



Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας (ΓΑΛ)

Διπλωματική Εργασία

**« Le texte de civilisation comme outil didactique :  
découvrir les peuples gaulois. »**

**Ελένη Καβανόζη**

Α' Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Νίκου

Β' Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κωνσταντίνα Πλιάκα

**Athènes, juin 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») Ελένης Καβανόζη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**« Le texte de civilisation comme outil didactique :  
découvrir les peuples gaulois. »**

**Ελένη Καβανόζη**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

*Επιβλέπων Καθηγητής :*

**Χρήστος Νίκου**

**Πανεπιστήμιο Πειραιώς**

**ΣΕΠ στο ΕΑΠ**

*Συν-επιβλέπουσα Καθηγήτρια*

**Κωνσταντίνα Πλιάκα**

**Εθνικό & Καποδιστριακό**

**Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**ΣΕΠ στο ΕΑΠ**

**Athènes, juin 2024**

## Résumé

L'objectif de ce Mémoire est d'élucider les connaissances et de rendre plus clairs ceux des éléments les plus importants de la compétence culturelle, interculturelle. Les apprenants forment de nouvelles images représentatives sur la vie des Gaulois, et ils sont amenés à adopter des attitudes interculturelles élaborées. Après une étude des propositions du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et celles de Michael Byram et de Jean-Claude Beacco sur le développement des composantes de la compétence culturelle, interculturelle, nous proposons des textes historiques à lire, accompagnés d'activités qui concrétisent les éléments constitutifs de la compétence culturelle, interculturelle. Sous forme de jeu de lecture, des textes originaux et simplifiés font naître de nouvelles représentations, stimulent le jugement, consolident des manières de penser, des stratégies de compréhension afin de guider les apprenants à l'adoption d'une attitude de prise de conscience interculturelle.

*Mots-clés* : Compétence culturelle, interculturelle, représentations, textes, réception, sensibilisation, prise de conscience interculturelle, décentration.

## Περίληψη

Ο στόχος αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας είναι να διασαφηνίσει τις γνώσεις και να καταστήσει σαφέστερα τα πιο σημαντικά στοιχεία της πολιτιστικής, διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι μαθητές σχηματίζουν νέες αντιπροσωπευτικές εικόνες σχετικά με τη ζωή των Γαλατών και καθοδηγούνται στην υιοθέτηση ανεπτυγμένων διαπολιτισμικών στάσεων. Μετά από μελέτη των προτάσεων του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (CECR) και εκείνων των Michael Byram και Jean-Claude Beacco σχετικά με την ανάπτυξη των συνιστωσών της πολιτιστικής, διαπολιτισμικής ικανότητας, προτείνουμε κείμενα προς ανάγνωση, συνοδευόμενα από δραστηριότητες τα οποία συγκεκριμενοποιούν τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής, διαπολιτισμικής ικανότητας. Με τη μορφή αναγνωστικού παιχνιδιού, πρωτότυπα και απλουστευμένα κείμενα δημιουργούν νέες αναπαραστάσεις, διεγείρουν την κρίση, εδραιώνουν τρόπους σκέψης και στρατηγικές κατανόησης προκειμένου να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην υιοθέτηση μιας στάσης διαπολιτισμικής επίγνωσης.

*Λέξεις-κλειδιά*: Πολιτισμική, διαπολιτισμική ικανότητα, αναπαραστάσεις, κείμενα, δεκτικότητα, ευαισθητοποίηση, διαπολιτισμική επίγνωση, αποκέντρωση.

## Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>v</b>
<b>Liste de figures .....</b>	<b>xi</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>xii</b>
<b>Chapitre 1.   Introduction.....</b>	<b>1</b>
1.1. Objectifs .....	1
1.2. Organisation du mémoire .....	3
1.2.1. Première partie   Théorie.....	3
1.2.2. Deuxième partie   Mise en pratique .....	4
<b>Première partie   Théorie .....</b>	<b>6</b>
<b>Chapitre 2. Les compétences.....</b>	<b>6</b>
2.1. Les compétences générales dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR).....	6
2.2. Les compétences communicatives langagières.....	7
2.3. Les compétences générales .....	8
2.3.1. Le savoir.....	8
2.3.2. Les habiletés et le savoir-faire .....	10
2.3.3. Le savoir-être .....	11
2.3.4. Le savoir-apprendre .....	11
<b>Chapitre 3. Le développement des compétences générales.....</b>	<b>13</b>
3.1. Les propositions du CECR.....	13
3.2. Les propositions des manuels .....	14
<b>Chapitre 4. La compétence culturelle et interculturelle.....</b>	<b>18</b>
4.1. La compétence interculturelle d’après Michael Byram .....	18
4.1.1. Le savoir-être .....	19
4.1.2. Les savoirs .....	19
4.1.3. Le savoir-comprendre .....	20
4.1.4. Le savoir-apprendre/faire.....	21
4.1.5. Le savoir-s’engager.....	21
4.2. La compétence culturelle/interculturelle d’après Jean-Claude Beacco .....	22
4.2.1. La composante/compétence ethnolinguistique .....	24
4.2.2. La composante d’insertion sociale/culturelle ou actionnelle .....	24
4.2.3. La composante relationnelle .....	25
4.2.4. La composante interprétative.....	25
4.2.5. La composante interculturelle ou éducative .....	26
<b>Deuxième partie : Mise en pratique .....</b>	<b>29</b>

<b>Chapitre 5   Méthodologie</b> .....	<b>29</b>
5.1. Les représentations.....	29
5.1.2. Les Gaulois .....	31
5.1.3. Les textes .....	32
5.2. Le développement de la compétence culturelle/interculturelle .....	33
5.3. Les stratégies de compréhension .....	36
<b>Chapitre 6. Les épisodes à suivre</b> .....	<b>38</b>
6.1. Épisode 1 .....	38
6.2. Épisode 2.....	49
6.3. Épisode 3.....	57
6.4. Épisode 4.....	64
6.5. Épisode 5.....	72
6.6. Épisode 6.....	85
6.7. Épisode 7.....	96
6.8. Épisode 8.....	102
<b>Chapitre 7.   Produit final</b> .....	<b>112</b>
<b>Chapitre 8.   Conclusion</b> .....	<b>116</b>
<b><i>Références bibliographiques et sitographiques</i></b> .....	<b>118</b>

## **Liste de figures**

6.1.1. Carte de la Gaule et des peuples gaulois

6.1.2. Ambigatus et ses neveux Bellovèse et Sigovèse

6.3.1. Les itinéraires de la triple expédition celtique

6.3.2. Gaulois en marche

6.3.3. Le nouveau centre de gravité du monde celtique au III<sup>e</sup> siècle av. J.-C.

6.6.1. Carte des établissements gaulois dans les Balkans p.1.

6.7.1. Carte des établissements gaulois dans les Balkans et l'Asie mineure p.2.

## Liste des abréviations

av. J.-C. ...	Avant Jésus- Christ
CECR ...	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
dir. ...	Directeur
Ex.	Exemple
FLE ...	Français Langue Étrangère
n.è. ...	Notre ère
p. (pp.) ...	Page (pages)
s.d. ...	Sans date
trad. ...	Traducteur
vol. ...	Volume

## Chapitre 1. | Introduction

Dans le cadre de ce travail, nous présenterons une expérience culturelle en sensibilisant les apprenants aux composantes de la compétence (inter-)culturelle interculturelle. Offrir de nouvelles représentations constitue un contact avec l'altérité, puisé dans des textes historiques des œuvres des auteurs antiques, grecs et latins, dont la sélection et la simplification des textes nous permettra de travailler à la fois la langue et la culture, en l'occurrence des textes historiques, civilisationnels qui sont, la plupart du temps, exclus de l'enseignement/apprentissage du français (en Grèce comme ailleurs).

La lecture de ces textes permet la compréhension des caractéristiques identitaires des Français, met en relation des visions du monde différentes et s'adapte à un enseignement pas formel, d'apparence ludique. Le texte civilisationnel peut être considéré comme un outil didactique à part entière qui vise à se mesurer avec l'histoire et à utiliser des supports variés pour l'enseignement/apprentissage du français et le développement d'une composante (inter-)culturelle. Pour ce faire, nous allons nous concentrer sur les peuples gaulois. Comme le note Martine Abdallah-Preteceille (1986 : 78), « l'approche interculturelle se fonde sur une double reconnaissance et suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description. En mettant l'accent sur l'altérité, il s'agit davantage de promouvoir une ouverture sur autrui, conditionnée par l'ouverture à soi ».

### 1.1. Objectifs

Les savoirs socioculturels sur la vie et la langue des Gaulois peuvent servir des modèles langagiers, ainsi que des sources de découverte des peuples gaulois migrants vers l'Est pendant l'Antiquité. Les textes de civilisation qu'on peut élaborer pour la classe de langue se prêtent tout particulièrement à la lecture, au renforcement et à la systématisation des stratégies de réception, afin de ne pas rester à la simple compréhension et/ou acquisition de nouvelles connaissances (historiques, déclaratives ou procédurales) ; ils peuvent aussi amener les apprenants à développer une prise de conscience (inter-)culturelle.

Ayant les peuples gaulois comme guides et acteurs lors d'une séquence didactique, le lecteur peut les suivre dans leurs aventures. Les textes de civilisation à lire constituent une ouverture, où on peut rencontrer d'autres mondes (lointains ou plus récents), des peuples disparus ou dont les traces se perdent dans l'histoire d'une civilisation, des cultures et des perceptions différentes ; l'enseignant, tout comme l'apprenant, est capable de mettre en comparaison ces réalités différentes (mondes, peuples, etc.), de les rendre connues et compréhensibles. L'apport de ce type des connaissances, qui sensibilise aux notions (inter-)culturelles, enrichit la langue et les savoirs, permet la formulation des hypothèses, stimule l'esprit critique, suscite la motivation des apprenants et améliore leurs capacités de recherche et de découverte. Explicitement ou implicitement, le lecteur se met en question, se distancie, s'interroge sur ses propres représentations et sur celles proposées par les textes.

En ce qui concerne l'enseignement de la civilisation et de l'interculturel, les méthodes d'approche interculturelle ont ceci en commun, selon Vincent Louis (2007 : 116-117), qu'elles s'appuient

sur des sciences humaines auxquelles elles empruntent sans compter. Cet appui épistémologique n'est pas nouveau en matière d'enseignement de la culture. L'est davantage, en revanche, le fait que les disciplines ne sont plus envisagées comme sources de savoirs prédéfinis et transposables en classe de FLE, comme c'était le cas dans l'enseignement de la civilisation. Ce sont les démarches d'investigation et d'élaboration du savoir qu'elles proposent qui font désormais l'objet de toutes les attentions. La critique de la conception civilisationnelle de l'enseignement culturel a manifestement porté ses fruits : il n'est plus question de centrage sur les connaissances culturelles, mais bien sur les processus qui permettent leur construction et leur acquisition par les apprenants. Tous les didacticiens formulent, explicitement ou non, l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de méthodes d'investigation empruntées à diverses disciplines permettront aux apprenants d'acquérir des savoir-faire interprétatifs [voir *infra* composante interprétative de Beacco] de la culture cible et d'élaborer leurs propres savoirs à son sujet.

Cette stimulation cognitive venant du doute, de la remise en question et/ou de la comparaison constante (à travers la recherche) amène l'apprenant à s'interroger sur ses propres savoirs, dits « cultivés » (Louis, 2007 : 15) et à adopter des attitudes de relativisation, de décentration et de déconstruction de certaines images qui peuvent être stéréotypées. À travers la connaissance plus approfondie et spécifique, l'apprenant se rend compte qu'il y a d'autres manières de percevoir la réalité, de penser, d'agir ; il

développe ainsi une attitude d'ouverture, d'acceptation et des savoir-faire (inter-)culturels.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), l'apprentissage d'une langue étrangère demande l'élaboration non seulement des compétences communicatives langagières, mais aussi, l'élaboration des compétences générales dont le développement de la compétence culturelle et interculturelle (prise de conscience interculturelle) est prioritaire. Les travaux analytiques de Michael Byram et de Jean-Claude Beacco attirent l'attention sur l'importance des composantes de la compétence culturelle et, interculturelle et leur apport enrichissant dans l'apprentissage.

Dans le cadre de ce mémoire, nous tenterons de mettre en pratique les propositions du CECR et des éléments des composantes de la compétence culturelle et interculturelle tels qu'ils ont été conçus par M. Byram et J.-C. Beacco. Les auteurs se réfèrent plutôt à la contribution du développement de la compétence (inter-)culturelle dans une communication quotidienne réelle. Ils proposent quand même des voies alternatives pour la perception des éléments constitutifs de chaque composante ; ne seront retenus ici que des éléments qui puissent s'adapter à notre proposition d'une « compréhension de la diversité de l'expérience humaine » (Abdallah-Preteuille et Porcer, 1996 : 80) au sein du et à travers le texte historique/le texte de civilisation.

## 1.2. Organisation du mémoire

Notre travail se compose de deux parties : la partie théorie et la mise en pratique à travers des épisodes que les apprenants peuvent suivre et qui nous invitent à découvrir, de manière autonome la plupart du temps, les peuples gaulois.

### 1.2.1. Première partie | Théorie

La partie théorique contient trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous mettrons en évidence les directives données par les auteurs du CECR, en ce qui concerne le développement des compétences générales et des compétences communicatives langagières. Dans le deuxième chapitre, nous décrirons les propositions du CECR en ce qui concerne le développement des compétences générales et nous observerons la

manière dont la compétence (inter-)culturelle est abordée dans les manuels d'enseignement du français langue étrangère. Dans le troisième chapitre, nous étudierons les composantes de la compétence culturelle et interculturelle telles qu'elles sont analysées par M. Byram et J.-C. Beacco tout en les comparant avec les propositions des auteurs du CECR.

### 1.2.2. Deuxième partie | Mise en pratique

La deuxième partie constitue une mise en application des éléments théoriques du CECR, suivie d'une analyse des éléments constitutifs de la compétence culturelle et interculturelle, comme ils sont perçus par M. Byram et J.-C. Beacco. Cette partie contient trois chapitres elle-aussi.

Dans le premier chapitre, nous explicitons le choix des contenus et la démarche que nous tenterons d'adopter afin que les composantes de la compétence culturelle et interculturelle soient clairement définies. Notre intention est d'agir sur les représentations à travers la lecture des extraits des textes traduits, écrits par des auteurs grecs et latins sur la migration des Gaulois dans les Balkans, en Grèce et en Asie mineure pendant l'Antiquité et que nous avons simplifiés. Les textes peuvent être présentés à tous les niveaux. L'enseignant pourrait faire aussi ses propres sélections des extraits des textes, les adapter au niveau de ses apprenants pour la réalisation de mini-projets.

Nous considérons que les aventures des Gaulois peuvent intéresser nos apprenants et renforcer leur motivation en lecture, d'autant plus qu'ils ont déjà quelques représentations de leur histoire à travers les lectures des bandes dessinées ou des films. Les textes puisés dans des œuvres des auteurs antiques constituent des sources éducatives fiables et les initient à l'étude de l'histoire et à sa compréhension critique. Des indices facilitateurs, textuels et paratextuels, des questions, des activités peuvent rendre l'accès à ces textes plus facile et consolider les stratégies de réception. Les informations repérées initient à la fois les apprenants à la découverte de la culture et de la langue gauloise, les dotent de nouvelles représentations en transformant leur regard porté vers l'autre.

Dans le deuxième chapitre, nous vous présenterons à travers une suite de huit épisodes l'histoire des Gaulois en vue de stimuler l'imagination et développer l'esprit critique de nos lecteurs. Les apprenants se sensibilisent aux notions de la culture, de la valeur. Des cultures de divers peuples se rencontrent, se comparent. Des perceptions, des croyances, des représentations élucidées présentent les Gaulois sous un jour nouveau, alors que les lecteurs sont amenés à interroger de manière critique l'histoire et à expliquer plus facilement la manière de penser et d'agir d'une époque.

Dans le troisième chapitre, nous observerons des dessins des apprenants de (6<sup>e</sup>) sixième, auxquels nous avons présenté des extraits des textes et des activités de notre travail, adaptés à leur niveau Pré-A1 et nous décrirons nos déductions.

## Première partie | Théorie

### Chapitre 2. Les compétences

#### 2.1. Les compétences générales dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)

En tant qu'acteurs sociaux, les apprenants accomplissent des actions et « développent un ensemble de compétences générales » (CECR, 2001 : 15), ainsi qu'un ensemble de compétences communicatives langagières. Les compétences générales agissent sur les capacités cognitives et procédurales déjà acquises des apprenants, éveillent leur attention, leur curiosité, enrichissent leurs capacités, afin de les motiver en vue d'une acquisition de la langue et de la culture d'un pays. Cet apprentissage demande l'acquisition d'un ensemble des connaissances, le développement des habilités et des dispositions, des compétences qui permettront à l'apprenant d'agir dans des situations de communication personnelle ou sociale de manière efficace et adéquate (CECR, 2001 : 15).

Dans une situation de communication en langue étrangère, l'apprenant met en œuvre toutes les compétences dont il dispose ou auxquelles il s'est préalablement entraîné. Il mobilise ses compétences générales, ses compétences à communiquer langagièrement afin de réaliser des activités langagières par le traitement des textes, en réception, en production, en interaction et en médiation au moyen des stratégies convenables pour l'accomplissement d'une tâche (CECR, 2018 : 30)

Toute intention actionnelle tourne autour d'une « tâche », dans la mesure où « l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECR, 2001 : 15)

L'accomplissement des activités langagières nécessite le recours à des stratégies, à des opérations, à des procédures bien organisées, réglées et finalisées que l'apprenant met en œuvre pour accomplir une tâche. (CECR, 2001 : 15)

## 2.2. Les compétences communicatives langagières

L'apprentissage de la langue étrangère passe d'abord, mais pas seulement, par le développement de la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence communicative langagière comporte plusieurs composantes : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La composante linguistique se réfère à l'acquisition d'une compétence relative au lexique, à la phonétique, à la syntaxe, à la morphosyntaxe, à la grammaire, à l'orthographe. Cette composante concerne plus spécifiquement l'étendue et la précision du lexique, la qualité phonétique, le choix du temps et du mode grammatical, etc., ainsi que l'activation rapide des structures morphosyntaxiques et grammaticales et des associations lexicales dans des contextes variées, qui est seule à pouvoir démontrer/établir des caractéristiques culturelles de la communauté dans laquelle la langue est parlée.

La composante sociolinguistique renvoie « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (CECR, 2001 : 18), c'est-à-dire à l'étude de la langue en rapport avec la société. Elle permet d'adapter les formes d'expression à l'environnement culturel adéquat et de connaître les normes sociales qui régissent une société à une certaine époque ou dans un certain endroit (variation diaphasique, diatopique, diastratique, etc.).

La composante pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue dans la réalisation des actes de parole. Cette compétence se manifeste par une cohésion et cohérence dans la maîtrise du discours.

La compétence à communiquer langagièrement vise donc le développement ou la transformation des représentations, des mécanismes et des capacités des apprenants pendant le processus d'apprentissage. Ses composantes sont bien caractérisées et précisément définies. Cependant, les composantes de la compétence à communiquer langagièrement se restreignent à recouvrir seulement les aspects linguistiques de la langue. Par opposition aux compétences générales, elles sont bien définies (CECR, 2001 : 17-18).

Dans une situation de communication, l'apprenant doit être capable de mobiliser toutes ses compétences générales et communicatives langagières.

### 2.3. Les compétences générales

Les compétences générales individuelles de l'apprenant comprennent le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Elles se réfèrent à l'enrichissement des connaissances, au développement des aptitudes et attitudes qui se manifestent comme un comportement de nature (inter-)culturelle.

#### 2.3.1. Le savoir

Le savoir se subdivise en sous-catégories qui englobent les connaissances générales du monde, une culture générale et un savoir socioculturel du pays dans lequel la langue étrangère est parlée. Ces connaissances générales amènent l'apprenant à une prise de conscience interculturelle. L'enseignement de la civilisation et/ou de l'histoire était jusqu'ici négligé au profit d'une « polarisation sur le contenu » (Abdallah-Preteille, 1986 : 74). Or la civilisation, l'histoire est « une histoire des idées, des façons de vivre et de penser, une histoire sociale des classes du pouvoir, des sentiments et des croyances [...] l'historien cherche les interrelations entre les faits, la civilisation tout entière se présente comme un système de signes à déchiffrer » (De Carlo, 1998 : 50-51).

Les connaissances générales du monde se réfèrent aux expériences sociales et aux savoirs académiques acquis par l'éducation. Les connaissances académiques et empiriques sont importantes pour la réception, la compréhension, la perception du sens d'un texte (CECR, 2001 : 16). Elles sont acquises en langue maternelle, elles constituent la culture d'un individu.

Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne sont fondamentales pour la gestion des activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées, l'histoire commune d'un peuple sont essentielles à la communication interculturelle (CECR, 2001 : 16). Les connaissances académiques et empiriques forment chez l'apprenant une représentation, une image du monde, une perception du monde qui l'entoure. Elles donnent du sens à sa réalité qui s'exprime par la langue.

L'apprentissage d'une langue étrangère constitue un moyen, un *médium* qui, par la connaissance du lexique, de la structure et des mécanismes de la langue, fait connaître à l'apprenant un autre monde, un autre univers. C'est comme si l'apprenant portait un nouveau costume ; c'est comme si l'apprenant voyait le monde à travers les yeux d'un quelqu'un d'autre.

Cependant, la connaissance de la langue étrangère est partielle, non seulement du point de vue linguistique qui constitue un obstacle à la compréhension du sens, mais surtout de l'ignorance presque totale de la culture, des représentations, des images du monde, des explications que les habitants d'un autre pays donnent à leur réalité. Une connaissance de la société et de la culture qui caractérise une communauté est indiquée comme indispensable (CECR, 2001 : 114).

La connaissance de la culture d'une communauté, d'une société se met en rapport avec la connaissance des traits caractéristiques, ceux qui font distinguer cette société par ses usages dans la vie quotidienne, ses valeurs, ses croyances. Ces traits distinctifs s'expriment à travers la langue dans les créations intellectuelles, artistiques, se réalisent en constructions matérielles, se révèlent à des pratiques et des comportements sociaux d'une certaine époque ou dans un espace territorial donné.

Il paraît donc important que la connaissance du pays, de sa culture, de son histoire soit un apport supplémentaire à l'apprentissage de la langue parlée dans ce pays. Les manuels d'apprentissage d'une langue étrangère présupposent que cette connaissance existe ou préexiste, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays.

La connaissance objective passe par la mise en relation et en comparaison avec la culture des deux ou plusieurs pays. Elle rend compréhensible la notion de culture qui est centrale dans chaque communauté et fait apparaître le contact, la rencontre, les points communs ou les différences, les visions du monde, les points des vues, ce qui explique les comportements. La mise en relation des cultures dévoile aussi la manière dont chaque peuple apparaît dans l'optique de l'autre, dans le regard de l'Autre. Comme le mentionne Abdallah-Preteille et Porcher (1996 : 94), « le discours sur l'Autre n'implique pas systématiquement la rencontre, bien au contraire [...] L'objectif de l'apprentissage de l'altérité n'est pas tant la connaissance du passé que la connaissance

des manières dont les groupes organisent leur rapport au passé selon leurs intérêts et les circonstances ». La compréhension de la notion de la culture nous dirige vers la prise de conscience qui nous dit qu'il peut y avoir d'autres manières de voir le monde qui nous entoure, qu'il peut y avoir d'autres explications de la réalité environnante. La connaissance objective et consciente de l'existence des diversités des cultures et des visions amène l'apprenant à une prise de conscience interculturelle, délimite les généralisations stéréotypées (une image du monde individuelle) et s'exprime par des aptitudes et attitudes (CECR, 2001 : 82-83).

### 2.3.2. Les habiletés et le savoir-faire

Le développement des habiletés et du savoir-faire révèle une maîtrise procédurale par l'adoption des aptitudes pratiques et interculturelles devenues automatiques et réflexives par l'expérience et l'accoutumance. Il s'accompagne des formes de savoir-être comme des attitudes inconscientes, des dispositions individuelles, acquises dans l'apprentissage. La maîtrise procédurale peut être décomposée en étapes. Des savoirs et des connaissances se mettent en place et les opérations, les procédures nécessaires sont explicitées et verbalisées par étapes afin qu'elles deviennent conscientes. L'usage aboutit à la formation d'une habitude, marquée par l'aisance et la confiance en soi. (CECR, 2001 : 16-17)

Les aptitudes adoptées sont définies par le CECR comme des aptitudes et savoir-faire pratiques et interculturels. Le développement des aptitudes pratiques concerne la vie sociale, le savoir-vivre, les capacités de conduite, les aptitudes de la vie quotidienne, professionnelle et personnelle. Elles sont décrites comme des capacités à effectuer des actions mentales et physiques en utilisant le lexique approprié dans des situations de communication données.

Le développement des aptitudes et savoir-faire interculturels concerne les savoirs, les connaissances. Il se réfère aux potentialités cognitives, aux procédures analytiques d'après des critères pertinents qui deviendront des compétences réflexives, des schémas de pensée organisés et automatiques. Leur développement consiste en une sensibilisation à la notion de la culture qui permet de mettre en relation la culture du pays d'origine et celle du pays de la langue étrangère, ce qui demande des connaissances et des stimuli divers.

Il est indiqué que l'apprenant adopte par la suite la compétence et les stratégies de se mettre en contact avec des gens d'autres cultures ; il joue le rôle d'intermédiaire ou de médiateur culturel, gère et comprend les situations des conflits culturels et dépasse les relations superficielles stéréotypées. Il n'est nulle part défini par quelles procédures mentales l'apprenant acquiert ces habiletés ni le contenu culturel, civilisationnel qui les développera. (CECR, 2001 : 84)

### 2.3.3. Le savoir-être

Le savoir-être est considéré comme des dispositions individuelles, des facteurs personnels liés à la personnalité de l'apprenant. Ces traits de personnalité sont identifiés par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances qui influencent les manières d'être d'un individu. Ces dispositions individuelles sont des représentations d'action, de perceptions du monde, culturellement inscrites et différentes d'une culture à l'autre.

L'apprentissage d'une langue étrangère constitue un contact avec une autre culture, un apport de nouvelles connaissances, de différentes manières d'être. La sensibilisation à ces manières d'être affecte les perceptions et les relations entre les cultures, touche l'image de soi et des autres et se manifeste dans l'interaction sociale (CECR, 2001 : 17).

L'activité de communication nécessite un processus de compréhension de nouvelles connaissances et de savoir-être afin de favoriser chez l'apprenant des attitudes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres peuples, d'autres civilisations, le motiver et susciter une volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs. De plus, le CECR recommande un développement de l'esprit critique et de l'examen scientifique par la formation d'une attitude de distanciation cognitive et affective (CECR, 2001 : 84-85).

### 2.3.4. Le savoir-apprendre

Le savoir-apprendre mobilise toutes les compétences acquises, des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire en même temps. Le savoir-apprendre « peut aussi être paraphrasé comme savoir/être disposé à découvrir l'autre » (CECR, 2001 : 17), à gérer

l'inconnu. Il s'agit d'une capacité à mettre en œuvre des procédures de découverte, de recherche de sens, de mise en œuvre des stratégies précisément sélectionnées pour l'accomplissement d'une tâche, la résolution d'un problème. Cette disposition se forme à travers les expériences empiriques, se transforme en habileté et se systématisé dans l'apprentissage. (CECR, 2001 : 17)

Savoir-apprendre, c'est une aptitude à apprendre, une capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer, à intégrer de nouvelles connaissances ou modifier ses connaissances antérieures (ou prérequis). Ses composantes sont décrites comme la conscience de la langue et de la communication, la prononciation, les aptitudes à l'étude et les aptitudes heuristiques.

L'apprentissage d'une langue offre une nouvelle expérience, un apport supplémentaire des connaissances. Cet enrichissement sensibilise l'apprenant à la compréhension du sens, rend l'organisation du système de la langue plus claire, plus consciente, facilite l'apprentissage et l'usage de la langue. L'apprenant prend conscience de ses capacités à l'étude, ses manières d'apprendre efficacement, organise ses propres stratégies, devient indépendant dans son apprentissage et confiant dans ses connaissances. Il développe ses aptitudes perceptives, phonétiques, analytiques, heuristiques, mobilise toutes ses compétences pour rechercher/trouver, comprendre, transmettre des informations. Il maîtrise la langue (CECR, 2001 : 85).

En ce qui concerne les compétences générales, nous avons observé que de nouveaux domaines de connaissances ainsi que de nouvelles compétences y ont été introduites. Les notions d'une compétence de nature culturelle et interculturelle ont été intégrées, dont l'enseignement/apprentissage n'est pas clairement défini. Il se peut qu'elles soient considérées comme partielles, mais elles se trouvent en corrélation avec les dimensions des compétences générales et le but de l'apprentissage qui est le développement d'une personnalité interculturelle formée par les attitudes et la conscience des choses (CECR, 2001 : 85).

## **Chapitre 3. Le développement des compétences générales**

### **3.1. Les propositions du CECR**

Le développement de la compétence culturelle et interculturelle contribue à la meilleure perception et à la compréhension non seulement de la langue étrangère, en l'occurrence du français, mais surtout à la perception et à la compréhension de la vision du monde que les habitants d'un autre pays possèdent. La connaissance de l'image que le pays se donne de lui-même, c'est la connaissance de son histoire et de sa culture qui dans le cas d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas enseignée en langue maternelle pour que les auteurs des manuels ou les enseignants la considèrent comme acquise. De plus, les enseignants des langues étrangères ne connaissent pas la matière d'autres disciplines.

Dans le chapitre 6.4.6., les auteurs du CECR proposent des formes variées du développement et du traitement des compétences générales qui comprend les savoirs, les savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

Les savoirs se réfèrent à l'enrichissement des savoirs académiques ou encyclopédiques. Les différents peuples de l'Europe partagent une culture et une histoire communes qui sont acquises par l'éducation de manière ethnocentrique et forment une représentation commune d'appartenance à un pays. La connaissance passe par la lecture et compréhension des textes sélectionnés ou produits. Les auteurs mettent le point sur l'examen de la représentation de la culture présentée dans les textes choisis (CECR, 2001 : 114).

Les savoirs comprennent non seulement la connaissance du monde mais aussi le savoir socioculturel (5.1.) qui se réfère à la connaissance des traits distinctifs, caractéristiques d'un peuple en relation avec la vie quotidienne, les valeurs, les croyances, les comportements qui doivent être traités de manière à sensibiliser les apprenants à une prise de conscience interculturelle. Cela nous fait comprendre que la compréhension ne reste pas seulement à la compréhension du sens des mots, mais aussi à la perception de la signification des mots abstraits comme les mots « valeur ou croyance », ainsi que la valeur cognitive et sentimentale de ces mots à une certaine époque ou dans un certain pays, ce qui active et explique des comportements. La compréhension demande des

activités langagières de réception écrite ou orale accompagnées de questions dont la formulation oriente l'apprentissage, clarifie ce que l'apprenant doit apprendre. (CECR, 2001 : 112).

Vu la connaissance partielle de la langue étrangère, la difficulté qui peut se poser est savoir de quelle manière on peut éviter la simple compréhension de nouvelles connaissances afin de développer une prise de conscience interculturelle qui met les cultures en comparaison. Quels sont les éléments de la composante interculturelle qui doivent être mis en évidence pour qu'ils se présentent comme des habiletés de savoir-faire et des attitudes de savoir-être interculturels ?

En ce qui concerne le choix des contenus des éléments socioculturels, les auteurs proposent comme point de départ les stéréotypes pittoresques, ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants et précisent qu'on attend que les apprenants développent leurs aptitudes à la découverte grâce à la motivation (curiosité, intérêt). Ces stéréotypes peuvent être accompagnés de textes produits qui apportent de nouvelles connaissances sur le sujet, illustrent de nouveaux points pour provoquer la prise de conscience de la partie pertinente de l'image représentative de la culture d'un peuple. (CECR, 2001 : 113-114).

Il s'agit là de la démarche interculturelle proposée dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de 2016. La démarche consiste à déconstruire les images stéréotypées des cultures à travers la connaissance qui forme une image réelle de l'image stéréotypée. Elle se réfère à la capacité de décentrer, d'assumer d'autres visions du monde et d'apprendre d'autres manières de sentir la réalité, de penser, d'agir (Beacco *et al.*, 2016).

### 3.2. Les propositions des manuels

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère (du français ici), le contact avec la langue et la culture des habitants d'un autre pays se réalise à travers les manuels scolaires. Les manuels sont faits pour développer un ensemble de compétences par des activités

communicatives langagières qui permettent aux apprenants de traiter des textes oraux et écrits en réception orale et écrite et en production orale et écrite.

L'approche de la langue et par conséquent de la culture d'un peuple se fait par thèmes définis dont les critères de sélection sont leur adaptation aux intérêts des apprenants, leur âge, leur niveau des connaissances et leur utilité pour la réalisation des actes de parole dans un contexte d'une situation donnée (CECR, 2001 : 41). Dans le but d'éveiller l'intérêt et la motivation des apprenants, les thèmes proposés pour le développement des actes de communication sont sélectionnés selon les domaines personnel et public dans lesquels l'apprenant agit (CECR, 2001 : 4.1.1.)

Les thèmes privilégiés pour la définition et l'élaboration des actes de communication font référence à des descriptions des caractéristiques personnelles, aux relations en famille ou avec les amis, à l'environnement d'action des apprenants comme la maison, le collège, les métiers, les vacances, les loisirs, à leurs intérêts et habiletés pratiques : la cuisine, la mode, les vêtements, les achats, les sorties, la technologie (CECR, 2001 : 45). Des textes, des documents écrits et oraux informent les apprenants sur la vie quotidienne d'un autre peuple, proposent une image représentative du pays et de ses habitants, forment chez les apprenants une représentation, une perception de la langue et de la culture cible (Qiu, 2018).

Les textes proposés dans les manuels sont tirés des recettes, des manuels scolaires, des magazines, des journaux, des dépliants publicitaires, des brochures, des courriers personnels, des étiquettes, des annonces, des billets, des menus, des règlements, des programmes, des guides touristiques (CECR, 2001 : 43), parfois même des textes littéraires (voir par exemple *Tempo* ou *Ici*, pour ne citer qu'eux). Ces textes servent des modèles discursifs par leur organisation et leur structure. Ils constituent des représentations linguistiques par le choix des formules adéquates et des représentations culturelles à la fois par la manière dont on s'exprime dans une situation demandée. (CECR, 2001 : 96). L'acquisition des compétences générales est indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, dans les manuels, l'accent est mis plutôt sur le développement des compétences communicatives langagières et l'optimisation des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, adaptées aux besoins quotidiens.

Sur un thème défini, des textes courts ou plus longs, accompagnés des photos, sont sélectionnés d'après leur adaptation au niveau des apprenants et aux situations de communication dans lesquelles l'apprenant va probablement agir et auxquelles il doit faire face.

Ces textes sont proposés d'une part à la lecture et à la compréhension du sens des informations qu'ils contiennent et d'autre part à la compréhension de la perception de l'action que les habitants d'un autre pays ont et effectuent dans une situation illustrée par une photo. Les photos proposées forment des représentations visuelles idéales qui ne correspondent pas à la vraie vie quotidienne de tous les habitants d'un pays et/ou elles sont symboliquement représentatives comme décrivant une image caractéristique de la vie commune.

Des listes des mots et des phrases ou des expressions figées sont offertes pour l'apprentissage du lexique correspondant au thème abordé, que les apprenants mémorisent par cœur et utilisent quand ils se trouvent dans un environnement, un contexte pareil à celui illustré par la photo. D'autres listes des phrases, des formules toutes faites mises dans des encadrés sont proposées pour faciliter à la fois la réalisation des actes de parole définis par niveau et le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Cette connaissance des mots enrichit bien sûr le vocabulaire/le lexique des apprenants et peuvent se référer à des savoirs sur la vie quotidienne des habitants d'un autre pays ; pourtant, ils se limitent à des savoirs linguistiques et correspondent aux savoir-faire pratiques perçus comme un enrichissement du lexique qui décrit des aptitudes pratiques. De plus, les textes choisis sont tirés des guides, des menus, des billets et des formulaires qui ne peuvent pas être considérés comme des modèles exemplaires du système d'une langue.

Il est à noter que la compétence grammaticale est enseignée par d'autres livres qui viennent en complément des manuels. Dans les manuels, l'apprentissage de la grammaire se fait par déduction, ce qui ne s'accorde pas avec l'enseignement de la grammaire de la langue maternelle et dont la connaissance ne peut pas être attendue comme acquise par les auteurs. Le lexique et la morphosyntaxe vont être utilisés pour

l'entraînement des apprenants aux activités communicatives langagières. Les apprenants sont invités à traiter des textes pareils dans des activités de réception et de production orales ou écrites afin de se préparer à des examens de certification. Une fois les structures et le lexique acquis, l'apprenant doit être en mesure de réaliser des actes de paroles dans des situations données. Mais quelle interprétation l'apprenant donne au contexte situationnel, la mise en scène de la situation ? L'observation et l'analyse d'une photo sont suffisantes pour la compréhension d'un autre univers dans lequel il doit agir ?

Dans le cas d'interaction, les deux interlocuteurs imaginaires ou réels partagent le même cadre situationnel car ils doivent réagir dans une situation donnée. La question qui se pose, c'est quelle perception et interprétation les apprenants ont de la situation, vu que cette perception et interprétation définissent leurs choix verbaux qui se reflètent dans l'adaptation de la langue aux choix des mots et des expressions apprises, utilisés comme pertinents à la situation. Les représentations linguistiques sont-elles suffisantes pour la communication ?

L'interprétation et les choix verbaux que fait l'apprenant dans une situation (4.1.4.) se mettent en relation avec ses compétences générales, ses connaissances générales, ses valeurs, ses croyances, son savoir-être qui est culturellement inscrit et différent de pays en pays, de génération en génération ou de milieu en milieu. Le vide de communication du point de vue linguistique se comble par l'enseignement. Les plus difficiles à combler sont les différences des croyances, des valeurs, des attentes sociales qui se manifestent par des interprétations différentes, des attitudes et des comportements différents (CECR, 2001 : 44).

Par conséquent, il est important de ne pas rester seulement à la simple compréhension des listes des mots, mais d'étendre la compréhension de l'autre par l'acquisition d'une conscience interculturelle appropriée afin de rapprocher les contextes mentaux, ce qui demande des savoirs culturels. (CECR, 2001 : 41-44). Comment amener les apprenants à développer une conscience interculturelle ? Il nous paraît nécessaire de définir d'abord les dimensions de la compétence culturelle et interculturelle comme elles sont analysées par Michael Byram et Jean-Claude Beacco.

## **Chapitre 4. La compétence culturelle et interculturelle**

### **4.1. La compétence interculturelle d'après Michael Byram**

En 2002, M. Byram reprend les lignes directrices du CECR, pour l'adaptation de l'enseignement des langues aux besoins du monde contemporain de la communication. Dans le CECR, une prise de conscience de la dimension interculturelle et un développement des aptitudes interculturelles et du savoir-être sont mis au point et ont été jugés comme nécessaires pour une meilleure compréhension et communication entre des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

M. Byram fait remarquer l'intégration de la notion de la dimension interculturelle dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que la nécessité d'une éducation à la compréhension interculturelle.

Il considère que le développement de la compétence interculturelle est toujours lié à l'acquisition de la compétence linguistique, nécessaire à toute communication écrite ou orale, selon des codes linguistiques établis. M. Byram se réfère au développement des dimensions de la compétence communicative langagière, la connaissance d'une langue, par l'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques. Selon lui, la connaissance d'une langue étrangère développe également la compétence interculturelle. Cet ensemble des compétences permet le dialogue entre des interlocuteurs provenant des pays différents, ayant une langue et une culture différente. Il note que la notion de culture est perçue comme une connaissance du mode de vie collectif d'un peuple et non plus comme la connaissance de leur vie intellectuelle, alors que l'apprentissage d'une langue s'oriente vers la communication, et ce depuis l'approche communicative. Le développement de la dimension interculturelle est considéré comme un prolongement de la compétence de la communication. Il s'agit alors d'une compétence en communication interculturelle.

Dans une communication, les identités sociales et nationales des interlocuteurs sont mises en évidence, elles se dévoilent dans leur manière de s'exprimer, dans leurs réactions, dans les interprétations données aux échanges verbaux. L'identité sociale et nationale est liée à la culture. Elle se forme de la socialisation, de l'éducation, de toutes les influences et stimulations que l'individu reçoit de son entourage. Les croyances, les

valeurs, les comportements partagés, les connaissances acquises sont des éléments qui influencent la perception, la compréhension et l'explication de l'environnement de/chez l'apprenant. Ce sont des éléments qui forment sa personnalité, ses points de vue, ses valeurs, ses jugements, des éléments qui conditionnent son caractère, le dotent de capacités.

L'acquisition de la compétence interculturelle par l'apprentissage d'une langue étrangère initie l'apprenant à des modes de vie de nouveaux groupes sociaux, à de nouvelles cultures, à des valeurs, à de nouveaux comportements. La découverte de nouvelles expériences remet en question ses propres appartenances et opinions et même implicitement, leur découverte rend l'apprenant conscient de la nécessité de s'adapter, d'accepter et de comprendre les autres.

La compétence interculturelle, d'après Byram, se fonde sur le savoir-être, les savoirs, l'acquisition des compétences de savoir-comprendre, de savoir-apprendre/faire et le savoir s'engager.

#### 4.1.1. Le savoir-être

Le savoir-être est lié à la personnalité de l'apprenant, à son identité, à ses points de vue, ses valeurs, ses croyances, ses attitudes. L'acquisition d'un savoir-être interculturel consiste dans le développement d'une attitude de curiosité, d'ouverture, d'intérêt envers d'autres idées, à une stimulation de la volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements. C'est l'adoption de la disposition d'accepter d'autres opinions, valeurs, comportements, un savoir-être différent du sien. C'est une aptitude à décentrer.

#### 4.1.2. Les savoirs

L'éveil du désir pour de nouvelles expériences s'enrichit de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances. Byram les considère comme nécessaires pour le développement de la compétence interculturelle, la connaissance sur les produits et les pratiques des groupes sociaux dans son pays et dans celui de son interlocuteur ainsi que la connaissance des processus sociaux dans les interactions sociales et individuelles.

La nature des connaissances les plus adaptées n'est pas bien précise en ce qui concerne les thèmes et les contenus. Il n'est pas bien clair non plus à quels groupes sociaux l'intérêt et la motivation des apprenants se trouve pour que l'apprentissage d'une langue les y intègre. Dans un pays, il y a des cultures et des pratiques diverses de région en région et même d'individu en individu, ce qui élargit ou spécifie le domaine de référence. Par conséquent, cela n'est pas facilement abordable dans un cours de langue étrangère de niveaux prédéfinis. En ce qui concerne la connaissance des pratiques des groupes sociaux, on ne précise pas s'il s'agit des connaissances linguistiques, des phrases figées ou si les connaissances englobent aussi les us et coutumes traditionnelles, les habitudes quotidiennes, les mœurs, les mythes, les chansons, les légendes.

Enfin, l'impression générale passe par la connaissance des produits dont la publicité est liée au tourisme et à la consommation (donc des produits commerciaux). C'est cette connaissance qui forme « la vision » des apprenants sur les autres et qui construit une représentation chez eux. Byram laisse un peu le choix libre parce qu'il est impossible de connaître l'ensemble des connaissances nécessaires pour une communication.

#### 4.1.3. Le savoir-comprendre

L'élaboration des savoirs contribue non seulement à l'approche et à la mise en relation de nouveaux points de vue et visions du monde, mais aussi à leur compréhension. Il s'agit là de l'aptitude de savoir-comprendre.

À partir des documents qui lient deux ou plusieurs cultures différentes, l'apprenant acquiert la capacité de repérer les informations et les idées développées dans les textes oraux ou écrits, il utilise ses propres stratégies de réception et compréhension, il en apprend d'autres. Cette compétence d'interpréter un document aide l'apprenant d'aller plus loin de la simple compréhension du sens des mots. La compréhension du sens permet à l'apprenant de connaître, rapprocher, comparer, expliquer les informations et les idées qui en découlent. Leur interprétation le guide vers une perception de l'optique/du regard de l'autre, vers une explication de l'angle de vue des autres, une compréhension de l'autre, ce qui est mentionné dans le CECR comme une prise de conscience interculturelle. La composante de savoir-comprendre de Byram lie la

conscience de la langue aux aptitudes et savoir-faire aussi bien interculturels qu'heuristiques.

#### 4.1.4. Le savoir-apprendre/faire

La composante de savoir-apprendre/faire est expliquée comme une « capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication [...] » (Byram, 2002 : 14-15). Les nouvelles connaissances empiriques ou encyclopédiques concernent les croyances, les valeurs, les comportements, le savoir-être de l'interlocuteur. Ce nouvel apport de connaissances doit être puisé dans des documents qui motivent les apprenants et/ou présenté de manière à motiver l'apprenant à les découvrir. Cela implique un certain niveau de connaissances, une maîtrise de la langue, des aptitudes à l'étude et des capacités cognitives et perceptives conscientes et bien organisées ainsi qu'un choix des sujets à étudier. L'aptitude interculturelle devient aptitude pratique, langagière et elle se manifeste dans la communication au moyen de la connaissance et utilisation de la langue étrangère, du français ici, dans une interaction (en temps réel).

#### 4.1.5. Le savoir-s'engager

Il ne suffit pas quand même d'apprendre les croyances et les valeurs des autres. Il est aussi important pour l'apprenant de prendre conscience de ses propres valeurs et croyances de sa propre culture, de réfléchir sur leur influence, sa propre vision sur les valeurs des autres. Il s'agit d'une vision critique au niveau culturel, ce que Byram appelle le savoir-s'engager. Cette aptitude met en doute, remet en question, mobilise les aptitudes heuristiques et toutes les compétences de l'apprenant. L'apprenant met en observation sous un œil objectif toutes les informations nouvelles ou déjà acquises, il les interprète, les explique, les évalue selon des critères. Il se distancie de ses positions et arrive à son propre jugement, il adopte une réflexion critique. (Byram, 2002)

## 4.2. La compétence culturelle/interculturelle d'après Jean-Claude Beacco

La connaissance et l'utilisation d'une langue étrangère (mobilisation des compétences générales et communicatives langagières) permet à l'apprenant de mettre en œuvre des stratégies pour comprendre le sens, exprimer et organiser ses pensées, choisir les mots et structures adéquats afin de créer du sens dans une situation de communication donnée.

Cependant, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la priorité est donnée au développement de la compétence langagière, notamment de la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique chez l'apprenant. Le développement des compétences générales (5.1.) reste lacunaire en ce qui concerne la définition des contenus, des démarches à adopter pour les lier aux compétences langagières. Selon le CECR, le développement des compétences générales met en évidence des compétences autres que langagières (6.4.6).

Beacco distingue, dans les directives du CECR, l'apparition d'une compétence culturelle et d'une compétence interculturelle qui doivent être développées. Dans les compétences générales, les savoirs et savoir-faire à élaborer ne sont pas bien déterminés, c'est pourquoi Beacco préfère adopter le terme synthétique de compétence culturelle/interculturelle. Il propose une analyse répartie en composantes de la compétence culturelle/interculturelle afin d'intégrer l'enseignement des dimensions culturelles et interculturelles dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue.

D'après Beacco, la compétence de communication langagière, la capacité d'utiliser une langue étrangère, englobe l'acquisition d'une composante stratégique, d'une compétence discursive, d'une autre formelle et, enfin, l'acquisition d'une compétence culturelle/interculturelle. La composante stratégique de l'apprentissage demande la mobilisation de tous les acquis des apprenants et de tout leur potentiel, elle peut être transférable d'une langue à l'autre (Beacco et al., 2016 : 40). Elle en est de même pour la composante discursive qui fait partie de la compétence pragmatique (CECR, 2001 : 96) et traite la connaissance des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. La composante formelle concerne le lexique et les moyens linguistiques choisis et privilégiés dans des textes d'un genre donné. (Beacco et al., 2016 : 66).

Selon Beacco, les compétences culturelles et interculturelles sont indépendantes de la compétence langagière. Il se réfère plutôt au savoir-apprendre, au développement des attitudes et perceptions autres, à des capacités transférables d'une discipline à l'autre, à des compétences sociales et pas forcément seulement linguistiques.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la connaissance, même partielle, de la langue cible, est nécessaire pour la compréhension et la perception du sens. Dans le CECR (6.4.6.3., p. 114), les compétences générales sont mentionnées comme des compétences non spécifiquement langagières. Le CECR (6.4.6.5.) propose pour le traitement des compétences générales, le développement des habiletés à apprendre et les aptitudes à la découverte, dont le but doit être le développement d'une compétence pluriculturelle (6.4.6.3. p. 114), comme l'avance aussi J.-C. Beacco. Dans le chapitre (5.1.) qui explicite les compétences générales, la compétence culturelle et interculturelle paraît comme nécessaire et doit être élaborée. Ces compétences font intervenir des connaissances, des attitudes, des comportements et des valeurs à enseigner et/ou à acquérir/apprendre (CECR, 2001 : 82-86).

L'utilité de cette composante/compétence culturelle, interculturelle se trouve dans le fait que ces connaissances peuvent être verbalisées dans les interactions et se manifester comme des attitudes, de nouveaux points de vue. L'apprentissage d'une langue étrangère rencontre la culture nationale du pays cible et un ensemble des cultures et des pratiques des communautés diverses résidant dans ce pays. C'est la mise en contact de ce que Byram appelle la rencontre des identités sociales et nationales liées à et influencées par la socialisation et l'éducation.

Beacco tente de concevoir et d'analyser de sa part les dimensions ou composantes de la compétence culturelle/interculturelle en vue de lier les compétences générales aux compétences langagières et de parvenir à articuler les contenus et les compétences linguistiques liés aux contenus et les compétences de nature culturelle/interculturelle. D'après J.-C. Beacco les composantes de la compétence culturelle/interculturelle sont : la composante/compétence ethnolinguistique, d'insertion sociale/culturelle ou actionnelle, relationnelle, interprétative et interculturelle ou éducative.

#### 4.2.1. La composante/compétence ethnolinguistique

La composante ethnolinguistique concerne la capacité à identifier et à connaître le fonctionnement concret de l'ensemble des formules et expressions employées dans certaines circonstances sociales. L'ethnolinguistique « s'attache à la compréhension et à l'interprétation des énoncés, des discours, des récits prononcés dans des situations d'interaction » (Monod-Becquelin et Vapnarsky, 2001 : 155), la langue étant étudiée comme expression de la culture qu'elle véhicule dans une situation communication précise.

L'usage de la langue dans sa dimension sociale constitue un phénomène socioculturel, l'expression de la culture d'un peuple. La connaissance des régulations et des normes sociales contribue à la communication, elle se révèle par des comportements communicatifs. C'est le « vivre ensemble » verbal qui met en relation ou en comparaison les conventions culturelles, identiques ou différentes, partagées et non partagées des interlocuteurs provenant des pays différents. Cette expérience permet à l'apprenant d'éviter les malentendus et les difficultés de communication.

Beacco opte pour un entrelacement des stratégies de communication et d'apprentissage avec les habiletés développées par les savoirs sociolinguistiques, socioculturels tout en visant l'adoption des aptitudes de savoir-faire interculturelles de manière à assurer la réussite de la communication.

#### 4.2.2. La composante d'insertion sociale/culturelle ou actionnelle

La composante d'insertion sociale/culturelle concerne le savoir-agir ou savoir se débrouiller dans une société mal connue ou peu connue. Cette composante concerne la bonne maîtrise de la langue étrangère, l'acquisition de la compétence langagière dans ses aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Dans des situations données, les actes de parole représentent la finalité fonctionnelle de l'apprentissage, un apport de savoir-faire (oraux et écrits) qui permettent des contacts immédiats dans la vie quotidienne, des rencontres interculturelles efficaces, une capacité d'action dans une société inconnue.

Jean-Claude Beacco va vers la conception des contenus et des compétences linguistiques insérés dans les manuels qui servent des médiateurs interculturels pour la rencontre de/avec l'Autre (par exemple une autre société). Il associe les savoirs socioculturels, les aptitudes pratiques du savoir-faire aux compétences linguistiques et pragmatiques. De cet ensemble de compétences entremêlées des savoirs généraux et linguistiques, se dégage implicitement un savoir-faire interculturel conscient qui amène à l'adoption des aptitudes et attitudes fonctionnelles adéquates dans une autre société.

#### 4.2.3. La composante relationnelle

La composante relationnelle concerne les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une interaction verbale avec des natifs. Cette interaction demande un savoir-faire interculturel et un savoir-être interactionnel positif. Un échange communicatif réussi nécessite aussi des savoirs sur des thèmes qui mettent en relation deux ou plusieurs pays et qui font partie des intérêts des apprenants. Cet ensemble des savoirs et des compétences contribue à l'intercompréhension (entre des interlocuteurs des pays différents). Ce sont de nouvelles expériences qui offrent des occasions pour la constitution, le renforcement et l'adoption des attitudes d'ouverture, de bienveillance, d'acceptation culturelle. C'est le savoir-apprendre et faire de M. Byram, un savoir-être et faire pratique et interculturel. Néanmoins, les critères de choix des contenus des thèmes et des supports qui mettent en relation deux ou plusieurs pays ne sont pas clairement définis.

#### 4.2.4. La composante interprétative

La composante interprétative concerne l'observation, la compréhension et l'explication des représentations, la manière de percevoir et de voir le monde des gens résidant et agissant dans un autre pays. Ces représentations s'associent à la culture d'une société et elles se manifestent par le langage oral et écrit, les attitudes, les opinions, les comportements.

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait par le contact des apprenants avec des genres discursifs, des textes oraux ou écrits, tirés de diverses sources (CECR, 2001 : 76-77). Ces textes offrent d'une part des représentations verbales par l'acquisition du lexique et des formules adaptées à des contenus thématiques et situations différents et, d'autre part, des représentations de la perception et de l'explication que les membres d'une société se font et donnent à leur réalité quotidienne. L'apprenant dans son effort de comprendre le sens des mots et des situations mobilise des stratégies variées pour identifier, repérer, expliquer, comprendre, s'approprier de nouveaux savoirs. Il tire des significations de toutes ces nouvelles connaissances, il construit des représentations, il donne du sens, il interprète les attitudes, les manières de penser et de percevoir le monde des membres d'une société, comme elle est présentée dans les genres discursifs.

Il s'agit de la compétence du savoir-comprendre de M. Byram qui entre en corrélation avec le savoir-apprendre (CECR, 2001 : 85-86) : l'élaboration des aptitudes à l'étude (5.1.4.3.) stimulent les aptitudes à la découverte (5.1.4.4.) par des genres discursifs ou supports qui décrivent une société. Dans l'apprentissage d'une langue, le choix de ce qui est représentatif ou symbolique forme une image généralisante et pittoresque d'une société, destinée aux guides touristiques et associée à des loisirs agréables, ce qui empêche la plupart du temps la compréhension approfondie et réelle de cette société. Dans le milieu scolaire, les représentations à enseigner pourraient être puisées dans ce qui est enseigné dans un pays cible, dans ce qui forme une identité nationale.

Bien que le niveau des apprenants en langue étrangère constitue un obstacle, cette difficulté pourrait être dépassée par une simplification des informations tirées des sources fiables, éducatives, qui mettent en relation les cultures et donnent une image réelle d'un pays (autre que celui de la langue maternelle) sans provoquer des conflits.

#### 4.2.5. La composante interculturelle ou éducative

« Une des fonctions de la rencontre interculturelle en classe est d'agir sur les attitudes et représentations des apprenants » (Schmitt, 2021 : 7), sur les attitudes négatives ou les jugements évaluatifs en vue d'inciter les apprenants à former une identité culturelle plus ouverte et disponible à d'autres cultures. La composante interculturelle vise à

développer chez l'apprenant une approche réflexive vis-à-vis des jugements évaluatifs et à l'amener à percevoir, à comprendre, à expliciter la nature de telles attitudes.

Il s'agit là de l'aptitude à (se) décentrer, le savoir-être et savoir-s'engager, une dimension critique introduite dans l'enseignement des langues étrangères. Elle est mentionnée par M. Byram et proposée comme démarche d'apprentissage dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. (Beacco et al., 2016 : 173).

En outre, J.-C. Beacco propose des degrés de maîtrise des composantes de la compétence culturelle/interculturelle pour l'organisation des curricula d'enseignement. D'après lui, les compétences culturelles et interculturelles passent par différents stades de développement. Chaque stade vise le développement des attitudes et des comportements. Beacco en fait des descriptions de référence et les met en correspondance avec des éléments linguistiques par niveau d'apprentissage. Il distingue cinq stades de développement qui pourraient définir des objectifs et des approches. Beacco propose les stades de découverte, de prise de conscience interculturelle, d'insertion et/ou de recul interprétatif, d'intégration et enfin un stade d'engagement interculturel et d'implication personnelle et citoyenne d'une personnalité pluriculturelle (Beacco, 2010-2011).



## **Deuxième partie : Mise en pratique**

### **Chapitre 5 | Méthodologie**

#### **5.1. Les représentations**

Dans la deuxième partie de notre travail, nous proposons une mise en pratique d'un enseignement/apprentissage, qui ne suit pas les directives du Ministère grec, des composantes de la compétence culturelle/interculturelle. Jusqu'ici, « l'enseignement de civilisation et l'enseignement de langue ne sont pas chevillés l'un à l'autre. Compétence de communication en langue étrangère implique compétence culturelle correspondante, mais la compétence culturelle étrangère n'implique pas la compétence linguistique homologue » (Porcher, 1986 : 44). Notre proposition combine l'enseignement de l'histoire avec l'enseignement de la langue (à travers des activités de communication langagières). De nouveaux savoirs font entrer les apprenants dans des situations interculturelles et qui révèlent la « dimension collective » de la culture (Puren, 2005) et qui orientent l'apprenant vers « une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité » (Collès, 2012). Ces connaissances enrichissantes offrent par leur contenu les moyens de comprendre sa propre culture et une autre culture, sensibilisent les apprenants aux dimensions de la compétence culturelle, interculturelle dans l'espoir de les aider à adopter des attitudes de décentration et des dispositions d'ouverture vers les autres. À travers la lecture des textes écrits, puisés dans des œuvres des auteurs antiques, grecs et latins, les apprenants découvriront les peuples gaulois migrant vers l'est.

En s'appuyant sur les compétences langagières déjà acquises et les prérequis des apprenants, nous introduisons des textes informatifs et/ou descriptifs dans la classe de FLE qui privilégie l'histoire. Leur lecture fait entrer les apprenants dans l'univers des Gaulois, leur fait découvrir l'existence des Gaulois par des sources historiques de l'Antiquité, leur donne une expérience originale. Ce genre des textes écrits, ces nouveaux savoirs, font partie du répertoire de la culture scolaire des Français. Ces textes étaient et sont toujours enseignés sous forme élaborée ou originale pour l'enseignement de la matière histoire-géo dès les premières années de la vie scolaire des Français.

La lecture de ces textes met les apprenants en contact avec l'histoire de France, met en évidence la représentation que les Français se font d'eux-mêmes, constituent des

sources des connaissances de leur patrimoine culturel qui aura des influences sur la perception de leur identité nationale (Beacco et al., 2016 : 67). Les textes que nous avons sélectionnés sont puisés dans des écrits des auteurs antiques grecs et latins (Strabon, César, Tite-Live, Tacite, Justin, Pausanias, Diodore de Sicile, Arrien, Athénée, Ammien Marcelin, Polybe). Ces auteurs ont vécu un ou deux siècles avant notre ère et un, deux ou trois siècles après notre ère. Ils n'étaient pas tous contemporains des événements qu'ils racontent. L'origine des auteurs et la langue d'écriture, le grec ancien ou le latin, mettent en relation des cultures diverses. Les deux cultures grecque et gauloise se rapprochent, se confrontent, se complètent par les écrits des auteurs latins.

Cependant, par leurs œuvres, les auteurs ont transmis des représentations formées par le système de valeurs de leur époque et de leur propre perception du monde dans une époque historique donnée. Leurs œuvres ont fait l'objet d'études pendant des siècles, ce qui a déclenché certaines représentations stéréotypées sur les Gaulois, celles du barbare guerrier<sup>1</sup> qui, mû par la cupidité, a envahi le monde civilisé grec, puisque pour les Grecs « tous ceux qui n'étaient pas Grecs étaient des Barbares » (Jacqueline de Romilly, 1993). Comme le souligne Véronica Pugibet (1986 : 62), « en abordant les stéréotypes [...], les étudiants [ou plus généralement les élèves] seront amenés à se pencher non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur leur propre culture maternelle. Ils pourront appliquer les outils d'analyse et de réflexion utilisés lors du cours pour approcher leur culture ». La dimension contrastive favorisera « une capacité à établir des distinctions et à remettre en cause des “évidences” » (Pugibet, 1986 : 62).

De nos jours, les apprenants grecs, que connaissent-ils des ancêtres des Français, les Gaulois ? Presque rien, car les Gaulois ne sont pas mentionnés dans le cours d'histoire. Les Gaulois leur sont connus par la seule lecture des bandes dessinées d'Astérix et Obélix, des films et peut-être par une visite du parc d'Astérix en France, expériences qui puissent engendrer un certain nombre de représentations. Nous en tirons profit pour réconcilier la vision imaginaire avec une certaine réalité, découverte au travers des textes proposés, pour analyser ces « particularités symboliques » (Zarate, 1986 : 62) sur

---

<sup>1</sup> Voir l'article d'Emilia Ndiaye, 2007, « L'image du barbarus gaulois chez Cicéron et César », *Vita Latina*, no 177, p. 87-99. Disponible sur : < [https://www.persee.fr/doc/vita\\_0042-7306\\_2007\\_num\\_177\\_1\\_1247](https://www.persee.fr/doc/vita_0042-7306_2007_num_177_1_1247)>.

lesquelles sont fondées les stéréotypes et étudier leur fonctionnement dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Par la lecture des textes sur les Gaulois, nous cherchons à éveiller la curiosité des apprenants, à les doter de nouvelles représentations, où le plaisir de la découverte domine, à les encourager à étudier des sources historiques et enfin, à enrichir leurs savoirs. De cette manière, les apprenants travaillent simultanément leurs compétences de savoir apprendre et savoir comprendre et sont amenés à une prise de conscience interculturelle avec l'adoption des attitudes nettement plus ouvertes envers les autres.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction de ce travail, le texte de civilisation, texte authentique parce qu' « il n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue » (Galisson et Coste, 1976 : 59), nous aide à « décoder et à comprendre les modes de production des sens de l'histoire, des histoires », ce qui est consécutif à « cette intrusion du lointain, de l'Autre et à ce devoir d'ouverture sur la diversité, à la familiarisation avec l'étrangéité » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 86). Comme nous allons le montrer tout de suite, l'enseignant peut facilement « construire sa propre banque de données en s'appuyant sur un certain nombre de techniques simples et faciles à mettre en place. Techniques qui ne demandent aucune qualification particulière hormis celle de pédagogue-animateur » (Abdallah-Pretceille, 1986 : 85).

### 5.1.2. Les Gaulois

Les extraits des textes que nous avons sélectionnés décrivent la migration des tribus gauloises vers l'est. Le fil de l'histoire commence au VI<sup>e</sup> siècle avant notre ère et termine vers le I<sup>er</sup> siècle avant notre ère. Des tribus gauloises étaient parties de la Gaule vers l'Europe de l'Est. Ils s'y étaient aventurés, allant de la forêt hercynienne, à la Bohême, dans les Balkans. À la recherche des terres pour s'installer, ils ont envahi la Grèce jusqu'à Delphes. Guidés par des chefs courageux, ils se sont installés le long du Danube et en Thrace où ils ont fondé des villes, ils se sont mêlés avec les peuples autochtones et voisins. Certains d'entre eux se sont déplacés en Asie Mineure où ils se sont installés dans la région de Galatie.

Ces peuples migrants de la Gaule parlaient la langue gauloise. Les auteurs antiques nous en révèlent l'existence par leurs références aux noms des peuples tribunaux et aux noms de leurs chefs. Cette langue orale n'existe plus. Cependant, la découverte des peuples gaulois et les prénoms de leurs chefs mentionnés dans les écrits anciens, constitue un héritage culturel, une identité linguistique qui transcrit les valeurs, les visions du monde, les représentations de la réalité du monde des Gaulois pendant l'Antiquité.

Les Gaulois installés en Galatie de l'Asie Mineure sont mentionnés comme des Gallo-Grecs, parlant la langue de Trèves. Des découvertes archéologiques récentes démontrent la vérité de l'action et de l'existence des peuples Gaulois dans l'est et dévoilent leur insertion, adaptation, leur manière de survivre et, enfin, de vivre dans des terres éloignées de la Gaule. La lecture des extraits des textes sélectionnés nous invite à découvrir quelles étaient les origines de ces peuples migrants qui sont parvenus à se débrouiller dans des situations interculturelles originales.

### 5.1.3. Les textes

Les œuvres des auteurs antiques grecs et latins ont été traduites du grec ancien et du latin en français par des érudits français, aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles. Nous avons transcrit et nous présenterons des extraits tirés des premières traductions effectuées et éditées dans leur forme originale. Il nous a paru intéressant de mettre sous les yeux du lecteur l'histoire de l'écriture de la langue française et surtout présenter à ceux qui s'intéressent un témoignage d'un échange intellectuel, interculturel, une preuve d'une connaissance profonde du grec ancien et du latin. Les traductions des œuvres antiques démontrent une volonté déterminée d'intérioriser des connaissances, de découvrir un patrimoine culturel hérité des Grecs et des Latins. Ces traductions sont des médiateurs civilisationnels qui nous font découvrir des origines, des contacts et des rencontres des cultures pendant l'Antiquité, font preuve de l'esprit d'exploration et de détermination de nos ancêtres à connaître et rencontrer les peuples du monde.

Les apprenants se mettent en contact avec des représentations verbales, linguistiques, structurelles, des genres, des textes qui décrivent, informent, racontent, enrichissent

leurs connaissances, leur vocabulaire, procèdent par déduction en formulant des hypothèses pour la compréhension du sens du texte et du contexte (Beacco et al., 2016 : 68) Ces œuvres ont été analysées et enseignées pendant des siècles, ils constituent par conséquent des sources de consultation éducatives et fiables.

Nous proposons enfin quelques connaissances culturelles supplémentaires à l'aide de deux ouvrages sur la langue gauloise que nous avons consultés, afin d'apporter une représentation verbale originale de l'expression de l'âme gauloise, de leur manière de percevoir le monde. L'ouvrage de Georges Dottin, *La langue gauloise, suivi d'un glossaire gaulois*, édité en 1918 et réédité en 2004 et l'ouvrage de Jean Paul Savignac *Dictionnaire Français-Gaulois* s.d. Nous n'insistons ni sur l'importance de la date ni sur la mémorisation des connaissances historiques, ni sur la découverte de la vérité historique, travail destiné aux spécialistes. Notre objectif est de partager avec les apprenants l'enthousiasme et la joie que nous avons ressentis en suivant le chemin de l'exploration et de la découverte. Donner à l'apprenant les clés pour étudier et lire ces textes accroîtra sa motivation et stimulera son enthousiasme (CECR, 2001 : 114)

Nous n'attendons pas à ce que les apprenants comprennent la traduction en français des textes originaux. La compréhension des textes originaux demande un niveau élevé des connaissances et elle ne peut que se faire en langue maternelle surtout.

## 5.2. Le développement de la compétence culturelle/interculturelle

Afin de transmettre aux apprenants de français langue étrangère (FLE), de niveau A1+–A2-, de nouvelles connaissances, nous avons essayé de paraphraser et/ou résumer les textes traduits, en fonction de leur longueur et lisibilité, tout en conservant le sens donné par les auteurs. Nous en avons fait une lecture guidée afin qu'un utilisateur débutant puisse suivre le texte et saisir le sens. Pour ce faire, nous avons changé la structure des phrases et la ponctuation, nous avons remplacé le passé simple par des temps du passé ou du présent et les mots inconnus et incompréhensibles par des synonymes.

Nous proposons les textes élaborés à la lecture et au repérage des informations. Ces textes sont présentés sous forme de feuillets, des épisodes à suivre. Chaque épisode contient des histoires fragmentées qui introduisent les apprenants dans l'univers

gaulois. Les épisodes sont distribués à toute la classe comme un magazine à feuilleter. Les savoirs socioculturels permettent aux apprenants de s'informer sur ce qui caractérise les Gaulois. Ils découvrent des mythes, les tribus gauloises, leurs vêtements, leur armement, leurs comportements rituels, leur perception des divinités, leur perception de la notion de la valeur. Des représentations se désignent chez eux par les récits des premières rencontres des Gaulois avec les peuples voisins, de leur portrait physique et moral, de l'impression qu'ils ont faite aux autres, de l'impression que les Gaulois ont formée des autres. Des références sur leur tactique guerrière, leurs aventures, leurs relations avec les autres, leurs interactions avec les voisins, leurs installations fixes, leur organisation sociale et administrative offrent une image différenciée, voire complémentaire.

Dans chaque épisode, nous proposons deux ou plusieurs textes. Les apprenants acquièrent de nouveaux savoirs relatifs à l'identité nationale et culturelle des Français mis en parallélisme avec leur propre identité.

Dans certains textes, l'auteur lui-même met en relation et en comparaison les cultures, il exprime son opinion formée par les idéaux et les valeurs de son époque. Ces comparaisons aident les apprenants à percevoir les notions de la différence ou de la similitude, à rendre évidente leur cause, à former des critères pour l'adoption d'une opinion. L'apprenant réfléchit, remet en question ses connaissances, ses perceptions, aiguise son esprit critique.

Dans certains épisodes, les récits des deux auteurs sur la même histoire sont juxtaposés. Si les observations s'accordent, les apprenants peuvent en déduire que les témoignages inclinent vers la vérité historique. Des articles sur des fouilles archéologiques récentes peuvent apporter plus des preuves, guident l'apprenant vers l'adoption d'une pensée de recherche scientifique.

Cette comparaison aide les apprenants à prendre conscience de ce qui est différent chez l'autre, mais aussi de ce qui caractérise leur propre perception. Les apprenants se connaissent mieux eux-mêmes, ils expliquent les causes de ces perceptions et ils s'en distancient en relativisant leur point de vue qui peut être stéréotypé. Du matériel iconographique, quand on pouvait en trouver, accompagne certaines lectures afin de

permettre aux apprenants de suivre, à leur tour, les expéditions des Gaulois et de rencontrer des peuples différents.

Ces lectures permettent une réflexion interculturelle, amènent les apprenants à comprendre, à se rendre compte de la coexistence et interaction d'un grand éventail des peuples et des cultures en Europe pendant l'Antiquité. L'observation, l'analyse, l'interprétation éveillent l'esprit critique, incitent les apprenants à réfléchir, à accéder aux connaissances au moyen des déductions élaborées. Ces opérations cognitives les aideront à adopter des attitudes plus ouvertes, plus tolérantes envers les autres (ces voisins ou ancêtres oubliés).

Ces histoires fragmentées sont suivies des activités de compréhension, une boîte à trésors gaulois qui explicite l'étymologie des mots gaulois trouvés dans les textes et un journal des découvertes, un nouvel apport des connaissances qui explique les actions ou les comportements et/ou nous informe sur les découvertes archéologiques récentes.

Les épisodes à suivre...

1. La légende du roi Ambigatus
2. Alexandre le Grand et les Celtes
3. Chefs de l'expédition vers la Grèce
4. Les Gaulois à Thermopyles
5. Les Gaulois à Delphes
6. Les Scordisques
7. Le royaume de Tylis
8. La Galatie

### 5.3. Les stratégies de compréhension

La tâche générale des apprenants consiste à lire et à comprendre des textes afin de découvrir les peuples gaulois qui se sont installés en Galatie. Les apprenants doivent développer des stratégies de compréhension pour mieux comprendre les textes, ainsi qu'une compétence lectorale dont la composante la plus importante est la composante phonétique/phonologique<sup>2</sup> (rythme, prosodie, etc.).

L'attention des apprenants porte sur cette partie du contenu, bien que nous les exposions à la lecture des textes divers qui amplifient leurs connaissances, qui activent un ensemble des compétences déjà acquises par leur expérience éducative en langue maternelle et étrangère. De cette manière, la lecture et l'apprentissage de la langue étrangère acquièrent une utilité dans un enseignement non formel.

Afin de réduire la difficulté de l'exécution de la tâche, nous présentons des textes dans lesquels nous avons effectué des modifications syntaxiques en ajoutant des aides contextuelles et paratextuelles. Des données structurales et grammaticales peuvent apporter une aide supplémentaire. (CECR, 2001 : 116)

Nous avons remplacé les mots difficiles par des synonymes, nous avons mis en caractères gras les mots ou les phrases qui mettent en évidence les points importants du contenu. (CECR, 2001 : 73). En outre, les apprenants peuvent déduire le sens par les racines des mots, les préfixes, les suffixes, par leur ressemblance avec des mots connus d'une autre langue qu'ils connaissent (CECR, 2018 : 70 ; CECR, 2021 : 63) Dans certains textes, des images, des photos, des cartes sont à la disposition de l'apprenant pour faciliter la compréhension du sens (CECR, 2001 : 122)

Nous leur proposons de lire attentivement, d'observer la structure du texte, les paragraphes, de trouver des indices qui les aident à repérer les idées importantes et d'établir des liens entre les idées. Ils découvrent ainsi le sujet du texte, ils construisent un plan de l'intrigue et des idées exprimées. (CECR, 2001 : 59-60 ; CECR, 2021 : 56)

---

2 « La lecture expressive met le lecteur en contact avec son public et vise à attirer l'attention de ce dernier, alors que la lecture à haute voix vise plutôt la compréhension du texte par le lecteur, et le développement de différents aspects de la compétence phonologique comme la prononciation, le rythme et l'intonation » (Magoula et Patéli, 2021 : 723).

Notre objectif consiste à améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours afin de les rendre plus conscientes et systématiques (CECR, 2001 : 107).

La compréhension est aussi accompagnée par des activités. Les consignes sont claires et demandent des capacités de niveaux différents, « lis, entoure, associe, trouve, repère ».

Les textes les plus longs sont accompagnés des questions qui facilitent la compréhension de la trame de l'histoire et dévoilent la structure du récit. Les questions demandent comme réponse un ou deux mots qui se trouvent en caractères gras dans le texte. De cette manière, les points essentiels de la structure du texte sont mis en ordre et les stratégies de compréhension deviennent conscientes et ordonnées. L'apprenant active ses compétences générales, met en œuvre un ensemble des stratégies innées et acquises (CECR, 2001 : 122, 123, 124) et prend le contrôle de son apprentissage.

Le type de réponse attendue est adapté aux compétences et aux connaissances des apprenants dans le but d'activer la conception du sens, de développer les compétences interprétatives, analytiques, heuristiques qui amèneront l'apprenant à réussir dans l'exécution de la tâche et l'accès à de nouvelles connaissances (CECR, 2001 : 122, 125, 126).

La lecture et le repérage des informations peuvent aussi se transformer en des activités de production orale et écrite en projetant les textes sur un tableau numérique. Certains textes ont été enregistrés sur *Vocaroo* pour faciliter et accompagner la lecture. Paragraphe par paragraphe, les apprenants recueillent les réponses, interagissent et forment une représentation du sens, de la suite de l'histoire qu'ils peuvent réciter et par la suite commenter. La classe peut être séparée en groupes chargés de lire et de présenter un texte (par groupe) de sorte que les informations recueillies se comparent et/ou se complètent. L'enseignant pourrait aussi faire ses propres sélections ou simplifications parmi les textes proposés dans les épisodes, les adapter au niveau de ses apprenants pour la réalisation des mini-projets sur la vie, la langue, la culture des Gaulois.

Concernant l'objectif, lire pour s'informer ou encore pour le plaisir (CECR, 2018 : 66, 68) l'apprenant élabore son savoir-apprendre, il prend conscience de la langue, il met

en œuvre ses aptitudes à l'étude, il développe ses aptitudes perceptives, analytiques, heuristiques, il organise ses propres stratégies. (CECR, 2001 : 85)

## Chapitre 6. Les épisodes à suivre

### 6.1. Épisode 1

#### La légende du roi Ambigatus

Nous partons à la chasse des Gaulois. Le premier épisode introduit les apprenants dans le monde des Gaulois. Des extraits des textes traduits du latin en français nous offrent des savoirs socioculturels sur le mode de vie des Gaulois. Ces textes ont été écrits par les auteurs Tite-Live, César, Diodore de Sicile qui ont vécu au I<sup>er</sup> siècle avant notre ère et Tacite qui a vécu au I<sup>er</sup> siècle de notre ère.

Une légende nous fait connaître l'organisation administrative de la Gaule, les relations entre les générations, la perception de la divination chez les Gaulois et son influence sur leurs décisions ; elle nous apporte des connaissances sur les noms des chefs et les peuples gaulois.

La boîte à trésors, ouvert, nous permet de découvrir l'imagination gauloise, leur capacité à décrire par des mots ce qui caractérisait chaque tribu, par la traduction des mots gaulois en français.

Une photo, accompagnée du vocabulaire sur les vêtements et l'armement des Gaulois, trouvée dans le journal des découvertes, complète leur portrait et facilite la compréhension. Les apprenants ont un problème à résoudre. Chaque fois qu'ils découvrent par la lecture un peuple gaulois, ils soulignent son nom sur la carte accrochée.

Pour faire avancer le fil de l'histoire, associer et vérifier les informations, nous proposons des extraits des textes de César que Tacite complète. César raconte, décrit, met en comparaison les mœurs et les modes de vie des peuples, il donne son opinion, formée par les valeurs de son époque. Les apprenants se sensibilisent aux notions de la culture, de la valeur, de la similitude ou de la différence. Ils se mettent à réfléchir, ils essaient d'en trouver les causes.

Les textes sont présentés sous leur forme originale et élaborée. Ils sont accompagnés d'activités qui appuient la compréhension et guident les apprenants vers la perception du sens des idées essentielles, mettent en évidence ce qui est important à observer, avancent l'expérience par une proposition de recherche sur Internet.

➤ La légende du roi Ambigatus



Figure 6.1.1. Carte de la Gaule et des peuples gaulois  
LEXILOGOS. (s.d.). *Carte de la Gaule et des peuples gaulois* [Pinterest]. Récupéré le 17/03/2024 sur <https://gr.pinterest.com/pin/537476536765988846/>

➤ Texte original

« Pour ce qui est du passage des Gaulois en Italie, voici ce qu'on en raconte : à l'époque où Tarquin-l'Ancien régnait à Rome, la Celtique, une des trois parties de la Gaule, obéissait aux Bituriges, qui lui donnaient un roi. Sous le gouvernement d'Ambigatus, que ses vertus, ses richesses et la prospérité de son peuple avaient rendu tout puissant, la Gaule reçut un tel développement par la fertilité de son sol et le nombre de ses habitants, qu'il sembla impossible de contenir le débordement de sa population.

Le roi, déjà vieux, voulant débarrasser son royaume de cette multitude qui l'écrasait, invita Bellovèse et Sigovèse, fils de sa sœur, jeunes hommes entreprenants, à aller chercher un autre séjour dans les contrées que les dieux leur indiqueraient par les augures : ils seraient libres d'emmener avec eux autant d'hommes qu'ils voudraient, afin que nulle nation ne pût repousser les nouveaux venus.

Le sort assigna à Sigovèse les forêts Hercyniennes ; à Bellovèse, les dieux montrèrent un plus beau chemin, celui de l'Italie. Il appela à lui, du milieu de ses surabondantes populations, des Bituriges, des Arvernes, des Sénons, des Édues, des Ambarres, des

Carnutes, des Aulerques ; et, partant avec de nombreuses troupes de gens à pied et à cheval, il arriva chez les Tricastins. Là, devant lui, s'élevaient les Alpes ; » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome I, Livre V, 34., (dir. Nisard, M.) 1869, chez Firmin Didot Frères, Fils et C<sup>ie</sup>, Libraires. pp. 250, 251/ PDF 270,271)

- Texte à lire et à écouter : <https://vocaroo.com/1bYho1TA7KaJ>

« À l'époque de **Tarquin l'Ancien**, **Ambigatus** régnait sur toute la **Gaule**. **Ambigatus** était le **roi** de la tribu la plus puissante de la Gaule, les **Bituriges**. Son royaume était **riche et prospère**, le sol de ses **terres fertile**, mais **Ambigatus** était déjà vieux. La Gaule était devenue **si peuplée** que **sa terre n'était pas assez** pour tous les gens de son royaume. Pour débarrasser son royaume de ce débordement de population, **Ambigatus** a **invité toutes les tribus de la Gaule** à amener avec eux des hommes qui voudraient **aller chercher d'autres régions**, d'autres contrées à cultiver et habiter. Ils sont venus **nombreux**.

**Ambigatus** a confié le commandement des peuples réunis aux **fils de sa sœur**, ses neveux, **Bellovèse** et **Sigovèse**. **Bellovèse** et **Sigovèse** étaient jeunes et entreprenants. Les **dieux leur indiqueraient par les augures le chemin** qu'ils devraient suivre. Le vol des oiseaux a assigné à **Sigovèse** les **forêts Hercyniennes** et à **Bellovèse** **l'Italie**.

**Bellovèse** a appelé à lui, les **Bituriges**, les **Arvernes**, les **Sénon**, les **Éduens**, les **Ambarres**, les **Carnutes**, les **Aulerques**. De nombreuses troupes de gens à **pied** et à **cheval** sont parties pour arriver chez les **Tricastins**, là où s'élevaient les Alpes. » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome I, Livre V, 34., (dir. Nisard, M.) 1869, Chez Firmin Didot Frères, Fils et C<sup>ie</sup>, Libraires. pp. 250, 251/PDF 270, 271)

- Activité de compréhension <https://vocaroo.com/1bYho1TA7KaJ>

Lisez<sup>3</sup> et écoutez le texte. Répondez aux questions :

1. Cherchez sur Internet. Qui était Tarquin l'Ancien ? Quand et où il a vécu ?

---

<sup>3</sup> Les textes de civilisation, tout comme les textes littéraires, « constituent des supports d'enseignement/apprentissage à part entière, parfaitement exploitables en cours de FLE. Mais pour les aborder dans toutes leurs dimensions (en lecture silencieuse ou à haute voix) et en apprécier le contenu, il faut savoir les "réduire" en leurs composantes » phonétiques ou autres (Fredet et Nikou, 2020).

2. Comment s'appelait le roi des Bituriges ? .....
3. Entourez  
La Gaule était : riche – pauvre – fertile – infertile – peuplée – dépeuplée
4. Pourquoi les Gaulois ont-ils déménagé ?
  - a. La Gaule avait beaucoup d'habitants et il n'y avait pas assez de champs à cultiver.
  - b. La Gaule était riche et prospère, mais le roi était vieux et malade.
5. Bellovèse et Sigovèse étaient...
  - a. Les enfants du roi.
  - b. les neveux du roi.
6. Les augures sont...
  - a. Des signes divins.
  - b. des oiseaux.
7. Comment les Gaulois consultent-ils les augures ?
  - a. Ils observent le vol des oiseaux.
  - b. ils mangent des sangliers.
8. Les augures ont assigné  
La forêt Hercynienne à .....  
L'Italie à .....
9. Comment se déplaçaient les Gaulois ?
  - a. À pied – à cheval – à chariot
  - b. À pied – à cheval – en auto
10. Soulignez sur la carte les tribus qui ont suivi Bellovèse. Ils sont arrivés où ?
11. Cherchez sur Internet. La forêt Noire – Abnoba.
12. Cherchez une photo de : un aurochs, un élan, un urus, un bœuf à une seule corne.
13. Ouvre la boîte à trésors gaulois et explique ! Qu'est-ce que ça veut dire ?

- La boîte à trésors gaulois

Étymologie des noms des chefs et des peuples gaulois

**Ambigatus** : ambi : autour de – catu : combat = qui combat partout, alentour avec idée de direction stratégique et de formation tactique. (Dottin, 1918/ 2004 : p. 237, 254 & Savignac, p. 108/PDF 101)

**Bellovèse** : belo/ bello : fort et bello : hurler-vesu, uesu : bon, digne = qui est digne de puissance, bon querelleur. (Savignac, p. 168/ PDF 158, p. 197, PDF 185/ p. 64/PDF 57)

**Sigovèse** : sego : force, audacieux – uesu ou vesu, visu : bon, digne = qui est digne de victoires. (Savignac, p. p.70 PDF 63/ 64/PDF 57/ p. 342, PDF 321)

**Les Bituriges** : bitu : monde, vie – rix, riges : rois = les rois du monde (Dottin, 1918/ 2004 : p. 245, 290)

**Les Arvernes** : are : devant – uernos : aulne, verno : nom probable d'une sorte de bouclier fait en aulne, σκλήθρο, bois léger et résistant = ceux qui vont l'aulne, le bouclier, en avant. (Savignac p. 131/PDF 123)

**Les Sénons** : seno : vieux = les vieux. (Dottin, 1918/ 2004 : p. 293)

**Les Éduens** : aeduus feu, passion ardent = les ardents. (Dottin, 1918/ 2004 : p. 236)

**Les Ambarres** : ambi : autour, ambe : rivière – are : devant, est = ceux qui vivent autour de l'Arar, la Saône. (Dottin, 1918/ 2004 : p. 237, 239)

**Les Carnutes** : carnou : corne, racine kern désigne la tête et la corne et la trompette gauloise = les cornus. (Savignac p. 115/pdf 108 & Dottin, 1918/ 2004 : p. 253)

**Les Aulerques** : au préfixe : loin de – lergo : trace = ceux qui sont loin de leurs traces. (Savignac p. 326/ PDF 306)

**Les Tricastins** : tri : trois – castico : thème de nom gaulois. – cassi : boucle, rapide. (Dottin, 1918/ 2004 : p. 254)

- Phonétique de la langue gauloise

Les voyelles: a (α), e (ε, η), i (ι), o (ο, ω), u (ου). (Dottin, 1918/2004 : p. 103)

Les diphtongues : au (αυ), ou (ου), eu (ευ), ae (αι), oe, oi (οι), ei (ει). (Dottin, 1918/2004 : p. 105)

Les consonnes :

Les occlusives : p (π), t (τ), c (κ), b (β), d (δ), g (γ).

Les spirantes : s (σ), ~~θ~~ (θ), x (χ), f (φ)

Les nasales: m (μ), n (ν), ~ n (γ)

Les semi – voyelles : i (ι), v (ου), xx (ξ), h peut-être. (Dottin, 1918/2004 : p. 106)

- L'accent tonique
- Dans les langues celtiques insulaires, l'accent principal est sur l'initiale. Ex. Arelate Arles, Tricasses Troyes.
- Il porte sur la dernière syllabe du premier terme dans les mots composés. Ex. Bituriges Bourges.
- D'autres noms témoignent d'un mouvement de l'accent de l'initiale. Ex. Belisama Blismes, Bellême. (Dottin, 1918/2004 : p. 112)
  
- Le journal des découvertes

Activité de compréhension et de production orale et/ou écrite – interaction

Observez bien la photo, relisez le texte précédent et les mots qui suivent, relevez des mots, recopiez-les à côté du dessin, ajoutez-y d'autres.



Figure 6.1.2. Ambigatus et ses neveux Bellovèse et Sigovèse  
[Segovesus and Bellovesus, according to legend, sent by their uncle king Ambigatus in search of new...](#), Stock Photo, Picture And Rights Managed Image. Pic. XY2-4001201 | agefotostock

- Les vêtements gaulois

Une tunique – des chausses – une agraffe – des saies : blouse – des bragues : pantalon  
– des ceintures d'or ou d'argent

- Les armes défensives

Un casque à cornes – un casque à coniche – des boucliers – des trompettes – des  
espadons : des épées – des lances en fer : des piques – des saunies droites ou  
recourbées : javelots

(DIODORE DE SICILE, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*, Tome II, Livre V, 30, M. Ferd Hoefler trad. 1846, Charpentier Libraire-Editeur. p. 29, 30 / PDF 35, 36)

➤ PROBLÈME À RÉSOUDRE

Et **Sigovèse** ? Quelles tribus gauloises l'ont accompagné à cette grande expédition ?

➤ Texte original

XXIV « Il fut un temps où les Gaulois surpassaient les Germains en valeur, portaient la guerre chez eux, et envoyaient au-delà du Rhin des colonies pour soulager leur territoire d'un excédent de population. C'est ainsi que les Volces Tectosages vinrent s'emparer des contrées les plus fertiles de la Germanie, près de la forêt Hercynienne, qui paraît avoir été connue d'Ératosthène et de quelques autres Grecs, sous le nom d'Orcynienne. Cette nation s'y est maintenue jusqu'à ce jour, et jouit d'une grande réputation de justice et de valeur. Aujourd'hui encore, ses habitants vivent dans la même pauvreté, la même indigence, la même frugalité que les Germains : ils ont adopté leur genre de vie et leur costume. Quant aux Gaulois, le voisinage de la Province et les importations du commerce maritime leur ont fait connaître l'abondance et les jouissances du luxe. Accoutumés peu à peu à se laisser battre, vaincus dans un grand nombre de combats, ils n'osent plus eux-mêmes se comparer aux Germains pour la valeur. »

(César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, Tome I, VI, 24, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Editeurs. pp. 222, 223// PDF 252, 253)

➤ Texte original

« Donc (c'est ainsi que) entre la forêt Hercynienne, et les fleuves du Rhin et du Mein, les Helvétiens occupèrent *des terres*, et les Boïes *des lieux* plus éloignés, tribu gauloise l'une-et-l'autre. Le nom de Bohêmes subsiste encore, et signifie un ancien souvenir de l'endroit, quoique les habitants ayant été changés. »

(Tacite, *Germanie*, 28, XXVIII, M. Doneaud trad. 1898, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. P. 61// PDF 71)

- Texte à lire et à écouter

Problème à résoudre ! Et Sigovèse ? Quels peuples l'ont suivi ? Lisez et écoutez.

<https://vocaroo.com/1dPuorU7RSLC>

« Il était un temps où les **Gaulois surpassaient les Germains en valeur.**

**La terre de la Gaule ne suffisait pas pour nourrir sa population surabondante.** Les Gaulois ont envoyé alors des colonies au-delà du Rhin et ils ont fait la guerre contre les Germains. C'est ainsi que **les terres les plus fertiles de la Germanie**, près de la **forêt Hercynienne** ont été envahies par les **Volces Tectosages** qui s'y sont **installés et y habitent jusqu'à ce jour.** Cette nation jouit d'une **grande réputation de justice et de valeur.** Aujourd'hui encore, ses habitants vivent dans **la même pauvreté** que les **Germains.** Ils ont **adopté leur genre de vie et leur costume.**

Leurs **voisins** sont les **Helvétiens** et les **Boïes, tribus gauloises** elles-aussi. Les **Boïes** habitent dans les lieux les plus éloignés, **entre la forêt Hercynienne et les fleuves** du Rhin et du Mein. Cette région a pris leur nom et s'appelle **la Bohême.** (Tacite, *Germanie*, 28. pp. 60, 61)

Quant aux **Gaulois, voisins de la Province**, les importations du commerce maritime leur ont fait connaître **l'abondance et les jouissances du luxe**, et ils se sont laissé battre, **vaincus dans un grand nombre de combats.** Ils **n'osent plus eux-mêmes se comparer aux Germains pour la valeur.** »

(César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, Tome I, VI, 24, pp. 222, 223/ PDF 252, 253 & TACITE, *Germanie*, 28. pp. 60, 61/ PDF.71)

- **Activités**

1. Cherchez sur Internet. Qui était César, quand et où il a vécu ? Quand est-il allé vers la Gaule ?
2. Comparez et vérifiez les informations.  
Il était un temps où les Gaulois surpassaient les Germains en valeur.  
OUI – NON
3. Les habitants de la Gaule étaient nombreux. OUI – NON
4. La terre de la Gaule n'était pas assez pour tous. OUI – NON
5. Quelles tribus gauloises habitent près de la forêt Hercynienne ?  
a. .... b. .... c. ....

**Ouvre la boîte à trésors**

6. Cette nation jouit d'une grande **réputation de justice et de valeur**.  
D'après vous, l'auteur approuve ou désapprouve cette nation ? .....
7. L'auteur compare **les Gaulois aux Germains**. Relevez trois phrases dans le  
texte. Que remarquez-vous ?
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....
8. L'auteur compare les **Gaulois de la forêt Hercynienne** aux Gaulois de la  
**Province**. Relevez-y trois phrases. Que remarquez-vous ?
  - a. ....
  - b. ....
  - c. ....

- La boîte à trésors gaulois

**Volces Tectosages** : uolcos : faucon, remonte à une forme \*ghuol-k, issue d'une base  
gwhel : recourber, le faucon se caractérise par la forme de son bec / tecto : possession /  
sago : chercher

Les faucons qui cherchent des possessions.

(Savignac, pp. 159/PDF 149, 276/PDF 134, 100/PDF 269 & Dottin, 1918/ 2004: pp. 307, 298,  
291)

**Boii** : bou, bo – bœuf / pluriel -i ou bovi : vache

(Dottin, 1918/ 2004: p. 246 & Savignac, p 67, PDF 125)

- Texte original

XXI. « Les mœurs des Germains sont très différentes. Ils n'ont ni Druides qui président  
à la religion, ni sacrifices. Ils ne mettent au nombre des dieux que ceux qu'ils voient et  
dont ils ressentent manifestement les bienfaits : le soleil, le feu, la lune ; ils n'ont pas la  
moindre notion des autres. Toute leur vie se passe à la chasse et dans les exercices de  
la guerre : ils s'endurcissent dès l'enfance au travail et à la fatigue. Ils estiment fort  
une puberté tardive, persuadés qu'elle rend le corps plus grand et plus robuste, et les  
muscles plus vigoureux. C'est une honte parmi eux d'avoir connu les femmes avant  
l'âge de vingt ans : ce qui ne peut demeurer caché ; car ils se baignent pêle-mêle dans

les fleuves, et ne se couvrent que de peaux de rennes ou de vêtements fort courts, qui laissent à nu la plus grande partie de leur corps. » (César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, VI, 21, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Editeurs. P. 220 PDF 250)

XXII. « Ils s'adonnent peu à l'agriculture, et ne vivent guère que de lait, de fromage et de chair. Nul n'a chez eux de champs limités ni de terrain qui lui appartienne en propre ; mais tous les ans les magistrats et les principaux chefs assignent des terres, en telle quantité et en tel lieu qu'ils le jugent convenable, à chaque famille vivant en société commune ; et l'année suivante, ils l'obligent de passer ailleurs. » (César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, VI, 22, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Editeurs. p. 220, 221/ PDF 250)

- Texte à lire

César dans ses commentaires sur la Guerre des Gaules, livre VI, 21, 22, décrit les mœurs des Germains. Les **Germains passent leur vie à la chasse** et dans les **exercices de la guerre**. Ils se livrent dès l'enfance **au travail et à la fatigue**. Ils pensent que cela **accroît la stature de l'homme**, nourrit **sa vigueur** et **fortifie ses muscles**. Ils se baignent dans les fleuves, **se couvrent des peaux de rennes** ou **des vêtements courts**, **laissant à nu la plus grande partie de leur corps**. Ils ne **s'adonnent pas à l'agriculture**. Ils vivent **du lait, du fromage et de la chair**. Ils n'ont **pas de propriété ni de champs** ni de terrain. Leurs **dieux** sont le **soleil, le feu, la lune**. (César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, VI, 22, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Editeurs. p. 220, 221/ PDF 250)

- Activité

Lisez le texte. Est-ce que vous pouvez expliquer quelle est la valeur d'après César ?

Entourez les mots.

**La valeur d'après César** c'est...

Autodiscipline - soin du corps – gloire – victoire – plaisir – défaite – endurcissement – amollissement – endurance – exercices de guerre – être infatigable

- Et les Tectosages ? Que sont-ils devenus ?

## 6.2. Épisode 2

### Alexandre et les Celtes

-335 av. J.-C. Rencontre des Gaulois avec Alexandre le Grand, en expédition en Thrace (chez les Thraces, les Triballes et les Gètes).

Le deuxième épisode met en relation les cultures, apporte des images stéréotypées, véhiculées pendant des siècles. La première rencontre des Celtes, ces ambassadeurs gaulois, avec un personnage célèbre grec, Alexandre le Grand et une phrase célèbre (« Nous ne craignons rien que de voir le ciel tomber sur nous »), sont mentionnées dans des textes de Strabon et d'Arrien, écrits aux I<sup>er</sup> et II<sup>e</sup> siècles de notre ère. Dans le but de rendre l'influence de cette rencontre des cultures plus évidente, nous avons transcrit, parmi les textes originaux, celui de Strabon, écrit en grec ancien, comme un témoignage d'une médiation civilisationnelle, d'un échange intellectuel. Un peu de géographie est nécessaire afin que les apprenants puissent suivre le chemin des aventures des Gaulois et découvrir la diversité des peuples qui habitaient dans les Balkans.

Par leurs descriptions, les auteurs désignent l'impression, la vision que les Grecs se faisaient des Gaulois, une première représentation de leur apparence physique et morale que le journal des découvertes va élucider. Les textes élaborés sont suivis des questions qui comparent les informations données dans les deux textes. C'est une activité d'interprétation et d'analyse qui aligne la suite successive du repérage des informations. Les mots et les phrases, mis en caractère gras, sont les réponses aux questions.

Le journal des découvertes permet aux apprenants de formuler des hypothèses et avoir des réponses sur une phrase caractéristique (voir plus haut) attribuée aux Gaulois qui est bien connue par les bandes dessinées d'Astérix et Obélix de R. Goscinny et A. Uderzo. Cette phrase pourrait décrire leur manière de sentir, de percevoir le monde, et formuler une inquiétude, une question philosophique qui place l'homme dans l'Univers.

➤ Texte original en grec ancien

« [...] ; Ἀλέξανδρος γὰρ ὁ Φιλίππου κατὰ τὴν ἐπὶ Θραϊκάς τοὺς ὑπὲρ τοῦ Αἴμου στρατείαν ἐμβαλὼν εἰς Τριβαλλούς, ὁρῶν μέχρι τοῦ Ἰστρου καθήκοντας καὶ τῆς ἐν αὐτῷ νήσου Πεύκης, τὰ πέραν δὲ Γέτας ἔχοντας, ἀφίχθαι λέγεται μέχρι δεῦρο, καὶ εἰς μὲν τὴν νῆσον ἀποβῆναι μὴ δύνασθαι σπάνει πλοίων· ἐκεῖσε γὰρ καταφυγόντα τὸν τῶν Τριβαλλῶν βασιλέα Σύρμον ἀντισχεῖν πρὸς τὴν ἐπιχείρησιν· εἰς δὲ τοὺς Γέτας διαβάντα ἔλειν αὐτῶν πόλιν καὶ ἀναστρέψαι διὰ ταχέων εἰς τὴν οἰκίαν, λαβόντα δῶρα [παρὰ] τῶν ἐθνῶν καὶ παρὰ τοῦ Σύρμου. Φησὶ δὲ Πτολεμαῖος ὁ Λάγου κατὰ ταύτην τὴν στρατείαν συμμῖξαι τῷ Ἀλεξάνρῳ Κελτοὺς τοὺς περὶ τὸν Ἀδρίαν φιλίας καὶ ξενίας χάριν, δεξάμενον δὲ αὐτοὺς φιλοφρόνως τὸν βασιλέα ἐρέσθαι παρὰ πότον, τί μάλιστα εἶη, ὃ φοβοῖντο, νομίζοντα αὐτὸν ἐρεῖν· αὐτοὺς δ' ἀποκρίνασθαι, ὅτι οὐδένα, πλὴν εἰ ἄρα μὴ ὁ οὐρανὸς αὐτοῖς ἐπιπέσοι, φιλίαν γε μὴν ἀνδρὸς τοιοῦτου περὶ παντὸς τίθεσθαι. Ταῦτα δὲ ἀπλότητος τῆς τῶν βαρβάρων ἐστὶ σημεῖα, τοῦ τε μὴ συγχωρήσαντος μὲν τὴν ἀπόβασιν τὴν εἰς τὴν νῆσον, δῶρα δὲ πέμψαντος καὶ συνθεμένου φιλίαν, καὶ τῶν φοβεῖσθαι μὲν οὐδένα φαμένων, φιλίαν δὲ περὶ παντὸς τίθεσθαι μεγάλων ἀνδρῶν. » (Στράβων, *Γεωγραφικά*, Βιβλίο Ζ, 3, 8 : σελ. 22 – 23, ΒΙΚΙΘΗΚΗ, consulté le 23 mai 2021.)

➤ Texte original traduit en français

« Pourquoi même remonter si haut ? Lorsque Alexandre, fils de Philippe, dans son expédition contre les Thraces d'au-delà de l'Haemus, envahit le territoire des Triballes, il voulut, sachant que les possessions de ce peuple s'étendaient jusqu'à l'Ister et comprenaient même l'île Peucé, située dans le fleuve à portée de la rive occupée par les Gètes, il voulut, dis-je, passer dans cette île, mais il ne le put, faute d'embarcations, le roi des Triballes, Syrmus, s'y étant retiré et ayant refusé de l'y laisser descendre. Il franchit alors le fleuve sur un autre point et, ayant attaqué les Gètes, il s'empara de leur ville, mais pour regagner aussitôt ses États, comblé de présents et par ces peuples qu'il venait de vaincre et par Syrmus lui-même. Durant la même expédition (c'est Ptolémée, fils de Lagus, qui raconte le fait), Alexandre reçut une députation des Celtes de l'Adriatique chargée de conclure avec lui un pacte d'alliance et d'amitié. Il fit à ces Barbares le plus cordial accueil, et, dans la chaleur du festin, se prit à leur demander ce qu'ils redoutaient le plus au monde, croyant bien qu'ils allaient prononcer son nom ; mais leur réponse fut qu'ils ne redoutaient rien que de voir le ciel tomber sur eux ; que,

du reste, ils attachaient le plus haut prix à l'amitié d'un homme tel que lui. Or, n'avons-nous pas là encore la preuve de la *simplicité* barbare ? D'un côté, ce roi qui refuse à Alexandre l'entrée de son île pour lui envoyer ensuite des présents et s'unir à lui d'amitié ; et de l'autre, ces ambassadeurs gaulois qui déclarent ne rien craindre au monde, mais ne rien tant priser aussi que l'amitié des grands hommes ! » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, chapitre 3, 8, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. pp.23,24/ PDF 45, 46)

- Texte à lire

« **Alexandre, fils de Philippe**, pendant son expédition contre **les Thraces**, a envahi le territoire des **Triballes**. Les possessions de ce peuple s'étendaient **jusqu'à l'Ister** et comprenaient **aussi l'île Peucé**. Cette île s'était située dans le fleuve, elle était accessible par la rive occupée **par les Gètes**. Alexandre voulait y passer, mais faute d'embarcations, il n'a pas pu. **Syrmus, le roi des Triballes**, s'y était retiré et il a refusé de le laisser y descendre. Alexandre a franchi alors le fleuve sur un autre point. Il a attaqué les Gètes et il s'est emparé de leur ville. Les peuples qu'il venait de vaincre et Syrmus lui-même, **l'ont comblé de présents**.

Durant la même expédition, Alexandre a **reçu des Celtes de l'Adriatique**, chargés **d'arriver à un accord d'alliance et d'amitié avec lui**. Alexandre a fait à **ces Barbares**, le plus **cordial accueil** et leur a offert **un excellent repas**. Dans **la chaleur du festin**, il leur a demandé : « **Que craignez-vous le plus au monde ?** »

Alexandre croyait qu'ils allaient prononcer son nom.

Mais **les Celtes** ont répondu : « **Nous ne craignons rien que de voir le ciel tomber sur nous** » et ils ont ajouté : « **Ce que nous voulons, c'est l'amitié d'un homme tel que toi.** »

Nous n'avons-nous pas là, la preuve de la **simplicité barbare** ? D'un côté, le roi **Syrmus** qui refuse à Alexandre d'entrer sur son île pour lui envoyer ensuite des présents et s'unir à lui d'amitié, et de l'autre, ces **ambassadeurs Gaulois** qui déclarent ne rien craindre au monde, mais qui apprécient l'amitié de grands hommes ! » (Strabon,

*Géographie*, Tome II, Livre VII, chapitre 3, 8, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. pp. 23, 24/ PDF 45, 46)

- Activité

Cherchez dans le texte et répondez :

1. Qui est-ce Alexandre ? .....
2. Alexandre marche contre quels peuples ? .....
3. Où habitaient ces peuples ? .....
4. Comment s'appelait le Danube dans l'Antiquité ? .....
5. « Peucé », qu'est-ce que c'est ? .....
6. Alexandre a reçu des ambassadeurs de quel peuple ? Les T..... C.....
7. Qu'est-ce qu'ils lui ont offert ? .....
8. Pourquoi sont-ils allés le rencontrer ?
9. Où habitaient-ils ? .....
10. Quels mots utilise l'auteur pour parler de ce peuple ?..... .....
11. Alexandre, comment les a-t-il accueillis ? .....
12. Qu'est-ce qu'Alexandre leur a demandé ? .....
13. Qu'est-ce qu'ils ont répondu ? .....
14. Comment l'auteur explique-t-il cette réponse ?.....
15. Pourquoi ? .....

➤ Texte original

« I. On place, sous l'archontat de Pythodème, la mort de Philippe et l'avènement d'Alexandre au trône. Il touchait à sa vingtième année. Le nouveau roi se rend dans le Péloponèse, y convoque l'assemblée générale des Grecs, et demande à remplacer Philippe dans le commandement de l'expédition contre les Perses. Tous y consentent, à l'exception des Lacédémoniens. [...]

II. Au printemps il passe dans la Thrace, et marche sur les Triballiens et les Illyriens, peuples finitimes, prêts à se soulever, [...]

III. [...] Le roi des Triballiens, Syrmus, instruit d'avance de la marche d'Alexandre, fait d'abord passer le fleuve aux femmes et aux enfants, et les rassemble dans une île de

l'Ister qu'on appelle Peucé, où s'était déjà réfugiée, à l'approche de l'ennemi, une foule de Thraces voisins, il s'y jette lui-même avec toute sa famille. [...]

IV. Alexandre fait remonter ses vaisseaux, résolu de traverser l'Ister et de fondre sur les Gètes, habitans la rive opposée. [...] Alexandre s'empare de la ville et de tout ce qu'ont abandonné les Gètes ; [...] La ville est rasée ; le vainqueur sacrifie sur les bords de l'Ister, à Jupiter Sôter, à Hercule et au fleuve qui a favorisé son passage ; le même jour il ramène tous les siens au camp, sans en avoir perdu un seul.

Là, il reçoit les envoyés de plusieurs peuples libres des rives de l'Ister, de Syrmus, roi des Triballiens, et des Celtes qui bordent le golfe Ionique. Les Celtes ont une haute stature, et un grand caractère ; ils venaient rechercher l'amitié d'Alexandre. La foi fut donnée et reçue. Alexandre demanda aux Celtes ce qu'ils craignaient le plus au monde, persuadé que son nom s'étendait dans leurs contrées et au-delà, et qu'il était pour eux l'objet le plus redoutable. Il fut déçu dans cette pensée : en effet, habitant des lieux d'un accès difficile, éloignés d'Alexandre qui tournait ailleurs l'effort de ses armes, ils répondirent qu'ils ne craignaient que la chute du ciel. Alexandre les congédia, en leur donnant les titres d'amis et d'alliés, et se contenta d'ajouter : « Les Celtes sont fiers. » (Arrien, *Histoire des Expéditions d'Alexandre*, Tome I, Livre I, chapitre 1.1 – 4, P. Chaussard trad. 1802, Genets. pp. 5, 6, 9, 12, 14, 15. / PDF. 116, 117, 120, 123, 125, 126)

- Texte à lire

« **Alexandre** avait vingt ans lorsqu'il succède à **son père, Philippe**, au trône de la **Macédoine**. Le nouveau roi rassemble tous les Grecs dans le Péloponnèse et demande à **remplacer Philippe dans le commandement de l'expédition contre les Perses**. Tous étaient d'accord, sauf les Lacédémoniens.

Comme il était de retour en Macédoine, il apprend que **les Illyriens** et **les Triballiens** étaient prêts à se soulever. Il passe dans **la Thrace** et marche contre eux.

**Syrmus** était le **roi des Triballiens**. Quand Syrmus a appris de la marche d'Alexandre, il a fait passer le **fleuve Ister** aux femmes et aux enfants de son peuple **dans une île** sur le **Danube**, appelée **Peucé**. Syrmus les y accompagne avec toute sa famille.

Alexandre décide de traverser l'Ister et **d'attaquer les Gètes** qui habitaient à l'autre bord.

**Alexandre** occupe facilement la ville des Gètes. **Vainqueur**, il sacrifie, sur les bords de **l'Ister, à Jupiter, à Hercule et au fleuve** qui a favorisé son passage. Dans cette bataille, il n'a perdu aucun de ses soldats. Vainqueurs, ils rentrent tous au camp.

Là, **Alexandre** reçoit les **envoyés de plusieurs peuples libres** qui habitaient le long de l'Ister, **Syrmus**, le roi des Triballiens et **des Celtes** qui habitaient le **golfe Ionique**. Les **Celtes** ont une **haute stature et un grand caractère**. Ils étaient venus rechercher **l'amitié d'Alexandre**. Des serments de fidélité étaient donnés et reçus.

Alexandre demande alors aux Celtes : « **Que craignez-vous le plus au monde ?** »

Il était persuadé que son nom était connu dans leurs régions éloignées, mais il était déçu de leur réponse car les **Celtes habitaient des lieux d'un accès difficile** et voyant **Alexandre tourner ailleurs l'effort de ses armes**, les Celtes ont répondu : « **Nous ne craignons qu'une chose, c'est que le ciel ne tombe sur nous.** »

« **Les Celtes sont fiers, vantards, αλαζόνες** » ajoute Alexandre. Et c'est ainsi qu'Alexandre a donné **aux Celtes** les titres **d'amis et d'alliés**. » (Arrien, *Histoire des Expéditions d'Alexandre*, Tome I, Livre I, chapitre 1.1 – 4, P. Chaussard trad. 1802, Genets. pp. 5, 6, 9, 12, 14, 15. / PDF. 116, 117,120, 123, 125, 126).

- Activité

Cherchez dans le texte

1. Qui est-ce Alexandre ? .....
2. Pourquoi Alexandre est-il allé dans le Péloponnèse ? .....
3. Quels peuples se sont soulevés ? Les T..... I.....
4. Qui est-ce Syrmus ? .....
5. Comment s'appelait le Danube dans l'Antiquité ? .....
6. « Peucé », qu'est-ce que c'est ? .....
7. Quel peuple habitait à l'autre bord du Danube ? Les G.....
8. Qui est le vainqueur ? A.....

9. À quels dieux Alexandre a-t-il sacrifié ? .....
10. Alexandre a reçu des envoyés des peuples. Lesquels ? .....
11. Les Celtes, où habitaient-ils ? Comment sont-ils ? Pourquoi sont-ils allés rencontrer Alexandre ?.....
12. Que demande Alexandre aux Celtes ? « ..... »
13. Qu'est-ce que les Celtes ont-ils répondu ? « ..... »
14. Pourquoi ? .....
15. Comment Alexandre caractérise-t-il les Celtes ? .....

- Le journal des découvertes

➤ Texte original

Le serment gaulois

« Dans la séance du 18 septembre 1891, de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, M. Henry D'Arbois de Jubainville présente un texte irlandais du VII<sup>e</sup> siècle de notre ère sur le serment gaulois.

Ce serment était prononcé dans une circonstance solennelle par le roi d'Ulster Conchobar ou Connor. M. D'Arbois de Jubainville a ajouté qu'un passage de Ptolémée Lagide, reproduit par Strabon et Arrien, fait apparaître comme vrai, la connaissance de cette formule par les Grecs au IV<sup>e</sup> siècle avant notre ère.

<https://vocaroo.com/12VoU8f4DCxn>

*Le ciel est sur nous, la terre au-dessous de nous, l'océan autour de nous tout en cercle. Si le ciel ne tombe pas, jetant de ses hautes forteresses une pluie d'étoiles sur la face de la terre ; si une secousse intérieure ne brise pas la terre elle-même ; si l'océan aux solitudes bleues ne s'élève pas sur le front chevelu des êtres vivants, moi, par la victoire dans la guerre, les combats et les batailles, je ramènerai à l'étable et au bercail les vaches, à la maison et au logis les femmes enlevées par l'ennemi.* » (D'Arbois de Jubainville, 1891)

- Activités

1. Lisez à haute voix le serment gaulois.
2. Laissez votre imagination libre et dessinez : « Nous », où on se trouve dans l'Univers ?

3. Cherchez sur Internet : Le roi d'Ulster, Conchobar ou Connor. Qui est-ce ? Où et quand il a vécu ?

4. (Activité de morphosyntaxe pour un niveau élémentaire)

Transformez les phrases du serment du pluriel au singulier ou l'inverse (tous les mots possibles sont à transformer).

*Le ciel est sur nous, la terre au-dessous de nous, l'océan autour de nous tout en cercle. Si le ciel ne tombe pas, jetant de ses hautes forteresses une pluie d'étoiles sur la face de la terre ; si une secousse intérieure ne brise pas la terre elle-même ; si l'océan aux solitudes bleues ne s'élève pas sur le front chevelu des êtres vivants, moi, par la victoire dans la guerre, les combats et les batailles, je ramènerai à l'étable et au bercail les vaches, à la maison et au logis les femmes enlevées par l'ennemi.* » (D'Arbois de Jubainville, 1891)

### 6.3. Épisode 3

#### Chefs de l'expédition vers la Grèce

Dans le troisième épisode, les Gaulois se mettent en route pour aller vers la Grèce. Nous allons poursuivre leur chemin, à l'aide du matériel iconographique (cartes et photos) et l'apport de nouvelles connaissances par la lecture des extraits des textes de Pausanias, Diodore de Sicile, Justin et Lavissee.

Les auteurs n'étaient pas contemporains des événements qu'ils décrivent. À l'exception de Diodore de Sicile qui a écrit et vécu un siècle avant notre ère, ils ont tous vécu après J.-C., Pausanias et Justin deux ou trois siècles, et Lavissee aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles.

Dans leurs récits, les auteurs transmettent leurs représentations, leurs visions, leurs jugements formés par les valeurs et les idéaux de leur époque et de la culture de leur pays d'origine. La lecture de leurs écrits permet aux apprenants d'associer, de comparer et de réviser les informations, de se sensibiliser à la notion de la représentation et de se questionner sur l'objectivité des données historiques. En même temps, les activités qui accompagnent les textes les aideront à rendre leurs stratégies de recherche d'informations et de conception du sens beaucoup plus conscientes et systématiques.

Les apprenants doivent sélectionner des informations en répondant aux questions (de la grille de Quintilien) « qui – quoi – où – quand – comment », et les vérifier.

Dans la boîte à trésors gaulois, les qualités physiques ou morales des Gaulois sont explicitées par la traduction en français des prénoms des chefs gaulois mentionnés dans les textes. Le journal des découvertes contient des textes originaux pour une lecture facile des textes historiques et une première observation du passé simple. Les racines des verbes, les mots transparents et les savoirs antérieurs rendront le décodage et la perception du sens général plus simples.

Un texte tiré d'un manuel scolaire d'histoire écrit au XX<sup>e</sup> siècle par Ernest Lavissee, un écrivain et historien célèbre français, fait avertir le lecteur de l'image, de la représentation que les Français se faisaient d'eux-mêmes par leurs études. Les textes de Diodore, d'origine grecque et de Justin, d'origine latine, complètent la présentation sous un angle différent, et permettent une révision. Cette différence perçue intuitivement, fait réfléchir le lecteur qui prend du recul et se distancie. D'autre part,

cette différence stimule son raisonnement, l'amène à examiner plus objectivement ses lectures, sans porter aucun jugement.

➤ Texte original

« La première expédition des Gaulois hors de leur pays, se fit sous les ordres de Cambaulès ; s'étant avancés jusque dans la Thrace, ils n'osèrent pousser leur marche plus avant, parce qu'ils étoient en trop petit nombre pour faire la guerre aux Grecs. Ils formèrent une seconde fois le projet d'aller porter leurs armes contre d'autres peuples, excités principalement par ceux qui avoient été de l'expédition de Cambaulès : ayant déjà essayé de cette vie de rapines et de brigandages, ils étoient entraînés par la cupidité. Ils rassemblèrent donc une grande quantité de gens de pied et une cavalerie non moins nombreuse. Leurs chefs divisèrent l'armée en trois corps qui reçurent l'ordre d'aller chacun dans un pays différent. Céréthrius devoit en conduire un dans la Thrace et dans le pays des Triballes ; Brennus et Acichorius étoient à la tête de ceux qui allèrent dans la Pæonie, et Bolgius, avec une autre armée, marcha contre les Macédoniens et les Illyriens. Il livra un combat à Ptolémée, qui étoit alors roi de la Macédoine. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 385, 386/ PDF 398, 399.)

- Texte à lire

- « **La première expédition** des Gaulois se fait sous les ordres de **Cambaulès**.

**Les Gaulois** se sont avancés jusque dans **la Thrace**. Leur nombre d'hommes était trop faible pour attaquer les Grecs, c'est pourquoi ils se sont arrêtés en Thrace. Ils vivaient de **rapines** et de **brigandages**. **Entraînés par la cupidité**, ils rassemblent une grande quantité **de gens de pied et une cavalerie** nombreuse.

- La **deuxième** expédition des Gaulois

**Les chefs** gaulois ont divisé l'armée en **trois corps**.

Le **premier corps** sous les ordres de **Céréthrius** s'est déplacé contre les **Thraces** et les **Triballes**. Le **deuxième corps**, sous les ordres de **Brennus et Acichorius** s'est déplacé contre les **Paioniens**. Le **troisième corps**, sous les ordres de **Bolgios**, s'est dirigé vers les **Macédoniens** et les **Illyriens**. **Ptolémée** était roi de la Macédoine. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 385, 386.)

- Activité

Qui est allé où ? Relevez les noms des chefs gaulois et placez-les sur la carte.

..... : se dirige vers la Thrace, gens de pied, cavalerie.

..... : la Thrace et les Triballes.

..... et ..... : passent par la Péonie et par le centre de la Grèce.

..... : la Macédoine et les Illyriens.

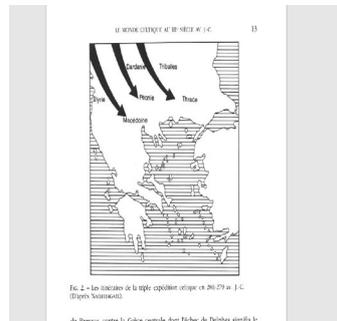


Figure 6.3.1. Les itinéraires de la triple expédition celtique  
« Les itinéraires de la triple expédition celtique en 280/279 av J.-C., d'après  
Nachtergaele », dans M. Szabó, *Études Celtiques*, 28, 11-31, 1991, p. 13.

- Boîte à trésors gaulois

**Cambaulès** : Son nom est basé sur la racine celtique du vieil irlandais *cambo* qui signifie courbe. (Dottin, 1918/2004 : p. 250)

**Céréthrius** : Son nom vient de l'irlandais *cerr* : gaucher. (Dottin, 1918/2004 : p. 255)

**Brennus** : de l'irlandais *branno* ou *brenno* : le corbeau. (Dottin, 1918/2004 : p. 247)

**Acichorius** : du vieux breton *ocer* : aigu par extension fin, ruse, malin. (Dottin, 1918/2004 : p. 235)

Acu : rapide (Savignac, p. 287)

**Bolgios** : de l'irlandais bag : bataille ou frapper, écraser, tailler en pièces/ de bodua  
bodb : corneille. (Dottin, 1918/2004 : p. 246 & Savignac, p. 109, 115)

Belg-bolg : enfler de colère (Savignac, p. 146)

➤ Texte original

« V. **Les Gaulois**, sous les ordres de **Belgius**, envoient des **députés à Ptolémée** pour connaître ses volontés et **offrir de lui vendre la paix** ; mais le roi se glorifia, devant les siens, d'avoir réduit les Gaulois à demander la paix par crainte de la guerre. [...] Peu de jours après, **une bataille s'engage** : les **Macédoniens vaincus sont taillés** en pièces ; **Ptolémée**, couvert de blessures, est fait **prisonnier, et sa tête, mise au bout d'une lance**, est **promenée sur le champ de bataille** pour épouvanter l'ennemi. » (Justin, *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXIV, 5, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. p. 257/ PDF 303.)

• Activité

Ptolémée Keraunos a-t-il rencontré les Gaulois ? .....

Et après ? Que s'est-il passé ?.....

➤ Texte original

« L'expédition des Gaulois dans la Grèce, et leur destruction, arrivèrent sous **l'Archontat d'Anaxicrate à Athènes**, la seconde année de **la cent vingt - cinquième olympiade, en laquelle Ladas d'Ægine avoit remporté le prix de la course du stade**. L'année suivante, Damoclès étant Archonte à Athènes, **ces Barbares firent de nouveau une expédition en Asie**. Voilà ce qui arriva. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 23, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. p. 426/ PDF 439).

- Texte à lire

« Les attaques gauloises sur la Grèce sont mentionnées par Pausanias qui raconte qu'elles ont eu lieu sous l'Archontat d'Anaxicrate à Athènes, à la deuxième année de la cent vingt-cinquième Olympiade, année où Ladas d'Egine était vainqueur à la course au stade. L'année suivante, ces Barbares passent en Asie. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 23, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. p. 426/ PDF 439)

- Activité

Quand est-ce que ça s'est passé ?

Cherchez sur Internet les dates des vainqueurs aux Jeux Olympiques depuis l'Antiquité :

- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_vainqueurs\\_du\\_stadion\\_aux\\_Jeux\\_olympiques\\_antiques](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_vainqueurs_du_stadion_aux_Jeux_olympiques_antiques)
- <https://olympics.com/cio/jeux-olympiques-antiquite>

- Le journal des découvertes

Textes originaux

- Les Gaulois en marche



Figure 6.3.2. Gaulois en marche

« Gaulois en marche », dans E. Lavissee, *Histoire de France*, A. Colin, 1948, p. 9/ pdf 15.

« Quand une bande gauloise s'en allait faire la guerre, elle emmenait avec elle des vieillards, des femmes et des enfants. Vous voyez dans cette image une partie de cette bande. Des vieillards, des femmes et des enfants sont assis dans un lourd chariot

recouvert **d'une bâche**. Parmi les hommes, les uns **vont à pied**, un d'eux conduit une **chèvre** ; les autres sont **à cheval**. En tête de la bande, **derrière le chien** qui court, un homme porte sur l'épaule une **grosse trompette** qui servait à annoncer le départ ou bien à rassembler ceux qui s'étaient dispersés. » (Lavisse, 1948, p. 9)

- Activité

Lisez le texte et écrivez les mots suivants à côté du bon dessin

Un chariot couvert d'une bâche – des vieillards – des femmes – des enfants – une chèvre – un cheval – un chien – une trompette

- Texte original

« **Brennus**, roi des Gaulois, vint faire la guerre en **Macédoine** avec une **armée de cent cinquante mille hommes d'infanterie** munis de **grands boucliers**, et de **dix mille cavaliers**. Une foule nombreuse de **marchands forains** et **deux mille chariots** suivaient cette armée. Il perdit dans cette expédition beaucoup de soldats, et son armée était déjà très-affaiblie lorsqu'il pénétra **dans la Grèce pour piller le temple de Delphes**. » (Diodore de Sicile, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*, Tome IV, Livre XXII, Fragments Excerpt Hoeschel p. 495 497, M. Ferd Hoefer trad. 1846, Charpentier Libraire Éditeur. p. 287 / PDF 293.)

- Activité
  1. Chef de l'armée : .....
  2. Il fait la guerre en .....
  3. Nombre d'hommes :
    - Infanterie : .....
    - Cavalerie : .....
    - Autres : .....
  4. Il se dirige vers la .....

- Texte original.

- Lisez le texte pour réviser et observez la carte pour deviner la suite.

« IV. **La Gaule**, chaque jour **plus peuplée**, et ne pouvant suffire à ses nombreux enfants, envoya **trois cent mille hommes** chercher au loin de nouveaux établissements. Les uns s'arrêtèrent en **Italie**, et, maîtres de Rome, la livrèrent aux flammes ; d'autres,

**guidés par le vol des oiseaux** (car les Gaulois se plaisent plus que tout autre peuple dans la science **des augures**), traversent l'**Illyrie** en égorgeant les **Barbares qui les arrêtent**, et viennent s'établir en **Pannonie**. Ce **peuple farouche, audacieux et guerrier**, le premier depuis **Hercule** qui dû à **ses exploits l'admiration du monde** et le nom d'**immortel**, franchit la cime redoutée des Alpes et les lieux dont le froid semblait avoir fermé l'accès. **Vainqueur des Pannoniens**, il fit longtemps la guerre aux nations voisines. Animé par le succès, il se partagea en deux corps : **l'un envahit la Grèce et l'autre la Macédoine**, portant **partout le fer et le carnage.** » (Justin, *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXIV, 4, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. P. 255, 256/ PDF 301, 302.)

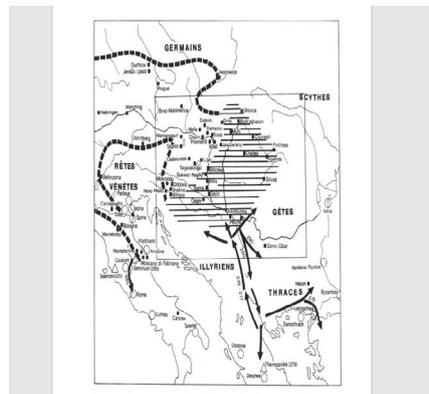


Figure 6.3.3. Le nouveau centre de gravité du monde celtique au III<sup>e</sup> siècle av. J.C.  
« Le nouveau centre de gravité du monde celtique au III<sup>e</sup> siècle av. J.-C. d'après KRUTA-LESSING-SZABÓ, avec compléments », dans M. Szabó, *Études Celtiques*, 28, 11- 31, 1991, p. 12.

- Sites et découvertes celtiques
- Villes, sanctuaires et centres grecs, étrusques et autres
- △ Champs de bataille
- Territoire celtisé à fort substrat de souche différente
- Principales expéditions celtiques

## 6.4. Épisode 4

### Les Gaulois à Thermopyles

Dans le quatrième épisode, l'auteur nous fait connaître l'ingéniosité guerrière des Gaulois. Les deux armées grecque et gauloise se rencontrent, se confrontent. Les tactiques guerrières se comparent dans les écrits de Pausanias. Nous attirons l'attention du lecteur, non aux événements historiques, mais à quelques éléments caractéristiques des aptitudes guerrières des Gaulois.

Les apprenants s'informent sur l'organisation de l'armée, sa composition, l'armement, les habitudes funéraires des Gaulois. L'auteur dans ces extraits des textes fait remarquer les similitudes et les différences entre les usages militaires des deux peuples. Nous en profitons pour rendre plus claires les notions de comparaison ainsi qu'un aspect de la perception de vie, de l'humour, de la manière à résoudre des problèmes à la gauloise. Nous faisons entrer des éléments grammaticaux dans les activités, tels qu'ils apparaissent dans le texte.

### **-279 la bataille de Thermopyles les Gaulois contre les Grecs.**

#### ➤ Texte original

« ... (Brennus) il parvient donc à décider les Gaulois à faire une expédition dans la Grèce ; il s'associa pour le commandement quelques - uns des principaux, et entre autres Acichorius. L'armée qu'on rassembla se montoit à cent cinquante-deux mille hommes d'infanterie, et à vingt mille quatre cents hommes de cavalerie ; il y avoit un pareil nombre de cavaliers toujours en activité, mais ils étoient réellement soixante- un mille deux cents ; chaque cavalier avoit en effet avec lui deux domestiques, bons écuyers eux-mêmes ; et qui avoient aussi des chevaux. Lorsque la cavalerie a engagé le combat, ces domestiques se tiennent derrière le corps d'armée, et voici à quoi ils servent. S'il arrive à un cavalier de perdre son cheval, son domestique lui en donne un sur-le-champ ; si le cavalier lui-même est tué, il monte sur le cheval à sa place ; si le cheval et le cavalier sont tués ensemble, il y a un autre cavalier tout prêt ; enfin, si le maître est blessé, l'un des esclaves l'emmène dans le camp, et l'autre prend sa place dans les rangs. Je pense que les Gaulois ont établi cela à l'imitation de ce corps de dix mille hommes que les Perses nommoient les Immortels, avec cette différence que les

Perses ne choisissent qu'après la bataille des remplaçants pour ceux qui avaient été tués, tandis que chez les Gaulois le remplacement se faisait pendant le combat même. Ils donnent à ce corps, dans leur langue le nom de *Trimarrisia* : il faut qu'on sache que les Gaulois nomment un cheval *Marra*. Ce fut donc avec tout cet appareil militaire, et avec le dessein dont je viens de parler, que Brennus marcha contre la Grèce. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 389, 390/ PDF 402, 403)

- Texte à lire

Troisième expédition contre la Grèce.

« **Brennus** fait décider les Gaulois à faire une expédition dans **la Grèce**. **Brennus et Acichorius** avaient le commandement de l'armée qui se composait de l'**infanterie** et de la **cavalerie**. Le nombre des hommes d'infanterie montait à 152.000 **cent cinquante-deux mille** et celui de la cavalerie à 20.400 **vingt mille quatre cents** mais ils étaient en réalité 61.200 **soixante et un mille deux cents**.

- **Tactique guerrière de la cavalerie gauloise**

Pausanias explique que chez les Gaulois qui ont envahi la Grèce, lorsque la cavalerie engage le combat, **chaque cavalier est accompagné de deux domestiques à cheval qui pendant la bataille se tiennent en arrière**.

Si le cavalier est **démonté** de son cheval, le domestique lui en apporte un.

Si le cavalier **est tué**, le domestique le remplace.

Si le cavalier et le cheval **sont tués ensemble**, il y a un autre cavalier tout prêt à prendre sa place.

Si le cavalier **est blessé**, l'un des domestiques l'emmène dans le camp tandis qu'un autre prend sa place.

Pausanias considère que les Gaulois avaient cette organisation à l'imitation du corps de 10.000 **dix mille** hommes que les Perses nommaient les **Immortels**. La **différence** à l'organisation est que les **Perses** choisissaient les **remplaçants** des tués **après la**

**bataille** tandis que chez les **Gaulois** le remplacement se faisait **pendant** le combat. Cet ensemble de corps de cavalerie s'appelait **TRIMARRISIA**, par le gaulois **TRI** : trois et **MARRA**, qui signifie le cheval. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 389, 390/ PDF 402, 403)

• **Activités**

1. Trouvez dans le texte et recopiez

Chefs gaulois : .....

Armée : Infanterie : ..... Cavalerie : .....

2. Pourquoi l'auteur dit que la cavalerie était réellement 61 200 ?

.....

3. Associez / Quelle est la tactique guerrière de la cavalerie gauloise

- |   |   |
|---|---|
| 1. Si le cavalier est démonté,            | a. le domestique le remplace.           |
| 2. Si le cavalier est tué,                | b. le domestique l'emmène dans le camp. |
| 3. Si le cavalier et le cheval sont tués, | c. le domestique lui en apporte un.     |
| 4. Si le cavalier est blessé,             | d. un autre cavalier prend sa place.    |

1	2	3	4

4. **Trouvez les similitudes.** Pausanias dit...

Quel peuple avait la même organisation du corps. ....

Ils les appelaient les .....

Ils comptaient combien d'hommes ? .....

5. **Trouvez les différences.** Pausanias dit...

Quand est-ce qu'ils remplaçaient les tués ?

Les Perses.....

Les Gaulois .....

## 6. Mets dans la boîte à trésors gaulois

Les Gaulois, comment appelaient-ils leur corps de cavalerie ? Pourquoi ? .....

Cliquer sur :

<https://www.pinterest.fr/pin/81487074496452037/>

### ➤ Texte original

« [...] ; mais Brennus qui, tout barbare qu'il étoit, ne manquoit pas tout à fait de jugement ni même d'adresse pour trouver des expédients afin de tromper ses ennemis, chercha dès l'entrée de la nuit à traverser le fleuve, non à l'endroit où les ponts étoient auparavant, mais au-dessous, pour que les Grecs n'eussent point connoissance de leur passage. Il choisit donc l'endroit où le Sperchée s'étend le plus au loin dans la plaine, et forme une espèce de lac et des marais au lieu du cours rapide et étroit qu'il a partout ailleurs ; il y envoya environ dix mille hommes qu'il prit parmi ceux qui savoient le mieux nager ou qui étoient d'une stature au-dessus de l'ordinaire ; on sait au reste que les Gaulois sont d'une taille beaucoup plus élevée que celle de tous les autres hommes.

Ces Gaulois traversèrent pendant la nuit le fleuve en cet endroit, les uns à la nage, les autres sur leurs boucliers, qui, faits à la manière de leur pays, leur servoient de radeaux, et les plus grands enfin en marchant dans le fleuve. Les Grecs qui étoient de l'autre côté du Sperchée, ayant appris qu'un corps de Barbares avoit traversé le fleuve vers le marais, se retirèrent sur-le-champ dans leur camp. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 20, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 397, 398/ PDF 410, 411.)

### ➤ Texte original

« Des boucliers d'or qui sont sur les architraves, les uns ont été dédiés par les Athéniens après la bataille de Marathon, et ceux qui sont derrière et à gauche, sont les boucliers des Gaulois qui ont été offerts par les Ætoliens ; ils se rapprochent beaucoup pour la forme de ceux des Perses nommés *Gerra*. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 385/ PDF 398.)

- Texte à lire

« **Brennus, tout barbare** qu'il était, **ne manquait pas tout à fait de jugement** ni même **d'adresse** pour trouver des moyens et **tromper ses ennemis**.

**Brennus** choisit alors les endroits loin des ponts endommagés et il y **envoie 10.000 dix mille hommes d'une stature gigantesque** qui **savent nager**. Pendant la nuit, les Gaulois traversent Sperchios à l'endroit le plus large du fleuve.

- **Comment on traverse un fleuve chez les Gaulois ?**

**Les plus grands parmi les Gaulois** traversent le fleuve en **marchant dans le fleuve** sur son fond. Ceux qui savent nager le traversent **à la nage** et les autres **sur leurs boucliers** qui, faits à la manière de leur pays, pouvaient **leur servir des radeaux**. Les **boucliers gaulois** ressemblent aux **γέppαι des Perses**. (Pausanias, Tome V, Livre X, 19) À la nouvelle de la traversée du fleuve, **les Grecs** se retirent **aux Thermopyles**. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 19, 20, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 397, 398, 385/ PDF 410, 411, 398.)

- Activité

1. Relevez les mots qu'utilise l'auteur pour décrire...

Brennus .....

Les Gaulois .....

2. Entourez. Comment on traverse un fleuve chez les Gaulois ?

à pied– à vélo – à la nage – sur un bouclier– on ne traverse pas

3. Les boucliers gaulois sont                      petits – grands

4. «γέppαι» qu'est-ce que c'est ? .....

Consultez les liens :

- <https://i.pinimg.com/originals/15/83/69/158369334664b4c76e90b50679d25e92.jpg>
- <https://larevuedhistoiremilitaire.fr/2020/07/06/les-melophores/>

- Texte original

« Les Grecs alors se présentèrent au combat en silence et en bon ordre ; leur infanterie s’avança en courant, mais de manière à ne pas quitter leurs rangs et à ne pas rompre leur phalange. Les troupes légères restant en place, lançoient des traits, des flèches et des pierres à coups de fronde ; la cavalerie fut inutile de part et d’autre, non-seulement à cause des défilés, qui sont fort étroits, mais encore parce que les roches, naturellement polies, étoient devenus très-glissantes par l’effet des torrents qui y avoient coulé.

L’armure des Gaulois étoit d’une foible défense ; ils n’avoient en effet que des boucliers faits à la manière de leur pays, et rien autre chose qui put les garantir des coups ; ils étoient outre cela très-inférieurs aux Grecs dans l’art militaire ; ils se précipitoient sur leurs ennemis avec une fureur aveugle et sans jugement, comme des bêtes féroces. Pourfendus à coups de hache ou à coups d’épée, ils ne perdoient rien de leur intrépidité tant qu’il leur restoit un souffle de vie : les flèches, les traits dont ils étoient percés, ne diminuoient nullement leur rage, qui ne les abandonnoit qu’à la mort. Quelques-uns même, arrachant de leur corps les lances qui les avoient blessés, les jetoient à l’ennemi ou en frappoient ceux qui se trouvoient près d’eux. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 21, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 401, 402/PDF 414, 415.)

- Texte à lire

Tactique guerrière de l’infanterie grecque et gauloise

« **Les Grecs se présentaient au combat en silence et en bon ordre. Leur infanterie avançait en courant sans quitter les rangs ni rompre la phalange. Les troupes légères restaient en place. Ils lançaient des traits, des flèches et des pierres à coups de frondes. La cavalerie était inutile pour tous les deux adversaires.**

**Les Gaulois n’avaient pas d’autre arme défensive que leurs boucliers pour se protéger des coups. Leur tactique de guerre, était inférieure à celle des Grecs, selon Pausanias. Ils se précipitaient sur leurs ennemis avec une fureur aveugle, sans jugement comme des bêtes féroces. Blessés de coups de hache ou d’épée, transversés de flèches ou de traits, ils continuaient à se battre en arrachant de leurs corps les lances qui les ont blessés et les renvoyaient vers les ennemis. Le courage,**

**l'intrépidité** ne les abandonnait pas **tant qu'il leur restait un souffle de vie. Leur rage** ne les abandonnait **qu'à la mort.** » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 21, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 401, 402 / PDF 414, 415.)

- Activité

Comment se présentaient au combat les Grecs et les Gaulois ?

Les Grecs au combat. .... Les Gaulois au combat .....

L'infanterie : .....

Les troupes légères : .....

Armes : .....

Quelle tactique guerrière est la meilleure selon l'auteur ? .....

Et selon vous ? .....

– <https://www.pinterest.fr/pin/781515341604565246/>

– <https://www.pinterest.fr/pin/351914158393378706/>

- Texte original

« Après le combat, les Grecs qui se trouvoient aux Thermopyles, donnèrent la sépulture à leurs morts, et se mirent à dépouiller ceux des Barbares. Les Gaulois n'envoyèrent point de héraut pour les demander, s'inquiétant fort peu qu'ils fussent enterrés ou qu'ils fussent dévorés par les bêtes féroces et les oiseaux qui s'attachent aux cadavres. Cette indifférence à l'égard des devoirs funèbres à rendre aux morts, a, suivant moi, deux motifs ; l'un est la terreur qu'ils veulent inspirer à leurs ennemis ; l'autre qu'il n'est pas d'usage parmi eux de pleurer les morts. Les Grecs perdirent quarante hommes dans ce combat ; quant aux Barbares, il ne fut pas possible d'évaluer exactement leur perte, beaucoup d'entre eux ayant disparu dans la vase de la mer. » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 21, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 405, 406/ PDF 418, 419.)

- Texte à lire

Devoirs funèbres

« Après la bataille, **les Grecs ont enterré leurs morts. Les Gaulois** de leur côté ne demandent aucune permission de les enterrer et **ils ne s'intéressent point si leurs morts sont enterrés ou dévorés par les bêtes féroces et les vautours, soit parce qu'ils** voulaient **semer la terreur chez les Grecs** soit **parce qu'ils n'avaient aucun sentiment de compassion pour les morts.** Même s'ils ont causé des pertes **aux Grecs, quarante hommes,** leurs **pertes, en retraite, est impossible à évaluer, car plusieurs** d'entre eux étaient **foulés aux pieds** ou ont **disparu dans les marais de la mer.** » (Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 21, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 405, 406/ PDF 418, 419.)

- Activité

Devoirs funèbres après la bataille

Les Grecs

Les Gaulois

.....

Pertes au combat : .....

## 6.5. Épisode 5

### Les Gaulois à Delphes.

Le cinquième épisode contient des textes écrits de Pausanias, Justin et Diodore de Sicile. Pausanias et Justin ont vécu l'un au II<sup>e</sup> siècle et l'autre au III<sup>e</sup> ou au IV<sup>e</sup> siècle de notre ère. Quant à Diodore, il a vécu et écrit au I<sup>e</sup> siècle avant notre ère.

Les textes décrivent l'entrée des Gaulois dans le temple de Delphes. Comme les textes sont longs, nous les avons enregistrés et nous proposons les mêmes questions pour tous les textes, qui peuvent être lues avant la lecture, de manière à mettre en ordre la suite du récit et la clarifier. Les questions sont données volontairement dans le but de rendre la structure de l'histoire plus claire et de consolider les stratégies de réception par le repérage des mots en caractères gras.

Cette lecture fait apparaître la conception du divin, du pouvoir de sa force dans la vie des hommes, la dépendance des hommes de la protection divine, les sentiments de peur de la colère des dieux. Des représentations morales et matérielles, des valeurs et des croyances qui conditionnent les comportements, les pensées, les décisions, sont mises en comparaison par les extraits des écrits de Pausanias et Justin. Des écrits de Diodore, nous en avons sélectionné ceux qui décrivent le regard des Gaulois sur la perception du divin des Grecs.

Le journal des découvertes pourrait expliquer le portrait moral des Gaulois, clarifier leur comportement par un apport des connaissances sur un des dieux gaulois. Des propositions de recherche sur Internet font découvrir des aspects de la religion des Gaulois. L'apprenant peut avoir recours à ses connaissances historiques, se distancier, faire des hypothèses, raisonner et revenir en arrière.

#### ➤ Texte original

« **Brennus** alors, sans perdre de temps et sans attendre **Acichorius**, prit la route de Delphes dont les habitants **se réfugièrent vers l'oracle** ; et **le dieu** leur dit d'être sans crainte, annonçant qu'il sauroit **bien se garder lui-même**. Ceux des **Grecs** qui vinrent à la **défense du temple**, furent les **Phocéens** avec toutes leurs forces, quatre cents Hoplites **d'Amphisse** et quelque peu **d'Ætoliens** qui vinrent sur-le-champ, dès qu'ils surent que les Barbares se portoient en avant. **Philomélus** en amena ensuite douze cents

autres ; mais ce qu'il y avoit de plus vaillant se mit à **la poursuite de l'armée d'Acichorius** ; et, sans jamais engager le combat, ils la suivoient dans sa marche, attaquoient toujours ses derrières, enlevoient les bagages, et tuoient ceux qui les conduisoient ; ce qui faisoit que cette armée ne pouvoit avancer que très-lentement. Acichorius laissa aussi vers Héraclée un corps de troupes pour garder les richesses qui étoient dans le camp. (Pdf p. 430 / p 417) Ceux des **Grecs** qui s'étoient rassemblés à Delphes, s'étant **rangés en bataille devant Brennus** et son armée, le **dieu se déclara contre les Barbares** de la manière la plus prompte et la moins équivoque ; en effet, tout **l'espace de terrain** qu'occupoit l'armée des Gaulois fut ébranlé plusieurs fois dans la journée par de **violentes secousses de tremblement de terre** ; des **éclaircs et des coups de tonnerre** presque continuels les remplissoient d'épouvante et les empêchoient d'entendre les ordres que leur donnoient leurs généraux ; **le feu du ciel** s'attachoit non-seulement à ceux sur qui il tomboit, mais encore à ceux qui étoient près d'eux et à leurs armes. Ils vinrent alors **apparoître des spectres de héros**, Hypérochus, Laodocus et Pyrrhus ; les Delphiens en ajoutent un quatrième, Phylacus, l'un des héros du pays. Les Phocéens eux-mêmes perdirent dans ce combat beaucoup de monde, et, entre autres, Aleximachus, qui, encore dans la fleur de l'âge, et joignant à la force du corps le plus grand courage, fut celui de tous les Grecs qui tua le plus de Barbares ; les Phocéens lui firent faire une statue qu'ils envoyèrent au temple d'Apollon à Delphes. Après avoir été toute la journée en butte à tous ces maux et à toutes sortes de frayeurs, les **Gaulois eurent une nuit** encore plus fâcheuse à passer ; il faisoit **un froid très-vif accompagné de neige : de grandes pierres** (p. 418/PDF 431) qui rouloient du haut du Parnasse, et **des roches** qui s'en détachotent, venoient fondre sur eux et les écrasoient, non par un ou deux à la fois, mais par trente et même davantage, suivant qu'ils étoient rassemblés en nombre plus ou moins grand pour faire la garde ou pour prendre du repos ; Ils étoient **écrasés tous ensemble par la chute de ces rochers**. Aussitôt que le **soleil fut levé**, les **Grecs** sortirent de Delphes pour aller les attaquer ; les autres y allèrent par le sentier qui conduisoit à leur camp ; mais **les Phocéens**, qui connoissoient mieux les lieux, descendant sur la neige par les endroits les plus escarpés du Parnasse, **se trouvèrent derrière les Gaulois** sans que ceux-ci s'en aperçussent, et se mirent à les accabler de traits et de flèches sans avoir rien à craindre d'eux. Le combat s'étant ainsi engagé, **les Barbares**, principalement ceux qui étoient autour de **Brennus** (il avoit avec lui ce qu'il y avoit **de plus distingué par la stature et par la valeur**), se

défendirent encore quelque temps **avec courage**, quoique attaqués de tous les côtés, et non moins incommodés par le froid, surtout ceux qui étoient blessés. **Brennus** ayant reçu plusieurs **blessures**, on fut obligé de l'emporter sans connoissance du champ de bataille ; alors **les Barbares**, pressés de toutes parts par les Grecs, se virent forcés de prendre la fuite, et **tuèrent tous ceux que leurs blessures ou leur foiblesse empêchoit de les suivre**. Ils campèrent dans l'endroit, où **la nuit les** surprit (p. 421/ PDF 434) pendant leur retraite, et durant cette nuit, ils furent **saisis d'une terreur panique** (on croit que les frayeurs qui n'ont aucune cause réelle viennent **de Pan**). Le **désordre** se mit donc dans leur camp vers le soir, l'obscurité étant déjà très-profonde ; il n'y en eut d'abord qu'un petit nombre qui, **troublés et hors de sens**, s'imaginèrent entendre le **bruit de chevaux** qui venoient sur eux, et celui **d'une armée ennemie** : cet **égarement d'esprit devint bientôt général**. Prenant alors leurs armes et se divisant, ils **s'entretuoient, ne se reconnoissant** plus ni à leur langage, ni à leur figure, ni à la forme de leurs boucliers ; mais chaque peloton croyoit, à la voix et aux armes, que ceux contre qui il se battoit, étoient Grecs. **Cette démence, inspirée par les dieux**, occasionna **une très-grande perte aux Gaulois en les faisant se tuer les uns les autres**. [...] (p. 422/ PDF 435)

[...] **Acichorius** et ses troupes s'étoient **réunis** la nuit précédente à **ceux qui fuyoient** avec Brennus ; ils avoient été extrêmement **retardés** dans leur marche par les **Ætoliens**, qui les accabloient de traits et leur lançoient tout ce qui leur tomboit sous la main, de sorte qu'il n'y en avoit qu'un corps peu considérable qui eût pu se réfugier dans le camp vers **Héraclée**. Les **blessures de Brennus** lui laissoient encore quelque espérance, mais **soit crainte**, comme on le dit, du ressentiment de ses concitoyens, **soit plutôt honte** de reparoître devant eux, **lui qui étoit la cause de tous les maux qu'ils avoient éprouvés dans la Grèce, il termina lui-même ses jours en buvant du vin pur**. Les **Barbares** eurent beaucoup de peine à **regagner le Sperchée, les Ætoliens les attaquant vigoureusement** ; (p. 425/ PDF 438) et lorsqu'ils furent arrivés à ce fleuve, les **Thessaliens et les Maliens**, qui s'étoient mis en embuscade, se jetèrent sur eux et en firent **un tel carnage, qu'il n'en retourna pas un dans leur pays**. » (p. 426/ PDF 439 : Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 23, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 417, 418, 421, 422, 425, 426/ PDF 430, 431, 434, 435, 438, 439)

- Texte à lire et à écouter : <https://vocaroo.com/leiqfyeh3LnO>

« **Brennus** prend la **route de Delphes** sans attendre **Acichorius**. Les **habitants de Delphes** se sont réfugiés vers l'oracle. **Le dieu** leur dit d'être sans crainte, car il sait bien se garder lui-même. Des **Grecs** sont venus à la défense du temple, les **Phocéens** avec toutes leurs forces, quatre cents **hoplites d'Amphisse**, peu d'**Ætoliens** et **Philomélus** en a amené douze cents autres. Sans engager le combat, les plus courageux des soldats se mettent à la **poursuite de l'armée d'Acichorius**. Acichorius laisse vers **Héraclée** un corps de ses troupes. (p. 417/ PDF 430)

**Les Grecs** qui s'étaient rassemblés à **Delphes** s'étaient rangés en bataille devant Brennus et son armée. **Le dieu se déclare contre les Barbares**.

Bientôt, des **signes de la présence du dieu se manifestent**. La terre tremble par de violentes secousses de tremblements de terre. Le **feu du ciel** tombe sur eux et leurs armes. Des **éclaircs, des coups de tonnerre** continuels, les remplissent de frayeur. Des **spectres** des héros du pays apparaissent. **Pendant la nuit**, un **froid de neige** insupportable couvre la région, tandis que **des rochers se détachent** du mont Parnasse et écrasent les soldats de Brennus. (p. 418/PDF 431)

**Le soleil levé**, les **Grecs** sortent de Delphes et passent à l'attaque à l'exception des **Phocidiens** qui connaissaient mieux les lieux. En descendant les pentes difficiles du Parnasse, ils se trouvent **derrière les Gaulois** sans qu'ils s'en aperçoivent et les accablent de traits et de flèches. **Le combat s'engage**.

**Brennus** avait avec lui **les hommes les plus distingués par la stature et la valeur** qui se défendent avec courage à l'attaque de tous côtés des Grecs. Néanmoins, **Brennus** était **blessé** sérieusement et ses soldats l'ont emporté sans connaissance du champ de bataille. Pressés de toutes parts par les Grecs, les **Barbares** sont forcés de prendre la **fuite**. Au cours de leur retraite, **ils tuent les blessés** et ceux qui **ne pouvaient pas les suivre**. **Pendant la nuit**, **Pan** sème la **démence** à l'endroit où ils ont campé. **Des bruits des chevaux venir sur eux, des pas d'une armée se faisaient entendre**. Saisis d'une **terreur panique**, troublés et **hors de sens**, ils s'entretuent les uns aux autres. (p. 422/ PDF 435) Les **Gaulois** mis en désordre prennent la **fuite**, poursuivis par les **Phocidiens**

qui leur coupent le ravitaillement. Cependant, **l'armée de Brennus réussit à s'unir aux troupes d'Acichorius** qui subissaient les attaques des Etoliens.

**Brennus**, soit par  **crainte**, soit par  **honte** de réapparaître devant eux, lui qui était la cause de tous les maux qu'ils avaient éprouvés dans la Grèce,  **il termine lui-même ses jours en buvant du vin pur.** (p. 425/ PDF 438) Les  **Barbares** regagnent le  **Sperchée** mais par où ils passaient, les Grecs se jetaient sur eux et ils en  **ont fait un tel carnage que pas un n'est retourné dans son pays.** » (p. 426/ PDF 439 : Pausanias, *Description de la Grèce*, Tome V, Livre X Phocide, 23, M. Clavier trad. 1821, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences. pp. 417, 418, 421, 422, 425, 426/ PDF 430, 431, 434, 435, 438, 439).

➤ Texte original

« VI [...], et  **Brennus**, sans obstacle ni péril, désole la Macédoine. Bientôt, comme s'il dédaignait le butin que lui offre la terre,  **il ose tourner ses regards vers les temples des dieux**, et dire, par une raillerie impie, «  **que les dieux sont assez riches pour donner aux hommes.** » Il marche donc aussitôt contre (p. 258/ pdf 304) Delphes, et, sacrifiant  **la piété à la passion de l'or, la faveur céleste à la cupidité**, il répète «  **que les dieux n'ont pas besoin de trésors, puisqu'ils les prodiguent aux mortels.** » Le  **temple d'Apollon à Delphes** est situé sur un roc  **du mont Parnasse**, escarpé de toutes parts ; la ville doit son origine au concours de nombreux des voyageurs qui, pour défendre la sainteté du lieu, s'établirent sur ces rochers. Le temple et la ville sont protégés, non par des murailles, mais par des précipices ; [...] Vers  **le milieu les rochers** s'enfoncent en forme d'amphithéâtre ; aussi  **le bruit des voix humaines et le son de la trompette**, s'il vient à  **résonner dans ces lieux, retentit avec fracas, grossi et multiplié par l'écho** des rochers qui se répondent. Ce  **phénomène remplit d'étonnement** et d'une  **terreur religieuse ceux qui en ignorent la cause**. Dans les sinuosités du roc, vers le milieu de la montagne, est une plaine étroite où s'ouvre  **une cavité profonde**, qui sert  **de passage aux oracles**. De là s'exhale, poussée comme par le souffle des vents, une  **vapeur froide qui égare l'esprit des divins**, et les force à  **répondre au nom du dieu** qui les agite. Là, se voient  **les riches offrandes des rois et**

**des peuples**, attestant, par leur magnificence, et les réponses du dieu, et la **reconnaissance** de ceux qui le consultent. (p. 259/ PDF 305)

VII. **À la vue du temple**, **Brennus** hésita longtemps s'il devait aussitôt en ordonner l'attaque, ou donner à ses soldats, fatigués d'une longue marche, la nuit pour se reposer. **Emanus et Thessalorus**, chefs gaulois, qui s'étaient associés à lui dans l'espoir du **butin**, veulent qu'on **attaque à l'instant un** ennemi sans défense, qu'épouvante leur soudaine arrivée ; que l'espace d'une nuit pouvait lui rendre le courage, et lui amener même des secours ; que les routes, libres encore, allaient peut-être se fermer devant eux. Mais **les soldats gaulois** trouvant, après de longues privations, un **pays rempli de vin et de vivres**, dans la joie de leur succès et de cette abondance nouvelle, avaient quitté leurs étendards : épars dans la campagne, **ils se répandaient partout en vainqueurs**. Les **Delphiens** gagnèrent ainsi du temps. À la nouvelle de l'arrivée des Gaulois, **l'oracle** avait, dit-on, **défendu aux paysans** d'enlever de leurs fermes les vins et les récoltes ; on comprit enfin la sagesse de cet ordre, quand on vit **les Gaulois, arrêtés par le vin et l'abondance** de toutes choses, laisser aux peuples voisins le temps d'accourir à Delphes. Les **habitants, aidés de leurs alliés, mirent** la ville en état de défense, avant que les Gaulois, retenus par le vin, comme par une riche proie, eussent rejoint leurs étendards. **Brennus avait soixante-cinq mille fantassins**, choisis dans toute son armée ; **les Delphiens** et leurs alliés comptaient à peine **quatre mille soldats** : [...] (p. 260/ PDF 306)

VIII. Excités par ces paroles, **échauffés d'ailleurs par les débauches de la veille**, les Gaulois s'élancent tête baissée dans le péril. **Les Delphiens**, se confiant moins dans leur force que **dans la divinité**, résistaient à des ennemis qu'ils méprisaient, et, du haut de la montagne, accablaient de traits ou de pierres **les Gaulois qui voulaient l'escalader**. **Tout à coup**, au plus fort de cette lutte, les **prêtres** de tous les temples, les **divins** eux-mêmes, les **cheveux épars**, couverts de leurs bandelettes et de leurs insignes sacrés, **s'élancent au premier rang**, pleins d'égarement et de trouble ; ils s'écrient « que **le dieu est arrivé**, que par le faite entr'ouvert ils l'ont vu s'élanquer dans le temple ; que, tandis qu'ils imploraient son appui, **un jeune guerrier d'une merveilleuse beauté** a paru à leurs regards, **accompagné de deux vierges armées**, sorties des temples voisins de **Minerve et de Diane** ; que leurs yeux n'en sont pas seuls témoins ; qu'ils ont entendu **le sifflement de son arc et le cliquetis de ses armes.** » Puis, avec les plus

vives prières, ils pressaient les combattants « de marcher, guidés par leurs dieux, au massacre de l'ennemi, et de s'associer à leur victoire. » Enflammés par ce (p. 261/PDF 307) discours, tous à l'envie s'élancent au combat ; **ils sentent à leur tour la présence des dieux** ; la **terre tremble** : un fragment détaché de la montagne par un **tremblement de terre va écraser l'armée gauloise**, les plus épais bataillons tombent renversés avec un affreux carnage. Bientôt **une tempête** s'élève ; **la grêle et le froid** achèvent les blessés. **Brennus, frappé** lui-même et ne pouvant supporter ses souffrances, **d'un coup de poignard met fin à sa vie**. Ainsi furent **punis les auteurs de cette guerre**. Un autre **chef gaulois se hâte de quitter la Grèce avec dix mille soldats blessés** ; mais la fortune ne fut pas même propice à leur retraite. Toujours en alarme, sans asile pendant la nuit, et accablés le jour de fatigues et de dangers, des pluies continuelles, une neige glaciale, la lassitude, la faim et les veilles plus meurtrières encore, **détruisirent les tristes restes de cette malheureuse armée**. Dans le désordre de leur fuite, les peuples qu'ils traversaient **les poursuivaient comme une proie**. Enfin, de cette nombreuse armée, qui croyait naguère, dans la confiance de ses forces, **pouvoir lutter contre les dieux, il ne resta pas même un homme pour retracer un si grand désastre.** » (p. 262/ PDF 308 : Justin, *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXIV, 6-8, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. P.258, 259, 260, 261, 262 / PDF 304, 305, 306, 307, 308).

- Texte à lire et à écouter : <https://vocaroo.com/14CNhIUMN7Pa>

« **Brennus**, après avoir envahi la Macédoine, il se dirige **vers Delphes**. Il avait **soixante-cinq mille fantassins** tandis que **les Delphiens avec leurs alliés**, comptaient **quatre mille**. La **passion de l'or et la cupidité** le poussent à tourner ses regards vers les temples des dieux en disant que les dieux sont assez riches pour donner aux hommes. Il marche contre **Delphes sans piété pour la faveur céleste**. (Justin, XXIV, 6, 7.)

Les Gaulois à Delphes.

Le **temple d'Apollon à Delphes** est situé sur un **roc du mont Parnasse**. De nombreux voyageurs se sont installés dans la ville de Delphes pour défendre ces lieux sacrés. La nature elle-même protège la ville de Delphes et le temple entourés de rochers. Dans ces lieux, le **bruit des voix humaines et le son de la trompette** se font entendre avec force,

multipliés **par l'écho des rochers**. Ce phénomène remplit d'étonnement et d'une terreur religieuse, ceux qui en ignorent la cause. Dans une plaine étroite et **par un trou** profond qui sert de passage aux oracles, se répand une **vapeur froide, agitée par le dieu**. Là, se voient les **riches offrandes des rois** et des peuples attestant, par leur magnificence, la reconnaissance des hommes au dieu. (Justin, XXIV, 6)

VII. À la vue du Temple, **Brennus hésite**, mais accompagné **d'Emanus et Thessalorus** qui sont **dans l'espoir du butin**, ils attaquent à l'instant.

Les **soldats gaulois** y découvrent des campagnes **pleines de vin** et de toutes sortes de vivres. Dans la joie de cette abondance, ils se répandent dans la campagne.

À la rumeur de l'arrivée des Gaulois, **l'oracle a interdit aux paysans d'enlever de leurs fermes, les récoltes et les vins**. Les **Gaulois arrêtés par le vin** laissent le temps aux Delphiens et leurs alliés de se rassembler à Delphes. (Justin, XXIV, 7).

VIII. Les Gaulois, encore troublés par le vin pur de la veille, s'élancent au combat. En face de Brennus et son armée, **les Delphiens comptaient plus sur le dieu que sur leurs forces**. Du sommet de la montagne, ils accablaient de traits et de pierres les Gaulois en train de grimper.

Tout à coup, **les prêtres de tous les temples, les prophétesses, les divins eux – mêmes, les cheveux épars, couverts de leurs bandelettes, s'élancent au premier rang**. Ils s'écrient que le dieu est arrivé et qu'il est dans le temple. Un **jeune homme** d'une beauté merveilleuse, apparu, accompagné de deux jeunes filles en armes, sorties depuis les temples voisins **de Minerve et de Diane**. Le **sifflement de son arc et le cliquetis de ses armes** s'entendent dans l'air. Les dieux combattaient en première ligne. Guidés par les dieux et enflammés par ces paroles, les Grecs s'élancent au combat.

Les Grecs sentent à leur **tour la présence des dieux**. **La terre** tremble, des rochers se détachent de la montagne pour écraser l'armée gauloise. Bientôt **une tempête s'élève, la grêle et le froid** achèvent les blessés. **Brennus, frappé**, ne pouvait plus supporter ses blessures et **d'un coup de poignard, il a mis fin à sa vie**. Ainsi étaient **punis** les auteurs de cette guerre.

Un **autre chef gaulois** se hâte de **quitter la Grèce avec dix mille soldats blessés**. La **neige glaciale**, les **pluies**, la **lassitude**, la **faim** détruit les **tristes restes de cette nombreuse armée qui croyait pouvoir lutter contre les dieux**.

**Poursuivis comme une proie par les peuples grecs, il n'en est pas resté un homme pour retracer** un si grand désastre. » (Justin, XXIV, 8 : *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXIV, 6-8, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. pp.258, 259, 260, 261, 262 / PDF 304, 305, 306, 307, 308).

➤ Texte original

« **Brennus, roi des Gaulois** vint faire la guerre en **Macédoine** avec une armée de cent **cinquante mille hommes d'infanterie munis de grands boucliers**, et de **dix milles cavaliers**. Une foule nombreuse de **marchands forains et deux mille chariots** suivaient cette armée. Il perdit dans cette expédition beaucoup de soldats, et son armée était déjà très-affaiblie **lorsqu'il pénétra dans la Grèce pour piller le temple de Delphes**. Là il perdit dans de nombreux combats plusieurs milliers d'hommes, et fut **lui-même atteint de trois blessures**. Sentant qu'il n'avait pas longtemps à vivre, il fit assembler ses Gaulois, et, prenant la parole, il leur conseilla **de l'achever** ainsi que tous **les blessés, de brûler leurs chariots et de retourner promptement dans leur patrie** ; il leur conseilla aussi de **faire roi Cichorius**. Puis **Brennus, s'étant enivré, se poignarda lui-même**. Cichorius le fit ensevelir et fit tuer les blessés ainsi que ceux que le froid ou la faim avait rendus (p. 287/ pdf 293) infirmes, et dont le nombre s'élevait à environ **vingt mille hommes**. Il se mit ensuite en route avec le reste de l'armée, reprenant la même route qu'ils avaient suivie. **Les Grecs**, embusqués dans les défilés, tombaient sur l'arrière-garde qu'ils massacraient et s'emparaient de tous leurs bagages. Arrivés aux Thermopyles, **les Gaulois**, qui n'avaient déjà plus de vivres, perdirent dans ce passage encore vingt mille hommes. Enfin **ils périrent tous dans le pays des Dardaniens qu'ils traversaient, et il n'en resta pas un seul qui pût revoir son pays**. » (Diodore de Sicile, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*, Tome IV, Livre XXII, Fragments Excerpt Hoeschel p. 495, 497, M. Ferd Hoescher trad. 1846, Charpentier Libraire Éditeur. P. 287, 288 / PDF 293, 294.)

➤ Texte original

« \*Excerpt. Vatican., p. 46-47. – **Brennus, roi des Gaulois, étant entré dans un temple, ne regarda pas les offrandes d’or et d’argent qui s’y trouvaient ; il prit seulement les images de pierre et de bois et se mit à rire de ce qu’on avait supposé aux dieux des formes humaines et qu’on les eût fabriqués en bois et en pierre.** » (Diodore de Sicile, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*, Tome IV, Livre XXII, Fragments Excerpt Vatican, p.46-47, M. Ferd Hœfer trad. 1846, Charpentier Libraire Éditeur. P. 288 / PDF 294.)

- Texte à lire et à écouter : <https://vocaroo.com/13kzXzLwOMRA>

« **Brennus, roi des Gaulois, a fait la guerre en Macédoine avec une armée de cent cinquante mille hommes d’infanterie, avec de grands boucliers et de dix mille cavaliers. Une foule nombreuse de marchands forains et deux mille chariots suivaient cette armée. Son armée était déjà très affaiblie lorsqu’il passe dans la Grèce pour piller le temple de Delphes.**

Quand **Brennus est entré dans le temple de Delphes**, il n’a pas regardé les offrandes d’or et d’argent qui s’y trouvaient. Il a pris seulement **les images de pierre et de bois et s’est mis à rire de ce que les Grecs donnaient aux Dieux des formes humaines, fabriqués en pierre et en bois.** À Delphes, dans de nombreux combats, il a perdu plusieurs milliers d’hommes **et il s’est blessé lui-même.**

**Brennus blessé**, il a ressenti la mort. Il fait assembler ses Gaulois et **il nomme Cichorius roi.** Il conseille ses Gaulois de **tuer les blessés, de brûler tous les chariots** et de **retourner dans leur pays. S’étant enivré** autant que possible, **il s’est poignardé lui-même.**

Cichorius fait tuer **vingt mille de ses hommes, tous blessés et infirmes**, et il ramène le reste **vers le nord. Poursuivis par les Grecs**, ils perdent encore vingt mille et **tous leurs bagages.** Ils arrivent enfin à passer **dans la Dardanie** où ils ont tous **péri, et il n’en est resté pas un seul à revoir son pays.** » (Diodore de Sicile, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*, Tome IV, Livre XXII, Fragments Excerpt Hoeschel p.

495, 497 & Fragments Excerpt Vatican, p. 46-47, M. Ferd Hœfer trad. 1846,  
Charpentier Libraire Éditeur. P. 287, 288 / PDF 293, 294).

- Questions

Les Gaulois à Delphes

1. Selon les auteurs, quelle est l'intention des Gaulois pendant leur expédition à Delphes ? **P – J – D**

**Pausanias** : .....

**Justin** : .....

**Diodore** : .....

2. Noms des chefs gaulois : .....
3. Nombre de l'armée : .....
4. Les Grecs : .....
5. Où est situé le temple d'Apollon à Delphes ? .....
6. Les auteurs décrivent leur conception de Dieu. Il y a une influence du christianisme ? .....
7. Le pillage du temple est-il décrit ? .....
8. Le Dieu se déclare contre les Barbares. Quelles sont les manifestations de la fureur divine ? Quelles couleurs tu choisirais pour la représenter ?

- Premier jour

La terre : ....

Le ciel : ....

Effet de dieu : ...

Pendant la nuit : ...

- Deuxième jour : ....

Le soleil levé : ...

La nuit (Pan) : ...

9. Que contenait le temple quand Brennus y est entré ? ...
10. Que s'est-il passé pendant la guerre sacrée grecque ? ....
11. Brennus, quelle réaction il a eu devant les statues grecques ? ...

12. Que s'est-il passé à Brennus ? ....
13. Description physique des Gaulois : ...
14. Portrait moral : vaincus, quelle attitude, les Gaulois avaient-ils ? ...
15. Quelle en est la cause ? ...
16. Comment se déplaçaient les Gaulois ? ...
17. Après le départ des Gaulois de Delphes, quel était leur destin ? ...
18. Ils sont rentrés en Gaule ? ...
19. L'expédition des Gaulois en Grèce, elle est arrivée quand ? ...
20. Selon vous, les Gaulois ont-ils pillé le temple d'Apollon à Delphes ? ...

- Le journal des découvertes

Taranis

Torran : orage, bruit de combat (Savignac p. 320/ PDF 300)

Taran : tonnerre, bruit de la foudre, accompagnant l'éclair, (Dottin, 1918/2004 : p. 297)

Son nom le désigne comme dieu du tonnerre, donc du ciel tonnante. Taranis est représenté sous l'aspect d'un homme d'âge mûr, chevelu et barbu, tantôt drapé, tantôt nu ou demi-nu, tenant une roue, symbole du char roulant dans les cieux, symbole de la foudre sur le chaudron de Gundestrup et maints monuments gallo-romains.

Taranis est assimilé à Dis-Pater et à Jupiter. Équivalent à Dis-Pater, il recevait des sacrifices humains, sous forme d'hommes brûlés dans une cuve de bois (César, VI, 16). Équivalent à Jupiter, il recevait l'hommage des têtes humaines coupées.

Des sources littéraires, inscriptions, sculptures analysées et rapprochées permettent de reconnaître à Taranis ou Taranus le grand dieu indo-européen du ciel, sous l'aspect celtique de dieu de tonnerre et des armées, équivalent de Jupiter. Ce dieu à la roue est considéré comme le père de Jupiter, aussi comme le grand dieu du sol et du sous-sol que César assimile à Dis-Pater et que les Druides tenaient pour le père de la race gauloise. (César, VI, 18)

(Duval, 1989)

Consultez les liens :

- <https://odysseum.eduscol.education.fr/dieux-gaulois-un-pantheon-complexe>
- <https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-19417/le-chaudron-de-gundestrup/>
- <https://odysseum.eduscol.education.fr/delphes-le-sanctuaire-et-loracle-dapollon>

## 6.6. Épisode 6

### Les Scordisques

Dans le sixième épisode, les extraits des textes écrits aux trois premiers siècles après notre ère, tirés des œuvres de Justin, d'Athénée, de Strabon, d'Ammien Marcelin, de Tacite et celui de César écrit avant n.è., s'entre-complètent dans les récits des aventures des Gaulois jusqu'à leur première installation fixe.

Le lecteur découvre le caractère persistant des Gaulois, leur capacité à vivre et à se développer en surmontant les traumatismes. Dans leur parcours, les Gaulois se rencontrent avec d'autres peuples d'origine gauloise ou pas. Les peuples se mettent en lien d'action et de voisinage, s'entremêlent, interagissent. Les Gaulois s'organisent en société, s'adaptent à leur nouvelle vie, fondent des villes dont le nom d'origine gauloise démontre leur passage, adoptent de nouvelles manières de vie.

Le journal des découvertes apporte des preuves de la vérité historique de l'existence des Gaulois dans les Balkans et des échanges économiques et sociaux avec les peuples autochtones et voisins. Des connaissances sur les croyances religieuses des Gaulois expliquent les comportements et les attitudes.

Cette lecture permet aux apprenants de chercher, d'associer et de vérifier les informations, d'expliquer les comportements, de mettre en relation les liens des peuples européens. La vérité historique est à découvrir aussi afin d'arriver à raisonner par déduction, ce qui peuvent relativiser les points de vue.

Les textes sont accompagnés des questions qui servent de plan de la structure d'une présentation orale des peuples gaulois devant les cartes.

#### ➤ Texte original

« **Les Gaulois**, après leur funeste expédition contre Delphes, où ils avaient éprouvé le pouvoir des dieux plutôt que la force des ennemis, **privés de Brennus** leur chef, et se voyant sans patrie, s'étaient **réfugiés, les uns dans la Thrace, les autres en Asie**. Un de leurs corps s'établit au **confluent du Danube et de la Save**, et prit le nom de **Scordisque**. » (Justin, *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle

de Trogue Pompée, Livre XXXII, 3, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. P. 310/ PDF 356.)

- Texte à lire

« L'expédition des Gaulois vers Delphes ne leur a porté que du malheur et de la désolation. Leur chef Brennus, mort, et eux, sans avoir trouvé de terre pour se fixer, ils se sont réfugiés les **uns dans la Thrace**, les autres **en Asie**. Un de leurs corps s'est installé à l'endroit **où le Danube et la Save se joignent**. Ce groupe d'hommes a pris le nom de **Scordisque**. » (Justin, *Œuvres Complètes de Justin*, Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXXII, 3, J. Pierrot et E. Boitard trad. 1862, Garnier Frères Libraires-Éditeurs. P. 310/ PDF 356.)

- Texte original

« [...] D'entre **les Gaulois**, ceux qui s'appellent Coidiftes ne reçoivent point d'or chez eux : toutefois quand ils pillent injustement le bien d'autrui, ils ne le laissent point sans y mettre la main.

Ces Peuples sont les **reliquats de ces Gaulois**, qui sous la conduite de **Brennus** allèrent armez consulter l'Oracle **de Delphes**. **Bathanates** qui fut l'un de leurs Capitaines, du nom de qui **le chemin** par où ils passèrent au **retour fut appelé Bathanate**, & se nomme encore ainsi à présent : Ce Bathanate, dis-je, établit ceux qui restèrent de ces Peuples dans les Campagnes proches les rives de l'Istre, qui est **le Danube**. Ces gens-là **detestent l'or**, & ne souffrent point qu'on le transporte en leur País, parce qu'à son sujet ils avoient **quelquefois souffert de terribles maux** ; mais ils se servent d'argent, & pour en avoir ils ne font point de scrupule de faire beaucoup de choses injustes. [...] » (Athénée, *Les Quinze Livres des Deipnosophistes d'Athénée de la ville de Naucrète d'Égypte*, Livre VI, 4, N. Comes & J. D'Alechamp trad. 1680, chez J. Langlois. P. 329, 330/ PDF 403, 404.)

- Texte à lire

« Sous le commandement de Brennus, les Gaulois, armés, sont allés, consulter l'oracle de Delphes. Ils ont pillé le bien de **l'autre et depuis ils ne reçoivent pas d'or chez eux**. Un de leurs chefs s'appelait **Bathanatos**. **Bathanatos** a conduit ceux qui ont survécu **près des rives de l'Ister** qui est le **Danube**. **Le chemin** par où ils sont passés, s'est nommé **Bathanate**. Ces gens détestent l'or. Pourquoi ? Parce **qu'à cause de l'or**, ils ont souffert **de terribles maux**. **Ils utilisent l'argent** et pour en avoir, ils commettent des actes injustes. » (Athénée, *Les Quinze Livres des Deipnosophistes d'Athénée de la ville de Naucratis d'Égypte*, Livre VI, 4, N. Comes & J. D'Alechamp trad. 1680, chez J. Langlois. P. 330/ PDF 404.)

- Texte original

« **La nation des Scordisques** était répandue le long **de l'Ister** et se trouvait partagée en deux fractions, *les Grands et les Petits Scordisques*. Les premiers étaient compris entre deux affluents de **l'Ister**, le Noare, qui passe à Segestica, et le Margus, ou, comme on dit quelquefois le *Bargus* ; les autres habitaient **au-delà de** cette dernière rivière et confinaient aux **Triballes et aux Mysiens**. **Les Scordisques** occupaient déjà à l'origine quelques-unes **des îles** [de l'Ister] ; mais leur puissance s'étant avec le temps considérablement accrue, ils s'étaient avancés jusqu'aux **montagnes de l'Illyrie**, de la **Pæonie et de la Thrace** et avaient achevé **d'occuper la plupart des îles de l'Ister**. Leurs principales villes **étaient Heotra et Capedunum**. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 12, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. P. 51/ PDF 73)

- Texte à lire

« La nation **des Scordisques** était répandue **le long de l'Ister**. Les Scordisques se partagent en deux fractions, **les Grands et les Petits Scordisques**.

Les **Grands Scordisques** habitaient entre deux affluents de l'Ister, le Noare qui passe à Segestica et le Margus ou le Bargus. **Les Petits Scordisques** habitaient à la frontière des pays des Triballes et des Mysiens. Leur puissance s'était considérablement accrue dans la région où ils ont fondé les villes **Heorta et Capedunum à côté de Singidunum, ancien nom de Belgrade**. Ils s'étaient avancés jusqu'aux montagnes de l'Illyrie, de la

Paeonie et de la Thrace. Ils sont arrivés sur les îles de l'Ister qu'ils ont occupées. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 12, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. P. 51/ PDF 73)

- Boîte à trésors gaulois

Singi de l'irl. seig/gen sega qui signifie oiseau de proie, faucon. (Savignac, p.159).

Du gaulois dunum / irl dun/ gallois din qui signifie enceinte fortifiée, forteresse : la forteresse du faucon. (Dottin, 1918/2004 : p. 32, 92, 264)

Singi – dunum : Fort-du-Faucon, ancien nom de Belgrade. (Savignac, p.159).

- Texte original

« **La Thrace, comme** l'a dit Homère, est un pays de vastes plaines et de hautes montagnes : le poète immortel en a fait la patrie de l'Aquilon et de Zéphyre. C'est une fiction ; ou, de son temps, on comprenait sous la désignation de Thrace une étendue de pays bien plus considérable, habitée par de sauvages nations. Le territoire des **Scordisques notamment** en faisait partie, et il se rattache de nos jours à une province qui en est fort éloignée. Nos annales nous apprennent **quelle était la brutale férocité** de cette race, qui **sacrifiait ses prisonniers à Mars et à Bellone, et buvait avec délices du sang dans des crânes humains.** » (Ammien, *Histoire*, Livre XXVII, 4, M. Nisard (dir.) M. Th. Savalète (trad.) 1849, J. J. Dubochet Le Chevalier et Comp., Éditeurs. P. 271 / PDF 288)

- Texte à lire

« **La Thrace** est une étendue de pays habitée par de nations sauvages dont les Scordisques. Les **Scordisques** est un peuple **d'une brutale férocité qui sacrifiait ses prisonniers à Mars et à Bellone et qui buvait avec délices du sang dans des crânes humains.** » (Ammien, *Histoire*, Livre XXVII, 4, M. Nisard (dir.) M. Th. Savalète (trad.) 1849, J. J. Dubochet Le Chevalier et Comp., Éditeurs. p. 271 / PDF 288)

## Les peuples voisins

### ➤ Texte original

« 2. Une partie de cette première région est demeurée toute dévastée à la suite de la guerre dans laquelle **les Daces** exterminèrent **les Boïens et les Taurisques**, nations **celtiques**, alors gouvernées par Critasir. Les Daces revendiquaient ce pays comme leur appartenant, bien qu'ils en fussent séparés par le cours du Pathissus, rivière qui descend des montagnes et va se **jeter dans l'Ister chez les Gaulois Scordisques**. Ce peuple, en effet, comme **les Boïens et les Taurisques**, s'est établi dès longtemps au **milieu des populations illyriennes et thraces** ; mais, tandis que les Daces ont exterminé ses frères, il a, lui, souvent combattu pour la cause des Daces. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 2, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. pp. 43, 44/ PDF 65, 66)

### • Texte à lire

« **Les Boïens et les Taurisques, nations celtiques** occupaient les régions près des **Daces. Les Gaulois Scordisques habitaient près de l'Ister**. Ces peuples s'étaient établis, **il y a longtemps**, au milieu des populations **illyriennes et thraces**. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 2, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. pp. 43, 44/ PDF 65, 66)

### ➤ Texte original

« XLIII. En arrière, les Marsignes, les Gothins, les Oses, les Buriens, viennent former la limite des Marcomans et des Quades. Les Marsignes et les Buriens rappellent les Suèves par le langage et la coiffure. **Le gaulois que parlent les Gothins**, le pannonien que parlent les Oses, surtout la résignation avec laquelle ils supportent des tributs, prouvent qu'ils ne sont pas Germains ; [...] » (Tacite, *Germanie*, 43, M. Doneaud trad. 1898, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. p. 88 // PDF 98)

- Texte à lire

« XLIII. La frontière des **Marcomans et des Quades** se trouve derrière les Marsignes, les **Gothins**, les Oses, les Buriens. Les Marsignes et les Buriens rappellent les Suèves par le langage et la coiffure. **Les Gothins parlent le gaulois** et les Oses le pannonien. **Mais ce qui prouve qu'ils ne sont pas Germains, c'est la patience avec laquelle ils supportent des tribus sans protester.** » (Tacite, *Germanie*, 43, M. Doneaud trad. 1898, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. p. 88 // PDF 98)

- Texte original

« [...] car elle se trouve adossée pour ainsi dire à l'extrémité de la chaîne des Alpes, laquelle vient finir chez les **Iapodes, nation semi-celtique, semi-illyrienne** [...] » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 2, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. p. 44/ PDF 66)

- Texte original

« **Les Iapodes** ont été de tout temps passionnés pour la guerre ; [...] Ils ont la même façon de **s'armer que les Celtes**, et, avec cela, l'habitude **de se tatouer** commune à tous **les peuples illyriens et thraces.** » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 4, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. p. 46/ PDF 68)

- Texte à lire

Strabon décrit les **Iapodes** comme une **nation semi-celtique, semi-illyrienne** (Strabon, VII, 5, 2) Il ajoute que les Iapodes ont **la même façon de s'armer que les Celtes** et l'habitude **de se tatouer qui était commune à tous les peuples illyriens et thraces.** (Strabon, VII, 5, 4 : *Géographie*, Tome II, Livre VII, 5, 2, 4, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. p. 44, 46/ PDF 66, 68)

- Texte original

« Et la preuve se trouve complétée par la suite du passage, puisqu' au nom des Mysiens le poète (Homère) a joint ceux des Hippémolges, des Galactophages et des Abiens, qui

ne sont autres que des Scythes et des Sarmates *hamaxæques*, et qu'aujourd'hui encore l'on trouve ces peuples, **avec des tribus Bastarniques, mêlés aux Thraces, plus à vrai dire aux Thraces de la rive ultérieure de l'Ister, mais pourtant aussi à ceux de la rive citérieure, lesquels sont mélangés en outre de populations celtiques, telles que les Boïens, les Scordisques et les Taurisques.** » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 3, 2, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. p. 14/ PDF 36)

- Texte à lire

« Aujourd'hui encore l'on trouve **les Scythes et les Sarmates mêlés aux Thraces de la rive ultérieure, après l'Ister**, et à ceux de la rive citérieure, **avant l'Ister**. Les **Thraces** sont les **Triballes et les Mysiens** appelés les Thraces de la rive ultérieure et citérieure de l'Ister. Les populations qui habitaient avant le Danube s'étaient **mélangées en plus, avec des populations celtiques** telles que **les Boïens, les Scordisques, les Taurisques. Ces peuples, on les appelle aujourd'hui des tribus Bastarniques.** » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre VII, 3, 2, A. Tardieu trad., 1873, Librairie Hachette et Cie. p. 14/ PDF 36)

- Texte original

« XIV. Les plus civilisés de ces peuples sont, sans contredit, ceux qui habitent le **pays de Kent**, contrée **toute maritime**, et dont **les mœurs diffèrent peu de celles des Gaulois**. Les peuples qui occupent **l'intérieur de l'île négligent l'agriculture** ; ils vivent **de chair, de lait**, et se **couvrent de peaux**. Tous **les Bretons se teignent le corps avec du pastel**, ce qui leur donne une **couleur azurée**, et rend leur aspect horrible dans les combats. Ils laissent **croître leurs cheveux**, et **se rasant tout le corps, excepté la tête et la lèvre supérieure**. Les femmes y sont **en commun**, entre dix ou douze, surtout **entre les frères, les pères et les fils**. Les enfants qui peuvent naître sont censés **appartenir à celui qui a introduit la mère, encore jeune fille, dans la maison.** » (César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, Tome I, V, 14, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Éditeurs. p. 162// PDF 190)

- Texte à lire

« César, pendant son expédition chez **les Bretons**, remarque que les mœurs des habitants de Kent diffèrent peu des mœurs des Gaulois. Il ajoute que tous les **Bretons de l'île Britannique se teignent le corps avec du pastel, ce qui leur donne une couleur azurée, bleue, et rend leur aspect horrible dans les combats**. Ils ont les cheveux longs et ils se rasent tout le corps, sauf la tête et la lèvre supérieure. » (César, *Commentaires sur la Guerre des Gaules*, Tome I, V, 14, D'Artaud trad. 1891, Garnier Frères, Libraires Éditeurs. p. 162// PDF 190)

- Le journal des découvertes
  - La monnaie des Scordisques ! En argent, bien sûr !  
Trouvailles datées du III<sup>e</sup> au I<sup>e</sup> siècle av. n.è. !

Oui, c'est vrai ! Les Scordisques frappaient leur propre monnaie.

Où ils l'ont trouvé ?

Du butin remporté, des dons et des rémunérations. Ils fondaient l'argent pour faire des bijoux, mais aussi pour frapper leur propre monnaie. Les monnaies trouvées sont toutes des imitations de la tétradrachme de Philippe II. Les lettres omises, elles représentent sur l'avvers une tête barbue, coiffée de la couronne de laurier, le nez, la joue et au revers un cavalier. Les monnaies sont en argent de bonne qualité et pèsent entre 12-14 grammes.

Avec le temps, le poids et le pourcentage d'argent diminuent. Des valeurs plus petites apparaissent, des drachmes de 2,5-1,5 grammes ainsi que des quarts de drachmes ou minimales pesant 0,10 et 0,30 grammes. (Popović, 1983)

- Teutatès

Teuto : irl tuath=peuple, gall, bret: tut= gens (Dottin, 1918/2004 : 299)

C'est le dieu de la tribu (teuta, touta, tota), protecteur de la peuplade en paix et chef de la tribu en guerre.

Teutatès est assimilé à Mars, italique et romain. Son nom se trouve sur des inscriptions provenant de pays celtiques étrangers à la Gaule : les régions danubiennes et la Bretagne insulaire. On trouve aussi des noms et anthroponymes sur la même racine : τευταδέων φυλή en Asie Mineure ; Toutobocios figure sur une monnaie gauloise.

Ce dieu est donc le « Mars » mentionné par César, VI, 17. Teutatès est le dieu de la guerre. Les Gaulois lui sacrifiaient des prisonniers et lui consacraient le butin. Les victimes étaient étouffées dans un cuveau rempli. C'est un sacrifice par asphyxie représenté sur le chaudron de Gundestrup. (Duval, 1989)

#### ➤ Bellona

Deux dédicaces à Bellona ont été trouvées en plein Jura ainsi que plusieurs dédicaces au dieu Mars trouvées dans la même région sur le territoire des Ambarri. D'autres documents ont été trouvés précisément dans la région d'Alésia.

La divinité invoquée sous le nom de Bellona par les Gaulois et les Gallo-Romains, était une déesse gauloise ou locale, associée à un dieu topique Cicolluis, assimilé à Mars. Il est très vraisemblable que la déesse indigène personnifiait la Terre et plutôt sans doute le sol rocheux et boisé de la Côte d'Or. Le couple Mars – Bellona = Cicolluis – Litavis était un couple de divinités rurales et populaires. La dédicace à Mars et Bellona à Alésia provient de la partie du Mont Auxois. Il semble donc que le culte de Mars et de sa parèdre Bellona était célébré sur le Mont Auxois. Ce Mars topique est groupé tantôt avec Bellona, tantôt avec une déesse indigène Litavis. Le dieu gaulois assimilé à Mars romain, était moins un dieu de la guerre que l'élément mâle d'un couple divin personnifiant les forces fécondes de la nature. (Toutain, 1915)

- Que s'est-il passé aux Gaulois après leur expédition contre Delphes ?
  - Trouve les peuples gaulois sur la carte et présente-les. Choisis les informations intéressantes. Les questions qui suivent t'aideront à préparer ton plan. Travail en groupes.

- Questions

#### Justin

1. Les Gaulois, où se sont-ils réfugiés ?
2. Quel nom ils ont pris ? .....

#### Athénée

3. Quel est le nom de leur chef ? .....
4. Le chemin qu'ils ont suivi, s'appelle comment ? .....
5. Où se sont-ils établis ? .....
6. Ils utilisent l'or ou l'argent ? .....

#### Strabon

7. Quelles sont les deux fractions de la nation des Scordisques ? .....
8. Où habitent-ils ? .....
9. Quelles villes ont-ils fondées ? .....

#### Ammien

10. Les Scordisques faisaient-ils des sacrifices ? .....

#### Strabon – Tacite – César

11. Lisez les textes et découvrez d'autres peuples gaulois. Lesquels ? ...
12. Avec quels peuples se sont-ils mélangés ? ....
13. Trouvez une habitude de guerre commune d'entre eux. Laquelle ? ....
14. Que remarquez-vous ? ....
15. Trouve sur la carte des peuples gaulois, les Ambarri. Que signifie leur nom ?
16. Cherchez sur Internet : la Côte d'Or et le Mont Auxois. Quels peuples gaulois habitaient cette région ?

- <https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%B4te-d%27Or>
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Mont\\_Auxois](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mont_Auxois)
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Auxois\\_\(r%C3%A9gion\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Auxois_(r%C3%A9gion))
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mandubiens>

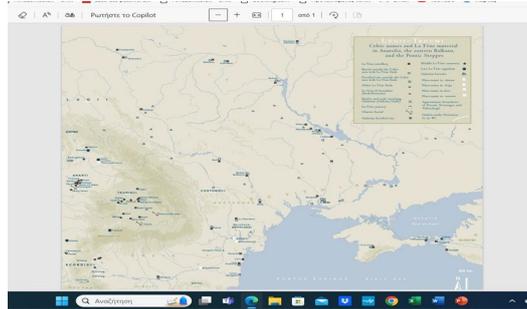


Figure 6.6.1. « Carte des établissements gaulois dans les Balkans » p. 1  
<https://www.wales.ac.uk/Resources/Documents/Research/TheCeltsInTheEast.pdf>

- Consultez les liens :
  - [https://fr.wikidial.org/wiki/Chaudron\\_de\\_Gundestrup](https://fr.wikidial.org/wiki/Chaudron_de_Gundestrup)
  - <https://fr.wikidial.org/wiki/toutatis>

## 6.7. Épisode 7

### Le royaume de Tylis

Dans le septième épisode, nous proposons des extraits des textes de Polybe écrits deux siècles avant notre ère et ceux de Strabon, écrits au premier siècle de notre ère.

Les écrivains décrivent la deuxième installation fixe des Gaulois en Thrace. Sans oublier leurs origines, les Gaulois sont en voie d'adaptation, entretiennent des relations avec les peuples voisins et les habitants de Byzance avant que Byzance ne devienne une capitale impériale. Même si leurs capacités guerrières les imposent dans les régions voisines, ils font preuve de prospérité. Des contacts réguliers avec les peuples régionaux montrent une organisation politique, économique et même diplomatique qui mérite d'être soulignée. Dans le journal des découvertes, un article et une vidéo sur les recherches archéologiques récentes donnent une image complètement réelle de la vie quotidienne des Gaulois, les présentent sous un autre éclairage par comparaison avec ce que les auteurs antiques nous ont transmis.

#### ➤ Texte original

« Mais le comble de leur (les Byzantins) fut la décente que firent les Gaulois dans leur païs sous la conduite de Comontorius. Ces Gaulois étoient du nombre de ceux qui sous Brennus étoient fortis de leur païs, & qui s'étant échapés du péril dont ils étoient menacés à Delphes, s'enfuirent vers l'Hélespont, où ils s'arrêtèrent. Les voïsinages de Byfance leur parurent si charmans, qu'ils ne pensèrent point à passer en Asie. Ils se rendirent ensuite maîtres de la Thrace ; & aiant établi le siége de leur Empire à Tyle, ils réduisirent les Byfantins aux dernières extrémités. Dans la première irruption que fit Comontorius, le premier de leurs Rois, les Byfantins lui donnèrent tantôt trois, tantôt cinq, tantôt dix mille pièces d'or, pour empêcher qu'il ne fit le dégât sur leurs terres. Enfin la somme alla jusqu' à quatre-vingt talens par an, qu'ils paierent jusqu' à la fin de cette Monarchie, laquelle arriva sous Cavarus. Les Gaulois tombèrent à leur tour sous la puissance des Thraces, qui ne firent quartier à aucun, & qui en éteignirent entièrement la race. » (Polybe, *Histoire de Polybe*, Tome V, Livre IV, 11, V. Thuillier trad. 1753, chez Z : Chatelain et Fils. P. 67 /PDF 102)

- Texte à lire

« En -278 av. J.C. **Comontorius**, un des chefs gaulois qui avait participé à l'expédition contre Delphes avec Brennus, **s'enfuit avec une partie des survivants en Thrace vers l'Hellespont, non loin de Byzance.** Là, **les Gaulois, ils s'arrêtent.** La beauté de cette région et sa position privilégiée les attirent. Ils se rendent **maîtres de la Thrace et réduisent les Byzantins aux dernières extrémités.** À cette époque, Byzance n'était pas encore devenue une capitale importante.

Ayant conquis le territoire, les Gaulois s'y fixent et **ils y fondent la capitale** de leur royaume **Tyle. Comontorius** était le premier roi du **royaume de Tyle.** Cet endroit privilégié leur permettait de **contrôler la région.** Par d'invasions soudaines et violentes, ils ont obligé **les Byzantins** de les **payer** pour qu'ils ne détruisent pas leur terre. Les Byzantins donnaient à Comontorius, **tantôt trois, tantôt cinq, tantôt dix mille pièces d'or.** Enfin, la somme s'est fixée à **quatre-vingts talents par an** que les Byzantins payaient chaque année jusqu'à **l'effondrement de ce royaume** sous la puissante pression des Thraces. Le **dernier roi du royaume de Tyle était Cavarus.** » (Polybe, *Histoire de Polybe*, Tome V, Livre IV, 11, V. Thuillier trad. 1753, chez Z : Chatelain et Fils. P. 67 /PDF 102)

- Texte original

« Sur ces entrefaites Cavarus Roi des Gaulois vint à Byzance ; & souhaitant que cette guerre fût terminée, il employa sa médiation avec tant de zèle, qu'enfin Prusias & les Byzantins consentirent à un accommodement. » (Polybe, *Histoire de Polybe*, Tome V, Livre IV, 12, V. Thuillier trad. 1753, chez Z : Chatelain et Fils. P. 71 / PDF 106)

- Texte à lire

« **Cavarus était allié des Byzantins** pendant les guerres contre les Thraces, les Bithyniens et les Rhodiens. Les Byzantins souhaitaient que cette guerre se termine. **Cavarus, le roi des Gaulois, s'était offert comme médiateur entre Prusias et les Byzantins.** Il a employé **sa médiation avec autant de zèle que les deux parties ont consenti à la paix et à un accommodement.** » (Polybe, *Histoire de Polybe*, Tome V, Livre IV, 12, V. Thuillier trad. 1753, chez Z : Chatelain et Fils. P. 71 / PDF 106)

- Texte original

« [...]et là nous mettons le pied sur le territoire des **Cavares**, qui s'étend à son tour jusqu'au confluent de l'Isar et du Rhône, c'est-à-dire jusqu'au point où le mont Cemmène vient en quelque sorte rejoindre le Rhône, [...] Seulement, tandis que les **Salyens**, [dans les limites que nous avons marquées,] occupent à la fois la plaine et les montagnes qui la dominent, les **Cavares** ont au-dessus d'eux, dans la montagne, les **Vocontiens**, les **Tricoriens**, les **Iconiens** et les **Medylles**. [...] » (Strabon, *Géographie*, Tome I, Livre IV, 11, A. Tardieu trad. 1867, Librairie de L. Hachette et Cie. P. 305/ PDF. 323)

- Texte à lire

« **Les Cavares** est un **peuple gaulois** qui habite sur les pentes du **mont Cemmène** et la **rive gauche du Rhône**. Leur nom **signifie les géants**. Au-dessus d'eux dans la montagne habitent les **Vocontiens**, les **Tricoriens**, les **Iconiens** et les **Medylles**. Leurs voisins dans la plaine sont les **Salyens**. » (Strabon, *Géographie*, Tome I, Livre IV, 11, A. Tardieu trad. 1867, Librairie de L. Hachette et Cie. P. 305/ PDF. 323)

- Texte original

« 12. De l'autre côté du fleuve, ce sont les **Volces** qui occupent la plus grande partie du pays, les **Volces dits Arécomisques**. **Narbonne** passe pour être leur port, il serait plus juste de dire qu'elle est celui de la Gaule entière, tant elle surpasse les autres villes maritimes par l'importance et l'activité de son commerce. **Les Volces** touchent au **Rhône** et voient s'étendre en face d'eux, sur la rive opposée, les possessions **des Salyens** et des **Cavares**, [disons mieux, des Cavares seuls,] car le nom de ce peuple l'a emporté sur tous les autres, et l'on commence à ne plus appeler autrement les Barbares de cette rive, lesquels d'ailleurs ne sont plus, à proprement parler, des *Barbares*, vu qu'ils tendent de plus en plus à prendre la physionomie romaine, adoptant tous la langue, les mœurs, voire même quelques-uns les institutions des Romains.[...] » (Strabon, *Géographie*, Tome I, Livre IV, 12, A. Tardieu trad. 1867, Librairie de L. Hachette et Cie. P. 307, 308/ Pdf. 325, 326)

- Texte à lire

« **De l'autre côté du Rhône** habitent les **Volces Arécomisques**. **Narbonne** est leur port. Les **Cavares** tendent de plus en plus à adopter tous, la langue, les mœurs et les

institutions des Romains. » (Strabon, *Géographie*, Tome I, Livre IV, 12, A. Tardieu trad. 1867, Librairie de L. Hachette et Cie. P. 307, 308/ PDF. 325, 326)

- Consultez le lien et localisez les peuples gaulois mentionnés dans les textes :
  - [https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-de-la-gaule-et-des-peuples-gaulois\\_905100#6/48.071/4.263](https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-de-la-gaule-et-des-peuples-gaulois_905100#6/48.071/4.263)
- Trouvez les peuples mentionnés sur la carte des peuples gaulois.  
Complétez la carte si c'est nécessaire.

- Boîte à trésors gaulois

cavaro / irl caur : le géant (Dottin, 1918/2004, P. 254)

vo : deux (Dottin, 1918/2004, P. 306)

condo : citoyen, tribu (Dottin, 1918/2004, P. 258)

tri : trois (Dottin, 1918/2004, P. 300)

corio : armée (Dottin, 1918/2004, P. 258)

ceno : éloigné (Dottin, 1918/2004, P. 255)

eddyl : beau (Savignac, P. 61)

are : sur (Dottin, 1918/2004, P. 239)

salico : saule itia (Dottin, 1918/2004, P. 291)

lutu, luto: ardeur, passion, marais (Savignac, 48, 232)

taro: traverser (Savignac, 327)

rio: libre (Savignac, 220)

leno : bois (Savignac, 67)

- Le journal des découvertes

Un char celte découvert en Bulgarie (n'oubliez pas de regarder la vidéo) !

Un attelage de deux chevaux tirant un char celte a été découvert à Sboryanovo, en Bulgarie thrace. Cet ensemble avec roues, timon et pièces de métal date entre la fin du 4<sup>e</sup> siècle et le début du 3<sup>e</sup> siècle av. n.è. Ce qui est encore plus fascinant, c'est que ce char est d'origine celte dont les archéologues ont trouvé l'équivalent à Nanterre, en banlieue parisienne. De plus, on trouve sur le site archéologique le squelette de deux chevaux enterrés debout en position de course, peu d'os humains, beaucoup d'objets et de cadavres d'animaux, dont un cheval et un chien en position de course comme pour le char, et même un chêne recouvert de terre.

Comment le char de Sboryanovo est-il arrivé dans cette région des Balkans ? Pour le découvrir, les archéologues ont fait beaucoup de fouilles. (Kaeser, 2017 : P. 26, 27)

- Cliquez et regardez la vidéo !



(France Culture, 2018)

- Trouvez le royaume sur la carte et présentez-le. Les questions vous aideront à préparer votre plan de présentation.
- Questions
    1. Qui est Comontorius ? ....
    2. Comontorius, il s'est dirigé vers où ? ....
    3. Comment s'appelle leur royaume ? ...
    4. Quel est le nom de leur capitale ? ...
    5. Qui étaient leurs voisins ? ...
    6. Quelles relations les Gaulois avaient-ils avec eux ? ...
    7. Qui était le dernier roi de ce royaume ? ...
    8. D'où vient son nom ? ... (Cherchez sur la carte des tribus gauloises et complétez)
    9. Comment est-il décrit par Polybe ? ...

10. Ce royaume, existait-il vraiment ? ...

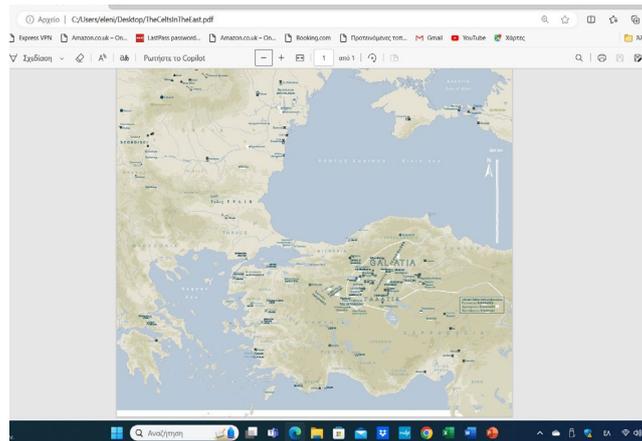


Figure 6.7.1. « Carte des établissements gaulois dans les Balkans et l'Asie mineure » p. 2  
<https://www.wales.ac.uk/Resources/Documents/Research/TheCeltsInTheEast.pdf>

## 6.8. Épisode 8

### La Galatie

Dans le huitième et dernier épisode, les récits de Tite-Live écrits au premier siècle avant notre ère et ceux de Strabon, écrits au premier siècle de notre ère font découvrir au lecteur la troisième installation fixe des peuples gaulois, qui, partis de la Gaule, sont passés en Asie Mineure. Ces peuples gaulois ont convaincu les princes de ces régions de leur accorder un territoire appelé la Galatie ou Gallo-Grèce.

Une expérience de lecture qui nous fait découvrir et vérifier la provenance gauloise de ces peuples, amis de Ségovèse qui sont parvenus à survivre et à vivre en Asie Mineure. Une image différenciée qui met en valeur leurs capacités administratives, judiciaires, commerciales et guerrières (des connaissances sur leur manière de penser, d'agir, de percevoir et organiser la vie en société). Des multiples comparaisons sur les origines de leur langue, ainsi que sur leurs croyances religieuses, peuvent être faites par les textes originaux proposés dans le journal des découvertes. Le lecteur peut faire des hypothèses, arriver à faire des raisonnements déductifs, s'interroger sur les ressemblances, avancer la recherche.

#### ➤ Texte original

« XVI. C'étaient des Gaulois, **que le manque de territoire ou l'espoir du butin avait fait** émigrer en grand nombre. Persuadés qu'ils ne trouveraient sur leur route aucune nation en état de leur résister, ils arrivèrent **en Dardanie**, sous la conduite **de Brennus**. Là s'éleva une sédition qui partagea ce peuple en deux corps : l'un demeura sous l'autorité de Brennus ; l'autre, fort de vingt mille hommes, reconnaissant pour chef **Leonorius et Lutarius, prit le chemin de la Thrace**. Ceux-ci tantôt combattant les nations qui s'opposaient à leur passage, tantôt mettant à contribution celles qui leur demandaient la paix, arrivèrent **à Byzance**, rendirent tributaire toute la côte de la Propontide, et tinrent **quelque temps les villes de cette contrée sous leur dépendance**. **Leur voisinage de l'Asie les ayant mis à même de savoir combien** le sol en était fertile, ils conçurent dans la suite le dessein d'y passer ; et devenus maîtres de Lysimachie, dont ils s'étaient emparés par surprise, et de la Chersonèse entière, qu'ils avaient subjuguée par la force des armes, ils descendirent sur les bords de l'Hellespont.

La vue de l'Asie, dont ils n'étaient séparés que par un détroit de peu de largeur, redoubla leur désir d'y aborder. Ils députèrent donc vers **Antipater**, qui commandait sur cette côte, pour obtenir la liberté du passage ; mais durant la négociation, trop lente au gré de leur impatience, une nouvelle sédition s'éleva entre leurs chefs. **Leonorius**, avec la plus grande partie de l'armée, s'en retourna à Byzance, d'où il était venu ; Lutarius enleva aux Macédoniens, **qu'Antipater lui** avait envoyés comme ambassadeurs, mais en effet comme espions, deux navires pontés et trois brigantins. Au moyen de ces bâtimens, qu'il fit aller jour et nuit, il effectua en peu de jours le passage de toutes ses troupes. Peu de temps après, Leonorius, secondé par **Nicomède, roi de Bithynie**, partit de Byzance et **rejoignit Lutarius**. Ensuite les Gaulois réunis secoururent Nicomède contre **Zyboetas**, qui s'était emparé d'une partie de la Bithynie. Ils contribuèrent puissamment à la défaite de ce dernier, et la Bithynie entière rentra sous l'obéissance de son souverain. Au sortir de ce pays, ils pénétrèrent en Asie. De vingt mille hommes qu'ils étaient, ils se trouvaient réduits à dix mille combattans. Cependant ils inspirèrent une si grande **terreur à tous les peuples situés** en deçà du mont Taurus, que toutes ces nations, voisines ou reculées, attaquées de près ou menacés de loin, se soumirent à leur domination. Enfin, comme ces **Gaulois** formaient trois peuples distincts, les **Tolistoboïens**, les **Trocmiens** et les **Tectosages**, ils **divisèrent l'Asie en trois parties**, dont chacune devait être tributaire du peuple auquel elle se trouverait soumise. **Les Trocmiens** eurent en partage la côte de l'Hellespont ; l'Eolide et l'Ionie échurent aux **Tolistoboïens**, et l'intérieur de l'Asie aux **Tectosages**. Ainsi, toute l'Asie située en deçà du Taurus devint tributaire de ces Gaulois, qui fixèrent leur principal établissement sur les bords du **fleuve Halys**. L'accroissement successif de leur population rendit si grande la terreur de leur nom, qu'à la fin les rois de Syrie eux-mêmes n'osèrent refuser de leur payer tribut. Attale, père du roi Eumène, fut le premier Asiatique qui résolut de se soustraire à cette humiliation ; et contre l'attente générale, la fortune seconda son audacieuse entreprise. Il livra bataille aux Gaulois, et la victoire demeura de son côté. Toutefois il ne put les abattre au point de leur faire perdre l'empire de l'Asie. Leur domination se maintint jusqu'à l'époque de la guerre d'Antiochus contre les Romains. Alors même, malgré l'expulsion de ce prince, ils se flattèrent que, comme ils se trouvaient loin de la mer, l'armée romaine n'arriverait pas jusqu'à eux. » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome V, Livre XXXVIII, 16, V. Verger trad. 1832, CLF Panckoucke. pp. 51, 53, 55 /PDF 58, 60, 62)

- Texte à lire

« **La grave insuffisance de territoire ou l'espoir du butin ont fait les Gaulois émigrer** en grand nombre vers d'autres terres. Arrivés **en Dardanie**, vingt mille Gaulois se séparent et se **dirigent vers la Thrace**. Leurs chefs étaient **Leonorius et Lutarius**. Ces Gaulois, en combattant les peuples qui leur résistaient, ils sont arrivés à **Byzance**. **En échange de la paix, ils demandaient de l'argent à tous les habitants** de la côte de la Propontide. Ils se sont rendus maîtres de Lysimachie, de la Chersonèse entière et des bords **de l'Hellespont**. À la vue **de l'Asie** et de la fertilité de son sol, **ils désirent d'y passer**.

Les Gaulois demandent le passage à **Antipater de Macédoine**. Antipater envoie aux Gaulois des Ambassadeurs et de grands bateaux pontés, destinés aux transports sur mer. Selon les Gaulois, la négociation était trop lente pour que les Macédoniens les espionnent. **Lutarius** enlève alors aux Macédoniens les navires et en peu de jours, il passe ses troupes en Asie. **Leonorius** avec l'aide de **Nicomède, roi de Bithynie**, s'embarque lui aussi et rejoint Lutarius. Les Gaulois réunis deviennent alliés de Nicomède. Nicomède était en guerre contre Zyboetas. Grâce à l'aide puissante des Gaulois, Zyboetas est vaincu et Nicomède devient le souverain de toute la Bithynie. Dix mille Gaulois entrent en Asie. **En Asie**, ils inspirent **une si grande terreur à tous les peuples des environs du mont Taurus** de sorte qu'ils arrivent à dominer toute leur région. Enfin, **ils divisent l'Asie en trois parties**. Chaque partie appartient à un peuple gaulois. La côte de l'Hellespont est prise des **Trocmiens**, l'Eolide et l'Ionie des **Tolistoboïens** et l'intérieur de l'Asie appartient aux **Tectosages**. Et c'est ainsi que les Gaulois se sont enfin fixés sur les bords du fleuve Halys. » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome V, Livre XXXVIII, 16, V. Verger trad. 1832, CLF Panckoucke. pp. 51, 53, 55/ PDF 58, 60, 62)

- Faites des étiquettes avec les noms des chefs gaulois et des rois grecs et placez-les sur la carte. Tracez l'itinéraire des gaulois. Trouvez les lieux de leur installation.
- Questions

1. D'après Tite-Live, quelle est la cause de la migration des Gaulois vers d'autres terres ?
2. De la Dardanie, ils se dirigent vers où ?
3. Noms des chefs : .....
4. Les Gaulois, ils sont arrivés jusqu'où ?
5. Quelles relations avaient-ils avec les peuples voisins ?
6. Qui était le roi de la Macédoine ?
7. Qui était le roi de Bithynie ?
8. Ils sont passés en Asie ?
9. Qu'est-ce qu'ils ont fait en Asie ?
10. Quels peuples gaulois se sont fixés en Asie ?
11. Dans quelles régions ils se sont installés ?

➤ Texte original

« Au midi de la Paphlagonie s'étend, avons- nous dit, **la Galatie. Or**, des trois peuples qui habitent cette contrée, il en est deux, à savoir **les Trocmi et les Tolistobogii**, qui doivent leurs noms à d'anciens chefs militaires ; seul le troisième a retenu le nom d'un des peuples de **la Celtique**. Avant d'occuper cette partie de **l'Asie**, **les Galates** avaient mené pendant longtemps une vie errante et dévasté à plusieurs reprises les Etats des Attales et des rois de Bithynie ; enfin ces princes se décidèrent spontanément à leur céder le pays connu aujourd'hui sous les noms de **Galatie et de Gallo-Grèce**. Le chef qui avait présidé à leur passage définitif en Asie paraît avoir été un certain **Léonnorius**. Les trois **peuples parlaient la même langue** et ne présentaient sous aucun rapport de différence sensible. Néanmoins chacun d'eux dut former un état à part divisé en quatre districts. Chacun de ces districts reçut le nom de **tétrarchie**, et eut son administration propre composé **d'un tétrarque, d'un juge ou dicaste et d'un stratophylax** ou chef militaire placés tous deux sous les ordres du tétrarque, et enfin de deux *hypostratophylaces* [placés sous les ordres du chef militaire]. De plus, les douze tétrarques eurent pour les assister un **conseil ou sénat de trois cents membres**, se réunissant en un lieu appelé le **Drynémétum**. Ce sénat connaissait seul des meurtres ; quant aux autres affaires, elles étaient portées devant les tétrarques et les dicastes. Telle

était du moins l'ancienne constitution du pays ; car, de nos jours, on y a vu l'autorité se concentrer entre les mains de trois chefs, puis de deux, puis d'un seul, par l'avènement du roi Déjotarus, qui, à son tour, transmet le pouvoir monarchique à Amyntas. Mais actuellement toute l'ancienne Galatie jointe aux États particuliers d'Amyntas appartient aux Romains qui en ont fait une seule et même province. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre XII, 5,1, A. Tardieu trad. 1873, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. pp. 529, 530/ PDF. 551 552)

- Texte à lire

« Au midi de la Paphlagonie s'étend, **la Galatie**. Les **Galates** ont mené pendant longtemps une vie errante. Un de leurs chefs appelé **Léonnorius les a fait passer en Asie**. En Asie, **ils ont dévasté à plusieurs reprises les États des Attales et des rois de Bithynie**. Les Princes de ces pays ont décidé spontanément à leur céder le pays connu aujourd'hui sous les noms de **Galatie et de Gallo-Grèce**. **Trois peuples** habitent cette région. Les **Trocmi, les Tolistobogii** qui doivent leur nom à d'anciens chefs militaires. **Le troisième a retenu le nom d'un des peuples de la Celtique**. Ces trois peuples **parlent la même langue** et ne présentent aucune différence remarquable.

Chaque peuple constitue **un état séparé, divisé en quatre districts appelés tétrarchies**. Chaque tétrarchie était administrée par un tétrarque. **Les quatre tétrarchies** d'un peuple étaient administrées par quatre **tétrarques**. Le tétrarque avait **sous ses ordres un juge ou dicaste et d'un stratophylax** ou chef militaire. Sous les ordres du chef militaire étaient placés **deux hypostratophylaces**.

**Les douze tétrarques des trois peuples**, quatre tétrarques pour chaque peuple, avaient un conseil, **un Sénat de trois cents membres**. Ils se réunissaient tous en un lieu appelé **Drynémétum**.

Le Sénat jugeait les affaires de meurtre. Les autres affaires étaient portées devant les tétrarques et les dicastes ou juges. Le nombre des tétrarques a diminué avec le temps et l'autorité s'est concentrée en un seul. Maintenant, toute l'ancienne Galatie appartient aux Romains. (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre XII, 5,1, A. Tardieu trad. 1873, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>.)

- Trouvez les régions de l'installation des Gaulois sur la carte.
  
- Questions
  1. Comment Strabon décrit-il la vie des Galates ?
  2. Noms des chefs : .....
  3. Quels peuples habitent-ils le pays de Galatie et de Gallo- Grèce ?
  4. Ces peuples parlaient quelle langue ?
  5. Quelle était leur organisation administrative ?
  6. Quelle était la composition de la tétrarchie ?
    - Un peuple : quatre districts – quatre tétrarques
    - Quatre tétrarques x trois peuples = douze tétrarques + Sénat = 300 membres, Réunion à Drynémétum.
    - Tétrarque – Juge – Stratophylax, Deux hypostratophylaces.

➤ Texte original

« Ce sont les **Trocmi** qui occupent la partie de la Galatie contiguë au Pont et à la Cappadoce, laquelle se trouve être en même temps la partie la plus fertile de la contrée. Elle contient trois places principales, dont les Trocmi ont fait trois forteresses : la première, nommée **Tavium**, est le grand marché du pays et possède, avec une enceinte consacrée à Jupiter et jouissant du droit d'asile, une statue très célèbre du dieu, statue en airain et de dimensions colossales ; la seconde est cette place de Mithridatium que Pompée détacha naguère du royaume du Pont pour la donner à Brogitarus. Quant à la troisième forteresse (si toutefois on peut donner le nom de forteresse à Danala), elle fut témoin de l'entrevue entre Pompée et Lucullus, [...] Nous avons dit quelle est la partie de la Galatie qu'occupent les **Trocmi**. Passons **aux Tectosages**. Ceux-ci habitent sur les confins de la Grande Phrygie les cantons de **Pessinonte** et d'Orcaorci. Leur principale place d'armes de tout le temps a été Ancyre, dont le nom rappelle une petite ville de Phrygie située près de la frontière lydienne du côté de Blandos. Quant aux **Tolistobogii**, ils confinent à la Bithynie et à la Phrygie Epictète et ont pour places fortes Lucéium et Péum qui servirent à Déjotarus, l'une de résidence, l'autre de

*gazophylacium* ou de trésor. » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre XII, 5,2, A. Tardieu trad. 1873, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. Pp. 530, 531/ PDF 552, 553)

➤ Texte original

« **Pessinûs** est le principal *emporium* de cette partie de la Galatie, ce qui peut s'expliquer par la présence d'un temple consacré à **la Mère des Dieux** (ou comme on l'appelle dans le pays, à **Agdistis**), temple qui est l'objet d'une grande vénération.

[...] Le marché de Pessinûs, en revanche, subsiste aussi florissant que par le passé. [...] La ville de Pessinûs est dominée par le mont Dindyme, et c'est à cette circonstance que la déesse doit d'être souvent appelée Dindymène, comme le voisinage des monts Cybèles ailleurs lui a fait donner le nom de **Cybèle**. Le Sangarius passe aussi non loin de **Pessinûs**. Sur les bords de ce même fleuve s'élèvent les palais des rois phrygiens, ces palais illustrés par le séjour de Midas et plus anciennement **de Gordius** et de quelques autres encore, et qui, s'ils ne laissent plus deviner ce qu'ils étaient autrefois, c'est-à-dire de véritables villes, ont conservé tout au moins l'aspect de villages, voire de villages un peu plus grands que les bourgs ordinaires. Tel est le cas de Gordium et aussi de Gorbéûs, cette ancienne résidence du roi Castor Tarcondarius, [...] » (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre XII, 5, 3, A. Tardieu trad. 1873, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. pp. 531, 532/ PDF 553, 554)

• Texte à lire

1. **Les Trocmi** occupent la partie la plus fertile de la Galatie qui touche, au Pont et à la Cappadoce. Dans leur région, il y a **trois places principales**, devenues forteresses.
  - a. **Tavium** est le grand marché du pays. Une enceinte consacrée à **Jupiter** entoure une statue très célèbre du dieu en airain et de dimensions colossales.
  - b. Place de Mithridatium,
  - c. Place de Danala.
2. **Les Tectosages** habitent sur les frontières de la grande Phrygie, dans les cantons de Pessinonte et d'Orcaorci. Leur place d'armes a été **Ancyre**.
3. Les **Tolistobogii** confinent à la Bithynie et à la Phrygie et leurs places fortes sont **Lucéium et Péum**.

**Pessinonte** est le principal emporium, marché florissant, de cette partie de la Galatie. Il y a un **temple consacré à la Mère des Dieux à Agdistis**, temple d'une grande vénération. **Le marché de Pessinûs** se trouve près du mont Dindyme, les **monts Cybèle**, cela explique pourquoi la déesse s'appelait aussi Dindymène et Cybèle. La rivière **Sangarius** passe non loin de Pessinûs. Sur les bords de Sangarius, ils y restent **deux villages, Gordium et Gorbéûs**. (Strabon, *Géographie*, Tome II, Livre XII, 5, 2, 3, A. Tardieu trad. 1873, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. pp.531, 532 /Pdf 553, 554)

#### Activité

- Trouvez le peuple et les sites intéressants à visiter dans chaque ville.

	Ville	Peuple	Qu'est-ce qu'il y a à visiter dans la ville ?
<b>Tavium</b>			
<b>Ancyre</b>			
<b>Pessinus/Pessinonte</b>			
<b>Gordium</b>			

Lien à consulter : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tolosates>

- Le journal des découvertes
- Texte original

« [...] on trouve sur la côte orientale de la mer Suévique les nations des **Estyens** qui la bordent. Leur habillement et leurs usages sont ceux des **Suèves** ; leur langue se rapproche de celle des **Bretons**. **Ils honorent la mère des Dieux** ; la marque de cette religion, ce sont **des images de sangliers** qu'ils portent à la main. C'est là leur **arme, et leur unique défense** ; avec ce signe un adorateur de la déesse marche sans rien

**craindre au milieu même des ennemis.** » (Tacite, *Germanie*, 45, M. Doneaud trad. 1898, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>. p. 96 /PDF 106.)

- Boîte à trésors gaulois
- Turco: irl. Torc « sanglier », gall. Twrch = porc , bret. Tourc'h “verrat” (Dottin, 1918/2004 : p. 301)
- Treuero : passeur. Composé de tre : à travers et uer : franchir un cours d'eau.

Mot déduit du NP. Treueri, les Trévires, d'où vient le nom de la ville de Trèves. Les Trévires faisaient franchir la Moselle. Ils avaient à Trèves une déesse Ritona du Gué et une chapelle dédiée à un dieu traverseur, Uorioni deo. (Savignac, p. 262/ pdf 244)

- Talu : bouclier, talos : honneur (Savignac, p. 73, 196)
- Sati : richesse, suffisance (Savignac, p. 291)

➤ Texte original

« 2. Langue.

La langue des Galates était celle des environs **de Trèves**, dit Jérôme, et Hug a longuement démontré **cette descendance germaine, surtout pour les Tectosages** qui étaient Bolg, Bolgos, selon Ausone ; Belgæ, selon Cicéron ; Volgæ, selon César. Ils **apprirent néanmoins le grec**, et c'est même cette langue qu'ils employaient pour les monuments et les inscriptions publiques ; ce qu'attestent des gestes que nous possédons. C'est de là, et de leur fusion **par mariage avec les Grecs**, qu'ils furent **appelés Gallogrecs.** » (Sardinoux, 1837/2009 : p. 19 /PDF 22)

- Activité
- 1. Les auteurs observent des ressemblances entre les Galates et d'autres peuples pour confirmer leur descendance. Lesquelles ?
- 2. Cherchez sur la carte, observez, faites des hypothèses, commentez.
- 3. Pourquoi les auteurs appellent les Galates des Gallogrecs ?

➤ Texte original

« Pendant qu'on en suivait le bord, **les Galles**, prêtres **de la mère des dieux**, vinrent de **Pessinunte** au devant de l'armée, revêtus de **leurs habits sacerdotaux**, et déclamant d'un ton d'oracle des vers prophétiques, par lesquels **la déesse promettait aux Romains** une route facile, **une victoire** certaine, et l'empire de cette région. » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome V, Livre XXXVIII, 18, V. Verger trad. 1832, CLF Panckoucke. pp. 63, 65/ PDF 70, 72)

▪ Consultez le lien :

– <https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/05630004020>

➤ Texte original

« Au moment d'entreprendre la guerre contre un ennemi si redouté de toutes les nations qui l'entouraient, **le consul assembla ses soldats et les harangua** de la manière suivante : « Je n'ignore point, soldats, que, **de toutes les nations qui habitent l'Asie, aucune n'égale les Gaulois en réputation guerrière**. C'est au milieu des plus pacifiques des hommes que **ce peuple féroce est venu s'établir**, après avoir promené ses armes presque par tout l'univers. **La hauteur de la taille, une chevelure flottante et d'un blond ardent, de vastes boucliers, de longues épées, des chants guerriers** au moment du combat, **des hurlements, des mouvements conclusifs, le bruyant cliquetis** des armes de ces **guerriers agitant leurs boucliers à la manière** de leurs **compatriotes, tout semble calculé** pour imprimer la terreur. » (Tite-Live, *Histoire Romaine*, Tome V, Livre XXXVIII, 17, V. Verger trad. 1832, CLF Panckoucke. pp. 55, 57/ PDF 62, 64)

Activité

○ Faites le portrait d'un guerrier gaulois d'après la description du texte.

▪ Consultez les liens :

– <https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/05630030043>

– [https://art.rmngp.fr/en/library/artworks/guerrier-galate-foule-aux-pieds-par-un-elephant-de-guerre-indien\\_sculpture-technique\\_terre-cuite](https://art.rmngp.fr/en/library/artworks/guerrier-galate-foule-aux-pieds-par-un-elephant-de-guerre-indien_sculpture-technique_terre-cuite)

– <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010276959>

## Chapitre 7. | Produit final

Dans la classe de CM2, qui correspond à la 6<sup>e</sup> du collège français, de la 9<sup>e</sup> école publique primaire d'Athènes, nous avons tenté d'offrir une image différenciée des Gaulois, de mettre en relation les cultures grecque et gauloise et tracer les différents portraits des Gaulois à travers des descriptions des comportements des Gaulois qui se manifestent comme des phrases représentatives et symboliques. La classe est composée d'apprenants de (11) onze ans de niveau Pré-A1 (le français est pour eux la deuxième langue qu'ils apprennent à l'école). Nous avons utilisé deux heures didactiques de 45 minutes chacune, sans récréation. L'année prochaine (dans nos classes de CM1 et CM2), nous aurons l'occasion de refaire cette sensibilisation au texte civilisation en classe de FLE et ainsi de (re)vérifier nos hypothèses, car nous avons l'intention de combiner l'enseignement de l'histoire avec celui de l'enseignement du français.

Afin d'éveiller la curiosité des apprenants, nous leur avons récité la légende du roi Ambigatus. Après avoir écouté la lecture de l'histoire, nous avons observé la photo du roi Ambigatus avec ses neveux Bellovèse et Sigovèse (p. 38, 41). Nous avons expliqué ce que signifie leur nom ainsi que les noms des tribus gauloises. L'utilisation de la langue maternelle des apprenants, le grec, était inévitable, vu le niveau élémentaire des apprenants. En consultant les mots proposés dans l'activité sur les vêtements et l'armement des Gaulois, nous avons décrit l'image en grec (voir dessins photographiés dans la vidéo). Nous avons expliqué que les Gaulois consultaient les augures avant de prendre une décision. La présence du chien autant que l'étendard du sanglier a impressionné les apprenants. Le casque à cornes avait le plus de succès.

Par la suite et dans le but de mettre en relation les cultures, de le familiariser avec ces peuples, nous avons raconté aux apprenants le chemin du déplacement des Gaulois. Les uns se sont dirigés vers l'Italie et les autres vers la forêt Hercynienne. Sans précision temporelle, nous leur avons raconté la rencontre des Gaulois avec Alexandre le Grand. Cette rencontre décrite par les historiens qui accompagnaient Alexandre, a laissé dans l'histoire les traces des Gaulois et a rendu célèbre une phrase caractéristique de leur perception de la réalité de cette époque-là. Par ailleurs, nous avons expliqué pourquoi les Gaulois ont peur de la chute du ciel tout en introduisant l'écoute et la lecture du serment gaulois (p. 52) accompagnée d'une traduction en grec.

Par l'intermédiaire des questions, nous avons essayé d'utiliser les connaissances déjà acquises des apprenants sur les Gaulois et y ajouter d'autres. Nous avons observé que leurs représentations sur les Gaulois étaient formées par la lecture de la bande dessinée d'Astérix et Obélix et par le visionnage des films.

Questions : « Vous connaissez bien sûr les Gaulois. Je vais vous raconter une légende gauloise. Qui est-ce sur la photo ? Que font-ils ? Qu'est-ce qu'ils portent ? Qu'est-ce qu'ils vont faire ? Connaissez-vous une phrase fameuse que les Gaulois disent ? De quoi est-ce qu'ils ont peur ? Vous savez pourquoi ils disent ça ? » À la fin, nous leur avons demandé de dessiner ce qu'ils ont aimé le plus.



dessins des  
enfants.mp4

Si nous observons leurs dessins, ce sont les personnages, leur habillement, les chaussures, l'armement et le casque à cornes qui les ont le plus impressionnés et qu'ils ont essayé de les dessiner de leur propre manière.

La détermination et la persistance gauloise, exprimée dans leur serment ont été représentées par des dessins des femmes gauloises et des animaux dans l'étable. Le caractère guerrier des Gaulois a aussi été perçu et représenté. Nous observons que ce caractère guerrier pour certains est représenté comme une qualité, pour d'autres il a été mis en noir. Nous ne pouvons que remarquer une ressemblance avec les guerriers perses.

Nous pouvons alors en déduire que les apprenants peuvent percevoir le sens, faire des associations qui révèlent des comparaisons en s'appuyant sur leurs connaissances. Le déplacement des Gaulois coïncide avec l'invasion des Perses. La perception de la valeur de l'époque peut aussi être observée dans les dessins de l'armement et du casque gaulois ainsi que l'engagement gaulois à protéger les femmes et leurs biens jusqu'à leur retour au domicile fixe.

La compréhension était facilitée par la traduction en grec de tout le contenu récité, vu le niveau presque élémentaire des apprenants de FLE. Le grec était aussi utilisé dans les réactions des apprenants qui peuvent être conçues comme une production orale, une

reformulation de la compréhension du sens et un exercice de médiation. La production écrite se limite à la copie des mots proposés dans l'activité.

La réalisation de telles activités n'est pas incluse dans les manuels. La connaissance de la culture des Français se réalise par la présentation des produits et des centres d'attraction destinés au tourisme, à la consommation et à la réalisation des actes des paroles effectuées sur place. Les enseignants n'ont ni assez de temps pour réaliser des tâches ou des mini-projets ni le matériel éducatif pour enrichir les connaissances des apprenants sur des thèmes qui amplifient les connaissances et proposent une idée réelle des produits stéréotypés vendus.

Le déficit de ces connaissances pourrait être complété par l'introduction soit des heures supplémentaires de l'enseignement du français, soit par l'introduction du matériel centré sur la mise en contact avec d'autres cultures en cours d'Atelier d'Aptitudes destiné à la civilisation. Mais, le français est une langue étrangère sélectionnée au choix et le matériel sous forme de manuel ou de banque de connaissances que les enseignants pourraient consulter fait défaut.

Il serait bien utile de créer un recueil de connaissances sélectionné et approuvé par le Ministère hellénique de l'Éducation nationale et des Cultes et les Conseillers Éducatifs dont le contenu culturel et civilisationnel pourrait amplifier, enrichir et mettre en relation les cultures. Séparer par thèmes les réalisations culturelles des peuples, comme les mythes, les légendes, les chansons, les usages, les habitudes, les valeurs peut aider à la réalisation des mini-projets étalés sur plusieurs heures ou semaines (le critère temporel doit être pris en considération). De cette manière, un enseignement holistique d'une période historique pourrait être mis en place et des cultures et des connaissances valables des peuples différents pourraient être mis en comparaison, en relation, en examen.

Ce recueil de connaissances organisé par époque et par thème pourrait être accompagné d'activités numériques, considérées comme ludiques, d'enregistrements, de vidéos éducatives, de jeux électroniques, et affiché sur le site éducatif *Photodentro* du Ministère de l'Éducation. Les sources éducatives et les activités pourraient être exploitées et adaptées selon le niveau des apprenants. Une traduction de tout le matériel

serait indispensable pour la bonne compréhension et la sensibilisation des apprenants à la rencontre de diverses langues et cultures.

Dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, les savoirs de nature culturelle et interculturelle pourraient être incorporés dans les manuels comme support supplémentaire, un entraînement à la compréhension orale et écrite, mis en relation avec les thèmes enseignés dans les manuels.

## **Chapitre 8. | Conclusion**

Ce travail visait à mettre en application les propositions des auteurs du CECR en ce qui concerne un enseignement pas formel des éléments constitutifs des compétences générales et notamment de la compétence culturelle et interculturelle.

Son principal objectif consistait dans la formation d'une perception des notions constitutives des composantes de la compétence culturelle et interculturelle qui mettent en relation les cultures, les comparent, les différencient et/ou les identifient. Les travaux analytiques des deux auteurs M. Byram et J.-C. Beacco sur les composantes de la compétence culturelle et interculturelle nous ont aussi orientée vers le choix des éléments les plus essentiels afin que les apprenants soient amenés à développer une prise de conscience interculturelle. Après avoir procédé à la simplification (et/ou vulgarisation) des textes puisés dans des œuvres des auteurs antiques grecs et latins sur le sujet de la migration des Gaulois dans les Balkans, en Grèce et en Asie mineure pendant l'Antiquité, nous en retenons des extraits qui peuvent être proposés à la lecture et à une des activités communicatives langagières (ici la compréhension). Des indices textuels et paratextuels ainsi que des activités facilitent la compréhension, mobilisent les compétences et consolident les stratégies innées et acquises des apprenants. Sous forme d'épisodes à suivre, les apprenants découvrent la langue et la culture des Gaulois, les suivent dans leurs aventures et contacts interculturels. Les apprenants vont découvrir les peuples originaires de la Gaule qui sont parvenus à mettre leur pied jusqu'en Asie mineure.

Les textes mettent en comparaison les habitudes, les croyances, les valeurs, les perceptions, les visions diverses des peuples. De nouvelles représentations ajoutent une plus-value à l'enrichissement linguistique qui mobilise les compétences langagières. Elles forment des attitudes de décentration, de relativisation, d'ouverture, de prise de conscience d'un grand éventail des visions du monde connu pendant l'Antiquité. En prenant la position du lecteur, l'apprenant se distancie, reçoit des stimuli qui aiguisent son esprit critique, l'amènent à former des critères de jugement. Les textes choisis ne se réfèrent pas à une communication quotidienne, ils peuvent servir quand même de modèles, d'exemples d'une communication historique dans laquelle les Gaulois sont

les acteurs qui agissent, interagissent, se débrouillent dans un environnement interculturel de migration.

Même s'il n'est pas possible de couvrir toutes les dimensions de la compétence culturelle interculturelle, nous espérons par ce recueil de connaissances pouvoir contribuer à la sensibilisation des apprenants aux notions les plus essentielles de la compétence culturelle, interculturelle et les amener à adopter une attitude de perception interculturelle.

## ***ΡΕΦΕΡΕΝΤΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΤ ΣΙΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ***

Abdallah-Preteille M. (1986), « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in L. Porcher (dir.), *La civilisation*, Paris, CLE international, coll. « didactique des langues étrangères », p. 71-87.

Abdallah-Preteille M. et Porcher L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Beacco, J.-C. (2010-2011) Unité 7 : Les composantes de la compétence culturelle/interculturelle. Dans : *Cours de Master FLE : les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langue*. [https://www.academia.edu/36656585/Cours\\_de\\_Master\\_FLE\\_les\\_dimensions\\_culturelles\\_et\\_interculturelles\\_des\\_enseignements\\_de\\_langue\\_Unité\\_7](https://www.academia.edu/36656585/Cours_de_Master_FLE_les_dimensions_culturelles_et_interculturelles_des_enseignements_de_langue_Unité_7)

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. ISBN 978-92-871-8234-0

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3aa>

Collès, L. (2012), « Évaluer la compétence interculturelle », in G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays, & B. Wiame (dir.), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 197-205. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pucl/2144>.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)

De Carlo M. (1998), *L'interculturel*, Paris, CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères ».

De Romilly, J. (1993), « Les Barbares Dans la Pensée de la Grèce Classique », *Phoenix*, 47(4), p. 283–292. <https://doi.org/10.2307/1088725>

Fredet F. et Nikou C., (2020), « Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches », *Corela* [En ligne], HS-30 | 2020, mis en ligne le 29 juin 2020, consulté le 17 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/corela/9987> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.9987>

Galisson R. et Coste D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Magoula E. et Patéli M. (2021), « La compétence de lecture en classe de FLE, en Grèce : états des lieux », in A. Proscolli, C. Nikou et S. Tsakagiannis (dir.), *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation, ACTES du 3e Congrès européen de la FIPF*, Athènes, Presses de l'Université d'Athènes & APF f.u., p. 720-736. <https://synergasia.uoa.gr/modules/document/file.php/NOC123/ACTES%20E-BOOK%20FINAL.pdf>

Monod-Becquelin A. et Vapnarsky V. (2001), « L'ethnolinguistique, la pragmatique et le champ cognitif », in Martine Segalen (dir.), *Ethnologie. Concepts et aires culturelles*, Paris, Armand Colin, coll. « U », p. 155-178.

Ndiaye E. (2007), « L'image du barbarus gaulois chez Cicéron et César », *Vita Latina*, no 177, p. 87-99. Disponible sur : < [https://www.persee.fr/doc/vita\\_0042-7306\\_2007\\_num\\_177\\_1\\_1247](https://www.persee.fr/doc/vita_0042-7306_2007_num_177_1_1247)>.

Porcher L. (1986), « Remises en question », in L. Porcher (dir.), *La civilisation*, Paris, CLE international, coll. « didactique des langues étrangères », p. 11-57.

Pugibet V. (1986), « De l'utilisation des stéréotypes », in L. Porcher (dir.), *La civilisation*, Paris, CLE international, coll. « didactique des langues étrangères », p. 59-70.

Puren, C. (2005), « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *Éla. Études de linguistique appliquée*, no 140, p. 491-512. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0491>

Schmitt, F. (2021), « Compétence et rencontre interculturelles en français langue étrangère », *Francisola : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 6(1), 2021, 1-10 e-ISSN :2527-5100 | p-ISSN :2527-5907 | doi : 10.17509/francisola.v6i1.42555

Qiu, S. (2018). *Les manuels de FLE comme médiation en contexte chinois, Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 15, pp. 1-16.

Vincent, L. (2007), *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence inter(culturelle)*, Paris, EME Editions, coll. « I.R.I.S. ».

Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

## Deuxième partie| Mise en pratique

### Auteurs antiques grecs et latins

AMMIEN, M. Histoire. Dans M. Ammien. M. Nîchard (dir.), *Collection des auteurs latins avec la traduction en français* (p. 1-373), texte traduit par M. Th. Savalète, Paris, J.J. Dubochet Le Chevalier et Comp. Éditeurs, 1849. Récupéré le 18/11/2023 de :

[https://books.google.gr/books?id=Mg4tAAAYAAJ&hl=el&source=gbs\\_similarbooks](https://books.google.gr/books?id=Mg4tAAAYAAJ&hl=el&source=gbs_similarbooks)

ARRIEN, F., *Histoire des Expéditions d'Alexandre*. Tome I : rédigée sur les mémoires de Ptolémée et d'Aristobule, ses lieutenants, Livre I, texte traduit par P. Chaussard, Paris, Genets, 1802. Récupéré le 23/07/2023 de :

[https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qaf5GJ909T26PvIdYsM4W5azY2fvdRDyN5pJ1R0LKxJ3g5blAetCr2K7TK6XNcTQDaj0uLUx\\_KZXYLkR4r8-E\\_QX\\_vOm3iDyKK6oA1PISWulHQRmzgEeDbirW-tyKrhmolAAG-teHdTpGxmCYQOmXvBJSJL3KnU1Xd0jdLhZhCPukuCCWGDVLtemD04lr\\_QX\\_75hZWNEZFIqLC7FD19N7ymTWJCSmXORQP6BAUU2gVHEUblqMyjiHZci1FpEr9mUs6T0WMGUim0awxpFOTp9hrCHTpXX6W0rLcxQrDIIdHkP-wMSXYWE](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qaf5GJ909T26PvIdYsM4W5azY2fvdRDyN5pJ1R0LKxJ3g5blAetCr2K7TK6XNcTQDaj0uLUx_KZXYLkR4r8-E_QX_vOm3iDyKK6oA1PISWulHQRmzgEeDbirW-tyKrhmolAAG-teHdTpGxmCYQOmXvBJSJL3KnU1Xd0jdLhZhCPukuCCWGDVLtemD04lr_QX_75hZWNEZFIqLC7FD19N7ymTWJCSmXORQP6BAUU2gVHEUblqMyjiHZci1FpEr9mUs6T0WMGUim0awxpFOTp9hrCHTpXX6W0rLcxQrDIIdHkP-wMSXYWE)

ATHÉNÉE, *Les Quinze Livres des Deipnosophistes d'Athénée de la ville de Naucratis d'Égypte*. Livre VI, 4, texte traduit pour la première fois en François sur le Grec Original, après les versions latines de Natalis Comes de Padouë et de Jacques d'Alechamp de Caën, Paris, chez J. Langlois Imprimeur ordinaire du Roy, 1680 M DC L XXX. Récupéré le 27/07/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1230239/fl.item#>

CÉSAR, J., *Commentaires sur la Guerre des Gaules*. Tome I : avec les réflexions de Napoléon 1<sup>er</sup> suivis des Commentaires sur la Guerre Civile et de la vie de César par Suétone, Tome I, Livres V, VI, texte traduit par D'Artaud, Paris, Garnier Frères, Libraires Editeurs, 1891. Récupéré le 8/12/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5774622h/f10.item.texteImage>

DIODORE DE SICILE, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*. Tome II : traduction nouvelle avec préface, des notes et un index, Livre V, 30, texte traduit par M. Ferd Hoefler, Paris, Charpentier, Libraire- Éditeur, 1846. Récupéré le 31/01/2024 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54537814.image#>

DIODORE DE SICILE, *Bibliothèque Historique de Diodore de Sicile*. Tome IV : traduction nouvelle avec une Préface de Notes et un Index, Livre XXII Fragments Excerpt Hoeschel p. 495, 497 & Excerpt Vatican p. 46-47, texte traduit par M. Ferd Hoefler, Paris, Charpentier Libraire-Éditeur, 1846. Récupéré le 16/11/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:12148/bpt6k5453783z/f454.item>

JUSTIN, *Œuvres Complètes de Justin*. Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXIV 4-8, texte traduit par J. Pierrot et E. Boitard Édition soigneusement revue par M. E. Personneaux, Paris, Garnier Frères Libraires-Éditeurs, 1862. Récupéré le 07/ 08/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3068749c>

JUSTIN, *Œuvres Complètes de Justin*. Abrégé de l'Histoire Universelle de Trogue Pompée, Livre XXXII 3, texte traduit par J. Pierrot et E. Boitard Édition soigneusement revue par M. E. Personneaux, Paris, Garnier Frères Libraires-Éditeurs, 1862. Récupéré le 07/ 08/2023 de : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3068749c>

PAUSANIAS, *Description de la Grèce*. Tome V : traduction nouvelle avec le texte grec collationné sur les manuscrits de la Bibliothèque du Roi, Livre X Phocide, texte traduit par M. Clavier, Paris, A. Bobée, Imprimeur de la Société Royale Académique des Sciences, 1821. Récupéré le 16/11/2023 de :

[https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qad3qUiOMTCnvDhEy0xSemf94kf45bB96LF36BofL\\_ZTjcYekl8phJUezVv-47I7zorr045Wam2uI\\_fEsgD0UPrI4J3VbUQ3vM\\_dZ67\\_mFPAOQbticzYBMIng48NR51TfZzQX6le\\_xgL8nVt5FzD\\_-eIKN9Rc0b3Pces7jW7bRwzz4hVoJWzyjZd59oZqk1ub3TDiGSBgo3fkxmNM--cHbL1xptFDmOus8U-IebNeVXGzh1glUAewXzT9u7gCgvTaRkUDPMDkDkl6n1mosS7icJmmqF-fDObzL0AAAnlpYXUIS015fc](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qad3qUiOMTCnvDhEy0xSemf94kf45bB96LF36BofL_ZTjcYekl8phJUezVv-47I7zorr045Wam2uI_fEsgD0UPrI4J3VbUQ3vM_dZ67_mFPAOQbticzYBMIng48NR51TfZzQX6le_xgL8nVt5FzD_-eIKN9Rc0b3Pces7jW7bRwzz4hVoJWzyjZd59oZqk1ub3TDiGSBgo3fkxmNM--cHbL1xptFDmOus8U-IebNeVXGzh1glUAewXzT9u7gCgvTaRkUDPMDkDkl6n1mosS7icJmmqF-fDObzL0AAAnlpYXUIS015fc)

POLYBE, *Histoire de Polybe*. Tome V : avec un commentaire ou un corps de science militaire, enrichi de notes critiques et historiques, Livre IV, 11, 12, texte traduit par Dom V. Thuillier, Amsterdam, chez Z : Chatelain et Fils, 1753 M DCC LIII. Récupéré le 09/12/2023 de :

[https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qaee0lhQ\\_SKLqSHXlanMa5DJUIUd7YhmejqXxdU9qLKy9xXMzDa8BsKQwIWJo4Mmlxsi\\_BsjgUGw7E3lfaxbLyxkkRaTybOyhquZCEPJTeAaz6zjhcHhrXNxGvsXohYj4PGgN4nDqZ8ul\\_u6cOsOLNyl9xauHQbmvHdunPI5BPchdnpIpB0LoP-ZgmkmotAQGhnT6XFXYs1c0KYwZRA3St0I5a\\_mN8SyVvdQEkyxbKI4Q2K\\_LK\\_OXWbTCtcvidb45sFxDUSXEMf8QwXzriIGy75K6TVGgyyA](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qaee0lhQ_SKLqSHXlanMa5DJUIUd7YhmejqXxdU9qLKy9xXMzDa8BsKQwIWJo4Mmlxsi_BsjgUGw7E3lfaxbLyxkkRaTybOyhquZCEPJTeAaz6zjhcHhrXNxGvsXohYj4PGgN4nDqZ8ul_u6cOsOLNyl9xauHQbmvHdunPI5BPchdnpIpB0LoP-ZgmkmotAQGhnT6XFXYs1c0KYwZRA3St0I5a_mN8SyVvdQEkyxbKI4Q2K_LK_OXWbTCtcvidb45sFxDUSXEMf8QwXzriIGy75K6TVGgyyA)

STRABON, *Géographie*. Tome I : Livre IV, 11, 12, texte traduit par A. Tardieu, Paris, Librairie de L. Hachette et Cie, 1867. Récupéré le 09/12/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65373918.r=strabon.langFR>

STRABON, *Géographie*. Tome II : Livre VII, 2-5, 8, 12, texte traduit par A. Tardieu, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1873. Récupéré le 06/12/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6536659s.texteImage>

STRABON, *Géographie*. Tome II : Livre XII, 5, 1-3, texte traduit par A. Tardieu, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1873. Récupéré le 06/12/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6536659s.texteImage>

TACITE, C.C., *LA GERMANIE*. Les auteurs latins expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traductions françaises, texte traduit par M. Doneaud, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1898. Récupéré le 7/11/2023 de :

<https://ia800502.us.archive.org/33/items/lagermanie00taci/lagermanie00taci.pdf>

TITE-LIVE, *Œuvres de Tite-Live : Histoire Romaine avec la traduction en français*. Tome I : Livre V, 34, publiées sous la direction de M. Nisard, Paris, Chez Firmin Didot Frères, Fils et C<sup>ie</sup>, Libraires, M DCCC LXIX 1869. Récupéré le 3/11/2023 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k220704j#>

TITE-LIVE, *Histoire Romaine*. Tome V : Livre XXXVIII, 16, 17, 18, texte traduit par V. Verger, Paris, CLF Panckoucke, M DCCC XXXII 1832. Récupéré le 28/ 03/ 2024 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57745863>

ΣΤΡΑΒΩΝ, *Γεωγραφικά*, Βιβλίο Ζ'. Εξάχθηκε από τη Βικιθήκη στις 23 Μαΐου 2021.

<https://el.wikisource.org/wiki/%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

Livres

Dottin, G. (2004). *La langue gauloise suivi d'un Glossaire du gaulois*. Arbre d'Or. (Ouvrage original publié en 1918.) Récupéré le 28/07/2023 de :

<https://www.arbredor.com/ebooks/LangueGauloise.pdf>

Lavisse, E. (1948). *Histoire de France*. Librairie A. Colin. Récupéré le 09/06/2020 de :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9486980/fl3.item>

Sardinoux, A. (2009). *Commentaire sur l'Épître aux Galates*. Éditions Théotex. (Ouvrage original publié en 1837). Récupéré le 18/10/2023 de :

[https://www.koina.org/page-7/page299/files/sardinoux\\_galates.pdf](https://www.koina.org/page-7/page299/files/sardinoux_galates.pdf)

Savignac, J.-P. (s.d.). *Dictionnaire Français Gaulois*. La Différence. Récupéré le 16/10/2023 de :

<https://ia600802.us.archive.org/22/items/DictionnaireFrancaisGaulois/Dictionnaire%20Francais-Gaulois.pdf>

#### Articles

D'Arbois de Jubainville, H. (1891). Le serment gaulois. Dans : *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 35(5), p. 346. Fichier généré le 23/10/2018. Récupéré le 07/09/2023 de :

<https://doi.org/10.3406/crai.1891.70003>

[www.persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1891\\_num\\_35\\_5\\_70003](http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1891_num_35_5_70003)

Duval, P.-M. (1989). Duval Paul Marie « Teutates, Esus, Taranis ». Dans : *Travaux sur la Gaule (1946-1986) Rome : École Française de Rome*, 116, pp. 275-287, Publications de l'École Française de Rome. Fichier pdf généré le 29/03/2018, récupéré le 10/02/2024 de : [https://www.persee.fr/doc/efr\\_0000-0000\\_1989\\_ant\\_116\\_1\\_3668](https://www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1989_ant_116_1_3668)

Kaeser, T. (2017, 25 mai). Découvertes celtes dans la Bulgarie thrace. *ÉCHO*. p. 26, 27.

[https://www.unige.ch/cite/application/files/1214/9579/1118/Sboryanovo\\_archeologie\\_EM21\\_2017\\_TK.pdf](https://www.unige.ch/cite/application/files/1214/9579/1118/Sboryanovo_archeologie_EM21_2017_TK.pdf)

Popović, P. (1983). Le monnayage des Scordisques. Dans *Études Celtiques*, 20(1), 59-80. Fichier pdf généré le 24/09/2019, récupéré le 30/07/2023 de :

[https://www.persee.fr/doc/ecelt\\_0373-1928\\_1983\\_num\\_20\\_1\\_1730](https://www.persee.fr/doc/ecelt_0373-1928_1983_num_20_1_1730)

Szabó, M. (1991). Le monde celtique au III<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Rapport sur les recherches récentes. Dans *Études Celtiques*, (28, pp. 11-31), Actes du IX<sup>e</sup> Congrès international d'études celtiques Première partie. Les Celtes au III<sup>e</sup> siècle avant J.-C. Fichier pdf généré le 19/02/2020, récupéré le 18/10/2023 de :

<https://doi.org/10.3406/ecelt.1991.1947>

[https://www.persee.fr/doc/ecelt\\_0373-1928\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_1947](https://www.persee.fr/doc/ecelt_0373-1928_1991_num_28_1_1947)

Toutain, J. F. (1915). Le temple dolménique de Bellona à Sigus et le sanctuaire dolménique d'Alésia. Dans : *Revue des Études Anciennes*, Tome 17 (1), 43-62. Fichier généré le 21/04/2018, récupéré le 23/04/2024.

[https://www.persee.fr/doc/rea\\_0035-2004\\_1915\\_num\\_17\\_1\\_1851](https://www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1915_num_17_1_1851)

### **Document vidéo**

France Culture. (2018, 27 décembre). *Un char celte découvert en Bulgarie : les Gaulois en Thrace il y a 2300 ans* [Vidéo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=C0BfsuLnu-Q>

### **Documents audios enregistrés**

<https://vocaroo.com/1bYho1TA7KaJ>

<https://vocaroo.com/1dPuorU7RSLC>

<https://vocaroo.com/12VoU8f4DCxn>

<https://vocaroo.com/1eiqfyeh3LnO>

<https://vocaroo.com/14CNhIUMN7Pa>

<https://vocaroo.com/13kzXzLwOMRA>

## Figures

LEXILOGOS. (s. d.). *Carte de la Gaule et des peuples gaulois* [Pinterest]. Récupéré le 17/03/2024 de:

<https://gr.pinterest.com/pin/537476536765988846/>

ageFOTOSTOCK. (s.d.). *Segovesus and Bellovesus, according to legend, sent by their uncle king Ambigatus in search of new...., Stock Photo, Picture And Rights Managed Image. Pic. XY2-4001201 | agefotostock | [Photographie]*. ageFOTOSTOCK. Récupéré le 17/03/2024 de:

[Segovesus and Bellovesus, according to legend, sent by their uncle king Ambigatus in search of new...., Stock Photo, Picture And Rights Managed Image. Pic. XY2-4001201 | agefotostock](https://www.agefotostock.com/stock-photo/picture-and-rights-managed-image-pic-xy2-4001201-agefotostock)

Szabó, M. (1991). Le monde celtique au III<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Rapport sur les recherches récentes. Dans *Études Celtiques*, (28, pp. 11-31), Actes du IX<sup>e</sup> Congrès international d'études celtiques Première partie. Les Celtes au III<sup>e</sup> siècle avant J.-C. Fichier pdf généré le 19/02/2020, récupéré le 18/10/2023 de :

<https://doi.org/10.3406/ecelt.1991.1947>

[https://www.persee.fr/doc/ecelt\\_0373-1928\\_1991\\_num\\_28\\_1\\_1947](https://www.persee.fr/doc/ecelt_0373-1928_1991_num_28_1_1947)

« *Carte des établissements gaulois dans les Balkans et l'Asie mineure* » p. 1, 2. Récupéré le 15/10/2023 de :

<https://www.wales.ac.uk/Resources/Documents/Research/TheCeltsInTheEast.pdf>

### ***Références sitographiques à consulter***

[https://art.rmngp.fr/en/library/artworks/guerrier-galate-foule-aux-pieds-par-un-elephant-de-guerre-indien\\_sculpture-technique\\_terre-cuite](https://art.rmngp.fr/en/library/artworks/guerrier-galate-foule-aux-pieds-par-un-elephant-de-guerre-indien_sculpture-technique_terre-cuite)

<https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010276959>

[https://fr.wikidia.org/wiki/Chaudron\\_de\\_Gundestrup](https://fr.wikidia.org/wiki/Chaudron_de_Gundestrup)

<https://fr.wikidia.org/wiki/toutatis>

<https://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%B4te-d%27Or>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_vainqueurs\\_du\\_stadion\\_aux\\_Jeux\\_olympiques\\_antiques](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_vainqueurs_du_stadion_aux_Jeux_olympiques_antiques)

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Mandubiens>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Mont\\_Auxois](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mont_Auxois)

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Auxois\\_\(r%C3%A9gion\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Auxois_(r%C3%A9gion))

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Tolosates>

<https://i.pinimg.com/originals/15/83/69/158369334664b4c76e90b50679d25e92.jpg>

<https://larevuedhistoiremilitaire.fr/2020/07/06/les-melophores/>

<https://odysseum.eduscol.education.fr/delphes-le-sanctuaire-et-loracle-dapollon>

<https://odysseum.eduscol.education.fr/dieux-gaulois-un-pantheon-complexe>

<https://olympics.com/cio/jeux-olympiques-antiquite>

[https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-de-la-gaule-et-des-peuples-gaulois\\_905100#6/48.071/4.263](https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/carte-de-la-gaule-et-des-peuples-gaulois_905100#6/48.071/4.263)

<https://www.pinterest.fr/pin/351914158393378706/>

<https://www.pinterest.fr/pin/781515341604565246/>

<https://www.pinterest.fr/pin/81487074496452037/>

<https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/05630004020>

<https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/05630030043>

<https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-19417/le-chaudron-de-gundestrup/>

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

