

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

EVALUATION-RÉGULATION INTERACTIVE SITUÉE : 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 : décembre 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteur-rices : Christophe RONVEAUX & Séverine DE CROIX

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteur-rices avant leurs échanges avec l'auteur, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'auteur et les deux rétroacteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elle et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication et extraits des réponses du doctorant-chercheur, premier auteur de l'article

Christophe RONVEAUX

Trois points forts dans votre article :

1. Un solide cadre théorique explicite qui permettrait une analyse précise et fine des phénomènes que je serais tenté d'appeler "didactiques" ;
2. des catégories d'analyse qui rendent les analyses heuristiquement fécondes (l'on aurait envie d'en savoir un peu plus sur la répartition de ces II sur l'ensemble de la leçon observée, sur les effets du temps, sur les corrélations à prévoir avec les apprêts didactiques). Cette étude exploratoire invite à un approfondissement qui augure de la fécondité du cadre théorique.
3. les allée-et-venue entre les pointages exemplaires qui visent à exemplifier telle ou telle catégorie et la vue d'ensemble de la leçon débouchent sur des synthèses très appréciables.

Un lieu de débat : quelle est la portée de cet outil des régulations sur le mouvement d'ensemble de ce qui s'enseigne (le "rapport au texte" ?) à l'échelle de la séquence d'enseignement ?

Francisco SEGUEL TAPIA : Quant à la portée des instruments proposés dans notre étude pour caractériser la nature du guidage enseignant (y compris les opérations de régulation s'y rattachant), nous proposons que ceux-ci soient aussi considérés comme des entrées théoriques pour aborder la problématique didactique autour des usages et des développements des instruments d'enseignement. Notamment, en ce qui concerne la restitution de l'objet enseigné au regard, par exemple, de l'évaluation-régulation interactive située.

À l'aune des postulats théoriques sur le travail enseignant, dont le but est de «transformer des modes de penser, et d'agir [des élèves] à l'aide d'outils sémiotiques» (Schneuwly, 2009, p.31), une observation des interventions de l'enseignant et des interactions collectives avec les élèves, à des fins de régulation de l'apprentissage, peut être réalisée au regard des outils d'analyse proposés dans notre article scientifique. La démarche analytique pourrait être réalisée pour l'ensemble des tâches composant les leçons de la séquence d'enseignement du récit d'énigme *L'indien de la Tour Eiffel*.

Nos outils issus du champ de l'évaluation pourraient donc être une entrée pour saisir les implications des variations (ou double sémiotisation (Schneuwly, 2009)) des outils didactiques et des objets de l'enseignant lors de la séquence susmentionnée. Ces variations, nous postulons, seraient influencées par le caractère intrinsèquement situé (Brown, Collins & Duguid, 1989) du dispositif (ou séquence). La dimension située du dispositif s'expliquerait à travers l'existence d'une relation de co-construction, ou relation dialectique (Lave, 1998), entre l'objet, les outils d'enseignement, les gestes didactiques fondamentaux du travail de l'enseignant (Schneuwly, 2009) et les contributions des élèves, au sein d'une microculture de classe (MCC) (Mottier Lopez, 2007, 2008, 2016). Cette MCC s'inscrivant dans des cultures plus larges que celle de la classe (e.g. la discipline scolaire français).

Le dispositif planifié par l'enseignant « présenterait » donc l'objet d'enseignement et, entre autres, par la nature du guidage fourni aux élèves, le rendrait visible aux yeux des élèves afin de le transformer en un objet d'étude (Schneuwly, 2009). A son tour, l'attention portée par les élèves, vis-à-vis de l'objet, et leur appropriation et contributions déterminent, au même titre, la forme prise par sa présentification et les actions que l'enseignant entreprend pour faire ressortir ou montrer tel ou tel élément important de l'objet enseigné. Ce faisant, les outils susmentionnés pourraient donc être, par exemple, une entrée théorique pour avoir prise sur le "rapport au texte" à travers l'observation de l'objet enseigné.

Séverine DE CROIX

Votre étude porte sur des questions précisément ciblées, des données empiriques bien établies, des outils d'analyse complémentaires et pertinents. Le cadre théorique et méthodologique est très clairement posé. Vous réunissez des références pertinentes par rapport à votre problématique, dont vous rendez compte de façon claire et concise. Les analyses semblent toujours menées de façon rigoureuse et prudente. Les conclusions sont parfaitement reliées aux questions de recherche, et dégagent des pistes de travail intéressantes pour la suite de vos travaux. Bravo, donc, pour ce très bel article, bien rédigé, dont la lecture s'est révélée passionnante.

Je reprends ci-après les quelques points de discussion les plus importants que je souhaite vous soumettre.



1. Vous parlez d'évaluation formative ou de situation d'évaluation-régulation interactive là où d'autres parleraient peut-être simplement d'interactions soutenant le travail interprétatif, de "gestes professionnels" propres au débat interprétatif. Je comprends très bien la visée systémique qui vous conduit à le faire, en appui de références tout à fait pertinentes. Mais peut-être pourriez-vous tout de même préciser que le terme "évaluation" a ici une acception assez large (afin de ne pas induire un effet de lecture inapproprié) ?

2. Votre article déplie pas à pas, de façon très claire, chacune des étapes de votre réflexion. Mais à la relecture, j'ai eu l'impression d'un passage quelque peu abrupt entre la présentation développée des outils d'analyse et la partie consacrée aux résultats de l'analyse. Finalement, le lecteur n' "assiste" pas à l'analyse au moyen des trois outils que vous avez soigneusement pris le temps de présenter. Il est convié tout de suite à l'étape d'après : celle des catégories globales générées par l'étude (bien sûr avec de très fines analyses d'extraits pertinents de votre verbatim). Convierait-il de donner à voir les résultats de l'utilisation de chacun des trois outils ? Cela serait bienvenu, mais pourrait allonger sensiblement votre texte.

3. Vous intégrez les tâches dans votre analyse, pour les relier aux types de guidage mis en oeuvre et aux types de structures de participation. Ce choix me paraît très pertinent. Dans les résultats, vous revenez surtout sur le caractère temporel des tâches (avant, pendant ou après). Observez-vous en outre une relation entre la nature des tâches et le type de guidage / structure de participation ?

4. Comme vous articulez - c'est un heureux choix - plusieurs cadres théoriques différents, le lecteur doit fixer en mémoire plusieurs typologies et être en mesure de les combiner lors de la lecture pour vous suivre efficacement. Peut-être pourriez-vous, dès lors, rappeler bien clairement les "familles de notions" (issues des trois outils) que vous allez mobiliser au moment de débiter la présentation de vos résultats ou en guise de conclusion de la partie consacrée à la méthodologie ?

5. J'ai eu quelquefois l'impression que vous faisiez le choix de ne considérer l'album de Bernard & Roca que comme un récit d'énigme criminelle, ce qui restreint parfois vos interprétations des interactions ou des situations de classe, me semble-il. Outre les caractéristiques du récit d'énigme (auquel le texte choisi appartient évidemment, bien que de façon peu conventionnelle), l'album est aussi à lire comme un récit qui adopte un mode d'énonciation déstabilisant, comme un récit qui fait référence à des faits historiques et mobilise des éléments axiologiques (valeurs). Il est surtout un album particulièrement composite dans sa conception (cf. le fait divers, les fiches victimes et meurtrier, le rapport du commissaire livrés en "vrac" au lecteur dans les premières pages) et résistant, puisqu'il met en confrontation plusieurs interprétations et sollicite la participation active du lecteur à la reconfiguration de l'interprétation. Ces éléments ont sans doute aussi inspiré les démarches et dispositifs didactiques retenus par l'enseignant.

Excellente continuation. Au tout grand plaisir d'échanger avec vous !

Francisco SEGUEL TAPIA : En lien avec les enjeux de l'évaluation formative, tel que nous le signalons dans l'introduction de notre étude ainsi que dans le cadre théorique, nous abordons ici une conception dite élargie de l'évaluation formative quand elle se réalise de manière informelle dans des interactions entre l'enseignant et les élèves en classe.

Nous utilisons ici le terme évaluation formative (plus d'autres adjectifs développés dans notre cadre théorique) pour rendre compte de la nature du guidage de l'enseignant comportant de l'évaluation-régulation interactive située (sous forme de différentes structures de participation). De notre point de vue, dans le cadre des interactions collectives (IC) observées, les démarches de régulation de l'enseignant, co-construites au regard des



contributions des élèves, relèvent pour nous des invariants de tout activité évaluative instrumentée (ou non). A savoir : (1) la définition de l'objet d'évaluation ; (2) la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; (3) l'interprétation des informations recueillies ; et (4) la prise de décisions et la communication d'appréciations à autrui (Mottier Lopez, 2017). Ces invariants, au sein de l'activité évaluative de l'enseignant, nous encouragent donc forcément à utiliser le terme évaluation, à la place d'une autre terminologie, pour décrire ou nommer les démarches intentionnelles de l'enseignant (type de guidage fourni + opérations de régulation s'y rattachant) concernant l'étayage tant de la construction du parcours interprétatif des élèves que de leur autorégulation.

Extraits des débats autour du texte soumis

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 policière, 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 de 8H (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, lecture interprétative de narrations, enseignement de l'interprétation de narrations ~~récit d'énigme policière~~,

Introduction

La recherche doctorale présentée dans cet article 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

Commenté [1]: Séverine DE CROIX : Peut-être serait-il judicieux d'indiquer dans le résumé qu'il s'agit d'un album (support composite constitué de doubles pages qui alternent illustration et texte) et de préciser le lectorat cible de ce dernier ? Les auteurs de l'album pourraient également être mentionnés.

Commenté [2]: Francisco SEGUEL TAPIA : Merci pour votre commentaire dont nous prenons bonne note.

Commenté [3]: Christophe RONVEAUX : Mieux choisir ses mot-clés en lien avec les champs pour mettre en évidence l'originalité de cette démarche qui met à profit les concepts de l'approche située pour mener l'analyse d'une situation didactique et mettre en évidence l'objet d'enseignement.

Commenté [4]: Francisco SEGUEL TAPIA : Notre choix des mots clés se justifie à partir d'une analyse ancrée dans une approche évaluative (point d'ancrage théorique de notre étude), notamment. La réflexion sur la situation didactique découle donc de nos réflexions autour du guidage enseignant, sous forme de structures de participation guidée soutenant l'évaluation-régulation interactive située, sur un objet de savoir précis : l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel*.

Commenté [5]: Christophe RONVEAUX : Suggestion encore : séparer les mots clés : "enseignement", "compréhension-interprétation", "récit d'énigme criminelle". Par exemple « interprétation » et ajouter « enseignement »



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 HarmoS (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.

Séverine DE CROIX : Je partage votre point de vue. Cet angle d'approche me paraît très stimulant.

En revanche, le rôle des interactions et des gestes professionnels posés par l'enseignant pour accompagner l'activité interprétative a déjà fait - et fait toujours - l'objet de plusieurs études que vous pourriez peut-être renseigner. Par exemple: AEBY DAGHÉ, S. (2010). « Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires », *Repères recherches en didactique du français langue maternelle*, n°42, pp. 127-144
CHABANNE, J.-Ch., DESAULT, M., DUPUY, C. et AIGOIN, Chr. (2008). « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation ». *Repères*, 37, 227-260...

Francisco SEGUEL TAPIA : Nous vous remercions des références suggérées. Bien que nous connaissions, par exemple, les propositions de Jorro caractérisant des gestes professionnels enseignants, nous avons effectué un choix théorique appartenant au champ de l'évaluation formative. Ce pour observer les gestes enseignants qui concernent l'enseignement de la littérature, par exemple, à l'aune de la nature du guidage de l'enseignant. Comme signalé dans l'introduction, c'est ce croisement ou nouvel angle d'observation qui est peu traité dans la littérature.

Commenté [6]: Séverine DE CROIX : Peut-être pourriez-vous expliquer ce choix de retenir la première leçon ? Est-ce, par exemple, parce que le début d'une séquence est considéré comme un moment stratégique ? Que vous souhaitez observer comment se déroule l'enrôlement dans la lecture ou comment s'amorce l'activité interprétative des élèves?

Commenté [7]: Francisco SEGUEL TAPIA : Effectivement, en suivant Ronveaux et Schneuwly (2018) nous avons choisi le début d'une séquence comme un moment stratégique pour observer la nature du guidage de l'enseignant soutenant l'entrée dans le texte. A des fins de concision, nous avons placé notre justification dans la section de méthodologie (voir point 3.1). Nous souhaitons observer tant l'enrôlement dans la lecture (effectué par l'enseignant) que l'amorce de l'activité interprétative des élèves. Car, depuis notre cadre théorique, l'étayage fourni par l'enseignant et les interprétations des élèves font système (ou se co-construisent). Pour nous, les gestes enseignants et ce qui font les élèves, pendant les temps collectifs observés, s'organisent autour des structures de participation guidée à travers lesquelles l'évaluation-régulation interactive située prend forme.



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 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.

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.

...

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 questionnaire 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 questionnaire 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, Schindelholz Aeschbacher & Ronveaux, 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.

Séverine DE CROIX : Celle-ci a-t-elle été retenue parce qu'elle comportait de l'évaluation-régulation interactive ?

Il serait peut-être important d'explicitier la relation entre le choix de votre terrain d'investigation et vos questions de recherche.

De la même manière, le choix de n'étudier qu'une seule leçon mériterait d'être explicité. Les phénomènes sont souvent d'autant plus faciles à observer que le corpus présente des effets de régularités ou, au contraire, des variations et des contrastes, ce qui pourrait plaider en faveur d'un corpus de séances un peu plus étoffé.

Francisco SEGUEL TAPIA : En lien avec les enjeux de l'évaluation formative, nous abordons ici une conception dite élargie de l'évaluation formative quand elle se réalise, de manière informelle, lors des interactions entre l'enseignant en les élèves en classe. Effectivement, cette leçon comporte de nombreux épisodes comportant l'évaluation susmentionnée.

Concernant le choix du terrain et les questions de recherche, nous pensons que les observations menées dans le terrain de recherche décrit nous ont permis de répondre à ces questions. Le terrain, à son tour, a contribué à l'ajustement de nos questions initiales ainsi qu'à l'élaboration de nouvelles questions de recherche plus pertinentes. Pour nous, l'étayage fourni par l'enseignant concernant de l'entrée dans le texte, sous forme de différents guidages (comportant de l'ERIS), et qui N'IMPLIQUE PAS LA LECTURE DIRECTE DU TEXTE ; sinon, plutôt l'observation et l'écoute de divers éléments de l'album, nous semble une justification cohérente pour retenir une seule leçon de la séquence. Cette première leçon s'avère donc être pour nous une entrée dans la séquence (Ronveaux & Schneuwly, 2018) tout à fait intéressante.

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.

Commenté [8]: Séverine DE CROIX : Vous observez donc les pratiques d'un enseignant sur les trois enseignants partenaires, c'est bien cela ? Comment avez-vous retenu cet enseignant ? Ce dernier est-il libre de choisir intégralement les tâches à proposer aux élèves (alors que l'album, lui, a été plus ou moins imposé par l'équipe de recherche ? La séquence a-t-elle été élaborée en collaboration avec les deux autres enseignants, avec les chercheurs ?

Commenté [9]: Francisco SEGUEL TAPIA : Nous observons/ décrivons les pratiques d'un seul enseignant. Cette observation n'implique pas de comparaison avec les autres enseignants. Nous avons choisi l'enseignant de 8H, en raison de sa disponibilité d'être enregistré/ interviewé et aussi en raison d'autres critères concernant la faisabilité de nos observations. Nous répondons aux autres questions que vous posez dans le corps du texte.

Commenté [10]: Séverine DE CROIX : Pourriez-vous également préciser combien de temps dure la leçon au total ? Donner quelques éléments de description de la séquence dans son ensemble afin de mieux situer les choix privilégiés par l'enseignant pour entrer dans le texte ?

Commenté [11]: Francisco SEGUEL TAPIA : Nous comprenons votre demande. De notre point de vue, nous avons fourni suffisamment d'éléments décrivant cette séance d'entrée dans le récit d'énigme. D'autre type de descriptions ne seraient pas indispensables pour l'article 1. Dans le cadre de notre deuxième étude, nous prévoyons l'élaboration d'une description plus étayée des leçons de la séquence qui nous intéresse. Nous ne souhaitons donc pas déployer ces informations ici.



....

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).

Commenté [12]: Séverine DE CROIX : Outre le type de guidage, les tâches interviennent-elles dans l'identification des structures participation ?

Commenté [13]: Francisco SEGUEL TAPIA : Oui, dans le cas de la première leçon que nous observons ici. Nous abordons ce sujet dans nos conclusions.

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.

...

Séverine DE CROIX : Comment ces trois structures ont-elles été identifiées ? Sont-elles les plus fréquentes ? Correspondent-elles aux principales étapes du déroulement méthodologique de la séance ?

Vous retenir trois gestes professionnels posés par l'enseignant : fixer les objectifs de lecture; fixer les objectifs de chacune des tâches; apprécier la compréhension des élèves, assurer une rétroaction et réorienter si nécessaire. Mais il y a peut-être d'autres gestes qui interviennent dans la leçon et qui pourraient être associés à d'autres structures de participation ?

Francisco SEGUEL TAPIA : Le critère de représentativité justifie l'identification des trois structures de participation susmentionnées. Nous l'avons signalé dans la section de résultats.

Nous retenons les gestes susmentionnés, ou opérations de régulation, en raison de leur représentativité, mais aussi en raison d'un choix méthodologique nous permettant de comprendre la nature du guidage de l'enseignant en tant qu'action finalisée.

Effectivement, il pourrait y avoir d'autres gestes enseignants (e.g. des régulations affectives, faire taire les élèves, etc.) intervenant dans la leçon observée, mais ceux-ci échappent à notre objet de recherche qui s'inscrit dans l'observation et caractérisation de pratiques d'ERIS lors des interventions de l'enseignant et des interactions collectives avec les élèves.

