

Comprendre et interpréter un récit intrigant : une revue de littérature pour une future modélisation didactique

Francisco Seguel Tapia

Universidad Andrés Bello

fsegueltapia@gmail.com

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

Résumé

Cet article théorique 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 *L'Indien de la tour Eiffel*. Ce récit d'énigme a été enseigné dans une classe suisse romande de 8^{ème} HarmoS (élèves de 11 à 12 ans). En nous appuyant sur une revue de littérature, nous analysons les concepts de lecture indicielle et intrigante, 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, tels que le geste 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 un relato intrigante: una revisión de la literatura para una futura modelización didáctica

Resumen Este artículo teórico explora la enseñanza de los procesos de comprensión e interpretación textual en el contexto de la implementación de una secuencia didáctica en el álbum *L'Indien de la tour Eiffel*. Esta historia enigmática se enseñó en una clase suiza francófona de 8º HarmoS (alumnos de 11 a 12 años). Basándonos en una revisión bibliográfica, analizamos los conceptos de lectura indexical e intrigante, de la didáctica y la narratología, para proponer las bases de un futuro modelado didáctico. Nuestro estudio destaca la importancia de las

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

regulaciones interactivas situadas en el acompañamiento de la comprensión e interpretación por parte de los estudiantes, al tiempo que asocian estas prácticas con las especificidades del género textual que nos interesa. Desde esta perspectiva, buscamos articular las relaciones entre comprensión, interpretación y enseñanza de gestos, como el gesto del tejido, que participan en la construcción por parte de la clase del significado de la narrativa estudiada.

Palabras clave: Comprensión textual, contar un enigma policial, evaluación regulatoria interactiva, gesto didáctico, lectura intrigante

Understanding and Interpreting an Intriguing Narrative: A Literature Review for Future Didactic Modeling

Abstract

This theoretical 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, 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

1. Introduction

Comment le lecteur construit-il le sens du texte lors de la lecture d'une narration ? quel est le rôle de la compréhension et de l'interprétation textuelle dans ce processus de construction ? 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 Daghe & 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* (Fond National Suisse 100019_205162)¹, 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^{ème} HarmoS (8H) d'école primaire en Suisse romande, dont les élèves étaient âgés de 11 à 12 ans.

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, 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,

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

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 des élèves de *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 négociation² impliqués dans la construction de la compréhension du récit d'énigme étudié.

2. 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, p. 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 entreprise par le détective afin de résoudre le crime. Cette enquête déboucherait sur la découverte du coupable, par les élèves-détectives soutenus par 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, p. 179). Par ailleurs, quelques résultats issus de nos travaux précédents sont mobilisés (Seguel Tapia, 2022; Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020). Cependant, nous ne revenons plus sur le contexte de la recherche et l'empirie³ que nous utilisons ici.

² Au sens interactionniste du terme (Cobb, 2001).

³ Pour plus de renseignements, consulter nos travaux de 2020 et de 2022 déjà évoqués.

3. Recherche bibliographique

3.1. 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. 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 – Dufays, Gemenne et Ledur (1996), cités par Daunay (1999), signalent 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. (p. 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 » (p. 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

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 » (p.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.

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

Pour nous, ces deux composantes de la lecture (la compréhension et l'interprétation) se développent dans le cadre d'une *activité fictionnalisante*⁴. 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 » ou 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 » (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. (paragraphe 10)

Pendant ladite 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 » (paragraphe 21). Souvent discréditée car on la considère réductrice ou disparate,

⁴ 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.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

pour Langlade « loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur, respecte, voire fonde leur littérarité » (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. Quelle 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 comporteraient 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 [...]. (p. 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. (p. 675)

En raison des postulats théoriques développés jusqu'ici, notre objectif est de mieux comprendre la manière – à notre avis insuffisamment précisée – dont Falardeau (2003) présente les rapports susmentionnés entre compréhension et interprétation, plus spécifiquement, dans le cadre de la séquence didactique mise en œuvre par

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
l'enseignant romand de 8H étudie sur le récit d'énigme matérialisé par *L'Indien de la tour Eiffel*.

3.3. 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 » (p. 25). Cette intrigue pourrait néanmoins avoir une fonction qui renouvelle sa conception traditionnelle⁵. C'est-à-dire, « la production d'une tension, provisoire et définitive, qui joue sur une réticence intentionnelle dans la représentation des actions » (p. 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 fabula en un réseau tentaculaire de virtualités incertaines » (p. 30). Cette définition implique, par exemple, le fait de considérer l'intrigue comme un dispositif de lecture encourageant un mouvement de nouement ou de tension qui, lors de la progression dans le texte, amène à un dénouement cherchant à « réduire cette tension induite par le nœud » (p. 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.

⁵ Par exemple, relative à la reconstruction chronologique de l'histoire sous forme d'une trame causale (Baroni, 2017).

3.4. Lecture indicielle du récit d'énigme

Pour différents auteurs (Borges, 1981 ; Lits, 1991 ; Poe, 1846/2018), 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 » (p. 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 » (p. 5). Ce qui est ambigu susciterait donc la curiosité des lecteurs. La seconde « est celle de l'écart et de l'effet [...] » (p. 6). L'indice serait apparemment une 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 isotopie⁶ d'interprétation, car selon une autre il s'intégrera aisément à un sens global » (p. 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'indexation⁷ 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 » (p. 7). Dans le genre récit d'énigme, c'est au détective (ainsi qu'aux lecteurs) de découvrir et d'explicitier – grâce aux déductions (Poe, 1846/2018) – les connexions perdues entre les causes et les effets à travers la démarche « d'abord futile, ensuite fertile » (Dubois, 1984, p. 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 » (p. 5). Cela impliquerait, à notre avis, la mobilisation par l'enquêteur-lecteur de certaines opérations comportant, par

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

⁷ 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, p. 6). Malgré sa pertinence, les postulats théoriques de ce dernier échappent aux propos de notre étude.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 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.

3.5. 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 fictionalisante 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. p 7). Différents synonymes – tels qu'« ajustement, adaptation, modulation, réglage, contrôle, guidage, réorientation de l'action » (p. 7) – s'associent à la fonction de *régulation*⁸ 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

⁸ 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 » (p.7) des apprenants. Dans ce sens, nous adhérons aux postulats de l'autrice 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).

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 humaines), au même titre, que ces activités humaines en train de se réaliser – en laboratoire, en classes, hors de l'école (Mottier Lopez, 2008, p. 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.

3.6. 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 normes⁹, des pratiques, des significations construites et partagées entre l'enseignant et les élèves » (p. 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 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

⁹ 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, p. 26).

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 inexistants, 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 » (p. 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.

3.7. 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 instrumentale¹⁰ (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).

¹⁰ 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).

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 régulation¹¹ (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. (p. 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 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

¹¹ 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 » (p. 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 » (p. 38) des élèves.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
l'objet indiciel reprenne valeur. Le détective est un détecteur de signes qui tente de rétablir les bonnes connexions » (Dubois, 1984, p. 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.

4. 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.

Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97

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 indicel. 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 indicel et les régulations interactives situées. En associant le 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.

5. Références

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* (pp. 83-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083>

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
- 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. In *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- 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 (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 237-245). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0237>
- 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), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- 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>
- Cobb, P. (2001). Situated Cognition : Origins. In N. Smelser & P. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 14126-14129). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01601-6>
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
- 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. <https://doi.org/10.4000/books.pusl.7389>
- 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), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- 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* (p. 415-442). Peter Lang.
- 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), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Greeno, J. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26(1), 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, 125-140.
- Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In B. Laville & B. Louichon (Éds.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-176). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.6311>
- 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* (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.
- 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*

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
apprentissages dans la classe de français (p. 83-106). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.chaba.2011.01.0083>
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.
- 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), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- 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* (p. 67-78). De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2017). Cognition située. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 89-92). Presses Universitaires de France.
- Poe, E. (1846). *Double assassinat dans la rue Morgue !* Classiques Garnier.
- Rastier, F. (2009). Le concept d'isotopie. In *Sémantique interprétative* (p. 87-108). Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 67, 5-14. <https://doi.org/10.3406/prati.1990.1614>
- 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.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Ronveaux, C., & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2, 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.

- Seguel Tapia, F. (2026). Comprendre et interpréter un récit intrigant : Une revue de littérature pour une future modélisation didactique. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 81-97
- 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* (p. 29-43). Presses universitaires de Rennes.
- 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* (p. 17-28). Presses universitaires de Rennes.
- 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*, 1(8), 47-83.
- 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://doi.org/10.48325/rleee.003.03>
- 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* (p. 51-55). Honoré Champion Éditeur.
- 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>
- 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* (p. 5-24). Institut national de recherche pédagogique.
- 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.