

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

---

Cindy de Amaral

CREM

INSPE de Lorraine

Patrice Gourdet

EMA

CYU

### Pour citer cet article

---

De Amaral Cindy & Gourdet Patrice (2022). "Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ : Enjeux et défis méthodologiques". Scolagram n°8, *Carnet de recherche REALANG*.

Retrieved from [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1339-etudecas](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1339-etudecas)

### Résumé

---

L'article présenté ici fait suite à une étude de cas conduite dans une classe de CM2 en REP+, à Grigny, sur l'année scolaire 2020/2021, dans le cadre du projet *REALang*. Il a pour principal objectif d'explicitier les choix méthodologiques qui ont été opérés dans le cadre de cette recherche qualitative et, plus particulièrement, d'exposer les principes qui ont guidé ces choix dans la conception des outils de collecte et de traitement de données. Il s'agit également pour nous d'exposer les différents obstacles rencontrés dans cette conception d'outils et les arbitrages, parfois difficiles, et pas toujours satisfaisants, qui ont été opérés ainsi que les principes qui ont présidé à ces arbitrages.

### Mots clé

---

sociodidactique, grammaire, engagement disciplinaire

## Table des matières

Mener une étude de cas pour documenter les pratiques enseignantes.....	3
Articuler qualitatif et quantitatif Le défi des approches mixtes dans <i>REALang</i> .....	3
La phase 2 de <i>REALang</i> Enjeux méthodologiques d'une enquête sur l'effet des pratiques de classe.....	3
L'étude de cas de Grigny Fondements théoriques et collecte de données.....	5
Objectifs de la recherche.....	5
Impact sur la collecte de données Un corpus nécessairement hétérogène.....	5
Effectuer une étude de cas : les critères de choix.....	8
Cibler une « classe efficiente » Entre intuition didactique et exploitation des données quantitatives.....	8
Dresser des profils d'élèves Le choix du groupe pour les monographies.....	10
Des hypothèses sur les pratiques réductrices d'inégalités scolaires vers des outils d'analyse des captations vidéos.....	13
D'une grille descriptive des pratiques efficaces à des observables applicables aux captations vidéos.....	14
Des observables pour objectiver le concept d'explicitation pédagogique.....	14
Des observables pour mesurer la part de réflexivité des activités proposées.....	16
Des observables pour le degré d'intégration des pratiques d'enseignement de la langue et de la production écrite ?.....	18
La conception des outils de collecte de données Tentative d'opérationnalisation du concept d'engagement.....	20
L'engagement disciplinaire productif Trouver une entrée propre au français.....	21
Définir des trajectoires d'engagement.....	24
Les entretiens d'explicitation.....	25
Un outil qui répond à plusieurs objectifs.....	25
Articulation avec le volet 1 de <i>REALang</i> .....	25
Accéder au discours disciplinaire pour mesurer des compétences en grammaire Un accès indirect aux pratiques et représentations issues de la classe.....	26
Accéder aux raisonnements des élèves Dimension sociodidactique.....	26
Quelques principes méthodologiques pour la conception d'entretiens d'explicitation.....	27
Conclusion.....	29
Références bibliographiques.....	30
Annexes.....	34
Annexe 1 Présentation du projet d'étude de cas greffé à <i>REALang</i> .....	34
Annexe 2 Présentation de la classe à l'issue de la phase de pré-sélection des profils.....	35
Annexe 3 Les deux versions successives du questionnaire sur l'engagement des élèves....	42
Annexe 4 : exemple de guide d'entretien.....	45

## Mener une étude de cas pour documenter les pratiques enseignantes

---

L'étude de cas que nous avons conduite de septembre 2020 à juin 2021 dans une classe de CM2 de Grigny s'inscrit dans la phase 2 d'un projet collectif, le projet *REALang*, dont l'ambition générale est de « comprendre pour appréhender au mieux l'enseignement de la langue » en s'intéressant à la « Réalité » de son « enseignement apprentissage » (Sautot J.P., Gourdet P., Beaumanoir-Secq M. (dir.) (2021), p. 4) par la collecte de données hétérogènes et complémentaires. De cet ancrage dans un projet de recherche collaboratif découle un certain nombre de défis méthodologiques que nous souhaitons exposer rapidement avant de nous centrer sur le protocole de recherche déployé dans notre étude de cas.

### Articuler qualitatif et quantitatif

#### Le défi des approches mixtes dans *REALang*

Le premier volet du projet *REALang* visait essentiellement à dresser un état des lieux des compétences et connaissances grammaticales des élèves du CE2 au CM2. Cette étude diagnostique nécessitait la passation, à grande échelle, de tests — qui ont été largement décrits dans un précédent numéro de *Scolagram* (Sautot et al., 2021) — sur deux moments de passation de l'année scolaire 2019 / 2020 (en septembre puis janvier). Ces données, recueillies auprès de 1600 élèves en année 1 du protocole, ont pu faire l'objet de différents traitements, sur le plan quantitatif, mais aussi, sur le plan qualitatif avec, notamment des analyses plus « fines » des réponses fournies par les élèves à certains items des tests 2 et 3 du protocole (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020; Lepoivre-Duc & Valma, 2021).

### La phase 2 de *REALang*

#### Enjeux méthodologiques d'une enquête sur l'effet des pratiques de classe

Le second volet de *REALang* vise davantage à documenter les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Cela nécessite d'aller investiguer les pratiques effectives de classes, avec, comme objectif ultime, d'essayer d'établir des rapprochements entre les pratiques analysées et les résultats obtenus par les élèves lors de la phase 1 de la recherche. Si cette articulation semble aller de soi du point de vue didactique, elle soulève un certain nombre de problèmes du point de vue méthodologique :

1. Dans la perspective d'une mixité d'approche entre quantitatif et qualitatif

Comment traiter le changement d'échelle qu'implique le passage d'une cohorte de 1600 élèves à une classe de 23 ? Et comment situer chaque classe dans cette cohorte ? Quelle représentativité auront les données collectées ? Comment concevoir notre étude de cas pour espérer qu'elle vienne apporter un éclairage complémentaire aux données collectées sur l'ensemble de la cohorte ?

2. Dans la perspective d'une articulation aux travaux plus qualitatifs menés dans le traitement des données de la phase 1

Comment construire notre étude de cas (sur les pratiques effectives) pour que les données obtenues (en grande partie écologiques et descriptives) puissent être rapprochées des données quantitatives recueillies lors de la première phase de l'étude ? Quels liens peut-on établir entre notre recueil de données et les tests créés pour les besoins de la phase 1 de la recherche ?

3. Dans une perspective de recherche collaborative (entre chercheurs)

Comment concilier l'aspect très spécifique d'une étude de cas qui, parce qu'elle a ses propres objets, mobilise des outils de traitement qui lui sont propres et l'aspect englobant du projet *REALang* qui suppose que les études menées lors de la phase 2 puissent être, si ce n'est « comparées », au moins rapprochées, afin de livrer une vue d'ensemble ?

Voilà quelques-uns des nombreux défis méthodologiques posés à l'équipe *REALang* (Sautot et al., 2021).

Le présent article, qui se focalisera sur les choix effectués dans l'élaboration d'outils pour notre étude de cas en particulier, ne prétend pas répondre à toutes ces questions, cependant, il nous semblait important de les garder à l'esprit, car elles ont présidé, en partie, à certains des choix qui seront exposés dans la suite du texte.

## L'étude de cas de Grigny

### Fondements théoriques et collecte de données

Cette publication ne vise ni à exposer les résultats de notre étude de cas ni à en éprouver la validité scientifique. L'objectif principal de cette publication est de rendre perceptibles les éléments qui ont fondé nos choix dans la conception d'outils de collecte de données. Cependant, quelques éléments de cadrage théorique sont nécessaires à l'explicitation de ces choix.

#### Objectifs de la recherche

L'étude de cas que nous avons conduite avec Patrice Gourdet dans une classe de CM2 de REP+ à Grigny s'inscrit dans un courant de recherche sociodidactique et se fonde sur plusieurs constats issus de la recherche en sociologie de l'éducation (Bautier & Rayou, 2014 ; Lahire, 2008) et en didactique (Chomentowski, 2009) quant au rôle majeur joué par l'enseignement du français dans la transformation d'inégalités sociales en inégalités scolaires. Elle s'inscrit également dans la prolongation de précédents travaux qui postulent que, s'il existe des pratiques d'enseignement « différenciatrices » (Bautier, 2006), il doit également exister des pratiques réductrices d'inégalités (De Amaral, 2019a) qui gagneraient à être interrogées et valorisées par la recherche. Notre travail s'inscrit également dans un courant de pensée qui postule que les pratiques de pédagogie dites « engageantes » (De Amaral, 2021a ; Lagrange & Boch, 2021 ; Wibrin, 2021) pourraient justement participer de ces pratiques réductrices d'inégalités, dans la mesure où elles développent les compétences littéraires (Guthrie, 2004) et préviennent le « décrochage scolaire » (Archambault, 2006). De ce cadre général, rappelé ici très succinctement, découlent un certain nombre d'objectifs pour cette étude de cas qui devait documenter les pratiques d'enseignement du français dans une classe de REP+ :

• Du côté enseignant	• Du côté des élèves
Décrire, analyser et valoriser des pratiques et des postures dans l'enseignement du français qui participeraient de la réduction des inégalités scolaires.  Définir des critères de pratiques « engageantes » en français.	Définir des profils sociodidactiques, déterminer comment ces profils didactiques interagissent avec les pratiques d'enseignement et mesurer l'engagement des élèves et les effets potentiels en termes d'apprentissage spécifiques au français.

#### Impact sur la collecte de données

#### Un corpus nécessairement hétérogène

Ces fondements théoriques ont eu plusieurs impacts sur notre collecte de données et ce à différents niveaux. D'abord, en termes de composition de notre échantillon de population :

- Si le fait de chercher à documenter les pratiques effectives justifiait pleinement qu'on collecte des données auprès de l'enseignante et de l'ensemble de la classe, le fait de chercher à interroger les représentations de l'enseignante et,

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

notamment, ses croyances (Crahay et al., 2010) qui découlent souvent d'un habitus partagé, nous a amenés à collecter également des données auprès du reste de l'équipe enseignante.

- À contrario, le fait de nous situer dans un cadre sociodidactique et de chercher à interroger des profils différenciés d'élèves nous a nécessairement conduits vers une collecte de données plus resserrée sur un petit échantillon d'élèves, dans l'esprit des monographies de sociologie de l'éducation (Lahire, 2012).

Notre collecte de données a donc impliqué des variations d'échelles : de la classe à l'élève, mais aussi de l'enseignante à l'équipe qui nous conduisent à avoir, en fonction du type de données collectées, des échantillons de population variant de 1 à 23 individus. À cela s'ajoutent les aléas du terrain qui font que le groupe d'élèves concernés par la partie « recherche à profils » de notre étude est passé de 8, à 7, puis à 5 en cours d'année.

Le cadre théorique de notre recherche a également eu un impact important sur le type de données collectées et les outils mis en place pour cette collecte (cf. Annexe 1, p.34) sur lesquels nous reviendrons plus en détail dans une autre partie de notre réflexion. L'élément essentiel à saisir ici est que, si l'orientation de *REALang*, tournée vers une étude descriptive des pratiques de classe, entraînait naturellement la collecte de captations vidéos nous donnant un accès partiel à la « réalité » des pratiques, la dimension sociodidactique du projet, elle, nécessitait la collecte d'un certain nombre de données quant aux représentations des élèves et à des variables environnementales qui justifiaient une enquête par questionnaires (Frier & Guernier, 2007) et par entretiens (Lahire, 2012) qui constituent le seul chemin d'accès vers le « vécu » des élèves (Verfaillie-Menouar & Ordonez-Pichetti, 2016). Enfin, des hypothèses issues de recherches précédentes quant à l'impact des représentations que les enseignants se font du français et de son enseignement (Blaser, 2014 ; De Amaral, 2021b), mais aussi des élèves et de leurs difficultés (De Amaral, 2021b ; Rosenthal & Jacobson, 1978) nous ont également amenés à soumettre aux enseignants deux enquêtes par questionnaires adaptées à partir de recherches précédentes (De Amaral, 2021a).

Type de données	Échelle de collecte choisie	Nombre d'individus
Questionnaires sur l'engagement des élèves	La classe	23
Captations vidéos de pratiques de classe	La classe	24
Évaluation de l'aspect engageant d'une séance + bilan des savoirs	La classe	23
Questionnaires sur les représentations de l'EDL	L'équipe enseignante	5
Questionnaires sur les représentations des difficultés des élèves	L'équipe enseignante	5
Entretiens à visée sociodidactique	L'élève	5
Entretiens d'explicitation sur le test 2 (protocole <i>REALang</i> )	L'élève	7

**Tableau 1 : récapitulatif de la collecte des données dans cette étude de cas**

Dans la suite de cet article, nous n'exposerons pas les détails de conception de ces enquêtes par questionnaires menées auprès des enseignants, car elles s'inspirent en grande partie de travaux de recherche qualitative déjà bien documentés ailleurs que nous nous sommes contentés d'adapter à la didactique de la grammaire. Nous ne reviendrons pas non plus sur les entretiens à visée sociodidactique, qui s'appuient essentiellement sur les travaux de Charlot (1999) et Jellab (2008), mais aussi des travaux de Lahire (2012) et Renard (2011) déjà mobilisés dans notre travail de thèse (De Amaral, 2019b) afin de définir des critères d'acculturation à l'écrit et à la langue pouvant interagir plus ou moins négativement avec les pratiques de classe et constitutifs du « capital scolaire » des élèves (Bourdieu & Passeron, 1994) le matériel d'enquête a simplement été adapté du public de lycée professionnel vers le public de CM2. En revanche, nous nous attarderons davantage sur les outils de collecte et de traitement spécialement conçus dans le cadre de cette étude de cas, à savoir :

- Les questionnaires sur l'engagement disciplinaire productif des élèves ;
- Les questionnaires d'évaluation de l'aspect engageant de la tâche de grammaire observée et les bilans des savoirs ;
- La grille d'analyse des pratiques pédagogiques observées lors des captations vidéos ;
- Les entretiens d'explicitation sur le test 2 issu du protocole *REAlang*.

En effet, la conception de ces outils répond selon nous à deux défis méthodologiques majeurs posés par cette étude : définir des descripteurs d'une pratique d'enseignement du français efficiente et rendre opérationnelle la notion d'engagement disciplinaire productif pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage du français.

## Effectuer une étude de cas : les critères de choix

---

Avant d'exposer dans le détail les éléments de conception de nos différents outils de collecte de données, il nous semble important de revenir sur un enjeu méthodologique majeur : toute étude de cas comme celle que nous avons menée à Grigny suppose de croiser plusieurs données, qui forment, comme nous venons de le montrer, un corpus complexe et hétérogène et constituent autant de points d'éclairage d'une seule et même réalité. La mise en place d'une telle démarche de collecte de données suppose donc de cibler au préalable d'abord une classe ou, plutôt, une enseignante en particulier, puis, des élèves, supposés représenter les différents profils présents en classe. Or, ces choix, qui rendent les résultats obtenus lors d'une étude de cas difficilement généralisables, ne vont pas de soi. Il nous semble donc essentiel, dans cet article qui vise à éclairer les « coulisses » de notre recherche, d'explicitier les mécaniques qui ont présidé à notre choix, de l'enseignante d'abord, puis des élèves.

### Cibler une « classe efficiente »

#### Entre intuition didactique et exploitation des données quantitatives

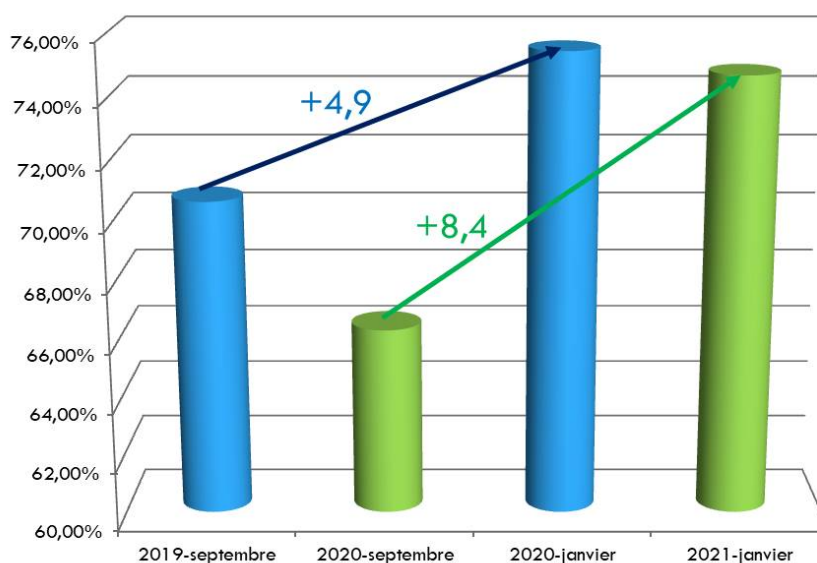
L'objectif de notre étude de cas était, dans une perspective de réduction des inégalités scolaires et de valorisation des pratiques effectives de classe, de valoriser une enseignante issue de la cohorte *REALang* dont les pratiques pourraient être considérées comme « efficaces ». Nous employons ici le terme au sens où il est défini par la recherche Lire- Ecrire au CP (Goigoux, 2016), à savoir une classe dans laquelle les écarts entre les élèves, et, notamment ceux qui se trouvaient, au départ, en difficulté, se trouvent réduits au fil de l'année, grâce aux pratiques d'enseignement mises en œuvre. Il s'agissait également pour nous, d'un point de vue plus pragmatique, de cibler une classe à laquelle nous aurions facilement accès pour collecter des données.

Ces deux critères nous ont donc amenés, dans un premier temps, à nous intéresser aux enseignant.e.s connues des chercheurs impliqués dans le projet *REALang* et dont nous avons l'intuition, en tant que didacticiens, qu'ils ou elles mettaient en œuvre des pratiques pédagogiques potentiellement efficaces. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à une école REP+ de Grigny dont les enseignants nous étaient connus. Dans un second temps, nous avons été amenés à vérifier cette intuition didactique par une analyse des données collectées lors du premier volet de la recherche *REALang*.

Les tests statistiques menés sur ces données nous ont alors permis d'affirmer que les classes de l'enseignante pressentie pour cette étude de cas présentaient des taux de progression en compétence orthographique (test de dictée) importants sur les années 2019-2020 et 2020-2021 avec des élèves de CM2 différents (sachant que la cohorte 2020-2021 a subi le premier confinement dû à la crise du COVID).



## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques



**Figure 1 : Évolution du pourcentage de réussite sur les 54 mots de la dictée pour les classes de CM2 de l'enseignante ciblée**

Nous avons également pu constater que, sur l'année scolaire 2019-2020 qui nous permettait de situer cette enseignante par rapport à l'ensemble des données issues du projet *REALang*, la classe de CM2 de cette enseignante, qui comportaient donc des élèves différents de ceux interrogés lors de notre étude de cas mais ayant, à priori, des profils sociologiques similaires, obtenaient un taux de progression supérieur à la progression moyenne des autres classes de la cohorte.

	Septembre 2019	Janvier 2020
Enseignante ciblée	50,6 %	60,0 %
Cohorte <i>REALang</i>	50,8 %	57,6 %

**Tableau 2 : Évolution des pourcentages de réussite à sur la gestion des marques du pluriel sur l'exercice de dictée en 2019-2020**

Ces différents éléments quantitatifs nous ont donc permis de confirmer notre intuition quant à l'efficacité des pratiques de cette enseignante en orthographe. Néanmoins, ce qui nous a conduits à considérer que la classe de CM2 de l'enseignante pressentie pouvait constituer une cible idéale pour cette étude de cas, ce sont les données collectées quant à la réduction des écarts au sein de la classe ciblée durant cette année 2020-2021, puisqu'il ne suffisait pas que l'enseignante ciblée ait des pratiques dites « efficaces », mais que ces pratiques puissent s'avérer efficaces. C'est donc l'analyse des scores à la dictée par la représentation en boîte de Tukey<sup>1</sup> (Le Guen, 2002) qui s'est

<sup>1</sup> L'utilisation de la boîte de Tukey (Le Guen, 2002) permet de visualiser les évolutions. Cette comparaison permet d'observer l'évolution de la médiane et en s'appuyant sur une logique de partition des classes en quartiles avec une représentation graphique de leur dispersion.

avérée la plus probante pour étayer notre intuition didactique et confirmer le choix de cette classe en particulier.

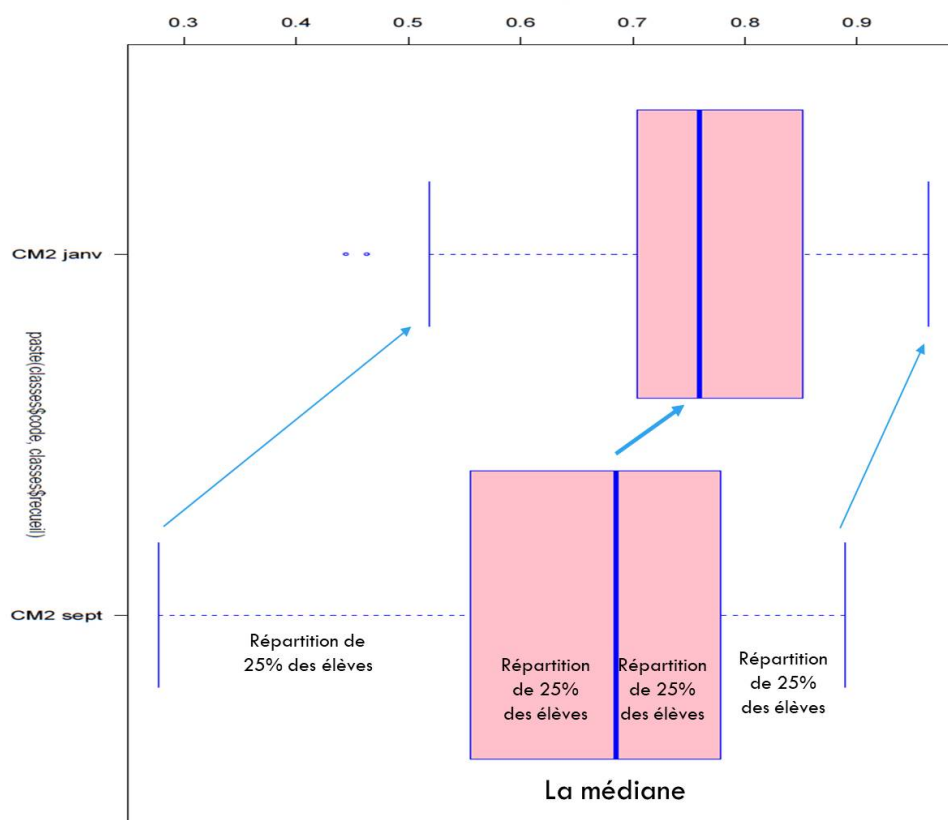


Figure 2 : Réduction des écarts entre septembre 2020 et janvier 2021

Cette représentation (qu'il faut lire du bas, septembre, vers le haut, janvier) montre que la valeur de la médiane augmente (les abscisses indiquent les scores à la dictée) et que les bornes des quartiles évoluent également positivement (le décalage vers la droite indique une augmentation des scores) avec un resserrement de la répartition des élèves ce qui traduit une réduction des écarts.

## Dresser des profils d'élèves Le choix du groupe pour les monographies

La sélection des élèves pour une recherche à profils<sup>2</sup> doit permettre de constituer un groupe d'élèves suffisamment réduit pour qu'on puisse procéder à un recueil de données très détaillé, avec notamment, la passation d'entretiens individuels qui nécessite un temps de travail de transcription trop important pour être envisageable à l'échelle de la classe sauf à disposer d'un nombre important d'enquêteurs. L'objectif de ce type recueil de données est de permettre, sur un échantillon de population réduit, un croisement de plusieurs données analysées finement : performances aux tests, réponses aux enquêtes par questionnaires, données sociologiques et sociodidactiques... Le nombre d'élèves sélectionnés pour cette partie de l'étude de cas

2 Il s'agit bien de sélectionner des élèves pour lesquels on va affiner au maximum le recueil de données afin de mettre en avant des « profils » présents dans la classe.

doit donc être suffisamment réduit pour permettre au chercheur de procéder à une analyse fine et un croisement de données, mais il doit également être suffisamment élevé pour permettre une diversité des « profils » qui soit représentative, dans la mesure du possible de l'ensemble de la classe. Généralement, les recherches à profils s'intéressent donc à un échantillon de 4 à 6 élèves sur l'ensemble d'une classe.

Notre première sélection nous a conduits à retenir 8 élèves (soit 33% de l'effectif classe) et s'est fondée sur le croisement de données issues d'une première analyse exploratoire des réponses fournies par les élèves aux questionnaires visant à mesurer leur engagement en janvier 2021 et des résultats issus du premier volet de la recherche *REALang* (Sautot et al., 2021). Notre étude exploratoire des enquêtes par questionnaires nous a permis de repérer 5 groupes d'élèves dont les réponses semblaient présenter un intérêt pour la suite de la recherche :

- Deux élèves qui manifestaient en janvier des signes de désengagement sur le plan cognitif et affectif en lien avec la discipline français, dont l'un qui affirmait ne pas percevoir les efforts de la maitresse à son égard. Nous parlerons pour ces élèves de groupe 1.
- Quatre élèves qui semblaient « cocher » les différents items du questionnaire selon un biais de « désirabilité » sociale (Bressoux, 2011), puisqu'ils cochaient systématiquement la réponse la plus positive pour le maitre et l'institution scolaire et dont l'engagement réel était difficile à cerner. Nous parlerons ici de groupe 2.
- Trois élèves qui, dans la partie consacrée au français, faisaient une différence entre écriture scolaire et écriture extrascolaire et affirmaient avoir des stratégies d'écriture et de révisions différentes en contexte scolaire ce qui nous semblait, bien que pas directement en lien avec la notion d'engagement, être un élément intéressant quant à leur rapport à l'écrit. Nous parlerons de groupe 3.
- Une élève dont les réponses semblaient, à priori, manquer de cohérence dans la mesure où certains items allaient dans le sens d'un manque d'engagement cognitif en français malgré une « valeur » positive attribuée à la matière (Olivier, 2013). Nous parlerons de groupe 4.
- Deux élèves dont les réponses sur les activités faites en français de manière générale et en langue semblaient, à priori, divergentes, puisqu'ils associaient un caractère « stimulant » des activités de français à un caractère « facile » des activités d'étude de la langue. Ce qui nous amenait à nous demander si ces élèves avaient des rapports différenciés aux différents sous-domaines du français ou si, contrairement aux différentes théories de l'engagement productif, ils pouvaient être stimulés sans rencontrer de difficultés (Boscolo, 2001; Escorcía, 2010). Nous parlerons de groupe 5.

Restent donc, dans cette classe de 24, 12 élèves dont les réponses aux questionnaires d'engagement semblaient en tous points conformes aux tendances décrites dans de précédentes recherches sur l'engagement scolaire (Bernet et al., 2014) et ne présentaient pas d'intérêts particuliers pour la discipline français. Les recherches à profils visant à sélectionner des élèves, qui, dans leurs particularités, nous permettent

d'appréhender la diversité de la classe, ces 12 élèves ne nous semblaient pas constituer des sujets adéquats.

Cette première analyse, bien que sommaire, nous a donc permis d'effectuer des groupements d'élèves dont les réponses gagneraient à être davantage investiguées et mises en relation avec leurs performances aux tests de *REAlang*, en portant une attention particulière aux tests qui nous semblaient les plus en lien avec le français en tant que discipline scolaire et sur lesquels les performances des élèves étaient les plus contrastées, à savoir les tests 2 et 3 (un test d'identification dans un texte des verbes puis des adjectifs et un test de définition de ces deux notions grammaticales). À partir de là, nous avons observé les performances, mais aussi les taux de progression de ces 12 élèves identifiés lors de cette analyse exploratoire.

- En ce qui concerne les élèves du groupe 1, nous avons choisi de conserver les deux élèves, car l'un semblait en difficulté et n'avait pas achevé le test d'identification des adjectifs. Il nous semblait donc intéressant d'échanger avec lui lors des entretiens d'explicitation afin de déterminer si cette absence de performance signifiait pour autant une absence de compétence. L'autre élève nous semblait présenter un cas intéressant à conserver également, car, en dépit des signes de « désengagement » analysés, ses performances aux tests et son taux de progression aux différents tests étaient bons. Ainsi, il nous semblait important, à cette étape de la recherche, de ne pas écarter de notre étude un profil d'élève qui pouvait infirmer notre hypothèse selon laquelle l'engagement des élèves aurait un effet bénéfique sur leurs apprentissages. Une telle démarche nous permet de neutraliser autant que possible un éventuel biais de confirmation dans nos analyses.
- En ce qui concerne le groupe 2, deux élèves ont été sélectionnées en raison de leur faible progression au test 2 (sur l'identification des adjectifs notamment) ; qui semblait les mettre en difficulté. L'une de ces deux élèves présentait en revanche une bonne progression dans son identification des verbes et dans les propriétés de définition mobilisées pour le test 3 (verbes et adjectifs). Ces deux élèves présentaient, sur l'ensemble des tests (si on inclut le test de dictée) des résultats contrastés. Il nous a donc semblé que des données complémentaires étaient à collecter les concernant.
- Parmi les élèves du groupe 3, nous avons choisi de conserver une élève dont les performances au test 1 (sur la dictée) montraient une régression étonnante compte tenu de l'évolution de l'ensemble de la classe.
- L'élève dont les réponses semblaient manquer de « cohérence » dans un premier temps a été conservée au sein de groupe des monographies, car ses résultats aux tests 1 et 2 montraient un taux de progression supérieur au reste de classe et nous souhaitons donc investiguer davantage cette situation de réussite.
- Enfin, les élèves qui constituaient notre dernière catégorie présentaient des taux de progression plus importants que la moyenne à la dictée, mais aussi au test 3 dans la mesure où la quantité de propriétés mobilisées pour définir le verbe avaient, pour ces deux élèves, triplé entre septembre et janvier. En revanche,

leur progression au test d'identification des adjectifs semblait plus problématique, l'un des deux élèves se trouvant même dans une situation de régression.

Le croisement des données nous a donc permis de cibler 8 élèves<sup>3</sup> qui nous semblaient pouvoir représenter la classe dans sa diversité dont 1 s'est avéré absent lors de la passation des premiers entretiens et deux ont quitté la classe en cours d'étude, ce qui ramène notre recherche à 5 profils (cf. annexe 2, p. 35).

La mise en place de cette démarche de sélection ne va évidemment pas sans poser d'importants problèmes méthodologiques, car, même si nous avons tâché de conserver un maximum de diversité des profils en nous appuyant sur des réponses contrastées aux enquêtes par questionnaires et des performances hétérogènes aux tests *REALang*, la sélection initiale des 12 élèves s'appuie sur une analyse exploratoire et sommaire faite en cours d'étude à partir d'un outil spécialement conçu pour cette recherche et qui n'avait pas nécessairement fait ses preuves sur un autre corpus de données au préalable.

## **Des hypothèses sur les pratiques réductrices d'inégalités scolaires vers des outils d'analyse des captations vidéos**

Notre étude de cas visait donc à identifier, chez l'enseignante ciblée, des pratiques mises en œuvre dans sa classe qui pourraient expliquer la réduction des écarts entre élèves observée lors du traitement des performances aux tests *REALang*. Pour ce faire, nous sommes partis de cinq postulats, issus d'un croisement entre la recherche en didactique de l'écrit et en sociologie de l'éducation :

Postulat 1	Postulat 2	Postulat 3	Postulat 4	Postulat 5
L'efficacité des pratiques pédagogiques plus explicites	L'efficacité des pratiques réflexives plus (grammaire inductive, activités métascripturales, entretiens métagraphiques ...)	L'efficacité des pratiques pédagogiques voulues comme engageantes	L'efficacité des approches intégrées (qui articulent production écrite et didactique de la langue)	L'efficacité de l'engagement professionnel et du désir d'innover de l'enseignant
(Bautier & Rayou, 2014)	(De Amaral, 2019a ; Escorcia, 2010 ; Lagrange & Boch, 2021)	(Lagrange & Boch, 2021 ; Wibrin, 2021)	(De Amaral & Giffard, 2020 ; Marin et al., 2015 ; Maynard, 2004)	(Ketele & Jorro, 2013)

**Tableau 3 : postulats de recherche sur les pratiques, gestes et postures réducteurs des inégalités scolaires**

Ces postulats nous ont amenés à nous intéresser simultanément aux pratiques, aux représentations et à la trajectoire professionnelle de l'enseignante. En effet, les postulats 3 et 5 notamment nécessitent de documenter davantage le profil de

<sup>3</sup> Dont le profil est précisément décrit en annexe 2.

l'enseignante afin de connaître son rapport à la recherche, aux expérimentations « innovantes » sur le plan pédagogique et sa manière de penser l'enseignement de l'étude de la langue, mais aussi son rapport aux élèves et l'importance qu'elle accorde à leur investissement affectif et cognitif en classe de français. Tous ces éléments ont été documentés et analysés à partir d'enquêtes par questionnaires, qui, comme nous l'expliquions plus haut, ne seront pas détaillées ici, car ils n'ont pas été conçus spécifiquement pour cette étude de cas.

### **D'une grille descriptive des pratiques efficaces à des observables applicables aux captations vidéos**

Si les cinq postulats que nous venons de présenter pouvaient, une fois démontrés dans cette étude, constituer une grille descriptive des pratiques efficaces d'enseignement, éventuellement exploitable en formation des enseignants, il nous semblait important d'en vérifier la validité en les traduisant d'abord en différents observables applicables à l'analyse des trois heures de français filmées en classe.

Les items liés à l'engagement de l'élève faisant l'objet d'un long développement dans une autre partie de l'article, nous nous attarderons plus particulièrement ici sur les observables que nous avons associés aux postulats 1, 2 et 4.

### **Des observables pour objectiver le concept d'explicitation pédagogique**

Afin de vérifier si les pratiques pédagogiques explicites pouvaient en effet constituer un descripteur des pratiques mises en place par l'enseignante ciblée dans notre étude de cas et constituaient donc un des facteurs explicatifs de son efficacité, il nous a d'abord fallu définir les « gestes professionnels » (Bucheton, 2014) observables en classe qui définissent l'explicitation pédagogique.

**Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+  
Enjeux et défis méthodologiques**

<b>Degré d'explicitation pédagogique</b>			
Architecture/pilotage	Annonce du programme		
	orale	écrite	absente
		X	
	Objectifs des différentes activités		
	écrits	annoncés oralement	implicite
	X	X	
	Calibrage de la tâche		
	affiché	annoncé	absent
		X	
Passation de consignes	nombre de consignes données	nombre de tâches à effectuer	correspondance tâche/consigne
	6	4 macrotâches	X
	Durée de passation de consignes		
	environ 20 min		
	Mode de passation		
	oral	écrit	
	X		
	individuelle	en groupe	en classe entière
		X	X

**Tableau 4 : grille d'observation des gestes professionnels d'explicitation pédagogique**

En effet, les moments de passation de consigne, d'explicitation des objectifs et les nombreux gestes et paroles de transition d'une tâche à l'autre qui permettent de rendre visible l'architecture du cours comme les attentes de l'enseignante participent, selon nous, d'un savoir-faire professionnel fortement intériorisé qui rend explicite le contrat didactique et pédagogique vis-à-vis des élèves. Il nous semblait également important de quantifier le temps consacré à chaque activité et à sa mise en place afin de pouvoir déduire du temps total de la classe les moments de flottement qui peuvent parfois subsister entre deux activités lorsque les élèves ne savent ni ce qui est attendu d'eux, ni comment et pourquoi le faire dans cet intervalle de temps. Plus la proportion de « flottement » est grande, moins le contrat didactique et pédagogique est explicite. Plus il risque alors de survenir de « malentendus » en classe (Bautier & Rayou, 2014), c'est-à-dire de moments où le sens attribué à l'activité par certains élèves, et notamment les moins pourvus en capital scolaire, diffère de celui attribué par l'enseignante et par certains « bons » élèves plus à même de saisir les implicites de la classe.

Pour démontrer l'efficacité de ces pratiques, il ne nous suffisait pas de pouvoir constater la présence des gestes professionnels que nous considérons comme participant d'une volonté d'explicitation pédagogique de la part de l'enseignante. Il nous fallait encore ajouter à ces descripteurs un outil nous permettant de vérifier qu'ils produisaient bien les effets espérés sur les élèves et, qu'aucun « malentendu » n'était survenu lors de la séance de grammaire observée en particulier. Nous avons conçu, à

destination des élèves, un bilan des savoirs dans lequel il devait reformuler, avec leurs propres mots, l'objectif assigné aux tâches de grammaire et ce que, à titre personnel, il considérait avoir appris. L'analyse différenciée de ces bilans de savoirs, notamment en fonction des profils ciblés dans les monographies, devait nous permettre de vérifier si la compréhension des attendus lors de cette séance avait bien été rendue plus « égalitaire » par ces gestes d'explicitation.

## **Des observables pour mesurer la part de réflexivité des activités proposées**

Sur les trois heures de français observées et filmées, qui recouvrent 4 séances pédagogiques différentes : une séance d'orthographe (dictée), une séance de grammaire (les adjectifs), une séance de vocabulaire et une séance de production écrite, l'enseignante mobilise des méthodes de pédagogie active (au sens où elles placent l'élève au cœur de son activité d'apprentissage) et propose deux activités supposées développer la réflexivité des élèves sur la langue : la dictée quotidienne (Fisher & Nadeau, 2014; Maynard, 2019) et la grammaire inductive (Chartrand, 1995; Laurent, 2015b). Ces activités sont considérées comme développant la réflexivité des élèves, car elles reposent sur une approche qui leur permet de mettre la langue à « distance » par au moins trois ressorts : l'observation de corpus ou d'énoncés, la manipulation de ces corpus (par des tests syntaxiques par exemple) et la verbalisation de régularités tirées de leurs observations.

Néanmoins, la présence de ces activités en elle-même ne garantit pas que les processus d'apprentissage réflexif surviennent, pour qu'une activité pédagogique entraîne la réflexivité des élèves, la préparation de la séance (notamment le choix de corpus ou des énoncés) (Laurent, 2015a) et les gestes d'étayage pendant la phase de mise en œuvre de l'activité jouent un rôle essentiel. Souvent, les activités de grammaire inductive mises en place dans les classes s'avèrent, dans les faits, d'autant plus inégalitaires (Perrenoud, 1996) qu'elles mettent les élèves en activité sans structurer un réel espace de verbalisation et de formalisation des savoirs situant, de manière socialement différenciée, certains élèves dans le « faire » tandis que d'autres sont bel et bien dans un apprentissage implicite (Bautier, 2006). C'est pourquoi nous avons tenté de construire une grille de quelques observables nous permettant de trouver des traces d'activité réflexive orchestrée par l'enseignante chez les élèves en nous concentrant sur les éléments de verbalisation et de formalisation souvent manquants dans ces approches de pédagogie active. Nous nous sommes particulièrement intéressés à la partition de la parole entre enseignant et élève dans la phase d'institutionnalisation de la séance de grammaire inductive, car des études de didactique comparée montrent que, si les professeurs des écoles ne rencontrent pas de difficultés majeures à responsabiliser les élèves dans cette phase de la « leçon » de sciences, ils sont souvent moins enclins à déléguer le discours grammatical, jugé plus « difficile » (Kaheraoui & Coret, 2014).



**Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+  
Enjeux et défis méthodologiques**

Degré de réflexivité			
Durée de l'activité	31 min		
Part du métalangage ou de termes métacognitifs	occurrences		
	phrases (4), adjectifs (13), sens (5), fonctions dans la phrase épithète (8), attribut (7), groupe nominal (8), verbe (5), mot, trier, classer....		
	Émetteurs		
	élèves	enseignant	
	X	x	
Relation oral/écrit	Rôle du tableau		
	fixer l'oral	élaborer l'écrit	
	x		
	Nature des éléments écrits au tableau		
	mots	phrases	concepts
		X	
	Temps de parole		
	enseignant	élèves	
	15 min	16 min	
	Temps d'écriture		
	enseignant	élève	
	1 min 40 s	les élèves n'écrivent que le titre de leurs colonnes	
	Part de temps oral portant sur de l'écrit		
	l'ensemble de la séance repose sur des échanges oraux autour d'un corpus écrit		

**Tableau 5 : grille d'indicateurs d'une activité réflexive chez les élèves sur une séance de grammaire**

## Des observables pour le degré d'intégration des pratiques d'enseignement de la langue et de la production écrite ?

Comme nous l'exposons dans nos fondements théoriques, des recherches postulent que l'entrée dans la grammaire par la production de textes (Allal et al., 2002 ; Marin et al., 2015 ; Wyna, 2018) ou, à défaut, un degré d'articulation plus élevé entre didactique de l'orthographe grammaticale et didactique de l'écrit, favoriserait l'engagement et l'apprentissage des élèves les plus en difficultés avec la norme orthographique.

Afin d'observer si de telles pratiques étaient en jeu dans les différentes séances pédagogiques filmées, que nous rassemblons dans un seul et même temps de classe pour la suite de l'analyse, il nous fallait donc, dans un premier temps, nous outiller d'observables permettant de déterminer :

- La présence de pratiques d'enseignement qu'on pourrait rattacher au champ de la « didactique de la langue » et de pratiques d'enseignement identifiées en didactique de l'écrit ;
- L'équilibre entre ces éléments ;
- Les supports et méthodes sur lesquels pourrait reposer leur articulation.

Notre premier objectif était donc d'attester la présence d'éléments de didactique de la langue et de la production écrite et de quantifier cette présence pour mesurer la part respective de l'une et de l'autre.

Part de l'écrit			
Temps consacré à la lecture	20 min		
Temps consacré à l'écriture	21 min		
Fonctions de l'écrit mobilisées	mémoriser	réfléchir	s'exprimer
	X		

**Tableau 6 : part et place de l'écrit dans le temps de classe**

**Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+  
Enjeux et défis méthodologiques**

<b>Part de l'écrit dans les séances filmées <sup>4</sup></b>		
Durée totale des séances filmées	180 minutes	
Durée de tâches autour de l'écrit	76 minutes	
Temps où l'élève lit	20 minutes	
Temps où l'élève produit	21 minutes	
Temps de mise en commun à partir d'écrits d'élève	35 minutes	
Part de l'EDL		
Temps total consacré à l'EDL	78 minutes	
Temps consacré à la dictée	27 minutes	~35%
Temps consacré à la séance de grammaire inductive	31 minutes	~40%
Temps consacré au "vocabulaire"*	20 minutes	~25%
* en ôtant la partie PE qui a en fait un objectif de vocabulaire pur		

**Tableau 7 : analyse détaillée du rôle de l'écrit dans les séances filmées**

Après avoir quantifié le temps consacré aux différentes tâches, nous nous sommes aperçu que cette approche ne permettait pas de rendre compte de l'équilibre réel entre didactique de la langue et didactique de l'écrit, car elle ne tenait pas compte du type d'activité proposé en production écrite qui s'avérait tourné vers un objectif d'orthographe (pour la dictée) puis de vocabulaire (pour la construction de phrases). En effet, sont comptabilisés comme « temps où l'élève produit », dans le tableau précédent : la phase d'écriture sous dictée qui correspond à l'activité de dictée quotidienne et le temps de production de « phrases » employant des nouveaux mots de vocabulaire proposé à la suite de l'activité de recherche dans le dictionnaire. Les 21 minutes de production écrite étant donc plutôt à découper ainsi :

Temps de production écrite avec objectif de vocabulaire	15 mn
Temps de production écrite avec objectif d'orthographe	6 mn

**Tableau 8 : tableau de répartition du temps d'écriture des élèves**

Nous avons donc également listé les types d'écrits proposés aux élèves afin de nous intéresser aux supports qui pourraient, ou non, constituer le moteur d'une intégration de la didactique de la langue à la didactique de l'écrit.

Types d'écrits proposés	copie
	dictée
	"production" de phrases
Types de lecture	articles de dictionnaire
	phrases de corpus de grammaire

**Tableau 9 : tableau d'analyse des types d'écrits produits et reçus par les élèves pendant la séance**

4 Restent donc, sur l'ensemble du temps de classe, 28 minutes qui comportent des actions de pilotage mais aussi un temps d'activité orale sans lien avec l'écrit pour 152 minutes consacrée, sous une modalité ou une autre, à l'écrit.

Cette analyse des types d'écrits soumis en production et en réception aux élèves, mais aussi des fonctions de l'écrit mobilisées permet de rendre visible une articulation entre langue et production certes, mais dans laquelle aucun objectif majeur de la didactique de l'écrit n'est traité (Bucheton et al., 2014) notamment parce qu'on n'observe aucun élément lié à la grammaire de textes ou de discours dans les situations d'écriture proposées. Dans la mesure où les élèves n'étaient pas amenés à produire des textes, il ne nous a pas été possible de déployer une grille d'analyse plus poussée des gestes professionnels de l'enseignante tournés vers l'enseignement de la production écrite comme nous aurions pu le faire dans l'observation de situations d'ateliers d'écriture (De Amaral, 2019b).

Dès la phase de conception d'outils permettant de décrire plus finement les pratiques de l'enseignante, nous avons ainsi pu prendre conscience que certains de nos postulats (quant à l'efficacité de l'approche intégrée par exemple) ne seraient pas vérifiables dans cette étude de cas avec les éléments recueillis.

## **La conception des outils de collecte de données Tentative d'opérationnalisation du concept d'engagement**

Comme nous l'exposons plus haut, notre étude de cas s'inscrit dans un cadre théorique qui pose un lien fort entre didactique du français et sociologie de l'éducation. Le choix d'une classe de CM2 de REP+ s'explique en grande partie par un constat quant au creusement des inégalités scolaires au cycle 3 qui serait, en partie, dû à une difficulté pour les élèves à entrer en « littératie avancée » (Colin, 2014). Nous postulons dans cette recherche que certaines pratiques de classe pourraient mieux accompagner les élèves moins pourvus en capital scolaire que d'autres dans cette entrée difficile en « littératie avancée », mais aussi les aider davantage à surmonter certaines difficultés liées à leur rapport à la langue (Mout & Brissaud, 2017). Un de nos postulats concernant ces pratiques est qu'elles mobiliseraient davantage, et de manière plus intentionnelle, l'engagement des élèves. Le concept d'engagement, central dans notre réflexion, est employé dans la recherche anglosaxonne, notamment en psychologie cognitive (Olivier, 2013) et, de plus en plus, en sciences de l'éducation, pour évoquer l'investissement des élèves sur le plan « cognitif, affectif et comportemental » (Fredricks et al., 2004). Plusieurs recherches nous permettent de postuler que l'engagement constitue un concept intéressant en sociodidactique dans la mesure où engager les élèves « à risques » dans les activités serait un moyen de prévenir le « décrochage scolaire » (Archambault, 2006).

Plusieurs travaux ont montré que l'engagement pouvait, dans ces trois volets : « comportemental, cognitif et affectif » faire l'objet de « mesures » (Bernet et al., 2014 ; Fredricks et al., 2004) par le biais d'indicateurs externes comme la posture corporelle, mais aussi d'enquêtes déclaratives sur les relations affectives à l'école, à la classe ou au maître... La difficulté majeure qui se posait à nous dans ce travail de conception d'outils pour analyser l'engagement des élèves en français au sein de cette classe était de trois ordres :

- Définir une entrée disciplinaire propre au français.
- Dépasser les mesures prises à l'instant T pour essayer de construire des outils permettant de tracer davantage des trajectoires d'engagement.

- Trouver un moyen de relier la notion d'engagement et l'idée d'effet, d'efficacité ou d'efficience.

## L'engagement disciplinaire productif Trouver une entrée propre au français

Le concept « d'engagement disciplinaire productif » tel qu'il est actuellement employé en didactique de l'EPS (Benmour, 2014) et des sciences (Engle & Conant, 2002) nous a permis d'entrevoir des solutions à deux des problèmes précédemment soulevés : trouver un moyen de relier engagement et effet sur les apprentissages et définir une entrée disciplinaire. Nous avons proposé dans un précédent article une traduction possible des « principes engageants » d'Engle et Conant à la didactique du français (De Amaral, 2021b). Engle et Conant proposent en effet de mesurer la « productivité disciplinaire » d'un dispositif d'enseignement des sciences en fonction de la part de problématisation et d'autonomie qui sont laissés à l'élève, de la part de « responsabilité » qui est dévolue à l'élève au sein de la communauté disciplinaire, et de la quantité et pertinence des ressources qui lui sont fournies pour réussir à atteindre cette autonomie. Il nous a semblé que, si la problématisation ne prend sans doute pas les mêmes formes dans les pratiques d'enseignement du français et, plus particulièrement de la grammaire que dans l'enseignement des disciplines scientifiques auxquelles s'intéressent Engle et Conant, on pouvait néanmoins s'intéresser à la part d'autonomie qui est dévolue à l'élève dans les phases de recherche, mais aussi à la part de responsabilité qu'il assume lors de l'institutionnalisation des savoirs ainsi qu'à son emploi et à sa maîtrise du discours disciplinaire : métalangage, explicitation de tests grammaticaux... et au matériau langagier qui est soumis à l'étude des élèves en tant que ressource.

Ces principes nous ont donc conduits à proposer, dans notre grille d'analyse des captations vidéos, des items consacrés à l'aspect engageant de la séance de grammaire.

Mesure de l'aspect "engageant" sur une échelle de 0 à 5 <sup>5</sup>	
Part de problématisation offerte à l'élève	
Part importante du discours grammatical délégué à l'élève	
Part de responsabilité déléguée à l'élève	
Quantité de ressources	
Pertinence des ressources	

**Tableau 7 : Grille d'évaluation de l'aspect engageant (par l'observateur)**

5 0 correspondant à une absence totale de la dimension indiquée, facilement observable : des consignes appelant simplement à l'exécution d'une tâche suivie d'une correction (pour la problématisation), pas de travail en groupe ou en autonomie pour les élèves (pour la responsabilisation), pas d'occurrence de métalangage produite par les élèves (pour la part de discours grammatical), pas de distribution de supports, pas de renvois aux affichages dans la classe (pour les ressources). Les évaluations de 1 à 5 sont plus subjectives et dépendent d'indices variés : des signes de concentration chez les élèves, des prises d'initiatives diverses, des choix d'outils et des formulations de réponses délégués aux élèves ou le choix d'une mise en commun plutôt que d'une correction par exemple (pour les items 1 et 3)...

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

Nous avons doublé ces indices, laissés à l'appréciation subjective de l'observateur, d'une grille d'évaluation de l'aspect engageant de cette séance de grammaire à destination des élèves dans l'espoir de pouvoir croiser nos analyses avec le ressenti des élèves et d'atteindre une forme d'accord inter-subjectif. Cependant, nous avons conscience que cette partie de la grille est, de fait, difficilement applicable en l'état et demanderait à être retravaillée pour définir des observables précis mais aussi testée dans une démarche d'accords inter-juges pour être valide.

### Suite à la séance, quel est ton avis ?

Dans cette activité, j'ai eu le sentiment		tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas d'accord du tout
1	d'avoir beaucoup d'autonomie		X		
2	d'avoir une responsabilité vis-à-vis de mes camarades	X			
3	d'apprendre à faire quelque chose en français			X	
4	d'apprendre quelque chose à propos du français	X		X	

Quel était l'objectif de cette activité ?	De savoir trier des adjectif.
Qu'as-tu appris ?	Dans la règle du trie on peut pas en laisser 1 à part

Cergy Paris Université, Inspé—site d'Evry, Cindy De Amaral / Patrice Gourdet (Projet REAlang)



**Tableau 8 : Questionnaire d'évaluation de son engagement dans la tâche par l'élève**

Les deux derniers items de notre tableau étant peu accessibles pour des enfants de CM2, nous avons choisi d'ajouter un exercice de bilan des savoirs (Charlot, 1999) qui nous permettait de vérifier ce que les élèves mettaient derrière « apprendre quelque chose en français » et « apprendre quelque chose à propos » de la matière français. L'idée était de pouvoir analyser, dans ces bilans de savoir, si des objets disciplinaires ou des savoir-faire propres à la discipline avaient été identifiés par les élèves.

La grille que nous souhaitions appliquer à l'observation de classe se proposait de « mesurer » un indice d'engagement, en s'inspirant des recherches anglosaxonnes. Néanmoins, il nous semblait difficile de « chiffrer » de manière objective cette dimension engageante, c'est pourquoi nous avons, dans un premier temps, inclus dans notre grille d'observation une liste d'indicateurs à relever : occurrences de métalangage, émetteurs de ce métalangage (élève vs enseignant), temps consacré à la phase de recherche en autonomie, prise de paroles des élèves dans la phase d'institutionnalisation (en proportion des prises de paroles de l'enseignante), etc. avant d'attribuer cet indice chiffré qui est nécessairement plus subjectif. Cette analyse des pratiques de classe devait également être mise en lien avec le discours disciplinaire produit par les élèves dans le cadre des entretiens d'explicitation du test 2 d'identification des adjectifs dans la perspective de mesurer des effets des pratiques de classe en termes de « productivité disciplinaire ».

**Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+  
Enjeux et défis méthodologiques**

Productivité disciplinaire			
Support de l'activité grammaticale	corpus oraux	corpus écrits	écrits d'élèves
		X	
Temps passé à faire des tests grammaticaux	enseignant	élève	
	1 minute 30		
Manipulations / analyse linguistique	émetteurs		
	enseignant	élève	
	X		
	occurrences de termes relevant de l'analyse morphologique		
	aucune		
	émetteurs		
	enseignant	élève	
	occurrences de termes relevant de l'analyse syntaxique <sup>6</sup>		
	« à l'intérieur du groupe nominal »	« Séparé par un verbe »	
	émetteurs		
	enseignant	élève	
	X		

**Tableau 9 : Grilles d'observables de l'aspect engageant de la séance de grammaire et de sa productivité disciplinaire**

À ces trois grilles qui visaient à mesurer l'aspect engageant et « productif » d'une séance de grammaire observée en classe, s'est ajouté un travail de conception de questionnaires visant à interroger de manière plus générale l'engagement des élèves en français. Ce questionnaire s'appuie sur les trois dimensions de l'engagement telles que définies par Fredericks et al. (2004) et comporte donc :

1. Des items portant sur la dimension cognitive de l'engagement ; Notamment des items autour de l'attention accordée aux tâches de lecture et autour de l'aspect stimulant des tâches ainsi que des items visant à mesurer le degré de résistance rencontré dans ces tâches afin de déterminer si elles semblent « faciles » ou non aux élèves.

6 Verbatims de l'enseignante relevés comme indiquant des caractéristiques syntaxiques liées à la place de l'épithète et de l'attribut

2. Des items portant sur la dimension affective de l'engagement ;  
Notamment sur le sentiment de bien-être en classe, l'enthousiasme vis-à-vis des activités proposées, l'éventuel sentiment d'ennui... qui s'appuient en grande partie sur la grille de Bernet et al. (2014) en y ajoutant une dimension relationnelle quant au sentiment d'engagement de l'enseignante inspirée du travail de Cuisinier (2016).
3. Des items portant sur la dimension comportementale ;  
Notamment quant aux postures de travail tirées de la grille de Bernet (2014) comme : « il m'arrive parfois de faire semblant de travailler », que nous avons contextualisées dans la classe de français.

À l'interface entre ces trois dimensions, parfois difficile à distinguer, nous avons également inclus dans notre enquête déclarative des items liés à la « valeur accordée » aux tâches proposées en français et, plus globalement, aux attendus de la discipline, en nous appuyant sur les théories d'Olivier (2013), par exemple :

« Le travail fait en grammaire me semble utile »

« Le travail fait en grammaire me semble important »

« Je porte une attention particulière à appliquer les leçons de grammaire lorsque j'écris un texte pour l'école. »

La première version de notre questionnaire s'étant avérée, sur certains items, difficile à interpréter pour certains élèves, nous avons dû proposer une seconde version, simplifiée (cf. annexe 3, p. 42).

## **Définir des trajectoires d'engagement**

La collecte de données sur l'engagement des élèves par le biais de questionnaires pose un certain nombre de problèmes méthodologiques, d'abord et surtout parce qu'il s'agit de données purement déclaratives. On peut donc craindre, comme nous l'expliquions plus haut, un écart important entre engagement déclaré et engagement réel des élèves et, notamment, à cause d'un biais de « désirabilité sociale ». C'est pour cette raison qu'il nous a semblé important, pour l'analyse de la séance de grammaire, de confronter l'évaluation des élèves à notre propre analyse, objectivée par des indicateurs.

Un autre élément va pouvoir constituer un biais important à l'œuvre dans une enquête de type déclaratif sur l'engagement des élèves : les enquêtes par questionnaires telles que décrites par Bernet et al (2014) peuvent être fortement influencées par des variables contextuelles. En effet, l'enquête par questionnaire étant conduite à un instant T, les réponses des élèves peuvent être biaisées par un événement négatif ou positif ayant eu lieu dans la journée ou dans la semaine qui agit sur ses affects et son comportement sans que ses réponses soient nécessairement le reflet du sentiment général de l'élève. La passation unique d'un questionnaire ne constitue donc qu'une « photographie » de ce qu'un élève est en mesure de nous révéler dans un contexte donné de son engagement. Pour contrer cet effet contextuel, nous avons donc souhaité proposer plusieurs passations des questionnaires à différents moments de l'année pour tenter de nous faire une idée des éléments stables et des éléments moins stables de



l'engagement de ces élèves. 3 passations étaient initialement prévues, mais les aléas du terrain ne nous ont permis de procéder qu'à deux passations.

Pour conclure sur cette tentative d'opérationnalisation du concept d'engagement disciplinaire productif en français, qui constituait pour nous un défi majeur dans la mesure où il s'agit d'un concept émergent mis à l'épreuve du terrain pour la première fois dans cette étude, nos outils de collecte semblent assez imparfaits. D'abord parce que nous avons eu beaucoup de difficultés à proposer un croisement d'outils qui nous permettent de dépasser le seul déclaratif des élèves. Ensuite parce que nos questionnaires se sont avérés difficiles à remplir pour les élèves qui sont peu habitués à interroger leurs modes d'investissement dans la classe. Néanmoins, la mise en relation avec la notion de discours disciplinaire et, peut-être de vécu disciplinaire (Reuter, 2007) surtout pour le cycle 3 qui représente un cycle charnière dans la construction de la conscience disciplinaire nécessaire au collège nous semble avoir un certain potentiel.

## **Les entretiens d'explicitation**

---

### **Un outil qui répond à plusieurs objectifs**

Les entretiens d'explicitation nous semblaient constituer un outil de collecte de données pertinent dans le cadre de cette étude, car ils permettent de servir plusieurs de nos objectifs. En effet, ces entretiens semi-directifs qui consistent à interroger les élèves de manière à leur faire verbaliser les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche (Escorcia, 2010; Vermersch, 1994) soit en cours d'exécution soit en différé nous offraient l'occasion d'articuler notre étude de cas aux tests menés lors du volet 1 du projet *REALang*, mais aussi d'avoir un accès privilégié aux représentations que les élèves sélectionnés pour notre recherche à profils se faisaient de la discipline français et de mesurer leur capacité réflexive, en lien avec des hypothèses issues de la recherche en didactique de l'écrit quant à une difficulté particulière de certains élèves à entrer dans un rapport distancié à la langue (Brissaud & Bessonnat, 2001 ; Mout & Brissaud, 2017) et notamment à employer le métalangage à bon escient (Cogis & Ros-Dupont, 2003; Fisher & Nadeau, 2014; Le Levier et al., 2018). Les entretiens d'explicitation, s'ils sont menés de manière suffisamment ouverte, constituent également un outil didactique puissant permettant d'étayer le raisonnement des élèves (Balas-Chanel, 2002) et peuvent participer d'un développement des compétences métacognitives des élèves.

### **Articulation avec le volet 1 de REALang**

Les résultats obtenus par l'ensemble de la cohorte *REALang* dans l'exercice d'identification des adjectifs du test 2 tendent à montrer que, sur cette notion en particulier (en contraste avec les meilleures performances obtenues au même test d'identification sur le verbe) de nombreuses difficultés demeurent chez les élèves de CM2. De plus, les erreurs d'identification commises par les élèves sur cet item se sont avérées assez difficiles à interpréter et le lien entre ce dont les élèves se sont avérés capables dans la tâche d'identification et les propriétés de l'adjectif citées lors du test 3 d'explication de la notion qui s'apparente à une tâche de restitution de connaissances semblaient assez difficiles à établir. Nous avons donc pensé qu'il serait intéressant

d'interroger les élèves dans le cadre d'un entretien d'explicitation différé autour de la trace écrite que constitue leur performance au test d'identification des adjectifs afin de pouvoir vérifier certaines hypothèses quant aux difficultés des élèves dans cet exercice (Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020; Lepoivre-Duc & Valma, 2021) : des difficultés à identifier certains participes passés en emploi adjectival ou certains adjectifs moins prototypiques que les adjectifs de couleur ou les adjectifs axiologiques (notamment les adjectifs relationnels qui ne sont pas enseignés en tant que tels dans les programmes), mais aussi quant aux procédures les plus efficaces pour ce travail d'identification : la commutation étant, à priori, source de moins d'erreurs que la suppression que l'on suppose pourtant encore bien présente à l'esprit des élèves... Un des enjeux de ces entretiens d'explicitation était également d'obtenir des réponses quant aux procédures réellement mises en œuvre par les élèves afin de les comparer à leur « restitution » écrite par le biais du test 3 du protocole *REAlang*. L'idée était de vérifier s'il y avait alignement ou hiatus entre ce que les élèves mobilisent pour identifier des adjectifs et ce qu'ils pensent devoir restituer de l'enseignement reçu. Une de nos hypothèses initiales quant aux performances des élèves sur l'adjectif était que les réponses fournies au test 3 constituent davantage un reflet déformé de l'enseignement reçu sur la notion qu'un réel état de l'appropriation et de la compréhension de cet objet didactique par les élèves.

## **Accéder au discours disciplinaire pour mesurer des compétences en grammaire Un accès indirect aux pratiques et représentations issues de la classe**

Comme nous l'exposons plus haut, la tâche d'identification des adjectifs proposée dans le test 2 de *REAlang* nous a semblé constituer une bonne matière pour ces entretiens d'explicitation, car l'identification ou l'étiquetage de classes grammaticales est une tâche scolaire par excellence, fortement associée à la discipline « français ». Il nous semblait donc qu'en plaçant les élèves en situation de verbaliser autour de cette tâche propre à la discipline nous leur offrions l'occasion de décrire des savoir-faire propres à ce champ disciplinaire, mais aussi d'adopter un vocabulaire situé dans les « normes » de cette « communauté discursive » (Engle & Conant, 2002). C'était donc pour nous une bonne occasion de quantifier le métalangage et l'ensemble du vocabulaire employé par les élèves dans cette verbalisation et de vérifier si cet emploi était pertinent (Le Levier et al., 2018) et efficace. Ainsi, au travers du discours disciplinaire produit par les élèves dans cette tâche, nous pensions avoir un accès indirect à leurs représentations de la grammaire.

## **Accéder aux raisonnements des élèves Dimension sociodidactique**

Les travaux menés en didactique du français montrent que les élèves de primaire ont des difficultés importantes lorsqu'on leur demande de « justifier » des choix graphiques et plus particulièrement orthographiques, surtout à l'écrit (Rodi et al., 2018). Les entretiens métagraphiques menés à l'oral semblent, notamment par le système de relances et la possibilité de cibler des erreurs spécifiques (Cogis & Ros-Dupont, 2003; Le Levier et al., 2018) offrir davantage de possibilités d'accéder au raisonnement des élèves.

Ce travail d'investigation de la dimension métacognitive des compétences orthographiques des élèves est absolument essentiel dans une démarche sociodidactique comme la nôtre puisque la recherche nous permet de postuler que les élèves ayant un capital scolaire moins élevé sont également ceux qui ont le plus de mal à adopter une posture réflexive vis-à-vis de la langue, il est donc important de documenter cet aspect de la compétence langagière des élèves. C'est pourquoi nous avons souhaité nous inspirer en partie de ce qui se fait actuellement dans les recherches sur l'orthographe sur le plan méthodologique autour des entretiens métagraphiques pour concevoir notre guide d'entretien d'explicitation qui visait à mettre au jour des compétences grammaticales et réflexives.

### **Quelques principes méthodologiques pour la conception d'entretiens d'explicitation**

À partir des travaux de Balas-Chanel (2002), nous avons donc conçu une base de guide d'entretien commune à l'ensemble des élèves interrogés. Ce guide met en œuvre quelques principes devant favoriser la verbalisation par les élèves sans introduire de biais amenant à une « récitation » de type scolaire :

- Des questions ouvertes formulées en comment et pas en pourquoi pour éviter les discours de justifications.
- Des questions autour d'une trace écrite qui constituent un objet d'attention conjointe (qui permet à la fois de retracer et scénariser l'expérience et de la mettre à distance) et de construire un espace commun entre enquêteur et enquêté.
- Des questions qui semblent reprendre le fil du texte de manière linéaire (dans l'ordre du texte) ou aléatoire pour ne pas induire l'idée que l'énoncé ciblé est nécessairement erroné.
- Un contrat explicite qui encourage l'élève à verbaliser ses doutes ou à revenir sur un élément produit lors de la tâche plutôt qu'à justifier le déjà fait.

Toujours en nous appuyant sur les travaux de Balas-Chanel, nous avons structuré nos entretiens en plusieurs phases :

- D'abord, une phase d'enrôlement dans laquelle une relation de confiance est établie avec l'élève qui est invité à se présenter et à donner son consentement pour s'engager dans la tâche de verbalisation autour de l'objet d'attention conjointe qui est posé entre l'enquêteur et l'enquêté.
- Ensuite, une phase métacognitive qui vise à faire expliciter par l'élève l'objectif général de la tâche et la procédure qu'il a mise en œuvre pour la mener à bien en l'invitant à préciser les étapes de réalisation dans l'ordre chronologique par des relances si nécessaire.
- Puis, la phase de verbalisation à proprement parler qui commençait par la première ligne du test 2 du protocole *REALang* puis incluait quelques items spécifiques ciblés en fonction de chaque élève compte tenu d'erreurs ou de réussites que nous souhaitions le voir expliquer.

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

- Enfin, une phase de « révision » où nous invitons l'élève à exprimer ses doutes éventuels et à réviser des jugements s'il le jugeait opportun.

Le canevas général de l'entretien était donc le même pour tous les élèves, mais, la partie « verbalisation » à proprement parler variait d'un élève à l'autre en fonction d'items que nous avons repérés dans les performances de chacun : par exemple des élèves qui avaient souligné « du jour » comme adjectif ou des élèves qui avaient bien identifié « grillé » comme adjectifs et dont le raisonnement sur ces énoncés en particulier nous intéressait.

Nous avons tâché également d'appliquer dans l'élaboration de ces guides d'entretien quelques points de vigilance nécessaires au bon déroulement de l'enquête :

- Effectuer des relances neutres et éviter les affirmations comme « très bien », « c'est bien »... qui pourraient passer pour des jugements de valeur et biaiser le raisonnement de l'élève.
- Éviter d'employer, dans nos reformulations, une terminologie grammaticale sauf si nous la reprenions à l'élève.
- Proposer des reformulations qui accompagnent l'élève dans sa verbalisation en récapitulant les procédures mises en œuvre pour faire progresser le propos : « donc pour savoir si **X** est un adjectif, tu as essayé de le remplacer par « petit » parce que.... » sans pour autant livrer une analyse qui viendrait se plaquer sur le propos de l'élève (cf. Annexe 4 p. 45).

## Conclusion

---

Nous avons choisi dans cet article d'exposer les outils de collecte et de traitement conçus spécifiquement pour décrire au plus près les pratiques d'une enseignante de CM2 de REP+ que nous jugeons « efficiente ». Pour restituer le plus fidèlement possible notre démarche de recherche qualitative, nous avons également choisi d'organiser notre présentation en fonction des problématiques qui se sont posées : cibler et profiler l'enseignante, la classe et les élèves, construire des outils à même de décrire et valoriser des pratiques efficaces et construire des outils permettant de collecter puis d'analyser des données sur un concept émergent en didactique du français. Nous avons, à dessein, écarté une présentation « étapiste » qui présenterait successivement les outils de collecte et les outils de traitement, car, dans notre démarche de conception, les outils de collecte et de traitement ne sont pas séparés ainsi. Nous avons donc choisi de restituer, en toute transparence, les théories interprétatives qui ont présidé à l'ensemble de nos choix, dans toutes les phases de la recherche, tout en étant conscients que ces théories orientent de manière nécessairement subjective la collecte et le traitement de données.

Cette étude de cas vise à proposer un éclairage spécifique, lié au filtre sociodidactique qui est le nôtre, d'une réalité (parmi d'autres) des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la langue qui constituent le corpus *REALang*. Derrière les données collectées lors de la phase 1 de ce projet, nous avons bien conscience que se cachent des réalités multiples, hétérogènes et multifactorielles. Cet article, qui s'attache à décrire la démarche de conception de nos outils méthodologiques ne prétend pas fournir des outils transférables tels quels à d'autres classes, y compris au sein de la cohorte *REALang*. Les interrogations que nous posons en introduction quant à l'articulation de pareilles études de cas à l'ensemble de cette recherche demeurent donc à résoudre. Néanmoins, nous espérons que cet article a permis de rendre plus explicite une manière possible, bien qu'imparfaite, de venir documenter les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la langue, dans la droite ligne des objectifs du projet *REALang*.

## Références bibliographiques

---

- Allal, L., Betrix-Kohler, D., Rieben, L., Rouiller-Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuler, E. (2002). Apprendre l'orthographe en produisant des textes. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 715. <https://doi.org/10.7202/008342ar>
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : Une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. [Doctorat Nouveau Régime]. Montréal.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, 1. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.159>
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, 51, 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, É., & Rayou, P. (2014). Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires. P.U.F.
- Beaumanoir-Secq, M., & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2 : Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, N° 211(4), 45-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>
- Benmour, N. (2014). L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique [Doctorat Nouveau Régime]. Toulouse 2- Le Mirail.
- Bernet, E., Karsenti, T., & Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : Traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1, 20-33.
- Blaser, C. (2014). Le rapport à l'écrit des enseignants : Un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves [Rapport de recherche]. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT\\_BlaserC\\_rapport\\_enseignant\\_s-%C3%A9crit.pdf/eae2f406-f4c0-4de4-970c-b46581bff541](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT_BlaserC_rapport_enseignant_s-%C3%A9crit.pdf/eae2f406-f4c0-4de4-970c-b46581bff541)
- Boscolo, P. (2001). Métacognition et production écrite. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese, *Métacognition et éducation* (p. 263-280).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éd. de Minuit.
- Bressoux, P. (2011). Chapitre 15. Effet-maître et pratiques de classe. In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (2e éd., p. 221). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221>
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : Pour une autre approche*. CRDP de l'Académie de Grenoble ; Delagrave.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Retz, impr. 2014.
- Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (1995). Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Logiques.
- Chomentowski, M. (2009). L'échec scolaire des enfants de migrants : L'illusion de l'égalité. L'Harmattan.
- Cogis, D., & Ros-Dupont, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : Un outil didactique en orthographe ? L'orthographe, une construction cognitive et sociale. Les dossiers des sciences de l'éducation, 9, 89-98.
- Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : Enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème [Doctorat Nouveau Régime, Université d'Orléans]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847/>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Revue française de pédagogie, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : Quelles pistes pour la formation des enseignants ? Recherche & formation, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- De Amaral, C. (2019a, janvier 23). Ecrire@lp : Effets d'un dispositif expérimental sur les compétences rédactionnelles et sur le rapport à l'écrit d'élèves de gestion-administration [Journée de formation].
- De Amaral, C. (2019b). Ecrire au lycée professionnel : Obstacles et dispositifs de réapprentissage [Doctorat Nouveau Régime]. Université Grenoble Alpes.
- De Amaral, C. (2021a). Représentations de l'écrit chez des élèves et enseignants en lycée professionnel : Une mise en perspective contrastée. Étude de cas conduite sur deux classes des sections gestion-administration. 43-62.
- De Amaral, C. (2021b). Engagements différenciés dans un dispositif expérimental d'enseignement de l'écrit au lycée professionnel. Le Français Aujourd'hui, 212, 27-37.
- De Amaral, C., & Giffard, M. (2020). Développer les compétences à l'écrit : Du lycée professionnel à l'IUT Un dispositif pédagogique mêlant production écrite « tutorée » et grammaire inductive « en couleurs ». Pratiques de la communication, De l'écriture créative aux écrits professionnels : comment développer les compétences rédactionnelles des étudiants ?(2), 65-79.
- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. Cognition and Instruction, 20(4), 399-483. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004\\_1](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_1)

- Escorcía, D. (2010). Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? : Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines. *Éducation et didactique*, 4(3), 63-82. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.870>
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La Lettre de l'AIRDF*, 56(1), 7-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2010>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frier, Catherine & Guernier, Marie-Cécile. (2007). Paroles de lecteurs : Et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères*, 35, 117-138.
- Goigoux, R. (2016). Lire et écrire : Étude de l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (p. 446).
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601\\_2](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2)
- Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Presses universitaires du Mirail.
- Kaheraoui, M., & Coret, M. (2014). L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Lidil*, 49, 115-132. <https://doi.org/10.4000/lidil.3477>
- Ketele, J.-M. de, & Jorro, A. (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841193>
- Lagrange, L., & Boch, F. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. *Le Français aujourd'hui*, 212, 51-61.
- Lahire, B. (2008). La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Presses universitaires de Rennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00425964>
- Lahire, B. (2012). Tableaux de familles. Le Seuil.
- Laurent, M. (2015a). Quelques jalons théoriques en guise d'introduction. In *Ecrire dans l'enseignement supérieur Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 251-262). ELLUG.
- Laurent, M. (2015b). Seconde partie—Travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive. In *Ecrire dans l'enseignement supérieur Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 251-334). ELLUG, Université Stendhal.
- Le Guen, M. (2002). La boîte à moustaches pour sensibiliser à la statistique. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 73(1), 43-64. <https://doi.org/10.1177/075910630207300106>
- Le Levier, H., Brissaud, C., & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : Analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>



Lepoivre-Duc, S., & Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : Analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion: *Le français aujourd'hui*, N° 214(3), 69-78. <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0069>

Marin, J., Lavoie, N., & Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : Influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographiques et métagraphiques. *Lettrure*, 3, 78-97.

Maynard, C. (2004). Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire [Mémoire]. Université de Montréal.

Maynard, C. (2019). Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue [Thèse de Doctorat, Université de Montréal / Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02460578>

Mout, T., & Brissaud, C. (2017). Ce qu'ils savent faire et moins bien faire : Le cas de l'orthographe. In *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et l'école*. ELLUG.

Olivier, E. (2013). L'engagement scolaire des enfants hyperactifs et inattentifs : Effets modérateurs des relations sociales [Mémoire]. Université de Montréal.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (2. ed). ESF.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture : Entre habitudes et sollicitations*. Presses universitaires de Rennes.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Rodi, M., Geoffre, T., & Epars, et F. (2018). Francographe : Un outil d'évaluation des compétences orthographiques d'enfants entre 7 et 12 ans. *SHS Web of Conferences*, 46, 07012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607012>

Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1978). *Pygmalion à l'école : L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/>

Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M., & Gourdet, P. (2021). Méthodologie pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. *Scolagram*, 8. [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/326-Rendement](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement)

Verfaillie-Menouar, É., & Ordonez-Pichetti, O. (2016). Le vécu de la discipline français au primaire et au collège. *Repères*, 53, 35-50. <https://doi.org/10.4000/reperes.1016>

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. USF editeur.

Wibrin, M. (2021). Littéracie et enfants de milieux populaires. *Pratiques acculturantes et culture familiale*. *Le Français aujourd'hui*, 212, 105-116.

Wyns, M. (2018). Vivre l'orthographe pour accompagner les élèves vers la révision autonome de textes personnels. *Le Français Aujourd'hui*, 203.

# Annexes

## Annexe 1 Présentation du projet d'étude de cas greffé à *REALang*



### Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la *langue* en milieu scolaire

*Le projet de recherche se donne comme objectif de comprendre les pratiques effectives d'enseignement de la langue française/du français à l'école. Il s'agit d'analyser ces pratiques ordinaires afin de mettre en lumière le rapport des élèves au français, leur engagement et l'acquisition des notions, des compétences et des procédures mises en œuvre lors d'activités métalinguistiques. Nous cherchons à valoriser les pratiques des enseignants et à identifier ce qui permet de lutter contre les inégalités scolaires.*

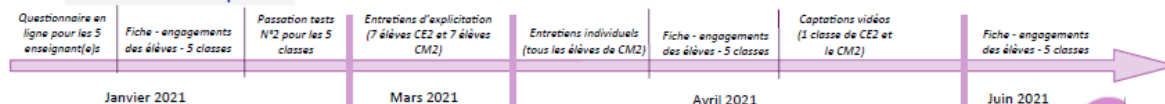
2020-2021

(phase 2 du projet / recueil qualitatif)

École élémentaire E. Triolet (Grigny—REP +)  
Organisation et planification du projet de recherche

Évaluations - 2 séries de tests	Questionnaires enseignant(e)s	Mesurer l'engagement des élèves	Captations vidéos	Entretiens individuels des élèves	Entretiens d'explicitation
Performances— identifications— explications — protocole identique qu'en 2019-2020 (phase quantitative)	Recueillir les représentations sur l'étude de la langue et son enseignement et sur les élèves, leurs engagements	Par le biais d'une fiche avec une série de questions et d'affirmations, mesurer l'engagement des élèves en français	2 classes cibles (un CE2 et le CM2). Le but est de filmer des séances d'étude de la langue et d'écriture	Les élèves de la classe de CM2 seront interrogés (captation audio) à partir de grilles d'entretiens sociodidactiques	En fonction des résultats et des évolutions aux tests 1 et 2, certains profils seront repérés.
Passation 1 > septembre 2020 Passation 2 > janvier 2021	Questionnaire en ligne (janvier 2021)	Passation 1 > janvier 2021 Passation 2 > avril 2021 Passation 3 > juin 2021	Courant avril 2021	Mars-avril 2021	Mars 2021
5 classes concernées • 2 CE2 • 2 CM1 • 1 CM2	Les enseignant(e)s des 5 classes	Les élèves des 5 classes concernées (environ 15 minutes pour compléter la fiche à chaque passation)	Les captations se feront en accord avec les enseignant(e)s pour cibler les séances à filmer	Tous les élèves de la classe de CM2	En fonction ds profils entre 5 et 7 élèves pour chaque classe (celle de CE2 et celle de CM2)
Les passations de septembre 2020 ont concerné 103 élèves (43 de CE2 / 39 de CM1 / 21 de CM2). Le but est d'analyser les progrès en 3 mois en appui sur les données quantitatives de 2019-2020.	En parallèle, recueil des emplois du temps hebdomadaires pour comprendre l'organisation des enseignements sur la semaine de classe		Pour ces deux classes - faire signer aux familles une autorisation pour ces captations vidéos (images réservées à la recherche et non diffusées)		Ces élèves (classe de CE2 pour le verbe et classe de CM2 pour l'adjectif) seront amenés à commenter leurs propres tests (explicitation des stratégies, analyse de leurs propositions)

### Échéancier temporel




Cindy De Amaral / Patrice Gourdet



## Annexe 2

### Présentation de la classe à l'issue de la phase de pré-sélection des profils

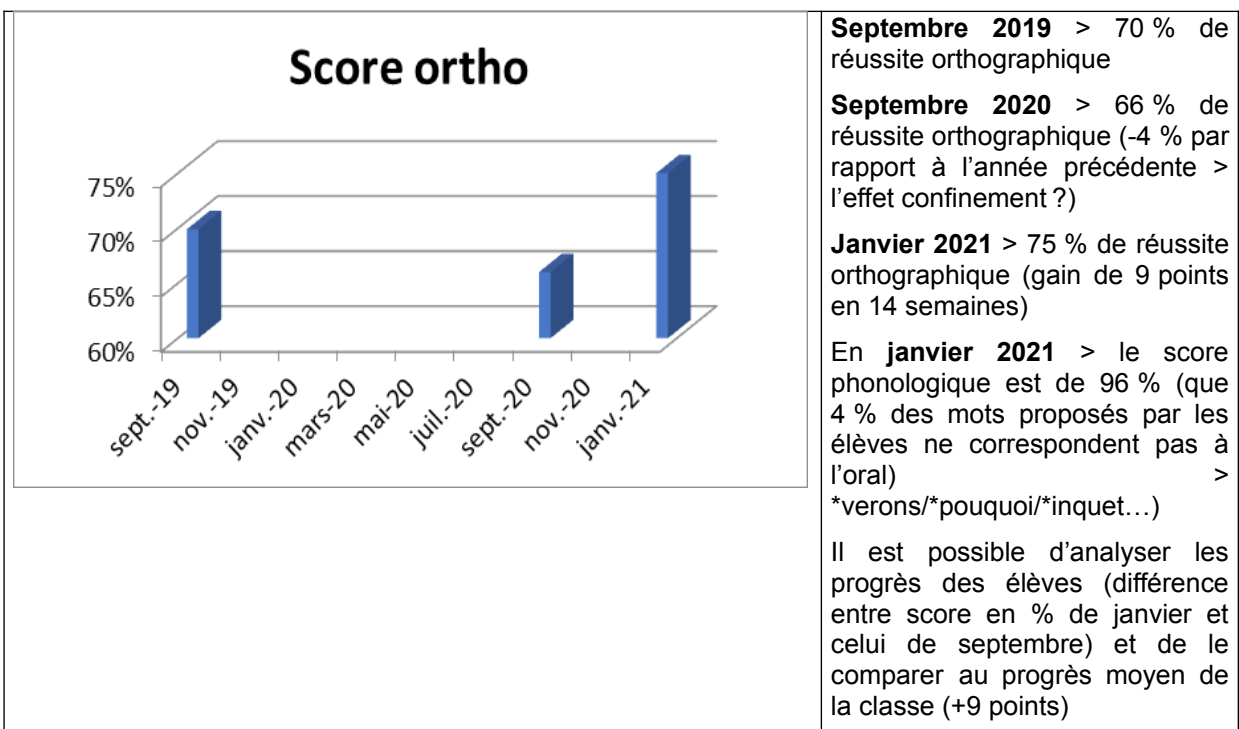
	Quelques points d'appui sur certains élèves de la classe de CM2 (tests 1, 2, 3 en septembre 2020 et en janvier 2021) ~14 semaines d'école entre les deux temps de passation
---	--

#### Quel(le)s élèves de CM2 pour mener les entretiens d'explicitation ?

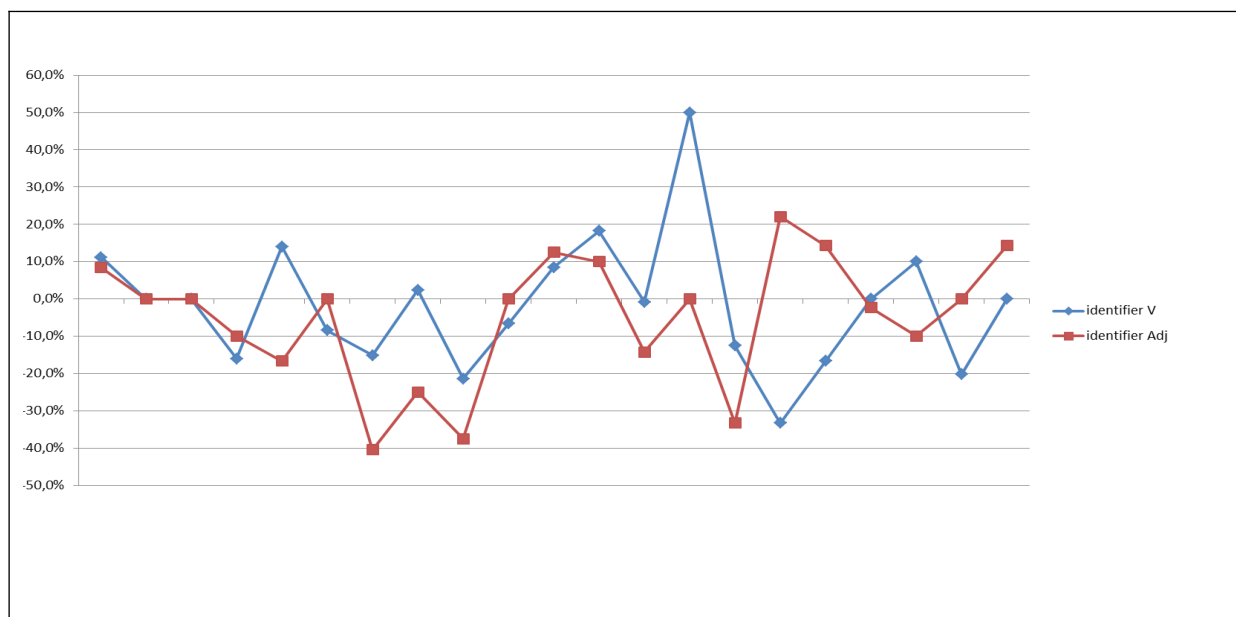
Les éléments pris en compte pour ce choix sont construits sur plusieurs entrées : les réponses au premier questionnaire individuel sur l'engagement des élèves (janvier 2021) et les scores et les évolutions aux différents tests en prenant la classe comme point d'appui > le but est d'en sélectionner environ 7 élèves

**Test 1 : Dictée de 54 mots** (source > dictée proposée par la DEPP pour les classes de CM2 – 1987-2007-2015)

La dictée proposée permet d'avoir un regard sur les performances des élèves, de voir l'évolution entre le mois de septembre 2020 et le mois de janvier 2021. Il est possible, sachant que les élèves étaient différents, de regarder pour la classe de CM2 à Elsa Triolet les performances en septembre 2019 (24 élèves e CM2) et en septembre 2020 (21 élèves) après le confinement de 3 mois qui a marqué l'année scolaire 2019-2020.



**Test 2 : Identifier les verbes puis les adjectifs sur un texte imposé** (source > protocole mis en œuvre au sein de la thèse de Morgane Beaumanoir-Secq)



Chaque point représente la progression d'un élève donné de la classe au test 2. La légende a été supprimée pour préserver l'anonymat des élèves.

Ce graphique est construit de la manière suivante pour chaque test, l'angle d'analyse est identique : calculer le nombre de mots soulignés qui correspondent à ce qui est demandé (souligner des verbes ou souligner des adjectifs) sur le nombre de mots soulignés au total par l'élève. Nous avons donc un pourcentage en septembre puis en janvier. Le graphique indique l'évolution de ces scores en 14 semaines d'école.

À nouveau ces évolutions ne permettent pas de voir la quantité de mots soulignés (un élève qui souligne qu'un seul mot sans erreur a un score de 100 %). Ces données sont donc à pondérer au regard du nombre de mots soulignés (cf. tableau ci-dessous).



Test3-V-sept	2 propriétés 1 lien pronom 1 position V	4 propriétés 1 infinitif 1 terminaison 1 variation temps 1 lien pronom	2 propriétés 1 variation temps 1 négation	3 propriétés 1 variation temps 1 lien pronom 1 négation	3 propriétés 1 conjug 1 variation temps 1 lien pronom	5 propriétés 1 conjug 1 variation temps 1 temps de conjug 1 négation 1 lien phrase	2 propriétés 1 action 1 conjug	1 propriété 1 négation
Test3-V-janv	3 propriétés 1 action 1 conjug 1 infinitif	7 propriétés 1 action 1 conjug 1 infinitif 1 variation temps 1 V pronominal 1 négation 1 lien avec phrase	7 propriétés 1 action 1 sens phrase 1 conjug 1 infinitif 1 variation temps 1 V noyau phrase 1 négation	4 propriétés 1 conjug 1 variation temps 1 temps de conjug 1 négation	6 propriétés 1 action 1 infinitif 1 V pronominal 1 sujet 1 négation 1 lien avec phrase	4 propriétés 1 action 1 conjug 1 infinitif 1 V pronominal	6 propriétés 1 action 1 lien sens- temporalité 1 infinitif 1 variation temps 1 V pronominal 1 négation	5 propriétés 1 conjug 1 infinitif 1 variation temps 1 V noyau phrase 1 négation

Le tableau permet de suivre l'évolution, pour chaque élève, de ses explications du verbe entre le mois de septembre et 14 semaines d'école plus tard (en janvier) > en plus du nombre de propriétés utilisées, il y a des informations sur le type de propriétés utilisées

## Explicitation des propriétés – pour le verbe

Entrée sémantique	Entrée morphologique	Entrée syntaxique
<p>Action</p> <p>Lien sens-temporalité (passé-présent-futur)</p>	<p>Conjug (conjugaison/se conjugue...)</p> <p>Infinitif</p> <p>Terminaison</p> <p>Variation temps</p> <p>Temps de conjugaison (liste des temps)</p> <p>Verbe pronominal</p> <p>Lien pronom (entre le morphologique et le syntaxique)</p>	<p>Sujet</p> <p>Noyau de la phrase</p> <p>Lien avec la phrase (sans plus)</p> <p>La négation (encadrement pour trouver le verbe)</p> <p>Position du verbe (topologie)</p>

Test 3 Adjectif	Elève catégorie 1	Elève catégorie 1	Elève catégorie 2	Elève catégorie 2	Elève catégorie 3	Elève catégorie 4	Elève catégorie 5	Elève catégorie 5
Test3-Adj-sept	2 propriétés 1 lien sens - nom 1 lien sens - verbe	1 propriété 1 lien sens phrase	2 propriétés 1 adj=couleur 1 variation forme	2 propriétés 1 variation nombre 1 lien avec nom	3 propriétés 1 précision sens 1 variation nombre 1 variation genre	3 propriétés 1 variation nombre 1 variation genre 1 lien avec nom	0 propriété	0 propriété
Test3-Adj-janv	6 propriétés 1 adj qualificatif 1 lien sens – phrase 1 lien avec nom 1 lien avec verbe 1 position 1 attribut-épithète	10 propriétés 1 lien sens – phrase 1 variation nombre 1 variation genre 1 accord 1 lien avec nom 1 lien avec verbe 1 position 1 supprimable 1 déplaçable 1 attribut-épithète	11 propriétés 1 adj qualificatif 1 lien sens – sujet 1 sujet 1 variation nombre 1 variation genre 1 accord 1 lien avec verbe 1 position 1 supprimable 1 rajouter 1 attribut-épithète	4 propriétés 1 lien avec GN 1 position 1 lien avec verbe 1 attribut-épithète	5 propriétés 1 lien sens – sujet 1 sujet 1 position 1 lien avec verbe 1 attribut-épithète	4 propriétés 1 précision sens 1 lien avec nom 1 position 1 lien avec verbe	6 propriétés 1 adj qualificatif 1 lien sens - nom 1 lien avec nom 1 position 1 lien avec verbe 1 attribut-épithète	9 propriétés 1 adj qualificatif 1 lien sens – nom 1 variation nombre 1 variation genre 1 accord 1 lien avec nom 1 position 1 lien avec verbe 1 attribut-épithète

Le tableau permet de suivre l'évolution, pour chaque élève, de ses explications du verbe entre le mois de septembre et 14 semaines d'école plus tard (en janvier) > en plus du nombre de propriétés utilisées, il y a des informations sur le type de propriétés utilisées



## Explicitation des propriétés – pour l'adjectif

Entrée sémantique	Entrée morphologique	Entrée syntaxique
<p>Apporte des précisions (sans plus)</p> <p>Lien sens avec la phrase</p> <p>Lien sens avec le nom</p> <p>Lien sens avec le verbe</p> <p>Lien sens avec le sujet</p> <p>L'adjectif est une couleur</p> <p>Le terme qualificatif est avancé</p>	<p>Notion de variation (sans plus)</p> <p>Variation en nombre</p> <p>Variation en genre</p>	<p>Lien de relation avec le nom</p> <p>Lien de relation avec le Groupe Nominal</p> <p>Lien de relation avec le verbe</p> <p>Position de l'adjectif (topologie)</p> <p>Notion d'accord</p> <p>Le terme sujet est avancé</p> <p>Fonctions attribut-épithète</p> <p>Supprimable</p> <p>Déplaçable</p> <p>On peut ajouter d'autres adjectifs</p>

## Annexe 3

### Les deux versions successives du questionnaire sur l'engagement des élèves





Classe de .....

Prénom : .....	Date : .....
----------------	--------------

*Ce questionnaire est individuel. À chaque phrase, il y en a 14 (le maître ou la maîtresse pourra te les lire si besoin), tu fais une croix sous la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses. Réponds en te disant quelle est la vérité pour toi, sois le plus sincère possible (il n'y a que nous qui lirons tes réponses). Nous te reposerons ces mêmes questions dans quelques mois.*

*Nous te remercions pour ton aide qui nous permet de mieux comprendre les élèves et ce qu'ils pensent.*

#### *J'évalue mon engagement en classe*

					
		<i>tout à fait d'accord</i>	<i>plutôt d'accord</i>	<i>plutôt pas d'accord</i>	<i>pas d'accord du tout</i>
<b>1</b>	Je suis heureux à l'école.				
<b>2</b>	Ma classe est un lieu plaisant où j'aime être.				
<b>3</b>	Je suis intéressé(e) par le travail que nous faisons en français.				
<b>4</b>	Je suis enthousiaste pour le travail fait en français.				
<b>5</b>	Parfois, il m'arrive de faire semblant de travailler en français.				
<b>6</b>	J'ai le sentiment que le maître ou la maîtresse fait tout pour que je réussisse.				
<b>7</b>	Lorsque je produis un texte, je me relis avec attention.				
<b>8</b>	Le travail fait en français me semble utile.				
<b>9</b>	Le travail fait en français me semble important.				
<b>10</b>	Le travail fait en français me semble parfois ennuyeux.				
<b>11</b>	Je porte une attention particulière à appliquer les leçons de grammaire et d'orthographe lorsque j'écris un texte pour l'école.				
<b>12</b>	Je porte une attention particulière à appliquer les leçons de grammaire et d'orthographe quand j'écris un texte en dehors de l'école.				

#### *Je donne mon sentiment sur les activités de français*

		<i>inutiles</i>	<i>nécessaires</i>	<i>bénéfiques</i>	<i>stimulants</i>
<b>13</b>	Les exercices proposés en classe de français me semblent				
		<i>faciles</i>	<i>faisables</i>	<i>stimulants</i>	<i>difficiles</i>
<b>14</b>	Les exercices de langue faits en classe de français (grammaire, orthographe, conjugaison) me semblent...				

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

# CM1-CM2

Classe de .....

Prénom : .....	Date : .....
----------------	--------------

*Ce questionnaire est individuel. À chaque phrase, il y en a 4 (le maître ou la maîtresse pourra te les lire si besoin), tu fais une croix sous la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses. Réponds en te disant quelle est la vérité pour toi, sois le plus sincère possible (il n'y a que nous qui lirons tes réponses). Nous te reposerons ces mêmes questions dans quelques mois.*

*Nous te remercions pour ton aide qui nous permet de mieux comprendre les élèves et ce qu'ils pensent.*

### J'évalue mon engagement en classe

		tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas d'accord du tout
<b>1</b>	Je suis heureux à l'école.				
<b>2</b>	Ma classe est un lieu plaisant où j'aime être.				
<b>3</b>	Je suis intéressé(e) par le travail que nous faisons en français.				
<b>4</b>	Je suis enthousiaste pour le travail fait en français.				
<b>5</b>	Parfois, il m'arrive de faire semblant de travailler en français.				
<b>6</b>	J'ai le sentiment que le maître ou la maîtresse fait tout pour que je réussisse.				
<b>7</b>	Lorsque je produis un texte, je me relis avec attention.				
<b>8</b>	Le travail fait en français me semble utile.				
<b>9</b>	Le travail fait en français me semble important.				
<b>10</b>	Le travail fait en français me semble parfois ennuyeux.				
<b>11</b>	Je porte une attention particulière à appliquer les leçons de grammaire et d'orthographe lorsque j'écris un texte pour l'école.				
<b>12</b>	Je porte une attention particulière à appliquer les leçons de grammaire et d'orthographe quand j'écris un texte en dehors de l'école.				

### Je donne mon sentiment sur les activités de français

		<i>inutiles</i>	<i>nécessaires</i>	<i>bénéfiques</i>	<i>stimulants</i>
<b>13</b>	Les exercices proposés en classe de français me semblent				
		<i>faciles</i>	<i>faisables</i>	<i>stimulants</i>	<i>difficiles</i>
<b>14</b>	Les exercices de langue faits en classe de français (grammaire, orthographe, conjugaison) me semblent...				

**Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+  
Enjeux et défis méthodologiques**

## Annexe 4 : exemple de guide d'entretien

### Entretiens d'explication sur la tâche d'identification des adjectifs

*Prévoir 20 minutes en moyenne pour chaque entretien*

*Se placer en face à face avec la copie de l'élève au milieu, sur la table*

#### Commencer par :

Se présenter personnellement

Présenter le projet

Demander l'autorisation d'enregistrer en garantissant l'anonymat des élèves

#### I. Des questions introductives

1. Est-ce que tu veux bien commencer par te présenter pour l'enregistrement, s'il te plaît ?
2. Est-ce que tu veux bien qu'on discute un peu de test que tu as passé en janvier ?
3. Tu veux bien m'expliquer un petit peu ce que tu as fait dans cet exercice-là ? — *montrer l'exercice — ne pas lire la consigne à l'élève pour ne pas induire de réponse formatée*
4. Ok et, comment tu as fait pour xx<sup>7</sup> (*on imagine que l'élève a répondu quelque chose du genre j'ai souligné les adjectifs —on essaie le plus possible de reprendre sa formulation*)

#### II. Des questions métacognitives

*On prévoit une ou deux questions qui visent à faire parler l'élève sur l'ordre des tâches et leurs buts respectifs*

5. Donc, pour cet exercice, qu'est-ce que tu as fait en premier ?
6. Ok, tu as commencé par xxxxxxxxxxxxxxxxxxx pour..... ?
7. Et, après, qu'est-ce que tu as fait ?
8. Comment tu as fait pour xxxxxxxxxxxxxxxxxxx ?
9. Donc, tu as xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx c'est ça ?
10. Pour ?

#### III. Des questions d'explicitation sur les compétences grammaticales de l'élève

*On prévoit une ou deux questions sur des items précis soulignés par l'élève pour vérifier des hypothèses et comprendre les processus mis en œuvre, on essaie de l'inciter à employer du métalangage, comme dans des entretiens métagraphiques.*

10. Par exemple, si je prends la première phrase, « Théo se réveille tous les matins à sept heures », qu'est-ce que tu as souligné ?

<sup>7</sup> les x figurent des reprises de propos d'élèves mot à mot

## Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+ Enjeux et défis méthodologiques

11. tu n'as rien souligné parce que ?
12. Comment tu sais qu'il n'y a pas d'adjectifs dans cette phrase ?
13. Ok, donc si je prends un mot dans la phrase au hasard, sept par exemple, est-ce que tu veux bien me dire comment tu sais que c'est pas un adjectif ?
14. Si je prends, une phrase un peu plus loin dans le texte : « *dès qu'il entend la pendule sonner huit heures*, il enfourche son vélo orange » tu as souligné quelque chose ?
15. Comment tu as décidé de souligner ce mot ?
16. Ok, et dans « là, un copieux petit déjeuner l'attend. », quels mots tu as soulignés ?
17. Tu pourrais m'expliquer comment tu as décidé de souligner chacun de ces mots ?
18. Dans la phrase : « une bonne odeur de pain grillé lui chatouille les narines », quel mot que tu as souligné ?
19. Tu saurais me dire pourquoi ?
20. Et « grillé » qu'est-ce que tu en penses ?

### **D'éventuelles questions de relance**

*Dans le cas où l'élève marquerait des hésitations sur un exemple analysé en particulier, lui indiquer qu'il a le droit de changer d'idée en cours d'entretiens et en ce cas prévoir une batterie de questions*

Tu hésites sur le mot xxxxxxx ?

Qu'est-ce qui te fais hésiter ?

Comment tu peux essayer de trancher ?

Tu penses que tu t'es trompé ?

Est-ce que tu voudrais changer ta réponse ?

Tu peux m'expliquer ce qui t'a fait changer d'idée sur ce mot ?