



**Comprendre et interpréter l'album de jeunesse *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard et Roca : une revue de littérature pour la modélisation de l'enseignement de ce récit d'énigme dans une classe d'école primaire en suisse romande**

**Francisco Seguel Tapia**

Université de Genève, Suisse

fsegueltapia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9485-5875>

Reçu le 15-10- 2023 / Évalué le 20-11- 2023 / Accepté le 0-12- 2023

### Résumé

Cet article explore l'enseignement des processus de compréhension et d'interprétation textuelle dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence didactique sur l'album de jeunesse *L'Indien de la tour Eiffel*. Ce récit d'énigme a été enseigné dans une classe suisse romande de 8<sup>e</sup> HarmoS (élèves de 11 à 12 ans). En nous appuyant sur une revue de littérature, nous analysons les concepts de lecture indicielle et intrigante (Dubois, 1984 ; Baroni, 2017), issus de la didactique et de la narratologie, afin de proposer les bases d'une future modélisation didactique. Notre étude met en lumière l'importance des régulations interactives situées dans l'accompagnement de la compréhension et de l'interprétation par les élèves, tout en associant ces pratiques aux spécificités du genre textuel qui nous intéresse. À travers cette perspective, nous cherchons à articuler les relations entre compréhension, interprétation et les gestes enseignants, de tissage, qui participent à la construction par la classe du sens de la narration étudiée.

**Mots-clés :** compréhension textuelle, récit d'une énigme policière, évaluation régulation interactive, geste didactique, lecture intrigante

**Comprender e interpretar el álbum juvenil *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) de Bernard y Roca: una revisión literaria para modelar la enseñanza de esta enigmática historia en una clase de escuela primaria en la Suiza francófona**

### Resumen

Este artículo explora la enseñanza de los procesos de comprensión e interpretación textual en el marco de la implementación de una secuencia didáctica sobre el libro álbum *L'Indien de la tour Eiffel*. Esta narración de enigma fue enseñada en una clase suiza de 8<sup>º</sup> HarmoS (alumnos de 11 a 12 años). Basándonos en una revisión de la literatura, analizamos los conceptos de lectura indicial y enigmática (Dubois, 1984; Baroni, 2017), provenientes de la didáctica y la narratología, con el fin de proponer las bases para una futura modelización didáctica. Nuestro estudio destaca la importancia de las regulaciones interactivas situadas en el acompañamiento de la comprensión y la interpretación por parte de los estudiantes, vinculando estas prácticas con las especificidades del género textual que nos interesa. A través de esta perspectiva,

buscamos articular las relaciones entre comprensión, interpretación y los gestos docentes, de tejido, que contribuyen a la construcción del sentido de la narración estudiada por la clase.

**Palabras clave:** comprensión textual, relato de un enigma policial, evaluación regulación interactiva, gesto didáctico, lectura enigmática

**Understanding and interpreting the children's picture book *L'Indien de la Tour Eiffel* (2004) by Bernard and Roca : a literature review for modeling the teaching of this enigma story in a primary school class in French-speaking Switzerland**

**Abstract**

This article examines the teaching of comprehension and interpretation processes within the context of a didactic sequence centered on the children's album *L'Indien de la tour Eiffel*. This detective story was taught in a Swiss Romandy 8th HarmoS class, comprising students aged 11 to 12. In this study, we draw on a literature review to analyze the concepts of indexical and intriguing reading (Dubois, 1984 ; Baroni, 2017), derived from didactics and narratology, with the aim of establishing a foundation for a future didactic model. Our study underscores the significance of situated interactive regulation-assessment in facilitating students' comprehension and interpretation, while associating these practices with the distinctive attributes of the textual genre under consideration. From this perspective, we endeavor to elucidate the interconnections between comprehension, interpretation, and pedagogical gestures — such as the tissage gesture — that contribute to the collective construction of meaning surrounding the narrative under study.

**Keywords :** comprehension-interpretation, detective story, situated interactive regulation-assessment, didactic gesture, intriguing reading

**Introduction**

Comment le lecteur construit-il le sens du texte lors de la lecture d'une narration ? Quelle est l'importance de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans ce processus de construction, par exemple, de la trame du récit et des rôles, des sentiments et des motivations des personnages principaux ? Tant le champ littéraire que celui de la didactique du français ont tenté d'y répondre, par exemple au moyen de différents modèles, tels que ceux du sujet lecteur (Daunay, 2007 ; Rouxel, Langlade, 2005), de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2007) ou des gestes didactiques (Aeby Daghé, Dolz-Mestre, 2008 ; Jorro, Crocé-Spinelli, 2010 ; Marlair, Dufays, 2011), ainsi que par l'utilisation de métaphores qui

conçoivent différemment les rapports entre la compréhension et l'interprétation. Ces dernières étant, à leur tour, associées à des manières plus ou moins prestigieuses (Daunay, 1999) de lire un texte réputé littéraire (Ronveaux, Schneuwly, 2018). Dans le cadre d'une recherche didactique plus large portant sur *La transformation des instruments de l'enseignant*<sup>1</sup> (Fond National Suisse 100019\_205162), nous interrogeons quelques-unes de ces propositions, notamment celle de Falardeau (2003). Plus spécifiquement, cet article vise à proposer une revue de littérature permettant – dans un futur travail scientifique – de modéliser (De Pietro, Schneuwly, 2003) l'enseignement de l'album *L'Indien de la tour Eiffel* (Bernard, Roca, 2004) à partir de l'observation, effectuée en 2019, d'une classe de 8<sup>e</sup> HarmoS (8H) d'école primaire en Suisse romande, dont les élèves étaient âgés de 11 à 12 ans. En raison de sa disponibilité, nous avons établi un contrat de recherche préalable avec l'enseignant de la classe étudiée dans le but d'observer et de réaliser des enregistrements audio et vidéo de la séquence qu'il a mise en place. Ces enregistrements, comprennent l'ensemble des cinq leçons composant ladite séquence sur l'album qui nous intéresse. Au moment de l'enregistrement, l'enseignant genevois possédait une dizaine d'années d'expérience pédagogique. 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 – bénéficiant d'un indice socioéconomique élevé – se localise 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).

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questions précédemment énoncées, nous proposons une articulation à notre avis novatrice. D'abord, nous faisons appel à la didactique du français (Ronveaux, Schneuwly, 2018 ; Schneuwly, Ronveaux, 2021) pour observer les tensions relatives à l'enseignement du « couple infernal » (Tauveron, 2001) compréhension et interprétation (Falardeau, 2003 ; Tauveron, 1999) associées à la lecture du récit qui nous concerne. Nous questionnons ces tensions par le biais de la conception d'une lecture dite *indicielle* (Dubois,

---

<sup>1</sup> Coordonnée par Ronveaux et Capt et par l'équipe de didactique GRAFE-LLN de l'Université de Genève.

1984) et *intrigante* (Baroni, 2017) entendue comme modèle général d'appropriation de l'album appartenant au genre textuel récit d'une énigme criminelle (Lits, 1991). Ensuite, nous définissons les particularités du genre textuel qui nous intéresse (Borges, 1981 ; Dubois, 2005 ; Poe, 1846).

Finalement, nous convoquons le concept d'*évaluation régulation interactive située* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a) qui s'inscrit dans le champ scientifique de l'évaluation formative élargie des apprentissages (Allal, Laveault, 2009 ; Allal, Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015b), ainsi que dans la *perspective située* (Greeno, 1997 ; Mottier Lopez, 2017). En raison des liens étroits avec le genre textuel récit d'énigme, nous postulons que les ERIS orchestrées par l'enseignant font partie du geste de *tissage indiciel*. Selon nous, il s'avère être un geste régulateur soutenant la compréhension et l'interprétation que les élèves développent sur l'ouvrage *L'Indien de la Tour Eiffel*. Par ailleurs, ce geste permettrait de modéliser l'enseignement de cet album dans le contexte éducatif romand susmentionné et de rendre également compte de quelques enjeux, tant évaluatifs que didactiques, concernant les processus de négociation<sup>2</sup> impliqués dans la construction de la compréhension du récit d'énigme étudié.

## 1. Aperçu méthodologique

Notre travail théorique se rapproche, à notre avis, des buts de la recherche spéculative. Parmi d'autres, cet article « consiste en un exercice de l'esprit, certains diraient en 'jeux de langage', produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1990 : 53) issus, entre autres, de notre recueil des données documentaires (Gohier, 1998 ; Van Campenhoudt et al., 2011). La recherche bibliographique entreprise cible des travaux en didactique de la lecture en français et en évaluation formative élargie. Notre recueil de données a été également orienté par les particularités du genre récit d'énigme et, notamment, par la démarche indicielle et intrigante effectuée par le détective afin de résoudre le crime. Cette enquête déboucherait sur la découverte du coupable, par les élèves-détectives soutenus par

---

<sup>2</sup> Au sens interactionniste du terme (Cobb, 2001).

l'enseignant, des méfaits racontés par l'album, ainsi que sur la construction de la signification globale du texte à l'aide d'un travail interprétatif provisoire et évolutif.

Notre attention porte sur « l'exactitude des informations qu'ils [—les documents théoriques ou empiriques consultés —] contiennent, ainsi que la correspondance entre le champ que couvrent les documents disponibles et le champ d'analyse de la recherche » (Van Campenhoudt *et al.*, 2011 : 179). Par ailleurs, quelques résultats issus de nos travaux précédents sont mobilisés (Seguel Tapia, 2022 ; Seguel Tapia, Mottier Lopez, 2020).

## 2. Recherche bibliographique

### 2.1. Lecture extensive versus lecture intensive

Nous suivons Reuter (1990) pour qui une œuvre est instituée comme *littéraire* en fonction des conditions de sa *réception*. Celle-ci impliquerait, entre autres, l'établissement par les lecteurs des rapports au texte plus ou moins prestigieux relatifs par exemple à la production d'une exégèse textuelle par le biais de certains outils de la narratologie (type de narrateur et focalisation, fonctions des personnages selon le schéma actanciel, figures littéraires, etc.). Sur la base des travaux de différents auteurs, Daunay (1999) définit ces rapports à partir de contrastes parfois irréconciliables : lecture naïve/lecture critique (Eco) ; lecture rapide, cursive, superficielle/lecture « comme littéraire » (Aaron) ; retrouver le sens, comprendre/construire le sens, interpréter (Reuter) ; passivité/activité (Picard), etc. Malgré la difficulté à établir des équivalences entre ces termes, rendant compte des usages non consensuels à propos de la littérarité de la lecture, Daunay (1999) signale que

*ces oppositions-là sont nombreuses, et à chaque fois, on retrouve face-à-face une lecture intensive et une lecture extensive. La lecture extensive est dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes. (Daunay, 1999 : 33)*

Autrement dit, la *lecture extensive* — comportant la compréhension du message littéral — a été traditionnellement associée à des manières de lire

développées, par exemple, à l'école primaire. Par contre, la *compréhension fine* a été historiquement associée à l'enseignement de la lecture proprement littéraire dans le contexte du collège et majoritairement du lycée (Daunay, 1999 ; Shawky-Milcent, 2020 ; Tauveron, 1999).

Quant aux dynamiques que ces deux régimes de lecture (extensif et intensif) peuvent entretenir, Tauveron (1999) élargit l'idée de contraste irréconciliable et montre qu'au cours du temps, les rapports compréhension et interprétation ont été pensés indistinctement par différents théoriciens. Ainsi, l'autrice signale, par exemple, que pour la psychologie cognitive « la compréhension et l'interprétation sont posées comme des processus étrangers et l'interprétation n'est pour l'instant un objet d'étude » (Tauveron, 1999 : 14). Isolées l'une de l'autre, les psychologues ne s'intéresseraient qu'à la reconstruction par les lecteurs de l'intrigue rendant compte de leur compréhension du texte. Pour les théories de la sémiotique et de la réception littéraires (eg. Daunay, 1999 ; Gervais, 1993), d'une part, la compréhension (antérieure) et l'interprétation (postérieure et supérieure) comporteraient donc un rapport de succession. D'autre part, un rapport d'inclusion entre compréhension et interprétation serait également proposé dans le cadre de ces théories. Ainsi, pour Vanderdorpe (1992), cité par Tauveron (1999), « il peut être justifié d'un point de vue pédagogique que l'accent soit mis sur la lecture-interprétation, plutôt que sur la lecture-compréhension » (Tauveron, 1999 : 17). La première, comportant un travail conscient de recherche du sens au regard d'un texte résistant, alors que la seconde s'avérant être plus ou moins automatique.

## **2.2. L'activité fictionnalisante du lecteur de narrations cadrant la compréhension et l'interprétation textuelle**

Ces deux composantes de la lecture (la compréhension et l'interprétation) se développent dans le cadre d'une *activité fictionnalisante*<sup>3</sup>. Cette notion a été proposée par Langlade (2003), afin d'« interroger la fiction sous l'angle de l'activité du lecteur » (paragraphe 4). Plus spécifiquement, l'auteur cherche à décrire « l'implication du sujet dans la réalisation fictionnelle d'une œuvre » (Langlade, 2003 : paragraphe 4) ou

---

<sup>3</sup> Étant commandée, selon Langlade (2003), par trois grandes instances, à savoir, le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique. À des fins de concision, nous ne les développons dans notre proposition.

la manière dont un lecteur, plus ou moins expérimenté, complète — pour Langlade, spontanément — les données fictionnelles du texte pendant la lecture des narrations. À des degrés variables, le sujet lecteur investit, transforme et singularise le contenu fictionnel de l'œuvre grâce à un double mouvement où « le dialogue inter-fictionnel [...] se noue entre, d'une part, la fiction textualisée par l'œuvre et, d'autre part, la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur » (Langlade, 2003 : paragraphe 2). Cette subjectivité serait, par exemple, en lien avec son univers de référence qui concerne

*le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre.*  
(Langlade, 2003 : paragraphe 10)

Pendant l'*activité fictionnalisante*, la réactivité fictionnelle du lecteur et l'énergie fictionnelle qu'il dégage se constituent comme « une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler » (Langlade, 2003 : paragraphe 21). Souvent discréditée, car on la considère comme réductrice ou disparate, pour Langlade « loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur, respecte, voire fonde leur littérarité » (Langlade, 2003 : paragraphe 20). Ainsi, par exemple, la narration est de/ré fictionnalisée par les lecteurs au travers d'opérations inférentielles impliquant des ajouts, des suppressions et des recompositions, notamment, au regard des actions des personnages. Quel est donc le rôle de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans cette activité fictionnalisante ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous convoquons la proposition de Falardeau (2003). Afin de clarifier le flou conceptuel autour de ces deux notions fortement connotées, l'auteur propose que la compréhension et l'interprétation textuelle comportent des rapports itératifs de complémentarité et de concomitance. Par ailleurs, l'auteur identifie chaque notion de la manière suivante :

*Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rend intelligibles les informations essentielles du contenu du*

*texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus [...]. (Falardeau, 2003 : 675).*

Quant au lecteur qu'interprète, celui-ci

*ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification [...]. La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. (Falardeau, 2003 : 675).*

En raison des postulats théoriques développés jusqu'ici et dans le cadre de la séquence didactique mise en œuvre par l'enseignant romand de 8H étudié sur *L'Indien de la tour Eiffel*, notre objectif est de mieux comprendre les rapports susmentionnés entre compréhension et interprétation, à notre avis insuffisamment précisés par Falardeau (2003).

### **2.3. La lecture intrigante du genre récit d'énigme**

En suivant Baroni (2017), nous caractérisons la narration à partir de son *intrigue*. Ce terme amplement polysémique est décrit « comme un élément indissociable de toute forme narrative, quelle que soit sa nature ou sa fonction » (Baroni, 2017 : 25). Cette intrigue pourrait, néanmoins, avoir une fonction qui renouvelle sa conception traditionnelle<sup>4</sup>. C'est-à-dire, « la production d'une tension, provisoire et définitive, qui joue sur une réticence intentionnelle dans la représentation des actions » (Baroni, 2017 : 29). En utilisant une redondance significative, Baroni (2017) appelle cette nouvelle fonction *intrigue intrigante*. Son but est précisément de différer l'appréhension de la structure globale des événements « alors que des configurations incertaines et provisoires sont échafaudées par les lecteurs tout au long de leur progression dans le texte, ce qui transforme la fable en un réseau tentaculaire de virtualités incertaines » (Baroni, 2017 : 30). Cette définition implique, par exemple, le fait de considérer l'intrigue comme un dispositif de lecture encourageant un mouvement de nouement

---

<sup>4</sup> Par exemple, relative à la reconstruction chronologique de l'histoire sous forme d'une trame causale (Baroni, 2017).

ou de tension qui, lors de la progression dans le texte, amène à un dénouement cherchant à « réduire cette tension induite par le nœud » (Baroni, 2017 : 30).

Nous retenons donc cette fonction intrigante de l'intrigue pour caractériser, d'une part, la découverte par *effraction* — ou entrée par carottage dans le texte, pas forcément au début (Ronveaux, Nicastro, 2010) — observée lors de nos analyses de la séquence sur *L'Indien de la tour Eiffel* mise en œuvre en 8H par l'enseignant romand (Seguel Tapia, 2022 ; Seguel Tapia, Mottier Lopez, 2020). D'autre part, elle nous permettrait par la suite de modéliser l'enseignement de ce support composite. À travers la prolongation de la tension narrative — au moyen de différentes démarches herméneutique entamées lors de la première leçon, et maintenues tout le long de la séquence étudiée — la lecture intrigante aurait pour but ultime le *dénouement*, effectué par les élèves romands et soutenu par l'enseignant, des complexités dans la compréhension et dans l'interprétation de cet album de jeunesse. Celles-ci sont relatives, parmi d'autres, à la présence de différentes histoires (Dubois, 1984) au sein du récit d'énigme caractérisées par la non-linéarité dans leur structuration.

#### **2.4. Lecture indicielle du récit d'énigme**

Les travaux de différents auteurs<sup>5</sup> soutiennent que le récit d'énigme est l'un des genres textuels où la lecture intrigante acquiert, tout spécialement, du sens et de la cohérence. Nous concevons les règles structurelles du genre récit d'énigme comme une clé pour sa lecture et donc pour son enseignement. Ce faisant, nous suivons Dubois (1984) pour qui le genre que nous étudions « repose sur l'idée que tout crime laisse des traces » (Dubois, 1984 : 5) ou indices plus ou moins grossiers ou discrets. Ces indices se définissent à partir du croisement entre deux logiques. La première « s'alimente à l'ambiguïté d'une apparence » (Dubois, 1984 : 5). Ce qui est ambigu susciterait donc la curiosité des lecteurs. La seconde « est celle de l'écart et de l'effet [...] » (Dubois, 1984 : 6). L'indice serait apparemment une

---

<sup>5</sup> Par exemple ceux de Borges (1981) de Dubois (2005) et de Lits (1991). Pour ces auteurs, les origines du roman policier, aujourd'hui prolifique en variations, se trouvent dans l'ouvrage de Poe (1841) *The Murder in the rue Morgue*. Pour Lits (2002), dans le monde francophone, le texte fondateur du genre est *L'affaire Lerouge* qui, publié sous forme de feuilleton à partir de 1863, a reçu le titre de roman judiciaire.

pièce étrange dans le puzzle de l'histoire qui renvoie le lecteur à un effet (ou conséquence) inexplicablement déjà là. Néanmoins, cet indice « n'est une anomalie qu'au nom d'une première isotopie<sup>6</sup> d'interprétation, car selon une autre il s'intégrera aisément à un sens global » (Dubois, 1984 : 6) du récit.

Pour l'auteur, ce processus d'intégration relève de la *fonction indicielle* de l'enquête policière. À travers cette fonction, l'indice – un objet sans valeur ou un détail en apparence négligeable – dans leur contexte immédiat, n'acquiert un sens qu'à travers le rapport à un autre contexte et en référence à un autre objet. Ce processus de mise en relation rend compte d'un geste d'indexation<sup>7</sup> où l'indice « se présente à nous comme le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que l'objet indiciel reprenne valeur » (Dubois, 1984 : 7). Dans le genre récit d'énigme, c'est au détective (ainsi qu'aux lecteurs) de découvrir et d'expliciter — grâce aux déductions (Poe, 1846) — les connexions perdues entre les causes et les effets à travers la démarche « d'abord futile, ensuite fertile » (Dubois, 1984 : 7) de l'enquête.

La réalisation de cette enquête suppose un va-et-vient interprétatif exigeant à l'enquêteur, pendant son activité de lecture indicielle, l'habileté de « tenir compte des fausses pistes, donc des faux indices » (Dubois, 1984 : 5). Cela impliquerait, à notre avis, la mobilisation par l'enquêteur-lecteur de certaines opérations comportant, par exemple, des contrôles et des ajustements (Allal, 2007) de ses hypothèses, ou bien la création de nouvelles plus pertinentes. Cette démarche serait celle qui permet au détective d'intégrer les différentes histoires et points de vue narratifs du récit dans une unité cohérente, par exemple, sous forme d'une trame causale et chronologique (Baroni, 2017). La reconstitution de cette trame lui permettrait, entre autres, la résolution de l'énigme. La démarche de l'enquête menée par le détective, sera-t-elle donc une possibilité pour

---

<sup>6</sup> Selon Rastier (2009), qui cite Greimas (1970), « par isotopie, on entend généralement un faisceau de catégories sémantiques redondantes, sous-jacentes au discours considéré » (Rastier, 2009 : p. 88).

<sup>7</sup> L'auteur définit l'indice aussi en termes d'*index*, au sens de Peirce, pour qui « l'index est en gros un objet-signe qui représente un autre objet en vertu du fait qu'il est ou a été en connexion avec lui : la girouette pour le vent, la fumée pour le feu, etc. » (Dubois, 1984 : 6). Malgré sa pertinence, les postulats théoriques de ce dernier échappent aux propos de notre étude.

enseigner la lecture intrigante de *L'Indien de la tour Eiffel* ? Nous essayons d'y apporter quelques éléments de réponse dans les sections ci-après.

## **2.5. Les régulations de la lecture indicielle dans le cadre de la perspective située**

Dans le contexte de l'enseignement de *L'Indien de la tour Eiffel*, nous interrogeons la lecture intrigante et indicielle à des fins de soutien de l'activité fictionnalisante de cet album composite effectuée par les élèves de 8H étudiés. Pour ce faire, nous nous intéressons, notamment, à la *régulation de l'apprentissage de l'élève* « dans un contexte de classe et aux *médiations* (sociales, matérielles, culturelles, etc.) » s'y rattachant (Mottier Lopez, 2012 : 7). Différents synonymes, tels qu'« ajustement, adaptation, modulation, réglage, contrôle, guidage, réorientation de l'action » (Mottier Lopez, 2012 : 7), s'associent à la fonction de *régulation*<sup>8</sup> de l'évaluation formative des apprentissages (Allal, Laveault, 2009 ; Allal, Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015b). Ces termes seraient, à notre avis, en lien avec la fonction herméneutique du récit d'énigme à propos de l'établissement des liens explicites entre causes et effets, sur la base d'indices ou pistes – lors de la mise en œuvre de l'enquête par le détective-lecteur. À la lumière de la perspective située (Brown *et al.*, 1989 ; Lave, Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008), nous interrogeons donc les régulations orchestrées par l'enseignant — rattachées à la lecture intrigante et indicielle de l'œuvre — qui cherchent à soutenir la construction tant du sens par les élèves.

La perspective située est un positionnement épistémologique et théorique défini qui postule, par exemple, que les élèves apprennent aussi bien les contenus disciplinaires que le contexte où ces contenus se développent (Brown *et al.*, 1989). Ce contexte marque donc l'apprentissage et n'est jamais « hors » de ce qui a été appris par les élèves. Ladite perspective située postule ainsi l'existence de relations de constitution *réciproque* entre l'activité et le contexte socioculturel (Lave, 1988). Ce dernier participe à la cognition et à l'apprentissage (activités

---

<sup>8</sup> Mottier Lopez (2012) caractérise la régulation de l'apprentissage « en tant que processus cognitif ou métacognitif qui a pour finalité d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Mottier Lopez, 2012 : 7) des apprenants. Dans ce sens, nous adhérons aux postulats de l'auteur pour qui l'enseignant ne peut ni apprendre ni s'autoréguler à la place des élèves, il ne peut donc que soutenir leur autorégulation (Mottier Lopez, 2016).

humaines), au même titre, que ces activités humaines en train de se réaliser – en laboratoire, en classes, hors de l'école (Mottier Lopez, 2008 : 64) – participent à la construction du contexte ; comportant, quant à lui, certains éléments préexistants et d'autres émergents (Lave, 1988). Nous convoquons ci-après une proposition spécifique de la littérature situationniste. Au moyen de celle-ci, nous interrogeons l'évaluation régulation située des apprentissages au regard des microcultures de classe.

## **2.6. L'évaluation régulation interactive située soutenant la lecture indicielle dans le contexte de la microculture de classe de 8H**

Tel que développé plus haut, Mottier Lopez (2007) définit la microculture de classe (MCC) comme le « contexte immédiat aux activités d'enseignement/apprentissage qui recèle des normes<sup>9</sup>, des pratiques, des significations construites et partagées entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez (2007 : 24). Cobb *et al.* (2001), dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, développent le cadre théorique de la MCC afin de théoriser et d'analyser le contexte social de la classe en deux plans : le plan communautaire et le plan individuel. Mottier Lopez (2008, 2016) — en s'appuyant sur les travaux de Rogoff (1995) — ajoute à la proposition théorique de Cobb et ses collègues un troisième plan appelé *interpersonnel* dont le focus porte sur les *régulations interactives situées*. Associées à l'évaluation formative, ces régulations seraient directement intégrées aux activités d'apprentissage des élèves, sans rupture temporelle par rapport à la leçon concernée (Mottier Lopez, 2012, 2015a).

Par rapport à la séquence d'enseignement sur *L'Indien de la tour Eiffel* qui nous intéresse, le plan interpersonnel de la MCC représenterait un cadre analytique et interprétatif pour modéliser les *évaluations régulations interactives situées* (ERIS) (Mottier Lopez, 2015a, 2016) ayant lieu lors des interventions verbales de l'enseignant et des interactions collectives avec la classe de 8H observée. Plus concrètement, nous conceptualisons ces ERIS en termes d'opérations enseignantes de régulation (méta) cognitives [OR] de planification [OR1], de contrôle [OR2], d'ajustement [OR3] et de

---

<sup>9</sup> Au sens anthropologique du terme, « désignent les régularités et les façons consensuelles de participer aux pratiques [...] d'une classe, notamment par rapport aux attentes et aux obligations réciproques entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez, 2007 : 26).

validation [OR4] (Allal, 2007). Ces quatre opérations admettent des va-et-vient entre elles, ainsi que différents niveaux de conscience et d'intentionnalité en fonction des situations (Allal, 2007, 2020) où elles sont mobilisées tant par l'enseignant que pour les élèves. Au sein de la MCC de 8H étudiée, les régulations se déployant lors de ces interactions verbales collectives auraient pour but de soutenir la lecture intrigante et indicielle du récit et – d'un point de vue situé – contribueraient également à la négociation de pratiques et de normes en lien avec ce type de lecture.

Pas entièrement prédéfinie ou imposée aux apprenants de 8H observés, la lecture intrigante et indicielle impliquerait, entre autres, des ralentissements dans l'appréhension du sens global du récit. Nous associons ces ralentissements à l'idée d'interprétation au sens de Falardeau (2003). Ce, grâce à l'examen minutieux par les élèves – soutenus par l'enseignant – de différents indices, fournis par le texte, leur permettant d'établir des liens, en apparence inexistant, entre causes et effets. Ainsi, les lecteurs peuvent, par exemple, planifier une stratégie de lecture ou bien contrôler, ajuster et valider (Allal 2007) – tout le long de leur parcours de lecture – leurs différentes hypothèses interprétatives. Selon Mottier Lopez (2012), ces actions sont susceptibles de *didactisation* dans le sens où « une situation didactique peut être conçue pour encourager sciemment la démarche de [auto] régulation de l'élève » (Mottier Lopez, 2012 : 8). À partir de ces propositions théoriques, nous nous interrogeons majoritairement sur les actions enseignantes – négociées au sein du plan interpersonnel de la MCC de 8H étudiée – visant à enseigner aux élèves ladite lecture intrigante et indicielle de *L'Indien de la tour Eiffel*. Pour répondre à cette problématique, nous convoquons ci-après la notion de geste enseignant de tissage.

## **2.7. Le geste de tissage indiciel pour modéliser l'enseignement de la compréhension d'un récit d'énigme**

Pour modéliser l'enseignement (De Pietro, Schneuwly, 2003) de *L'Indien de la tour Eiffel* et, plus spécifiquement, de la lecture indicielle de cet album composite, nous suivons par exemple Aeby Daghé et Dolz-Mestre (2008).

Au regard de l'approche didactique instrumentale<sup>10</sup> (Schneuwly, Ronveaux, 2021) et dans le cadre des recherches sur le travail ordinaire des enseignants en classe, les auteurs mettent en exergue le rapport systématique entre gestes enseignants et objets enseignés. Ces derniers se transformant dynamiquement en raison des premiers (Bernié, 2008).

Par ailleurs, Schneuwly (2009a) mentionne que les gestes didactiques impliquent des mouvements observables qui peuvent informer des actes enseignants cherchant l'atteinte des apprentissages par les élèves. Dans le but de comprendre l'agir de l'enseignant étudié cherchant à soutenir la compréhension et l'interprétation de la classe de 8H qui nous concerne, nous prenons appui sur le travail de Fallenbacher et Wirthner (2018). Les autrices déclinent le geste didactique fondamental de régulation<sup>11</sup> (Schneuwly, 2009b) en plusieurs gestes spécifiques. En raison de leur proposition, nous retenons tout spécialement le *geste didactique spécifique de tissage* dont le but (au sens large) est d'unifier les éléments disparates qui composent l'œuvre littéraire. Nous associons ce geste à la définition de compréhension de Falardeau (2003) déjà évoquée. Chabanne *et al.* (2008) signalent que ce geste enseignant relève, par exemple, d'un

(1) souci d'inscrire la leçon dans ses entours (François, 1999), en faisant appel à l'expérience scolaire, interdisciplinaire ou extra-scolaire (personnelle, familiale) ;

(2) souci d'assurer les liens entre les différents moments de la leçon, les différentes tâches demandées, ainsi que l'avant et l'après de la séance. (Chabanne *et al.*, 2008 : 230).

Nous proposons un élargissement conceptuel entre le geste didactique spécifique de tissage évoqué et le travail de l'enquêteur lors de la démarche de l'enquête policière. À notre avis, l'activité sémiotique relative à la *lecture indicielle* de l'œuvre s'avérerait une entrée fructueuse pour soutenir, à la

---

<sup>10</sup> Au regard de la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques convoquée par Schneuwly (2009b).

<sup>11</sup> Schneuwly (2009b) définit le geste didactique fondamental de régulation comme un processus basé sur des critères implicites ou explicites qui assure « la construction et la transformation de l'objet enseigné » (Schneuwly, 2009b : 38). Dans le contexte d'une séquence d'enseignement, l'enseignant effectuera donc « la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail » (Schneuwly, 2009b : 38) des élèves.

fois, le travail macroscopique de construction de la compréhension globale et celui microscopique relié à l'interprétation du récit. Ce, d'une part, au travers de certaines tâches engageant chez les élèves des hypothèses englobantes et transitoires, tel que celles qui découlent de l'effraction mise en œuvre lors de la première leçon. D'autre part, au moyen des interprétations, également transitoires et susceptibles d'évoluer, sur des éléments ponctuels de l'album, produites grâce aux autres tâches de la leçon, et à la forme des soutiens fournis par l'enseignant reliés, par exemple, à l'idée de l'intrigue intrigante (Baroni, 2007). Lors des interactions collectives, ces soutiens comporteraient, par exemple, l'orchestration par lui de certaines opérations de régulation cognitives susmentionnées. La logique sous-jacente à ces soutiens serait celle du travail de l'enquêteur inspectant des indices, avec plus ou moins de succès, pour dénouer l'intrigue du récit. Ces indices entendus comme « le produit ou le résidu d'une connexion perdue, connexion qu'il convient de rétablir si l'on veut que l'objet indiciel reprenne valeur. Le détective est un détecteur de signes qui tente de rétablir les bonnes connexions » (Dubois, 1984 : 7).

À partir des caractéristiques du geste de tissage conçu en tant qu'action enseignante à visée unificatrice, nous nous interrogeons sur les relations possibles entre les régulations associées au geste enseignant de tissage indiciel et les ERIS rattachées au champ de l'évaluation formative élargie. Ce geste enseignant et ces ERIS (s'y rattachant) rendraient à notre avis compte, dans la séquence observée, de la complexe relation entre compréhension et interprétation qui retient toute notre attention.

Dans un but propédeutique, nous faisons le choix de conclure notre travail théorique avec une hypothèse qui nous engage à prolonger la portée de nos idées. Nous la formulons ainsi : l'étude approfondie du *geste enseignant de tissage indiciel* – comportant une évaluation régulation interactive – lors des interactions collectives entre l'enseignant et la classe de 8H qui nous concerne, permettrait l'observation des dimensions moins développées par les modélisations de la compréhension textuelle, plus spécifiquement celle proposée par Falardeau (2003) prônant des rapports de concomitance entre interprétation et compréhension.

## En guise de conclusion

Dans ce travail bibliographique, nous proposons des éléments théoriques pour mieux saisir les rapports entre compréhension et interprétation lors de l'enseignement de la lecture de *L'Indien de la Tour Eiffel* par l'enseignant romand de 8H qui nous concerne. Notre objectif est de mettre à l'épreuve les modélisations de la compréhension textuelle qui n'ont pas été originellement conçues pour expliquer ce phénomène didactique, comme celle de Falardeau (2003). Dans le contexte scolaire que nous observons, nous soutenons que la compréhension textuelle est un processus à la fois individuel et collectif de construction du sens du texte. Dans cette perspective, les régulations interactives situées (ERIS), l'une des notions centrales de l'article, s'avèrent être un outil essentiel pour soutenir l'apprentissage des élèves et modéliser également les régulations enseignantes lors de ses interventions et des interactions collectives avec ses élèves de 8H. Associées à l'évaluation formative, elles visent à ajuster en temps réel l'enseignement aux besoins des élèves, en fonction de leurs réactions et de leurs niveaux de compréhension.

Dans le cadre de notre projet de modélisation didactique, ces ERIS prennent une dimension particulièrement intéressante. Elles nous permettront, par exemple, d'observer les processus interpersonnels grâce auxquels la lecture indicielle de l'album est progressivement reconnue par les membres de la microculture de classe de 8H étudiée, participant à la séquence didactique, comme une activité collective où les élèves partagent leurs découvertes et hypothèses. Cette affirmation repose sur l'idée que la compréhension d'un texte est façonnée non seulement par la lecture individuelle, mais aussi par les interactions sociales au sein de la classe.

Une autre notion importante au sein de ce travail théorique est celle du geste de tissage indiciel. Comportant des ERIS, ce geste didactique soutiendrait à la fois la compréhension globale et l'interprétation fine du texte par les élèves. Inspiré du travail d'un enquêteur qui analyse des indices pour résoudre une intrigue, ce geste permettrait de relier les indices apparemment insignifiants du texte pour créer une cohérence narrative.

En somme, nous proposons ici un cadre théorique susceptible d'illustrer la manière dont l'enseignement de la lecture peut être enrichi par des outils théoriques et pratiques tels que le geste de tissage indiciel et les régulations

interactives situées. En associant les modèles de la lecture de Falardeau (2003) à la dynamique de lecture intrigante et indicielle, notre proposition ouvre la voie à une pédagogie plus engageante, où la lecture devient un processus collectif de négociation et de construction de sens. Cette approche permet donc d'observer autrement les tensions traditionnelles entre compréhension et interprétation ouvrant ainsi la voie à de futures modélisations pédagogiques plus approfondies.

## Bibliographie

- Aeby Daghé, S., Dolz-Mestre, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In : D. Boucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* De Boeck Supérieur, p. 83-105.
- Allal, L. 2007. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur, p. 7-23.
- Allal, L. 2020. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 27 (4), p. 332-349.
- Allal, L., Laveault, D. 2009. Assessment for Learning. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (2), p. 99-106. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1024956ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Allal, L., Mottier Lopez, L. 2005. L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE. p. 265-290. [En ligne] : <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr> [consulté le 15 mai 2023].
- Baroni, R. 2017. *Les rouages de l'intrigue : Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.
- Bernard, F., Roca, F. 2004. *L'Indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Bernié, J. 2008. Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : À la recherche du chaînon manquant. In : D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck Supérieur, p. 237-245.
- Borges, J. 1981. *El cuento policial* (Vol. 104). Centro Editor de América Latina.
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- 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*, n° 37. p. 227-260. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/reperes.437> [consulté le 15 mai 2023].

- Cobb, P. 2001. Situated Cognition : Origins. In : N. Smelser & P. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, p. 14126-14129.
- Daunay, B. 1999. « La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification ». *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 30, p. 29-59. [En ligne] : [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30\\_29-59\\_Daunay.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30_29-59_Daunay.pdf) [consulté le 15 mai 2023].
- Daunay, B. 2007. « Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui*, 157(2), p. 43-51. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043> [consulté le 15 mai 2023].
- Dubois, J. 1984. Indicialité du récit policier. In : C. Gothot-Mersch, R. Célis, & R. Jongen (Éds.), *Narration et interprétation* (p. 1-9). Presses de l'Université de Saint-Louis. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pusl.7389> [consulté le 15 mai 2023].
- Dubois, J. 2005. *Le roman policier ou la modernité*. Armand Colin.
- Falardeau, E. 2003. « Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), p. 673-694. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/011409ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Fallenbacher, F., Wirthner, M. 2018. La « Negresse » et le « Loup » au fil des régulations en classe. In : C. Ronveaux & B. Schneuwly (Éds.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation*, Peter Lang, p. 415-442.
- Gervais, B. 1993. *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur.
- Gohier, C. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), p. 267-284. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/502011ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Greeno, J. 1997. « On claims that answer the wrong questions ». *Educational researcher*, 26(1), p. 5-17.
- 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, p. 125-140. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/pratiques/1527> [consulté le 15 mai 2023].
- Langlade, G. 2007. L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In : B. Laville & B. Louichon (Éds.), *Les enseignements de la fiction*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 163-176. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pub.6311> [consulté le 15 mai 2023].
- 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. In : E. Wenger (Éd.), *Learning in doing : Social, cognitive, and computational perspectives* Cambridge University Press, p. 27-44.
- Lits, M. 1991. *L'énigme criminelle : Vade-mecum du professeur de français*. Didier Hatier.
- 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. In : J. Chabanne & O. Dezutter (Éds.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, De Boeck Supérieur, p. 83-106.

- Mottier Lopez, L. 2007. Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 30(2), p. 23-47. [En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2007-v30-n2-mee06734/1085884ar.pdf> [consulté le 15 mai 2023].
- Mottier Lopez, L. 2008. *Apprentissage situé : La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. 2012. *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2015a. 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), p. 89-120. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1036552ar> [consulté le 15 mai 2023].
- Mottier Lopez, L. 2015b. *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2016. La microculture de classe : Un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In : B. Noël & S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur, p. 67-78.
- Mottier Lopez, L. 2017. Cognition située. In : A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, p. 89-92.
- Poe, E. 1846. *Double assassinat dans la rue Morgue !* Classiques Garnier.
- Rastier, F. 2009. Le concept d'isotopie. In : *Sémantique interprétative*, Presses Universitaires de France, p. 87-108.
- Reuter, Y. 1990. « Définir les biens littéraires ? ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 67, p. 5-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/prati.1990.1614> [consulté le 15 mai 2023].
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activities on three planes : Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In: J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Éds.), *Sociocultural studies of the mind* (p. 139-164). Cambridge University Press.
- Ronveaux, C., Nicastro, N. 2010. Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2, p. 1-11.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. 2018. *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Rouxel, A., Langlade, G. 2005. *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. 2009a. Le travail enseignant. In : B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.
- Schneuwly, B. 2009b. L'objet enseigné. In : B. Schneuwly & J. Dolz-Mestre (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses universitaires de Rennes, p. 17-28.
- 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*, p. 189-190, s/p. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515> [consulté le 15 mai 2023].

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*, 1(8), p. 47-83.  
[En ligne] : <https://doi.org/10.48782/d6hb0z81> [consulté le 15 mai 2023].

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. [En ligne] : <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03> [consulté le 15 mai 2023].

Shawky-Milcent, B. 2020. Compréhension, interprétation, explication. In : N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M. Fourtanier, & J. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion Éditeur, p. 51-55.

Tauveron, C. 1999. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, p. 9-38.  
[En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289> [consulté le 15 mai 2023].

Tauveron, C. 2001. Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». In : C. Tauveron (Éd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Institut national de recherche pédagogique, p. 5-24.

Van Campenhoudt, L., Quivy, R., Marquet, J. 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Van der Maren, J. 1990. *Méthodes de recherche en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.



© Synergies Chili, n° 19, Année 2023.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

