



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré

2023/2025

Le cours dialogué en histoire selon les profils de classe

Morgane Poussin

Stage effectué du 1^{er} septembre au 4 juillet 2025

Ecole élémentaire Saint-Martin-De-Jussac

Stage encadré par

Laurençon Laurence

Maitresse d'accueil temporaire



Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à madame Gomes Lucie, ma directrice de mémoire, pour ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de mon travail de recherche.

Je souhaite également remercier madame Laurençon Laurence, ma tutrice de stage, pour son soutien et son accompagnement durant cette année cruciale.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. Cadre théorique.....	9
1.1. Etat des lieux de l'enseignement de l'histoire.....	9
1.1.1. A travers les époques.....	9
1.1.2. A travers les cycles.....	10
1.1.3. Focus sur la période de l'Antiquité.....	11
1.1.4. Le contrat didactique et l'enseignement de l'histoire.....	12
1.2. Les enjeux du cours dialogué.....	13
1.2.1. Définition générale.....	13
1.2.2. Les interactions des élèves	14
• La participation des élèves	14
• Les effets indésirables de la participation	15
1.2.3. La place de l'enseignant.....	17
• Régulateur et adaptateur	17
• Etayer	18
• Transmetteur de savoirs	19
1.2.4. Quel accès au savoir ?	19
• Une construction collective des connaissances/compétences	19
• Le cours dialogué favorable à l'acquisition de connaissances ?.....	20
• Le cours dialogué et la co-construction de la trace écrite.....	21
• Le cours dialogué, une forme défavorisant les élèves en difficulté ?.....	22
2. Mise en place d'un cours dialogué en CM1	24
2.1. Contextualisation	24
2.1.1. L'école et la classe	24
2.1.2. Les séances menées.....	24
2.2. Analyse des données recueillies	26
2.2.1. La forme du cours dialogué	26
2.2.2. L'activité langagière des élèves.....	27
• La place des hypothèses	28
• L'interaction entre les élèves.....	30
• Une place aux interventions dérivées	31
2.2.3. Les prises de parole de l'enseignant	32
• Pour réguler les interactions	32
• Pour étayer	33
• Pour transmettre des savoirs par les formes de validation	34
3. Expérimentation lors de l'année de M2.....	37
3.1. Contextualisation	37
• L'école, la classe et le profil des élèves.....	37
• Les séances menées	38
• Constat et expérimentation.....	38
3.2. Analyse des données.....	40
• Quelques données générales.....	40
3.2.1. Analyse des données liées à l'expérimentation	42

- L'introduction du « temps dédié aux questions ».....42
- La pertinence des questions45
- Des prises de parole spontanées.....48
- Le cas des élèves EFIV50
- Quelle place pour les hypothèses dans ce dispositif ?53

3.2.2. Analyse des traces écrites.....54

Conclusion57

Références bibliographiques59

Annexes63

Table des illustrations

Figure 1 : Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale	20
Figure 2 : Une ville gallo-romaine	25

Introduction

« Tout ce qui est mort comme fait est vivant comme enseignement ». Cette citation du célèbre écrivain Victor Hugo, exprime l'idée que les faits historiques, bien qu'ils soient issus du passé et par conséquent révolus, restent des sources d'enseignement et de culture pour les générations présentes, et futures. L'étude des évènements historiques nous permet de comprendre l'évolution des sociétés et de connaître les conséquences des actions des Hommes du passé. L'histoire est le fruit d'un produit social, puisqu'elle est conditionnée par les questionnements évolutifs de la société. En raison de son caractère mutationniste, l'enseignement de l'histoire dite « scolaire » a été soumise à de nombreuses modifications. En effet, les recherches plurielles en didactique ont tout de même permis de cibler le « penser en histoire ». (Nicole Lautier et Nicole Allieu -Mary, 2008). « L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous, - élèves, enseignants, parents – un moyen « de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (Moniot, 1996, 2001) ». (Nicole Lautier et Nicole Allieu -Mary, 2008). Bien que les façons de concevoir et d'enseigner l'histoire soient influencées par les recherches et les didacticiens, son enseignement, comme chaque discipline, répond à une liberté pédagogique, dans la mesure où les attendus des programmes de l'Education nationale sont respectés. On constate une réelle volonté des institutions de développer l'esprit critique des élèves et de les amener, par l'étude de documents, vers une perspective de réflexion. La pédagogie axée sur le document ne met pas à l'écart l'oral qui est omniprésent au sein des classes. Les compétences langagières sont, elles aussi, à développer chez les élèves. La chercheuse en sciences de l'éducation, Elisabeth Bautier déclare : « S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans le débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé- activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années- il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissance, d'élaboration. ». Ainsi, le cours dialogué a pour objectif de conduire les élèves aux savoirs et à l'acquisition de connaissances en ayant pour ressource principale l'oral.

J'ai alors décidé d'orienter mes recherches de mémoire vers l'utilisation de la pédagogie du cours dialogué dans l'enseignement de l'histoire. C'est lors de ma formation à l'INSPE, durant un cours de didactique de l'histoire que j'entends pour la première fois le terme « cours dialogué ». Lorsque la formatrice explicite les contours de celui-ci, je me rends compte que cette pédagogie correspond précisément à la méthode d'enseignement que j'avais mis en place lors de mon stage du premier semestre de première année de master. La forme requise lors de ma séance avait été réfléchi et conscientisée, mais j'ignorais qu'elle puisse se référer

à une pédagogie précise. Finalement, il s'agit là d'une forme courante, largement utilisée par les enseignants. En effet, le principe de questions par le professeur/réponses des élèves/réaction de l'enseignant est ancré dans les pratiques de classe. Pourtant, la présence de l'enseignant dans les apprentissages est largement marquée au sein du cours dialogué, se confrontant alors à la volonté du courant du constructivisme de Piaget de rendre l'élève largement acteur de ses apprentissages. Au sujet du cours dialogué, Philippe Veyrunes et Jacques Saury considèrent que « sa perpétuation relèverait, en premier lieu de son caractère émergent dans certains contextes favorables : disciplines à fort contenu informatif (histoire, géographie, SVT...), situations pédagogiques (temps de travail oral collectif, recherches, synthèses, corrections...), contextes professionnels (expérience suffisante...) ». ».

Mes recherches et mon initiation au cours dialogué m'ont amené alors à ces premiers questionnements : Le cours dialogué instaure-t-il une certaine passivité des élèves dans leurs apprentissages ? Celui-ci est-il favorable à la volonté de développer la pensée réflexive des élèves ? Les caractéristiques du cours dialogué sont-elles en adéquation avec les besoins de tous les élèves ? Pour tenter de répondre à cette série d'interrogations, j'avais initialement généralisé ma recherche autour de la problématique suivante : **Le cours dialogué est-il compatible avec l'enseignement de l'histoire ?** Il s'agissait d'une problématique large, qui pouvait être sujette à un affinement en fonction de l'évolution de mes recherches au cours du Master 2. Mes recherches de Master 1 ont permis d'établir un cadre théorique sur l'enseignement de l'histoire et le rôle du cours dialogué dans les pratiques pédagogiques. J'ai ainsi pu identifier les enjeux spécifiques de cette méthode, tant du point de vue des élèves que de celui de l'enseignant. En effet, si le cours dialogué permet une grande participation des élèves et un accès au savoir par le collectif, il pose également certaines limites, notamment en termes de gestion des interactions et de développement de l'esprit critique. Dans la continuité de ces réflexions, mes recherches de Master 2 se sont orientées vers une expérimentation plus approfondie du cours dialogué en histoire, en mettant l'accent sur son adaptation selon les profils de classe. L'objectif de cette recherche est de comprendre **comment ajuster cette pédagogie en fonction des caractéristiques des élèves, en tant qu'entité collective, mais aussi individuelle.** Un élément central de cette expérimentation a été l'introduction d'un temps dédié aux questions, permettant aux élèves de structurer leurs interrogations et d'organiser les échanges de manière plus efficace. Ainsi, la problématique qui guide cette recherche est la suivante : **Comment adapter le cours dialogué en fonction des profils de classe pour optimiser les apprentissages en histoire ?** Cette étude repose sur une approche à la fois théorique et didactique, mêlant analyse des recherches existantes, observation de séances et traitement des données recueillies en classe.

1. Cadre théorique

1.1. Etat des lieux de l'enseignement de l'histoire

1.1.1. A travers les époques

L'enseignement dispensé, toute discipline confondue, a longtemps répondu à une pédagogie du cours magistral. La transmission orale de connaissances s'opérait uniquement par le seul détenteur du savoir : le maître. L'instituteur récitait, les élèves mémorisaient. L'enseignement de l'histoire à l'école primaire s'est démocratisé au XIXe siècle. Celle-ci avait vocation à rassembler les élèves autour d'une histoire commune et glorifiante de leur nation. C'est à travers le principe du « récit national », en appui sur les premiers programmes scolaires que les enseignants devaient transmettre l'histoire « et en particulier celle de la France », dont la visée était d'unifier les futurs citoyens au patriotisme. Les dates, les noms de personnages et d'évènements clés étaient des objets d'apprentissages de l'enseignement de l'histoire.

C'est au début du XXème siècle, que les réflexions sur l'enseignement de l'histoire ont émergé, parallèlement aux problématiques de l'éducation nouvelle, « visant à rendre l'élève acteur de l'élaboration de ses connaissances » (Hery, 2009). Ces propositions nouvelles, modifiant les perspectives traditionnelles de l'enseignement pour aller vers une pédagogie active, ont d'abord été rejetées à la fin de la Première Guerre mondiale, pour finalement être expérimentées après la Seconde. En effet, au début des années 50, le contexte favorable aux réformes qu'offraient les institutions, a permis aux enseignants du secondaire de mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement de l'histoire s'éloignant du cours magistral. (Hery, 2009). La période de massification des années 70-80, « marquée par l'hétérogénéité des élèves et leur niveau scolaire » s'est inscrit en continuité avec les remises en cause de la pédagogie du cours magistral. L'adoption de la pédagogie du cours dialogué a permis « d'alléger la parole magistrale » (Hery, 2013). On observe parallèlement un déplacement vers une pédagogie et un travail axés sur les documents, incitant les élèves à admettre une réflexion critique. Les méthodes pédagogiques et les supports se sont diversifiés : débats, jeux, supports numériques, sorties sur le terrain, etc.

Mais si aujourd'hui on note un consensus vers le recours aux documents dans l'enseignement de l'histoire, son utilisation n'est pourtant pas univoque. Découlant d'une vision empiriste, le document serait le plus couramment utilisé en classe pour « présenter des données factuelles et illustrer la parole magistrale ». « D'un autre côté, il est attendu que le document serve à l'initiation des élèves aux démarches de l'histoire savante, à des fins de construction du savoir ». (Cariou, 2016). En effet, il existe une volonté de développer chez les élèves une réflexion critique du passé et des sources qui en découlent. Selon Didier Cariou,

l'enseignement de l'histoire ne doit pas seulement s'apparenter à une transmission de faits historiques. Il encourage les enseignants à valoriser la pratique d'enquête, similaire au travail des historiens, et se basant sur le cadre théorique de la problématisation élaboré par le chercheur M. Fabre (2009). La ligne entre l'histoire savante et l'histoire scolaire se doit d'être fine, puisque l'histoire scientifique produit des savoirs, lesquels sont transmis dans les classes « en les scolarisant pour les mettre à la portée des élèves ». Tout comme « les faits historiques ne s'offrent pas directement au regard des historiens sous la forme d'information », les documents proposés aux élèves doivent alors être considérés dans leur ensemble comme des fournisseurs d'indices pour répondre à un questionnement, une problématique et non comme un recueil d'informations sur des faits historiques. (Cariou, 2012).

1.1.2. A travers les cycles

- Cycle 1

La discipline « histoire » n'existe pas en tant que telle à l'école maternelle. Celle-ci s'inscrit dans le domaine « Explorer le monde » et plus précisément dans le sous-domaine « se repérer dans le temps et dans l'espace ». Toutefois, les apprentissages visés relatifs à ce domaine sont les prémices de l'enseignement de l'histoire puisqu'ils permettent de construire des repères temporels et chronologiques. De plus, des éléments du passé peuvent être abordés dès la maternelle, en lien avec d'autres enseignements tels que l'apprentissage du lexique par exemple. Ces éléments historiques, respectueusement au développement des enfants, doivent être racontés et non sujets à un questionnement ou à une tentative de regard critique.

- Cycle 2

Au cycle 2, les apprentissages en histoire sont appréhendés par le domaine « Questionner l'espace et le temps ». Ils s'inscrivent dans la continuité du cycle 1 et permettent la consolidation des repères temporels et chronologiques. Deux attendus de fin de cycle sont présentés au sein des programmes de 2020, concernant le sous-domaine « Se situer dans le temps », à savoir « se repérer dans le temps et mesurer des durées » et « Repérer et situer quelques évènements dans un temps long ». L'étude du passé se manifeste par le repérage des « périodes de l'histoire du monde occidental et de la France, quelques grandes dates et personnages clés » (BO de l'Education Nationale, 2020), ainsi que sur une conscientisation du temps à travers les générations familiales et l'évolution des sociétés sur leurs modes de vie, ce dernier point en lien avec la géographie. Communément au cycle 1, les programmes ne mentionnent pas la dimension critique comme attendus de cet enseignement. Toutefois, ces objets d'apprentissage permettent d'amorcer la réflexion chez les élèves, en proposant des activités et projets en adéquation avec les capacités de développement et l'âge des

élèves. La recherche didactique menée par Sylvain Doussot et Nadine Fink, exploitant la problématisation en histoire en classe de CE2 montre qu'une pratique d'enquête historique est réalisable avant le cycle 3 (Doussot & Fink 2019). En partant d'un questionnement commun, et en s'appuyant sur des témoignages de leurs proches, les élèves, guidés par l'enseignant, développent une pensée réflexive. Ils sont capables d'identifier des points communs, des incohérences et ainsi émettre des hypothèses, lesquelles font l'objet de nouveaux questionnements.

- Cycle 3

Au cycle 3, l'enseignement de la discipline de l'histoire se concrétise, en lien avec la géographie. Les programmes accentuent les connaissances et les compétences à acquérir au cours des années de CM1 et CM2. Les institutions définissent trois thèmes à étudier par année, respectant la chronologie de ces derniers. Les thèmes pour la classe de CM1 sont les suivants : « Et avant la France ? », « Le temps des rois ? » et « Le temps de la Révolution et de l'Empire ». S'en suit en classe de CM2, les trois suivants : « Le temps de la République », « L'âge industriel en France » et « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne ». Pour chaque thème, il y a un découpage en sous-thèmes. Les programmes énoncent de nombreuses compétences et sous compétences. Concernant l'histoire, les grandes compétences sont les suivantes : « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques », « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués », « s'informer dans le monde du numérique », « comprendre un document », « pratiquer différents langages en histoire et en géographie » et « coopérer et mutualiser ». A la lecture des programmes, on perçoit la recommandation de l'étude des sources et par conséquent des documents, amenant les élèves à conduire une critique documentaire et à mener une enquête proche de celle de l'historien.

1.1.3. Focus sur la période de l'Antiquité

L'enseignement de la période de l'Antiquité s'inscrit dans le premier thème du programme d'histoire de CM1, à savoir « Et avant la France ? ». Ce thème vise à faire comprendre aux élèves les origines et les héritages des populations ayant occupé le territoire français avant la formation du royaume de France. Ce thème met l'accent sur l'étude des traces laissées par les civilisations anciennes, telles que les Celtes, les Gaulois, les Grecs et les Romains, et sur la manière dont ces héritages ont contribué à façonner l'identité culturelle et historique de la France. L'enseignement de la période antique, en CM1, repose sur une approche didactique qui vise à construire des repères chronologiques et à déconstruire les stéréotypes liés aux peuples anciens. Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que les Gaulois ne formaient pas

un peuple homogène, mais un ensemble de tribus celtes aux cultures variées, et que la romanisation de la Gaule fut un processus progressif marqué par des résistances et des échanges. Or, ces réalités historiques sont souvent obscurcies par des représentations stéréotypées, largement véhiculées par la culture populaire. Nicolas Rouvière explique, qu'« *Astérix* réunit les stéréotypes identitaires qui font le socle de la culture française (*Astérix ou la parodie des identités*, 2006) . Les auteurs de la bande dessinée, Goscinny et Uderzo, « jouent sur une multitude de stéréotypes qui, pour la plupart, sont issus des manuels d'histoire de la III^e République. » (Lacotte, 2026). En d'autres termes, la bande dessinée *Astérix*, a contribué à ancrer une image simplifiée et caricaturale des Gaulois, souvent réduits à des guerriers blonds, moustachus, aux casques ailés, vivant en opposition aux Romains. Alors, l'exploitation de sources archéologiques (amphithéâtres, voies romaines), textuelles (écrits de Jules César) ou des sources plus récentes (tableau de Lionel Royer, *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César*, 19^{ème} siècle) permet aux élèves de dépasser leurs représentations et de développer une pensée critique sur la manière dont l'histoire est racontée, et sur ce qu'est « faire de l'histoire », à savoir analyser et confronter les sources. (Gomes, 2023).

1.1.4. Le contrat didactique et l'enseignement de l'histoire

Le contrat didactique, concept développé par Guy Brousseau, désigne l'ensemble des attentes implicites et explicites qui régissent la relation entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de l'apprentissage. Il implique ce que l'enseignant pense devoir enseigner et ce que l'élève croit devoir apprendre, influençant ainsi les interactions en classe. Dans l'enseignement de l'histoire, le contrat didactique joue un rôle fondamental, car cette discipline repose sur l'interprétation des sources, la construction d'un raisonnement critique et la maîtrise des repères temporels. Sylvain Doussot (2011) a étudié cette question en montrant comment les ajustements effectués par l'enseignant face aux imprévus pédagogiques révèlent les écarts entre les attentes initiales et les réalités de l'apprentissage en classe. Il met en évidence que le contrat didactique en histoire ne se limite pas à une transmission de connaissances, mais repose sur la compréhension des démarches des historiens et la capacité des élèves à s'inscrire dans une dynamique d'enquête. Par ailleurs, Leutenegger Francia et Schubauer-Leoni Maria Luisa (2002, *Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée*) montrent que certains élèves en difficulté développent des stratégies d'évitement face aux exigences scolaires, souvent en raison d'une incompréhension des attentes de l'enseignant. Leur étude met en lumière l'importance d'explicitier les règles du jeu scolaire et d'adapter le contrat didactique pour éviter les malentendus qui peuvent freiner l'apprentissage. De plus, l'étude de Didier Cariou (2013) souligne que lorsque le contrat

didactique est mal ajusté au milieu de la classe (supports, outils, ressources disponibles), des déséquilibres peuvent se produire, rendant l'apprentissage difficile, et d'autant plus pour les élèves en difficulté. Cette analyse insiste sur l'importance d'adapter le contrat didactique en fonction du contexte et des besoins des élèves, afin de faciliter une appropriation effective des savoirs. Ainsi, l'enseignant doit clarifier les attentes spécifiques en histoire : par exemple, distinguer le récit historique de la mémoire collective, comprendre les méthodologies utilisées par les historiens et développer une argumentation fondée sur des sources. Si le contrat didactique est mal défini, les élèves risquent de percevoir l'histoire comme un simple récit à mémoriser, plutôt que comme un savoir à questionner et à construire. Il est donc essentiel de rendre explicites les attentes et les démarches propres à cette discipline pour favoriser un véritable apprentissage réflexif, critique et autonome.

1.2. Les enjeux du cours dialogué

1.2.1. Définition générale

Le cours dialogué, anciennement appelé « cours discontinu » au début du XXème siècle, est un format pédagogique dans lequel les interactions sont omniprésentes. Cette forme d'enseignement est caractérisée par « un enchaînement de questions adressées par le professeur aux élèves, suivies de leurs réponses et de validations » (Veyrunes, 2006). Cette étape de « validation » comprend les réactions de l'enseignant validant ou invalidant la réponse de l'élève. Le cours dialogué n'est pas propre à l'enseignement de l'histoire. Il est utilisé dans de nombreuses disciplines scolaires (Sinclair et Coulthard, 1975). Le dispositif dialogué peut être mis en place dans des phases précises et/ou pour répondre à différentes activités : en histoire pour répondre à un questionnement, en mathématiques pour corriger un exercice, en français pour rappeler des connaissances, en sciences pour découvrir un nouveau chapitre, etc.

Le cours dialogué est perçu comme un intermédiaire entre le cours magistral et la pédagogie autonome autour du document (Hery, 2013), tantôt considérée comme « une pratique moderniste », relevant de la pédagogie active, « tantôt comme une pratique conservatrice ». (Veyrunes & Saury, 2009). Mais contrairement au cours magistral, ce n'est pas seulement l'enseignant qui transmet les connaissances. Dans le cours dialogué, les échanges entre enseignants-élèves et entre pairs sont favorisés. Ainsi, les élèves sont encouragés à prendre la parole de manière active et à participer à l'activité en cours, en posant des questions ou en répondant aux questions de l'enseignant. Parallèlement, le cours dialogué impose une écoute active, en raison de son rythme soutenu et son enchaînement de questions. L'enseignant quant à lui occupe plusieurs missions au sein de cette forme d'enseignement que nous

développerons dans une partie suivante. Quant à ses interventions, elles correspondraient à « des consignes, des directives comportementales, des informations complémentaires » et s'adresseraient « tantôt à l'ensemble de la classe, tantôt à un élève ». (Francols, 2017)

Toujours selon Nathalie Francols, et en appui sur des observations de transcription, la parole des enseignants occuperait 75% du temps. 25% de ce temps serait alors dédié à la parole des élèves, mais 25% qu'il faudrait diviser par le nombre d'élèves dans la classe pour considérer le temps de parole de chaque élève. Dans cette perspective de considérer l'élève comme un individu unique dans un groupe-classe, « l'expression « cours dialogué » est une erreur. Un dialogue se déroule à deux, si on parle de cours dialogué, alors on considère l'ensemble des élèves comme un seul homme. Or les élèves forment un groupe-classe à géométrie variable. ».

1.2.2. Les interactions des élèves

• La participation des élèves

Le cours dialogué encourage les élèves à participer activement. La participation est définie par Catherine Charlot et Yves Reuter comme « la circulation de paroles et d'actions, entre l'enseignant et sa classe d'une part, entre les élèves autres part ». On comprend par cette définition que la participation ne répond pas seulement à un aspect oral. L'élève participe quand il prend la parole mais aussi lorsqu'il réalise une action. Mais les finalités et les contours de la participation révèlent certaines ambiguïtés, puisque celle-ci n'est jamais explicitée dans les programmes pour les enseignants. Son apparition dans le référentiel des compétences professionnelles des professeurs indique que « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves » est une des nombreuses missions de l'enseignant. La participation n'est ainsi pas un objet à enseigner, mais plutôt « un objet didactique à construire ». (Charlot, Reuter, 2012). Du point de vue des enseignants, la participation correspondrait principalement aux interactions langagières des élèves, où sa modalité première dans le cadre d'un cours dialogué, serait de répondre aux questions de l'enseignant. Une enseignante soumise à la recherche lors de l'étude de P. Veyrunes revendique sa volonté d'obtenir la participation de l'ensemble des élèves. La volonté des enseignants de faire participer les élèves trouve appui sur les compétences fournies par les programmes. L'expression orale et la mobilisation du langage sont des compétences majeures des domaines d'apprentissages, tout cycle confondu. Dans la pédagogie du cours dialogué, les prises de parole des élèves ont une importance significative. Par leurs interventions, les élèves apportent des informations et permettent l'accès à de nouvelles connaissances. Le cours dialogué permet également aux élèves de poser des questions. Cette double participation (l'élève répond aux questions et

pose des questions) est révélatrice de l'engagement individuel des élèves dans l'activité. L'investissement par la participation pourrait être influencé par six dimensions, selon l'étude de Charlot et Reuter : « le niveau scolaire de l'élève, le rapport à un savoir disciplinaire, la motivation et l'envie de progresser, l'aisance communicationnelle, le goût d'agir et la gestion de l'image. » S'ajoute à ses dimensions, le cadre bienveillant qu'installe le professeur, ainsi que l'obtention de validation lorsque les élèves prennent la parole. Les données obtenues par l'étude de Veyrunes et Saury, tendent à dire que « c'est la prépondérance des structures QRV » [Question/réponse/validation] qui permet la participation des élèves et l'obtention avec ces derniers de validations.

La forme interactive que prend le cours dialogué est davantage favorable aux élèves qui ont tendance à participer activement et qui sont à l'aise à l'oral. On peut alors constater des déséquilibres dans les prises de parole des élèves, un déséquilibre qui doit être un point de vigilance dans l'élaboration du cours dialogué. S'ajoutent à cela le regard d'autrui et le jugement. La peur de réactions moqueuses par les pairs peut freiner la prise de parole des élèves, en cas d'erreur notamment. « Beaucoup d'élèves donnent l'impression de penser que les savoirs les plus importants en classe sont ceux qu'ils possèdent déjà et qu'ils doivent montrer » et « le modèle prégnant du cours dialogué, avec son effet interrogatoire basé sur un jeu de questions-réponses » impose possiblement et « implicitement un enjeu de réussite ou d'échec ». (Charlot, Reuter, 2012).

De plus, le cours dialogué demande aux élèves de « s'adapter au fil continu de la définition des rôles interlocutifs » distribués par l'enseignant. En effet, « c'est quasi à chaque tour de parole que l'enseignant définit ceux qui seront simples témoins d'un échange, et ceux qui seront directement concernés par une requête. Il le fait par des moyens verbaux et non verbaux très variés. » (Francols, 2017).

- **Les effets indésirables de la participation**

A cet espace dédié aux échanges, peuvent s'y installer des effets indésirables. Enrôlés et fortement engagés dans l'activité, certains élèves posent un grand nombre de questions. Le questionnement des élèves marque l'intérêt de ses derniers pour la séance et par conséquent cette motivation entraîne une meilleure mémorisation des informations (Abgrall, 2012). Il constitue également un levier d'apprentissage essentiel, comme l'explique Vygotsky (1985) à travers sa théorie de la zone proximale de développement (ZPD), où les interactions et les échanges jouent un rôle fondamental dans l'appropriation des savoirs. Il est donc important de laisser les enfants s'exprimer et questionner. Toutefois, un excès de questions peut engendrer un phénomène de sur-questionnement qui, bien que témoignant de l'intérêt des élèves, risque de ralentir le déroulement de la séance et de perturber la planification de

l'enseignant. Ce dernier se trouve alors face à un dilemme : encourager l'expression et la curiosité des élèves tout en maintenant un cadre structuré afin d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés. Pour y parvenir, il doit ajuster en permanence sa posture, s'éloignant parfois de sa planification initiale afin de s'adapter aux interactions spontanées des élèves. Cet ajustement didactique (Sevensy, 2007) passe par une gestion flexible des échanges, intégrant des stratégies comme la reformulation par les pairs ou encore la régulation du temps consacré aux questions. Ainsi, bien que le questionnement constitue un levier d'apprentissage essentiel, sa gestion repose sur un équilibre subtil entre rigueur pédagogique et adaptation aux dynamiques de classe.

Parmi les effets indésirables d'une forte participation imposée par le format dialogué, nous retrouvons l'écoute, ou plutôt le manque d'écoute chez les élèves. Comme nous l'avons défini, ce format oral suggère une importante capacité d'écoute des propos de l'enseignant mais aussi des pairs, qui participent pour répondre aux questions, et ainsi potentiellement apporter une nouvelle connaissance à tous. Or, plusieurs recherches en sciences de l'éducation montrent que l'écoute active en contexte scolaire n'est pas une compétence innée et nécessite un apprentissage explicite. Selon Brousseau (1998), l'attention des élèves est souvent fragmentée par des sollicitations multiples, et dans un cadre dialogué, certains peuvent être davantage focalisés sur leur propre prise de parole que sur l'écoute des autres. Cette tendance s'explique notamment par le contrat didactique qui régit les interactions en classe : les élèves, cherchant à répondre aux attentes implicites de l'enseignant (Brousseau 1998), peuvent privilégier la production de réponses au détriment de l'écoute attentive des échanges en cours. Dans cette perspective, G. Chambonnière (2022) souligne que l'oral est souvent perçu de manière dévalorisée par rapport à l'écrit, et que cette perception peut affecter la qualité de l'écoute et la participation des élèves. Elle propose des stratégies générales pour améliorer l'écoute active, telles que l'instauration d'un cadre bienveillant et la prise en compte des centres d'intérêt des élèves, afin de favoriser une meilleure interaction orale en classe.

1.2.3. La place de l'enseignant

La place de l'enseignant dans la pédagogie dialoguée est certaine. Il est défini comme celui qui pose les questions et celui qui valide ou non les réponses des élèves. Mais ses missions vont au-delà de ce rôle. L'enseignant, dans le cours dialogué, comme dans toute forme de cours, a différentes casquettes.

- **Régulateur et adaptateur**

L'enseignant, de manière générale, est un régulateur. Selon le dictionnaire Le Robert, la régulation est le « fait d'assurer le fonctionnement correct (d'un système complexe) ». Le système, ici, est celui de l'enseignement et de la scolarité sous tous ses aspects. Ainsi, l'enseignant doit assurer l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, indispensables au bon déroulement de la scolarité d'un enfant. En ce qui concerne le cours dialogué, l'enseignant doit premièrement réguler les prises de parole des élèves. Par le fait d'interroger les élèves qui lèvent la main, ou par le fait de solliciter des élèves qui ne participent pas, l'enseignant supervise l'espace dialogué. L'enseignant agit ainsi pour favoriser la participation de tous les élèves, et ce, de manière équilibrée.

La régulation se poursuit dans la gestion du fond sonore. La tolérance au bruit dans la classe diffère selon l'individu. C'est à l'enseignant de juger lorsque celui-ci devient gênant et empêche le bon déroulement des apprentissages. Pour réduire ce fond sonore, l'enseignant adopte des techniques qui lui sont propres : utilisation d'un outil de mesure du bruit, recours à sa voix, tapage de main pour recentrer l'attention.

L'enseignant joue un rôle d'adaptateur en ajustant en permanence son intervention aux besoins des élèves et aux dynamiques de la classe. Selon Bucheton et Soulé (2009), cette adaptation repose sur une diversité de postures enseignantes, qui varient en fonction des situations d'apprentissage et des interactions de la classe. À l'échelle individuelle, cela se traduit par une différenciation pédagogique, où l'enseignant module son enseignement en fonction des besoins particuliers de chaque élève. Cette différenciation repose sur des ajustements dans les consignes, le niveau d'exigence, les modalités d'accompagnement ou encore au niveau des supports d'apprentissage, afin de permettre à chaque élève de progresser à son rythme tout en restant impliqué dans la dynamique collective que forme le groupe-classe. Plus largement, l'enseignant doit s'adapter, en ajustant continuellement sa posture et ses pratiques en fonction du profil de chaque classe. Selon Bucheton et Soulé (2009), il ne peut pas appliquer un modèle figé d'enseignement. En effet, en fonction des dynamiques spécifiques de chaque classe, l'enseignant ajuste sa manière d'interagir avec les élèves, ses propositions et activités, de manière que les situations d'apprentissage soient adaptées au profil de classe. En d'autres termes, ce qui peut fonctionner avec une classe, ne fonctionnera peut-être pas avec une autre.

- **Etayeur**

Le psychologue américain Jerome Bruner a conceptualisé « l'étayage », désignant « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». J. Bruner précise le concept d'étayage en le décomposant en six fonctions. Premièrement, l'enrôlement consiste au soutien de l'intérêt de l'élève dans la tâche. Autrement dit, l'enseignant fait en sorte que l'enfant entre dans la tâche, par la présentation de l'activité et des consignes par exemple. Deuxièmement, le maintien de l'orientation conduit l'enseignant à préserver la concentration de l'élève dans la tâche et dans son objectif, refoulant l'écartement de l'élève envers celle-ci. La troisième fonction de l'étayage est la réduction des degrés de liberté. Cela signifie que l'enseignant met en place des procédés réduisant les difficultés de la tâche, afin de ne pas surcharger cognitivement l'élève et afin de positionner l'élève en situation de réussite. Ensuite, la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche qui correspond à ce qui est plus communément appelé le « feedback » est le fait de faire rendre compte à l'élève qu'il existe un écart entre ce qui est attendu et sa production. Pour cela, l'enseignant attire l'attention de l'élève par des remarques, en montrant du doigt un outil, etc. Le contrôle de frustration représente l'accompagnement de l'enseignant, notamment face aux erreurs commises des élèves. L'erreur et les difficultés rencontrées ne doivent pas être source de démotivation. Enfin, la présentation de modèles de solutions appelée aussi démonstration, comme son nom l'indique, correspond à la présentation d'un modèle attendu pour que l'élève le reproduise.

L'enseignante soumise à l'étude de P. Veyrunes et Saury, semble répondre à ce principe d'étayage dans la mise en place du cours dialogué. En effet, les deux auteurs signalent que « les épisodes où les élèves se trouvent en difficulté sont brefs ». L'enseignant met en place des stratégies pour lever les difficultés : « Elle répète tout d'abord la question, puis si les élèves ne trouvent toujours pas, elle apporte des aides ou simplifie la question ». Ainsi, peu importe la pédagogie que l'enseignante adopte dans la réalisation de ses séances, l'étayage est un élément indispensable pour la réalisation de la tâche. Il joint la posture d'accompagnement présentée par Dominique Bucheton, dans le sens où « le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. En revanche, la posture d'accompagnement de Dominique Bucheton présente un autre volet qui se détache des principes du cours dialogué. En effet, on peut lire : « Il [L'enseignant] provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il parle ». Or, les recherches évoquées précédemment dénoncent cette résistance et la sur-présence de la parole de l'enseignant dans le cours dialogué.

- **Transmetteur de savoirs**

Les professeurs des écoles, aussi nommés « praticiens experts des apprentissages » dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation permettent « aux élèves de s'approprier les savoirs fondamentaux et éveillent chez eux l'intérêt pour le monde qui les entoure ». Par sa connaissance des processus d'apprentissage, l'enseignant transmet des savoirs aux élèves, en prenant en compte leur diversité. Le cours dialogué est une forme particulière qui répond à cette diffusion de savoir. C'est plus particulièrement par l'introduction de questions que l'enseignant énonce les notions et les connaissances en jeu. C'est ensuite par la réponse de l'élève qu'est dit quelque chose au sujet de la notion. Et c'est plus précisément par les structures de validation ou d'invalidation émises par l'enseignant, que l'information donnée devient une connaissance.

1.2.4. Quel accès au savoir ?

- **Une construction collective des connaissances/compétences**

Les élèves sont collectivement impliqués dans le cours dialogué. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui apporte les connaissances, c'est aussi par la pluralité et la richesse des interventions des élèves que le savoir est construit. « La dynamique collective des interactions permet aux élèves d'accéder collectivement à une compréhension qui ne leur serait pas accessible individuellement » (Veyrunes et Saury, 2013). La forme oralisée du cours dialogué induit un accès au savoir qui passe par l'écoute et par l'ouïe. Or d'après la pyramide du professeur américain Edgar Dale, l'individu est capable de retenir seulement 20% de ce qu'il entend. La seule écoute de la séance n'est alors pas suffisante et bénéfique pour espérer acquérir des savoirs. Une implication et une participation actives au dialogue sont nécessaires puisque, toujours selon la pyramide d'Edgar Dale, nous retenons 70% de ce que nous disons. Au-delà des savoirs historiques que les élèves doivent connaître, la communication partagée par le cours dialogué favorise l'acquisition d'autres compétences, de compétences orales notamment. En effet, prendre la parole pour donner une information entraîne l'élève à « s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger », une compétence propre à l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Cette pédagogie permet de façon générale d'apprendre à « prendre en compte la parole des différents interlocuteurs », « présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés », « respecter les règles de la conversation ». Et au-delà, de ces compétences orales émerge une dimension civique. Il est attendu de l'élève qu'il soit capable de « respecter autrui ». On peut noter alors une participation du cours dialogué à l'acquisition des valeurs du vivre-ensemble.

Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale

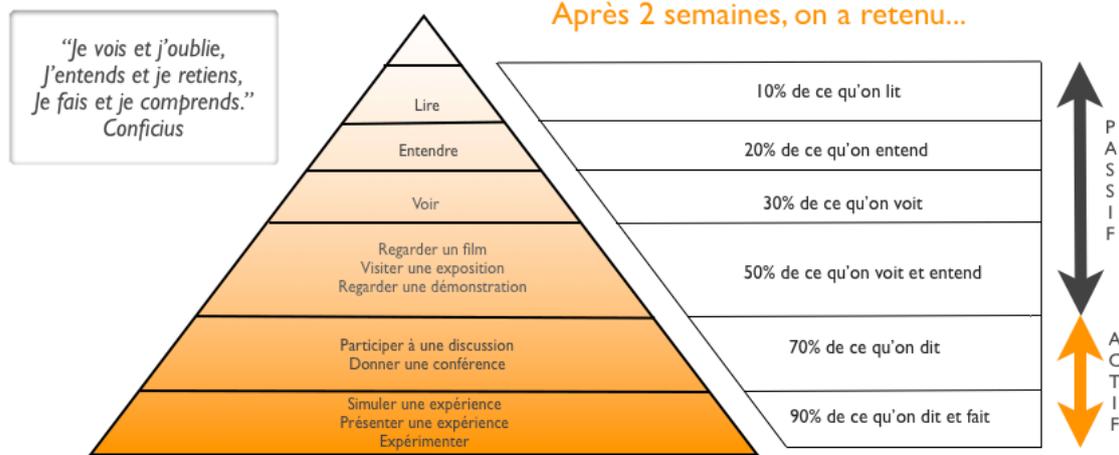


Figure 1 : Le cône d'apprentissage d'Edgar Dale

Source : Site PenserChanger

- **Le cours dialogué favorable à l'acquisition de connaissances ?**

L'enseignement de l'histoire accorde une importance à la place de la problématisation et à la formation d'hypothèses de la part des élèves. Un objectif majeur de cet enseignement est de développer la pensée critique des élèves. Le cours dialogué peut encourager cette approche hypothétique dans le sens où les élèves sont amenés à formuler des hypothèses. La dimension collective pousse les élèves à entendre les arguments des camarades et à surenchérir, pouvant aller jusqu'à un débat. Mais il est jugé que le cours dialogué donne « peu à voir sur un apprentissage effectif des élèves » (Cariou, 2012). Ce modèle serait « caractérisé par une faible intensité de l'activité des élèves qui renforce un régime de vérité fondé sur l'adhésion des élèves à la parole du maître (Audigier & alli, 1996) ». (Cariou, 2012). Le cours dialogué est alors perçu davantage comme une logique de communication que d'une logique d'apprentissage. (Cariou, 2012). P. Veyrunes et J. Saury semblent également aller dans ce sens. Selon ces derniers, « le rythme rapide et la nature des questions, plutôt fermées, souvent faciles et appelant une réponse unique [...] entraînent des réponses brèves, factuelles, souvent inférées du contexte, et sollicitent des activités et des compétences cognitives relativement élémentaires ». On peut alors penser que l'émission d'hypothèses, tâche complexe pour les élèves, n'est pas compatible avec l'installation du cours dialogué. Ce dernier limiterait alors la pratique de problématisation et celle de l'enquête attendues par

l'enseignement de l'histoire. Par son opération de « boucles didactiques » (question/réponse/validation/reformulation et son régime reposant sur la vérité du maître), le cours dialogué, va à l'encontre de la dimension scientifique et la démarche d'investigation de l'histoire scolaire. (Le Marec et al. 2009). Au-delà, d'une incompatibilité avec la pratique d'enquête, « le rythme de questionnement ne favorise guère l'institutionnalisation du savoir » (Veyrunes & Saury, 2013). L'institutionnalisation et par conséquent la mémorisation des connaissances, comme nous l'avons montré dans une précédente partie, ne sont pas optimisées si celles-ci ne sont le fruit que de l'oral. Un apprentissage multisensoriel est favorable à la mémorisation sur le long terme. (Boussuat & J. Lefebvre, 2020) La stimulation par le jeu peut également être un élément pertinent pour enrôler les élèves dans l'activité. Le dialogue ne doit pas être le seul support réquisitionné pour construire les apprentissages. De plus, le cours dialogué se doit d'être bien construit et sujet à une préparation pointue en amont. Cette forme de cours étant le résultat des interventions des élèves, l'enseignant se doit de respecter un fil conducteur répondant à l'objectif visé de la séance. Ainsi, le temps limité des séances amène l'enseignant à soit restreindre le contenu à enseigner, soit à restreindre parfois les élèves dans leur prise de parole. Il faut être capable de trouver un juste milieu et de garder le contrôle sur le contenu, pour parvenir à une institutionnalisation du savoir.

- **Le cours dialogué et la co-construction de la trace écrite**

L'institutionnalisation du savoir correspond très largement à la mise en place d'une trace écrite. Plusieurs définitions sont proposées pour la trace écrite. Pour ce travail de recherche, nous nous intéresserons à la trace écrite « comme ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves dans leurs cahiers, classeurs, carnets. » (Promonet, 2019). La trace écrite s'articule autour de deux aspects : une logique de communication et une fonction de mémorisation. (Musial, Padert, Tricot, 2012). Il s'agit d'un support de communication, notamment pour les acteurs du système scolaire absents au moment de la séance (autres enseignants, parents, institutions). La trace écrite comme support de mémorisation, permet de revenir sur les savoirs institutionnalisés sur le papier, pour les apprendre et les mémoriser. En ce sens, la trace écrite sert à archiver et à synthétiser les savoirs abordés pendant la séance, en offrant une version condensée de ce qui a été étudié lors de celle-ci. Cette trace est rédigée sous des contraintes spécifiques : écrit prévisionnel de l'enseignant, temps de la séance, prise en compte des propositions, reformulation adaptée aux objectifs de la séance et à la structuration des savoirs. Musial, Padert et Tricot voient en ces contraintes un paradoxe : « alors que les meilleures traces écrites sont celles de chaque élève pour lui-même, nous sommes souvent dans l'obligation de prendre la main et d'indiquer à la classe entière que la structure du contenu est celle-ci car, au moment de l'apprentissage, les élèves n'ont encore qu'une idée très floue de

la structure » et de la hiérarchisation des connaissances. A. Promonet évoque également ce double enjeu de la construction collective de la trace écrite, à savoir « le souci d'instituer le savoir en jeu » et la prise en compte de « la parole de l'élève ainsi présentée comme pertinente sur le plan didactique ». Par l'étayage, l'enseignant peut guider les élèves sur la structuration de la leçon et ainsi avoir une vision globale de ce que les élèves ont retenu, de voir si les élèves ont conscience de ce qui est important et ce qui l'est moins. Dans la pédagogie du cours dialogué, l'enseignant peut valider une proposition d'élève par son écriture au tableau. Il institue, alors, le savoir et la parole de l'élève. La proposition de l'élève « devient support d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe et désigne, de ce fait, ce savoir comme digne d'être appris et retenu. » (Promonet, 2015). Dans cette perspective, où la trace écrite correspond à un « partage des tâches entre les élèves et l'enseignant. » (Musial, Padert, Tricot, 2012) ou encore à un « travail de rédaction négociée » (Promonet, 2015), Benoit Falaise propose une élaboration par une dictée à l'adulte, en procédant ainsi : « Les éléments importants ou anecdotiques sont dits en vrac par les élèves. Et c'est par les interactions langagières avec le maître qui aide à la reformulation, tant historique que syntaxique, que l'essentiel est dégagé ». Il présente deux avantages à l'élaboration d'une trace écrite collective, faite par le dialogue et l'étayage. Le premier est que les élèves retiendront « plus aisément le contenu historique parfois complexe ». Le second est que les élèves sont préparés « à construire, individuellement, leurs premières traces écrites d'intelligence de l'histoire ».

- **Le cours dialogué, une forme défavorisant les élèves en difficulté ?**

Le cours dialogué impose un rythme dense, en raison de la vitalité des interactions. P. Veyrunes et J. Saury révèlent le « peu d'attention portée aux besoins individuels des élèves ». Ainsi, pour les élèves qui ne sont pas à l'aise avec le fait de prendre la parole en classe, la logique du cours dialogué peut devenir gênante. Ces élèves seront moins à même de participer, de prendre part à la discussion et par conséquent seront en défaveur quant à la mémorisation des notions. (cf 1.2.4.1). Catherine Charlot et Yves Reuter, constatent que « la participation demandée en classe est perçue comme inaccessible à un élève qui éprouve des difficultés » mais « se pose la question de savoir pourquoi le fait de participer n'est pas envisagé comme une chance de s'améliorer », étant donné qu'elle est perçue comme telle par les élèves les plus à l'aise scolairement qui « mènent la danse avec le professeur ». (Charlot et Reuter, 2012). L'enseignant doit veiller à faire participer tous les élèves, et encore mieux, détenir l'attention de ces derniers. Or, l'enseignant préoccupé par la volonté d'atteindre l'objectif de la séance, tenu par la régulation de la parole, peut ne pas se rendre compte que certains élèves s'écartent de l'activité. Le décrochage de l'activité « constitue une réponse aux fréquents sentiments d'ennui éprouvés par les élèves. Lorsque l'enseignante était mobilisée

par un seul élève, les autres élèves disposaient de la possibilité de développer leur « double agenda » ». (Veyrunes & Saury, 2013). Et bien que la capacité des élèves à se détacher de la tâche demandée ne soit pas propre au cours dialogué, le maintien de l'orientation doit être un point de vigilance, notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), souffrant d'un trouble de l'attention. Parmi les EBEP, on retrouve les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF). On peut alors se demander si le dispositif du cours dialogué ne serait pas impossible à mettre en classe si celle-ci scolarise des ENAF. En effet, par son rythme soutenu et sa nécessité de maîtrise de la langue française, suivre un cours dialogué peut s'avérer complexe pour ces élèves. Les élèves doivent être capables de suivre les échanges qui sont liés les uns aux autres. C'est là que la répétition par l'enseignant, de la réponse donnée par un élève peut être appréciée pour se raccrocher au déroulé du cours. Mais pour Fabrice Peutot, ce dispositif n'est pas incompatible avec l'enseignement aux élèves en difficulté. Au contraire, il serait, selon lui, possible de préparer les élèves ENAF, ou les élèves en grande difficulté, à suivre cette modalité en favorisant un travail régulier de compréhension orale et de maîtrise des règles des jeux soumis à l'interaction. La norme sociale de lever le doigt pour prendre la parole doit, par exemple, être intégrée par ces derniers, bien que ce principe doive souvent être rappelé par l'enseignant. (Peutot, 2008).

2. Mise en place d'un cours dialogué en CM1

2.1. Contextualisation

2.1.1. L'école et la classe

Les données qui seront analysées dans cette séance ont été obtenues lors de mon stage du premier semestre en l'école élémentaire à Limoges. Il s'agit d'une école classée en réseau d'éducation prioritaire +, en raison du quartier sensible où elle est implantée. J'ai été accueillie par le Maître d'Accueil Temporaire, dans sa classe de CM1, qui compte 17 élèves. Le profil de classe était plutôt hétérogène sur le plan des apprentissages. Mais on notait tout de même une vraie dynamique de travail, ce qui fut agréable quant à la mise en pratique de mes séances. La séance a été enregistrée à l'aide du microphone de mon téléphone.

2.1.2. Les séances menées

J'ai eu l'occasion de mener deux séances d'histoire au cours de ce stage, lesquelles s'inscrivaient dans le thème « Et avant la France ? ». La première portait sur les Romains avec l'objectif suivant : Comprendre la conquête romaine en Gaule. J'avais choisi pour cette séance de faire travailler les élèves à partir de nombreux documents, accompagnés de questions.

Nous nous intéresserons à la deuxième séance que j'ai menée puisque c'est à partir de cette dernière que mon sujet de recherche a découlé. D'autant plus que j'ai pu enregistrer cette séance et ainsi analyser sa transcription. Cette deuxième séance, en continuité avec la première, se focalisait sur la civilisation gallo-romaine et les héritages romains. Pour le déroulement de celle-ci, nous avons d'abord rappelé les éléments appris lors de la séance précédente, et ce, de façon oralisée s'affiliant au système du cours dialogué. Ensuite, pour le déroulé de la séance, les élèves devaient, dans un premier temps et de manière individuelle, décrire une illustration d'une ville gallo-romaine.

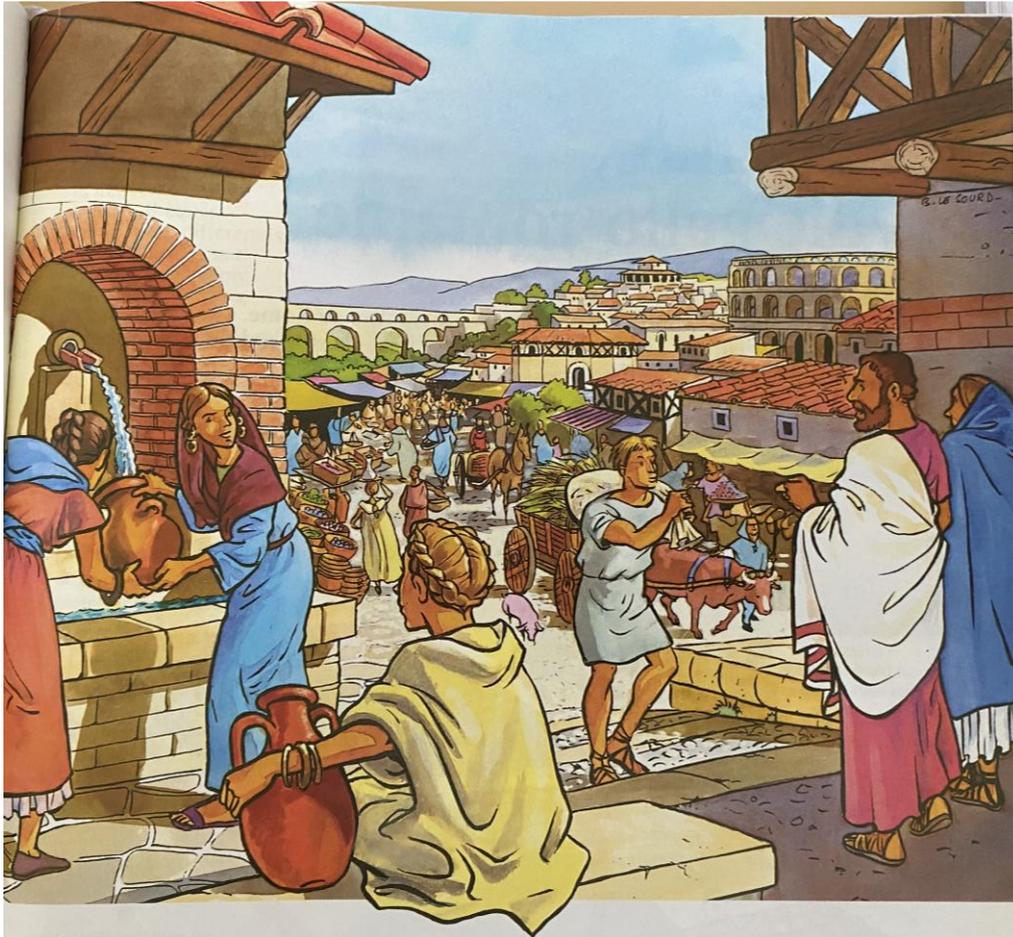


Figure 2 : Une ville gallo-romaine

Source : Manuel d'histoire cycle 3, Hatier

Une seconde phase a permis de mettre en commun leurs observations. Pour cela, j'ai interrogé les élèves pour qu'ils partagent des éléments clés relevés sur l'illustration. Lorsque les élèves apportaient une notion, je leur donnais une étiquette que j'avais préalablement réalisée afin qu'ils puissent déposer l'étiquette sur l'élément donné, et qu'ils puissent voir le mot écrit. De plus, chaque élément oralisé par les élèves a été accompagné d'un commentaire de ma part s'appuyant sur un diaporama, dans le but d'approfondir certaines notions clés (exemple : l'importance de l'eau dans la civilisation romaine). Cette séance a donc pris la forme d'un cours dialogué, où s'alternaient les prises de paroles et les questions des élèves avec mes interventions.

La séance n'a malheureusement pas été clôturée par une phase de bilan, en raison d'une mauvaise gestion du temps. Il était venu le temps de la pause méridienne. Ce contre-temps ne m'a donc pas permis de voir ce que les élèves avaient retenu, et si la forme dialoguée, les a ou non freinés dans la compréhension.

2.2. Analyse des données recueillies

2.2.1. La forme du cours dialogué

Philippe Veyrunes décrit la forme que prend le cours dialogué comme « un enchaînement de questions adressés par le professeur aux élèves, suivies de leurs réponses et de validations ». Cette dynamique d'échange est notable dans la retranscription de la séance. Celle-ci comptabilise 299 tours de parole (tdp), 160 pour les élèves, 136 de ma part et 3 du tuteur d'accueil. Au cours de la séance, les interactions des élèves correspondent environ à 53, 5 % des interactions totales, soit plus de la moitié. Tandis que celles de l'enseignant mobilisent 45,5% de la séance. Le pourcent restant est adressé au tuteur.

1	Moi	On va poursuivre un petit peu les rappels, c'est bien vous vous souvenez de plein de choses de la séance précédente...euh, est-ce que vous vous souvenez du chef gaulois ? Comment il s'appelait ?
2	Elève A	Vercingétorix
3	Moi	Vercingétorix ! Et il s'opposait à qui, le grand chef romain ?
4	Elève B	Jules César
5	Moi	Jules César !
6	Elève C	C'est le général (<i>en prononçant mal le moment</i>)
7	Moi	Un gé-né-ral Et donc qui est-ce qui a perdu ?
8	Plusieurs élèves en même temps	Les Gaulois

On peut distinguer la forme donnée par Philippe Veyrunes, dès les premières interactions de la phase de rappel de la séance. En effet, je pose la question « Comment il s'appelait ? », j'obtiens la réponse d'un élève : « Vercingétorix », et je valide cette réponse en répétant « Vercingétorix ». Mais on peut également constater que dans la 2^{ème} phase de la structure du cours dialogué, à savoir les réponses des élèves, plusieurs réponses sont données. Certaines interactions d'élèves répondent strictement à la question, d'autres sont des commentaires apportant des informations supplémentaires à la réponse initialement donnée, comme c'est le cas au tour de parole 6 : « C'est le général ». En revanche, d'autres interventions s'éloignent de la question de départ.

Nous allons donc dans cette partie d'analyse observer les interactions langagières propres à l'enseignante mais aussi aux élèves.

2.2.2. L'activité langagière des élèves

L'analyse de la transcription de la séance révèle une participation de 13 élèves sur 14 présents ce jour-là. Concernant les prises de parole, la qualité de l'enregistrement et le fond sonore de la classe ne me permettent pas d'identifier qui parle, et ce, à plusieurs reprises. Cette incapacité de distinction intervient également lorsque plusieurs élèves parlent en même temps. Ces gênes faussent alors les résultats. Ainsi, sur les prises de parole nettement identifiables (112/160), on constate une moyenne de 8 par élève, allant de 0 à 27 au minimum. Voici un récapitulatif des interventions des élèves sous forme de tableau.

Elève	Nombre de participations orales
A	5
B	25
C	17
D	14
E	27
F	2
G	3
H	2
I	1
J	8
K	1
L	2
M	5
N	0

Le tableau montre vigoureusement l'inégalité de participation des élèves. Quatre élèves dominant largement (Elève E, Elève B, Elève C, Elève D). Et bien que presque tous les élèves aient participé au moins une fois, 7 élèves ont interagi moins de 5 fois, une participation que je juge plutôt faible sur 45 minutes de séance.

Il est important de signaler que les étiquettes ont joué un rôle important dans la participation des élèves. Au-delà de participer pour donner une réponse, j'ai constaté une réelle volonté des élèves d'aller déposer l'étiquette correspondante sur l'illustration. La manipulation d'un support préparé ou encore des aimants, ou bien le déplacement jusqu'au tableau, sont probablement des raisons à cet entrain.

- **La place des hypothèses**

121	Moi	On revient sur notre image. Donc l'aqueduc il servait à conduire l'eau jusqu'aux villes, qui arrivait grâce à une fontaine. Est-ce que vous avez entendu pourquoi l'eau... alors comme a dit Elève G, les Romains c'étaient des grands consommateurs d'eau. Est-ce que vous avez une idée de pourquoi ils pouvaient consommer de l'eau ?
122	Elève B	Pour avoir plus d'eau quand ils auront besoin. Et pour l'été !
123	Moi	Alors les Romains, ils avaient une pratique qui leur demandait beaucoup beaucoup d'eau.
124	Elève G	C'étaient pour les animaux qu'ils avaient
125	Moi	Aussi. Mais les Romains accordaient une grande importance à leur hygiène, à leur corps et donc ils ont construit ce qu'on appelle des thermes.
126	Elève E	Des grosses piscines.
127	Moi	Ah, Elève E, qu'est-ce que c'est des thermes ?
128	Elève E	C'est des piscines
129	Moi	<i>(En appui sur le diaporama)</i> Les thermes c'étaient des endroits où les Romains se réunissaient pour se laver parce que tout le monde n'avait pas de salle de bain.

Selon Antoine Prost, « il n'y a pas de faits sans questions, sans hypothèses préalables ». (*Douze leçons sur l'histoire*, 2010). Les approches de la problématisation initiées par Fabre vont également dans ce sens. Il est attendu des élèves qu'ils fondent des hypothèses. Dans le cours dialogué, la formation des hypothèses n'est pas la plus optimale. Deux extraits sont révélateurs d'une réflexion hypothétique de la part des élèves. Mais ces réflexions sont assez brèves, dans le sens où elles se créent parallèlement aux questions que je leur pose. Il y a peu de temps entre la question posée et le don de la réponse, puisque le cours dialogué répond à une dynamique d'échanges directs et spontanés. Au tdp 121, j'interroge les élèves sur les causes de la grande consommation d'eau des élèves : « Est-ce que vous avez une idée de pourquoi ils pouvaient consommer de l'eau ? ». J'obtiens rapidement deux réponses : « Pour avoir plus d'eau quand ils auront besoin. Et pour l'été ! » (tdp 122) et « C'était pour les animaux qu'ils avaient » (tdp 124). Les réponses sont cohérentes mais ne sont pas celles attendues. Finalement, j'apporte rapidement la notion de « thermes » au tdp 125.

145	Moi	Et par contre, si tout le monde y avait accès, parce qu'on parle d'hygiène, de confort mais si tout le monde y avait accès, quel peut être le problème ?
146	Elève B	Beh avec les garçons et les filles
147	Moi	Alors c'est pas une question de garçons/filles
148	Elève B	Y aura pas beaucoup d'eau pour d'autres gens qui voudra se baigner
149	Moi	Non
150	Elève D	Comme ils sont sales, après quand ils vont aller dans l'eau ça va déposer des saletés. Après y aura d'autres personnes qui va venir.
151	Moi	Oui, il peut y avoir un développement de bactéries et de maladies.
152	Elève B	Après ça va aller sur la fontaine

Dans la même logique que l'extrait précédent, je demande aux élèves quel pouvait être le problème des thermes si tout le monde y avait accès. Une première élève répond (tdp 146), en énonçant un problème lié au sexe. Je réponds sans donner la réponse qu'il ne s'agit pas d'un problème lié à la fréquentation masculine/féminine. Cette même élève poursuit en indiquant qu'il n' « y aura pas beaucoup d'eau pour d'autres gens qui voudra se baigner » (tdp 148). Je réponds négativement. J'attends d'autres propositions des élèves. Je n'ai pas eu besoin de mettre en place d'étayage, car rapidement, l'élève D émet l'hypothèse suivante : « Comme ils sont sales, après quand ils vont aller dans l'eau ça va déposer des saletés ». J'affirme sa réponse en ajoutant qu' « il peut y avoir un développement de bactéries et de maladies », ce à quoi l'élève B répond « Après ça va aller sur la fontaine. ». On constate que l'élève met en lien cette nouvelle information avec une autre vue précédemment au cours de la séance. Elle met en lien les savoirs. Ainsi, bien que le temps de réflexion soit court pour la formulation d'hypothèses, il n'est pas impossible pour les élèves d'en émettre. Les réponses sont immédiates et donc moins sujettes à une réflexion poussée qui permettrait de reprendre les notions travaillées au préalable et ainsi former une hypothèse solide. L'endurance du cours dialogué laisse la place aux premières pensées des élèves. Cette approche me permet de voir la logique immédiate des élèves, les représentations liées et ainsi les écueils éventuels à prendre en considération pour les prochaines séances, et pour les prochaines années.

- **L'interaction entre les élèves**

214	Moi	Voilà, c'est les spectacles avec les taureaux. Y'en a encore dedans. Mais il n'y en a plus beaucoup. Y'en a une vingtaine par an, à peu près. Aller, quoi d'autres sur cette photo ? Elève D ?
215	Elève D	Des amphores
216	Elève J	Des enfants ? (<i>En ayant compris que son camarade avait dit des enfants</i>)
217	Plusieurs élèves	Des amphores !
218	Elève J	Ahhhh

L'extrait ci-dessous nous permet de voir que les échanges présents dans le cours dialogué ne sont pas uniquement entre le professeur et l'élève. Le dynamisme qu'offre le cours dialogué conduit les élèves à échanger entre eux. Les élèves commentent les interventions des autres élèves, ce qui peut parfois être pénible pour l'avancée du cours, mais ce qui peut également devenir constructif pour l'accès au savoir. Philippe Veyrunes et Jacques Saury relèvent que « la dynamique collective des interactions permet aux élèves d'accéder collectivement à une compréhension qui ne leur serait pas accessible individuellement. ». Dans ce passage, l'élève J, qui prend la parole au tdp 216, ne semble pas connaître le mot « amphore » ou du moins il ne savait pas que l'objet en question se nommait ainsi. Les échanges collectifs ont permis à l'élève d'apprendre un nouveau mot, un mot en lien avec la thématique abordée lors de cette séance sur les Gallo-romains. Individuellement, l'élève aurait, au mieux, mis en place d'autres stratégies pour comprendre ce mot, au pire, il aurait fait l'impasse sur cet objet.

169	Elève B	Ils faisaient des combats
170	Moi	Oui, des combats de quoi ?
171	Elève D	De gladiateur
172	Moi	Des combats de gladiateur
173	Elève E	Ou sinon des prisonniers
174	Moi	Alors, les gladiateurs souvent c'étaient des hommes prisonniers ou des esclaves, et il y avait aussi des personnes ; des citoyens libres qui décidaient de combattre pour avoir ce qu'on appelle la gloire.

Ce passage met également en lumière l'accès collectif au savoir par le cours dialogué, décrit par Philippe Veyrunes et Jacques Saury. Une première réponse est donnée par l'élève B (tdp 169). Celle-ci est développée par un deuxième élève (élève D), laquelle est complétée par un troisième (élève E). Le tout est consolidé par mes propos. On observe nettement la dimension collective propre aux cours dialogués. Ainsi, l'interaction entre pairs existe au sein du cours dialogué et permet la construction du savoir. Cette construction collective des connaissances répondrait alors aux principes de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, qui considère « l'apprentissage comme l'acquisition des connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants ».

- **Une place aux interventions dérivées**

197	Moi	C'est là qu'on fait les combats, sur l'arène. Cet amphithéâtre, il existe encore dans le sud de la France, à Nîmes. Vous pouvez aussi le visiter et il y a des spectacles encore dans ce lieu.
198	Elève C	Ça prend combien de temps pour aller ?
199	Moi	Pour aller à Nîmes ?
200	Un élève	5h
201	Elève J	On prend le train
202	Moi	6h-7h peut-être
203	Elève J	7h de route tu peux dormir

Le cours dialogué, laissant place à une multitude d'interactions enchaînées, peut conduire à des interventions que l'on peut qualifier « hors sujet » ou du moins qui tendent à s'éloigner de la question initiale. Dans ce cas précis, l'élève C intervient pour poser une question qui peut être qualifiée de déviante : « ça prend combien de temps pour aller ? » (Tdp 198). En effet, la question n'est pas directement pertinente pour l'avancée du cours, mais elle semble tout de même signifier que l'élève est investi dans l'activité en cours.

30	Elève C	Les Romains ils ont perdu contre quel pays ?
31	Moi	Comment ?
32	Elève C	Les Romains ils ont perdu contre quel pays ?
33	Moi	Les Romains ils ont conquis la Gaule
34	Elève D	Non mais ils ont perdu quand contre d'autres pays ?
35	Elève E	Ils ont conquis tout autour de la Méditerranée
36	Moi	L'empire romain, regardez (<i>en montrant la carte</i>) tout ce qu'ils ont conquis. Tout ce qui est en rose, c'est l'Empire romain.
37	Elève E	Autour de la Méditerranée.

38	Moi	Autour de la Méditerranée. Ca s'est étendu jusqu'à aujourd'hui ce qui est l'Allemagne
39	Elève C	L'Allemagne aussi ?
40	Moi	Oui. Aujourd'hui c'est l'Allemagne
41	Des élèves	<i>(Citent d'autres pays)</i>

D'autres interventions en lien avec le cours, peuvent susciter de nombreuses autres prises de parole des élèves et ainsi nous éloigner de la question de départ. L'intervention de l'élève C au tdp 30, amène d'abord deux autres élèves à intervenir, au tdp 34-35-37, puis elle suscite la prise de parole de plusieurs élèves au tdp 41, conduisant à former un bruit de fond non compatible avec l'exercice. Il semble tout de même nécessaire de répondre à la question de l'élève, qui est dans le sujet, pour qu'il ne se perde pas. En effet, ici, les élèves doivent comprendre ce qu'est l'empire romain, et la puissance romaine au sens large pour comprendre l'impact de leur conquête. Toutefois, je me vois contrainte de couper les interactions pour poursuivre la séance et ne pas trop se détacher du fil conducteur qui permet d'atteindre l'objectif visé. La parole de l'enseignante permet alors de réguler les interactions.

2.2.3. Les prises de parole de l'enseignant

- **Pour réguler les interactions**

136	Elève E	En dessous, ils brulaient du feu.
137	Moi	Ecoutez, écoutez, c'est intéressant ce qu'il dit
138	Elève E	En dessous, ils brulaient du feu
139	Moi	C'est par-dessous les thermes qu'ils chauffaient les bassins. <i>(brouah)</i> Et donc les Romains, ils aimaient se rendre dans les thermes pour prendre soin de leur corps. Ils ont apporté la notion de confort et d'hygiène dans la vie des Gaulois. C'est quand même un confort d'avoir des thermes comme ça.
140	Elève B	Ya des toilettes publics, ya des bains publics.
141	Moi	Exactement ! <i>(brouahh)</i> Attendez, attendez, pas tous à la fois. Si vous avez des questions vous levez la main.

La parole de l'enseignante est très présente dans le cours dialogué. Cependant, la parole de l'enseignant n'a pas seulement vocation à transmettre un savoir. Elle est nécessaire dans la régulation des interactions. Dans le tdp 137, j'interviens pour recibler l'attention des élèves, qui après une demi-heure de séance commence à être moins stable. Cette intervention met

également en lumière la réponse de l'élève : « Ecoutez, écoutez, c'est intéressant ce qu'il dit ». Je paraphrase la réponse de l'élève E au tdp 139 afin que les élèves, empêchés par le bruit de fond, entendent ce qui a été dit. Dans ce même extrait, une autre élève participe au tdp 140, suscitant à nouveau un « brouhaha ». J'interviens à nouveau au tdp 141 pour réguler les prises de parole et le bruit qui s'installe. Je réinstaure également le principe de lever la main pour participer, principe qui s'estompe au cours de l'activité.

- **Pour étayer**

165	Moi	On va le voir sur une diaporama. Alors les arènes, enfin l'amphithéâtre, est-ce que vous savez à quoi il servait ?
166	Elève B	Y avaient des spectacles
167	Plusieurs élèves	<i>(Plusieurs élèves parlent en même temps)</i>
168	Moi	On écoute ceux qui parlent
169	Elève B	Ils faisaient des combats
170	Moi	Oui, des combats de quoi ?
171	Elève D	De gladiateur
172	Moi	Des combats de gladiateur
173	Elève E	Ou sinon des prisonniers
174	Moi	Alors, les gladiateurs souvent c'étaient des hommes prisonniers ou des esclaves, et il y avait aussi des personnes ; des citoyens libres qui décidaient de combattre pour avoir ce qu'on appelle la gloire.
175	Plusieurs élèves	<i>(Parlent en même temps)</i>
176	Moi	Mais y avait pas que ça. Y avait les combats de gladiateurs mais y avait d'autres combats ?
177	Elève B	Des combats avec des animaux
178	Plusieurs élèves	- des lions -des taureaux
179	Moi	Il y avait des animaux sauvages parce que les Romains avaient un attrait pour les animaux sauvages et pour voir les animaux sauvages au combat.

Contrairement au cours magistral où la parole de l'enseignant à vocation à transmettre directement les savoirs aux élèves sans grande réflexion de leur part, la parole de l'enseignant dans le cours dialogué n'a pas cette unique intention. En effet, les prises de parole de l'enseignant répondent à une fonction majeure de l'étayage définie par Bruner, à savoir la réduction de la difficulté pour les élèves. Dans le cadre d'une recherche menée lors de séances de géographie dans une classe de CM2 dans une école de ZEP par Philippe

Veyrunes, celui-ci révèle que « les épisodes où les élèves se trouvent en difficulté sont brefs. L'enseignante fait en sorte qu'ils ne durent guère : elle répète tout d'abord la question, puis si les élèves ne trouvent toujours pas, elle apporte des aides ou simplifie la question ». Le fonctionnement décrit par l'auteur est similaire à celui présenté dans l'extrait ci-dessus. Je pose une première question, qui conduit les élèves à émettre une hypothèse sur la fonction des amphithéâtres. J'obtiens des réponses que je valide et que j'accompagne d'autres questions pour que les élèves puissent connaître toutes les fonctions de ce monument. Par exemple, au tdp 176, je continue de questionner les élèves : « Mais il n'y avait pas que ça. Y avait les combats de gladiateurs mais y avait d'autres combats ? ». Ce questionnement permet ainsi aux élèves d'atteindre le savoir et de comprendre à quoi servait un amphithéâtre, sans rester un long moment sans pouvoir répondre à la question. Les difficultés sont alors levées.

De Landsheere a également défini plusieurs fonctions de l'étayage. L'une d'elles est le développement. L'étayage répondant à cette fonction comprend tous les propos qui vont amener l'élève à développer le sien. L'extrait ci-dessus illustre également cette fonction de l'étayage. Lorsque l'élève B, au tdp 169, répond « Ils faisaient des combats », je lui demande « des combats de quoi ? » afin qu'elle puisse développer sa réponse. Au cours, de la séance, j'ai posé à plusieurs reprises des questions dans le but que les élèves puissent étoffer leur propos. Bien souvent, et comme c'est le cas dans ce passage, ce n'est pas l'élève qui avait donné la réponse qui répondait. La logique du cours dialogué fait qu'on privilégie la participation du plus grand nombre d'élève. L'étayage était alors collectif, et ne poussait peut-être pas suffisamment l'élève interrogé initialement à développer sa réponse.

- **Pour transmettre des savoirs par les formes de validation**

145	Moi	Et par contre, si tout le monde y avait accès, parce qu'on parle d'hygiène, de confort mais si tout le monde y avait accès, quel peut être le problème ?
146	Elève B	Beh avec les garçons et les filles
147	Moi	Alors c'est pas une question de garçons/filles
148	Elève B	Y aura pas beaucoup d'eau pour d'autres gens qui voudra se baigner
149	Moi	Non
150	Elève D	Comme ils sont sales, après quand ils vont aller dans l'eau ça va déposer des saletés. Après y aura d'autres personnes qui va venir.
151	Moi	Oui, il peut y avoir un développement de bactéries et de maladies.
152	Elève B	Après ça va aller sur la fontaine
153	Moi	Alors il y a un confort, il y a une hygiène. Il faut savoir qu'ils se lavaient pas avec du savon comme les Gaulois, ils se lavaient

		avec de l'huile d'olive. Et ensuite ils retiraient l'huile avec un instrument qu'on appelle un strigile.
154	Plusieurs élèves	Un strigile !!??
155	Un élève	Ça existe encore ?
156	Moi	On ne s'en sert plus en tout cas. Tu peux en voir dans les musées ou des choses comme ça. Donc effectivement comme a dit Elève D ...Elève G tu te retournes s'il te plait...comme a dit Elève D il y a des maladies qui peuvent se développer. Donc il y a une hygiène, mais une hygiène qui peut être un petit peu bancale. On revient sur notre image, alors qu'est-ce que vous avez vu d'autre ?

Le format du cours dialogué instaure une phase de validation ou de non-validation des réponses données par les élèves. Par ces interactions, l'enseignant transmet des connaissances, et ce, à partir de la prise de parole de l'élève. L'extrait ci-dessus nous permet de relever les différentes formes de validation et d'invalidation, qui conduisent à un accès collectif du savoir. (Veyrunes et Saury, 2013). Je pose d'abord une question au tdp 145, à propos de l'hygiène de la grande fréquentation des thermes. L'élève B me répond « Beh avec les garçons et les filles ». J'infirmes sa réponse en répétant ses propos à la forme négative : « c'est pas une question de garçons/filles ». Par cette réponse, j'indique implicitement que la réponse de l'élève n'est pas une information juste par rapport à la question posée et qu'elle ne constitue donc pas une connaissance. D'autres fois, j'emploie directement le terme « non » comme c'est le cas au tdp 149. Dans le même principe, pour valider une réponse d'un élève, je peux répéter affirmativement les propos de l'élève ou bien les paraphraser en y ajoutant parfois une précision supplémentaire : « comme l'a dit l'élève D, il y a des maladies qui peuvent se développer » (tdp 156). Je choisis d'autres fois de répondre par « oui » (tdp 151) ou bien par un terme et un ton exclamationnels comme « exactement ! » que j'ai utilisé à cinq reprises au cours de la séance pour valider la réponse d'un élève. Les réponses positives sont reçues par les élèves comme la réponse correcte, et par conséquent une information constituant une connaissance.

47	Elève E	Ah mais c'est juste les contours
48	Moi	Exactement ! Il reste seulement les contours.

140	Elève B	Ya des toilettes publics, ya des bains publics.
141	Moi	Exactement ! (<i>brouahh</i>) Attendez, attendez, pas tous à la fois. Si vous avez des questions vous levez la main.

182	Elève E	Ça c'est un Colisée
183	Moi	Exactement , Elève E, je te laisse le dire.
184	Elève E	C'est un Colisée

225	Elève J	Des maisons.
226	Moi	Il y a des maisons, exactement ! Alors, vous vous souvenez comment on appelle ces maisons ?

278	Elève D	Pour faire des échanges avec d'autres pays.
279	Moi	Exactement ! Pour le commerce ! C'était beaucoup plus pratique d'avoir des grandes routes avec des dalles. Y avait des couches de sables, de cailloux, ensuite on avait des dalles comme ça là, comme vous voyez. Ils évitaient de construire, enfin de faire des virages. C'étaient des routes qui étaient plutôt droites pour aller plus vite. Ça permettait le commerce et ça permettait une deuxième chose ? Il y a quelque chose pour les Romains qui était très très important qu'on a vu la semaine dernière. Qui leur a permis de conquérir la Gaule.

3. Expérimentation lors de l'année de M2

3.1. Contextualisation

- **L'école, la classe et le profil des élèves**

Je suis en stage d'observation et de pratique accompagnée en classe de CM1, dans une école élémentaire située en milieu rural, école accueillant trois classes : CE2-CM1-CM2, pour un total de 63 élèves. L'école appartient à un Regroupement Pédagogique Intercommunal avec la commune voisine. L'équipe éducative compte trois enseignants, un par niveau et une AESH en classe de CE2. Dans la classe de CM1, on compte 20 élèves, dont 2 élèves EFIV (Enfant de famille itinérante et de voyageurs). Deux autres EFIV, en classe de CM2 sont en décrochage avec les CM1 pour les mathématiques et le français. C'est une classe avec un très bon niveau général. Les élèves sont très dynamiques à l'oral. Néanmoins, les deux élèves EFIV de CM1 sont régulièrement absents. De plus, ils bénéficient d'une grande différenciation dans les apprentissages, notamment au niveau des supports.

J'entends par « très dynamique » le fait que les élèves participent beaucoup, de manière spontanée sans toujours lever la main. Les sollicitations de type « Maitresse » sont nombreuses pour obtenir l'attention et nuisent parfois au bon déroulement des apprentissages. J'ai conscience qu'une participation spontanée est souvent positive car elle témoigne d'un intérêt fort et d'une volonté de s'investir dans les apprentissages. Cependant, ce type de dynamique peut également me placer dans une situation inconfortable quant à la gestion de la classe et le maintien d'une fluidité des échanges. Du côté des élèves, le fait que plusieurs d'entre eux sollicitent l'attention simultanément crée une forme de compétition implicite pour "être entendu". Les bras sont tirés, les verbalisations de volonté de participer sont nombreuses (Exemple : « Moi je sais »). Certains vont jusqu'à se lever, pour espérer être interrogés. Ils peuvent parfois être autocentrés par la soif de participer, et ne pas toujours s'écouter. De plus, les élèves sont souvent amenés à poser des questions lors des séances d'histoire que j'ai menées. Ces séances apportent beaucoup d'informations et ont tendance à éveiller la curiosité des élèves puisqu'ils sont demandeurs de connaissances historiques supplémentaires. Cependant, pour les élèves les plus en difficulté, il peut être parfois difficile de suivre le cours de mon propos lorsque celui-ci est interrompu par une question, question qui peut souvent être éloignée du sujet.

• Les séances menées

J'ai, dès le début de l'année, souhaité enseigner la matière de l'histoire aux CM1 afin de voir le profil et les attitudes des élèves face à cet enseignement. J'ai donc enseigné, lors de la première période scolaire, la période de la Préhistoire inscrite dans le Thème 1 « Et avant la France ? et le sous-thème « Quelles traces d'une occupation ancienne du territoire français ? ». Ensuite, dans le cadre de la mise en place d'une expérimentation, j'ai choisi d'enregistrer les trois séances de la séquence sur l'Antiquité et le sous-thème « Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ? » :

Séance 1 : Le mode de vie des Gaulois

Séance 2 : La conquête de la Gaule par les Romains

Séance 3 : Les héritages gallo-romains

• Constat et expérimentation

Comme je l'ai évoqué précédemment l'histoire est un enseignement qui apporte beaucoup d'informations, éveillant la curiosité des élèves. En effet, j'ai très vite remarqué la volonté des élèves d'en savoir toujours plus lors des phases de mises en commun, phases qui me permettaient de transmettre des connaissances supplémentaires par rapport à celles données dans les études documentaires. Lors de mes préparations de séance, il m'a fallu me remettre à niveau et même pousser mes connaissances en cas de questions. Mais cela n'était pas toujours suffisant puisque j'ai déjà dû arrêter certains élèves en indiquant que je ne possédais pas la réponse et que ce n'était pas dans le programme de CM1. Face à cette forte participation, j'ai compris que contrairement à l'année dernière, ma problématique n'était pas de trouver un dispositif pour entraîner les élèves à participer, mais l'inverse. Les élèves sont investis dans la séance. Il fallait contrôler cette participation pour toutes les raisons citées dans la partie précédente.

J'ai opté pour la mise en place d'un temps dédié aux questions pour les cours d'histoire. Je propose aux élèves d'écrire les questions qui pourront leur venir au cours de la séance, et plus précisément à l'issue des mises en commun. Ils pouvaient l'inscrire sur un cahier ou leur ardoise. S'ils se sentent capables de la retenir, il n'est pas nécessaire de l'écrire. Ce dispositif a plusieurs intérêts. De mon côté, il me permet de ne pas être coupé constamment par les questions, et ainsi garder le fil conducteur de ma séance, d'autant plus que celle-ci prend la forme d'un cours dialogué. Ainsi, je peux réguler les prises de parole. Dans le cas où les élèves respectent la règle, je sais qu'ils lèvent la main pour répondre à une de mes questions et non pas pour en poser une. Ce choix a aussi obligé les élèves à être patient, et à devoir

s'autoréguler dans leur volonté de communiquer. Je vois ainsi une façon d'acquérir progressivement la compétence cognitive nommée « la maîtrise de soi » et la compétence émotionnelle intitulée « Être capable de réguler ses émotions ». (Compétences psychosociales définies par l'OMS). Le temps dédié aux questions avait lieu après les phases de recherche et la mise en commun et avant l'institutionnalisation. La mise en commun donnant accès à une multitude d'informations, c'est principalement à ce moment-là que les questions étaient posées par les élèves. L'institutionnalisation permet de poser les savoirs, il me semblait pertinent que les doutes ou interrogations soient levés avant d'écrire la leçon.

En ce qui concerne les connaissances des élèves sur la Période de l'Antiquité, une discussion avec leur enseignant de l'année dernière m'a permis de comprendre que les CM1 avaient déjà des connaissances sur ce thème. Ainsi, lors de la première séance sur le mode de vie des Gaulois, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils savaient de l'Antiquité. Leurs réponses ont été notées sur une affiche, que j'ai ressortie en fin de séquence pour qu'on puisse voir si leurs connaissances sur l'Antiquité étaient fondées et correspondaient bien à la période.

Description de la séance 1 : A partir d'une fiche avec plusieurs documents décrivant le mode de vie des Gaulois, les élèves devaient comprendre ce qu'il en était de la vie de ces derniers. Il s'agissait d'une lecture et d'une compréhension individuelle suivie d'une mise en commun où les élèves devaient expliciter ce qu'ils avaient compris. La mise en commun était assez libre, bien qu'elle fût guidée par mes questions pour parfois recentrer les propos. L'institutionnalisation a pris la forme d'un document complet avec une frise chronologique pour situer la période, une carte de la Gaule, des définitions et un texte à trous.

La séance 2 : La deuxième séance traitait la conquête du territoire gaulois par les Romains. La recherche par les élèves a été davantage guidée lors de cette séance. Les élèves disposaient de plusieurs documents auxquels étaient accompagnés de questions. La mise en commun fut donc une correction de ces questions. La trace écrite a été coconstruite avec les élèves. Il s'agissait d'un cours texte.

La séance 3 : La dernière séance s'apparentait à la séance que j'avais réalisée l'année dernière avec les CM1, lors de mon premier stage. L'objectif était le même : connaître les héritages du monde gallo-romain. Cependant, les modalités n'étaient pas les mêmes. Les élèves travaillaient en binôme autour d'une fiche documentaire sur un élément, un héritage du monde gallo-romain. Par exemple, un binôme travaillait sur les thermes, un autre sur les ponts aqueducs, etc. (Deux binômes sur les thermes, deux binômes sur les amphithéâtres, deux binômes sur les routes, deux binômes sur le forum et deux binômes sur les ponts aqueducs). Il leur était demandé de lire les documents, et de restituer plus tard ce qu'il en avait compris. Pour la mise en commun, j'ai projeté la même reconstitution de ville gallo-romaine que l'année

dernière, où l'on y retrouvait des éléments traités par les élèves lors de travail de recherche. La consigne donnée fut la suivante : « Vous allez me donner un élément que vous voyez sur l'illustration, mais vous ne devez pas me citer l'élément sur lequel vous avez travaillé. Vous devez en trouver un autre. Et ce sont les élèves qui ont travaillé sur l'élément cité qui pourront participer pour apporter des précisions ». J'avais pris soin de donner un exemple pour rendre la consigne plus claire. Cette modalité avait pour objectif de faire participer l'ensemble des élèves de la classe et de répartir au mieux la participation. En donnant cette consigne, les élèves connaissaient dès le départ mes attentes. J'avais également précisé que je ne voulais pas de doigts levés le temps que leurs camarades expliquaient ce qu'ils avaient retenu de leur recherche. Cette dernière précision imposait aux élèves une écoute attentive, et une gestion de leur désir de participer. La trace écrite a pris la forme d'une carte mentale autour de l'illustration utilisée lors de la mise en commun.

Toutes les séances proposaient des recherches documentaires, qui conduisaient les élèves à comprendre des documents pour restituer les informations comprises, en appui sur des questions ou non. Ainsi, la pédagogie du document et celle du cours dialogué furent liées.

3.2. Analyse des données

- **Quelques données générales**

Le tableau ci-dessous synthétise la participation des élèves au cours des trois séances, ainsi que la mienne nommée par les lettres « PE ». Les prénoms des élèves ont été rendus anonymes. La ligne « Plusieurs élèves » signifie que, soit plusieurs élèves ont parlé en même temps, soit un élève mais je n'ai pu identifier qui, en raison de la qualité de l'enregistrement par téléphone.

Nom anonymisé du participant	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Total sur les 3 séances
A	10	6	14	30
B	15	13	17	45
C	10	11	8	29
D	15	7	17	39
E	13	9	11	33

F	19	7	9	35
G	10	7	12	29
H	9	4	7	20
I	4	7	5	16
J	8	4	12	24
K	10	8	6	24
L	2	1	1	4
M	1	1	3	5
N	3	3	4	10
O	4	Absent	Absent	4
P	2	1	1	4
Q	4	9	6	19
R	2	0	1	3
S	2	2	6	10
T	Absent	Absent	3	3
Plusieurs élèves	22	24	18	64
Total des participations d'élèves	165	124	161	450
PE	135	110	151	396
Total des participations	300	234	312	846

La première séance comptabilise 300 tours de parole (tdp), 165 pour les élèves, 135 de ma part, des résultats très proche de la séance enregistrée l'an passé. Au cours de la séance, les interactions des élèves correspondent environ à 55 % des interactions totales, soit plus de la moitié. Tandis que celles de l'enseignant mobilisent 45% de la séance.

La deuxième séance a donné lieu à 234 interventions, 124 provenant des élèves et 110 de l'enseignante, soit respectivement 53 % et 47%.

La troisième séance compte 312 tours de parole, avec 161 pour les élèves contre 151 pour l'enseignant, soit respectivement 51% contre 49%.

On constate ainsi que, pour chaque séance, la part d'intervention des élèves est supérieure à celle de l'enseignants, bien qu'elles soient en réalité toutes les deux proches de la moyenne. Ceci illustre la définition du cours dialogué, marqué par un échange entre les acteurs. On remarque également une répartition de la parole proche de la séance menée en M1, où les interactions des élèves correspondent environ à 53,5 % des interactions totales, soit plus de la moitié. Tandis que celles de l'enseignant mobilisent 45,5% de la séance.

Globalement, tous les élèves ont participé au cours des séances. On note une moyenne entre 8 et 9 prise de parole pour la séance 1, avec neuf élèves au-dessus de la moyenne. Pour la deuxième séance, la moyenne est entre 6 et 7 tours de parole, neuf élèves sont à nouveau au-dessus de la moyenne. Enfin, pour la troisième séance, la moyenne est de 8-9 interventions et 7 élèves sont au-dessus. On observe une tendance à être au-dessus ou proche de la moyenne de participation pour les élèves A, B, C, D, E, F, G, K. En revanche, les prises de parole des élèves L, M, N, P, R, S sont restreintes. Les interventions totales des élèves O et T sont également faibles en raison de leurs absences.

La parole des élèves reste majoritaire en termes de tour de parole. Néanmoins, il est difficile de se rendre compte du temps qu'elle occupe. En effet, Nathalie Francols parle de 25% du temps occupé par les interventions des élèves. Or, il faudrait comptabiliser le temps de chaque intervention pour se rendre compte de la part de durée qu'elle occupe.

3.2.1. Analyse des données liées à l'expérimentation

- L'introduction du « temps dédié aux questions »

Séance 1 :

13	PE	Nous c'est ce qu'on a fait, et oui c'était un principe comme ça mais élargi et nous on a utilisé ce principe pour se rendre compte que c'était difficile de garder des informations en mémoire avec l'oral. Alors avant de commencer, aujourd'hui je veux qu'on mette quelque chose en place pour rendre la séance plus fluide, parce que vous avez tendance à poser plein de questions, c'est super mais ça coupe parfois la séance et moi-même ça me coupe et ce n'est pas toujours facile pour tout le monde de comprendre où l'on en est. Donc ce que je vous propose c'est d'avoir sur vous, soit votre cahier de brouillon ou un bout de papier. Et
----	----	---

		quand vous avez une question, vous l'écrivez pour la garder en tête et on fera un temps dédié aux questions. Ça évitera les « maitresses, maitresse, maitresse », et sinon je n'hésiterai pas à utiliser le calmomètre ou la météo du comportement. Ça va être une séance où on va beaucoup parler, vous allez voir. Alors vous l'avez compris on va commencer une nouvelle Période qui s'appelle ?
14	B	L'Antiquité
15	PE	L'Antiquité. En levant la main c'est encore mieux. On va faire une fiche ensemble, sur cette nouvelle période. Vous allez me dire ce que vous savez de l'Antiquité. Je vais écrire des mots clés et on reviendra dessus lors d'une prochaine séance. G ?

Dès les premières interactions de la séance 1, j'introduis la règle que je veux que les élèves appliquent (tdp 13). Comme l'a défini Nathalie Francols, la parole de l'enseignant, dans cet extrait, permet de donner une consigne. Je leur explique pour quelle raison, celle-ci sera mise en place. Au-delà de mon expérimentation de mémoire, consacrer un temps aux questions permettra « de rendre la séance plus fluide ». Je prends soin de valoriser le fait que les élèves posent de nombreuses questions : « Vous avez tendance à poser plein de questions, c'est super ». Leur participation est un élément crucial, d'autant plus dans cette pédagogie particulière qu'est le cours dialogué. Néanmoins, il est important que les élèves comprennent que leur multitude de questions peut perturber certains élèves qui se perdent entre ce qui est essentiel de retenir et ce qui ne l'est pas.

Séance 2 :

12	PE	Oui et je la rapporterai la semaine prochaine. Il y a quelqu'un qui m'avait demandé la semaine dernière, comment s'appelait le chef gaulois de Lémovices. Le chef s'appelait Sedullos. Donc aujourd'hui on va voir autre chose sur l'Antiquité. On fait comme la semaine dernière vous levez bien la main, bon ça c'est comme toujours. Et on respecte la règle.
13	Q	On ne dit pas maitresse, maitresse, maitresse.
14	PE	Oui et si on a une question qu'est-ce qu'on fait ?
15	B	On lève le doigt
16	PE	Non
17	G	On le marque sur le cahier
18	PE	Voilà et on fera un temps dédié aux questions, comme ça on évite de couper le cours. Alors, vous connaissez les Gaulois et est-ce que vous connaissez un autre peuple qui a vécu pendant l'Antiquité ?

Pour la deuxième séance, je souligne aux élèves que nous procéderons de la même façon que pour la première (tdp 12). Les élèves rappellent la règle de manière spontanée en ayant compris que l'«on ne dit pas maitresse, maitresse, maitresse » (tdp 13). Mais on peut tout de même constater que la règle n'est pas fixée pour tout le monde. L'élève B, au tdp 15 pense qu'il convient seulement de lever le doigt si l'on a une question. L'élève G corrige sa réponse en indiquant qu'il faut noter sa question sur son cahier.

Séance 3 :

28	PE	Peut-être (rires). Donc nous on va s'intéresser aux apports des Romains en Gaule. On va surtout s'intéresser à la présence des Romains dans les villes. Ils étaient aussi dans les campagnes mais beaucoup moins. Baissez la main, je répondrai aux questions après. Baissez la main. De toutes façons comme les autres fois, les questions on les note sur un bout de papier si elle n'est pas à poser tout de suite, et qu'on peut y répondre plus tard. Donc je disais dans les campagnes, l'agriculture était toujours en place. Les Romains ont apporté des choses comme la culture de l'olivier et des arbres fruitiers. Et les agriculteurs vivaient dans ce qu'on appelle des villas. Je vous montrerai une photo tout à l'heure. Dans cette villa, on trouvait la maison des propriétaires, la maison des ouvriers, les bâtiments pour l'élevage des animaux. Nous, on va s'intéresser aux villes. Vous allez tous, par deux, donc avec votre binôme, vous allez travailler sur des éléments différents qui ont été apportés en Gaule. Vous allez devoir lire, comprendre et ensuite vous ferez attention vous avez une petite consigne sur le bas de la feuille. Et ensuite on fera une mise en commun.
29	H	Maitresse ?
30	PE	Oui H ?
31	H	Est-ce que ça peut être quelque chose qui n'existe plus ?
32	PE	On va voir. C'est des questions sur ce qu'il faut faire ?
33	S	Moi du coup je suis avec qui ?

Le rappel de la règle se fait un peu plus tard dans la séance 3 (tdp 28) et du fait que les élèves ont rapidement levé la main au moment de l'annonce de l'objectif de la séance et de la contextualisation de la présence plus discrète des Romains dans les campagnes. En effet, à la suite du bras levé, j'ai rappelé la règle et les consignes liées : « Baissez la main, je répondrai aux questions après. Baissez la main. De toutes façons comme les autres fois, les questions on les note sur un bout de papier si elle n'est pas à poser tout de suite, et qu'on peut y répondre

plus tard. ». Au-delà de la passation de consigne, mon intervention implique une « directive comportementale » (Francols, 2017).

En ce qui concerne la répartition de la parole, bien qu'on puisse observer une alternance dans les échanges, on constate que la mobilisation de la parole enseignante est importante dans ces extraits de passation de consignes. Là encore, il est difficile de démontrer qu'elle représente 75% du temps (Francols, 2017) mais à chaque fois sa retranscription représente un plus grand nombre de lignes que pour les élèves.

- **La pertinence des questions**

Le tableau ci-dessous présente seulement les questions du temps dédié aux questions.

Questions en lien direct avec le sujet. Les élèves reviennent sur quelque chose que l'on a abordée.	Séance 1	élève K : « <i>De quelle tribu était Vercingétorix ?</i> » élève G : « <i>C'est quoi la cuirasse ?</i> » élève A : « <i>Pourquoi ils payaient des impôts ?</i> »
	Séance 2	élève Q : « <i>Pourquoi Vercingétorix il est sur un cheval ?</i> » élève G : « <i>Pourquoi les Romains ont de meilleures armures que les Gaulois ?</i> » élève B : « <i>Mais est-ce qu'on va travailler sur Romulus et Remus parce que je ne comprends pas ?</i> »
	Séance 3	élève G : « <i>Ils se servaient de l'eau pour faire quoi ?</i> »
Questions en lien avec la séance mais qui s'éloigne du propos initial.	Séance 1	élève F : Est-ce qu'ils avaient des herses ? élève E : C'était en combien qu'ils avaient des arbalètes ?
	Séance 2	
	Séance 3	Elève B : « <i>Est-ce que du temps des Gallo-romains, ils nous ressemblaient à peu près ?</i> »

Interventions d'élève pour apporter des informations supplémentaires	Séance 1	<p>Elève Q : « Maitresse, la photo qu'on avait vue moi je dirais que c'est pour enlever les peaux des animaux »</p> <p>Elève D : « Mais Maitresse, le truc on dirait un mors pour les chevaux »</p>
	Séance 2	<p>Elève E : « C'est vrai qu'on pourrait croire que sur le cheval c'est Jules César parce qu'il avait qu'un seul cheval blanc. Personne n'avait de cheval blanc »</p> <p>Elève E : Et aussi ce que je voulais dire c'est que le tableau je trouve qu'il est faux »,</p> <p>« D'une, parce que tout le monde et tout est rangé dans un bazar et normalement quand Vercingétorix se rend c'est beau, c'est dans son peuple et là on dirait qu'il s'est rendu dans une déchetterie. »</p>
	Séance 3	
Questions non pertinentes ou questions déjà posées	Séance 1	
	Séance 2	élève F : « Pourquoi ta feuille est toute froissée ? »
	Séance 3	<p>élève Q : « Mais dans la photo où ils se baignaient dans l'eau, est-ce que ça existe encore où on peut le voir ? »</p> <p>⇒ Question déjà posée</p>

Le tableau met en évidence un questionnement varié des élèves, structuré dans un temps spécifique, ce qui reflète une démarche pédagogique choisie où j'anticipe et encadre les échanges pour en faire un levier d'apprentissage. Contrairement à une séance où les questions émergeraient de manière spontanée et potentiellement déstabilisante, ici, elles s'inscrivent dans un cadre temporel délimité, ce qui permet de canaliser l'engagement des élèves sans nuire à la progression du cours (Sensevy, 2007).

Les questions en lien direct avec le sujet, comme « Pourquoi ils payaient des impôts ? » ou « Pourquoi les Romains ont de meilleures armures que les Gaulois ? », montrent que les élèves cherchent activement à approfondir des notions abordées en classe. Ce questionnement structuré favorise l'élaboration progressive du savoir historique en permettant aux élèves de consolider leurs repères et de combler d'éventuelles incompréhensions.

D'autres questions, plus éloignées du propos initial, restent en lien avec la thématique de la séance. Par exemple, « Est-ce qu'ils avaient des herses ? » témoigne d'une tentative de l'élève d'élargir le cadre du savoir en intégrant d'autres éléments de culture historique. L'enseignant, dans ce cadre organisé, peut alors ajuster sa réponse en valorisant la curiosité sans perdre de vue les objectifs de la séance.

Par ailleurs, les interventions spontanées visant à apporter des informations supplémentaires montrent une volonté des élèves de s'approprier les contenus en produisant des hypothèses ou des analyses critiques. L'élève qui remet en question la représentation iconographique du tableau de la reddition de Vercingétorix (« on dirait qu'il s'est rendu dans une déchetterie ») fait preuve d'une lecture active de l'image, ce qui s'inscrit dans une démarche d'apprentissage critique prônée par l'enseignement de l'histoire. Ce type de réflexion rejoint les objectifs des programmes scolaires qui encouragent les élèves à questionner les sources et les représentations historiques (Eduscol, 2020). Il aurait pu être pertinent à ce moment-là de relever l'anachronisme soulevé par ce tableau du XIX^{ème} siècle et ainsi s'appuyer sur ce qu'est « faire de l'histoire » (Gomes, 2021).

Enfin, la présence de questions non pertinentes ou déjà posées est relativement marginale et ne semble pas avoir affecté les séances enregistrées, puisque ce temps dédié permettait justement de réguler ces interventions sans entraver le déroulement du cours. J'ai ainsi joué un rôle de régulateur, en veillant à ce que ce moment d'échange reste un outil au service de la compréhension et non un facteur de dispersion.

Le tableau illustre bien que le temps dédié aux questions constitue une stratégie d'ajustement didactique qui me permet de répondre aux besoins des élèves tout en maintenant une structuration efficace du cours (Sensevy, 2007). En délimitant cet espace d'échange, il favorise un apprentissage actif tout en s'assurant que le contrat didactique reste clair : les élèves savent qu'ils auront un moment pour interroger les notions abordées, ce qui peut réduire les interruptions pendant les autres phases de la séance. (Brousseau, 1998).

221	PE	Si c'était très grand mais après elles n'étaient pas forcément luxueuses. A la campagne, c'était surtout grand parce qu'ils y avaient les ateliers, les étables, etc. Alors, on ne les voit pas sur la photographie, mais les Romains avaient aussi pour loisirs, les cirques où avaient lieu les courses de chars, ils allaient aussi aux théâtres voir des spectacles. Maintenant vous allez distribuer la leçon les filles, et pendant ce temps, je réponds à trois questions.
-----	----	--

Au vu du grand nombre de questions posées lors des premières séances, l'enseignante a choisi de limiter le nombre de questions afin de mieux réguler le temps dédié aux échanges. Il s'agit là d'un nouvel ajustement didactique. (Sevensy, 2007)

Au cours des séances, les élèves posent essentiellement des questions factuelles qui visent à obtenir des précisions sur des éléments historiques concrets. Par exemple, des interrogations comme « De quelle tribu était Vercingétorix ? » (séance 1) ou « Ils se servaient de l'eau pour faire quoi ? » (séance 3) traduisent une recherche de clarification immédiate sur le contenu abordé pendant la séance d'histoire. Ayant limité les questions en dernière séance, les questions ont semblé pertinentes bien qu'un élève ait répété une question : « Mais dans la photo où ils se baignaient dans l'eau, est-ce que ça existe encore où on peut le voir ? ». Cela témoigne d'une volonté de poser une question mais au détriment d'une écoute de ses camarades, ce qui rejoint la proposition de Guy Brousseau, à savoir que certains peuvent être davantage focalisés sur leur propre prise de parole que sur l'écoute des autres.

Pour conclure, cette structuration des questions est un dispositif pédagogique qui permet une gestion équilibrée des échanges tout en valorisant la curiosité et l'initiative des élèves. Néanmoins, le respect de cette modalité n'a pas été toujours évident.

- **Des prises de parole spontanées**

Séance 1 :

21	PE	Regarde je l'ai écrit là. F tu avais levé la main.
22	F	Non mais c'était pour une question
23	PE	D'accord. Vous avez d'autres choses sur cette période. C ?

Séance 2 :

109	PE	On en verra des chefs gaulois la prochaine fois
110	F	Pourquoi il y a une rivière et après elle est coupée ?
111	PE	Pourquoi tu ne respectes pas la consigne que l'on a donné au début. Surtout que c'est juste les fleuves qui s'arrêtent à différents endroits mais là on ne fait pas de la géographie. Ensuite quoi d'autres ? Soit on peut partir sur le peuple dont tu nous parlais tout à l'heure...

Séance 3 :

76	K	Maitresse, ça sert pas à grand-chose les sandales
77	PE	Au moins pour marcher, c'était plus confortable. Par contre tu remarqueras que tu as dit « maitresse » alors qu'il y en a plein qui lèvent la main. Mais comme toi tu m'as appelée, je t'ai regardé toi et je t'ai interrogé, et ce n'est pas bien. J'ai été coupée et interpellée, donc tu lèves la main comme les autres. Parce que comme j'entends maitresse, automatiquement mon regard se dirige vers celui qui m'appelle, au lieu d'interroger tous ceux qui respectent la règle. N ?

Ces trois extraits, issus des trois séances enregistrées illustrent les interventions spontanées des élèves. J'avais remarqué ce type d'interventions fréquemment lors de l'enseignement de la Préhistoire en période 1. C'est ce qui m'a conduit à m'ajuster didactiquement (Sevensy, 2007) en mettant en place le temps dédié aux questions afin de réguler les échanges. La casquette de « régulateur » est alors déployée. On constate, comme signalé précédemment, que les élèves posent de nombreuses questions. En séance 1, cela se voit directement par l'intervention « non mais j'avais une question » (tdp 22), et ce, dès le début de la séance. Lors de la deuxième séance, l'élève a pris la parole à la suite d'un regard de ma part. Mon langage corporel " l'a interrogé " au détriment de ma communication verbale. (Francols, 2017). Ainsi, l'élève a posé sa question, en ayant oublié de suivre la règle, et donc de la noter sur son cahier et attendre le bon moment pour la poser.

L'extrait sélectionné en séance 3 met en lumière la participation spontanée des élèves, prévenue par le « maitresse ». L'élève K, au tdp 76, intervient en donnant son avis sur les sandales des soldats romains. Ce cas précis illustre ce qui se passe régulièrement dans cette classe. Les élèves, de manière récurrente, m'interpellent avec un « maitresse ». De manière naturelle, mon regard se tourne vers l'élève qui fait cela, au détriment de ceux qui lèvent la main. La difficulté est alors du côté des deux acteurs. Du côté de l'élève, le respect du levé de la main pour être interrogé est loin d'être acquis, et ce, pour la plupart. De mon côté, il m'est

difficile de ne pas me laisser perturber par une sollicitation d'élève. Ainsi, dans l'extrait, je réponds à l'intervention de l'élève : « au moins pour marcher, c'est plus confortable » alors que celui-ci n'a même pas levé la main. Je me rends compte de mon erreur et la souligne à l'élève, en lui faisant aussi remarqué la sienne : « Par contre tu remarqueras que tu as dit « maitresse » alors qu'il y en a plein qui lèvent la main. Mais comme toi tu m'as appelée, je t'ai regardé toi et je t'ai interrogé, et ce n'est pas bien. J'ai été coupée et interpellée, donc tu lèves la main comme les autres. Parce que comme j'entends maitresse, automatiquement mon regard se dirige vers celui qui m'appelle, au lieu d'interroger tous ceux qui respectent la règle. »

Ce point permet de faire le constat des participations spontanées des élèves, de leurs difficultés à lever la main et à respecter la règle mise en place. Il permet également de remarquer que, pour celui qui enseigne, ne pas succomber à la sur-sollicitation des élèves, n'est pas évident non plus. L'expérimentation a donc été freinée par des habitudes d'élève et de jeune enseignant.

L'expérimentation est alors bénéfique pour tous les acteurs de la classe. Au-delà de rendre la séance plus fluide, elle a pour objectif de développer la patience et la maîtrise de soi chez les élèves ainsi que le respect des règles. Du côté de l'enseignant, elle permet un travail quant à la gestion de la participation des élèves.

- **Le cas des élèves EFIV**

Dans le cadre théorique a été abordée la question des élèves en difficulté face au cours dialogué. Bien que mon expérimentation porte sur l'adaptation du cours dialogué en fonction du profil de classe, une différenciation est nécessaire à l'intérieur de la classe. Pour les deux élèves EFIV, une différenciation a pris forme lors des phases de recherche. Les documents étaient adaptés, avec des illustrations lorsqu'ils travaillaient individuellement et un accès à lecture par les pairs lorsqu'ils travaillaient en groupe. Des documents iconographiques supplémentaires pouvaient également leur être donnés. De manière générale, quelle que soit la discipline enseignée, il est très difficile de susciter l'intérêt des deux élèves EFIV. Leur absentéisme limite également leur compréhension d'une séance à une autre.

Extraits issus de la séance 1 :

154	O	Des monsieurs.
155	PE	O a ça sur sa feuille (en montrant le diapo). Est-ce que vous avez une idée de ce que ça peut être tout ça ? Quelqu'un qui n'a pas trop participé...P

162	O	Il y a une bague.
163	PE	Oui c'est vrai. Les Gaulois ont fabriqué beaucoup de bijoux, c'est dit dans votre texte.
164	B	Oui parce que y avait des artisans. (sans lever la main)
165	PE	Lève la main B. Tu as des choses intéressantes à dire mais lève la main. D'accord ? Parce que justement si on rejoint les catégories, on a les druides, on a parlé des guerriers.
166	O	Maitresse ?
167	PE	Oui O
168	O	Il y a un verre.

Extraits issus de la séance 3 :

81	PE	Alors maintenant, vous pouvez lever la main pour dire ce qu'on voit ?
82	T	On voit une arène.
83	PE	On voit une arène oui. Bon tu as travaillé sur ce sujet mais ce n'est pas grave je suis contente que tu participes (élèves EFIV). Alors l'arène elle est dedans, l'arène c'est la piste en sable. Mais le monument vous savez comment il s'appelle ?

93	PE	Oui. T qu'est-ce que tu peux rajouter sur les amphithéâtres ?
94	T	Rien.
95	PE	Rien ? Qui est-ce qui combattait dedans ? Comment elle s'appelait les personnes ?
96	T	Les gradiateurs.

Ces extraits mettent en évidence la tension entre le cadre structuré du cours dialogué et les difficultés spécifiques des EFIV.

Deux interventions de l'élève O montrent une prise de parole spontanée, sans respect de la règle de lever la main (tdp 162, 166, de la séance 1). Cette tendance est interprétée par Peutot (2008) comme une conséquence d'un manque de familiarisation avec les codes de l'interaction scolaire. Je dois donc régulièrement rappeler cette norme, tout en évitant que cela ne devienne un frein à la participation.

Toutefois, l'enseignante opte ici pour un ajustement pragmatique : bien que la norme soit rappelée (tdp 165, séance 1), elle accepte de laisser parler les élèves EFIV afin de valoriser leur engagement dans le cours. Cette posture fait écho aux travaux de Charlot et Reuter (2012), qui soulignent que la participation en classe est souvent perçue comme un obstacle

pour les élèves en difficulté, alors qu'elle pourrait au contraire être une opportunité pour eux de progresser.

La mise en place d'une différenciation des supports a permis d'encourager la participation des élèves EFIV. En leur fournissant des documents adaptés avec des illustrations et un accès à la lecture par les pairs, l'enseignante a cherché à compenser leurs difficultés linguistiques. L'élève O, qui a eu accès à une photo supplémentaire, a ainsi pu s'appuyer sur un support visuel pour prendre part aux échanges. (tdp 154)

Ce dispositif rejoint la réflexion de Peutot (2008), qui défend l'idée que le cours dialogué n'est pas incompatible avec l'enseignement aux élèves en difficulté, à condition de les préparer en amont en travaillant la compréhension orale et les règles d'interaction. Ici, en permettant aux élèves EFIV d'accéder à des supports mieux adaptés à leur niveau scolaire, l'enseignante leur donne la possibilité de s'intégrer aux échanges.

L'extrait issu de la séance 3, présentant les tours de paroles 93 et 96 illustre également la nécessité d'un étayage formulé par Bruner, pour encourager la prise de parole et dépasser les blocages linguistiques. Lorsque l'élève T répond « rien » (tdp 94), je ne s'arrête pas là et relance avec une question plus guidée, ce qui permet à l'élève d'arriver finalement à une réponse correcte (« gradiateur » pour « gladiateur »). Ce type d'étayage est essentiel pour stimuler la production orale, en évitant que les élèves en difficulté ne se mettent en retrait. L'erreur de prononciation observée montre aussi que, bien que l'élève ait compris le concept, sa maîtrise de la langue reste fragile. Ce phénomène souligne l'importance de la verbalisation régulière pour favoriser l'appropriation progressive du lexique et des structures syntaxiques.

En ce qui concerne le dispositif mis en place lors de mon expérimentation, aucun des élèves n'a posé de questions lors de ce temps dédié à celles-ci. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cela. Il peut s'agir d'un manque d'intérêt, d'une difficulté liée à la l'expression orale et à la barrière de la langue ou alors à une « incompréhension des attentes de l'enseignant » (Leutenegger et Schubauer-Leoni,2002). Une attention plus particulière aurait alors pu être portée pour ces élèves, en insistant sur le fait qu'ils ont la possibilité de poser une question à ce moment précis.

- **Quelle place pour les hypothèses dans ce dispositif ?**

161	G	Pourquoi les Romains ont de meilleures armures que les Gaulois ?
162	PE	I tu as une idée ?
163	I	Parce qu'ils pratiquaient mieux
164	Q	Non moi j'ai une autre idée
165	PE	Vas-y
166	Q	Je crois que les Romains ont volé les armures des Gaulois
167	PE	Les Romains étaient très riches et peut-être plus avancés dans la construction du métal

168	K	Pourquoi les Gaulois, dès les premiers soldats ils n'ont pas tué, ça aurait été plus simple, ils n'auraient pas perdu.
169	PE	D'abord ils ont gagné. Sauf que les Romains ont été très malins. Il faut savoir que les Romains ont une armée très organisée. Les légionnaires romains ont une formation vraiment stricte. Ce sont de très très bons soldats. Et ils ont des techniques particulières pour se ranger et lutter contre les adversaires. Vous la connaissez ?
170	C	La personne en premier ils ont les boucliers pour pousser et après les autres ils ont les haches et lances.
171	A	Mais oui c'est la position de la tortue.

Dans ces extraits issus de la dernière séance enregistrée, on observe différentes interactions entre les élèves. Des élèves prennent la parole pour répondre à la question d'un camarade. Ensemble, ils forment des hypothèses pour répondre à la question. Par exemple, au tdp 161, l'élève G pose la question suivante : « Pourquoi les Romains ont de meilleures armures que les Gaulois ? ». L'élève I propose une réponse : « Parce qu'ils pratiquaient mieux ». Spontanément, un autre élève réagit : « Non, moi j'ai une autre idée », à savoir « Je crois que les Romains ont volé les armures des Gaulois. ». Etant donné qu'il s'agissait de la fin de la séance, j'ai apporté une réponse directement, sans laisser chercher les élèves. La construction des hypothèses, comme énoncé au cours des recherches de M1, se trouve encore limitée. Mais il est intéressant de voir que les élèves interagissent pour tenter de trouver la réponse à la question. Ces observations rejoignent l'idée que « la dynamique collective des interactions permet aux élèves d'accéder collectivement à une compréhension qui ne leur serait pas accessible individuellement » (Veyrunes et Saury, 2013). Ainsi, les élèves qui, je le rappelle ont tendance à être bavards et ressentent le besoin d'interagir ensemble, en ont la possibilité dans ce dispositif. En effet, le temps dédié aux questions, n'empêche pas les élèves de communiquer entre eux. Bien que le format initial du cours dialogué corresponde à une alternance entre question de l'enseignant, réponse de l'élève, retour de l'enseignant, on voit

que celui-ci s'étoffe avec l'insertion d'une réponse d'un autre élève. Au tdp 170, l'élève C répond à l'une de mes questions : « la personne en premier, ils ont les boucliers pour pousser et après les autres ils ont les haches et lances ». L'élève A complète sa proposition : « Mais oui c'est la position de la tortue ».

3.2.2. Analyse des traces écrites

A chaque séance, les traces écrites -différentes par le format- se sont construites par le biais du cours dialogué, et ce, peu importe la forme de la trace écrite. En effet, lors de la première séance, la trace écrite comme « structuration des connaissances » était une fiche à compléter par les élèves avec une carte, des définitions et un texte de synthèse à trous. Lors de la deuxième séance, les élèves ont écrit la leçon entièrement après l'avoir coconstruite tous ensemble. Enfin, lors de la dernière séance dédiée à la civilisation gallo-romaine, la trace écrite s'est réalisée autour d'une illustration représentant une ville gallo-romaine. Celle-ci fut légendée selon les héritages romains étudiés lors de la phase de recherche.

Séance 1 :

229	PE	Celtes. O ça va aller pour compléter. Comme tu aimes bien écrire je t'ai fait la même trace écrite que les autres. Donc là je vous ai mis la carte. On ne voit pas beaucoup mais vous pouvez entourer le « Lémovices » qui est écrit ici. C'était l'équivalent de Limoges aujourd'hui. Alors, la société gauloise est organisée en trois catégories. Qui peut me compléter le premier ?
230	C	Les guerriers qui défendent la tribu et désignent le chef
231	PE	Est-ce que vous êtes d'accord ?
232	Plusieurs élèves	Oui
233	PE	Le deuxième point. Q tu suis avec nous. Alors là c'est une catégorie de plusieurs personnes. Ils exerçaient toutes ces professions en même temps
234	G	Les druides.
235	PE	Les druides !
236	F	Les druides et pas les truites.
237	PE	(rires) Ensuite, E ?
238	E	Les serviteurs. Ah non les paysans !
239	PE	Alors là ce n'est pas un nom précis que l'on attend. C'était dans votre texte.

Dans l'extrait de la séance 1 ci-dessus, la feuille de leçon est complétée collectivement. J'annonce le premier point à compléter en le lisant (tdp 229). La phrase est complétée par l'élève C après ma question. Je demande à l'ensemble de la classe s'il partage la réponse donnée par leur camarade (tdp 231). La trace écrite se construit ainsi par un enchaînement de lecture du texte et de questions, suivi des propositions de réponses des élèves - qui peuvent bénéficier d'un étayage si les élèves sont bloqués – et validées soit par le fait d'écrire la réponse donnée au tableau soit par un système de validation. On retrouve ainsi le format du cours dialogué, et « la dynamique collective des interactions » permettant « aux élèves d'accéder collectivement à une compréhension qui ne leur serait pas accessible individuellement » (Veyrunes et Saury, 2013).

Séance 2 :

Lors de la séance 2, j'ai choisi de varier le support de la trace écrite. Cette fois-ci, les élèves devaient écrire la leçon sur une feuille à carreaux.

185	PE	(Construction de la trace écrite) Qu'est-ce qu'on écrit ? Qu'est-ce qu'on retient ?
186	C	Que les romains avaient une armure mieux que les gaulois, qu'aussi il y a eu la bataille d'Alésia
187	Q	Que Romulus et Rémus ils se sont battus pour fonder Rome
188	PE	Oui, alors je note sur le côté et on va voir ce qu'on sélectionne
189	B	Les Romains ils avaient un empire
190	PE	Oui je commencerai par ça. Comment on peut dire ça ?
191	B	Qu'ils ont conquis plusieurs peuples et que ça a fondé l'Empire romain

Afin de construire la leçon avec les élèves, je pose les questions suivantes : « Qu'est-ce qu'on écrit ? Qu'est-ce qu'on retient ? » (tdp 185).

Cet extrait met en évidence le double enjeu de la construction collective de la trace écrite énoncé par Aurore Promonet, à savoir « le souci d'instituer le savoir en jeu » (Promonet, 2025) et la prise en compte de « la parole de l'élève ainsi présentée comme pertinente sur le plan didactique ». Alors, pour considérer les deux aspects, je décide de noter sur le côté du tableau ce que les élèves ont retenu : « Oui, alors je note sur le côté et on va voir ce qu'on sélectionne » (tdp 188). Le fait d'écrire les propositions permet de valoriser la participation de l'élève, mais me permet aussi de pouvoir structurer la leçon pour mettre en avant les savoirs clé à retenir. Nous rentrons alors dans « un travail de rédaction négociée » (Promonet, 2015).

J'écoute les propositions. Lorsqu'un élève fait une proposition qui me paraît pertinente à mettre en premier dans la leçon, comme le fait l'élève B au tdp 189, je m'en saisis. Je signale aux élèves que l'on va commencer par cela (tdp 190) mais je laisse les élèves réfléchir à la formulation de la phrase en leur demandant « Comment on peut dire ça ? » (tdp 190). La modalité du cours dialogué, durant la construction de la trace écrite, met en évidence la pratique d'étayage du format, repérée lors des expérimentations de M1 et soutenue par Jerome Bruner. Cet étayage a, une fois encore lieu, par des questionnements. Ce sont ces questions et ces « interactions langagières avec le maître qui aide à la reformulation » (Falaise, 2015) et qui permettent de structurer l'écrit. Cet étayage est nécessaire pour structurer les savoirs mais on peut se questionner sur la place de l'autonomie des élèves et voir ici une limite au cours dialogué.

Conclusion

Ces deux années de master m'ont permis de mettre un pied dans la didactique de l'histoire. Les chercheurs et les recherches associées sont nombreux. Plus nous explorons les articles, plus nous découvrons de nouvelles pistes. Je peux affirmer que la didactique de l'histoire est un champ complexe, en perpétuel mouvement, puisqu'il répond à un enjeu social. De plus, le lien de proximité entre l'histoire savante, fruit du travail de recherche des historiens et l'histoire scolaire, instaure une volonté de continuité. En ce sens, il n'est pas question « de faire des élèves des petits historiens » (Gomes, 2019), mais l'enseignement de l'histoire doit répondre à une logique de problématisation, incitant les élèves à concevoir le document comme un vecteur d'indices permettant de répondre à ce questionnement et par conséquent d'accéder aux connaissances historiques.

Concernant mon sujet de recherche, le cours dialogué ne semble pas répondre aux attentes des didacticiens. Cette pédagogie, par son rythme de questionnement dense, par sa forme d'interactions immédiates, n'est pas en adéquation avec la volonté de développer la pensée critique de l'élève. En revanche, l'engagement collectif et l'accès aux savoirs par le groupe, présentent un point positif quant à la dimension coopérative de l'enseignement de l'histoire, mentionnée par les programmes. Ce format participe également à l'acquisition de compétences langagières. Ainsi, en vue des présentes recherches, le cours dialogué en histoire ne semble pas être une pédagogie à bannir de son enseignement. Toutefois, l'enseignant doit être vigilant à varier ses pratiques, d'abord pour répondre aux besoins de tous les élèves, mais aussi pour assurer l'acquisition des compétences formulées par les programmes.

Les recherches menées en Master 1 ont permis de poser les bases théoriques de cette méthode, en définissant ses principes, ses avantages et ses limites. Elles ont montré que le cours dialogué favorise la dynamique de classe, permet un accès collectif au savoir et stimule la participation des élèves, notamment par le biais de l'oralité. Cependant, elles ont également révélé que cette méthode peut parfois freiner les apprentissages en raison d'une prise de parole inégalement répartie et d'une institutionnalisation du savoir parfois insuffisante.

L'approfondissement de ces recherches en Master 2 a permis d'analyser plus finement la mise en œuvre du cours dialogué selon les profils de classe. L'expérimentation menée en CM1, cette année, a mis en évidence plusieurs éléments clés. L'introduction d'un « temps dédié aux questions », s'est révélée bénéfique pour structurer les échanges, éviter les digressions et favoriser l'implication des élèves. Cet ajustement didactique, en réponse au fort dynamisme de la classe, a permis d'encourager des prises de parole plus réfléchies et mieux organisées, tout en assurant une meilleure gestion du temps. D'autre part, les analyses des interactions ont souligné l'importance de la régulation de l'enseignant afin de garantir une participation

équilibrée et de ne pas laisser certains élèves en retrait. Enfin, l'étude des traces écrites a montré que les propositions des élèves, soutenues par l'étayage de l'enseignant, permettaient une construction, par les élèves, de la trace écrite.

Toutefois, cette recherche a également mis en lumière certaines limites du cours dialogué. Son rythme soutenu peut s'avérer difficile pour les élèves en difficulté, et ce, peu importe le profil de classe. Si certains élèves s'engagent spontanément dans le dialogue, d'autres peuvent se retrouver en difficulté, soit par manque de confiance, soit en raison d'une barrière linguistique ou cognitive. Ce constat s'est particulièrement vérifié dans le cas des élèves EFIV, dont la participation a nécessité une différenciation spécifique. Cela confirme l'importance d'un enseignement ajusté, où l'enseignant prend en compte les profils des élèves pour tendre vers une égalité d'accès au savoir. De plus, cette pédagogie, bien qu'interactive, ne garantit pas systématiquement une réflexion approfondie, notamment en ce qui concerne la formulation d'hypothèses et la problématisation des faits historiques.

Enfin, cette étude a montré que le cours dialogué, loin d'être une simple modalité d'échange, est en réalité une pratique exigeante, qui nécessite une véritable maîtrise didactique. L'enseignant doit non seulement gérer les interactions et organiser le temps, mais aussi être capable de relancer, reformuler et structurer les réponses des élèves pour les guider vers une pensée plus réflexive. Ainsi, l'enseignement de l'histoire par le cours dialogué apparaît comme une approche riche et engageante, mais qui doit être aménagée pour être pleinement efficace. Il semble pertinent de compléter cette méthode par des supports visuels, des activités d'enquête et une formalisation des savoirs adaptée aux besoins de chaque élève.

En conclusion, si le cours dialogué est un levier intéressant pour favoriser l'engagement des élèves et la co-construction des savoirs, il nécessite une adaptation spécifique à chaque profil de classe, notamment à travers des dispositifs comme le « temps dédié aux questions », afin de garantir un apprentissage adapté.

Dans un contexte éducatif en constante évolution, la question de l'adaptation des méthodes pédagogiques reste un enjeu majeur. Une réflexion plus approfondie sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans cette pratique pédagogique pourrait permettre d'affiner les stratégies d'adaptation et de proposer un enseignement encore plus accessible et efficace pour tous.

Références bibliographiques

Articles scientifiques :

Abgrall, J.P. (2012). *Stimuler la mémoire et la mémorisation des élèves, une méthode pour mieux apprendre*. ESF Editeurs, Pédagogie.

Boulanger, T. (2021). *Le cours dialogué en classe de 1e spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques : Approches mésologique et systémique*.

Boussuat, B. & Lefebvre, J. (2020). Chapitre 6. Renforcer la mémorisation. Dans B. Boussuat & J. Lefebvre (Dir), *Former avec le funny learning: De la formation à la facilitation : transformez votre pédagogie* (pp. 181-209). Paris : Dunod.

Cariou, D. (2012). *Historisation de la didactique de l'histoire : Démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire*.

Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1422>

Cariou, D. (2013). Doussot S. *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p. *Revue française de pédagogie*, n° 182(1), 147-149. <https://doi.org/10.4000/rfp.4046>.

Charlot, C., & Reuter, Y. (2012a). Participer et faire participer : Regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde : *Recherches en didactique*, N° 14(2), 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>

Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/ree.2917>

Doussot, S., & Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages : *Recherches en didactiques*, N° 27(1), 89-103. <https://doi.org/10.3917/rdid.027.0089>

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

Falaise, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Retz.

Francols, N. (2017). *Profs et élèves, apprendre ensemble : situations quotidiennes à comprendre et à dénouer*. Chronique sociale.

Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : Articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée. *Éducation et didactique*, 13-3, 109-125. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5126>

Hery, É. (2009). L'Histoire et les pédagogies de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire du xxe siècle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 101-117. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0101>

Hery, É. (2013). Quelle(s) pédagogie(s) au temps de la massification (années 1970-1980) ? *Histoire@Politique*, 21(3), 84. <https://doi.org/10.3917/hp.021.0084>

Lacotte, A. (2016). *Enseigner l'histoire par la bande dessinée : l'exemple de Rome à travers Astérix en classe de 6e*. Pages 67-82.

Lautier, N., Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 106.

Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M. L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.

Marec, Y. L., Doussot, S., & Vezier, A. (s. d.). *Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire*.

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck Supérieur.

Peutot, F. (2008). Compétences langagières en classe ordinaire. Entre cours dialogué et causette, quelles difficultés pour les ENAF ? *Diversité*, 153(1), 89-94. <https://doi.org/10.3406/diver.2008.2922>

Philippe, V. (s. d.). *Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : une configuration de*

l'activité collective pour apprendre ?

Promonet, A. (2018). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, (62), 31-49. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/01/031-049_R62_Promonet.pdf

Promonet, A. (2019). Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. La nouvelle revue - *Éducation et société inclusives*, N° 86(2), 139-152. <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/nresi.086.0139>.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.

Rogel, T. (2008). Nicolas Rouvière, *Astérix ou la parodie des identités*. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.535>

Rouvière, N. (2006) : *Astérix ou les lumières de la civilisation*, Paris.

Rouvière, N., éd. (2012) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble

Rouvière, N. (2015) : "De l'histoire de l'Antiquité à l'histoire culturelle contemporaine : quelle est la valeur documentaire d'Astérix ?", in : Gallego 2015, 21-28.

Sensevy, H. (2007). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : Exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.1466>

Textes institutionnels :

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'Éducation*.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021.

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023.

Annexes

Annexe 1. Retranscription de la séance enregistrée en CM1 (2023).....	64
Annexe 2. Retranscription de la séance 1 enregistrée en CM1 (2024).....	77
Annexe 3. Retranscription de la séance 2 enregistrée en CM1 (2024).....	90
Annexe 4. Retranscription de la séance 3 enregistrée en CM1 (2024).....	99

Annexe 1. Retranscription de la séance enregistrée en CM1 (2023)

1	Moi	On va poursuivre un petit peu les rappels, c'est bien vous vous souvenez de plein de choses de la séance précédente... euh, est-ce que vous vous souvenez du chef gaulois ? Comment il s'appelait ?
2	Elève A	Vercingétorix
3	Moi	Vercingétorix ! Et il s'opposait à qui, le grand chef romain ?
4	Elève B	Jules César
5	Moi	Jules César !
6	Elève C	C'est le général <i>(en prononçant mal le moment)</i>
7	Moi	Un gé-né-ral Et donc qui est-ce qui a perdu ?
8	Plusieurs élèves en même temps	Les Gaulois
9	Plusieurs élèves	Vercingétorix
10	Moi	Oui, vous vous souvenez du tableau ? Vercingétorix, qu'est-ce qu'il fait sur le tableau ?
11	Elève A	Il jette ses armes
12	Elève D	Non, il se rend.
13	Moi	Le nom du tableau c'est Vercingétorix jette ses armes à Jules César, donc oui il se rend à Jules César.
14	Plusieurs élèves	Discutent du cours <i>(mais peu audible)</i>
15	Moi	Et donc après tout ça Vercingétorix qu'est-ce qu'il est devenu ?... il a été... <i>(interrompue par un élève)</i> vous savez ?
16	2 élèves	Oui
17	Elève E	On lui a tranché la tête
18	Elève C	Il a été en prison
19	Moi	Il a été emmené à Rome et exécuté en -46, donc en 46 avant Jésus-Christ.
20	Elève E	En plus, Vercingétorix, il a été ramené en ville comme un gibier, comme un gros gibier là
21	Moi	Voilà, voilà <i>(rires)</i> . Donc après cette victoire, les Romains vont apporter leurs modes de vie en Gaule
22	Elève C	C'est quoi ça un mode de vie ?
23	Moi	Alors qu'est-ce que c'est un mode de vie ?
24	Elève E	Façon de vivre <i>(sans être interrogé)</i>
25	Moi	Ah beh il levait la main. <i>(En parlant d'un autre élève)</i>
26	Elève A	C'est la façon de vivre que les Romains vivaient
27	Moi	Voilà. C'est les habitudes, les habitudes de langage, les habitudes de tenues vestimentaires, les activités...

		Alors la présence des Romains, elle a été marquée surtout en ville. Dans les campagnes ça s'est un petit peu moins vu. Les agriculteurs ont gardé leurs habitudes. Ils ont quand même intégré dans leur agriculture, des vignes, des arbres fruitiers, des oliviers
28	Elève B	Des animaux
29	Moi	Alors des animaux...
30	Elève C	Les Romains ils ont perdu contre quel pays ?
31	Moi	Comment ?
32	Elève C	Les Romains ils ont perdu contre quel pays ?
33	Moi	Les Romains ils ont conquis la Gaule
34	Elève D	Non mais ils ont perdu quand contre d'autres pays ?
35	Elève E	Ils ont conquis tout autour de la Méditerranée
36	Moi	L'empire romain, regardez (<i>en montrant la carte</i>) tout ce qu'ils ont conquis. Tout ce qui est en rose, c'est l'Empire romain.
37	Elève E	Autour de la Méditerranée.
38	Moi	Autour de la Méditerranée. Ca s'est étendu jusqu'à aujourd'hui ce qui est l'Allemagne
39	Elève C	L'Allemagne aussi ?
40	Moi	Oui. Aujourd'hui c'est l'Allemagne
41	Des élèves	(<i>Citent d'autres pays</i>)
42	Moi	Dans les campagnes comme je vous ai dit, la présence des Romains étaient moins remarquable. Mais ils y avaient quand même ce qu'on appelle des villas. Là c'est une restitution de la villa de Séviac qui se situe dans le Gers, en France. (<i>Met le diapo</i>) C'est une restitution. Aujourd'hui il ne reste plus ça (<i>en montrant le diaporama</i>). Donc ça c'était une villa. Une villa c'est une grande maison, c'est le domaine des agriculteurs. On trouvait l'habitation du propriétaire du domaine. On trouvait les habitations des ouvriers et aussi des bâtiments agricoles. Donc ça c'est...on pense que ça ressemblait à ça. Aujourd'hui, il ne reste que ça (<i>en montrant une photographie des ruines</i>)
43	Plusieurs élèves	Ehhhh !!!
44	Elève F	C'est quoi ça ?
45	Elève E	Ils ont brûlé ?
46	Moi	Grâce aux fouilles archéologiques, on a retrouvé les traces de la villa de Séviac
47	Elève E	Ah mais c'est juste les contours
48	Moi	Exactement ! Il reste seulement les contours.
49	Elève B	Et des rochers
50	Moi	Ça, ça existait pendant l'Antiquité et on a retrouvé ça, seulement avant la première guerre mondiale. Par là en orange. (<i>Je leur montre la frise chronologique</i>). Il s'en est passé du temps avant qu'on retrouve les traces.
51	Plusieurs élèves	Ah ouiii...

52	Moi	Nous on va plutôt s'intéresser aux villes. Là c'était pour vous montrer comment c'était dans les campagnes.
53	Elève (je ne reconnais pas sa voix)	Comment vous avez trouvé les photos ?
54	Moi	Les photos, ce sont les photos d'un musée. Parce que le site il existe encore aujourd'hui. On peut le visiter
55	Elève (je ne reconnais pas sa voix)	Mais c'est où, c'est à Rome ?
56	Moi	Non à Séviac, c'est dans le Gers, dans le sud de la France. Nous on va s'intéresser à la présence des Romains dans les villes. Elève I, est-ce que tu peux distribuer ça s'il te plait ? (<i>Feuille d'activité</i>) Vous mettez votre prénom dès que vous avez la feuille s'il vous plait. On écrit les prénoms et je vous explique la consigne. J'attends que tout le monde ait une feuille. Allez ! vous êtes prêts ? Elève G, le prénom n'est pas écrit. Donc ce que vous avez sur votre feuille et qui est projeté au tableau, c'est une illustration d'une ville gallo-romaine, et vous allez répondre à la première question. Vous pouvez le faire en binôme. Il s'agit de décrire ce que vous remarquez sur...
57	Elève E	(<i>Lit la question à voix haute</i>)
58	Elève B	Je comprends pas en fait
59	Moi	Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?
60	Elève B	Faut dire ce que je vois ?
61	Moi	Exactement ! Il y a des choses sur cette photo que tu peux remarquer, qui peuvent être propre à la civilisation gallo-romaine. Qu'est-ce qui peut vous interpeler. Je vous ai aidé, entre parenthèse j'ai mis « les activités, les vêtements, les monuments ».
62	Elève B	C'est quoi les monuments ?
63	Moi	Les monuments c'est les bâtiments.
64	Elèves	Au crayon à papier ?
65	Moi	Peu importe, au stylo, au crayon à papier, vous écrivez ce que vous voyez sur cette photo, qu'est-ce qui vous interpelle, qu'est-ce que vous remarquez ?
66	Moi	Quand on va corriger, pour ceux qui ont fait au crayon à papier, vous ne gommez rien. Ce n'est pas parce qu'il y a une idée que vous avez écrit sur votre feuille mais qui n'est pas écrit au tableau, qu'il faut la barrer, d'accord ? Parce que tout ce que vous avez écrit, c'est que vous le voyez sur la photo, donc c'est juste. D'accord ? Moi je veux quand même voir ce

		<p>que vous avez écrit, donc vous ne gommez rien. Vous pouvez rajouter au stylo vert, à côté si vous voulez.</p> <p>Alors qui est-ce qui a envie de partager quelque chose qu'il a remarqué sur la photo ?</p> <p>Elève A. Tu nous dis un seul élément, d'accord ? On va essayer de faire participer tout le monde.</p>
67	Elève A	Un marché
68	Moi	Un marché, oui. Et pendant ce marché qu'est ce qui se passe ? Quelle est l'activité qui est pratiquée sur ce marché ? Comment ça s'appelle ? Elève E ?
69	Elève E	Le marchand
70	Moi	Alors l'activité ? Les gaulois ils le pratiquaient aussi. Quand on vend, on fait du ?
71	Elève	Commerce
72	Moi	Tu veux venir mettre la petite étiquette ? Un marché ça marche aussi, mais l'activité c'est le commerce. Vous avez vu, il y a plein de petites boutiques.
73	Elève E	Beaucoup plus que les Gaulois.
74	Moi	Il faut savoir que dans la civilisation gallo-romaine, le commerce avait une place très importante. Il y a même des choses que les Gaulois fabriquaient qui étaient revendues dans d'autres pays. Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'ils ont fabriqués les Gaulois ?
75	Elève C	La moissonneuse
76	Moi	Quelque chose en bois ?
77	Elève G	La moissonneuse.
78	Moi	Alors, oui. Mais...
79	Elève	Un tonneau
80	Moi	Un tonneau ! Eh bien les tonneaux, grâce au commerce, ils étaient aussi envoyés, exporté en Italie. Pourtant c'était une invention des Gaulois. Les Gaulois et Les Romains pratiquant le commerce, les échanges.
81	Elève C	Le commerce je le vois pas.
82	Moi	Alors, le commerce c'est tout ça (<i>en montrant l'illustration</i>). C'est l'activité, c'est pas un point particulier, c'est ce qu'il se passe ici. Tu vois là comme ça ? Ensuite, Elève B, qu'est-ce que tu as vu ?
83	Elève B	Les femmes elles ont presque toutes les mêmes coiffures.
84	Elève E	Non , pas toutes, pas toutes.
85	Moi	Pas toutes, mais en effet, il y a des coiffures qui sont sophistiquées.
86	Elève F	Bizarres
87	Moi	Elève F, tu les trouves bizarres.
88	Elève E	En couronne
89	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	On dirait la couronne de Jules-César

90	Moi	<i>(Je n'avais pas entendu la remarque précédente)</i> . Il y a des tresses, là aussi il y a des tresses, bon ok.
91	Elève B	Et aussi, il y a des femmes qui remplissent de l'eau de la fontaine.
92	Elève E	C'est pas une fontaine, c'est un puits.
93	Moi	Non, c'est une fontaine. Bien Elève B, prends un aimant. Ça vous étonne pas de voir une fontaine ? Avec de l'eau ?
94	Plusieurs élèves	Siii
95	Plusieurs élèves	Non
96	Moi	C'est de l'eau courante, on est quand même pendant l'antiquité. Il y a de l'eau qui arrive comme ça dans la ville.
97	Elève H	Mais c'est normal parce que là-bas y a un pont qui transverse l'eau
98	Moi	Est-ce que vous savez comment s'appelle ce pont ?
99	Elève (je ne reconnais pas sa voix)	Un aqueduc
100	Moi	Un aqueduc ! Je vais laisser Elève H le mettre, parce que c'est elle qui a apporté l'idée. Ce pont, ici, ça s'appelle un aqueduc. Je vais vous expliquer à quoi ça ressemble un aqueduc. On va regarder une petite vidéo. Vous êtes prêts ? Silencieux !
101	Moi	Une question Elève G ?
102	Elève G	Ça veut dire que eux aussi c'étaient des gros consommateurs d'eau à l'Antiquité (fait référence à une séance de géographie vue précédemment avec l'enseignant)
103	Moi	Génial ! <i>(Rires avec l'enseignant)</i> . Oui, ils consommaient beaucoup d'eau les Romains. Cette eau, elle arrivait jusqu'aux villes grâce à la construction des aqueducs. Elle arrivait jusqu'aux fontaines. Je sais pas si vous avez tendu dans la vidéo, ils parlent d'un pont qui est très connu. Vous avez entendu le nom ?
104	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	Du Gras
105	Moi	Pont du Gard.
106	Elève B	Ca fait passer l'eau.
107	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	C'est toujours en France le pont du Gard ?
108	Moi	Le pont du Gard il est ici <i>(montre le diaporama)</i> . C'est un pont qui est en France aussi. On peut encore aller le voir, il est encore dans cet état.
109	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	Moi je l'ai déjà vu

110	Moi	Ah Bon ?
111	Tuteur	Tu as été sur place ?
112	Elève B	oui
113	Tuteur	Qui-est-ce qui la vu d'autres en vrai ? Elève H aussi t'es passée à côté ?
114	Elève B	Par contre c'est beau avec le paysage
115	Moi	C'est beau. Vous avez vu en plus ces formes comme ça ?
116	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	Ya deux étages
117	Moi	Ya deux étages. Et cette forme ça s'appelle une voute. Les Romains ils avaient tendance à faire, dans leur architecture, plein de voutes comme ça. C'est typique des Romains. Et donc là on voit un aqueduc en construction. C'est un dessin. Et ça tenait grâce à la force des pierres. Cette forme tenait grâce à la force des pierres.
118	Elève B	C'est quand que ça va se détruire ?
119	Moi	J'espère que ça ne se détruira pas. Parce que ça justement...vous avez vu le titre. Il y avait écrit les héritages romains. Ca c'est un héritage romain. Les Romains l'ont construit et c'est encore présent aujourd'hui. On a hérité de la culture et de l'architecture des Romains. C'est beau quand même !
120	Elève (Je ne reconnais pas sa voix)	Superbe !
121	Moi	On revient sur notre image. Donc l'aqueduc il servait à conduire l'eau jusqu'aux villes, qui arrivait grâce à une fontaine. Est-ce que vous avez tendu pourquoi l'eau...alors comme a dit Elève G, les Romains c'étaient des grands consommateurs d'eau. Est-ce que vous avez une idée de pourquoi ils pouvaient consommer de l'eau ?
122	Elève B	Pour avoir plus d'eau quand ils auront besoin. Et pour l'été !
123	Moi	Alors les Romains, ils avaient une pratique qui leur demandait beaucoup beaucoup d'eau.
124	Elève G	C'étaient pour les animaux qu'ils avaient
125	Moi	Aussi. Mais les Romains accordaient une grande importance à leur hygiène, à leur corps et donc ils ont construit ce qu'on appelle des thermes.
126	Elève E	Des grosses piscines.
127	Moi	Ah, Elève E, qu'est ce que c'est des thermes ?
128	Elève E	C'est des piscines
129	Moi	<i>(En appui sur le diapo)</i> Les thermes c'étaient des endroits où les Romains se réunissaient pour se laver parce que tout le monde n'avait pas de salles de bains.
130	Elève H	C'est l'héritage
131	Moi	Ça fait partie des héritages. Ce sont des bains publics où les Romains se rendaient pour se laver, pour faire du sport, pour rencontrer des amis.
132	Elève E	Du sport ?

133	Moi	Oui, ils faisaient même du sport... Ils passaient par plusieurs bassins pour se laver, avec des bassins avec plusieurs températures. Ça demandait beaucoup beaucoup d'eau.
134	Elève E	Je sais comment ça chauffe
135	Moi	Tu connais ?
136	Elève E	En dessous, ils brûlaient du feu.
137	Moi	Ecoutez, écoutez, c'est intéressant ce qu'il dit
138	Elève E	En dessous, ils brûlaient du feu
139	Moi	C'est par-dessous les thermes qu'ils chauffaient les bassins. (<i>brouah</i>) Et donc les Romains, ils aimaient se rendre dans les thermes pour prendre soin de leur corps. Ils ont apporté la notion de confort et d'hygiène dans la vie des Gaulois. C'est quand même un confort d'avoir des thermes comme ça.
140	Elève B	Ya des toilettes publics, ya des bains publics.
141	Moi	Exactement ! (<i>brouahh</i>) Attendez, attendez, pas tous à la fois. Si vous avez des questions vous levez la main.
142	Elève E	Et les garçons, ils se baignaient dans des différents ?
143	Moi	Oui.
144	Tuteur	Pas toujours. En fait, dans les thermes à Rome, par exemple les thermes de Calacala, y'avait un jour dédié pour les femmes, le samedi matin. Donc c'était le même endroit mais avec des créneaux dédiés. Après ça dépendait des thermes. Peut-être, en province et à Rome c'était différent. Mais voilà, tout le monde y avait accès.
145	Moi	Et par contre, si tout le monde y avait accès, parce qu'on parle d'hygiène, de confort mais si tout le monde y avait accès, quel peut être le problème ?
146	Elève B	Beh avec les garçons et les filles
147	Moi	Alors c'est pas une question de garçons/filles
148	Elève B	Y aura pas beaucoup d'eau pour d'autres gens qui voudra se baigner
149	Moi	Non
150	Elève D	Comme ils sont sales, après quand ils vont aller dans l'eau ça va déposer des saletés. Après y aura d'autres personnes qui va venir.
151	Moi	Oui, il peut y avoir un développement de bactéries et de maladies.
152	Elève B	Après ça va aller sur la fontaine
153	Moi	Alors il y a un confort, il y a une hygiène. Il faut savoir qu'ils se lavaient pas avec du savon comme les Gaulois, ils se lavaient avec de l'huile d'olive. Et ensuite ils retiraient l'huile avec un instrument qu'on appelle un strigile.
154	Plusieurs élèves	Un strigile !!??
155	Un élève	Ça existe encore ?
156	Moi	On ne s'en sert plus en tout cas. Tu peux en voir dans les musées ou des choses comme ça. Donc effectivement comme a dit Elève D ...Elève G tu te retournes s'il te plaît...comme a dit Elève D il y a des maladies qui peuvent se

		développer. Donc il y a une hygiène, mais une hygiène qui peut être un petit peu bancale. On revient sur notre image, alors qu'est-ce que vous avez vu d'autre ?
157	Elève C	L'arène
158	Plusieurs élèves	L'arène, l'arène
159	Moi	S'il vous plait, pas tous à la fois. Elève I ?
160	Elève I	L'arène
161	Moi	L'arène. Ici (en pointant l'image). L'arène c'est la piste qui se trouve au milieu qui est en sable. Ça vient du mot arena, en latin, qui veut dire sable en espagnol. Donc l'arène, c'était ce qui se trouve au centre et l'ensemble ça s'appelle ?
162	Une élève	Un amphithéâtre
163	Moi	Un amphithéâtre. <i>(Je tends l'étiquette pour que Elève I vienne mettre l'étiquette)</i>
164	Elève C	Comment ça s'écrit une arène ?
165	Moi	On va le voir sur une diaporama. Alors les arènes, enfin l'amphithéâtre, est-ce que vous savez à quoi il servait ?
166	Elève B	Y avaient des spectacles
167	Plusieurs élèves	<i>(Plusieurs élèves parlent en même temps)</i>
168	Moi	On écoute ceux qui parlent
169	Elève B	Ils faisaient des combats
170	Moi	Oui, des combats de quoi ?
171	Elève D	De gladiateur
172	Moi	Des combats de gladiateur
173	Elève E	Ou sinon des prisonniers
174	Moi	Alors, les gladiateurs souvent c'étaient des hommes prisonniers ou des esclaves, et il y avait aussi des personnes ; des citoyens libres qui décidaient de combattre pour avoir ce qu'on appelle la gloire.
175	Plusieurs élèves	<i>(Parlent en même temps)</i>
176	Moi	Mais y avait pas que ça. Y avait les combats de gladiateurs mais y avait d'autres combats ?
177	Elève B	Des combats avec des animaux
178	Plusieurs élèves	- des lions -des taureaux
179	Moi	Il y avait des animaux sauvages parce que les Romains avaient un attrait pour les animaux sauvages et pour voir les animaux sauvages au combat.
180	Elève D	Ya des amphores sur la page
181	Moi	Ah beh on va le voir après. Est-ce que vous savez...l'amphithéâtre le plus connu c'est celui-ci, est-ce que vous savez...
182	Elève E	Ça c'est un Colisée

183	Moi	Exactement, Elève E, je te laisse le dire.
184	Elève E	C'est un Colisée
185	Moi	C'est le Colisée. Il se trouve où le Colisée ?
186	Elève D	A Rome !
187	Moi	Il se trouve à Rome. C'est le plus grand amphithéâtre qui existe. Il a été détruit, comme vous pouvez le voir, par des tremblements. Aujourd'hui il n'est pas reconstruit mais on peut encore le visiter.
188	Plusieurs élèves	<i>(Discutent à propos du colisée)</i>
189	Moi	Il pouvait accueillir plus de 50 000 spectateurs, 50 000 à 80 000 spectateurs.
190	Plusieurs élèves	Ohhhhh !
191	Moi	Et vous allez voir qu'en France aussi on retrouve les héritages des romains puisque, regardez...quelqu'un m'a demandé comment on écrivait « arène ». « Arène » ça s'écrit comme ça <i>(en montrant le tableau)</i> . A Nîmes...
192	Elève E	<i>(En me coupant)</i> mais ça c'est reconstitué ça ?
193	Moi	Non non ça existe encore. Il est entier...
194	Elève C	<i>(en me coupant)</i> c'est là où on fait les combats.
195	Moi	C'est aussi là où on faisait les combats. L'arène c'est ça. L'arène c'est ça. <i>(le répète car trop de bruit)</i> . Ça c'est l'amphithéâtre. Là il y a trop de bruit.
196	Elève C	C'est là qu'on fait les combats
197	Moi	C'est là qu'on fait les combats, sur l'arène. Cet amphithéâtre, il existe encore dans le sud de la France, à Nîmes. Vous pouvez aussi le visiter et il y a des spectacles encore dans ce lieu.
198	Elève C	Ça prend combien de temps pour aller ?
199	Moi	Pour aller à Nîmes ?
200	Un élève	5h
201	Elève J	On prend le train
202	Moi	6h-7h peut-être
203	Elève J	7h de route tu peux dormir
204	Moi	Vous avez vu, il est encore en France et il est encore entier. Il est entier parce qu'ils étaient très forts les Romains en construction. Déjà, ils ont construit des aqueducs, ils construisent des monuments quand même très très grands et impressionnants, grâce à leur béton. Parce que dans leur béton, il y avait des cendres de volcan.
205	Un élève	Ah c'est sûr que ça tient !
206	Elève D	Normalement, depuis tout ce temps, le temps il l'a pourri en fait.
207	Un élève	De la moisissure
208	Moi	Non, il est encore en bon état, c'est de la pierre. Il est encore en bon état
209	Elève C	Morgane ?
210	Moi	Oui ?
211	Elève C	Est-ce que y a encore des combats dedans ?

212	Moi	Alors, y a des spectacles, des combats...ce qu'on appelle des...j'ai perdu le mot...des corridas. Les corridas vous savez c'est les...
213	Elève E	Avec les taureaux.
214	Moi	Voilà, c'est les spectacles avec les taureaux. Y'en a encore dedans. Mais il n'y en a plus beaucoup. Y'en a une vingtaine par an, à peu près. Aller, quoi d'autres sur cette photo ? Elève D ?
215	Elève D	Des amphores
216	Elève J	Des enfants ? (<i>En ayant compris que son camarade avait dit des enfants</i>)
217	Plusieurs élèves	Des amphores !
218	Elève J	Ahhhh
219	Moi	J'ai pas noté sur une affiche le mot « amphore » mais est-ce que tu veux nous montrer ce que c'est l'amphore, parce que je ne suis pas sûre que tout le monde sache ce que c'est une amphore. Elève H, tu sais ce que sais une amphore ? Alors tu regardes ce qu'Elève D montre. L'amphore c'est ça !
220	Un élève	Ça s'écrit comment ?
221	Elève B	C'est comme des tonneaux mais sauf que c'est pour mettre de l'eau.
222	Moi	C'est grâce à ça qu'on remplissait...on remplissait des amphores d'eau
223	Elève B	C'est comme un tonneaux mais sauf que tu mettais des choses liquides à l'intérieur
224	Moi	Amphore, ça s'écrit comme ça. Ensuite, quoi d'autre ? Qu'est-ce que vous voyez d'autre ? Elève J ?
225	Elève J	Des maisons.
226	Moi	Il y a des maisons, exactement ! Alors, vous vous souvenez comment on appelle ces maisons ?
227	Un élève	Des villas.
228	Moi	Les grandes maisons on les appelait les villas. Donc les villas il y a celles que je vous ai montré au début, les villas agricoles. Et il y a aussi des villas en extérieur de la ville, donc plutôt ici, avec des architectures.
229	Un élève	C'est une villa de rêve
230	Moi	Y'en a elles étaient très luxueuses. J'ai pas pu mettre de photos sur le diaporamas mais ça c'est une reconstitution d'une villa (<i>je circule dans la classe pour montrer l'illustrations d'un manuel</i>)
231	Elève B	C'est magnifique !
232	Elève D	Ya même pas de piscines.
233	Moi	Si, y a un bassin là, il ramassait les eaux de pluie.
234	Un élève	C'est un marché là
235	Moi	Il y avait une boutique. Je ne passe pas si vous vous levez.

236	Un élève	Y avait des oranges.
237	Moi	Il y a même des amphores, je sais pas si vous avez vu, devant y a des amphores.
238	Plusieurs élèves	<i>(Commentent l'image)</i>
239	Moi	Donc ça c'était une villa. Elles étaient plutôt en dehors de la ville, en périphérie de la ville ou dans les campagnes. On retrouve l'architecture avec des colonnes. C'est une architecture qu'on peut retrouver aussi chez les ?
240	Un élève	Chez les Grecs.
241	Moi	Chez les Grecs, il y avait des colonnes. Il y a également des petites boutiques. Je vous ai dit que le commerce était très important. Là, on a vu qu'il y avait une petite boutique avec des amphores aussi. Ensuite ? Elève K ?
242	Elève K	Il y a des animaux.
243	Moi	Il y a des animaux. Alors les animaux pareil ils pouvaient servir pour le commerce, pour transporter des choses. Qu'est-ce qu'on voit d'autre ? <i>(Je me fâche car trop de bruit)</i> Elève B, qu'est-ce que tu voulais dire ?
244	Elève B	Il y a des gens ils ont des tissus, ils ont les mêmes coutures de tissus.
245	Moi	Est-ce que vous vous souvenez comment elle s'appelle la tenue des Romains ? Je l'ai dit la semaine dernière.
246	Elève D	Des toges !
247	Moi	La toge romaine. Je le laisse à Elève B <i>(en parlant de l'étiquette)</i>
248	Elève D	Mais elle a pas trouvé le mot
249	Moi	Elle a parlé des tenues, c'est pas grave.
250	Elève B	Je la mets où ?
251	Moi	Sur la toge. Qu'est-ce qu'on voit d'autre ? Elève D ?
252	Elève D	Il y a des tuiles sur les bâtiments.
253	Moi	Alors, il y a des tuiles, oui. Elève J?
254	Elève J	Y a un temple.
255	Moi	Il y a un temple. Tu le vois où le temple ?
256	Elève J	C'est ça
257	Moi	Oui, alors on sait pas vraiment sur l'image si c'est un temple. Mais on peut imaginer que c'est un temple. En tout cas, les temples existaient chez les Romains. Je te laisse prendre un aimant et le mettre ici. Ça c'est un temple qui est aussi à Nîmes <i>(en montrant le diapo)</i> . A Nîmes, on avait vu l'arène. Elle s'appelle la maison carré de Nîmes. Celle-ci elle était dédiée au culte de l'empereur. Donc c'était l'empereur qu'on honorait.

258	Un élève	On priait là-bas ?
259	Moi	Il y avait des temples aussi pour honorer les dieux. C'était également comme les Gaulois, les Romains, ils croyaient en plusieurs Dieux. On dit qu'ils étaient ? Elève L tu te souviens ?
260	Elève L	Polythéistes
261	Moi	Oui. Ils croyaient en plusieurs Dieux et ils se sont inspirés des dieux grecs. Ils avaient les mêmes dieux que les Grecs, mais le nom changeait.
262	Elève A	Zeus c'est Jupiter
263	Moi	On avait Jupiter pour Zeus
264	Elève E	Mars pour Arès
265	Moi	Mars pour Arès. Neptune ?
266	Elève C	Adès ?
267	Moi	POO...Poséidon Et c'est dans ces temples qu'on honorait les Dieux.
268	Elève C	C'est devenu vieux maintenant ?
269	Moi	Ça existe encore, mais il a été rénové. Il est souvent rénové. Ensuite, allez on se reconcentre, il ne nous reste pas beaucoup de temps. Elève E ?
270	Elève E	Un théâtre
271	Moi	Le théâtre il n'est pas sur la photo mais effectivement le théâtre fait partie de la culture romaine. Il y avait des spectacles, des comédies, avec des comédiens qui jouaient des spectacles, qui jouaient de la musique, qui dansaient. Alors, je vais vous aider pour finir. Qu'est-ce que vous pouvez dire là ? (<i>En pointant le bas de l'image</i>) Qu'est-ce que vous pouvez dire ?
272	Plusieurs élèves	(<i>Donnent des réponses en même temps</i>)
273	Moi	On lève la main. Elève M?
274	Elève M	Euhhh...des pierres
275	Moi	Y a des pierres. Les Romains ont construit beaucoup beaucoup de routes. C'est une route en pavé. Est-ce que vous avez une idée de pourquoi les Romains ont construits beaucoup beaucoup de routes ? Il y avait énormément de réseaux et de voies qui reliaient les villes. Et pourquoi ?
276	Elève B	Parce que y avait trop de pierres par terre et...
277	Moi	Non. Pour quelque chose de très très pratique.
278	Elève D	Pour faire des échanges avec d'autres pays.
279	Moi	Exactement ! Pour le commerce ! C'était beaucoup plus pratique d'avoir des grandes routes avec des dalles. Y avait des couches de sables, de cailloux, ensuite on avait des dalles comme ça là, comme vous voyez. Ils évitaient de construire, enfin de faire des virages. C'étaient des routes qui étaient plutôt droites pour aller plus vite. Ça permettait le commerce et ça permettait une deuxième chose ? Il y a quelque chose pour les Romains qui était très très important qu'on a vu la semaine dernière. Qui leur a permis de conquérir la Gaule.

280	Un élève	Le siège d'Alésia
281	Moi	<i>(Je mime le déplacement d'un soldat)</i>
282	Plusieurs élèves	Ahhhh, les soldats
283	Moi	L'armée ! Eh beh justement, les routes, c'étaient beaucoup plus facile pour le déplacement des armées.
284	Un élève	En vrai ça change quoi ?
285	Moi	Eh bien ils allaient beaucoup plus vite, c'étaient des routes droites. Pour se déplacer c'était plus facile parce que s'il fallait traverser les forêts, les chemins...
286	Un élève	Beh ils avaient pas aller tout droit
287	Moi	Oui mais dans la vie tu ne peux pas aller tout droit. Moi si je vais tout droit, si je marche tout droit, il y a le mur, il y aura peut-être des arbres. Donc ils ont fait en sorte de construire des routes droites. Et je vais vous donner un dernier élément et après ça va être l'heure.
288	Elève M	Moi je connais, je connais
289	Moi	Oui ?
290	Elève M	Le forum
291	Moi	Ah ! Ecoutez Elève M !
292	Elève M	C'était un forum
293	Moi	Qu'est-ce que c'est un forum ? Tu sais ce que c'est ?
294	Elève M	Un forum c'est...euh...là où on fermait les prisonniers ?
295	Moi	Non. Le forum c'est cette grande place. C'était une place rectangulaire où justement il y avait des lieux d'échanges... Tu peux venir le placer si tu veux. Tu peux le mettre en plein milieu. C'était une place rectangulaire. Donc il y avait souvent un temple. C'est là aussi que les hommes politiques se rendaient pour faire des discours. C'est là où avait lieu la justice. Le forum c'était cette grande place. C'était un lieu de rencontre, le forum.
296	Elève L	Y avait un juge ?
297	Elève D	De quel juge il me parle lui ?
298	Elève J	Mais y a pas de tribunal.
299	Moi	Alors la justice romaine je ne sais pas exactement comment ça se passait. Mais vous pourrez vous renseigner, vous pouvez lire des livres sur la justice romaine. (Aller ça va être l'heure d'aller manger.)

Annexe 2. Retranscription de la séance 1 enregistrée en CM1 (2024)

1	PE	Est-ce que vous pouvez expliquer à ceux qui n'étaient pas là la semaine dernière ce qu'on a appris en histoire ? Pas ce qu'on a fait, ce qu'on a appris. Ceux qui n'étaient pas là vous écoutez bien. A ?
2	A	On avait appris l'alphabet en hiéroglyphes
3	PE	Bon on va commencer par ce qu'on a fait. On a fait des tablettes en argile, je ne sais pas si vous avez vu.
4	B	Est-ce qu'on va les récupérer ?
5	PE	Pas aujourd'hui parce que je n'ai rien prévu pour les mettre dans le sac. Mais la prochaine fois, je pense. On a fait des tablettes d'argile en hiéroglyphes, parce que c'est ce qu'il faisait pendant quelle période ?
6	C	Au début de l'Antiquité et à la fin de la Préhistoire, donc quand l'invention de l'écriture a été faite.
7	PE	C'est ça qui est important. On a appris l'importance de l'écriture et on a appris que l'écriture avait été inventée et ça a marqué la fin de la période qu'on a vu en début d'année, qui est la Préhistoire. Et l'écriture elle permettait quoi ?
8	D	D'envoyer des messages
9	PE	Oui
10	E	Au lieu de crier aux autres personnes des choses, ils faisaient des messages
11	PE	L'écriture permettait de garder en mémoire les informations. Donc vous l'avez compris aujourd'hui on va...
12	F	Ils ne faisaient pas du téléphone arabe ?
13	PE	Nous c'est ce qu'on a fait, et oui c'était un principe comme ça mais élargi et nous on a utilisé ce principe pour se rendre compte que c'était difficile de garder des informations en mémoire avec l'oral. Alors avant de commencer, aujourd'hui je veux qu'on mette quelque chose en place pour rendre la séance plus fluide, parce que vous avez tendance à poser plein de questions, c'est super mais ça coupe parfois la séance et moi-même ça me coupe et ce n'est pas toujours facile pour tout le monde de comprendre où l'on en est. Donc ce que je vous propose c'est d'avoir sur vous, soit votre cahier de brouillon ou un bout de papier. Et quand vous avez une question, vous l'écrivez pour la garder en tête et on fera un temps dédié aux questions. Ça évitera les « maitresses, maitresse, maitresse », et sinon je n'hésiterai pas à utiliser le calmomètre ou la météo du comportement. Ça va être une séance où on va beaucoup parler, vous allez voir. Alors vous l'avez compris on va commencer une nouvelle Période qui s'appelle ?

14	B	L'Antiquité
15	PE	L'Antiquité. En levant la main c'est encore mieux. On va faire une fiche ensemble, sur cette nouvelle période. Vous allez me dire ce que vous savez de l'Antiquité. Je vais écrire des mots clé et on reviendra dessus lors d'une prochaine séance. G ?
16	G	Ya eu le pont du Gard
17	PE	Le pont du Gard, oui. Allez-y dites-moi. On va faire dans ce sens.
18	E	Il y avait Vercingétorix qui s'est rendu à Rome pour Jules-César pour sauver la Gaule.
19	PE	Le suivant
20	H	Ya Rome
21	PE	Regarde je l'ai écrit là. F tu avais levé la main.
22	F	Non mais c'était pour une question
23	PE	D'accord. Vous avez d'autres choses sur cette période. C ?
24	C	Jeanne d'arc
25	Plusieurs élèves	Non c'était au Moyen-Age.
26	PE	La plupart ne sont pas d'accord, je l'écris ou pas C ?
27	C	Je ne sais plus
28	B	Cléopâtre
29	C	J'ai un doute je ne sais pas si c'est l'Antiquité, mais les Barbares.
30	PE	Je note et on verra. C'est une fiche des représentations que vous avez de l'Antiquité. D ?
31	D	Les Vikings
32	H	La Gaule
33	B	Des rois
34	I	Louis XIV
35	Plusieurs élèves	Hein
36	G	C'est au temps modernes
37	D	Le roi Soleil
38	Plusieurs élèves	C'est Louis XIV
39	F	Est-ce que les arènes des gladiateurs, c'est là.
40	PE	J'écoute encore quelques réponses.
41	J	L'écriture romaine
42	B	Les jeux olympiques

43	K	Les dieux grecs
44	PE	Bien, moi ça me permet de voir ce que vous savez sur l'Antiquité. Et puis ça nous permettra de voir à la fin de la séance s'il y a des choses qu'on laisse dans l'Antiquité ou pas. Aujourd'hui on va travailler sur un peuple qui a vécu pendant l'Antiquité. Vous avez une idée ?
45	C	Les Gaulois
46	PE	On va travailler sur les Gaulois. Je vais vous donner une feuille avec plusieurs documents sur les Gaulois. Il n'y a pas de questions parce que comme je vous ai dit on va faire beaucoup d'oral. Donc vous prenez connaissance des textes, des documents. Vous essayez de comprendre comment vivaient les Gaulois et on fait un retour tous ensemble après. Dans votre tête, vous lisez.
47	J	Maitresse, ça veut dire quoi doc ?
48	PE	Doc c'est une abréviation de document. B pourquoi tu parles alors que tu dois lire le document ? N'hésitez pas à surligner des informations qui vous semblent importantes. Et évidemment là si vous avez des questions sur le document vous pouvez me les poser. Alors qu'est-ce que vous avez à me dire sur les Gaulois ?
49	A	Qu'ils vivaient dans des maisons avec des toits en bois
50	PE	En bois. Il y a un mot.
51	A	En paille
52	F	Ils avaient des éleveurs d'animaux
53	PE	On essaie de suivre le lien. Là on parlait des maisons. On complète sur les maisons
54	D	Les Gaulois ils vivaient ouverts et fortif...
55	PE	Fortifiés ?
56	D	Fortifiés !
57	PE	Alors ça c'est pour les villages. On reviendra sur les villages. Le toit des maisons il était en quoi ?
58	L	En Paille
59	PE	Il y a un mot que vous m'avez demandé, quelqu'un m'a demandé ne savait pas ce que c'était
60	K	En torchis
61	PE	En torchis. C'est une sorte de terre mélangée avec de la paille. J'ai emmené un livre pour vous montrer plus d'illustrations. Ce sont des maisons reconstituées, ce qui signifie qu'elles n'étaient pas telles qu'elles. En tout cas, grâce aux traces souvenez-vous, on sait qu'il y avait un foyer avec du feu. Par rapport aux villages, qu'est-ce que vous pouvez me dire ?

62	F	Est-ce que les toits ils étaient aussi en chaume ?
63	PE	On l'a dit il me semble.
64	F	Non on n'a pas dit la chaume.
65	PE	Ah, oui les maisons étaient en torchis, en chaume, en paille.
66	K	Ils n'avaient pas peur que ça brûle
67	PE	Oh je pense qu'ils surveillaient. Sur les villages, qu'est-ce que vous voulez dire d'autre
68	B	Ils vivaient dans un oppidum
69	PE	Alors, vous avez entendu ce qu'elle a dit ?
70	C	Un oppidum c'est un village de Gaulois où c'est fermé. Il y a des sortes de murailles pour pas que les autres rentrent.
71	PE	Des murailles. Il y en a qui m'ont demandé ce que fortifié ça voulait dire, c'est le fait que ce soit renforcé par des murailles. On peut appeler ça justement des ? Vous savez le mot ? C'est des remparts. On peut appeler ça des fortifications.
72	Plusieurs élèves	Ah oui !
73	PE	E ?
74	E	On sait comme quoi la Gaule c'était un peuple.
75	PE	AH ! Avant même de nous parler de l'habitation, il aurait fallu parler ?
76	F	Du peuple gaulois
77	PE	Du peuple Gaulois. Alors qu'est-ce que tu veux nous dire sur le peuple gaulois ?
78	E	Euh...
79	PE	Comment s'appelle le territoire où vivaient les Gaulois. On lève la main.
80	K	Euhhh
81	H	(inaudible)
82	PE	Alors le grand territoire comme ça (en montrant le tableau), est-ce que vous savez comment il s'appelle ?
83	L	La Gaule
84	PE	La Gaule. La Gaule ça ressemble à quoi ?
85	Plusieurs élèves	La France
86	PE	A la France, c'est à peu près la France avec l'Allemagne aujourd'hui. Regardez ça monte jusque-là, au niveau des pays un peu plus au Nord de la France qu'on connaît aujourd'hui. Tout ce territoire c'était la Gaule. La Gaule était divisée en ?
87	D	En deux

88	D'autres élèves	En trois parties.
89	PE	Non, je ne demande pas en combien. Ce n'est pas un nombre que je demande.
90	Un élève	La partie occupée
91	PE	Ah non ça sera plus tard ça. En tri...
92	Un élève	Triangle
93	PE	Trib...
94	Plusieurs élèves	En tribus
95	PE	Il y a plusieurs tribus
96	D	Ah oui y a la tribu noble.
97	PE	Alors non ça c'est autre chose, ce sont les catégories de personnes. Il y a plusieurs tribus. Nous aujourd'hui on habite près de Limoges. Et là on avait une tribu, par ici, c'étaient les Lémovices. A l'Antiquité, ceux qui habitaient par ici c'étaient les Lémovices. Comment est-ce qu'on appartient à une tribu ? Qu'est-ce qui fait qu'on appartient à une même tribu, vous savez ?
98	C	Ils n'avaient pas le même équipement
99	PE	Alors peut-être qu'au niveau des tenues ça pouvait être différent. Mais il y a autre chose.
100	E	C'est que par exemple, ça dépend de l'endroit pour les tenues. Il y en a ils étaient un peu plus forts en métal, ils avaient des plus belles armures, des plus fortifiées, et d'autres ils en avaient en cuir, d'autres en métal.
101	PE	Oui, mais ce n'est pas ça qui fait qu'on caractérise une tribu. I ?
102	I	Ils n'avaient pas les mêmes habits que les autres.
103	PE	Ce n'est pas par rapport aux habits.
104	D	Ils n'étaient pas dans la même région.
105	PE	Ils n'étaient pas au même endroit et nous par rapport à l'Allemagne, à l'Espagne ?
106	B	Ils ne parlaient pas la même langue
107	PE	Ils avaient leur propre langue, oui. Et ils avaient également quelqu'un au-dessus d'eux, des chefs. Il y avait des chefs pour chaque tribu.
108	Un élève	Vercingétorix
109	PE	On en verra des chefs gaulois la prochaine fois
110	F	Pourquoi il y a une rivière et après elle est coupée ?
111	PE	Pourquoi tu ne respectes pas la consigne que l'on a donné au début. Surtout que c'est juste les fleuves qui s'arrêtent à différents endroits mais là on ne fait pas de la géographie.

		Ensuite quoi d'autres ? Soit on peut partir sur le peuple dont tu nous parlais tout à l'heure...
112	D	Le peuple c'étaient des agriculteurs et parmi eux...
113	PE	Essaie de ne pas lire le document et de me dire ce que tu as compris.
114	D	Alors j'ai compris qu'il y avait des tribus.
115	PE	Oui sur le territoire de la Gaule, il y a plusieurs tribus, on est d'accord. Mais dans chaque tribu, il y a ?
116	D	Un chef
117	PE	Un chef oui. G
118	G	Il y a des catégories
119	PE	Il y a des catégories de personnes effectivement. Est-ce que tu peux nous en citer ?
120	G	Il y a les druides. 31min
121	PE	Les druides. Est-ce que quelqu'un sait ce que sont les druides ?
122	M	Des magiciens.
123	H	C'est quelqu'un qui fait des potions.
124	E	On imagine qu'il avait des peaux de loup sur le corps mais moi je dis qu'ils n'avaient jamais de peau de loup.
125	PE	Tu y étais ?
126	E	Non
127	K	C'est ceux qui étaient rattachés à la religion, qui formaient les jeunes et qui ne paient pas d'impôts.
128	PE	Exactement. Les druides c'étaient les personnes qui éduquaient les enfants. Regardez sur le livre. On disait que c'était l'homme de savoir de la tribu. Il s'occupait de la religion, c'est lui qui la transmettait.
129	D	Maitresse j'ai une question
130	PE	Est-ce que c'est en lien direct avec ce qu'on fait là ?
131	D	Non
132	PE	Alors tu la gardes pour tout à l'heure. (Je lis un extrait du livre qui explique ce que sont les druides).
133	B	Est-ce qu'il faisait quand même de la magie ?
134	PE	Les druides occupaient plein de métiers que l'on connaît aujourd'hui. Ils étaient à la fois maitre, curé, juge, et surtout médecin. C'est ce que tu entends sûrement par magie. Ils soignaient les gens grâce aux plantes mais pas par des potions magiques. C'étaient vraiment des gens très importants dans un village.
135	A	Aussi ils avaient aussi des boucliers, des épées.
136	PE	Est-ce que c'est les druides qui avaient boucliers. Parce qu'on a parlé de plusieurs catégories de personnes. Et on a une autre catégorie avec les guerriers.

		O tu vas pouvoir me dire... pose ce que tu fais là. Tout à l'heure je t'ai demandé ce que tu voyais, tu m'as dit un monsieur. C'est un guerrier. Qu'est-ce que tu vois sur le guerrier ? C ?
137	R	Qu'il porte une braie, qu'il a un bouclier avec une sorte de fléchette...
138	PE	Une sorte de fléchette... N dis-le
139	N	Une lance.
140	F	Une épée et une lance.
141	PE	Il a autre chose aussi.
142	K	Un casque d'airain
143	C	Il a aussi une tunique...
144	Une élève	Maitresse (elle commence à parler)
145	PE	Alors là non, c'est hyper irrespectueux. C n'a pas fini de parler. On a dit quelque chose en début de séance. « Maitresse, Maitresse », alors qu'elle n'a même pas fini de parler. Je te regarde parce que justement ça me coupe mais ça ne veut pas dire que je t'interroge. Vas-y
146	C	Ça lui arrive jusqu'à mi-jambe.
147	PE	En effet, les guerriers avaient de nombreux équipements. Vous avez une idée d'en quoi ils pouvaient être fait ces équipements.
148	H	En métal
149	PE	Oui en métal, ou bien ?
150	A	En peau de bête ?
151	PE	Non. Le bouclier là on voit qu'il est en ?
152	Un élève	En bois
153	PE	En bois effectivement. Mais ils pouvaient être aussi en fer, puisque les gaulois ont largement travaillé les métaux, pour faire des armements, ou bien d'autres choses, que O va pouvoir nous dire. Qu'est-ce que tu vois toi O sur ta photographie ?
154	O	Des monsieurs.
155	PE	O a ça sur sa feuille (en montrant le diapo). Est-ce que vous avez une idée de ce que ça peut être tout ça ? Quelqu'un qui n'a pas trop participé...P
156	P	C'est les outils, les matériaux qu'ils utilisent pour s'habiller.
157	PE	Oui. S ?
158	S	Ici il y a quelque chose de doré. On dirait quelque chose pour protéger l'épée
159	PE	C'est vrai ça y ressemble. Je ne sais pas exactement si c'est ça.
160	N	On dirait comme une sorte de menotte
161	Q	On dirait une sorte de couteau

162	O	Il y a une bague.
163	PE	Oui c'est vrai. Les Gaulois ont fabriqué beaucoup de bijoux, c'est dit dans votre texte.
164	B	Oui parce que y avait des artisans. (sans lever la main)
165	PE	Lève la main B. Tu as des choses intéressantes à dire mais lève la main. D'accord ? Parce que justement si on rejoint les catégories, on a les druides, on a parlé des guerriers.
166	O	Maitresse ?
167	PE	Oui O
168	O	Il y a un verre.
169	PE	Il ne me semble pas que ce soit un verre. J'ai l'impression que c'était une manchette, un bracelet.
170	G	En haut, la première chose c'est un casque.
171	Des élèves	Pourquoi il a cette forme-là ?
172	PE	E tu as la réponses ?
173	E	C'était pour différencier Rome et Gaule ?
174	PE	Je n'ai pas la réponse. Mais c'est une hypothèse. Ça veut dire que là tu as construit une hypothèse. Peut-être que tu pourras vérifier si ça t'intéresse, la réponse chez toi. Les autres aussi d'ailleurs. Donc c'était un équipement des guerriers. Et B a dit quelque chose d'intéressant tout à l'heure, qui est-ce qui fabriquaient tout ça ?
175	B	Les artisans
176	PE	Oui, c'était une catégorie supplémentaire. On avait des artisans qui travaillaient le métal, pas que, qu'est-ce qu'ils pouvaient travailler d'autres ?
177	F	L'or
178	PE	Oui, ça fait partie des métaux.
179	Q	L'argent.
180	PE	Alors avec le métal ils ont pu faire de l'argent parce que les Gaulois ont pratiqué le commerce. Au début il faisait du troc. Le troc c'est le fait d'échanger des marchandises les unes contre les autres. Et après ils ont réalisé des pièces en métal pour pouvoir pratiquer le commerce plus facilement. Oui et tout à l'heure vous m'avez parlé de peau de bête... Vous savez je vous avais dit que les Hommes préhistorique avaient commencé à faire quelque chose et les Gaulois ont continué. Vous avez une idée ?
181	B	L'agriculture
182	PE	Oui y a l'agriculture. Mais autre que les matériaux les artisans ils pouvaient travailler... (Je circule en montrant le livre)
183	Plusieurs élèves	Ah le tissage

184	PE	Le tissage ! Ils avaient des métiers à tisser comme ça. Ils ont continué la poterie également. Donc on a les artisans.
185	H	Je vois comme une sorte de hache
186	PE	Oui, justement à quoi ça pouvait servir tous ces matériaux.
187	A	A se battre
188	PE	Alors ça pouvait servir à se battre mais en lien avec ce que B a dit tout à l'heure. (Pas de réponse) On a dit qu'il y avait des druides, des guerriers, des artisans...Quelle autre catégorie il y avait ?
189	K	Les paysans
190	PE	Oui les paysans, les agriculteurs. Et les Gaulois ont inventé quelque chose qui a amélioré l'agriculture. Est-ce que vous l'avez vu l'année dernière ? Quelque chose de très pratique. Ça ressemble pas à celle qu'on a aujourd'hui.
191	F	Les tonneaux
192	PE	Alors ils ont inventé les tonneaux, c'est vrai. Mais pour l'agriculture
193	I	Avec les chevaux-là qui traînaient...
194	PE	Oui, c'est la moi...la moissonneuse
195	Plusieurs élèves	Ah oui
196	PE	Mais les tonneaux ont beaucoup servi pour le commerce.
197	J	Maitresse
198	PE	Oui J
199	J	C'était quoi la cervoise ?
200	PE	La cervoise, c'était de la bière. G ?
201	G	Est-ce que les artisans ils pouvaient travailler aussi sur le métal et sur les roches
202	PE	Ah beh oui. Il y a des artisans qui étaient plus dans le métal, qui construisaient des outils, des armes, ou bien des bijoux. On parle d'artisans et il y en a un qui s'appelle le forgeron. (je lis le rôle du forgeron). Donc le forgeron permettait de fabriquer plein de chose très utile pour les guerriers, pour les agriculteurs.
203	N	C'est quoi le truc rond ? (cf. diapo)
204	PE	Ça doit être une pièce de monnaie. On ne voit pas très bien sur la photographie. Regardez, on voit bien ici les différentes catégories. (montrant diapo)
205	E	Je voulais revenir sur le casque. J'ai enfin compris. En fait, pour moi, les premiers qui avaient le casque, ils se mettaient en formation comme ça. (me donne une explication, peu audible).

206	PE	Je n'ai pas la réponse. Mais je me mets une petite note pour la semaine prochaine. Je voulais aussi vous dire que les Gaulois sont à l'origine du savon. Alors ce n'était pas le savon que l'on connaissait aujourd'hui. On appelait ça le sapo. C'était un mélange de graisse animale et de cendre. Ce qui permettait d'avoir une hygiène de vie
207	F	Est-ce qu'ils plantaient tout à la main ?
208	PE	A mon avis oui.
209	F	Et aussi ?
210	PE	Ah beh voilà on va faire le temps des questions maintenant. Il faut savoir qu'il y a des choses qui ne sont pas dans les programmes et je n'ai pas réponse à tout sur l'histoire.
211	F	Est-ce qu'ils avaient des herses ?
212	PE	C'est quoi des herses ?
213	F	Des outils pour labourer la terre
214	PE	Ils avaient sûrement des outils qui ressemblaient à ça. K ?
215	K	De quelle tribu était Vercingétorix ?
216	PE	On le verra plus tard.
217	G	C'est quoi la cuirasse ?
218	PE	C'est ce qu'ils avaient devant, sur le torse, pour les protéger.
219	Q	Maitresse, la photo qu'on avait vue moi je dirais que c'est pour enlever les peaux des animaux
220	PE	C'est possible aussi.
221	A	Pourquoi ils payaient des impôts ?
222	PE	Parce qu'avant il y avait un système où les plus nobles ne travaillaient pas et c'est les pauvres qui travaillaient qui donnaient de l'argent. Ça existe toujours les impôts. Les plus riches payent des impôts pour qu'ils soient redistribués aux personnes les plus défavorisés. Tout le monde ne gagne pas le même argent dans la vie.
223	D	Mais Maitresse, le truc on dirait un mors pour les chevaux
224	PE	Ah oui c'est vrai ça y ressemble. Les deux dernières questions.
225	E	C'était en combien qu'ils avaient des arbalètes ?
226	PE	Aucune idée. A?
227	A	Comment ils sont arrivés en Allemagne ?
228	PE	Les Gaulois on les appelle aussi les Celtes, ils vivent sur tout la Gaule. Leurs ancêtres se sont les Hommes préhistoriques. Ils étaient déjà implantés un petit peu partout sur le territoire. Mais avant ça n'était pas l'Allemagne. C'était un seul et même territoire. Vous allez prendre un stylo. Vous écrivez votre prénom en haut de la feuille que je vais vous distribuer.

		On complète la leçon ensemble. Premier peuple en Gaule, je viens de vous le dire le nom.
228	B	Celtes
229	PE	Celtes. O ça va aller pour compléter. Comme tu aimes bien écrire je t'ai fait la même trace écrite que les autres. Donc là je vous ai mis la carte. On ne voit pas beaucoup mais vous pouvez entourer le « Lémovices » qui est écrit ici. C'était l'équivalent de Limoges aujourd'hui. Alors, la société gauloise est organisée en trois catégories. Qui peut me compléter le premier ?
230	C	Les guerriers qui défendent la tribu et désignent le chef
231	PE	Est-ce que vous êtes d'accord ?
232	Plusieurs élèves	Oui
233	PE	Le deuxième point. Q tu suis avec nous. Alors là c'est une catégorie de plusieurs personnes. Ils exerçaient toutes ces professions en même temps
234	G	Les druides.
235	PE	Les druides !
236	F	Les druides et pas les truites.
237	PE	(rires) Ensuite, E ?
238	E	Les serviteurs. Ah non les paysans !
239	PE	Alors là ce n'est pas un nom précis que l'on attend. C'était dans votre texte.
240	B	Les artisans
241	PE	Non mais ils en font partie. C'est global. C'est dans le document D, avant dernière ligne.
242	J	Les gens du peuple !
243	PE	Ensuite dans le lexique, rappelez-moi ce qu'est une tribu.
244	Un élève	Un groupe de gens
245	PE	Un groupe de gens qui
246	F	Qui se défend
247	PE	Non. Une tribu, qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure ?
248	K	Qui communiquent
249	PE	Alors ils communiquent parce qu'ils partagent quoi ?
250	K	Un territoire.
251	PE	Oui. Mais souvenez-vous j'ai donné l'exemple de l'Allemagne, de l'Espagne
252	G	La même langue

253	PE	Oui ils parlent la même langue. Ce sont des gens qui parlent la même langue et qui obéissent au même quoi ?
254	D	Chef !
255	PE	Oui ! Ensuite, un oppidum ? C'est une ville gauloise entourée par des ?
256	Un élève	Des barrières
257	PE	Oui et on a donné un nom à ça
258	G	C'est fortifié.
259	PE	Donc des forti...
260	Un élève	Fortifications
261	PE	En levant la main c'est mieux. Vous avez juste à écrire sur la ligne des « fortifications » sans oublier le « s ». C'est bon on peut passer à « je retiens ». Alors qui me lit ?
262	R	Autrefois la France s'appelait la « Gaule ».
263	PE	Oui. Alors, ensuite. H
264	H	Les pays.
265	PE	Alors non, là on attend le nom du peuple.
266	E	« Ils » étaient divisés en plusieurs...
267	PE	Mais c'est qui « ils » ?
268	E	Les Gaulois.
269	PE	Ils étaient divisés en quoi ?
270	S	En tribu
271	PE	En tribu. La société comportait trois catégories de personnes. On les a vues là haut.
272	H	Les druides.
273	PE	Oui.
274	A	Les guerriers
275	PE	Les guerriers
276	B	Les gens du peuple
277	PE	(J'écris au tableau). La Gaule était un pays riche grâce à l'agriculture et l'artisanat. Les Gaulois ont réalisé des inventions importantes. Est-ce que vous pouvez m'en citer ?
278	I	Le feu ?
279	PE	Non le feu c'était pendant la Préhistoire.
280	J	Pour ramasser dans les champs là
281	F	La moissonneuse. C'est ce que je voulais dire.
282	J	Ah voilà. J'en étais sûr, c'est pour ça que... (fin non audible)

283	PE	On peut en écrire un autre que vous avez vu l'année dernière et que l'on a revu aujourd'hui
284	J	Les jeux olympiques
285	PE	On n'en a pas parlé aujourd'hui.
286	H	Le savon
287	PE	Le savon oui.
288	A	Les bijoux
289	PE	Oui ils créaient des bijoux mais ce n'est pas eux qui les ont inventés. Il y en avait à la Préhistoire. Et quelque chose qui sert pour le transport ? P, L, pas d'idées ?
290	Plusieurs élèves	Maitresse Maitresse, je sais (ils étaient plusieurs à lever la main et a insisté pour être interrogés)
291	PE	Maitresseeeee (en les imitant). Lequel je vais interroger ? P ?
292	P	Les outils
293	Plusieurs élèves	Nonnnn
294	F	Les tonneaux
295	PE	Ahhhh !
296	Plusieurs élèves	Ouiiii !
297	PE	Evidemment ceux qui ont fini, vous pouvez colorier la partie Antiquité sur la frise. Le temps qu'on fasse ça qui peut me rappeler ce qu'on a appris aujourd'hui ?
298	Q	On a appris les...
299	B	Comment vivaient les Gaulois
300	PE	Exactement. On a appris comment vivaient les Gaulois. D'accord O ? On a vu qu'il y avait plusieurs catégories : les druides, les gens du peuple et les guerriers. On a appris que l'agriculture et l'artisanat qui existaient déjà pendant la Préhistoire, on continuait d'exister chez les Gaulois. Et ça continue encore d'exister aujourd'hui. Et on a vu quelques inventions.

Annexe 3. Retranscription de la séance 2 enregistrée en CM1 (2024)

1	PE	Qu'est-ce que nous avons appris la semaine dernière en histoire ?
2	C	On a vu l'Antiquité
3	PE	Oui, on a vu une nouvelle période qui s'appelle l'Antiquité
4	E	On a vu les Gaulois
5	PE	On a vu surtout vu les Gaulois oui. Et on a vu quoi sur les Gaulois ?
6	B	On a vu qu'il y avait plusieurs sortes de familles, il y avait les guerriers, les druides, les paysans.
7	Un élève	Les nobles
8	PE	Il y avait les nobles
9	Un élève	Des artisans
10	PE	Oui et les artisans et paysans ils faisaient partie des gens du peuple
11	F	Et aussi t'avais mis une grosse feuille et t'avais marqué des choses dessus
12	PE	Oui et je la rapporterai la semaine prochaine. Il y a quelqu'un qui m'avait demandé la semaine dernière, comment s'appelait le chef gaulois de Lémovices. Le chef s'appelait Sedullos. Donc aujourd'hui on va voir autre chose sur l'Antiquité. On fait comme la semaine dernière vous levez bien la main, bon ça c'est comme toujours. Et on respecte la règle
13	Q	On ne dit pas maitresse, maitresse, maitresse.
14	PE	Oui et si on a une question qu'est-ce qu'on fait ?
15	B	On lève le doigt
16	PE	Non
17	G	On le marque sur le cahier
18	PE	Voilà et on fera un temps dédié aux questions, comme ça on évite de couper le cours. Alors, vous connaissez les Gaulois et est-ce que vous connaissez un autre peuple qui a vécu pendant l'Antiquité ?
19	M	Les Romains
20	PE	Les Romains. Aujourd'hui on va travailler sur la conquête romaine.
21	C	Est-ce qu'il y aura la bataille d'Alésia.
22	PE	Vous verrez. Pour cela, je vais vous distribuer une feuille avec des documents. Dès que vous l'avez, vous écrivez votre prénom mais vous attendez pour répondre aux questions. Parce que la première question, il va falloir regarder une vidéo pour y répondre.
23	Un élève	C'est une évaluation
24	PE	Une évaluation alors que tu n'as jamais travaillé sur la conquête romaine ? Pour la première et la deuxième question je rappelle, c'est en regardant la vidéo que vous pourrez répondre et ensuite je mettrai un timer pour le reste, que vous ferez tout seul. Donc avant de

		regarder la vidéo, lisez les questions 1 et 2. Aller on regarde la vidéo. Vous répondez sur votre feuille.
25	B	(après la vidéo) C'est tellement triste
26	K	C'était trop bien et triste.
27	H	On peut la revoir j'ai pas eu le temps de faire la question 2
28	PE	Je repasse la fin. Chut écoutez. Maintenant, vous pouvez répondre aux restes de questions. Et si vous bloquez, vous passez à une autre.
29	PE	Alors, question une. Par quel animal Romulus et Rémus ont-ils été élevés ?
30	S	Ils ont été élevés par une louve.
31	PE	Par une louve, vous êtes d'accord ?
32	Plusieurs élèves	Oui
33	PE	Question 2, qui me la lit ?
34	A	Selon la légende, lequel des frères fonde Rome et en quelle année ?
35	PE	Alors c'est lequel ?
36	A	Romulus, en -753
37	PE	Vous êtes d'accord ?
38	Plusieurs élèves	Oui
39	PE	On est d'accord, c'est une légende. C'est quoi une légende ?
40	P	C'est une histoire racontée qui est fausse.
41	PE	C'est souvent faux. Ça fait partie du registre du merveilleux. C'est une histoire qui a été inventée puis racontée. Les historiens ne sont pas d'accord avec la légende. Selon eux et par leurs recherche, Rome a été fondée par un rapprochement de plusieurs territoires.
42	I	J'ai écrit en 753
43	PE	Soit c'est -753, soit c'est 753 ans avant Jésus-Christ. Le moins est important. Question 3.
44	G	J'ai une question
45	PE	Tu ne peux pas la poser pendant le temps dédié aux questions ? ou c'est sur ce qu'on vient de faire ?
46	G	C'est juste que j'ai qu'écrit Romulus parce que j'ai mal lu la question.
47	PE	D'accord.
48	G	Du coup j'écris -753
49	PE	Oui, vous prenez évidemment la correction. Vous n'allez pas à chaque fois me dire moi j'ai mis ça, mais j'ai oublié ça. Si vous faites ça à la dictée, on en a pour un bon moment. Question 3, qui veut la lire ?
50	I	D'après la carte, quel peuple que tu connais a été conquis ?
51	PE	Alors ?
52	I	Les Gaulois

53	PE	Les Gaulois et vous n'oubliez pas la majuscule à Gaulois parce qu'ici c'est un nom Propre.
54	C	Maitresse, j'ai mis la Gaule
55	B	Moi aussi, j'ai marqué la Gaule
56	J	Moi j'ai mis Rome
57	PE	La Gaule, c'est le territoire. Là je demandais le peuple donc c'était bien les Gaulois
58	Un élève	Maitresse, moi j'ai mis...
59	PE	Moi j'ai mis, moi j'ai mis (en les imitant). Est-ce que ça nous aide ? Je viens de vous dire que c'était les Gaulois parce que c'est le peuple.
60	Len	C'est comme les maitresses, maitresses.
61	PE	Exactement. Mais là toi aussi tu fais du parasite.
62	F	C'est quoi du parasite ?
63	PE	Des choses qui empêchent, qui sont gênantes. Alors, je vous lis le texte.
64	F	Maitresse ?
65	PE	C'est une question ?
66	F	Oui, pourquoi les légendes ça existe alors que c'est faux.
67	PE	Alors, avant ils se racontaient des légendes. Ils se transmettaient oralement des histoires de générations en générations. Ensuite, un légionnaire romain. Comment est l'armure des Romains par rapport à celle des Gaulois ? (question du document)
68	K	L'armure des Romains est beaucoup plus évoluée.
69	PE	Oui, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Ce n'est pas vraiment flagrant sur le document que j'ai mis finalement.
70	K	Parce qu'eux ils ont une cuirasse, une tunique, un casque, des boucliers, des lances alors que les Gaulois n'ont qu'une glaive.
71	PE	(suite à une mauvaise compréhension du document car il n'était pas clair) Les deux c'étaient des Romains mais ce n'était pas précis je suis d'accord. On l'avait vu les Gaulois avaient aussi tout cet équipement. Mais les boucliers des Romains sont en métal donc plus solide. Alors que ceux des Gaulois pouvaient encore être en bois
72	C	Mais les Gaulois ils n'avaient pas de cuirasse, ni de sandales, ni de glaive.
73	PE	Si la cuirasse, on avait vu qu'ils pouvaient en avoir. Par contre au pied je ne sais pas. Mais de manière générale, il faut savoir que les Romains avaient une armure plus complète, plus solide et plus travaillée que celle des Gaulois.
74	D	En plus, sur l'image que tu nous avais montrée, il y en avait qui était pieds nus.
75	PE	Oui c'est vrai.
76	K	Maitresse, ça sert pas à grand-chose les sandales
77	PE	Au moins pour marcher, c'était plus confortable. Par contre tu remarqueras que tu as dit « maitresse » alors qu'il y en a plein qui lèvent la main. Mais comme toi tu m'as appelée, je t'ai regardé toi

		et je t'ai interrogé, et ce n'est pas bien. J'ai été coupée et interpellée, donc tu lèves la main comme les autres. Parce que comme j'entends maitresse, automatiquement mon regard se dirige vers celui qui m'appelle, au lieu d'interroger tous ceux qui respectent la règle. N ?
78	N	Il y en a qui ne sont pas pieds-nus, il y en a qui avait des chaussures
79	PE	Oui c'est vrai. Mais retenez que l'armée des Romains est plus solide que celle des Gaulois.
80	E	Moi je sais comment elle était leurs chaussures.
81	PE	Dis nous
82	E	Déjà elles étaient en cuir et elles sont comme sur le dessin et elle montait au moins jusqu'ici.
83	PE	Et si elles montaient au moins jusqu'ici ça veut dire quoi ?
84	E	euh
85	PE	Ça change quoi si admettons elles sont basses, par rapport à si elles montent jusqu'aux genoux.
86	D	C'est pour pas qu'elles s'enlèvent
87	B	C'est pour les protéger
88	PE	Oui, j'ai entendu B. L'armure des Romains est plus solide. Vous pouvez écrire ça ce qui n'avaient pas répondu. Ensuite, qui me lit le document E ? Quelqu'un que j'ai pas trop entendu ? D ?
89	D	(lit le texte)
90	PE	G tu prends la suite
91	G	C'est que moi j'avais une question
92	PE	Ah ce n'est pas le temps dédié aux questions. Q tu prends la suite
93	Q	(lit la fin du texte)
94	PE	Alors, avant de répondre à la question, qu'est-ce qu'on retient ?
95	B	Les Romains, tellement ils trouvaient que les Gaulois avaient beaucoup de choses, ils fabriquaient beaucoup de choses, beh ils voulaient s'emparer de tout ce qu'ils avaient donc du coup comme les Gaulois étaient à l'oppidum d'Alesia, beh les Romains ils sont venus autour.
96	PE	Oui. Déjà ce qui est important dans ce que tu as dit c'est que les Romains ont été attirés par les richesses de la Gaule et ont voulu agrandir leur territoire, ce qui a donné ensuite l'Empire romain. Pour cela, ils ont attaqué la Gaule et comment ils s'y sont pris ?
97	C	En fait, ils ont mis un siège, ça s'appelle comme ça ?
98	PE	Oui, ils ont fait un siège
99	C	Ils ont mis plein de barrières sauf que pour se nourrir à l'intérieur di siège, il fallait bien de la nourriture ou aller chercher du bois sauf qu'eux ils en avaient pas beaucoup. Donc Vercingétorix a même promis quelque chose. Enfin, il a dit je me rends si par contre vous

		laissez les soldats en vie ». Et lui beh du coup il a été en prison et des années plus tard il est mort de la prison.
100	PE	Wouah. Tu en as même dit plus que le texte. Tu as retenu beaucoup de choses de l'année dernière. Alors ils n'ont pas tout de suite perdu les Gaulois. Vous avez vu dans le texte, d'abord ?
101	Deux élèves	Ah oui, oui.
102	PE	Beh dis-moi. Oui, oui vous avez compris quoi ? (rires) Est-ce qu'ils perdent tout de suite B ?
103	B	Ils perdent à manger
104	PE	Non amis est-ce que tout de suite ils perdent les Gaulois ?
105	Plusieurs élèves	Non
106	PE	C ?
107	C	C'est en 52 avant Jésus-Christ qu'ils perdent
108	PE	Oui mais d'abord les armées gauloises sont victorieuses, ça veut dire qu'elles ont gagné. Où ça ?
109	H	A Alesia
110	PE	Non. C'est dans le texte.
111	A	La Narbonnaise
112	PE	Non, vous lisez mais vous ne comprenez pas ce que vous lisez.
113	S	A Gergovie
114	PE	A Gergovie oui, c'est vers Clermont Ferrand aujourd'hui. Ils ont d'abord gagné à Gergovie mais les Romains ont insisté. Ils ont construit un siège autour de l'oppidum d'Alésia. On a vu ce qu'était un oppidum la dernière fois. Et comme l'a dit C, au début les Gaulois ont résisté et puis ça a duré deux mois et ensuite ils n'avaient plus de nourriture donc ils ont été obligés de se rendre. Et si on répond à la question 5, quel personnage attaque les Gaulois ? H?
115	H	César.
116	PE	Jules César. Et vous avez compris de quelle armée il était le chef ?
117	I	Les Romains
118	PE	Voilà, Jules César c'est le chef des Romains. Il attaque ?
119	Plusieurs élèves	La Gaule
120	PE	En levant la main c'est mieux. Et le chef des Gaulois s'appelle ? L ?
121	L	Vercingétorix
122	PE	Vercingétorix. Pour la dernière question, est-ce que vous avez compris quels sont les deux noms des personnages que nous allons placer sur ce tableau ? N ?
123	N	Vercingétorix et Jules César
124	PE	Vous êtes d'accord ?
125	Plusieurs élèves	Ouiii
126	B	Maitresse, si on a juste marqué César ça va.

127	PE	Non Jules-César. Oui A ?
128	A	Sur la flèche à gauche c'est Jules César et à droite c'est Vercingétorix.
129	PE	Donc ici Jules César, sur le cheval ?
130	Plusieurs élèves	Non Hein ?
131	A	Oui (en réponse à ma question)
132	PE	Chut. Je demande. Les réactions comme ça ce n'est pas cool. Donc ici Jules César sur le cheval et l'autre c'est Vercingétorix
133	Plusieurs élèves	Nooooonn, c'est l'inverse.
134	PE	J'ai bien l'impression qu'ils ne sont pas d'accord et effectivement c'est l'inverse. C'est Vercingétorix sur le cheval. Le fait qu'il soit sur le cheval c'est vrai qu'on pourrait croire que c'est Jules César. Mais regarde Jules César, il attend et on a bien le titre du tableau qui nous dit de Vercingétorix jette ses armes à Jules César. Donc il se rend à Jules César. Donc Jules César est bien là.
135	C	Même on voit Vercingétorix avec les armes par terre et son cheval il est en train de se baisser.
136	PE	Exactement. On voit bien le fait qu'il se rende avec le cheval baissé. Oui E ?
137	E	J'ai deux questions.
138	PE	Alors attends, déjà est-ce que c'est compris pour tout le monde ?
139	Plusieurs élèves	Oui
140	PE	Allez, je vous écoute pour les questions. E
141	E	J'en ai une d'abord. C'est vrai qu'on pourrait croire que sur le cheval c'est Jules César parce qu'il avait qu'un seul cheval blanc. Personne n'avait de cheval blanc
142	PE	C'est Vercingétorix qui a un cheval blanc
143	E	Oui mais Jules César aussi.
144	PE	D'accord
145	E	Et aussi ce que je voulais dire c'est que le tableau je trouve qu'il est faux
146	PE	Alors le tableau encore une fois c'est une reproduction de la réalité. On imagine que ça s'est passé comme ça. On peut se questionner sur les sources. Pourquoi toi tu penses que c'est faux.
147	E	D'une, parce que tout le monde et tout est rangé dans un bazar et normalement quand Vercingétorix se rend c'est beau, c'est dans son peuple et là on dirait qu'il s'est rendu dans une déchetterie.
148	PE	Mais c'était la guerre, il y a eu des combats. Donc il devait y rester des corps. Et je reviens juste sur ce que C a dit. Vercingétorix s'est rendu, par contre il ne fallait pas tuer les guerriers, mais est-ce que vous savez ce qu'ils sont devenus ?
149	J	Des Gallo-romains

150	PE	Non. Enfin oui et non.
151	I	Des Français
152	PE	Non. Quel était leur rôle dans la société ?
153	D	Des esclaves
154	PE	Oui, ils sont devenus les esclaves des Romains. Ensuite d'autres questions ?
155	Q	Pourquoi Vercingétorix il est sur un cheval
156	PE	Parce qu'avant on se déplaçait à cheval, surtout les chefs. Les légionnaires se déplaçaient à pied mais lui en tant que chef il avait le droit à son cheval.
157	Q	Ah c'est comme s'il avait une voiture.
158	PE	Tu penses qu'il y avait des voitures pendant l'Antiquité ? C'était l'équivalent des voitures oui. F ?
159	F	Pourquoi ta feuille elle est toute froissée ?
160	PE	Non mais est-ce que c'est pertinent F, tu te doutes que c'est parce que je l'ai tenue. G ?
161	G	Pourquoi les Romains ont de meilleures armures que les Gaulois ?
162	PE	I tu as une idée ?
163	I	Parce qu'ils pratiquaient mieux
164	Q	Non moi j'ai une autre idée
165	PE	Vas-y
166	Q	Je crois que les Romains ont volé les armures des Gaulois
167	PE	Les Romains étaient très riches et peut-être plus avancés dans la construction du métal
168	K	Pourquoi les Gaulois, dès les premiers soldats ils n'ont pas tué, ça aurait été plus simple, ils n'auraient pas perdu.
169	PE	D'abord ils ont gagné. Sauf que les Romains ont été très malins. Il faut savoir que les Romains ont une armée très organisée. Les légionnaires romains ont une formation vraiment stricte. Ce sont de très très bons soldats. Et ils ont des techniques particulières pour se ranger et lutter contre les adversaires. Vous la connaissez ?
170	C	La personne en premier ils ont les boucliers pour pousser et après les autres ils ont les haches et lances.
171	A	Mais oui c'est la position de la tortue.
172	PE	Oui c'est la position de la tortue. Ils ont plusieurs techniques dont celle de la tortue pour se protéger. Et donc ils ont été surement très forts et les Gaulois n'ont pas réussi à les tuer
173	K	Mais dès qu'ils voyaient les premiers
174	PE	Ah mais ils arrivent en force, en troupe. Ils se sont tués mutuellement mais les Romains ont encerclé les Gaulois et plus personne ne pouvait rentrer ni sortir. Donc ils ne pouvaient plus s'approvisionner en nourriture.
175	K	Un moment ils ont creusé
176	PE	Oui
177	K	Beh pourquoi ils n'ont pas pris leur terre puis ils l'ont remis
178	PE	Ils ont dû sans doute essayer mais les Romains ont été plus forts, c'est comme ça. G ?

179	G	Mais Alésia c'est dans quel pays ?
180	PE	C'est en France. C'est aujourd'hui près d'Orléans. Mais ça n'existe plus sous le nom d'Alésia.
181	B	Mais est-ce qu'on va travailler sur Romulus et Remus parce que je ne comprends pas
182	PE	Alors, il faut savoir que les Romains c'est un peuple qui a attaqué la Gaule, c'est pour ça qu'on s'intéresse aux Romains, parce qu'ils ont eu un impact en Gaule. Mais Romulus et Rémus se sont des personnages de l'Antiquité et nous n'avons pas le temps de travailler sur eux.
183	Q	Mais Alésia, est-ce que ça existe toujours ?
184	PE	La question a déjà été posée. Aujourd'hui ça n'existe plus. Il reste que des ruines.
185	PE	(Construction de la trace écrite) Qu'est-ce qu'on écrit ? Qu'est-ce qu'on retient ?
186	C	Que les romains avaient une armure mieux que les gaulois, qu'aussi il y a eu la bataille d'Alésia
187	Q	Que Romulus et remus ils se sont battus pour fonder Rome
188	PE	Oui, alors je note sur le coté et on va voir ce qu'on sélectionne
189	B	Les Romains ils avaient un empire
190	PE	Oui je commencerai par ça. Comment on peut dire ça ?
191	B	Qu'ils ont conquis plusieurs peuples et que ça a fondé l'Empire romain
192	I	Comment ils faisaient pour se nourrir
193	PE	Ils ont tenu avec leur provision mais au bout de deux mois ils n'avaient plus rien
194	F	Comme à koh-lanta
195	D	Mais après avoir créé la Rome, il était où Romulus
196	PE	Il est sans doute mort. Mais c'est Rome, pas la Rome. Rome c'est une ville qui existe toujours. C'est la capitale de quelle pays vous savez ?
197	plusieurs élèves	L'Italie
198	Un élève	Mais les Romains ils existent encore
199	PE	En tant qu'habitants de Rome oui, mais ce n'est pas la même chose historiquement que les Romains qu'on étudie aujourd'hui.
200	Un élève	Et les Gaulois ?
201	PE	Non par contre les Gaulois non. Parce que La Gaule c'est plus ou moins la France aujourd'hui
202	J	Les Romains en fait ils venaient que d'une ville alors que les Gaulois eux ils venaient d'un grand pays
203	PE	Oui la Gaule c'était un grand territoires et comme les tribus gauloises ne s'entendaient pas trop et qu'il pouvait y avoir des guerres entre eux, les Romains en ont profité pour venir attaquer ce grand territoire. Vous écrivez et on verra après si on a du temps pour d'autres questions

204	Plusieurs élèves	(posent encore des questions)
205	PE	Vous écrivez !
206	D	C'est pas une question moi
207	PE	(j'ignore et je continue d'écrire la leçon). Ils se sont lancés dans la conquête de qui ?
208	Plusieurs élèves	De la Gaule
209	PE	Oui. Qu'est-ce qu'on rajoute ?
210	Plusieurs élèves	(réfléchissent)
211	PE	Il n'y a pas un personnage très important ?
212	Plusieurs élèves	Vercingétorix
213	PE	Alors on dit quoi de Vercingétorix ?
214	N	Qu'il s'est rendu
215	D	Parce qu'il n'avait pas assez de manger
216	PE	(Relis le tableau) Alors Jules César s'est lancé dans la conquête de la Gaule... La bataille de quoi
217	Plusieurs élèves	D'Alésia
218	PE	En quelle année
219	Un élève	En -753
220	PE	Non, ça c'est la fondation de Rome
221	C	En -58
222	PE	Non en -52. Vous finissez d'écrire et vous écrivez votre prénom
223	J	Moi, j'ai un problème avec l'histoire. J'arrive jamais à retenir les dates.
224	Plusieurs élèves	Moi aussi
225	PE	Après là la date -52 elle est importante mais ce qu'il faut que tu comprennes... d'ailleurs c'est vous qui allez me le dire. Qu'est-ce qu'on retient de ce qu'on a appris aujourd'hui ?
226	B	Pourquoi les Gaulois ce sont fait attaquer
227	PE	Pourquoi ?
228	B	Parce que les Romains était attirés par les richesses des Gaulois
229	PE	Oui. Il y a deux grands noms de personnage qui sont importants à retenir
230	Q	Vercingétorix et Jules César
231	PE	Oui. C'est aussi important de connaître la bataille d'Alésia, en -52, de savoir comment ça s'est passé. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?
232	Plusieurs élèves	Oui
233	F	Maitresse, est-ce que c'est propre ? (en parlant de sa leçon)
234	PE	Oui. Allez C tu peux ramasser les feuilles.

Annexe 4. Retranscription de la séance 3 enregistrée en CM1 (2024)

1	PE	T tu suis bien avec nous l'histoire et là on va faire une phase de rappel. (élève EFIV, absent la fois d'avant) Alors qui peut me rappeler ce qu'on a appris la semaine dernière en histoire ?
2	H	Vercingétorix et Jules César
3	PE	Oui et c'était quoi le titre de la leçon ?
4	B	La conquête romaine
5	PE	La conquête romaine. Donc les Romains ont conquis quel territoire ? F ?
6	F	Ils ont conquis la Gaule. Mais c'est que j'avais une question.
7	PE	Ils ont conquis la Gaule. Oui dis-nous.
8	F	Tu vas remettre la grande feuille ?
9	PE	Si on a le temps on le fera à la fin, je l'ai ramenée. Oui D ?
10	D	On a travaillé aussi sur deux personnages, Rémus et Romulus.
11	PE	Oui, Romulus et Remus c'est ceux qui sont à l'origine de la fondation de Rome selon la légende.
12	H	Maitresse, est-ce qu'on pourra regarder la vidéo ?
13	PE	Non. Donc on a dit Jules César, qui était le chef de quel peuple ?
14	M	De Rome
15	PE	De Rome, donc le peuple ce sont les ?
16	M	Les Romains
17	PE	Les Romains. Et on en a un autre ?
18	G	Vercingétorix, le chef de la Gaule
19	PE	Vercingétorix, le chef gaulois. Ok. Il a unifié plusieurs peuples de la Gaule pour pouvoir tenter de sauver la Gaule, mais est-ce qu'il a réussi ?
20	Plusieurs élèves	Non
21	PE	Effectivement, il n'a pas réussi et les Romains se sont installés petit à petit en Gaule et ont installé leur mode de vie en Gaule. Qu'est-ce que c'est le mode de vie ?
22	R	Leur vie quotidienne
23	PE	Leur vie quotidienne, donc ça peut être quoi apr exemple ? D ?
24	D	Comment ils créent des choses, comment ils s'habillent, comment ils mangent, comment ils habitent...
25	PE	Exactement, leur façon d'habiter, de vivre. Ils ont apporté plein de choses. On dit qu'ils ont fait des apports en Gaule. Oui, E ?
26	E	Si je ne me trompe pas Jules César, lui il n'habitait pas à Rome. Il a fini par aller en Gaule. Il a créé un bâtiment grand

		en gaule et du coup tous les gens qui étaient de Rome, y en avait certains qui disaient que c'était mieux de retourner à Rome sauf que Jules César vue que lui il aimait bien la gaule ceux qui veulent retourner à Rome seront tapés jusqu'à mort
27	S	Mais t'es historien ?
28	PE	Peut-être(rires). Donc nous on va s'intéresser aux apports des Romains en Gaule. On va surtout s'intéresser à la présence des Romains dans les villes. Ils étaient aussi dans les campagnes mais beaucoup moins. Baissez la main, je répondrai aux questions après. Baissez la main. De toutes façons comme les autres fois, les questions on les note sur un bout de papier si elle n'est pas à poser tout de suite, et qu'on peut y répondre plus tard. Donc je disais dans les campagnes, l'agriculture était toujours en place. Les Romains ont apporté des choses comme la culture de l'olivier et des arbres fruitiers. Et les agriculteurs vivaient dans ce qu'on appelle des villas. Je vous montrerai une photo tout à l'heure. Dans cette villa, on trouvait la maison des propriétaires, la maison des ouvriers, les bâtiments pour l'élevage des animaux. Nous on va s'intéresser aux villes. Vous allez tous, par deux, donc avec votre binôme, vous allez travailler sur des éléments différents qui ont été apportés en Gaule. Vous allez devoir lire, comprendre et ensuite vous ferez attention vous avez une petite consigne sur le bas de la feuille. Et ensuite on fera une mise en commun.
29	H	Maitresse ?
30	PE	Oui H ?
31	H	Est-ce que ça peut être quelque chose qui n'existe plus ?
32	PE	On va voir. C'est des questions sur ce qu'il faut faire ?
33	S	Moi du coup je suis avec qui ?
34	PE	Tu vas voir.
35	C	On aura chacun un truc différent ?
36	PE	Il y en a qui auront les mêmes mais globalement oui. E ?
37	E	Du coup moi je suis avec M ?
38	PE	Oui. C'était vraiment ça ta question ? Je distribue parce que vous n'avez pas tous les mêmes. Vous avez une feuille pour deux.
39	H	Maitresse, je n'ai pas compris
40	PE	Qui peut expliquer à H ce qu'il faut faire ?
41	Q	Il faut lire la feuille par binôme.
42	PE	Voilà.
43	PE	(pendant la lecture des documents en binôme, je réinterviens pour expliquer ce qu'il faut faire sur le document 2) Est-ce que vous pouvez m'écouter ? Vous avez tous une consigne. Vous travaillez tous sur un élément qui est en Gaule et en dessous vous avez un plan, que je vais vous

		afficher. Sur ce plan vous avez plusieurs éléments dont celui sur lequel vous travaillez. Par exemple, si quelqu'un travaille sur le cirque, il doit entourer le cirque sur le plan. Vous devez entourer ce qui vous concerne. Est-ce que quelqu'un peut expliquer ce qu'il faut faire par rapport à cette petite consigne ?
44	B	Il y a le plan et sur ce que tu travailles il y a un endroit et tu dois l'entourer.
45	PE	Vous avez compris ? Vous travaillez sur tel élément. Vous devez le repérer sur le plan de la ville gallo-romaine.
46	PE	Allez, on se tait, on met en commun. F on se retourne. Q. F. Il faut que je vous fasse un par un comme ça ? H. Vous avez cherché compliqué mais il fallait juste repérer sur le plan, ce dont le texte que vous avez, parlé. Alors donc on va travailler sur les apports romains en Gaule donc sur la civilisation gallo-romaine. La civilisation gallo-romaine c'est le fait que les Gaulois et les Romains vivent ensemble.
47	A	On les appelait les gallo-romains.
48	PE	On les appelait les Gallo-romains oui.
49	D	Pourquoi y a... ?
50	B	Mais du coup...
51	Plusieurs élèves	(prennent la parole)
52	PE	Ça va être insupportable comme ça toute la séance ? Vous parlez comme ça, vous prenez la parole. Vous n'écoutez pas. (Plusieurs élèves lèvent la main) Je ne répondrai pas aux questions. On va mettre en commun. Vous avez ici une représentation d'une ville gallo-romaine. C'est une reconstitution, c'est un dessin. Je vais vous demander ce que vous voyez sur cette illustration. (des élèves lèvent à nouveau la main). Laissez-moi finir. Evidemment, pour mettre un petit peu de difficulté mais surtout pour faire réfléchir tout le monde, vous ne devez pas me dire quelque chose...enfin, ceux qui ont travaillé sur le cirque par exemple, personne n'a travaillé sur le cirque mais c'est un exemple, ne doivent pas me dire qu'ils voient un cirque. C'est aux autres de le voir. Mais ça sera aux groupes qui ont travaillé sur l'élément cité qui devront expliquer ce qu'ils ont compris. Est-ce que c'est clair ?
53	Plusieurs élèves	oui
54	PE	Donc là vous devez essayer de repérer des choses qui font partie de la civilisation gallo-romaine mais sur ce que vous n'avez pas travaillé. C'est bon ? Alors qu'est-ce que tu vois Q ?

55	Q	Je vois un taureau qui est en train d'amener du foin.
56	PE	Est-ce que tu penses que ça c'est propre à la civilisation gallo-romaine ? Est-ce que les animaux qui transportaient des choses ça n'existait pas déjà chez les Gaulois ?
57	P	Il y a des marchés oui.
58	PE	Oui, est-ce que quelqu'un a travaillé sur les marchés ? Non. Mais c'est vrai, le marché c'est ce qu'on appelle plus globalement le commerce. On avait vu que les Gaulois ont commencé le commerce et ça a continué avec les Romains. Il y avait des boutiques là, un peu partout, je suis d'accord. G ?
59	G	Il y avait de l'eau potable.
60	PE	Oui mais là ça ne va pas parce qu'il me semble que tu as travaillé sur ça toi.
61	C	Il y a le pont du Gard
62	PE	Ah beh il y a le pont du Gard. Ce n'est peut-être pas le pont du...
63	F	Mais maitresse
64	Plusieurs élèves	(Prennent la parole)
65	PE	Chut. Par contre vous me laissez parler. Ça va être vraiment insupportable. C'est simple, je redis quelque chose vous baissez tous les mains et je fais le cours en parlant toute seule et vous écoutez. Ça va être ennuyant mais ça sera comme ça. Une seule fois de plus et on arrête. Vous levez la main et je ne veux pas entendre de maitresse. Donc c'est possiblement ce qui ressemble au pont du Gard. Est-ce que ceux qui on travaillait sur le pont du Gard peuvent nous en dire plus. Vous pouvez baisser les mains les autres, on écoute ceux qui ont travaillé sur le pont du Gard. J ?
66	J	Le pont du Gard il apporte l'eau. C'est un aqueduc. Il apporte l'eau aux habitants. Il a été construit par les Romains.
67	PE	Oui. G ? Ceux qui n'ont pas travaillé dessus vous pouvez baisser la main. Quand on passe à autre chose je vous le dirai.
68	G	L'eau, elle alimente les fontaines.
69	PE	L'eau alimente les fontaines c'est vrai. Alors là on a ce qu'on appelle un pont- aqueduc, c'est un pont qui est construit comme ça avec des voutes. Les voutes sont des spécialités des Romains. Il en existe encore donc le pont du Gard en France. On regardera une photo après et au-dessus il y a ce qu'on appelle un aqueduc. C'est une canalisation qui fait passer de l'eau. Il y a une source d'eau et elle passe par ce pont pour arriver jusqu'aux villes. Et elle arrive par les ?
70	G	fontaines
71	PE	Par les fontaines. Vous voulez rajouter quelque chose J et K ?

72	K	C'est que le pont du Gard c'est le plus grand pont-aqueduc jamais construit pas les Romains.
73	PE	C'est vrai et en plus il est encore en très bon état.
74	J	Il fait 49 mètres de hauteur
75	PE	Il fait 49 mètres de hauteur et...
76	F	Maitresse ?
77	PE	Et on le met là (ignorant le maitresse et plaçant une étiquette aqueduc sur le tableau)
78	J	Maitresse ?
79	PE	Attends je mets juste ça J (ici je réponds car il s'agit d'un élève qui avait travaillé sur l'élément en cours). On a un aqueduc qui permet de conduire l'eau jusque dans les villes. Et l'eau c'est réellement un progrès de la part des Romains. Il y a un accès à l'eau potable. On était pendant l'Antiquité. Les Gallo-romains pouvaient remplir leurs amphores aux fontaines. Ok ! Vous avez quelque chose à rajouter sur votre sujet ?
80	J	Non
81	PE	Alors maintenant, vous pouvez levez la main pour dire ce qu'on voit ?
82	T	On voit une arène.
83	PE	On voit une arène oui. Bon tu as travaillé sur ce sujet mais ce n'est pas grave je suis contente que tu participes (élèves EFIV). Alors l'arène elle est dedans, l'arène c'est la piste en sable. Mais le monument vous savez comment il s'appelle ?
84	A	Ah les...comment ça s'appelle... les ampi
85	PE	Alors on va demander de l'aide. M ?
86	M	Les oppidum
87	PE	Non. J ?
88	J	Un amphithéâtre
89	PE	Amphithéâtre.
90	Plusieurs élèves	Oh oui.
91	PE	Là c'est un amphithéâtre. Qu'est-ce que vous pouvez nous dire H et D sur les amphithéâtres ?
92	D	Les amphithéâtres, y avait les Gallo-romains, ils allaient combattre.
93	PE	Oui. T qu'est-ce que tu peux rajouter sur les amphithéâtres ?
94	T	Rien.
95	PE	Rien ? Qui est-ce qui combattait dedans ? Comment elle s'appelait les personnes ?
96	T	Les gradiateurs.
97	PE	Les Gladiateurs. Et il y avait aussi des gladiatrices même si c'était plus rare. Et les gladiateurs c'était souvent des esclaves, des anciens prisonniers mais il y avait aussi des hommes libres qui décidaient d'aller combattre.
98	S	Ce n'est pas des gladiator ?

99	PE	Non gladiATEUR. D tu veux dire autre chose ?
100	D	Oui et aussi ils ont commencé à construire les trucs là
101	PE	Le truc ?
102	D	L'amphithéâtre. En fait avant ce n'était pas en pierre mais maintenant c'est en pierre. Et le plus célèbre il s'appelle le Colisée. (mal prononcé)
103	PE	Le ColiSée. Vous connaissez le Colisée ?
104	Plusieurs élèves	Oui.
105	D	Ils l'ont construit et il pouvait y avoir 50 000 spectateurs.
106	PE	C'est vrai. Le Colisée se trouve à Rome alors il y a une partie qui a été détruit pas les tremblements et les guerres. Mais il existe encore, il est e, Italie. Et nous en France...
107	D	Il est dans le sud de la France
108	PE	Alors non le Colisée il est en Italie mais il y en a un autre en France qui s'appelle ?
109	D	Les arènes de Nîmes (prononcé ainsi)
110	PE	Les arènes de Nîmes, dans le sud de la France. Je vous montre juste. Ça c'est le pont du Gard, dont G nous a parlé
111	Des élèves	(discutent)
112	PE	CE DONT G NOUS A PARLE (en haussant le ton). Et là c'est un aqueduc en construction où l'on retrouve les voutes. Et là, on retrouve les fameuses arènes de Nîmes. Ici il y a les arènes, autour les gradins et tout ça ça forme un amphithéâtre. Et on retrouve encore la spécificité des Romains avec les voutes. Et c'est là qu'avaient lieu les combats de gladiateurs. Dans les film on voit souvent quelque chose de très sanglant, mais il faut savoir que c'était quelque chose de très réglementé et qu'il y avait même un arbitre. Il ne faisait pas n'importe quoi. Mais ça restait quelque chose de violent et ça plaisait aux Gallo-romains et aux Romains de voir ces combats. Il pouvait même y avoir des animaux sauvages, combattus à mort.
113	E	Des lions
114	PE	Il pouvait y avoir des lions c'est vrai. Voilà. Alors on revient sur notre image. Qu'est-ce qu'on voit d'autres. I ?
115	I	Des fontaines
116	PE	On en a déjà parlé. E ?
117	E	On voit la maison de Jules César.
118	Plusieurs élèves	Où ?
119	PE	Où ? (E se lève pour montrer au tableau) Comment tu sais que c'est la maison de Jules César ?
120	E	Parce que si on regarde elle est beaucoup plus célèbre que les autres.
121	PE	Célèbre ?
122	E	Plus grande, plus belle.

123	PE	Elle est en hauteur oui. Mais je ne suis pas sûre. Par contre il s'agit de quelque chose sur lequel tu as travaillé. Mais ce n'est pas la maison de Jules César, même si l'empereur avait un rôle dedans parfois. Mais elle n'était pas destinée à l'empereur à la base. K ?
124	K	On voit des pots en terre cuite
125	PE	Il y a des pots en terre cuites que l'on appelle les amphores c'est vrai. A ?
126	A	On voit un temple
127	PE	Ah c'est ça non ? C'est ça que tu appelles temple ? (en montrant sur l'image)
128	A	Euh oui (l'air hésitant)
129	PE	Non c'était pas ça ? Mais ça c'est bien un temple. Dans le temple, qui peut nous en dire plus. E ?
130	D	Le temple il a été construit en pierre.
131	PE	Sur ce que toi tu as lu, dis nous ce que tu as compris
132	E	Moi j'ai compris que ça fait longtemps qu'il a été construit, comme quoi là-bas c'était tous ceux qui aimait... enfin c'était un endroit religieux
133	PE	Exactement. Le temple c'est un monument religieux où l'on honorait les dieux, on faisait des offrandes aux dieux, parce que la religion était très importante chez les Romains et chez les Gaulois. Et il en existe un particulièrement en France, hop (je le projette)
134	D	C'est lui qu'on a
135	PE	Qui est-ce qui a travaillé aussi sur ça ? Comment il s'appelle
136	I	La maison carrée de Nîmes
137	PE	La maison carrée de Nîmes. Elle a été un petit peu remise en état. Et elle existe toujours et les colonnes comme ça, on les retrouve encore sur beaucoup de bâtiments aujourd'hui, c'est pareil c'est une spécialité des Romains. Les Romains ont imposé aussi leur architecture. Et donc, le temps qu'on y est, ce temple il se trouve où ? Alors sur cette photo il est un petit peu à l'extérieur mais il pouvait parfois être au centre de cette place qu'on appelle ? F tu devrais savoir comment on appelle cette place.
138	PE	L aide le
139	L	Forum
140	PE	On appelle ça un forum. La grande place que vous voyait là, où il y a le commerce et les petits boutiques et parfois le temple est sur cette place, c'est ce qu'on appelle le forum. Est-ce que vous pouvez nous en dire plus sur le forum.
141	I	Le forum est une place publique
142	PE	Oui
143	I	Il occupe un grand espace à l'intersection des grands axes de la ville
144	PE	Oui et tu as compris, sans lire, ce que tu as compris

145	F	C'est lui qui occupait les villageois
146	PE	Alors le forum c'est la grande place dédiée à...Dessus on y retrouve quoi ? On peut retrouver un temple. On y retrouve aussi boutiques. Il y avait une importance place dédiée au commerce, à la religion avec le temple et il y avait aussi ce qu'on appelle la basilique pour la justice. Qu'est-ce que vous voyait d'autre ? C ?
147	C	Il y a aussi... Je ne sais pas comment l'expliquer mais c'est un endroit où ils pratiquaient
148	PE	Où ils pratiquaient quoi ?
149	C	Les religions
150	PE	C'est le temple où ils honoraient les dieux
151	C	Ah
152	PE	N ?
153	N	Isl ont des bracelets
154	PE	Oui ils ont des bracelets mais les bijoux on sait qu'il y en avait chez les Gaulois, on l'avait dit. Par contre au niveau de la tenue vous savez comment ça s'appelle ça ? (en montrant le diapo)
155	C	Une tunique
156	PE	Ce n'est pas une tunique. C'est une ? Quelqu'un sait ? Vous levez la main pour ça ? J tu sais ?
157	J	C'est un manteau
158	PE	Non. Q ?
159	Q	Un poncho
160	PE	Non. C'est une toge. La toge romaine. Quoi d'autres ? J
161	J	C'est que moi c'est une question
162	PE	Non. D ?
163	D	On voit qu'il y a un cochon en liberté mais avant on n'avait pas les cochons en liberté
164	PE	Oh je pense que si. Alors C vous allez pouvoir nous dire sur quoi vous avez travaillé parce que je ne suis pas sûre que ça soit évident sur l'image.
165	C	On a travaillé sur une voie romaine. C'est pu y a tout plein de cailloux. C'est comme un chemin mais dessus c'était des sortes de dalles et de cailloux
166	PE	Oui c'est ça, c'était des dalles. Les Romains ont construit des routes en pavé, qu'on voit ici (diapo). Nous ça nous parait logique des routes comme ça en pavé mais avant c'était des chemins de terre et eux ils ont vraiment construit les routes. As-tu veux nous dire quelque chose d'autre ?
167	A	On a vu aussi une borne romaine.
168	PE	Qu'est-ce que vous pouvez nous dire sur les bornes romaines ?
169	N	Il y a écrit des choses dessus
170	PE	Il y a écrit quoi dessus ?
171	N	(essaie de lire)

172	PE	Non sans essayer de lire, qu'est-ce qu'elle indique ces bornes ?
173	A	Il y a des chiffres romains dessus
174	PE	Oui et ils indiquent quoi ? C'est dans votre texte.
175	A	Ils indiquent les armées.
176	PE	Non
177	D	Des souvenirs peut-être
178	PE	Non plus. Vous voyez les routes en pavé comme ça ont été construites par les Romains. C'était plus facile pour se déplacer pour le commerce. On sait que les Gaulois et les Romains pratiquaient le commerce. Les routes droites comme ça permettaient aussi un déplacement plus facile pour les armées. Il y avait des bornes qui indiquaient la distance qui séparaient le lieu où était la borne et Rome. Donc c'est pour dire combien Rome était important.
179	B	Mais on en trouve encore des routes comme ça.
180	PE	Ah beh oui justement. Les routes en pavé on en trouve encore, l'amphithéâtre il existe toujours en France, le pont du Gard aussi.
181	D	Mais les bornes romaines en fait elles sont modifiées. C'est un peu comme les panneaux.
182	PE	Oui c'est le même principe que les panneaux aujourd'hui. Tout ça c'est pour vous montrer que ce sont des héritages que nous avons. Les Romains sont venus en Gaule, et par rapport à notre vie aujourd'hui on a encore des choses. Vous savez quelle langue parlaient les Romains ?
183	B	Italien
184	PE	Non.
185	A	Allemand
186	PE	Non. Le LA
187	K	Le latin
188	PE	Le latin. Et le latin c'est l'ancien français. Le français a été obtenu à partir du latin. On trouve beaucoup de mots dans notre langue qui ont des origines latines.
189	C	Comme quoi ?
190	PE	Aqua par exemple, on a le mot aquatique en français, qui est le milieu avec de l'eau, on est d'accord. Et bien aqua en latin ça voulait dire eau.
191	Un élève	Aquapolis
192	PE	Oui l'Aquapolis à Limoges c'est une grand piscine. Alors si je reviens su notre illustration. Il y a quelques choses qu'on ne voit pas sur l'illustration mais normalement il y a des groupes qui n'ont pas parlé.
193	B	Alors nous on a travaillé sur les toilettes
194	F	Les héritages gallo-romains

195	PE	Vous avez tous travaillé sur les héritages gallo-romains. C'est le titre. Mais vous vous avez travaillé sur quel héritage ?
196	F	On a travaillé sur les thermes. (en se levant)
197	PE	Reste assis.
198	B	Les thermes c'est là où les gens allaient aux toilettes, se lavaient et ils faisaient des massage aussi.
199	PE	Tu as entendu sur quoi ils travaillent (à K)
200	B	Ils se lavaient...
201	PE	Attends, attends, K tu as entendu sur quoi ils ont travaillé ?
202	K	Sur les thermes
203	PE	Ok
204	B	Ils se lavaient les jambes, les bras. Ils se lavaient qu'une fois par semaine.
205	PE	Tout le monde n'avait pas de salle de bain comme on a aujourd'hui chez nous et les Romains ont construit ce qu'on appelle les thermes. C'était des sortes de piscine, avec des bassins à différentes températures. Les bassins étaient chauffés par le dessous.
206	Un élève	Et aussi y'en a qui se font masser
207	PE	Oui, on pouvait se faire masser. C'était un lieu de détente. Ils pouvaient aussi faire du sport. C'est un lieu de rencontre. Et ça a permis d'apporter une certaine hygiène de vie. Le seul petit problème c'est que si tout le monde y avait accès, qu'est-ce qui se passait ?
208	I	Parce que y'en avait trop donc il y avait les garçons et les filles d'un côté
209	PE	Les filles elle y avait accès une fois par semaine mais elles étaient en effet séparées des hommes. Le problème c'était autre chose
210	S	Le problème moi je dirais qu'il peut y avoir des disputes
211	PE	Je sais que c'est votre cas dans la récréation mais non. J ?
212	J	A force qu'ils font leurs besoins l'eau devient sale
213	PE	Alors ils ne faisaient pas leurs besoins dans l'eau. Mais en effet c'est une question de saleté. Si tout le monde y va, qu'est-ce qui se développe ?
214	B	Il reste des microbes.
215	PE	Oui, des microbes, des bactéries. Donc on peut se demander si c'est vraiment hygiénique. Mais en tout cas ils se lavaient, ils se faisaient masser avec de l'huile d'olive. Eux ce n'était pas le savon qu'ils utilisaient pour se laver mais l'huile d'olive.
216	C	Maitresse ça existe encore ?
217	PE	Chez nous, ça n'a plus la même fonction aujourd'hui. Aujourd'hui ça a un aspect curatif. On y va pour faire des cures, pour se soigner. Et il y a des thermes dans d'autres pays, pour se détendre. Mais ils sont en maillot de bain.

218	B	Ah ils étaient tout nus là ?
219	PE	Oui. Et vous avez vu ce qu'on retrouve là ? (en montrant le diapo) Les colonnes. Je vous montre juste à quoi ressemblaient les villas. On y retrouve encore les colonnes.
220	K	Ah mais c'est pas si grand
221	PE	Si c'était très grand mais après elles n'étaient pas forcément luxueuses. A la campagne c'était surtout grand parce qu'ils y avaient les ateliers, les étables, etc. Alors on ne les voit pas sur la photographie, mais les Romains avaient aussi pour loisirs, les cirques où avaient lieu les courses de chars, ils allaient aussi aux théâtres voir des spectacles. Maintenant vous allez distribuer la leçon les filles, et pendant ce temps je réponds à trois questions.
222	B	Est-ce que du temps des Gallo-romains, ils nous ressemblaient à peu près
223	PE	Oh beh plus ou moins. Ils ressemblaient moins aux Hommes préhistoriques parce qu'ils se tenaient debout. Après la manière de s'habiller n'était pas la même que nous mais au fil du temps les Hommes ressemblaient de plus en plus à ce que l'on ressemble aujourd'hui. G ?
224	G	Ils se servaient de l'eau pour faire quoi ?
225	PE	L'eau on la retrouve pour boire, pour nourrir les animaux, pour cuisiner mais on la retrouve aussi dans les thermes, pour se laver. Grace aux aqueducs l'eau arrivait aussi dans les thermes. Q ?
226	Q	Mais dans la photo où ils se baignaient dans l'eau, est-ce que ça existe encore où on peut le voir ?
227	PE	Les thermes ?
228	Q	Oui
229	PE	Il me semble qu'on a déjà bien répondu à cette question. En France, oui mais pour des cures. Dans d'autres pays, oui. Bien, on va écrire la trace écrite. Alors quel titre on met à notre leçon du jour. A ?
230	A	Les Gallo-romains
231	PE	Oui mais est-ce qu'on a vu que les Gallo-romains ? F en t'asseyant ça serait mieux s'il te plait.
232	F	Les Gallo-romains
233	PE	Elle vient de dire exactement la même chose. Vous ne vous écoutez pas. E ?
234	E	La ville romaine ?
235	PE	Elle est juste romaine la ville ?
236	D	Les héritages gallo-romains
237	PE	Ça me va. Quelqu'un avait une autre idée ?

		Alors je vous ai remis l'illustration de la ville gallo-romaine. Sur ce dessin on voit l'eau, donc je vous ai mis « un accès à l'eau grâce à la construction ».
238	G	Le pont du Gard
239	PE	Alors le pont du Gard en est un exemple
240	H	La fontaine
241	PE	Un accès à l'eau grâce à la construction de fontaines oui, et ?
242	B	Des aqueducs
243	PE	Oui grâce à la construction d'aqueducs. Ensuite, qui me complète autre chose ?
244	J	Alors, les temples. Des monuments religieux comme les temples.
245	PE	Oui effectivement, où l'on honorait les dieux.
246	S	Des routes en pavé qui facilitait la circulation
247	PE	Oui mais j'attends deux choses plus précises
248	F	La circulation des animaux
249	PE	Non
250	G	Les animaux avec les charrettes
251	PE	Oui mais ils emmenaient quoi ?
252	K	Les armées
253	PE	Oui les routes permettaient de faciliter le déplacement des armées. Et quoi d'autre ?
254	B	Les paysans
255	PE	Les paysans pratiquaient l'agriculture et tout ce qu'ils produisaient était revendu, c'est ce qu'on appelle ?
256	G	Le commerce
257	PE	Oui, le commerce. A ?
258	A	Dans des monuments culturels important c'est un amphithéâtre
259	PE	Oui, il peut y avoir les amphithéâtres. Quoi d'autre ?
260	B	Le cirque on peut le mettre ?
261	PE	Oui, même si on n'a pas travaillé dessus on peut. On y pratiquait des courses de chars. J ?
262	J	Je ne sais plus comment ça s'appelle mais là où ils mettaient les animaux jusqu'à leur mort
263	D	Mais c'est dans les amphithéâtres.
264	H	Le Colisée.
265	PE	Le Colisée est le nom d'un amphithéâtre
266	A	Le pont du Gard
267	PE	Ça va là, c'est un aqueduc
268	D	Le commerce
269	PE	Non. Vous avez oublié la chose sur laquelle on a travaillé en dernier
270	G	Les thermes.

271	PE	Oui on le met dans la culture, parce qu'il pouvait y faire du sport, on s'y détendait. C'est propre à la culture des Romains. Ensuite, cette grande place publique dédiée à la vie politique, juridique, religieuse et commerciale est appelée ?
272	G	Le for[y]m
273	PE	Le forum.
274	J	Mais maitresse ? (je ne réponds pas)
275	D	(qui lève la main). Mais dans les thermes c'est propre si l'eau est chauffée parce que quand l'eau est chauffée ça tue les microbes
276	PE	Les microbes sont tués quand l'eau est à 100 degrés et crois moi on ne s'y baigne pas dans de l'eau à 100 degrés.
277	A	On serait en train de cramé
278	PE	Alors qu'est-ce que vous avez retenu ?
279	D	Qu'ils ont eu des fontaines, qu'ils ont créé des routes
280	PE	Oui, mais là tu es dans le détail. Souviens-toi, quand je vous demande ce que vous avez appris et compris, je veux que ce soit global, que vous ayez compris l'objectif de la séance
281	Q	Ils créaient beaucoup de chose les Romains
282	PE	Oui.
283	G	Qu'ils avaient de l'eau potable.
284	PE	Oui mais pareil, si l'on résume nous avons travaillé sur tous les ?
285	J	Sur tous les monuments.
286	PE	Déjà ça me plaît plus
287	S	Sur les héritages gallo-romains
288	PE	Exactement. Sur les héritages gallo-romains, sur ce que les Romains nous ont apporté, et qu'on peut encore retrouver sur notre territoire aujourd'hui. Alors si l'on reprend très très rapidement notre affiche. Le pont du Gard ? On l'a vu
289	Plusieurs élèves	Oui.
290	PE	G tu fais cette tête comme si tu n'en avais jamais entendu parler alors que tu as travaillé sur ce document. Vercingétorix, Jules-César, on en a entendu parler ?
291	Plusieurs élèves	Ouiii
292	PE	Cléopâtre ?
293	Plusieurs élèves	Noon
294	PE	Ça ne veut pas dire que ce n'était pas pendant l'Antiquité, c'est juste que c'était pas en France et nous on s'intéresse à l'histoire de France
295	B	C'était l'Egypte
296	PE	Oui. La gaule ?

297	Plusieurs élèves	Ouiii
298	PE	Les Vikings et les barbares on ne les a pas vu, ça fait partie de l'Antiquité mais peut-être que vous le verrez avec Maitresse Laurence. C'est plutôt la fin de l'Antiquité. Les gladiateurs ?
299	Les élèves	Ouii
301	PE	Les arènes ?
302	Les élèves	Ouii
303	PE	Et les rois ça sera plus tard. Ecriture romaine on ne l'a pas vu mais c'est quoi ?
304	A	Les bornes romaines
305	PE	Alors que les bornes romaines il y avait des chiffres romains. Est-ce que les chiffres romains on les utilise encore ?
306	Plusieurs élèves	Nooon
307	Quelques élèves	Siii
308	PE	B qui lève la main ?
309	B	Sur les horloges il y en a encore
310	PE	Exactement, si vous regardez bien les chiffres romains sont encore présents dans notre culture et on peut en trouver sur les horloges en effet. C'est donc un apport romain. Les jeux olympiques et les dieux grecques marquent aussi l'Antiquité mais on ne peut pas tout voir malheureusement. N le dernier mot est à toi
311	N	Moi j'en ai une horloge avec des chiffres romains
312	PE	Eh beh c'est super on va clore la séance comme ça, N a eu horloge avec les fameux chiffres romains.

[Le cours dialogué en histoire selon les profils de classe]

[Ce travail de recherche en didactique de l'histoire a pour ambition de comprendre les enjeux de la pédagogie du cours dialogué dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Le cours dialogué, largement mis en place par les professeurs, se caractérise par une alternance entre les questions de l'enseignant, les réponses des élèves, suivies d'une rétroaction de l'enseignant. Ce format est soumis à quelques réserves en raison de sa structure jugée difficile pour l'élaboration d'hypothèses. Marqué par l'omniprésence de l'oral, cette recherche tente de montrer la nécessité pour l'enseignant de proposer des ajustements pédagogiques pour répondre aux besoins d'une dynamique de classe.]

Mots-clés : [cours dialogué, enseignement, histoire, adaptation]

[The history dialogue lesson according to class profile]

[The aim of this research into the didactics of history is to understand the issues at stake in the pedagogy of the dialogued lesson in the teaching of history in primary schools. The dialogued lesson, widely used by teachers, is characterised by an alternation between questions from the teacher and answers from the pupils, followed by feedback from the teacher. This format is subject to a number of reservations due to its structure, which is considered to be difficult for the development of hypotheses. Marked by the omnipresence of the oral, this research attempts to show the need for the teacher to propose pedagogical adjustments to meet the needs of a class dynamic.]

Keywords : [dialogue, teaching, history, adaptation]

