

Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux

The challenge of using self-confrontation to help primary school pupils produce oral presentations

Marie-France Stordeur, Frédéric Nils, Eve Francotte & Stéphane Colognesi (UCLouvain)

Résumé

Notre contribution questionne les apports de l'entretien d'autoconfrontation (AC) comme outil d'autoévaluation pour les élèves en situation d'exposé oral, y compris concernant la dimension émotionnelle de l'oral, et d'évaluation formative pour les enseignants. Pour répondre à ce questionnement, nous avons mené un entretien d'AC individuel (AC simple) avec huit élèves sur la base de la vidéo de leur exposé en classe. L'analyse de contenu appliquée à leurs propos a permis de montrer que lorsque les élèves se revoient et parlent des émotions qu'ils ont ressenties durant leur exposé, ils font des liens avec leurs stratégies de préparation et de réussite, les facilitateurs et obstacles qu'ils ont rencontrés et ce qu'ils comptent mettre en place une prochaine fois. Ce sont des informations précieuses pour l'enseignant qui désire accompagner adéquatement ses élèves.

Mots-clés

Autoconfrontation, exposé oral en primaire, émotions, autoévaluation, évaluation formative

Abstract

Our contribution questions the contribution of the self-confrontation interview (SCI) as a self-assessment tool for students in oral presentation situations, including the emotional dimension of oral presentation, and as a formative assessment tool for teachers. To answer this question, we conducted an individual self-confrontation interview (simple self-confrontation) with eight students on the basis of the video of their class presentation. The content analysis applied to their comments showed that when the students looked back and talked about the emotions they had felt during their presentation, they made links with their preparation and success strategies, the facilitators and obstacles they had encountered and what they intended to do next time. This is invaluable information for teachers who want to support their students properly.

Keywords

Self-confrontation, oral presentation in primary school, emotions, self-assessment, formative assessment

1. Introduction et problématique

Quiconque pense aux prestations orales à l'école songe souvent aux exposés oraux obligatoires. Si certains élèves se sentent à l'aise dans cet exercice public, d'autres le vivent comme une situation stressante, et ce dès le plus jeune âge, probablement parce qu'ils sont conscients de s'exposer au regard et au jugement d'autrui (Dumortier et al., 2012). Cela peut engendrer chez eux de l'anxiété (Landkroon et al., 2022) qui peut aller jusqu'à provoquer des trous de mémoire (Merz et al., 2019).

Ainsi, dès l'école primaire, les élèves commencent à présenter des exposés oraux devant la classe, car c'est une des activités privilégiées des enseignants (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Sénéchal, 2022). Pourtant, plusieurs recherches montrent qu'il n'y a pas ou peu d'accompagnement des élèves par les enseignants pour ce genre textuel complexe (Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Sénéchal, 2017) qui nécessite une maîtrise simultanée d'un contenu, d'un plan, de tournures de phrases, de sa voix, de son corps, etc. (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012 ; Simonet, 2000) et de ses émotions. À ce sujet, l'anxiété ressort majoritairement dans les études sur les émotions en lien avec la prise de parole en public (Bodie et al., 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon, 2022 ; Merz et al., 2019 ; Sharif et al., 2023). Or, la peur de parler en public est un obstacle dans la sphère sociale, éducative et professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Ferreira Marinho et al., 2017 ; Reeves et al., 2021 ; Taylor, 2016). Elle peut avoir des conséquences négatives à long terme sur l'auto-efficacité des élèves en matière de prise de parole en public (Ringeisen et al., 2019).

Dans quelques classes, les enseignants mettent tout de même en place un accompagnement dédié à l'exposé (Stordeur et al., 2022), mais cela dépend fortement du temps scolaire que l'enseignant est prêt à accorder à cette activité qu'il considère comme chronophage (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2020a), complexe à organiser et à planifier, influencé par les exposés que l'enseignant a lui-même vécus dans leur scolarité (Colognesi et al., 2022), empreint de représentations provenant d'une longue tradition scolaire et de « la sédimentation des pratiques anciennes » liées à l'exposé oral (Sénéchal, 2020b, p. 32). Dans le cadre de cet accompagnement, certains enseignants utilisent les outils numériques (téléphones portables, tablettes, etc.) (Stordeur et al., 2023). En effet, l'utilisation d'enregistrements vidéo aide les élèves à prendre davantage conscience de leurs forces et défis lors d'une production orale, ce qui est compliqué à capturer vu la caractéristique volatile de l'oral (Paquet & Karsenti, 2020). Les outils numériques offrent alors aux élèves la possibilité de se revoir en vidéo (Simard et al., 2019 ; Stordeur et al., 2021) ou de se filmer mutuellement pour se donner un feedback entre pairs, mais ces moments sont davantage centrés sur les critères en lien avec le genre à produire et, parfois, la vidéo n'a pas plus d'effets qu'un feedback en direct (Colognesi et al., 2023).

Pour aller plus loin, l'autoconfrontation (AC) pourrait être un outil intéressant pour soutenir une prise de conscience de sa présentation (au niveau verbal, non verbal, paraverbal), des processus de préparation, des freins et des leviers lors de la présentation, de ses émotions et des actions futures de la part de l'élève, le tout accompagné par un enseignant médiateur qui se sera au préalable formé dans le domaine. C'est en effet un type d'entretien dans lequel il s'agit de présenter à quelqu'un des traces de son activité (par l'intermédiaire d'une vidéo, de photos ou d'un support audio) et de lui demander de les commenter de manière à exprimer ses émotions, ses préoccupations, ses motivations et ses dilemmes lorsqu'il se regarde dans l'action (Muller, 2021 ; Theureau, 1997). Dans le courant des années 2000, des chercheurs ont aussi perçu

l'intérêt de l'entretien d'AC avec des élèves dans le but de recueillir des données sur l'activité en classe (Guérin et al., 2006) et sur les émotions qu'ils ressentent en cours d'action (Op 't Eynde et al., 2007 ; Pharand, 2013). Il s'avère d'ailleurs indispensable d'avoir accès aux émotions à l'école, car elles sont fréquentes et intenses en contexte scolaire (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) et elles ont des conséquences sur la motivation, l'apprentissage et la réussite des élèves (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018), ce qui peut influencer leur autorégulation des apprentissages (Noël & Cartier, 2016 ; Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

Puisque l'oral est éphémère (Alrabadi, 2011), engendre des émotions fortes (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019) et qu'il y a peu ou pas d'accompagnement pour soutenir les élèves dans leurs compétences orales et émotionnelles lors d'un exposé oral (Stordeur et al., 2022), nous faisons le pari d'utiliser l'AC, qui se concentre généralement sur l'activité au travail, dans le cadre d'une activité scolaire (ici, l'exposé oral) pour que les élèves puissent se revoir afin de s'améliorer et s'autoréguler (Noël & Cartier, 2016), parler des émotions ressenties qui impactent leur apprentissage ainsi que leur réussite (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

Notre contribution questionne donc les apports de l'entretien d'AC dans l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'exposé en primaire, y compris dans la dimension émotionnelle qui a été peu explorée jusqu'à présent. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si ce type d'entretien est utile pour aider les élèves à s'autoévaluer dans leurs compétences à communiquer oralement et dans leurs compétences émotionnelles¹, et intéressant pour les enseignants en vue de les accompagner adéquatement sur la base des difficultés et forces évoquées. Notre question de recherche est la suivante : comment l'entretien d'autoconfrontation peut-il devenir un outil d'autoévaluation pour les élèves, y compris dans la dimension émotionnelle de l'oral, et d'évaluation formative pour les enseignants ?

Dans ce qui suit, nous présentons successivement le cadre théorique mobilisé, la méthodologie adoptée, les principaux résultats et une discussion-conclusion ouvrant sur des perspectives pratiques et théoriques.

2. Cadre théorique

Cette section est constituée de trois parties. La première est consacrée à l'entretien d'AC, la seconde à l'exposé oral comme genre textuel public complexe et hybride, et la dernière aux émotions à l'école.

2.1 L'autoconfrontation, un outil pour se revoir et réfléchir

Boubée (2010) rapporte que l'AC tient son origine dans les années 1950 avec les travaux de psychologues comme Bloom dans le domaine de l'éducation, qui la nommait alors « rappel stimulé » (stimulated recall). Dans les années 1960, Nielsen forge l'expression *self-confrontation* « autoconfrontation » (Guérin et al., 2004). Cette méthode est utilisée alors comme une méthode ethnographique qui confronte des étudiants au film de leur activité en

¹ Par compétences émotionnelles, nous entendons le fait de pouvoir : (1) identifier ses émotions et celles d'autrui, (2) comprendre les causes et les conséquences de ses émotions et de celles d'autrui, (3) exprimer ses émotions de manière acceptable et permettre aux autres d'en faire autant, (4) réguler ses émotions et celles d'autrui, et (5) utiliser ses émotions (CE intra-personnelles) et celles d'autrui (CE interpersonnelles) pour accroître leur efficacité (Kotsou et al., 2022 ; Mikolajczak, 2014, 2021).

classe. Dans les années 1980, avec Von Cranach, l'AC s'est aussi déroulée en laboratoire quand une personne était invitée à décrire son comportement (Lacoste, 1997). Dans les années 1990, cette méthode d'entretien a été investie par les ergonomes (Clot, 1999 ; Theureau & Jeffroy, 1994). Depuis, elle est régulièrement mobilisée pour analyser la pratique en classe des futurs enseignants ou des praticiens (Beckers & Leroy, 2010 ; Blondeau et al., 2021 ; Gadoni & Tellier ; Lussi Borer & Muller, 2016 ; Ria, 2015), et même pour l'enseignement de l'oral en formation initiale d'enseignants (Ticon et al., 2020). Ainsi, depuis ses débuts, l'AC vise à confronter des personnes à leur activité professionnelle pour qu'ils puissent en donner des significations et accéder à leur activité réelle sur la base d'un soutien mémoriel de la situation restituée fidèlement (Theureau, 2010). Cela facilite la « réflexivité accrue des personnes interviewées, la co-analyse participant(s)/chercheur/se », surtout quand il s'agit d'améliorer les pratiques de classe (Boubée, 2010, p. 2). Après son utilisation auprès des enseignants et futurs enseignants, quelques initiatives ont également mobilisé l'AC au profit des élèves. Parmi elles, Op 't Eynde et ses collègues (2007) ont utilisé un questionnaire assorti d'une AC afin d'approcher les aspects émotifs, cognitifs et conatifs d'élèves de 14 ans. Ils ont estimé que les entretiens de rappel stimulés par vidéo, entre autres, étaient « plus appropriés pour évaluer le flux continu de processus motivationnels et émotionnels dans des situations spécifiques » (Op 't Eynde et al., 2007, p. 189). Des entretiens d'AC donnent, en effet, accès aux émotions des individus et à ce qu'ils essaient parfois de cacher au public (Pekrun, 2014).

Lorsque le cadre sécurisant a été mis en place, l'AC amène l'élève à réfléchir sur ce qu'il a dit, a fait, a pensé lors de son activité. L'élève porte un regard réflexif ou métacognitif sur lui-même, en quelque sorte il s'engage dans une autoévaluation puisqu'il commente sa production orale. En effet, l'autoévaluation invite l'élève à fournir un retour réflexif ou métacognitif sur ses propres performances, en passant par trois étapes : l'auto-observation de de lui-même et de ce qu'il a réalisé, l'auto-diagnostic lorsqu'il interprète ce qu'il a observé et l'auto-régulation, lorsqu'il « adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action » (Paquay, 2013, p. 41). Les AC sont intéressantes, car elles donnent à voir le processus et pas uniquement le produit final (Plessis-Bélair et al., 2007). En effet, l'enseignant ne voit souvent que le résultat final, sans avoir accès aux étapes qui l'y mènent. Au niveau pratique, l'autoévaluation de l'oral peut être envisagée en collectif ou en individuel, à l'aide d'une grille, d'un questionnaire ou d'un journal de bord (Lafontaine, 2011). L'élève met en place une démarche métacognitive au sens de Lafontaine et Dubé (2004) puisqu'il « comprend alors sa façon d'apprendre, se connaît lui-même devant une tâche à effectuer et possède des stratégies pour le faire. Il sait généralement reconnaître les tâches semblables qu'il a effectuées auparavant et peut les autoévaluer afin de réinvestir des stratégies pertinentes et efficaces » (pp. 48-49). Comme cette capacité métacognitive ne vient pas naturellement (Noël & Cartier, 2016), l'élève a besoin d'être soutenu par des rétroactions qui l'aident à devenir métacognitif/métadiscursif (Colognesi et al., 2023) sans le paralyser. C'est ici que l'enseignant a un rôle crucial pour amorcer cette dynamique vers une « autoévaluation objective et constructive au regard de son processus d'apprentissage et prédispose ainsi de façon vivifiante à des tâches à venir » (Lafontaine & Dubé, 2004, p. 50).

En effet, s'appuyant sur les forces et les défis relevés par l'élève, l'enseignant sera plus à même de lui offrir une évaluation de régulation (ou formative) adaptée pour prendre des décisions permettant d'améliorer l'action en cours (De Ketele, 2010), ici « le statut de l'erreur change puisque son identification et le travail sur celle-ci est moteur de l'apprentissage » (De Ketele, 2010, p. 27). En effet, l'évaluation formative se focalise sur ce qui est déjà acquis par l'élève et

ce qu'il doit encore acquérir à un moment durant un apprentissage en cours. Le rôle de l'enseignant est alors d'identifier les erreurs, d'émettre des hypothèses sur les causes de leur apparition et de prévoir des actions pour y remédier. Pour que cette évaluation formative soit optimale, il importe que l'évaluateur et l'évalué soient au clair avec la fonction de l'évaluation mise en place pour ne pas piéger l'élève qui révélerait ses difficultés (De Ketele, 2010), l'idée principale de l'enseignant étant bien d'entamer un travail de remédiation pour les surmonter (Gerard, 2017). De plus, la clarification de l'évaluation doit également passer par la clarification, en amont, de ce qu'il y a à apprendre dans le contrat didactique posé en classe.

2.2 L'exposé oral, un genre textuel public chargé en émotions pour expérimenter l'AC

Dolz et Schneuwly (2016) définissent l'exposé oral comme étant un « genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (p. 143). Il arrive que le public intervienne et que l'orateur s'appuie sur des « moyens audio-scripto-visuels » pour illustrer son propos (Chamberland et al., 2006, p. 37).

Quelle que soit sa forme, l'exposé oral est considéré par les spécialistes comme un genre scolaire avec cinq dimensions (Dolz et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016) :

- une structure monologique conventionnalisée : le caractère monologique permet à l'orateur d'anticiper son action langagière, même si une part d'adaptation est indispensable en fonction des réactions du public (Dolz et al., 2006), ce que Dumortier et ses collègues appellent « dialogique ». La structure est conventionnalisée dans le sens où ce genre formel suit des règles et des conventions propres à son genre, ce qui oblige l'élève à respecter des consignes données par l'enseignant en termes de durée, de support à produire, d'organisation du contenu, de sources d'information, de registre du discours et de mode d'énonciation (Dumortier et al., 2012) ;
- des contenus à travailler en amont par des lectures et un tri d'informations. L'élève devra aussi anticiper les difficultés de compréhension éventuelle que pourrait rencontrer le public-cible. Quant aux contenus à transmettre, ils seront de préférence en lien avec le programme scolaire multidisciplinaire qui prévaut au primaire (Dumortier et al., 2012, p. 30) ;
- une organisation interne précise avec une phase d'ouverture, une introduction, une présentation du plan, un développement thématique, une phase récapitulative, et une conclusion ;
- l'élaboration de supports pour soi (textes, notes écrites, schémas et autres traces écrites) et des supports pour l'auditoire (écriture au tableau noir, transparents, posters, images, photos, vidéos, etc.). L'exposé peut donc être considéré comme un genre hybride, puisqu'il mêle l'oral et l'écrit aux différents stades du processus, de la préparation à la présentation avec le support visuel qui aide autant le public que l'orateur (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004), mais ces supports écrits deviennent parfois « un élément de blocage et de paralysie de la prise de parole, ce qui exige des études rigoureuses sur les modalités d'utilisation. » (Dolz et al., 2006, p. 146) ;
- la textualisation de l'oral, car l'exposé comporte des caractéristiques linguistiques (éléments de liaison d'appui, organisateurs textuels, marqueurs pour donner des

exemples ou reformuler, etc.) et paralinguistiques (pauses, intonation, débit, gestes, mimique, regard vers le public, etc.) (Dolz et al., 2006).

Dans les écoles, l'exposé oral peut prendre des formes variées : même s'il est monologal ou monogéré, un exposé oral peut être présenté seul ou à plusieurs (la parole se distribuant souvent de manière successive suivant un ordre établi à l'avance, même si certains prennent la parole spontanément pour appuyer ou compléter un élément présenté par leur collègue/pair), devant les pairs (Sales-Hitier & Dupont, 2020) avec ou sans support est le plus courant, mais l'exposé se déroule parfois devant toute l'école lors d'événements particuliers (Millard & Menzies, 2019) ou se transforme en exposé enregistré à distance (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Souvent, l'enseignant donne les consignes aux élèves pour qu'ils préparent leur exposé chez eux (Sénéchal, 2017), avec l'aide ou non des parents cela peut certes être bénéfique, mais risque de creuser des inégalités entre élèves, au point que certains enseignants « tendent de plus en plus à rapatrier la préparation en classe pour éviter l'ingérence des parents dans celle-ci » (Sénéchal, 2022, p.8). D'ailleurs, Dumais et Soucy (2020) expliquent que lorsque l'exposé est préparé à la maison, des enseignants disent ressentir une pression de la part des parents qui « s'investissent beaucoup et s'attendent à ce que leurs enfants aient de bons résultats » (p. 98).

Pourtant, l'exposé oral est un « exercice au carrefour de multiples compétences » (Simonet, 2000, p.5). C'est un genre textuel complexe (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012) pour lequel les élèves ont besoin d'être accompagnés en classe par l'enseignant (Stordeur et al., 2022), car l'orateur et les auditeurs devront acquérir de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être tout au long de leur scolarité obligatoire (Dumortier et al., 2012). Comme tout genre oral, l'exposé articule des composantes de natures différentes : physiques, cognitives, linguistiques et socio-émotionnelles (Dumais, 2016 ; Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019), et des caractéristiques individuelles (Gagnon et al., 2017 ; Simard et al., 2019) qu'il est compliqué d'évaluer (Wiertz et al., 2020). C'est d'ailleurs une question que les enseignants se posent pour l'évaluation des exposés en classe (Stordeur et al., 2021) ou à distance en y joignant des moyens technologiques (Lison, 2020). Ainsi, certains enseignants utilisent la vidéo au service de l'évaluation pour capturer la matérialité de l'oral et se donner de meilleures conditions pour analyser en profondeur les composantes qui se donnent à voir simultanément (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020), mais son évaluation reste un acte difficile (Nonnon, 2016 ; Wiertz et al., 2020).

Pour l'élève, prendre la parole devant la classe lors d'un exposé amène une charge émotionnelle intense, car il a conscience qu'« exposer, c'est s'exposer : c'est courir le risque de ne pas intéresser le destinataire (...), c'est mettre en danger son image, c'est s'exposer au reproche d'avoir causé une perte de temps ; une telle prise de risque mérite le respect, qui se manifeste par une écoute attentive, bienveillante et empathique » (Dumortier et al., 2012, p.38). Les présentations orales engendrent donc de l'anxiété (Landkroon et al., 2022) qui peut elle-même provoquer des pertes de mémoire chez le présentateur (Merz et al., 2019) et des appréhensions, y compris chez des élèves qui n'ont pas nécessairement de difficulté dans les apprentissages scolaires. L'enseignant ne peut donc faire l'impasse sur la dimension émotionnelle de l'oral (Dumais, 2016 ; Scheepers, 2017), mais elle lui est parfois difficilement accessible (Pekrun, 2014). Ceci est d'autant plus important que maîtriser l'exposé oral et apprendre à réguler ses émotions sera profitable aux élèves à court, moyen et long termes. Parler en public, structurer sa pensée et réguler ses émotions sont autant de compétences qui pourront être mobilisées lors d'exposés devant la classe en secondaire, dans les présentations et défenses de mémoire dans

l'enseignement supérieur, dans la vie professionnelle, y compris lors d'un entretien d'embauche (Simonet, 2000). De fait, les compétences en communication et en régulation émotionnelle font partie des compétences générales appréciées par les employeurs (Robles, 2012).

2.3 Les émotions, omniprésentes à l'école et dans les exposés

Les émotions sont des réponses extrêmement rapides à des circonstances inhabituelles dans l'environnement. Elles sont des phénomènes complexes comprenant des processus psychologiques interreliés (Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014 ; Pekrun et al., 2006), et elles ont des effets sur les composantes physiologiques (le rythme cardiaque accélère, la température corporelle augmente, etc.), expressives (visibles sur le visage et dans les gestes/postures, audibles dans la voix), cognitives et expérientielles quand il est question de « l'ensemble des processus mentaux qui se développent à la suite d'une émotion et qui interviennent dans la perception d'une situation, dans son maintien et sa transformation en mémoire » (Luminet & Grynberg, 2021, p. 16).

Selon les spécialistes du domaine, il est important de prendre en compte les émotions en contexte scolaire, car elles sont « fréquentes, envahissantes, multiples et souvent intenses » (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, p.1), elles peuvent varier en fonction des matières et évoluer en cours de tâche (Cuisinier & Pons, 2011). Les émotions sont le résultat d'échecs ou de réussites, de relations agréables ou désagréables (Fiedler & Beier, 2014). De plus, elles ont un effet important sur la motivation, l'apprentissage, la réussite (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018) et l'estime de soi (Martinot, 2006). En effet, les émotions focalisent l'attention, influencent la motivation à apprendre, modifient les choix de stratégies d'apprentissage et peuvent aider ou entraver l'autorégulation de l'apprentissage (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018). Par exemple, des émotions positives comme la joie d'apprendre et la fierté, qui sont liées à la motivation intrinsèque et à l'intérêt des élèves, favorisent une autoévaluation positive (Pekrun, 2011). À l'opposé, des émotions négatives comme l'anxiété, la honte ou l'ennui, qui impactent négativement la motivation des élèves et leurs performances, ont tendance à engendrer une autoévaluation négative de leurs capacités, compétences et performances (Oades-Sese et al., 2014, p. 248). Contrairement aux idées reçues, les émotions positives n'ont pas que des effets positifs sur l'apprentissage, et les émotions négatives ne provoquent pas uniquement des effets néfastes (Harmon-Jones, 2019 ; Izard et al., 2011 ; Pekrun et al., 2018). Par exemple, l'anxiété et la honte (émotions négatives, ressenties comme désagréables) peuvent diminuer l'intérêt et la motivation intrinsèque, mais peuvent motiver l'élève à travailler davantage pour éviter l'échec. Le désespoir, lui, risque d'amener l'élève à se désengager de la tâche. Concernant les émotions positives, si la joie a des retombées positives sur l'apprentissage, l'attention portée à la tâche et la motivation intrinsèque, la relaxation, elle, risque d'amener l'élève à ne pas prendre conscience de l'effort nécessaire qu'il devrait fournir (Pekrun et al., 2018). Ces exemples montrent que les émotions à valences positive et négative peuvent servir ou desservir l'apprentissage.

On le voit, les émotions peuvent être décrites selon leur valence (positive ou négative), mais aussi selon leur activation ou non de l'organisme (activation physiologique par exemple quand le rythme cardiaque, la respiration, la température augmentent) (Pekrun & Perry, 2014). Ainsi, à l'école, le plaisir d'apprendre (émotion positive activante) a des effets sur la réussite, tandis que la détente (émotion positive désactivante) peut réduire l'attention portée à la tâche, avoir

des effets variables sur la motivation et amener l'élève à traiter l'information d'une manière superficielle, ce qui aura des conséquences variables sur sa performance. L'ennui et le désespoir (émotions négatives désactivantes) peuvent eux hypothéquer la réussite. Si la colère, l'anxiété et la honte sont des émotions négatives activantes, les études montrent que leur effet sur l'apprentissage est plus compliqué à déterminer, et qu'elles sont généralement néfastes pour la réussite scolaire de l'élève moyen (Pekrun et al., 2018).

Lorsque l'élève est conscient, réfléchit et initie sciemment des émotions, le processus psychologique est dit « explicite » par opposition au processus implicite qui est automatique et se produit sans réelle conscience. Dès lors, initier une régulation explicite de ses émotions demandera un effort conscient et une surveillance lors de sa mise en œuvre, ce qui n'est pas le cas de la régulation implicite des émotions qui suit l'événement émotionnel sans réel contrôle de la part de l'individu (Pekrun et al., 2018). Quand la tâche est difficile, une régulation émotionnelle explicite mobilise d'importantes ressources qui ne sont dès lors plus disponibles pour traiter d'autres informations nécessaires. Dans le cas d'émotions négatives qui seraient intenses et fréquentes, l'élève courrait le risque de voir ses ressources cognitives s'épuiser. Sachant également que la régulation implicite est plus fiable et engage moins de ressources.

Les émotions sont importantes pour tout apprentissage en classe (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018). Ceci est d'autant plus pertinent pour l'oral dont elles sont une composante à part entière (Dumais, 2016 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019). De fait, une prise de parole engendre des émotions qui se manifestent parfois involontairement sous forme physique, linguistique ou prosodique (Dolz & Schneuwly, 2016). De plus, des manifestations corporelles (gestuelles, regards, mimiques, etc.) confirment, infirment ou remplacent le codage linguistique et/ou prosodique de l'émotion. Rien d'étonnant donc que les enseignants rencontrent des difficultés à saisir les émotions de leurs élèves. De plus, certains élèves expriment ou non leurs émotions en classe, ce qui peut entraîner une tension entre le souhait de l'enseignant d'en savoir plus sur les émotions de ses élèves et le droit qu'ont ceux-ci de ne pas les lui révéler (Pekrun, 2014).

Les émotions liées à l'oral sont peu, voire pas, présentes dans les programmes scolaires francophones belges (Colognesi et al., 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020), alors que certains auteurs encouragent les enseignants à aider leurs élèves dans le développement de stratégies qui diminuent leurs émotions négatives excessives et augmentent leurs émotions positives de manière habituelle (Pekrun et al., 2018).

3. Méthodologie

Pour rappel, nous cherchons à savoir comment l'entretien d'autoconfrontation pourrait devenir un outil d'autoévaluation pour les élèves et d'évaluation formative pour les enseignants, en tenant compte de la dimension émotionnelle de l'oral. Pour ce faire, une approche qualitative compréhensive a été privilégiée, car ce type de recherche se concentre sur les perceptions et les expériences des participants, et sur le sens qu'ils leur donnent (Creswell, 2014). Des entretiens ont été menés, car ils fournissent des explications, des significations et des perceptions personnelles (Yin, 2018), plus précisément des entretiens d'AC (Moussay & Flavier, 2014), car la vidéo permet d'éviter le biais d'inexactitude dû à un souvenir pauvre (Yin, 2018) et qu'elle donne plus facilement accès aux émotions des élèves (Op 't Eynde et al., 2007).

3.1 Participants

Cette contribution s'inscrit dans une collecte de données plus vaste sur les émotions des élèves du primaire lors d'exposés oraux. L'appel à participer à l'étude a été diffusé par mail et sur les réseaux sociaux. Le motif d'inclusion était d'être un enseignant de la fin de primaire demandant à ses élèves de faire au moins un exposé sur l'année scolaire. Trente enseignants ont participé avec les élèves de leur classe à l'étude plus large sur les émotions. Parmi les élèves participants, 76 ont accepté d'être rencontrés individuellement après avoir été filmés en situation d'exposé. Pour la présente étude, nous avons sélectionné huit élèves issus de quatre classes dans trois écoles différentes (échantillon de convenance). Les élèves ont préparé et présenté leur exposé après le mois de janvier. À notre connaissance, ils ont bénéficié d'un accompagnement de la part de leur enseignant pour préparer le contenu et leur PPT, mais aucun enseignement dédié au genre de l'exposé n'a été mis en place. Nous avons choisi deux cas contrastés dans chaque classe pour les différences qu'ils présentaient relativement aux émotions dont ils ont fait part, soit globalement positif ou globalement négatif. Pour établir cette différenciation, nous avons additionné les émotions positives et négatives évoquées par ces élèves concernant leur exposé (voir annexe 1). Nous avons également choisi leur entretien pour la richesse de contenu à analyser. Les huit participants de cette étude sont présentés plus avant dans le tableau 1. Parmi les huit, quand nous leur avons posé la question, seule une élève avec une tendance émotionnelle globalement négative a signalé s'être peut-être sentie « un petit peu plus stressée » par le fait d'être filmée.

Tableau 1

Présentation des participants dans leur contexte de classe

Classe	Élève ²	Âge (en années)	Leur tendance émotionnelle globale en lien avec l'exposé ³
1	Pascalie	11	Positive
	Natacha	11	Négative
2	Pol	11	Positive
	Nelle	11	Négative
3	Pablo	11	Positive
	Ninon	11	Négative
4	Pierre	12	Positive
	Nour	12	Négative

3.2 Modalités de récolte des données

La recherche s'est déroulée entre mars et juin 2021. Comme suggéré dans le cadre de l'AC (Moussay & Flavier, 2014), des autorisations de la direction de l'école et de l'enseignant ont été obtenues, ainsi qu'une autorisation parentale pour chaque enfant.

L'élève lui-même a été invité à exprimer son accord à être filmé et à rencontrer la chercheuse pour discuter de la vidéo de son exposé. Il était explicitement mentionné qu'il pouvait à tout

² Prénom d'emprunt. Pour aider le lecteur, nous avons choisi des prénoms commençant par la lettre P quand il s'agissait d'élèves qui ont exprimé davantage d'émotions positives, et des prénoms commençant la lettre N pour les élèves ayant rapporté plus d'émotions négatives.

³ Tendance émotionnelle globale établie en fonction des émotions évoquées par l'élève. Voir annexe 1.

moment mettre fin à sa participation sans aucune justification à fournir et sans subir aucun préjudice. Par ailleurs, la recherche a été validée par le comité d'éthique du département de l'université.

Pour établir d'emblée une relation de confiance mutuelle avec les élèves (Moussay & Flavier, 2014), un contact avec chaque classe a été établi durant lequel l'objectif de la recherche a été précisé, ainsi que la liberté d'y participer. Ce premier contact a été organisé en présentiel ou en distanciel, selon les normes sanitaires en vigueur dans les écoles à cette époque.

Pour limiter les effets possibles induits par la présence d'une caméra, les vidéos des exposés ont été enregistrées par les enseignants avec un téléphone portable ou une tablette, parfois assistés d'un autre élève de la classe. Elles ont été partagées avec la chercheuse afin de préparer les entretiens en visionnant chaque vidéo et de repérer les moments à faire commenter par l'élève lors de l'AC.

Pour la tenue des entretiens, la chercheuse avait à disposition un local calme dans l'école. Une pancarte informant qu'un entretien était en cours avait été apposée sur la porte, ce qui permettait à l'élève de se sentir en confiance et d'avoir l'assurance de ne pas être dérangé. Comme cela apparaît dans la figure 1, des étiquettes avec des émotions à valences positives et négatives (par exemple : joyeux, rempli d'espoir, angoissé, déçu, etc.) ont été placées à côté de l'ordinateur servant à projeter la vidéo, ceci dans le but que l'élève y puise de l'inspiration si c'était nécessaire. Nous avons choisi de procéder à un enregistrement audio et de ne pas filmer l'entretien d'AC pour ne pas ajouter un stress supplémentaire chez l'élève.

Figure 1.

Disposition du matériel pour l'autoconfrontation



Comme les élèves sont parfois surpris de voir leurs gestes et éprouvent de la honte à se revoir en vidéo (Boubée, 2010 ; Pharand, 2013), il leur a été systématiquement proposé de se regarder d'abord seuls quelques instants pour se familiariser avec leur image. Pourtant, les huit élèves ont préféré commencer directement avec la chercheuse sans prendre connaissance de leur vidéo. Concrètement, l'entretien s'est déroulé en trois étapes répertoriées dans le guide d'entretien (annexe 2). Après un accueil précisant les objectifs de l'étude, la confidentialité, y compris vis-à-vis de son enseignant et le non-jugement sur les propos qui seraient évoqués, l'élève était informé qu'il pouvait s'inspirer ou non des étiquettes des émotions disposées près de lui et qu'il

pouvait arrêter la vidéo à tout moment pour la commenter, tout comme la chercheuse pour poser une question (voir annexe 2).

L'entretien débutait alors sur la base de la trace filmée de son exposé. À chaque arrêt de la vidéo par la chercheuse, une question portait sur les émotions ressenties et les actions posées (par exemple : « Et là, tu te sentais comment ? »). Nous avons accompagné et encouragé la parole de l'élève « avec des manifestations physiques (posture gestuée, acquiescement) et orales (réponses en miroir, soutiens à l'explicitation) » (Blondeau, 2021, 2023). Chaque élève a donc été invité à exprimer ce qui s'était passé pour lui aux différents moments de son exposé (avant de commencer, au début, au milieu, à la fin), et à se positionner librement sur une échelle de confort allant de 0 (pas du tout confortable) à 10 (tout à fait confortable). L'entretien se clôturait avec une courte évocation positive (par exemple, une de ses meilleures fêtes d'anniversaire), pour que l'élève ne reparte pas en classe avec des émotions négatives suscitées par le visionnage de l'exposé ou ce qui avait été abordé durant l'entretien.

Les AC ont duré entre 18 min 25 s et 29 min 20 s, ce qui fait 3h03 pour les huit entretiens. Avant de transcrire les entretiens d'AC, nous avons visionné chaque vidéo d'exposé pour nous en imprégner. Les huit entretiens ont ensuite été transcrits intégralement, ce qui représente 87 pages de verbatims.

3.3 Modalités d'analyse des données

Une analyse de contenu a été appliquée au matériau transcrit en privilégiant une démarche inductive qui reste proche des mots employés par les participants. Pour ce faire, nous avons suivi les six étapes développées par L'Écuyer (1990) : (1) lire plusieurs fois les verbatims pour en avoir une vue globale et repérer les particularités de chaque participant, (2) choisir des énoncés emblématiques montrant la diversité de leurs propos et leur manière de formuler leur ressenti, (3) catégoriser nos énoncés avec des codes *in vivo* (sans catégorie *a priori*) en partant du matériau, afin d'être au plus près de ce que les élèves ont partagé en entretien. Pour assurer la fidélité des résultats (Creswell, 2007, 2014), une discussion inter-chercheurs sur les catégories et les verbatims à leur attribuer a abouti à un consensus pour affiner les codes et nommer les thèmes. Ensuite, (4) compter les occurrences et les représenter dans un schéma, (5) les analyser de manière qualitative, et (6) les interpréter.

Les analyses ont fait émerger sept catégories en partant principalement de notre étude sur les émotions en lien avec l'exposé oral : (1) les émotions ressenties, (2) leurs stratégies de préparation, (3) leurs stratégies de réussite, (4) leurs facilitateurs et (5) obstacles pendant l'exposé, (6) leurs prises de conscience, et (7) leurs pistes d'autorégulation.

Les catégories sont déployées ci-après et illustrées à l'aide de verbatims emblématiques.

4. Principaux résultats

Comme prévu, les entretiens d'AC ont permis aux élèves d'expliquer leurs émotions aux différents moments de l'exposé et, partant, ils se sont autoévalués et ont également abordé

d'autres sujets en lien avec leurs émotions au moment de l'exposé : leurs stratégies pour préparer et pour tenter de réussir leur exposé, de ce qui les aide ou les empêche de réaliser leur exposé et des leviers pour s'améliorer une prochaine fois.

4.1 L'autoconfrontation permet aux élèves d'exprimer leurs émotions en lien avec l'exposé

Les entretiens d'AC ont permis à chaque élève de mettre des mots sur leurs émotions lors de l'exposé.

Tout d'abord, quatre élèves sur huit ont parlé de leur rapport global au genre de l'exposé scolaire. Ninon et Pascalia ressentent plutôt des émotions mixtes avec un mélange de stress et de plaisir à expliquer des choses aux autres :

Je suis partagée parce que j'aime, je suis stressée, mais en même temps, j'aime bien pouvoir expliquer. Enfin, ça me fait plaisir d'apprendre des choses aux autres. (Pascalia)⁴

Natacha reconnaît que faire un exposé est important, mais elle dit ne pas aimer cet exercice public qui est stressant :

J'aime pas trop faire devant la classe parce que j'ai peur de ce qu'ils me disent, que ce ne soit pas très bien fait, alors j'aime pas. (Natacha)

Pierre, lui, aime faire des exposés parce qu'il y voit une opportunité de fabriquer des maquettes.

Ensuite, en se revoyant en vidéo, les élèves ont détaillé les émotions qu'ils ont éprouvées durant leur prestation et ils ont été capables de parler des déclencheurs de ces émotions. L'annexe 1 présente les émotions que chaque élève a ressenties aux différents moments de son exposé, par exemple : juste avant de commencer, un peu après le démarrage, si l'élève commet une erreur, s'il y a un blocage, quand c'est fini, s'il y a des points, etc. Au-delà de la recension des émotions évoquées par chaque élève, le tableau en annexe 1 montre que, quelle que soit la tendance émotionnelle globale des élèves, l'exposé est un genre textuel public qui engendre des émotions fortes par la complexité des compétences à maîtriser simultanément et par le fait que l'élève est conscient de s'exposer au regard et au jugement d'autrui (Dumortier et al., 2012). Ces émotions sont variées qui évoluent en cours de tâche chez tous les élèves interrogés. Ainsi, les huit élèves ressentent à la fois des émotions positives et négatives. Or, pour les élèves qui ont exprimé davantage d'émotions négatives, les émotions négatives dominent tout au long de l'exposé et leur intensité est forte « beaucoup, beaucoup, beaucoup de stress » (Nour), « très très très stressée » (Natacha), ce qui n'est pas le cas chez les élèves qui ont exprimé davantage d'émotions positives, par exemple Pol, Pablo et Pierre. Par ailleurs, le tableau montre quels sont les moments les plus anxiogènes (avant de démarrer, si l'élève commet une erreur ou rencontre un blocage, s'il y a un moment de questions-réponses ou si l'exposé est coté) et quels sont les moments qui leur ont procuré le plus d'émotions positives (un peu après le démarrage sauf pour les élèves globalement négatifs, quand c'est fini, si l'enseignant prend la parole ou donne un feedback positif).

L'entretien d'AC a également permis de récolter les explications des élèves quant à l'apparition de leurs émotions.

⁴ Notre but n'étant pas l'analyse de la prosodie, mais celle du contenu, nous avons choisi de faciliter la lecture en ajoutant la ponctuation lorsque l'intonation du locuteur était descendante, sans avoir recours au codage spécifique des corpus oraux.

Juste avant de commencer leur exposé, sept élèves sur les huit ont parlé de stress plus ou moins intense et ils l'ont justifié durant l'AC par le fait de passer devant les autres, de se tromper en sachant que c'est coté, de ne pas bien faire ou de ne pas savoir comment ça va se passer :

Enfin, c'est vrai que j'ai peur que ça se passe mal. C'est juste que je me demande comment ça va se passer. (Nelle)

Seul Pablo s'est dit confiant. Trois élèves ont plutôt ressenti des émotions mixtes, dont Ninon qui a dit être heureuse de présenter et en même temps avoir peur des rétroactions des pairs et d'une mauvaise note :

J'étais aussi très heureuse de le faire, mais c'est aussi pour les critiques. J'avais peur que ça se passe mal et que je fasse des mauvaises choses. Échelle [de confort] à 5 parce que je suis déjà très très stressée, mais je suis très contente de passer un exposé. (Ninon)

Pascalie a expliqué être nerveuse et stressée et, en même temps, fière et contente de montrer son travail aux autres :

Ben, c'est un peu partagé parce qu'en même temps je suis... pas nerveuse, mais plutôt stressée et j'ai peur de ce qui va se passer. [...] Et en même temps, ben, je suis quand même remplie d'espoir et je suis aussi contente et fière de pouvoir expliquer tout ce que j'ai travaillé. [...] Et donc j'ai envie de voir l'aboutissement de tout ça. Je suis à 4 [sur l'échelle du confort], car quand même fort stressée. (Pascalie)

Un peu après le démarrage, Ninon, Nelle et Nour sont restées stressées, tandis que Natacha a expliqué se sentir déjà moins stressée, parce qu'elle était lancée et voyait que les autres ne bavardaient pas :

Un petit peu moins stressée parce que j'ai commencé et que je vois que personne ne dit rien, alors ça va un petit peu mieux. (Natacha)

Pol, lui, s'est dit tout à fait à l'aise au point de pouvoir déployer ses talents oratoires et les blagues qu'il avait prévues :

Mais dès que t'es dans l'exposé, que t'arrives dedans, que tu commences, tu te sens tout de suite plus à l'aise, tu peux euh... tu peux te mettre de l'intonation, mettre des petites blagues et tout pour mettre un peu l'ambiance. (Pol)

Lorsqu'il leur arrive de commettre une erreur durant leur exposé, les élèves ont expliqué ressentir de la honte, du stress ou du regret, sauf Pablo qui s'en est amusé, puisque c'était une erreur qu'il faisait déjà lorsqu'il répétait chez lui. L'AC leur a permis d'expliquer que les erreurs commises étaient parfois liées au support, par exemple Pascalie qui a fait avancer son PPT par inadvertance et s'est dès lors sentie honteuse et embêtée d'avoir dévoilé la suite, ou Natacha qui s'est trompée et a perdu les pédales pour la suite :

Déjà, je suis un petit peu honteuse parce que j'ai peur d'avoir déraillé le truc et bien en plus, je dévoile déjà la suite alors que j'ai même pas fini d'expliquer, donc c'est un peu embêtant. [...] Je suis un petit peu mal à l'aise. (Pascalie)

Là, je me suis trompée de ce que je vais dire et je ne trouvais plus ce que j'allais dire. Et puis après, juste après, je vais commencer à ne plus savoir ce que je dois dire tellement

je suis stressée, plus stressée que normalement. [...] Là c'est vraiment très fort.
(Natacha)

Natacha, Nelle et Nour ont expliqué avoir senti un blocage qui a engendré encore plus d'émotions négatives (stressée, perdue, mal à l'aise). Et Nour a expliqué avoir essayé de ne pas montrer aux autres qu'elle se sentait perdue en improvisant et Natacha n'est pas arrivée à surmonter le blocage malgré des répétitions chez ses grands-parents :

À partir de ce moment-là, j'étais complètement perdue. Je devais improviser vraiment, vraiment, vraiment, c'est ça que qui m'a vraiment stressée, je savais pas quoi dire. (...) Voilà, j'avais pas les mots. (Nour)

Et là, je ne savais plus du tout. J'ai vraiment répété, c'est juste que j'étais très très très stressée et ça n'allait plus du tout (échelle de confort 1). (Natacha)

Durant l'AC, Pascalia, Pol et Pablo ont expliqué ne pas avoir remarqué les bruits parasites de la classe audibles sur la vidéo, car ils étaient concentrés sur leur sujet.

Quand ils ont fini leur exposé, tous les élèves ont évoqué des émotions positives (soulagé, content, (très) bien, rempli d'espoir, plus détendu), mais parfois mixtes, car il y avait encore les rétroactions des pairs. Pol s'est même senti triste que ce soit déjà fini :

Youpie, j'suis contente. Je me sens heureuse, satisfaite quand même, parce que je trouvais que j'avais fait quand même un bon exposé, c'est pas pour me vanter hein (...) Toujours un peu, un petit peu angoissée quand même pour les remarques. (Ninon)

À la fin de ton exposé, c'est comme un anniversaire : triste que ce soit fini. Tu te dis : « Oh, il faut attendre encore un an et tout ». (Pol)

Lorsque les élèves ont parlé du moment des questions des auditeurs, ils ont expliqué que cela avait généré chez eux plus d'émotions négatives que positives. D'ailleurs, aucun n'en a parlé uniquement positivement. Au contraire, Pablo s'est dit triste de ne pas avoir pu répondre à certaines questions, Ninon était perdue, car elle ne trouvait pas la réponse dans son texte, et Pascalia était assaillie de doutes, car elle se demandait si elle avait bien expliqué le contenu prévu et si elle arriverait à répondre. Nelle, elle, était tout de même contente que ses camarades posent des questions, car cela montrait, selon elle, leur intérêt pour le sujet présenté :

On a des questions en même temps, c'est mieux. Enfin, en même temps, tu te sens plus 'fin, tu sens que les autres sont intéressés, mais en même temps, euh... il y a des fois où tu sais pas répondre. (Nelle)

Peu importe qu'ils soient de tendance globalement positive ou négative, cinq élèves ont évoqué des émotions positives quand l'enseignant a pris la parole pour répondre à une question, blaguer, donner un feedback positif :

Ça, ça fait vraiment plaisir. Je suis à plus que dix puisqu'elle dit « J'ai appris des choses ». La prof, qui a fait des années d'études de secondaire et tout ça, dit qu'elle a appris des choses, donc ça fait plaisir. (Pascalia)

Mais lorsqu'il s'agit du feedback des pairs, Natacha et Nour ont parlé de malaise, d'inquiétude ou de nervosité, tandis que Ninon s'est dite contente parce que les rétroactions étaient positives :

Je me dis peut-être que j'ai pas bien fait un truc et qu'il y a quelqu'un qui l'a vu, et donc c'était un petit peu dérangeant. (Natacha)

Maintenant, je me sens très bien. (...) j'étais bien contente et dix parce que dans mes remarques, il y avait plus de bonnes, mais la plupart, c'était parler plus fort, parler moins vite. (Ninon)

Enfin, s'il y a des points, peu importe qu'ils soient de tendance globale positive ou négative, Pascalia, Pierre et Natacha ont exprimé soit de la peur ou du malaise, en expliquant une peur de s'embrouiller parce que la note pourrait baisser :

J'ai peur de m'embrouiller, de mal faire et tout ça parce que ça compte quand même pour des points. (Pascalia)

Pas très à l'aise devant les personnes quand je dis quelque chose et que l'exposé est coté, mais sinon ça ne me dérange pas de prendre la parole devant plein de gens. Parce que [il y a] le stress de si je fais une faute, je gagne pas des points et j'ai peur d'avoir des mauvais points. (Pierre)

4.2 L'autoconfrontation permet aux élèves de parler des stratégies qu'ils ont mises en place pour préparer et pour réussir leur exposé

Lorsque les élèves parlaient de leurs émotions lors des entretiens d'AC, ils ont aussi évoqué les différentes stratégies de préparation qu'ils avaient sciemment mises en place. Ils ont dit avoir : répété à la maison (6 élèves), préparé leur support (4), puisé l'inspiration dans leurs expériences antérieures (2), appris leur texte (2), anticipé les questions du public (1).

La première stratégie de préparation, la plus évoquée, est de répéter à la maison. Qu'ils soient stressés ou non face à l'exposé en classe, six élèves sur les huit ont indiqué qu'ils avaient répété à la maison seul et/ou devant leurs parents, voire leurs grands-parents. Si Pol a répété « une grosse fois », la plupart l'ont fait plusieurs fois, quitte à agacer leurs proches :

Oui, moi j'avais beaucoup répété. Tellement que mes parents en avaient un peu marre que je répète à chaque fois. (...) Mes parents me disaient : « Mais si, tu connais, tu connais ». Moi, je disais : « Non, non, non, je ne connais pas. (Ninon)

Parmi ces six élèves, Pablo s'est entraîné pour savoir comment expliquer une carte géographique, Ninon s'est chronométrée pour respecter le temps imparti, et Pascalia a répété devant ses parents et sa petite sœur. Elle leur a aussi proposé de participer à un quiz final, ce qui l'a aidée à partir confiante.

La deuxième stratégie mentionnée par les élèves est de préparer un support sur lequel s'appuyer pour parler. Quatre d'entre eux ont expliqué comment ils s'y sont pris pour le préparer, par exemple en écrivant uniquement des mots-clés sur les diapositives. Lorsqu'elle s'est vue désemparée sur la vidéo de son exposé, Nelle a partagé son regret de ne pas avoir pu travailler son support chez elle et elle a expliqué ne pas avoir d'ordinateur à disposition. Contrairement à sa propre situation, elle a évoqué une fille de sa classe qui était à l'aise parce qu'elle avait pu réaliser son PowerPoint (PPT) chez elle et donc le réviser à sa guise, insistant par-là sur l'importance de la préparation et de la répétition auxquelles elle n'a pas eu accès.

Une troisième stratégie de préparation abordée dans les AC consiste à aller puiser dans des sources d'inspiration. Pascalia et Pol en ont parlé et ce dernier a expliqué tout ce qu'il mettait en place pour être à l'aise à la présentation de son exposé : reproduire les effets vus sur les PPT de sa grande sœur, imiter les gestes de son papa dans un MOOC pour l'université, regarder des

vidéos sur son sujet et en tirer une manière d'expliquer, et aussi repenser à ses expériences antérieures positives d'exposé :

Parce que oui, on avait déjà fait un exposé en quatrième, donc on savait un petit peu ce que ça allait être et on savait maintenir le stress et tout. (Pol)

Une quatrième stratégie de préparation est évoquée par Nour et Pol qui ont expliqué comment ils s'y sont pris pour connaître leur texte. Si Pol dit l'avoir mémorisé sans le vouloir en le réécrivant plusieurs fois, Nour a préféré miser sur l'étude intensive :

J'avais complètement tout étudié et que je connaissais beaucoup, beaucoup, beaucoup. (Nour)

Une cinquième stratégie est avancée par Pablo qui a expliqué avoir anticipé des questions du public et avoir préparé des réponses.

Les différentes AC ont également mis au jour les capacités métacognitives des élèves lorsqu'ils parlaient de leurs stratégies pour réussir leur prestation orale. Ainsi, en se voyant à l'aise sur la vidéo, les élèves ont expliqué ce qu'ils ont fait intentionnellement durant l'exposé pour diminuer leur stress (5), comment ils ont caché leur ressenti au public (5), cherché à faire de l'humour (5), continué à parler (4), tenté de captiver le public (4), orienté sciemment leur regard (3), et se sont concentrés (2).

Cinq élèves sur les huit ont expliqué avoir cherché à diminuer leur stress en regardant la fenêtre, le sol, le tableau ou en relativisant une erreur :

Je regarde par la fenêtre pour imaginer autre chose, pour être mieux sans trembler. (Pierre)

C'est arrivé à d'autres personnes de ma classe. (Ninon)

Une autre stratégie évoquée par cinq élèves consiste à cacher leur ressenti au public, comme Natacha qui a essayé de ne pas bouger pour ne pas trahir la peur qui l'habitait :

Et j'osais rien faire. J'avais les bras contre mon corps, j'avais peur de faire quelque chose qui fasse que ce ne soit pas bien et je voulais pas faire de trucs avec mon visage, de grimaces ou quelque chose comme ça. Et j'avais peur. (Natacha)

Pablo, lui, s'est efforcé d'être sérieux alors qu'il a tendance à rire de tout et tout le temps :

C'est parce que j'étais dans mon exposé. D'habitude, je rigole presque à tout et je suis pas très sérieux, mais là je voulais quand même être sérieux. [...] J'voulais parce que c'était un truc sérieux et un exposé sérieux donc voilà. (Pablo)

Sur les huit élèves, cinq ont aussi parlé des notes d'humour qu'ils ont tentées, tout en sachant que c'était un risque supplémentaire de se sentir stupide ou d'être déçu si la classe ne riait pas :

[J'espérais] que tout le monde rigole. C'était pas vraiment le cas, mais c'est pas grave. Un petit peu déçue, tu vois. J'aurais préféré que tout le monde rigole, mais moi, moi ça me fait rigoler. (Pascalia)

Y en a qui ont rigolé, y en a qui ont bien aimé ma petite blague. J'trouvais ça cool parce que j'avais peur au tout début que ça soit un petit peu honteux. (Ninon)

Lorsqu'ils revoyaient la vidéo de leur exposé, Pierre, Ninon, Nelle et Nour se sont vus en train de chercher leurs mots et ont expliqué avoir alors opté pour la stratégie de continuer à parler, quitte à improviser ou à donner des informations dont ils n'étaient pas certains :

Je n'avais pas préparé, donc je ne savais pas quoi dire et voilà, j'ai inventé un peu. J'improvisais. (Pierre)

J'étais pas sûre à 100%, mais j'ai quand même dit parce que je suppose que c'était comme ça. (Nelle)

Lors de l'entretien d'AC, quatre élèves ont pu expliquer comment ils captivaient le public en faisant des gestes accrocheurs, en ayant le souci de bien se faire comprendre du public, en ajoutant des photos qui faisaient réagir leur auditoire et des animations dans leur PPT. Pol et Ninon ont dit avoir orienté sciemment leur corps et leur regard vers le public, mais Natacha, qui était fort stressée, a préféré regarder ses amies ou l'enseignante qui la rassurait par ses hochements de tête :

Au début, je regardais à moitié le... En fait, là, je regardais en oblique, puis je me suis dit : « Ah mais non, il faut... il faut regarder toute la classe ». Du coup, là je me suis mis devant toute la classe. (Pol)

Vu que notre prof elle est gentille eh bien ça me déstresse quand je la vois, par rapport au public, à la classe [...] vu qu'elle faisait comme ça [hochements de tête], elle disait que c'était bien. Je voulais plus la regarder que les autres. Je me sentais écoutée de ce côté-là [...]. Ça me rassure, ça me dit que j'ai bien fait, que c'est vrai ce que je dis, et que je ne dis pas des trucs qui sont pas vrais à cause du stress. (Natacha)

Enfin, l'AC a permis à Pascalia et Ninon un moment de métacognition quand elles ont évoqué leur stratégie mentale pour se concentrer, soit en se remémorant vite le texte à dire avant de commencer (Pascalia) ou en se disant tout bas ce qu'elle devait faire (Ninon) :

D'abord, quand je commence déjà j'essaie de... comme toujours, quand je vais présenter quelque chose, j'essaie de tout me remémorer vite vite comme ça. (Pascalia)

Je me disais, Ninon, parle plus fort, parle moins vite, essaie d'être plus concentrée. (Ninon)

4.3 L'autoconfrontation permet aux élèves d'exprimer ce qui les aide ou les empêche de réaliser leur exposé

L'AC a aidé les élèves à expliciter des facilitateurs et des obstacles qu'ils avaient rencontrés durant leur exposé.

Premièrement, après avoir abordé des émotions positives, ils ont mentionné quatre facilitateurs comme le fait d'être aidés ou encouragés (5), se sentir écoutés/regardés (4), avoir la possibilité de voir d'autres exposés avant le leur (4), s'appuyer sur des supports adéquats (3).

Cinq élèves sur les huit ont indiqué ressentir des émotions positives quand ils recevaient de l'aide de leur enseignant, appliquaient des conseils donnés par la famille aux répétitions ou voyaient des amis leur sourire :

Je souris à mes meilleures amies qui étaient juste devant moi. Oui, voilà parce que mes amies, elles, enfin, elles sont tout le temps très sympas avec moi. (Ninon)

Pablo, Pascalia, Natacha et Nour ont mentionné être contents quand ils se sentaient écoutés et regardés par le public : « Ben, je suis content parce que du coup, ça prouve qu'ils m'écoutent et donc bah j'suis content » (Pablo). Ninon, Nelle, Nour et Pascalia ont dit avoir apprécié de voir des exposés avant le leur, car cela les a aidés à ne pas reproduire les mêmes erreurs, par exemple écrire trop de texte sur le PPT ou lire trop vite ses feuilles sans montrer leur PPT :

Vu que j'étais pas la première, ça m'avait permis de voir ce que les autres faisaient et que je trouvais qui me dérangeait quand j'écoutais. Et donc ça, m'a permis de pouvoir moi me dire : « Faut pas je fasse ça, parce que sinon ça déconcentre les élèves. Par exemple, y'en a qui lisaient leur feuille comme ça hyper vite et tout ça sans rien montrer. Bah alors là, moi j'avais du mal à comprendre. Et donc voilà. Donc j'essaie de m'améliorer en fonction des autres. (Pascalía)

Ninon, Nelle et Pascalía ont aussi raconté comment leur support a été un réel appui pendant qu'elles présentaient. Par exemple, Pascalía cite un schéma à commenter et Nelle parle des feuilles qu'elle avait en main comme aide-mémoire :

Et puis, enfin vraiment avoir le schéma, ça m'aide beaucoup parce qu'en fait, il n'y a pas de phrase à retenir, c'est juste décrire ce que tu vois. (Pascalía)

C'est un aide-mémoire. [...] Je voulais quand même vérifier s'il y avait pas de choses que j'avais pas mis et tout. (Nelle)

Deuxièmement, lors de l'entretien, les huit élèves ont fait un lien direct entre des émotions négatives ressenties et des obstacles qu'ils ont rencontrés comme subir des modifications expressives et physiologiques incontrôlables (6), se sentir regardés/jugés (3), être habituellement stressés (3), se comparer à d'autres qui ont mieux fait qu'eux (2), penser que l'exposé était mauvais (2), avoir plusieurs idées en même temps (1), porter un appareil dentaire (1).

Six élèves sur les huit ont parlé des modifications expressives qu'ils ont subies sans pouvoir les contrôler, ce qui a engendré chez eux du stress supplémentaire : un sourire involontaire, des tremblements, des balancements d'une jambe à l'autre, des gestes parasites avec les mains, des tics (mains dans les cheveux) :

J'ai commencé à trembler, ça c'était un peu vu par mes meilleures amies. Mes meilleures amies ont vu que j'étais un peu stressée. Je sentais que j'étais stressée, que je tremblais tout ça. (Ninon)

Ninon, Nelle et Nour ont en plus expliqué avoir été bloquées par des modifications paraverbales : un débit trop rapide, un volume trop bas, des bégaiements ou des mots parasites comme « du coup » :

Ce qui m'a le plus stressée quand même c'est que je bégayais. En fait, j'avais peur et du coup je bégayais énormément. (Nelle)

Et le « du coup », c'est ce mot qui se répète, quand j'ai plus les mots, je dis « du coup ». C'est vraiment euh...même ma maman, elle me le dit, hein : « Nour, arrête de dire « du coup ». Y a pas d'autres mots. Tu dis « du coup, du coup, du coup » ! (Nour)

Pour Ninon, le stress a aussi engendré une modification physiologique :

J'ai ressenti une boule dans mon ventre parce que j'ai eu vraiment du stress à ce moment-là. (Ninon)

Pierre, Nelle et Nour ont plutôt parlé d'un obstacle lié au regard des autres :

Un garçon qui me fixait. Du coup, c'est ça qui me mettait vraiment mal à l'aise. Oui, il me regardait vraiment comme ça, il me lâchait pas, mais ça me mettait vraiment mal à l'aise. (Nour)

Seules Ninon et Natacha ont indiqué être habituellement stressées dans leur vie quotidienne, ce qui est un obstacle supplémentaire lors d'un exposé :

Je suis une fille qui stresse beaucoup. Je fais ça pour un exposé ou pour arriver en retard, je stresse énormément. [...] Il [mon stress] est lié à tout. Ça peut être par exemple, quand j'arrive en retard à un endroit ou que j'ai pas fait quelque chose à l'école et que je croyais que je devais faire, des trucs comme ça. (Ninon)

Moins évoqué, mais tout de même abordé par Ninon et Nelle, le fait de se comparer à des élèves qui sont passés avant elles et qui ont fait un bon exposé peut être un problème, ainsi que d'avoir des pensées négatives de leur propre exposé :

Franchement, quand j'ai vu l'exposé de mon amie, là je me suis dit : « Mais comment je peux passer après ça ? C'était tellement bien ». Pour moi, celui de ma meilleure amie, je le trouvais vraiment super bien et donc j'ai été un peu dans le stress d'avoir un mauvais exposé. (Ninon)

En fait, dans ma tête, je m'étais, je m'étais carrément dit, personne comprend rien. (Nelle)

Ninon a expliqué être en plus stressée par toutes sortes d'idées simultanées et Nour par l'appareil dentaire qu'elle portait depuis seulement un mois :

Je pense ça : à mon texte, de regarder le public, de parler plus fort, de parler moins vite, de pas prendre trop de temps. Je pense à beaucoup de choses. Ça fait naître du stress. (Ninon)

J'étais vraiment très mal à l'aise, du coup c'était lié vraiment au stress et tout. Vraiment, j'avais... j'arrivais pas à parler, à faire une phrase [...] et c'est aussi mon appareil qui me voilà, quand je parle ou quand je dis une phrase compliquée, ça sort pas. (Nour)

4.4 L'autoconfrontation permet aux élèves de prendre conscience des manifestations de leur compétence à communiquer oralement et de s'autoréguler

Se revoir en vidéo lors de l'AC a permis à Nelle, Natacha, Pascalia, Ninon et Nour de réfléchir sur ce qui s'était passé et ce qui serait souhaitable de mettre en place pour une prochaine fois.

Ninon s'est découverte en train de parler trop vite et Nour a réalisé qu'elle ne parlait pas assez fort, qu'elle utilisait des mots parasites. Toutes les deux ont découvert qu'il y avait un décalage entre la réalité de leur exposé et les impressions qu'elles avaient eues pendant qu'elles réalisaient leur exposé :

Je viens vraiment de me rendre compte que je parlais super vite, que c'est un peu compliqué pour les personnes de ma classe. (Ninon)

Je crois que dans ma tête quand même je bégayais plus que je ne bégayais. [...] Là, oui, là on comprend quand même, mais j'sais pas dans ma tête, c'était vraiment euh... (Nelle)

Je ne savais pas que mon exposé s'était passé comme ça. (Nour)

Quand je me vois sur la vidéo, j'étais pas vraiment vrai : « Youhou ! » à la fin de mon exposé, mais franchement dans ma tête c'était vraiment : « Youpiiiiie, j'ai fini mon exposé ! J'espère que ça s'est bien passé pour tout le monde ». J'ai senti ça . (Ninon)

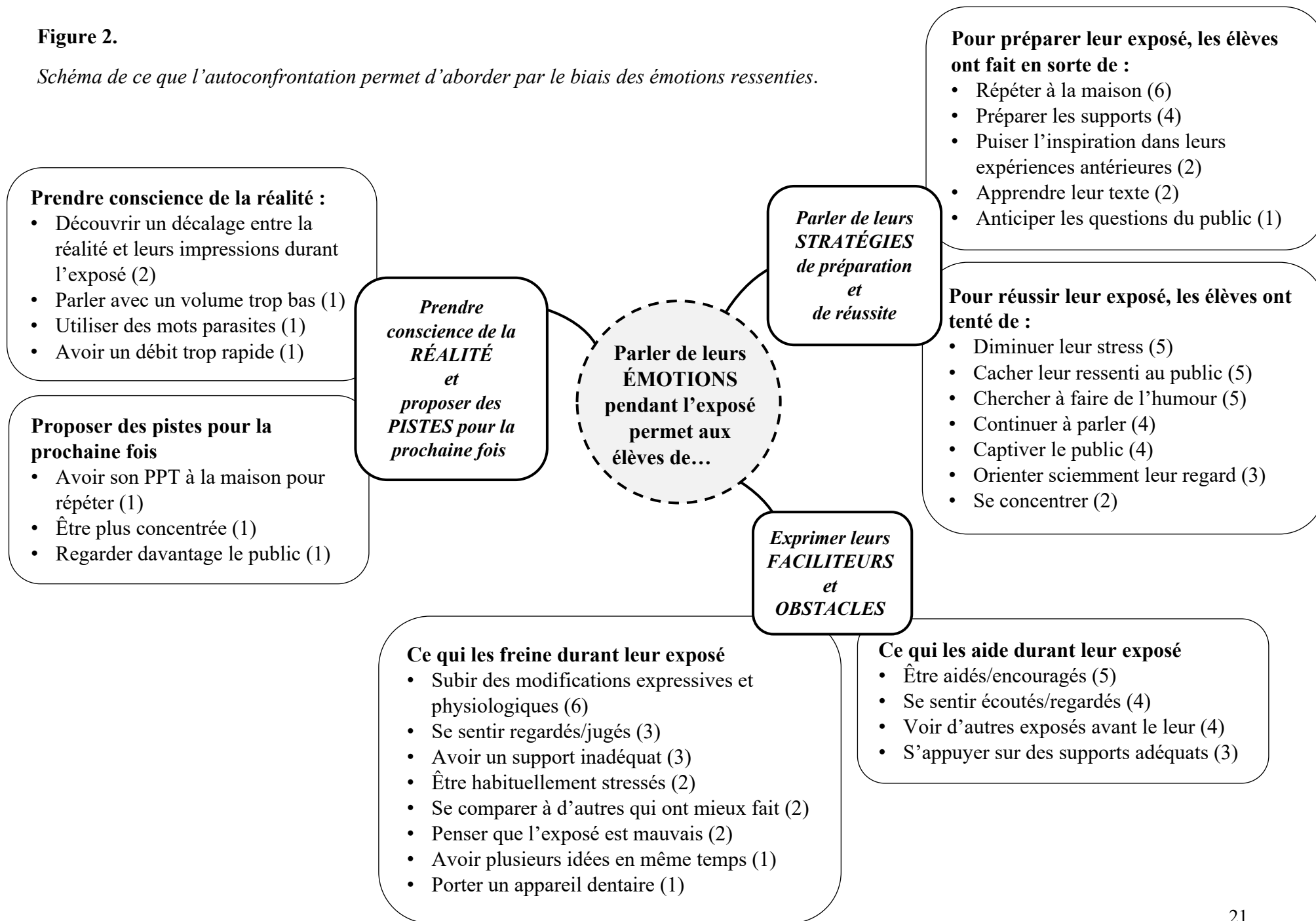
À la suite de cette confrontation avec leur image en vidéo, Nelle, Nour et Natacha ont exprimé des regrets qui les poussent vers d'autres pistes pour une prochaine fois : Nelle demandera pour avoir son PPT pour répéter chez elle, Nour essaiera d'être plus concentrée, et Natacha regardera le public comme son grand-père le lui avait conseillé aux répétitions.

La figure 2 synthétise les résultats obtenus. Le nombre d'élèves ayant abordé les différents sujets est indiqué entre parenthèses. Le cœur de la figure montre qu'en partant d'une étude plus large sur les émotions et les exposés oraux, les entretiens d'AC ont également aidé les élèves à s'autoévaluer et à aborder d'autres aspects en lien avec l'exposé, comme leur préparation à l'exposé, les freins et les leviers lors de la présentation, etc..

L'intégralité des informations recueillies permet aux enseignants d'avoir une connaissance approfondie sur les profils de leurs élèves. Cependant, l'enseignant n'a pas pris sur tous les éléments de cette figure, mais certains peuvent éclairer son dispositif d'enseignement, notamment grâce au fait de savoir ce qui aide ou freine les élèves, comment ils se préparent et comment ils régulent ou non leurs émotions.

Figure 2.

Schéma de ce que l'autoconfrontation permet d'aborder par le biais des émotions ressenties.



5. Discussion

Dans cette étude, nous avons examiné comment les entretiens d'autoconfrontation, largement utilisés dans la formation des enseignants et la recherche, pouvaient être des outils intéressants d'autoévaluation pour les élèves qui présentent un exposé oral, et donc d'évaluation formative pour l'enseignant désireux d'ajuster ses pratiques de classe en vue d'améliorer l'action en cours (De Ketele, 2010), à savoir les compétences de ses élèves à communiquer oralement dans le genre d'exposé qui engendre des émotions pouvant avoir un impact sur la prestation orale. Les élèves auront besoin de nombreuses compétences orales et émotionnelles tout au long de leur vie (Mikolajczak, 2014 ; Simonet, 2000). En effet, les émotions sont intimement liées aux prises de parole en public, et elles s'expriment parfois involontairement sous forme physique, linguistique ou prosodique confirmant, infirmant ou remplaçant le codage linguistique et/ou prosodique de l'émotion (Dolz & Schneuwly, 2016).

Dans la littérature scientifique, l'AC (Muller, 2021 ; Theureau, 1997) était surtout envisagée comme un type d'entretien à visée de recherche et de changement des pratiques pour de futurs enseignants ou des praticiens (Beckers & Leroy, 2010 ; Blondeau et al., 2021 ; Lussi Borer & Muller, 2016 ; Ria, 2015), y compris concernant l'enseignement de l'oral (Ticon et al., 2020). Dans la lignée d'Op 't Eynde et ses collègues (2007), l'ambition de notre étude était de transposer cet outil à des élèves, et nous avons choisi de nous focaliser sur un des genres oraux fréquemment présent en classe dès le primaire : l'exposé oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumortier et al., 2012) qui engendre du stress chez l'orateur (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019).

Pour rappel, cette étude est incluse dans une étude plus large cherchant à documenter les émotions des élèves en situation d'exposé oral, notamment parce que l'élève s'expose au groupe et à son jugement, parce que c'est un genre complexe à maîtriser qui nécessiterait un enseignement/apprentissage (Dumortier et al., 2012), par exemple en proposant des ateliers sur le format et sur les dimensions orales, des moments de métacognitions et de feedback par les pairs. Puisque se revoir et avoir plusieurs chances est de nature à rassurer les élèves (Stordeur & Colognesi, 2020), il serait intéressant d'offrir des possibilités de filmer les répétitions et d'offrir des moments de réoralisation (Colognesi & Dolz, 2017) durant le temps scolaire. De plus, il apparaît que d'autres éléments sont apparus lors de l'analyse des AC menées avec huit élèves. Comme nous l'attendions, ils ont parlé de leurs émotions, mais l'entretien d'AC leur a aussi permis d'expliquer leurs différentes stratégies de préparation et de réussite qui ont augmenté leurs émotions positives : répéter à la maison préparer le support, puiser l'inspiration dans leurs expériences antérieures, apprendre leur texte et anticiper les questions du public. Ils ont expliqué ce qui les a aidés ou freinés durant leur exposé devant la classe, et les prises de conscience qu'ils ont eues face à leur prestation enregistrée. Ces aspects abordés lors des AC sont de nature à favoriser un apprentissage autorégulé (Cartier & Butler, 2016 ; Noël & Cartier, 2016) de leur compétence à communiquer oralement. Il s'avère d'ailleurs indispensable d'avoir accès aux émotions à l'école, car elles sont fréquentes et intenses en contexte scolaire (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) et elles ont des conséquences sur la motivation, l'apprentissage et la réussite des élèves (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018), ce qui peut influencer leur autorégulation des apprentissages (Noël & Cartier, 2016 ; Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

Premièrement, nos résultats montrent que l'oral contient effectivement des dimensions relatives aux caractéristiques individuelles (Gagnon et al., 2017 ; Simard et al., 2019) et que l'AC a ouvert une voie d'accès aux émotions intenses et fréquentes des élèves (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014) qui ne sont pas nécessairement visibles sur la vidéo, puisque certains élèves ont essayé de les cacher aux auditeurs. De plus, l'analyse des verbatims a fait apparaître la présence forte de l'aspect émotionnel (Dumais, 2016 ; Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017 ; Millard &

Menzies, 2019), le fait que la prise de parole publique génère du stress (Landkroon et al., 2022) et parfois des trous de mémoire (Merz et al., 2019). Durant les entretiens d'AC, les élèves ont exprimé les émotions positives et/ou négatives qui les traversaient juste avant de commencer, un peu après le démarrage, s'ils commettaient une erreur, s'ils avaient un blocage, quand c'était fini, s'il y avait des points, etc. Ils ont aussi montré comment leurs émotions ont évolué en cours de tâche (Cuisinier & Pons, 2011). Tous les élèves ont ressenti des émotions positives et négatives durant leur exposé mais, pour certains, les émotions négatives ont dominé et se sont prolongées, tandis que pour d'autres les émotions négatives étaient temporaires. Si ces émotions sont fréquentes et denses, elles risquent d'épuiser les ressources cognitives de ces élèves (Pekrun et al., 2018). Il est utile de redire ici que les émotions à valences positive et négative peuvent servir ou desservir l'apprentissage : des émotions négatives comme la honte et une anxiété modérée peuvent aussi avoir des effets positifs comme motiver l'élève à travailler pour éviter l'échec en vue de réussir une tâche complexe (Harmon-Jones, 2019 ; Izard et al., 2011). Il y a tout de même un enjeu pour l'enseignant d'être attentif aux moments les plus stressants, particulièrement avant le démarrage, si l'élève commet une erreur ou a un blocage, s'il y a un moment de questions-réponses ou si l'exposé est noté. Par contre, une fois que l'exposé a commencé, et quand l'exposé est terminé, les élèves ont dit ressentir surtout des émotions positives. Il en va de même lorsque l'enseignant donne un retour positif. Dans le cadre des AC, les élèves ont également parlé des déclencheurs de leurs émotions, de leurs modifications physiologiques, expressives et de leur tendance à l'action (par exemple, en fuyant ou en fonçant, etc.) (Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014). Certains parmi eux ont d'ailleurs expliqué la régulation explicite qu'ils ont tenté de mettre en place pendant leur prestation pour diminuer leurs émotions négatives, et cela leur a demandé un effort considérable avec plus ou moins de résultats (Pekrun et al., 2018). Dans une optique d'évaluation formative, ces informations sont intéressantes pour l'enseignant qui veut proposer des pistes d'amélioration à ses élèves, car elles lui indiquent les moments les plus anxiogènes pour les élèves, surtout certains parmi eux qui sont stressés durant une grande partie de l'exposé. L'enseignant pourra (re)travailler en classe les différentes dimensions de l'oral, y compris la dimension émotionnelle pour qu'une régulation explicite énergivore en attention fasse place à une régulation plus implicite.

Deuxièmement, se revoir en vidéo a permis aux élèves de s'autoévaluer sur différents aspects de leur prise de parole : le volume, le débit, leurs gestes et mimiques, le contenu de leur exposé, les émotions ressenties et leur support papier ou PPT. Ainsi, les éléments paraverbaux et non verbaux, le contenu, les volets émotionnel et matériel sont bien présents, comme le soulignait Dumais (2016). Et les élèves ont pu pointer leurs difficultés et leurs forces dans ces différentes dimensions. Certains parmi eux ont d'ailleurs proposé spontanément des pistes pour améliorer l'orientation de leur regard vers le public, la maîtrise du contenu à entraîner davantage, etc. Au sujet du matériel, nous avons vu que, selon les élèves, le support est de première importance en tant que soutien pour l'orateur et les auditeurs quand il contient des images, quelques effets et peu de texte (Dolz et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004), mais qu'il peut constituer un obstacle s'il est inadéquatement préparé et utilisé, par exemple si l'élève se perd dans ses notes, si le PPT a un souci technique, si la coordination entre les notes en main et le PPT s'avère plus difficile que prévu.

Troisièmement, l'AC a offert aux élèves l'occasion d'avoir du recul sur la qualité de la préparation qu'ils ont mise en place et sur son efficacité. Cet accès intéressant au processus et pas simplement au produit final, permet de contourner un des problèmes pointés concernant l'évaluation de l'oral (Plessis-Belair et al., 2007). Les répétitions à la maison sont souvent évoquées par les élèves comme nécessaires, ceci est notamment dû au fait que l'exposé est encore peu préparé en classe (Sénéchal, 2017) et que l'absence de répétitions peut nuire à leur

prestation. Une élève évoque aussi l'absence d'ordinateur disponible à son domicile pour travailler son support et répéter comme elle l'aurait souhaité. Cela montre que l'accès au numérique est inégal entre les élèves et que cela peut avoir des effets sur la scolarisation. Pour l'enseignant, cela aura également un impact sur la fidélité de l'évaluation puisque cette dernière dépendrait alors de facteurs indépendants tels que l'accès aux technologies. Concernant les facilitateurs et obstacles qui ont été perçus durant l'exposé, les aides apportées par la famille, les amis et/ou l'enseignante sont prépondérants, ainsi que l'attitude des auditeurs. Par contre, subir des modifications expressives incontrôlables, être une personne habituellement stressée et se sentir jugés ne facilitaient pas l'orateur. Ce sont autant d'informations sur lesquelles l'enseignant pourra baser son futur accompagnement. Pour l'enseignant, en effet, s'appuyer sur les facilitateurs et obstacles exprimés par les élèves leur permet d'être plus informé pour offrir une évaluation formative ajustée aux besoins des élèves et pour prendre des décisions qui viseront l'amélioration de l'action en cours d'apprentissage (De Ketele, 2010). L'AC a aussi offert une prise de conscience métacognitive rétroactive en invitant certains élèves à réfléchir spontanément aux étapes par lesquelles ils étaient passés, à ce qui les avait aidés et/ou freinés, à ce qu'ils feraient autrement la prochaine fois. Ceci nous semble pertinent dans une perspective d'amélioration et d'autorégulation (Noël & Cartier, 2016).

Au final, en termes d'implications pratiques, nous pouvons relever plusieurs aspects pour soutenir comment l'AC est prometteuse dans le genre d'exposé (Dumortier, 2012), concernant l'autoévaluation par l'élève et l'évaluation formative par l'enseignant. Les capacités réflexives des élèves émergent vers 8-10 ans et se développent dans les années qui suivent. Elles deviennent plus complexes et orientées sur l'apprentissage lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement spécifique (Veenman et al., 2006). Si les élèves sont plus jeunes, il serait dès lors judicieux de prévoir un accompagnement renforcé pour aboutir à une AC à la fois riche pour l'élève et pour l'évaluation formative de l'enseignant. Pour l'élève tout d'abord, l'AC favorise une réelle prise de conscience des compétences orales qu'il a acquises et de celles à améliorer, ce qui pourrait constituer une étape avant une version finale de l'exposé. Pour l'enseignant ensuite, l'AC lui donne accès à ce que les élèves ont envie de partager ou non (Pekrun, 2014), en quelque sorte à leur boîte noire, y compris aux émotions qui sont multiples et souvent intenses (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014), parfois cachées (Pekrun, 2014) et qui ont un effet important sur la motivation, l'apprentissage et la réussite (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018). De telles informations sur les émotions et le fonctionnement de ses élèves sont essentielles pour l'enseignant qui désire accompagner chaque apprenant de sa classe et adapter ses pratiques d'enseignement lors de la préparation et des répétitions qu'il pourra prévoir davantage en classe, non prioritairement à la maison (Sénéchal, 2017). Cela est d'autant plus nécessaire qu'il lui est difficile de contrôler l'investissement plus ou moins important des parents (Dumais & Soucy, 2020). Travailler la préparation et les répétitions de l'exposé en classe va aussi dans le sens d'un accès plus égalitaire au numérique (Sénéchal, 2022). En outre, concernant la dimension émotionnelle de l'oral, si l'enseignant comprend ce qui déclenche certaines émotions négatives chez ses élèves, il pourra les accompagner plus adéquatement pour diminuer leur apparition en travaillant sur les éléments de l'exposé que les élèves ont du mal à maîtriser, et sur des pistes pour enseigner des stratégies de régulation émotionnelle explicite afin qu'elles deviennent de plus en plus implicites pour libérer les ressources des élèves (Pekrun et al., 2018). Plusieurs élèves parlent des points qui les stressent lorsque l'exposé est évalué, et des rétroactions positives de l'enseignant qui leur procurent des émotions positives. Il nous semble intéressant de privilégier la persuasion verbale lors des évaluations formatives lorsque l'élève s'entraîne, et donc de ne garder l'évaluation certificative que sur la version finale de l'exposé en se focalisant sur quelques aspects préalablement travaillés en classe. De plus, la peur de mal faire ou de se tromper ressentie par certains élèves pourrait encourager l'enseignant à créer un climat sécurisant en classe et à organiser des moments de répétition en classe suivis

de rétroactions par lui-même et par les pairs préalablement formés à en donner sous forme de félicitations (quand des critères de la grille d'évaluation sont acquis) et de défis (quand des critères de la grille d'évaluation sont à améliorer). Le but étant de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et de leur permettre d'envisager leurs erreurs comme des opportunités d'apprentissage, et pas comme des échecs personnels (Pekrun et al., 2018).

L'AC étant chronophage pour l'enseignant qui voudrait la proposer à chaque élève, il pourrait demander aux élèves d'effectuer seuls une AC en visionnant leur vidéo et en réalisant un enregistrement audio à déposer sur un portfolio numérique. Pour que ce type d'AC soit riche, il serait essentiel que les élèves sachent que les difficultés qu'ils auront soulevées ne seront pas retenues contre eux lors de l'évaluation certificative, mais seront au contraire précieuses pour l'évaluation formative et tout ce que l'enseignant pourra mettre en place (Gerard, 2017). Une autre piste possible serait d'envisager une AC entre élèves, ce qui nécessiterait la mise en place d'une formation préalable et d'un cadre sécurisant au sein de la classe pour qu'ils puissent vivre ce moment en toute sérénité et dans une optique formative. De plus, l'AC menée avec un pair serait l'occasion de se partager mutuellement des stratégies gagnantes et des facilitateurs, et de réfléchir ensemble à des pistes pour surmonter les obstacles. Ici aussi, une courte formation à la manière de mener des AC et à leur objectif serait nécessaire pour que les échanges entre élèves soient constructifs. L'AC croisée (entre deux élèves) pourrait même aboutir à la mise en place d'un carnet métacognitif (ou journal de bord, Lafontaine, 2011) qui accompagnerait l'élève avant-pendant-après ses exposés oraux tout au long de l'année.

Malgré le soin apporté à notre étude, elle contient certaines limites qui ouvrent vers de nouvelles perspectives de recherches. En premier lieu, les AC ont été menées par une chercheuse pour savoir si elles pouvaient être un outil d'autoévaluation pour les élèves et un outil d'évaluation formative pour l'enseignant. Il serait intéressant d'analyser si le dispositif mis en place peut être adopté tel quel par l'enseignant. En second lieu, nos analyses se basent sur un échantillon restreint de huit élèves. En troisième lieu, nous avons rencontré des élèves volontaires pour participer à cette étude. Il est probable que les élèves les plus stressés en situation d'exposé oral n'aient pas donné leur accord pour parler de cette tâche très anxiogène et parfois source de honte pour eux. En quatrième lieu, comme l'indique Pekrun (2014), l'élève a le droit de ne pas partager ses émotions et a appris à contrôler s'il les exprime ou non et à qui. Bien que nous ayons été attentifs à établir une confiance avec les huit participants, il est possible que certains élèves ne se soient pas sentis suffisamment à l'aise pour exprimer leur ressenti réel. Enfin, en cinquième lieu, nous n'avons pas envisagé les différences entre élèves qui expriment davantage d'émotions positives ou négatives. Ce pourrait être une piste de recherche pour la suite, à savoir d'abord établir des profils émotionnels et ensuite analyser leurs propres stratégies de préparation et de réussite, leurs facilitateurs et obstacles, leurs émotions et leurs prises de conscience quand ils se revoient en vidéo.

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, nous pensons que l'AC est un outil pertinent pour que l'élève adopte une posture métacognitive grâce à une autoévaluation de son exposé et une prise de conscience de ses émotions qu'il apprendra à réguler, et pour l'enseignant qui récolte des informations précieuses lui permettant d'adapter ses pratiques de classe en vue de remédier aux difficultés librement partagées par l'élève.

Bibliographie

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didactica, Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.3630
- Beckers, J., & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Actes de l'AREF. Genève: UNIGE. Retrieved from
<https://pdfs.semanticscholar.org/b448/97eab4841bf269b30ab33a335115e72aca46.pdf>
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe. Analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain). Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:274056>
- Blondeau, M., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 245-265.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? ». *Études de communication*, 35(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Cartier, S.C., & Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. In Noël B., & Cartier, S.C. (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41-54). De Boeck Supérieur.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128 (104141), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Presses universitaires de Namur.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>
- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-s
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants Recherches. *Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54. érie, 1, 67-76.

- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V., (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas... Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, 26(1), 1-30.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes : les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>
- Creswell J. W. (2007). *Five Qualitative Approaches to Inquiry*, in *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Sage, 53-84.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Hal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dolz, J., Hanselmann, S., & Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (pp. 143-157). De Boeck Supérieur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6^e éd.). ESF éditeur.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des genres oraux du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 93-112.
- Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon (Eds.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Les Presses universitaires de Laval.
- Fiedler, K., & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational context. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 36-55). Taylor & Francis.
- Gadoni, A., & Tellier, M. (2015). Observer son corps d'enseignant: une expérience d'autoconfrontation. In R. Bergeron, B. Harvey, C. Dumais et R. Nolin (Eds.), *Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde* (pp.167-184). Peisaj.

- Gagnon, R., de Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Gerard, F.-M. (2017). Objectiver la subjectivité, in D. Leduc & S. Béland (Eds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Tome 1*. Presses de l'Université du Québec, pp. 29-47.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » des collégiens en cours d'ÉPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'auto-confrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15–26.
- Harmon-Jones E. (2019). On motivational influences, moving beyond valence, and integrating dimensional and discrete views of emotion. *Cognition & emotion*, 33(1), 101–108. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1514293>
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44–52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>
- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.
- Lacoste, M. (1997). Filmer pour analyser. *Champ visuel*, 6, 11-17.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. La Chenelière.
- Lafortune, L., & Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 48-50. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1308605722_vp131_47_50.pdf
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Landkroon, E., van Dis, E., Meyerbröker, K., Saleminck, E., Hagenaars, M. A., & Engelhard, I. M. (2022). Future-Oriented Positive Mental Imagery Reduces Anxiety for Exposure to Public Speaking. *Behavior therapy*, 53(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.06.005>
- Lison, C. (2020). La présentation orale en contexte de formation à distance : évaluer un Pecha Kucha. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1*, 173-180.
- Luminet, O., & Grynberg, D. (Eds.). (2021). *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2è éd.). De Boeck Supérieur.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Presses universitaires de France.

- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se)motiver à apprendre* (pp. 27-39). Presses Universitaires de France.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48(1), 51-60.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Merz, C. J., Hagedorn, B., & Wolf, O. T. (2019). An oral presentation causes stress and memory impairments. *Psychoneuroendocrinology*, 104, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.02.010>
- Mikolajczak, M. (2014). Les émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 13-35). Dunod.
- Mikolajczak, M. (2021). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet & D. Grynberg (Eds.), *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2e éd.) (pp. 149-171). De Boeck Supérieur. Millard, W., & Menzies, L. (2019). *The state of speaking in our schools. Oracy in English school*. Lkmco.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33697.45928>
- Moussay, S., & Flavier, E. (2014). L'entretien d'auto-confrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-118. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1685>
- Muller, A. (2021). *Autoconfrontation*. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 20-22). Loisirs et Pédagogie.
- Noël, B., & Cartier, S.C. (2016). Introduction : De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. In Noël B., & Cartier, S.C. (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 9-24). De Boeck Supérieur.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques [En ligne], 169-170, <http://pratiques.revues.org/3115>
- Oades-Sese, G. V., Matthews, T. A., & Lewis, M. (2014). Shame and pride and their effects on student achievement. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 246-264). Taylor & Francis.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' Emotions : A Key Component of Self-Regulated Learning ? In P.A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 185-204). Academic Press.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. In A. Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041>
- Paquet, M., & Karsenti, T. (2020). Apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement, *Alsic*, 23(1).
<https://doi.org/10.4000/alsic.4587>

- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. A. Calvo & S. K. D'Mello (Eds.), *New perspectives on affect and learning technologies: Vol. 3. Explorations in the learning sciences, instructional systems, and performance technologies* (pp. 23-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. International Academy of Education.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions : an theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-594.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 1-10). Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at School*. Routledge.
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 120–141). Taylor & Francis.
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M., & Dolz, J. (2004). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 34-60). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Presses de l'Université du Québec
- Ria, L. (Ed.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck.
- Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <http://dx.doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 113-129.
- Scheepers, C. (2017). L'écrit et l'oral réflexifs, un tissage heuristique. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 237-256). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Presses universitaires de Namur.

- Sénéchal, K. (2020a). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 75-92.
- Sénéchal, K. (2020b). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. In P. Dupont (dir), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (pp. 23-36). Presses Universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Dunod.
- Stordeur, M.-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37.
<https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29.
<https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37.
- Theureau, J. (1997). Verbalisations provoquées. In *Vocabulaire de l'ergonomie*. Octarès Éditions, pp. 277-279.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994), *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Octarès Éditions.
- Ticon, J., Gagnon, R., Perrin, N., & Guillemain, S. (2020). Vidéoformation et enseignement de l'oral : quels usages de la plateforme Apprentissage de l'oral au 3^e cycle par des étudiants en formation initiale ? In P. Dupont (Ed.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (pp. 135-149). Presses Universitaires du Midi.

- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B. H.A.M., & Afflerbach, P. (2006) Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations. *Metacognition learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6th ed.). Sage.

Annexe 1

Émotions ressenties par les élèves aux différents moments en lien avec l'exposé

	Pascalina	Pol	Pablo	Pierre	Natacha	Nelle	Ninon	Nour
Tendance émotionnelle globale en lien avec l'exposé	Positive	Positive	Positive	Positive	Négative	Négative	Négative	Négative
Juste avant de commencer	<i>Stressée</i> <i>Peur</i> <i>Angoissée</i> <i>Inconfortable</i> Remplie d'espoir Contente Fièr 4 <i>Mal à l'aise</i> 0	<i>Stressé</i> 7 Envie de faire Détente 10	Confiant	<i>Stressé</i> 5-6	<i>Hyper stressée</i> 0.5	<i>Peur</i> <i>Stressée</i> 5	<i>Très stressée</i> <i>Peur</i> Très heureuse 5	<i>Bcp bcp bcp de stress</i> 0.5
Un peu après le démarrage	Mieux Confiante De bonne humeur 6	À l'aise	Content	Mieux 5-6	Moins stressée	<i>Stressée</i> 2 Bien	<i>Toujours stressée</i>	<i>Inconfortable,</i>
S'il/elle commet une erreur	<i>Honteuse</i> <i>Mal à l'aise</i> 3		Amusé		<i>Très stressée</i> 1-2	<i>Regret</i>	<i>Honteuse</i>	
S'il y a un blocage					<i>Très très très stressée</i> 1	<i>Perdue</i>		<i>Perdue</i> <i>Mal à l'aise</i> <i>stress</i> 0.5
S'il y a des bruits parasites	Pas dérangée	Pas dérangé	Pas dérangé					
Quand c'est fini	Contente 9	<i>Triste</i>	Très bien 9	Bien Plaisir 8-9	Soulagée 4-5 <i>Doute</i>	<i>Doute</i> 6 Soulagée 8	Contente 8 ¾ <i>Triste</i> Remplie d'espoir	Soulagée Détendue 9.5
Si questions-réponses	<i>Déçue</i> <i>Mal à l'aise</i> <i>Doute</i> Contente 4		<i>Triste</i> À l'aise			<i>Peur</i> Contente	<i>Perdue</i> <i>Doute</i>	
Si l'enseignant prend la parole	Très plaisir + que 10		Amusé				Rassurée	
Si l'enseignant donne un FB	Touchée +				Rassurée 7-8			
Si les pairs donnent un FB				Motivé	<i>Mal à l'aise</i> Rassurée		Très bien Contente 10	<i>Inquiète</i> <i>Nerveuse</i>
S'il y a des points	<i>Peur</i>			<i>Pas très à l'aise</i>	<i>Embêtée</i> 5-6			
TOTAL émotions à valences positive et négative	Remplie d'espoir Contente 3x Fièr Mieux Confiante De bonne humeur Pas dérangée Très plaisir + que 10 Touchée + <i>Mal à l'aise</i> 3x <i>Stressée</i> <i>Peur</i> 2x <i>Angoissée</i> <i>Inconfortable</i> <i>Honteuse</i> <i>Déçue</i> <i>Doute</i>	Envie de faire Détente À l'aise Pas dérangé <i>Triste</i> <i>Stressé</i>	Confiant Content Amusé Pas dérangé Très bien À l'aise Amusé <i>Triste</i>	Mieux Bien Plaisir Motivé <i>Stressé</i> <i>Pas très à l'aise</i>	Rassurée 2x Soulagée <i>Hyper stressée</i> <i>Moins stressée</i> <i>Très stressée</i> <i>Très très très stressée</i> <i>Doute</i> <i>Mal à l'aise</i> <i>Embêtée</i>	Soulagée Contente Bien <i>Peur</i> 2x <i>Stressée</i> 2x <i>Regret</i> <i>Perdue</i> <i>Doute</i>	Rassurée Très bien Contente 2x Très heureuse Remplie d'espoir <i>Très stressée</i> <i>Peur</i> <i>Toujours stressée</i> <i>Honteuse</i> <i>Triste</i> <i>Perdue</i> <i>Doute</i>	Soulagée Détendue <i>Bcp bcp bcp de stress</i> <i>Inconfortable,</i> <i>Perdue</i> <i>Mal à l'aise</i> <i>Inquiète</i> <i>Nerveuse</i>

Note : Les émotions à valence positive sont en gras et les émotions à valence négative sont en italique. Le chiffre correspond au degré de confort entre 0 et 10 évoqué par l'élève.

Annexe 2

Guide d'entretien pour l'autoconfrontation (accueil, entretien, clôture)

Protocole d'accueil

1. Bonjour, entre, assieds-toi.
Je m'appelle ..., je réalise une recherche à l'université sur les émotions des élèves en lien avec l'exposé oral.
 2. Le but de notre étude est d'améliorer la manière de faire les exposés à l'école. Pour cela, on a besoin de savoir ce que tu ressens quand tu fais un exposé. On est là pour savoir ce que les exposés provoquent chez toi. Ce que tu vas nous dire va nous aider pour les suivants. C'est une occasion pour toi de nous expliquer ce qui s'est passé dans ton exposé, de donner des informations sur les émotions à ce moment-là.
 3. Tout sera anonymisé. Et en plus, ce que tu vas dire ne sera pas rapporté à ton enseignant. Tu te souviens ? Tu as marqué ton accord pour me rencontrer et tes parents ont donné leur accord pour que tu participes à l'étude.
 4. Je vais te montrer la vidéo que Monsieur/Madame... a enregistrée le jour où tu es passé devant la classe. En cliquant sur la barre d'espace, tu pourras l'arrêter à tout moment pour m'expliquer ce qui se passe pour toi à ce moment. Parfois, ce sera moi qui l'arrêterai et je te demanderai de m'expliquer ce que tu vois, puis ce qui s'est passé pour toi.
 5. Tu peux dire ce que tu penses vraiment. Je respecterai ce que tu diras, car il n'y a que toi qui peux savoir vraiment ce que tu as ressenti pendant ton exposé. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Pas de jugement de ma part non plus. Tout ce que tu partageras avec moi est intéressant pour ma recherche.
 6. Veux-tu d'abord découvrir tout seul une partie de la vidéo, que je sorte et me dire quand tu es prêt ; ou préfères-tu qu'on la regarde ensemble ?
 7. Est-ce que tu voudrais me poser une question avant de commencer ? Tu peux m'en poser quand tu veux d'ailleurs.
-

Questions pendant l'entretien

8. Sur une échelle de 0 à 10 , quel est ton degré de confort ? Poser la question régulièrement.
9. Pendant et en fin d'entretien, demander à l'élève s'il veut poser une question.
10. Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?
Est-ce qu'il y a quelque chose qui te préoccupe ? Quelles sont tes préoccupations ? Tu cherches à faire quoi ?
Tu t'attends à quoi ? Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ?
Qu'est-ce qui te fait faire cela ?
Tu es attentif à quoi ? Qu'est-ce que tu regardes ?
Là, je vois que tu regardes le public/que tu fais une grimace/ que ta main tremble/que tu regardes un copain (toutes les actions peuvent être interrogées)

Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? Comment tu vois la situation ?

Ça, tu le savais ou tu le découvrais là, c'est nouveau pour toi cela ?

11. L'environnement est important. Signaler ce qu'on entend et ce qu'on voit. Laisser l'élève parler de l'enseignant et des pairs, car ils font partie de son environnement au moment de son exposé.
 12. Au moment des questions-réponses :
Qu'est-ce qui préside au choix des personnes à qui tu donnes la parole ? Comment choisis-tu les personnes à qui tu donnes la parole ? (les copains pour être en confiance ?)
-

Protocole de clôture

13. Merci pour tout ce que tu as partagé et merci pour ta confiance.
14. Comme je te l'ai dit au début, tout ce que tu as dit sera anonymisé et ne sera pas rapporté à ton enseignant.
15. Veux-tu ajouter quelque chose d'important pour toi ?
16. Est-ce qu'il y a quelque chose sur lequel tu voudrais discuter encore un peu avant de se quitter ?
17. Est-ce que le fait d'avoir été filmé a changé quelque chose dans ta manière de présenter ton exposé ?
Est-ce que ça a changé tes émotions pendant ton exposé ?
18. Pour terminer, je te propose de penser à quelque chose de positif avant de retourner en classe.
Tu penses pour toi et tu ne dois pas nécessairement me raconter après. Tu peux fermer les yeux (si tu veux) et penser à... :
 - tes plus belles vacances
 - ton plus chouette anniversaire
 - ta plus belle fête de famille
 - un super moment aujourd'hui

Vois dans ta tête où tu étais, avec qui, ce que tu faisais, etc.
--