



# Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire

Philippe Veyrunes, Jacques Saury

## ► To cite this version:

Philippe Veyrunes, Jacques Saury. Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2009, pp.67-76. <halshs-00862153>

**HAL Id: halshs-00862153**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00862153>**

Submitted on 16 Sep 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire

Référence : 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.

Philippe VEYRUNES  
Université de Toulouse, UT2, Toulouse, France  
Centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse (CREFI-T)  
[veyrunes@univ-tlse2.fr](mailto:veyrunes@univ-tlse2.fr)  
[pveyrunes@wanadoo.fr](mailto:pveyrunes@wanadoo.fr)

Jacques SAURY  
Université de Nantes - UFR STAPS, Nantes, France  
Laboratoire Motricité, Interactions, Performance (EA 4334)  
[jacques.saury@univ-nantes.fr](mailto:jacques.saury@univ-nantes.fr)

## Résumé :

Cette étude porte sur un « format pédagogique » ancien et très répandu : le cours dialogué. À partir d'une étude en géographie, à l'école primaire, l'activité en classe a été analysée à deux niveaux, individuel et collectif. Les préoccupations et émotions qui orientent l'activité individuelle de l'enseignante et des élèves ont été décrites. Puis, à partir de l'enchaînement des questions, réponses et évaluations, des structures d'articulation des activités individuelles ont été identifiées. Elles ont permis de modéliser le cours dialogué et de mettre en évidence sa stabilité et sa viabilité. Nous considérons que ces caractéristiques contribuent à expliquer sa pérennité et sa vitalité.

**Mots-clés** : cours dialogué ; activité individuelle ; activité collective ; émergence ; stabilité.

## Correspondance :

Philippe VEYRUNES  
Mas Philibert  
30190 Castelnau Valence  
[veyrunes@univ-tlse2.fr](mailto:veyrunes@univ-tlse2.fr)  
[pveyrunes@wanadoo.fr](mailto:pveyrunes@wanadoo.fr)

## Introduction

Le cours dialogué est un format pédagogique classique, basé sur l'enchaînement de questions de l'enseignant, réponses des élèves et évaluations de l'enseignant. Il est répandu dans de nombreux systèmes éducatifs, de nombreuses disciplines scolaires (Sinclair & Coulthard, 1975) et à tous les niveaux d'enseignement. Il a été décrit depuis longtemps dans la littérature anglo-saxonne sous le nom de *recitation script* (Mehan, 1979 ; Sinclair & Coulthard, 1975 ; Tharp & Gallimore, 1988). Des travaux en situent l'origine au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle et montrent sa grande vitalité et sa persistance à travers le 20<sup>ème</sup> siècle (Doyle, 1986 ; Gallego & Cole, 2001 ; Hoetker & Ahlbrand, 1969), jusqu'à aujourd'hui (Smith, Hardman, & Higgins, 2006). Même si les données concernant sa fréquence aux divers niveaux du système éducatif français sont relativement rares, celles dont on dispose (e.g. Chautard & Hubert, 1999) semblent montrer qu'il est très répandu et même en développement, dans le contexte du passage du « maître qui enseigne » au « maître qui parle et fait parler » (Bautier & Rayou, 2009). Cette vitalité et pérennité apparaissent paradoxales compte tenu des critiques sévères dont il a fait l'objet (Doyle, 1986 ; Hoetker & Ahlbrand, 1969). Dès 1912, Stevens (cité par Hoetker & Ahlbrand, 1969) pointait ses principaux inconvénients : la forte tension nerveuse occasionnée par le rythme rapide des questions, le fait que ce soit l'enseignant qui fasse la plus grosse part du travail, la survalorisation des compétences mnésiques, le peu d'attention portée aux besoins individuels des élèves, la visée de monstration et de contrôle du savoir privilégiée par rapport à celle d'acquisition et d'usage, la dilution des connaissances transmises. Aussi Hoetker & Ahlbrand se demandaient-ils déjà en 1969 ce qui assurait le succès de la *recitation*, et à quelles nécessités vitales (« *survival needs* ») des professeurs celle-ci répondait. Une étude précédente (Veyrunes, 2008) a mis en évidence, à partir de la prise en compte des significations construites par les acteurs, que le cours dialogué permet l'actualisation des préoccupations majeures de l'enseignant (maintien de l'ordre dans la classe et enrôlement des élèves dans l'activité) et de celles des élèves (obtention de validations positives et convivialité), rendant ainsi la situation viable pour les acteurs.

Ce format est structuré par un système de règles d'interaction strictes, bien qu'implicites, qui régissent l'alternance des questions et des réponses, la distribution de la parole et les modes de validation (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Classiquement le cours dialogué a été caractérisé comme une forme prototypique en trois mouvements d'interaction publique : (a) une initiation (généralement sous la forme d'une question du professeur) ; (b)

une réaction (la recherche par les élèves de la réponse à la question posée) ; et (c) une évaluation (le professeur réagit à la réponse des élèves). Ces trois mouvements s'enchaînent rapidement : un rythme moyen de 2 à 3 échanges par minute a été observé par plusieurs chercheurs à différentes époques (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Les questions posées par l'enseignant appellent généralement une réponse unique et factuelle ; lorsque celle-ci est obtenue, une nouvelle question est posée et si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un nouvel élève ; si la réponse obtenue n'est pas celle attendue, l'enseignant la donne lui-même (Mehan, 1979). Si ce format visait, jusqu'aux années 1920-30, à « faire réciter » la leçon apprise dans le manuel et à vérifier sa mémorisation par les élèves, il a par la suite évolué. Les enseignants l'utilisent aujourd'hui dans de nombreux contextes pédagogiques : pour la présentation de contenus, en particulier dans les disciplines à fort contenu informatif (Deauvieu, 2007) ; pour le rappel et la synthèse des connaissances (Gal-Petitfaux, & Cizeron, 2006) ou la vérification de leur acquisition (Doyle, 1986) ; pour le guidage et la résolution collective de problèmes de mathématiques (Hersant, 2004) ; pour la compréhension de textes en lecture (Fisher, 2005) ; pour la conduite de débats, sociaux (Deauvieu, 2007), interprétatifs, ou philosophiques. Dans ces diverses réalisations, le cours dialogué est tantôt considéré comme relevant d'une « pédagogie active » permettant l'enrôlement des élèves (Barrère, 2002), voire la « construction des savoirs » (Bautier & Rayou, 2009), tantôt comme un « avatar du cours magistral » ne portant que sur des tâches de bas niveau (Fabre & Fleury, 2005).

L'étude présentée dans cet article a été conçue afin d'interroger ces régularités si frappantes par leur ancienneté et leur pérennité, en adoptant une approche renouvelée. Elle vise à caractériser les éléments de régularité dans l'activité individuelle des acteurs et dans leurs articulations en prenant en compte leur point de vue sur la situation dans laquelle ils sont engagés. Elle est guidée par l'hypothèse du caractère auto-organisé de la configuration cours dialogué, à partir de l'articulation de l'activité des individus qui la composent. Elle propose également, à la lumière de ces résultats, de questionner le statut ambigu du cours dialogué.

## **Le cours dialogué comme forme auto-organisée**

L'activité en classe est étudiée à deux niveaux d'analyse, complémentaires et compatibles car fondés sur le même postulat d'enaction (Maturana et Varela, 1994). Le premier niveau, dit « individuel » concerne l'activité des acteurs (enseignant et élèves), considérés comme des entités autonomes. Le second niveau concerne l'activité collective ; il

relève d'une description basée sur l'idée qu'un ordre de phénomènes nouveaux émerge de l'interaction entre les acteurs (Ehrhardt, Marsili, & Vega-Redondo, 2004). Selon le postulat d'enaction, les systèmes vivants – de la cellule à l'individu et aux groupes sociaux animaux ou humains – ont la particularité de produire leur propre organisation dans leurs rapports avec l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de codétermination. D'un côté, l'organisation ne préexiste pas à l'activité des systèmes vivants, mais tient à leur fonctionnement même : elle s'autoproduit de façon dynamique en remodelant à chaque instant le réseau des relations entre ses éléments constitutifs, afin de se maintenir face aux perturbations de son environnement. De l'autre, le monde propre de ce système vivant, autrement-dit, le monde pertinent du point de vue de sa propre organisation, est à chaque instant « fait émerger » (ou autrement dit, « énéacté »).

Au premier niveau, l'activité est analysée, dans une perspective d'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004), dans ce qu'elle a de significatif pour l'acteur, c'est-à-dire ce qui est « montrable, racontable et commentable par lui ». Le « cours d'action » consiste en un enchaînement d'actions, de communications, de focalisations, d'interprétations ou de sentiments, qui actualisent les préoccupations des acteurs à chaque instant. La méthode d'analyse consiste à « déconstruire » le cours d'action afin d'en identifier les composantes à partir des catégories du cadre sémio-logique (Theureau, 2004), pour ensuite « reconstruire » son organisation. Selon le postulat d'enaction, l'activité est considérée comme fondamentalement autonome, en dépit des contraintes qui pèsent sur elle : la situation ne peut être décrite indépendamment de l'activité qui la délimite et qu'elle contraint en retour. La *situation de l'acteur* est donc constituée des éléments du contexte pertinents pour son activité à un moment donné du fait de ses intentions, préoccupations ou intérêts du moment.

La notion de conscience pré-réflexive traduit l'idée que toute pratique humaine s'accompagne pour l'acteur d'un vécu, donnant lieu partiellement à expérience et à une production de signification (Theureau, 2004, 2006). Il s'agit de la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi continue accompagnant le flux de son activité. Moyennant certaines conditions favorables, l'expression par l'acteur de cette expérience permet à l'observateur un accès partiel à la signification qu'il construit dans son couplage avec la situation, c'est-à-dire à la part de son activité qui est montrable, racontable et commentable. Toute activité est notamment traversée par un certain nombre de préoccupations de l'acteur, qui déterminent sa perspective dans la situation, et les éléments de la situation pertinents pour son activité à chaque instant. Ces préoccupations spécifient un ensemble d'« histoires en cours », significatives pour l'acteur, et qui ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles », en

fonction de ses expériences passées. Dans ce cadre, s'intéresser à l'activité individuelle dans le cours dialogué consiste à décrire leurs mondes de significations en fonction des possibles que ce contexte ouvre pour les acteurs.

Au second niveau l'activité est décrite comme une configuration d'activité collective (Durand, Saury, & Sève, 2006) qui émerge de l'articulation de l'activité individuelle des différents acteurs au cours de leurs interactions. Le collectif est considéré comme une forme au sens de la *gestalt* : les individus sont séparés organiquement mais des configurations les unissent localement et en fonction des situations. Ces formes émergent à partir des interactions entre individus selon des processus d'auto-organisation permettant l'apparition spontanée d'un ordre : par exemple, dans une rue très animée, une organisation de la circulation des piétons apparaît spontanément (Helbing *et al.* 2001). Ces phénomènes permettent la répartition et la stabilisation des processus d'articulation des interactions : chaque changement local se traduit par une redistribution des forces visant à maintenir l'équilibre de la forme. Ainsi, lorsque dans la rue animée un piéton circule à contresens du flot des autres piétons, il aura tendance à se replacer, parfois inconsciemment, selon le sens adopté par la majorité. Des régularités apparaissent ainsi lorsque les comportements des interactants manifestent un niveau suffisant de coordination. Elles confèrent une stabilité à la configuration et la rendent « viable » pour les acteurs. Ces formes influencent en retour l'activité individuelle : elles ouvrent des possibles permettant aux acteurs d'atteindre leurs buts tout en leur imposant des contraintes. Nous faisons l'hypothèse que des phénomènes de ce type concernent des activités sociales élaborées, telles que le déroulement d'un cours dialogué à l'école.

L'activité collective se configure ainsi en fonction des processus de construction de significations par les acteurs, en relation directe avec leur couplage avec un environnement qui contient lui-même des effets de l'activité collective de ces mêmes acteurs, envisagée à un niveau plus global. Analyser ces configurations nécessite donc de prendre en compte les différentes significations que les individus accordent à leur environnement et à leurs interactions avec autrui. En effet, l'activité individuelle de plusieurs acteurs est signifiante pour chacun d'entre eux en partie en fonction de l'articulation de ces activités entre elles et de la configuration d'activité collective dans laquelle ils agissent. Cependant, comme chaque acteur ne prend en compte que ce qui, dans cette configuration, est significatif pour lui-même, aucun acteur n'a une appréhension globale et exhaustive de la configuration. Ce qui implique que celle-ci doit être analysée par le chercheur dans un double mouvement, articulant les

points de vue des acteurs, et s'en extrayant pour adopter un autre point de vue, celui de l'observateur.

Une étude de cas a été conduite au cours d'une année scolaire, dans une classe de CM2<sup>1</sup>, en ZEP<sup>2</sup>, comptant 18 élèves. Sept séances de géographie, d'une durée d'environ 45 minutes chacune, ont été filmées à raison d'une par mois, pendant une année scolaire. En fin de carrière, l'enseignante exerçait depuis plus de vingt ans en ZEP. Une observation de type ethnographique a été conduite. Les séances ont été enregistrées au moyen d'une caméra numérique placée sur pied, en fond de classe et effectuant essentiellement des mouvements panoramiques. A la suite de chaque séance, des entretiens d'autoconfrontation ont été conduits avec l'enseignante ainsi qu'avec certains élèves, conformément aux principes d'organisation et de guidage de ces entretiens dans le cadre d'un observatoire du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) : immédiatement après la séance, les acteurs ont été confrontés individuellement à l'enregistrement vidéo de la séance et aux traces de leur activité (comportements et communications), et incités par le chercheur à se replacer mentalement dans la situation, et à « montrer, commenter et raconter » ce qu'ils faisaient, ressentaient ou percevaient à chaque instant du déroulement chronologique de la séance. Le questionnement et les relances du chercheur étaient destinés à maintenir l'acteur dans un registre descriptif de discours relatif à son expérience passée, en évitant les explications, généralisations ou justifications. Un tiers des élèves de la classe (n=6) a participé à ces entretiens, par groupes de trois. Ils ont été choisis en collaboration avec l'enseignante sur la base de plusieurs critères : hétérogénéité des niveaux scolaires, aisance dans les relations avec les adultes, parité entre les sexes, accord des parents.

Le traitement des données a été réalisé en quatre étapes.

-Etape 1 : Confection des protocoles d'analyse par la mise en correspondance temporelle de deux « volets » de données. Le Volet 1 concerne l'observation des activités en classe et comprend l'enregistrement audio-visuel, les transcriptions *verbatim* des communications et la description des comportements observés par les chercheurs. En correspondance, le Volet 2 présente les transcriptions *verbatim* des entretiens en autoconfrontation.

-Etape 2 : A partir de l'ensemble des données recueillies lors des sept séances les préoccupations de l'enseignante et des élèves ont été identifiées et dénommées en posant

---

<sup>1</sup> CM2 : dernière année de l'école primaire française, les élèves sont âgés de 11 à 12 ans.

<sup>2</sup> ZEP (Zone d'Education Prioritaire) : en France, territoire regroupant des établissements scolaires qui accueillent des élèves issus de milieux socialement défavorisés. Ces établissements sont dotés de moyens spécifiques, plus importants que ceux des écoles ordinaires.

la question suivante : Quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) de l'acteur à l'instant étudié ?

–Etape 3 : Une analyse qualitative et quantitative du caractère récurrent des préoccupations des acteurs a été menée. L'analyse qualitative a été basée sur les indications de l'enseignante et des élèves mentionnant, à propos de certains moments de leur activité, qu'il s'agissait d'une « manière habituelle de faire », ou de modes d'organisation « ordinaires » dans cette classe. L'analyse quantitative a porté, pour les sept séances étudiées, sur : (a) la fréquence d'occurrence des préoccupations et actions individuelles (nombre de questions et de réponses) ; (b) la longueur (nombre de mots) moyenne des réponses des élèves ; et (c) la distribution des tours de parole entre les élèves (nombre d'élèves qui prennent la parole au cours d'une séance).

–Etape 4 : A partir des éléments quantitatifs ainsi repérés dans l'activité individuelle, la rythmicité, les régularités et les fluctuations des échanges de questions – réponses – évaluation dans la classe ont été mises en évidence. En visionnant pas à pas l'enregistrement vidéo et la transcription des verbalisations en classe, chaque occurrence de question de l'enseignante, de réponse des élèves et d'évaluation (validation ou invalidation explicite ou implicite) a été codée par les chercheurs. Ce traitement a permis de mettre en évidence les structures typiques du cours dialogué qui ont permis de proposer une modélisation<sup>3</sup> de l'activité collective. Celle-ci doit permettre une vérification de sa validité dans des situations de classe proches : si le modèle est valide, il doit permettre une forme de prédictibilité relative pour des situations proches.

## **De l'activité individuelle à la configuration collective**

### **L'activité individuelle de l'enseignante et des élèves en classe**

Six des sept séances ont été conduites essentiellement sous le format du cours dialogué, habituel pour l'enseignante et choisi par elle, la septième consistant en un travail par groupes. Lors de ces séances, les phases de cours dialogué alternaient avec des temps de travail écrit et individuel ou collectif (tracés de graphiques, réalisations de cartes, etc.). Ces phases dialoguées portaient sur l'étude de documents (photographies, données statistiques, cartes, etc.), sur le rappel des séances précédentes, et visaient tantôt l'acquisition de « compétences transversales » de lecture de ces documents, tantôt l'acquisition de notions

---

<sup>3</sup> La modélisation proposée est plutôt une « stylisation », une modélisation au sens « faible », c'est-à-dire basée sur une formalisation non mathématique.



géographiques (évolution de la population, réseaux de communication, aménagement du territoire, etc.).

A partir de l'identification systématique et de la quantification des préoccupations (n = 309) du cours d'action de l'enseignante lors de l'ensemble des sept séances étudiées, trois préoccupations typiques s'actualisant de façon plus fréquente que les autres ont été repérées : *faire participer les élèves* (n = 81 ; 26.21%) ; *faire trouver la réponse* (n = 91 ; 29.44%) et *valider-invalider la réponse* (n = 66 ; 21.35%). Les autres préoccupations typiques concernaient le *maintien de l'ordre* (n = 6 ; 1.94%), la *gestion du temps* (n = 17 ; 5.50%), l'*organisation du travail* (n = 8 ; 2.58%), et les *compétences transversales* (n = 5 ; 1.61%). Ces préoccupations étaient dans certains cas décrites en relation avec des *émotions* significatives pour l'enseignant, éprouvées à la suite de la réussite ou des difficultés qu'elle percevait chez les élèves (n = 35 ; 11.32%). Le bref échange suivant est caractéristique de la nature et du rythme des questions, des réponses et des évaluations lors des séances étudiées. L'enseignante interrogeait Houria à propos d'une planche de photographies, cherchant à *faire participer une élève qui éprouve des difficultés en français* et à *l'amener à expliquer ce qu'elle a retenu de son observation des photographies*.

S : Est-ce que tu peux nous dire quelque chose, toi, Houria ? Est-ce qu'il y a une photographie qui a retenu un petit peu plus ton attention ?

Houria : Oui

S : Laquelle ?

Houria : Cité de Ca... de Casa... de Carcassonne

S : Alors, pourquoi elle te plaît, celle-là ?

Houria : Parce que, en fait, il y a des châteaux

S : Tu aimerais bien y aller ? Et bien, c'est pas très loin de Toulouse, tu sais. Un jour, il faudra que tu y ailles, avec tes parents...

L'enseignante posait parfois des questions ouvertes, comme dans l'exemple précédent, mais le plus souvent les questions étaient fermées. Les préoccupations de l'enseignante étaient de *faire trouver la réponse* et de *faire participer les élèves*. Elle attendait souvent une réponse ou même un mot précis et, tant qu'elle n'était pas satisfaite, elle poursuivait le questionnement. Celui-ci était fréquemment accompagné d'évaluations, généralement rapides et implicites : pour invalider une réponse, l'enseignante interrogeait un autre élève, sans rien ajouter ou reformulait la question afin de solliciter une autre réponse. Pour valider, elle posait une question différente, laissant entendre que la réponse qui venait d'être fournie était la bonne. Le questionnement entraînait des sentiments mêlés dont a fait état l'enseignante : elle

éprouvait à plusieurs reprises des sentiments d'inquiétude face à l'incompréhension qu'elle percevait chez les élèves, mais également assez souvent de la satisfaction en raison de leurs bonnes réponses.

De même, à partir de l'identification et de la quantification des préoccupations et émotions (n = 378) du cours d'action des élèves, deux préoccupations typiques ont été repérées : *satisfaire les attentes de l'enseignante* (n = 196 ; 51.85%) et *se distraire* (n = 136 ; 35.97%). La description d'*émotions significatives* (essentiellement *crainte* et *inquiétude*) était associée à ces préoccupations pour une partie de leurs occurrences (n = 46 ; 12.16%). Ces préoccupations traduisent la « double vie » des élèves : une « vie d'élève » et une « vie parallèle ». D'une part ces derniers cherchaient à satisfaire les attentes de l'enseignante : ils répondaient aux questions posées et exécutaient les tâches demandées ; d'autre part ils développaient des formes de convivialité en échangeant avec leurs voisins, en jouant ou en pensant à ce qu'ils allaient faire plus tard. La préoccupation de *satisfaire l'enseignante* se traduisait par la demande de tours de parole, lorsque l'élève connaissait (ou pensait connaître) la réponse. Mais, même lorsqu'ils demandaient à être interrogés, il arrivait que les élèves craignent de se tromper. Yamina l'expliquait en autoconfrontation, alors qu'elle avait demandé à passer au tableau : « *si je me trompe, c'est... c'est chaud là !* ». Ces moments étaient souvent difficiles et il tardait aux élèves qu'ils se terminent : « *ça sonne ! Soulagée ! Là, j'étais soulagée !* ». Lorsque l'élève n'avait pas demandé à être interrogé et que l'enseignante le sollicitait, le questionnement était alors perçu comme « à risque », en particulier par les élèves qui s'exprimaient peu. En raison notamment de leur caractère de visibilité publique, la tonalité émotionnelle de ces phases était alors souvent plus forte, le risque de se tromper étant alors lui aussi plus important. Enfin, il s'agissait d'éviter les tours de parole : « *quand je sens qu'elle va m'interroger, je me tourne vers le cartable ! Je fais semblant de faire quelque chose...* ». La « vie parallèle » des élèves est la traduction de préoccupations hédonistes, de convivialité, d'échange telles que : *jouer ; se distraire ; chercher à passer le temps*. Elle constitue une réponse aux fréquents sentiments d'ennui éprouvés par les élèves. Lorsque l'enseignante était mobilisée par un seul élève, les élèves disposaient de la possibilité de développer leur « double agenda » dans la mesure où ils savaient qu'ils ne seraient pas sollicités immédiatement. Ainsi, pendant que l'enseignante interrogeait Houria, plusieurs élèves, placés de l'autre côté de la classe, ont entamé discrètement un échange d'une toute autre nature à propos du même document, en évoquant des souvenirs de classe de neige et en s'interrogeant à propos de la longueur de la piscine qui figurait sur la photo. L'activité conviviale était plus fugace lorsque la situation ne permettait qu'un engagement limité dans le

temps : « *Avec le pied, il soulève la table* » (Selim). Ces brefs moments de distraction étaient fréquents et n'empêchaient pas pour autant une relative attention au discours de la leçon. Ils étaient plus risqués du point de vue des élèves, avec cette enseignante très expérimentée : « *C'est la boîte aux crayons, et comme je jouais avec, là, [l'enseignante] l'a retirée* » (Bilel). L'activité parallèle solitaire consistait aussi en rêveries, en évasions : « *Je suis dans mon petit nuage, j'attends que ça se passe. Je regarde dehors, là, [...] s'il pleut, parce que s'il pleut pas, on allait faire foot ! Donc, je surveillais le temps !* » (Serge). Cette activité était moins compatible avec des préoccupations studieuses.

## **Configuration et stabilité de l'activité collective**

L'activité collective s'auto-organise à partir des cours d'actions individuels de l'enseignante et de chaque élève et de leurs interactions. Cette auto-organisation se réalise dans des conditions particulières, liées à la succession, au rythme et à la nature des questions, des réponses et de l'évaluation des réponses. La troisième séance (37 min.), conduite entièrement sous le format du cours dialogué, a été considérée comme typique. Elle s'est déroulée en deux temps : un long rappel et un travail sur document. Elle portait sur les évolutions et mutations de la population de la région toulousaine, étudiées à partir d'une carte simplifiée et de tableaux statistiques. Ses caractéristiques telles que le rythme des questions posées (3.91Q/min) et la longueur des réponses des élèves (2.98 mots) étaient les plus proches des moyennes établies pour l'ensemble des sept séances (3.35Q/min et 3.20 mots) et sont par ailleurs conformes aux caractéristiques quantitatives de ce format pédagogique établies par les recherches précédentes (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Son étude systématique a permis d'identifier les structures typiques d'articulation des cours d'action individuels du cours dialogué, découlant des formes d'engagement de l'enseignante et des élèves :

- La structure dit « QRV » (question, réponse, validation). Dans cette structure l'enseignante pose une question et la (les) réponse(s) est (sont) validée(s), soit explicitement soit implicitement ;
- La structure dit « QRI » (question, réponse, invalidation) ;
- La structure dit « QNQ » (question, non réponse, nouvelle question ou question initiale, reformulée différemment).

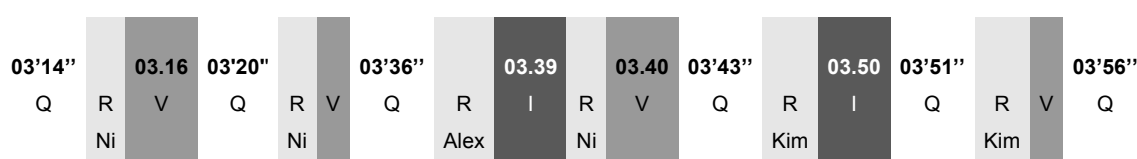
Dans les deux dernières structures, l'enseignante pose une question et la (les) réponse(s) des élèves est (sont) soit absente(s), soit invalidée(s).

En ce qui concerne la structure QRV, la validation était soit explicite (« *bon !* »), soit implicite, en reprenant la réponse avec une intonation manifestant l’approbation. Elle peut aussi être absente, le fait de passer à la question suivante valant alors validation implicite de la réponse fournie. En ce qui concerne la structure QRI, l’invalidation est soit explicite (« *non !* »), soit implicite, en reprenant la réponse avec une intonation manifestant le doute (« Elève : *la population est montée*. Enseignante : *elle est montée ? Le nombre d’habitants a augmenté ?* Elève : *non* »). Dans la structure QNQ, la question suivante est généralement posée de façon différente. Il s’agit parfois également d’une autre question, plus facile. Ces différentes structures ont été quantifiées pour la Séance 3 (Tableau 1).

QRV	QNQ	QRI
88	23	19
	42	
130		

Tableau 1 : Quantification des structures typiques du cours dialogué observées au cours de la Séance 3

Cette quantification fait apparaître la large prédominance de la structure QRV (67.69%) par rapport aux structures QRI et QNQ (32.31%). On observe de longues phases de structures QRV : la plus longue dure près de 3 min. soit un enchaînement de 14 questions et réponses validées. On observe fréquemment des enchaînements de 6 à 7 questions suivies de validations. Les structures QRI et QNQ, bien que nombreuses (42 dans la séance), sont le plus souvent brèves et les enchaînements les plus longs ne dépassent pas 3 questions. Les plus fréquents concernent une seule question dont la réponse est invalidée, suivie alors d’une question, adressée généralement à la cantonade, dont la réponse est validée (QRV) (Figure 1). En d’autres termes, la question qui suit une invalidation est le plus souvent posée de façon à obtenir une réponse exacte.

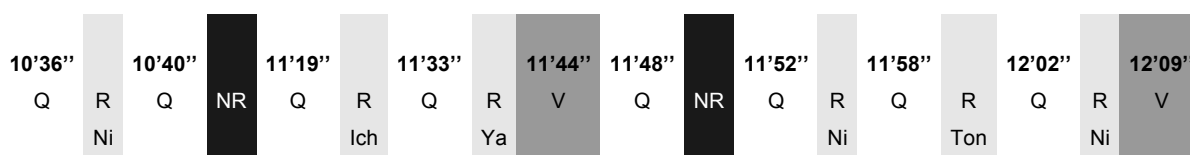


Légende : Q : question – R : réponse – NR : absence de réponse – V : validation – I :

invalidation – Alex, Kim : abréviation des prénoms des élèves – Ni : élève non identifié sur l'enregistrement vidéo.

Figure 1 : Enchaînement des structures typiques QRV et QRI lors d'un épisode de cours dialogué en géographie (Séance 3, Minute 3)

Les enchaînements de structures QNQ sont eux aussi brefs : on observe rarement deux structures QNQ successives (4 occurrences seulement au cours de la séance 3). Autrement dit, quand aucun élève ne répond la question suivante est posée de façon à amener une réponse (elle est plus facile ou bien une aide est fournie), et le plus souvent cette réponse est validée (Figure 2).



Légende : Q : question – R : réponse – NR : absence de réponse – V : validation – Ich, Ya, Ton : abréviation des prénoms des élèves – Ni : élève non identifié sur l'enregistrement vidéo.

Figure 2 : Enchaînement des structures typiques QRV et QNQ lors d'un épisode de cours dialogué en géographie (Séance 3, Minutes 10 à 12)

## Discussion

Nos résultats mettent en évidence la stabilité du format pédagogique observé : des structures se répètent avec régularité, permettant l'émergence d'une forme globale reconnaissable comme « cours dialogué ». Cette stabilité tient essentiellement à la prépondérance des structures QRV et à la capacité de l'enseignante à revenir rapidement à ces structures QRV lorsqu'apparaît une série QRI ou QNQ. Mais ces phénomènes ne résultent pas des « décisions » individuelles des acteurs. Ils ne sont pas significatifs pour l'enseignante qui ne les commente jamais en tant que tels lors des entretiens en autoconfrontation. Ils émergent selon des processus d'auto-organisation à partir des interactions. Ce sont les processus d'articulation des activités individuelles des acteurs, chacune étant porteuse d'habitudes de travail (dont on peut supposer qu'elles constituent des éléments de référentiel commun au sein de la classe, mais aussi plus largement, au sein de l'école), qui permettent à la forme de se stabiliser. Les comportements (questionnement et évaluation) de l'enseignante et ceux

(réponses) des élèves manifestent un niveau de coordination qui permet l'apparition de ces régularités dans l'enchaînement des interactions. Ces régularités se manifestent par des enchaînements de structures typiques (QRV/QRI/QNQ). En outre, c'est la prépondérance des structures QRV qui permet la participation des élèves et l'obtention par ces derniers de validations. Enfin, la brièveté des structures QRI et QNQ permet le maintien de cette participation : 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.

La configuration décrite ici se caractérise aussi par sa viabilité, qui offre un « confort » de travail relatif aux enseignants et aux élèves. En dépit de la vie parallèle des élèves (qui reste discrète), leurs comportements correspondent globalement à ce qu'attend l'enseignante (Veyrunes, 2008). L'enrôlement et l'engagement collectif des élèves est l'un des indices d'un cours dialogué réussi (Barrère, 2002). Dans le cas analysé dans notre étude, la participation des élèves satisfait l'enseignante : ces élèves de ZEP, pour beaucoup en difficulté scolaire, participent régulièrement, cherchent à répondre aux questions posées, suivent globalement le cours ou font mine de le faire. Cette viabilité et cette stabilité peuvent être interprétées comme résultant d'un contexte rendu relativement favorable, d'une part, du fait de l'expérience importante de l'enseignante, qui maîtrise parfaitement la conduite du cours dialogué, et d'autre part, en raison du jeune âge des élèves, qui acceptent de jouer le jeu de l'enrôlement. Notre étude met en évidence un paradoxe : d'un côté le cours dialogué renforce en apparence le caractère « dyadique » du guidage des apprentissages des élèves par l'enseignant, mais de l'autre, la mise en visibilité des interactions dans ce cadre renforce la dimension collective de la situation et facilite sans doute l'enrôlement des élèves dans la tâche. Cette mise en visibilité favorise en outre une certaine prévisibilité de la dynamique de la situation pour les élèves, voire une maîtrise partielle de cette dynamique, facilitant la gestion de leur « double agenda » scolaire. Par exemple, un élève venant de répondre peut considérer bénéficier d'un certain délai avant d'être visé par un nouveau questionnement de l'enseignante. La localisation spatiale des élèves visés par le questionnement rend également manifeste pour l'ensemble des élèves la zone de focalisation de l'attention de l'enseignante.

Nos résultats permettent également de réinterroger le statut ambigu du cours dialogué, considéré tantôt comme une pratique moderniste tantôt comme une pratique conservatrice et de discuter les critiques qui lui sont portées. A l'instar de Bautier et Rayou (2009), nous considérons que le cours dialogué constitue l'une des formes que prennent les pratiques discursives en classe. Nous retrouvons les trois catégories identifiées par ces auteurs, mais

celles-ci se développent selon le format type que nous avons modélisé. La première correspond au format décrit dans notre étude, caractérisé par le rythme rapide et la nature des questions, plutôt fermées, souvent faciles et appelant une réponse unique. Celles-ci entraînent des réponses brèves, factuelles, souvent inférées du contexte, et sollicitent des activités et des compétences cognitives relativement élémentaires. En outre, le rythme du questionnement ne favorise guère l'institutionnalisation du savoir : les évaluations sont souvent implicites. Dans la deuxième catégorie, ce même format peut constituer un « dialogue cognitif » (Bautier & Rayou, 2009), lorsque les questions portent sur des objets et notions géographiques complexes (*e.g.* l'évolution de la population) et dépassent alors la visée d'enrôlement des élèves. On peut alors faire l'hypothèse que la dynamique collective des interactions permet aux élèves d'accéder collectivement à une compréhension qui ne leur serait pas accessible individuellement. À d'autres moments le cours dialogué se rapproche de la troisième catégorie, celle du « genre conversationnel » : les questions portent essentiellement sur l'action en train de se réaliser. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il s'agit de faire construire au tableau par des élèves interrogés, le graphique de l'évolution de la population d'un village. Un questionnement serré et très rapide (4.97 Q/min.) guide les procédures de réalisation du graphique et on peut supposer que les savoirs en jeu sont plus difficiles à identifier pour les élèves qui se focalisent alors essentiellement sur les enjeux de réalisation du graphique. Ainsi, plutôt que des normes institutionnelles ou académiques ce sont les normes de viabilité personnelle qui structurent le cours dialogué.

Enfin, nos résultats permettent de visiter à nouveaux frais les questions de la pérennité des pratiques et du « conservatisme » supposé des enseignants. L'absence de commentaires en autoconfrontation de la part de l'enseignante à propos de son mode de questionnement et d'évaluation et de leur ajustement permanent aux réponses des élèves, conduit à considérer que ces actions ne sont pas (ou plus) conscientisées, tout au moins chez une enseignante expérimentée. Par ailleurs, il semble qu'en formation initiale le cours dialogué ne soit ni explicitement enseigné, ni même analysé. Ceci nous conduit à considérer 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...). En second lieu, elle relèverait de la transmission implicite d'une forme culturellement prégnante (Gallego & Cole, 2001), liée à la dimension générique du métier (Chautard & Hubert, 1999), à des vulgates et doxas permettant de réduire la complexité du métier (Bautier & Rayou, 2009), au contexte écologique de la classe (Doyle,

1986) et à l'expérience scolaire des enseignants eux-mêmes (Lortie, 1975), davantage qu'à leur supposé « conservatisme ».

## Références

- BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- CHAUTARD, P. & HUBERT, M. (1999). « Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques ». *Education permanente*, n° 139, p.165-184.
- DEAUVIEAU, J. (2007). « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ? » *Sociologie du travail*, n°49-1, p.100-118.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 435-481.
- DURAND, M., SAURY, J. ; SÈVE, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF, p. 61-84.
- EHRHARDT, G., MARSILI, M.; VEGA-REDONDO, F. (2004). « Emergence and resilience of social networks: a general theoretical framework ». *Working paper*. Disponible sur internet à l'adresse : <http://merlin.fae.ua.es/fvega/> (consulté le 13 mars 2009).
- FABRE, M. & FLEURY, B. (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques ». *Recherche et formation*, n°48, 75-90.
- FISHER, R. (2005). « Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years ». *Journal of research in reading*, n°28-1, pp 15-27.
- GALLEGO, M.A. & COLE, M. (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Dir.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American educational research association, p. 951-997.
- GAL-PETITFAUX, N. & CIZERON, M. (2006). « Motifs « cachés » et motifs « apparents » du dialogue professeur - élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Education physique ». *Revue eJRIEPS*, n°10, 21-33



- HELBING, D. ; MOLNAR, P. ; FARKAS, I.J. ; BOLAY, K. (2001). « Self-organizing pedestrian movement ». *Environment and planning*, n° 28, p. 361-383.
- HERSANT, M. (2004). « Caractérisation d'une pratique d'enseignement des mathématiques : le cours dialogué ». *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 4, n° 2, p. 243-260.
- HOETKER, J. & AHLBRAND, W. (1969). « The persistence of the recitation ». *American educational research journal*, vol. 6, n° 2, p. 145-167.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago press.
- MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley France.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard university press.
- SINCLAIR, J.M. & COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: University press.
- SMITH, F.; HARDMAN, F.; HIGGINS, S. (2006). « The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 443–457.
- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1988) *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge university press.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- VEYRUNES, P. (2008). « Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire ». In Actes du colloque international « *Efficacité et équité en éducation* », Rennes, 19-21 novembre 2008.

