

Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire

Le cours dialogué est un format d'enseignement ancien, que l'on rencontre dans de nombreux systèmes éducatifs, des disciplines scolaires variées et à tous les niveaux d'enseignement. Il a été décrit sous le nom de *recitation script* (Mehan, 1979). Des travaux en situent l'origine au milieu du 19^{ème} siècle et montrent sa grande vitalité et sa persistance à travers le 20^{ème} siècle (Doyle, 1986 ; Hoetker & Ahlbrand, 1969). Il a été caractérisé comme une forme prototypique d'interaction publique en classe, selon trois temps : une initiation (question du professeur), une réaction des élèves (recherche de la réponse) et une réaction du professeur (fréquemment sous la forme d'une évaluation). Ces trois temps s'enchaînent rapidement, selon un rythme moyen de 2 à 3 échanges par minute (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Ce format a évolué dans le temps, tout en conservant la structure classique : il a été utilisé jusqu'aux années 1920-30 pour « faire réciter » la leçon apprise dans le manuel, puis pour la présentation de contenus, la vérification du travail et le contrôle de l'ordre dans la classe (Doyle, 1986 ; Mehan, 1979). Le cours dialogué reste aujourd'hui une forme d'enseignement qualifiée d'interactive : l'enseignant sollicite et s'appuie sur la participation orale des élèves, selon une organisation parfaitement ritualisée. Celle-ci est structurée par un système de règles 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). L'enseignant pose des questions qui appellent généralement une réponse unique et factuelle. Lorsqu'il obtient la bonne réponse, il pose une nouvelle question ; si la réponse proposée n'est pas celle attendue, il interroge un nouvel élève et si la réponse suivante est erronée, il finit par donner lui-même la bonne réponse.

La vitalité de ce format pédagogique apparaît paradoxale 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 : une forte demande d'attention vis-à-vis des élèves, le fait que l'enseignant fait l'essentiel du travail, la survalorisation du rôle de la mémoire, le caractère très collectif de cet enseignement, la priorité à des visées de monstration et de contrôle du savoir par rapport à celle d'acquisition et d'usage et Doyle (1986) notait la faible participation des élèves. Aussi Hoetker & Ahlbrand se demandaient-ils déjà en 1969: qu'est-ce qui fait le succès de la *recitation* ? A quels « *survival*

needs » des professeurs répond-elle ? Dans le monde francophone peu d'études s'intéressent au cours dialogué (Chautard et Hubert, 1999 ; Hersant, 2004) et ces questions nous semblent toujours d'actualité.

Cette contribution interroge ces « *survival needs* » pour les enseignants, mais aussi pour les élèves. Elle s'appuie sur une étude empirique, conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, portant sur l'activité d'une enseignante et d'élèves de CM2 lors de leçons de géographie. Premièrement, elle cherche à décrire la dynamique signifiante de l'activité en classe en accordant une place centrale aux significations et au vécu des acteurs au cours de leur activité. Deuxièmement, notre approche propose un niveau d'analyse appelé "configuration de l'activité collective" (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Veyrunes & Gal-Petitfaux, sous presse) jugé comme pertinent pour comprendre les conditions, la nature et la qualité de l'échange entre le professeur et les élèves dans la classe et les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves. Troisièmement, elle pose à partir de cette perspective théorique, la question de l'efficacité du cours dialogué. Elle argumente que a) la viabilité de cette configuration de l'activité collective et b) la perception que les enseignants ont de l'intérêt, de la difficulté et de l'efficacité de leur travail (une « *efficacité expérimentée* ») contribuent à expliquer la pérennité du cours dialogué.

1. Approche de l'action en classe

Notre étude adopte l'approche du "cours d'action" (Theureau, 2004) qui repose sur trois présupposés principaux. Le premier énonce que la situation de l'acteur et ses actions individuelles émergent d'un couplage « acteur – environnement » (Maturana & Varela, 1987). La situation ne peut donc être décrite indépendamment de l'action : l'action délimite la situation qui, à son tour, exerce une contrainte sur l'action. La *situation de l'acteur* est donc constituée des éléments du contexte pertinents pour son action du fait de ses intentions ou intérêts du moment. Selon le deuxième présupposé le collectif et l'individu ne s'opposent pas comme deux entités distinctes. Les individus sont séparés organiquement mais des formes de relation les unissent localement en fonction des situations. Ces formes ne résultent ni de l'action individuelle, ni de décisions ou règles préalables à l'activité ; elles émergent selon des processus d'auto-organisation à partir de la multitude des interactions entre individus. Ces formes offrent des potentiels d'action permettant aux acteurs d'atteindre les buts qui sont les leurs. Les déplacements de piétons (Helbing, Molnár, Farkas & Bolay, 2001) ou la formation de la « ola » (Farkas, Helbing & Vicsek, 2002) illustrent ces phénomènes qui commencent à être étudiés dans les recherches en éducation (Veyrunes & Gal-Petitfaux, sous presse) Selon

le troisième présupposé, l'activité est sémiotique au double niveau individuel et collectif. L'acteur est fondamentalement engagé dans la construction d'un « monde propre » et l'activité collective se configure en fonction de la signification qu'il attribue à son action. Analyser les configurations nécessite donc de prendre en compte les significations que les acteurs accordent à leur environnement. Cette analyse doit être conduite 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. Cette épistémologie se traduit par la description et l'analyse de trois niveaux enchâssés de l'activité : l'activité individuelle, l'activité interindividuelle et l'activité collective.

Analyse de l'activité à trois niveaux

En cohérence avec ces présupposés l'activité individuelle est analysée dans ce qu'elle a de significatif pour l'acteur, c'est à dire ce qui est « *montrable, racontable et commentable par lui* » (Theureau, 2004). L'action est conçue comme un flux dénommé « cours d'action », consistant en un enchaînement d'actions tenues par le faisceau des préoccupations locales des acteurs. La méthode d'analyse consiste à « déconstruire » le cours d'action afin d'en identifier les composantes pour ensuite « reconstruire » l'organisation du cours d'action. Les composantes du cours d'action utiles pour notre étude sont : (a) l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations et des émotions qui orientent son activité à chaque instant et (b) les éléments significatifs perçus à chaque instant, par l'acteur dans la situation. Au niveau de l'activité interindividuelle, les cours d'action individuels sont articulés lorsque l'activité d'un acteur est liée à celle d'un autre acteur par des phénomènes d'interdépendance. L'activité d'un acteur est alors analysée en tant qu'elle est significative pour un autre acteur selon ses préoccupations du moment. Puis sont décrits les phénomènes de convergence et de divergence entre les préoccupations et comportements de l'enseignante et ceux des élèves. Les comportements pris en compte chez un acteur sont ceux perçus par un autre acteur et significatifs pour ce dernier. Au troisième niveau, les configurations de l'activité collective (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, sous presse) émergent de la multitude des interactions entre plusieurs acteurs. La notion de configuration permet d'analyser la viabilité des interactions : les configurations sont viables lorsque les comportements des inter-actants manifestent un niveau de coordination qui permet une convergence suffisante des préoccupations et des comportements des acteurs : dans la classe, une configuration est viable quand les comportements des élèves correspondent globalement à ce qu'attend l'enseignant et lui permettent d'actualiser ses préoccupations, et lorsque les

préoccupations et les comportements de l'enseignant laissent ouverts des possibles pour que les élèves développent leurs propres préoccupations.

Méthode

Cette étude a été conduite au cours d'une année scolaire, dans une classe de CM2, en ZEP, 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. L'enseignante, en fin de carrière, était très expérimentée. 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 effectuant seulement des mouvements panoramiques. A la suite de chaque séance, l'enseignante ainsi que des élèves ont été autoconfrontés au film de la séance. Ces entretiens se sont déroulés immédiatement après la séance, durant l'interclasse (pour l'enseignante) et en début d'après-midi (pour les élèves). Le film de la séance leur a été montré. Un questionnement du chercheur visait à les amener à « montrer, commenter et raconter » ce qu'ils faisaient, ressentaient ou percevaient et à éviter des explications et généralisations. Six élèves ont participé à ces entretiens, tantôt ensemble, tantôt par groupes restreints. 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 a consisté en cinq étapes. Etape 1 : Mise en correspondance des données dans un tableau à deux volets (Tableau 1). Le Volet 1 concerne l'observation des activités en classe ; le Volet 2 présente les transcriptions *verbatim* des entretiens en autoconfrontation. Etape 2 : Identification : (a) des préoccupations et émotions de l'enseignante et des élèves, à partir des réponses à la question suivante : Quelle(s) est (sont) la (les) préoccupation(s) de l'acteur à l'instant étudié ? Que ressent-il ? et (b) des éléments significatifs dans la situation, à partir de la question : Qu'est-ce qui est significatif à l'instant t pour l'acteur, dans la situation ? Etape 3 : Mise en correspondance des cours d'actions de l'enseignante et des élèves par repérage des convergences/divergences entre préoccupations et comportements. Etape 4 : L'étude qualitative a été complétée par une étude quantitative, permettant la mise en évidence des éléments de régularité de l'activité individuelle-collective. Elle a porté sur (a) l'activité individuelle (fréquence des préoccupations et actions individuelles ; longueur moyenne des réponses des élèves) ; distribution des tours de parole entre les élèves (nombre d'élèves qui prennent la parole au cours d'une séance) et (b) l'activité interindividuelle (nombre moyen d'échanges questions/réponses par minute ; taux de convergence-divergence des préoccupations et

comportements de l'enseignante et des élèves). Etape 5: A partir de ces éléments les caractéristiques de la configuration de l'activité collective ont été mises en évidence.

2. L'activité individuelle et interindividuelle en classe

L'activité individuelle de l'enseignante et des élèves

Trois patterns des préoccupations de l'enseignante ont été repérés : *faire participer les élèves* (n = 81 ; 26.21%) ; *faire trouver* (n = 91 ; 29.44%) et *valider-invalidier* (n = 66 ; 21.35%). Les éléments significatifs documentés étaient relatifs : (a) aux comportements des élèves conformes à ses attentes (n = 67 ; 47.85 %) (Ex : *la réponse attendue donnée par Serge*) ; (b) aux comportements des élèves non conformes à ses attentes (n = 12 ; 8.57 %) (Ex : *Alexandre est distrait*) ; (c) à des souvenirs d'éléments de connaissance nécessaires pour la leçon (n = 28 ; 20.00 %) (Ex : *la manière de reporter les données sur le graphique dessiné au tableau*) ; (d) aux difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils essayaient de répondre aux questions (n = 33 ; 23.57 %) (Ex : *Yamina a du mal à placer un point sur le graphique*). Le Tableau 1 illustre un moment de « questionnement adressé ». Lors de la Séance 5, l'enseignante souhaitait amener Halima à indiquer ce qu'elle avait retenu des photographies observées, représentant entre autres l'une un hôtel avec piscine, l'autre la Cité de Carcassonne. L'enseignante lui posait une série de questions. Elle cherchait ainsi à obtenir la participation d'une élève éprouvant des difficultés particulières, s'exprimant rarement et dont elle pensait qu'elle pouvait répondre à la question. Ses préoccupations étaient : *faire participer une élève qui éprouve des difficultés en français ; amener Halima à expliquer ce qu'elle a retenu de son observation des photographies* (Tableau 1).

Tableau 1 : Observations en classe et verbalisations en autoconfrontation (Séance 5 ; Min. 10)

Volet 1 : Observations en classe		Volet 2 : Verbalisations en autoconfrontation	
Actions	Verbalisations	Des élèves	De l'enseignante
L'enseignante, devant le tableau, interroge Halima.	<u>Enseignante</u> : Bon alors aujourd'hui, on va commencer l'étude des paysages touristiques.	<u>Yamina</u> : moi, j'ai pensé à ça, directement ! (désigne du doigt la photo de la piscine)	<u>Chercheur</u> : c'est Halima ?... qu'est-ce que tu attends ?
Les autres élèves ont la tête penchée vers le document.	Est-ce que tu peux nous dire quelque chose, toi, Halima ? Est-ce qu'il y a une photographie qui a retenu un petit peu plus ton attention ?	<u>Chercheur</u> : et alors, qu'est-ce que tu pensais ? <u>Yamina</u> : à la piscine, là, directement !	<u>Enseignante</u> : Halima, il y a encore la barrière de la langue, [...] Elle s'investit beaucoup, elle travaille beaucoup. [...]
Yamina, Selim et Henri parlent discrètement.		<u>Selim</u> : moi aussi ! <u>Henri</u> : moi aussi ! Après, elle me disait combien de mètres ça faisait ?	Je suis sûre qu'il y a quelque chose qui a retenu son attention parmi ces photographies.
Halima répond	<u>Halima</u> : oui <u>Enseignante</u> : laquelle ? <u>Halima</u> : cité de Ca... de Casa... de Carcassonne	<u>Yamina</u> : moi j'avais posé comme question : combien de mètres elle faisait, à ton avis, la piscine et il m'a répondu 40 !	

Lors de phases de questionnement à la cantonade, l'enseignante posait le plus souvent les questions fermées, avec la préoccupation de « *faire trouver* » et de « *faire participer* » les élèves. Elle attendait souvent une réponse ou même un mot précis et, tant qu'elle ne l'obtenait pas, elle poursuivait le questionnement. Les éléments significatifs étaient les réponses des élèves, leurs difficultés à répondre ou les connaissances attendues. Le questionnement était accompagné systématiquement d'évaluations sous forme de validation ou d'invalidation, généralement très rapides et implicites. Pour invalider une réponse, l'enseignante interrogeait un autre élève, sans rien ajouter ; elle reformulait la question afin de solliciter une autre réponse ; elle laissait ainsi entendre que la réponse fournie n'était pas celle attendue. Il en était de même pour la validation : l'enseignante posait la question suivante, laissant entendre que la réponse qui venait d'être fournie était la bonne.

Deux patterns des préoccupations des élèves ont été repérés : *satisfaire les attentes de l'enseignante* (n = 196 ; 51.85%) et *se distraire* (n = 136 ; 35.97%). Les *émotions* (essentiellement *crainte* et *inquiétude*) (n = 46 ; 12.16%) représentent les autres occurrences. Ces préoccupations traduisent la « double vie » des élèves : une « vie d'élève » et une « vie parallèle ». D'une part ces derniers ils répondaient aux questions posées, faisaient les exercices demandés, lisaient des textes ; d'autre part ils discutaient avec leurs voisins, jouaient ou pensaient à ce qu'ils allaient faire plus tard. Les éléments significatifs perçus étaient relatifs : (a) aux questions et demandes de l'enseignante (n = 150 ; 58.59 %) (Ex : *la question posée sur la population de Toulouse*) ; (b) à des objets leur permettant de se distraire (n = 64 ; 25.00 %) (Ex : *la disponibilité des crayons de couleur pour jouer*) ; (c) à des éléments de connaissance liés aux questions posées (n = 32 ; 12.50 %) (Ex : *la hauteur des barres du graphique*) ; (d) à divers éléments de la situation (n = 10 ; 3.90 %) (Ex : *le retard pris dans la réalisation du graphique*).

L'activité interindividuelle

Quatre patterns de convergence – divergence ont été repérés et quantifiés à partir des occurrences d'articulation des cours d'action individuels (Tableau 2) : (a) les préoccupations de l'enseignante et des élèves et les comportements d'élèves significatifs pour l'enseignante convergeaient (convergence manifeste) ; (b) les préoccupations convergeaient mais les comportements significatifs des élèves divergeaient avec les préoccupations de l'enseignante (convergence *a minima*) ; (c) les préoccupations divergeaient mais les comportements significatifs des élèves convergeaient avec les préoccupations de l'enseignante ; (divergence *a*

minima) ; (d) les préoccupations et les comportements significatifs des élèves divergeaient (divergence manifeste).

Tableau 2 : Modes d'articulation des cours d'action de l'enseignante et des élèves

(a) Convergence manifeste n = 86 (52.44 %)	(b) Convergence <i>a minima</i> n = 46 (28.05 %)	(a + b) = 132 (80.49 %)
(c) Divergence <i>a minima</i> n = 24 (14.63 %)	(d) Divergence manifeste n = 8 (4.88 %)	(c + d) n = 32 (19.51 %)

La convergence était manifeste (a) lorsque par exemple, l'enseignante voulait faire trouver une réponse aux élèves et que ces derniers fournissaient la réponse attendue : ils avaient des préoccupations studieuses et satisfaisaient aux demandes de l'enseignante. La convergence était *a minima* (b) lorsque par exemple, un élève cherchait à répondre mais demandait la réponse à sa voisine alors que l'enseignante attendait que les élèves répondent seuls. La divergence était *a minima* (c) lorsque par exemple, un élève masquait son envie de sortir en récréation au moment où l'enseignante lui demandait de passer au tableau pour compléter le schéma. La divergence était manifeste (d) lorsque par exemple, l'enseignante demandait d'observer silencieusement un document photographique et qu'elle repérait un élève en train de bavarder avec son voisin.

3. Dynamique et configuration de l'activité collective

L'activité collective se développe selon une forme qui émerge des actions de l'enseignante et de chaque élève et de leurs interactions, selon des conditions liées à la succession, au rythme et à la nature des questions, des réponses et des évaluations.

Les questions sont nombreuses, posées en « rafale » (moyenne = 3.10 question-réponse / min.), permettant à un grand nombre d'élèves d'intervenir. Le questionnement est souvent d'ordre factuel, portant sur des éléments qui figurent directement sur les documents fournis aux élèves. Les phases de questionnement à la cantonade, peu contraignantes pour les élèves qui participent peu, sont de loin les plus fréquentes (ex. : 114 questions sur 132 au cours de la Séance 2). Des « ruptures de phase » se produisent, par exemple lorsque les questions deviennent plus difficiles : elles entraînent alors des difficultés de réponse pour les élèves et contraignent l'enseignante à apporter des aides. Du point de vue de l'enseignante, la fréquence, la nature et le niveau de difficulté des questions contribuent à maintenir l'implication et la participation des élèves, à assurer l'avancement du travail et à maintenir

l'ordre dans la classe. Du point de vue des élèves, la dynamique du questionnement leur permet d'actualiser des préoccupations studieuses tout en développant parallèlement des préoccupations masquées, par exemple en bavardant avec leur voisin. Les réponses données par les élèves sont généralement très courtes (longueur moyenne = 3.30 mots). Cette brièveté et la souplesse des règles d'attribution de la parole contribuent à entretenir la dynamique des interactions par question-réponse dans la classe ; elle autorise parallèlement des décrochages ponctuels chez les élèves, sans pour autant affecter la fluidité du mode de questionnement. La distribution des tours de parole entre les élèves est très inégale : lors d'une séance, un élève totalise 19 prises de parole contre une au plus pour 7 élèves. Cette inégale distribution permet d'éviter les tensions : certains élèves refusent de participer, par timidité, ignorance ou désintérêt et l'enseignante ne les sollicite que rarement. Les validations et invalidations des réponses des élèves par l'enseignante prennent des formes diverses. Leur rapidité et leur dimension implicite contribuent à la dynamique du questionnement : elles n'occasionnent pas de rupture du flux des questions et des réponses. L'enseignante valide brièvement ou, plus souvent, de manière implicite en passant à une autre question. De même, elle invalide fréquemment en posant la même question à un autre élève, signifiant par là que la réponse proposée est inexacte. De fait, les validations et invalidations explicites sont rares.

La combinaison de ces trois paramètres (rapidité des échanges question – réponse et des validations, facilité relative des questions), permet l'émergence d'une configuration de l'activité collective dont la forme est globalement stable au cours de la leçon. Elle ouvre des possibilités pour la convergence et la divergence des préoccupations et des comportements. Mais les cas de divergence manifeste sont rares : de nombreuses préoccupations de distraction des élèves sont masquées. Leurs comportements divergents restent discrets et échappent à l'enseignante qui exprime très peu de préoccupations relatives au maintien de l'ordre. Le cours dialogué permet d'une part l'actualisation des préoccupations « vitales » de l'enseignante, celles qui sont au cœur du métier : maintenir l'ordre dans la classe, obtenir une participation active des élèves et leur faire trouver les bonnes réponses (Doyle, 1986 ; Durand, 1996) et d'autre part l'actualisation de préoccupations et comportements qui permettent aux élèves de concilier leur « vie d'élève » et leur « vie parallèle » (Allen, 1986).

4. « L'efficacité » du cours dialogué

Le croisement de données qualitatives et quantitatives permet de généraliser, prudemment, les résultats de cette étude. Les configurations d'activité telles le cours dialogué

sont récurrentes : elles émergent, se stabilisent et se reproduisent régulièrement lorsque les conditions sont favorables. En dépit des critiques récurrentes dont il fait l'objet, le cours dialogué semble toujours tenir une place importante dans l'enseignement, en France et ailleurs, même si les recherches manquent sur le sujet. En outre, nos résultats semblent confirmer la relative efficacité du cours dialogué en termes d'apprentissages des élèves, même si notre étude ne portait pas sur cette question. La dynamique collective décrite ne semble pas favoriser *a priori* la conceptualisation, les inférences ou la généralisation et l'implicite des validations et invalidations contribue à la faible institution des connaissances.

Sans contester la vision traditionnelle de l'efficacité scolaire, envisagée en termes de résultat de l'enseignement, la prise en compte de la dimension collective du travail en classe et de l'« efficacité expérimentée » par les acteurs nous paraît apporter des éléments permettant de reconsidérer cette question de l'efficacité. Selon ces critères, l'efficacité du cours dialogué réside dans la viabilité de la configuration, liée à un mode de contrôle qui permet à l'enseignante de maintenir tout à la fois l'ordre et la participation des élèves dans une classe considérée comme difficile. La mise en activité et l'engagement collectif des élèves est l'un des indices d'un cours dialogué réussi : à cette aune, au cours des leçons étudiées, la participation des élèves satisfaisait largement 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. L'efficacité ainsi conçue, réside aussi pour l'enseignante dans l'obtention d'un comportement acceptable et de réponses satisfaisantes de la part des élèves.

Dans le contexte de crise qui est celui de l'école aujourd'hui en France et ailleurs, une conception renouvelée de l'efficacité semble pertinente à plusieurs titres. En soulignant son caractère contextuel, notamment son inscription temporelle au cours de la leçon, est mis en évidence le fait que l'efficacité n'est pas un caractère stable, propre à l'enseignant et qu'elle varie sans doute, pour un même enseignant, en fonction des contextes d'action, des disciplines, des élèves et des leçons. En la considérant sous l'angle des contraintes du travail enseignant, dont le maintien de l'ordre en classe et la mise en activité des élèves constituent les assises indispensables à la transmission des connaissances, est éclairée une dimension trop ignorée des réformateurs de l'école qui occultent trop fréquemment les conditions de la transmission des savoirs. En s'intéressant à la dimension expérimentée de l'efficacité, cette étude met en évidence le fait que les enseignants peuvent souvent se satisfaire à bon droit de situations de classe qu'ils perçoivent comme réussies parce que les élèves y sont calmes et participent activement.

Références

- Allen, J.D. (1986) Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies, *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986) Teacher behavior and student achievement, in: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New-York: Macmillan.
- 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*, 139, 165-184;
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management, in: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J. & Sève, C. (2006) Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements, In: J.M. Barbier & M. Durand (Eds.) *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris, PUF.
- Farkas, I., Helbing, D. & Vicsek, T. (2002) Mexican waves in an excitable medium. *Nature* 419, 131-132.
- Helbing, D., Molnar, P., Farkas, I.J. & Bolay, K. (2001) Self-organizing pedestrian movement, *Environment and Planning*, 28, 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*, 4-2, 243-260.
- Hoetker, J. & Ahlbrand, W. (1969) The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- McHoul, A. (1978) The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987) *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: New Science Library.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge, Harvard University Press.
- Theureau, J. (2004) *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. (sous presse) The recitation script in a primary school geography class: viability of a collective activity configuration, *Research Papers in Education*.