

L'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement : deux notions reliées à l'échelle d'une séquence sur le récit d'énigme *L'Indien de la tour Eiffel*

The Assessment-regulation of learning and the didactic act of regulating teaching: Two interrelated notions on the scale of a sequence about the mystery story *L'Indien de la tour Eiffel*

A avaliação-regulação das aprendizagens e o gesto didático de regulação do ensino: duas noções interligadas na escala de uma sequência sobre o conto de mistério *L'Indien de la tour Eiffel*

Francisco Andrés Seguel Tapia 

Volume 47, Number 2, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1118270ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1118270ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

This doctoral research examines the regulation-assessment for learning and the fundamental didactic gesture of teaching regulation in a sequence on L'Indien de la tour Eiffel. Composed of five lessons, it was implemented in a primary school class in Geneva. During the interactions between teacher and students, we question the didactic gesture of regulation and the four specific gestures that constitute it – in the light of the formative function of assessment. In our results, we present different modalities of these four specific gestures. These modalities include certain regulatory teaching operations that allow us to establish theoretical links with the regulation-assessment of learning. The later seeks, among other things, to support students' progressive construction of textual meaning and is integrated, without temporal interruption, into teaching and learning practices. Moreover, from a situated point of view, the contributions of the class maintain co-adjustment and co-development relationships with the regulations studied in the sequence.

Cite this article

Seguel Tapia, F. A. (2024). L'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement : deux notions reliées à l'échelle d'une séquence sur le récit d'énigme *L'Indien de la tour Eiffel*. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(2), 70–120. <https://doi.org/10.7202/1118270ar>

© Francisco Andrés Seguel Tapia, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

L'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement : deux notions reliées à l'échelle d'une séquence sur le récit d'énigme *L'Indien de la tour Eiffel*

The Assessment-regulation of learning and the didactic act of regulating teaching: two interrelated notions on the scale of a sequence about the mystery story *L'Indien de la tour Eiffel*

A avaliação-regulação das aprendizagens e o gesto didático de regulação do ensino: duas noções interligadas na escala de uma sequência sobre o conto de mistério *L'Indien de la tour Eiffel*

Francisco Andrés Seguel Tapia
ID ORCID: 0000-0001-9485-5875
Université de Genève

MOTS CLÉS : évaluation-régulation interactive, geste didactique, lecture, littérature, séquence

Cette recherche étudie l'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique fondamental de régulation de l'enseignement dans une séquence d'enseignement sur L'Indien de la tour Eiffel. Composée de cinq leçons, elle a été mise en œuvre dans une classe genevoise de primaire. Pendant les interactions entre l'enseignant et ses élèves, nous interrogeons le geste didactique de régulation et les quatre gestes spécifiques qui le constituent à la lumière de la fonction formative de l'évaluation. Dans nos résultats, nous présentons différentes modalités de ces gestes. Ces modalités comportent certaines opérations enseignantes de régulation nous permettant d'établir des liens théoriques avec l'évaluation-régulation des apprentissages. Celle-ci cherche, entre autres, à soutenir la construction progressive du sens textuel des élèves et s'intègre aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs et du point de vue situé, les contributions de la classe entretiendraient des relations de coajustement et de codéveloppement avec les régulations étudiées dans la séquence.



KEY WORDS: interactive regulation- assessment, didactic gesture, reading, literature, sequence.

This doctoral research examines the regulation-assessment for learning and the fundamental didactic gesture of teaching regulation in a sequence on L'Indien de la tour Eiffel. Composed of five lessons, it was implemented in a primary school class in Geneva. During the interactions between teacher and students, we question the didactic gesture of regulation and the four specific gestures that constitute it – in the light of the formative function of assessment. In our results, we present different modalities of these four specific gestures. These modalities include certain regulatory teaching operations that allow us to establish theoretical links with the regulation-assessment of learning. The later seeks, among other things, to support students' progressive construction of textual meaning and is integrated, without temporal interruption, into teaching and learning practices. Moreover, from a situated point of view, the contributions of the class maintain co-adjustment and co-development relationships with the regulations studied in the sequence.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação-regulação interativa, gesto didático, leitura, literatura, sequência

Esta investigação estuda a avaliação-regulação das aprendizagens e o gesto didático fundamental de regulação do ensino numa sequência didática sobre o conto enigmático e o livro infantil L'Indien de la tour Eiffel. Como parte de uma investigação mais ampla, a referida sequência, composta por cinco aulas, foi implementada numa turma do ensino primário em Genebra. Durante as interações entre o professor e os alunos, analisamos o gesto didático fundamental da regulação do ensino e os quatro gestos específicos que o compõem, à luz da função formativa da avaliação. Os resultados apresentam diferentes modalidades dos quatro gestos específicos, que incluem algumas operações de regulação realizadas pelo professor, permitindo estabelecer conexões teóricas com a avaliação-regulação da aprendizagem. Este processo visa a construção progressiva do sentido textual pelos alunos integrado nas práticas de ensino e aprendizagem. As contribuições da turma mostram uma relação de coajustamento e codesenvolvimento com as regulações observadas na sequência.

Introduction

Cette recherche doctorale, fondamentalement empirique, s'inscrit dans la première phase de pilotage du Fonds National Suisse n° 100019_205162. Coordonné par le groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné : littérature, lecture, numérique (GRAFE-LLN) de l'Université de Genève, le projet s'intéresse à l'usage, au développement et aux variations des instruments de l'enseignant pour la planification et l'enseignement de la compréhension de textes composites¹ (Bautier et al., 2012 ; Tauveron, 1999). Dans le cadre d'une recherche orientée par la conception (Design-Based Research Collective, 2003), des enseignants romands ont créé une séquence d'enseignement prototypique de lecture sur l'album *L'Indien de la tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004). Par rapport à la séquence sur ce récit d'énigme (Dubois, 1984 ; Lits, 1991), mise en œuvre en 2019 par l'un de ces enseignants dans une classe genevoise de 8HarmoS², nous nous interrogeons sur la façon dont l'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement sont susceptibles de soutenir la compréhension des élèves, lors de la lecture de l'album qui nous concerne.

Pour répondre à cette question, nous observons, dans l'ensemble des cinq leçons qui composent ladite séquence, des moments d'interaction collective³ (Mottier Lopez, 2008) entre l'enseignant et sa classe. Au moyen d'une évaluation-régulation des apprentissages s'intégrant sans rupture temporelle aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Mottier Lopez, 2012, 2015), ces interactions visent notamment le soutien par

-
1. Selon Bautier et al. (2012), la lecture des supports composites suppose la maîtrise par les lecteurs des «codes propres à chaque composante sémiotique [une image, un graphique, un schéma, un tableau, une carte...] ainsi que les codes permettant de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales (les légendes) ou non verbales (contiguïté dans l'espace de la page, flèches, encadrés) [...]» (p. 65).
 2. La Conférence des directrices et 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.
 3. Comportant également les interventions collectives à l'oral de l'enseignant (Mottier Lopez, 2008).

l'enseignant de la compréhension textuelle des élèves. D'un point de vue situé (Brown et al., 1989 ; Cobb et al., 2001), cette démarche régulatoire ainsi que les soutiens enseignants s'y associant, par exemple, en matière d'« opérations de régulation cognitive » (Allal, 2007), s'inscrivent dans une microculture de classe (MCC). Celle-ci suppose, entre autres, la négociation progressive et continue par ses membres de normes, de pratiques et de significations, reconnues et partagées (Mottier Lopez, 2016), qui permettent et qui contraignent la lecture de l'album évoqué.

En plus de cet ancrage évaluatif, nous proposons des croisements avec la didactique de l'enseignement de la lecture de narrations en français (Ronveaux & Schneuwly, 2018 ; Thévenaz-Christen & GRAFElect, 2014). Nous mettons donc à l'épreuve de l'empirie la notion de « geste didactique fondamental de régulation de l'enseignement » (Schneuwly, 2009). Au moyen de la caractérisation proposée par Fallenbacher et Wirthner (2018), nous observons ce que ce geste dit de l'objet d'enseignement, au travers des gestes didactiques spécifiques de présentification, de pointage, de tissage et d'étayage, et de modalités distinctes s'y rattachant.

Comment ces gestes didactiques s'articulent-ils avec l'évaluation-régulation des apprentissages ? Bien que de nombreux travaux évaluatifs existent sur la régulation interactive immédiate (Allal, 2020 ; Mottier Lopez & Allal, 2007 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) l'étude du geste didactique de régulation, à la lumière d'une évaluation et d'une « régulation interactive » (Allal, 2008) des apprentissages, nous semble peu traitée dans les pratiques d'enseignement de narrations à l'école primaire. Avec ce travail, nous souhaitons également apporter des réflexions théoriques sur les articulations possibles entre la régulation conçue par les domaines de l'évaluation formative et de la didactique de l'enseignement de la lecture.

2. Cadre théorique

L'évaluation-régulation des apprentissages et le geste didactique de régulation de l'enseignement comme outils situés de l'enseignant

Allal (2020) définit l'évaluation en contexte de classe comme *the activities, both formal and informal, that are orchestrated by teachers in order to assess the learning [...] and to promote students' involvement in assessment of their own learning* (p. 333). Nous concevons, plus spécifiquement, la visée formative de l'évaluation en rapport à la perspective francophone

(Allal, 2008 ; Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2021a, 2021b) dont le but « est de contribuer directement à l'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009, p. 102). Ainsi, l'idée de remédiation est donc remplacée par celle de « régulation de l'apprentissage (feedback + adaptation de l'enseignement) » (Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 269). Dans cet article, nous étudions tout spécialement la régulation dite interactive qui est directement intégrée à la séquence d'enseignement et à l'activité d'apprentissage des élèves, sans ruptures temporelles par rapport à la leçon concernée (Allal, 1988 ; Mottier Lopez, 2012). Nous étudions également l'évaluation formative du « point de vue de la régulation des dispositifs et des processus d'enseignement (à des fins d'ajustements [...]) » (Mottier Lopez, 2021b, s.p.). Cette citation nous renvoie à la régulation de l'enseignement et aux réflexions didactiques sur les régulations enseignantes cherchant à soutenir le « parcours interprétatif » (Boré, 2009) de la classe de 8H qui nous intéresse. Ce parcours « est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (Bellemin-Noël, 2001, p. 21).

Plusieurs travaux se sont emparés de la notion de geste professionnel pour étudier le travail de l'enseignant (Chabanne et al., 2008 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 ; Jorro & Mercier-Brunel, 2011). Dans une visée didactique, nous adhérons aux postulats de Schneuwly (2009) pour qui « le cœur de l'enseignement : le fait de rendre présent l'objet [d'enseignement] et de guider l'attention sur l'objet comme tout ou certaines de ses dimensions » (p. 35) se structure en raison de « quatre gestes didactiques fondamentaux ». À titre hypothétique, l'auteur les identifie ainsi : 1) mettre en place des dispositifs didactiques, 2) réguler, 3) institutionnaliser et 4) créer la mémoire didactique.

À propos de l'approche didactique instrumentale (Schneuwly & Ronveaux, 2021), Schneuwly (2009) définit le geste didactique fondamental de régulation de l'enseignement comme un processus basé sur des critères implicites ou explicites qui assure « la construction et la transformation de l'objet enseigné » (p. 38). Pour l'auteur cité, ce geste prend deux formes distinctes : les régulations internes et les régulations locales. Quant à notre recherche, nous retenons tout spécialement la régulation locale impliquant des échanges entre l'enseignant, un élève ou l'ensemble de la classe, lors de la réalisation d'une activité scolaire ou d'une tâche. Cette régulation a pour but de soutenir la transformation progressive, par les élèves, des représentations initiales sur l'objet d'enseignement. Nous associons donc

cette deuxième manifestation du geste didactique de régulation de l'enseignement à la catégorie de temporalité (Mottier Lopez, 2012) de la régulation des apprentissages et, plus spécifiquement, au concept de régulation interactive précédemment évoqué.

Nous prenons appui sur les travaux de Mottier Lopez (2016, 2021a) pour considérer que, dès qu'ils sont en acte, les gestes didactiques susmentionnés sont situés⁴. Au regard d'une microculture de classe donnée (MCC) (Cobb et al., 2001 ; Mottier Lopez, 2008, 2021a) ces gestes entretiendraient, à notre avis, une relation de constitution et de structuration réciproque (Lave, 1988 ; Mottier Lopez, 2008, 2016) entre l'objet d'enseignement, les outils de l'enseignant⁵ (supports matériels, consignes et modes de travail, etc.) et les contributions des apprenants. Dans le prolongement de cette idée, nous suivons Schneuwly (2009) pour qui le dispositif mis en œuvre par l'enseignant présenterait l'objet d'enseignement et, par son guidage, le rendrait visible aux élèves pour le transformer en un objet d'étude. En retour, l'attention portée par les élèves à cet objet et leur appropriation déterminerait la forme prise par sa présentification (Aeby Daghe & Dolz-Mestre, 2008 ; Marlair & Dufays, 2011). Cette dernière comporte les actions entreprises par l'enseignant pour faire ressortir tel ou tel élément important.

-
4. Nous comprenons le terme situé comme faisant référence à la nature intrinsèquement située de l'activité et, plus spécifiquement, de l'apprentissage. Cette « perspective théorique générale » (Mottier Lopez, 2005, p. 2) propose que *learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world. This world is itself socially constituted* (Lave & Wenger, 1991, p. 67). À travers cette citation, nous souhaitons mettre en valeur la nature sociale et contextualisée de la pensée et de l'apprentissage entraînant une relation dite dialectique (Lave, 1988). Celle-ci est basée sur l'absence des rapports de primauté entre le monde social et les personnes en activité dans ce monde. C'est-à-dire que les individus seraient constitués par les relations avec les activités au sein du monde structuré qu'ils expérimentent. À son tour, ce monde expérimenté serait socialement constitué, en même temps, par les personnes en activité (Mottier Lopez, 2005). Les approches didactiques mettent aussi en évidence la dimension située des gestes didactiques en insistant sur le caractère historique propre à l'institution scolaire. Ces gestes s'inscrivent dans un « système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire » (Schneuwly, 2009, p. 36).
 5. Inscrite également dans des contextes plus larges que celui de la classe (Mottier Lopez 2008, 2016, 2021a), nous reconnaissons la présence des éléments préexistants à la MCC que nous étudions, tels que la discipline scolaire française (Thévenaz-Christen et al., 2018), influençant les présentifications de l'enseignant.

En lien avec les travaux de Mottier Lopez susmentionnés, nous postulons que les processus de coconstruction de cette présentification ont lieu dans le plan interpersonnel⁶ de ladite MCC. Ce plan désigne la « négociation des normes et des pratiques en tant qu'outils symboliques de médiation aux progressions individuelles et collectives de la classe » (Mottier Lopez, 2016, p. 71). Pour l'autrice citée, le plan interpersonnel est une source potentielle de régulation interactive située, dorénavant évaluation-régulation interactive située (ERIS) des apprentissages (Mottier Lopez, 2008, 2015, 2021a). Dans le cadre de notre recherche, lors des interventions verbales de l'enseignant et des interactions collectives avec la classe (Mottier Lopez, 2008), cette ERIS se matérialiserait par certaines opérations de régulation cognitive, à savoir : la planification, le contrôle, l'ajustement et la validation (Allal, 2007). À travers celles-ci, l'enseignant viserait le soutien de la compréhension par les apprenants de l'album qui nous concerne. Allal (2007) soutient également que ces opérations cognitives concernent à la fois 1) les régulations dites internes, relatives au fonctionnement psychologique des élèves ou à leurs processus d'autorégulation, et 2) les sources de régulation impliquant des interactions entre les apprenants et leur environnement social, matériel et culturel (Mottier Lopez, 2012), telles que les régulations enseignantes qui nous intéressent.

Les gestes didactiques spécifiques de régulation de l'enseignement soutenant la compréhension textuelle

Dans le but de mieux comprendre les régulations rattachées à l'enseignement, nous faisons appel à la proposition théorique de Fallenbacher et Wirthner (2018) qui proposent l'existence des « “tensions” à la fois dans les “parcours interprétatifs” du texte et dans la “négociation” des interprétations qui en ressortent » (p. 416). Ces tensions se cristallisent dans différents gestes didactiques régulatoires susceptibles de soutenir la lecture. Nous prenons donc appui sur la catégorisation des autrices citées pour étudier le geste didactique fondamental de régulation dans l'enseignement d'une narration. Ce geste se décompose en quatre gestes spécifiques, à savoir :

- 1) le geste de présentification, permettant la découverte du texte ;
- 2) le geste de pointage, impliquant des démarches philologiques

6. Mottier Lopez (2008) ajoute un troisième plan appelé interpersonnel à la proposition théorique de Cobb et al. (2001). C'est à l'aune de ce plan que l'autrice réinterroge les deux autres plans du point de vue de la régulation interactive située entraînant des relations de coconstitution entre eux.

rattachées, par exemple, à la compréhension lexicale faisant appel aux compétences interprétatives des élèves ;

- 3) le geste de tissage, comportant la réalisation des liens entre les expériences scolaires, interdisciplinaires et/ou extrascolaires des élèves, ces liens cherchant à inscrire la leçon dans un contexte ; et
- 4) le geste d'étayage, relatif aux interventions formatives de l'enseignant cherchant à soutenir la démarche herméneutique des élèves rattachée à la part critique de l'interprétation.

Chacun de ces quatre gestes possède des modalités concrètes. En fonction de notre objectif de recherche et de nos observations du terrain, ces modalités seront définies dans la section méthodologique.

Le récit d'énigme policière L'Indien de la tour Eiffel

Pour Hamaide-Jager (2006), ancré dans la tradition du feuilleton populaire où se mêlent l'intrigue policière et l'amour contrarié, cet album composite (Bautier et al., 2012 ; Tauveron, 1999) illustre, entre autres, les conséquences tragiques de la jalousie et des préjugés sociaux de la société parisienne de la fin du XIX^e siècle. À la suite d'une course-poursuite menée par la police, le couple d'amants composé d'Alice La Garenne, chanteuse de Montmartre et de Billy Powona, natif américain travaillant sur le chantier de la tour Eiffel, est conduit au suicide du haut de ce monument emblématique. L'écrit est accompagné de différentes images qui, en prenant parfois appui sur des photos et des tableaux connus, illustrent différents épisodes de la relation du couple. Selon De Croix & Ledur (2019), dans *L'Indien de la tour Eiffel*, «les illustrations soulignent, renforcent le sens du texte» (p. 60).

Au regard de la structuration à rebours du récit d'énigme (Lits, 2002 ; Masseron, 1994), le drame est d'abord rapporté aux lecteurs à travers un fait divers (annexe 1) se déployant dans les pages interstitielles de l'album. Un rapport de police, écrit par un commissaire pétri de préjugés (annexe 2), et des fiches d'identité, fac-similés de l'enquête policière sur Billy Powona (annexe 3) soutiennent le parti pris par le journal *Le Petit Parisien*. Par contraste, le texte présente le quotidien de Powona, l'ouvrier migrant, ses sentiments amoureux, ses projets de fuite et ses craintes devant le proxénète mafieux et jaloux, Nicéphore Palamas. Les lecteurs sont donc invités à réinterpréter et à reconstruire les faits au fil du récit qui comporte une pluralité des points de vue suggérés au moyen d'indices

ou de pistes (Dubois, 1984 ; Lits, 2002) lexicaux et picturaux. Nous en dégageons trois. D'une part, il y a le point de vue pris par le fait divers et par la police, qui décrivent Billy comme un meurtrier qui ne peut pas se maîtriser en raison de ses origines ethniques. D'autre part, il y a celui du corps du texte qui caractérise l'Indien comme quelqu'un de sensible et de soucieux, et surtout amoureux d'Alice. Et enfin, il y a le point de vue de Powona lui-même qui, intercalé à la narration du corps du texte, inviterait le lectorat à éprouver ses sentiments lors du déroulement du récit.

Cadre méthodologique

La question de recherche

Dans le cadre de la séquence d'enseignement sur le récit d'énigme *L'Indien de la tour Eiffel* et, plus spécifiquement, lors des interventions de l'enseignant de 8H étudié et des interactions collectives avec sa classe, quelle est la nature des régulations tant des apprentissages que de l'enseignement soutenant la compréhension des élèves de cet album de jeunesse ? Cette question générale se décompose en trois sous-questions :

- 1) Comment les opérations de régulation cognitive associées à l'évaluation-régulation interactive située visant à soutenir la compréhension des élèves et leur implication dans la lecture de l'album se matérialisent-elles ?
- 2) Au moyen de quels gestes didactiques spécifiques et de quelles modalités le geste didactique fondamental de régulation se matérialise-t-il dans le dispositif observé ?
- 3) Quels sont les liens possibles entre l'évaluation-régulation interactive située des apprentissages et le geste didactique fondamental de régulation de l'enseignement ?

Le contexte de la recherche

Notre étude s'inscrit dans une recherche didactique plus large sur l'enseignement de la lecture dans le cadre de la discipline français. Initiée par le groupe de recherche GRAFE-LLN, cette recherche orientée par la conception (Class & Schneider, 2013 ; Design-Based Research Collective, 2003 ; Ronveaux & Florey, 2017) s'intéresse aux variations, aux constantes et aux différentes tensions occasionnées par la mise en place d'une séquence sur le récit d'énigme *L'Indien de la tour Eiffel*. À partir de cet album, ce

dispositif didactique a été conçu par des enseignants à la transition entre les cycles élémentaire, moyen et d'orientation (4H-5H et 8H-9H) dans des écoles en Suisse romande⁷. Schneuwly (2009) définit la séquence d'enseignement comme une unité de travail scolaire. Cette unité se structure au moyen de tâches hiérarchisées et planifiées en fonction d'un enseignement fédérateur ; elle possède un début et une fin donnant le sens de l'enseignement et déterminant la progression des apprentissages (Capt et al., 2023 ; Dolz-Mestre et al., 2001).

Le chercheur-doctorant a participé comme observateur à une séance destinée à la planification de la séquence susmentionnée. Cette planification a été effectuée par un groupe d'enseignants romands de 8H et de 9H en compagnie d'un chercheur de l'équipe de didactique⁸. Pendant cette séance préparatoire, les enseignants ont proposé différentes tâches de lecture interprétative. Mise à l'épreuve dans les différentes classes, la première version du prototype a été l'objet d'une théorisation et d'une évaluation préliminaire entre les participants, lors d'une séance de retour.

Concernant cette recherche doctorale, nous avons établi un contrat de recherche préalable avec l'un des enseignants de 8H. Le but était de réaliser un enregistrement (audio et vidéo) des cinq leçons composant la séquence qu'il a mise en œuvre en 2019.

3.3. Le recueil et le traitement des données

Le chercheur-doctorant a participé comme observateur externe aux cinq leçons composant la séquence susmentionnée. Un journal de bord du chercheur ainsi que des enregistrements audio et vidéo des leçons observées constituent les procédés choisis pour la récolte de données.

7. Cette recherche a aussi été menée dans des écoles en Belgique francophone. Pour plus d'informations, consulter l'article de De Croix et Ronveaux (2020).

8. Lors de cette première séance, le chercheur a proposé aux enseignants participants d'inclure dans le prototype des activités comportant différentes modalités d'appropriation du texte. Réalisées par les élèves à trois moments clés de la lecture, elles impliquent : 1) une tâche de découverte de l'œuvre qui accompagne les élèves dans leurs premiers pas dans le texte, dans la formulation d'un projet de lecteur, puis d'un horizon d'attente à travers une effraction, c'est-à-dire, à partir d'un segment, prélevé par carottage, pas forcément au début. Le travail interprétatif est conduit par priorité sur ce segment choisi, dont l'incomplétude est revendiquée. [...] (Ronveaux & Nicastro, 2010, p. 2) ; 2) une tâche orientée sur les blancs du texte qui vise à rendre explicites certaines inférences. L'enseignant peut proposer des moments de production orale à la classe, par exemple, autour d'un résumé synoptique ; 3) une tâche de condensation, à l'oral ou à l'écrit, visant à ce que les lecteurs effectuent une synthèse des informations fournies par l'œuvre.

Au moment de l'enregistrement, l'enseignant genevois possédait une dizaine d'années d'expérience pédagogique⁹. Il était particulièrement motivé pour la possibilité d'intégrer à sa pratique de nouveaux moyens didactiques, par exemple, à des fins de soutien de la compréhension en lecture de ses élèves. L'école où s'est déroulé l'enregistrement bénéficie d'un indice socioéconomique élevé et se trouve dans un quartier excentré de la ville de Genève. La classe de 8H observée était composée de dix-huit élèves (dix filles et huit garçons) âgés de 11 à 12 ans.

Notre démarche de traitement des données se structure en deux étapes. Nous avons d'abord transcrit ces cinq leçons pour faire un *verbatim* de chacune d'entre elles (premier élément du corpus d'analyse). À partir de ces transcriptions, nous avons effectué des analyses de contenu (Dionne, 2018) à l'aide de catégories (Paillé & Mucchinelli, 2012) des interventions de l'enseignant de 8H et des interactions collectives entre celui-ci et sa classe. Ensuite, en prenant appui sur ces *verbatim* et sur un visionnage des enregistrements vidéo de chaque leçon, nous avons réalisé des synopsis (deuxième élément du corpus d'analyse, annexe 4) selon le modèle de Schneuwly (2018). Ceux-ci nous ont permis d'avoir une vision d'ensemble de la séquence étudiée et d'identifier précisément les tâches les plus significatives analysées dans cette étude.

Deux outils pour l'analyse des données

À l'aide du logiciel NVivo, nous avons identifié, dans quelques tâches représentatives de chaque leçon, 1) les gestes didactiques de régulation de l'enseignement susmentionnés, 2) leurs modalités ainsi que 3) des opérations de régulation des apprentissages. Pour effectuer nos analyses, suivant le déroulement chronologique des cinq leçons de la séquence, nous avons utilisé plus précisément les outils présentés ci-dessous.

Le premier outil pour l'analyse du geste didactique fondamental de régulation

Ce premier outil pour observer les interventions de l'enseignant et les échanges collectifs avec la classe prend appui sur la catégorisation proposée par Fallenbacher et Wirthner (2018). En raison d'un contenu disciplinaire précis, l'enseignement de la lecture littéraire, les autrices décomposent les quatre gestes spécifiques susmentionnés en différentes modalités. Parmi la

9. Cet enseignant est considéré comme chevronné par les membres de l'équipe GRAFE-LLN.

panoplie des modalités qu'elles ont développées dans leur proposition, nous présentons brièvement ici les descriptions de celles qui nous ont servi à catégoriser les régulations de l'enseignement observées dans la séquence étudiée.

- Le geste spécifique de présentification peut adopter la modalité de contextualisation. Nous observons ici les régulations enseignantes relatives aux règles du jeu pour participer à la lecture de l'album, et aux dimensions spatiales et temporelles pour situer les différents événements de l'histoire.
- Le geste spécifique de pointage peut se trouver dans les modalités de régulation de la compréhension lexicale des mots et d'expressions en contexte et de régulation de la compréhension syntaxique, plus spécifiquement, les anaphores.
- Le geste de tissage peut se matérialiser dans la modalité de tissage intratextuel qui conduit à la régulation de la compréhension par la construction d'une cohérence interne et globale du texte. Dans notre recherche, il se matérialise, d'une part, en fonction des relations de répétition/complémentarité/opposition entre deux (ou plusieurs) composantes textuelles ou picturales de l'album et, d'autre part, selon le rôle, les motivations et les sentiments des personnages de l'histoire.
- Le geste d'étagage peut se trouver dans la modalité d'étagage par le recours aux valeurs possiblement présentes dans le texte, telles que le racisme.

Le deuxième outil pour l'analyse des opérations cognitives associées au geste didactique de régulation

Nous proposons un croisement entre les modalités de chacun des gestes précédemment développés et les opérations de régulation définies par Allal (2007). Pendant les interventions, les questions collectives¹⁰ et les interactions de l'enseignant avec la classe, notre but est d'approfondir nos observations des gestes didactiques spécifiques de régulation de l'enseignement et de leurs modalités à la lumière de l'ERIS. Nous attribuons certaines finalités à ces moments dialogiques qui peuvent être caractérisées à travers les opérations enseignantes de régulation cognitives ci-après :

10. La définition et l'analyse du type de questions à travers lequel l'enseignant orchestre son étagage échappe aux objectifs de notre étude. Les travaux de Mottier Lopez (2008, 2015) peuvent être éclairants à ce sujet.

- 1) Opération de régulation (OR) 1 : fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- 2) OR 2 : contrôler la progression de l'action vers le but,
- 3) OR 3 : assurer un retour sur l'action (un *feedback*, une rétroaction),
- 4) OR 4 : confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but (Allal, 2007, p. 8).

Tel que signalé plus haut, c'est à travers ces quatre opérations que nous observons l'ERIS qui, depuis la perspective située, est indissociablement liée à la MCC dans laquelle et par laquelle elle se développe (Mottier Lopez, 2017).

Résultats

Nous présentons ci-après nos résultats de recherche à propos de quelques catégories issues de la caractérisation de Fallenbacher et Wirthner (2018). Nos analyses empiriques montrent que chacun des gestes didactiques spécifiques de régulation de l'enseignement se répartit en différentes modalités dans lesquelles nous observons certaines opérations enseignantes de régulation cognitive (planification, contrôle, ajustement et validation) (Allal, 2007).

Le geste de présentification

Dans la séquence observée, le geste de présentification adopte, par exemple, la modalité de contextualisation.

La contextualisation du jeu de l'enquête et de la dimension spatiale et temporelle du récit

Cette modalité du geste didactique de présentification concerne les contextualisations qui ont lieu à différents moments de chaque leçon de la séquence. Selon nos analyses, elle se retrouve dans différentes manifestations spécifiques rattachées à des objets de savoirs concrets. Nous avons retenu deux manifestations en fonction de leur représentativité. La première rend compte d'une contextualisation à propos du contrat de lecture de l'album. La deuxième est rattachée à la contextualisation spatiale et temporelle du récit.

L'enseignant explicite les règles pour participer au jeu de lecture sous forme d'enquête policière.

Nous avons observé que, dans toutes les séances, et notamment lors des deux premières leçons, l'enseignant présente les règles pour participer au jeu de lecture sur l'album *L'Indien de la tour Eiffel*. Pour ce faire, il signale explicitement à la classe que :

- la lecture de l'album est une expérience nouvelle qui n'a pas été faite précédemment (séance (S.) 1)
- c'est lui qui va guider la lecture de l'album, par exemple, en bloquant certaines pages du texte avec des élastiques afin que les élèves en prennent connaissance progressivement (séances (Ss.) 1, 2, 3, 4 et 5)
- les élèves devront (se) poser des questions et émettre des hypothèses, par exemple, sur le rôle, sur les motivations et sur les sentiments du personnage de Billy Powona (Ss.1, 2, 3, 4 et 5)
- les élèves sont invités à chercher les réponses à l'énigme dans le texte et à se positionner comme des enquêteurs (Ss.1, 2, 3, 4 et 5).

Parmi toutes les règles de participation à la lecture de l'album, l'une d'elles est énoncée systématiquement et à maintes reprises par l'enseignant : le rôle principal des élèves, dans le cadre du jeu de l'enquête, est d'adopter une posture d'enquêteur vis-à-vis des différentes informations fournies par le texte, par l'enseignant et par les camarades.

En raison du croisement théorique précédemment évoqué par rapport aux opérations de régulation proposées par Allal (2007), nous observons que cette régulation de contextualisation se matérialise par les interventions collectives de l'enseignant à visée explicative. Ces explications s'associent, à leur tour, à une opération de régulation concrète visant, d'une part, l'établissement par l'enseignant du but de la lecture du texte [OR1], et d'autre part, la communication des actions concrètes permettant d'atteindre l'objectif de participation au jeu de l'enquête [OR1].

L'enseignant demande à la classe de situer spatialement et temporellement le récit.

Une deuxième manifestation des régulations concernant la contextualisation se dégage de nos observations. Cette fois, elle est spatiale et temporelle. Nous l'exemplifions avec deux contextualisations fréquemment observées lors de la séquence. Par exemple, à travers différents types de questions ou d'interventions, l'enseignant demande à la classe de :

Situer/ordonner chronologiquement des événements importants du récit

Nous avons observé cette régulation dans toutes les leçons de la séquence. À des fins d'exemplification, nous présentons ci-après un segment¹¹ de dialogue entre l'enseignant et la classe. L'extrait 1, relatif à la première séance, est issu d'une tâche où les élèves doivent commenter collectivement quelques caractéristiques de la première page de couverture de l'album (annexe 5).

Extrait 1. S.1

1. E : moi/ j'ai du coup j'ai juste une question pour Mae/ la couverture↓/ par rapport à l'article de journal/ c'est quelle moment↓ [OR2]	Description : L'enseignant (E) pose à un élève (é) la question sur la place de la scène représentée sur la première page de couverture par rapport à l'histoire racontée par le fait divers (tour de parole (tp.) 1). E valide la réponse de Mae (tp.6).
2. Pl: (<i>quelques élèves (és) à l'unisson</i>) la fin	
3. Mae : moi/ je pense que c'est la fin/ quand il dit/ qui va sauter de la tour Eiffel xxx donc euh// ils avaient dit que xxx comme un animal xxx	
4. E : donc toi tu	
5. Mae : ils avaient dit que xxx comme un animal xxx	
6. E : c'est juste (...) [OR4]	

Tel qu'observé dans l'exemple, cette régulation implique une question de l'enseignant [OR2] à Mae et à laquelle plusieurs élèves de la classe répondent tout de suite. Cette question a pour but d'inciter les élèves à formuler des hypothèses à partir de l'image de couverture de l'album. À travers ses interventions, l'enseignant valide [OR4] la réponse de Mae, qui montre la compréhension d'un élément difficile de l'ouvrage. En fait, cette couverture propose un retour dans le passé (par ailleurs idéalisé) en lien avec ce que les élèves connaissent du récit. Il faut préciser qu'ils ont commencé la lecture du texte à travers les pages de garde de l'album qui résument, selon le point de vue de la police, les méfaits de l'assassin présumé et l'histoire tragique des amants Billy et Alice.

Identifier les endroits où ont lieu des événements importants de l'histoire

Nous avons observé cette manifestation de la modalité de contextualisation dans toutes les leçons de la séquence et à différents moments de leur déroulement. L'extrait 2 ci-après, issu de la troisième leçon, est représentatif de cette régulation spécifique. L'échange a lieu lors de la réalisation

11. Voir les conventions de transcriptions dans l'annexe 6.

d'une tâche où la classe doit lire en duo et observer deux pages¹² de l'album (p. 14-15), puis participer au commentaire collectif qui en découle. À partir du segment « Mais la patronne pestait, jurait et payait sa tournée, alors vous restez encore un peu... » (p. 14), lu par un élève, l'enseignant demande à la classe :

Les questions collectives nous donnent accès aux intentions de l'enseignant qui cherche à s'approcher de la compréhension des élèves [OR2] et à interpréter la manière dont ils construisent la scène décrite par le récit. Pour préciser le raisonnement des élèves, l'enseignant prend le temps d'expliquer et de schématiser [OR3] sur le tableau noir l'emplacement des lieux où se passe l'action. Il valide également [OR4] leurs hypothèses qui, de manière plausible, placent le cabaret au sous-sol du bâtiment où se trouve l'auberge, lieu où Billy et Alice ont pris leur dernier repas avec leurs amis avant la chute fatale. Par ailleurs, nos observations sur les explications qu'apporte l'enseignant sur ce sujet ont montré qu'il est essentiel que les élèves aient une bonne compréhension de la proximité entre les espaces où se déplacent Alice et Billy pour pouvoir comprendre l'enchaînement logique¹³ des événements qui déboucheront sur la fin tragique du récit.

Les exemples précédents montrent que les régulations relatives à la spatialité et à la temporalité du récit (points a et b) se matérialisent au travers de questions collectives visant à vérifier la compréhension des élèves sur la construction chronologique et spatiale de la trame du récit. À notre avis, ces questions, ces commentaires et ces validations sont cohérents avec l'enseignement du genre récit d'énigme à l'école primaire. Pour soutenir la restitution par la classe de l'ordre chronologique des faits, l'enseignant prend appui sur une pratique ancienne qui cherche à situer l'action proche d'une forme de réalisme (Ronveaux & Schneuwly, 2018) grâce à la description de la ville de Paris à la fin du XIX^e siècle.

12. À des fins de repérage, nous avons numéroté les pages de l'album.

13. Lorsqu'Alice rentre au cabaret et laisse Billy à l'auberge, accompagné des amis qui voulaient lui dire au revoir avant la fuite, Nicéphore Palamas tend une embuscade et poignarde la chanteuse dans sa chambre, où il a également déposé un cadavre scalpé pour inculper Powona. Alertée au préalable par Palamas, la police arrive sur le lieu du crime où Powona (qui a suivi Alice au cabaret) a tué Palamas en légitime défense. Sans possibilité de se défendre ni d'expliquer les événements, l'Indien prend la fuite vers la tour Eiffel avec Alice moribonde dans ses bras.

Extrait 2. S.3

1. E: on est où↓ [OR2]	
2. Eli: ah ben, au cabaret (...)	
3. E: alors tout se passe dans ce moment maintenant je pense plutôt à la Bête à Bon Dieu vu ce qu'on vient de dire «les soirées se passent vite à la Bête à Bon Dieu»↓ /mais où sont les cabarets la plupart du temps↓ c'est peut-être ça qu'il faut se demander/ et là je demande de vous xxx souvenir peut-être parfois à Genève↑ vous avez vu ce genre de choses↑ les boîtes de nuit↑ elles ne sont pas toujours aux mêmes endroits que les restaurants [OR3]	Description : E pose une question collective à la classe (tp.1), puis fournit un <i>feedback</i> détaillé sur l'emplacement possible de ce qui est narré à la p. 14. Ce <i>feedback</i> (tp.3) fait appel aux éventuelles connaissances et souvenirs des és. L'intervention de Dar (tp.4) déclenche une question d'E (tp.5) permettant que cet é, et la classe, élaborent des réponses (tp.6, 8, 10, 12 et 13) s'approchant de celles attendues par E. En lien avec les propositions des és, E fournit un <i>feedback</i> graphique et verbal sur la distribution spatiale du cabaret, de la chambre d'AG et de l'auberge (tp.16).
4. Dar: mais euh xxx jusqu'à là je suis embrouillé par rapport à ce que tu viens de dire	
5. E: aha↓ alors du coup qu'est-ce que tu voudrais dire [OR2]	
6. Dar: que ça se trouve euh ils parlent que cette espèce de bar	
7. E: (E commence à dessiner sur le tableau noir) ouais [OR4]	
8. Dar: de toute façon il y a pas tout le monde qui sait qu'il existe	
9. E: aah↑	
10. Dar: ça se trouve que/ eux qui savent	
11. E: comment l'on a caché ce bar↓	
12. Dar: xxx avec une(?) porte	
13. X: c'est peut-être au sous-sol	
14. E: c'est peut-être au sous-sol↓ [OR4]	
15. Pl: és qui parlent en même temps	
16. E: (<i>pendant que les és parlent, E commence à dessiner, sur le tableau noir, un schéma qui place les chambres du cabaret en haut du bâtiment, l'auberge au-dessous des chambres et le cabaret au sous-sol de l'édifice. Le tout connecté pas des escaliers. En parallèle, E explique à la classe le schéma</i>) vous avez un bâtiment, des chambres en haut// vous avez un bâtiment avec une auberge, c'est le même bâtiment // et en dessous au sous-sol, vous avez le cabaret/ peut-être même qu'il y a un accès direct pour aller des chambres au cabaret étant donné xxx (...) là c'est un petit peu pour que vous imaginiez la scène (...) [OR3]	

Le geste de pointage

Nous présentons deux modalités représentatives des gestes de pointage observés dans la séquence. La première est liée aux régulations cherchant à soutenir la compréhension des élèves sur des aspects lexicaux du récit. La deuxième concerne l'étayage de la compréhension syntaxique des apprenants à travers l'identification des référents d'anaphores.

La compréhension lexicale

Nous avons observé des régulations rattachées à la compréhension lexicale dans toutes les leçons de la séquence. Nous exemplifions la première modalité du geste didactique de pointage au moyen de l'extrait 3 ci-après. L'échange en question, issu de la quatrième séance, a lieu lors d'une tâche où la classe observe et lit progressivement à voix haute deux pages de l'album (p. 18-19), puis commente collectivement ces pages.

L'enseignant demande à la classe d'expliquer le sens en contexte des mots ou des expressions.

À propos du segment « Nicéphore Palamas n'est pas un agneau » (p. 18), lu à voix haute par une élève, l'enseignant pose la question (ci-après) à la classe sur la signification de cette expression :

Comme les exemples précédemment développés, ce geste de pointage se matérialise à travers différentes opérations de régulation lui octroyant des finalités reconnaissables. D'abord, au moyen d'une question collective, l'enseignant cherche à connaître le raisonnement des élèves par rapport à l'expression susmentionnée [OR2]. Il confirme ou infirme les réponses qui sont données [OR4]. Afin d'éclairer le sens en contexte de la phrase décrivant le personnage de Nicéphore, l'enseignant fournit différents *feedbacks* [OR3] qui débouchent sur une nouvelle question collective. Cette question implique un travail d'opposition sémantique vis-à-vis d'une expression censée être connue par la classe. La réponse de l'élève est validée implicitement par l'enseignant par un retour au texte [OR4].

Dans un premier moment, pendant la première et la deuxième séance, le pointage lexical de l'enseignant cible la compréhension globale de l'histoire (quoi, où, quand, comment). Puis, en rapport à nos observations, ces pointages lexicaux ciblent progressivement les mots ou les expressions rattachés à la construction stéréotypée de Billy Powona. Nous y reviendrons.

Extrait 3. S.4

1. E : (...) ça veut dire quoi ce n'est pas un agneau↓ forcément pas un agneau mais enfin ça veut dire quoi (<i>à un é</i>) [OR2] oui	
2. El1 : c'est pas un truc qu'on peut manger	
3. E : c'est pas un truc qu'on peut manger c'est Nicéphore↓ (<i>E fait semblant de saluer Nicéphore qui est dans la salle</i>) bonjour	
4. El1 : c'est pas un truc qui est mort	
5. E : (<i>E fait semblant de saluer Nicéphore qui est dans la salle</i>) bonjour Nicéphore, toujours vivant↑ on peut pas toujours te manger attention [OR3] (<i>à un é</i>) oui	
6. El1 : c'est peut-être quelqu'un qui n'est pas bête	
7. E : qui n'est pas bête c'est pas mal ↓ [OR4] parce que l'agneau les moutons sont un peu euh machin est-ce qu'il y a une expression que vous connaissez qu'ait le mot agneau (<i>à un é</i>) [OR2] oui	
8. El2 : il est doux comme un agneau	
9. E : est doux comme un agneau↓ il est tout doux↓ (<i>E, en regardant la classe, lit le texte avec une voix grave et lugubre</i>) «Nicéphore Palamas n'est pas un agneau»↓ [OR4]	

Description : À la suite de la question collective de E (tp.1), les élèves proposent différentes hypothèses (tp.2, 4 et 6) qu'E infirme (tp.3 et 5) ou confirme (tp.7). Quand une hypothèse s'approche de la réponse attendue, E pose une nouvelle question pour soutenir la classe (tp.7). E valide la réponse de l'élève en lisant le texte avec une intonation reflétant la description faite du personnage de Palamas par le texte (tp.9).

La compréhension des référents des anaphores

Nous avons observé cette deuxième modalité du geste de pointage dans toutes les leçons de la séquence. Comme nous l'illustrons ci-après, les régulations concernant le repérage des référents des anaphores se matérialisent par exemple, grâce aux différentes questions collectives. L'enseignant sollicite les élèves et les encourage à reconnaître le référent d'un mot donné.

L'enseignant demande d'identifier/expliquer le référent d'un mot et fournit des explications à la classe, si nécessaire.

L'extrait 4 ci-après, issu de la deuxième leçon, comporte un dialogue ayant lieu dans le cadre d'une tâche où les élèves doivent lire collectivement la page 9, puis la commenter ainsi que l'image qui est à côté, sur la page 8. À propos du segment lu à voix haute par l'enseignant : «tu regardes les mouches [...]. Tu les fusilles du regard. [...] Tu n'as pas peur du vide» (p. 9), un élève fait un commentaire spontané (ci-après) où il remarque le pronom *tu* qui se répète.

Extrait 4. S.2

1. Eli : ça, le tu	
2. E : ah↓	
3. Eli : xxx est-ce que le tu c'est un peu pour qu'on se prend un peu pour lui/ fin	
4. E : c'est qui qui parle↓ là c'est moi qui a lu/ mais c'est qui qui parle ↓ [OR2]	
5. Eli : le narrateur	
6. E : le narrateur/ peut-être↓ [OR4]/ peut-être quelqu'un qui parle à Billy [OR3]	
7. Eli : peut-être lui se parle à lui-même↑	Description : À la suite des commentaires faits par un é (tp.1 et 3), E pose la question à la classe sur le référent du pronom <i>tu</i> (tp.4). Des nombreuses hypothèses (tp.3, 5, 7, 9, 13, 15 et 17) des élèves sont confirmées par E qui progressivement les récapitule, les explique ou ajoute des informations (tp.6, 8, 10, 14, 16 et 18).
8. E : peut-être lui se parle à lui-même↓ [OR4]	
9. El : c'était des voix xxx	
10. E : peut-être des voix comme quand je vous fais des petites voix hein (<i>E fait un geste avec les mains, les mettant de chaque côté de sa tête, comme si deux personnes différentes lui parlaient</i>) si si si tu devrais faire ça↓/ tu es sûr↑/ tu devrais faire ça/ c'est peut-être ce tu-là, on sait pas [OR3]	
11. Ang : je pense que le tu	
12. E : oui	
13. Ang : je pense que c'est le narrateur	
14. E : ok (...)	
15. Ang : qui dit même enfin un peu à ceux aux lecteurs	
16. E : ok [OR4]	
17. Ang : de se mettre un peu dans la peau de Billy	
18. E : donc pour toi ça serait/ un effet de style pour qu'on sente quand même qu'on est comme l'Indien c'est ça↓ [OR2]	
19. Ang : oui (...)	

Nous voyons qu'en l'absence d'une question préalable sur le référent du pronom *tu*¹⁴, Eli repère la répétition du phénomène dans le texte oralisé. Cette contribution déclenche une question de l'enseignant cherchant à connaître la compréhension de la classe [OR2] sur l'émetteur du discours. Cet élève réagit à la question de l'enseignant en proposant une hypothèse

14. Nous avons observé le travail sur l'identification du pronom *tu* dans les Ss. 2, 3 et 4.

sur la fonction (et sur le référent) du *tu* de l'extrait. Il y a un va-et-vient, entre la classe et l'enseignant, à travers lequel ce dernier commente, valide [OR4] et donne des éléments de *feedback* [OR3] pour soutenir les contributions de la classe. Nous mettons en valeur les tp.13 à 19 où Ang attribue ledit pronom à un narrateur qui invite le lectorat à ressentir les sentiments de Billy. Cette contribution est validée par l'enseignant [OR4] qui, tout de suite après, à travers une intervention à des fins de *feedback* [OR3], ajoute des éléments de précision à la réponse de l'élève (tp.18), c'est-à-dire que le pronom en question impliquerait un «effet de style du texte».

À notre avis, au moyen des opérations de régulation observées dans cette modalité du geste de pointage, l'enseignant soutient la compréhension, par les élèves, de la signification des éléments ponctuels de la narration, c'est-à-dire des pronoms, des mots et des expressions en contexte. Ces éléments feront partie des soutiens élargis et plus complexes rattachés, par exemple, au soutien de la compréhension des trois points de vue (ou des voix) à travers lesquels se construit l'histoire.

Le geste de tissage

Parmi les différentes modalités du geste didactique de tissage ayant lieu lors de la séquence observée, nous décrivons tout spécialement deux d'entre elles. La première concerne les régulations comportant un tissage intratextuel, c'est-à-dire, entre les différentes composantes de l'album. La deuxième modalité, que nous concevons comme étant une sous-catégorie de la première modalité, rend compte du tissage entre les différents moments de la leçon, principalement, autour du rôle, des motivations et des sentiments de Billy Powona.

Le tissage intratextuel

Pour rendre compte de cette modalité, nous décrivons des régulations de l'enseignant observées dans toutes les leçons de la séquence. Ci-après, nous illustrons deux façons au travers desquelles se matérialise le tissage intratextuel.

L'enseignant demande à la classe d'expliquer les relations de complémentarité/opposition entre deux (ou plusieurs) parties de l'album.

L'extrait 5 ci-après est tiré de la troisième leçon. Il présente des échanges entre l'enseignant et la classe à propos d'une tâche où les élèves doivent compléter (en duo) un document composé de quatre fiches résumant quelques caractéristiques des personnages principaux du récit.

Extrait 5. S.3

1. E : ok alors là j'ai quelques questions pendant que vous remplissez vos trucs euh/ est-ce que/ vous pensez/ qu'il y a un rapport entre enfin non pardon je pose la question différemment/ qu'est-ce que vous pensez de la façon dont on parle de Billy dans l'article de journal et la façon dont on vient de lire ce qui s'est passé à Billy [OR2] (...)	Description : E pose une question à la classe (tp.1). Les réponses données par un é (tp.2 et 4) sont confirmées par E (tp.3 et 5).
2. E11 : euh ben sur le journal on xxx un monstre	
3. E : oui↓	
4. E12 : et dans le livre je trouve que euh c'est différent	
5. E : c'est très juste (...) [OR4]	

Ici, l'enseignant demande à la classe de faire une comparaison entre le point de vue exprimé par le fait divers (étudié lors de deux premières séances) et la manière dont certaines pages du texte (p. 9, 10, 13 et 14) décrivent Billy Powona. À notre avis, l'enseignant cherche à s'approcher du raisonnement des élèves [OR2] censés condenser différentes informations à partir des pages lues et des images observées, afin qu'ils puissent dire que le corps du texte construit, à la différence du fait divers, le personnage de Billy Powona de manière plutôt positive. Au moyen d'une intervention collective, l'enseignant valide [OR4] la réponse apportée par l'élève.

L'enseignant explique les relations de complémentarité/opposition entre deux (ou plusieurs) parties de l'album.

L'extrait 6 ci-après illustre les dialogues entre l'enseignant et la classe à propos de la dernière tâche de la cinquième leçon. Dans cette tâche, la classe doit exprimer son point de vue sur le statut d'assassin (ou non) de Powona. Lors de l'échange collectif, Bas demande à l'enseignant si l'album raconte une histoire récente. L'enseignant répond à la question en signalant que :

Extrait 6. S.5

1. E : le livre est récent mais il retrace certainement des anecdotes je doute que ça soit une histoire vraie voilà c'est plutôt un mélange (<i>à un é</i>) dis-moi Bas	Description : L'intervention d'E, pour répondre à la question précédente (tp.1) d'un é, déclenche l'intervention de Bas qui soulève le racisme de l'histoire (tp.2 et 4). E valide (tp.3) la réponse de l'élève et propose une réflexion englobante au sujet des injustices subies par le personnage de Billy Powona.
2. Bas : aussi avant il y avait du racisme du coup	
3. E : bien sûr [OR4]	
4. Bas : du coup tu es jugé je sais pas s'ils étaient plus sur Billy	
5. E : c'est juste ça c'est aussi un truc quand le policier il a fait son rapport il a déjà une idée sur Billy comme je disais il comme comme j'ai dit ils lui ont même pas parlé ils savent déjà que c'est un sauvage et qu'il est furieux et qu'il est ci et qu'il est ça est-ce que c'est juste non ↓ (...) [OR4]	

À partir d'une récapitulation finale qui prend en compte, par exemple, la contribution de Bas, l'enseignant valide [OR4] et institutionnalise collectivement l'existence d'un point de vue biaisé et des injustices vis-à-vis du personnage de Billy Powona. De nombreuses manifestations d'un traitement stéréotypé envers ce personnage s'observent à travers les différentes composantes de l'album précédemment mentionnées (le fait divers, les fiches d'identité policière, le rapport du Commissaire Bourdelle, les dernières pages et les images de l'album, etc.). Ici, les interventions de *feedback* de l'enseignant articulent ces différents éléments se trouvant plus ou moins éparpillés dans le texte pour communiquer à la classe son jugement (personnel) sur l'un des points de vue narratifs du récit.

Des tissages enseignants sur le rôle, sur les motivations et sur les sentiments des personnages du récit

Dans toutes les leçons de la séquence, nous avons observé un travail de l'enseignant sur le rôle, sur les motivations et sur les sentiments des protagonistes du récit. À des fins de concision, dans cette deuxième modalité du geste didactique de tissage, nous exemplifions, ci-après, des régulations autour du personnage de Billy Powona.

L'enseignant demande à la classe d'expliquer quelques caractéristiques récurrentes de Powona.

L'extrait 7 provient du début de la troisième leçon. La tâche en question consiste à préciser collectivement, par rapport à la séance précédente, ce que les élèves savent au sujet de Billy. Pour ce faire, l'enseignant pose une question collective à la classe :

Extrait 7. S.3

1. E: (...) j'aurais besoin de savoir deux trois petites choses/ qu'est-ce qu'il vous reste de la dernière fois/ c'était jeudi après-midi↑/ qui peux me raconter un petit peu qu'est-ce qu'on avait vu (...)/ [OR2] Eli	
2. Eli: xxx un Indien qui a assassiné sauvagement deux euh hommes et une femme	
3. E: Billy aurait assassiné sauvagement deux hommes et une femme/ c'est ça ↓	
4. Eli: oui/ selon le Petit	
5. E: xxx qu'est-ce qu'on sait sur ce fameux Billy/ [OR2] xxx toujours Eli	Description : E pose une question à la classe (tp.1) à travers laquelle les élèves peuvent dire ce dont ils se souviennent vis-à-vis de la séance précédente. Les réponses d'Eli (tp.2, 4, 6, 8, 19, 12, 14 et 16) sont reprises et validées par E à travers différentes interventions (tp. 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 et 17).
6. Eli: ben enfin qu'il était en couple avec Alice	
7. E: ok	
8. Eli: et qu'il travaillait à la tour Eiffel↓	
9. E: c'est-à-dire il fait quoi à la tour Eiffel	
10. Eli: dans la construction	
11. E: construction	
12. Eli: construction de la tour Eiffel/ oui↓	
13. E: ça c'est ce qu'on a appris oui c'est juste [OR4]	
14. Eli: à chaque fois à la fin de la journée/ euh il descendait de la tour Eiffel euh pour après aller voir Alice qui xxx chantait qui xxx son spectacle du coup	
15. E: ouais [OR4]	
16. Eli: euh du coup xxx sa loge qui est aussi sa chambre et xxx ché pas à Montmartre	
17. E: à↑ Montmartre / il y a plein de choses arrête toi (...)	

Nous voyons dans l'extrait que l'enseignant, au moyen d'une question collective, puis des reprises des réponses d'Eli comportant parfois aussi des questions, cherche à connaître [OR2] ce que la classe a retenu des séances précédentes sur le personnage de Billy Powona. L'enseignant valide [OR4] les réponses de l'élève qui rendent compte, par exemple, de la relation amoureuse entre Alice et Billy, et du travail effectué par ce dernier en tant qu'ouvrier sur le chantier de la tour Eiffel. L'enseignant valide aussi la dimension spatiale du récit rapportée par Eli quant à l'endroit où se déroulent certains événements importants de l'histoire.

Grâce aux deux modalités de tissage présentées (extraits 5, 6 et 7) et associées à un travail de repérage (majoritairement lexical) sur la façon dont l'album présente Billy Powona, l'enseignant soutient progressivement la construction par la classe d'un point de vue qui dépeint le personnage comme quelqu'un d'amoureux, de soucieux et de travailleur, c'est-à-dire une bonne personne, qui vit néanmoins dans une menace constante à cause de sa différence, rattachée à ses origines ethniques.

Le geste d'étayage

Dans la séquence observée, ce geste didactique spécifique cherche, par exemple, à soutenir l'ajustement par les élèves d'une première représentation négative de Powona ainsi qu'à les aider à élaborer un jugement de valeur découlant du traitement stéréotypé (et raciste) subi par ce personnage. Dans cette lignée, nous étudions ci-après ce geste didactique par rapport à la modalité d'«étayage par le recours aux valeurs possiblement présentes dans le texte» (Fallenbacher & Wirthner, 2018, p. 420).

L'enseignant demande à la classe d'identifier différents éléments reflétant le traitement stéréotypé subi par Powona.

Pour illustrer cette modalité, nous présentons ci-après l'extrait 8 décrivant une tâche de la quatrième leçon dans laquelle l'enseignant demande à la classe de signaler sur quoi le fait divers a mis l'accent, par rapport au personnage principal. Pour répondre à cette question collective (ci-après), les élèves ont d'abord observé la couverture, les pages qui la suivent et les fiches de l'enquête et du rapport de police (p. 4, 5, 6 et 7).

Dans l'exemple, nous voyons que l'enseignant, à travers une suite de questions collectives, souhaite savoir ce que les élèves pensent de la manière dont le fait divers construit un certain point de vue autour de Powona [OR2]. Avec différents outils interprétatifs en main, lors de cette avant-dernière séance, la classe serait en mesure de reconnaître l'existence d'une optique tendancieuse par rapport aux événements rapportés par le journal. Les réponses des élèves sont validées [OR4] par l'enseignant qui, à travers une deuxième question récapitulative, souhaite s'approcher [OR2] de la morale de l'histoire. À la suite de la réponse des élèves autour du traitement stéréotypé subi par Billy, une troisième question remet en cause le statut de «sauvage» du personnage principal. La qualification négative prônée par le fait divers n'est donc pas acceptée par la classe : Powona, n'étant ni un sauvage ni un assassin, a vécu des injustices en raison de son appartenance à une ethnie non européenne. À la fin du dialogue, l'enseignant valide et précise la réponse de l'élève.

Extrait 8. S.4

1. E : est-ce que vous arriveriez à me dire/ les journaux mettaient l'accent sur quoi ↓ [OR2]	Description : E pose une question à la classe (tp.1) et valide les différentes réponses que les élèves proposent (tp.2 et 3). À travers une nouvelle question d'E qui reprend des éléments d'une réponse précédente (tp.4), celui-ci vise une réflexion englobante sur le récit. À la suite de la réponse de Mar (tp.5), E enchaîne sur une nouvelle question à propos d'une dimension axiologique du texte (tp.6) dont les réponses (tp. 7 et 8) sont validées et précisées par E (tp.9).
2. El1 : sur le fait que c'était un Indien qui a tué	
3. Jes : un sauvage	
4. E : un sauvage c'est juste/ [OR4] qu'est-ce qu'on vient d'apprendre dans cette histoire juste là avant de lire la fin qu'est-ce qu'on a appris [OR2] (...)	
5. Mar : xxx Billy était obligé de tuer	
6. E : parce que Billy est un sauvage ↓ [OR2]	
7. Pl : (quelques és à l'unisson) non	
8. El2 : en fait ils ont mis la faute sur Billy parce qu'il est pas comme les autres	
9. E : ils ont mis la faute sur Billy parce que c'était un natif américain ↓ [OR4]	

À partir des régulations enseignantes d'étayage, les élèves seraient capables de formuler des contributions qui remettent en question le rapport de police présenté par l'album. Selon nos observations, lors d'un échange collectif à la fin de la cinquième leçon (extrait 6), un élève est donc apte à reconnaître les discriminations subies par l'Indien et à élaborer un jugement de valeur englobant sur le récit.

Conclusions et discussion

Comment la régulation des apprentissages dans la séquence observée et le geste didactique fondamental de régulation se matérialisent-ils?

À travers une réponse simultanée aux deux premières questions spécifiques de notre problématique, nous souhaitons éclairer notre question générale. Celle-ci porte sur la nature des régulations observées en matière tant des apprentissages que de l'enseignement.

Dans le cadre de la microculture de classe (MCC) de 8H qui nous intéresse, l'enseignant de 8H observé met en œuvre une séquence portant sur *L'Indien de la tour Eiffel*. Il orchestre l'entrée dans le texte pendant la première séance à travers: 1) l'observation par la classe des pages de garde de l'album et 2) l'explicitation des règles de participation à la séquence.

Ces deux moments, associés au geste de présentification/contextualisation, comportant l'opération de régulation [OR]1 associée à une planification de l'activité, engageraient l'enseignement d'un certain type de lecture en guise d'enquête policière, forme prise par la séquence étudiée (Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020). Au cours de la participation de la classe aux tâches proposées pendant toute cette séquence, différents indices verbaux et picturaux seront mobilisés afin de soutenir la construction du sens du texte par les élèves. Pour ce faire, l'enseignant formule différents types d'interventions verbales et de questions collectives cherchant, parmi d'autres, à s'approcher des raisonnements des apprenants [OR2]. Dans le contexte des moments d'interaction collective des cinq leçons de la séquence, ces questions portent par exemple sur :

- l'ordre chronologique des événements du récit narrés par le texte : la narration commence à la fin chronologique du récit – geste de présentification/contextualisation ;
- la dimension spatiale où a lieu le récit et les déplacements effectués par les personnages à Paris : la tour Eiffel, le cabaret, la chambre d'Alice, l'auberge, etc. – présentification/contextualisation ;
- les référents des anaphores du texte : le *tu* qui narre, etc. – pointage/compréhension syntaxique ;
- la signification en contexte de mots : assassin, criminel, homicide, etc. ; des phrases ou des expressions dans un langage figuré potentiellement difficiles : « Nicéphore Palamas n'est pas un agneau », p. 19 – pointage/compréhension lexicale ;
- les relations de correspondance ou d'opposition entre les images observées, entre les segments textuels lus ou bien entre les images et les segments travaillés – tissage intratextuel ;
- les caractéristiques importantes des personnages de Billy Powona, d'Alice La Garenne et de Nicéphore Palamas : ce qu'ils font, ce qu'ils ressentent, leur description physique ou leurs rôles, leurs motivations et leurs sentiments – tissage intratextuel.

La cinquième séance porte sur la clôture de la séquence et sur la clôture de l'enquête. Les élèves sont invités à revisiter leurs hypothèses qui ont éventuellement évolué pendant leur participation au jeu de lecture. C'est notamment au moyen du débat à la fin de cette dernière leçon (extrait 6. S.5) que sont rassemblés les différents indices verbaux et picturaux de

l'œuvre précédemment évoqués, grâce à une analyse lexicale contrastée, dirigée par l'enseignant, autour de la signification des mots assassin et homicide. Dans cette dernière tâche, les élèves participent à la réflexion sur les manières dont le récit, sur la base de préjugés, construit un discours raciste envers le personnage principal de Billy Powona (geste d'étayage).

Lors des interactions observées, dans le cadre de chaque geste didactique de régulation étudié, nous constatons également que, si la classe n'arrive pas à formuler la réponse attendue, c'est l'enseignant qui assure des *feedbacks* majoritairement oraux [OR3] comportant quelques éléments ou la totalité des informations pour répondre aux questions posées. Nous observons également que c'est lui qui valide, généralement de manière explicite [OR4], les contributions de la classe.

Quant aux élèves de 8H observés, dans le cadre des interactions ayant lieu dans la dernière tâche de la cinquième leçon déjà évoquée, leur participation, qui se manifeste sous forme d'initiatives, rend par exemple compte d'une articulation cohérente entre les histoires contrastées au sein de *L'Indien de la tour Eiffel*. Dans d'autres moments de la séquence, ces initiatives témoignent également de la mobilisation par ces élèves de certaines opérations métacognitives (Allal 2007) soutenant l'éventuelle autorégulation¹⁵ de leurs interprétations, mais dans la mesure où un élève a été capable de questionner spontanément [OR2] l'enseignant (extrait 4. S.2) (Seguel Tapia, 2022). Nous observons ici la possible compréhension par l'élève de l'importance d'un indice lexical fourni par l'album. Selon Allal (2020), *in a Vygotskian perspective, scaffolding is effective if the teacher appropriates elements of the learner's responses and in parallel the learner advances by appropriating elements of the teacher's interventions* (p. 343).

Dans cet article, les quatre gestes proposés par Fallenbacher et Wirthner (2018) ont été exclusivement analysés par rapport aux opérations de régulation issues du modèle d'Allal (2007). Afin d'approfondir notre compréhension sur les soutiens apportés par l'enseignant de 8H, les outils méthodologiques mobilisés par la recherche de Jorro et Mercier-Brunel (2011)

15. Cette autorégulation, liée à l'opération cognitive relative au contrôle de la progression de l'action vers un but, est l'un des buts principaux de l'évaluation formative élargie (Allal & Mottier Lopez, 2005).

pourraient être une entrée intéressante¹⁶. En effet, les auteurs définissent trois gestes évaluatifs (de normalisation, de surguidage et d'orientation) proposés grâce à l'articulation entre les *feedbacks* enseignants (comportant des postures normative, présenteielle, indicielle) et les postures des élèves (de figuration, constative et régulatrice). Ces gestes évaluatifs pourraient donc nous aider à observer autrement l'évaluation-régulation interactive située (ERIS) et les possibles relations avec le geste didactique de régulation locale de l'enseignement. Ainsi, des ERIS sous la quasi-exclusive responsabilité de l'enseignant¹⁷ et comportant une abondance de questions [OR2], de *feedbacks* [OR3] et de validations [OR4], pourraient, dans une MCC donnée, se traduire par des gestes évaluatifs de surguidage, alors que dans une autre MCC nous observerions plutôt des gestes d'orientation ou de normalisation. Dans une éventuelle recherche concernant des MCC contrastées, les catégories relatives aux postures des élèves pourraient également être un outil méthodologique pertinent pour mieux documenter leur autorégulation pendant leur participation aux interactions collectives.

Quels sont les liens possibles entre les ERIS, associées à la régulation des apprentissages, et le geste didactique fondamental de régulation, relatif à la régulation de l'enseignement?

En raison des éléments de réponse apportés à la question précédente, nous faisons l'hypothèse que le parcours interprétatif des élèves, lors des moments interactifs étudiés, serait soutenu par l'ERIS impliquant des opérations enseignantes de régulation des apprentissages. En raison de nos outils méthodologiques et de nos démarches analytiques, ces opérations (Allal, 2007) sont au cœur des modalités étudiées du geste didactique de régulation de l'enseignement (Fallenbacher & Wirthner, 2018). Autrement dit, nous soutenons que les présentifications, les pointages, les tissages et les étayages fournis par l'enseignant de 8H mobilisent des régulations autour de :

la définition [et redéfinition systématique] de l'objet d'évaluation ; la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; l'interprétation [immédiate] des informations recueillies ; la prise de décisions et la communication [immédiates] d'appréciations à autrui [...]. (Allal, 2008, p. 311)

16. Leurs analyses des *feedbacks* mettent en relation deux approches linguistiques. D'abord, la «pragmatique du discours» (Kerbrat-Orecchioni 1990, 2008, cité par Jorro et Mercier-Brunel, 2011), puis, la «théorie des actes de langage» (Austin, 1970 ; Vermersch, 2007 ; Virbel, 1997 cités par Jorro et Mercier-Brunel (2011)).

17. Comment nous l'avons vu dans la MCC de 8H étudiée.

Ces quatre démarches régulatrices nous encouragent donc à proposer qu'au sein du geste didactique fondamental de régulation locale de l'enseignement (Schneuwly, 2009), il est possible d'observer des démarches évaluatives intentionnelles de la part de l'enseignant. La proposition d'un rapport d'inclusion de l'ERIS dans les modalités du geste didactique de régulation doit néanmoins être prise avec précaution. Il serait pertinent de réaliser d'autres études visant à examiner les relations entre ces deux notions, par exemple, à la lumière des genres textuels contrastés. Le design de recherche et les outils méthodologiques utilisés par Capt et al. (2023) peuvent être éclairants à ce sujet.

En outre, pour Schneuwly (2009), d'un point de vue théorique, le geste didactique fondamental de régulation permet d'analyser les mouvements de l'objet enseigné qui se transforme, entre autres, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves lors de leur participation à la séquence. En fonction de nos résultats, nous soutenons également que les gestes de régulation de la lecture et leurs modalités permettent de rendre compte des différents objets enseignés (lexique compliqué, référents des anaphores, temporalité narrative, etc.) nuisant à la compréhension de l'album par les élèves. À travers les opérations cognitives relatives à l'ERIS, nous montrons de quelle manière, en fonction de ces objets, l'enseignant fournit des soutiens systématiques *in situ* pour que les élèves de 8H observés participent à l'enquête policière dont il est question ici.

En lien avec l'idée de difficulté, quand Schneuwly (2009) définit le geste didactique de régulation de l'enseignement, il signale explicitement que «le lien entre un savoir et la manière dont il est mis en scène ne se réalise évidemment de loin pas toujours dans le sens prévu» (p. 38) par l'enseignant. Dans cette lignée, nous soutenons qu'au moyen des gestes didactiques observés et des opérations de régulation associées à l'ERIS, l'enseignant de 8H observé influencerait la participation des élèves à la séquence. Néanmoins, l'horizon d'attente des membres de la classe rendrait possible et contraindrait également la lecture de *L'Indien de la tour Eiffel*. À son tour, les régulations des apprentissages et de l'enseignement qui nous concernent s'avéreraient aussi être une contrainte et une ressource pour que les formes de participation à l'enquête policière soient progressivement reconnues, partagées et intégrées par la classe de 8H. D'un point de vue situé (Lave 1988 ; Mottier Lopez 2021), nous postulons donc une relation

de corégulation¹⁸ entre les gestes didactiques de régulation, les ERIS et les contributions des élèves. Autrement dit, l'enseignant soutiendrait, au moyen de différents types de questions collectives et d'interventions verbales, l'élaboration d'hypothèses interprétatives verbales par les élèves et d'autres contributions plus ou moins spontanées. Les caractéristiques des élèves et leurs apports à la dynamique de la MCC influenceraient à leur tour la mise en valeur (ou non) par l'enseignant d'un certain nombre d'indices lexicaux et picturaux ou de connexions que la classe devra effectuer sous son guidage.

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 9 novembre 2023

Version finale : 19 septembre 2024

Acceptation : 10 octobre 2024

18. Cette notion désigne « la relation de co-ajustement et de co-développement entre les processus individuels, interpersonnels et communautaires qui participent à la régulation de l'apprentissage des élèves » (Mottier Lopez, 2016, p. 74).

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Aeby Daghé, S. & Dolz-Mestre, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Boucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083>
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans L. Allal, B. Bloom & J. Cardinet (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. Henriot-van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- 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). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Bautier, E., 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>
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Presses universitaires de France.
- Bernard, F. & Roca, F. (2004). *L'indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Boré, C. (2009). La textualisation d'un conte, un parcours interprétatif. Dans M. Butlen & V. Houdart-Merot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (p. 269-289). Encreage.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Capt, V., Ronveaux, C. & Pont, C. (2023). L'archi-élève à l'épreuve de l'album de littérature jeunesse. Premières considérations contrastées sur la variation de l'instrument de l'enseignant. *Didactiques & Disciplines*, 1(2), 176-184. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol1iss2.41224>
- Chabanne, J., Desault, M., Dupuy, C. & Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, 37, 227-260. <https://doi.org/10.4000/reperes.437>

- Chabanne, J. & Dezutter, O. (2011). Introduction. Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. Dans J. Chabanne & O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (p. 9-22). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01.0009>
- Class, B. & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_6
- 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. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 191-208. <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>
- De Croix, S. & Ronveaux, C. (2020). Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (62), 113-133. <https://doi.org/10.4000/reperes.3184>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (1^e -2^e éd, vol. 1). De Boeck.
- Dubois, J. (1984). Indicialité du récit policier. Dans C. Gothot-Mersch, R. Célis & R. Jongen (dir.), *Narration et interprétation* (p. 1-9). Presses de l'Université de Saint-Louis. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.7389>
- Fallenbacher, F. & Wirthner, M. (2018). La « Negresse » et le « Loup » au fil des régulations en classe. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 415-442). Peter Lang.
- Hamaide-Jager, E. (2006). François Roca et L'indien de la Tour Eiffel. Dans S. Van der Linden & A. Lorant-Jolly (dir.), *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser* (p. 146-161). Thierry Magnier.
- Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français : le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 125-140.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50. <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Dans E. Wenger (dir.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives* (p. 27-44). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.003>
- Lits, M. (1991). L'énigme criminelle : vade-mecum du professeur de français. Didier Hatier.
- 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>

- Marlair, S. & Dufays, J. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. Dans J. Chabanne & O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (p. 83-106). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01.0083>
- Masseron, C. (1994). Écrire des récits d'énigme criminelle. *Pratiques*, 83, 35-77. <https://doi.org/10.3406/prati.1994.1721>
- Mottier Lopez, L. (2005). Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire [Thèse de doctorat, Université de Genève].
- 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. (2015). 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. Dans B. Noël & S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2017). Cognition située. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 89-92). Presses Universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. (2021a). Évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. Dans C. Barroso da Costa, I. Nizet & D. Leduc (dir.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (p. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2021b). Régulation des apprentissages. Dans *Encyclopé-LEeE*. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/regulation-apprentissages>
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2007). Sociomathematical norms and the regulation of problem solving in classroom microcultures. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 252-265. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.10.005>
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 9. <https://doi.org/10.4000/ced.706>
- Paillé, P. & Mucchinelli, A. (2012). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 315-374). Armand Colin.
- 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. & Schneuwly, B. (2018). Deuxième synthèse intermédiaire. Instituer la littérature – Contrastes entre deux textes utilisés comme réactifs. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (p. 131-138). Peter Lang.

- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (dir.), *Des objets enseignés en classe de français le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-43). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2018). Recueil et analyse des données. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinasion et sédimentation : enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (p. 139-157). Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique : quelques thèses illustrées par l'analyse de l'enseignement de quelques objets de la discipline « français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, s/p. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Seguel Tapia, F. (2022). Des dialogues évaluatifs dans la leçon finale d'une séquence d'enseignement sur l'album *L'indien de la tour Eiffel : Une contre-enquête autour de la découverte du vrai assassin*. *e-JIREF*, 8(1), 47-83. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/162>
- Seguel Tapia, F. & Mottier Lopez, L. (2020). Évaluation-régulation interactive située : Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans *L'indien de la tour Eiffel*. *La Revue Évaluation en Éducation online (LEeE)*, 3. <https://revue.leece.online/index.php/info/article/view/72>
- 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. Dans T. Thévenaz-Christen, S. Aeby Daghe, M. Jacquin, I. Leopoldoff Martin, C. Ronveaux, G. Sales Cordeiro, A. Soussi & M. Wirthner (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (p. 29-54). Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). Formes de progression comme disciplinasion des élèves et sédimentation de pratiques. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinasion et sédimentation* (p. 31-43). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14933/13>

Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle *L'Indien de la Tour Eiffel*

Synopsis de la 1^{re} séance

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
	SÉANCE (S) 1/S5 01h 18'09''			Leçon d'entrée dans l'album composite <i>L'indien de la Tour Eiffel</i>
1.1	S1/S5 00'00'' - 01'00'' 01'00''			Présentation générale par l'enseignant (E) de l'activité de lecture aux élèves (és).
1.1	00'00''-01'00'' 01'00''	E qui parle		-E fait appel à la mémoire didactique en signalant que, par rapport aux textes déjà lus dans la classe, «le livre a beaucoup d'images» et son texte est «passablement complexe». L'album ne peut donc pas être lu comme n'importe quel livre.
1.2	S1/S5 01'00'' - 06'30'' 05'30''			Observation et compréhension du fait divers (FD) <i>Un Indien assassine sauvagement trois Parisiens et blesse neuf policiers</i> projeté au fond de la salle. -Entrée par effraction dans le texte, dirigée par E, à travers l'observation d'un FD se trouvant dans les pages de garde (PG) de l'album.
1.2.1	01'06'' - 02'21'' 01'15''	E qui parle	FD	>Observer silencieusement le FD projeté et commenter collectivement quelques éléments du texte avant la lecture d'E -E encourage l'observation du FD. Ensuite, E pose des questions concernant ce que les és voient et en pensent, les composantes du texte (titre, sous-titre, etc.), ce qui s'est passé, les personnages que l'image montre, etc.
INS ²	02'20''-02'-34'' 01'14''	E qui parle		*E avance à la classe le genre textuel auquel appartient le texte lu, soit un fait divers «pas agréable», «assez négatif», une «histoire tragique».

1. Formes sociales du travail.

2. Insert : moment de décrochement du cours de la leçon à des fins de structuration, pour l'enseignement et pour l'apprentissage, de l'objet enseigné.

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
L'Indien de la Tour Eiffel (suite)**

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.2.3	02'35'' - 06'30'' 03'35''	Interaction collective entre E et la classe (IC)	FD	>Commenter collectivement les images observées dans le FD (y compris les titres et les sous-titres du FD) -E engage un travail sur des mots potentiellement inconnus (<i>assassin</i> , <i>assassinat</i> , etc.). Par ailleurs, E attire l'attention sur quelques caractéristiques de l'image (censée être une photo), notamment, les personnages, le style et les couleurs de leurs vêtements.
INS	02'50'' - 03'00'' 00'10''	E qui parle		*E insiste sur la signification des mots <i>assassin</i> / <i>assassinat</i> en surlignant le caractère intentionnel/ réfléchi de l'action de tuer quelqu'un. Par ailleurs, E signale à la classe « qu'on est sur un album », donc toutes « les choses » ne sont pas nécessairement vraies.
1.3	S1/S5 06'31'' - 47'50'' 41'19''			Écoute et compréhension du FD oralisé par E.
1.3.1	06'31'' - 08'50'' 02'19''	LHV	FD	>Écouter le FD lu à voix haute (LVH) par E. -E présente l'activité à la classe et ensuite lit le texte.

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
L'Indien de la Tour Eiffel (suite)**

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.3.2	08'51''- 16'36'' 07'45''	IC	FD	>Commenter collectivement, à l'aide de différentes questions posées par E («qu'est-ce que s'est passé?»), pour élaborer des hypothèses résumant le FD écouté. -E signale explicitement qu'il ne veut pas, pour l'instant, connaître les hypothèses des és par rapport à la lecture. E veut d'abord s'assurer que tous ont compris ce qu'il a lu. - E institutionnalise le sens du FD au travers d'un résumé et des reformulations faites par lui, et des relectures à voix haute de segments du FD. E fait cela en mettant l'accent, entre autres, sur les victimes mentionnées, les mots potentiellement inconnus (<i>scalper</i>), les caractéristiques des différents espaces physiques où a lieu ce qui se raconte, les différentes procédures anaphoriques déployées par FD. Par ailleurs, E réalise une contextualisation brève du texte.
1.3.2	16'37''- 17'50'' 01'13''	E qui parle		-E invite explicitement les és à «vivre le livre» comme une «espèce d'enquête policière». -E dit «qu'il va y avoir un jeu» impliquant des documents à compléter. E signale aussi qu'il ne va rien avancer pour garder le suspense, même pas le titre du livre.
INS	17'30''- 17-35'' 00'05''	E qui parle		*E explique les raisons du choix de l'album au regard d'une recherche menée par un groupe de didactique d'une université suisse.

Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle *L'Indien de la Tour Eiffel* (suite)

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.3.3	17'51'' - 19'26'' 01'35''	E qui parle IC	Feuille lignée	> Compléter individuellement, puis collectivement, une feuille lignée pour se poser trois questions sur l'album. -E donne de consignes sur comment remplir la feuille à travers la proposition par les és d'un titre provisoire (<i>Enquête à Paris</i>) et de trois questions personnelles sur le livre («des choses que vous voudriez savoir», dit E).
INS	19'27'' - 19'49'' 00'22''	E qui parle		*E explique que les traces écrites des és vont toujours être récupérées, par un chercheur, à des fins de recherche.
1.3.4	19'50'' - 27'25'' 07'35''	E qui parle Travail individuel/ en duo	Fiche 1	> Remplir individuellement/ en duo de la fiche 1 de l'enquête policière sur Billy Powona (BP). -E présente et distribue la fiche de l'enquête policière sur le personnage principal BP. Puis, E propose à la classe «d'essayer de remplir cette fiche ensemble». E présente les consignes de la fiche 1 pour que les és puissent, à partir de leurs hypothèses personnelles, remplir les cases autour du rôle de BP (ce qu'il a fait), ses motivations (pourquoi?) et ses sentiments (ce qui s'est passé dans sa tête). -E propose de faire une réflexion préalable à deux avant de remplir la fiche.
Ch ³ . 1.3.3	20'41'' - 21'46'' 00'05''	E qui parle	Feuille lignée	-E revient en arrière pour travailler à nouveau sur la feuille lignée. E demande aux és d'écrire: 1) leur prénom, 2) le titre <i>Enquête à Paris</i> et 3) la date du jour du cours.
INS	21'47'' - 22'31'' 00'44''	E qui parle	Dernière de couverture de l'album	*E montre la dernière de couverture de l'album. À propos de cette image, E confirme les commentaires et les hypothèses anticipatoires des és situant l'histoire à Paris et à la tour Eiffel. Par ailleurs, E dit que «tout le long de la séquence est un jeu», qui est intéressant à jouer pour ne pas manquer «quelque chose».

3. Chevauchement entre les activités de la leçon.

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
L'Indien de la Tour Eiffel (suite)**

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.3.5	27°26'' - 40°56'' 13°30''	IC	Fiche 1	> Commenter collectivement les réponses apportées par les és à la fiche 1. -E propose de mettre en commun ce qui est ressorti au sein des duos, afin de remplir la fiche 1 avec les informations que «vous vous pensez, vous imaginez». E réexplique à la classe les consignes pour remplir la fiche 1. -E commence par engager la participation des és sur le rôle de BP dans le crime. C'est lui qui les questionne en proposant des possibles rôles (spectateur du crime, passant, celui qui a appelé la police, etc.). -E dit aux és que «vous êtes des enquêteurs, vous avez vu ça (la photo du FD montrant la scène du crime), vous allez vous poser des questions». -E revient sur la date de parution de l'article de journal (le crime a eu lieu la veille). Lien d'E avec les caractéristiques du genre fait divers. -E résume, énumère et/ou reformule les réponses des és, par exemple, sur le rôle de l'Indien (<i>meurtrier, assassin, criminel</i>, etc.). Par rapport aux hypothèses des apprenants, E signale que «chacun peut avoir son idée». -À partir des réponses des és, E récapitule: «il y avait un couple, ils étaient bien et après, il y a eu un assassinat». E récapitule aussi l'intuition des és concernant le crime: il y a quelque chose (de pas net) qui ne joue pas et qui a provoqué, en somme, l'assassinat.
INS	40°40'' - 40°57'' 00°17''	E qui parle		*E arrête le commentaire collectif et demande aux és de remplir la fiche, notamment, la case rôle de l'Indien. Ensuite, E réexplique comment remplir les cases de motivation et de sentiments, selon les avis des és et des échanges lors des commentaires collectifs.

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
L'Indien de la Tour Eiffel (suite)**

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
Ch. 1.3.4	40'41'' - 47'50'' 07'09''	Travail individuel/ en duo	Fiche 1	> Remplir individuellement/ en duo la fiche 1. - E fait des rétroactions individuelles aux és et aux duos qui le sollicitent. - E rappelle l'importance de réfléchir à ce qu'on écrit, car «un jour dans la séquence» grâce à cette information on peut «voir si on a réussi à répondre à la question» sur le rôle, les motivations et les sentiments du criminel. - E encourage les élèves à se positionner comme des enquêteurs.
INS	45'05'' - 47'50'' 02'45''	E qui parle		*E explique à la classe comment il a planifié la séquence, par exemple, E dit que les activités faites jusqu'à maintenant sont un moment initial. Il signale aussi que «on n'a même pas commencé l'histoire». *À des fins de présentation de l'activité (le jeu de lecture de l'album), E signale que : - pour l'instant, il ne va pas donner le livre, - le but du jeu est que les és se posent le maximum de questions avant d'entrer dans l'ouvrage, - il va y avoir deux livres par pupitre, - un élastique va bloquer certaines pages du texte, - E va diriger la lecture de certaines pages, et - en suivant la logique du jeu, on va «essayer de construire cette compréhension ensemble».
1.4	S1/S5 47'51'' - 1h 18'08'' 30'17''			Observation et compréhension de la première de couverture de l'album (1 ^{re} C) et d'autres documents s'y rattachant (FD et fiche 2).

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
L'Indien de la Tour Eiffel (suite)**

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.4.1	47°51'' - 54°42'' 06°51''	E qui parle Interaction collective	Objet album 1 ^{re} C	>Observer l'album et commenter quelques caractéristiques de la 1^{re}C qui est projetée au fond de la salle. -À propos de la 1^{re}C, E demande aux és ce qu'ils voient, ce qu'ils en pensent et ce qui se passe. -Par rapport aux réponses des és, E pose des questions sur les indices qui montrent que les personnages sont sur la tour Eiffel (TE). -E questionne les és à savoir si «l'Indien a l'air méchant» en proposant une comparaison entre la 1^{re}C et la photo de BP se trouvant dans la fiche 1. Pour un élève (é), le but de la 1^{re}C est de rendre l'Indien plus gentil (par rapport à la photo de la fiche 1). E reformule en disant qu'il y aurait «deux mondes» dans le texte. E conseille de garder cette idée en tête.
1.4.2	53°43'' - 56°56'' 03°13''	E qui parle	Fiche 2 sur la 1 ^{re} C	>Écoute de la présentation (faite par E) de la fiche 2 pour proposer des hypothèses anticipatoires à partir de la 1^{re}C. -E lis les trois questions de la fiche 2 et explique qu'elles sont proches de la fiche 1, mais que la 1^{re}C influence un nouveau point de vue qui nuance celui exposé par le FD. -E encourage les és à remplir individuellement la fiche 2 à partir de ce qui a été travaillé jusqu'à maintenant.

Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle *L'Indien de la Tour Eiffel* (suite)

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
Ch. 1.4.1	56'57'' - 1h 00'58'' 03'11''	Interaction collective	1 ^{re} C Segment du FD	>Commenter quelques caractéristiques de la 1^{re}C de l'album -E pose une question à un é sur le moment spécifique du récit, par rapport au FD, où se situerait la 1^{re}C. L'é et la classe affirment que c'est à la fin. Pour institutionnaliser la réponse, E relit un passage spécifique du FD. -E encourage les és à proposer d'autres idées différentes et nouvelles (non dites avant pour quelqu'un) pour faire avancer le débat. -À partir d'un doute d'un é sur la ressemblance entre le personnage BP de la fiche 1 et celui de la 1^{re}C, E affirme qu'ils sont la même personne, mais que les faciès peuvent différer. - E reformule (et valide) des idées d'un é qui dit que certains éléments de la 1^{re}C dévoilent qu'il y aurait un point de vue biaisé de la part de la police.
INS	1h 00'59'' - 1h 01'04'' 00'05''	E qui parle		*E situe historiquement le contexte du récit en 1889.
Ch. 1.4.1	1h 01'04'' - 1h 11'57'' 10'53''	Interaction collective	1 ^{re} C Segment du FD	-E pose des questions à la classe: «À l'époque, il y avait des Indiens à Paris?», «Pourquoi il était à Paris dans le spectacle de lanceur de couteaux?». Pour répondre à ces questions, les és proposent des hypothèses diverses (l'Indien est venu pour rencontrer la femme; complot qui a été créé en Amérique, etc). -E sollicite d'autres points de vue qu'en général, il valide. E veut que l'idée que BP soit venu à Paris pour travailler dans la construction de la tour Eiffel vienne spontanément des és. -E relit un segment du FD, avance d'autres hypothèses à la classe (BP a pris la chanteuse pour la sauver) et résume et/ou reformule les hypothèses des és. -E suscite d'autres hypothèses portant, notamment, sur les raisons de chute de BP et de la chanteuse Alice La Garenne (AG). Une é signale que BP n'a pas tué les personnes mentionnées par le FD, c'est un autre qui l'a fait. BP est sur la tour Eiffel pour sauver sa femme.

**Annexe 1 – Exemple de synopsis de la première leçon de la séquence d'enseignement du récit d'énigme criminelle
*L'Indien de la Tour Eiffel (suite)***

Niv.	Repères	FST ¹	Matériel	Description
1.4.2	1h 11'57'' - 1h 18'08'' 06'11''	E qui parle Interaction collective	Fiche 2 Page 8 de l'album	> Compléter individuellement la fiche 2 sur le rôle, les motivations et les sentiments de BP par rapport aux images du FD et de la 1 ^{re} C. -E dit que pour compléter la fiche 2, chaque case doit être remplie avec des idées qui semblent être les plus probables pour les és. Pour ce faire, ils doivent utiliser des phrases et développer des réponses concrètes et compréhensibles. -E fait des rétroactions aux diverses questions des és concernant la fiche 2. -E avance une image de l'album (page 8 ⁴) pour la séance suivante.

⁴.À des fins de repérage, nous proposons une numérotation des pages de l'album.

Annexe 2 – Fait divers se trouvant dans les pages interstitielles de l'album *L'Indien de la Tour Eiffel*



Annexe 3 – Rapport de police du commissaire Bourdelle

RAPPORT DU COMMISSAIRE BOURDELLE

Affaire Powona – crime du 4 avril 1889 – cabaret « La Bête à Bon Dieu »
La Bête à Bon Dieu (nommé Bête à deux dos
par les habitués) est un bordel notoire dans les étages.

Alertés par un anonyme, nous arrivons sur les lieux à 2 h 30 après midi, XVIII^e arrondissement, rue des Abbesses, cabaret « La Bête à Bon Dieu », 2^e étage, chambre 8. Découverte de deux corps. Les deux hommes ont été poignardés dans les minutes précédant notre arrivée. Arme du crime : couteau de lancer appartenant à Billy Powona retrouvé sur les lieux. Traces évidentes de lutte (meubles renversés – lampes brisées).

Les bruits de l'établissement auront couvert le raffut de la bagarre. Une mallette pleine de billets de banque achevait de se consumer (demande d'analyse des cendres et des débris de billets pour évaluation de la somme).

Par la fenêtre ouverte, à peine cinq minutes après notre arrivée, l'agent Lafleur aperçoit sur les toits voisins un homme emportant une femme inanimée. Traces de sang sur les toits indiquant qu'Alice La Garenne ou Billy Powona, voire les deux, étaient blessés.

Après les tirs de sommation, les hommes font feu. Le fuyard et la jeune femme disparaissent. J'ordonne aux agents Lafleur et Moingeon de les suivre sur les toits.

Après l'arrivée des renforts, nous investissons le pâté de maisons. Je répartis les hommes dans les rues adjacentes. Le cuir chevelu de Jean La Garenne, retrouvé par l'agent Goudet dans la cour du cabaret, est probablement tombé par la fenêtre ouverte lors de la fuite de Billy Powona.

Lafleur et Moingeon reviennent bredouilles. Les suspects semblent s'être volatilisés. L'agent Lafleur s'est blessé au genou.

Élargissement du champ d'investigation. Les rues sont bloquées.

Nous passons tous les immeubles alentour au peigne fin. En vain.

L'agent Lavigne nous signale qu'un conducteur de fiacre s'est fait voler une de ses bêtes tandis qu'il mangeait dans un café, rue Lepic. Le voleur se serait enfui vers l'ouest. La brigade de Mercier est sur la route.

Je la fais prévenir mais le cavalier est déjà passé et Mercier l'a perdu

Annexe 3 – Rapport de police du commissaire Bourdelle (suite)

de vue alors qu'il se dirigeait vers le Trocadéro, au galop, à demi nu, une femme inerte sur l'encolure. Le sauvage est rapide et rusé. On nous signale un cambriolage au musée de l'Homme. Vol d'un arc et de flèches dans la vitrine des Amériques. Je donne les ordres nécessaires pour nous replier vers le musée et rappelle une escouade supplémentaire.

Nous arrivons trop tard pour l'appréhender. Les gardiens ont vu un Indien ivre de fureur, armé d'un arc, le visage rouge de sang. J'ordonne de nous séparer afin de ratisser plus largement.

Le cheval est repéré broutant sur le Champ-de-Mars. Le cavalier et son fardeau se sont réfugiés dans la structure de la tour de 300 mètres. Aucune issue envisageable. Déjà au niveau du premier étage, il hurle comme nous nous approchons. Je demande aux ouvriers d'évacuer le plus vite possible. Je somme le sauvage de nous livrer la jeune femme.

(Nous ne savons si elle est encore en vie.) Sans réponse de sa part, nous tirons. L'Indien décoche une flèche et blesse l'agent Guignard au poignet alors qu'il lève son arme. J'exige que l'on disperse les passants. Nous tirons encore sur le meurtrier, mais il est hors de portée. Je décide l'assaut de la tour par les escaliers. Moingeon s'écroule devant moi. Je recharge mon arme et tire encore. Je crois l'avoir touché. Pourtant, il continue inexorablement son escalade.

Il nous distance tandis que nous nous essoufflons. Je lui ordonne de se rendre. Il nous vise et tire encore. Nous sommes enfin sûrs de l'avoir blessé. Il arrive au sommet de l'édifice. Pris au piège, il saute dans le vide, emportant la jeune femme avec lui. Sans un cri. Les badauds hurlent. Neuf d'entre nous sont touchés. La foule se presse et fait cercle autour des corps.

Je penche personnellement pour le crime passionnel. On savait Billy Powona et Alice La Garenne amants depuis un an et demi. Jean La Garenne aura très certainement voulu interdire à l'Indien de revoir sa sœur. Craignant la colère du sauvage, il s'est fait accompagner de Nicéphore Palamas qu'il connaissait de longue date. Pris de folie sanguinaire, Powona aura préféré tuer Alice La Garenne plutôt que de la perdre. Les deux hommes s'interposent, il les poignarde, scalpe Jean La Garenne. Il n'aura pas eu le temps de scalper Palamas avant notre arrivée. L'Indien jouit au cabaret d'une étrange protection.

Pour moi, c'est une affaire classée.

Annexe 4 – Fiches d'identité du rapport de police



Meurtrier présumé

BILLY POWONA

Date et lieu de naissance inconnus.

De race indienne - 1 m 98 - 96 kg.

Cheveux noirs - yeux bruns.

Joue balafrée, de la pommette gauche
à la commissure des lèvres - cicatrices
anciennes sur le dos.

Constat de décès le 4 avril 1889, au pied du pilier nord
de la tour Eiffel, à quatre heures et vingt minutes, après midi.
Onze balles dans le corps.

Peintures de sang sur le visage.

Sur lui : montre en argent gravée « À la hauteur de notre Amour ».



Victime

NICÉPHORE PALAMAS, dit Monsieur Nic.

Né le 26 mars 1846 à Athènes, Grèce.

De race blanche - 1 m 83 - 89 kg.

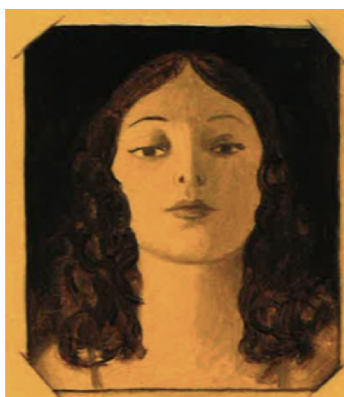
Cheveux bruns - yeux gris.

Nombreuses cicatrices sur les avant-bras
(coupures, brûlures) - nombreux tatouages.

Connu des services de police pour crime
crapuleux, proxénétisme, cambriolage et recel.

Constat de décès le 4 avril 1889 à deux heures et trente-cinq minutes, après midi.
Corps en travers de la porte, chambre 8, cabaret « La Bête à Bon Dieu » -
couteau planté en plein cœur.
Sur lui : pipe, tabac, allumettes, peigne, canif, jeu de cartes, 75 francs.

Annexe 4 – Fiches d'identité du rapport de police (suite)

Victime

ALICE LA GARENNE - sœur de Jean La Garenne.

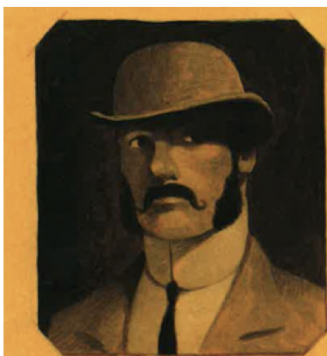
Née le 8 décembre 1865 à Paris.

De race blanche - 1 m 67 - 52 kg.

Cheveux roux - yeux bleus.

Coccinelle tatouée sur l'épaule.

Constat de décès le 4 avril 1889, au pied du pilier nord
de la tour Eiffel, à quatre heures et vingt minutes, après midi.
Corps disloqué, visage intact, quatre coups de couteau :
trois au ventre et un à la poitrine.

Victime

JEAN LA GARENNE - frère d'Alice La Garenne.

Né le 7 septembre 1855 à Paris.

De race blanche - 1 m 68 - 65 kg.

Cheveux châtons - yeux bleus.

Constat de décès le 4 avril 1889 à deux heures et trente-cinq minutes, après midi.
Corps renversé sur le lit, chambre 8, cabaret « La Bête à Bon Dieu »
- gorge tranchée de l'oreille gauche à la droite - crâne scalpé - cuir chevelu
retrouvé dans la cour du cabaret.
Sur lui : étui à cigarettes, briquet en argent, trousseau de clefs, 21 francs.

Annexe 5 – Première de couverture de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*



Annexe 6 – Conventions de transcription

E	Enseignant
Majuscule + 2 lettres	Un élève rendu anonyme
El	Élève non identifié
Pl	Plusieurs élèves parlent en même temps.
(xxx)	Paroles inaudibles
	Le ton monte
-	Le ton baisse
Gras	Accentuation
/	Un arrêt bref
//	Un arrêt plus marqué
(italique)	Didascalies
<i>italique</i>	Lecture d'un écrit
[...]	Quelques parties peu importantes du dialogue ont été supprimées.