen Age en cinquième : cassette-vidéo, textes, diapositives, photographies, visite de sites patrimoniaux, intervenants extérieur. En diversifiant les filtres sensoriels visuel et auditif, les supports, et les raisonnements inductifs et deductifs, nous remarquons une amélioration de l'attention des élèves⁴²¹.

⁴¹⁹ Annexe 274.

⁴²⁰ Prendre en considération également le facteur de la mémoire : LIEURY 1997.

⁴²¹ BOUJON 1997, 340-345.

4) LA DIDACTIQUE DES PROFESSEURS

L'enseignant crée des situations d'apprentissage favorables. P. Meirieu appelle cela l'étayage et le désétayage. L'élève est mis dans une situation-problème, un conflit d'apprentissage entre la situation didactique nouvelle proposée par le maître et ses conceptions. Il doit ensuite « *intérioriser ses acquis* » pour réutiliser ses connaissances « *en dehors de la situation de formation* ». Il « *devient le véritable acteur* ». Nous pensons que cela s'est produit lors des animations de visite de patrimoine urbain, religieux ou castral en cinquième, ou avec le guide sur les cadastres romains et la romanisation. L'élève a compris et est capable d'exploiter ce qu'il a appris dans une situation nouvelle : il a « *décontextualisé* »⁴²².

Lorsque le professeur s'engage dans un projet annuel comme un atelier artistique ou met en œuvre une démarche historique/archéologique peu fréquente, ses élèves ont tendance à s'investir également. Les résultats scolaires s'améliorent. La personnalité de l'enseignant est un des facteurs explicatifs. Car celui-ci a un rôle important : des relations humaines de confiance s'instaurent avec le public scolaire.

Mais faisons quelques réserves. Le professeur développe une didactique variable selon les chapitres. Il peut se tromper, car il ne maîtrise pas tout. « *On n'a jamais suffisamment préparé le terrain pour éviter les pièges et les malentendus. On n'a jamais fait le tour de toutes les variables qui interviennent dans la construction d'une séquence d'apprentissage* »⁴²³. »

Les projets archéologiques réalisés sont empiriques et ont souvent une valeur expérimentale. Ils sont porteurs de sens, avec un objectif pédagogique d'ouverture culturelle et de réutilisation des connaissances dans des situations différentes, même en dehors du collège⁴²⁴.

Nous avions préparé avec l'enseignant du collège de Pierrelatte le traitement de la question 4c sur l'Empire carolingien à l'aide de documents similaires et nous obtenons des résultats opposés : les 5e archéologie de Pierrelatte ont mieux réussi que les 5e classiques au cours des deux années. C'est le contraire à Suze-la-Rousse.

5) DES ERREURS

L'expérimentation comporte par nature des erreurs, des « *errances* »⁴²⁵. Une faute courante commise par l'enseignant est de procéder aux évaluations trop tôt par rapport aux processus d'apprentissage en cours. Il pense que les élèves ont maîtrisé l'objectif acquis, les savoirs, et peuvent les transférer⁴²⁶.

⁴²² Pour les citations de ce paragraphe, MEIRIEU 1992 b, 118, 166.

⁴²³ MEIRIEU 1992 b, 123.

⁴²⁴ AZZIMONTI 1988, 15.

⁴²⁵ ASTOLFI, 1997 a, 33.

Certains professeurs ont quelquefois oublié de préciser un élément du questionnaire dans certaines visites. Ainsi, celui de Pierrelatte n'a visiblement pas assez insisté sur la fonction défensive du château de pierre de Rochefort-en-Valdaine. Au musée du Pègue, nous n'avons pas demandé que le guide valorise comme nous aurions dû le faire la petite vitrine de graines carbonisées de céréales retrouvées sur le site, pour donner un point d'appui à la classe afin de présenter l'idée du commerce international entre la Gaule et la Grèce. De plus, il est probable que nous n'avons pas assez développé avec lui le thème des échanges des métaux et du bois, que nous aurions pu évoquer indirectement dans ce musée. Les élèves ont posé des questions sur d'autres centres d'intérêts. Il semble dans ce cas que nous n'ayons pas été suffisamment directif. L'enseignant prend des risques didactiques dans son métier. Il n'a pas de certitude quant à l'efficacité des situations d'apprentissage qu'il met en oeuvre⁴²⁷.

6) ECHANGES DE RÉPONSES

Les élèves ont pu copier. Certains ont pu avoir connaissance des questions-témoins. Mais les professeurs ont fait très attention à varier l'ordre des évaluations, les contrôles-témoins et les autres tests de leurs classes de même niveau entre histoire, géographie, éducation civique. Ils n'ont pas rendu les corrections avant que leurs classes-archéologie et classique aient subi chacune leur contrôle.

7) LA FORMULATION DES QUESTIONS

Elle oriente la réponse qui diffère selon les sensibilités des classes. Nous nous sommes rendu compte que la question 8 b du contrôle-témoin sur le monde hellénistique en sixième était trop générale. Aussi l'avons-nous modifiée l'année suivante : au lieu de « *Pourquoi est-ce une ville typiquement hellénistique ou d'influence grecque ?* », son sens a été précisé, l'élève devant citer les types de monuments d'une ville hellénistique. Cette formulation permettait de clarifier les consignes pour l'ensemble des élèves et, très probablement, ceux des classes-archéologie. Nous l'avons constaté à Suze-la-Rousse : l'écart s'est réduit par rapport à l'année précédente : la classe-archéologie a fait presque aussi bien ou mieux que les classes-classiques. Le libellé est plus archéologique, ce qui a pu aider les 6e4 à répondre, en leur clarifiant le sens de la question.

Nous avons posé également des questions ouvertes, notamment sur les Mérovingiens et les Carolingiens, pour connaître les raisons des actes religieux (baptême ou sacre, questions 1 et 4) des rois de ces dynasties, Clovis ou Charlemagne. Avec ce type d'interrogation, on doit ne rien oublier et construire son argumentation, ce qui est très différent d'une question fermée, qui laisse moins de liberté d'expression.

Nous avons remarqué que, dans presque toutes les comparaisons, sauf une en 1999/2000 à Farébersviller, les élèves de cinquième des classes-archéologie avaient un taux de réussite inférieur à celui des classes-classiques, lorsqu'il s'agit de déterminer le

⁴²⁶ ASTOLFI 1992, 64.

⁴²⁷ MEIRIEU 1992 b, 122, 124.

style d'architecture d'une église d'après une diapositive et d'en justifier le choix⁴²⁸. Cela paraît paradoxal, car ils ont visité *in situ* une cathédrale typique. Nous supposons que cela peut s'expliquer par la situation différente de l'apprentissage liée à la question posée : comprendre un monument sur place ou d'après une diapositive, cela ne fait pas appel aux mêmes vecteurs de la gestion mentale. Ceux des classes-archéologie peuvent être désorientés, car une diapositive traduit mal l'atmosphère qui règne dans une église, une chapelle, comme nous l'avons déjà signalé.

8) LE NOMBRE D'ÉLÈVES

Les effectifs des classes sont en général identiques. Mais il peut y avoir parfois une différence notable. C'est le cas du collège de Pierrelatte en 1998/1999. La classe-classique de 5e5 compte cinq élèves de moins que la classe-archéologie de 5e4 (18/23), ce qui favorise la didactique de l'enseignant, en particulier dans ce collège classé en Z.E.P. avec des sujets en difficultés scolaires, qui peuvent en être avantagés. En revanche, pour le collège de Suze-la-Rousse, en 1999/2000, les 6e classiques ont trois ou quatre élèves de moins que la 6e4 archéologie. Mais cela n'a pas eu d'effet déterminant. Leurs moyennes sont toujours inférieures.

9) LE RÔLE DES PARENTS

Nous pouvons affirmer que le projet des classes-archéologie du collège de Suze-la-Rousse a reçu un très bon accueil chez les parents. En règle générale, les enseignants ont besoin de leur soutien pour qu'ils comprennent la pédagogie mise en oeuvre et adhèrent aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, d'autant plus que le projet était nouveau⁴²⁹. C'est un élément essentiel, afin qu'ils fournissent une aide à leur enfant dans le travail scolaire. L'équipe éducative a recherché la confiance de leur part ainsi que celle des représentants des cinq collectivités territoriales locales représentées au collège⁴³⁰.

10) LES ACQUIS DU CYCLE 3

Les élèves ont étudié de manière variable, entre les différentes écoles pendant le cycle des approfondissements, des points que l'archéologie peut traiter⁴³¹ : les temps préhistoriques, l'Egypte et les pyramides, la Grèce et ses temples, la Gaule et la romanisation (Jules César et Vercingétorix, Alésia), Clovis, Charlemagne et l'Empire carolingien, le temps des châteaux et des cathédrales, la vie des campagnes. Nous n'avons pas évalué ce facteur : nous avons renoncé à faire passer des tests initiaux et finaux de connaissances en sixième. Les conditions pratiques de fin d'année scolaire

⁴²⁸ Questions n° 5 du contrôle en 1998/1998 (annexe 330) et n° 10 de celui de 1999/2000 (annexe 349).

⁴²⁹ PERRENOUD 1999, 119.

⁴³⁰ PERRENOUD 1999, 119.

⁴³¹ B.O.E.N., n°5 - 9 mars 1995, p.38.

(déjà décrites) invalident la valeur des tests de fin d'année.

F - Les limites des facteurs liés à l'archéologie

1) DIFFICULTÉS À DIFFÉRENCIER LES APPROCHES DOCUMENTAIRES

Les enseignants ont eu des problèmes pour distinguer les démarches pédagogiques sur les chapitres des Hébreux, de la Grèce en sixième, des paysans en cinquième, d'autant plus que les textes officiels prévoient l'analyse obligatoire de documents archéologiques précis au cours de l'année. Ils peuvent insister davantage, avec les classes-archéologie, sur la nature et la provenance des documents. Les documents publiés dans les manuels utilisés ne permettent pas toujours d'établir une différenciation telle que les enseignants souhaitent la mettre en place. Les éditeurs ont fait des choix.

2) LES LIMITES FINANCIÈRES DES PROJETS ET DES ACTIONS

Les interventions de personnes extérieures à l'établissement sont souvent payantes. Or, les budgets scolaires sont limités, les ressources financières parfois difficiles à trouver. L'enseignant doit être rigoureux dans les démarches administratives, et faire attention aux délais demandés pour organiser son travail d'une année sur l'autre, selon certains types de financement.

3) UN INVESTISSEMENT MORAL ET MATÉRIEL SOUVENT LOURD

L'élaboration d'un dossier relativement important nécessite de sa part un investissement moral et matériel souvent lourd. Il lui faut préparer la sortie : aller voir le lieu en repérage, se renseigner sur les personnes-ressources, rencontrer éventuellement le guide, faire des recherches et passer un temps long sur la préparation afin de connaître son sujet et de mettre au point un questionnement. L'enseignant n'est pas toujours disponible comme il le souhaiterait.

4) UN PROBLÈME DE COMPÉTENCES

Il se pose chez lui, pour différencier les deux démarches pédagogiques historiques. Cela suppose un minimum de formation sur les thèmes. Nous avons dû, par exemple, compulser partiellement plusieurs numéros de revues de vulgarisation Le monde de la Bible, Les dossiers d'archéologie, pour réaliser notre cours sur les Hébreux. Nous avons bien été aidé dans la recherche de documents archéologiques grâce à des diapositives, des revues, des conseils de parents qui avaient soigneusement préparé leur voyage en Israël. Nous avons collaboré aussi avec les enseignants qui participent au projet dans la recherche de documents. De plus, ceux de Labastide Saint-Pierre et de Pierrelatte sont déjà sensibilisés à l'archéologie.

Au total, nous remarquons que l'approche historique/archéologique donne dans la plupart des cas de meilleurs résultats par rapport à l'approche historique/générale, lorsqu'on peut varier la didactique en fonction des supports utilisés. Il est certain que les documents archéologiques facilitent l'apprentissage ou créent des conditions favorables.

Les comparaisons sont à l'avantage des classes-archéologie de sixième à hauteur de 94 % et de cinquième à 65 %.

Nous en avons donné de nombreuses raisons, et constaté que certains processus d'apprentissage sont favorables aux classes-archéologie. Mais le phénomène est relatif. Nous ne pouvons pas généraliser. Les expérimentations ont concerné six enseignants. Des raisons différentes, non liées aux deux types de démarches, peuvent expliquer les résultats plus ou moins bons des élèves, sachant que nous ne pouvons pas toujours identifier la cause de l'effet didactique obtenu.

Troisième partie : Proposition d'un modèle didactique archéologique

Nous avons développé une activité archéologique scolaire et extra-scolaire assez importante au cours de notre travail de recherche. Dès lors, nous souhaitons que celui-ci participe au débat et à la prise en compte de l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire, vu les expériences de tous ceux qui ont contribué à le mener à son terme. Nous avons rencontré de nombreuses personnes d'une grande richesse humaine et scientifique, qui ont investi beaucoup de leur temps dans ces actions pédagogiques. Il faut donc expliquer comment gérer un projet archéologique, son montage, son intégration dans la politique culturelle, le choix des partenaires à l'aide de quelques exemples précis. De plus, il est nécessaire de dépasser la dimension de notre recherche, pour tenter de critiquer le système éducatif actuel et de réfléchir à la façon de le transformer.

Chapitre 10 - Des projets précis, préparés, interactifs, locaux, évalués

Pour montrer comment nous avons procédé afin de réaliser les différentes animations archéologiques, nous prenons le cas du collège de Suze-la-Rousse complété par des éléments de notre conception personnelle ; nous aurions pu également indiquer comment

les professeurs des établissements de Farébersviller ou de Pierrelatte se sont organisés. Ils suivent les mêmes règles essentielles pour leurs projets ou sorties. Les différentes évaluations, en particulier celles de collège, servent de support principal à notre démonstration.

I - Définir et préparer les actions

Nous avons organisé de multiples expériences, d'animation pour des jeunes scolaires de différents niveaux, en utilisant les ressources locales à proximité de l'établissement.

D'une manière générale, nous avons monté un avant-projet qui détermine les objectifs globaux, les moyens généraux ou les actions à mettre en place, la liste des intervenants et des partenaires financiers, les savoirs, les savoir être et les compétences des élèves, les dates des actions, les évaluations finales et éventuellement initiales. Nous avons prévu une visite préliminaire des lieux étudiés, pour nous rendre compte du travail à fournir et envisager les recherches à obtenir.

Nous avons pris contact avec les intervenants prévus, pour obtenir leur accord de principe ou savoir s'ils seraient favorables au projet, en leur envoyant une copie du dossier ou de manière verbale. En cas de réponse négative, et si nous n'avons pas eu de solution de remplacement, les démarches ont pris fin.

Au contraire, si la réponse a été positive, nous avons développé les rubriques de l'avant-projet pour en faire un dossier plus précis, plus conséquent. Ce dernier a été envoyé en général aux partenaires financiers, pour solliciter une subvention. Il a été transmis aussi aux intervenants qui, après réflexion, ont confirmé ou infirmé leur accord. Une rencontre a été souvent nécessaire entre l'enseignant et le propriétaire ou la direction du site archéologique, afin de vérifier la cohérence du projet. Dans la programmation des séances, à la fin du projet, nous avons toujours prévu un moment avec les élèves ou une réunion entre les professeurs concernés, pour discuter de la mesure des écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement passé.

Lorsque nous avons souhaité organiser des prospections archéologiques de surface, il a fallu remplir une demande d'autorisation auprès du Service Régional de l'Archéologie et des propriétaires concernés. Une grande attention est utile aux délais imposés, aux différents temps année scolaire/année civile, pour gérer les démarches administratives. Dès que les accords ont été obtenus, nous avons informé des responsables de la commune et le président du Syndicat des Vignerons pour des prospections archéologiques dans les vignes. L'organisation matérielle du projet a demandé du temps en général, pour trouver les outils, les plans ou les cartes adéquats. Dans notre programmation des séances, il a été important de penser à des solutions de remplacement en cas de pluie.

Mais il est impossible de prévoir tous les aléas ou les risques, qui peuvent faire échouer en partie le projet : une météorologie défavorable (pour une sortie en plein air, une chaleur étouffante, un vent violent). Nous avons pu commettre des erreurs pédagogiques : fixer des objectifs trop difficiles à atteindre, més估imer les pré-requis des élèves en les surévaluant.

Voici quelques exemples pour illustrer notre propos :

- Exemple n°1 : lors d'une sortie à *Glanum* en 1995 en 6e, nous avions prévu deux parties : d'abord, une visite guidée de 50 minutes pour découvrir le site, et ensuite des ateliers, c'est-à-dire la redécouverte des lieux par les élèves, qui complétaient leur questionnaire pendant 1 h 15. Le guide n'a pu respecter ces temps et a largement débordé : sa visite avait duré 1 h 15 et 1 h 30 pour le second groupe. Le temps de travail propre aux enfants n'a été que de 45 minutes et 10 minutes respectivement. Nous n'avons pas su faire respecter les conditions de la visite par le guide, conditions élaborées pourtant avec lui⁴³².
- Exemple n°2 : à l'occasion d'une séance d'initiation à la prospection archéologique de surface dans des vignes pour les élèves de 6e de Suze-la-Rousse en février en 1999, l'archéologue et moi-même avons dû interrompre la séance de travail, car il faisait très froid à cause d'un fort mistral. Les élèves étaient plus préoccupés par les problèmes de météorologie que par l'objet de la recherche. Nous sommes alors revenus au local, pour y laver du matériel et le traiter. Nous avons ensuite analysé une coupure d'article de presse sur des découvertes archéologiques.
- Exemple n°3 : lors d'une séance d'initiation à la fouille archéologique avec un groupe 6e de Suze-la-Rousse le 10 mars 1998⁴³³, nous faisions travailler des élèves dans un sondage par groupe de deux librement constitués, pour y déterminer et définir les couches stratigraphiques. Un des groupes n'arrivait pas à avancer et ne voyait pas les couches. Nous avions des difficultés sur place à leur faire comprendre sans leur donner la réponse.

Nous avons commis quatre erreurs :

- Nous n'avions pas introduit et préparé la notion de stratigraphie en classe : erreur de méthode.
- Nous aurions dû équilibrer les groupes ; certains, plus actifs, se « débrouillaient » mieux que d'autres, parce ce qu'ils avaient moins de difficultés.
- L'exercice était nouveau, trop ambitieux pour une partie de la classe. C'est pourquoi le travail a pris beaucoup de temps. C'est une erreur d'objectif.
- Une erreur d'organisation : il aurait fallu un deuxième archéologue pour encadrer ce genre d'activité auprès des élèves. Nous ne nous attendions pas à de tels effets.

II - Des animations interactives

L'interactivité a lieu à deux niveaux : d'une part, entre les élèves et les enseignants et, d'autre part, entre ceux-ci. Rappelons que nos animations concernent le cycle 3 de l'école

⁴³² GUILLAUME 1995, 28 et GUILLAUME 1997, 64.

A - L'interactivité élèves-enseignants⁴³⁴

Cette séance a fait l'objet d'une inspection pédagogique. L'inspecteur pédagogique régional a noté dans son rapport l'un des quatre défauts pédagogiques dénoncés : « Les enseignants tiennent compte des exigences des programmes qu'ils appliquent au

maximum, quand ils élaborent des animations pédagogiques, quand ils construisent leurs cours. Bien entendu, ils commettent des erreurs dans leurs leçons, ne parviennent pas toujours à appliquer strictement les consignes des *Instructions Officielles* lors de sorties pédagogiques, car celles-ci dépendent aussi d'autres facteurs extérieurs que nous ne maîtrisons pas toujours.

Mais considérons uniquement l'interactivité telle qu'elle est définie dans les textes comme un souci des professeurs. La principale finalité de l'enseignement de l'histoire (et de la géographie) est, à la lecture des *Instructions Officielles*, la construction d'une culture générale, pour que les élèves comprennent le monde actuel. Cela suppose qu'ils aient mémorisé les « *repères chronologiques* », et aient assimilé les connaissances des programmes. On doit leur apporter les éléments pour appréhender le monde, leur présenter les éléments du patrimoine de nos sociétés qui sont « *les legs des civilisations* ». Ils peuvent ainsi s'approprier une culture, car ils possèdent de quoi se forger une identité.

Cette démarche pour former ainsi le citoyen est longue. Elle commence avec les classes élémentaires, notamment dans le cycle des approfondissements. Elle se poursuit au collège dans le cycle d'adaptation (classe de 6e) et dans la première année du cycle central du collège (classes de 5e et de 4e). Cela continue jusqu'à la troisième, où le programme décrit le monde contemporain.

L'expression « *donner du sens* » est mentionnée à plusieurs reprises dans les *Instructions Officielles*. L'enseignant doit « *donner du sens* » au travail des élèves qu'il dirige⁴³⁵. Non seulement il attire leur attention mais, en plus, il bâtit son cours ou son projet à partir de leurs réponses et de leurs idées. « *Cette recherche du sens doit être toujours première. Il s'agit de former l'intelligence active* » des élèves⁴³⁶. Les textes officiels rejettent « *toute passivité* » de l'apprenant.

Les projets sont interactifs, parce que l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire implique des relations enseignants-élèves de va-et-vient permanents. Les documents sont un outil fondamental. Ils sont plus qu'une illustration. « *Ils sont étudiés pour eux-mêmes comme des éléments du programme.* » Le cours se construit et avance grâce aux analyses documentaires des élèves guidées par l'enseignant. « *Le temps de la classe est celui des élèves*⁴³⁷ . ».

Plus précisément, l'enseignement de l'histoire repose sur quatre fondements⁴³⁸ qui permettent l'interactivité : lire, observer, identifier ; mettre en relation ; rédiger ; mémoriser.

⁴³⁴ Sur ce point, PROGRAMMES 6e, 1996, 27-29 ; ACC PROGRAMMES 6e, 1996, 41-48 ; PROGRAMMES 5e, 1997, 35-37 ; ACC PROGRAMMES 5e, 1997, 8-9 et 14-16.

⁴³⁵ ALTET 1997, 33-34 : donner du sens en amont, en aval et au centre des apprentissages.

⁴³⁶ PROGRAMMES 6e, 1996, 27 ; ACC PROGRAMMES 6e, 1996, 42.

⁴³⁷ PROGRAMMES 5e, 1997, 35.

⁴³⁸ ACC PROGRAMMES 5e, 1997, 14.

L'enseignant prévoit un apprentissage progressif de ces savoir-faire au cours de la scolarité. C'est, par exemple, apprendre à identifier un site archéologique gallo-romain. Cela implique de le relier à la conquête de la Gaule par les Romains, de connaître et se rappeler les changements survenus dans la vie des Gaulois à partir de cette période de leur histoire.

Tout cela nous conduit à évoquer une notion importante des textes officiels : l'autonomie des élèves. Ces derniers ne sont pas libres ou jetés sans mode d'emploi, perdus dans un monument. Ils sont guidés par leur professeur ou un intervenant extérieur, qui les éclaire sur les connaissances à acquérir, qu'ils trouvent en partie grâce à leur savoir-faire. Leur autonomie est produite par une interactivité permanente avec le responsable pédagogique. Un des objectifs est de développer chez eux des capacités d'imagination à partir des cours d'histoire.

B - L'interactivité entre les disciplines

L'interactivité est présente également entre les professeurs de différentes disciplines⁴³⁹. Lorsque des élèves de 6e du collège de Suze-la-Rousse sont allés visiter au musée du Pègue et ont vu ses collections de céramiques de la période grecque, accompagnés de leur professeur d'histoire et de français, le travail pédagogique s'est d'abord déroulé en histoire : cette visite a été intégrée au chapitre sur la Grèce, pour montrer l'influence des Grecs dans le bassin méditerranéen et en Gaule. Le questionnaire, son contenu et les objectifs, ont été préparés conjointement. Le professeur de français a exploité la démarche au niveau de l'expression, en faisant travailler les élèves sur un compte-rendu, un article de presse et en étudiant les textes fondateurs de notre culture.

Cet exemple illustre les convergences que les *Instructions Officielles* demandent de mettre en place entre les programmes d'histoire, de français principalement, et d'autres disciplines ; arts plastiques, langues vivantes, éducation civique et, également, travail de recherche au Centre d'Information et de Documentation.

Le professeur de français a besoin des savoirs, des savoir-faire de l'enseignement de l'histoire lorsqu'il exploite les grands traits des civilisations antiques et médiévales. Car les élèves utilisent les « *repères chronologiques* » travaillés en histoire. Inversement, celui d'histoire s'appuie sur les techniques d'expression étudiées en français.

Ceux d'arts plastiques aident ceux d'histoire dans la méthode de lecture d'oeuvres patrimoniales, développent chez les élèves l'expression artistique et l'observation en faisant appel aux différents sens humains. Cette discipline est aussi un prolongement de l'histoire. Une classe de 5e du collège de Pierrelatte avait pour projet le thème des mosaïques. L'enseignant d'histoire avait présenté et expliqué la signification historique des mosaïques byzantines de Ravenne : les élèves ont pu ainsi avoir les outils nécessaires pour réaliser eux-mêmes des mosaïques et pour donner du sens à leur travail au cours des animations successives.

⁴³⁹ PROGRAMMES 6e, 1996, 28 ; ACC PROGRAMMES 6e, 1996, 47-48 ; PROGRAMMES 5e, 1997, 37 ; ACC PROGRAMMES 5e, 1997, 8-9 et 15.

III - Des animations évaluées

Les contrôles-témoins ont toujours fait l'objet d'une évaluation très précise. Nous ne reviendrons pas sur ce point.

A - Les actions thématiques

Nous nous référerons aux projets d'établissements scolaires liés à une problématique de recherche traitée dans l'année ou au cours d'une sortie. Il s'agit des expériences des écoles de Rochegude, Vinsobres et des animations du T.G.V. organisées par le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Drôme sur le thème du paysage.

Nous avons demandé alors aux élèves de répondre à un questionnaire après la fin du projet sous forme écrite ou d'images à dessiner, et aux enseignants de remplir une fiche de bilan de la sortie scolaire.

Enfin, s'ajoute une dernière évaluation, sous forme d'enquête réalisée uniquement dans un seul établissement : le collège de Suze-la-Rousse. Quand nous y avons été nommés, en septembre 1996, avant même de monter des projets archéologiques, nous avons fait passer un test sur l'archéologie à tous nos élèves des deux classes de 6e et des quatre classes de 5e. Nous avons recherché ce que le public scolaire savait de l'archéologie. L'avantage est que nous n'avions pu les influencer.

B - Les expériences extra-scolaires

Il s'agit de chantiers d'initiation à la fouille archéologique, que nous avons organisés en avril 1997, en février 1998 et en avril 1999 dans des parcelles du vieux village de Suze-la-Rousse. L'équipe était composée d'une dizaine d'élèves du collège et de l'école, inscrits pour une durée de cinq jours. Ils étaient tous des débutants. Nous n'avons eu aucun problème de recrutement pour composer les équipes lors de chaque chantier. Nous avons sollicité ceux des classes « *Archéologie, Patrimoine, Ecriture* » et des autres classes, ainsi que ceux de l'école primaire de Suze-la-Rousse par l'intermédiaire de l'enseignante d'histoire. Nous n'avons pas voulu faire beaucoup de publicité à l'extérieur de nos classes par crainte d'avoir trop de candidats, et donc d'être obligé d'en refuser une partie. Nous avons cherché à connaître les motivations des participants et à savoir ce que leur a apporté ce chantier, en faisant remplir une fiche initiale et finale en général.

Notre méthode de travail est le résultat de multiples animations archéologiques organisées depuis notre formation à l'I.U.F.M.⁴⁴⁰, en particulier de 1996 à 2000, pendant le temps scolaire ainsi que durant certaines vacances. Nos projets ont reposé, pour l'essentiel, sur des ressources locales. Ils ont été préparés de manière détaillée pour être précis, interactifs et évalués de manières diverses. Nous nous sommes référés pour cela aux textes officiels.

⁴⁴⁰ GUILLAUME 1995 et GUILLAUME 1997, 64.

Chapitre 11 - L'archéologie et les textes de loi sur l'action culturelle scolaire

Nous apportons ici des informations officielles nécessaires à l'élaboration et à la compréhension des projets exploités dans notre recherche par les enseignants.

Il est utile de rappeler qu'une étroite coopération entre les ministères de l'Education Nationale et de la Culture existe depuis 1983⁴⁴¹. L'objectif général est de permettre aux établissements une plus grande ouverture sur leur environnement, grâce à un partenariat avec des organismes culturels. Ainsi, l'institution cherche à développer, à améliorer les pratiques artistiques et la créativité du public scolaire. L'aspect pluridisciplinaire est fondamental dans toutes les actions entreprises.

I - Les projets d'actions éducatives

Les Projets d'Actions Educatives (P.A.E.), appelées à partir de la rentrée de septembre 2000 Actions Educatives et Culturelles (A.E.C.), sont un dossier administratif destiné à l'Inspection Académique. Ils existent depuis une vingtaine d'années environ. L'Education Nationale a voulu changer les pratiques pédagogiques des enseignants et des élèves en les aidant à innover dans leurs méthodes, leurs travaux, pour développer les relations entre l'établissement, libre de monter son projet, et son environnement, et ainsi contribuer à la politique de réussite des élèves. Les sensibilités artistiques et culturelles de ces derniers sont donc visées par ces projets interdisciplinaires, basées sur les ressources scolaires locales.

Les demandes d'A.E.C. concernent des moyens financiers et horaires supplémentaires pour prendre en charge des interventions et des dépenses prévues, auprès du rectorat et des collectivités territoriales. Le Conseil général pourrait éventuellement compléter ce financement en allouant une subvention de fonctionnement. Le dossier est relativement simple à monter. Un bilan moral et financier est exigé, de même qu'une évaluation des résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés.

II - Les ateliers de pratiques artistiques⁴⁴²

A - Les objectifs

La loi du 6 janvier 1988 ne définit pas comme patrimoine culturel le patrimoine archéologique. Les années 1988/1989 constituent une période charnière, où les

⁴⁴¹ Protocole d'accord de l'Education nationale et le ministère délégué à la Culture signé le 25/04/1983.

⁴⁴² L'appellation a changé depuis 2001 : ateliers artistiques (B.O.E.N. n°24 du 14/6/2001).

responsables ministériels préparent progressivement les textes de mise en place des ateliers de pratiques artistiques et culturelles en archéologie.

L'archéologie est étudiée au collège dans le cadre de ces ateliers seulement depuis l'année scolaire 1990-1991⁴⁴³. Le cahier des charges⁴⁴⁴ définit clairement les axes directeurs qui servent à la réalisation des dossiers et précisent les objectifs :

L'atelier est une forme de sensibilisation au patrimoine. L'enseignant aide à voir et à comprendre le patrimoine. La méthodologie se résume à « *donner à voir et à entendre, apprendre à comprendre, inciter à imaginer, amener à réfléchir et à agir* ». Les enseignants doivent inculquer le sens critique.

- Il permet d'acquérir des connaissances et de travailler sur l'héritage commun : prendre des repères historiques, patrimoniaux pour mieux juger et adhérer à la société contemporaine. Ce projet est marqué par une démarche citoyenne. D'où l'importance de la rencontre entre scolaires, professeurs et intervenants culturels.

B - Les principales idées du cahier des charges

Les textes soulignent que ceux d'histoire-géographie et de français ont déjà reçu une formation pour encadrer ce projet, mais que d'autres enseignants volontaires pourraient avoir ce rôle. L'équipe coordinatrice doit associer au projet différentes disciplines. Elle doit obligatoirement solliciter la collaboration de partenaires extérieurs tels que les archéologues, les conservateurs, les archivistes, etc.

Le texte de la note de service du 17 mai 1990 est très clair : l'atelier peut concerner le patrimoine archéologique, « *le patrimoine bâti étudié dans son milieu* ». L'élève exerce son sens critique pour comprendre l'évolution du patrimoine jusqu'au résultat actuel. Il est initié à « *la recherche documentaire et aux outils et savoir-faire des professionnels* ». La note de service de 1994 rappelle que la durée de l'atelier de pratiques artistiques est fixée à trois heures hebdomadaires. Il « *est ouvert aux élèves volontaires des collèges et lycées professionnels à partir de la quatrième et de la sixième en cas d'atelier d'écriture. Des dérogations peuvent être accordées par le chef d'établissement aux élèves de 5ème de collège lorsque la nécessité s'en fait sentir*⁴⁴⁵ ».

Le protocole de 1983 de partenariat entre les deux ministères est prolongé par celui

⁴⁴³ Note de service n°90.101 du 7 mai 1990 (*B.O.E.N.*, n°20 du 17 mai 1990). Les ateliers de pratiques artistiques et culturelles ont été mis en place dans les écoles élémentaires de manière expérimentale au cours de l'année scolaire 1989/1990, puis à plus grande échelle l'année suivante (circulaire n°89-279 du 8 septembre 1989). La mise place des classes culturelles (ou classes transplantées) du premier degré concernant un musée, un monument, un site archéologique datent des années 1988 et 1989. Elles sont une variété des classes de découverte plus anciennes. Note de services n°89.115 du 18/05/1989 (*B.O.E.N.*, n°21 du 25 mai 1989) et n°89.279 du 8/09/1989.

⁴⁴⁴ Note de service n°90.101 du 7 mai 1990 (*B.O.E.N.*, n°20 du 17 mai 1990), pp.36-37.

⁴⁴⁵ Note de service n°94-170 du 31 mai 1994 (*B.O.E.N.*, n°23 du 9 juin 1990), p.1663 ; n° 98-093 du 21 avril 1998 (*B.O.E.N.*, n°18 du 30 avril 1998) et n° 99-099 du 30 juin 1999 (*B.O.E.N.*, n°27 du 8 juillet 1999).

de 1993⁴⁴⁶. L'éducation artistique est affirmée comme une « *composante essentielle de la formation générale* », de l'école primaire jusqu'à l'université. Elle développe chez l'élève l'expression et la créativité, « *valorise des qualités que le système éducatif, centré sur les apprentissages rationnels, tend à ignorer* ». C'est un moyen de lutte contre l'échec scolaire. Les ministres signataires veulent « *pérenniser l'ensemble des initiatives réussies conduites au cours des dernières années* », et les renforcer. Ce point important montre qu'en général la politique de l'éducation est poursuivie malgré les changements de majorité politique en France. L'archéologie pourrait donc être développée.

Les mêmes engagements sont repris dans le *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* du 30 juillet 1998⁴⁴⁷. Le texte apporte une particularité : le travail en réseau. Il est ambitieux, car il est demandé explicitement à l'établissement « *d'organiser, avec et pour les jeunes, au moins une fois par an, un temps fort de rencontre avec la création artistique et le patrimoine, en liaison avec les équipes et établissements culturels de leur environnement proche* ». Le texte prévoit une plus grande implication des collectivités territoriales dans les projets.

Bien entendu, les Directions Régionales des Affaires Culturelles et les rectorats coordonnent cette politique, apportent des moyens financiers et contrôlent les dossiers, apprécient les bilans et évaluations envoyés par les enseignants, avec la collaboration des Inspections Académiques et des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

III - Les classes à projet artistique et culturel

Le ministère de l'Education Nationale crée à partir de l'année scolaire 2001/2002, en priorité dans les écoles, les lycées professionnels et les classes de sixième, la classe à projet artistique et culturel⁴⁴⁸ (P.A.C.) dans le cadre du plan de cinq ans pour l'éducation artistique et culturelle.

C'est « *une situation d'enseignement* » dans laquelle le professeur « *insuffle une dimension artistique et culturelle* », qui s'inscrit dans les programmes officiels et respecte les horaires des élèves. Les domaines d'actions sont très variés et concernent bien entendu le patrimoine : un monument, un musée, un site archéologique, par exemple. Le projet est conçu de manière interdisciplinaire entre l'équipe pédagogique réunie autour de l'enseignant responsable, les intervenants de la Culture et les artistes.

La classe à P.A.C. valorise les compétences des enseignants et des ressources artistiques et culturelles locales ou de l'environnement de l'établissement. Ce projet concerne tous les élèves et non pas les volontaires uniquement. Il s'inscrit dans le projet d'établissement. Un financement est prévu pour les intervenants, le petit matériel, les déplacements et les droits d'entrée dans les institutions culturelles, de préférence de

⁴⁴⁶ Protocole d'accord relatif à l'Education Artistique du 17/11/1993 entre les Ministère de l'Education nationale et de la Culture et de la Francophonie, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Jeunesse et des Sports.

⁴⁴⁷ Note de service n°98-153 du 22 juillet 1998 (*B.O.E.N.*, n°31 du 30 juillet 1998), pp.1-23.

⁴⁴⁸ *B.O.E.N.*, n°24 du 14/06/2001.

proximité. Il est prévu que le ministère débloque une somme de quatre mille franc en moyenne par P.A.C., à laquelle des sommes complémentaires peuvent s'ajouter (de la part des D.R.A.C., des collectivités territoriales, etc.). Ces classes ont l'avantage d'avoir un volet de financement prévu par les textes de lois, contrairement à d'autres projets, comme les parcours diversifiés de collège, pour lesquels l'enseignant responsable a eu des difficultés lors de l'élaboration du budget de fonctionnement. Dans notre cas, le législateur facilite le travail de l'enseignant.

Ce projet vise l'interdisciplinarité, la complémentarité entre les différents enseignements reçus par les élèves, au bénéfice desquels le ministère souhaite à terme démocratiser « *l'accès à la création et à la culture artistiques* ». Le ministère a lancé le défi pour les jeunes de réaliser quatre expériences de classe à P.A.C. au cours de leur scolarité (premier et second cycle). Nous remarquons que les enseignants peuvent s'investir dans plusieurs types de formules de projets artistiques et culturels.

Au total, nous soulignons la bonne coordination entre les ministères de l'Education Nationale et de la Culture. Nous avons choisi certains types d'actions culturelles. Nous en avons écarté d'autres, non représentées dans nos travaux, comme les classes culturelles⁴⁴⁹, les travaux croisés, les parcours diversifiés.

D'une manière générale, le développement de l'action culturelle est encouragée par les textes officiels⁴⁵⁰ depuis une vingtaine d'années. L'archéologie est donc bien représentée potentiellement à travers la dénomination « patrimoine ».

Chapitre 12 - Les partenaires prestataires de services culturels archéologiques

La conception et la réalisation d'un projet archéologique requièrent un minimum de connaissances sur le fonctionnement de l'archéologie et de ses acteurs. Nous présentons ici uniquement les partenaires de l'archéologie avec qui nous avons collaboré et travaillé⁴⁵¹, notamment sur les savoirs à transmettre. Il en existe d'autres. Nous nous sommes beaucoup impliqués dans la région.

I - Les partenaires institutionnels archéologiques

A - Le Service Régional de l'Archéologie Rhône-Alpes

⁴⁴⁹ Les classes culturelles permettent à une classe de partir une semaine sur un site culturel. Une forte proportion concerne le patrimoine.

⁴⁵⁰ FOTINOS 1996, 38.

⁴⁵¹ Chaque enseignant a ses relations.

- L'administration centrale :

L'archéologie dépend du ministère de la Culture. Elle dépend de la sous-direction de l'Archéologie, rattachée à la direction du Patrimoine.

Le Conseil national de la recherche archéologique conseille le ministre de la Culture sur les opérations archéologiques prévues, d'intérêt national et occasionnées par les grands travaux d'aménagement.

- L'administration régionale :

Les Services Régionaux de l'Archéologie (S.R.A.) sont rattachés aux Directions Régionales des Affaires Culturelles (D.R.A.C.) qui dépendent du préfet de Région représentant l'Etat.

Le Conservateur régional de l'Archéologie instruit les demandes de fouilles programmées, délivre les autorisations de sondage par délégation. Il fait appliquer les lois et règlements des fouilles. Il coordonne l'activité des associations savantes en archéologie. Des Commissions inter-régionales de la recherche archéologique (C.I.R.A.) sont chargées du contrôle scientifique des opérations archéologiques (fouilles, prospections-inventaires, etc.).

Dans le cas où nous souhaitons organiser des prospections archéologiques de surface pour le collège, l'autorité est le Conservateur régional de l'archéologie. Une série de démarches est imposée pour toute demande d'opération programmée⁴⁵².

- Une pré-demande avec un budget prévisionnel dès le début de septembre de l'année précédente ;
- Une réunion des opérations programmées, pendant laquelle nous présentons notre projet, a lieu en général à la fin de septembre ou au début d'octobre ;
- Une demande d'opération est instruite par le S.R.A. et la C.I.R.A. pour le mois de décembre ;
- Une réponse officielle est donnée au début de l'année : le Conservateur régional de l'archéologie délivre une autorisation et donne ou refuse une subvention lorsqu'un financement est demandé. Il est important de noter que les autorisations sont nominatives ; la personne est responsable de l'opération et de la sécurité entre autres. Elle doit rendre un rapport d'opération en fin d'année. Les autorisations ne peuvent être données au nom d'un collège ou d'une association.

B - Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Drôme

Le C.D.D.P. de la Drôme a un rôle de soutien auprès des enseignants : il est doté d'une importante médiathèque, munie de livres, de revues pédagogiques, d'une logithèque, d'un fond de vidéocassettes très intéressantes. Une personne y est chargée de coordonner et

⁴⁵² Cela concerne uniquement l'archéologie programmée. Les lois sur l'archéologie préventive sont modifiées récemment par la loi du 17/01/2001 et son décret d'application paru le 16/01/2002.

de développer l'action culturelle dans le département, à l'aide de l'équipe du Centre et de l'Inspection académique notamment.

Dans ce cadre, une mission intitulée « Archéologie » a été mise en place et développée progressivement en 1995. Nous l'avons prise en charge personnellement pendant cinq ans.

Les objectifs étaient de développer des actions auprès des enseignants et de leur fournir des documents pédagogiques. Nous avons exploité l'opportunité de nombreux chantiers archéologiques de sauvetage liés à l'aménagement de la ligne de T.G.V. Méditerranée à Pierrelatte et dans la région de Crest et dirigés par l'Association pour les Fouilles Archéologiques Nationales de 1995 à 1997. Une malle pédagogique « *Initiation à l'archéologie : méthodes et connaissances sur le monde antique romain. Quelques exemples drômois.* » a été réalisée pour la fin de l'année scolaire 1999/2000, et présentée à un large public en octobre 2000. Nous avions pu tester le tessonner de références, c'est-à-dire une caisse de céramiques typiques de la période gallo-romaine, avec nos élèves de 6e en mai 2000.

II - Des partenaires spécialisés ponctuels

Le collège de Suze-la-Rousse a toujours collaboré avec des partenaires essentiels et indispensables.

A - Le musée archéologique de Saint-Paul-Trois-Châteaux

C'est un partenaire culturel important pour la région du sud de la Drôme.

La commune de Saint-Paul-Trois-Châteaux travaille depuis plusieurs années sur la conception et l'aménagement du musée d'archéologie Tricastine. Cela a été accompagné par la mise en place d'un service d'animations scolaires avec la collaboration des Archives municipales.

Le musée possède des collections importantes de mobilier archéologique gallo-romain : des mosaïques, l'ensemble d'éléments funéraires remarquables d'une grande nécropole et un dépotoir d'amphores. Il a réalisé des outils attractifs, tels que des vidéos sur une dépose de mosaïque, sur les cadastres romaines avec l'exemple de la colonie d'Orange, des reconstitutions d'outils de géomètres romains.

De nombreuses fouilles archéologiques ont été menées pendant une vingtaine d'années dans la vieille ville et ses agrandissements contemporains jusqu'au début XXI^e s., si bien que la commune a un patrimoine archéologique romain et médiéval important : une cathédrale, des remparts romains et médiévaux, des toponymes intéressants, un château et de vieilles maisons.

Les animations pédagogiques portent sur la céramique, la mosaïque, les archives, la gastronomie, l'architecture, l'archéologie, le cadastre, l'urbanisme en particulier, et peuvent varier selon la demande également.

B - Les autres partenaires

1) LE MUSÉE DU PÈGUE

C'est un musée de protohistoire, situé à proximité de Nyons, où l'essentiel des collections provient des campagnes de fouilles organisées pendant trente ans sur un habitat perché, la colline Saint-Marcel. Il présente un ensemble de céramiques de l'Age du Fer le plus important de France. Les céramiques appelées « pseudo-ionniennes » des VIe-Ve siècles av. J.-C. sont fabriquées localement, mais influencées par des savoir-faire grecs, sans doute introduits par des artisans de Grèce ou marseillais. L'intérêt majeur de ce musée est d'expliquer, de montrer l'hellénisation du sud de la Gaule, même si ses collections couvrent toutes les périodes, préhistoriques et historiques.

2) LE CENTRE D'ARCHÉOLOGIE PRÉHISTORIQUE (C.A.P.) DE VALENCE

C'est un centre de recherches important, rattaché au CNRS, composé d'archéologues permanents et d'étudiants. Il représente le principal acteur des recherches menées dans la protohistoire et la préhistoire. Il réalise des fouilles de sauvetage ou programmées, par exemple dans le sud de la Drôme à Saint-Paul-Trois-Châteaux. Son directeur, Alain Beeching est un spécialiste du néolithique, période qui concerne l'actuel programme d'histoire de sixième.

Le C.A.P. a collaboré avec les musées de Saint-Paul-Trois-Châteaux et de Valence. Ses archéologues ont contribué avec ce dernier à réaliser une remarquable malle pédagogique « Préhistoire » d'une grande richesse, contenant des objets authentiques ou reconstitués, des diapositives, des livres, des vidéos et beaucoup d'autres documentations qui permettent aux enseignants de travailler agréablement sur les thèmes choisis.

III - Des associations de patrimoine et d'archéologie

A - Archéo-Drôme, Association pour la promotion de l'Archéologie et de l'Histoire en Drôme

Fondée en octobre 1997, cette association a pour objectifs :

- la promotion de l'histoire et de l'archéologie dans les milieux éducatifs, en particulier en relation avec le corps enseignant.
- la promotion de l'histoire et de l'archéologie du département de la Drôme (conférences, expositions, visites de sites, et autres types d'actions).

Avec des archéologues, nous avions souhaité créer une structure à l'échelle du département, compte tenu du nombre relativement élevé et stable de spécialistes présents, pour proposer aux scolaires des animations à des tarifs raisonnables⁴⁵³.

Archéo-Drôme a participé à un réseau culturel, dont la coordination avait été assurée

⁴⁵³ Nous avons été un des membres fondateurs et le premier président jusqu'en 1998.

par la conseillère en arts plastiques du sud de la Drôme, Mme Simone Pommier-Bonnet.

L'initiative est intervenue à la suite de la formation de la D.R.A.C. Rhône-Alpes, intitulée « *Médiation culturelle et partenariat éducatif dans les musées et les sites patrimoniaux* » en octobre 1997. Nous avions créé alors un réseau de ressources culturelles appelé « *Paysage et Patrimoine* » (au sens large) avec des intervenants en archéologie, patrimoine, des artistes. L'objectif général est de travailler et de construire ensemble un projet commun avec des approches différentes. Les élèves produisent des éléments, qui sont le résultat de ces actions interactives. Ils travaillent des savoirs et des savoir-faire. C'était un projet quadri-annuel avec une thématique annuelle. Celle de la première année de fonctionnement en 1998/1999 était « *Traces et Mémoire* », la seconde année portait sur le thème « *Portrait d'un environnement* ».

Deux archéologues d'Archéo-Drôme (Céline Valette et nous-même) sommes intervenus dans des écoles du sud de la Drôme, notamment à Vinsobres et Rochegude.

B - Sauvegarde du Patrimoine et de l'Environnement Suzien (S.P.E.S.)

C'est une association de Suze-la-Rousse⁴⁵⁴ qui cherche à sauvegarder, à valoriser le patrimoine de la commune, en particulier le vieux village. Nous avons organisé chaque année, de 1997 à 1999, un chantier d'initiation à la fouille archéologique pendant des vacances scolaires dans la partie ancienne du bourg, destiné à des écoliers ou des collégiens scolarisés dans cette commune.

S.P.E.S. a aidé également le collège, en lui prêtant du matériel de fouilles et une salle de réunion.

C'est un exemple représentatif des nombreuses associations de patrimoine que comptent nos communes. Nous pourrions citer encore la Société d'Histoire et d'Archéologie Tricastine, qui contribue, grâce à ses membres bénévoles, à valoriser le patrimoine monumental et archivistique de Saint-Paul-Trois-Châteaux en collaboration avec les services compétents de la municipalité, sous forme d'expositions, de visites guidées notamment.

Nous retenons que les services régionaux d'archéologie représentent un maillon obligatoire pour tout projet comportant une autorisation d'opération et de demande de subvention. L'enseignant d'histoire doit donc trouver des partenaires pour l'aider à réaliser son projet archéologique. Nous avons présenté des partenaires essentiels de la Drôme méridionale qui nous ont aidés. Mais ce n'est qu'un exemple parmi d'autres ; chaque région a des ressources culturelles ouvertes aux enseignants. L'Etat, les collectivités territoriales, les associations leur proposent une variété de prestations culturelles considérables.

Chapitre 13 - Présentation des projets archéologiques

⁴⁵⁴ Nous avons été le président de cette association de 1997 à 2000.

réalisés

Les différents projets archéologiques réalisés par l'ensemble des enseignants ont besoin d'être décrits précisément pour savoir comment ils ont été conçus. Cela permettra d'enrichir le débat de notre étude et de fournir des éléments de réflexion pour développer une dynamique commune aux enseignants et aux archéologues.

I - A Suze-la-Rousse

Le collège Do Mistrau a mis en place progressivement un atelier de pratiques artistiques en « Archéologie, Patrimoine, Ecriture » de septembre 1997 à septembre 1999 de la 6e à la 4e⁴⁵⁵, basé sur les programmes et les *Instructions* officiels. Les enseignants utilisent les ressources culturelles régionales pour enseigner autrement une partie des programmes, dans les cours et grâce aux animations au collège et à l'extérieur. Ils privilégient également les documents archéologiques du manuel d'histoire par rapport aux documents littéraires historiques dans l'enseignement de l'histoire. L'originalité de l'atelier réside dans le choix de ses champs d'application et leurs relations : l'archéologie, le patrimoine, l'écriture.

Comme les textes officiels l'indiquent, ce travail est interdisciplinaire. Les professeurs de français et d'histoire et la documentaliste constituent le noyau de l'équipe, qui coordonne les actions pédagogiques. Ils font découvrir l'environnement culturel du collège et, en particulier, le patrimoine archéologique et architectural des communes du secteur du collège. Les sorties pédagogiques se font en général dans un rayon de 25 kilomètres environ. En effet, le patrimoine (au sens large) des communes environnantes est très riche, et il suffit pour animer l'atelier.

L'objectif est à moyen terme de pérenniser cette forme d'action et, à long terme, d'apprendre aux élèves à devenir citoyens d'une communauté.

En archéologie et en histoire, les buts sont de :

- Faire découvrir les richesses archéologiques et le patrimoine d'une région.
- Réfléchir sur les héritages des civilisations passées dans notre société.
- Développer la notion de mémoire pour mieux comprendre l'évolution de l'histoire.
- Apprendre que les objets et les vestiges historiques et archéologiques ont une signification et font l'histoire.
- Apprendre aux enfants à se repérer dans le temps, grâce à des supports et des documents adaptés.

⁴⁵⁵ Le collège de Vallon Pont d'Arc a ouvert un atelier de pratiques artistiques « Archéologie, Patrimoine, Environnement » dès la rentrée de septembre 1996. Nous remercions le Principal de ce collège qui avait accepté de nous recevoir et nous conseiller dans le montage du dossier administratif en janvier 1997.

- Développer le sens de l'observation.
- Initier les élèves aux différentes méthodes de recherches historiques et archéologiques : paléographie, prospections archéologiques de surface (en 6e), fouilles archéologiques (en 5e), l'architecture.
- Faire pratiquer par des élèves des méthodes de recherche.
- Maîtriser et exploiter la chronologie grâce à des supports concrets, matériels.
- Commencer à développer l'autonomie des élèves par l'acquisition et la réflexion des repères historiques à l'aide des différents supports, par l'initiation aux méthodes de recherche.

Les élèves étudient le patrimoine archéologique bâti ou découvert en fouille. En sixième sont organisées en général les interventions ou les visites suivantes : une préhistorienne sur le néolithique du Centre d'Archéologie Préhistorique de Valence avec des objets de la malle « Préhistorique » du musée de Valence , une égyptologue, la visite du musée archéologique du Pègue sur l'influence grecque en Gaule, une potière professionnelle, une séance sur la romanisation organisée par le musée archéologique de Saint-Paul-Trois-Châteaux (sur les cadastres romains), et un cycle de séances de prospections archéologiques de surface dans les vignes à Suze-la-Rousse encadrées par des archéologues de l'association Archéo-Drôme.

En cinquième, les élèves visitent un chantier de fouilles archéologiques au théâtre antique d'Orange, les vestiges médiévaux du village voisin de Rochegude en décembre 1998 (remplis carolingiens dans une chapelle romane, le château, les remparts et l'église). Ils ont travaillé en 1999, sur le village et le château du Moyen Age et Renaissance de Suze-la-Rousse. Ils rencontrent le responsable du dépôt de fouilles de Saint-Paul-Trois-Châteaux et le conservateur du musée archéologique de cette commune. Ils ont eu également une initiation à la fouille archéologique à Suze-la-Rousse, sous la direction d'Archéo-Drôme, avec le soutien de l'association Sauvegarde du Patrimoine et de l'Environnement Suzien. Le patrimoine et l'archéologie occupent une part importante en sixième, moins forte en cinquième. Un gros travail porte sur les vestiges anciens bâtis.

L'atelier de pratiques artistiques se déroule le mardi matin de 8 h 30 à 12 h30, autour des disciplines du français, de l'histoire, de l'éducation civique et avec la documentaliste. Ils ont entre une heure et une heure et demie supplémentaire dans leur emploi du temps. Ils réalisent d'autres travaux liés à ce projet dans le cadre des disciplines non représentées le mardi matin, par exemple en arts plastiques.

II - A Labastide Saint-Pierre

L'atelier de pratiques artistiques a été ouvert en sixième en 1996 sur le thème « *Initiation à la préhistoire* ». Il se déroule dans le même état d'esprit que celui de Suze-la-Rousse et a beaucoup d'objectifs communs avec lui.

Les élèves de 6e ont le mardi après-midi réservé aux animations de l'atelier. Ils travaillent essentiellement l'art paléolithique englobant peintures, dessins, art mobilier,

modelage, parure. Ils font la visite de grottes ornées et de musée : la grotte du mas d'Azil et son musée, la grotte de Niaux. Ils étudient les objets de bois utilisés par les bergers de Vicdessos jusqu'au début du XXe s. au musée paysan de Niaux.

Le métier d'archéologue est montré à travers le thème de la préhistoire : explication des techniques traditionnelles et modernes (nouvelles technologies), lectures de relevés, réalisation de maquette. Les élèves travaillent sur l'expérimentation : ils reproduisent un objet ou une technique préhistorique. L'équipe d'animation est pluridisciplinaire : des professeurs d'histoire-géographie, d'arts plastiques, de français, d'anglais et d'occitan et la documentaliste.

Les animations sont principalement réalisées par l'association « archéologies », qui met à la disposition de l'atelier une archéologue préhistorienne et des intervenants ponctuels, des spécialistes en archéologie expérimentale du CNRS et des artistes maliens dogons, pour se référer à l'ethnologie.

Pour la période gallo-romaine, les élèves ont travaillé sur la *villa* de Séviac et visité uniquement en 2000 le musée Saint-Raymond de Toulouse.

III - A Pierrelatte

L'enseignante a réalisé avec sa classe de 5e4 archéologie, dont elle a été le professeur principal pendant l'année scolaire 1999/2000, un P.A.E. « Mosaïques », en collaboration avec le professeur de latin.

L'objectif était d'étudier les mosaïques de Rome et de Ravenne. Les élèves ont analysé les mosaïques byzantines des basiliques de Ravenne, à l'aide de leur manuel et de documentations photographiques. Une animation de la Société d'Archéologie et d'Histoire de Saint-Paul-Trois-Châteaux leur a expliqué comment était posée une mosaïque. Ils sont allés voir dans cette commune un exemple dans la cathédrale, pour comprendre l'héritage romain et préparer le chapitre sur les villes au Moyen Age. La classe a pu se rendre à l'atelier de restauration des mosaïques de Saint-Romain-en-Gal. Et ils ont construit une mosaïque d'inspiration byzantine.

IV - A Charlieu

L'enseignant avait envisagé une visite d'un site gallo-romain de l'agglomération lyonnaise. Mais il n'a pu l'organiser faute de temps. Il a alors différencié son cours à l'aide des documents du manuel et d'autres documents extérieurs (diapositives, fiches).

V - A Farébersviller

Le professeur d'histoire a pu organiser une sortie interdisciplinaire avec celui d'allemand, grâce à des moyens simples fournis par le foyer socio-éducatif. Il n'a pas eu besoin de remplir un dossier spécifique de demande de financement.

Tous les élèves de sa classe-archéologie sont allés visiter Metz. Ils ont travaillé sur

l'architecture de la cathédrale. Mais les germanistes de sa classe-classique les ont accompagnés⁴⁵⁶, parce que leur professeur avait participé à l'organisation de la sortie, qu'il a intégrée à son cours.

VI - A Rochegude

C'est une petite école rurale de 150 élèves (90 en élémentaire) pour une population totale de 1000 habitants. Les milieux socioprofessionnels concernent l'agriculture, l'industrie et les services. La plupart des personnes travaillent dans les communes urbaines à proximité, une majorité est employée en particulier par le site nucléaire d'EURODIF et ses sous-traitants.

La commune est dotée d'un patrimoine notable architectural (château, remparts de village, deux chapelles romanes). Comme Suze-la-Rousse à cinq kilomètres, Rochegude a conservé son centre médiéval, mais avec beaucoup moins de vestiges. Le patrimoine archéologique semble important : des sites archéologiques existent, mais n'ont pas encore été l'objet d'un inventaire approfondi. Pour les ressources culturelles, nous renvoyons aux paragraphes qui concernent Suze-la-Rousse.

Les animations ont été assurées gracieusement par l'association « Archéo-Drôme », qui reçoit une subvention communale. Un dossier pédagogique a été réalisé en collaboration avec les enseignants pour définir précisément le projet appelé « *la découverte du patrimoine à travers le métier d'archéologue* ». Celui-ci a débuté au début de l'année scolaire 1996/1997 avec des classes de C.E.1 à C.M.1. L'objectif est d'utiliser le patrimoine archéologique local pour expliquer le métier d'archéologue. Les élèves ont rempli un test initial avant les animations, qui est sans intérêt notable. Ils ont appris à prospecter en surface dans les vignes de deux quartiers pour repérer les sites, après une série d'animations : présentation de matériel gallo-romain, exposition du service de la carte archéologique du Service Régional de l'Archéologie Rhône-Alpes par une personne de cette administration, séance sur les techniques de recherches archéologiques en diapositives, visite du musée et des fouilles de Vaison-la-Romaine.

Un test court sur l'archéologie a été réalisé après une séance de travail de prospections archéologiques de surface, le 25/11/1996. Il comporte sept questions⁴⁵⁷. Nous avons commis l'erreur de demander, en général, une réponse écrite. Une seule question consiste à dessiner trois céramiques différentes.

A la question 1 « *Comment l'archéologue fait-il pour trouver tous ces morceaux de céramiques* », 42 % des élèves répondent juste, 36 % faux. 20 % n'ont pas répondu. Tous ont pu donner les couleurs des céramiques (question 2). 67 % ont trouvé une fonction des fragments de céramiques trouvés (question 3) : matériaux de la maison (tuile, carreaux), stockage du grain ou du vin, conservation des aliments, transporter des marchandises, écraser du blé. ou les tessons font partie d'un vase. 25 % n'ont pas donné de réponse.

⁴⁵⁶

Les germanistes représentent 13 élèves sur un total de 24. M. B. Mandaroux n'a pu faire autrement.

⁴⁵⁷

Annexe 437.

82 % ont compris que les céramiques sont faites en argile (question 4). A la question 5, 73 % des élèves ont répondu que les fragments de céramiques étaient fabriquées par les gaulois ou les romains ou les gallo-romains. Les autres ont pensé au potier, aux hommes préhistoriques et aux « anciens ». Seuls 8 % donnent une fausse réponse ou ne répondent rien.

Nous n'avons pas remarqué de différence notable entre les différents niveaux de classe, C.E. 1, C.E. 2 et C.M. 1. En revanche, les élèves du cours moyen réussissent mieux en pourcentage à la première question 6 : 38 % des C.M. 1 expriment l'idée que les céramiques indiquent la présence d'un site (maison, romains ou site). Ils sont 7 % au C.E. 2 et 20 % au C.E. 1. Bien entendu, le pourcentage d'erreur est plus fort dans les petites classes. Paradoxalement, ce sont les élèves du C.E. 1 qui ont réussi en plus grande proportion les trois dessins de céramiques différentes demandées.

Ce projet montre qu'il est possible de faire de l'archéologie dans ces classes élémentaires et de mettre en évidence les liens entre l'archéologie et le passé des hommes. Il faut prendre beaucoup de précautions, et être attentif à s'adapter à leur niveau. Cela requiert de l'expérience. C'est pour cette raison que notre test initial est inexploitable. Nous avions commis l'erreur de mettre trop de questions demandant une réponse formulée écrite. Nous avons ensuite collaboré avec les enseignants. Dès que les questions deviennent techniques ou trop abstraites, comme la notion de site, les élèves ont des difficultés. L'expérience demeure positive et très intéressante.

Au cours de l'année 1997/1998, avec une grande partie de ces élèves (C.E. 2 à C.M. 2), nous avons quasiment prospecté toutes les parcelles du quartier choisi, après une séance d'initiation, de redécouverte et de manipulation du matériel céramique historique.

Enfin, le projet est arrivé à son terme pendant l'année 1998/1999. Les élèves du cycle 3⁴⁵⁸ ont travaillé sur des lettres de demande de renseignements à des musées. Ils ont lavé et marqué à l'encre de chine les céramiques. Ils ont terminé de prospecter le quartier.

Ils ont présenté leur travail, fruit de trois années scolaires de recherches, à la fête de leur école sous forme d'exposition de dessins montrant l'évolution du paysage depuis l'âge du Fer jusqu'à la période contemporaine. Une évaluation a eu lieu sur la technique de prospections en fin d'année.

Analyse du questionnaire sur les prospections archéologiques de surface rempli le 3 mai 1999 (cf. annexe 438)

⁴⁵⁸ 10 élèves de C.M. 1 et 26 de C.M. 2.

réponse en % question	réponses exacte	réponse fausse	réponse incomplète	pas de réponse	totaux
1 : ce que recherche l'archéologue	86	3	0	11	100
2 : lien prospection/ histoire	67	0	8	25	100
3 : technique	39	11	50	00	100
4 : repérer un site	100	0	0	0	100

Les élèves ont très bien compris l'objet de la recherche (les céramiques), et comment l'archéologue repère un site (en fonction de la densité des fragments). Deux tiers d'entre eux savent expliquer le lien entre archéologie et histoire. En revanche, la moitié se trompe, lorsqu'il s'agit de préciser les techniques employés. Les prospecteurs se placent à cinq mètres de distance l'un de l'autre. Tout l'espace de la zone du site est prospecté quand celui-ci est découvert. Le résultat global est positif. Le projet les intéresse. Ils ont pu laver, marquer les fragments de céramiques, et dater les sites repérés dans les quartiers de leur commune. Ils ont contribué à l'histoire de leur village.

C'est un projet relativement facile à mettre en place, peu onéreux. L'archéologue est intervenu bénévolement. La seule contrainte est d'obtenir l'autorisation demandée par l'archéologue de prospecter auprès du Service Régional de l'Archéologie. Un rapport d'opération doit être rendu officiellement. Les enseignants peuvent intégrer certaines tâches du rapport au travail pédagogique : lavage, marquage, tri sommaire du mobilier, courriers, illustrations.

VII - A Vinsobres

C'est une petite école rurale de 120 élèves, dont les milieux socioprofessionnels concernent principalement l'agriculture et la fonction publique. L'école est située à dix kilomètres de Nyons, au sud de la Drôme. Elle s'est beaucoup investie dans des projets archéologiques pendant plusieurs années.

Le village a eu une histoire agitée, notamment entre les communautés catholique et protestante. De nombreux vestiges patrimoniaux sont visibles : quelques éléments d'un château en ruine au sommet, un ancien donjon, deux églises, les remparts concentriques du village, de vieilles maisons typiques. Des restaurations ont été réalisées, une signalétique des noms de rues réalisée, si bien que l'ensemble est relativement assez bien conservé, avec ce début de mise en valeur. Les témoins d'archéologie monumentale permettent de suivre l'évolution du bourg depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours.

La commune est intégrée dans un ensemble géographique marqué par des villes aux ressources archéologiques (fouilles, élévations romaines et médiévales plus ou moins importantes : Vaison-la-Romaine à 15 km, Orange à 30 km, Nyons à 10 km avec un musée archéologique et la vieille ville).

L'école de Vinsobres s'est beaucoup investie dans des projets archéologiques, et a pu les financer grâce au P.A.E. et à une subvention attribuée par un groupement de communes de deux cantons.

La classe concernée par notre étude est celle du cycle 3, comprenant des élèves de C.M. 1 et de C.M. 2. Elle a bénéficié des animations de l'association Archéo-Drôme grâce au réseau culturel du sud de la Drôme « *Paysage et Patrimoine* ».

Elle a travaillé au cours de l'année scolaire 1998/1999, sous la direction du professeur d'école, J.-L. Teste, et de l'archéologue de l'association Archéo-Drôme, sur le thème « *Trace et mémoire* » à partir des vestiges monumentaux du village, de plans et de données historiques. Les annexes 441 et 442 sont un bilan du projet, qui constitue un exemple d'étude et de mise en valeur historique de la commune par la classe du cours moyen. Les activités sont très variées, concrètes, interactives.

Notre intervention a concerné l'archéologie monumentale. Nous sommes intervenu à trois reprises, au nom d'Archéo-Drôme, sur le métier d'archéologue, sur les traces archéologiques du vieux village de Vinsobres : une visite préparatoire, une visite guidée interactive avec les élèves, et une autre séance sur la transformation du paysage en prenant le sujet du village. Nous avons guidé les élèves dans sa partie ancienne du village, pour leur apprendre à lire les traces des bâtiments, remparts, les tours, les façades typiques de maison, l'organisation de l'espace du bourg médiéval et moderne.

Le professeur a procédé à l'évaluation de nos interventions à partir de notre questionnaire, le 15 mai 1999. Il a demandé à ses élèves⁴⁵⁹, de ne pas répondre à cinq questions insuffisamment ou pas assez abordées (n°2, 3, 7, 13 et 14). Cela montre un certain décalage entre les intentions initiales et la réalisation du projet⁴⁶⁰. Mais celui-ci s'est très bien déroulé. L'enseignant, lui-même vivement intéressé, a su motiver ses élèves, attentifs, curieux et agréables.

Tableau des résultats (en pourcentage)

⁴⁵⁹ 12 élèves de C.M. 2 et 7 de C.M. 1.

⁴⁶⁰ Annexes 439 et 440.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

Questions	bonne réponse	réponse incomplète	réponse fausse	pas de réponse	total
n°1 : définition de l'archéologie	74	0	5	21	100
n°4 : rôle de l'archéologie	90	5	0	0	5
n°6 : comment l'archéologue date ?	63 dont : - 26 : étude des élévations : - 32 : études des couches - 5 : étude des bâtiments anciens	21		16	100
n°10 : un archéologue est-il un historien ?	100	0	0	0	100
n°11 : quand on fait de l'archéologie, on fait de l'histoire ?	100	0	0	0	100
n°15a : stratigraphie monumentale	95	0	5	0	100
n°15b : les raisons	85	5	5	5	100
n°16 : meurtrière	63	0	37	0	100
n°17a stratigraphie de fouilles archéologiques	85	5	5	5	100

Il est plus facile pour les élèves de déterminer le rôle de l'archéologie que d'en donner une définition, pourtant très liée. Ils ont très bien compris les relations entre archéologie et histoire (questions 1, 4, 10 et 11). Ils ont assimilé la méthode de la stratigraphie des élévations ou des couches de terre (questions 6, 15a, 15b et 17). Près de deux tiers savent reconnaître une meurtrière sur un dessin (question 16).

Ce projet est une réussite. Les conditions étaient, au départ, très favorables. L'école de Vinsobres s'est engagée dans le projet quadri-annuel sur le patrimoine de manière très volontaire. Nos animations ont eu lieu en classe ou dans le village au cours de la première année 1998/1999. La conseillère pédagogique de l'Inspection Académique, Mme S. Pommier-Bonnet, avait résolu les difficultés matérielles. Elle a eu un rôle essentiel avec les écoles. Le réseau de médiation culturelle a bien fonctionné : l'association Archéo-Drôme a voulu donner un sens à cette formation en créant une structure qui propose des actions patrimoniales, en archéologie et en arts plastiques avec plusieurs écoles du sud de la Drôme pendant trois années scolaires. A Vinsobres, les élèves du cycle 3 ont été enthousiastes. Nous avons relevé le changement significatif l'un d'eux qui écrit : « *Avant je n'aimais pas l'histoire, mais maintenant oui, car cette année on a*

cherché la vie des gens il y a cent ans ».

VIII - Visites pédagogiques de sites archéologiques drômois du chantier du T.G.V. sud-est

Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Drôme a demandé au Service Régional de l'Archéologie Rhône-Alpes et au responsable de l'A.F.A.N. d'organiser des visites scolaires de certains chantiers, en collaboration avec les chefs d'opération, par des animateurs extérieurs pour ne pas gêner les archéologues. Son service d'action culturelle avait bâti, avec la mission « Archéologie » dont nous nous occupions, un projet global intitulé « *chantier archéologiques et T.G.V. : le train de la découverte* ». L'objectif était de produire à terme des documents autour du thème « *l'archéologie des enfants en Drôme* ».

Nous avons donc pu organiser des visites sur trois chantiers différents. Celles-ci étaient assurées par un animateur en archéologie, Philippe Planel, et nous-même. Le C.D.D.P. prenait à sa charge les frais d'intervention et de transport des classes sur les sites. Les établissements scolaires intéressés n'avaient pas besoin de monter de dossier pour en bénéficier car elles étaient prises en charge directement par le C.D.D.P. de la Drôme et la Mission académique à l'action culturelle pour une partie. Une inscription suffisait. C'est un avantage important, compte tenu des démarches administratives habituelles, souvent pesantes. En échange, les animateurs ont demandé aux enseignants d'exploiter le thème de l'archéologie dans leur classe.

Huit classes ont visité la fouille de la *villa* romaine de Saint-Martin à Chabrillan en avril 1996 : trois classes de l'école primaire (C.E. 2 et C.M.) et cinq classes de collèges (quatre de sixième-cinquième et une de quatrième latinistes). Nous avions assuré quatre visites. En juin 1996, nous avions fait visiter le site romain des Ille-IVe s. ap. J.-C. de Bourbousson à Crest à quatre classes : une cinquième de Die, dont nous étions le professeur d'histoire, une classe de sixième, deux classes de cycle 3 et de C.E. 2-C.M. 1. L'ensemble de ces visites a rassemblé 300 élèves.

Les élèves de 5eE du collège de Die ont fait des dessins d'une grande variété, qui montrent clairement l'évolution comparative du paysage du site de Chabrillan, les occupations antérieures possibles et fictives, l'évolution du site fouillé par les archéologues jusqu'à la ligne du T.G.V. L'objectif est atteint.

En septembre 1996, huit classes, réunissant deux cents élèves, ont visité le site néolithique des Malalônes à Pierrelatte, dans le sud de la Drôme : les quatre de sixième de Suze-la-Rousse, deux de cinquième de Pierrelatte et deux de primaire de cycle 3. Ph. Planel avait assuré trois animations⁴⁶¹.

En général, l'impression est bonne. Les élèves ont le sentiment d'avoir découvert une partie d'un monde jusqu'alors inconnu, grâce à un guide archéologue et un questionnaire. Pouvoir se rendre sur des chantiers archéologiques de sauvetage constituent une opportunité pédagogique assez rare, parce que les archéologues ne souhaitent pas

⁴⁶¹ PLANEL 2000, 320.

recevoir, en général, de visiteurs. Ils sont tenus par des règles de sécurité strictes et des délais souvent courts pour effectuer leur travail. Le C.D.D.P. avait dû négocier l'accès du site aux élèves avec le responsable de la structure archéologique et les chefs de chantier, parfois réticents.

Nous avons proposé aux élèves un mini-guide de fouilles⁴⁶² pour le site archéologique de Pierrelatte. Le questionnaire comporte trop de questions demandant une réponse formulée. C'est long pour les jeunes scolaires. Il manquait un questionnaire à choix multiples ou des interrogations avec des réponses figurées. Mais les enseignants ont apprécié ce document de travail, qui les a aidés dans leurs réflexions et la manière d'aborder les thèmes de la visite : la présentation du chantier, comment l'archéologue travaille, ce qu'il a trouvé et l'interprétation globale des résultats sous forme d'évolution du paysage à travers le temps. Le questionnaire est nécessaire pour aider le public, adulte ou jeune, amateur ou néophyte, à mieux cibler l'intérêt du chantier, à valoriser les vestiges archéologiques, souvent réduits. Comme son nom l'indique, c'est un guide, qui peut être repris et modifié, selon les exigences de chaque professeur.

Nous avions demandé aux enseignants de répondre à une fiche-bilan. Certains ont regretté que les élèves ne puissent fouiller eux-mêmes. La présence d'archéologues au travail les aide beaucoup à comprendre. Une classe a visité un site pendant l'absence d'une équipe, ce qui rend le message plus difficile à faire passer auprès d'eux, d'après le compte-rendu du professeur.

IX - Des animations extra-scolaires : des chantiers d'initiation à la fouille archéologique

L'association S.P.E.S. a organisé quatre chantiers d'initiation à la fouille archéologique dans le vieux village de Suze-la-Rousse, pendant des vacances scolaires en avril 1997, février 1998, en avril 1999, sous notre direction, avec l'autorisation du Service Régional de l'Archéologie.

Il s'agit d'une opération d'initiation ouverte à une dizaine de jeunes, mineurs, scolarisés en sixième ou en cinquième à Suze-la-Rousse, et en 1998 à l'école primaire. L'état d'esprit est différent de celui des chantiers de fouilles que les archéologues proposent habituellement l'été aux étudiants majeurs. Les opérations archéologiques se sont toutes bien passées. Nous n'avons jamais eu de problème de recrutement de candidats. La publicité a été limitée localement.

- Quelles sont les motivations ? :
 - La passion de l'archéologie et de l'histoire.
 - L'envie de découvrir le passé de leurs ancêtres. Ils ont apprécié de pourvoir creuser, d'en rechercher eux-mêmes les témoins. Ils sont très sensibles aux objets découverts. Nous avons été surpris de leur réaction de joie en trouvant une

⁴⁶² Annexes 435 et 436.

céramique du XVIIe s. Pour un adulte, cet objet n'est pas vieux sur l'échelle du temps et présente un intérêt limité. Les jeunes de cet âge ont une faculté de s'émouvoir face à des éléments très simples.

- Devenir archéologue.
- Découvrir ce métier et ses méthodes.
- Prolonger concrètement des cours d'histoire du collège.

C'est pour eux la première occasion de fouiller, sauf pour certains, revenus l'année suivante. La durée du chantier est courte : cinq jours en général.

L'aspect pédagogique est fondamental⁴⁶³. Nous avons donné la priorité à l'apprentissage des techniques de fouilles. Les élèves ont rempli des fiches de couches. Ils ont traité le matériel découvert par des séances de lavage, marquage et un premier tri, que nous avons complété lors de la réalisation du rapport officiel. Ils ont mesuré l'altitude des points cotés et fait des relevés de plans et de coupes stratigraphiques. Nous avons consacré une ou deux séances à expliquer le patrimoine du village par une visite, une étude d'une archive historique ou une projection de diapositives sur la fouille des écuries de Suze-la-Rousse de 1990.

L'objectif scientifique est donc limité à des couches de remblais plus ou moins profondes. Mais ces opérations permettent parfois d'enrichir les connaissances sur le patrimoine suzien : la datation du rempart médiéval sud, la fouille d'une partie d'une chapelle de pénitents du XVIIe s., la réalisation du plan complet de ce monument très arasé, la connaissance de la topographie villageoise (place d'une rue en calade par rapport aux habitations). L'importance des remblais dans le vieux village ne nous a pas permis d'atteindre les couches inférieures souhaitées avec les niveaux de sol correspondant. Mais ces chantiers apprennent à travailler en équipe, à s'organiser et à gérer le matériel.

Nous venons de décrire des projets archéologiques, des actions diverses de sept établissements scolaires, tous différents. Nous nous rendons compte ainsi que l'enseignement de l'histoire peut profiter de multiples occasions pour monter un projet archéologique, afin de rendre le cours différent, plus vivant, plus concret. Les professeurs ont à leur disposition différentes formules administratives pour obtenir les autorisations et les financements nécessaires. Une condition indispensable est la connaissance des organisations archéologiques de sa région, des partenaires qui peuvent intervenir, des événements culturels (expositions, chantiers dans sa commune ou à proximité, etc.). L'enseignant d'histoire bénéficie d'une assez grande marge de liberté dans la préparation de son projet, qu'il peut aisément personnaliser.

Chapitre 14 - Pour plus d'archéologie à l'école

⁴⁶³ ARKÉOjunior n°32, juin 1997, p.8-9.

Différents auteurs ont souligné une crise de l'école. « *Aujourd'hui l'Ecole et la société sont en crise parce que les réalités et les valeurs sur lesquelles fonctionnent ces deux institutions s'opposent*⁴⁶⁴ ». » De plus, trop d'élèves sortent encore du système éducatif sans diplôme. Le risque de « décrochage » scolaire existe aussi. Il en concerne plusieurs dizaines de milliers⁴⁶⁵. A cela s'ajoutent les échecs dus à l'orientation ou à une mauvaise adaptation au collège. La situation est préoccupante. Nous étudierons donc comment l'archéologie peut apporter des éléments positifs, améliorer l'enseignement de l'histoire, et ainsi contribuer à lutter contre les facteurs d'échecs ou les obstacles rencontrés, notamment au collège.

I - Critiques du système éducatif actuel et de son environnement

Nous avons étudié les textes officiels de l'enseignement en vigueur jusqu'au cours de l'année scolaire 2002/2003.

A - Une demande réduite de projets archéologiques ?

1) LES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE ARCHÉOLOGIQUE SCOLAIRE

Dès le début de notre première année au collège de Suze-la-Rousse en septembre 1996, nous avons réalisé une enquête « *Que sais-tu de l'archéologie ?* » auprès des 132 élèves de nos 6 classes (deux 6e et quatre 5e), afin d'avoir un aperçu de leurs connaissances ou de leur vécu. Bien entendu, ce test porte sur une population scolaire limitée. Il n'est pas représentatif, mais il est intéressant à connaître une partie du vécu scolaire de ceux des cinq communes différentes.

Sur les dix questions de la fiche, nous avons retenu les questions 1, 4, 5 et 10, qui nous semblent pertinentes pour apporter des renseignements sur ce point.

- Question 1 : 26,2 % avaient déjà rencontré un archéologue (31 % en 6e et 26,4 % en 5e). 68 % ont déclaré n'en avoir jamais rencontré (69 % en 6e et 71,2 % en 5e). Ces derniers chiffres sont importants.
- Question 4 « *Comment fait l'archéologue pour dater ?* » : Sur 130 réponses, 56 % ne savent pas (73 % en 6e et 46 % en 5e). Les éléments les plus nombreux sont les objets (13,8 % globalement, avec 8,8 % en 6e et 16 % en 5e), des appareils spéciaux, le carbone 14, en fonction de la terre, l'architecture ou les monuments, le squelette (entre 3 et 4 % chacun).
- Question 5 : « *Quel est le rôle de l'archéologie, à quoi sert-elle ?* » : les résultats sont plus satisfaisants, avec 109 réponses formulées obtenues. 41,2 % écrivent qu'elle

⁴⁶⁴ DEVELAY 1996, 8 et 15.

⁴⁶⁵ L'émission radiophonique *Le téléphone sonne* sur France Inter diffusée en novembre 2001 a traité du thème du décrochage scolaire. Les invités parlaient de plusieurs dizaines de milliers de jeunes concernés. Nous n'avons pas vérifié les chiffres. Mais le phénomène est bien réel.

sert à connaître le passé, les anciennes époques (22,2 % en 6e et 40,2 % en 5e), 16,5 % à découvrir des objets (26,6 % en 6e et 26,4 % en 5e). 27,5 % ne savent pas (37,7 % en 6e et 5,7 % en 5e). Notons deux réponses « *comprendre l'histoire* » et, pour trois « *l'archéologie sert pour le musée* ».

- Question 10 : « *As-tu déjà fait des sorties archéologiques avant cette année, avec ton école ou ton collège ? où ?* ». 13 % ne savent pas, 42 % déclarent n'avoir jamais fait de sortie (26,6 % en 6e et 50,5 % en 5e). 41 % disent en avoir fait avec leur établissement (37,7 % en 6e et 42,5 % en 5e) et 6 % avec leur famille : ils sont allés, en majorité, à Vaison-la-Romaine, à Orange, à l'aven Marzal ou au musée de Soyons.

D'une manière générale, cette enquête montre que ces élèves n'ont pas eu beaucoup de contact avec un archéologue ou visité un site. En revanche, une forte minorité connaît (40 %) le rôle de l'archéologie. Nous remarquons que ceux de cinquième ont plus de connaissances. C'est logique, car ils ont réalisé le programme de sixième basé sur l'Antiquité et la sensibilisation aux méthodes de l'archéologie.

2) LES ATELIERS DE PRATIQUES ARTISTIQUES

Nous nous sommes intéressé aux ateliers de pratiques artistiques en archéologie en France au cours des années scolaires 1998/1999 et 1999/2000. Nous cherchons à savoir si ceux de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre sont isolés ou appartiennent à une dynamique culturelle.

Près de deux milles ateliers ont fonctionné au cours des deux années. En 1999/2000, 3,2 % sont classés dans la catégorie « patrimoine », qui comprend l'archéologie. Cette proportion est faible.

domaine	nombre d'ateliers de pratiques artistiques année scolaire 1999/2000
Théâtre	614
Arts plastiques	491
Musique	320
Ecriture	117
Danse	96
Photographie	65
Arts appliqués	52
Patrimoine	68
Architecture	57
Cirque	27
Paysage	10
Total	2119

Nous avons essayé de nous renseigner plus précisément sur leur nombre, par un double courrier adressé aux Services Régionaux de l'Archéologie et aux services d'action

scolaire des Directions Régionales des Affaires Culturelles, habilités à contrôler les partenaires archéologiques des projets et à délivrer des subventions⁴⁶⁶. Notre enquête enregistre uniquement les ateliers dans lesquels l'archéologie est une composante importante et pour lesquels les responsables ont demandé une subvention auprès des services de la D.R.A.C..

Sur vingt-sept régions, six n'ont pas donné suite à notre demande, notamment deux régions très peuplées, l'Ile-de-france et le Languedoc-Roussillon (cf. annexes 443 à 445). Dans sept régions, aucun atelier n'a été enregistré en archéologie. Par conséquent, sur quatorze régions, nous avons recensé 34 ateliers en 1999/2000, et 37 en 2000/2001. Nous constatons donc que cette demande d'ateliers est peu élevée, voire réduite, compte tenu de l'importance du patrimoine archéologique des communes françaises. Certes, les enseignants ont pu réaliser d'autres types de projets : les actions éducatives et culturelles, les classes culturelles, les travaux croisés, les parcours diversifiés, etc.

La majorité des ateliers concerne des groupes d'élèves de différents niveaux, de la sixième à la troisième. Les thèmes abordés sont très variés : la révolution industrielle du XIXe s., la préhistoire, la fouille, les mosaïques romaines, la transformation des paysages. Nous n'avons pu obtenir plus de précisions. Cette enquête a déjà demandé beaucoup de temps et soulève de nombreuses difficultés administratives. Le tableau ci-dessus montre qu'au contraire les domaines du théâtre, des arts plastiques, de la musique connaissent un plus grand succès.

3) AUTRE ASPECT DE LA QUESTION

Lorsque nous travaillions à l'action culturelle du C.D.D.P. de la Drôme, nous avions proposé aux enseignants de la Drôme deux mini-stages de formation à l'initiation à la prospection archéologique de surface sur des sites repérés, pendant un mercredi après-midi, l'un dans le sud du département à Bouchet en avril 1998, l'autre dans le nord à Chatuzange-le-Goubet en février 1999. L'information avait été faite par la revue du C.D.D.P., *C'est-à-dire*, que chaque établissement scolaire et des enseignants abonnés reçoivent.

L'objectif était de sensibiliser les professeurs volontaires à cette méthode de recherche et de leur montrer les possibilités pédagogiques réalisables avec des partenaires spécialisés en milieu scolaire. Ces deux ateliers se sont très bien passés, mais le nombre de personnes présentes était faible : trois ou quatre.

Cet échec peut être expliqué par les éléments suivants. Tous ne lisent pas cette revue du C.D.D.P. Les informations reçues dans un établissement sont très importantes. Elles ne leur sont pas toujours transmises. Ils ont parfois des difficultés à s'informer, ou ne sont pas toujours attentifs, malgré l'aide des panneaux d'affichage prévus à cet effet en salle des professeurs. Ils ont des réunions professionnelles après leurs cours, ce qui ne les motive pas toujours à consacrer une partie de leur temps libre à de la formation supplémentaire. Ils ont besoin de temps pour préparer leurs cours. Les contraintes

⁴⁶⁶

Chaque courrier était accompagné d'une enveloppe réponse timbrée. Ces renseignements portent sur des ateliers dans lesquels l'archéologie est une composante importante, faisant l'objet d'une demande de subvention auprès des D.R.A.C..

personnelles et familiales sont certaines : le mercredi après-midi peut gêner. Il existe également une certaine routine : certains ne cherchent pas à s'ouvrir à d'autres horizons et se contentent de ce qu'ils font ou ont. D'autres ne sont pas intéressés.

Nous pensons que, si des ateliers culturels de ce genre, en particulier en archéologie, pouvaient être proposés : pendant le temps de travail, nous aurions une dynamique plus importante. Ils sont curieux, et ils sont intéressés par ce que l'archéologie peut apporter à leur didactique. Mais, il faut que l'institution les aide à s'informer, à vaincre leurs idées préconçues, à se mobiliser. Nous avons besoin de leur expliquer ces démarches culturelles qui s'intègrent dans leurs cours. Mais pour cela, il est nécessaire qu'ils se déplacent aux réunions pédagogiques.

L'un des deux ateliers d'initiation à l'archéologie a eu cependant un prolongement fort intéressant. Une enseignante de C.E. 1-C.E. 2 avait emporté avec elle le sac du mobilier très riche de la *villa gallo-romaine* de Bouchet. Elle a fait laver et marquer les fragments de céramiques par ses élèves. Elle venait d'étudier le monde gallo-romain. Elle a pratiqué un premier tri, comme nous l'avions fait au cours de l'atelier, *in situ*. Elle a expliqué la forme et la fonction de la plupart des poteries à l'aide de documentation pédagogique. Nous étions intervenu ensuite dans sa classe pour terminer le traitement du mobilier (tri et datation) et apporter des informations plus scientifiques sur la valeur du site repéré dans son contexte géographique.

Cela nous a permis d'aborder une nouvelle fois avec les élèves, en collaboration avec l'enseignante, le monde gallo-romain, grâce à l'archéologie. Notre intervention s'est déroulée de manière très satisfaisante, car les élèves ont été actifs et enthousiastes. L'enseignement a eu une forme inhabituelle. Il est devenu concret et vivant pour eux. Leur professeur les a emmenés au site de Vaison-la-Romaine une semaine après, pour voir et travailler sur les fouilles. Leur préparation pédagogique pour la visite a été réussie.

Ce genre de travail global peut être développé en archéologie sans grande difficulté, compte tenu de l'existence de services éducatifs dans ce domaine ou d'opportunités culturelles à saisir au bon moment⁴⁶⁷.

B - Des problèmes rencontrés

Nous cherchons à établir les raisons qui peuvent expliquer un développement réduit de certains projets d'archéologiques, par un regard critique sur la profession d'enseignant et son fonctionnement.

Nous notons au collège une évolution nette des textes officiels qui encouragent des changements dans les « *pratiques pédagogiques et didactiques en phase avec les réflexions des spécialistes en ce domaine. [...] Les pratiques dans les classes sont à la traîne par rapport aux injonctions officielles.* » M. Develay explique cela par une série de causes. Nous en notons quelques-unes. L'une a été dénoncée par plusieurs auteurs : c'est l'absence ou l'insuffisance de reconnaissance pécuniaire ou matérielle. L'enseignant doit donner, mais n'est pas garanti de recevoir une quelconque gratification en retour⁴⁶⁸.

⁴⁶⁷ Une exposition archéologique des fouilles du T.G.V. Méditerranée s'est tenue au musée de Valence, du mois de décembre 2001 à mai 2002, avec des animations variées pour les jeunes en particulier.

« *L'ingéniosité des pédagogues est [...] injustement méconnue* ⁴⁶⁹. » Mais cette raison d'ordre institutionnel est à compléter par d'autres.

1) UN PROBLÈME DE COMPÉTENCE

Peu d'enseignants ont reçu au cours de leur formation un minimum de compétences pour connaître les types de projets et les aider à réaliser les dossiers administratifs, parfois relativement complexes. Or il n'est pas évident de s'engager dans un projet en archéologie. Il faut être motivé, savoir s'adresser au bon interlocuteur de l'Education Nationale partenaire et choisir le spécialiste. Il faut veiller aux règles de sécurité, très contraignantes, du groupe pendant tout le temps de la sortie. L'enseignant ne maîtrise pas toutes ces conditions. Certains ont l'impression de perdre leur temps dans un musée ou n'en voient pas l'intérêt pédagogique.

En outre, l'archéologie tend à se spécialiser ; ses résultats sont le fruit d'un travail interdisciplinaire. Le fossé cognitif entre archéologues et enseignants semble s'accroître. Les connaissances ont besoin d'être vulgarisées à destination des seconds pour les intéresser et pour qu'ils comprennent la complexité de l'archéologie.

Or il existe de plus en plus d'organisations pédagogiques très efficaces et satisfaisantes, traitant et personnalisant les demandes scolaires, ce que proposent de grands musées ou des structures culturelles bien organisées, comme le musée de Saint-Romain-en-Gal, l'Office du Tourisme de Vaison-la-Romaine, le Centre d'Archéologie Préhistorique de Valence en collaboration avec le musée de cette ville etc.

Mme Brigitte Morand, responsable des interventions pédagogiques à l'I.N.R.A.P. pour la région Rhône-Alpes, et Mme Pascale Soleil, du musée de Valence, ont constaté que la demande d'animations archéologiques est réelle et s'accroît. Brigitte Morand date cette évolution depuis 1998. Cela peut être lié à des opportunités archéologiques comme des expositions médiatiques, telles que celles des fouilles du T.GV. Méditerranée au musée de Valence ou à la médiathèque de Saint-Paul-Trois-Châteaux. Le problème, constaté par ces responsables de ces services culturels et nous-même, est qu'une partie des animations correspond assez souvent à une consommation de services pédagogiques, à une prestation de « produits finis ». Mme Mylène Lert, animatrice du patrimoine au Musée de Saint-Paul-Trois-Châteaux, l'a confirmé. L'Education Nationale devrait donc agir sur la formation des enseignants en leur donnant des outils, des conseils, pour une médiation culturelle interactive plus forte.

2) UN PROBLÈME DE TEMPS ⁴⁷⁰

Monter et mener un projet archéologique important est un lourd investissement ⁴⁷¹. L'enseignant doit consacrer une partie de son temps personnel à la recherche de

⁴⁶⁸ DEVELAY 2000, 49.

⁴⁶⁹ KERLAN 1998, 54.

⁴⁷⁰ CERTAINS ENSEIGNANTS NOUS ONT APPRIS QU'IL ÉTAIENT TRÈS SOLICITÉS PAR DES RÉUNIONS DE TRAVAIL, DE STAGES.

partenaires, à la visite des sites avant d'emmener sa classe, à la préparation, parfois fastidieuse, de dossiers et du questionnaire, à la recherche des informations historiques, à la constitution du groupe d'accompagnateurs. L'ensemble peut exiger plusieurs journées de travail.

La consommation de services pédagogiques évoquée ci-dessus a l'avantage d'alléger sa charge de travail. C'est une solution de facilité. L'idéal est d'arriver à construire avec l'intervenant un projet conjoint.

Nous avons remarqué également que la stabilité professionnelle du personnel est favorable à la réalisation de projets structurés, suivis. Il est évident qu'un professeur en poste fixe a plus de facilité qu'un remplaçant à s'engager dans un projet important, car il prévoit les dossiers de financement pour l'année scolaire suivante. Il peut s'investir dans la découverte de la région et réaliser des actions en archéologie dans l'intérêt de ses élèves : la stabilité est un bien pour tous. Il nous est arrivé assez souvent de travailler avec certains qui souhaitaient contribuer à un projet lourd interdisciplinaire, mais y ont renoncé, car ils n'étaient pas sûrs d'occuper le même poste l'année suivante.

Sachant que « *l'enseignant peut résister* »⁴⁷², nul ne le constraint à se remettre en cause. Pour mener à bien un tel projet, il doit mener une réflexion de fond sur son identité professionnelle et en la fonction et le rôle de l'établissement scolaire à l'heure actuelle.

3) DES PROBLÈMES FINANCIERS

La tâche est compliquée, car l'Education Nationale manque de moyens pour assurer ces projets. L'enseignant doit trouver de l'argent pour rétribuer le spécialiste ou indemniser ses frais. Il doit constituer également un budget de fonctionnement comprenant la prise en charge du transport, des dépenses de travaux photographiques, de livres (pour se former) notamment. Pour beaucoup d'écoles, le financement est un réel problème. Certaines associations de parents d'élèves font un énorme travail pour collecter des fonds.

Au collège de Suze-la-Rousse, nous avons été confronté en 1997-1998 au problème du tarif élevé des prestations archéologiques de l'Association pour les Fouilles Archéologiques Nationales. Nous avons alors demandé le concours de l'association Archéo-Drôme, qui propose des services à un coût moindre, compatible avec un budget scolaire.

4) DES PROGRAMMES OBLIGATOIRES CHARGÉS

Les enseignants d'histoire-géographie et d'éducation civique disposent souvent de trois heures pour traiter l'ensemble de programmes marqués par une certaine lourdeur⁴⁷³. De plus, il est souvent arrivé que l'horaire attribué à ces trois disciplines ait été diminué d'une demi-heure par rapport à une fourchette nationale (ancienne) de 3 h 30 à 3 h, pour des

⁴⁷¹ VANDENBERGHE 1986, 20.

⁴⁷² DEVELAY 2000, 51-52.

⁴⁷³ JOUTARD 1999, 175.

programmes identiques. C'est une contradiction. L'enseignant doit aborder tous les thèmes du programme de cinquième, afin que les élèves puissent comprendre ceux de quatrième. Le fil directeur est chronologique.

C'est en partie pour ces raisons que la demande de projets pédagogiques archéologiques est difficile à développer. Le professeur doit bien gérer l'organisation de ses séances, sachant qu'il faut soustraire ses absences pour sa formation professionnelle et le temps des cours annulés pour des animations réalisées dans son établissement comme un cross etc.

Les contraintes ou les problèmes sont donc multiples. Mais il est vrai que s'il est motivé, il peut accomplir la démarche de s'informer, de s'organiser et de demander un soutien. Il peut très bien réussir. Celui qui s'engage dans des projets interdisciplinaires déploie « *des trésors d'imagination pédagogique*⁴⁷⁴ ».

C - Des solutions pour développer les projets archéologiques

1) LES PARCOURS DIVERSIFIÉS

La mise en place de leur généralisation dans le cycle central date de 1997, après des expérimentations à partir de 1995⁴⁷⁵. Ils sont remplacés par les itinéraires de découverte dès la rentrée 2002.

Les parcours diversifiés présentent plusieurs intérêts. Ils incitent les professeurs volontaires à travailler en interdisciplinarité et à mener un travail d'équipe. Ils sont le résultat d'une concertation collective qui propose à des élèves un projet auquel ils sont étroitement associés. Ces derniers ont le choix du parcours qui, parmi une série, s'inscrit dans leur emploi du temps obligatoire. Cela est important, car c'est à la fois une manière d'être valorisé, et une source probable de motivations dans les apprentissages⁴⁷⁶.

Le projet d'établissement, qui définit la politique éducative mise en place, est donc modifié. Par conséquent, un projet innovant peut s'inscrire dans la durée⁴⁷⁷. « *Avec les parcours diversifiés, on a la possibilité de faire expérimenter aux enseignants [...] une pédagogie de la motivation et de la réussite*⁴⁷⁸ ». C'est une manière d'apprendre autrement, grâce à des thèmes transversaux, des « *méthodes et des concepts généraux dans les diverses disciplines* » que les élèves apprennent ou révisent. Nous cherchons à mieux traiter la diversité des élèves.

Les résultats ont pu être parfois décevants. Mais nous pensons qu'il faut expliquer

⁴⁷⁴ KERLAN 1998, 54.

⁴⁷⁵ B.O.E.N., n°10 du 6 mars 1997. Le cycle central regroupe les classes de 5e et 4e.

⁴⁷⁶ CASTANY 1998, 64.

⁴⁷⁷ PANTANELLA 1998, 60.

⁴⁷⁸ PANTANELLA 1998, 61.

l'aspect positif de cette réforme. C'est une « *révolution minuscule* ⁴⁷⁹ », qui remet en cause une partie du système éducatif, constraint les enseignants à travailler autrement et valorise l'action de l'élève. « *On observe d'abord du côté des élèves une plus grande motivation et une activité cognitive plus forte* ⁴⁸⁰ . » Le travail d'équipe est accru. Les relations élèves/professeurs sont renforcées ou changent de nature *de facto* par rapport au cours traditionnel. Celui du collège de Charlieu, qui s'est investi dans des parcours pendant plusieurs années, note un net changement d'attitude des élèves : plus calmes, plus sereins, plus actifs dans l'apprentissage. Les parcours diversifiés ont été très variés. Des enseignants en ont profité pour travailler le thème transversal du patrimoine local.

Les itinéraires de découvertes préparés dès 2001 correspondent à cet état d'esprit positif pour l'ensemble des acteurs éducatifs ⁴⁸¹. Des résultats similaires ont été observés dans des projets interdisciplinaires, comme celui du collège Eugène-Noël de Mont-Ville en quatrième, près de Rouen, qui est exemplaire : la terminologie employée a varié, mais le contenu n'a guère changé. Il s'appelle « Patrimoine industriel » et se réfère au concept de révolution industrielle étudié en histoire. Il met en relation beaucoup de professeurs. Il a permis à des élèves en difficultés de se remettre à niveau et, pour certains, de redécouvrir le plaisir d'apprendre ⁴⁸².

Les parcours diversifiés ont, bien entendu, connu des échecs, mais ont pu aussi favoriser les meilleurs élèves. Ceux qui se sont lancés dans « l'aventure » ne sont pas assurés que la pédagogie du détour, c'est-à-dire une voie différente d'accès aux mêmes connaissances, soit aussi intéressante que la voie habituelle ⁴⁸³. L'enjeu est la démocratisation du collège. Des spécialistes se sont rendu compte que certains parcours diversifiés accentuaient les écarts entre bons et moins bons élèves. Par définition, ils apportent de nouvelles formes d'enseignement. Les tâches d'apprentissage n'ont pas toujours été identifiées clairement pour réaliser le travail scolaire ; comment l'élève parvient-il à atteindre à apprendre l'essentiel de la leçon ⁴⁸⁴ ? Ainsi, le chef d'établissement voit son action s'accroître, en essayant de développer de telles actions et s'affirme comme chef d'une équipe avec laquelle il négocie.

2) LE MAINTIEN DE PROJETS ARTISTIQUES ET CULTURELS

Dans une circulaire du 14 juin 2001 ⁴⁸⁵, le ministre de l'Education Nationale indiquait

⁴⁷⁹ PANTANELLA 1998, 61.

⁴⁸⁰ PANTANELLA 1998, 59.

⁴⁸¹ Cf. conclusion générale. B.O.E.N. n°16, 18 avril 2002.

⁴⁸² DUPUIS 2000, 47.

⁴⁸³ KERLAN 2000, 76.

⁴⁸⁴ KERLAN 2000, 81.

⁴⁸⁵ Nous nous référons au B.O.E.N., n°24 du 14/06/2001.

que l'éducation artistique et culturelle doit être intégrée dans les pratiques scolaires comme une dimension fondamentale de la formation des élèves. Dans sa conférence de presse du 14 décembre 2000 sur ce thème, il rappelait le rôle de référence culturelle en milieu rural. L'enseignement artistique et culturel a été maintenu au collège, au lycée général. Il a été renforcé au lycée professionnel par le plan des 3000 projets artistiques de classe, doté de dix millions de francs en 2001. Depuis une dizaine d'années, ces ateliers permettent à des élèves volontaires de 4e et 3e de travailler avec des enseignants volontaires et un ou des intervenants extérieurs obligatoires. Pendant l'année scolaire 1999/2000, 40000 collégiens étaient concernés. Ainsi, les ateliers de pratiques artistiques et des classes à projets artistiques et culturels sont maintenus.

La politique d'éducation artistique et culturelle est ambitieuse, car tous les élèves doivent avoir suivi deux classes à projet artistique et culturel à l'école primaire et deux dans chaque cycle du second degré⁴⁸⁶. L'archéologie a donc un rôle à assumer dans les prochaines années. Les textes mentionnent, dans les domaines artistiques et culturels, que « *les différents aspects du patrimoine [...] un monument local [...] un musée proche* » peuvent correspondre à l'intérêt d'un atelier. La dimension locale est importante

⁴⁸⁷.

3) LES ITINÉRAIRES DE DÉCOUVERTE

Le ministère a mis fin aux parcours diversifiés et aux travaux croisés à la rentrée 2002. Les itinéraires de découverte fonctionnent dans le cycle central à partir de septembre 2002. Ils sont d'abord généralisés aux classes de cinquième, puis le seront l'année suivante à celles de quatrième. Bien que les textes soient actuellement marqués par des imprécisions, il semble qu'un nouveau pas soit nettement franchi dans la conception de l'enseignement, et des progrès accomplis. « *Les itinéraires sont obligatoires à raison de deux heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves de tous les élèves. Sur l'ensemble du cycle central, chaque élève devra réaliser quatre itinéraires choisis dans au moins deux des domaines thématiques* », traités de manière interdisciplinaire.

L'archéologie concerne les « *arts et humanités* » et les « *langues et civilisations* ». Le temps de préparation, de concertation et d'évaluation est intégré dans les heures du projet⁴⁸⁸. Ce sont des tâches importantes, comprises, d'après les textes officiels, dans le temps de service des enseignants, et non pas en dehors bénévolement comme cela se fait avec d'autres projets (P.A.E., atelier de pratiques artistiques ...) pour encourager les initiatives.

Tous ces moyens⁴⁸⁹ permettent aux professeurs de personnaliser une partie de l'enseignement en fonction des élèves qui expriment un choix, acte fondamental dans les processus d'apprentissage.

⁴⁸⁶ Discours du 14/12/2000 sur les orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école.

⁴⁸⁷ Circulaire du 14/06/2001 du *B.O.E.N.*, n°24 du 14/06/2001.

⁴⁸⁸ Ministère de l'Education Nationale, *La lettre Flash*, 23 janvier 2002.

4) UN CONTEXTE ARCHÉOLOGIQUE FAVORABLE

La loi sur l'archéologie préventive du 17 janvier 2001 rappelle qu'elle « *relève de missions de service public* ». Celle-ci « *est partie intégrante de l'archéologie* ». Elle réalise des recherches scientifiques. Elle a pour objectif la sauvegarde du patrimoine archéologique par des études, la détection, la conservation. Elle doit publier ses résultats. Elle travaille à établir la carte archéologique nationale.

Toutes ces missions sont confiées à un établissement public national à caractère administratif, l'Institut national de recherches archéologiques préventives, qui collabore avec d'autres organismes de recherches. La loi stipule clairement qu'il « *concourt à l'enseignement, à la diffusion culturelle et à la valorisation de l'archéologie* ». Il a succédé à l'association pour les fouilles archéologiques nationales à compter du 1er février 2002⁴⁹⁰. Nous remarquons que l'archéologie continue de rester sous la domination de l'Etat, qui entend protéger le patrimoine archéologique. Les ministères de la Culture et de la Recherche contrôlent cet établissement public.

C'est un changement par rapport au statut de l'A.F.A.N., d'après le texte de loi : une volonté plus nette de diffusion culturelle et d'enseignement de l'archéologie plus fortement marqué qu'avec l'A.F.A.N., qui avait commencé à mettre en place des missions de services pédagogiques. C'est un avantage pour l'Education Nationale, qui pourrait ainsi proposer un cadre propice aux projets archéologiques dans un contexte relativement harmonieux de développement depuis une vingtaine d'années entre les ministères de la Culture et de l'Education Nationale. L'I.N.R.A.P. a des difficultés financières liées à ses ressources légales, dont le taux a diminué légalement en 2003.

II - Des pistes didactiques pour l'école de demain ?

A - Un allégement et un assouplissement du fonctionnement de l'école

Plus de souplesse est nécessaire dans l'emploi du temps des élèves. G. Fotinos et F. Testu font référence aux plages à gestion autonome (P.G.A.), qui consistent à attribuer une partie du temps scolaire à plusieurs professeurs qui s'organisent en fonction de leur choix pédagogique⁴⁹¹. C'est une liberté qui leur est accordée par rapport à l'emploi du temps figé. Ils peuvent travailler ensemble sur un projet commun, intervenir conjointement, ce qui est une réussite, d'après nos expériences au collège de Suze-la-Rousse. Cette liberté peut susciter un désir d'innovation, ou de changement au

⁴⁸⁹ Une étude synthétique de ces différents projets liés à l'action culturelle avec la présentation de leurs résultats serait à faire. Elle nécessiterait beaucoup de temps. Nous nous sommes limité aux ateliers de pratiques artistiques et au P.A.E. des expérimentations de notre travail de recherche. Nous n'avons pas évoqué non plus les travaux personnalisés de l'élève en lycée (première et terminale).

⁴⁹⁰ Décret d'application paru au J.O. le 21/01/2002.

⁴⁹¹ FOTINOS 1996, 98-100.

bénéfice de l'élève. Ils maîtrisent eux-mêmes une partie du temps, un peu comme un chef d'entreprise, qui le gère en fonction d'obligations à respecter et d'objectifs à atteindre.

Nous sommes favorable à un allégement et à une plus grande souplesse des programmes actuels d'histoire. Pourquoi une partie des emplois du temps des élèves (quelques heures) ne serait-elle pas variable, et ne dépendrait-elle pas des professeurs de l'établissement, qui en fixeraient le contenu ? Il pourrait s'agir de projets interdisciplinaires, dans lesquels les initiatives des enseignants seraient encouragées, et ainsi donner naissance à de véritables séquences d'apprentissage. Les enseignants d'histoire pourraient alors prendre en compte les réalités historiques et culturelles locales et régionales⁴⁹².

B - Davantage d'innovations⁴⁹³

Ce terme couvre un champ très large de changements plus ou moins amples. Il a plusieurs sens. Cela peut être une substitution d'un élément, un remaniement, une adjonction, une élimination, un renforcement des processus⁴⁹⁴.

L'innovation se diffuse lentement à l'école. Elle demande des efforts de motivations bien marquées⁴⁹⁵. Elle n'est pas obligatoire. Mais nous pensons que les enseignants doivent continuer à affronter les difficultés de mise en place de projets innovants et ne pas se décourager. Innover, c'est travailler autrement. Ce désir « *se heurte rapidement à l'organisation d'ensemble de l'établissement scolaire. [...] L'innovation cherche à modifier les modes d'apprentissage, et donc de relations au quotidien dans la classe, dans un service, ou dans l'économie générale de l'établissement*

⁴⁹⁶ ». Ce sont donc des situations paradoxales pour les enseignants.

Il est nécessaire de créer des dynamiques didactiques, avec les risques de difficultés et d'erreurs. Des projets innovants doivent avoir pour objectif de stimuler le système éducatif, d'échapper à un unitarisme dangereux pour l'avenir du système, de changer les modes d'apprentissage, avec la condition que cela soit utile pour tous les élèves. Il est nécessaire de « *modifier les relations de savoir et de pouvoir, dépasser l'organisation pyramidale*

⁴⁹⁷ ». M. Develay écrit que « *l'histoire-problème, les méthodes actives, la pédagogie de la découverte, la réflexion sur le système monde, pratiques sécrétées à la fois par l'explosion de la recherche en Histoire et par les travaux de la psychopédagogie,*

⁴⁹² JOUTARD 1999, 175.

⁴⁹³ L'innovation est un des critères importants de réussite de l'élève. Bien d'autres sont à prendre en compte. LANGOUET 1988, 48-49.

⁴⁹⁴ MARSOLLIER 1998, 15.

⁴⁹⁵ MARSOLLIER 1998, 9 et 15.

⁴⁹⁶ BEUDEZ 1997, 35-36.

⁴⁹⁷ BEUDEZ 1997, 37.

sont [...] surtout profitables aux meilleurs élèves⁴⁹⁸ ». Tentons d'éviter cet inconvénient, pour veiller à la démocratisation de l'école.

La mise en place d'innovations est parfois difficile, mais il est de notre devoir d'essayer. La salle de classe n'est pas toujours le lieu approprié. En revanche, le centre de documentation et d'information « offre un espace réel pour l'innovation. C'est un outil transversal⁴⁹⁹ ». C'est un lieu ressource, où les élèves peuvent s'épanouir, à condition qu'il soit bien équipé. Son espace est peut-être plus adapté à l'apprenant que la classe, marquée par sa disposition traditionnelle. L'élève peut s'y révéler. Il a accès lui-même aux supports de la connaissance⁵⁰⁰. La documentaliste a un rôle-clef à assumer auprès de lui. C'est une médiatrice entre les professeurs, elle a une vision générale de ce qui se passe. Son point de vue est en général fort utile. De plus, il faut garder une certaine grille commune ou des objectifs communs dans les projets mis en oeuvre, pour éviter de creuser les écarts entre des établissements ou de les mettre en concurrence⁵⁰¹.

L'institution doit donner une certaine liberté aux enseignants dans l'organisation des emplois du temps et avoir une souplesse, leur laisser créer des dispositifs ou des séquences d'apprentissage selon leur propre logique, en fonction des cheminement personnels de chacun et des circonstances locales. L'organisation ne doit pas reposer entièrement sur de grands programmes rationnels, comme l'indique C. Hadji, et laisser une part à des actions ponctuelles et conjoncturelles, pour que l'enseignement s'enrichisse, tout en se diversifiant⁵⁰². M. Develay pense nécessaire d'encourager les enseignants à plus d'innovations et de considérer celles-ci, « non pas comme marginales, mais fondatrices du métier d'enseignant⁵⁰³ ».

Charles Hadji estime que l'innovation est un facteur de réussite à trois conditions⁵⁰⁴ :

- Elle doit « exister pendant un temps suffisant pour être repérée et identifiée comme pratique inventive et récréative ».
- Elle doit se diffuser, se généraliser ou être partagée, même si elle perd de sa teneur. Elle est « ajustée aux pratiques habituelles et de ne pas exiger trop de temps et d'efforts pour être mise en oeuvre ».
- Enfin, elle ne constitue qu'un moyen, car son objectif est d'aider les élèves à leur

⁴⁹⁸ DEVELAY 1995 a, 160.

⁴⁹⁹ BEUDEZ 1997, 36, et BOYE 1993, 34.

⁵⁰⁰ BOYE 1993, 34.

⁵⁰¹ AVANZINI 1997, 48.

⁵⁰² HADJI 1991, 22.

⁵⁰³ DEVELAY 1996, 19.

⁵⁰⁴ HADJI 1991, 24-25.

réussite scolaire.

Le projet « *archéologie, patrimoine, écriture* » du collège suzien remplit les première et troisième conditions. Son équipe travaille actuellement avec le Principal, pour confirmer la seconde.

Enseigner autrement est un axe de conduite important, mais l'élève a besoin d'un cadre et de repères précis pour assurer son apprentissage. Et en même temps, l'enseignement doit « *offrir à l'enfant [...] des irrégularités, des perturbations sollicitant des conduites d'adaptation et d'accommodation de l'acquis et à la fluidité de l'intelligence*

⁵⁰⁵ ».

Nos expérimentations, pour une partie innovante, sont évaluées par nos tests de connaissances. Mais il serait nécessaire de juger la démarche auprès de l'élève et d'étudier ce qu'elle lui a apporté en savoir-faire et savoir-être sur une longue période ⁵⁰⁶. Nous ne pouvons répondre à cette question, mais avons constaté certains phénomènes. L'enseignante de Pierrelatte nous a relaté un fait très intéressant : son établissement participe à un échange scolaire avec la Hongrie au cours de l'année 2000/2001. Elle organise une visite du château de Rochefort-en-Valdaine. Elle demande à trois de ses élèves de quatrième, qui avaient étudié le lieu en classe de 5e archéologie l'année précédente, de guider leurs correspondants. Les explications archéologiques ont été très satisfaisantes, la visite historique s'est très bien passée, en particulier pour l'un d'eux en situation d'échec scolaire et ayant des difficultés familiales importantes. Tous trois se sont largement investis dans leur travail sur le site. Ils ont été autonomes sur place : ils se sont approprié l'histoire. C'est un effet du projet de cinquième.

Françoise Cros souligne que l'innovation est difficile à pérenniser, compte tenu du poids des contraintes et des stabilités de l'institution ⁵⁰⁷. Les groupes innovateurs sont minoritaires et en quête de soutien, de caution autour d'eux ou auprès des instances de l'Education Nationale. Il semble qu'une volonté politique s'impose avec les itinéraires de découvertes proposés par le ministère en 2001/2002 en cinquième et quatrième. L'impulsion vient d'en haut. L'évolution est donc favorable aux innovateurs, qui pourront ainsi exprimer leur imagination pédagogique au bénéfice des élèves. Les professeurs d'histoire ont un rôle important à assurer dans ce cadre.

M. Develay pose une question de fond quand il constate le fort cloisonnement des disciplines. Des projets à thèmes transversaux, respectant les programmes de collège en particulier, n'ont pas duré, car « *aucun enseignant n'en était responsable et aucun horaire obligatoire ne figurait dans les emplois du temps*

⁵⁰⁸ ». Sur la première raison, il est nécessaire de nuancer, et ne pas généraliser. Certes, l'absence de prise de

⁵⁰⁵ KERLAN 2000, 81.

⁵⁰⁶ CROS 1993, 122.

⁵⁰⁷ CROS 1993, 74.

⁵⁰⁸ DEVELAY 1996, 27.

responsabilité est réelle. Pour la deuxième raison, la question de l'obligation de l'élaboration de projets et l'interdisciplinarité mérite d'être posée. Il existe en général, chez les enseignants, un foisonnement d'idées, qu'il est souvent possible de concrétiser en projet. Nous pensons qu'ils doivent travailler de manière interdisciplinaire. Ils ont en commun la tâche d'éduquer les élèves. C'est très utile pour un enseignement de qualité et moderne. Mais l'imposer nous semble être une mauvaise méthode.

L'institution doit inciter leurs initiatives et trouver des moyens pour valoriser leur travail, pécuniairement, en décharge horaire. Pourquoi, également, ne pas compter dans le temps de service des enseignants volontaires les projets archéologiques qu'ils réalisent, au lieu de les payer en heures supplémentaires, comme c'est le cas avec les ateliers artistiques, des P.A.E. ? D'ailleurs, beaucoup sont contre le principe des heures supplémentaires.

Il est nécessaire que soit prise en considération et valorisée, sous une forme à déterminer, la différence entre un professeur qui fait un travail routinier et un autre qui essaie d'innover, d'imaginer des processus variés d'apprentissage pour un progrès maximum des élèves en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. Alors, l'institution doit, de son côté, aider son personnel à remplir cette mission. Nous avons en effet constaté parfois une insuffisance de professeurs, lorsque l'Education Nationale veut développer des projets basés sur le volontariat. C'est l'exemple de ce collège de la banlieue de Rouen⁵⁰⁹.

Face à des élèves peu motivés, dans un contexte d'enseignement parfois figé, il est nécessaire d'avoir « *un vrai rapport au savoir, un rapport de plaisir, un accès à la culture vivante ; aidons-les à faire cette expérience-là, à vivre le plaisir de ce rapport-là, et peut-être seront-ils capables de réinvestir l'école, d'accepter l'effort, la contrainte, le travail nécessaire*

⁵¹⁰ ». Des erreurs didactiques ont été commises dans l'innovation. N'hésitons pas à nous remettre en cause et à nous améliorer encore.

Les parcours diversifiés, les travaux croisés et autres projets représentent des expériences à approfondir. Le collège est un lieu de grande diversité, que les enseignants doivent gérer. Maintenons une certaine marge de liberté et de création dans leur projet, en essayant d'éviter les écueils rencontrés dans le passé au cours d'expériences innovantes. Il nous semble nécessaire que les projets mis en place répondent à une sorte de cahier des charges ou respectent des obligations connues de tous, clairement affichées et nationales. Il faut profiter des richesses pédagogiques des enseignants. C'est un métier où la création est au bénéfice des élèves. Le patrimoine archéologique est très important en France. Ils ont de multiples façons de l'exploiter dans le cadre des programmes d'histoire et de donner aux élèves une ouverture culturelle.

C - Donner du choix aux élèves

Nous sommes favorable à ce que les collégiens puissent choisir des projets

⁵⁰⁹ DUPUIS 2000, 47.

⁵¹⁰ KERLAN 2000, 84.

pédagogiques qui s'inscrivent dans leur emploi du temps. Cela suppose que l'équipe enseignante en ait réalisé plusieurs et qu'elle soit stable. L'élève a ainsi le sentiment de choix, tout ne lui est pas imposé. Il peut ainsi personnaliser son rapport à l'école. L'idéal serait que les propositions pédagogiques des enseignants correspondent en partie aux désirs, aux goûts des élèves, ou à leur demande personnelle. Une adéquation est donc nécessaire⁵¹¹. Cela est intéressant, car l'apprenant peut y trouver une source de motivation pour travailler et/ou pour être bien dans l'établissement, et y venir avec plaisir. Mais c'est relativement contraignant pour le personnel éducatif.

D - L'autonomie des élèves

Ces projets innovants ont souvent pour objectif de développer l'autonomie des élèves. « *L'enseignant n'est plus la source, mais la ressource, la tâche doit constituer l'élément moteur et la situation provoquer l'implication des élèves.* » C'est dans ce sens que nos pratiques pédagogiques doivent tendre. Nous avons commencé à aborder ce travail avec nos projets, il faut l'approfondir. L'enseignant « *fait faire* », et intervient « *à la demande des élèves* ». La tâche implique et fait apprendre, l'élève devient actif, il est l'auteur de son apprentissage⁵¹². Nous devons réaliser dans l'année scolaire des projets conformes à ces idées.

La didactique a montré que l'enfant apprend seul, mais les enseignants peuvent mettre au point des situations pédagogiques marquées par une part importante accordée à l'archéologie, de manière à ce qu'elles puissent servir de point d'appui aux apprentissages des élèves. Nos expériences ont montré que le champ d'actions est très ouvert⁵¹³.

Les projets proposent des démarches qui débouchent sur des actions collectives et donnent du sens à l'investissement personnel de l'élève⁵¹⁴.

L'enseignante de Pierrelatte a remarqué que les élèves de la 5e4 archéologie ayant participé au voyage à Paris à la fin de l'année 1999/2000, ont fait preuve d'un meilleur sens d'observation à la cathédrale Notre-Dame dès le début de la visite, ont été plus attentifs et plus réceptifs que les autres, en classe-classique notamment. Leur activité était nettement différente *in situ*. Cet exemple montre que l'archéologie produit des effets pédagogiques remarquables à moyen terme, mais il est difficile de les mesurer précisément. Le patrimoine peut valoriser le public scolaire, hors du cadre habituel de l'établissement. L'Education Nationale devrait considérer davantage cette dimension chez l'élève, qui est capable de nous étonner.

Bien souvent, elle ne reconnaît « *que la compétition individuelle, même si on travaille*

⁵¹¹ CROIZIER 1995, 41.

⁵¹² Pour le paragraphe, ETIENNE 2000, 27.

⁵¹³ MEIRIEU 1995, 219.

⁵¹⁴ MEIRIEU 1995, 222.

en interdisciplinarité et en équipe ⁵¹⁵ ». Le critère quantitatif est essentiel. Nous oublions trop les critères qualitatifs, difficiles à mesurer. Une enseignante de communication-bureautique de lycée professionnel propose depuis une dizaine d'années à ceux de 4e et de 3e technologie des projets organisés en partenariat étroit avec le musée des Beaux Arts et d'Archéologie de Besançon et des artistes. Elle estime que « *la pratique de l'art a des vertus qui ne se comptabilisent pas à court terme, mais qui sont un investissement à long terme* 516 ». Par conséquent, il serait nécessaire d'évaluer ce que des projets importants d'archéologie apportent à l'apprenant et quelles sont les transformations à moyen terme.

E - Vers une méthodologie du projet

Jean-Pierre Obin propose une méthodologie intéressante d'élaboration de projet. L'objectif est de modifier l'état initial d'un établissement pour le mener vers un idéal prévu au départ, que l'on n'atteint pas, mais dont on s'approche (l'état final) après les changements effectifs. Ces transformations commencent par un travail innovant réalisé par un petit groupe d'acteurs (enseignants) qui réussissent à créer des évolutions qu'il s'agit de faire partager par le plus grand nombre. Cela est rendu possible grâce à une bonne communication interne et à la formation du personnel. De nouvelles identités sont produites et donnent naissance à des projets. Le chef d'établissement a un rôle important à assumer : il assure la cohérence des transformations, le respect des objectifs globaux

⁵¹⁷ .

L'archéologie est une voie pour changer l'école ou le collège dans un cadre interdisciplinaire. Elle est à associer à d'autres champs de connaissances, pour qu'un maximum d'enseignants puisse intégrer cette démarche. C'est ce que nous avons essayé de mettre en place à Suze-la-Rousse, grâce à un travail mené conjointement avec les professeurs de français, d'histoire, d'arts plastiques et la documentaliste. Des actions communes les ont réunis lors d'une pièce de théâtre sur la vie dans l'Egypte ancienne en sixième et l'écriture d'une fiction historique en cinquième *Thomas, Marianne et la chèvre d'or* ⁵¹⁸ .

Les projets sont multiples : l'exemple d'un P.A.E. à Bourganeuf en 1989/1990, avec deux classes de 6e sur le thème Mathématiques et Antiquité, associant les professeurs de mathématiques et de sciences humaines ⁵¹⁹ . Citons aussi l'exemple de la visite interactive du site gallo-romain de Vienne et de Saint-Romain-en-Gal, diffusé sur le site internet du collège de La Mure ⁵²⁰ . Les élèves de sixième ont visité ces sites renommés.

⁵¹⁵ BEUDEZ 1997, 36.

⁵¹⁶ GENEST 1999, 14.

⁵¹⁷ OBIN 1993, 262-263 et 265.

⁵¹⁸ Grignan, éd. Complicités, 1999, 78 p.

⁵¹⁹ JABET 1991, 30-32.

L'année suivante, en cinquième, une partie d'entre eux, avec leur ancien professeur, se sont lancés dans « l'aventure » informatique pour publier leur travail à l'échelle planétaire ! Et ils ont réussi à atteindre leur objectif avec dynamisme. Ils ont assimilé une partie des programmes officiels et appris à créer un ensemble de pages du site internet de l'établissement.

Le professeur doit personnaliser son enseignement. Choisir et s'investir dans un projet raisonnable ne posent aucune difficulté insurmontable. La relation enseignant-élève n'en est que meilleure. Il faut être soi-même⁵²¹. La pédagogie du projet valorise la personnalité et l'initiative des uns et des autres, qui peuvent choisir de s'investir dans des actions⁵²². Elle peut être un élément d'enrichissement pour le collégien, qui a une longue journée de six à sept heures de cours, et permet de varier les situations d'apprentissages⁵²³.

Le décloisonnement des disciplines est nécessaire⁵²⁴. Il contribue à modifier la vision des élèves à l'égard de l'enseignement en termes souvent positifs. Il permet de créer des formes pédagogiques inhabituels ou innovantes, de dynamiser l'enseignement. Cependant, nous pensons que le sentiment d'incitation à monter des projets pédagogiques est à renforcer chez les professeurs. L'élève doit être le centre de leurs préoccupations. Ils exercent un métier dans lequel leur énergie est au service de l'apprenant. L'enjeu est important : la réussite scolaire et sociale des jeunes dépend, entre autres, du rôle de leurs maîtres.

Le temps de travail des projets archéologiques pourrait être pris en compte dans leur temps de service. Certains itinéraires de découverte semblent fonctionner ainsi, mais les textes officiels sont encore imprécis. Une partie du temps passé à la mise en oeuvre du projet est prévue dans le service obligatoire, ce qui diminuerait sa charge de travail par rapport à un emploi du temps comprenant des heures supplémentaires.

Nous sommes favorable à une réduction raisonnable des horaires d'histoire-géographie et éducation civique, dans la mesure où celle-ci s'opère réellement au profit de l'élève, et si elle permet aux enseignants d'histoire de proposer des actions ou des projets culturels (d'archéologie en particulier) en compensation. D'après les textes actuels, les itinéraires de découverte concernent le cycle central. Ils sont obligatoires en cinquième à la rentrée 2002, et le seront en quatrième en septembre 2003. Il semble que cette réforme ait conduit le ministère à imposer la baisse des heures des disciplines au seuil plancher, c'est-à-dire à trois heures, au lieu de trois et demi ou quatre en histoire-géographie. Nous espérons que cela contribuera au développement de projets au

⁵²⁰ Adresse sur Internet : <http://ac-grenoble.fr> : aller sur le site web du collège. de La Mure (Isère). OLIVIER 1998.

⁵²¹ DESJARDINS 1992, 23.

⁵²² PERRENOUD 1992, 54.

⁵²³ DEVELAY 1995 a, 158.

⁵²⁴ GIORDAN 1993, 44.

bénéfice de tous les élèves concernés.

Mais nous constatons trois problèmes qui freinent cette dynamique. Les textes sur l'action culturelle présentent une lacune et une ambiguïté à la fois : les notes de service 525 , indiquent que « *l'atelier est ouvert, sans pré-requis particulier, aux élèves volontaires des collèges [...] à partir de la quatrième. En collège, le chef d'établissement peut accorder des dérogations aux élèves de cinquième (ou même de sixième dans le cas particulier de l'atelier écriture) ».*

Il faut étendre le champ des ateliers de pratiques artistiques dans le domaine de l'archéologie à la sixième et à la cinquième, sans dérogation, car ceux-ci restent très liés aux programmes d'histoire de ces niveaux, basés sur l'Antiquité ou le Moyen Age.

Les ateliers de Suze-la-Rousse et de Labastide Saint-Pierre sont donc dans une situation ambiguë : l'Education Nationale et les institutions culturelles les ont acceptés. Le premier a fonctionné parce qu'il concerne le domaine de l'écriture. Le second est toléré, mais il n'est pas tout à fait conforme aux textes officiels, même si l'enseignante d'histoire collabore avec celle de français. Madame Poncelet nous a informé que son atelier a failli être refusé pour l'année 2001/2002. Celui-ci est prolongé en 2002/2003⁵²⁶.

La question des coûts des animations ou des projets archéologiques est à prendre en considération. « *Une réflexion globale sur les coûts de l'école est indispensable. Nous souhaitons tous une école de la réussite, de la qualité. L'augmentation de moyens ne serait pas prioritaire* ⁵²⁷ ». Peut-être faudrait-il réduire le nombre d'heures supplémentaires attribuées aux projets culturels, et payer les professeurs en heures□poste, c'est-à-dire qu'ils réalisent leur projet au maximum pendant leurs heures obligatoires.

Enfin, ils doivent pouvoir bénéficier d'une plus grande variété de stages de la formation permanente, orientés davantage vers l'action culturelle, ou personnalisés en fonction des projets de l'établissement, de manière à se remettre en cause, à changer et à faire bénéficier les élèves des acquis de ces stages. La correspondante à la formation permanente de notre collège, n'a pu nous proposer de stage lié à l'archéologie. Le ministère a le pouvoir de créer des initiatives, de susciter une demande. De plus, une bonne communication entre les établissements doit être développée. Elle donne des idées, stimule, motive⁵²⁸. Il est important de savoir ce qui se passe ailleurs.

F - Ouverture de l'école sur le monde extérieur

L'école est le lieu favorable où les enfants peuvent comprendre leur environnement historique et archéologique, local en particulier, grâce à des projets éducatifs : les

⁵²⁵ Notes du 6 mai 1996 modifiées par celles du 21 avril 1998 et du 30 juin 1999.

⁵²⁶ Information de mars 2002.

⁵²⁷ DEVELAY 1996, 24.

⁵²⁸ MOYNE 1992, 25.

monuments anciens de la commune, les transformations de l'espace dans le temps, les lieux de présentation du mobilier préhistorique et historique (les musées essentiellement, des collections particulières parfois). Ils apprennent à maîtriser des outils intellectuels qui leur serviront à résoudre des problèmes similaires mais rencontrés dans des situations différentes au cours de leur vie personnelle et professionnelle. Ils travaillent des savoirs, des savoir-faire qui permettent l'acquisition des connaissances.

L'enseignant a pour objectif didactique l'autonomie⁵²⁹. Il doit être considéré comme un professionnel de l'apprentissage⁵³⁰. Il enseigne, mais sa mission va plus loin. Il s'agit d'éduquer l'élève, ici, grâce à des projets culturels, pour le rendre acteur et citoyen d'une société difficile, qu'il a besoin de comprendre. La plupart des projets archéologiques exploités dans notre recherche sont conçus dans cette démarche : enrichir les savoirs, apprendre des savoir-faire, pratiquer des savoir-être, indispensables au collège ou dans des animations extérieures.

Les enseignants doivent se considérer davantage comme un personnel d'une entreprise, qui a en charge une mission et doit la mener à bien jusqu'au bout. Ils ont plus ou moins une obligation de résultat : ils doivent mettre en oeuvre tout ce qu'ils peuvent faire dans leur discipline et à côté, pour la réussite de l'élève. Leur mission, c'est l'éducation des enfants, que nous ne pouvons pas laisser en échec sans avoir essayé d'employer ou de demander tous les moyens nécessaires : nous pensons à l'ensemble des spécialistes qui soignent, réconfortent ceux qui vivent parfois des problèmes personnels graves et qui peuvent perturber l'acte d'enseignement et d'apprentissage. Ce sont notamment les chronobiologistes, les pédopsychologues, les assistantes sociales, les infirmières, les médecins, les travailleurs sociaux, etc. Il est nécessaire que tout le monde travaille en équipe, et s'entraide. L'apprenant a besoin d'être bien, en sécurité intellectuelle, pour que par exemple les projets archéologiques puissent contribuer pleinement à l'épanouir. Notre travail est difficile.

Les enseignants doivent valoriser les projets des élèves auprès des différents publics de l'établissement et à l'extérieur, par des articles de presse, des invitations à des journées portes ouvertes, des spectacles scolaires ou des animations réalisées sous leur direction. Ils doivent rechercher aussi leur confiance par ces actions⁵³¹. Nous pensons que ces deux démarches font partie de l'évolution du métier. L'équipe éducative de l'atelier « *Archéologie, Patrimoine, Ecriture* » de Suze-la-Rousse a recherché tout au long de l'histoire de ce projet la confiance des membres du collège, celle des parents et des représentants des cinq collectivités territoriales représentées au collège.

Nous pouvons illustrer ce propos par des compte-rendus d'animations archéologiques du collège de Suze-la-Rousse, rédigés par les classes de sixième et de cinquième, et publiés dans la presse locale. Les élèves de cinquième ont préparé en cours d'histoire et, avec la documentaliste, des dossiers de visite historique et

⁵²⁹ MEIRIEU 1991 b, 125 et 136.

⁵³⁰ DEVELAY 1996, 38.

⁵³¹ PERRENOUD 1999, 116.

archéologique de l'ancien village de Suze-la-Rousse, retravaillés à l'oral avec le professeur de français, afin que certains volontaires fassent une visite guidée à l'occasion des journées nationales du Patrimoine de septembre.

Le premier forum de l'archéologie en milieu scolaire a réuni cent-cinquante élèves de différents collèges des Bouches-du-Rhône, qui ont présenté leurs travaux archéologiques le 22 mai 2001 en Arles, au musée d'Arles antique⁵³². La matinée a été consacrée à l'exposition de leurs travaux au public : des pages internet, des reconstitutions sous forme de maquettes, des études sur les amphores, une exposition sur les résultats d'une fouille expérimentale. Ils ont rencontré pendant l'après-midi des archéologues professionnels. Ce forum a été renouvelé en 2002 et en mai 2003 dans le même lieu.

Il faut proposer des actions concrètes. Chaque année, la classe de sixième prépare le scénario et le costume d'une saynète sur le néolithique, la Grèce antique, l'Egypte, qu'elle joue en public à la journée Portes ouvertes de l'établissement.

Développons les animations périscolaires en archéologie, localement. Si des écoles ont mis en place un fonctionnement périscolaire, les archéologues ont des opportunités à saisir, en collaboration avec l'Education Nationale et le ministère de la Culture. Nous connaissons l'expérience de 1998 d'une école primaire de Crest (Drôme), qui proposait un travail basé sur les prospections archéologiques de surface, en relation avec l'histoire et les transformations de l'espace. Les objectifs pédagogiques et sociaux ont été atteints. Le projet avait pour but de renforcer la citoyenneté⁵³³. Les séances de prospections se sont déroulées l'après-midi.

Pour notre part, nous n'avons pas mené de projet dans ce cadre périscolaire. Mais nous connaissons les impressions et les changements de ceux qui ont participé à nos expériences extra-scolaires de chantiers d'initiation à la fouille archéologique durant trois années⁵³⁴, et s'adressant, en particulier aux niveaux de sixième et de cinquième. Ils ont toujours manifesté une grande curiosité, ils sont ouverts aux différentes connaissances. Ils affichent une soif de savoirs culturels, souvent avec un enthousiasme étonnant. Une faible proportion désire être archéologue, mais ils sont contents de ce qu'ils ont fait, si les animations se sont déroulées dans de bonnes conditions. Ils aiment l'histoire et veulent enrichir leur culture générale. Il faut répondre à cette attente de connaissances et donner l'opportunité de pratiquer une activité archéologique, qui soit formatrice. C'est une démarche démocratique et citoyenne : il faut donner l'accès aux connaissances à un plus grand nombre.

Nous pensons que les différents acteurs culturels ont pris nettement conscience de l'engouement des jeunes pour l'archéologie. L'Education Nationale, le ministère de la Culture, l'Institut national de recherches archéologiques préventives, les collectivités territoriales devraient travailler davantage en réseau, renforcer la médiation culturelle, s'entendre plus efficacement pour proposer plus d'animations scolaires et périscolaires à

⁵³² ARKEOjunior, n°77, 7-8/2001, p. 5.

⁵³³ PLANEL 2000, 148-149.

⁵³⁴ Nous avons été le responsable de quatre chantiers pendant des vacances scolaires en 1997, 1998 et 1999.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

des coûts raisonnables et éviter une discrimination culturelle basée sur les ressources financières des établissements. Les problèmes que nous avons définis ne sont pas insurmontables.

L'offre culturelle à destination des professeurs devient très intéressante en matière d'archéologie. L'Education Nationale a amorcé un processus de changement qu'il s'agit d'amplifier ; elle a lancé des réformes. Des enseignants réussissent à proposer des animations archéologiques de grande qualité pédagogique à leurs élèves. Des types de projets tels que les ateliers artistiques, les itinéraires de découvertes existent. Il faut au préalable que l'Education Nationale encourage leur développement, propose des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés et, avec les autres partenaires, s'entende sur les grands choix de politique éducative.

Conclusion générale

Depuis le milieu du XIXe s., l'enseignement de l'histoire a subi de profondes mutations didactiques et s'est ouvert à une archéologie très diversifiée. Celle-ci occupe toujours une place relativement importante dans les programmes. Elle a connu un premier temps fort avec les réformes de 1880 à 1923-1925, qui faisaient appel à un grand nombre d'indications archéologiques. Mais les documents ont souvent une fonction illustrative.

Le concept de civilisation est devenu central dans les textes officiels. L'aspect politique a été atténué, alors que l'intérêt pour la culture matérielle s'est considérablement accru. L'archéologie est devenue de ce fait une source d'information indispensable pour comprendre le passé des hommes. Elle a pris de l'importance dès le mouvement amorcé par l'Ecole des Annales à la fin des années 1920 - années 1930 et s'est renforcée avec Fernand Braudel dans les années 1950 grâce au développement des méthodes actives. Les historiens ont donc leur responsabilité dans la diffusion de l'archéologie : les précurseurs, tels que Henri Berr, puis L'Ecole des Annales, qui a donné un statut important à la culture matérielle.

Un examen diachronique d'une série de manuels d'histoire du XXe s., en a montré plusieurs signes. Les supports archéologiques ont une part plus forte depuis la mise en place des programmes de 1937-1938. Ils sont actuellement d'une grande variété et font l'objet d'analyses approfondies. Les illustrations s'améliorent qualitativement dès la décennie de 1950. C'est un autre temps fort.

Depuis la réforme de 1985, la place de l'archéologie s'est encore développée dans les textes officiels. Les élèves étudient de nouveau son rôle. Les méthodes actives sont

confirmées. La Nouvelle Histoire a beaucoup influencé l'enseignement et insiste encore sur la culture matérielle. Nous avons étudié, en examinant les programmes et les manuels scolaires des classes de sixième et de cinquième, la richesse documentaire des différents chapitres et, en particulier, des deux thèmes choisis, la maison romaine et le château médiéval. Les champs des données archéologiques et des sources textuelles sont, dans l'ensemble, complémentaires.

L'archéologue a beaucoup changé depuis le milieu du XIXe s.. Elle a tendance à se spécialiser, en particulier à se tourner vers les sciences de la vie et de la terre, vers des techniques modernes. Les pistes de recherche se sont multipliées. Les textes officiels doivent intégrer ces changements : les enseignants insistent davantage, depuis une quinzaine d'années, sur les différentes méthodes archéologiques, qui font partie des sources historiques. Notre première hypothèse de recherche est donc validée. Mais une autre étude serait nécessaire et apporterait des renseignements utiles : l'archéologie dans l'enseignement de l'histoire scolaire enseignée. Dans quelle mesure les professeurs traduisent-ils concrètement les volontés ministérielles dans leurs cours ?

La démarche historique/archéologique utilisée dans les expérimentations a permis, dans une large majorité des comparaisons entre classe-archéologie et classe-classique du même établissement, d'obtenir de meilleurs résultats que l'approche historique générale : 92 % des cas en sixième et 65 % en cinquième⁵³⁵, pour des raisons complexes et étroitement liées les unes aux autres⁵³⁶.

Les animations d'intervenants extérieurs au collège et les visites guidées de sites ou de monuments sont presque toujours bénéfiques, à condition d'être adaptées à la classe, bien préparées et exploitées. Elles mettent en place la stratégie de la compréhension par la confrontation. Elles brisent le cadre et la routine et stimulent ainsi la curiosité et l'action.

Les documents archéologiques sont souvent plus évocateurs et plus attrayants, voire signifiants, que ceux du livre ou de la démarche historique/générale. Ils sont plus variés que ceux du manuel et la motivation de l'apprenant s'en trouve renforcée. L'enseignant doit parfois en rechercher ailleurs que dans le manuel pour construire son cours. Les documents proposés par des revues de vulgarisation telles que *Archéologia*, sont bien présentés et plaisent en général au lecteur. Les belles photographies d'objets restaurés provenant de fouilles comme une monnaie, les restitutions d'un site, les vidéos bien conçues, captent mieux l'attention qu'un texte pour préparer un travail d'analyse, et le message didactique est souvent plus limpide, dans le cas où l'idée serait similaire. Le professeur parvient à établir une cohérence dans le choix des supports archéologiques, ce qui facilite l'apprentissage. Il crée ainsi des situations-problèmes ou des « situations-énigmes », qui aident l'apprenant à faire évoluer ses représentations mentales des savoirs.

⁵³⁵ La démarche archéologique est intéressante car elle donne de meilleurs résultats aux contrôles-témoins en cinquième pour les chapitres de l'Empire byzantin, l'Empire carolingien (sauf dans un cas), l'Eglise, et dans une moindre mesure les motte castrales, les villes. La tendance est moins nette pour les châteaux de pierre, et les paysans.

⁵³⁶ La majorité des références bibliographiques de la conclusion proviennent d'idées formulées dans les deuxième et troisième parties, sauf mention contraire.

L'approche historique/archéologique apparaît plus bénéfique également, grâce à des supports originaux ou inhabituels : des vues d'objets peu courantes, des diapositives, des photographies ou des artefacts appartenant à l'enseignant, qui personnalise ainsi ses leçons, et les rend plus vivantes. La visite d'un monument médiéval comme une église, un château, les édifices d'une vieille ville, donne une dimension pédagogique différente de celle de l'analyse, par exemple, de photographies ou de plans édités dans le manuel, d'autant plus que les classes-archéologie travaillent particulièrement sur le patrimoine local, situé dans les communes voisines de l'établissement, ou régional. L'élève dispose ainsi des points d'appui importants. Présenter des documents originaux plutôt que de deuxième ou troisième main accroît son intérêt, mais il faut savoir les mettre en valeur, et utiliser les moyens didactiques appropriés. Le professeur doit donner les outils de compréhension et d'interprétation des vestiges d'un site ruiné, des éléments de lecture aux premier et au second degrés. Si cela n'est pas fait, la transmission cognitive risque d'aboutir à un échec.

Une autre raison tient à ce que l'approche historique/ archéologique propose des supports, liés à un projet interdisciplinaire dans lequel l'élève s'investit. Trois classes-témoins en 6e et en 5e sur huit sont constituées de volontaires à un atelier artistique proposé lors de l'inscription au collège, conformément à la législation⁵³⁷. Nous pensons aussi que leurs parents adhèrent, pour la plupart, au projet de classe et aident leur enfant.

Les actions culturelles, les visites guidées de sites et de monuments sont efficaces pédagogiquement parce qu'elles mobilisent plus facilement la réflexion de l'élève, attirent son attention, dynamisent l'enseignement en lui donnant une dimension concrète et une proximité. Les professeurs ont noté aussi, dans ces classes qu'il a tendance à être plus curieux, plus attentif, plus réceptif à la pédagogie mise en oeuvre. La culture générale en archéologie est un facteur utile pour résoudre les tensions qui résultent des processus d'enseignement. Il peut procéder aux phases de contextualisation et de décontextualisation. Il possède des références culturelles sur lesquelles s'appuyer pour effectuer le travail demandé. Son attitude, plus positive, est favorable pour aborder l'acte d'apprentissage valorisé par l'enseignant, en raison des supports variés, originaux, attractifs, et des nombreux points d'appui. Notre deuxième hypothèse de recherche se trouve donc confirmée.

Mais nous ne pouvons nier l'influence des autres explications : la famille, les pré-requis, l'effet captivant du professeur, la mémoire, le travail à la maison, l'effectif des classes⁵³⁸, leur maturité, leur sensibilité, les causes psychologiques, l'origine sociale. Il faut relativiser la portée de l'étude. Nous ne prétendons pas imposer une démarche historique/archéologique, ni en sixième, ni en cinquième. Nous avons connu des échecs car il n'est pas toujours facile de la mettre en oeuvre. Il faut une documentation plus ou

⁵³⁷ Le Principal de Suze-la-Rousse avait exigé d'intégrer des élèves doublants dans toutes les classes de 6e, non volontaires en général, afin de les répartir équitablement.

⁵³⁸ Nous avons vu que le nombre d'élève est une raison à relativiser. Une classe moins nombreuses n'obtient pas forcément de meilleurs résultats. Nous l'avons remarqué avec les classes de Suze-la-Rousse, de Pierrelatte.

moins scientifique, que ne reçoivent pas les collèges. Des thèmes s'y prêtent facilement comme la préhistoire, l'Antiquité romaine, mais « *aucun profil d'action n'est universellement meilleur que tous les autres* »⁵³⁹. L'enseignant dispose de multiples moyens pédagogiques pour enseigner l'histoire. Mais il est certain que, dans notre recherche, les variables liées à l'approche archéologique expliquent, dans l'ensemble, les meilleurs résultats obtenus aux contrôles-témoins.

Nous aurions souhaité travailler sur les savoir-faire et les savoir-être, qu'elle permet d'acquérir, sur ses effets à moyen terme. Mais c'est un autre sujet, intéressant à approfondir. Nous avons relevé seulement quelques indices positifs. Nous remarquons que les élèves bénéficient d'un contexte culturel et pédagogique favorable à un développement possible de l'archéologie, d'autant plus que ce patrimoine est très important en France et séduit le public. L'archéologie est devenue plus médiatique que l'histoire, écrit Alain Schnapp en 1990⁵⁴⁰. Ainsi, des sites ont pu être protégés dans des conditions plus faciles, contribuant à mieux sensibiliser l'opinion. Les nombreuses publications de vulgarisation et de livres pour enfants le montrent.

L'Education Nationale a établi successivement depuis 1994 une série de cadres institutionnels favorables à la création de projets artistiques sous les formes de parcours diversifiés, de travaux croisés, de classes à projet artistique et culturel lancées en septembre 2001 à l'école primaire et pour la sixième. Ces projets sont des expériences pédagogiques à améliorer et à approfondir. Le collège est un lieu de grande diversité culturelle, que les professeurs doivent prendre en charge et gérer. Il doit constituer un espace de démocratisation de la culture. Maintenons une certaine marge de liberté et de création des enseignants dans leur projet, en essayant d'éviter les écueils rencontrés dans le passé au cours d'expériences innovantes. C'est le cas actuellement, des ateliers artistiques de Labastide Saint-Pierre et de Suze-la-Rousse, ou des itinéraires de découvertes pour les classes de 5e et de 4e. Il nous semble nécessaire que les projets mis en place répondent à une sorte de cahier des charges ou respectent un minimum d'obligations connues de tous, clairement affichées et nationales. Il faut profiter des richesses pédagogiques des enseignants. C'est un métier où la création s'effectue au bénéfice des élèves. Les professeurs participant à notre étude ont voulu agir dans ce sens.

L'enjeu est de proposer, grâce à l'archéologie, une autre diffusion des savoirs, s'adressant à tous. « *La vulgarisation, le transfert des connaissances depuis l'institution qui les élabore jusqu'à celles qui les utilisent, l'accès aux banques de données constituent de réels enjeux démocratiques* »⁵⁴¹. L'enseignement de l'histoire contribue, au cours des réformes successives, à la construction du citoyen. La lettre du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts du 15 juillet 1890 demande de placer « *les faits* »

⁵³⁹ HOUSSAYE 1996, 114.

⁵⁴⁰ COLLECTIF 1990 A. Certains points de l'histoire contemporaine sont aussi très médiatiques : nous pensons au procès Barbie à Lyon, à la guerre d'Algérie.

⁵⁴¹ DEVELAY 1996, 21.

intellectuels, les lettres et arts dans leurs milieux, c'est-à-dire dans la vie politique et sociale » en précisant qu'il sert à habituer « *l'esprit à discerner, à apprécier et à juger des faits, des personnes, des idées, des époques, des pays* ».⁵⁴² La circulaire du 17 février 1908 précise qu'il a « *pour but non seulement l'acquisition de la connaissance matérielle des faits, mais encore la formation intellectuelle et morale des élèves* »⁵⁴³. Enseigner l'histoire, c'est « *enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde [...] et une mémoire* », une représentation du passé des hommes. C'est un moyen pour « *constituer ce patrimoine qui permet à chacun de trouver son identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture* »⁵⁴⁴. Notre projet sur l'archéologie scolaire répond à ces objectifs. L'histoire enrichit la culture grâce à l'archéologie, elle permet de comprendre le monde⁵⁴⁵. » *Les compétences transmises et construites à l'école n'ont de sens que si elles échappent à l'école et à leur usage scolaire, si elles aident à comprendre le monde, à y vivre, y agir, à le construire et non le contempler* »⁵⁴⁶.

Des remises en causes des différents acteurs du système sont donc nécessaires. P. Meirieu demande aux enseignants de reconnaître leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. Il constate un écart entre ce qu'ils proposent et ce qu'ils font. Mais son message, qui valorise ce métier, reste optimiste. Il faut créer « *un espace libre et accessible, disposer d'outils qui permettent de se l'approprier et de s'y déployer pour partir à la rencontre des autres* »⁵⁴⁷. C'est un défi pédagogique.

Les préparations sont indispensables pour nouer des contacts, rencontrer les intervenants en milieu scolaire. N'hésitons pas à dénoncer, quand il le faut, la lourdeur des programmes, qui interdit une certaine souplesse dans notre profession, à critiquer des tâches administratives pesantes, qui s'interposent dès que nous souhaitons entreprendre un projet conséquent. « *Le métier d'enseignant au collège [...] est un métier qui s'exercera de moins en moins solitairement, et de plus en plus collégialement et collectivement* »⁵⁴⁸. » Cette démarche paraît obligatoire pour construire des projets, des actions archéologiques.

Le monde de l'archéologie doit aussi se réformer pour s'ouvrir davantage et développer plus de missions auprès du public scolaire. Les archéologues sont souvent indisponibles, en raison de contraintes professionnelles, mais également d'un manque de communication de leur part. Et pourtant leur métier fait rêver les enfants et suscite

⁵⁴² MARCHAND 2000, 546 et 710.

⁵⁴³ MARCHAND 2000, 546 et 710 pour

⁵⁴⁴ Texte des programmes officiels d'histoire et géographie de 6e de 1995.

⁵⁴⁵ AUDIGIER 1993, 586.

⁵⁴⁶ AUDIGIER 1993, 574.

⁵⁴⁷ MEIRIEU 1995, 266-267.

⁵⁴⁸ DEVELAY 1995 a, 13.

vivement leur imagination. Prenons un exemple : le musée de l'Arles antique et de la mission académique à l'action culturelle d'Aix-Marseille a réussi à rééditer pour la seconde fois en mai 2003 le forum de l'archéologie en milieu scolaire. Celui-ci réunit six classes de collège du département des Bouches-du-Rhône. La matinée est consacrée à la présentation des travaux scolaires au public par les élèves eux-mêmes. Des rencontres sont organisées pendant l'après-midi avec des archéologues professionnels⁵⁴⁹. Saluons cette initiative pédagogique ambitieuse, qui mériterait d'être multipliée et encouragée par l'administration.

Les archéologues ne valorisent pas assez leur métier auprès du public scolaire. Plus d'actions pourraient être réalisées afin de se faire connaître, de diffuser leurs compétences, en collaboration avec les services pédagogiques, les musées. Les associations représentent un autre vecteur non négligeable : par exemple, Archéo-Drôme cherche à développer ce volet de l'archéologie dans le sud de la Drôme en répondant aux demandes des enseignants, en mettant en oeuvre des animations en direction d'un public jeune.

Les élèves devraient trouver dans l'archéologie des raisons d'épanouissement personnel. C'est pour cela qu'on doit multiplier les projets s'adressant à des classes entières, à des groupes de volontaires et leur proposer des formes d'enseignement variées tels que des projets culturels, notamment. Cela peut être un système d'options à choisir, comme nous l'avons vu dans plusieurs collèges. Nous l'avons mis en place à Suze-la-Rousse en sixième et cinquième. L'établissement de Vallon-Pont-d'Arc propose de la 6e à la 3e, une option « *archéologie, patrimoine, environnement* ». Il faut poursuivre encore les innovations. Plusieurs l'ont fait et continuent. Il est nécessaire de donner une certaine liberté aux élèves et d'éviter un enseignement strictement identique, même si une culture commune de base s'avère indispensable. La politique culturelle de l'Education Nationale en matière de projets artistiques et culturels offre une série de choix aux enseignants désireux de se lancer dans des actions avec leurs classes. Le collège doit s'adapter à l'élève, afin qu'il puisse trouver sa place. Des projets multiples peuvent être réalisés avec des moyens simples, locaux et, bien entendu, avec une volonté affirmée de se lancer dans un travail à court et moyen terme, avec le soutien de l'administration de l'Education Nationale et des collectivités locales. Il existe des ressources archéologiques relativement aisées à identifier dans des villes et des villages, avec l'aide d'érudits locaux, de centres de recherches, des associations. L'enseignant d'histoire a son rôle à assumer dans cette stratégie. Il a des compétences en archéologie à proposer aux élèves. Il peut avoir des contacts personnels, associatifs. Il est susceptible de faire appel à des intervenants, assez faciles à trouver. Son rôle est de contribuer à vulgariser les résultats des recherches scientifiques ou universitaires, liées aux programmes. Il lui faut maîtriser les contenus à enseigner mais, pour cela, il a besoin du soutien des spécialistes, lorsque les connaissances sont très techniques⁵⁵⁰, et de son administration.

Nous espérons que l'archéologie contribuera à lutter contre l'échec scolaire. Elle est

⁵⁴⁹ ARKEOjunior, n°77, juillet-août 2001, p. 5. Un troisième forum est prévu en Arles à la fin de l'année scolaire 2002/2003.

⁵⁵⁰ DEVELAY 1995 a, 12.

un moyen de viser à l'autonomie des élèves. Elle peut aider « *celui qui sort de la classe en sachant ce dont il est désormais capable, celui qui échappe au regard du maître pour noter une chose qu'il a décidé de retenir, celui qui s'attache à un détail qu'il se promet de vérifier, celui qui tente d'utiliser ailleurs et autrement ce qu'on lui apprend là [...] celui qui échappe au pouvoir absolu du maître*⁵⁵¹ ». Elle peut être à l'origine de nombreuses opportunités pédagogiques, pour enrichir notre système éducatif.

⁵⁵¹ MEIRIEU 1991 a, 100.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

Bibliographie

Archéologie/histoire

- AGACHE 1978 : AGACHE (R.), *La Somme préromaine et romaine d'après les prospections aériennes à basses altitude*, Amiens, Société des antiquaires de Picardie, 1978, 515 p.
- ARCHEOLOGIE AUJOURD'HUI 1998 : Archéologie Aujourd'hui, *actes du colloques international« Expérimentation en archéologie bilan et perspective »*, Archéodrome de Beaune, avril 1988, Paris Errance, 1991, tome 1 le Feu : le métal, la céramique, 272 p. ; tome 2 la Terre : l'os, la pierre, la maison et les champs., 248 p.
- ARIES 1986 : ARIES (P.), *Le temps de l'histoire*, préface de R. Chartier, Paris, Seuil, 1986, 255 p.
- BADY 1985 : BADY (J.-P.), *Les monuments historiques en France*, Paris, P.U.F., 1985, 128 p.
- BEDARIDA 1995 : BEDARIDA (F.) dir., *L'historien et le métier d'historien en France*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1995, 437 p.
- BEECHING 1984 : BEECHING (A.), BROCHIER (J.-L.), MATTEUCCI (S.), « Un programme de recherche archéologique à la convergence des sciences humaines et

des sciences naturelles : culture et milieu des premiers paysans de la moyenne vallée du Rhône, archéologie - biogéographie » in *Etudes drômoises*, n°1, 1984, Valence, A.U.E.D., pp.3-12.

- BERGERON 1996 : BERGERON (Louis), DOREL-FERRE (Gracia), *Le patrimoine industriel un nouveau territoire*, Paris, éd. Liris, 1996, 128 p.
- BESSAC 1999 : BESSAC (J.-C.), BURNOUF (J.), JOURNOT (F.), PRIGENT (D.), SAPIN (C.), SEIGNE (J.), *La construction en pierre*, Paris, Errance, 1999, 174 p.
- BLOCH 1974 : BLOCH (M.), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1974, 1ere édition 1949, 168 p.
- BOIS 1999 : BOIS (M.), « Une réforme de l'archéologie préventive en France verra-t-elle le jour durant l'année 1999 » in *Revue drômoise archéologie histoire géographie*, tome XCI, n°491, mars 1999, pp.371-374.
- BOUARD 1975 : BOUARD (M. de), *Manuel d'archéologie médiévale : de la fouille à l'histoire*, Paris, SEDES, 1975, 340 p.
- BOUCHERON 2003 : BOUCHERON (P.), Et la « nouvelle histoire » ..., in *L'Histoire*, n° 276, mai 2003, pp.26-27.
- BOURDE 1997 : BOURDE (G.), MARTIN (H.), *Les écoles historiques*, Paris, Le Seuil, 1983, rééd. 1991, 1997, 422 p.
- BOURA 2000 : BOURA (F.), « Autour de la tombe d'Alain Fournier » , in *Archéologia*, n° 367, mai 2000, p.28-31.
- BRAUDEL 1949 : BRAUDEL (F.), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe*, Paris, A. Colin, 1949, 1160 p.
- BRAUDEL 1969 : BRAUDEL (F.), *Ecrits sur l'histoire*, Champ , Flammarion, 1969, rééd. 1984, 315 p.
- BRAUDEL 1979 : BRAUDEL (F.), *Civilisation matérielle, économie et capitalisme XVe-XVIIIe siècles*, Paris, A. Colin, 1979, 3 vol. * tome 1 : *Le possible et l'impossible*, 543 p. * tome 2 : *Les jeux de l'échange*, 599 p. * tome 3 : *Le Temps du monde*, 606 p.
- BRAUDEL 1986a : BRAUDEL (F.), *Une leçon d'histoire de Fernand Braudel*, Chateauvallon, octobre 1985, Paris, Arthaud-Flammarion, 1986, 254 p.
- BRAUDEL 1986b : BRAUDEL (F.), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, A. Colin, 1979, 6e éd. 1986, 587 p.
- BRAUDEL 1993 : BRAUDEL (F.), *Grammaire des Civilisations*, Paris, Arthaud-Flammarion, 1987, rééd. 1993, 624 p.
- BRUNEAU 1985 : BRUNEAU (Ph.), « L'histoire de l'archéologie : enjeux, objet, méthode », in *Revue d'Archéologie moderne et d'archéologie générale*, n°3, 1984-1985, Paris, Presses de l'Université de Paris Sorbonne, 1985, pp.129-162.
- BURNAND 1996 : BURNAND (Y.), *Les Gallo-Romains*, Paris, P.U.F, Que sais-je ? n°314, 64 p.
- CARR 1988 : CARR (E. H.), *Qu'est-ce que l'histoire ? Conférences prononcées dans le cadre de « Georges Macaulay Trevelyan Lectures » à l'université de Cambridge janvier-février 1961*, Paris, La découverte, 1988, rééd. 1996, 232 p.

- CERAM 1952 : CERAM (C.W.), *Des dieux, des tombeaux, des savants*, Paris, Plon, 1952, traduction de l'oeuvre en allemand de 1949, *Götter, Gräber und gelehrte*, 438 p. (réédition, Rocher, Paris, 1990).
- CHADEFAUD 1981 : CHADEFAUD (C.), « Centenaire : Auguste Mariette, professeur-pacha » in *L'Histoire*, n°30, janvier 1981, pp.70#75.
- CHADEFAUD 1982 : CHADEFAUD (C.), « Obélisque : de Louqsor à la Concorde » in *L'Histoire*, n°51, décembre 1982, pp.86-88.
- CHEVALLIER 1964 : CHEVALLIER (R.), *L'avion à la découverte du passé*, Paris, Fayard, 218 p.
- CHOQUER 1991 : CHOQUER (G.) , FAVORY (F.), *Les paysages de l'Antiquité de l'Occident romain (IVe s. av/IIIe s. ap. J.C.) Terres et cadastres*, Paris, Errance, 1991, 243 p.
- COLARDELLE 1993 : COLARDELLE (M.), VERDEL (E.), *Chevaliers-Payasans de l'an Mil au lac de Paladru*, Paris, Errance, 1993, 120 p.
- CNDP 1981 : , « L'archéologie industrielle » in *Textes et documents pour la classe* n°263, 28/5/1981, publication du C.N.D.P.
- COLLECTIF 1990 A : Collectif, *L'histoire en France*, Paris, La Découverte, 1990, 128 p. Article de Alain Schnapp « Révolution dans l'archéologie » pp.33-41.
- COLLECTIF 1990 B : Collectif, *Les mystères de l'archéologie les sciences à la recherche du Passé*, Presses Universitaires de Lyon et Caisse Nationale des Monuments Historiques et des Sites, 1990, 287 p.
- COLLECTIF 1997 : collectif, *Histoire et interprétations*, Strasbourg, éd. du Conseil de l'Europe, 1997, 101 p. (voir note bibliographique in *Perspectives documentaires en éducation*, n°42, p.223).
- COLLECTIF 1999 : Collectif, *L'histoire aujourd'hui Nouveaux objets de recherches Courants et débats Le métier d'historien*, Auxerre éd. Sciences humaines, 1999, 474 p.
- COURBIN 1982 : COURBIN (P.), *Qu'est-ce que l'archéologie Essai sur la nature de la recherche archéologique*, Paris, 1982, 238 p.
- COUTAU-BEGARE 1989 : COUTAU-BEGARE, *Le phénomène nouvelle histoire Grandeur et décadence des Annales*, 2° éd entièrement refondue, Paris, Economica, 1989, 409 p.
- DABAS 1998 : DABAS (M.), DELETANG (H.), FERDIERE (A.), JUNG (C.), ZIMMERMANN (W. H.), *La prospection*, Paris, éd. Errance, 1998, 224 p.
- DASSIE 1978 : DASSIE (J.), *Manuel d'archéologie aérienne*, Paris, éd. Technip, 1978, 350 p.
- DAUMAS 1980 : DAUMAS (M.) *L'archéologie industrielle en France*, Paris, Laffont, 1980, 463 p.
- DE CERTEAU 1974 a : DE CERTEAU (M.), « L'opération historique », in Le Goff, P. Nora, dir., *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, pp.19-68.
- DE CERTEAU 1974 b : DE CERTEAU (M.), *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, pp.19-68.

- DESFOSSES 2000 : DESFOSSES (Y.), JACQUES (A.), PRILAUX (G.), « Premières recherches sur la Grande Guerre dans le Nord-Pas-de-Calais », in *Archéologia*, n° 367, mai 2000, p.32-39.
- DELACROIX 1999 : DELACROIX (Ch.), DOSSE (F.), GARCIA (P.), *Les courants historiques en France 19e - 20e s.*, Paris, A. Colin, 1999, 332 p.
- DELPORTE 1984 : DELPORTE (H.), *Archéologie et réalité Essai d'approche épistémologique*, Paris, éd. Picard, 1984, 142 p.
- DENIZOT 2000 : DENIZOT (A.), LOUIS (J.), *L'éénigme Alain Fournier*, Paris, éd. Nouvelles éditions latines, 2000, 112 p.
- DHOQUOIS 1991 : DHOQUOIS (G.), *Histoire de la pensée historique*, Paris, A. Colin, coll. U, 1991, 272 p.
- DJINDJIAN 1991 : DJINDJIAN (F.), *Méthodes pour l'archéologie*, Paris, A. Colin, coll. U, 1991, 405 p.
- DOSSE 1987 : DOSSE (F.), *L'histoire en miette Des "Annales à la nouvelle histoire"*, Paris, éd. la Découverte, 1987, 270 p.
- DOSSE 1990 : DOSSE (F.) « Les écoles historiques », in *L'histoire en France*, collectif, Paris, éd. la découverte, 1990, 128 p., pp.22-28.
- EVIN 1998 : EVIN (J.) FERDIERE (A.), LAMBERT (G.-N.), LANGOUET (L.), LANOS (P.), OBERLIN (C.), *Les méthodes de datation en laboratoire*, Paris, éd. Errance, 1998, 192 p.
- FERDIERE 1986 : FERDIERE (A.) ZADORA-RIO (E.) « La prospection archéologique, paysage et peuplement », Paris, éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, *Documents d'Archéologie Française*, n° 3, 1986, 178 p.
- FEBVRE 1995 : FEBVRE (L.), *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, rééd. Paris, Pocket, 1995, 495 p.
- FERRO 1992 : FERRO (M.), *Comment on raconte l'histoire aux enfants du monde entier*, Paris, Payot, 1974, rééd. 1992, 328 p.
- FOUCAUULT 1992 : FOUCAUULT (M.), *L'archéologie du savoir*, 1969, rééd. Paris, Gallimard 1992, 275 p.
- FREDERIC 1967: FREDERIC (L.), *Manuel pratique d'archéologie*, Paris, Laffont, 1967, 2e éd., 430 p.
- FURET 1974 : FURET (F.), « Le quantitatif en histoire », in Le Goff, P. Nora, dir., *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, pp.69-93.
- FURET 1982 : FURET (F.), *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, 312 p.
- GALLAY 1986 : GALLAY (A.), *L'archéologie demain*, Paris, P. Bedford, 1986, 255 p.
- GIOT 1984 : GIOT (P.R.) et LANGOUET (L.), *La mesure du passé La Mesure du Temps en Archéologie*, Rennes, 1984, 188 p.
- GOUBERT 1960 : GOUBERT (P.), *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730 Contribution à l'histoire sociale de la France du XVIIe s.*, Paris, SEVPEN, 1960, 2 vol.
- GOUDINEAU 1989 : GOUDINEAU (C.) GUILAINE (J.) dir., *De Lascaux au Grand Louvre Archéologie et histoire en France*, Paris, Errance, 1989, 592 p.
- GOUDINEAU 2001 : GOUDINEAU (C.), *Le dossier Vercingétorix*, Paris, Actes

- Sud/Errance, 2001, 347 p.
- GRAN-AYMERICH 1998 : GRAN-AYMERICH (E.), *Naissance de l'archéologie moderne 1798-1945*, Paris, CNRS éd., 1998, 534 p.
 - JASMIN 2000 : JASMIN (M.), « Guerre de 1939-1945 le Mur de l'Atlantique comme objet archéologique », in *Archéologia*, n° 367, mai 2000, p.40-42.
 - JOCKEY 1999 : JOCKEY (Ph.), *L'Archéologie*, Paris, Belin, 1999, 400 p.
 - LARSEN 2001 : LARSEN (M. T.), *La conquête de l'Assyrie 1840-1860 Histoire d'une découverte archéologique*, trad. de l'anglais par H. MONSACRE et C. BESLON, Paris, Hachette, 2001, 476 p.
 - LEDUC 1999 : LEDUC (J.), *Les historiens et le temps Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Seuil, 1999, 332 p.
 - LEGENDRE 2000 : LEGENDRE (J.-P..), « Une fouille d'investigation à Fléville Le crash du bombardier Lancaster », in *Archéologia*, n° 367, mai 2000, p.43-45.
 - LE GOFF (J.) 1974 : LE GOFF (J.) , NORA (P.) dir., *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, Tome 2 nouvelles approches, 255 p. (tome 1 : nouveaux problèmes 230 p. ; tome 2 : nouvelles approches 252 p. ; tome 3 : nouveaux objets 281 p.).
 - LE GOFF 1988 a : LE GOFF (J.), ARIES (P.) CHARTIER (R.), REVEL (J.) dir., *La Nouvelle Histoire*, Paris, CEPL, Retz, 1978, rééd. Complexes (LE GOFF dir.), 1988, 334 p.
 - LE GOFF 1988 b : LE GOFF (J.), *Histoire et mémoire*, , 1977 (éd. Einaudi), rééd. Paris, Gallimard , 1988, 409 p.
 - LEON 1995 : LEON (A.), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?, 1ere éd. 1967, 8e éd. 1995, 127 p.
 - LE ROY LADURIE 1978 : LE ROY LADURIE (E.), *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973, rééd. 1978, 449 p.
 - LIZET 1987 : LIZET (B.), RAVIGNAN (F. de), *Comprendre un paysage guide pratique de recherche*, Paris, I.N.R.A., 1987, 148 p.
 - MARECHAL 1969 : MARECHAL (P.), *L'histoire en question*, Paris, Paris, A. Colin, 1969.
 - MARROU 1964 : MARROU (H.I.), *De la connaissance historique*, 1ere éd. 1954, 4e éd. revue et aug., Paris, Seuil, 1964, 317 p.
 - MINISTÈRE 1997 a : Ministère de la culture - Direction du patrimoine, *L'Archéologie en 14 questions*, , novembre 1997, 50 p.
 - MINISTÈRE 1997 b : Ministère de la Culture Direction du Patrimoine Sous-direction de l'Archéologie, *La recherche archéologique en France Bilan 1990-1994 et programmation du Conseil national de la recherche archéologique*, Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1997, 462 p.
 - MOBERG 1984 : MOBERG (C.-A.), BUCHSENSCHUTS (G.), COULON (G.), SOYER (C.), *Archéologie du terroir Ruptures et continuité dans l'occupation des sols*, Académie du Centre-Châteauroux, 1984, 190 p.
 - MONIOT 1986 : MONIOT (H.), « Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire », in *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*,

- Actes du colloque, Paris, I.N.R.P., 1986, pp.35-44.
- MUSEE 2001 : Musée de Valence (ouvrage collectif), *Archéologie sur toute la ligne Les fouilles du TGV Méditerranée dans la moyenne vallée du Rhône*, Paris, Somogy éditions d'art, 2001, 215 p.
 - ODIOT 1992 : ODIOT (T.), BEL (V.), BOIS (M.), dir., *D'Augusta Tricastinorum à Saint-Paul-Trois-Châteaux Drôme*, Documents d'Archéologie en Rhône-Alpes n°7, Lyon, Service Régional de l'Archéologie, 223 p.
 - OLIVIER 1998 : OLIVIER (P.), « Réaliser un produit multimédia au collège Visite virtuelle d'un site archéologique », in L'Ecole des Lettres des collèges, n° 11, 1997-1998, pp.167-174.
 - OLIVIER 2000 : OLIVIER (P.), « Pour une archéologie du passé récent » », in *Archéologia*, n° 367, mai 2000, p.24-27.
 - PARROT 1996 : PARROT (A.), *L'archéologie*, éd. Seghers, 1976, Paris, éd. de Poche, Payot et Rivages, 1996, 190 p.
 - PELLETIER 1985 : PELLETIER (A.), *L'archéologie et ses méthodes Prospection fouilles analyse restauration*, Roanne/Le Coteau, éd. Horvath, 1985, 384 p.
 - PESEZ 1997 : PESEZ (J.-M.), *L'archéologie mutations, missions méthodes*, Paris, Nathan, 1997, 128 p.
 - POISSON 1992 : POISSON (J.-M.), Dir., *Le Château médiéval, forteresse habitée (XIe-XVIe s.) : archéologie et histoire : perspectives de la recherche en Rhône-Alpes*, Actes du colloque de Lyon, avril 1988, Paris, Maison des sciences de l'Homme, Documents d'Archéologie Française n°32, 1992, 176 p.
 - RUANO-BORBOLAN 1999 : RUANO-BORBOLAN (J.-P.), cordonné par, *L'histoire aujourd'hui Nouveaux objets de recherche Courants et débats Le métier d'historien*, Auxerre, éd. Sciences Humaines, 1999, 474 p.
 - SCHNAPP 1980 : SCHNAPP (A.) dir., *L'Archéologie aujourd'hui*, Paris, Hachette, 1980, 319 p.
 - SCHNAPP 1990 : SCHNAPP (A.), « Révolutions dans l'archéologie ? », in *L'histoire en France*, collectif, Paris, éd. la découverte, 1990, 128 p., pp.33-41
 - SCHNAPP 1993 : SCHNAPP (A.), *La conquête du passé Aux origines de l'archéologie*, Paris, éd. Carré, 1993, 384 p.
 - VEYNE 1996 : VEYNE (P.), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1ere éd. 1971, rééd. 1996, 438 p.
 - WHEELER 1989 : WHEELER (M.), *Archéologie : les voix de la terre*, traduit de l'anglais *Archaeology from the earth*, 1954 par M. MOREL-DELEDALLE et A. PRALONG, Aix-en-Provence, Edisud, 1989, 255 p.

Pédagogie

-
- ACC PROGRAMMES 6e, 1996 : Ministère de l'Education Nationale, de

- l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de lycées et collège,
Accompagnements des programmes de 6^e, livret 1 (Histoire-géographie et d'autres disciplines), C.N.D.P., 1996, 94 p.
- ACC PROGRAMMES 5e, 1997 : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de lycées et collège,
Accompagnements des programmes de 5e et de 4^e, livret 2 Histoire-géographie Education civique, C.N.D.P., 1997, 40 p.
 - ALLIEU 1992 : ALLIEU (N.), LEUDET (M.-F.), « Leur donner des méthodes, pas si simple ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin 1992, p.67-69.
 - ALTET 1994 : ALTET (M.), *La formation professionnelle des enseignants analyse des pratiques et situations pédagogiques*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, P.U.F.. 1994, 264 p.
 - ALTET 1997 : ALTET (M.), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1ere éd. 1997, 128 p.
 - ANDRE 1983 : ANDRE (J.), « Une pédagogie du risque », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 218-219, nov.-déc 1983, pp. 17-19.
 - ANDRE 1992 : ANDRE (J.), « A l'origine, la relation humaine », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, pp.14-18.
 - ASTOLFI 1988 : ASTOLFI (J.-P.), « Travail et construction de savoirs », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 263, avril 1988, pp.16-17.
 - ASTOLFI 1990 : ASTOLFI (J.-P.), « Qu'est-ce qu'apprendre ? Principaux concepts, orientation bibliographique », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 281, février 1990, pp.34-36.
 - ASTOLFI 1992 : ASTOLFI (J.-P.), *L'école pour apprendre*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1992, 205 p.
 - ASTOLFI 1997 a : ASTOLFI (J.-P.), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1997, 128 p.
 - ASTOLFI 1997 b : ASTOLFI (J.-P.), « Question de vocabulaire : différencier, varier, diversifier ... », in *Cahiers Pédagogiques*, supplément n° 3, oct.-nov. 1997, pp.3-4.
 - AUBEGNY 1986 : AUBEGNY (J.), « Analyse des pratiques innovantes à partir de l'approche didactique », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 248, nov. 1986, p. 25.
 - AUDIGIER 1988 : AUDIGIER (F.), BASUYAU (C.), « Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de C.M.2 et 6e », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 85, oct.-nov.-déc. 1988, pp.21-27.
 - AUDIGIER 1993 : AUDIGIER (F.) *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie : à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse de doctorat Paris : université de Paris VII, 1993. 2 tomes.
 - AUDIGIER 1994 : AUDIGIER (F.), CREMIEUX (C.), TUTIAUX-GUILLOON (N.), « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.11-23.
 - AUDIGIER 1997 : AUDIGIER (F.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie des*

- sciences sociales : concepts, modèles, raisonnement*, Paris, I.N.R.P., 1997, 543 p.
- AUDIGIER 1999 a : AUDIGIER (F.), « Des curiosités pédagogiques au projet didactique », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992, pp.19-32.
 - AUDIGIER 1999 b : AUDIGIER (F.), « Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire la géographie et l'éducation civique », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46/47, 1999, pp.49-55.
 - AVANZINI 1991 : AVANZINI (G.), *L'école d'hier à demain - Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, 1991, Toulouse, Erès, 205 p.
 - AVANZINI 1997 : AVANZINI (G.), « Indispensable et impossible innovation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, janv.-fév. 1997, pp.47-48.
 - AZZIMONTI 1988 : AZZIMONTI (F.), « L'apprentissage fonctionne quand l'apprenant lui donne un sens », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 269, déc. 1988, p.15.
 - BACHELARD 1975 : BACHELARD (G.), *Le Nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F., 13e éd. 1975, 183 p.
 - BACHELARD 2001 : BACHELARD (G.), *Epistémologie*, Paris, P.U.F., 7e éd. 2001, 1ere éd. 1971, 216 p.
 - BAQUES 1994 : BAQUES (M.-C.), « Les effets d'un enseignement culturel en histoire », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.55-65.
 - BARTH 1987 : BARTH (B.-M.), *L'apprentissage de l'abstraction - Méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, Paris, éd. Retz, coll. Pédagogie, 1987, 192 p.
 - BARTH 1994 : BARTH (B.-M.), « Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus et les processus d'éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin 1994, pp.5-10.
 - BASUYAU 1994 : BASUYAU (C.), GUYON (S.), « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.39-46.
 - BERBAUM 1991 : BERBAUM (J.), *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1991, 192 p.
 - BERNARD 1978 : BERNARD (C.), *L'enseignement de l'histoire en France (selon les ministres de l'Instruction publique)*, thèse lettres, Paris, 1976. Lille, Université de Lille III, atelier de reproduction des thèses, Paris, diffusion Honoré Champion, 1978, 720 p.
 - BEUDEZ 1997 : BEUDEZ (D.), « Innover, c'est aussi vivre au quotidien des situations paradoxales », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, janv.-fév. 1997, pp.35-37.
 - BILLIET 1993 : BILLIET (F.), « Pas de transmission sans passerelles », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, mai-juin 1993, pp.29-31.
 - BOBASH 1993 : BOBASH (M.), « Tous les élèves peuvent apprendre » in *Le Monde de l'éducation*, n° 271, juin 1993, pp.22-24.
 - BOLMARE 1996 : BOLMARE (S.), « Des enfants qui ont peur d'apprendre », in *Cahiers Pédagogiques*, n° hors série, mars 1996, pp.73-77.
 - BOUCHER 1988 : BOUCHER (L.), « Du presse-bouton au partage du savoir : L'interactivité au musée scientifique et technique », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 261,

- février 1988, pp.30-31.
- BOUJON 1997 : BOUJON (C.), QUAIREAU (M.), *Attention et réussite scolaire*, Paris, éd. Dunod, 1997, 150 p.
 - BOYAUD 1993 : BOYAUD (F.), *Travail autonome et diversité des apprentissages dans une classe de 5^e*, Mémoire de 2e année d'I.U.F.M. de Grenoble, 1993.
 - BOYE 1993 : BOYE (P.), CHARAVEL (M.-L.), « Avec le CDI ... », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 317, octobre. 1993, pp.32-34.
 - BOYZON-FRADET 1998 : BOYZON-FRADET (D.), « Les manuels et l'élaboration des savoirs », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 369, déc. 1998, pp.14-15.
 - BROSSARD 1989 : BROSSARD (M.), Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de psychologie*, juillet-août 1989, pp.53-66.
 - CASTANY 1998 : CASTANY (J.), « "Les parcours diversifiés, une révolution pédagogique ? » , in *Cahiers Pédagogiques*, n° 366, sept. 1998, pp.63-65.
 - CAVOURA 1994 : CAVOURA (T.), *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique Représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, et de l'interaction chez les élèves de l'enseignement secondaire*, Thèse de doctorat nouveau régime, Mars 1994, dir. Pierre ANSART, Université Paris VII, 380 p.
 - CENAT 1977 : CENAT (M.-F.), DELBOS (M.-A.), REGUIGNE (R.), BRUN (S.) *Une démarche vers l'autonomie en histoire-géographie dans le second cycle*, Orléans, C.R.D.P. Orléans, 1977, 71 p.
 - CHAPPAZ 1996 a : CHAPPAZ (G.), « Activités de modélisation et apprendre à raisonner », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 344/345, mai-juin 1996, p.41-44.
 - CHAPPAZ 1996 b : CHAPPAZ (G.), « Peut-on éduquer la motivation ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° hors série, mars 1996, pp.50-55.
 - CHOPPIN 1993 : CHOPPIN (A.), CLINKSPOOR (M.), *Les manuels en France - tome 4 Textes officiels (1791-1992)*, Paris, I.N.R.P. et Publication de la Sorbonne, 1993, 591 p.
 - CHIC 1991 : CHIC (J.-P.), JACQUET (M.), MERIAUX (N.), VERNEYRE (M.), *Pratique pédagogique de la gestion mentale ou du plaisir d'apprendre*, Paris, Retz, 1991, 165 p.
 - Collectif 1988 : Collectif, *Le travail autonome Itinéraires pédagogiques*, C.R.D.P. Lille, Lille, 1988, 161 p.
 - Collectif 1997 : Collectif, « Histoire et interprétations », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997 et éd. du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 101 p.
 - Collectif 1999 : Collectif, *Le patrimoine de l'éducation nationale*, Charenton-le-Pont, éd. Flohic, 1999, 990 p.
 - Collège 1989 : Collège de la Ricamarie, « Comment gérer une heure de cours de manière différenciée », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 277, octobre 1989, p.23.
 - COLOMB 1986 : COLOMB (J.) dir., *Didactique, enseignements généraux, articulation école-collège*, Paris I.N.R.P., Rapport Pédagogie Générale, 1986.
 - COMBAZ 1999 : COMBAZ (G.), « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques

- diversifiés au collège », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juil.-août-sept. 1999, pp.73-88.
- CORNU 1992 : CORNU (L.), VERGNIOUX (A.), *La didactique en question*, Paris, C.N.D.P. Hachette, 1992, 158 p.
 - CREMIEUX 1992 : CREMIEUX (C.), « Vers un savoir-enseigner en histoire-géographie », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992, pp.47-57.
 - CREMIEUX 1994 : CREMIEUX (C.), JAKOB (P.), MOUSSEAU (M.-J.), « Regards didactiques sur les productions scolaires en histoire-géographie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.47-54.
 - CROIZIER 1995 : CROIZIER (M.), *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies, 1ere éd. 1993, 2e tirage 1995, 144 p.
 - CROS 1993 : CROS (F.), *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, P.U.F., 1993, 217 p.
 - CROS 1997 : CROS (F.), « L'innovation à l'école : son sens, sa place », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, janv.-fév. 1997, pp.19-22.
 - DELANNOY 1982 : DELANNOY (C.), MEIRIEU (P.) « Sur la notion d'heure de cours : « Tu travailleras à la maison, ici écoute ! » », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 202, mars 1982, pp. 20-21.
 - DE PERETTI 1989 : DE PERETTI (A.), « Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 277, octobre 1989, pp.31#32.
 - DESJARDINS 1992 : DESJARDINS (R.), « D'abord, être soi-même », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, pp.22-23.
 - DEVELAY 1991 : DEVELAY (M.), « Champs disciplinaires Apprentissages scolaires et enseignement », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 298, nov. 1991, pp.9-13.
 - DEVELAY 1993 : DEVELAY (M.), « Les trois coups sont frappés : La représentation peut commencer », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 312, mars 1993, pp.9-10.
 - DEVELAY 1995 a : DEVELAY (M.) dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1995, 355 p.
 - DEVELAY 1995 b : DEVELAY (M.), De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1992, 4e tirage 1995, 164 p.
 - DEVELAY 1996 : DEVELAY (M.), *Donner du sens à l'école*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1996, 123 p.
 - DEVELAY 2000 : DEVELAY (M.), « Le collège ou la résistance au changement », in *Perspectives de recherche*, n°50/51, 2000, pp.49-52.
- Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1996, 123 p.
- DOLY 1996 a : DOLY (A.-M.), « Motivation et métacognition », in *Cahiers Pédagogiques*, n° hors série, mars 1996, pp.59-61.
 - DOLY 1996 b : DOLY (A.-M.), « Réussir pour motiver, motiver pour réussir », in *Cahiers Pédagogiques*, n° hors série, mars 1996, pp.70-72.

- DUPUIS 2000 : DUPUIS (M.) « A Rouen, les frontières tombent entre les disciplines », in *Le Monde de l'éducation*, septembre 2000, p.47.
- DUVERT 1995 : DUVERT (R.), « Soyez un peu plus attentifs », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 336, sept. 1995, pp.33-35.
- ETIENNE 2000 : ETIENNE (R.), « Je ne veux plus être autonome ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 384, mai 2000, pp.26-27.
- FAVRE 1993 : FAVRE (D.), « Changer de représentation ... Interaction entre émotion et cognition », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 312, mars 1993, pp.11-14.
- FAVRE 1996 : FAVRE (D.), « Le modèle des trois systèmes de motivation et la relation pédagogique », in *Cahiers Pédagogiques*, n° hors série, mars 1996, pp.46-49.
- FENET 1985 : FENET (B.), « De la classe spectacle à la classe atelier l'exemple de l'enseignement de la philosophie », in *Cahiers Pédagogiques*, n° spécial 239, décembre 1985, pp.35-36.
- FOTINOS 1996 : FOTINOS (G.), TESTU (F.), *Aménager le temps scolaire Théories et Pratiques*, Paris, Hachette livre, 1996, 290 p.
- GENEST 1999 : GENEST (A.-C.), « Muser au musée », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 371, février 1999, pp.13-14.
- GENTHON 1990 : GENTHON (M.), « Construire des situations d'apprentissage principes généraux et stratégies opératoires », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 281, février 1990, pp.12-14.
- GEORGE 1983 : GEORGE (Ch.), *Apprendre par l'action*, Paris, P.U.F., 1ere éd. 1983, 2e éd. 1989, 236 p.
- GEORGE 1985 : GEORGE (Ch.), « Comment conceptualiser l'apprentissage », in *Revue Française de Pédagogie*, 1985, 72, pp.61-70.
- GERBOD 1965 : GERBOD (P.), « L'histoire dans l'enseignement secondaire de 1802 à 1880 », in *L'Information historique*, 1965, n°3, pp.125-130.
- GIORDAN 1993 : GIORDAN (A.), « Une seule solution : la fin des cloisons ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 318, nov. 1993, pp.43-45.
- GIORDAN 1996 : GIORDAN (A.), « Apprendre à raisonner ... Oui, mais sur quoi ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 344-345, mai-juin 1996, p.31.
- GLUNK 1999 : GLUNK (G.), « Réduire l'écart entre le dire et le faire », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 370, janvier 1999, p.50.
- GRANGEAT 1995 : GRANGEAT (M.), « Aménager des situations d'apprentissages », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 34, 1995, pp.23-40.
- GRATALOUP 1994 : GRATALOUP (A.-M.), SOLONEL (M.), TUTIAUX-GUILLOU (N.), « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.25-37.
- GUILLAUME 1995 : GUILLAUME (B), *Apprendre dans le cadre d'une sortie scolaire Archéologie et civilisation hellénistique en sixième*, Mémoire de 2e année d'I.U.F.M. de Grenoble, avril 1995, 40 p. et 39 p. d'annexes.
- GUILLAUME 1997 : GUILLAUME (B), « Pour des visites actives Archéologie et

- civilisation hellénistique en 6^e », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 353, avril 1997, p.64.
- GUILLAUMIN 1985 : GUILLAUMIN (J.), « Promouvoir et contenir l'hétérogénéité », in *Cahiers Pédagogiques*, n° spécial 239, décembre 1985, pp.8-9.
 - GUILLOT 1986 : GUILLOT (R.), *Un projet : sortir ...*, C.R.D.P., Amiens, 1986, p.12-13.
 - HADJI 1991 : HADJI (C.) dir., *Innover pour réussir Des acteurs parlent aux acteurs*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1991, 194 p.
 - HARDY 1999 : HARDY (M.), « Pratiquer à l'école une pédagogie interactive », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, oct.-nov.-déc. 1999, pp.17-28.
 - HERY 1999 : HERY (E.), *Un siècle de leçon d'histoire, l'histoire enseignée au lycée de 1870 à 1970*, Rennes, P.U. Rennes, 1999, 438 p.
 - HOUSSAYE 1996 : HOUSSAYE (J.), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1993, 3e éd. 1996, 352 p.
 - ISAMBERT-JAMATI (V.), *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, éd. Universitaires, 1990, 233 p.
 - JABET 1991 : JABET (M.-H.), MERIGAUD (Ph.), « Un PAE en collège Mathématiques et Antiquité », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 299, décembre 1991, pp.30-32.
 - JOUTARD 1999 : JOUTARD (P.), THELOT (C.), *Réussir l'Ecole pour une politique éducative*, Paris, Seuil, 1999, 292 p.
 - KERLAN 1998 : KERLAN (A.), *L'école à venir*, Paris, E.S.F. éd., 127 p.
 - KERLAN 2000 : KERLAN (A.), « Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège », in *Perspectives de recherche*, n°50/51, 2000, pp.71-88.
 - KNIBIEHLER 1977 : KNIBIEHLER (Y.), « Les finalités de l'histoire-géographie dans le second degré », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 38, janv.-fév.-mars 1977, pp.5-9.
 - ISAMBERT 1990 : ISAMBERT-JAMATI (V.), *Les savoirs scolaires enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, éd. Universitaires, 1990, 233 p.
 - LAHARIE 2000 : LAHARIE (C.), « La motivation personnelle ne suffit pas, hélas ! », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 381, février 2000, p.26.
 - LANGLOIS 1897 : LANGLOIS (Ch.-V.), SEIGNOBOS (Ch.), « L'enseignement secondaire de l'histoire en France », in *Introduction aux études historiques. Appendices I*, Paris, Hachette, 1897, pp.281-292.
 - LANGOUET 1988 : LANGOUET (G.), « Innover ne suffit pas », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 266, septembre 1988, pp.48-49.
 - LARCHEVEQUE 1997 : LARCHEVEQUE (J.-M.), « Le neuf, une valeur mobilisatrice ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 350-351, janv.-fév. 1997, pp.27-28.
 - LAUTIER 1994 : LAUTIER (N.), « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-fév.-mars 1994, pp.67-77.
 - LEDUC 1994 : LEDUC (J.), MARCOS-ALVAREZ (V.), LE PELLEC (J.), *Construire l'histoire*, Toulouse, éd. Bertrand-Lacoste, C.R.D.P. Midi-Pyrénées, collection Didactiques, 1994, 173 p.
 - LEGRAND1998 : LEGRAND (L.), « Intérêts et ambiguïtés des "parcours diversifiés" ?

- », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 363, avril 1998, pp.59-60.
- LEON 1995 : LEON (A.), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, P.U.F. , Que sais-je ?, n°393, 1ere éd. 1967, 8e éd. corrigée 1995, 127 p.
 - LE PELLEC 1991 : LE PELLEC (J.), MARCOS-ALVAREZ (V.), *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991.
 - LIEURY 1997 a : LIEURY (A.), *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, éd. Dunod, 1997, 3e éd., 154 p.
 - LIEURY 1997 b : LIEURY (A.), FENOUILLET (F.), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, éd. Dunod, 1997, 144 p.
 - MARBEAU 1981 : MARBEAU (V.), avec la collaboration du service d'études et liaisons du C.I.E.P., "Travail autonome et disciplines" in *Les dossiers de Sèvres*, n° 3, Sèvres, éd. C.I.E.P., 1981, 101 p.
 - MARCHAND 2000 : MARCHAND (P.), *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire 1795-1914 Textes officiels* (textes réunis et présentés), tome 1, Paris, I.N.R.P., 2000, 782 p.
 - MARIN 1985 : MARIN (M.), PALACIN (P.), SCHMIDT (C.), SEGUY (F.), « Ateliers spécialisés et classes hétérogènes », in *Cahiers Pédagogiques*, n° spécial 239, décembre 1985, p.44-48.
 - MARSOLLIER 1998 : MARSOLLIER (C.), *Les maîtres et l'Innovation ouvertures et résistances*, Paris, Anthropos éd. Economica, 1998, 108 p.
 - MAYEUR (F.) 1981 : MAYEUR (F.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome III de la Révolution à l'école républicaine (1789-1930), direction de l'oeuvre L.-H. PARIAS, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 683 p.
 - MEIRIEU 1991 a : MEIRIEU (P.), *Apprendre ... oui, mais comment*, Paris, éd. E.S.F., 1° éd. 1987, 7° édition, coll. Pédagogies, 1991, 192 p.
 - MEIRIEU 1991 b : MEIRIEU (P.), *Le choix d'éduquer Ethique et pédagogie*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1991, 196 p.
 - MEIRIEU 1991 c : MEIRIEU (P.), *L'école, mode d'emploi - Des « méthodes actives » à la pédagogies différenciée*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1ere éd. 1985, 6e éd. 1991, 188 p.
 - MEIRIEU 1992 a : MEIRIEU (P.), « Contenus et méthodes », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin 1992, p.66.
 - MEIRIEU 1992 b : MEIRIEU (P.), avec la collaboration de DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous*, Paris, éd. E.S.F., coll. Pédagogies, 1992, 209 p.
 - MEIRIEU 1993 : MEIRIEU (P.), *L'envers du tableau Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, éd. E.S.F., , coll. Pédagogies, 1993, 281 p.
 - MEIRIEU 1995 : MEIRIEU (P.), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1995, 282 p.
 - MEIRIEU 1997 a : MEIRIEU (P.), « Faut-il supprimer le cours magistral ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 356, sept. 1997, pp.10-11.
 - MEIRIEU 1997 b : MEIRIEU (P.), « Plus que jamais, la pédagogie différenciée », in *Cahiers Pédagogiques*, supplément n° 3, oct.-nov. 1997, pp.39-40.

- MEIRIEU 1999 : MEIRIEU (P.), « Il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 370, janvier 1999, pp.54-55.
- MEN 1960 : Ministère de l'Education Nationale, avec le concours de L'Institut Pédagogique National, *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, 1960.
- MICHAUX 1997 : MICHAUX (M.), *Enseigner l'histoire au collège*, Paris, A. Colin, 1997, 207 p.
- MONIOT 1984 : MONIOT (H.), dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984.
- MONIOT 1992 a : MONIOT (H.), « Des histoires à la didactique de l'histoire », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992, pp.33-45.
- MONIOT 1992 : MONIOT (H.), « Didactique de l'histoire », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, 1992, pp.87-93.
- MONIOT 1993 : MONIOT (H.), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan pédagogie, 1993, 254 p.
- MOUGNIOTTE 1993 : MOUGNIOTTE (A.), *La Pratique Personnelle de l'Enfant*, Lyon, P.U.L., coll. I.U.F.M., 1993, 183 p.
- MOUGNIOTTE 1996 : MOUGNIOTTE (A.), *L'école de la république Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, P.U.L., 1996, 142 p.
- MOUGNIOTTE 2002 : MOUGNIOTTE (A.), *La démocratie idéal ou chimère ... quelle place pour une éducation ?*, Paris, L'Harmattan, 2002, 105 p.
- MOYNE 1992 : MOYNE (A.), « Motiver ... les enseignants », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, pp.24-25.
- MOYNE 1997 : MOYNE (A.), « Travail de groupe et travail autonome », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 356, sept. 1997, pp.13-14.
- NARCY 1988 : NARCY (C.), « Auto-analyse des élèves sur l'apprentissage des leçons », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 268, nov. 1988, pp.35-36.
- NOT 1983 : NOT (L.), « Expérience, savoir, enseignement », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 218-219, novembre-décembre 1983, pp.42-44.
- NOT 1987 : NOT (L.), *Enseigner et faire apprendre - Eléments de psycho-didactique générale*, Toulouse, éd. Privat, 1987, 164 p.
- NOT 1989 : NOT (L.), *L'enseignement répondant vers une éducation en seconde personne*, Paris, P.U.F., 1989, 198 p.
- NUZIATI 1990 : NUZIATI (G.), « Définitions des termes essentiels », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, janvier 1990, pp.53-59.
- OBIN 1993 : OBIN (J.-P.), *La crise de l'organisation scolaire De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets former, organiser pour enseigner*, Paris, Hachette Education, 1993, 352 p.
- OLIVIER 1997 : OLIVIER (P.), « Réaliser un produit multimédia au collège Visite virtuelle d'un site archéologique », in *L'école des lettres des collèges*, n°11, 1997-1998, pp.167-177.
- PANTANELLA 1992 : PANTANELLA (R.), « Un certain regard ... », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, pp.10-12.

- PANTANELLA 1998 : PANTANELLA (R.), VILLATTE (N.), « "L'effet" des parcours », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 369, déc. 1998, pp.59-61.
- PERON 1992 : PERON (Y.), « L'indispensable émotion », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, pp.20-21.
- PERRENOUD 1992 : PERRENOUD (P.), « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 306, septembre 1992, pp.47-55.
- PERRENOUD 1993 : PERRENOUD (P.), « Sens du travail et travail du sens à l'école », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, mai-juin 1993, pp.23-27.
- PERRENOUD 1999 : PERRENOUD (P.), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, éd. E.S.F., éd. 1999, coll. Pédagogies, 192 p.
- PERROT 1984 : PERROT (M.), « Les finalités de l'enseignement de l'histoire », in *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier, Ministère de l'Education nationale, 1984, pp. 37-46.
- PIAGET 1991 : PIAGET (J.), INHELDER (B.), *Les images mentales chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1966, 2e éd. 1991, 461 p.
- PIAGET 1996 : PIAGET (J.), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1ere éd. 1926, 8e éd. 1996, 335 p.
- PIERROT 1983 : PIERROT (M.), « Sur le travail autonome », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 218-219, nov.-déc. 1983, pp.64-65.
- PLANEL 2000 : PLANEL (P.), « Archeology in French education : work in the département of the Drôme », in *Antiquity*, vol. 74, n°283, mars 2000, pp.147-151.
- PRETEUR 1983 : PRETEUR (Y.), « Les conflits socio-cognitifs », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 218-219, nov.-déc. 1983, pp. 45-47.
- PROGRAMMES 6^e, 1995 : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de lycées et collège, *Programmes de la classe de 6^e*, 1995. (B.O.E.N. n°6, 30/3/1995).
- PROGRAMMES 5^e, 1997 : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de lycées et collège, *Programmes du cycle central 5^e et de 4^e*, livret 1 (Histoire et autres disciplines), C.N.D.P., 1997, 124 p.
- PROST 1968 : PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968.
- PROST 1981 : PROST (A.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV *l'Ecole et la Famille dans une société en mutation*, direction de l'oeuvre L.-H. PARIAS, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 729 p.
- RAYNAL 1997 : RAYNAL (F.), RIEUNIER (A.), *Pédagogie Dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 1997, 405 p.
- REBEYROTTE 1999 : REBEYROTTE (J.-F.), « Les visiteurs scolaires au musée », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 371, février 1999, p.18.
- REINHARD 1957 : REINHARD (M.), *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, Paris, P.U.F., 1957, 2e éd. 1967.

- RICHARD 1996 : RICHARD (J.-F.), « Les activités mentales », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 344-345, mai-juin 1996, pp.18-28.
- SABBAH 1998 : SABBAH (H.), « Quand les questionnaires répondent aux questions », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 369, déc. 1998, pp.25-26.
- SADOUN-LAUTIER 1992 : SADOUN-LAUTIER (N.), *Histoire apprise, histoire appropriée : éléments pour une didactique de l'histoire*, Paris, EHESS, 1992, 2 vol., 560 p.
- SEGALAS 1984 : SEGALAS (M.-F.), « La pédagogie Freinet, c'est quoi ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 223-224, avril-mai 1984, p. 40.
- STAMBACK 1999 : STAMBACK (M.), « Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, oct.-nov.-déc. 1999, pp.7-16.
- THERRIEN 1996 : THERRIEN (L.), *Enseignement de l'histoire de l'art et de l'archéologie en France avant 1914*, thèse microfichée de doctorat, Paris 1, 1996.
- TRENARD 1970 : TRENARD (L.), « L'enseignement de l'histoire en France de 1770 à 1885 », in *Cahiers de Clio*, 1970, n°21, pp.31-44.
- VALLET 1999 : VALLET (P.), « Se mouvoir, savoir, s'émouvoir », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 374, mai 1999, pp.29-31.
- VANDENBERGHE 1986 : VANDENBERGHE (R.), « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin 1986, pp.17-26.
- VERNEYRE 1992 : VERNEYRE (M.), « Comprendre la gestion mentale », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 304-305, mai-juin 1992, pp.70-73.
- WINNYKAMEN 1982 : WINNYKAMEN (F.), « L'apprentissage par l'observation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 59, avril-mai-juin 1982, pp.24-29.
- WINNYKAMEN 1983 : WINNYKAMEN (F.), « L'apprentissage par l'observation », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 218-219, novembre-décembre 1983, pp.50-54.

Les manuels d'histoire

Si le livre est rédigé par quatre auteurs ou plus, par souci de simplification, nous avons marqué la mention « collectif ».

Nous avons classé les références des manuels en fonction des programmes auxquels ils se rapportent et ensuite par niveau, puis par ordre chronologique de la date d'édition.

Programmes de 1860

LORIQUET 1860 : LORIQUET (Père), Cours d'histoire à l'usage de la jeunesse tome

cinquième Histoire romaine depuis la fondation jusqu'à la fin de l'Empire d'Occident à l'usage des maisons d'éducation, nouvelle édition, Paris, 1860, 248 p.

Programmes de 1890

VIATOR 1887 : VIATOR (G. S.), Cours supérieur Histoire de France et Notion d'Histoire Générale précédés d'un résumé d'histoire ancienne Grecque et Romaine, Paris, après 1887, 864 p. (arrêté du 18 janvier 1887).

Programmes de 1902

BERNARD 1902 : BERNARD (J.), *Histoire romaine et histoire générale jusqu'au Xe s. Classe de première sections A et B*, Lyon-Paris, éd. E. Vitte, s. d., 400 p. (conforme au programme de 1902).

GAGNOL 1904 : GAGNOL (M. l'Abbé), *Les Temps modernes (1453-1789) classe de quatrième (Divisions A et B)*, Paris, Lib. V. Ch. Poussielgue, 1904, 354 p.

Programmes de 1923-1925

AIMOND 1924 : AIMOND (Ch.), *L'Orient et la Grèce Classe de sixième*, Paris, De Gigord, 1924, 312 p.

AIMOND 1925 : AIMOND (Ch.), *Le Moyen Age jusqu'à la Guerre de Cent ans (fin du Ve s.-1328) Classe de quatrième*, Paris, De Gigord, 1925, 444 p.

GUIRAUD 1930 : GUIRAUD (J.), dir., *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIXe siècle (1781-1848) Classe de première*, Paris, De Gigord, 1928, 576 p.

GUIRAUD 1930 : GUIRAUD (J.), dir., *La fin du Moyen Age et le XVIe siècle (1328-1610) Classe de troisième*, Paris, De Gigord, 1930, 430 p.

Programmes de 1931

AIMOND 1934 : AIMOND (Ch.), *Abrégé d'Histoire ancienne Classe de sixième*, Paris, De Gigord, 1934, 254 p.

AIMOND 1932 : AIMOND (Ch.), *Le Moyen Age jusqu'à la Guerre de Cent ans (fin du Ve s.-1328) Classe de quatrième*, Paris, De Gigord, 1932, 321 p.

GUIRAUD 1933 : GUIRAUD (J.), dir., *Le XVIIe et le XVIIIe siècle (1610-1789) Classe de seconde*, Paris, De Gigord, 1933, 496 p.

GUIRAUD 1934 : GUIRAUD (J.), dir., *La fin du Moyen Age et le XVIe siècle (1328-1610) Classe de troisième*, Paris, De Gigord, 1934, 430 p.

- GUIRAUD 1936 a : GUIRAUD (J.), dir., *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIXe siècle (1781-1848) Classe de première*, Paris, De Gigord, 1936, 542 p.
- GUIRAUD 1936 b : GUIRAUD (J.), dir., *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle Classes de philosophie et de mathématiques*, Paris, De Gigord, 1936, 638 p.
- HUMBERT 1934 : HUMBERT (A.) et PETITMAGNIN (H.), (J.), *Abrégé d'Histoire Romaine Classe de cinquième*, Paris, De Gigord, 1934, 268 p.

Programmes de 1937-1938

BOSSUAT 1938 : BOSSUAT (A.), Le Moyen Age de la fin de l'Empire Romain d'Occident au début des Temps Modernes Classe de 5e et 1re année des écoles primaires supérieures, Paris, Hatier, 1938, 545 p.

DEZ 1938 : DEZ (G.), WEILER (A.), *Histoire L'Antiquité classe de 6e année préparatoire des E.P.S. des Ecoles Pratiques et des Cours Complémentaires*, Paris, Hachette, 1938, 312 p.

HALLYNCK 1938 : HALLYNCK (P.), BRUNET (M.), Le Moyen Age de la fin de l'Empire Romain d'Occident au début des Temps Modernes Classe de 5e A et B 1re année des écoles primaires supérieures, Paris, Masson et Cie, 1938, 368 p.

Programmes de 1957

BONIFACIO 1959 : BONIFACIO (A.) et MARECHAL (P.), *Histoire de 406 à 1610 Collèges d'enseignement général enseignement court*, Paris, Hachette, 1959, 224 p.

DEZ 1958 : DEZ (G.), WEILER (A.), *Orient et Grèce cours d'histoire classe de sixième*, Paris, Hachette, cours Jules Isaac, 254 p.

JARRY : JARRY (E.), dir., *Orient, Grèce, Rome 6e*, Paris, éd. de l'Ecole, sans date, 256 p. (1947 ?).

PERSONNE 1958 : PERSONNE (E.), MENARD (P.), *Histoire Le Moyen Age et le début des temps modernes Classe de 5e Cours complémentaires*, Paris, Nathan, 1958, 240 p.

PHILIPPE 1960 : PHILIPPE (R.), *Histoire L'Orient et la Grèce Classe de 6e*, Paris, Belin, 1960, 264 p.

PHILIPPE 1962 : PHILIPPE (R.), *Histoire Le Bas Moyen Age 4e*, Paris, Belin, 1962, 256 p.

TAPIE 1959 : TAPIE (V. L.), BRULEY (E.), *Les temps modernes 1492-1789 classe de troisième*, Paris, Hatier, 1959, 416 p.

Programmes de 1963 (programmes du lycée de 1959)

- ALBA 1962 : ALBA (A.), *Cours d'histoire J. Isaac Histoire 987-1789 4e moderne*, Paris, Hachette, 1962, 560 p.
- ALDEBERT 1965 : ALDEBERT (J.), BILLEREY (M.), MANRY (A.-G.), *Histoire La fin du Moyen Age et les Temps modernes jusqu'en 1715 4e*, Paris, Delagrave, 1965, 296 p.
- BONIFACIO 1964 : BONIFACIO (A.), MARECHAL (P.), *Histoire Rome Le Moyen Age du Ve au XIIe siècle 5e*, Paris, Hachette, 1964, 256 p.
- CHAULANGES 1964 : CHAULANGES (M.), HUBAC (R.), MANRY (G.), *Histoire Rome Le Moyen Age jusqu'au début du XVIe siècle 5e*, Paris, Delagrave, 1964, 277 p.
- COLLECTIF 1960 : Collectif, *Cours d'histoire Malet-Isaac de la révolution de 1789 à la révolution de 1848 classe de seconde*, Paris, Hachette, 1960, 576 p.
- COLLECTIF 1961 : Collectif, *Cours d'histoire Malet-Isaac de 1848 à 1914 classe de première*, Paris, Hachette, 1961, 576 p.
- PERSONNE 1965 : PERSONNE (E.), MENARD (P.), *Histoire L'Orient La Grèce 6e*, Paris, Nathan, 1965, 191 p.
- PRIGENT 1963 : PRIGENT (E.) et alii *Histoire cycle d'observation classe de sixième*, Paris, Istra, 1963, 192 p.
- REINHARD 1964 : REINHARD (M.), dir., *Histoire 5e Rome et les débuts du Moyen Age*, Paris, Colin, 1964, 256 p.
- REINHARD 1965 : REINHARD (M.), dir., *Histoire L'Orient et la Grèce Classe de Sixième*, Paris, Colin, 1965, 224 p.

Programmes de 1967-1969

- AUTRAND 1970 : AUTRAND (F.), VAUCHEZ (A.), VINCENT (M.), *Le Moyen Age*, 5e, Paris Bruxelles Montréal, Bordas, 1970, 192 p.
- DEZ 1970 : DEZ (G.), WEILER (A.), MATHIEX (J.), *Histoire L'Antiquité L'Orient La Grèce et Rome 6e*, Paris, Hachette, 1970, 288 p.
- GAUVARD 1971 : GAUVARD (G.), MATHIEX (J.), *Le Moyen Age (476-1492)* Paris, Hachette, 1971, 288 p.
- GRODZINSKY 1970 : GRODZINSKY (D.), MEULEAU (M.), VINCENT (M.), *L'Antiquité* 6e, Paris Bruxelles Montréal, Bordas, 1970, 192 p.
- MILZA 1970 : MILZA (P.), BERSTEIN (S.), GAUTHIER (Y.), *Histoire L'Antiquité : Orient Grèce Rome classe de sixième*, Paris, Nathan, 1970, 208 p.
- MILZA 1971 : MILZA (P.), BERSTEIN (S.), GAUTHIER (Y.), *Histoire Le Moyen Age Rome classe de cinquième*, Paris, Nathan, 1971, 208 p.
- REYNAUD 1970 : REYNAUD (A.), dir., *Histoire l'Antiquité*, Paris, Masson et Cie, 1970, 224 p.

Programmes de 1977-1981

- BALESTE 1977 : BALESTE (M.), BLANCHON (R.), PERNET (L.), MATHIEX (J.), *Histoire Géographie classe de 6e collèges*, Paris, Colin-Hachette, 1977, 208 p.
- BERNARD 1981 : BERNARD (A. J.-M.), ROCHE (R.), *la Terre et l'aventure humaine 6e*, Paris, Magnard, 1981, 322 p.
- BERNSTEIN 1978 : BERSTEIN (G.), BUZACOUX (A.), DUBREUIL (R.), *histoire et géographie avec le Transatlas*, Paris, nathan, 1978, 208 p.
- BOSETTI 1978 : BOSETTI (N.), GUIDAIS (M.), PIERRE (M.), *Milieux, hommes et civilisations histoire, géographie, économie éducation civique 5e*, Paris, Larousse, 1978, 288 p.
- BRIGNON 1978 : BRIGNON (J.), dir., *Histoire Géographie classe de 5e*, Paris, Hatier, 1978, 256 p.
- COLLECTIF 1981 , Collectif, *Histoire Géographie 6e*, Paris, Nathan, 1981, 260 p.
- COLLECTIF 1982 : Collectif, *Histoire Géographie 5e*, Paris, Nathan, 1982, 272 p.
- GRELL 1978 : GRELL (J.), *histoire, géographie, économie éducation civique Dossiers de l'élève classe de 5e*, Paris, Istra, 1978, 144 p.
- GUIQUE s.d. : GUIQUE (J.), dir, *Histoire Géographie Economie Education civique 6e*, Paris, Bordas, sans date, 224 p.

Programmes de 1985-1987

- BRIGNON 1987 : BRIGNON (J.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 5e*, Paris, Hatier, 1987, 312 p.
- DROUILLON 1992 : DROUILLON (M.-T.), FLONNEAU (M.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 4e*, Paris, Nathan, 1992, 352 p.
- GUIQUE (J.), *Histoire Géographie Economie Initiation économique 5e*, Paris, Bordas, 1987, 320 p.
- IVERNEL 1994 : IVERNEL (M.), dir., *histoire géographie initiation économique 6e*, Paris, Hatier, 1994, 288 p.
- KNAFOU 1994 : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 6e*, Paris, Belin, 1994, 304 p.
- KNAFOU 1995 : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 5e*, Paris, Belin, 1995, 320 p.
- LAMBIN 1994 : LAMBIN (J.-M.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 6e*, Paris, Hachette, 1994, 320 p.
- LAMBIN 1991 : LAMBIN (J.-M.), dir., *Histoire Géographie Initiation économique 5e*, Paris, Hachette, 1991, 320 p.
- MARSEILLE 1986 : MARSEILLE (J.) et alii, *Histoire Géographie Initiation économique 6e*, Paris, Nathan, 1986, 288 p.
- SAUGER 1994 : SAUGER (A.), CASTA (M.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Magnard, 1994, 239 p.

Programmes de 1995-1998

ADOUMIE 2002 : ADOUMIE (V.), dir., *histoire géographie 5e*, Paris, Hachette, 2002, 320 p.

BOUVET 1996 : BOUVET (C.), MARTIN (J.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Hachette, 1996, 256 p.

CASTA 1997 : CASTA (M.), DOUBLET (F.), dir *Histoire Géographie 5e*, Paris, Maganrd, 1997, 293 p.

CHAMPIGNY 2000 : CHAMPIGNY (D.), BERNIER (M.), MARCADE (J.-F.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Nathan, 2000, 304 p.

CHAMPIGNY 2001 : CHAMPIGNY (D.), BERNIER (M.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Nathan, 2000, 320 p.

IVERNEL 1996 : IVERNEL (M.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Hatier, 1996, 302 p.

IVERNEL 1997 : IVERNEL (M.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Hatier, 1997, 320 p.

IVERNEL 1998 : IVERNEL (M.), dir., *Histoire Géographie 4e*, Paris, Hatier, 1998, 352 p.

IVERNEL 2000 : IVERNEL (M.), dir., *histoire géographie 6e*, Paris, Hatier, 2000, 320 p.

IVERNEL 2001 : IVERNEL (M.), dir., *histoire géographie 5e*, Paris, Hachette, 2001, 336 p.

KNAFOU 1996 : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Belin, 1996, 320 p.

KNAFOU 2000 : KNAFOU (R.), ZANGHELLENI (V.), dir., *Histoire Géographie 6e*, Paris, Belin, 2000, 336 p.

LAMBIN 1997 : LAMBIN (R.), et alii, dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Belin, 1997, 320 p.

MARSEILLE 1997 : MARSEILLE (J.), SCHEIBLING (J.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Nathan, 1997, 320 p.

SAINT-OURENS 2000 : SAINT-OURENS (A.), dir., *histoire géographie 6e*, Paris, Hachette, 2000, 256 p.

STERN 1997 : STERN (M.), dir., *Histoire Géographie 5e*, Paris, Bordas, 1997, 320 p.

Manuels de l'Enseignement Primaire et de l'Enseignement Primaire Supérieur

La date d'édition du manuel n'est pas toujours indiquée ou une partie des ouvrages consultés ont des pages manquantes.

AMMAN 1896 : AMMAN (A.), COUTANT (E.-C.), *Histoire de la France depuis 1789 jusqu'à nos jours deuxième année Enseignement Primaire Supérieur*, Paris, Nathan, 1898, 376 p. (programmes de 1893).

- AULARD 1907 : AULARD (A.) et DEBIDOUR (A.), Histoire de France Cours moyen Certificat d'études, Paris, éd. Cornély et Cie, s.d., 289 p. (après 1906 au moins).
- BEAUCORPS 1934 : BEAUCORPS (A. de) et HEINRICH (P.), Histoire de France Cours moyen 2e année et supérieur, Paris, lib. de l'Arc, 1934, 450 p.
- BLANCHET 1895 : BLANCHET (D.), Histoire de France Cours moyen, Paris, Belin, sans date, 264 p. (arrêté du 4 janvier 1894);
- CHAULANGES 1946 : CHAULANGES (M.), CHAULANGES (S.), Histoire de la France Cours moyen Classes de Huitième et de Septième, Paris, Delagrave, 1946, 320 p. (Programmes de 1945).
- DAVID 1956 : DAVID, FERRE, POITEVIN, Histoire Les grands faits de la vie des Français Cours moyen et supérieur, Paris, Nathan, 1956, 256 p.
- DUCOUDRAY 1902 : DUCOUDRAY (G.), Histoire et civilisation de la France Cours élémentaire et moyen, Paris, Hachette, 1902, 180 p.
- HUBAULT 1886 : HUBAULT (G.), Histoire de France à l'usage des école et des maisons d'éducation Cours moyen, Paris, 1886, 256 p.
- LAVISSE 1881 : LAVISSE (E.), La première année d'histoire de France avec récits à l'usage des élèves qui recherchent le Certificat d'études primaires, Paris, Colin, pas de date 2 p. manquantes, 334 p., livre d'une élève en 1881.
- LAVISSE 1903 : LAVISSE (E.), Histoire de France Cours moyen, Paris, Colin, s. d. (après 1903), 254 p.
- LAVISSE 1931 : LAVISSE (E.), Histoire de France Cours moyen, Paris, Colin, 1931, 272 p.
- MALET 1913 : MALET (A.), ISAAC (J.), Le monde au XIXe siècle Troisième année de l'Enseignement Primaire Supérieur, Paris Hachette, 1913, 316 p. (programmes de 1909).
- MALET 1920 : MALET (A.), ISAAC (J.), Histoire de France et notions d'histoire générale de 1852 à 1920 Troisième année de l'Enseignement Primaire Supérieur, Paris Hachette, s. d., 320 p. (Programmes de 1920).
- PERSONNE 1955 a : PERSONNE (E.), BALLOT (M.), MARC (G.), Histoire de France et Initiation à l'Histoire de la Civilisation Cours moyen 1ere et 2de années, Paris, Colin, 1955, 256 p.
- PERSONNE 1955 b : PERSONNE (E.), BALLOT (M.), MARC (G.), Histoire de France et Initiation à l'Histoire de la Civilisation Classe de fin d'études Certificat d'études primaires, Paris, Colin, 1955, 320 p.
- ROGIE 1899 : ROGIE (L.-E.), et DESPIQUES (P.), Histoire de France Cours moyen (Certificat d'études) suivie de l'Histoire du Dauphiné par P. BERRET, Paris, lib. Juven, s.d., 292 p. et 64 p.
- SIEURIN (E.), CHABERT (C.), Histoire de France de 1453 à 1789 première année Enseignement Primaire Supérieur, Paris, Masson et Cie, 1905, 260 p.
- SIEURIN 1905 : SIEURIN (E.), CHABERT (C.), Histoire de France de 1789 à nos jours deuxième année Enseignement Primaire Supérieur, Paris, Masson et Cie, 1905, 251 p.

SIEURIN 1909 : SIEURIN (E.), CHABERT (C.), Le monde contemporain troisième année Enseignement Primaire Supérieur, Paris, Masson et Cie, 1909, 336 p.

TROUX 1948 : TROUX (A.), dir., Histoire de la France Cours élémentaire (1re et 2e années), Paris, Hachette, 1948, 124 p. (Programmes de 1945).

VIATOR 1909 : VIATOR (G. S.), Histoire de France des écoles primaires, E Robert éd., Fontaines-sur-Saône, au plus tard 1909 date de la rentrée de l'élève , 234 p.

Les apports de l'archéologie à l'enseignement de l'histoire

ANNEXES

Annexes 1 à 4

[guillaume_b_annexes1_4.pdf](#)

Le Néolithique, annexes 5 à 39

[guillaume_b_annexes5_39.pdf](#)

L'Egypte, annexes 40 à 99

[guillaume_b_annexes40_99.pdf](#)

Les Hébreux, annexes 100 à 139

[guillaume_b_annexes100_139.pdf](#)

La Grèce/le monde helléniste, annexes 140 à 209

[guillaume_b_annexes140_209.pdf](#)

Rome, annexes 210 à 266

[guillaume_b_annexes210_266.pdf](#)

L'Empire byzantin, annexes 267 à 291

[guillaume_b_annexes267_291.pdf](#)

Le monde carolingien, annexes 292 à 331

[guillaume_b_annexes292_331.pdf](#)

L'Eglise au Moyen Age, annexes 332 à 386

[guillaume_b_annexes332_386.pdf](#)

Les châteaux au Moyen Age, annexes 387 à 416

[guillaume_b_annexes387_416.pdf](#)

Les paysans et les villes du Moyen Age, annexes 417 à 445

[guillaume_b_annexes417_445.pdf](#)