

Pour citer cet article : Seguel Tapia, F. & Mottier Lopez, L. (2020). Évaluation-régulation interactive située (ERIS). Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans « L'indien de la Tour Eiffel ». *La Revue LEEÉ*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03>

ÉVALUATION-RÉGULATION INTERACTIVE SITUÉE (ERIS)

*Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des
élèves dans « L'indien de la Tour Eiffel »*

Francisco SEGUEL TAPIA et Lucie MOTTIER LOPEZ

Version de la publication : novembre 2020

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Séverine DE CROIX & Christophe RONVEAUX

Résumé

L'étude doctorale présentée dans cet article s'appuie sur un double cadre théorique. D'une part, elle définit la compréhension textuelle comme un *parcours interprétatif* des lecteur·rices autour de la construction de la signification d'un texte. Il s'agit d'un récit d'une énigme criminelle, l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004). D'autre part, elle étudie une forme particulière d'évaluation formative s'intégrant, sans rupture temporelle, aux activités d'apprentissage des élèves à propos de ce récit. Cette évaluation est conceptualisée en termes « d'évaluation-régulation interactive située », associée à une participation guidée qui a pour but de soutenir l'autorégulation des élèves (âgés de 11-12 ans). L'étude présentée porte sur la première leçon d'une séquence d'enseignement autour de l'album susmentionné. La leçon est donnée par un enseignant du canton de Genève en Suisse. Elle vise à étayer l'entrée des élèves dans le récit, plus particulièrement par le moyen de six tâches mises en place par l'enseignant. Les résultats présentent cinq structures de participation guidée qui caractérisent les processus dialogiques de l'évaluation-régulation interactive, plus spécifiquement les interventions de l'enseignant auprès des élèves et les interactions collectives avec l'ensemble de la classe à propos de ces six tâches.

Mots-clés : évaluation formative, évaluation-régulation interactive située, structures de participation, compréhension-interprétation textuelle, récit d'énigme criminelle

Abstract

The doctoral study presented in this article is based on a double theoretical framework. On the one hand, it defines textual comprehension as an interpretative path of the readers around the construction of the meaning of a text which is a detective story entitled *L'indien de la Tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004). On the other hand, it studies a particular kind of assessment that integrates, without temporal rupture, into the students'

learning activities about this story. This assessment is conceptualized in terms of "situated interactive regulation-assessment" which, combined with guided participation, is intended to support 8H students (aged 11-12 years) self-regulation. The study concerns the first lesson of a teaching sequence around the picture book mentioned. The lesson is given by a teacher from the canton of Geneva in Switzerland. It aims to support the students' entry into the story, more specifically through six tasks set by the teacher. The results present five structures of guided participation that characterize the dialogical processes of interactive regulation-assessment, more specifically the teacher's interventions with the students and the collective interactions with the whole class on these six tasks.

Keywords: formative assessment, situated interactive regulation-assessment, structures of participation, reading comprehension-interpretation, detective story

1. Introduction

La recherche doctorale présentée dans cet article¹ s'intéresse à l'évaluation formative qui soutient la **régulation des apprentissages** des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2005), plus spécialement dans le cadre de l'enseignement de la lecture du genre textuel narratif (Schneuwly, 2007). Nous proposons un croisement entre la problématique de la régulation des apprentissages (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) et celle de l'enseignement de la lecture conçu comme un parcours interprétatif (Boré, 2009). Nous proposons d'appréhender ce parcours comme un processus de participation des élèves, à la fois individuel et collectif, à la construction progressive de la signification du texte (Thévenaz-Christen & GRAFElect, 2014).

Pour penser cette articulation entre les champs de l'évaluation des apprentissages et de la didactique de la lecture, nous nous intéressons plus spécialement à une séquence d'enseignement (Ronveaux & Racine, 2015) d'un récit d'énigme criminelle (Lits, 2002 ; Masseron, 1994), portant sur un album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004). Cet article, essentiellement empirique, porte sur la première leçon de cette séquence, composée au total de cinq séances. Il étudie en profondeur les interventions d'un enseignant de 8^{ème} année primaire HarmoS² (8H) et les interactions collectives entre celui-ci et ses élèves (âgés de 11-12 ans) dans différentes tâches (Schneuwly, 2009) d'entrée dans le récit. Ces tâches ont généré, entre autres, une *évaluation-régulation interactive* (Mottier Lopez, 2015b) qui s'intègre, sans rupture temporelle, aux pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage. Le but de notre étude est de tenter de caractériser les structures de participation de cette évaluation formative interactive et informelle. D'une façon générale, les croisements théoriques que nous proposons entre l'évaluation formative et l'enseignement de la lecture apparaissent peu traités dans la littérature scientifique et peu étudiés dans les pratiques en classe de l'enseignement primaire et c'est également un des enjeux de notre étude doctorale.

Le présent article se compose de trois parties. Dans la première, nous développons le cadre théorique de l'étude, d'une part, en prenant appui sur la didactique de l'enseignement de la lecture. Nous présentons notre choix du modèle de lecture

¹ Dirigée par Lucie Mottier Lopez et Christophe Ronveaux, de l'Université de Genève.

² La Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) utilise le terme *HarmoS* afin de désigner le concordat entre les cantons suisses autour de l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Pour connaître les degrés du système scolaire genevois, l'âge des élèves correspondant à chacun de ces degrés et les équivalences avec le système français, veuillez consulter le lien suivant : <https://www.ge.ch/document/10875/annexe/0>



interprétative et nous définissons les principales caractéristiques du genre textuel « récit d'énigme criminelle ». Dans le cadre des interventions de l'enseignant et des interactions collectives avec les élèves, nous définissons, d'autre part, l'évaluation-régulation interactive située (ERIS) comme participation guidée. La deuxième partie de l'article présente les questions de recherche, le contexte de la recherche et les démarches méthodologiques de récolte, de traitement et d'analyse des données. Trois outils d'analyse sont présentés : un outil pour une analyse didactique des tâches d'entrée dans le texte, un outil pour caractériser les structures de participation guidée de l'ERIS et un outil pour caractériser les opérations de régulation potentielles des apprentissages s'y rattachant. Les deux dernières parties de l'article présentent respectivement les résultats de l'étude et les constats conclusifs qui en découlent.

2. Cadre théorique

Trois axes structurent le cadre théorique de notre étude. Le premier est lié au champ de la didactique de l'enseignement d'un genre textuel narratif. Ci-dessous, nous présentons brièvement les principes didactiques principaux qui caractérisent la lecture interprétative et les caractéristiques les plus importantes du récit d'énigme criminelle. Le deuxième axe, relatif au champ de l'évaluation des apprentissages des élèves, définit l'évaluation-régulation interactive qui nous intéresse dans le cadre des interventions de l'enseignant et des interactions collectives avec les élèves dans la classe. Le troisième axe cible la dimension interactive de cette évaluation-régulation interactive, appréhendée en termes de « participation guidée » dans une perspective d'évaluation située (ERIS).

2.1 La lecture interprétative de narrations et l'enseignement d'un récit d'énigme criminelle

Pour penser l'enseignement de la lecture, nous faisons appel au *modèle interprétatif de la lecture instrumentée par un modèle de texte* (Thévenaz-Christen & GRAFElect, 2014). Cette approche postule que « tout travail conscient de recherche de sens suppose de l'interprétation » (p. 36). Au contraire du paradigme logico-grammatical où « la compréhension précède [forcement] l'interprétation » (Ronveaux & Schneuwly, 2017, p. 38), ce modèle propose un déplacement de la construction du sens vers la figure du lecteur-récepteur qui « dès qu'il est entré dans le texte, [...] se construit une première hypothèse d'ensemble sur la teneur générale de celui-ci » (Otten, 1987, p. 341).

Par un mouvement allant du global (l'unité texte) au local (d'extraits textuels, morceaux choisis et phrases isolées), les élèves lecteurs sont encouragés à construire, à la fois individuellement et collectivement, dans la classe un parcours inférentiel et interprétatif. Ce parcours est composé d'un horizon d'attentes comportant, parmi d'autres éléments, les « connaissances du monde environnant [du lecteur] sémiotisées à travers des genres discursifs et textuels » (Thévenaz-Christen & GRAFElect, 2014, p. 36).

Comme indiqué plus haut, nous nous intéressons spécifiquement au genre textuel narratif. Pour Schneuwly (2007), l'appropriation par les élèves de ce genre présuppose un enseignement formel. Dans le cadre notre recherche doctorale, cet enseignement formel



se matérialise par la mise en œuvre d'un dispositif didactique³ (Schneuwly, 2009) qui prend la forme d'une séquence d'enseignement (Ronveaux & Racine, 2015) autour de l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel*, support composite (Bautier et al., 2012) constitué de doubles pages qui alternent illustrations et texte.

Classifiable eu égard à différents genres textuels, à des fins d'analyse, nous caractérisons⁴ ce texte comme un « récit d'énigme criminelle ». Dans ce genre, la narration « se présente comme un mystère qu'élucideront progressivement les observations et les déductions d'un enquêteur, détective professionnel ou amateur » (Masseron, 1994, p. 36). Dans le cadre de la séquence d'enseignement qui nous intéresse, les élèves, accompagnés par l'enseignant, devront progressivement incarner le rôle d'enquêteurs à travers leurs contributions, sous forme d'hypothèses interprétatives. Celles-ci portent, par exemple, sur les identités des victimes et du victimaire du récit ; les rôles, les motivations et les sentiments du personnage principal, notamment.

Le texte en question raconte l'histoire d'amour tragique de deux personnages : celui de Billy Powona, venu d'Amérique du Nord, pour contribuer à la construction de la Tour Eiffel à Paris ; celui d'une belle cabaretière, Alice La Garenne, qui se produit dans un spectacle de chant et de danse à Montmartre. Appréciés par leur entourage artistique et aussi par le frère de la chanteuse, les amants planifient une fuite pour s'échapper à un vieil ennemi d'Alice, Nicéphore Palamas, qui veut à tout prix empêcher le couple d'être ensemble. Celui-ci conçoit un plan macabre qui aboutit finalement à sa propre mort, à celle du frère de la cabaretière et aussi à celle d'Alice et Billy qui, désespérés et harcelés par la police, se jettent dans le vide depuis le haut de la Tour Eiffel.

Les lecteur·rices ont, d'abord, accès aux pages de garde de l'album où se trouve l'extrait d'un journal d'époque, *Le Petit Parisien*, rapportant de manière générale les événements du drame. La suite du texte comporte d'autres documents facsimilés (un compte-rendu de police, des fiches d'identité des victimes et du victimaire présumé) très fortement orientés sur un point de vue défavorable au personnage principal de l'histoire⁵. Ces documents ne sont pas travaillés pendant la leçon que nous observons.

Parmi d'autres complexités associées à la lecture de ce texte, nous soulignons le fait que dans le récit d'énigme « la narration prend à rebours une partie de l'histoire et remonte dans le temps jusqu'à la découverte complète de ce qui a précédé le méfait » (Masseron, 1994, p. 36). Cette « construction à rebours va s'articuler autour d'une structure narrative double, la première relatant le crime, tandis que la deuxième comprendra le récit de l'enquête » (Lits, 2002, p. 11).

³ L'auteur désigne par « ce terme ce que crée la mise en œuvre des outils de deuxième [l'ensemble du matériel scolaire et les activités s'y référant] ou troisième catégorie [l'ensemble des discours élaborés par l'école sur l'objet à enseigner] [...], utilisés par l'enseignant pour permettre à l'élève de rencontrer et d'étudier l'objet d'enseignement ou l'une de ses dimensions » (Schneuwly, 2009, p. 34).

⁴ Néanmoins, l'ouvrage ne semble pas constituer une œuvre particulièrement prototypique de ce genre textuel. En effet, et notamment, la narration ne se focalise pas sur la figure de l'enquêteur qui, à travers la mise en œuvre d'une enquête judiciaire, résout le crime.

⁵ Pour une description plus précise de l'intrigue de *L'indien de la Tour Eiffel* et d'une analyse didactique étalée du texte, voir : De Croix, S., & Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants. *Reperes. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 191-208. <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>.



2.2 L'évaluation-régulation interactive, une évaluation formative informelle intégrée aux activités d'apprentissage des élèves

Dans le contexte de la première leçon de la séquence, d'une part, notre étude porte son attention sur les interventions de régulation de l'enseignant impliquant, par exemple, ses explications à propos des différentes tâches d'entrée dans le récit *avant* leur réalisation par les élèves. D'autre part, elle s'intéresse aux régulations qui ont lieu dans des interactions collectives entre l'enseignant et le groupe classe (Mottier Lopez, 2008) *pendant* ou *après* la réalisation des tâches. Ces interactions collectives englobent « autant des épisodes d'explication de l'enseignant que des épisodes de confrontation de points de vue entre les élèves » (p. 96). La recherche menée par Mottier Lopez (2008) dans deux classes de l'école primaire en Suisse durant toute une année scolaire a montré le rôle crucial de ces interactions collectives pour soutenir la **régulation des apprentissages** individuels des élèves et à la fois la co-construction des connaissances collectives dans chaque **microculture de classe**.

Les régulations qui nous intéressent ici (explications et interactions collectives) ont pour caractéristique commune d'être « immédiates », c'est-à-dire qu'elles sont directement intégrées à la séquence d'enseignement et aux activités d'apprentissage des élèves, sans rupture temporelle par rapport à la leçon concernée (Allal, 1988). Exprimées sous forme d'interactions verbales, elles ont une fonction de soutien à l'autorégulation des élèves quand elles visent certaines opérations définies dans la littérature scientifique. Allal (2007) les désigne comme suit :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- contrôler la progression de l'action vers le but,
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction),
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but (p. 8).

Pour notre étude, nous postulons que ces « opérations de régulation » orchestrées par l'enseignant sont susceptibles de fournir un étayage à l'entrée des élèves dans le récit d'énigme criminelle. Cet étayage peut être associé à une évaluation formative informelle, intégrée aux « pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p. 102). Mottier Lopez (2015b) propose de parler *d'évaluation-régulation interactive* pour désigner ces dialogues évaluatifs qui ont une fonction d'étayage et de médiation à l'autorégulation de l'élève. Cette évaluation-régulation interactive dépasse la seule notion de feedback « en faveur de la conception d'une évaluation et régulation vues comme étant co-constitutives l'une de l'autre et qui contribuent à la négociation de sens, voire à la construction d'un 'sens nouveau' (Figari & Remaud, 2014) par rapport à l'objet visé » (p. 95).

2.3 L'évaluation-régulation interactive entendue comme une participation guidée dans l'évaluation située

Notre étude vise à saisir plus spécialement la dimension interactive des échanges d'évaluation-régulation entre l'enseignant et ses élèves dans la leçon concernée. À la suite



de Mottier Lopez (2008), cette dimension interactive est appréhendée au regard d'un *pattern interactif* qui a été très largement observé dans les processus de communication et dans les discours en classe (e.g., Cazden, 1986 ; Green, 1983). Ce pattern bien connu est composé minimalement de trois termes : (I) initiation (ou questions au sens large) de l'enseignant·e, (R) réponse de l'élève, (E) évaluation de la réponse de l'élève (feedback). Ce pattern IRE structure les interactions portant sur les aspects de gestion/ organisation de la leçon et y compris sur les contenus enseignés. Les deux premiers termes impliquent « une relation de co-occurrence entre la question/sollicitation - au sens large - de l'enseignant et la réponse de l'élève ; si la sollicitation enseignante porte sur le produit, la réponse de l'élève devrait également porter sur le produit, si la sollicitation enseignante porte sur le processus, la réponse de l'élève porte sur le processus, etc. » (Mottier Lopez, 2008, p. 97). Quant au troisième terme, un des enjeux est d'observer dans quelle mesure la responsabilité de l'évaluation (ou validation de la réponse de l'élève) est plus ou moins partagée avec les élèves. Au plan théorique et méthodologique, la prise en considération du pattern IRE (et de ses nombreuses variations) amène à identifier des épisodes interactifs dans le discours de la classe dans le but d'examiner leur fonction de régulation potentielle telle que définie plus haut (Allal, 2007).

Les travaux sur l'évaluation située (Mottier Lopez, 2015ab, 2016) développés dans le prolongement de la cognition située (Brown et al., 1989) et de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), amènent à conceptualiser l'évaluation-régulation interactive au regard de sa relation vue comme indissociable avec les cultures, les contextes, les situations dans et avec lesquels elle se développe. En plus des contenus de savoir, les élèves apprennent aussi les mondes de significations et « les formes d'interaction et les discours qui s'y rapportent, par exemple les ressources matérielles et symboliques impliquées, les temporalités, et plus généralement les façons de participer aux pratiques sociales de la classe » (Mottier Lopez, 2015a, p. 52). Les élèves apprennent à participer à l'évaluation-régulation interactive telle qu'elle se déploie dans la **microculture de leur classe**, à propos non seulement des contenus en jeu (ici relatifs à un genre textuel enseigné) mais également de la forme de cette participation (caractérisée notamment par les patterns qui la structurent et la permettent).

Marquées par les normes et les pratiques de chaque microculture de classe, ces *structures de participation* peuvent être associées à des *participations guidées* - au sens de (Rogoff, 1990) - dans un contexte scolaire (Mottier Lopez, 2008, 2015b). Initialement, les travaux de Rogoff s'appuient sur des observations ethnographiques en contexte *extrascolaire*, afin d'examiner les processus de guidage entre un·e expert·e et un·e novice, puis plus largement « all interpersonal interactions and arrangements » (Rogoff, 1995, p. 147). Outre les dimensions interactives et de construction de l'intersubjectivité entre les participant·es, la conception de participation guidée vise à englober également

The societal basis of the shared problem solving - the nature of the problem the partners seeks to solve, the values involved in determining the appropriate goals and means, the intellectual tools available (e.g., language and number systems, literacy and mnemonic devices), and the institutional structures of the interaction (e.g., schooling and political and economic systems). (Rogoff et al., 1993, p. 232)

L'étude présentée dans cet article exploite cette conception pour appréhender les structures de participation de l'évaluation-régulation interactive située (ERIS) en classe, plus spécialement pour appréhender la nature du guidage de l'enseignant·e au regard de l'objet culturel enseigné et des tâches proposées aux élèves.



3. Cadre méthodologique

Cette section expose les différentes étapes relatives au déroulement de l'étude présentée dans cet article. Nous commençons par décrire le contexte de la recherche puis nous exposons nos questions de recherche. La description du recueil des données et leur analyse au regard de deux familles d'outils, l'une didactique (outil 1) et l'autre évaluative (outils 2 et 3), sont ensuite présentées.

3.1 Contexte de la recherche

Notre étude fait partie d'un projet de recherche plus général nommé « Lecture-Littérature-Numérique » (LLN) (Ronveaux & Florey, 2017). Le design de cette recherche se base sur le modèle *orienté par la conception* (Class & Schneider, 2013). Le questionnement principal du projet porte « sur ce qui pourrait ou devrait s'enseigner de la lecture et de la littérature dans les nouveaux contextes des systèmes de communication numérique et d'internet » (Ronveaux & Florey, 2017, p.50) dans les écoles primaires en Suisse romande.

Ce projet exploratoire s'inscrit dans un questionnement plus vaste autour de la progression en lecture. Les chercheur·ses observent les variations, les constantes et les différentes tensions occasionnées par la mise en place d'un dispositif didactique confectionné, à partir d'un même texte narratif, par des enseignant·es romand·es à la transition entre deux cycles (4H-5H et 8H-9H) (Deschoux et al., 2019).

L'auteur-doctorant de cet article a participé en tant qu'observateur à une séance préparatoire du projet LLN. Pendant la réunion, deux enseignants de 8H et une de 9H, en collaboration avec un des concepteurs de la recherche, ont proposé différentes tâches de lecture interprétative pour l'élaboration d'une séquence d'enseignement autour de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*. Les diverses tâches créées par les enseignant·es, organisées en six leçons, ont été réunies dans un scénario didactique rédigé par le doctorant et le concepteur, puis soumis aux enseignant·es. Ce scénario a été présenté comme n'étant qu'un repère transitoire et ne possédant, en aucun cas, un caractère prescriptif. Les enseignant·es ont donc eu la liberté de structurer les tâches et les leçons de la séquence selon leurs propres critères.

Dans le cadre de notre recherche doctorale et sur la base d'un critère de faisabilité de nos observations, un contrat de recherche a été établi avec un des enseignants de 8H pour observer l'ensemble des leçons (cinq au total) composant la séquence élaborée.

Comme précédemment mentionné, nous nous intéressons à la première leçon (d'une durée d'une heure et vingt minutes) de cette séquence. Notre choix se justifie, d'une part, par la présence de nombreux épisodes d'ERIS ayant lieu lors des interventions de l'enseignant et interactions collectives entre celui-ci et ses élèves. D'autre part, à partir de la décision de l'enseignant qui, pour encourager l'entrée dans le récit, a mis en place des dispositifs didactiques n'impliquant pas nécessairement la lecture directe d'un grand morceau de texte par les élèves. Dans le cadre de cette séquence plutôt brève, les instruments mis en place par l'enseignant pour introduire l'objet d'enseignement (Ronveaux & Schneuwly, 2018), et donc le « présentifier » (Schneuwly, 2000), ont retenu toute notre attention. Par exemple, la projection des pages de garde de l'album au fond de la salle de classe, la lecture à voix haute par l'enseignant du texte de ces pages de garde, la proposition de tâches de résumé (oral et écrit) aux élèves, etc.



3.2 Questions de recherche

Nos questions de recherche portent sur la première leçon de cette séquence sur *L'indien de la Tour Eiffel*, comme indiqué plus haut. Elles concernent les interventions de l'enseignant de 8PH avant la réalisation des tâches par les élèves, ainsi que les interactions collectives qui ont eu lieu avec le groupe classe pendant/après réalisation de ces tâches. La question de recherche générale est la suivante : quelle est la nature du guidage de l'enseignant donnant à voir une évaluation-régulation interactive située visant à étayer l'entrée dans le récit d'énigme criminelle ?

Cette question générale est déclinée en quatre sous-questions :

1. Quelles sont les structures de participation observées dans les interventions de l'enseignant et dans les interactions collectives entre l'enseignant et les élèves ?
2. Du point de vue de l'enseignant, quelles sont les opérations de régulation soutenues par les structures de participation guidée déployées dans l'évaluation-régulation interactive située ?
3. Dans quelle mesure l'évaluation-régulation interactive située contribue-t-elle à étayer l'entrée dans le récit d'énigme criminelle ?
4. Quelle est la nature des contributions des élèves dans les structures de participation guidée observées ?

3.3 Recueil de données et analyses

Nous décrivons ci-après les démarches de recueil et d'analyse des données de la première leçon de la séquence d'enseignement sur *L'indien de la Tour Eiffel*. Pour cette analyse, trois outils sont décrits ci-après.

3.3.1 Recueil des données

Trois procédés ont permis l'enregistrement de données pendant l'observation non participante (*in situ*) de la première leçon : (1) un journal de bord du chercheur-doctorant, (2) un enregistrement audio, avec un microphone porté par l'enseignant et (3) un enregistrement vidéo du déroulement de la séance.

Le corpus de données est composé, d'une part, d'un tableau de déroulement temporel (Mottier Lopez, 2008) élaboré à partir de l'enregistrement audio et des notes de terrain. Ce tableau contextualise précisément les interventions de l'enseignant et les interactions collectives au regard des tâches qui ont été faites par les élèves tout au long de la leçon. D'autre part, le corpus comporte un verbatim des interventions de l'enseignant et des interactions collectives qui ont été transcrites à partir des enregistrements audio et vidéo.

3.3.2 Analyse des données

En ce qui concerne le traitement des données, nous avons d'abord transcrit la séance, puis nous l'avons découpée en vingt épisodes consécutifs en prenant appui sur notre tableau de déroulement temporel. Ce découpage a débouché sur une schématisation qui a permis de repérer les interventions de l'enseignant et les interactions entre celui-ci et les élèves.



Le principal critère pour identifier chacun des épisodes a été la reconstruction des intentions didactiques ponctuelles de l'enseignant. Celles-ci sont rattachées aux différents supports didactiques ayant pour but l'étayage de l'entrée dans le récit. À savoir : une *effraction*⁶ portant sur un fait divers⁷ (FD) se trouvant dans les pages de garde de l'album (*annexe A*), une feuille lignée pour proposer un titre provisoire pour l'album et trois questions personnelles sur le FD écouté et observé (*annexe B*), et les fiches 1 et 2 destinées à la proposition d'un rôle, des sentiments et des motivations du personnage Billy Powona (*annexe C* et *annexe D*).

La démarche analytique entreprise n'a pas été exempte de difficultés. Une des plus importantes relève de l'identification des superpositions concernant la mise en œuvre des supports didactiques. À titre illustratif, nous avons observé, par exemple, que l'enseignant montre aux élèves une fiche à compléter. Tout de suite après, il donne un autre document à compléter, puis il présente les consignes à la classe. Quelques minutes plus tard, l'enseignant dirige une interaction collective pour étayer en parallèle, et de manière indifférenciée, la rédaction des réponses rédigées par les élèves dans ces deux documents. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que la superposition que nous avons identifiée a été préalablement planifiée par l'enseignant.

Afin d'avoir une vision générale et linéaire du déroulement de la leçon, nous avons regroupé les vingt épisodes identifiés autour de six tâches que nous avons reconstruites en prenant appui sur la définition de tâche de Schneuwly (2009). Définie par l'enseignant à l'aide des supports didactiques susmentionnés, et matérialisée à travers les consignes, la tâche implique la résolution d'un problème par les élèves qui doivent mobiliser plusieurs procédures pour aboutir à un résultat qui fera l'objet d'une évaluation ou validation. Une analyse didactique de ces tâches a été réalisée avec l'outil 1 qui est présenté ci-après.

Pour ce qui concerne l'analyse des structures de participation de l'ERIS, la première étape a consisté à identifier les interventions de l'enseignant et les séquences interactives s'y rapportant. Concrètement, nous avons observé le déploiement par l'enseignant de différentes interventions consistant à aider les élèves, par exemple, à résoudre leurs doutes sur le récit, à formuler librement leurs hypothèses et à se poser des questions sur l'histoire. Ces interventions sont associées à une ERIS qui vise à soutenir l'entrée dans le récit pour que les élèves puissent jouer au jeu de l'enquête policière. Lesdites interventions et séquences interactives ont été analysées à l'aide du logiciel NVIVO sur la base de deux outils empruntés à Mottier Lopez (2015b). Ces outils permettent, d'une part, de caractériser la nature du guidage effectué par l'enseignant au regard des contributions interactives des élèves dans l'ERIS (outil 2) et, d'autre part, d'identifier les opérations de régulation potentielles soutenues par l'ERIS (outil 3).

3.3.3 Outil 1. Analyse didactique des tâches d'entrée dans le récit d'énigme criminelle

Une analyse didactique des tâches qui composent la leçon d'entrée a été réalisée afin de prendre en compte la spécificité des savoirs scolaires s'y rattachant. Les principaux résultats de cette analyse didactique sont présentés dans l'*annexe E*. Des éléments de cette analyse

⁶ Le dispositif didactique de *découverte d'un nouveau texte par effraction* (Ronveaux & Nicastro, 2010) permet l'entrée dans le récit à travers un « fragment, prélevé par carottage, pas forcément au début » (p. 2).

⁷ Pendant cette séance, ce texte a été projeté au fond de la classe hors de la portée de vue de la majorité des élèves.



sont repris dans les résultats présentés ci-après quand ils concernent plus spécifiquement les structures de participation de l'ERIS analysées et discutées.

3.3.4 Outil 2. L'analyse de l'évaluation-régulation interactive comme participation guidée

Le deuxième outil a été élaboré pour décrire « les structures de participation guidée et de négociation de sens qui organisent l'évaluation-régulation interactive » (Mottier Lopez, 2015b, p. 99) pensée sur un continuum. Dans un des pôles du continuum, c'est l'enseignant·e qui a le contrôle quasi exclusif de la gestion des interactions, des apports des élèves et de la structuration du contenu de savoir. Pour ce faire, elle ou il procède à un *guidage ciblé*. Dans le pôle opposé, la gestion de ces éléments est partagée entre l'enseignant·e et ses élèves par le moyen d'un *guidage ouvert*. La figure 1 ci-dessous expose ce continuum.

L'outil d'analyse définit cinq catégories de participation guidée. Excepté la première, restreinte en termes d'interaction, les quatre autres visent à appréhender les conduites verbales de l'enseignant et des élèves associées au pattern IRE. Comme énoncé dans la partie théorique de l'article, les termes de ce pattern sont conçus dans une relation de cooccurrence qui amène à les analyser les uns au regard des autres à partir de « paramètres discursifs » précisément définis (Mottier Lopez, 2015ab ; Pekarek, 1999). Nous nous intéressons principalement aux quatre premières catégories, car lors de nos analyses, nous avons observé peu de prises d'initiative systématiques des élèves, par exemple, autour de la compréhension d'éléments significatifs du récit.

La catégorie de participation guidée A (PG-A) comprend, par exemple, les moments où l'enseignant·e donne des consignes aux élèves, explique une notion, redonne une explication sans attendre de réponse verbale des élèves.

Les catégories de PG-B et PG-C désignent les échanges d'initiation de l'enseignant·e et des réponses associées des élèves qui invitent une *restitution* « des savoirs culturels, des conventions et des règles instituées » (Mottier Lopez, 2015b, p.100). Dans cette structure de participation, l'enseignant·e connaît à l'avance le contenu de la réponse qu'elle·il attend. Contrairement à PG-B, dans la catégorie PG-C, les contenus à restituer ne sont pas directement présents dans des supports externes (voir figure 1).



Figure 1

Outil pour l'analyse de « l'évaluation-régulation interactive comme participation guidée » (Mottier Lopez, 2015b, p. 100)

Contrôle de l'enseignant (E) de la gestion des interactions, de la gestion des apports et de la structuration du contenu		Contrôle partagé entre l'enseignant et les élèves de la gestion des interactions, de la gestion des apports et de la structuration du contenu		
Appports des élèves contraints par un guidage ciblé de l'E		Appports des élèves moins contraints, avec un guidage ouvert de l'E		
	Initiations/Réponses de restitution		Initiations/Réponses de développement	
L'E explique, présente, incite, donne des consignes.	L'E fait lire, sollicite des <i>éléments présents</i> (tableau, documents, consignes, etc.) en tant que référence externe à l'élève, une référence « culturelle », construite ou non par la classe.	L'E pose des questions ouvertes ou ciblées sur des éléments <i>qu'il attend</i> (mais qui ne sont pas directement présents).	L'E pose des questions ouvertes (dont le contenu <i>n'est pas de la restitution</i>) et fait expliciter des réponses. Si nécessaire, l'E fournit de l'étagage ciblé.	En plus, l'E sollicite des <i>échanges entre élèves</i> .
Les élèves écoutent.	Les élèves lisent ou citent les éléments présents.	Les élèves apportent des réponses essentiellement de restitution (souvent une seule réponse possible).	Les élèves donnent des réponses variées de développement (souvent plusieurs réponses et raisonnements possibles). Ils explicitent leur raisonnement, démarche, etc.	En plus, les élèves prennent des initiatives, par exemple l'élève pose une question à un pair, le contredit, interpelle l'E, formule des hypothèses, etc.
[PG-A]*	[PG-B]	[PG-C]	[PG-D (ou D-ciblé)]	[PG-E]
[EV-E] : évaluation exclusivement sous la responsabilité de l'enseignant			[EV-é+E] : évaluation partagée avec les élèves	

La catégorie de PG-D englobe les échanges d'initiation de l'enseignant·e et les réponses associées dont la caractéristique est qu'ils visent non pas des restitutions de contenu mais des *développements* de raisonnement et d'interprétation, des explicitations de démarches et de points de vue considérées comme des apports originaux de la part des élèves. Tout en ayant des attentes vis-à-vis des réponses sollicitées, l'enseignant·e ne connaît pas au préalable leur contenu informationnel. Celui-ci est considéré comme légitimement différent entre les élèves.

3.3.5 Outil 3. L'analyse des opérations de régulation (du point de vue de l'enseignant) croisées aux structures de participation guidée

Toujours en nous fondant sur la démarche analytique de Mottier Lopez (2015b), cet outil vise à inférer les opérations de régulation (au sens d'Allal, 2007) portées par les structures de participation guidée dans l'interaction collective. Ayant lieu à différents moments, les quatre opérations de régulation de l'enseignant·e ci-après ne supposent pas d'occurrence séquentielle et peuvent admettre des va-et-vient entre elles.



Figure 2

Outil pour l'analyse des opérations de régulation croisées à la participation guidée (adapté de Mottier Lopez, 2015b)

Fonctions métacognitives (FM)	Participation soutenue par un guidage ciblé de l'enseignant [PG-A, B, C] - outil 1	Participation guidée qui responsabilise l'élève/les élèves [PG-D-ciblé, D, E] - outil 1
[FM1]	↑ ↓	<i>Avant de réaliser la tâche, en cours de réalisation de tâche</i> Étayage pour fixer un but, planifier, anticiper
[FM2]		<i>En cours de réalisation de tâche ; relance de la tâche</i> Étayage pour contrôler/apprécier la progression vers le but, interpréter, diagnostiquer
[FM3]		<i>En cours de réalisation de tâche ; relance de la tâche</i> Étayage pour ajuster la trajectoire de l'action et/ou redéfinir le but
[FM4]		<i>Après la réalisation de la tâche</i> Étayage pour assurer un retour sur l'action réalisée, objectiver, mettre en mots, évaluer

Inspiré de Vermunt et Verloop (1999)

Afin de toujours mieux observer la dynamique interactive relative aux feedbacks enseignants [OR3], nous exploitons également les développements de Blanchet (1985) qui caractérisent différents types d'interventions d'un-e interviewer dans le contexte d'un entretien de recherche non directif en sciences sociales. Selon l'auteur, trois catégories d'acte⁸ discursif permettent de caractériser les relances de l'interviewer, intéressantes à reprendre pour notre analyse des feedbacks de l'enseignant-e. À savoir :

- Les *réitérations* : « actes assertifs dont le contenu propositionnel [de la relance] est le même que le contenu propositionnel d'un énoncé de l'interviewé » (Blanchet, 1989, p. 371).
- Les *déclarations* : « actes assertifs dont le contenu propositionnel [de la relance] est inféré par l'interviewer à partir de l'énoncé de l'interviewé » (p. 371).
- Les *interrogations* : « actes directifs dont le contenu propositionnel [de la relance] est inféré par l'interviewer à partir de l'énoncé de l'interviewé » (p. 371).

À l'instar de cet auteur, nous proposons donc d'appeler, selon le cas, relance réitérative, déclarative ou interrogative, cette forme prise par les feedbacks enseignants qui portent sur un registre relatif au contenu référentiel⁹ de la réponse de l'élève.

4. Résultats

Sur la base de l'ensemble des analyses effectuées, nous identifions ci-dessous cinq structures de participation guidée caractéristiques de l'enseignement dans la séance observée, tout en signalant les opérations de régulation potentielles qui s'y rattachent. À partir de la nature du guidage de l'enseignant, nous les avons organisées ci-dessous en trois sections : les trois premières structures de participation sont rattachées à un guidage ciblé (section 4.1), la quatrième est associée à un guidage ouvert (section 4.2) et la cinquième montre un guidage mixte (ciblé puis ouvert) de l'enseignant (section 4.3).

⁸ Ayant pour fonction discursive l'altération de l'état de l'auditeur-riche.

⁹ En rapport avec « les objets et les faits qui font matière du propos discursif » (Blanchet, 1989, p. 371).



4.1 Un guidage ciblé de l'enseignant

Trois structures de participation caractérisent le guidage *ciblé* de l'enseignant dans ses interventions et dans les interactions collectives que nous avons sélectionnées et qui sont, pour rappel, vues comme représentatives de l'ERIS.

4.1.1 Des explications de l'enseignant [PG-A] pour fixer les objectifs de lecture de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*

Cette première structure de participation a été observée lors de la présentation par l'enseignant de la séquence aux élèves et pendant la réalisation des tâches 1, 2, 3 et 4 (annexe E).

Ici, le guidage ciblé de l'enseignant comporte, entre autres, la présentation et l'explication de quelques caractéristiques générales de l'album. Tout au début de la leçon, il signale¹⁰ explicitement que le texte s'avère être différent de ceux déjà lus pendant l'année scolaire en raison, par exemple, des nombreuses images qui le composent et de la difficulté de son écriture. Par ailleurs, pendant le déroulement de la séance, l'enseignant dit explicitement que :

- les élèves ont la possibilité de vivre le texte comme un jeu de lecture (tâche 2), prenant la forme d'une enquête policière (tâche 4) ;
- chaque élève est libre de participer au jeu de lecture. La non-participation des élèves rendrait néanmoins la lecture moins intéressante (tâche 3) ;
- il y a certaines règles pour participer au jeu de lecture de l'album. À savoir : un élastique bloquera certaines pages « interdites » du texte. L'enseignant dirigera la lecture ; le but du jeu est que les élèves se posent le maximum de questions avant d'avoir accès à l'ouvrage qui sera présenté en entier à la fin de la séquence ; la compréhension de l'album sera construite de manière progressive et collective (tâche 3) ;
- le genre auquel appartient le texte que les élèves observeront est un FD. Celui-ci présente une scène de crime où il y a, par exemple, des enquêteurs, des criminologues, etc. (tâche 1) ;
- le support textuel du FD n'est pas un vrai journal mais un album de jeunesse (tâche 1).

Par rapport à l'opération de régulation « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci » (Allal, 2007, p.8) [OR1], nous inférons un objectif général de l'enseignant concernant tous les éléments exposés ci-dessus. À savoir, à travers ses explications, l'enseignant fixe comme but la possibilité de lire (ou de vivre) l'album comme une enquête policière. Il cherche à établir une sorte de clé de lecture - en lien avec le genre récit d'énigme - à partir de laquelle les élèves pourront entrer dans l'album *L'indien de la Tour Eiffel* et progressivement construire les significations autour du texte.

Par ailleurs, notre hypothèse est que ces éléments relèvent d'une visée de régulation proactive (Mottier Lopez, 2012) de l'enseignant susceptible d'agir tout le long de la séquence d'enseignement. À travers ce but, l'enseignant cherche à étayer, dès la première leçon, l'entrée des élèves dans le jeu qu'il façonne à la manière d'une enquête policière. Quand l'enseignant explique, par exemple, les règles de participation à cette enquête ou d'autres éléments qui s'y rattachent, nous pensons qu'il souhaite guider, par anticipation, les actions des élèves pour encourager leur participation aux différentes tâches de la leçon (et aussi de la séquence) qui demandent, entre autres, qu'ils assument le rôle

¹⁰ À des fins de concision, nous reformulons les paroles de l'enseignant.



d'enquêteur·rices. Nous postulons que ce but proactif s'accomplira, au moins en partie, pendant le déroulement de la première séance, fournissant des repères aux élèves à des fins d'autorégulation. Nous y reviendrons.

4.1.2 Des explications de l'enseignant [PG-A] pour fixer les objectifs pour la réalisation de chaque tâche d'entrée dans le récit

Cette structure de participation est présente dans toutes les tâches qui composent la séance observée, avant que celles-ci soient réalisées par les élèves.

Le guidage ciblé de l'enseignant concerne la présentation progressive des différentes tâches qui composent cette première leçon. Notamment, l'enseignant prend du temps pour expliquer les consignes afin que les élèves puissent les exécuter. Par exemple, l'enseignant dit que¹¹ :

- L'entrée dans le texte se fera par l'observation d'un FD projeté au fond de la salle. Les élèves devront donc le regarder et dire ce qu'ils voient et ce qu'ils en pensent (tâche 1) ;
- Le remplissage de la fiche 1 sera progressif. Cette activité impliquera d'abord une réflexion personnelle (seul·e/ en duo) et ensuite une écriture qui peut être collective. Pour la première fois, les élèves pourront proposer ouvertement des hypothèses personnelles concernant le rôle, les motivations et les sentiments de Billy Powona (tâche 4).

Lorsque l'enseignant souhaite étayer la compréhension d'une consigne pour clarifier ou rappeler, en cours de réalisation, le but de la tâche, il répète certains de ces énoncés avec quelques variations.

Par ses présentations et explications, l'enseignant précise, d'une part, l'objectif de la tâche (rapporter des informations apportées par une image ; inférer le rôle, les motivations et les sentiments du personnage principal de l'histoire, etc.) et il explique, d'autre part, comment les élèves peuvent réussir à la réaliser (à travers l'observation et la restitution de ce qu'ils ont observé, au moyen d'une réflexion personnelle et d'une écriture collective, etc.) [OR1]. Par ces deux régulations d'anticipation, l'enseignant soutient l'entrée dans le récit d'énigme au fur et à mesure que les élèves effectuent chaque tâche dont le degré de complexité s'accroît pendant le déroulement de la leçon.

4.1.3 Des initiations de restitution de l'enseignant [PG-B ou PG-C] pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter

Cette section expose une structure qui a été observée à plusieurs reprises dans les tâches 1 et 2 de la leçon. Les deux tâches analysées requièrent, presque exclusivement, des réponses de restitution d'informations des élèves sur des éléments concernant l'histoire du crime (Lits, 2002) du FD observé et écouté. Après la lecture à voix haute du FD, l'enseignant signale explicitement : « je ne veux **pour l'instant pas** vos hypothèses/ je veux juste m'assurer que vous ayez tous compris ce que j'ai lu/ mais uniquement ce que j'ai lu parce que vous avez plein d'idées j'en suis sûr et on va en parler je vous rassure » (voir conventions de transcriptions dans [annexe F](#)).

¹¹ À des fins de concision, nous présentons ici des paraphrases des paroles de l'enseignant.



À des fins de clarté, nous divisons en deux la présentation de cette structure de participation afin de rendre compte du guidage ciblé de l'enseignant croisé aux opérations de régulation qu'il met en œuvre : d'une part, pour apprécier la compréhension des élèves [OR2] et pour assurer un retour sur leur compréhension [OR3] ; d'autre part, pour la réorienter si nécessaire [OR4].

- Tâche 1 et tâche 2 : des initiations de restitution pour apprécier la compréhension des élèves et pour assurer une rétroaction

Dans l'extrait 1 ci-après ([tâche 1](#)), l'enseignant pose des questions dont la réponse peut être rapidement repérée par les élèves grâce à l'observation de la projection du FD au fond de la classe.

Extrait 1

1. E : autre chose/ autre information↑ oui↑
2. Mae : il y a une image
3. E : il y a une image une photo qu'est-ce qu'on peut dire de cette photo↑ qu'est-ce que tu dirais Maeva toi↑
4. Mae : ben on voit un policier je crois
5. E : ouais↑/ qu'est-ce qui te fais dire que c'est un policier↑
6. Mae : il a une espèce de casquette
7. E : un képi ouais un vieux képi ouais c'est juste

Dans l'extrait 1, nous observons qu'à travers l'initiation de l'enseignant (tp1), Mae repère l'image du FD (tp2). Dans toutes les initiations de cet échange, excepté la première, l'enseignant reprend ce que dit l'élève, valide et enchaîne une nouvelle initiation pour obtenir des nouvelles réponses de restitution (tp3 et 5) sur les éléments montrés par l'image.

Pour Masseron (1994), la lecture d'un récit d'énigme est complexe, notamment en raison de la non-linéarité entre l'histoire et la narration. Par ses initiations de restitution, nous pensons que l'enseignant, conscient de cette difficulté, souhaite apprécier [OR2] dès que possible les traces de la compréhension des élèves sur certains éléments du récit qui fonctionnent comme un socle ([annexe E](#), analyse didactique de la tâche 2) pour la construction progressive de la signification du texte.

À la lumière du pattern IRE défini plus haut, la première réponse de l'élève (tp2) déclenche chez l'enseignant une série de feedbacks [OR3]. Pendant l'échange collectif observé, nous faisons l'hypothèse qu'à travers des feedbacks sous forme de relance réitérative, l'enseignant reprend un contenu de la réponse de l'élève afin qu'elle puisse préciser et justifier ses formulations (tp3 et 5) devant ses pairs. La structure de cette régulation s'avère un élément important pour soutenir la construction collective de la signification de l'histoire du crime et pour valider les réponses attendues (tp7). Nous y reviendrons dans la suite de nos analyses.

En rapport avec la [tâche 2](#), les initiations de l'enseignant ont aussi pour but l'appréciation de la compréhension, cette fois orale, des élèves sur le sujet principal du FD. Tel que nous l'avons avancé dans nos interprétations de l'extrait précédent, nous constatons que le guidage ciblé de l'enseignant prend aussi une structure caractéristique comme le montre l'extrait 2 ci-après.

Extrait 2



1. E : mais d'abord qu'est-ce que vous avez bien compris¹²↑ parce que c'est un article surtout pas facile hein↑ (xxx) Dar un truc que tu as compris↑
2. Dar : ben j'ai compris que ben il y a eu un truc ben un assassinat↑
3. E : y a un assassinat mais c'est l'assassinat de qui↑
4. Dar : ben d'une d'une chanteuse↑
5. E : d'une chanteuse↑
6. Dar : une artiste
7. E : est-ce que↑ c'est l'assassinat d'une chanteuse↓
8. X : ben non enfin non c'est pas elle qui a tué↓
9. E : c'est **pas l'assassinat↑ d'une chanteuse↑ à la base**

Ici, l'enseignant initie le dialogue en posant exceptionnellement une question ouverte (tp1) à Dar pour apprécier ses idées [OR2]. Tout de suite après, il reprend le contenu de la réponse donnée par l'élève pour en faire une initiation de restitution en trois temps (tp3, 5 et 7). En suivant la logique du feedback sous forme de relance réitérative [OR3], cette fois triple, nous faisons l'hypothèse qu'à travers les rétroactions fournies, l'élève et ses pairs ont la possibilité de se confronter aux réponses énoncées et potentiellement les préciser ou les ajuster publiquement en y ajoutant, par exemple, différentes informations (tp4, 6 et 8). Ce faisant, l'enseignant engage une construction collective et progressive de la réponse attendue qui, à la fin de l'échange, est explicitement validée par celui-ci (tp9).

- **Tâche 2** : des réorientations de la compréhension des élèves

La suite de cet échange, décortiqué en plusieurs extraits, montre une ERIS qui, au moyen des échanges verbaux entre l'enseignant et les élèves, a pour but de réorienter leur compréhension en cas de raisonnements erronés. Nous repartons de la question ouverte de l'enseignant (extrait 2, tp1) pour laquelle plusieurs réponses sont proposées.

Extrait 3

1. Ely : en fait c'était un couple un indien et une chanteuse euh qui jouaient dans un cabaret↑
2. E : très juste
3. Ely : à la base (xxx) un numéro de lancer de couteaux genre sur euh un
4. E : ben un numéro de lancer de couteaux sur scène ça c'est ce qu'on a compris ouais↑
5. Ely : et après euh l'indien il a/ il a pris le couteau il a assassiné deux personnes
6. E : ouais↑
7. Ely : et après on sait que après (xxx) il a assassiné le frère de la chanteuse/ du coup-là ça fait les trois victimes
8. E : je vais vous aider c'est ah tu mélanges un peu/ il y a trois parisiens qui sont morts alors là où effectivement euhm Dar avait raison c'est que la chanteuse est morte mais pourquoi elle est morte↓ qui a compris comment elle était morte↓ ouais↓

Cette interaction démarre avec une brève synthèse d'Ely sur quelques faits qui précèdent le double assassinat perpétré, selon le FD, par Billy Powona (tp1-5). La description faite par l'élève semble convenir à l'enseignant (tp2). Celui-ci reprend quelques éléments de la restitution d'Ely et, par une relance réitérative, les valide (tp4 et 6). Tout de suite après, Ely signale que le troisième mort est le frère de la chanteuse (tp7). Le fait de ne pas considérer le frère de la chanteuse (Jean de la Garenne) comme étant un des deux premiers assassinés met en évidence une incompréhension par rapport à l'ordre chronologique de la narration et l'identité des victimes. L'enseignant explicite qu'il va fournir de l'aide (tp8). Pour ce faire, il reprend un énoncé antérieur de Dar et valide le fait que la chanteuse (Alice La Garenne)

¹² Bien que la question posée par l'enseignant soit ouverte et qu'elle implique donc une réponse de développement de la part des élèves, les possibilités de réponse restent circonscrites dans le cadre de la tâche ; les élèves doivent rapporter les informations écoutées sur le FD lu à voix haute.



fait partie des trois parisien·nes mort·es (tp8). Puis, l'enseignant demande aux élèves la cause de son décès. Dans la suite de l'extrait 3, nous montrons comment l'enseignant réoriente la compréhension des élèves.

Suite (1) de l'extrait 3

9. Nat : je sais je crois parce qu'il a grimpé avec elle la Tour Eiffel et après il l'a jetée
10. E : donc il y a combien de personnes qui sont tombées de la tour Eiffel↓
11. Pl : deux
12. E : **deux** qui
13. Nat : l'indien et la chanteuse
14. E : l'indien et la chanteuse sont tombés ça fait déjà
15. Ang : je ne comprends pas l'indien et la chanteuse se connaissent↑
16. E : alors **apparemment** l'article nous explique/ d'accord je vais reprendre quelques phrases type mais d'abord je voudrais juste faire le tour l'article nous explique qu'il y avait un couple/ un indien et une chanteuse/ et qui sont tombés du haut de la Tour Eiffel/ **que personne n'était jamais tombé d'aussi haut à Paris/** deux ou trois morts↑ je lis juste les noms *Jean de la Garenne le frère de l'artiste/* ça veut dire que Jean de La Garenne c'est le frère de/ Alice/ comment c'est↑ Alice La Garenne/ donc/ Alice La Garenne c'est la chanteuse/ d'accord↑ et puis *Nicéphore Palamas/ un ami de la famille/* ça c'est les trois victimes

À partir de la réponse de Nat (tp9) sur les causes du décès de la chanteuse, l'enseignant sollicite le nombre précis de personnes tombées de la Tour Eiffel et leur identité (tp10). Il se sert de la réponse des élèves (tp11 et 13) pour récapituler le nombre de morts qui ont chuté de la Tour Eiffel (tp14). Néanmoins, Ang pose une question (tp15) qui arrête la rétroaction réitérative de l'enseignant. Pour lui répondre, ce dernier propose une relecture ponctuelle de différents paragraphes du FD (tp16) et signale explicitement qui sont les trois morts en pointant leurs liens affectifs ou de parenté. Plusieurs élèves réagissent à cette relecture de l'enseignant :

Suite (2) de l'extrait 3

17. Ang : du coup ça fait quatre
18. E : je reprends/ Jean de la Garenne↑/ Alice La Garenne↑/ Nicéphore↑ Palamas
19. Cel : oui mais il y a enfin l'autre qui a sauté x
20. E : c'est qui l'autre qui a sauté x↑
21. Cel : l'indien
22. E : c'est un indien/ est-ce qu'on parle de la mort de l'Indien dans l'article↑
23. Pl : non
24. E : en tout cas pas dans le titre

Pour Ang, il y a quatre victimes (tp17). Certainement pour réorienter la compréhension de l'histoire du crime, l'enseignant liste les identités des trois assassinés (tp18). Cel propose que Billy Powona soit aussi considéré comme un des morts à cause de sa chute (tp19 et 21). Les propositions de cette élève nous laissent penser qu'elle a probablement rencontré une difficulté similaire à celle d'Ang. Pour cette élève, par exemple, la distinction (implicite) que fait le FD entre victime (les trois parisien·nes mort·es) et victime (l'indien Billy Powona) pourrait ne pas encore être acquise.

À des fins d'étayage, l'enseignant reprend la réponse d'Ang et demande aux élèves si l'article du journal aborde la mort de l'indien (tp 22). Les élèves signalent que non et l'enseignant observe que le titre ne mentionne pas non plus le décès de Billy Powona. Par cette validation implicite de la réponse des élèves (tp 24), l'enseignant suggère ce faisant que ce thème sera traité dans le texte de l'album.



L'ensemble de l'extrait 3 montre que l'enseignant souhaite que les élèves parviennent non seulement à identifier les personnages décédés du récit, mais également à comprendre la notion de victime et possiblement la fonction du titre du FD. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant ne veut pas dévoiler immédiatement la réponse aux questions qu'il pose. Les élèves doivent contribuer à l'élaboration collective et progressive des réponses attendues. À travers ses feedbacks prenant essentiellement la forme de relances réitératives, l'enseignant dévolue en quelque sorte la responsabilité aux élèves d'apporter des contenus de restitution pour qu'ils puissent, d'une part, améliorer la justesse de leurs réponses (tp5, 13) et, d'autre part, se rendre compte de leurs erreurs de compréhension.

Lorsque les élèves ne parviennent pas à restituer les trois contenus attendus (l'ordre des événements, le nombre et l'identité des victimes), c'est l'enseignant qui énonce explicitement la réponse considérée comme correcte (tp16, 18 et 24) [OR 4]. Cette prise en charge est caractéristique d'un guidage ciblé de l'enseignant (Mottier Lopez, 2015ab), mais dont nous pensons qu'il n'empêche pas une implication active des élèves. En effet, nous avons également observé dans les *tâches 1 et 2* des conduites d'autoévaluation de la part des élèves et des épisodes de construction collective de la validation des contenus de savoir travaillés. Nous y reviendrons (*tâche 4*, extrait 5).

4.2 Un guidage ouvert lié à des structures de participation de type développement

Dans cette section, nous décrivons les structures de participation qui relèvent du guidage *ouvert* de l'enseignant dans le cadre des *tâches 3, 4, et 6*. Ces trois tâches impliquent des initiations de développement de l'enseignant dans le but d'inciter les élèves à expliciter leurs raisonnements et à formuler leurs hypothèses. Par exemple, pour la tâche 4, l'enseignant dit : « l'idée c'est de remplir cette fiche par rapport à ce que vous vous imaginez/ ce que vous vous pensez/ donc/ à partir de là on a plusieurs possibilités ». Nous retrouvons cette intention lors de la présentation de la tâche 6 par l'enseignant : « vous avez d'autres idées vous avez certainement d'autres euh d'autres idées et d'autres hypothèses par rapport à cette image ».

4.2.1 Des initiations de développement [PG-D ou PG-Dciblé] pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter

Comme pour les structures précédemment décrites, nous croisons le type de guidage de l'enseignant aux opérations de régulation (Allal, 2007), plus spécialement : apprécier la compréhension des élèves [OR 2], assurer un retour sur cette compréhension [OR 3] et la réorienter si nécessaire [OR 4]).

- *Tâche 3* : des initiations de restitution pour apprécier la compréhension des élèves et pour assurer une rétroaction

Afin d'illustrer la structure de participation dont il est question ici, nous observons les interactions collectives entre l'enseignant et les élèves pendant la réalisation de la tâche 3 à travers l'extrait 4 ci-après.

Extrait 4



1. E : mais avant d'aller plus loin qui a d'autres idées↑ car je veux voir un peu plein d'idées et puis que vous notez celle qui vous semble la plus juste qui vous correspond le plus/ Ang
2. Ang : moi j'ai mis que/ est-ce que il est/ il a un/ est-ce/ qu'il a fin un génie méchant↓ entre parenthèse esprit criminel↑ ou est-ce qu'il a un trouble psychologique↑
3. E : ah toi tu penses que soit il est méchant soit il est dérangé↓ **c'est possible**↑
4. Ang : si/ s'il a tué une personne/ si on est des enquêteurs ont peut demander/ par exemple/ à la famille
5. E : bien sûr↑
6. Ang : de lui ou de la la sa conjointe fin
7. E : ah si vous êtes enquêteur la première chose que vous allez faire c'est effectivement vous renseigner sur/ les victimes↑
8. Ang : et demander si est-ce qu'il avait déjà eu des troubles psychologiques

À partir d'une discussion précédente sur le rôle et les motivations du personnage principal vis-à-vis du crime, l'enseignant démarre son intervention en signalant explicitement qu'il veut connaître les idées des élèves (tp1). Ceux-ci ont la possibilité de noter ce qui leur convient le mieux pour compléter la feuille lignée.

Ang lit quelques questions qu'elle a rédigées (tp 2). L'enseignant reformule les idées de l'élève et valide la réponse donnée (tp3). Nous pensons que cet échange n'est pas anodin, car il aide Ang à incarner une posture naissante d'enquêtrice (tp4, 6 et 8). Le raisonnement d'Ang met en évidence un possible accomplissement des buts proactifs de l'enseignant dont nous avons parlé précédemment. Cette posture est un des objectifs principaux de la leçon, voire de l'ensemble de la séquence enseignée.

Nous voyons que par ses initiations de développement (tp1 et 3), l'enseignant cherche à apprécier la compréhension des élèves [OR 2] à travers ce qu'ils ont écrit dans la feuille lignée, c'est-à-dire, les questions personnelles relatives au FD pouvant les intriguer.

Pour ce qui est de son étayage, l'enseignant valide explicitement les idées d'Ang, les reprend, les reformule et, ce faisant, les valorise quand elle se positionne comme enquêtrice. Le feedback enseignant s'exprime sous forme de relance, cette fois, interrogative (tp3) et déclarative (tp7) [OR 3].

Cet épisode d'ERIS encourage, d'une part, la formulation publique d'hypothèses interprétatives (tp2) des élèves et leur donne la possibilité, d'autre part, de les préciser en ajoutant de nouveaux éléments (tp4, 6 et 8). Ces hypothèses sont transmises à toute la classe. Ces retours de l'enseignant peuvent être compris comme des régulations visant à valider collectivement aussi bien les réponses attendues (tp3 et 5) que le positionnement des élèves en tant qu'enquêteurs vis-à-vis du texte (tp7).

- **Tâche 4** : des réorientations de la compréhension des élèves

L'extrait 5 ci-dessous montre une réorientation de la compréhension des élèves dans la tâche 4. À propos des rôles possibles de Billy Powona dans le crime (assassin, criminel, meurtrier), l'enseignant demande aux élèves s'ils ont des idées différentes par rapport à celles qui ont déjà été mentionnées précédemment.

Extrait 5

1. E : (...) vous avez d'autres idées↑ Ely↓
2. Ely : euh on voit sur la fiche/ que c'est marqué/ euh *Affaire Powona/ crime du quatre avril* euh et là (*dans le FD*) c'est marqué (xxx) donc qu'un jour après s'est publié l'article



3. E : alors/ l'article/ il est paru/ on avait dit/ le cinq avril mil huit cent quatre-vingt-neuf↓/ et/ nous/ on sait déjà/ que le crime c'est passé sur cette fiche tu as raison le quatre avril donc la veille↓/ **forcément** l'article il paraît après s'il paraissait avant ça serait un journal du futur/ ce serait hyper top↑/ mais c'est pas encore possible↓/ donc du coup/ l'article parle d'un crime qui s'est fait la veille/ ce qui est encore assez logique parce que je vous avais dit que les faits divers très souvent/ c'était juste voilà/ juste après↓ ce qui s'est passé/ sinon ça ne m'intéresse plus

Suite à la sollicitation de l'enseignant (tp1), Ely fait un commentaire¹³ autour de la différence entre la date du crime écrite sur la fiche 1 (le 4 avril 1899) et la date de publication du FD (le 5 avril 1899) (tp2). Ce commentaire amène l'enseignant à expliciter les différentes dates de parution (tp3) et à énoncer une caractéristique du FD. L'extrait ci-après illustre le raisonnement d'une élève qui en découle et un nouveau feedback fourni par l'enseignant.

Suite (1) de l'extrait 5

4. Ang : mais oui/ mais on ne savait pas si c'était peut-être deux jours après ou
5. E : mais là on sait que c'est la veille↓/ donc/ la veille il y a eu un crime/ le rôle de l'indien↓ selon la majorité d'entre vous c'est un meurtrier un assassin un criminel est-ce que quelqu'un pense différemment↓/ sincèrement/ hésitez pas↑/ toutes les idées sont bonnes hein↑ franchement oui↑

L'étayage de l'enseignant (tp3) donne lieu à un énoncé d'Ang qui dévoile une incompréhension à propos de la date précise du crime (tp4). L'enseignant en profite pour réorienter explicitement la compréhension de l'élève [OR 4] en donnant à la classe la réponse attendue (tp5). Puis, l'enseignant synthétise les réponses des élèves concernant le rôle de l'indien et les encourage à formuler de nouvelles hypothèses.

La suite de l'extrait vise à montrer, dans le cadre du guidage ouvert, la nature des contributions des élèves lorsque l'enseignant dévoile la réponse attendue.

Suite (2) de l'extrait 5

6. Ely : est-ce qu'il peut être genre l'assassin pour la femme et pas pour les deux autres↓
7. E : ah↑/ alors selon toi/ **possibilité** il aurait tué/ **quelqu'un mais pas tout le monde**↓
8. Ely : ouais
9. E : alors dans ce cas-là si vous pensez que c'est ça↓/ notez qui d'après vous il aurait tué et **qu'il n'aurait pas** tué↓/ hésitez pas notez-le↓// et chacun peut avoir son idée (...)

À partir de l'étayage de l'enseignant et de l'initiation de développement qui vient après (tp5), Ely réagit en proposant une hypothèse afin de préciser les méfaits supposés commis par Billy Powona (tp6). Un feedback sous forme de relance, cette fois interrogative, se matérialise. L'enseignant reprend l'idée d'Ely et en fait une relance (exceptionnellement à la manière d'une question fermée) à l'élève (tp7) qui confirme (tp8)¹⁴. Puis, l'enseignant se sert de l'hypothèse d'Ely pour continuer à étayer collectivement la rédaction des élèves.

Par le moyen de la relance interrogative sur la réponse d'Ely (tp7), l'enseignant rend explicite à la classe le raisonnement de l'élève. Par ailleurs, le feedback donné permet à

¹³ Probablement Ely ne comprend pas que cette fiche1 fait partie de l'ensemble des documents de l'enquête policière ouverte en raison des assassinats. Nous pensons qu'elle est encore en train d'intégrer le fait qu'elle participe à un jeu de lecture sous la forme d'une enquête.

¹⁴ Dans l'extrait, on observe un énoncé d'acquiescement d'Ely, mais nous avons vu, à maintes reprises dans le corpus, que ces acquiescements s'inscrivent dans un fonctionnement plus général où l'enseignant demande aux élèves leur point de vue.



l'élève d'acquiescer son hypothèse (tp8) qui finit par être validée implicitement au moyen du feedback qui en découle (tp9).

Nos analyses de l'ensemble de tâches sollicitant des réponses de développement montrent que l'enseignant attend moins longtemps pour dévoiler aux élèves la réponse attendue, à la différence des tâches de restitution. Peut-être est-ce parce que la fin de la leçon approche. Néanmoins, le fait de les expliciter n'empêche pas la participation des élèves à la construction de la compréhension du récit. Tel que pour le guidage ciblé, nous observons dans cette tâche que les apprenant-es, soutenu-es par l'enseignant, peuvent participer à l'autoévaluation de leurs formulations ainsi qu'à l'élaboration collective de réponses de développement.

4.3 Un guidage mixte (fermé puis ouvert) en lien avec une structure de participation de type restitution et développement

À partir de l'analyse de la tâche 5, nous proposons ci-après la description d'une structure de participation où, à la différence des exemples précédents, l'ERIS ne se caractérise pas par un seul type de guidage dominant de l'enseignant. Cette structure rejoint les constats de Mottier Lopez (2015b) situant l'ERIS sur un continuum de participation guidée, « entre une gestion sous contrôle quasi exclusif de l'enseignant (guidage ciblé) par rapport à une gestion partagée avec les élèves des interactions et de la structuration des contenus de savoir en jeu (guidage ouvert) » (p.99).

À des fins de concision, dans cette section nous ne présentons pas d'extraits d'interactions collectives. Comme le guidage mixte que nous décrivons se compose d'une structure de participation de type restitution puis de développement, ces deux catégories de participation guidée ont été déjà précédemment décrites avec différents exemples. Sur la base des analyses des interactions collectives de la tâche 5, nous signalons que la logique des initiations (de restitution et de développement) de l'enseignant et des réponses des élèves est similaire à celle déjà décrite pour les guidages ciblés et ouverts.

4.3.1 Des initiations de restitution [PG-B ou C] puis de développement [PG-D ou PG-Dciblé] pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter

Dans cette tâche 5 impliquant l'observation de la première de couverture de l'album, les élèves doivent aussi bien restituer des informations que développer des raisonnements. Ces deux objectifs sont atteints par la mise en relation de la couverture de l'album et des images qui font partie du FD et de la fiche 1¹⁵. Pour ce faire, l'enseignant projette au fond de la classe l'image de la première de couverture et ouvre la discussion en posant des questions de restitution et de développement. Par exemple, « qu'est-ce que vous voyez qu'est-ce que vous comprenez / qui voit quoi qui pense quoi qui (xxx) ah ben/ qu'est-ce que vous voyez d'abord ».

¹⁵ Pour rappel, la fiche 1 demande aux élèves de rédiger le rôle, les sentiments et les motivations du personnage Billy Powona. Tous ces éléments sont en rapport avec le FD observé et écouté.



Pour ce qui concerne les initiations de restitution, nous inférons que l'enseignant souhaite apprécier [OR2] la compréhension des élèves, par exemple, sur ce que les personnages font dans l'image, où se passe l'histoire, et, sur les possibles différences dans la représentation physique de Billy Powona par rapport à l'image de la fiche 1.

Mais comme l'enseignant semble vouloir également inciter ses élèves à approfondir leurs raisonnements [OR2], il élargit la discussion par le moyen d'initiations de développement. Ainsi, il incite les élèves à proposer des hypothèses, par exemple, sur la place précise de l'image de couverture par rapport à l'histoire du crime, sur les raisons pour lesquelles les personnages principaux (Billy Powona et Alice la Garenne) sont en haut de la Tour Eiffel, et sur d'autres scénarios possibles autour de ce que la couverture montre.

Dans le contexte des interactions collectives de la tâche 5, nous observons quelques régularités dans les initiations de l'enseignant. C'est-à-dire, celui-ci pose d'abord des questions de restitution puis de développement. Néanmoins, nous avons constaté que les deux types d'initiations peuvent aussi s'intercaler.

Telles que pour les structures de participation précédemment développées, nous observons ici que par ses feedbacks sous forme de relance (de différents types), l'enseignant offre un retour [OR3] collectif aux élèves. Ceux-ci peuvent donc s'en servir pour préciser progressivement leurs réponses ainsi que pour participer à leur construction collective. Si l'enseignant le trouve pertinent, il réoriente explicitement les incompréhensions des élèves [OR4] et valide la réponse attendue.

Plus globalement, à travers cette tâche 5, nous constatons qu'à la différence des structures précédemment décrites, il n'y a pas de correspondance immédiate entre les initiations de restitution et les tâches d'observation-écoute ou entre les initiations de développement et les tâches d'écriture. À partir de nos analyses, nous observons ici la présence d'initiations de l'enseignant tant de restitution que de développement en fonction d'une tâche qui implique une observation d'images.

5. Conclusions et discussion

Dans cette section conclusive nous reprenons nos questions de recherche. Nous traitons ensemble les deux premières questions de recherche, puis les suivantes séparément. Dans le but d'approfondir nos réflexions, nous effectuons un croisement entre les postulats théoriques venant des champs de la didactique de la lecture et de l'évaluation des apprentissages des élèves.

5.1 Quelles sont les structures de participation observées, et quelles sont les opérations de régulation potentielles de ces structures ?

En suivant la logique de la section précédente, nous rassemblons dans trois groupes, relatifs à la nature du guidage de l'enseignant, les cinq structures de participation décrites ainsi que les opérations de régulation s'y rattachant. Nous développons ici une synthèse de nos principaux constats concernant chacune de ces structures de participation.



5.1.1 Un guidage ciblé de l'enseignant

Par rapport aux interventions de l'enseignant, ayant lieu avant la réalisation d'une tâche, nous avons observé deux structures de participation caractéristiques de son guidage ciblé.

- Des explications de l'enseignant pour fixer les objectifs de lecture de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*. Afin de préparer l'entrée dans le récit d'énigme criminelle, l'enseignant a établi comme objectif préalable que la lecture de l'album prendrait la forme d'un jeu en guise d'enquête policière. Selon ses explications, les élèves participant à ce jeu de lecture pouvaient donc se positionner comme des enquêteurs. Ce rôle pouvait être progressivement assumé par les élèves dès la première session jusqu'à celle de la fin. Nous avons postulé une fonction de régulation proactive aux explications de l'enseignant rattachées à cette première structure de participation.
- Des explications de l'enseignant pour fixer les objectifs pour la réalisation de chaque tâche d'entrée dans le récit. Dans le but de soutenir et de planifier la réalisation des tâches ponctuelles de cette leçon par les élèves, l'enseignant a pris le temps de leur expliquer les consignes.

Pour ce qui est des interactions collectives entre l'enseignant et les élèves, pendant/après la réalisation d'une tâche, une structure de participation en lien avec le guidage ciblé de l'enseignant se dégage tout particulièrement.

- Des initiations de restitution de l'enseignant pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter. Lorsque la tâche consistait à observer ou à écouter le FD, l'enseignant demandait la restitution des contenus vus ou entendus par les élèves (tâches 1 et 2). Nous avons postulé que l'enseignant, à travers ce type d'initiations, cherchait à apprécier la compréhension des élèves des éléments les plus importants relatifs à l'histoire du crime (analyse didactique des tâches 1 et 2). Par le moyen notamment de feedbacks sous forme de relances, l'enseignant cherchait à intégrer les élèves, de manière collective et progressive, dans le processus de construction de la signification du récit. Les élèves ont eu donc la possibilité, par exemple, de préciser leurs réponses de restitution devant la classe. En lien avec le guidage ciblé, c'est l'enseignant qui a pris en charge la réorientation des incompréhensions ainsi que la validation des réponses considérées comme correctes.

5.1.2 Un guidage ouvert de l'enseignant

La structure de participation ci-après concerne les interactions collectives entre l'enseignant et les élèves pendant/après la réalisation d'une tâche. Celle-ci rend compte d'un guidage ouvert de l'enseignant.

- Des initiations de développement pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter. Lorsque la tâche impliquait l'écriture, les initiations de l'enseignant visaient le développement des hypothèses des élèves (tâches 3, 4 et 6). Comme pour les initiations de restitution, nous postulons qu'à travers ses questions de développement, l'enseignant souhaitait, par exemple, vérifier la compréhension des élèves sur le rôle, les sentiments et les motivations du personnage principal. Au moyen de ce type d'initiations, il cherchait aussi à connaître les idées des élèves autour d'un titre provisoire pour le texte et s'approcher des questions personnelles pouvant les intriguer. Pour nous, ces éléments rendent compte de la volonté de l'enseignant d'avoir prise sur les hypothèses interprétatives complexes des



élèves. Dans cette structure de participation, l'enseignant a réorienté les hypothèses des élèves sur la compréhension de l'histoire du crime et validé les réponses attendues. Tel que pour la structure précédente, la construction du parcours interprétatif des élèves apparaît soutenue par les feedbacks enseignants sous forme de relances de différents types.

5.1.3 Un guidage mixte (ciblé puis ouvert) de l'enseignant

La structure de participation ci-après, témoigne d'un guidage mixte de l'enseignant. Elle concerne les interactions collectives entre l'enseignant et les élèves pendant la réalisation d'une tâche.

- Des initiations de restitution puis de développement pour apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et, si nécessaire, la réorienter. À partir de l'analyse des interactions collectives de la tâche 5, nous avons constaté la présence tant d'initiatives de restitution que de développement. L'alternance entre ces deux types d'initiatives, telles que pour les structures précédemment décrites, a aussi rendu possibles les appréciations, rétroactions (sous forme de différentes relances) et réorientations de l'enseignant. Ces trois opérations de régulation, dont le but est de soutenir la construction progressive de la signification du récit par les élèves, se matérialisent de manière similaire à celles ayant lieu dans les guidages ciblés et ouverts de l'enseignant.

5.2 Dans quelle mesure l'évaluation-régulation interactive située contribue-t-elle à étayer l'entrée dans le récit d'énigme criminelle ?

Dans la synthèse précédente, nous avons déjà avancé quelques éléments de réponse à cette question. Pour approfondir, nous proposons une double réflexion sur la régulation interactive située au regard des opérations métacognitives (du point de vue de l'enseignant) d'une part, puis sur certaines caractéristiques du genre récit d'énigme criminelle complexifiant sa lecture, d'autre part.

5.2.1 L'évaluation-régulation interactive située au service de l'étayage de l'entrée au récit d'énigme criminelle

Nos observations tendent à montrer que l'ERIS est intervenue à différents moments de la première séance d'entrée en suivant une logique d'entonnoir. Dans un premier temps, orchestrée par l'enseignant, l'ERIS a eu pour but l'établissement d'une clé de lecture générique autour du récit d'énigme criminelle. Ce genre narratif oriente le sens global du texte (Otten, 1987) et guide l'interprétation de l'album. À l'aune de cet horizon d'attente (Thévenaz-Christen & GRAFElect, 2014), l'enseignant a construit l'ensemble des dispositifs didactiques de la séquence sur *L'indien de la Tour Eiffel*.

Dans un deuxième temps, l'ERIS est devenue plus spécifique quand l'enseignant, par exemple, a expliqué les consignes pour que les élèves puissent réaliser à bon escient chacune des tâches ponctuelles de la leçon et, en somme, mener leur enquête.

Dans un troisième temps, lors des interactions collectives, pendant/après la réalisation d'une tâche par les élèves, l'ERIS s'est encore plus spécifiée. Elle a porté sur l'étayage de la compréhension, d'une part, d'éléments reliés au lexique du FD. Par exemple, la



signification de quelques anaphores se référant à l'indien (sauvage, bête), de mots difficiles (scalper) et d'expressions en langage figuré (Paris a connu le *Far West*). D'autre part, l'ERIS a visé à soutenir la compréhension de l'histoire du crime racontée par le FD. Par exemple, l'enchaînement logique des actions provoquant le dénouement fatal, les rôles supposés de Billy Powona (victimaire) et d'Alice la Garenne (victime), quelques sentiments ressentis par le couple (bonheur, amour, etc.), l'identité des autres victimes du crime (Jean la Garenne et Nicéphore Palamas) et de leur relation avec le couple mort, et la localisation spatio-temporelle des événements narrés (Paris XIX siècle, cabaret de la Bête à Bon Dieu, Musée de l'Homme, Tour Eiffel, etc.). Dans ce troisième temps, au travers de son guidage ciblé, ouvert ou mixte, l'enseignant a déployé des opérations de régulation pour étayer la compréhension des élèves, par le moyen de vérifications, de rétroactions et de réorientations.

En ce qui concerne les opérations de régulation associées à chaque structure de participation guidée, nous avons constaté que, dans le continuum des échanges, elles ne se matérialisaient pas de manière isolée. C'est-à-dire, lorsque l'enseignant posait une question pour vérifier la compréhension, suite aux réponses des élèves, celui-ci fournissait un feedback généralement sous la forme de relances de différents types. Cette relance donnait lieu à une nouvelle réponse de l'élève. Lorsque la réponse était considérée comme correcte, elle était validée explicitement ou implicitement par l'enseignant. Dans le cas contraire, une réponse erronée déclenchait des nouvelles relances pour que les élèves puissent apporter des contenus légitimes et vus comme corrects dans la classe. Si les élèves ne parvenaient pas à élaborer la réponse attendue, c'était l'enseignant qui l'explicitait. Il apparaît ainsi que les opérations de régulation, définies par Allal (2007), font système entre elles.

Dans les cinq structures de participation observées, c'est toujours l'enseignant qui détient le contrôle de la structuration du contenu des réponses des élèves, dans la mesure où il garde la responsabilité de la validation des réponses attendues. Ce constat pourrait laisser penser que les réponses des élèves, leurs apports et idées, ne sont que faiblement pris en compte par l'enseignant. La perspective située insiste toutefois sur le rapport de co-constitution entre la nature du guidage de l'enseignant (ici, pour soutenir l'entrée dans le récit d'énigme) et les contributions participatives des élèves en fonction des tâches à réaliser. Par ces différentes initiations et relances, l'enseignant a soutenu la formulation des réponses de restitution des élèves et a fourni un étayage ciblé pour les aider à élaborer des réponses de développement. Nos analyses des feedbacks à des fins de relance montrent la manière dont les apports des élèves ont alors été exploités pour construire collectivement des significations au récit. Autrement dit, les réponses des élèves influencent la forme prise par le guidage ciblé, ouvert ou mixte de l'enseignant.

5.2.2 *Les régulations de l'enseignant et la forme prise par la leçon d'entrée en fonction des complexités du genre récit d'énigme criminelle*

Tel que nous l'avons déjà signalé dans la méthodologie, dans cette leçon d'entrée, la lecture complète de l'album par les élèves a été suspendue à dessein. Par l'observation et l'écoute du DF (grâce à l'effraction mise en place par l'enseignant), ils ont eu accès à une partie du récit, celle relative à l'histoire du crime qui narre le dénouement tragique de l'histoire d'amour du personnage principal depuis le point de vue partisan du journaliste. L'autre partie du récit, liée à la découverte de l'identité des vraies victimes et du vrai victimaire, est construite au fil des leçons composant l'ensemble de la séquence. Lors de



cette séance, l'enseignant a néanmoins pris une décision stratégique pour étayer la compréhension de cette deuxième partie de la narration rattachée au récit de l'enquête (Lits, 2002). À travers les deux dernières tâches, l'enseignant a engagé la réflexion des élèves qui ont dû imaginer et anticiper de nouveaux scénarios narratifs ainsi que d'autres hypothèses concernant le rôle, les motivations et les sentiments du personnage principal. La décision de l'enseignant d'entrer dans le texte de cette façon est donc probablement liée aux caractéristiques du genre récit d'énigme criminelle, mais aussi aux particularités de *L'indien de la Tour Eiffel*. Dans un but proactif, l'enseignant souhaite, peut-être, renforcer l'effet de méprise délibérément produit par l'album sur le lecteur, effet qui déclenchera le mouvement de "contre-enquête" notamment lors de des séances suivantes.

Par conséquent, les explications de l'enseignant, les types de questions qu'il a posées, ainsi que les types feedback produits dans les épisodes d'ERIS, rendent compte du caractère réticent du texte (c'est-à-dire, s'éloignant de la culture scolaire (Touveron, 1999)) auquel les élèves ont eu à se confronter. Une leçon complète, uniquement pour entrer dans l'histoire du crime et pour préparer la compréhension du récit de l'enquête, n'a donc pas été une décision anodine de la part de l'enseignant. Dans cette première séance, les élèves ont pu progressivement s'approcher, par exemple, de quelques caractéristiques du contexte historique de *L'indien de la Tour Eiffel*. Vu que le récit raconte l'histoire d'un crime passionnel concernant plusieurs victimes, l'étayage fourni par l'enseignant a aussi cherché à éclairer qui étaient les potentielles victimes et/ou victimaires ainsi que leurs liens amoureux, de parenté ou d'amitié. Par la mise en relation entre certains textes et images de l'album au moyen des différentes tâches de la séance, les interventions à visée de régulation de l'enseignant ont servi à la compréhension par les élèves des points de vue contrastés sur la culpabilité (ou non) de Billy Powona par rapport à la mort des trois parisiens narrée par le FD.

5.3 Quelle est la nature des contributions des élèves dans les structures de participation guidée ?

Bien que ciblée sur le guidage de l'enseignant, l'analyse des structures de participation de l'ERIS a également consisté à examiner les contributions des élèves. Comme signalé plus haut, il a d'abord été constaté que l'enseignant tendait à expliciter la réponse attendue quand les élèves n'y parvenaient pas et qu'il gardait quasi exclusivement la responsabilité de la validation des réponses formulées. À priori, les élèves semblent ainsi peu impliqués dans la construction de leur parcours interprétatif concernant l'histoire du crime. Les analyses approfondies des structures de participation, telles que présentées dans cet article, nous amènent à des interprétations plus nuancées. En effet, soutenus par des feedbacks de l'enseignant sous forme de relances, les élèves ont eu la possibilité de préciser leurs réponses face à leurs camarades, d'autoévaluer quelques-unes de leurs formulations et de participer à la construction collective des significations à des fins de validation. Les élèves ont ainsi été en mesure de rendre visibles certains de leurs raisonnements élaborés pendant le travail individuel ou en duo. Dans une conception distribuée de la cognition (Perkins, 1995), l'explicitation de ces raisonnements pendant les interactions collectives est vu comme participant à l'étayage collectif des parcours interprétatifs individuels de chaque élève. Le partage des idées, l'écoute des raisonnements des camarades ainsi que les explications, questions et rétroactions de l'enseignant, sont en ce sens des sources potentielles pour l'autorégulation de l'interprétation des élèves. Ce faisant, ceux-ci ont la possibilité de contrôler leur interprétation « (c'est-à-dire de la confirmer ou de l'infirmer) de la raffiner et, enfin, de la



pluraliser (si le texte incite à la polysémie) » (Otten, 1987, p. 341) par leur participation active dans l'ERIS.

Pour avoir une vision d'ensemble sur la nature du guidage de l'enseignant autour du genre textuel récit d'énigme, dans une prochaine étude nous envisageons d'observer la totalité des leçons qui composent la séquence d'enseignement sur le texte dont il est question ici. Axée sur l'analyse des interventions de l'enseignant et des interactions collectives avec les élèves comportant de l'ERIS, cette étude cherchera, entre autres, à faire une comparaison notamment entre la première et la dernière leçon de la séquence en question. Nous nous intéresserons, d'une part, aux possibles variations des structures de participation guidée du point de vue de l'enseignant visant l'autorégulation des jeunes lecteur·rices. D'autre part, notre intérêt portera sur l'étude des variations des contributions des élèves dans ces structures de participation en termes de responsabilité dans la construction et la validation des réponses attendues.

Références

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In L. Allal, B. S. Bloom, & J. Cardinet (Eds.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD-CERI Publication (What works in innovation in education). (existe une traduction française).
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Bernard, F., & Roca, F. (2004). *L'indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Blanchet, A. (1985). Les règles du jeu dans l'entretien. In *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (pp. 81-116). Dunod.
- Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'Année psychologique*, 367-391. <https://doi.org/10.3406/psy.1989.29351>
- Boré, C. (2009). La textualisation d'un conte, un parcours interprétatif. In M. Butlen & V. Houdart-Merot (Eds.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp. 269-289). Encreage.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (Third edition)* (pp. 432-463). Macmillan.
- Class, B., & Schneider, D. (2013). La recherche design en éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16.



- Deschoux, C.-A., Schindelholz Aeschbacher, E., & Ronveaux, C. (2019). *Du dispositif didactique singulier au prototype partageable. Étude exploratoire*. 14e Colloque International de l'AIRDF, Lyon, France. <https://airdf-lyon-2019.sciencesconf.org/browse/author?authorid=573529>
- Green, J. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. *Review of research in education*, 10(1), 151-252. <https://doi.org/10.3102/0091732x010001151>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. In E. Wenger (Ed.), *Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives* (pp. 27-44). Cambridge University Press.
- Lits, M. (2002). Les avatars d'un genre protéiforme. *Le français aujourd'hui*, 138(3), 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.138.0009>
- Masseron, C. (1994). Écrire des récits d'énigme criminelle. *Pratiques*, 83, 35-77. <https://doi.org/10.3406/prati.1994.1721>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck Supérieur.
- Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture. In M. Delcroix & F. Hallyn (Eds.), *Méthodes du texte : introduction aux études littéraires* (pp. 340-350). Duculot.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires.
- Perkins, D. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 57-71. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1232>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. D. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of the mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., & Göncü, A. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minnick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning* (pp. 230-253). Oxford University Press.
- Ronveaux, C., & Florey, S. (2017). La lecture et la littérature au crible d'une recherche collaborative en milieu numérique orientée par la conception. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 49-52. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2137>
- Ronveaux, C., & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *forumlecture.ch*, 2, 1-11.
- Ronveaux, C., & Racine, D. (2015). Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture par les textes. *forumlecture.ch*, 2, 1-11.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2017). Discipliner la compréhension par l'exercice du résumé. *Repères*, 56, 33-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.1188>
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation : en quête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. PIE Peter Lang.



- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (Ed.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp. 13-26). Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz, S. (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp.29-43). Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Thévenaz-Christen, T., & GRAFElect. (2014). Un objet d'enseignement pris entre ruptures et continuités. In T. Thévenaz-Christen, M. Wirthner, S. Aeby Daghe, M. Jacquin, C. Ronveaux, & G. Sales Cordeiro (Eds.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (pp. 29-54). Presses universitaires de Namur.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(98)00028-0)

Francisco Seguel Tapia

Francisco Seguel Tapia est doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Sa thèse de doctorat est dirigée par Lucie Mottier Lopez et Christophe Ronveaux de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Elle a présidé l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation-Europe) de 2009 à 2013. Elle est co-coordinatrice du réseau RCPE (Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives) de l'ADMEE-Europe, ainsi que du réseau IEAN-CH (*international educational assessment network* pour la Suisse). Elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages sur l'évaluation et la régulation des apprentissages en classe et en formation.

