

Les exposés oraux à l'école primaire

**Émotions des élèves et pratiques des
enseignants**

Les exposés oraux à l'école primaire

Émotions des élèves et pratiques des enseignants

Marie-France Stordeur

Promoteur(s)

Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)
Frédéric NILS (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'accompagnement et jury

Marie VAN REYBROECK (UCLouvain, Présidente de jury)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain, Promoteur, Secrétaire du jury)
Frédéric NILS (UCLouvain, Co-promoteur)
Vanessa HANIN (UCLouvain)
Christian DUMAIS (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)
Pascal DUPONT (Université de Toulouse Jean Jaurès, France)

Table des matières

Table des matières	5
Résumé	11
Abstract	13
Remerciements	17
Introduction générale	21
Partie 1 Cadre théorique	29
Chapitre 1 L'oral à l'école et l'exposé oral	31
1. <i>L'oral en milieu scolaire</i>	33
1.1 Définition de l'oral en milieu scolaire	33
1.2 La compétence de l'élève à communiquer oralement	34
1.3 L'évolution des préoccupations de la didactique de l'oral	37
2. <i>L'exposé oral</i>	42
2.1 Définition de l'exposé oral	42
2.2 Un genre issu d'une longue tradition scolaire	43
2.3 Un genre complexe à maîtriser	43
Chapitre 2 Les émotions	49
1. <i>Les émotions à l'école</i>	51
1.1 Définition d'une émotion	51
1.2 Les émotions présentes en classe	53
1.3 Les émotions d'accomplissement (achievement emotions)	55
2. <i>La régulation des émotions à l'école</i>	57
2.1 Le processus de régulation des émotions	57
2.2 L'importance de la régulation des émotions en classe	59
3. <i>Les émotions en lien avec la prise de parole</i>	61
<i>Conclusion de la partie théorique</i>	62
<i>Dia-synthèse en un coup d'œil 1</i>	64
Partie 2 Considérations épistémologiques et méthodologiques	65
Chapitre 3 Épistémologies	69
1. <i>Épistémologie postpositiviste/explicative</i>	72

2. <i>Épistémologie constructiviste/compréhensive</i>	73
Chapitre 4 Méthodologie de la recherche	75
<i>Remarques préliminaires</i>	77
1. <i>Deux approches dans notre recherche</i>	79
1.1 L'approche qualitative	79
1.2 L'approche mixte	80
2. <i>Outils de recueil de données</i>	81
2.1 Les questionnaires auto-rapportés	81
2.2 Les entretiens d'autoconfrontation	82
2.3 Les entretiens semi-directifs	84
2.4 Les traces objectivées	84
3. <i>Analyse des données</i>	85
3.1 L'approche centrée sur la personne	85
3.2 L'analyse de contenu	86
<i>Présentation des cinq études menées et de leurs apports</i>	87
<i>Conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques</i>	95
<i>Dia-synthèse en un coup d'œil 2</i>	97
Partie 3 Contributions empiriques	99
Volet élèves	101
Chapitre 5 Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school A longitudinal mixed-method person-centered approach (étude 1)	103
1. <i>Introduction</i>	105
2. <i>Theoretical framework</i>	106
2.1 Oral presentation at school	106
2.2 Emotions, emotions at school and in public speaking	107
2.3 The present study	109
3. <i>Method</i>	110
3.1 Quantitative study (self-report questionnaire)	111
3.2 Qualitative study: self-confrontation interview (SCI)	113
4. <i>Results</i>	114
4.1 Quantitative results	115
4.2 Qualitative results	121
5. <i>Discussion</i>	124
5.1 The three profiles before, during and after presentation and their transitions	125
5.2 In-depth profiles throughout the presentation	126
5.3 Limitations and future research	127
5.4 Implications for educational practice	128
6. <i>Conclusion</i>	129

<i>APPENDICES</i>	131
Volet enseignants	135
Chapitre 6 No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations (étude 2)	137
1. <i>Introduction</i>	139
2. <i>Theoretical framework</i>	140
2.1 Oral competence as a teaching/learning object	140
2.2 The school oral presentation: a complex and hybrid task	142
2.3 Helping students complete a complex task	143
3. <i>Method</i>	144
3.1 Participants	144
3.2 Data collection	145
3.3 Data analysis	145
4. <i>Findings</i>	146
4.1 The presentations in the participants' classrooms	146
4.2 Support for students in preparing their presentations	147
5. <i>Discussion and conclusion</i>	155
5.1 Limitations and perspectives	157
5.2 Practical implications	158
<i>APPENDIX</i>	160
Chapitre 7 Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves (étude 3)	161
1. <i>Introduction</i>	163
2. <i>Cadre théorique</i>	165
2.1 Les exposés oraux en classe	165
2.2 L'évaluation de l'oral	165
3. <i>Méthodologie</i>	170
3.1 Participants	170
3.2 Contexte et prescrit institutionnel	171
3.3 Modalités de récolte des données	171
3.4 Modalités d'analyse des données	172
4. <i>Principaux résultats</i>	173
4.1 Mettre des points ou non ?	173
4.2 Proposer ou non une autoévaluation à l'élève orateur ?	174
4.3 Solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?	174
4.4 Donner une rétroaction orale ou écrite ?	175
4.5 Faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?	176
4.6 Utiliser une grille de critères ou offrir une rétroaction spontanée ?	176
4.7 Prendre en compte ou non les émotions des élèves ?	178

5. <i>Discussion et conclusion</i>	181
5.1 Limites	183
5.2 Implications pratiques	183
ANNEXES	185
Volet outils	189
Chapitre 8 Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux (étude 4)	191
1. <i>Introduction et problématique</i>	193
2. <i>Cadre théorique</i>	194
2.1 L'autoconfrontation, un outil pour se revoir et réfléchir	195
2.2 L'exposé oral, un genre textuel public chargé en émotions pour expérimenter l'AC	196
2.3 Les émotions, omniprésentes à l'école et dans les exposés	198
3. <i>Méthodologie</i>	200
3.1 Participants	200
3.2 Modalités de récolte des données	201
3.3 Modalités d'analyse des données	202
4. <i>Principaux résultats</i>	203
4.1 L'autoconfrontation permet aux élèves d'exprimer leurs émotions en lien avec l'exposé	203
4.2 L'autoconfrontation permet aux élèves de parler des stratégies qu'ils ont mises en place pour préparer et pour réussir leur exposé	206
4.3 L'autoconfrontation permet aux élèves d'exprimer ce qui les aide ou les empêche de réaliser leur exposé	209
4.4 L'autoconfrontation permet aux élèves de prendre conscience des manifestations de leur compétence à communiquer oralement et de s'autoréguler	211
5. <i>Discussion</i>	212
6. <i>Conclusion</i>	216
ANNEXES	217
Chapitre 9 Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire Quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour l'élève ? (étude 5)	219
1. <i>Introduction</i>	221
2. <i>Cadre théorique et problématique</i>	221
2.1 La compétence à communiquer oralement	222
2.2 L'exposé oral et la place qu'y prennent les émotions	223
2.3 Hybridation de dispositifs et exposé oral enregistré	224
3. <i>Méthodologie</i>	224
4. <i>Résultats</i>	226
5. <i>Discussion et conclusion</i>	230

<i>Dia-synthèse en un coup d'œil 3</i>	232
Partie 4 Discussion générale et conclusion	233
1. <i>Rappel de la problématique et des études menées</i>	235
2. <i>Discussion des principaux résultats</i>	238
2.1 Volet élèves	238
2.2 Volet enseignants	241
2.3 Volet outils	243
2.4 Fondements pour un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'exposé oral	245
3. <i>Limites de la thèse, perspectives de recherche et prolongements</i>	255
3.1 Diversifier les échantillons pour une meilleure validité externe	255
3.2 Élargir le contexte des émotions pour une approche plus intégrée du phénomène	257
3.3 Varier les outils de recueil de données pour une approche approfondie	258
3.4 Explorer d'autres variables pour une meilleure validité interne	259
3.5 Envisager des prolongements pour poursuivre la réflexion	261
4. <i>Implications pratiques</i>	261
4.1 Utilisation des profils	262
4.2 Diffusion des types d'accompagnement	265
4.3 Utilisation d'outils technologiques	267
Conclusion générale	271
<i>Pour conclure et ouvrir la réflexion</i>	271
<i>Dia-synthèse et d'ouverture</i>	274
Références bibliographiques	275
Liste des figures	303
Liste des tableaux	305
Liste des dias-synthèses	307

Résumé

Dans les différentes sphères de la vie, l'individu est régulièrement invité à prendre la parole en public, que ce soit à l'école et à l'université, dans la vie professionnelle et dans le cadre privé. Vu l'importance de l'oral pour l'apprentissage et pour prendre sa place dans la société, de nombreuses recherches préconisent de développer la compétence à communiquer oralement dès le plus jeune âge à l'école fondamentale. Malgré de nombreux arguments en sa faveur, l'enseignement / apprentissage de l'oral fait encore peu partie des pratiques habituelles de classe, en dehors de l'exposé oral qui est un genre issu d'une longue tradition scolaire et qui reste très présent dans les classes primaires de différents pays. Pourtant, l'exposé est compliqué pour les élèves, car sa préparation est parfois à réaliser à domicile avec ou sans l'aide de leurs parents, il est un genre complexe et hybride (oral-écrit), et engendre des émotions fortes chez celui qui prend la parole devant le groupe. En outre, l'exposé pose aussi des problèmes aux enseignants qui l'enseignent peu, tout comme l'oral en général pour lequel ils disent manquer de matériel pédagogique et de temps scolaire pour le travailler avec une classe nombreuse. Pourtant, en Belgique francophone, le Pacte pour un enseignement d'Excellence et les référentiels qui en découlent insistent sur le développement des capacités orales dès le plus jeune âge et signalent que les Écouter-Parler doivent être enseignés à même hauteur que les Lire-Écrire. Sur la base de ces constats, cette thèse comporte cinq études qui répondent à un triple objectif : étudier le ressenti des élèves qui présentent des exposés oraux en classe, comprendre les pratiques des enseignants qui les accompagnent et les évaluent, et chercher des outils pour soutenir les émotions des élèves et améliorer les pratiques des enseignants.

Du côté des élèves de fin du primaire, nos résultats montrent la présence de trois profils émotionnels à différents moments de la tâche. La majorité des élèves sont à dominante positive, d'autres éprouvent des émotions mixtes et une minorité d'élèves sont à dominante négative. Certains parviennent mieux que d'autres à réguler leurs émotions, ce qui se reflète sur leur performance. Du côté des enseignants interrogés, cinq pratiques d'accompagnement ont pu être dégagées : (1) ils donnent des consignes claires ; (2) offrent des stratégies de préparation et de présentation ; (3) instaurent un cadre bienveillant ; (4) montrent des modèles ; et (5) offrent des outils pour que les élèves puissent s'autoévaluer. Nos résultats montrent qu'ils allouent plus de temps au travail de l'écrit qu'à celui de l'oral, alors que l'exposé est une tâche complexe et hybride oral-écrit. De plus, les enseignants sont confrontés à sept dilemmes lorsqu'ils doivent évaluer les exposés oraux de leurs élèves : (1) donner des points ou non, (2) proposer à l'orateur de s'autoévaluer ou non, (3) demander aux pairs de donner une rétroaction ou non, (4) évaluer oralement et/ou par écrit, (5) utiliser une grille d'évaluation ou non, (6) évaluer l'exposé juste après ou en différé, et (7) prendre en compte la charge émotionnelle de l'exposé ou non. Enfin, concernant les outils technologiques, l'autoconfrontation simple sur la base d'un exposé filmé et l'exposé oral enregistré s'avèrent prometteurs, tant pour aider les élèves à réaliser leur exposé que pour les enseignants qui désirent les accompagner dans l'apprentissage des différentes dimensions de l'oral.

Abstract

In the various spheres of life, people are regularly required to speak in public, whether at school or university, in the workplace or in private. Given the importance of oral communication for learning and for taking one's place in society, a great deal of research recommends developing the ability to communicate orally from a very early age at primary school. Despite the many arguments in its favour, the teaching/learning of oral communication is still not a significant part of normal classroom practice, apart from the oral presentation, which is a genre with a long tradition in schools and is still very much present in primary classes in various countries. However, presentations are a challenge for pupils, because they sometimes have to be prepared at home, with or without the help of their parents. They are a complex hybrid genre (involving both speech and writing), and generate strong emotions in those who speak in front of the group. What's more, the presentation also poses problems for teachers, who teach it very little, just as they do not tend to teach oral skills much in general; they report that they lack the teaching materials and school time to work on these skills with a large class. And yet, in French-speaking Belgium, the Pacte pour un enseignement d'Excellence and the associated reference frameworks emphasise the development of oral skills from a very early age and point out that *Écouter-Parler* (Listening-Speaking) should be taught at the same level as *Lire-Écrire* (Reading-Writing). On the basis of these observations, this thesis comprises five studies with a threefold objective: to study the feelings of pupils who give oral presentations in class by identifying emotional profiles, to understand the practices of the teachers who support and assess them, and to look for tools to support pupils' emotions and to improve teachers' practices.

Our investigation of pupils in their final years of primary school shows that there are three emotional profiles at different times during the task. The majority of pupils are predominantly positive, others experience mixed emotions and a minority are predominantly negative. Pupils with these three profiles try to implement strategies and emotional regulation to succeed in the task. Some succeed better than others, and this is reflected in their performance. The teachers we interviewed identified five support practices: (1) they give clear instructions; (2) they offer preparation and presentation strategies; (3) they create a caring environment; (4) they show models; and (5) they offer tools so that the pupils can assess themselves. Our results show that they allocate more time to written work than to oral work, even though the presentation is a complex, hybrid task (speech-writing). In addition, teachers face seven dilemmas when they have to assess their pupils' oral presentations: (1) whether or not to give marks, (2) whether or not to ask the speaker to assess him/herself, (3) whether or not to ask peers to give feedback, (4) whether or not to assess orally and/or in writing, (5) whether or not to use an assessment grid, (6) whether or not to assess the presentation immediately afterwards or at a later stage, and (7) whether or not to take account of the emotional load of the presentation. Finally, as far as technological tools are concerned, simple self-confrontation on the basis of a filmed presentation and recorded oral presentations show promise both for helping pupils to carry out the complex task of giving a presentation and for teachers who wish to support them in learning the various dimensions of oral presentation.

“I want to your voice to fill this school. I want your voice to be one of the many sounds that build this community. I want you not just to talk but to listen. Listen to yourself: your breath, your heart and your true thoughts. I want you to listen other people. I want you to discover the many voices that make up a human being. I want you to find your voice.”

*Daniel Shinder (school 21 teacher)
message to his pupils at the start of the year¹*

¹ Millard and Menzies (2019).

Remerciements

Certains disent que la thèse n'est pas une conclusion, mais une ouverture et un commencement (De Ketele & Maroy, 2006). À l'heure d'écrire ces lignes, je ne sais pas encore vers quelle ouverture ou quel re-commencement ma thèse me conduira, mais je suis certaine qu'elle n'aurait pas été possible sans les personnes que je voudrais remercier et à qui j'aimerais rendre hommage dans les lignes qui suivent. Si le parcours de thèse est un chemin enrichissant intellectuellement, je sais à présent qu'il n'aurait pas été possible de le parcourir seule, car il demande beaucoup de persévérance, d'audace, de motivation et de résilience. Sans vous, ce chemin parcouru n'aurait pas eu le même relief. Je pensais bien me connaître, mais j'avoue que ces quatre dernières années ont été pour moi une école de dépassement de soi et d'humilité. J'ai même appris la patience... ce qui n'était vraiment pas gagné d'avance !

Merci à vous, **Stéphane Colognesi et Frédéric Nils, mes deux promoteurs**. Vous êtes complémentaires et soutenant. Quelle chance j'ai eue d'être supervisée par vous dans mes recherches. Vous m'avez apporté votre expertise dans vos domaines respectifs. Merci à toi, Stéphane, de m'avoir poussée dans des retranchements insoupçonnés, de m'avoir encouragée à soigner le fil rouge et à traquer les redondances. Merci de m'avoir emmenée dans les colloques et leur « *after* », de m'avoir ouvert tes réseaux professionnels en Belgique, en France, en Suisse et au Québec. Je n'oublierai jamais les répétitions sur une célèbre terrasse parisienne juste avant ma première prise de parole en colloque, les hochements de tête rassurants à chaque fois que je parlais en public, le tournoi de fléchettes liégeois, les rires, les cafés dans ton bureau et les repas en terrasse avec les autres doctorants que tu accompagnes. Ce sont autant de moments qui m'ont donné des ailes. Je n'ai qu'un seul regret : que le Covid soit venu bouleverser nos plans pour les colloques ! Merci aussi à toi, Frédéric, de m'accompagner depuis mon mémoire à la FOPA. Après l'ennéagramme, et les exposés oraux en lien avec les émotions, nous entamons à présent un nouveau parcours pour élaborer un nouveau référentiel métiers pour les conseillers en orientation. Tu as vite cerné la personne que j'étais et tu as su mesurer combien la liberté, la motivation et le plaisir sont de puissants moteurs pour moi. Merci pour ta confiance, nos partages enthousiastes et nos repas à trois au Cambridge. J'espère qu'ils se prolongeront même si la thèse est terminée et qu'ils s'exporteront au gré de futurs colloques ou déplacements.

Merci à vous, **Marie Van Reybroeck et Vanessa Hanin**, d'avoir accepté d'être membres de **mon comité d'accompagnement et de mon jury**. Je voudrais vous remercier chaleureusement pour vos conseils judicieux et vos encouragements à chaque comité. Merci, Marie, pour nos échanges comme voisines de bureau, pour les documents que tu m'as partagés et ta présence rassurante quand c'était nécessaire. Merci aussi d'avoir accepté d'être la présidente de mon jury. Merci, Vanessa, pour tes apports concernant le sentiment d'efficacité personnelle, la valeur perçue de la tâche, etc. Merci aussi pour ton aide au

lancement de mes questionnaires sur les émotions. Vous êtes deux professeures combattives et investies dans vos domaines respectifs.

Merci à vous, **Pascal Dupont et Christian Dumais**, d'avoir accepté de parcourir des milliers de kilomètres pour faire partie du jury de ma thèse. J'ai eu la chance de vous rencontrer à Louvain-la-Neuve, à Paris et/ou à Toulouse. J'ai aimé faire partie des mêmes symposiums que vous pour m'enrichir de vos points de vue et de vos recherches. Merci pour votre regard aiguisé sur mon travail doctoral. Cela m'a permis de l'améliorer entre la défense privée et la soutenance publique. Je suis heureuse des collaborations déjà en place et serai tout aussi heureuse des futures collaborations qui pourraient voir le jour.

Merci à vous, **les collègues et ex-collègues du premier étage de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation**. Merci, Simon Enthoven pour tout ce qu'on partage en tant que voisins (les cafés, les raisins, les bouquins, les idées, etc.), Agnès Deprit pour tes délicates attentions et ton courage, Christine Wiertz pour ta joie communicative et nos colloques à deux voix, Alice Colignon pour tes *good vibes* et tes attentions créatives (faire-part sur la porte, bocal positif, etc.), Michaël Parmentier pour ton expertise et ta franchise, Morgane Senden pour ta douceur et tes engagements forts, Amandine Bernal pour ton sourire et ta porte toujours ouverte, Quentin Brouhier pour ton accueil et les super services rendus, Florence Dangoisse pour tous nos points communs, Florence Van Meenen (ma brave !) pour d'autres points communs, Thibault Coppe pour nos collaborations et ce que j'ai appris quand tu étais mon voisin de bureau, Justine Jacquemart pour ton investissement et tes idées créatives, Sarah Dekeyser pour ton naturel et tes engagements, Thomas Pirsoul pour ta disponibilité et ton art photographique (mes plus belles photos viennent de toi !), Margot De Rom pour ton aide dès le début de la bourse FSR et ta joie de vivre, Margot Fromont pour ta détermination et nos partages, Charlie Devleeschouwer pour nos discussions culinaires et nos taquineries, Poline Simon pour nos rires rien qu'en nous croisant, Maurice Katamba pour ta sagesse et ton courage, Coryse Montcarey pour ton enthousiasme et ta présence, François Mahiat pour tes encouragements et nos actuelles collaborations, Marc Blondeau pour tes conseils avisés et tes pistes de réflexion, Eve Francotte pour tes questions pertinentes et tes valeurs engagées, Laure Hofman pour ton côté espiègle et profond à la fois, Claire Gosse pour tes conseils et tes pistes, Élise Blampain pour ta joie de vivre et les super jeux que tu organises, Élise Barbier pour tes encouragements et ta bienveillance, Simon Demorsy pour nos échanges et ton soutien, Noémie Debliquy pour ta douceur et ton enthousiasme, Rindra Rafanomezantsoa pour ta confiance et tes rires, Chloé Tolmatcheff pour ton accueil quand je suis arrivée, Dennis Riviera pour tes chansons dans le couloir. Merci aussi Jean-Pierre Jossen, Astrid Roegiers, Dzifanu Nelize K Tay, Émilie Collette, Kathleen De Grove, Caroline Renders, Julien Aglave, Amandine Huet, Zoé Davreux, Sébastien Dellisse, Marc Labeeu, Olivier Maes, Marie de Radigues, Emeline Montagnon, Pascalia Papadimitrou pour votre soutien et nos échanges au 1er étage. Je mesure la chance que j'ai d'être dans votre couloir. Il va sans dire que ma porte reste ouverte pour les chocolats !

Merci à vous, **les professeurs et conseillers**, de m'avoir formée lors des cours à la FOPA et durant les labos formels. En plus de mieux connaître vos expertises, j'ai découvert les belles personnes que vous êtes : Mariane Frenay, Catherine Van Nieuwenhoven,

Isabel Raemdonk, Benoît Galand, Noémie Baudouin, Virginie Mäz, Liesje Coertjens, Marguerita Bussi, Geneviève Weber, Catherine Bury, Anne-Catherine Cambier, etc.

Merci à vous, **les membres du GCEO (Groupe collaboratif pour l'enseignement de l'oral)**. Nous avons formé un groupe stimulant, soutenant et chaleureux qui m'a portée dans ce parcours de thèse : Louise Leroux, Caroline Poncelet, Sabine Van Mosnenck, Virginie Deprez, Corinne Benselin, Tabatha Forsther, Vanessa Moser, Pol Bollen, Stéphanie Olivieri, Coryse Montcarey, Vanessa Hanin, Catherine Deschepper, Stéphane Colognesi, Christine Wiertz, Solène Verryken.

Merci à vous, **les collègues de la didactique de l'oral**. J'ai eu la joie de rencontrer lors des colloques ici et ailleurs. Merci, Dorothée Sales-Hitier, mon amie de Toulouse, pour ta présence depuis notre premier contact et pour notre complicité, Emmanuelle Soucy pour ta sagesse et ton courage, Anne-Claire Blanc pour notre premier colloque commun et ta profondeur, Roxane Gagnon pour ta joie de vivre et tes pistes de réflexion, Kathleen Sénéchal pour ton expertise et ton professionnalisme. Nos échanges m'ont enrichie au niveau intellectuel et humain. Nous nous reverrons, c'est sûr.

Merci à vous, **mes collègues de l'école fondamentale Martin V**, de me soutenir par vos paroles, vos gestes et les services que vous me proposez régulièrement. Merci à vous mes **chers élèves** et à vous les **parents** de l'école pour votre soutien. Merci aussi à vous, les **directeurs actuels ou anciens** de l'entité Martin V, David Foret, Damien Dejemeppe, Roland Falin et Anne, pour votre confiance et vos encouragements dans la voie que j'ai choisie. Merci aux **collègues et aux étudiants de la HELHa à Braine-le-Comte** pour votre soutien et votre accueil, aux collègues **d'ABC-EDUC et du Girsef**.

Merci à vous, **les enseignants et les élèves de Bruxelles et de Wallonie**, d'avoir participé aux différentes études relatées dans cette thèse. Merci pour le temps que vous avez consacré à répondre aux questionnaires ou à répondre à mes questions lors des entretiens. Sans vous, rien n'aurait été possible.

Merci à vous, **les mémorantes** que j'ai accompagnées ou que j'accompagne encore : Tabatha, Calina, Ivy et Camille, Maria et Laurine, Victoria, Nisrine. Nos échanges m'ont fait réfléchir et m'ont amenée à aller plus loin.

Merci à vous, **l'équipe administrative IPSY et EFEL**, pour votre sérieux, vos encouragements et votre efficacité : Marianne Bourguignon pour tes précieux conseils de mise en page, Isabelle Legrain pour ta bonne humeur, Acharf Tss, Roland Jaumain, Dominique Hougardy, Anne Wante, Martine Janssens, Régeane Mathieu, Emmanuelle Druart et Pavana Devick.

Merci à vous **mes amis proches et si précieux**, d'être là par vos encouragements et nos partages. Merci Pierre et Madicte de Tender pour TOUT, Luc Aerens pour tes caricatures d'encouragement envoyées depuis le 14 mai 2023 (j'en ai reçu 67 pour l'instant !) et pour ton dessin de couverture sur-mesure, Bernadette Aerens et Michèle Jongen pour nos partages chez Clément et notre amitié au fil des ans, Régine Wilmet pour tes yeux de lynx quand tu relis mes textes, Étienne Stasse et Christine Liesse, Natacha Biver, Sandrine Horman et

Christophe Beauloye, Joëlle Roberfroid, Valérie Lenoir et Pierre, Françoise Declercq, Fabienne Devos et Francine Gilsoul, Miguèle Hardy, Claude Legrain, Grégoire Rochez, Caroline Sandron, la troupe des Martintamarres et Sylvie De Cock, les Boccas, Caroline Maddison, Parvina Dustin, Valérie Dannau et sa famille, Gene Breeur, Nicole Rahier, Valérie Collige, Emmanuelle Rassart, Françoise Berdal-Masuy, Julie Lecoq, Jacques Prémont, Jean de Mûelenaere, mes filleuls Nicolas et Félicie, Killian Philips pour ton aide logistique concernant la chanson d'ouverture, ainsi que tous ceux·celles qui m'ont fait l'honneur de leur présence à ma soutenance publique.

Merci à vous, **les Girafes**, Joséphine Zihahirwa, Anne Balleti, Valérie Swales et Julien Leclercq. Au fil des cours et des travaux de groupes, vous êtes devenus des amis. C'est avec vous que l'aventure de la FOPA a commencé et s'est terminée en beauté.

Merci à vous, **Papa et Maman**, de m'avoir appris à donner et à recevoir, à être autonome et altruiste, à relever mes manches. Vous m'avez donné ce que vous aviez de plus précieux : l'amour inconditionnel. Merci aussi à toi, ma grande sœur **Anne-Marie**, et à ta famille nombreuse. Ton courage et ton attention vis-à-vis des autres sont pour moi un exemple. Merci aussi à ma belle-famille.

Merci à vous trois, **Julien, Lucie et Alice**. Vous êtes des enfants formidables. Vous êtes mes soleils. Vous m'avez câlinée et soutenue depuis toujours, mais encore davantage depuis que vous avez une maman étudiante. Vous m'avez vue déterminée, motivée et épuisée aussi, parfois. La tâche était colossale et vous avez été très patients. Merci à toi, **Julien**, pour tes mots et tes gestes de réconfort. Merci aussi de m'avoir proposé régulièrement des collations pour tenir. Merci à toi, **Lucie**, pour ta douceur et l'hospitalité que tu m'as si souvent offerte dans ta chambre. Grâce à toi, j'ai pu travailler presque "en ermite" à la maison. Merci à toi, **Alice**, pour les belles qualités que tu m'as écrites sur papier et sur le tableau de mon bureau. Je les relis souvent. Nos discussions pendant nos nombreux trajets partagés m'ont apaisée et apporté de la lumière. Merci aussi à vous deux, **Germain et Numa**. Vous êtes deux garçons tout aussi souteneurs et formidables !

Enfin, merci à toi, **Frédéric, mon mari depuis 25 ans**. Tu m'as laissée libre de choisir de nouvelles études, puis une thèse de doctorat à un âge où on tend généralement vers une sécurité d'emploi. J'aime quand tu me fais confiance et que tu m'aides à aller au bout de mes rêves. Tu as toujours respecté mes choix, même s'ils étaient éloignés de ceux que tu aurais posés. Tu es un pilier aimant sur lequel je peux m'appuyer pour déployer mes ailes... et ça, c'est *priceless*.

Marie-France

24 octobre 2023

Introduction générale

Introduction générale

Parler en public est une compétence nécessaire dans le cadre scolaire, professionnel (Doherty et al., 2011 ; Tailor, 2016 ; Tsang, 2020) ou même privé. La majorité des travaux actuels affirment qu'elle est essentielle pour prendre une place dans la société (Doherty et al., 2011 ; Garcia-Debanco & Delcambre, 2001 ; Mercer et al., 2017 ; Oracy Cambridge and Voice 21, 2019), car elle permet d'exercer ses droits dans une société démocratique (Kaldahl, 2019).

La recherche insiste sur l'importance de donner une place à la compétence à communiquer oralement à l'école fondamentale (Alexander, 2012 ; Dumais & Soucy, 2022 ; Jones, 2017 ; Mercer, 2020 ; Millard & Menzies, 2019), car cette compétence est indispensable pour les élèves au niveau personnel, social et scolaire. En effet, Simard et ses collègues (2019) affirment que l'oral contribue à la construction identitaire des élèves. Selon eux, l'oral peut être considéré comme l'outil d'interactions par excellence dans les relations avec les autres, donc de la socialisation des élèves, et ses deux versants (réception/compréhension de discours) sont importants pour suivre les cours et réussir des études. De plus, maîtriser l'oral est nécessaire pour différentes raisons relevées par Colognesi et Deschepper (2019). En effet, « parler » est plus présent dans le quotidien que « lire » et « écrire » et l'oral est un levier d'apprentissage pour ces deux compétences (Bianco, 2015) ; il contribue au développement de la pensée (Muijs et al., 2014) et sa maîtrise approximative peut constituer un obstacle à l'apprentissage et donc amener l'élève à une surcharge cognitive (Sweller et al., 2011). Il aide en outre à lutter contre l'échec scolaire (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016) et les inégalités (Bautier & Rayou, 2013 ; Lahire, 2019).

Malgré ces nombreux arguments, l'enseignement/apprentissage de l'oral fait peu partie des pratiques habituelles de classe (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dupont, 2016 ; Wurth et al., 2022). Néanmoins, une activité reste présente dans les classes primaires de différents pays : l'exposé oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais & Soucy, 2020a ; Millard & Menzies, 2019 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Sénéchal, 2022). Il s'agit d'un « genre textuel public relativement formel et spécifique dans lequel un présentateur expert s'adresse à un public de manière (explicitement) structurée pour transmettre des informations, décrire ou expliquer quelque chose » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143). Ce genre permet à l'orateur et aux auditeurs d'apprendre des matières scolaires tout en développant leurs compétences à communiquer oralement ou à écouter (Dumortier et al., 2012). L'exposé oral est lui-même issu d'une longue tradition scolaire que les enseignants connaissent pour l'avoir expérimenté dans leur propre scolarité (de Pietro & Schneuwly, 2003 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Sénéchal, 2017). Le maintien de ce genre oral dans les classes est également lié au fait que son impact sociétal est important tout au long de la vie dans différents contextes scolaires, professionnels et privés (Doherty et al., 2011 ; Sharif et al., 2023 ; Tailor, 2016 ; Tsang, 2020).

Or, ce choix de faire des exposés pose des problèmes tant aux orateurs/auditeurs (les élèves) qu'aux accompagnateurs/évaluateurs (les enseignants). Premièrement, les élèves reçoivent les consignes en classe, mais doivent effectuer une partie, voire la totalité de la préparation à domicile (Sénéchal, 2017), ce qui creuse les inégalités entre les élèves qui sont aidés et ceux qui ne le sont pas (Ha, 2021). Comme les exposés sont peu enseignés en primaire (Colognesi et al., 2023a ; Sénéchal, 2017), les élèves manquent de soutien pour réussir leur performance, et cela est vrai jusqu'à l'université où l'exposé oral devient en outre un instrument d'évaluation pour vérifier si les étudiants maîtrisent la matière (Colognesi & Dumais, 2020 ; Sharif et al., 2023). Pourtant, l'exposé oral est non seulement un genre complexe qui nécessite la maîtrise simultanée de nombreuses habiletés pour l'orateur et les auditeurs (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012), mais aussi un genre hybride qui oblige les élèves orateurs à jongler avec l'oral et l'écrit pendant la préparation et la présentation devant leurs pairs (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). De plus, présenter un sujet devant la classe expose celui qui parle au regard et à l'évaluation de ceux qui l'écoutent (Dumortier et al., 2012 ; Stordeur et al., 2021). En ce sens, l'exposé est source d'émotions fortes pour les orateurs (de Jong et al., 2021 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020). Les émotions étant entendues comme des processus d'une durée courte qui se produisent en réponse à un événement ou à des actions significatives pour la personne (Luminet & Grynberg, 2021 ; Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019) et qui comportent des dimensions affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives-comportementales (Mikolajczak, 2014a ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a ; Reeve, 2017). L'aspect émotionnel est d'autant plus important que les études, qui traitent des émotions en situation de prise de parole en public, font surtout ressortir l'anxiété comme émotion majeure chez les élèves du secondaire et du supérieur (Bodie et al., 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon, 2022 ; Merz et al., 2019 ; Sharif et al., 2023). Certaines études ont montré que ressentir de la peur lors des discours peut non seulement constituer un obstacle dans la sphère sociale, éducative et professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Ferreira Marinho et al., 2017 ; Reeves et al., 2021 ; Tailor, 2016), mais également 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). Pour les élèves, il y a donc un enjeu supplémentaire dans l'exposé oral : celui de réguler leurs émotions (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014 ; Pekrun et al., 2018) avant, pendant et après leur prestation (Cuisinier & Pons, 2011). À l'heure actuelle, les études sur ce que les élèves du primaire ressentent en situation de prise de parole en classe sont inexistantes.

Deuxièmement, les enseignants accompagnateurs et évaluateurs enseignent peu l'exposé (Colognesi et al., 2022 ; Sénéchal et al., 2019) et l'oral en général (Colognesi & Deschepper, 2019). Ils disent manquer de matériel pédagogique adapté pour enseigner l'oral (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017a ; Sénéchal, 2017). Ils estiment que son enseignement est chronophage par rapport au temps scolaire dont ils disposent (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nonnon, 2011, 2016 ; Sénéchal, 2020a ; Simard et al., 2019), ne voient pas comment offrir un enseignement de l'oral qui articule équité et classe nombreuse (Nonnon, 2011, 2016), et ils connaissent peu, voire pas, les normes de l'oral auquel ils appliquent les normes plus connues de l'écrit (Simard et al., 2019). Pourtant, le prescrit de notre contexte belge

francophone demande aux enseignants de travailler et de croiser quatre visées (parler, écouter, lire, écrire) selon les versants émetteur-récepteur et les modalités oral-écrit. Il stipule que l'oral doit occuper la place qui lui revient et être travaillé afin que l'ensemble des élèves puissent « maîtriser des démarches pour communiquer de façon efficace, c'est-à-dire à exprimer un message de manière audible, intelligible et fluide en tenant compte de la situation de communication » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a, p. 24). Le nouveau référentiel de français et langues anciennes (2022) insiste sur le développement des capacités orales dès le plus jeune âge et sur la nécessité de développer le plaisir de prendre la parole en public pour s'exprimer, échanger et confronter ses idées, argumenter et débattre. Il donne également une place à l'oral expressif (théâtre, poème, etc.) et réflexif (en français et dans les autres disciplines scolaires). Or, un des problèmes spécifiques pour enseigner l'oral réside dans le fait qu'il est transversal dans toutes les matières et dans beaucoup de situations, au point qu'il est difficile pour les enseignants d'en isoler des objets à enseigner et à travailler avec les élèves (Simard et al., 2019). Enseigner et évaluer l'oral est donc complexe pour eux (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Garcia-Debanco, 1999 ; Simard et al., 2019 ; Wiertz et al., 2020 ; Wurth et al., 2022), notamment parce qu'ils doivent prendre en compte les différentes dimensions interreliées de l'oral : cognitive (contenu, clarifier et résumer, autorégulation, raisonnement, attention à l'auditoire), linguistique (vocabulaire, variété linguistique, structure, techniques rhétoriques), physique (voix, langage corporel), et sociale et émotionnelle (travailler avec les autres, écouter et répondre, avoir confiance dans la prise de parole ; Dumais, 2016 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019). Par rapport à cette dimension émotionnelle, l'oral est délicat à aborder, car il implique la personne dans son ensemble avec son corps, sa voix et son identité (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Pourtant, la littérature montre que tenir compte des émotions en classe est important pour la réussite scolaire et la motivation à apprendre (Pekrun & Perry, 2014 ; Pekrun et al., 2018, 2023 ; Pons et al., 2015), l'attention des élèves, leur utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation de l'apprentissage (Bouffard & Vezeau, 2015 ; Op 't Eynde et al., 2007). À notre connaissance, peu de travaux ont étudié l'accompagnement offert par les enseignants aux élèves du primaire pour préparer et présenter leurs exposés oraux.

Pour répondre aux problèmes liés aux élèves et aux enseignants, notre² thèse poursuit trois objectifs qui correspondent aux trois volets de la partie empirique. Premièrement, nous cherchons à identifier les émotions des élèves qui présentent un exposé oral devant la classe (volet élèves). Deuxièmement, nous voulons comprendre les pratiques des enseignants qui les accompagnent et les évaluent (volet enseignants). Les pratiques des enseignants sont à comprendre dans le sens où « le mot pratique fait référence non seulement à l'action, mais [également] à l'activité mise en œuvre pour transformer » (Lord, 2012, p. 34). Elles sont différentes des « pratiques d'enseignement » qui font référence au travail d'enseignement/apprentissage dans le face à face pédagogique, et de pratiques enseignantes qui couvrent « l'ensemble de leurs pratiques professionnelles (p. ex. les réunions d'établissement ou avec les parents, la correction, la conception de projets pédagogiques,

² La première personne du pluriel est utilisée dans cette thèse pour englober les personnes ayant collaboré aux différentes études.

etc. » (Clanet et Talbot, 2012, p. 5). Troisièmement, nous proposons des outils pour soutenir à la fois les émotions des élèves en situation d'exposé et les pratiques des enseignants (volet outils).

Le choix de concentrer notre attention sur les exposés oraux en primaire autour des émotions des élèves et des pratiques des enseignants est motivé par la littérature, par l'impact sociétal de cette tâche complexe qui est sollicitée dans les sphères scolaire, professionnelle et privée, mais également par notre parcours professionnel durant lequel nous avons rencontré à maintes reprises des élèves stressés et mal à l'aise en situation d'exposé. Ce qu'ils ont ressenti à ce moment-là peut les marquer des années plus tard, comme l'ont partagé des adultes extérieurs au champ scolaire lorsque nous évoquions notre sujet de thèse avec eux.

Du côté des élèves, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- Quels sont les profils émotionnels des élèves de 10 à 12 ans avant, pendant et après leur exposé oral ? Le cas échéant, quelles sont les transitions d'un profil à l'autre au fil du temps ?
- Que disent les élèves de profils différents de leurs émotions pendant leur exposé oral lorsqu'ils se regardent en action ?

Du côté des enseignants, nous avons formulé ces questions de recherche spécifiques :

- Quel soutien les enseignants offrent-ils à leurs élèves pour les aider à préparer leur exposé oral ?
- Comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes³ rencontrent-ils dans cette tâche ?

Pour répondre à ces questions, nous avons approché des élèves et des enseignants de fin de primaire en Belgique francophone. Nous nous sommes appuyés sur les émotions positives (agréables) et négatives (désagréables) ressenties par les élèves avant, pendant et après la tâche par le biais de questionnaires auto-rapportés (Pekrun & Bühner, 2014) et par des entretiens d'autoconfrontation (Moussay & Flavier, 2014) menés sur la base d'une vidéo de leur exposé présenté en classe. Au-delà des constats focalisés sur les élèves, cette thèse vise aussi à comprendre les pratiques des enseignants concernant l'enseignement et l'évaluation des exposés oraux en primaire. À cette fin, nous avons mené des entretiens semi-directifs (Albarello, 2012 ; Kaufmann, 2016 ; Yin, 2018) avec des enseignants qui accompagnaient leurs élèves dans la préparation, la présentation et l'évaluation d'exposés oraux, et nous avons recolté des traces objectivées (Albarello, 2012 ; Guigue-Durning, 1995 ; Yin, 2018) telles des grilles d'évaluation et des feuilles de consignes pour les exposés.

Les réponses à ces questions de recherche concernant les élèves et les enseignants ont mené à des outils possibles pour aider les uns et les autres. En effet, les entretiens d'autoconfrontation et l'exposé oral enregistré que nous avons mobilisés se sont avérés être des pistes intéressantes pour soutenir à la fois les émotions des élèves en situation d'exposé

³ Dilemmes, dans le sens de Mieusset (2013), car l'enseignant est obligé de poser un choix entre deux possibilités. Ces deux possibilités pouvant être considérées comme souhaitables ou non (Prairat, 2013).

et les enseignants qui voudraient enrichir leurs pratiques en fonction des profils émotionnels d'élèves.

Concernant les outils, nous avons formulé les questions de recherche qui suivent :

- Comment l'entretien d'autoconfrontation peut-il devenir un outil d'autoévaluation pour les élèves et d'évaluation formative pour les enseignants ?
- Qu'est-ce qui a amené l'enseignant interrogé à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour concevoir le dispositif hybride d'un exposé enregistré à distance ?
- Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ?
- Quels avantages et difficultés ont été perçus par les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ?
- Qu'en disent-ils en matière de gestion de leurs émotions relatives à ce type de prestation ?

Comme le montre la figure 1, l'objectif final de cette thèse est d'apporter des éléments de connaissance nouveaux sur les émotions d'élèves lors d'exposés oraux (volet blanc) et sur les pratiques d'enseignants (volet noir), afin d'aboutir à des outils pour aider les uns et les autres dans le cadre de l'exposé oral (volet gris).

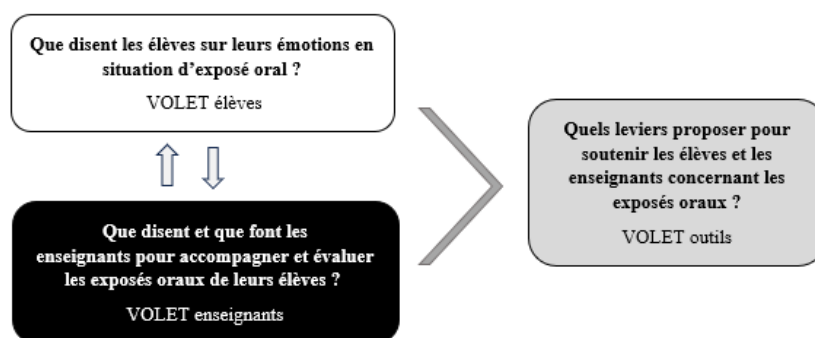


Figure 1. Articulation des focus de la thèse

Au-delà de cette introduction générale qui présente la problématique, la présente thèse est composée de quatre parties : (1) le cadre théorique, (2) les considérations épistémologiques et méthodologiques, (3) les contributions empiriques et (4) la discussion générale. Pour faciliter la lecture, nous les présentons succinctement ci-dessous.

La première partie est constituée du cadre théorique développé en deux chapitres : l'oral en milieu scolaire et l'exposé oral (**chapitre 1**), les émotions en classe et les émotions en lien avec la prise de parole (**chapitre 2**). Cette première partie se clôture par une conclusion de la partie théorique et une dia-synthèse qui a pour principal objectif d'avoir une vision d'ensemble de la partie « en un coup d'œil », tout en rappelant un support visuel d'un exposé oral.

La seconde partie porte sur des considérations épistémologiques et méthodologiques en deux chapitres. Tout d'abord, un chapitre centré sur l'épistémologie de notre thèse (**chapitre 3**) et ensuite un chapitre qui explique en détail la méthodologie de nos recherches : les méthodes mixtes, les outils de recueil de données et les outils d'analyse des données (**chapitre 4**). Cette seconde partie se clôture par une conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques, une présentation de nos cinq études synthétisées dans un tableau récapitulatif et une dia-synthèse « en un coup d'œil ».

La troisième partie présente nos contributions empiriques en cinq chapitres (**chapitres 5 à 9**) répartis dans trois volets : un volet élèves, un volet enseignants et un volet outils. Une dia-synthèse « en un coup d'œil » est proposée avant d'entamer la discussion générale.

La quatrième partie est composée de la discussion générale qui rappelle nos principaux résultats discutés à la lumière de la littérature des domaines concernés. Elle se poursuit avec les limites de notre thèse et des perspectives de recherche. Elle se termine avec des implications pratiques pour le terrain des classes et de la formation afin que les élèves vivent leur exposé oral comme un défi à relever pour construire leurs compétences à communiquer oralement aujourd'hui et demain. La thèse se clôture par une conclusion générale, une dia-synthèse et d'ouverture, ainsi que la bibliographie complète.

Partie 1

Cadre théorique

Chapitre 1

L'oral à l'école et l'exposé oral

Résumé

Le **chapitre 1** commence par un point sur l'oral en milieu scolaire en trois sections avec une définition de l'oral en milieu scolaire (section 1.1) qui ouvre une réflexion sur la compétence de l'élève à communiquer oralement (section 1.2), et donne un éclairage sur l'évolution des préoccupations de la didactique de l'oral (section 1.3). Vient ensuite un point sur l'exposé oral en trois sections également avec une définition de l'exposé oral (section 2.1), puis une explication de ce genre issu d'une longue tradition scolaire (section 2.2) qui est complexe à maîtriser pour l'élève (section 2.3).

Références

Le point consacré à l'évolution des préoccupations de la didactique de l'oral est tiré de : Stordeur, M. F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, P. (sous presse). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces 30 dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68.

L'oral à l'école et l'exposé oral

« Le langage est émancipateur quand il permet à chacun de se penser comme sujet libre, de comprendre les autres, de penser avec les autres le monde et l'avenir »

Bucheton, 2019, p. 66.

« Comme l'oral est partout, il risque bien de n'être travaillé nulle part »

Simard et al., 2019, p. 297.

1. L'oral en milieu scolaire

Dans cette section, nous définissons l'oral en milieu scolaire et les compétences des élèves à communiquer oralement, pour arriver à l'évolution des préoccupations de la didactique de l'oral pour soutenir les élèves dans le développement de cette compétence.

1.1 Définition de l'oral en milieu scolaire

L'oral en milieu scolaire comprend deux versants : l'un tourné vers la production du message (parler) et l'autre vers sa réception (écouter), ainsi que l'interaction entre les deux. Le focus est tantôt mis sur l'émetteur du message qui s'exprime avec sa parole et son corps, tantôt sur le récepteur qui mobilise son attention pour capter et comprendre les messages verbaux et corporels (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013).

Dans les classes, l'oral est parfois préparé ou spontané (Dumais et al., 2018) ; travaillé ou enseigné (Dupont & Grandaty, 2016, 2020), mobilisé⁴ (Soucy & Dumais, 2022) ; monogéré quand un seul locuteur prend la parole ou polygéré quand il s'agit d'un oral en interaction (Garcia-Debanc, 2016 ; Grandaty, 1998) ; en direct ou en différé (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004 ; Stordeur & Colognesi, 2020) ; présenté avec ou sans l'apport du numérique (Colognesi & Dumais, 2020 ; Colognesi et al., 2023a ; Simard et al., 2019) ; avec ou sans support écrit (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004) ; travaillé par les genres, ce qui permet de définir des objets d'enseignement et une progression (Chartrand et al., 2015 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dupont & Dolz, 2020 ; Lafontaine, 2011) ou intégré (Le Cunff & Jourdain, 2008) aux disciplines scolaires (Grandaty, 2001 ; Simard et al., 2019) et assorti

⁴ L'oral est mobilisé quand l'enseignant planifie des activités où les élèves ont l'occasion de réinvestir les apprentissages faits préalablement (oral objet), mais sans qu'il y ait de nouveaux enseignements » (Soucy & Dumais, 2022, p. 92).

« d'un enseignement-apprentissage de conduites discursives⁵ ainsi que des procédés discursifs qui les composent » (Soucy & Dumais, 2022, p. 6).

Soucy et Dumais (2019, p. 75) privilégient l'expression « compétence à communiquer oralement », car ils s'appuient sur la définition de Beckers (2002) pour qui une compétence est « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2002, p. 57). Ils y ont ajouté l'expression « à communiquer oralement », car une compétence est généralement formulée avec un verbe d'action (Boyer et al., 2018 ; Tardif, 2006). Selon Soucy et Dumais (2019), on peut considérer qu'une personne est compétente à communiquer oralement quand elle a appris à « mobiliser un ensemble de ressources dans une variété de contextes propres à une situation, à un métier ou à une formation » (Soucy & Dumais, 2019, p. 76).

Cette compétence à communiquer oralement s'exerce dans quatre types d'oraux (Dupont & Grandaty, 2020 ; Plane, 2015). Premièrement, l'oral des situations ordinaires et des interactions quotidiennes qui ne sont pas en lien avec un apprentissage. Deuxièmement, l'oral des situations pédagogiques régulières d'une vie de classe qui portent sur la transmission d'informations, de consignes, la régulation pédagogique, etc. Troisièmement, l'oral des situations de verbalisation lors d'activités pour enseigner et apprendre des disciplines. Quatrièmement, l'oral comme objet d'enseignement avec des contenus oraux clairement identifiés, travaillés et évaluables. L'oral objet d'enseignement/apprentissage est l'enjeu des travaux dans la présente thèse, c'est-à-dire quand il s'agit d'apprendre aux élèves à communiquer oralement et à comprendre les messages qui leur sont destinés (Colognesi & Deschepper, 2022).

1.2 La compétence de l'élève à communiquer oralement

L'enfant apprend à parler en dehors de l'école de façon empirique et à peine consciente (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001), car l'oral est un apprentissage adaptatif qui s'acquiert en contact avec son environnement (Tricot & Roussel, 2016). Dans son contexte, l'enfant n'apprend pas à parler « la » langue française en général, mais bien celle qui est parlée autour de lui. Des compétences orales peuvent donc être considérées comme des connaissances primaires. Mais Tricot et Roussel (2016) défendent aussi l'idée que certaines connaissances de l'oral relèvent de connaissances secondaires qui peuvent être enseignées (par exemple, le théâtre, la poésie, les connaissances sur la syntaxe et le lexique, l'emploi de registres qui n'appartiennent pas à l'environnement de l'enfant). Dans ce cas, l'oral à apprendre recouvre les caractéristiques d'une tâche secondaire (Geary, 2008 ; Paas & Sweller, 2012 ; Tricot & Sweller, 2014) qui requiert l'attention de l'élève et ses efforts par une pratique enseignée, et où sa motivation joue un rôle important. Cet oral comme tâche secondaire est difficile à généraliser, est complexe et il est possible de distinguer la tâche scolaire que l'élève réalise et la connaissance qu'il apprend (Tricot & Roussel, 2016).

⁵ Exemples de conduites discursives : explicative, narrative, argumentative, descriptive, justificative, etc.

À ce propos, de plus en plus de travaux montrent que l'oral ne peut pas être considéré comme un tout, mais qu'il doit être envisagé à travers ses dimensions (Colognesi & Hanin, 2020 ; Dumais, 2016) : les dimensions physiques, les dimensions cognitives, les dimensions linguistiques et les dimensions sociales et émotionnelles (Kaldahl, 2019 ; Maxwell et al., 2015 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019 ; Oracy Cambridge and Voice 21, 2019). Concernant les objets d'enseignement de l'oral, Colognesi et Hanin (2020) ont établi un parallèle entre les compétences du programme belge (2013), les capacités langagières établies en Suisse par Dolz, Pasquier et Bronckart (1993) et les objets de l'oral que Dumais (2016) a identifiés au Québec (voir tableau 1). Afin d'avoir une vision plus large des objets d'enseignement/évaluation, nous avons choisi d'ajouter à ce tableau comparatif francophone les objets qui sont travaillés du côté anglophone pour enseigner et analyser les compétences à communiquer oralement des élèves. Dans leur ouvrage consacré à l'oral dans les classes anglaises, Millard et Menzies (2019) envisagent la communication orale à l'école à travers quatre domaines : la linguistique, le physique, le cognitif et le socio-émotionnel.

Tableau 1. Comparatif entre les compétences du programme belge avec les objets de l'oral dans d'autres pays francophones (Colognesi & Hanin, 2020, p. 38) et anglophones

Belgique Socles de compétences (Fédération Wallonie- Bruxelles, 2013)	Suisse Capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Québec Objets de l'oral ⁶ (Dumais, 2016)	Angleterre Oracy (Millard & Menzies, 2019)
1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	Capacités d'action (adapter son discours à la situation de communication)	<i>Type communicationnel</i>	• Tenir compte du niveau de compréhension du public • Écouter activement et répondre de manière appropriée • Travailler avec les autres (guider ou gérer les interactions, prendre son tour)
2. Élaborer des significations : retrouver et produire des idées	Capacités discursives (produire du contenu tout en l'organisant)	<i>Type contenu</i>	• Contenu • (choix du contenu en fonction du sens et de l'intonation) • Clarification et résumé • Raisonnement
3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message		<i>Type discursif</i>	• Structure et organisation du message
... en utilisant le lexique et la morphosyntaxe	Capacités linguistico-discursives (utiliser un vocabulaire adapté à la situation de communication et mobiliser des règles grammaticales appropriées)	Type lexico-sémantique Type morphologique Type syntaxique	• Vocabulaire (choix approprié) • Langage (registre, grammaire) • Techniques rhétoriques (métaphore, humour)
4. Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux		Type paraverbal <i>Type non verbal</i> <i>Type matériel</i>	• Voix (débit, intonation, prononciation, volume) • Langage corporel (gestes, postures, expression faciale, regard)
		<i>Type émotionnel</i>	• Confiance en soi pour parler

⁶ Dans la troisième colonne, en italique, ce que Dumais (2016) a identifié dans le volet pragmatique (la langue orale liée à son contexte d'utilisation) et sans italique ce qu'il a identifié dans le volet structural (l'organisation et les composantes de la langue orale). Les plages grisées montrent les aspects de l'oral dont nous avons trouvé une trace dans le nouveau prescrit belge francophone consacré à l'enseignement du français (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a).

Premièrement, l'élève sera capable d'orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, cela signifie tenir compte de l'intention de parole ou d'écoute, des interlocuteurs, des contraintes de temps et de lieu, et des modalités de la situation (spontanée ou différée, formelle ou informelle, avec utilisation ou non de supports audiovisuels, informatiques ou autres), mais aussi pratiquer une écoute active et utiliser des procédés linguistiques qui soignent la relation (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 18). Dolz et ses collègues (1993) appellent cela les capacités d'action, Dumais (2016) le nomme type communicationnel, et Millard et Menzies (2019) font référence au fait de tenir compte du public, d'écouter et de répondre.

Deuxièmement, l'élève sera capable d'élaborer des significations, c'est entre autres présenter le message et y réagir : retrouver et produire des idées, relier des informations à ses connaissances ou d'autres sources, sélectionner des informations pertinentes pour un projet, réagir à un document seul ou à plusieurs, dégager des informations, gérer le sens global du message et le reformuler (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 20). Cette compétence se rapproche des capacités discursives de production de contenu de Dolz et al. (1993), des types de contenu et discursif de Dumais (2016), et est en lien avec le contenu, la clarification, le résumé et le raisonnement chez Millard et Menzies (2019).

Troisièmement, l'élève sera capable d'assurer et de dégager l'organisation et la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe, cela signifie « utiliser et identifier les différentes structures (narrative, descriptive, dialoguée, explicative, etc.), organiser et percevoir la progression des idées, identifier les informations principales et secondaires, utiliser et repérer les procédés propres à assurer la clarté du message (exemples, illustrations, anecdotes) et veiller à la présentation phonique du message » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 20). Cela signifie apprendre à organiser le contenu du discours dans le second versant des capacités discursives de Dolz et ses collègues (1993). Notons qu'utiliser un lexique et une syntaxe adaptés du prescrit belge peut être relié aux capacités linguistico-discursives de Dolz et al. (1993), aux types lexico-sémantique, morphologique et syntaxique de Dumais (2016) ainsi qu'à ce qui touche au vocabulaire, au langage et aux techniques rhétoriques chez Millard et Menzies (2019).

Quatrièmement, l'élève sera capable d'utiliser et d'identifier les moyens non verbaux, cela veut dire « utiliser et repérer les indices corporels (l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard), utiliser et identifier les interactions entre les éléments verbaux et les supports : schémas, objets, illustrations, tableaux, etc. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p.20). Nous y trouvons les types paraverbal, non verbal et matériel de Dumais, en lien avec tout ce qui concerne la voix et le langage corporel chez Millard et Menzies (2019).

Pour Simard et ses collègues (2019), en classant l'oral à apprendre selon quatre savoir-faire à développer, le prescrit belge de 2013 met plus l'accent sur l'aspect cognitif de l'oral (les capacités à acquérir) et omet le domaine affectif qui est capital pour susciter le goût de prendre la parole. Comme le montrent les plages grisées du tableau, le nouveau référentiel de français et langues anciennes, implémenté en Belgique francophone depuis 2022, y accorde

de l'attention. Il fait en outre explicitement référence à différents types d'oraux : l'oral travaillé et mobilisé, spontané et préparé, monogéré et polygéré, oral de communication dans les interactions et objet d'apprentissage, oral outil pour apprendre les disciplines, oral expressif et réflexif, à travers différentes conduites discursives :

Prendre la parole (préparée ou spontanée) pour raconter, décrire, informer, convaincre, cela s'apprend, tout comme interagir avec autrui pour débattre ou discuter et par là même, faire évoluer sa pensée et celle des autres. Ainsi, trois modalités de productions orales sont travaillées : la lecture orale ou la déclamation à voix haute d'un texte préparé ; la prise de parole spontanée avec ou sans interaction ; la prise de parole préparée avec ou sans interaction (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a, p. 24).

On le voit, les quatre modèles présentés dans le tableau 1 concordent, mais quelques différences ont pu être constatées. Dans le modèle belge de 2013 et le modèle suisse de 1993, l'aspect émotionnel n'apparaît pas alors qu'il est présent chez Dumais (2016), chez Millard et Menzies à travers la confiance en soi (2019) et dans le nouveau référentiel belge de 2022 qui préconise de développer le plaisir à parler en public. Nous y reviendrons dans le point suivant consacré aux préoccupations de la didactique de l'oral dont le but est d'enseigner l'oral.

1.3 L'évolution des préoccupations de la didactique de l'oral

Il y a bien un enjeu pour que ces dimensions de la compétence à communiquer oralement soient développées. C'est précisément ce que travaille la didactique de l'oral qui a évolué depuis ses débuts dans les années 90. Une revue narrative⁷ de la littérature (Baumeister & Leary, 1997 ; Efron & Ravid, 2019) nous a permis de mettre en évidence que, depuis l'état des lieux offert par de Pietro et Wirthner (1998), les préoccupations relatives à l'oral et à son enseignement ont changé au fil des décennies. Elles sont synthétisées dans la figure 2 et développées ensuite. Les dates indiquées sont là à titre d'indication puisqu'elles ont guidé notre travail de recension : il ne s'agit pas de frontières étanches, car, bien entendu, les préoccupations se poursuivent dans le temps et ne s'arrêtent pas à un moment précis pour passer à autre chose. Néanmoins, des tendances et des tournants sont constatés au fil des décennies.

⁷ La revue narrative de la littérature n'est pas une revue systématique de la littérature ; elle adopte des méthodes et objectifs distincts. En effet, la revue narrative non systématique « offre une synthèse informelle et une discussion sur un sujet donné, basées sur un examen non nécessairement systématique et exhaustif de la littérature. Elle contribue à la mise à jour et à la critique des connaissances sur un sujet donné et a pour objectif de repérer des publications pertinentes. Ce type de revue permet d'avoir une vue générale sur un sujet précis, pour soulever des problèmes habituellement négligés et encourager d'autres recherches sur ce sujet » (Nambiema et al., 2021, p. 547).

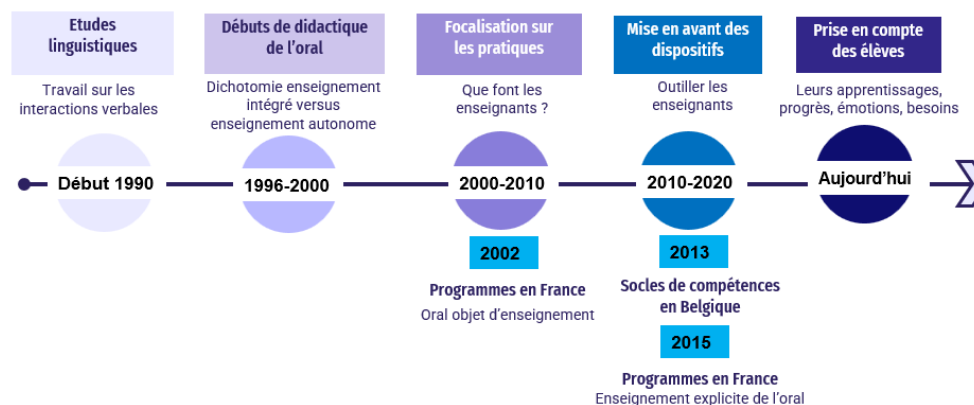


Figure 2. Évolution des préoccupations concernant l'oral et son enseignement

L'évolution constatée n'est pas sans rappeler les stades des préoccupations des enseignants de Wheeler (1992) ou de Durand (1996) dans leur développement professionnel, de la préoccupation centrée sur eux-mêmes comme enseignants et le fonctionnement de la classe, à celle de mettre les élèves en activité puis de définir des contenus d'enseignement et un programme, et enfin à celle des apprentissages des élèves et à l'évaluation des effets de l'enseignement.

Le numéro 39-40 d'*Enjeux* (1996-1997) intitulé « Vers une didactique de l'oral ? » évoque la lente émergence d'une didactique de l'oral et confronte deux positions : définir la didactique de l'oral comme un objet autonome ou au contraire un objet intégré. Cette seconde approche s'est développée en France où les recherches se sont focalisées sur les discours, les métadiscours et les interactions verbales. Elles ont eu principalement un objectif de description. Dans le chapitre conclusif du rapport final de la recherche INRP « Oral dans la classe », Grandaty (2001) fait le point sur les avancées de l'ensemble de la recherche. Il conclut à la possibilité de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines et met en évidence deux notions clés pour organiser un enseignement de l'oral : la notion de conduite discursive, qui englobe à la fois des aspects linguistiques, des aspects sociaux et des aspects sémantico-référentiels et la notion de tâche discursive qui met en relation les discours et les savoirs à construire. Quant à elle, l'approche autonome prend appui sur les genres institutionnels extra-scolaires (par exemple, l'exposé et le débat) reconstruits selon un modèle didactique rationnel couvrant un ensemble d'activités inscrites dans une séquence d'enseignement. Cette approche développée par l'équipe genevoise de Dolz & Schneuwly (1998) veut assurer « une visibilité de ce travail [oral] et une évaluation maîtrisée d'aspects effectivement enseignés » (Nonnon, 2011, p. 192). Leur finalité est de savoir s'il est possible de développer « un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis » (Schneuwly, 1996-1997, p. 7). Cela suppose de les ordonner dans une progression (Sales-Hitier & Dupont, sous presse), c'est-à-dire une certaine forme de systématité. Constatant que toute production verbale prend la forme d'un genre (Bakhtine, 1984 [1920-

1974]) qui organise la parole et souhaitant répondre aux vœux du système scolaire de développer un enseignement de l'oral selon une conception plus objectivée et transmissible, on comprend que Dolz et Schneuwly (1998) se soient saisis des genres publics, aussi appelés genres oraux sociaux (Guillemin & Ticon, 2017). La modélisation didactique des genres permet de générer des séquences d'apprentissage. Celles-ci articulent communication et structuration et font de l'oral un contenu d'enseignement à part entière, qui n'est pas dilué dans d'autres logiques disciplinaires.

Dans les années 2000-2010, c'est une focalisation sur les pratiques d'enseignement de l'oral qui est au cœur des travaux des didacticiens. Ainsi, il ressort que l'oral est davantage considéré par les professionnels de l'enseignement comme médium - un moyen de transmettre une information - que comme objet d'enseignement/apprentissage. Il est pourtant évalué comme s'il était enseigné (Lafontaine & Le Cunff, 2006). L'analyse des pratiques montre également que le travail en classe porte davantage sur la production que la compréhension (Lafontaine, 2011). En France, les programmes mettent en évidence l'oral comme objet d'enseignement/apprentissage. Les prescriptions de 2008 intègrent la discipline « français » dans « la maîtrise du langage et de la langue française » devenue centrale puisqu'il s'agit du premier pôle organisateur de ces programmes. Cette désignation insiste sur la distinction entre la langue et le langage et suppose des apprentissages systématisés sur la formulation. Au cycle 3, elle est envisagée dans sa dimension transversale. Chaque discipline scolaire est l'occasion de développer les compétences langagières spécifiques et est abordée selon le triptyque parler - lire - écrire. Ainsi, pour chaque discipline, les enseignants peuvent organiser leur enseignement en s'aidant du tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire. On retrouve dans ces instructions les notions-clés des différentes orientations des recherches en didactiques : des conduites discursives (décrire, raconter, expliquer, argumenter)⁹, des tâches discursives¹⁰ et la notion de genre à travers la représentation importante du débat dans plusieurs disciplines. La volonté d'accompagner les équipes des écoles dans la mise en œuvre de ces programmes se traduit par la publication de documents d'accompagnement et d'application dans toutes les disciplines, qui viennent apporter éclairages théoriques et pistes d'exploitation en classe.

Dans les années 2011-2022, les programmes français font la part belle à l'enseignement explicite (2015) et les programmes belges francophones prescrivent l'enseignement de l'oral par compétences à travers le Savoir parler et le Savoir écouter (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013) et, un peu plus tard, le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) préconise de travailler les compétences écouter/lire, parler/écrire – avec une égale importance. Plus récemment, le nouveau référentiel (2022) insiste sur l'apprentissage de l'oral et le travail progressif sur ses normes spécifiques pour amener les élèves à améliorer sa maîtrise, notamment en leur offrant des occasions nombreuses d'exercer leur expression orale, par un « travail de l'oral de communication, de l'oral expressif (théâtral, poétique...)

8 Arrêté du 25 janvier 2002 - Journal Officiel du 10 février 2002 - Programmes d'enseignement de l'école primaire.

9 On compte dans les programmes des cycles 2 et 3 : décrire, 29 occurrences, raconter ; 9 occurrences ; expliquer 7 occurrences ; argumenter, 1 occurrence.

10 Il est question par exemple d'« argumenter à propos de la validité d'une solution en mathématiques ».

et de l'oral réflexif. Est soulignée l'importance « de travailler les savoirs langagiers spécifiques à l'oral et de comparer le langage oral ainsi que la langue écrite, notamment au niveau de leur syntaxe respective » (p. 25). Tandis que les recherches sur les pratiques des enseignants continuent au primaire/secondaire où les enseignants privilégient toujours des pratiques relatives à la tradition scolaire (de Pietro et Wirthner, 1998) : exposé oral (Sales-Hitier & Dupont, 2020), expression de faits personnels, récitation, questionnaire suite à une écoute, lecture à haute voix (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi et al., 2022 ; Nolin, 2015a) ; des préoccupations centrées sur le « quoi » et le « comment » apparaissent. En conséquence, des travaux sur les objets à enseigner, relatifs à l'oral, font leur apparition (Dumais, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020b), ainsi que la nécessaire clarification entre l'oral travaillé et l'oral enseigné (Dupont & Grandaty, 2016). Ces objets sont assortis, ou non, à des ingénieries didactiques (Dolz & Gagnon, 2008), autrement dit, des dispositifs pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Ces dispositifs, majoritairement inscrits dans une optique d'enseignement par les genres, apparaissent dans différents pays francophones en réponse aux préoccupations contextuelles : *l'atelier formatif* au Québec (Dumais & Messier, 2016), *Itinéraires* (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi et al., 2020a) en Belgique, *l'atelier filé* (Coppola et al., 2019) en Suisse, *SEMO en France* (Sales-Hitier & Dupont, 2022). Tandis que la *séquence didactique* genevoise (Dolz & Schneuwly, 1998) a été retravaillée et a subi des améliorations successives (Dolz et al., 2001 ; Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020 ; Sénéchal, 2020a) pour devenir des *itinéraires didactiques* (Dolz et al., 2020 ; Merlin et al., 2020).

On trouve aussi des occasions d'étudier l'oral dans des situations spontanées (Dumais & Soucy, 2020b), ou de lier son enseignement au travail de l'écrit, incluant la lecture et l'écriture (Aeby Daghé & Sales Cordeiro, 2020 ; Lavoie et al., 2022 ; Schneuwly, 2017 ; Soucy, 2022 ; Tremblay & Turgeon, 2019), notamment les écrits réflexifs (Dupont & Grandaty, 2012 ; Sales-Hitier, 2022) ; ou encore de travailler l'oral dans des situations interinstitutionnelles, par exemple en apprenant aux élèves à parler d'une œuvre d'art en classe de français ou hors de la classe, comme lors de visites scolaires au musée d'art (Dias-Chiaruttini, 2020 ; Dias-Chiaruttini & Cohen-Azaria, 2020).

Aujourd'hui, il semble que l'apprenant soit davantage pris en compte non tant du point de vue de sa performance que de celui de ses processus d'apprentissage et de son appropriation d'outils langagiers. L'intérêt se porte alors sur plusieurs plans. Tout d'abord, au-delà du travail à réaliser dans des séances modulables tel que le proposent les séquences didactiques, une attention est portée dans une recherche récente, sur la construction d'une programmation des genres oraux afin de construire une progression et une capitalisation des connaissances et des compétences, de séquence en séquence, avec une visibilité des progrès des apprenants (Sales-Hitier, 2022). De plus, les recherches plus actuelles portent sur l'évaluation positive dans le paradigme de la bienveillance (Sales-Hitier & Dupont, 2022), le soutien et l'accompagnement offert (Colognesi & Gagnon, 2022 ; Gagnon & Colognesi, 2021 ; Houben et al., 2022 ; Soucy & Dumais, 2022) dans une optique de suivi de leurs progrès, avec des possibilités de rendre visibles aux enseignants les apprentissages et les progrès réalisés par leurs élèves des manières de faire et des outils adaptés (Vassart et al.,

2022 ; Wiertz et al., 2020, 2022). Il s'agit ici alors de comprendre et d'enseigner des stratégies (Colognesi, 2023 ; Gagnon & Martinet, 2021). L'élève tout venant est investigué, mais aussi celui qui présente des besoins spécifiques (Lavigne et al., 2022), celui en inclusion (Dolz & Roux Mermoud, 2022), en langue seconde (Weber, 2021), ou encore l'étudiant en formation (Deschepper, 2021) et même les personnes du corps enseignant (Sénéchal, 2022). Par ailleurs, l'utilisation des technologies, pour aider à l'amélioration des apprentissages des élèves, dans le cadre de l'enseignement de l'oral, est aussi thématisée (Colognesi et al., 2023a ; Stordeur & Colognesi., 2020).

Ensuite, on questionne aussi la personne apprenante elle-même sur les émotions qu'elle vit au moment des temps dédiés à l'oral public (Stordeur & Colognesi, 2020 ; Stordeur et al., 2021). Dans une étude sur les exposés enregistrés vs exposés en classe, des élèves du primaire ont pointé que l'exposé enregistré était moins stressant pour eux que l'exposé en classe (Stordeur & Colognesi., 2020). Si les émotions sont présentes et parfois visibles dans les temps d'oralité, des enseignants se demandent s'ils doivent en tenir compte lorsqu'ils évaluent les prestations orales de leurs élèves, par exemple un exposé en classe. Une étude récente fait état de l'attention qu'y portent une majorité d'enseignants avant la mise en place de l'évaluation, durant la prestation et lors de l'évaluation (Stordeur et al., 2021).

Sur la base de cette évolution des préoccupations, la recherche actuelle a identifié une série de pratiques efficaces pour soutenir la compétence des élèves à communiquer oralement par un apprentissage basé sur les genres (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020). Précisons qu'elles ne sont pas efficaces dans l'absolu, mais bien dans un contexte, en lien avec une tâche précise et des élèves d'une classe donnée. La première pratique est de planifier l'enseignement (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021) de l'oral dans le temps scolaire. Cela nécessite d'une part de croire que cet enseignement est utile et d'autre part de connaître les dimensions de l'oral à enseigner (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019) en lien avec le genre visé (Chartrand et al., 2015 ; Dolz & Schneuwly, 2016), et de distinguer les différentes situations d'oral (polygéré, monogéré, préparé ou non, soutenu par des notes ou non), les situations où l'oral est mobilisé ou travaillé pour lui-même (Simard et al., 2019). La seconde est d'instaurer un climat de classe où les élèves se sentent en sécurité pour prendre la parole en public, car c'est une condition importante dans un cours de langue. Par exemple, en leur permettant de s'exercer d'abord en petits groupes (Wurth et al., 2022). La troisième est que l'enseignant présente aux élèves les objectifs en termes de produits attendus ou de stratégies d'apprentissage à activer, et explique comment ils seront soutenus pour y arriver. La quatrième est d'offrir aux élèves la possibilité de réoraliser leur prise de parole pour l'améliorer petit à petit avant la présentation en public. À ce stade, l'enseignant peut offrir un échafaudage ou étayage (Bruner, 1996) afin d'aider les élèves à devenir progressivement capables d'accomplir de manière autonome une tâche qu'ils ne savaient pas accomplir au départ. L'étayage peut recouvrir une fonction de soutien, d'approfondissement ou de contrôle pour vérifier l'exactitude des réponses (Bucheton, 2009). En résumé, les étayages désignent toute l'aide qui peut être offerte à l'élève pour accomplir la tâche (Colognesi & Lucchini, 2018a, 2018b), y compris le développement d'outils et de ressources pour soutenir l'apprentissage (Puntambekar & Hubscher, 2005). La cinquième est de soutenir

les élèves par le biais d'un étayage qui peut prendre la forme d'un approfondissement, d'un soutien et/ou d'une rétroaction. Elle peut être donnée par l'enseignant et/ou les pairs, ou l'élève orateur peut s'autoévaluer avec l'appui d'une vidéo pour se revoir (Colognesi & Dumais, 2020 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Dans ce cas, faire appel au numérique peut être intéressant, car l'oral est éphémère (Garcia-Debanc, 2016). Simard et al. (2019) avancent l'apport du numérique pour l'enseignement de l'oral, notamment pour enregistrer du son ou de l'image et pour écouter, mais une étude récente de Colognesi et ses collègues (2023a) montre que le recours au numérique est utile pour que les élèves s'améliorent dans la dimension verbale/non-verbale dans des genres télévisuels où l'image est importante (comme l'interview télévisée) et pour travailler des compétences relatives à l'image. La sixième est de prévoir du temps consacré au soutien des autres élèves de la classe par le biais d'une évaluation par les pairs. Des études récentes ont montré que le feedback oral négocié était efficace (Colognesi et al., 2020a), notamment avec l'utilisation de grilles critériées (Lafontaine & Messier, 2009; Wiertz et al., 2022). Enfin, la septième pratique efficace est de prévoir des moments de métacognition et d'autoréflexion avant, pendant et après l'apprentissage (Colognesi et al., 2020b ; Veenman, 2012). En plus de ces pratiques efficaces pour enseigner l'oral, Colognesi et Hanin (2020) ont également attiré l'attention sur la question des émotions ressenties par les élèves qui s'exposent en prenant la parole (Merz et al., 2019) et sur l'impact potentiellement plus large de cet apprentissage sur les performances académiques.

Le point suivant est consacré à l'exposé oral qui est un genre complexe engendrant des émotions fortes chez les élèves.

2. L'exposé oral

Comme mentionné supra, l'exposé oral est fréquent dans les territoires francophones (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi et al., 2023a ; Dumais & Soucy, 2020a ; Nolin, 2015b ; Sales-Hitier & Dupont, 2020). Notons que dans certains pays anglo-saxons, l'exposé oral prend en plus la forme de prises de parole devant des assemblées d'école où les parents sont présents (Millard & Menzies, 2019).

2.1 Définition de l'exposé oral

L'exposé oral peut être défini comme « un genre textuel public relativement formel et spécifique dans lequel un présentateur expert s'adresse à un public de manière (explicitement) structurée pour transmettre des informations, décrire ou expliquer quelque chose » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), avec ou sans interaction avec le public et avec ou sans l'utilisation de « supports audio-scripto-visuels » (Chamberland et al., 2006, p. 37). Effectivement, lors d'un exposé, un expert peut s'appuyer sur des notes qu'il a prises au moment de la préparation de son exposé, et de supports écrits qu'il a prévus pour lui-même et pour les auditeurs au moment de la présentation (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). L'exposé peut donc être qualifié de genre « hybride », car il est une sorte de situation langagière intermédiaire

entre l'oral et l'écrit (Simard et al., 2019, p. 298), ce qui permet de sortir de la dichotomie oral/écrit (Cappeau, 2017).

La fonction première d'un exposé oral est pédagogique, car il s'agit « de communiquer à d'autres – qui ne savent pas – un savoir que l'on a acquis par l'étude, la recherche ou l'expérience » (Simonet, 2000, p. 6). Durant ce laps de temps, l'élève/étudiant prend en quelque sorte la posture et la place de l'enseignant face à la classe (Simonet, 2000).

Contrairement aux genres premiers qui sont spontanés, l'exposé appartient aux genres seconds (Jaubert, 2007), car il peut être préparé (Dumais & Soucy, 2020a) et répété à l'avance. Il est essentiellement monogéré (Grandaty, 1998), car c'est une prise de parole longue et sans interruption, mais il peut devenir polygéré au moment du traditionnel questions-réponses.

2.2 Un genre issu d'une longue tradition scolaire

L'exposé oral est à la fois issu de pratiques sociales de référence tout en étant un produit de la culture scolaire puisqu'il est un « genre propre à la sphère scolaire élaboré pour les besoins du lieu social école » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 49). Comme le dit très bien Sénéchal (2017), l'exposé oral scolaire est « teinté d'une longue tradition scolaire » (p. 133).

Des éléments récurrents sont dégagés et peuvent être considérés comme spécifiques au genre, par exemple les formes d'ouverture, les modes de structuration du texte global, la présence de reformulations pour faciliter la compréhension du public non expert, le recours à des notes de diverses formes qui sont après oralisées sous des modalités variées (de Pietro & Schneuwly, 2003).

C'est précisément à partir de ces éléments que le modèle didactique sera élaboré pour être enseigné. Toute modélisation d'un genre est donc quelque part liée à une longue tradition de ce genre dans le cadre scolaire pour y « intégrer plus systématiquement les pratiques scolaires actuelles et passées » (de Pietro & Schneuwly, 2003, p. 38). Le modèle dégagé ne sera cependant pas enseigné dans sa totalité, mais l'enseignant devra faire un travail de sélection et adapter ce qu'il enseigne aux capacités de ses élèves, ce qui va transformer le modèle théorique. On peut donc dire à la suite de de Pietro et Schneuwly (2003) que le modèle « possède une double dimension générative : horizontale (il permet, pour un même public cible, de construire des activités d'enseignement/apprentissage diverses) et verticale (il permet de construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants) » (p. 40).

En d'autres termes, l'exposé oral scolaire est un outil formaté pour que l'élève apprenne une sorte d'héritage du genre tout en le reconstruisant et en le faisant évoluer, notamment par l'arrivée massive du numérique dans les classes (de Pietro & Schneuwly, 2003).

2.3 Un genre complexe à maîtriser

Du côté de l'élève, l'exposé sollicite de multiples habiletés de l'ordre des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Dumortier et al., 2012) qui sont détaillées dans le tableau 2.

Généralement, les consignes sont données par l'enseignant en classe, mais le travail de préparation s'effectue à domicile, sans accompagnement didactique (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Ce que montre encore une étude récente menée en Belgique francophone (Colognesi et al., 2022) où 61,7% des enseignants du primaire invitent les élèves à réaliser un exposé une ou deux fois par an (16,8% des enseignants n'en demandent jamais), mais 56,1% des enseignants donnent un enseignement occasionnel et 28% ne l'enseignent jamais. Or, l'exposé oral est une « situation de communication complexe » (Dumortier et al., 2012, p. 41). C'est pour cette raison que Dumortier et ses collègues (2012) préconisent de le travailler de manière progressive tout au long de la scolarité obligatoire.

Tableau 2. Savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser pour l'exposé oral (adapté du texte de Dumortier et al., 2012, pp. 31-38)

	Pour l'élève orateur	Pour l'élève auditeur
Savoirs	- Genre monologal (pas d'interruption par les auditeurs) - Genre dialogique avec relations interdiscursives et interlocutives - Genre formel contraint par des règles et conventions propres à l'école - Genre sérieux à fonction didactique dans le but d'accroître les connaissances des auditeurs - Genre oral impliquant des moyens de communication paraverbaux et non verbaux	
Savoir-faire	1. Avant la performance (préparation): - comprendre les consignes - trouver des sources d'information et les sélectionner selon deux critères (fiabilité et ressemblance avec les destinataires) - déterminer et limiter le sujet - comprendre les informations - mettre au point un support adapté à la situation de communication - rassembler les moyens sémiotiques adéquats pour la prise de parole	1. Avant la performance : comprendre les critères d'évaluation qu'il devra utiliser
	2. Durant la performance : - donner une certaine illusion de spontanéité - adopter les comportements paraverbaux (intensité voix, articulation, rythme fluidité) et non verbaux (pose, gestuelle, regard) qui conviennent au genre de l'exposé	2. Durant la performance : - éviter de perturber la communication par des bruits - être capable de se concentrer - tenir compte des critères d'évaluation sur les qualités du propos et les qualités scéniques de l'orateur
	3. Après la performance (mise à profit) Être capable d'expliquer à ses condisciples - comment il a procédé pour réunir et traiter l'information - comment il a créé son support - ce qui le satisfait ou pas dans sa propre prestation - ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer	3. Après la performance : - cerner les facteurs de succès ou d'insuccès en lien avec l'acte de communication - faire des propositions concrètes pour augmenter les facteurs de succès et réduire ceux d'insuccès
Savoir-être	Différentes convictions vont s'ancrer par la pratique d'exposé : - Le respect des consignes - Une sélection des informations disponibles s'impose en tenant compte de la fiabilité de la source, de la pertinence des informations par rapport au sujet, du public destinataire et du temps imparti à la performance - Un travail de reformulation est nécessaire - Un fil rouge aide la compréhension du destinataire - Toute citation non référencée est du plagiat - La stimulation de l'oreille et de la vue du destinataire est nécessaire - Le plaisir du destinataire à entendre un texte bien écrit et bien dit - La prise de parole est un engagement à ne pas faire gaspiller le temps du destinataire - Le projet est de faire réagir mentalement le destinataire et de lui montrer qu'il compte aux yeux de l'orateur	

Le tableau 2 donne à voir combien l'exposé oral est complexe en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour l'élève orateur et pour les élèves auditeurs, faisant ainsi échos aux deux versants de la compétence à communiquer oralement.

Premièrement, concernant les savoirs relatifs au genre scolaire de l'exposé, les élèves (tant l'orateur que les auditeurs) seront capables de savoir que l'exposé est avant tout un genre monologal ou monogéré (Grandaty, 1998) ; dialogique puisque l'orateur tient compte du public ; formel avec des règles précises relatives au registre du discours, à la durée, à l'utilisation de supports écrits, à l'organisation du message ; un genre sérieux à visée didactique, car le but de celui qui parle est d'apprendre quelque chose à son auditoire ; et oral qui nécessite l'usage du verbal, du paraverbal et du non verbal de la part de l'orateur.

Deuxièmement, on constate pour l'orateur et les auditeurs une nécessité de maîtriser des savoir-faire dans trois temps (avant, pendant et après la performance). Ainsi, au moment de la préparation, **l'élève orateur** sera capable de comprendre les consignes, trouver des sources d'information fiables et cerner le sujet, puis sélectionner les informations nécessaires qu'il va trier et résumer avant de créer un support adapté à la situation de communication, mêlant ainsi l'écrit à l'oral (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). En quelque sorte, l'élève orateur va préparer un écrit qui le soutient lors de sa performance orale et développer des stratégies d'expansion orale pour arriver à « une parole vivante qui se veut directe, dépassant le simple écrit oralisé et mettant en scène la posture, les gestes et le regard » (Pfeiffer-Ryter et al., 2004, p. 12). Lors de sa performance, l'élève orateur sera aussi capable de donner une certaine illusion de spontanéité lorsqu'il parle, et d'adapter ses comportements paraverbaux (intensité de la voix, articulation, rythme, fluidité) et non verbaux (pose, gestuelle, regard) au genre de l'exposé. Lorsqu'il a fini, l'élève qui présente sera capable d'expliquer à ses pairs comment il a réuni et traité l'information, mais aussi comment il a préparé son support. Il procédera ensuite à une autoévaluation de sa performance en avançant des éléments pour s'améliorer. Quant aux **élèves auditeurs**, avant l'exposé, ils seront capables de comprendre les critères d'évaluation à utiliser. Durant la performance, ils seront capables d'éviter tout ce qui pourrait perturber la communication (par exemple, les bruits), de se concentrer, et de tenir compte des critères d'évaluation. Enfin, après la performance, ils seront capables de cerner les éléments qui ont permis la réussite ou non de la communication, et de faire des propositions concrètes pour améliorer une prochaine performance.

Troisièmement, en termes de savoir-être transférables à d'autres disciplines, Dumortier et ses collègues soulèvent différentes convictions qui s'ancreront petit à petit chez l'élève orateur et chez les élèves auditeurs en pratiquant/écoutant l'exposé. Pour l'élève orateur, neuf convictions sont identifiées : (1) le respect des consignes, (2) les sources fiables d'où extraire les informations pertinentes pour intéresser le public, (3) le travail nécessaire de reformulation, (4) la création d'un fil rouge pour aider le destinataire, (5) l'obligation de référencer les citations pour éviter le plagiat, (6) la nécessaire stimulation de l'oreille et de la vue du destinataire, (7) le plaisir du destinataire à entendre un texte bien écrit et bien dit, (8) un engagement à ne pas faire gaspiller le temps du destinataire, et (9) le projet de faire réagir mentalement le destinataire et de lui montrer qu'il compte aux yeux de l'orateur. Les élèves auditeurs, eux, auront conscience qu'écouter un orateur ayant acquis une expertise sur un sujet peut leur épargner des efforts et leur faire gagner du temps pour connaître un sujet.

Ils feront preuve de respect vis-à-vis de l'orateur par une écoute attentive, bienveillante et empathique, puisque ce dernier a pris le risque de se mettre en danger et de s'exposer au reproche d'avoir causé une perte de temps.

En fonction des nouvelles préoccupations de la didactique, ce tableau datant de 2012 serait à compléter avec les aspects émotionnels, car on sait aujourd'hui que les émotions interviennent dans l'exposé (Bodie, 2010 ; Ferreira Marhino et al., 2017 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019).

Chapitre 2

Les émotions

Résumé

Le **chapitre 2** commence par définir une émotion et revenir sur des débats qui entourent les essais de définition. Il offre ensuite une approche des émotions à l'école, notamment à travers les émotions d'accomplissement (*achievement emotions*) et la théorie du contrôle et de la valeur (*control-value theory*). Vu l'importance des émotions dans les différentes sphères de la vie, des stratégies de régulation émotionnelle en général et plus spécifiques à la salle de classe sont développées. Enfin, le chapitre se clôture par une approche des émotions liées à la prise de parole en public.

Les émotions

« Toute perception est colorée par l'émotion »

Emmanuel Kant

*"I don't want to be at the mercy of my emotions.
I want to use them, to enjoy them, and to dominate them"*

Oscar Wilde

1. Les émotions à l'école

Dans cette section, nous définissons une émotion et les différents types d'émotions présentes à l'école. Nous approfondissons les émotions d'accomplissement (*achievement emotions*) et la théorie du contrôle et de la valeur qui leur est liée (*control-value theory, CVT*).

1.1 Définition d'une émotion

Selon Fehr et Russell (1984), tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'au moment où on demande de la définir. Si nous partons de l'étymologie, le mot « émotion » vient du latin *e(x)-movere*, qui veut dire « mettre en mouvement ». L'émotion est avant tout un mouvement pour agir (Apter et al., 2010 ; Luminet et Grynberg, 2021).

Deux types d'émotions sont identifiés dans la littérature : les émotions « états » et les émotions « traits ». Si les émotions « états » sont de courte durée et peuvent être liées à un événement ou un contexte spécifique (par exemple, du stress avant un examen), les émotions « traits » décrivent une disposition à ressentir, de façon répétée, une émotion qui peut être habituelle dans d'autres contextes généraux (être généralement anxieux) ou spécifiques (être généralement anxieux avant un examen) (Pekrun et al., 2018).

En ce qui concerne une définition plus précise des émotions, cela fait plus de 25 ans que la recherche échoue à trouver un consensus (Izard et al., 2011). De longs débats entre scientifiques ont abouti à deux perspectives opposées : les uns privilégient l'approche des émotions discrètes (Izard, 2010 ; Izard et al., 2011) et les autres préfèrent l'approche dimensionnelle (Ekman, 1994 ; Russell & Barrett, 1999). Partisan de l'approche des émotions discrètes, Izard (2010) considère les émotions comme des entités distinctes (par exemple, la colère, la peur, la joie), c'est-à-dire que « les processus neuronaux, affectifs et cognitifs diffèrent d'une émotion à l'autre et que chaque émotion a des fonctions

motivacionnelles¹¹ et régulatrices particulières » (Izard et al., 2011, p. 44, notre traduction). C'est la raison pour laquelle il juge préférable de travailler avec des émotions discrètes pour une régulation émotionnelle efficace. D'autres, comme Ekman (1994) ou Russell & Barrett (1999), sont partisans de l'approche dimensionnelle des émotions qui met principalement en exergue deux dimensions. Premièrement, la valence qui peut être positive ou négative suivant que l'émotion est ressentie comme agréable (joie, plaisir) ou désagréable (anxiété, honte). Deuxièmement, l'activation fait référence à l'excitation physiologique ou non, c'est-à-dire au rythme cardiaque, à la fréquence respiratoire et à l'activité électrodermale. L'excitation peut varier d'une extrême activation (par exemple, face à un nouveau projet) à une extrême désactivation (par exemple, devant une tâche ennuyeuse).

S'éloignant de ces spéculations théoriques, les études de Harmon-Jones (2019) et Harmon-Jones et ses collègues (2017) montrent que les deux perspectives ont quelque chose à offrir pour mieux comprendre la psychologie des émotions. Pour ces chercheurs, en effet, décrire les émotions en termes dimensionnels (valence, activation et motivationnelle d'approche ou d'évitement) n'exclut pas la perspective des émotions discrètes. Par exemple, la peur est différente qualitativement du dégoût, même si ces deux émotions sont toutes deux de valence négative et contiennent une motivation d'évitement (Harmon-Jones et al., 2017). Dans une étude antérieure, Harmon-Jones et ses collègues (2011) ont montré que des personnes peuvent avoir une évaluation différente d'émotions négatives distinctes. Par exemple, un individu peut avoir une évaluation très négative à l'égard de la colère, mais pas nécessairement à l'égard de la peur, ce qui montre que les attitudes à l'égard des émotions discrètes sont relativement indépendantes les unes des autres (Harmon-Jones et al., 2011). C'est la raison pour laquelle la prise en compte des conceptions discrètes et dimensionnelles des émotions est nécessaire pour expliquer ce modèle complexe de résultats.

Si des émotions positives et négatives sont ressenties en même temps par quelqu'un, on pourrait se demander si elles se neutralisent ou si elles peuvent coexister chez un individu dans une situation donnée. Sur ce point, les avis des scientifiques divergent également. En réalité, peu de théories contemporaines affirment que toutes les émotions positives et négatives s'excluent l'une l'autre (Larsen & McGraw, 2014). Dans leur modèle du Circumplex, Russell & Barrett (1999) montrent que seules les émotions opposées s'excluent mutuellement dans l'expérience (par exemple, la détente vs le stress ou le bonheur vs la tristesse), mais Larsen et McGraw (2014) soutiennent que des événements peuvent engendrer des émotions positives et négatives au même moment, y compris le bonheur et la tristesse, et ils le justifient en se basant sur des expériences où les personnes ressentent à la fois de la tristesse et de la joie lorsqu'ils regardent un film, écoutent de la musique ou vivent des fins de vie significatives. Pour ces chercheurs, l'affect positif et l'affect négatif peuvent être séparés au sein d'une même expérience. Larsen et McGraw (2014) soutiennent donc que les individus peuvent ressentir des émotions mixtes, définies comme étant « la co-occurrence d'affects positifs et négatifs » (p. 263, notre traduction) et elles peuvent être composées d'une variété de combinaisons (Larsen & McGraw, 2014).

¹¹ D'approche ou d'évitement.

Au milieu des différents débats autour de la définition des émotions, des spécialistes du domaine s'accordent tout de même sur le fait que l'émotion est un phénomène multidimensionnel qui se manifeste de manière synchronisée sur différentes dimensions : affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives-comportementales (Mikolajczak, 2014a ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a ; Reeve, 2017). Pour reprendre un exemple de Pekrun et ses collègues (2018), un élève qui ressent de l'anxiété avant un examen peut « se sentir mal à l'aise et nerveux (affectif), s'inquiéter d'un éventuel échec (cognitif), vouloir fuir la situation d'examen imminente (motivationnel), avoir les paumes moites (physiologique), froncer les sourcils et tirer les lèvres vers l'arrière (composante expressive) » (p. 1, notre traduction).

Mais l'émotion n'est pas à confondre avec d'autres concepts connexes comme le sentiment, l'affect ou l'humeur. Les conceptions contemporaines d'une émotion font état de multiples dimensions. Le sentiment, lui, fait directement référence à la dimension expérientielle de l'émotion, sans activer la dimension comportementale et expressive (Luminet, 2013). L'affect est souvent lié aux travaux de Freud et est défini comme « la traduction subjective de la quantité pulsionnelle » (Hot et al., 2021, p. 36). Quant à l'humeur, elle est un état affectif non spécifique, d'une intensité plus faible, d'une durée plus longue et dont l'origine est difficile à déterminer (Fiedler & Bier, 2014 ; Fridja, 1986 ; Luminet & Grynberg, 2021).

On le voit dans ces exemples cités, l'émotion est une réponse à un événement ou à des actions significatives pour la personne (Luminet & Grynberg, 2021 ; Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019). En ce sens, l'émotion est un processus situé, car elle apparaît dans une situation donnée dont le sens est propre à chacun (Cuisinier et al., 2015). Dès lors, un même événement interne (pensées, souvenirs, sensations) ou externe (comportement d'autrui, changement dans le cours d'un événement) peut déclencher des émotions très différentes chez une même personne selon le contexte et chez deux personnes différentes (Sander & Scherer, 2019), car chaque personne aura une évaluation cognitive personnelle (*appraisal*) d'un événement. C'est la grande variabilité intra et interindividuelle¹² qui existe dans le domaine des émotions (Cuisinier et al., 2015 ; Sander & Scherer, 2019).

1.2 Les émotions présentes en classe

Les émotions ont une grande influence sur la vie des individus, puisqu'elles affectent fortement leur perception du monde, leur communication, leur raisonnement et leurs processus d'apprentissage (Luminet & Grynberg, 2021 ; Pons et al., 2015).

Pour Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014a), la salle de classe est considérée comme « un lieu émotionnel » (p. 1, notre traduction), car les émotions y sont fréquentes et intenses.

¹² Les différences intra-individuelles concernent une seule personne dans des situations différentes, et les différences interindividuelles se manifestent entre des personnes différentes pour un même événement (Mallien & Lahaye, 2021).

Elles surviennent avant, pendant et après les tâches (Cuisinier & Pons, 2011) et, comme nous l'avons mentionné, varient aux niveaux intrapersonnel et interpersonnel.

Au niveau intrapersonnel, les émotions en classe informent l'élève de la nature de sa relation à la situation qui se voit elle-même transformée par les émotions que l'élève ressent (Meyer & Turner, 2006). Cuisinier et ses collègues (2015) affirment que cette relation varie en fonction des disciplines (mathématiques, français, musique, etc.), mais aussi en fonction des activités réalisées (activité numérique, résolution de problèmes, lecture, production écrite, etc.) et de leur complexité (si les problèmes sont ouverts ou fermés et exigent une résolution faible ou élevée).

Au niveau interpersonnel, les émotions diffèrent d'un élève à l'autre face à une même situation scolaire (Cuisinier, 2016). Par exemple, un exercice en mathématiques provoquera de l'excitation à le résoudre chez certains qui y verront un défi, mais de la frustration chez d'autres qui y verront un échec potentiel, et ces différences peuvent avoir un lien avec la culture, l'origine ethnique, le sexe, l'appartenance à une école/classe (Pekrun et al., 2018).

Dans le domaine éducatif, Moeller et ses collègues (2018) ont montré la présence d'émotions mixtes dans un contexte d'apprentissage mêlant stress et enthousiasme. Pekrun et ses collègues (2011, 2017, 2023) incluent également des émotions mixtes dans leurs études et leurs modèles pour approcher finement la réalité émotionnelle au sein des classes. Comme le présente la figure 3, les émotions positives et négatives sont liées à l'apprentissage et à la réussite scolaire. Les deux peuvent être activantes (lorsqu'elles activent le corps) et désactivantes (lorsqu'elles mettent le corps au repos), et ont un impact sur les ressources attentionnelles, la motivation à apprendre, les processus de mémorisation, les stratégies de régulation et, par conséquent, l'apprentissage et la réussite des élèves (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

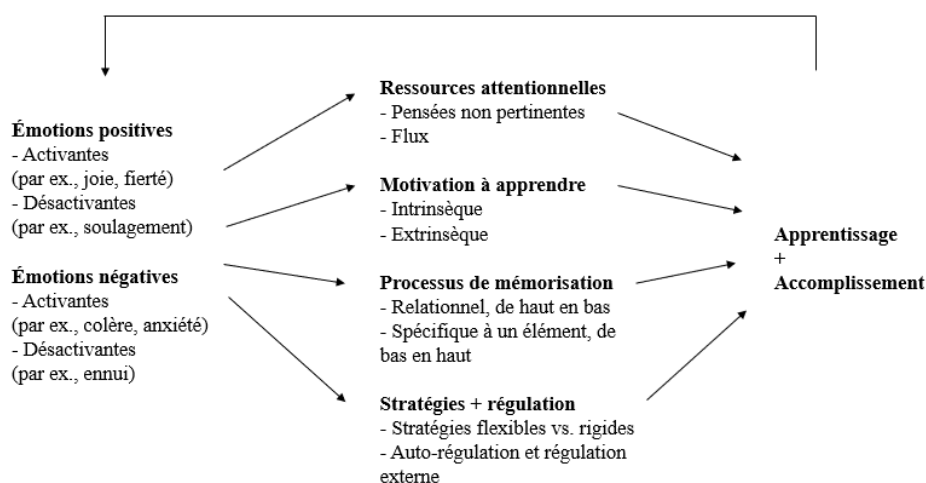


Figure 3. Effets des émotions sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Pekrun et al., 2018, p. 40, notre traduction)

La littérature identifie quatre types d'émotions à l'école qui sont pertinentes pour l'apprentissage des élèves (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018) : (1) les émotions épistémiques (*epistemic emotions*) qui sont déclenchées par des problèmes cognitifs, comme la surprise, la curiosité, la frustration, le plaisir au sujet d'une nouvelle tâche ; (2) les émotions thématiques (*topic emotions*) liées aux sujets présentés dans les leçons, comme l'empathie pour un personnage de roman, le dégoût pour un sujet médical, le plaisir face à une œuvre d'art ; (3) les émotions sociales (*social emotions*) en relation avec les pairs et les enseignants dans les interactions et les apprentissages en groupe, comme la sympathie, la compassion, l'admiration, l'anxiété sociale, et (4) les émotions d'accomplissement (*achievement emotions*) liées aux activités et à leurs résultats en termes de réussite et d'échec, comme le plaisir d'apprendre, l'espoir et la fierté du succès, l'anxiété ou la honte liées à l'échec (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018, 2023).

Dans le cadre de cette thèse, nous nous centrons sur les émotions d'accomplissement que nous développons ci-après.

1.3 Les émotions d'accomplissement (*achievement emotions*)

Selon Pekrun et ses collègues (2023), les émotions liées à l'accomplissement peuvent être conceptualisées comme « des émotions d'état momentanées survenant dans une situation donnée (émotions d'état liées à l'accomplissement), ou comme des émotions de trait représentant des dispositions individuelles durables à répondre émotionnellement aux situations d'accomplissement » (p. 2, notre traduction). Dans la taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement, les émotions d'accomplissement sont classées à travers trois dimensions importantes (voir tableau 3) : la valence, l'activation, et la focalisation sur l'objet qui se divise elle-même en deux aspects : le type d'objet (activité de réalisation ou résultat de réalisation) et la relation temporelle entre la personne et l'objet lors de l'expérience émotionnelle, c'est-à-dire que l'objet de l'émotion peut être situé dans le présent (émotions concomitantes à des actions ou des événements en cours), dans le futur (émotions prospectives liées à des actions ou des événements futurs) ou dans le passé (émotions rétrospectives liées à des actions ou des événements passés ; Pekrun et al., 2018, 2023). Si la valence et l'activation sont communes à toutes les émotions (Petrolini & Viola, 2020 ; Russell & Barrett, 1999), la focalisation sur l'objet a été spécifiquement avancée et développée par Pekrun et ses collègues (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2018, 2023).

Tableau 3. Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2023, p. 149, notre traduction)

Focalisation sur l'objet	<i>Positives</i>		<i>Négatives</i>	
	<i>Activantes</i>	<i>Désactivantes</i>	<i>Activantes</i>	<i>Désactivantes</i>
<i>Activité</i>	Plaisir Excitation	Détente	Colère Frustration	Ennui
<i>Résultat/prospectif</i>	Espoir Joie anticipée	Assurance	Anxiété	Désespoir
<i>Résultat/rétrospectif</i>	Fierté Joie rétrospective Gratitude	Soulagement Contentement	Honte/culpabilité Colère	Déception Tristesse

À l'instar de Pekrun et ses collègues (2017, 2023) qui classent les émotions discrètes selon leurs dimensions, nos études se basent sur des émotions d'accomplissement discrètes tout en tenant compte de leurs dimensions au moment de l'interprétation des résultats. Dans la lignée d'Harmon-Jones et ses collègues (2017), nous avons donc opté pour l'intégration des approches discrète et dimensionnelle, car nous pensons qu'elles se complètent en vue d'offrir une meilleure compréhension du concept psychologique complexe qu'est l'émotion.

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, des émotions négatives comme l'anxiété et la honte risquent de réduire l'intérêt et la motivation intrinsèque, mais peuvent motiver l'élève à fournir plus d'efforts pour éviter l'échec, surtout si cet élève a des attentes de réussite élevées. Le désespoir, lui, risque d'amener l'élève à se désengager de la tâche. A contrario, si la joie a un impact positif sur l'apprentissage, l'attention portée à la tâche et la motivation intrinsèque, une autre émotion positive comme la relaxation risque d'amener l'élève à ne pas se rendre compte de l'effort nécessaire à fournir (Pekrun et al., 2018). Comme on le voit, des émotions positives qui ne se rapportent pas à la tâche risquent d'entraîner une performance moins bonne, comme c'est le cas du soulagement et de la relaxation qui peuvent avoir des effets négatifs. Ces exemples montrent que les émotions à valences positive et négative peuvent avoir des effets qui servent ou desservent l'apprentissage.

Des préconisations pour la classe sont avancées dans la littérature. Par exemple, Pekrun (2014) encourage les enseignants à développer la motivation des élèves et les émotions positives liées à la tâche, à promouvoir leur plaisir pour apprendre et l'excitation à propos de ce qu'il y a à apprendre, mais à éviter le déclenchement d'émotions positives sans lien avec l'apprentissage. Concernant les émotions négatives, la littérature conseille aux enseignants de prévenir les émotions négatives excessives et, lorsqu'elles apparaissent, d'aider les élèves à utiliser de façon productive leurs émotions négatives, notamment en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et en leur permettant d'envisager leurs

erreurs comme des opportunités d'apprentissage, non comme des échecs personnels (Pekrun et al., 2018).

La recherche montre aussi que les émotions d'accomplissement sont causées et régulées par de nombreux facteurs externes, ce que développe la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement ou *control-value theory* (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2007 ; Pekrun & Perry, 2014). Cette théorie « part du principe que le contrôle perçu sur les activités d'accomplissement et leurs résultats, combiné à la valeur de ces activités et de ces résultats, génère des émotions connexes » (Pekrun et al., 2018, p. 156, notre traduction). Elle met en évidence que des antécédents (par exemple, les évaluations individuelles du succès, de l'échec, de la compétence, de la valeur des activités de réalisation et de leurs résultats) ont un impact sur les émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2018), et que ces émotions ont des conséquences sur la motivation à réussir, l'utilisation de stratégies, l'autorégulation des activités de réussite, et donc la performance qui en résulte (Pekrun et al., 2023). Le modèle tient aussi compte des effets des émotions (positives activantes, positives désactivantes, négatives activantes et négatives désactivantes) sur l'attention, la motivation, les processus de mémorisation et les stratégies d'apprentissage des élèves. Ces composantes des processus d'apprentissage contribuent à déterminer si l'apprentissage est réussi ou non, expliquant ainsi les effets des émotions sur les résultats scolaires des élèves (Pekrun et al., 2018). Le modèle comprend également quatre types de régulation activée ou non par les élèves en classe : la régulation orientée vers la situation (sur les types de tâches et l'environnement), vers la réévaluation (le traitement cognitif de la situation par l'élève), vers l'émotion (le traitement de l'émotion ressentie) et vers les compétences (l'entraînement pour les augmenter). Nous les développons dans le point suivant, car la régulation émotionnelle est une compétence importante pour les apprentissages et le bien-être des élèves en classe (Pekrun & Perry, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

2. La régulation des émotions à l'école

2.1 Le processus de régulation des émotions

La littérature présente cinq compétences émotionnelles (CE) : (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). Parmi ces cinq CE,¹³ la régulation émotionnelle occupe une grande place, car elle est essentielle pour les relations sociales et la performance des individus (Mikolajczak, 2014a ; Pons et al., 2015 ; Reeve, 2017), leur bien-être ainsi que leur santé mentale et physique (Mikolajczak, 2014a). Bien que les CE soient influencées par des facteurs intrinsèques comme le tempérament, le genre, le développement cognitif et

¹³ Avec l'identification, la compréhension, l'expression et l'utilisation de ses émotions (CE intra-personnelles) et des émotions d'autrui (CE interpersonnelles ; Kotsou et al., 2022 ; Mikolajczak, 2014, 2021).

neurologique de l'enfant ; mais aussi par des facteurs extrinsèques comme la famille et la culture (Mallien & Lahaye, 2021 ; Roskam, 2018), les spécialistes affirment que les CE peuvent être développées dès le plus jeune âge en les incluant, par exemple, dans le cursus scolaire (Mikolajczak, 2014a ; Pons et al., 2015).

La régulation est déclenchée quand un individu ressent des émotions qui lui font mal ou qui sont d'un type, d'une intensité, d'une durée (Gross, 2014), ou d'une nature inadaptés au contexte ou aux buts poursuivis par l'individu (Mikolajczak, 2021). La régulation est dès lors la manière dont la personne va intervenir dans l'épisode émotionnel pour l'orienter autrement, y mettre fin volontairement (Reeve, 2017), ou influencer l'intensité, la durée et le type d'émotion ressentie (Jacobs & Gross, 2014). La régulation émotionnelle va toucher la partie de l'émotion que nous essayons de contrôler : nos sentiments, nos réactions corporelles, nos pulsions motivationnelles ou l'expression de nos émotions (Reeve, 2017). La recherche montre que les émotions négatives aussi bien que les émotions positives peuvent faire l'objet d'une régulation *a priori* (avant l'apparition des émotions) et *a posteriori* (quand celles-ci ont déjà émergé ; Mikolajczak, 2014b ; Quoidbach, 2014).

La figure 4 présente le modèle de régulation émotionnelle de Gross (2014) avec ses cinq stratégies de régulation émotionnelle : quatre sont prospectives et sont mises en place avant le déclenchement de l'émotion (la sélection de la situation, la modification de la situation, le déploiement (ou focus) attentionnel, le changement cognitif ou réévaluation), tandis que la cinquième est rétroactive, c'est-à-dire qu'elle est enclenchée quand l'émotion a été engendrée (la modulation de la réponse).

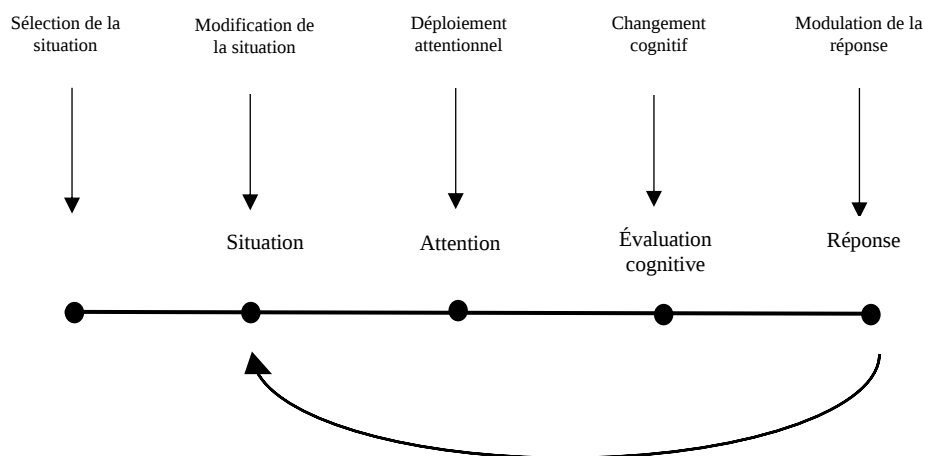


Figure 4. Le modèle de régulation des émotions
(The process model of emotion regulation ; Gross, 2014, p. 7)

Comme le montre la figure 4, cinq stratégies de régulation émotionnelle peuvent être déployées : (1) la **sélection de la situation** consiste à faire advenir une situation dans laquelle l'individu s'attend à ressentir des émotions positives ou négatives ; (2) la **modification de la situation** cherche à modifier directement une situation pour en changer l'émotion ressentie ; (3) le **déploiement attentionnel** vise à diriger son attention vers une situation donnée afin d'influencer les émotions et elle est surtout utilisée quand il est impossible de changer la situation elle-même ; (4) le **changement cognitif** ou la réévaluation consiste à modifier la manière dont la personne évalue un événement émotionnel externe (me dire que je ne passe pas mon exposé devant la classe, mais que c'est une occasion pour transmettre un sujet qui me passionne), ou interne (me dire que je ne suis pas anxieux, mais que je me prépare pour un exposé oral et que je vais donner le meilleur de moi-même) ; enfin (5) la **modulation de la réponse** arrive rétrospectivement pour modifier les dimensions expérientielles, comportementales ou physiologiques de l'émotion qui a surgi (Gross, 2014).

Mais toutes ces stratégies ne sont pas équivalentes. Selon Augustine et Hemenover (2009), le changement cognitif ou la réévaluation et le déploiement attentionnel sont les plus efficaces. D'autres chercheurs affirment que certaines personnes possèdent plus de stratégies de régulation émotionnelle que d'autres (notamment les femmes ; Nolen-Hoeksema, 2012) et qu'une personne qui régule mal ses émotions pourrait voir ses relations sociales, ses performances (Reeve, 2017), son bien-être, sa santé mentale et physique être touchées négativement (Mikolajczak, 2014a).

2.2 L'importance de la régulation des émotions en classe

Harrington et ses collègues (2020) ont montré qu'un enfant qui utilise des stratégies de régulation émotionnelle adaptées fera mieux face aux nombreux défis scolaires. On peut dire qu'un élève régule efficacement ses émotions quand il arrive à les utiliser comme des sources d'énergie pour l'apprentissage et à modifier celles qui l'empêcheraient d'atteindre des objectifs importants pour lui. La régulation des émotions est donc favorable non seulement pour les apprentissages, mais aussi pour tous les aspects sociaux présents en classe (Pekrun et al., 2018 ; Pons et al., 2015). En effet, un élève qui régule efficacement ses émotions se sentira plus efficace, percevra de manière constructive le processus d'apprentissage et l'environnement de la classe comme favorable (Mallien & Lahaye, 2021 ; Pekrun et al., 2018).

Gross avait identifié différentes stratégies de régulation émotionnelles ciblant la situation, la modification de la situation, le déploiement attentionnel, le changement cognitif et la modulation de la réponse. Or, la *control value theory* (Pekrun & Perry, 2014) montre qu'il est également important de considérer les compétences personnelles comme une cible pour la régulation des émotions, dans le sens où « l'amélioration des compétences peut favoriser les émotions positives et réduire les émotions négatives à l'école » (Pekrun et al., 2018, p. 70, notre traduction). C'est la raison pour laquelle Pekrun et ses collègues intègrent les compétences dans leurs catégories de régulation émotionnelle : (1) la régulation des émotions orientée sur la situation en sélectionnant la situation et en la modifiant (intervenir dans

l'environnement physique, social et pédagogique peut en modifier l'impact émotionnel); (2) la régulation orientée vers des compétences (augmenter volontairement ses compétences favorise les émotions positives et réduit les émotions négatives à l'école); (3) la régulation orientée vers l'attention (attirer l'attention vers les aspects positifs d'une situation scolaire peut faciliter l'apparition d'émotions positives); (4) la régulation orientée vers la réévaluation de la situation (changer son interprétation de la situation pour en changer l'impact émotionnel soit sur le contrôle ou la valeur perçue); (5) et la régulation orientée sur l'émotion (influencer les réponses psychologiques, physiologiques et comportementales d'une émotion qui a déjà émergé).

La recherche met en évidence qu'il est plus bénéfique pour un élève de réguler ses émotions en classe que de vouloir les supprimer, ce qui est une régulation dysfonctionnelle néfaste pour l'engagement et la persistance dans une tâche (Baumeister et al., 2007), est lié à un affect moins positif, à un fonctionnement interpersonnel réduit et à un bien-être moindre (Jacobs & Gross, 2014). Au lieu de vouloir supprimer ou cacher leurs émotions, les élèves peuvent les exprimer de manière verbale ou non verbale, ce qui peut modifier la situation en changeant les attitudes de pairs (empathie, attention plus soutenue, etc.).

En classe, quand les élèves régulent leurs émotions, ils utilisent des moyens explicites ou implicites, mais les deux ne nécessitent pas la même charge cognitive. Si l'élève est conscient, réfléchit et initie consciemment ses émotions, le processus psychologique est dit « explicite », ce qui lui demandera un effort élevé qui mobilisera de nombreuses ressources cognitives. En revanche, le processus implicite est automatique et se produit sans réelle prise de conscience, car il suit l'événement émotionnel sans réel contrôle de la part de l'individu (Pekrun et al., 2018). Lorsque la tâche est difficile et complexe, comme dans le cas d'un exposé oral, la régulation émotionnelle explicite mobilise des ressources qui ne seront plus disponibles pour traiter d'autres informations nécessaires. Dans le cas d'émotions négatives intenses et fréquentes, l'élève risquerait de voir ses ressources s'épuiser.

Pour éviter cela, une piste avancée par Pekrun et al. (2018) est de travailler sur la régulation des émotions pour qu'elle devienne automatique, ce que Mikolajczak (2021) appelle atteindre le niveau « trait ou disposition » d'une compétence émotionnelle (quand la personne se comporte généralement de la même manière en situation émotionnelle), en contraste avec le niveau des connaissances (quand la personne complexifie ou étend ses connaissances) et le niveau des habiletés (quand elle applique ses connaissances lors d'une situation émotionnelle et tente une stratégie précise). Même si ces trois niveaux interfèrent entre eux, avoir des connaissances en CE n'entraîne pas systématiquement d'en avoir les habiletés, et avoir des habiletés dans une situation ne garantit pas de les appliquer généralement dans une situation émotionnelle (Mikolajczak, 2021). Un apprentissage serait donc nécessaire.

Au moment d'un exposé oral, les élèves doivent se concentrer à la fois sur le contenu et la forme de leur présentation, mais aussi sur la gestion de leurs propres émotions. Ce qui sera développé dans le point suivant.

3. Les émotions en lien avec la prise de parole

Prendre la parole en public, c'est s'exposer, « c'est mettre en danger son image » (Dumortier et al., 2012, p. 38). Les enseignants en ont conscience et ils trouvent la prise de parole en public inconfortable, en particulier pour les élèves timides ou silencieux (Millard & Menzies, 2019). C'est la raison pour laquelle mettre en place un environnement d'apprentissage sûr (Wurth et al., 2022) et des activités ritualisées peuvent aider les élèves timides ou en retrait à prendre la parole petit à petit. Ceci est d'autant plus nécessaire que les élèves ressentent des émotions fortes avant, pendant et après la présentation orale (Bodie, 2010 ; Tsang, 2020), que ce soit en langue première (Bodie, 2010 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019), ou en langue seconde (Berdal-Masuy, 2018 ; Dewaele & Dewaele, 2017).

Dans la littérature sur les émotions et la prise de parole en public, l'émotion négative d'anxiété est omniprésente (Bodie, 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Ferreira Marinho et al., 2017 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Ringeisen et al., 2019 ; Sharif et al., 2023 ; Tsang, 2020), et son influence négative sur la performance des élèves est mise en évidence (Brown & Morrissey, 2004). Pour certains, cette peur des exposés oraux pourrait être due « à un manque de pratique orale, une maîtrise insuffisante du sujet et/ou une image négative de soi » (Ferreira Marinho et al., 2017, p. 127.e7, notre traduction), et cette peur risque d'avoir un impact négatif sur les résultats personnels et scolaires, donc par extension avoir des répercussions sur la vie personnelle, sociale et émotionnelle de l'individu (Ferreira Marinho et al., 2017). De plus, l'exposé oral est bien souvent l'objet d'une évaluation (Stordeur et al., 2021), ce qui provoque une nouvelle source de stress pour l'orateur (Dumais & Soucy, 2020a), surtout quand ses parents attendent un retour sur l'investissement donné à la maison, par le biais d'une bonne note rapportée à la maison, ce qui occasionne chez l'enfant un stress supplémentaire (Dumais & Soucy, 2020a).

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1 sur l'oral, la littérature s'accorde à dire que l'oral contient plusieurs dimensions : physique, cognitive, linguistique et socio-émotionnelle (Kaldahl, 2019 ; Maxwell et al., 2015 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019 ; Oracy Cambridge and Voice 21, 2019). Alors que la dimension émotionnelle compose également l'oral, son enseignement est peu présent (Dumais, 2016 ; Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019). Or, en situation de prise de parole, les émotions s'incarnent dans le corps et s'y reflètent également, notamment à travers des changements verbaux (parole, écriture), paraverbaux ou vocaux (débit, voix, rythme, intonation, intensité, nombre de pauses ; Nélis, 2014), non verbaux (expression faciale, regard, posture, gestes), et physiologiques (transpiration, rythme cardiaque ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014a ; Nélis, 2014 ; Sander & Scherer, 2019). Il n'est pas rare que la communication non verbale trahisse les émotions de l'orateur qui ne transparaissent pourtant pas au niveau linguistique ou prosodique (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 57).

Vu l'impact négatif sur la performance orale et le bien-être des élèves, des pistes de soutien pour diminuer les émotions négatives en situation d'oral sont avancées dans la littérature. Par exemple, accumuler des expériences en matière d'exposé oral (Ferreira

Marhino et al., 2017), améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Tsang, 2020), s'exercer et s'entraîner (Raja, 2017), avoir recours à l'imagerie mentale positive d'une situation redoutée pour réduire l'anxiété anticipée et la détresse pendant la situation crainte (Landkroon et al., 2022). Lorsqu'il s'agit de cas sévères, il peut être efficace de mettre en place une thérapie comportementale et cognitive avec des séances d'exposition à la peur ciblée, combinée ou non avec la relaxation ou des stratégies cognitives (de Jong et al., 2021). En situation d'exposé oral, Simonet (2000) propose d'agir à la fois sur son esprit et son corps pour maîtriser son trac : concernant l'esprit, l'orateur peut réfléchir sur son trac (analyser la situation, relativiser) ; remédier aux difficultés identifiées par l'orateur (par exemple, retravailler une partie de l'exposé qu'il maîtrise moins) ; concernant le corps, l'orateur peut respirer pour se détendre et bouger son corps avant de commencer à parler.

Conclusion de la partie théorique

La littérature préconise de travailler la compétence à communiquer oralement dès l'enseignement fondamental, car elle aide les élèves au niveau scolaire, social et personnel. Or, l'oral est le parent pauvre des pratiques de classe, car il est chronophage, il est partout (transversal), et nulle part à la fois, peut-être parce qu'il est difficile à enseigner et à évaluer, par le fait qu'il implique la personne dans son individualité.

Malgré sa complexité et son mélange oral-écrit, l'exposé oral reste un des genres fréquents chez les enseignants pour que les élèves apprennent du contenu et développent leurs compétences à communiquer oralement. Des pistes pour l'enseigner efficacement ont été mises au jour, mais ce genre oral public génère des émotions fortes chez les élèves qui s'exposent au regard et à l'évaluation d'autrui.

Les émotions sont des phénomènes épisodiques et multidimensionnels. On peut distinguer les émotions d'état et les émotions-traits. Face à un même événement, une personne peut réagir différemment d'une fois à l'autre selon son évaluation de la situation et deux personnes peuvent ressentir des émotions différentes face à une même situation. Les individus peuvent aussi ressentir des émotions mixtes.

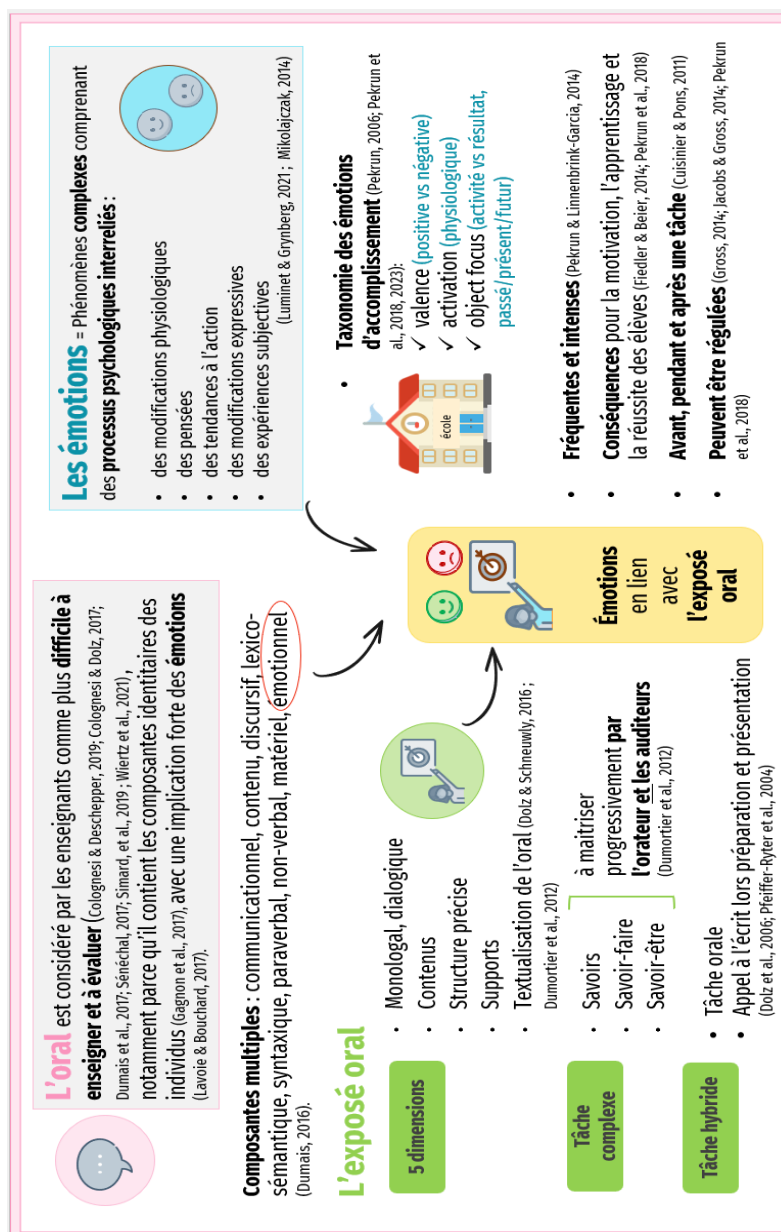
L'école est qualifiée de lieu émotionnel, puisque les émotions y sont fréquentes et intenses. Pekrun distingue différents types d'émotions à l'école : épistémiques, thématiques, sociales et d'accomplissement. Ces dernières recouvrent trois dimensions importantes : la valence, l'activation physiologique et le focus sur l'objet (activité de réalisation ou résultat de réalisation). Elles sont prédites par des facteurs externes et ont des conséquences sur la performance, la motivation des stratégies de régulation, la mémoire et donc la réussite scolaire, ce que développe la *control-value theory*.

Lorsque des émotions apparaissent d'un type, d'une intensité, d'une durée ou d'une nature inadaptés au contexte ou aux buts poursuivis, l'individu va intervenir dans l'épisode émotionnel pour l'orienter autrement ou y mettre fin volontairement. Ce processus s'appelle la régulation émotionnelle. En classe, selon Pekrun et al. (2018), l'élève peut avoir recours à une régulation émotionnelle orientée vers la situation, vers des compétences, vers l'attention, vers la réévaluation de la situation et/ou vers l'émotion qui a déjà émergé.

Ceci est valable pour n'importe quelle tâche scolaire, y compris l'exposé qui engendre des émotions fortes, surtout l'anxiété comme le rapportent de nombreuses études. En effet, prendre la parole en public, c'est s'exposer et mettre en danger son image. Le corps de l'élève orateur peut à la fois soutenir sa performance (voix, postures, gestes qui accompagnent le discours), mais aussi trahir ses émotions. En plus d'avoir un impact négatif sur la performance orale, les émotions négatives risquent de compromettre son engagement et son auto-efficacité dans de futures tâches orales en public.

Dia-synthèse en un coup d'œil 1

Ces éléments théoriques sont la base des études développées dans la partie empirique et discutées ensuite. Avant d'entrer plus en détail dans les cinq études que nous avons menées, nous présentons les postures épistémologiques adoptées et la méthodologie mobilisée dans la présente thèse.



Partie 2

Considérations épistémologiques et méthodologiques

*« Si l'on veut davantage de pratiques fondées sur des preuves,
il faut davantage de preuves fondées sur la pratique. »*

Lawrence Green (2008).

Partie 2

Considérations épistémologiques et méthodologiques

Cette **deuxième partie** est conçue comme une transition entre la partie théorique et la partie empirique. Son objectif principal est de présenter les aspects épistémologiques et méthodologiques liés aux cinq études qui seront détaillées ensuite. Deux chapitres sont déployés ici : l'un est consacré aux deux épistémologies convoquées (**chapitre 3**), et l'autre explique les choix méthodologiques adoptés dans notre recherche (**chapitre 4**). Elle se poursuit par une présentation des cinq études où sont justifiés les choix que nous avons posés afin de montrer en quoi les méthodes, les outils de recueil et d'analyse de données s'articulent et se complètent pour obtenir une approche fine des phénomènes investigués. La partie 2 se clôture par une conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques, un tableau synoptique des cinq études et une dia-synthèse en un coup d'œil.

Chapitre 3

Épistémologies

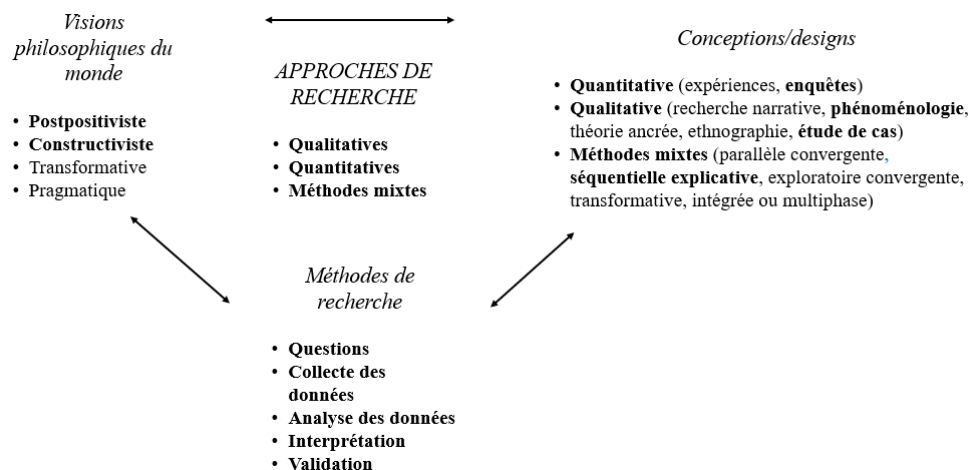
Le **chapitre 3** consacré aux épistémologies de la présente thèse est divisé en deux points : le premier justifie l'épistémologie postpositiviste/explicative convoquée dans les récoltes et les analyses de données quantitatives, et le second explicite l'épistémologie constructiviste/compréhensive choisie pour récolter et traiter les données qualitatives.

Épistémologies

*« Dire que la recherche est un processus signifie qu'elle est et restera toujours
une « symphonie inachevée »,
une quête perpétuelle du développement de la connaissance,
une construction et une reconstruction perpétuelle du corps de connaissances »*

De Ketele & Maroy, 2006, p. 224.

Avant d'entamer la partie empirique de ce travail, il nous paraît important de clarifier notre positionnement épistémologique pour décrire comment nous avons approché la connaissance de la réalité étudiée et quelle est notre relation de chercheuse avec nos objets de recherche. Comme le soulignent De Ketele et Maroy (2006), l'épistémologie détermine de nombreux choix méthodologiques pour récolter, analyser et interpréter la connaissance liée à nos objectifs de recherche. Cette imbrication est illustrée par la figure 5 traduite de Creswell (2014). Elle montre que toute approche de recherche inclut trois composantes interreliées : l'épistémologie, l'approche de recherche et la conception. L'épistémologie (ou vision philosophique du monde) peut être postpositiviste (lorsqu'elle se fonde sur une observation et une mesure minutieuses de la réalité objective du monde), constructiviste (lorsqu'elle s'appuie sur les points de vue des participants), transformative (lorsqu'elle se concentre sur les besoins des groupes et des individus marginalisés ou désavantagés de la société), ou pragmatique (lorsqu'elle cherche des solutions à un problème). Une épistémologie se traduit ensuite par un choix de conceptions (designs) de recherche plutôt quantitatives (par exemple, des expériences ou des enquêtes), qualitatives (par exemple, la recherche narrative, la phénoménologie, la théorie ancrée, l'étude de cas) ou des méthodes mixtes qui peuvent recouvrir plusieurs modèles (parallèle convergent, séquentiel explicatif, exploratoire convergent, transformatif, intégré ou multiphase).



Note. Les éléments convoqués dans cette thèse apparaissent en gras.

Figure 5. Éléments constitutifs d'une recherche (Creswell, 2014, notre traduction)

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, cette thèse poursuit trois objectifs qui correspondent aux trois volets de la partie empirique. Premièrement, nous cherchons à identifier des profils émotionnels d'élèves en situation d'exposé oral à différents moments du dispositif (volet élèves). Deuxièmement, nous voulons comprendre les pratiques des enseignants concernant l'accompagnement et l'évaluation de l'exposé oral en classe (volet enseignants). Troisièmement, nous visons à aboutir à des outils possibles pour soutenir les élèves et les enseignants dans l'apprentissage/enseignement des exposés oraux (volet outils).

Pour ce faire, notre recherche doctorale est liée soit à l'épistémologie constructiviste/compréhensive ou à cette dernière ainsi qu'à l'épistémologie postpositiviste/explicative, c'est-à-dire aux deux à la fois.

1. Épistémologie postpositiviste/explicative

Dans une épistémologie postpositiviste¹ (Creswell, 2014), aussi appelée épistémologie explicative par De Ketele et Maroy (2006), toute connaissance émerge à partir d'observations et de mesures de la réalité objective. Elle s'appuie sur les mesures numériques, des observations minutieuses et des études sur le comportement des personnes, car il existe des lois/théories « qui régissent le monde et qui doivent être testées, vérifiées et affinées pour que nous puissions comprendre le monde » (Creswell, 2014, p. 7, notre traduction).

¹ Le postpositivisme est appelé ainsi « parce qu'il représente la pensée après le positivisme, remettant en question la notion traditionnelle de vérité absolue de la connaissance (Phillips & Burbules, 2000) et reconnaissant que nous ne pouvons pas être positifs quant à nos prétentions de connaissance lorsque nous étudions le comportement et les actions des humains » (Creswell, 2014, p. 7).

Le chercheur va dès lors adopter une approche quantitative dont l'objectivité est la clé de tout le processus. Pour De Ketele et Maroy (2006), l'épistémologie explicative est fondée sur les concepts « de régularité, de récurrence, de généralité » (p. 227). Nous avons convoqué l'épistémologie postpositiviste en utilisant des questionnaires auto-rapportés pour étudier les émotions des élèves en lien avec l'exposé oral (voir étude 1 « Profils EXPÉMO » au chapitre 5).

2. Épistémologie constructiviste/compréhensive

Dans une épistémologie constructiviste, aussi nommée épistémologie compréhensive par De Ketele et Maroy (2006), il s'agit de comprendre la réalité des participants en tenant compte de leur point de vue et des significations qu'ils donnent à la réalité qu'ils vivent (De Ketele & Maroy, 2006). Les concepts de complexité, d'action située, de spécificité et de singularité sont au cœur de cette approche (De Ketele & Maroy, 2006). En effet, l'épistémologie constructiviste/compréhensive cherche « à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). Ici aussi, il est question d'objectivité, mais celle-ci repose sur l'utilisation de sources de preuves multiples (par exemple, des observations directes, des entretiens, etc.), ce qui permet de trianguler les données (Dumez, 2011).

Selon Creswell (2014), dans une épistémologie constructiviste, les personnes développent des significations subjectives variées et multiples de leur expérience, ce qui conduit le chercheur à « rechercher la complexité des points de vue plutôt que de réduire les significations à quelques catégories ou idées » (Creswell, 2014, p. 8, notre traduction). Dans cette épistémologie, il va adopter une approche qualitative, donner un sens aux significations des individus et reconnaître que ses propres antécédents façonnent son interprétation (Creswell, 2014).

Nous avons opté pour l'épistémologie constructiviste/compréhensive parce qu'elle permet d'accéder à ce que pensent les individus de leur réalité (Creswell, 2014 ; Creswell & Poth, 2018 ; De Ketele & Maroy, 2006). D'une part, des entretiens d'autoconfrontation ont permis de récolter le point de vue subjectif des élèves sur les émotions qu'ils ressentent au moment de l'exposé (voir études 1 « Profils EXPÉMO » et 4 « Autoconfrontations »). D'autre part, des entretiens semi-directifs ont facilité l'accès aux pratiques déclarées des enseignants concernant leur accompagnement et leur évaluation des exposés, ainsi qu'au sens qu'ils donnent à leurs pratiques en classe (voir études 2 « Accompagnement » et 3 « Dilemmes évaluation »). Dans une épistémologie constructiviste, nous n'excluons pas la présence de nos antécédents d'enseignante au primaire dans notre méthodologie et l'interprétation des résultats qualitatifs. Loin d'être un obstacle à la posture objective de chercheuse, notre expérience du terrain nous a ouvert des portes, a mis les élèves et les enseignants à l'aise, et nous a aidée à comprendre le contexte scolaire (ses enjeux, ses leviers et ses difficultés) dans lequel s'inscrivaient nos récoltes de données.

Nos ancrages épistémologiques étant expliqués, le chapitre suivant présente la méthodologie qui en découle.

Chapitre 4

Méthodologie de la recherche

Après trois remarques préliminaires, le **chapitre 4** est divisé en trois points. Le premier point aborde le choix des trois approches utilisées dans nos études : qualitative (**section 1.1**) et mixte (**section 1.2**). Le second point détaille les outils de recueil de données mobilisés, à savoir les questionnaires auto-rapportés (**section 2.1**), les entretiens d’autoconfrontation (**section 2.2**), les entretiens semi-directifs (**section 2.3**), et les traces objectivées (**section 2.4**). Le troisième point développe les types d’analyses que nous avons menées : une approche centrée sur la personne avec des analyses en profils latents et en transitions latentes (**section 3.1**), et une analyse de contenu (**section 3.2**). Le chapitre 4 se termine par la présentation et les apports des cinq études en mettant à chaque fois en exergue les épistémologies et méthodologies choisies pour chacune. Un tableau synoptique et une dia-synthèse en un coup d’œil clôturent le chapitre.

Méthodologie de la recherche

“Rather than viewing different ways of analyzing emotions as competitive or mutually exclusive, we advocate considering different approaches as complementary”

Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014b, p. 664

Remarques préliminaires

Avant de présenter nos choix méthodologiques, nous aimerions apporter trois éclairages sur notre recherche : le premier concerne la validité écologique, le second a trait aux aspects éthiques, et le troisième est lié à la récolte de données réalisée en contexte de crise sanitaire.

Tout d’abord, en plus d’une attention portée aux **validités externe** (qui porte sur la généralisation) et **interne** (qui garantit que le modèle de l’expérience suit le principe de cause à effet) importantes dans toute étude scientifique, nous avons opté pour une **validité écologique** forte (Bronfenbrenner, 1979) en organisant les conditions de passation sur le terrain (Nault Brière, 2017), c’est-à-dire en conditions naturelles dans des classes qui mettent en place la tâche scolaire spécifique (Turner et Trucano, 2014), et sommes restés au plus près de l’expérience des élèves (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014b). En effet, choisir d’étudier les émotions des élèves en lien avec un genre scolaire précis ne pouvait pas se faire en laboratoire, car l’étude des émotions des élèves et des pratiques des enseignants concernant l’exposé en classe ne peut avoir lieu en dehors du contexte scolaire dans lequel ce phénomène se développe. Une recherche expérimentale en laboratoire permet, certes, d’étudier de près des tâches scolaires simulées, mais la recherche en classe est « potentiellement plus valide d’un point de vue écologique », car elle s’appuie sur des situations de classe réelles (Turner & Trucano, 2014, p. 645, notre traduction). Aux trois validités citées plus haut, nous pouvons aussi ajouter la présence d’une **validité professionnelle** qui cherche à développer la qualité de relation entre le praticien et son environnement, et dès lors augmenter la maîtrise de ses gestes professionnels et « son contrôle sur les conditions de son action » (Van der Maren, 2006, p. 77).

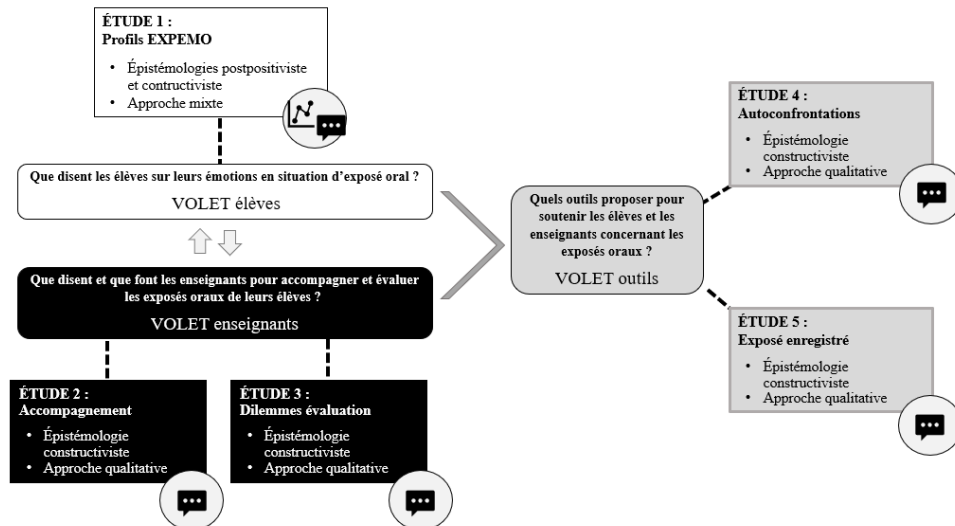
Toute recherche a des **considérations éthiques**. Dans la nôtre, elles sont d’autant plus importantes qu’il s’agit d’enfants de 10-12 ans, de leurs émotions, et de leur image d’eux-mêmes avec ou sans l’appui d’images vidéo. Pour répondre aux exigences éthiques, nous avons d’abord obtenu l’accord du comité d’éthique de la faculté pour notre projet de recherche et nous avons mis en œuvre ses recommandations. Puis, comme notre recherche avait lieu en classe sous la supervision de l’enseignant, nous avons appliqué tous les principes préconisés par Bélanger et Richard (2017) pour une recherche en contexte de classe, à savoir :

- **La sollicitation du consentement** par écrit et signé de la direction de l'école, de l'enseignant, des parents et des élèves eux-mêmes pour participer à notre recherche ;
- **Le caractère informé du consentement** puisque les directions, enseignants, parents et élèves ont été informés du projet et des implications de la participation. En effet, les étapes et le contenu global de la recherche étaient expliqués de vive voix à chaque enseignant et aux élèves. Pour les études sur les émotions, chaque classe participante a eu la possibilité de rencontrer la chercheuse en présentiel ou distanciel pour lui poser des questions avant de donner leur autorisation de participation ;
- **Le caractère continu du consentement** dans le sens où les élèves étaient informés qu'ils pouvaient arrêter à tout moment leur participation à l'étude sans subir de préjudice d'aucune sorte ;
- **La liberté du consentement**, car les élèves étaient entièrement libres de participer ou non à la recherche présentée.

Enfin, sans nous appesantir sur le sujet, il nous semble important de signaler que nos études ont été menées dans un **contexte de crise sanitaire**, ce qui nous a forcés à trouver des solutions technologiques pour surmonter les obstacles qui s'enchaînaient. Ceux-ci ont commencé par un report forcé de certaines collectes de données. Ils se sont poursuivis par l'obligation de nous éloigner physiquement des écoles qui étaient notre principal terrain de recherche. Nous avons donc dû faire preuve de créativité, de patience et de persévérance pour rencontrer les participants (élèves et enseignants). Ainsi, en vue d'établir d'emblée une relation de confiance mutuelle avec les élèves (Moussay & Flavier, 2014), un premier contact a été organisé avec chaque classe pour expliquer l'objectif de la recherche, répondre aux questions des élèves et préciser qu'ils étaient libres de participer ou non. Ceci a dû être organisé en présentiel ou en distanciel par *Teams*, *Messenger* ou *Google Meet* pour respecter les normes sanitaires en vigueur dans les écoles à ce moment-là. Un autre défi a été de garder le contact avec les participants, surtout pour les études longitudinales qui se déroulaient alors que certaines classes devaient fermer inopinément à cause de la Covid. Enfin, les recommandations ministérielles demandaient aux enseignants de se focaliser sur les apprentissages essentiels dont ne faisaient pas partie les exposés, ce qui a constitué un défi supplémentaire pour mener à bien certaines de nos études.

Ces trois éléments préliminaires étant posés, nous allons développer nos choix méthodologiques concernant les approches, les outils de recueil de données et les types d'analyses.

La figure 6 montre les épistémologies et les approches des différentes études de notre recherche doctorale.



Note. Le logo en forme de phylactère représente une approche qualitative. Lorsqu'un phylactère est associé à un graphique, cela représente une approche mixte qui allie des données quantitatives et qualitatives. EXPÉMO est l'acronyme des mots EXPosé et ÉMOtions.

Figure 6. Vue d'ensemble des épistémologies et approches convoquées dans les cinq études

1. Deux approches dans notre recherche

Deux types d'approches ont été mobilisées dans la présente thèse : qualitative et mixte, ce qui implique de collecter des données qualitatives grâce à des entretiens ou d'autres outils, et de collecter des données quantitativement sur la base d'instruments de mesure (Creswell & Creswell, 2018).

Chaque approche est d'abord décrite sur la base de la littérature (Creswell, 2014 ; Creswell & Creswell, 2018). Ensuite, la justification de nos choix d'approche pour chaque étude se trouve dans le point « Présentation des études et apports » à la fin de cette partie 2.

1.1 L'approche qualitative

L'approche qualitative cherche à « explorer et comprendre le sens que des individus ou des groupes attribuent à un problème social ou humain » (Albarello, 2012, p. 82). Le chercheur va ici s'appuyer non seulement sur les points de vue des participants concernant la situation étudiée, mais aussi sur leur environnement (Creswell, 2014) pour être au plus proche de leur réalité. La collecte de données, généralement réalisée dans le contexte de l'interviewé, s'appuie sur des questions ouvertes, du texte ou des images (Creswell & Creswell, 2018 ; Creswell & Poth, 2018 ; Paillé & Muchielli, 2021). Les données récoltées sont alors analysées rigoureusement, et les opérations sont systématiques et réalisées

« de manière consciente, intentionnelle, réfléchie, volontaire » (Paillé & Muchielli, 2021, p. 102). L'analyse des données est ici plus inductive, puisqu'elle va du particulier au général pour déboucher sur une théorie ou un modèle de signification. Elle inclut l'interprétation par le chercheur de la signification des données (Creswell, 2014).

Parmi les cinq¹ types d'études qualitatives identifiés par Creswell et Poth (2018), nous en avons mobilisé deux : la phénoménologie et l'étude de cas.

L'étude phénoménologique est une méthode d'enquête dans laquelle le chercheur décrit les expériences vécues par plusieurs personnes concernant un même phénomène (Creswell, 2014). Elle a pour objectif l'analyse compréhensive d'un phénomène et cherche le sens que les acteurs lui donnent (Van der Maren, 2006) par le biais d'entretiens semi-directifs et par une analyse de contenu (Albarello, 2012 ; Creswell, 2007). Pour Anadón (2006), l'étude phénoménologique est surtout descriptive et compréhensive, et « met l'accent sur le vécu de l'individu et sur l'expérience subjective » (Anadón, 2006, p.19).

L'étude de cas est définie par Yin (2018) comme étant « une méthode empirique qui étudie un phénomène contemporain (le "cas") en profondeur et dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas toujours clairement évidentes » (p. 15, notre traduction). Une étude de cas nécessite que le cas soit précis dans le temps, l'espace et l'activité (Albarello, 2012 ; Creswell, 2014). Un cas peut être un programme, un événement, une activité, un processus ou une/plusieurs personnes que le chercheur veut étudier. Pour ce faire, le chercheur recueille des données les plus détaillées possible par le biais de multiples procédures (Creswell, 2014, p. 241), comme des observations directes ou participantes, des entretiens, des notes de terrain, des documents, des organigrammes, des documents d'archives (Albarello, 2012 ; Yin, 2018).

1.2 L'approche mixte

La recherche par méthodes mixtes nécessite la collecte conjointe de données quantitatives et qualitatives (Creswell & Creswell, 2018, p. 18), l'hypothèse étant que la combinaison des deux approches permet « une compréhension plus complète d'un problème de recherche que l'une ou l'autre approche prise isolément » (Creswell, 2014, p. 4, notre traduction). De Ketele et Maroy (2006) soutiennent que les approches quantitatives et qualitatives « s'entremêlent, se complètent et s'allient » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 219), et qu'elles sont complémentaires.

Le chercheur va récolter des données quantitatives à partir d'instruments de mesure complétés par les participants ou d'observations (enquêtes, expériences), en étant particulièrement soucieux de la validité et de la fiabilité de sa recherche quantitative (Creswell, 2014). Pour ce faire, il utilise des approches objectives, utilise des analyses statistiques, et se protège des biais éventuels. Son but est *in fine* d'expliquer un phénomène et de décrire ses relations avec d'autres variables (Creswell, 2014 ; Creswell & Creswell, 2018).

¹ L'étude narrative, l'étude phénoménologie, la théorie ancrée, l'ethnographie et l'étude de cas.

Dans une approche mixte, le chercheur va en plus collecter des données qualitatives qui ont tendance à être ouvertes (sans réponses prédéterminées), et quantitatives avec des réponses fermées (Creswell, 2014, p. 14). Il va alors intégrer ces deux types de données à différents moments de la recherche, ce qui donnera des modèles différents : séquentiel (explicatif ou exploratoire), parallèle convergent et transformatif (Creswell, 2014).

Dans notre recherche, nous avons opté pour le modèle séquentiel explicatif (voir figure 7) dans lequel le chercheur procède en deux étapes (d'où le qualificatif « séquentiel »). Il recueille d'abord des données quantitatives, puis il utilise ses résultats pour intégrer la phase qualitative afin d'avoir une approche plus complète du phénomène qu'avec une seule approche (Creswell, 2014 ; Creswell & Plano Clark, 2018).

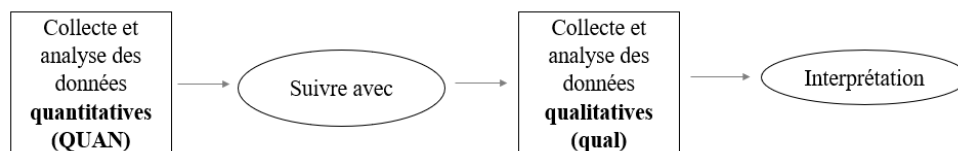


Figure 7. Schéma des méthodes mixtes séquentielles explicatives (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 66, notre traduction)

Après la présentation des approches adoptées dans notre recherche, nous expliquons les outils sélectionnés pour collecter les données.

2. Outils de recueil de données

Nous avons choisi d'utiliser quatre outils pour approcher les phénomènes investigués, et trianguler les données (De Ketele & Maroy, 2006 ; Dumez, 2011 ; Van der Maren, 2006) : (1) des questionnaires auto-rapportés pour récolter des données quantitatives, (2) des entretiens d'autoconfrontation, (3) des entretiens semi-directifs, et (4) des traces objectivées pour obtenir des données qualitatives.

Chaque outil choisi est décrit ci-après avec des avantages et des points de vigilance qui ont attiré notre attention pendant la recherche.

2.1 Les questionnaires auto-rapportés

Luminet (2013) définit les mesures auto-rapportées comme des « mesures d'une variable complétées directement par l'individu dont on veut connaître le fonctionnement sur ladite variable » (p. 257), à la différence des mesures hétéro-rapportées qui sont des « mesures complétées par les membres de l'entourage de l'individu dont on veut connaître le fonctionnement sur ladite variable (par son/sa partenaire, ses parents, ses enseignants, son médecin, ou son manager) » (p. 257). Ces deux formes de mesures peuvent se compléter, comme le montre l'étude de Terriot et ses collègues (2017) qui mesurent l'intelligence à la

fois par des mesures auto-rapportées par les enfants et des mesures hétéro-rapportées complétées par leurs parents.

Au sujet des mesures auto-rapportées qui étudient spécifiquement les émotions, Pekrun et Bühner (2014) ont identifié plusieurs variantes pour élaborer l'instrument de mesure : (1) l'auto-rapport d'émotions peut être non structuré *versus* structuré, (2) mesurer l'état (une émotion à un moment dans une situation donnée) *versus* les traits (dispositions individuelles pour ressentir fréquemment des émotions d'un certain type), (3) être rétrospectif *versus* simultané, (4) recouvrir un format oral (interviews dans lesquels la personne répond oralement à des questions) *versus* format écrit (avec stylo et papier, ou en ligne), (5) être qualitatif *versus* quantitatif, (6) contenir une échelle avec item isolé *versus* multi-items, et (7) être unidimensionnel (pour évaluer une seule émotion) *versus* multidimensionnel pour en évaluer plusieurs (par exemple, différentes dimensions d'une même émotion, ou plusieurs émotions différentes, ou plusieurs dimensions de stimuli situationnels qui déclenchent des émotions). De multiples combinaisons sont donc possibles.

Les mesures auto-rapportées comportent au moins cinq **avantages** importants : (1) les élèves sont les mieux placés pour interpréter leur propre ressenti, « puisque l'enfant est le mieux à même de parler de son monde intérieur » (Housiaux & Lahaye, 2013, p. 191) ; (2) leur coût est assez faible par rapport à d'autres outils de mesure (Turner & Trucano, 2014) ; (3) il s'agit de la seule méthode applicable quand le chercheur veut étudier les émotions de tous les élèves d'une classe (Pekrun & Bühner, 2014) ; (4) des observateurs extérieurs risquent de proposer des interprétations erronées sur les expressions faciales, la posture et les données physiologiques d'une autre personne (Turner & Trucano, 2014) ; et (5) elles sont moins intrusives pour les élèves que les mesures physiologiques (Turner & Trucano, 2014).

Cependant, la littérature avance aussi des **points de vigilance**, car les auto-rapports sont plus sujets au biais de désirabilité sociale (Pekrun & Bühner, 2014), dans lequel le participant qui craint de se faire mal juger, aura tendance à donner une réponse plus valorisante ou socialement plus acceptable (Albarello, 2012). Pour contrer ce biais, Pekrun et Bühner (2014) préconisent, entre autres, d'assurer aux participants un traitement confidentiel de leurs données.

Dans l'étude 1 « Profils EXPEMO » (voir chapitre 5), nous avons opté pour des questionnaires auto-rapportés proposés aux élèves pour évaluer leurs émotions (Housiaux & Lahaye, 2013).

2.2 Les entretiens d'autoconfrontation

L'autoconfrontation est une technique de verbalisation de l'activité d'une personne confrontée à une trace de son activité (Van der Maren & Yvon, 2009). Elle nécessite d'enregistrer l'activité et de confronter la personne à celle-ci lors d'un entretien ultérieur (Boubée, 2010) par l'intermédiaire d'une vidéo, de photos ou d'un support audio pour qu'elle explicite ce qui se passe en cours d'activité : ses émotions, ses préoccupations, ses motivations et ses dilemmes (Muller, 2021).

Actuellement, l'entretien d'autoconfrontation (AC) est surtout mobilisé pour analyser les pratiques des futurs enseignants ou des praticiens en classe (Beckers & Leroy, 2010 ; Blondeau, 2023 ; Gadoni & Tellier ; Lussi Borer & Muller, 2016), et pour l'enseignement de l'oral en formation initiale d'enseignants (Ticon et al., 2020). 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 stimulé par vidéo 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, notre traduction). Dans une autre étude, Do et Schallert (2004) ont également récolté des données sur les émotions des élèves, les ont filmés pendant des discussions en classe et les ont observés avant de mener avec eux des entretiens rétrospectifs durant lesquels les élèves visionnaient et commentaient les vidéos enregistrées en classe.

Les individus essaient parfois de cacher leurs émotions au public (Pekrun, 2014). Les entretiens d'AC présentent dès lors l'**avantage** de donner accès aux émotions. Lorsque le cadre sécurisant a été posé, l'AC amène l'élève à réfléchir sur ce qu'il a dit, fait, pensé et ressenti lors de son activité. L'AC présente aussi le bénéfice du soutien mémoriel et de la restitution fidèle de la situation où le participant se voit en action sur la vidéo. Il existe trois types d'AC : l'AC « simple » quand le chercheur est face à face avec la personne, l'AC « croisée » quand deux personnes accompagnées par un chercheur ou formateur échangent au sujet de leur activité, et l'AC « collective » quand le même type d'échange se déroule en collectif (Muller, 2021). Nous avons opté pour l'AC « simple », dans laquelle l'entretien se déroulait en individuel, ce qui limitait le biais de désirabilité sociale.

Pour que l'AC se déroule au mieux, la littérature mentionne aussi des **points de vigilance** sous la forme de conditions à remplir, notamment des « conditions langagières et culturelles de consensus, des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur, et des conditions matérielles d'interrogation » (Guérin et al., 2006, p. 16). En d'autres termes, le chercheur veille à connaître la manière de parler et de se comporter des participants, ou du moins s'y est familiarisé au préalable. Il cherche également à établir une relation de confiance avec le participant en élaborant un cadre contractuel qui règle la collaboration. Enfin, le chercheur veille à obtenir des enregistrements avec des données riches à montrer ensuite à l'interviewé dans un délai rapproché pour garantir une mémoire plus précise de l'expérience de l'acteur.

De plus, les élèves risquent de ne pas aimer se revoir en vidéo (Boubée, 2010), de ne pas partager facilement « leurs pensées secrètes ou leur activité masquée » à un chercheur adulte (Moussay & Flavier, 2014, p. 99). Beckers et Leroy (2010) préconisent donc que le chercheur soit extérieur à toute relation de hiérarchie pour « éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre » (Beckers & Leroy, 2010, p. 3).

Dans l'étude 1 « Profils EXPEMO » et l'étude 4 « Autoconfrontations » (voir chapitres 5 et 8), nous avons mené des AC simples avec des élèves sur la base de la vidéo de leur exposé.

2.3 Les entretiens semi-directifs

Comme son nom l'indique, l'entretien semi-directif est en partie dirigé par le chercheur sur la base d'un guide d'entretien qu'il a élaboré au préalable. Ce guide comprend différentes questions liées à des thèmes qu'il veut explorer avec la personne interviewée (Albarello, 2012), et qu'il veille à aborder dans le même ordre à chaque fois pour « éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses » (Albarello, 2012, p. 88).

L'entretien semi-directif a l'**avantage** de permettre au chercheur d'aller directement au sujet de son étude et de lui fournir des explications et des points de vue personnels des participants (Yin, 2018). Des entretiens qualitatifs peuvent être menés en face à face avec les participants, par téléphone ou via Internet. Contrairement aux entretiens en groupe de discussion ou *focus group* (Creswell, 2014), les entretiens individuels ont l'avantage d'offrir aux participants une plus grande liberté de parole, car la contrainte sociale y est moins présente (Albarello, 2012).

Des **points de vigilance** par rapport aux entretiens semi-directifs sont signalés par Yin (2018), notamment le fait que les entretiens peuvent comporter des biais dus à des questions mal formulées, des biais d'inexactitudes à cause d'un souvenir trop lointain, de réflexivité pauvre, ou de désirabilité sociale (Yin, 2018, p. 114). Et Kaufmann (2016) précise au moins deux conditions pour que le chercheur puisse accéder à « l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur » (p. 51) : d'une part, faire preuve d'empathie pour comprendre l'interviewé et, d'autre part, s'engager dans l'entretien (c'est-à-dire ne pas être distant) pour que l'interviewé se sente suffisamment en confiance pour parler et dévoiler son monde. Le chercheur se trouve donc dans une position d'équilibriste entre proximité et distance puisqu'il fait en sorte d'être :

Un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus (...). Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu un intime. Les confessions les plus poussées viennent de la combinaison de ces deux attentes opposées (Kaufmann, 2016, p. 52).

Pour les études 2 « Accompagnement », 3 « Dilemmes évaluation » et 5 « Exposé enregistré », détaillées aux chapitres 6, 7 et 9, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des enseignants de fin du primaire.

2.4 Les traces objectivées

À côté des matériaux préparés spécifiquement dans le cadre d'une recherche, d'autres documents existent qui n'ont pas été conçus à cette fin et qui constituent un matériau de recherche intéressant. Guigue-Durning (1995) les appelle les « traces objectivées » en opposition « aux traces produites » (Albarello, 2012, p. 82), car « elles sont ce qui reste des pratiques, elles les ont accompagnées, elles y participaient, leur existence se justifiait par les modalités de fonctionnement propres au terrain, en dehors de toute stratégie de recherche » (Guigue-Durning, 1995, p. 178). Les documents distribués en font partie.

Selon Yin (2018, p. 114), analyser la documentation comme des données d’une recherche comporte des **avantages**, car le document est stable (le chercheur peut y revenir plusieurs fois), discret (il peut s’agir d’une note créée à la suite de l’étude de cas), spécifique (le chercheur peut y trouver des détails), large (il peut couvrir un long laps de temps, de nombreux événements et de nombreux contextes). Mais les documents ont aussi des **points de vigilance**, car ils sont parfois difficiles à obtenir, la collecte peut être incomplète et leur accès peut être refusé (Yin, 2018).

Pour les études 2 « Accompagnement » et 3 « Dilemmes évaluation » détaillées aux chapitres 6 et 7, nous avons collecté des traces objectivées auprès des enseignants de fin du primaire.

Après avoir précisé l’épistémologie, les approches et les outils de recueil de données, nous présentons comment nous avons analysé les différents types de données récoltées.

3. Analyse des données

Nous expliquons ici les deux types d’analyses de données menées dans cette recherche, à savoir des analyses basées sur l’approche centrée sur la personne et l’analyse de contenu.

3.1 L’approche centrée sur la personne

Des analyses issues de l’approche centrée sur la personne (ACP) ont été utilisées dans l’étude 1 « Profils EXPEMO » présentée au chapitre 5 de cette thèse.

Bien que **l’approche centrée sur la personne** se développe dans les recherches sur l’orientation (Hofmans et al., 2020 ; Parmentier, 2021) et les sciences organisationnelles (Morin et al., 2018 ; Woo et al., 2018), peu d’études en science de l’éducation ont adopté ce type d’approche (Ganotice et al., 2016). Actuellement, la plupart des travaux utilisent des approches centrées sur les variables pour étudier les émotions scolaires. Celles-ci ont permis d’identifier des relations entre les émotions scolaires et des résultats scolaires, mais elles ne permettent pas de dégager des profils d’élèves qui ressentent le même genre d’émotions mixtes à l’école. Dans une étude récente, Ganotice et ses collègues (2016) ont utilisé une approche centrée sur la personne en grappe (ou cluster) pour regrouper des élèves en fonction de leurs émotions positives et négatives à l’école en général, et dans une tâche scolaire de mathématiques en particulier. Cette approche leur a également permis d’étudier si les groupes identifiés différaient en termes de résultats scolaires. Ce genre d’informations permet de développer des interventions différenciées en fonction des besoins des différents profils établis.

À la différence de l’approche centrée sur les variables qui suppose que « tous les individus d’un échantillon proviennent d’une seule population et qu’un seul ensemble de paramètres moyennés peut être estimé » (Meyer & Morin, 2016, p. 584, notre traduction), l’ACP relâche cette hypothèse et envisage la possibilité que l’échantillon comprenne de multiples sous-populations caractérisées par différents ensembles de paramètres (Morin et al., 2018). Son but est d’identifier les sous-populations potentielles présentant des configurations

(ou profils) différenciées par rapport à un système de variables. Selon Meyer & Morin (2016), loin de s'opposer aux approches centrées sur les variables, l'ACP les complète en offrant une approche plus holistique des personnes puisqu'elle étudie des variables combinées (non pas isolées) et qu'elle offre la possibilité de découvrir des interactions entre variables difficiles à trouver ou à interpréter avec une approche centrée sur les variables (Meyer & Morin, 2016). En effet, l'ACP permet d'introduire des covariables de l'appartenance au profil directement dans le modèle (Morin et al., 2018, p. 806). Il est donc possible de décrire comment des émotions mixtes cooccurrent, ce que des coefficients de corrélation habituellement mobilisés dans les études ne décrivent pas (Parmentier et al., 2021). De plus, l'ACP donne la possibilité au chercheur d'introduire des variables qui prédisent l'appartenance aux profils identifiés (variables appelées « prédicteurs » ou « antécédents ») ainsi que de possibles différences entre profils concernant des résultats (Woo et al., 2018). Enfin, l'ACP permet de « modéliser des changements longitudinaux, de prendre en compte l'erreur de mesure, d'avoir la disponibilité de tests statistiques et d'indices d'adéquation du modèle, et d'estimer des associations de variables » (Parmentier, 2021, p. 62, notre traduction). Parmi les différents types d'analyses centrées sur la personne², nous en avons choisi deux pour répondre à nos questions de recherche.

Premièrement, des **analyses en profils latents** (*latent profile analysis*, LPA ; Spurk, et al., 2020). Contrairement à l'analyse factorielle qui est une approche centrée sur les variables cherchant à regrouper les items similaires, l'analyse en profils latents est une approche centrée sur la personne qui cherche à regrouper les individus similaires (Gana et al., 2022) en estimant leur probabilité d'appartenir à tous les profils en fonction de leur degré de similarité "prototypique" avec chaque profil. Ces profils sont appelés « latents », car « ils sont représentés par une variable catégorielle latente, au sein de laquelle chaque catégorie reflète une sous-population inférée et non observée. Les participants ne sont donc pas directement classés, assignés ou attribués à l'un des profils, mais sont plutôt évalués comme étant plus ou moins similaires à chacun de ces profils prototypiques » (Woo, 2018, p. 222, notre traduction).

Deuxièmement, des **analyses en transitions latentes** (*latent transition analysis*, LTA ; Morin & Litalien, 2017 ; Muthén & Asparouhov, 2011) qui sont des analyses de données longitudinales. Les LTA conviennent lorsque la variable latente d'appartenance à un groupe change au fil du temps (Woo et al., 2018). Ici, le chercheur estime des paramètres comme la proportion d'individus dans chaque profil à chaque temps de mesure, les probabilités de transition (de passer d'un profil à l'autre à partir du statut actuel), et les moyennes ou d'autres valeurs des paramètres de chaque état (Woo et al., 2018).

3.2 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu a été choisie pour analyser les données issues d'entretiens semi-directifs, des entretiens d'AC et des traces objectivées collectées. Il s'agit des études 1

² L'analyse en cluster, l'analyse des classes/profils latents, l'analyse de régression des classes latentes, l'analyse des transitions latentes et la modélisation des mélanges de croissance (Woo et al., 2018).

« Profils EXPEMO », 2 « Accompagnement », 3 « Dilemmes évaluation », 4 « Autoconfrontations » et 5 « Exposé enregistré » (voir chapitres 5, 6, 7, 8 et 9).

Nous avons précisément opté pour l'analyse de contenu préconisée par l'Écuyer (1990). Celle-ci se structure en six étapes : (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 les énoncés avec un modèle ouvert sans catégorie *a priori*, un modèle fermé avec des catégories prédéterminées ou un modèle mixte, avec des catégories prédéterminées et induites. Ensuite, (4) compter les occurrences et les traiter statistiquement, et les représenter dans un schéma, (5) les analyser de manière quantitative et qualitative, et (6) interpréter les résultats « pour rejoindre le sens profond du phénomène analysé » (L'Écuyer, 1990, p. 109).

Pendant une grande partie de notre travail de thèse, nous avons fait partie du Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral (GCEO). Ce dernier était constitué de 15 personnes : 5 enseignants (3 du primaire et 2 du secondaire), de 4 formateurs en Haute école pédagogique (3 psychopédagogues et 1 didacticien), et de 6 chercheurs universitaires en sciences psychologiques et de l'éducation (2 mémorants, 2 chercheurs juniors, 2 chercheurs seniors). C'est ainsi que pour l'analyse de contenu, nous avons fait appel à leurs expertises respectives pour les étapes 2 et 3, à savoir choisir des énoncés emblématiques et formuler des codes pour les regrouper. Leurs remarques et suggestions ont permis d'enrichir l'analyse et d'affiner le codage.

Présentation des cinq études menées et de leurs apports

Dans un souci de clarté pour le lecteur, nous présentons dans les lignes qui suivent les cinq études qui seront détaillées dans la partie 3. Une remarque préliminaire justifie le choix de l'âge des élèves. Ensuite, pour chacune des études présentées ci-après, nous passons en revue : (1) les manques dans la littérature actuelle, (2) les objectifs poursuivis, (3) l'épistémologie visée, (4) l'approche mobilisée, (5) les outils de recueil de données utilisés, (6) les analyses que nous avons menées, (7) l'apport de notre étude à la littérature actuelle. La figure 8 donne à voir les cinq études présentées ci-après.

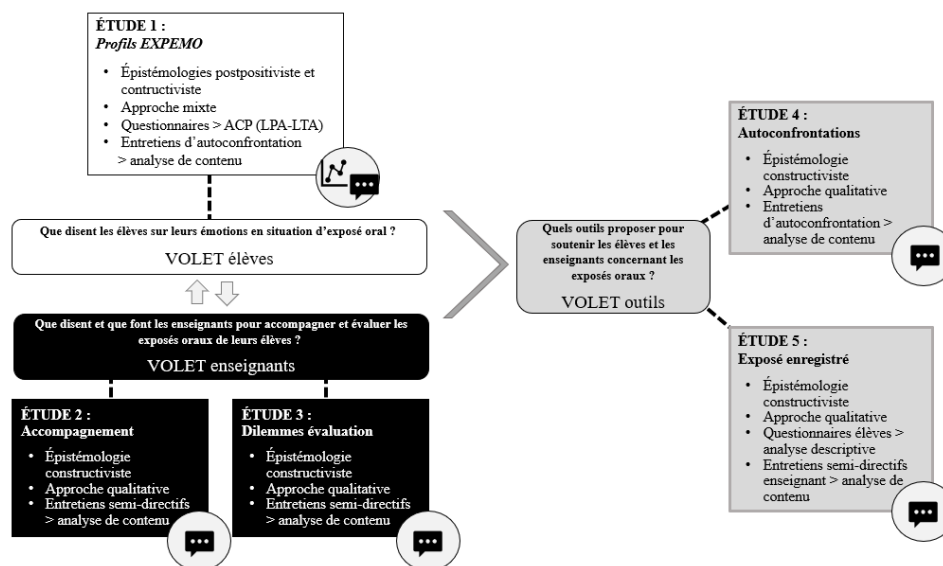


Figure 8. Vue d'ensemble détaillée de la méthodologie des cinq études

Remarque préliminaire : Pourquoi des élèves de fin de primaire ?

Nous avons choisi d'étudier les émotions d'élèves de fin de primaire pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enfants de cet âge ont atteint un stade réflexif où ils maîtrisent la nature mixte des émotions (Cuisinier & Pons, 2011). Ensuite, les enfants à partir de 6-10 ans ont une meilleure compréhension des mots émotionnels (Nook et al., 2019) liée à la profondeur du vocabulaire spécifique aux émotions (Streubel et al., 2020) et ils « ne connaissent pas encore les grandes turbulences émotionnelles de l'adolescence » (Kringelbach & Phillips, 2014, pp. 113-114, notre traduction). Ils sont aussi proches de la transition primaire-secondaire pour laquelle il existe peu de données (Dumais et al., 2017b). Enfin, comme nous voulions enquêter sur les émotions par questionnaires auto-rapportés écrits, les élèves de 10-12 ans sont capables de les lire seuls et de les compléter.

Étude 1 : « Profils EXPEMO » - Les profils émotionnels d'élèves de 10-12 ans en lien avec l'exposé

La littérature antérieure a souligné l'importance cruciale des émotions, de leurs antécédents et de leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves (Cuisinier & Pons, 2011 ; Cuisinier et al., 2010 ; Op 't Eynde et al., 2007 ; Pekrun & Perry, 2014 ; Pekrun et al., 2018 ; 2023). Mais les études se concentrent principalement sur l'anxiété lors de la prise de parole en public (Bodie, 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Ringeisen et al., 2019 ; Sharif et al., 2023 ; Tsang, 2020) sans mentionner d'autres émotions positives ou négatives (Barford et al., 2020) qu'un élève peut ressentir

lorsqu'il prend la parole. Il **manque** de références sur les émotions discrètes positives et négatives ressenties par des élèves du primaire en lien avec l'exposé oral.

L'**objectif** principal de l'étude 1 intitulée « Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school: A longitudinal mixed-method person-centered approach », et présentée au chapitre 5, était double. D'une part, nous avons cherché à documenter les états émotionnels des élèves en lien avec leur exposé oral en classe. D'autre part, il s'agissait d'offrir des pistes de réflexion aux enseignants qui voudraient accompagner leurs élèves dans la préparation et la présentation de leur exposé, y compris en tenant compte de la dimension émotionnelle (par exemple, en les aidant à gérer leurs émotions lors de cette activité anxiogène ; Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

Pour atteindre cet objectif, nous avons convoqué deux **épistémologies** : l'une postpositiviste/explicative et l'autre constructiviste/compréhensive, car nous avons adopté une **approche** mixte qui lie et intègre les données quantitatives et qualitatives (Creswell, 2014). À la suite de Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014b), nous avons pensé qu'étudier des émotions nécessitait de combiner les deux approches conjointement, ce qui permettait d'avoir une compréhension plus complète du phénomène investigué qu'avec une seule approche et de comprendre les résultats expérimentaux en incluant la perspective des individus (Creswell, 2014). Parmi les modèles de méthodes mixtes identifiés par Creswell (2014), nous avons opté pour un modèle séquentiel explicatif en deux étapes : nous avons d'abord recueilli des données quantitatives pour objectiver le phénomène d'émotions discrètes positives et négatives ressenties juste après l'annonce de l'exposé par l'enseignant, durant l'exposé et le lendemain de l'exposé. Nous avons ensuite utilisé ces résultats pour intégrer la phase qualitative afin de comprendre la perspective subjective des élèves concernant leurs émotions pendant leur exposé et le sens qu'ils donnaient à leur ressenti. En optant pour l'approche mixte, notre objectif était d'expliquer plus en détail les résultats quantitatifs initiaux et d'interpréter les résultats quantitatifs et qualitatifs ensemble (Creswell, 2014).

Nous avons utilisé deux **outils** de recueil de données. Pour les données quantitatives, 540 élèves belges francophones entre 10 et 12 ans ont complété trois questionnaires auto-rapportés structurés avant-pendant-après l'exposé, écrits (version papier), quantitatifs, avec des questions fermées pour mesurer plusieurs émotions d'état discrètes. Nous avons choisi ce type d'outil, car les élèves de cet âge ont un vocabulaire riche pour comprendre les émotions mixtes et qu'il est le plus pratique à administrer dans une classe avec de nombreux élèves (Pekrun & Bühner, 2014). Pour éviter le biais du langage, nous avons fourni des exemples concrets pour chaque émotion investiguée et, pour éviter le biais de désirabilité sociale, nous avons demandé aux élèves de créer un code secret pour assurer la confidentialité de leurs réponses. Ensuite, pour affiner notre compréhension des émotions ressenties par les élèves durant l'exposé, nous avons récolté des données qualitatives en menant des entretiens d'AC avec 21 de ces élèves et avons utilisé des vidéos dans lesquelles les élèves se revoyaient en train de présenter leur exposé. Ces entretiens sont des auto-rapports oraux, différés, qualitatifs et multidimensionnels (Young et al., 2010 ; Moussay & Flavier, 2014), car les élèves pouvaient commenter les émotions qu'ils ressentaient au moment de l'exposé filmé par leur enseignant. L'utilisation de la vidéo a permis d'éviter les biais dus à une mauvaise

mémoire (Yin, 2018) et les élèves ont également eu plus facilement accès à leurs émotions en se revoyant eux-mêmes dans l'action (Do & Schallert, 2004 ; Op 't Eynde et al., 2007).

Comme chaque élève peut présenter des schémas émotionnels différents, nous avons mené des **analyses** quantitatives avec une approche centrée sur la personne qui permet d'identifier des réalités différentes parmi les sous-populations et, par conséquent, d'aller au-delà d'un regard moyen sur un phénomène au sein d'une population. Pour mettre en évidence les schémas d'émotions à travers les trois moments, nous avons utilisé l'analyse en profils latents (Spurk, et al., 2020) et l'analyse en transitions latentes (Morin & Litalien, 2017 ; Muthén & Asparouhov, 2011). Pour analyser les entretiens d'AC, nous avons appliqué une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) aux entretiens retranscrits intégralement.

Les **apports** de cette étude sont doubles. Premièrement, à un niveau théorique, nous contribuons à la littérature en montrant des profils d'émotions chez les élèves du primaire en rapport avec leur exposé oral en traitant des émotions discrètes à la fois positives et négatives. Deuxièmement, au niveau pratique, nous offrons aux praticiens des éléments de réflexion afin de mieux soutenir les élèves dans la régulation de leurs émotions en lien avec l'exposé oral.

Étude 2 : « Accompagnement » - Les pratiques des enseignants pour accompagner leurs élèves à préparer et présenter un exposé oral

La littérature actuelle montre que l'exposé oral est un genre oral répandu dans les classes dès le primaire (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi et al., 2023a ; Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Dumais & Soucy, 2020a ; Nolin, 2015b). Les consignes sont souvent données en classe (Sénéchal, 2017), mais le travail de préparation s'effectue à domicile sans accompagnement pédagogique, ce qui crée des inégalités entre élèves aidés par les parents et ceux qui ne le sont pas (Ha, 2021). L'exposé est aussi un genre complexe qui nécessite un accompagnement en classe pour développer les multiples compétences nécessaires à l'orateur et aux auditeurs (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012). Or, il **manque** des informations sur les pratiques d'enseignants concernant l'accompagnement donné en classe.

L'**objectif** principal de l'étude 2, intitulée « No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations », présentée au **chapitre 6**, était de mettre en lumière ce que des enseignants de fin du primaire font pour aider les élèves orateurs à préparer et à présenter un exposé en classe.

Pour atteindre cet objectif, nous avons convoqué une **épistémologie** constructiviste/compréhensive et nous nous sommes appuyés sur une **approche** qualitative, plus précisément une approche phénoménologique pour comprendre des expériences subjectives, ainsi que le sens et les significations que les personnes leur donnent (Van der Maren, 2006).

Les **outils** de récoltes qualitatives que nous avons utilisés ici sont l'entretien semi-directif et les traces objectivées. Premièrement, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs

avec 16 enseignants du primaire en Belgique francophone qui demandent à leurs élèves de préparer et de présenter des exposés. Ces entretiens ont été menés à distance sur *WhatsApp*, *Teams*, *Messenger* ou par téléphone à cause de la crise sanitaire. Un guide d'entretien, constitué de différents thèmes-questions, a été élaboré pour cibler directement les sujets que nous voulions étudier (Yin, 2018) et nous avons veillé à aborder les questions dans le même ordre à chaque fois pour que la place du thème dans l'interview n'influence pas la qualité des réponses (Albarelo, 2012). Comme recommandé, ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants à qui nous avons assuré l'anonymat. Ils ont également été retranscrits intégralement pour être ensuite analysés. Deuxièmement, nous avons récolté des traces objectivées. Quand l'enseignant parlait des instructions qu'il donnait à ses élèves pour la présentation ou qu'il évoquait la grille d'évaluation qu'il distribuait aux élèves, il lui était demandé de nous l'envoyer. Nous avons supposé que ces traces objectivées nous fourniraient des informations supplémentaires pour consolider la validité des données recueillies (De Ketele & Maroy, 2006 ; Van der Maren, 2006) et trianguler les données (Van der Maren, 2006). Pour finir, nous avons recueilli quatre fiches de consignes et neuf grilles d'évaluation.

Nous avons appliqué une **analyse** de contenu (L'Écuyer, 1990) aux verbatims des entretiens retranscrits, aux grilles d'évaluation et aux feuilles de consignes, et nous avons sollicité la collaboration du groupe GCEO pour le choix des verbatims emblématiques et des codes. Nous avons ensuite procédé à une triangulation restreinte qui permet une vérification en confrontant les données obtenues par deux instruments quand la question et les informateurs ne changent pas (Van der Maren, 2006).

Les **apports** de cette étude sont d'avoir mis en évidence cinq types de catégories de soutien offert par les enseignants à leurs élèves : (1) exprimer des instructions claires dès le départ, (2) présenter des stratégies pour préparer une présentation, (3) créer un cadre sûr et aider les élèves à réguler leurs émotions, (4) montrer des modèles, et (5) donner aux élèves des outils pour s'autoévaluer. De plus, la triangulation restreinte (Van der Maren, 2006) des données a montré une cohérence entre les pratiques déclarées et les fiches de consignes, ce qui n'était pas le cas pour les critères d'évaluation. Au final, bien qu'elles ne constituent pas à proprement parler un enseignement/apprentissage, ces pratiques d'accompagnement peuvent être inspirantes, car elles donnent des pistes concrètes aux enseignants qui souhaiteraient le faire, mais qui disent ne pas savoir comment s'y prendre (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017b ; Sénéchal, 2017 ; Wiertz et al., 2020). D'autre part, elles montrent qu'il est possible de réserver du temps scolaire pour accompagner les élèves, mais qu'il y a nécessité de leur enseigner comment préparer et présenter un exposé oral, qui constitue une tâche complexe pour les élèves (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012).

Étude 3 : « Dilemmes évaluation » - Les dilemmes que les enseignants rencontrent quand ils doivent évaluer leurs élèves qui font un exposé

La littérature souligne qu'évaluer l'oral n'est pas facile pour les enseignants (Simard et al., 2019). Des chercheurs se penchent d'ailleurs actuellement sur des critères de validité didactique, mais la question du « comment » évaluer l'oral ayant fait l'objet d'un enseignement/apprentissage reste très présente (Dumais et al., 2017b ; Wiertz et al., 2020), d'autant plus que les enseignants disposent de peu d'outils pour l'évaluer, ce qui les met en tension entre les différentes formes d'évaluation qu'ils connaissent et les objets de l'oral qui restent flous pour eux. Il **manque** des informations sur comment les enseignants évaluent les exposés oraux de leurs élèves en primaire et quels dilemmes ils rencontrent dans cette tâche.

L'**objectif** principal de l'étude 3 intitulée « Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves », présentée au **chapitre 7**, était d'apporter des informations sur les pratiques évaluatives et les difficultés des enseignants concernant l'évaluation formative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015) et certificative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008) de l'exposé oral au primaire.

Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyés sur une **épistémologie** constructiviste/compréhensive et nous avons choisi une **approche** qualitative, plus précisément une recherche phénoménologique (Creswell & Poth, 2018) pour mieux comprendre les pratiques évaluatives des exposés et les choix que devaient poser les enseignants. Cela nous a permis d'avoir un état des lieux des leviers et des difficultés face à cette évaluation, et d'avoir accès aux justifications avancées par les enseignants eux-mêmes.

Comme **outils** de recueil de données qualitatives, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs à distance avec 16 enseignants et avons reçu des traces objectivées. En cours d'entretien, quand l'enseignant parlait de ses critères d'évaluation, nous lui avons demandé s'il utilisait une grille d'évaluation et, le cas échéant, s'il était d'accord de nous la faire parvenir. Nous présumons que les grilles nous offriraient une information plus précise et consistante des pratiques évaluatives des exposés. Sur les 16 enseignants, 9 nous ont transmis par mail leur grille d'évaluation.

Pour l'**analyse**, nous avons d'abord appliqué une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) séparée aux entretiens intégralement retranscrits et aux feuilles d'évaluation. Nous avons choisi un codage ouvert (démarche inductive) qui reste proche des mots utilisés par les participants dans les documents fournis et nous avons sollicité la collaboration du groupe GCEO pour le choix des verbatims emblématiques et des codes. Ici aussi, nous avons procédé ensuite à une triangulation restreinte des données dans un but de vérification (Van der Maren, 2006).

Les **apports** de cette étude sont de montrer que les enseignants sont confrontés à sept dilemmes lorsqu'ils sont amenés à évaluer un exposé oral. Ces dilemmes concernent : (1) la fonction de l'évaluation, (2) l'implication de l'orateur et/ou (3) des pairs, (4) les modalités, (5) les outils utilisés, (6) le moment, et (7) la prise en compte de la charge émotionnelle des élèves. Bien qu'ils puissent intervenir dans d'autres disciplines, nous avons également montré en quoi ces dilemmes sont plus présents pour l'évaluation de l'oral.

Étude 4 : « Autoconfrontations » - Les autoconfrontations comme outils pour étudier les émotions et permettre aux élèves de s'autoévaluer

La littérature rapporte que l'oral est éphémère (Alrabadi, 2011), engendre des émotions fortes (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019) et que son évaluation est compliquée (Simard et al., 2019). Il **manque** d'études qui recensent des outils pour soutenir l'autoévaluation des élèves sur leur exposé et leur permettre d'envisager des améliorations pour une prestation future, tout en offrant aux enseignants un accès aux émotions de leurs élèves en lien avec une tâche précise (Op 't Eynde et al., 2007).

L'**objectif** principal de l'étude 4, intitulée « Le pari de l'utilisation des AC pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux », présentée au **chapitre 8**, était de questionner l'utilité de l'entretien d'AC comme outil d'autoévaluation pour les élèves en situation d'exposé oral et d'évaluation formative pour les enseignants. D'un côté, nous avons cherché à savoir si ce type d'entretien était utile pour aider les élèves à s'autoévaluer dans leurs compétences à communiquer oralement et dans la gestion de leurs émotions, et d'un autre côté si l'AC était un outil intéressant pour les enseignants en vue de soutenir leurs élèves sur la base des difficultés et forces évoquées.

Pour atteindre cet objectif, nous avons convoqué une **épistémologie** constructiviste/compréhensive, avec une **approche** qualitative, plus précisément phénoménologique, 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).

Comme **outils** de récolte qualitative, nous avons utilisé des entretiens individuels d'AC avec huit élèves de 10-11 ans. Selon Yin (2018), les entretiens fournissent des explications, des significations et des perceptions personnelles. Nous avons plus précisément opté pour des entretiens d'AC (Moussay & Flavier, 2014) sur la base de la vidéo de l'exposé des élèves pour éviter le biais d'inexactitude dû à un souvenir pauvre (Yin, 2008). Cet auto-rapport oral (Pekrun & Bühner, 2014) a donné accès aux émotions des élèves (Do & Schallert, 2004 ; Op 't Eynde et al., 2007).

Pour analyser les entretiens intégralement retranscrits, nous avons appliqué une **analyse** de contenu (L'Écuyer, 1990) avec codage ouvert pour rester proche des propos tenus par les élèves.

Les **apports** de cette étude sont de montrer que lorsque les élèves se revoient et parlent des émotions 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.

Étude 5 : « Exposé enregistré » - L'exposé enregistré comme alternative à l'exposé oral en classe

La littérature montre que la crise sanitaire a bouleversé l'enseignement et que les enseignants ont été amenés de manière rapide, et souvent sans formation, à utiliser les outils numériques pour pouvoir garder le contact avec leurs élèves. Plus encore, cette situation les a obligés à faire des choix dans les enseignements et à réinventer les dispositifs pédagogiques pour qu'ils puissent à la fois se vivre à distance et être porteurs d'apprentissages pour les élèves. Il **manque** des études qui expliquent comment la pratique usuelle d'exposé peut se transformer en enseignement à distance, comment un suivi peut être assuré sans être dans la classe avec les élèves, mais aussi quel est le ressenti émotionnel et motivationnel des élèves dans ces nouvelles pratiques.

L'étude 5 intitulée « Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? », présentée au **chapitre 9**, poursuivait un double **objectif** : (1) montrer comment un enseignant est passé d'un dispositif habituel (l'exposé oral devant la classe) à un dispositif à distance (l'exposé enregistré) dans une situation de pandémie, et (2) donner à voir ce que l'enseignant en a pensé ainsi que les émotions ressenties par les élèves dans les deux modalités d'exposé.

Pour atteindre cet objectif, nous avons convoqué une **épistémologie** constructiviste/compréhensive, avec une **approche** qualitative pour considérer en profondeur deux points de vue sur le même phénomène, c'est-à-dire comprendre comment un enseignant a transformé les exposés oraux en classe en exposés enregistrés à domicile durant la crise de COVID-19, et analyser les conséquences de ce changement sur les émotions des élèves. Nous avons opté pour une étude de cas limitée à un enseignant d'une école et ses élèves, car notre but était de réaliser une description détaillée d'un cas pour approfondir la question qui nous occupait (Yin, 2018).

Pour récolter les données, nous avons utilisé différents **outils** : deux questionnaires auto-rapportés pour 15 élèves de 10-11 ans et deux entretiens semi-directifs pour leur enseignant. Un premier questionnaire auto-rapporté a sondé les élèves sur la ou les modalités d'exposé qu'ils préféreraient, ainsi que sur leurs ressentis liés à l'exposé oral en direct en classe et à l'exposé enregistré à distance (à l'annonce de la tâche, durant la prestation, et ce qu'ils ont ressenti après la réaction des pairs). Un second questionnaire a invité les élèves à s'exprimer sur leur ressenti lié à l'exposé enregistré à distance. Quant à l'enseignant, il a été interviewé à deux reprises sur *WhatsApp* : un premier entretien a eu lieu après un mois de confinement pour récolter des données sur ses pratiques de l'oral en classe, sur les émotions de ses élèves qu'il avait perçues lors de leur exposé en direct en classe et sur le dispositif hybride qu'il commençait à mettre en place; un second entretien a eu lieu à la fin de l'année scolaire lorsque le dispositif hybride était clôturé. Nous avons choisi un entretien semi-directif avec l'enseignant, car c'est un outil ciblé qui nous a permis de nous concentrer directement sur le sujet qui nous occupait, et un outil pertinent qui fournit des points de vue personnels du participant (Yin, 2018).

Nous avons mené différents types d'**analyses pour traiter les données**. Concernant les questionnaires en ligne des élèves, nous avons procédé au comptage des émotions à valence positive et négative. Les réponses aux questions à choix multiples (3 items sur les 10) ont fait l'objet d'une analyse descriptive, tandis qu'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) avec codage ouvert a été appliquée aux réponses données aux questions ouvertes (7 items sur les 10) et aux entretiens avec l'enseignant retranscrits intégralement.

En termes d'**apports**, les résultats de cette étude montrent que les émotions à valence positive ressortent en faveur du dispositif d'exposé enregistré à distance, et que le dispositif mis en place par l'enseignant en situation de pandémie a été porteur tant pour sa gestion de classe à distance que pour l'apprentissage des élèves. Il appert également que les technologies ont permis de réaliser la tâche scolaire de l'exposé comme il n'était pas possible de le faire auparavant : se revoir, visionner les vidéos des autres pour avoir des modèles et leur offrir de la rétroaction, avoir plusieurs chances, travailler de la maison et/ou de l'école, échanger entre élèves et avec l'enseignant à distance pour s'améliorer, etc.

Conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques

Ce chapitre a expliqué les aspects épistémologiques et méthodologiques des études qui seront présentées dans la partie 3 de cette thèse. L'objectif principal de cette partie 2 était d'expliquer les choix épistémologiques que nous avons posés pour montrer ensuite en quoi les méthodes, les outils de recueil et d'analyses s'articulent, voire se complètent pour obtenir une approche fine des phénomènes investigués. Nous avons d'abord décrit l'épistémologie postpositiviste/explicative convoquée dans les récoltes et analyses de données quantitatives, et ensuite l'épistémologie constructiviste/compréhensive choisie pour récolter et traiter les données qualitatives. Nous avons ensuite abordé les deux approches utilisées dans nos études (qualitative et mixte), les outils de recueil de données mobilisés (questionnaires auto-rapportés, entretiens d'AC, entretiens semi-directifs et traces objectivées), ainsi que les types d'analyses que nous avons menées (analyses liées à une approche centrée sur la personne et analyse de contenu).

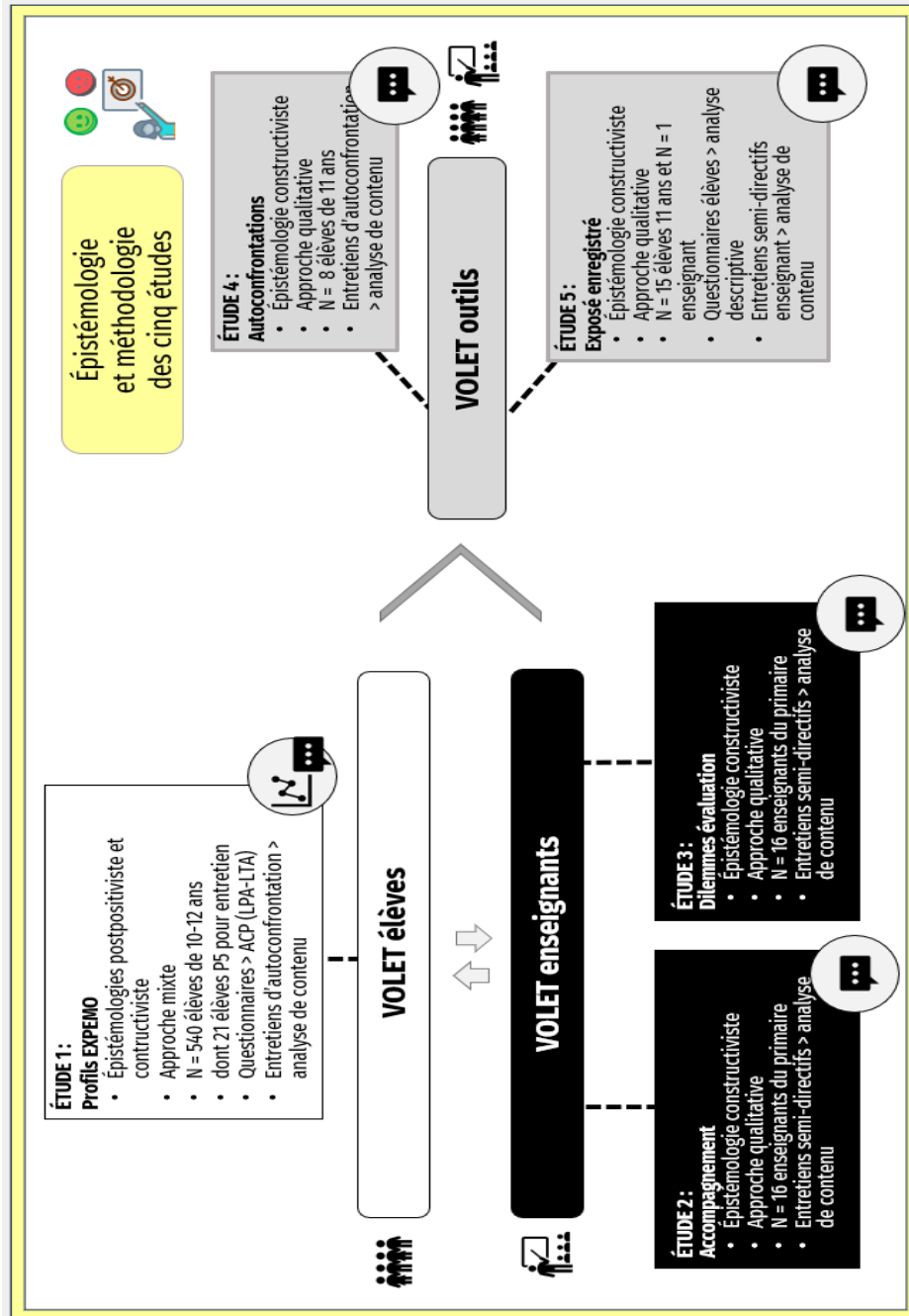
Le tableau 4 est un synoptique qui donne à voir les épistémologies et la méthodologie des cinq études classées selon les trois volets mentionnés antérieurement (élèves, enseignants ou outils). Pour chaque étude, sont mentionnés le volet impliqué, le chapitre, le titre de l'article, l'échantillon concerné, les approches choisies, les outils de recueil et d'analyse de données mobilisés. Une dia-synthèse en un coup d'œil vient clôturer cette deuxième partie.

Tableau 4. Tableau synoptique des cinq études et de leur épistémologie-méthodologie

Volets	Chapitre de la thèse	Numéros et titres des études	Échantillon	Approches	Outils de recueil de données				Outils d'analyse des données	
					Quest.	AC	Entret. semi-dir.	Traces object.	Analyse Contenu	ACP ³
Élèves	5	Étude 1 : Profils EXPEMO <i>Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school....:</i>	N=540 él. 10-12 ans dont 21 él. autoconf.	Mixte	✓	✓			✓	✓ LPA LTA
Enseignants	6	Étude 2 : Accompagnement <i>No, an oral presentation is not just something you prepare at home!</i>	N=16 ens.	Qualitative Phéno- ménologique			✓	✓	✓	
	7	Étude 3 : Dilemmes évaluation <i>Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves</i>	N=16 ens.	Qualitative. Phéno- ménologique			✓	✓	✓	
Outils	8	Étude 4 : Autoconfrontations <i>Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux</i>	N=8 él. 11 ans	Qualitative Phéno- ménologique		✓			✓	
	9	Étude 5 : Exposé enregistré <i>Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire...</i>	N=15 él. 11 ans N= 1 ens.	Qualitative. Étude de cas	✓		✓		✓	

³ ACP = approche centrée sur la personne ; LPA = latent profile analysis (ou analyse en profils latents) ; LTA = latent transition analysis (ou analyse en transitions latentes).

Dia-synthèse en un coup d'œil 2



Partie 3

Contributions empiriques

*« En sciences humaines, il arrive toujours un moment où il faut observer une réalité,
un phénomène, un fait : c'est le moment de l'observation empirique,
du retour au terrain, de l'articulation avec la pratique »*

Albarello, 2012, p. 79.

Volet élèves

Chapitre 5

Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school

A longitudinal mixed-method person-centered approach (étude 1)

This paper presents a longitudinal mixed-method person-centered study investigating primary school pupils' discrete emotions related to oral presentations. The aim of the study was to identify patterns of emotion among primary school pupils confronted with delivering an oral presentation in front of the class. Participants were 540 French-speaking Belgian pupils ages 10-12. A questionnaire was administered to participants at three time points: when the upcoming presentation was announced, during the presentation and the day after the presentation. To deepen the profiles identified, we conducted self-confrontation interviews with pupils to gain access to their subjective perspectives and emotions during their presentation. Using latent profile and latent transition analysis, we identified three emotional profiles. Qualitative results revealed the different functioning and the strategies used by pupils in each profile. Identifying pupils with different profiles and the transitions between these profiles opens the way to practical implications regarding differentiation. Directions for future research and implications concerning more appropriate intervention in the classroom are discussed.

Keywords

Emotional profiles, oral presentation, latent profile analysis, self-confrontation interviews, mixed-method approach

Stordeur, M.-F., Coppe, T., Parmentier, M., Nils, F., & Colognesi, S. (in preparation). Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school: a longitudinal mixed-method person-centered approach.

Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation in primary school

A longitudinal mixed-method person-centered approach (étude 1)

1. Introduction

Throughout life, public speaking is often called for, whether it is during school, professional (Doherty et al., 2011; Tailor, 2016; Tsang, 2020) or even private life. Some typical examples are presenting a topic in front of classmates, offering your point of view or ideas in a meeting with colleagues, or giving a speech at a birthday or wedding. In general, using oral communication and developing the associated skills are crucial for taking one's place in society (Mercer et al., 2017; Oracy Cambridge and Voice 21, 2019).

Many studies have shown the importance of supporting oracy at an early age (Mercer, 2020), making primary education the main environment in which it is necessary to pay attention to oracy education (Jones, 2017). Oracy education "is what the school does to support the development of children's capacity to use speech to express their thoughts and communicate with others, in education and in life" (Alexander, 2012, p. 10). Although most teachers recognize its importance, oracy education is neglected in classroom practice (Colognesi & Deschepper, 2019; Wurth et al., 2022). Indeed, teachers find it difficult to implement oracy education, because they consider themselves poorly trained to teach it (Colognesi & Deschepper, 2019). In addition, oral activities are perceived as uncomfortable, especially for shy or silent students (Millard & Menzies, 2019), and are only possible in a safe learning environment (Wurth et al., 2022).

Recent research has shown that oral language is composed of different dimensions (i.e., physical, linguistic, cognitive, social and emotional (Mercer et al, 2017; Millard & Menzies, 2019). The emotional dimension is an important aspect that is particularly neglected in oracy education (Dumais, 2016; Kaldahl, 2019; Mercer et al, 2017; Millard & Menzies, 2019). Such neglect is surprising, because Dumais (2016) pointed out that emotions are an integral part of speaking and that emotional regulation should also be part of learning to speak, and especially because public speaking is a source of many emotions for the speaker (Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019; Tsang, 2020). In this regard, experiencing negative emotions when speaking in public can be a barrier to successful performance in educational, occupational, and social domains throughout the lifespan (Reeves et al., 2021).

Accordingly, when teachers ask their students to give oral presentations to develop their speaking skills (Dolz & Schneuwly, 2016; Dumortier et al., 2012), the students experience strong emotions before, during, and after the presentation (Bodie, 2010; Tsang, 2020),

whether in first-language (Bodie, 2010; Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019) or second-language situations (Berdal-Masuy, 2018; Dewaele & Dewaele, 2017).

The main objective of this study is to document the emotional states of primary school pupils in relation to their oral presentation in class. To pursue this objective, we used a longitudinal mixed-method person-centered design, combining quantitative analysis to investigate the patterns of emotions before, during, and after the presentation with qualitative analysis to deepen our understanding of how pupils experienced the presentation. In order to analyze students' emotions, considering that each student may differ in terms of emotional patterns, we opted for a person-centered approach that allows to identified different realities among subpopulations and, as such, to go beyond an average view of a phenomenon within a population. To highlight patterns of emotions across the three moments, we used latent profile analysis (Spurk et al., 2020) and latent transition analysis (LTA; Morin & Litalien, 2017; Muthén & Asparouhov, 2011). To refine our understanding, we used video-based self-confrontation interviews with pupils (SCI; Moussay & Flavier, 2014; Young et al., 2010). The use of video to support the SCI avoids bias due to poor memory (Yin, 2018). Pupils also have easier access to their emotions by viewing themselves (Op 't Eynde et al., 2007).

The contributions of this study are twofold. First, at a fundamental level, we contribute to the literature by showing pupils' profiles of patterns of emotions related to an oral presentation. Second, at a practical level, we offer practitioners elements on which to reflect in order to better support their pupils in their emotional regulation.

2. Theoretical framework

First, we define oral presentations at school. Second, we introduce emotions and their role in learning. Third, we connect oral presentations and emotions. Finally, we specify the research questions for our study.

2.1 Oral presentation at school

Oral presentation can be defined as “a relatively formal and specific public textual genre in which a presenter addresses an audience in a (explicitly) structured manner to convey information, describe, or explain something [our translation]” (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), with or without audience interaction, with or without the use of visual supports (Chamberland et al., 2006), and usually with some preparation (Tsang, 2020).

Oral presentation represents a privileged tool for the transmission of all kinds of content in educational programs, both for the speaker and for the listeners (Dolz & Schneuwly, 2016; Dumortier et al., 2012). For that reason, it is one of the tasks teachers most frequently assign to students throughout their schooling (Bodie, 2010; Colognesi & Deschepper; Dolz & Schneuwly, 2016; Dumais & Soucy, 2020; Millard & Menzies, 2019; Sales-Hitier & Dupont, 2020). Although oral presentation is often used, it remains poorly taught (Colognesi et al., 2022). However, scholars agree that it is a complex task that requires teaching and support (Dolz & Schneuwly, 2016; Dumortier et al., 2012; Stordeur et al., 2022a).

Indeed, several complex aspects are involved in an oral presentation. On the one hand, the content needs to be structured, thought about, and prepared in a way that allows efficient transfer to the audience; on the other, the message must be transmitted via oral and physical communication in which the whole body is involved, for example, in prosody (musicality of the voice through rate, volume, timbre, intonation, pause, accent, etc.), and in posture or gesture that reveal the speaker's emotions (Dolz & Schneuwly, 2016; Tailor, 2016). Sometimes, the body serves the speaker by providing physical support for the voice and oral communication (through posture, breathing, etc.), but it can also show the speaker's emotions.

2.2 Emotions, emotions at school and in public speaking

Emotions are characterized as episodes instead of states, as they can last for only a short duration (Sander & Scherer, 2019). Most contemporary theories in the field of emotions agree that an emotion is a multifaced process including emotion-specific feelings, cognitions, motivations, physiological processes, and expressive behaviors (Mikolajczak, 2014a; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a). While emotions are automatic feelings, it is possible to influence their intensity and duration by a process called emotional regulation (Gross, 2014; Jacobs & Gross, 2014).

In their taxonomy of emotions related to academic achievement (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2018, 2023), Pekrun and colleagues described emotions along three dimensions: valence, activation and object focus: (1) *valence* refers to whether emotions are considered pleasant (joy, confident, pride) or unpleasant (sadness, nervous, disappointment); (2) *physiological activation* prepares the organism to react quickly through increased heart rate, breathing, sweating, while deactivation serves to bring the organism to rest; (3) *object focus* (activity or outcome) has a temporal reference, because any object of emotion can reside in the past, present or future (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2018, 2023). Emotions can be anticipatory, when people experience an emotion concerning the prospect of a desired or undesired future event (Baumgartner et al., 2008), including educational transitions (Parmentier et al., 2021). As an emotion is a complex entity, current research has called for treating each emotion on its own terms and avoiding lumping emotions into positive/negative or activating/deactivating groups (Lench et al., 2011; Lindquist et al., 2013).

Aside from its role as the place where instruction occurs, “the classroom is an emotional place” (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a, p. 1), where emotions are frequent and intense (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a), and have consequences for students' motivation, learning and achievement (Fiedler & Beier, 2014; Pekrun et al., 2018). Pekrun and colleagues (2018) have shown that emotions at school predict attention and flow, motivation to learn, memory and cognitive processes, problem solving, learning strategies, and self-regulation of learning. According to Cuisinier and Pons (2011), emotions at school can occur before, during and after tasks. To assess students' judgments of a learning situation in real classroom situations, studies have investigated students' joy, contentment, and sense of security before

and after a specific task, as well as their anxiety and nervousness (Boekaerts, 2002; Crombach et al., 2003).

Studies have shown that patterns of emotions differ significantly between students and have different consequences for how they experience a learning situation, in the context of mathematical problem-solving (see Hanin & Van Nieuwenhoven, 2019), or reading exercises (see Holopainen et al., 2020). As a consequence, it would be too simplistic to conclude that positive emotions always have positive effects on learning and that negative emotions are always damaging (Pekrun et al., 2018), or that all students are equal regarding their emotions. Anxiety and shame, which reduce interest and intrinsic motivation, may push the student to make an effort to avoid failure, especially for students who have an expectation of success (Pekrun, 2014). Anxiety can motivate a student to invest effort to avoid failure, whereas hopelessness likely undermines any kind of engagement. In the same vein, joy can have positive effects on learning, attention to the task, intrinsic motivation, and relational memory processing, while relaxation may prevent the student from perceiving the need to make an effort to succeed and thus to give their best (Pekrun et al., 2018). These examples are additional evidence that, in the educational literature, emotions should be treated as discrete constructs and not as part of a dimensional construct.

With regard to emotions and public speaking, the emotional part of speaking is not negligible because it is both felt by the speaker and observed by the listener. Students speakers show their emotions, sometimes their discomfort, and let out "involuntary signs of emotion (accelerated heart rate, muscle twitching, lack of flow in the face, strangulation of the voice), whether or not it is linguistically and prosodically perceptible" (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 56, our translation).

Of the 10 studies on emotions and public speaking that we consulted, the majority concerned higher education students (8 out of 10 studies), to a lesser extent secondary school pupils (2 studies; de Jong et al., 2021; Dewaele & Dewaele, 2017) and none concerned primary school pupils. In the existing literature on oral presentations, one major element stands out: the negative emotions associated with public speaking (Bodie, 2010; Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019; Ringeisen et al., 2019; Tsang, 2020). Indeed, negative emotions such as anxiety or fear are most often studied alone (7 out of 10 studies), sometimes accompanied by a positive emotion such as joy (2 out of 10) or confidence (1 out of 10). In terms of data analysis methods, seven quantitative studies used self-reported questionnaires and, more rarely, physiological indices (cortisol, salivary); two mixed studies added semi-structured interviews and only one was purely qualitative, using a holistic content analysis of audio and video recordings. Finally, five of the ten studies analyzed the links between fear of public speaking and other variables such as feelings of self-efficacy, performance and memory impairments, and four others also looked at the speaker's emotional regulation strategies.

Most teachers use presentation tasks in their classrooms as a speaking exercise and to assess students' communication skills (Dumortier et al., 2012; Millard & Menzies, 2019), but this generates strong negative emotions among some students. These negative emotions can

jeopardize students' commitment, self-confidence, and even have long-term negative consequences on students' self-efficacy regarding public speaking (Ringeisen et al., 2019). Supporting students in presentation tasks and training them for this type of performance inherently involves taking into consideration how students feel (Stordeur et al., 2022a), what kind of emotions they experience, how teachers can make them aware that it is normal to feel this way, and the like. But teachers report being helpless to support students on an emotional level. They do not know what is going on in students' heads or how to help them (Stordeur et al., 2022b). Studies have agreed (e.g., Bodie, 2010; Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019; Ringeisen et al., 2019; Tsang, 2020) that negative feelings are elicited by oral presentations, but we lack in-depth understanding of the specific emotions students are experiencing and of the inter-individual differences between pupils.

2.3 The present study

While the literature agrees on the importance of emotions in public speaking (Bodie, 2010; Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019; Ringeisen et al., 2019; Tsang, 2020) and oracy education in general (Alexander, 2012; Colognesi & Deschepper, 2019; Millard & Menzies, 2019), we lack evidence and in-depth understanding to address this phenomenon in classrooms. The present study aims to fill this gap in the literature.

Our research questions are as follows:

RQ1. What are the emotional profiles of 10- to 12-year-old pupils before, during and after their oral presentation? If any, what transitions do they make from one profile to another over time?

RQ2. What do pupils with different profiles say about their emotions during their presentation when they watch themselves in action?

Based on the above literature, we chose a longitudinal mixed-method person-centered approach. First, we needed a longitudinal study looking at different moments related to the task (Cuisinier & Pons, 2011), with discrete (Lindquist et al., 2013) and mixed emotions (Folkman & Lazarus, 1985; Sander & Scherer, 2019; Smith & Ellsworth, 1987), because assessing the emotions at three different measurement times makes it possible to see which emotions are most often present before, during and after the presentation. Second, a mixed-method approach with quantitative and qualitative data would allow us to gain a more complete understanding of the phenomenon being investigated than with a single approach, and we could understand the quantitative results by including the perspective of individual participants (Creswell, 2014). Third, a person-centered approach using profiles was necessary because pupils feel differently about the same situation (Sander & Scherer, 2019), and our aim is to go beyond the relationships between the variables in order to gain an understanding of the emotions experienced by the students, while considering interindividual differences between students.

3. Method

To answer these questions, we conducted two types of data collection in natural conditions— more precisely, in classrooms in which oral presentations were planned (Turner & Trucano, 2014).

Our study was conducted in French-speaking Belgium during the 2020-2021 school year, that is, during the COVID crisis. Teachers were recruited via social networks, email and the researchers' personal practitioner networks.¹

We opted for an exploratory sequential mixed-methods design (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2007) allowing us to grasp the complexity of experiencing emotions at school, namely, the combination of quantitative and qualitative approaches (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014b). We report samples, procedures, measurements and data analysis methods used in this study, and we follow reporting standard recommendations for mixed methods research (Levitt et al., 2018). In the quantitative part, we investigated the speaker's emotions at three moments : (1) when the teacher announced that there would be a presentation, (2) during the presentation (we say '*during* the presentation', but students completed the questionnaire immediately *after* the presentation, and were asked to say what they felt during the presentation), and (3) the day after. In the qualitative part, we inquired about the whole moment of presentation, unfolded in the form of a film. These two steps are shown in Figure 9 and detailed in what follows.

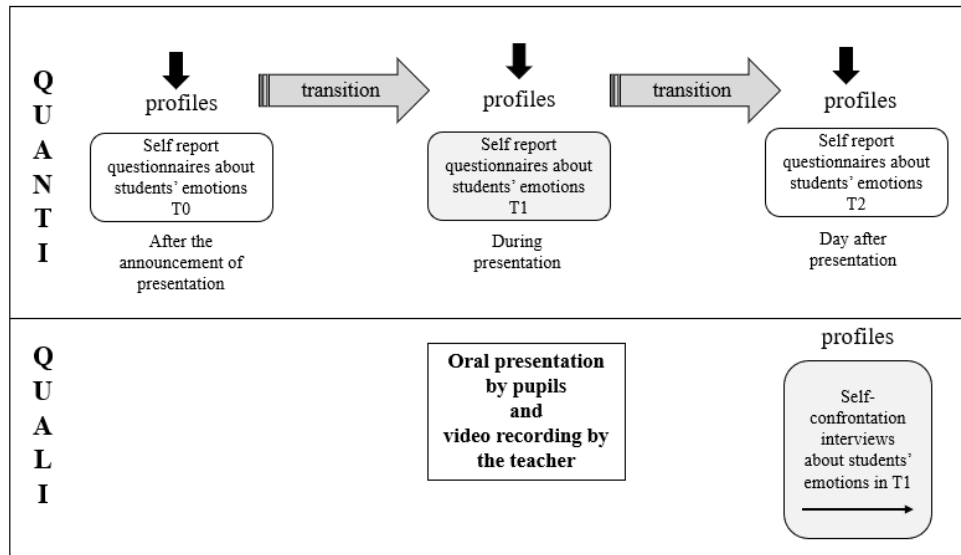


Figure 9. Mixed-methods research design

¹ Notably via the GCEO (collaborative research group for oral teaching).

3.1 Quantitative study (self-report questionnaire)

3.1.1 Sample and procedures

The sample for the quantitative data collection consisted of 540 pupils in Grades 4–6 (range = 8.83–13.25 years; $M = 10.63$; $SD = 0.84$) from 30 classrooms² in 18 French-speaking schools in Belgium: 136 pupils in Grade 4 (48,9% female), 259 pupils in Grade 5 (50% female), and 145 pupils at Grade 6 (50.7% female). The inclusion criterion was to make an oral presentation during the 2020-2021 school year.

To carry out this quantitative part of our study, we took into account the ethical recommendations suggested by Bélanger and Richard (2017). In order to participate in the study, different levels of consent were required (school principal, teacher, parents and pupils). We informed them that pupils could stop their participation whenever they wished and without any negative consequence. At the end of the research project, all participating classes received an instructional program (including a teaching sequence and audio materials) that aim to develop listening and speaking skills (Colognesi & Deschepper, 2018).

As schools were sometimes closed to outsiders during the COVID crisis, visual contact was organized via different digital platforms with the teacher to explain the study and the procedures, and also afterwards with the pupils. The instruments were administered in the students' classrooms by their teacher, who had received oral and written instructions from the researcher. If necessary, or if requested by the students, the teachers were allowed to read out the questionnaire items and explain misunderstood words. Paper questionnaires were completed with pencil.

3.1.2 Measures

After asking for socio-demographic information and their school year, we investigated emotions at three times: when the teacher told the students that they would have to give an oral presentation in class³ (T0), during the presentation (T1, completed as soon as the pupil returned to their seat, just after the presentation) and the day after the presentation in class (T2). In order to be able to pair the data of the same student, we asked the participants to create a secret code to be repeated for each completion time. Discrete academic emotions were measured with an adapted version of Pekrun's scale (2006), with two added emotions from Boekaerts (2002). Table 5 presents the emotions used at each measurement time.

² 80% of pupils of the classroom participated. The remaining students are those from whom we had not received permission to participate from the parents.

³ In general, teachers allowed a month's preparation time before the first student presented to the class. The order of presentation was negotiated with the students. It could take from three days to three weeks from the first student presenting to the last.

Table 5. Emotions⁴ at the three measurement times

	T0 After the announcement	T1 During the presentation	T2 The day after the presentation
Positive emotions	Contentment Joy Hope Security Confidence	Contentment Joy Hope Security Confidence Pride	Contentment Joy Hope Security Confidence Pride
Negative emotions	Anxiety Hopelessness Nervousness	Anxiety Hopelessness Nervousness Shame Disappointment	Anxiety Hopelessness Nervousness Shame Disappointment

For each measurement time, pupils were asked to rate the emotions they were feeling (after the announcement of the presentation by the teacher, during their presentation and one day later) using Likert scales ranging from 1 (“not at all”) to 5 (“very much”)⁵.

3.1.3 Analysis (latent profile analysis)

Statistical analyses were conducted using Mplus 8.4. The nested nature of the data (i.e., pupils nested within classroom) was systematically taken into account in our analyses.

As we wanted to obtain an in-depth understanding of the emotions experienced by pupils while considering that each pupil can differ in terms of emotional pattern, we opted for a person-centered approach that allowed us to go beyond average look on relationships between variables. To be precisely, latent profile analysis (LPA) is:

A categorical latent variable approach that focuses on identifying latent subpopulations within a population based on a certain set of variables. LPA thus assumes that people can be typed with varying degrees of probabilities into categories that have different configural profiles of personal and/or environmental attributes. (Spurk et al., 2020, p. 1)

In this case, these attributes are the discrete emotions reported in Table 5.

Latent profile analysis requires several different analytic steps. First, we had to find the best profile solution for our sample. We ran estimation of 1- to 8-profile solutions for each measurement time (i.e., T0, T1, T2) separately. We used five common indices to assess the fit of the profile solutions: Akaike information criteria (AIC), Bayesian information criteria (BIC), sample-size adjusted BIC (SABIC); consistent AIC (CAIC), adjusted Lo-Mendell-Rubin (aLMR) *p*-value, and entropy. The first four are comparative indices. For the AIC, BIC, SABIC, and CAIC, a lesser value for these indices in a K-profile solution implies that

⁴ Emotions translated from the French.

⁵ Translated from French.

it is a better solution than the (K-1)-profile solution. For the aLMR, a significant p -value implies that the K-profile solution is better than the (K-1)-profile solution. Entropy is an absolute index, meaning that the chosen profile solution should have an entropy score $> .70$. Along with fit indices, we carefully assessed the theoretical meaning of the profile solutions, as recommended (Nylund et al., 2007). All LPA was performed using 5,000 random sets of start values and 10 iterations, and the 200 best solutions were retained for final stage optimization. Second, we extracted the estimates and pattern of the selected profile solution for each measurement time. Third, we re-estimated the profiles using a longitudinal LPA framework and performed latent transition analyses (LTA) by including intra-person transition probabilities across measurement times.

Missing data varied between 2.9% and 7.1% of the collected data depending on the time of measurement. As far as we know, this was not due to participants dropping out, but to the drastic health-related conditions in the schools at that time. There was also some random missing data, as some pupils did not notice a line in the questionnaire. Analysis of missing data showed that data were missing at random. Percentages of missing data for each emotion for each measurement time are presented in Appendix A.

3.2 Qualitative study: self-confrontation interview (SCI)

To further investigate the profiles, we interviewed all pupils in one of the 30 classes that participated in the study. These were pupils in Grade 5, the average age of our quantitative sample. We chose this class because the teacher agreed to film her pupils.

3.2.1 Participants and procedures

Of the 24 pupils in the selected class, 21 agreed to be filmed during their presentation and to meet the researcher individually. They gave individual presentations on a topic of their choice in science, geography or history, according to the curriculum for that grade. Appendix B shows the 21 pupils who participated in the SCI (47.6% female; Mean age = 10.6 years, $SD = .24$). To find out which student was in which profile, we asked the MPlus software to output the list of profiles for each participant. We then ensured that the class in the qualitative study included one or more students from each of the three profiles at T1.

The use of video to support the SCI avoids bias due to poor memories (Yin, 2018). Pupils also have easier access to their emotions by viewing themselves (Op 't Eynde et al., 2007). The teacher filmed the oral presentations related to which these pupils completed the quantitative questionnaires, and she used her mobile phone to minimize the negative effects of a camera and the presence of a stranger in the classroom. These videos then were sent to the researcher to prepare for the self-confrontation interviews (Blondeau et al., 2021; Moussay & Flavier, 2014). To bring out the emotions felt by the student at the time of his or her activity, we used a method inspired by self-confrontation, as conceived within the framework of French language ergonomics or activity ergonomics (Caroly, 2010; Van der Maren & Yvon, 2009; Yvon & Saussez, 2010). We know that this type of interview is by

nature transformative, but here we have a research objective only, and we did not look at the transformative aspects.

The SCI consisted of three stages, as shown in Appendix C. The first stage was the welcome, where the researcher reminded the participants of the objectives of the study and the confidentiality. He also specified that the student would not be judged by anyone with regard to what the student themselves said. The second stage was the interview itself, with the video being stopped by the researcher or the pupil when they wanted to comment on what they saw on the screen. Through questions such as "How did you feel then?", the pupil was asked to express the emotions they felt at different moments during the presentation activity (before starting, at the very beginning, during the presentation, during the question-and-answer session, during the feedback from peers and the teacher. Finally, the researcher asked the pupil if being filmed had changed the way they gave their presentation and the emotions they felt. The pupil's response was encouraged every time with physical and verbal nods, mirroring responses (Blondeau et al., 2021). Finally, the third step consisted of positive evocation so that the pupil did not leave the interview situation with possible negative emotions aroused by the video of the presentation or what had been said.

The SCIs lasted between 12 min 31 sec and 29 min 47 sec, a total of 7 hr 28 min for the 21 interviews. The interviews and questionnaire were in French, and all quotations from the interviews, the protocol for the interviews, and the items/instructions from the questionnaire presented in this study have been translated.

3.2.2 Analysis (content analysis)

We applied content analysis to the transcribed material, proceeding in six steps, as recommended by L'Écuyer (1990): (1) reading of the verbatim transcripts to get an overview and note particularities; (2) selection of the units of meaning; (3) categorization of the statements with an open model without induced categories (4) research and presentation of the characteristics of the students with the same profile, for the different categories; (5) qualitative analysis for each student separately, and then for the students with the same profile in order to highlight their specificities; and (6) interpretation and selection of emblematic verbatim quotes to illustrate the results. To strengthen the fidelity of the results (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2007), discussion between two researchers allowed a consensus to be reached on the coding carried out at step 3.

4. Results

In this section, we present the quantitative and qualitative results. First, to answer RQ1, the quantitative results allowed us to identify the number of profiles, their description at the three measurement times and their transitions. Then, to answer RQ2, the qualitative results provided insights into the emotional functioning of students from each profile during their oral presentation.

4.1 Quantitative results

4.1.1 Identification of profiles at the three time points

First, we proceeded to latent profile analysis (LPA) to determine the number of profiles to analyze the number of profiles at each time point, namely, before (T0), during (T1) and after (T2) the presentation. We started with a one-profile solution for each time point, and compared the fit indices for each solution by adding one more profile at each time point. Fit indices for determination of the number of LPA profiles are presented in Table 6. Based on the fit indices, we opted for a solution with three profiles at each of the three measurement times. Fit indices at T0 showed that the 3-profile solution was the best. Indeed, aLMR became significant with 4 profiles and the decrease in BIC, SABIC, and CAIC started to stabilize from the 3-profile solution. Fit indices were less clear regarding T1 and T2, as continuing to add one profile seemed to improve the fit. However, given the high decrease in sample size for the 3-profile solutions and because a longitudinal look at the profiles requires the same profile solution across measurement times, we decided to keep the 3-profile solution for T1 and T2. Second, we proceeded to latent transition analysis (LTA) in a longitudinal setting.

Table 6. Fit indices and sample sizes for one to eight profiles at T0, T1 and T2 (with observations nested in classrooms)

	LL	fp	SC	AIC	BIC	SABIC	CAIC	Entropy	aLMR	Smallest profile sample size
T0										
1	-7380.04	16	0.975	14792.08	14860.41	14809.63	14876.41	1	-	-
2	-6806.46	25	1.093	13662.92	13769.70	13690.34	13794.70	0.869	0.000	46.58%
3	-6583.69	34	1.149	13235.38	13380.59	13272.66	13414.59	0.885	0.001	16.77%
4	-6492.54	43	1.196	13071.08	13254.73	13118.24	13297.73	0.86	1.000	16.84%
5	-6402.97	52	1.300	12909.95	13132.04	12966.98	13184.04	0.868	1.000	15.41%
6	-6360.57	61	1.276	12843.13	13103.66	12910.03	13164.66	0.843	1.000	12.71%
7	-6320.94	70	1.218	12781.88	13080.85	12858.65	13150.85	0.863	1	2.00%
8	-6288.20	79	1.265	12734.40	13071.80	12821.04	13150.80	0.855	0.7641	7.64%
T1										
1	-9178.22	22	2.295	18400.44	18493.38	18423.55	18515.38	1	-	-
2	-8600.90	34	2.077	17269.80	17413.44	17305.518	17447.44	0.871	0.0167	41.59%
3	-8257.35	46	2.239	16606.69	16801.02	16655.01	16847.02	0.905	1.000	8.84%
4	-8054.11	58	2.030	16224.23	16469.25	16285.15	16527.25	0.931	0.7874	5.90%
5	-7834.92	70	2.070	15809.84	16105.56	15883.37	16175.56	0.941	0.7604	3.18%
6	-7893.67	82	1.952	15951.34	16297.75	16037.48	16379.75	0.944	0.7602	3.30%
7	-6925.82	94	4.155	14039.64	14436.74	14138.38	14530.74	0.942	0.7608	3.29%
8	-7627.08	106	2.178	15466.15	15913.96	15577.50	16019.96	0.917	0.7602	1.59%
T2										
1	-8605.94	22	2.464	17255.88	17349.12	17279.29	17371.12	1	-	-
2	-8082.08	34	2.186	16232.17	16376.27	16268.35	16410.27	0.889	0.0188	29.62%
3	-7718.58	46	2.026	15529.15	15724.11	15578.10	15770.11	0.918	0.706	5.86%
4	-7472.49	58	1.914	15060.98	15306.80	15122.70	15364.80	0.930	0.761	2.74%
5	-7125.91	70	2.260	14391.82	14688.50	14466.31	14758.50	0.939	0.407	2.74%
6	-7037.66	82	2.238	14239.33	14586.87	14326.59	14668.87	0.941	0.763	2.74%
7	-6961.53	94	2.235	14111.05	14509.45	14211.08	14603.45	0.883	0.760	2.73%
8	-6893.87	106	2.144	13999.74	14449.00	14112.54	14555.00	0.888	0.769	1.70%

Note. LL = log likelihood; fp = free parameters; SCF = scaling correction factor; AIC = Akaike information criteria; BIC = Bayesian information criteria; SABIC = sample-size adjusted BIC; CAIC = consistent AIC; aLMR = adjusted Lo-Mendell-Rubin.

4.1.2 Descriptions of the profiles at the three time points

In this section, we present the profiles that emerged with LTA in a longitudinal setting. Figures 10, 11 and 12 show a graphical representation of the three profiles based on emotion scores at T0, T1, and T2, respectively. The patterns at the three times are significantly different, but in each case one profile had much higher levels of positive than negative emotions. We named this the dominantly positive profile (POS). Another showed average levels of positive and negative emotions; we called this the mixed profile (MIX). Finally, the third profile had higher levels of negative emotions than positive emotions, and was called the dominantly negative profile (NEG).

Appendix D shows the mean scores of the three profiles for each emotion at all three times. It also shows the number of students per profile and the percentage this represented of our overall sample.

The three profiles after the announcement of presentation (T0)

In the following lines, the mean value is the participants' responses about their emotions. The middle neutral value of emotions is 3, then for values below 3 they were feeling this emotion to a weak degree and for value above 3, they were feeling to a more intense degree.

Figure 10 shows the mean scores on the discrete emotions considered for the three profiles after the announcement (T0), as does the left-hand side of Appendix D. Students with a dominantly positive profile constituted 46.25% of our total sample at T0. Students in this profile had high mean levels of positive emotions (hopeful = 3.64 (.09), secure = 3.54 (.10), joyful = 4.35 (.06), satisfied = 3.70 (.08), confident = 3.79 (.08)) and very low levels of negative emotions (nervous = 2.43 (.11), hopeless = 1.20 (.04), anxious = 2.01 (.10)). Of the three negative emotions investigated, nervousness and anxiety were at higher levels than hopelessness. Next comes students in the mixed profile, who made up 37.07% of our total sample. The mean levels of emotions reported by the students in this profile were near of slightly below the mid-point of 3, for both positive emotions (hopeful = 2.09 (.10), secure = 2.46 (.13), joyful = 2.19 (.15), satisfied = 1.97 (.10), confident = 2.31 (.11)) and negative emotions: nervous = 3.22 (.15), hopeless = 1.57 (.09), anxious = 2.66 (.16)). Nervousness and anxiety were the strongest emotions felt. Students in the dominantly negative profile represented 16.68% of our sample. This profile was composed of students who had very low mean levels of positive emotions (hopeful = 1.67 (.09), secure = 2.02 (.012), joyful = 1.50 (.09), satisfied = 1.53 (.10), confident = 1.68 (.11)) and very high levels of negative emotions (nervous = 4.36 (.08), hopeless = 4.25 (.11), anxious = 4.22 (.12)). These students had the highest scores for hopelessness, nervousness and anxiety.

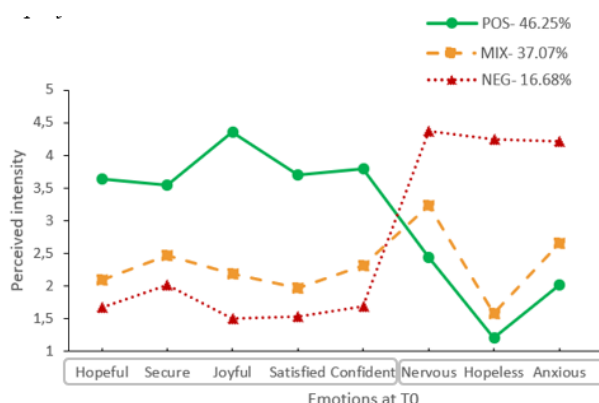


Figure 10. Final Profiles – LTA solution T0

Overall, the positive emotions showed great differences between the profiles at T0. As for negative emotions, anxiety and nervousness were most present in the three profiles, with varying intensities. While they were largely counterbalanced by the positive emotions for the

dominantly positive profile, the negative emotions were not counterbalanced much for the mixed profile and not at all for the dominantly negative profile. We see that before entering into preparing for the task, the students with the mixed and dominantly negative profiles felt more negative than positive emotions.

The three profiles during the presentation (T1)

Figure 11 shows the mean emotion scores for the three profiles immediately following the presentation, as does the middle of Appendix D. The dominantly positive profile was still the largest (52.19% of the total sample), and its membership increased the most compared to T0 (+5.94%). It was still characterized by high levels of positive emotions (hopeful = 3.71 (.18), secure = 3.47 (.06), joyful = 4.28 (.09), satisfied = 4.15 (.12), confident = 3.92 (.11), proud = 4.40)) and low levels of negative emotions (nervous = 2.73 (.12), hopeless = 1.12 (.03), anxious = 2.39 (.10), disappointed = 1.05 (.02), ashamed = 1.13 (.03)). During their presentation, students in this profile are very proud of themselves, happy, satisfied and confident. Some emotions were higher during the presentation than before the task: satisfaction (+0.45), nervousness (+0.30) and anxiety (+0.37). Membership in the mixed profile increased slightly (+1.69); it made up 38.76% of our total sample at T1. For students in this profile, some positive emotions were slightly stronger than at T0 (hopeful = 2.09 (.09), secure = 2.07 (.12), joyful = 2.17 (.15), satisfied = 2.33 (.11), confident = 2.44 (.11), proud = 2.63 (.18)), but they remained below the midpoint. Apart from nervousness and anxiety, which were close to the midpoint and slightly higher than at T0, the other negative emotions were not very present (nervous = 3.20 (.15), hopeless = 1.35 (.08), anxious = 2.85 (.16), disappointed = 1.28 (.04), ashamed = 1.54 (.11)). Membership in the dominantly negative profile decreased (-7.64%) to 9.04% of our sample. It was still made up of students who had very low levels of positive emotions (hopeful = 2.02 (.23), secure = 1.82 (.17), joyful = 2.05 (.22), satisfied = 2.31 (.27), confident = 2.36 (.18), proud = 2.58 (.25)) and higher levels of negative emotions (nervous = 3.79 (.21), hopeless = 3.33 (.22), anxious = 3.73 (.32), disappointed = 3.80 (.29), ashamed = 3.38 (.25). Note that satisfaction (+0.77) and confidence (+0.68)) were higher during the presentation than before and that, while remaining well above the midpoint, negative emotions were slightly lower than at T0.

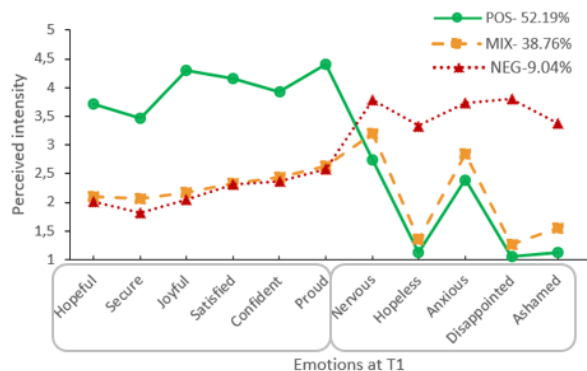


Figure 11. Final profiles - LTA solutions T1

Overall, there was a large difference at T1 between the dominantly positive profile, which was well above the midpoint for positive emotions, and the other two profiles, which were very similar on all positive emotions, below the midpoint. Concerning negative emotions, anxiety and nervousness were again the most strongly felt negative emotions in the three profiles, with varying intensities. For the dominantly negative profile, disappointment was even more intense and all negative emotions remained high. On the other hand, the other two profiles had similar negative emotion curves, but the mixed profile was slightly higher than the dominantly positive profile. During the presentation, only the students with the dominantly negative profile felt more negative than positive emotions.

The three profiles the day after the presentation (T2)

Figure 12 shows the graphical representation of the mean emotion scores for the three profiles the day after the presentation, as does the right-hand side of Appendix D. Membership in the dominantly positive profile increased again (+12.26%) compared to the previous measurement time, remaining the largest group (64.45% of the total sample). It was still characterized by high levels of positive emotions (hopeful = 3.54 (.13), secure = 3.46(.13), joyful = 4.47 (.07), satisfied = 4.36 (.06), confident = 3.95 (.08), proud = 4.41 (.08)), and very low levels of negative emotions (nervous = 1.75 (.07), hopeless = 1.02 (.01), anxious = 1.36 (.05), disappointed = 1.14 (.03), ashamed = 1.18 (.03)). The curve was the same as at T1, except for nervousness and anxiety, which decreased significantly. Membership in the mixed profile decreased (-11.21%) compared to T1, now representing 27.55% of our total sample. These students' positive emotions remained below the midpoint (hopeful = 1.96 (.10), secure = 2.11 (.07), joyful = 2.55 (.18), satisfied = 2.84 (.17), confident = 2.43 (.16), proud = 2.43 (.17)), and their negative emotion levels were even lower (nervous = 1.80 (.10), hopeless = 1.13 (.03), anxious = 1.52 (.09), disappointed = 1.45 (.10), ashamed = 1.36 (.08)). These were much less nervous and anxious students than at the other two measurement times. Membership in the dominantly negative profile also decreased slightly (-1.04% compared to T1) to 7%, again the smallest percentage of our sample. It was still composed of students with very low levels of positive emotions (hopeful = 2.40 (.27), secure = 2.86 (.30), joyful = 2.65 (.28), satisfied = 2.71 (.22), confident = 2.32 (.22), proud = 2.60 (.24)) and very high levels of negative emotions (nervous = 3.52 (.22), hopeless = 3.20 (.19), anxious = 2.82 (.25), disappointed = 2.89 (.21), ashamed = 2.70 (.23)). The positive emotions felt by the students in this profile were still below the midpoint, but overall, they were at slightly higher levels than at T1, except for confidence and pride, which decreased slightly. Although higher than the positive emotions, the levels of the negative emotions decreased slightly except for hopelessness, which remained strong for the students in this profile only.

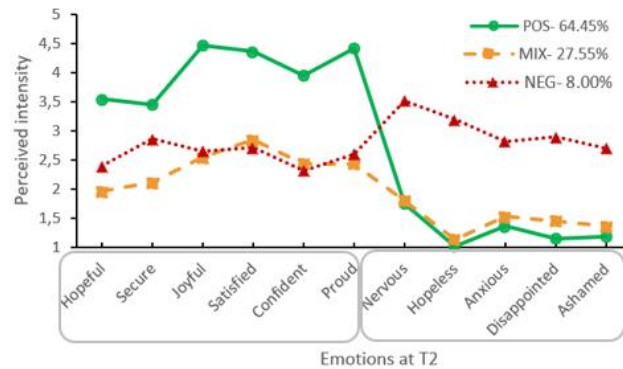


Figure 12. Final profiles - LTA solutions T2

Overall, we observed that the dominantly positive profile at T2 showed even greater contrast between strong positive emotions and weak negative emotions, since nervousness and anxiety became very weak. The mixed profile remained low on all emotions, with a higher level of positive emotions. The dominantly negative profile became almost a mixed profile, with positive and negative emotions close to the midpoint, but students in this profile still felt negative emotions after the presentation, unlike those in the other two profiles.

4.1.3 Latent transition analyses

Although profile sizes were relatively stable between measurement times, a number of transitions between profiles occurred between T0 and T1 (see Table 7).

Table 7. Latent transition probabilities between profiles from T0 to T1

T0/T1	Dominantly positive	Mixed	Dominantly negative
Dominantly positive	0.757	0.194	0.049
Mixed	0.304	0.614	0.081
Dominantly negative	0.353	0.422	0.225

Thus, the dominantly positive profile generally remained stable, showing a 75.7% probability of remaining in the same profile between T0 and T1. Of the students who were in the dominantly positive profile at T0, 19.4% and 4.9% moved to the mixed profile and the dominantly negative profile, respectively. In contrast to the dominantly positive profile, the mixed and dominantly negative profiles were less stable, with 61.4% and 22.50%, respectively, of students remaining in the same profile over time. For students with the mixed profile at T0, 30.4% moved to the dominantly positive profile, while only 8.1% moved to the dominantly negative profile. It is interesting to note that the majority of students who belonged to the dominantly negative profile (42.2%) at T0 made a transition to the mixed profile at T1, while 35.3% of them made a transition to the dominantly positive profile.

Table 8. Latent transition probabilities between profiles from T1 to T2

T1/T2	Dominantly positive	Mixed	Dominantly negative
Dominantly positive	0.975	0.000	0.025
Mixed	0.302	0.634	0.064
Dominantly negative	0.205	0.331	0.463

A number of transitions between profiles also took place between T1 and T2 (see Table 8). The dominantly positive profile again remained stable, with a 97.5% probability of remaining in the same profile between T1 and T2. Of the students who were in the dominantly positive profile at T1, none switched to the mixed profile and only 2.5% made a transition to the dominantly negative profile. The mixed and dominantly negative profiles were less stable. For students with the mixed profile at T1, the majority of them (63.4%) remained in the mixed profile at T2, 30.2% of them switched to the dominantly positive profile, and only 6.4% made a transition to the dominantly negative profile. It is interesting to note that the majority of students who belonged to the dominantly negative profile (46.3%) remained in the dominantly negative profile, 33.1% switched to the mixed profile and only 20.5% made the transition to the dominantly positive profile the day after the presentation.

4.2 Qualitative results

In this section, we answer the second research question by presenting each profile, more specifically, the emotions that the students experienced throughout their presentation. A synthetic view of the three profiles is provided at the end of the section. In our qualitative sample, there were nine students with a dominantly positive profile, 11 with a mixed profile, and one with a dominantly negative profile

4.2.1 Dominantly positive profile

During the presentation, the feeling of being at ease characterized the nine dominantly positive students. This emotion came directly from the moment they launched and continued throughout the presentation, as they felt good about their explanations. This led students with this profile to allow themselves to improvise or to use humor. They also felt confident and were in a good mood.

It was like putting "play", so it, well, it starts. And when I start, it's already going a bit better. I start explaining myself, I don't think about the rest too much. At least, that's what I try to do. (Pia)

It's easy at that point, on the comfort scale I was at 8, it was very easy to explain. (Porter)

When I rehearsed with my mum, I didn't explain it, but then I thought, there's no one in the class who knows a lock, so maybe that would help. I'm the kind of person who improvises. (Paul)

So I like to make little jokes like that because it makes me happy. (Pia)

I feel confident [...] when I give my presentation, I'm still in a good mood because I tell myself that it's nicer for others to see someone having fun than someone who's completely stressed. (Pia)

The dominantly positive students could become stressed and nervous on a number of occasions: if they made a mistake, if others appeared not to be listening, if they thought others did not understand, if the audience's reactions were not what they expected, or if they were not sure about the management of the technique.

I was super nervous, super stressed because I didn't know if they were listening to me or not. And then there were some who were playing with their pens. And they were clacking, clacking, clacking, clacking like this. (Parvina)

I don't dare touch it because I'm afraid of changing the slide. (Peggy)

But they were able to reduce this stress and nervousness and return to positive emotions. They did this by reassuring themselves that what was happening was not serious, by using gestures and/or by shifting their gaze away from the audience.

[I expected] everyone to laugh. It wasn't really the case, but that's okay. A little bit disappointed, you know. I would have preferred everyone to laugh, but it made me laugh. (Pia)

But I wasn't really looking because sometimes it makes me a bit more stressed when I've looked at the others and so I've looked just a bit above to pretend I was looking. (Pam)

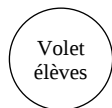
[I look at my sheets] to make sure I'm not wrong. But in fact, I know it by heart, but the sheet reassures me a little. (Peggy)

4.2.2 Mixed profile

As soon as the presentation started, the 11 students of mixed profile group reported negative emotions and other feelings (stress, uneasiness, nervousness, feeling unwell, fear). This came from the fact that they thought they were doing something wrong, that their presentation was not as good as what others did, that they did not like to speak in front of an audience, that they did not know some parts of their presentation well. Their stress showed in their gestures, facial expressions, stray words and memory lapses.

I'm more stressed because I saw that, for example, I had only [presented] 3 points whereas there were others who had 5. I tell myself that it was short compared to the others so [...] There are all the reasons for me to stress. And also because there was my stress, the voice, the gestures, all that. So I know that, but it's hard. (Malek)

To reduce their stress, they avoided making eye contact with classmates, or they held on to things that were reassuring to them (sheets, teacher, friends), or stared at objects/places (board, plant, floor, wall). They kept their hands busy to avoid unintentional gestures, moved their legs to avoid remaining static, or kept their face still to avoid grimacing.



They would have liked to read from their sheets without having to look at the audience, return quickly to their seats, and even stop their presentation when the stress is too intense.

I don't know, it's complicated to look at the others during the presentation. I was turned towards the teacher. I didn't dare look at the others. I feel a bit more reassured looking at the teacher. (Myriam)

I was looking at the wall so I wouldn't get stressed. The wall doesn't look at me. (Malek).

I didn't dare to do anything. I had my arms against my body, I was afraid of doing something that would make it wrong and I didn't want to do anything with my face, grimaces or anything like that. And I was scared. (Meg)

I didn't want to stay there any longer. My presentation was very short, but it was mainly that I wanted to get back to my seat quickly. (Mike)

For the mixed profile students, confidence came gradually when they started their presentation. The fact that they knew the text reassured them. They were also happy and relieved if the teacher intervened during the presentation, because they felt that they could not have said things as well and as clearly.

Well, I was a bit less stressed, I think I did the hardest part, as it was the first and hardest slide. (Matt)

I'm more confident because I knew my text well, I had it in my head. [...] But each time we change the subject, the confidence goes down and as the subject goes on it goes up little by little. (Mehdi)

I'm still happy because I couldn't have said that, so I'm a bit relieved that she [the teacher] said it. (Malek)

4.2.3 Dominantly negative profile

During the presentation, Nell, the one dominantly negative student was uncomfortable and stressed, especially because she did not like to explain things in front of others, especially the teacher. She tried to reassure herself by keeping her text in her hand. She was not happy with herself, because she was aware that she was speaking too fast, that she was saying words that did not fit and that she could not manage the PowerPoint. She was relieved when the teacher took charge to help her.

I am stressed. [I don't like lecturing, explaining things in front of people. [especially in front of the teacher] I don't like to talk. If it was just the class and if it was just the students, I would be more comfortable.

I have my text in my hand to look at a bit, when I don't remember. That's not what I'm going to say, so I didn't write "Hello, I'm going to tell you about the Frankish dynasty". I just wrote some keywords.

I just, when I'm stressed, you know, I don't know what I'm saying and I say what's in my head and so that's why. I was talking very fast.

Figure 13 shows the emotions felt by the students in the three profiles throughout their presentations. Negative emotions are shown in the red boxes, positive emotions in the green boxes and emotional regulation strategies in the grey boxes

	DURING PRESENTATION
DOMINANTLY POSITIVE	At ease and they allow themselves to improvise and add humorous touches Confident, good, good-humored Stress, nervousness <i>Strategies: put things into perspective, gesture, don't look the audience in the eye</i>
MIXED	Confidence when text is known Joy and relief when teacher intervenes Stress, uneasiness, nervousness, not feeling well, fear of being wrong, social comparison, public speaking, not mastering parts of → gestures, facial expressions, words and memory gaps <i>Strategies: looking away from the audience, moving the body, freezing the face</i>
DOMINANTLY NEGATIVE	Relief when teacher is helping Discomfort, dissatisfaction, intense stress → too fast flow, stray words, sweating <i>Strategies: having your sheets of paper in hand</i>

Figure 13. Qualitative summary of the three profiles

5. Discussion

In this contribution, our aim was to identify primary school students' emotional profiles in relation to oral presentation at three measurement times and their transitions between these profiles, and to understand them in-depth with regard to the act of presenting. To do so, we used a mixed-method research design (Creswell, 2014), with (1) quantitative analysis to identify the emotional profiles of primary school students in oral presentation situations when an upcoming oral presentation was announced, during the presentation, and the following day, as well as the transitions from one time to another, and (2) qualitative analysis to understand how students with each profile functioned during the presentation. Three profiles were identified through LPA. LTAs then showed that the dominantly positive profile was the

most stable over time. To achieve the second objective, we conducted self-confrontation interviews with students who were asked to view their recorded presentation, to further explore the identified profiles.

5.1 The three profiles before, during and after presentation and their transitions

Latent profile analyses identified the existence of three different profiles present at all three measurement times (Cuisinier & Pons, 2011), based on their discrete emotion scores (Lindquist et al., 2013): a dominantly positive profile, a mixed profile and a dominantly negative profile.

Over time, the dominantly positive profile had the largest membership each time, and tended to increase, from 46.25% of the sample at the time of the announcement to 64.45% the day after the presentation. This profile maintained a relatively stable pattern (see figures 10 to 12). Students in the dominantly positive profile experienced very intense joy, satisfaction and pride during and after the presentation. Regarding negative emotions, nervousness and anxiety were present before the presentation (T0), increased during public speaking (T1), but decreased drastically after the task (T2). The mixed profile made up 37.07% of the sample at the time of the announcement; its membership increased slightly during the presentation (37.76%), only to decrease the next day (27.55%). Students in this profile felt nervousness and anxiety at the time of the announcement and during the presentation, but these emotions calmed down the next day. The positive emotions they felt remained low and constant, below the midpoint at all three measurement times. The dominantly negative profile also tended to shift over time, from 16.68% of the sample before the presentation to 8% the day after the presentation. At the time of the announcement, we saw the strongest contrast of very low positive emotions and very high negative emotions. Over time, students in this profile experienced more mixed emotions. Thus, at the time of the presentation, they had more positive emotions. The day after the presentation, they presented almost a mixed profile, but with high negative emotions. Students in the dominantly negative profile were the only ones to experience hopelessness at each measurement time, which carries a risk of disengagement from the task (Pekrun et al., 2018).

The present study thus shows the complexity of primary school students' emotional experiences in oral presentation situations. It feeds into the emotional component of speaking as described by Dumais (2016), Mercer et al. (2019), and Millard and Menzies (2019). Students from all three profiles share the common trait of being nervous and anxious before and during the task. These results confirm that public speaking is anxiety-provoking (Landkroon et al., 2022; Merz et al., 2019; Tsang, 2020). All profiles showed emotions that have varied valences and activations (Pekrun et al., 2018, 2023), suggesting that the profile approach is relevant for a nuanced understanding of this emotional phenomenon.

Looking at longitudinal transitions between profiles, our results showed that the majority of students in the dominantly positive and mixed profiles when the presentation was announced tended to remain in their profile at the time of the presentation. Students in the

dominantly negative profile tended to switch mainly to the mixed profile and less often to the dominantly positive profile at the time of the presentation; few remained in the dominantly negative profile. This means that while the announcement of the presentation may represent a source of anxiety, this negative emotion evolves positively in the act of presenting, possibly serving as a driver for the task (Pekrun et al., 2018). Our results are in line with those of Parmentier and colleagues (2021) concerning the emotions felt by students at the end of secondary school before their transition to higher education. They also identified three profiles: dominantly positive, mixed and dominantly negative. They showed that students with a dominantly positive profile tended to remain in that profile over time, whereas those in the other two profiles showed a tendency to transition to more positive profiles.

Regarding the transition between the time of the presentation and the day after the presentation, our results showed that the majority of students tended to remain in their profile, and that the transitions were each time towards a more positive profile. Only those in the dominantly negative profile remained predominantly negative the day after the presentation, which could reduce their engagement, confidence and self-efficacy when they have to give a presentation in the future (Ringeisen et al., 2019). If they do transition, it occurs more towards the mixed profile than the dominantly positive profile.

5.2 In-depth profiles throughout the presentation

The qualitative analyses provided a better understanding of how each profile works. For example, students in the dominantly positive profile more often report positive emotions such as joy, confidence, good mood and feeling good. Their presentation is mainly focused on their responsibility to explain well and the learning of their peers who are listening to them. Once they start, they relax, but they may still feel the fear of making mistakes, explaining incorrectly, not being listened to or encountering problems. In these cases, they regulate their emotions (Gross, 2014; Jacobs & Gross, 2014) by putting the situation into perspective, and implementing physical, visual, and mental strategies. Their wish would be to keep going with the presentation when it is finished, as this oral exercise is experienced positively.

Mixed profile students constantly oscillate between positive and negative emotions throughout their presentation. Being exposed to the eyes of others and their opinions keeps them in fear throughout their presentation: they are afraid of making mistakes and of what others will think. They sometimes compare themselves to their peers, each time to their disadvantage. Their stress manifests itself in both verbal (Nélis, 2014) and non-verbal and physiological changes (Dolz & Schneuwly, 2016; Luminet & Grynberg, 2021; Mikolajczak, 2014a; Nélis, 2014; Sander & Scherer, 2019). While they are afraid of the negative opinion of others, they are reassured thanks to the teacher's help. Their emotional regulation (Gross, 2014; Jacobs & Gross, 2014) is based on visual and physical strategies. They wish mainly to escape (reading their sheets without having to look at the audience, returning quickly to their seats, or even stopping the presentation in the middle), but they know that they must finish this oral exercise, experienced as a pleasant and stressful ordeal at the same time.

The pupil with the dominantly negative profile was found to be overwhelmed by negative emotions that she was unable to regulate (Gross, 2014; Jacobs & Gross, 2014). Even before starting, her stress is present, as she does not want to go in front of others, and does not like to speak in front of the teacher. Her negative emotions are maintained with high intensity throughout her presentation. When a problem arises, she lets the teacher intervene and this relieves her. Her stress is manifested in her rapid speech, stray words and increased body temperature (Dolz & Schneuwly, 2016; Luminet & Grynberg, 2021). To shorten this ordeal, her strategy is to speak faster in order to be finished quickly. She undergoes this oral exercise with stress and dissatisfaction to the end.

The qualitative results show the emotional nuances of each profile during the presentation and offer finer granularity than the quantitative results. Firstly, they bring out emotions other than those in the questionnaires (stress, anger, sadness, relaxation, unease). Secondly, they show the order of appearance of the emotions, and even their recurrence or not. Finally, they give the students the opportunity to describe their emotional experience and to mention the elements that triggered the appearance of their emotions. Among the causes mentioned, some are internal (feeling of self-efficacy, preparation, traits, doubt, liking one's subject, self-evaluation) and others external (peer noise, computer incident; Scherer, 1993). While the external causes produce discomfort in students with the dominantly positive profile, internal causes mainly destabilize those with the mixed profile (fear of self and others), and both types of causes keep the student with the dominantly negative profile under stress throughout her presentation. For each profile, the qualitative results revealed the role of third parties in the emotions felt: noise from the audience, chatter, questions, feedback, support, social comparison.

In addition, the use of self-confrontation interviews with primary school students is innovative for research. While this type of interview is mostly used for practitioners and future teachers to improve their practice, it has shown promise for young students. The self-confrontation interviews allowed the researcher to enrich the qualitative aspect by entering into the perspective of the individuals, and thus to deepen the emotional aspect by describing the point of view of the pupils themselves on their emotions, the origins and consequences of their emotions, and sometimes their attempts at emotional regulation.

5.3 Limitations and future research

Despite the care we took in this person-centered longitudinal mixed-methods study, several limitations can be pointed out that may provide avenues for further research. A first limitation concerns self-report measures. Although Pekrun and Bühner (2014) advocated this type of data collection to investigate students' emotions in the classroom, it would be interesting to add objective indices such as heart rate, electrodermal activity, cortisol levels, physical activity, and so forth, which represent other ways to grasp someone's emotions (Pekrun, 2023).

A second limitation concerns habitual emotions. We are aware that there was a share of students in the profiles who were habitually negative and that the negative emotions were not

necessarily related to the task per se. The same is true for positive emotions. It would be interesting to introduce the students' usual emotions (taking them as trait-like) as a control variable.

A third limitation is inherent in the transitions. We identified the profiles and their transition probabilities, but the analyses carried out did not allow us to know whether a given student with a dominantly positive profile remained so until the day after the task, or whether that student made one or more transitions. It would be interesting to conduct studies of transition profiles using latent class growth analysis (Herle et al., 2020; Jung & Wickrama, 2008) to find out. This will be the next step in our work.

A fourth limitation concerns self-confrontation interviews, which have the transformative aim of improving teachers' practices, but which we have used here for research purposes. It would be useful to study how transformative this type of interview could be in improving students' oral skills.

A fifth limitation concerns the fact that we cannot generalize our qualitative results, as we selected only a fifth-grade class to compare the findings from the questionnaire research, whereas the questionnaires included students from three grades. Consequently, students' emotions linked to the oral presentation could be different depending on their age or the climate of the class. The results reported in this study nevertheless give an idea of the point of view of students with different profiles.

Finally, a sixth limitation relates to the qualitative sample (Creswell, 2014), which should have included more than one class, both in order to move towards data saturation and to have more pupils in the dominantly negative profile.

5.4 Implications for educational practice

In addition to the theoretical contributions mentioned, important practical implications emerge from the present study. It provides evidence for the continued existence of three different profiles at three different measurement times, and shows that positive emotions are stronger and more present for the dominantly positive profile students than for those with the other profiles. The same is true for negative emotions, which are clearly more present in students with the dominantly negative profile. Those with the mixed profile experience both. Teachers could therefore differentiate their approach and support before, during and after the presentation to meet the needs of each individual (adaptive teaching; see Colognesi & Gouin, 2022). They could, for example, increase beforehand the positive emotions focused on the task (Quoidbach, 2014) and decrease the negative emotions (Mikolajczak, 2014b), without, however, erasing them entirely, since some of them can be activating for the students' engagement in and motivation for the task (Pekrun et al., 2018).

Thus, for students with a dominantly positive profile, it would be interesting to reinforce the positive emotions linked with the presentation task, and to reflect with them on tools to help them explain well and captivate the audience. Their successful strategies could be shared with other students in the class, regardless of their profile. Indeed, their effective strategies

could be valuable sources of inspiration for the teacher who wishes to support the different profiles. For pupils with a mixed profile, it would be interesting to reinforce their positive emotions and to reduce the intensity of their negative emotions so as to keep only what is stimulating for the task. The teacher could pay particular attention to preparation, so that these students are less afraid of making mistakes and are less sensitive to the eyes and opinions of others. As their stress is visible (shaking, gestures and words, memory lapses), it would be appropriate to suggest that they film themselves in rehearsal to adjust their body and their speech. For students with a dominantly negative profile, it is essential to help them develop positive emotions in relation to speaking and to strengthen their self-efficacy, but also to help them with the content and form of their presentation. In case of too much stress, imagery work could help them to manage their fear of public speaking (Landkroon et al., 2022).

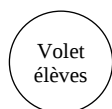
The tools we used for this study could be used in the classroom for the presentation itself and the work on emotions. Asking students to complete a questionnaire on their feelings before, during and after a task would help to make them aware of the emotions they feel. Self-confrontation is also an interesting tool for students, who would have the opportunity to review their presentation and take a metacognitive stance on it, either alone or in pairs, in order to share their emotions with a peer (Rimé, 2009) and to find ways of regulating their emotions for the next presentation. The questionnaires and self-confrontation are also interesting for teachers, who would gather valuable information enabling them to adapt their classroom practices in order to address the difficulties made explicit by the pupils (Stordeur et al., in press).

For all the profiles, it would be beneficial to prevent problems by practicing first in front of a few peers and with support until the students feel ready to go before the group, and to insist on the role of error as a source of learning (Pekrun, 2014). The student does not necessarily have to master all components of the presentation (Dolz & Schneuwly, 2016; Dumortier et al., 2012). They have the whole of their schooling to achieve this, and each experience can be considered as training to reach this goal. Moreover, reinforcing a classroom climate of benevolence (Colognesi & Hanin, 2020) is necessary to reassure the student who engages in such self-exposure (Dumortier et al., 2012).

6. Conclusion

We adopted a longitudinal mixed-method approach based on emotions taken as discrete and mixed. Our study identified the emotional profiles of primary school students in an oral presentation situation before the class. Oral presentation generates different positive and negative emotions in the speaker, with varying proportions and intensities of both. Three distinct profiles could be identified: the dominantly positive profile, the mixed profile and the dominantly negative profile, at the time of the announcement, during the presentation and the following day. The dominantly positive profile was in the majority at all three times and the students in it remained dominantly positive from one time to the next. The other two profiles show more transitions from one profile to another, but a student who is dominantly

negative during the presentation will tend to remain so the next day. During the presentation, students in each profile function differently and put in place strategies to assist them with public speaking. While some students manage to regulate their emotions effectively, others do not or do so with difficulty. Hence, we identified the need to provide differentiated support from the outset, so that each student has the opportunity to experience the presentation as a positive learning experience for both themselves and their audience of peers.



APPENDICES

Appendix A. Percentage of missing data at each measurement point

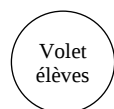
	T0	T1	T2
Content	3.5	7.6	4.8
Joyful	2.4	7.4	6.3
Hopeful	2.8	7.2	5.6
Secure	3.0	7.4	5.7
Confident	3.9	6.7	5.4
Proud	-	7.0	5.6
Anxious	3.3	6.1	5.2
Hopeless	2.4	7.6	5.0
Nervous	2.2	7.2	6.7
Ashamed	-	8.0	5.6
Disappointed	-	6.5	6.1
TOTAL	2.9	7.1	5.7

Note. T0 = when presentation is announced, T1 = immediately after presentation, T2 = day after presentation.
Not all emotions were included in the questionnaire (because not appropriate) at T0.

Appendix B. Sample characteristics for qualitative data

	Given name ⁶	Gender	Age (years)
1.	Pam	F	10.3
2.	Pia	F	11
3.	Peggy	F	10.3
4.	Pat	M	10.7
5.	Paul	M	10.5
6.	Porter	M	10.6
7.	Priscilla	F	10.4
8.	Parvina	F	10.5
9.	Pablo	M	10.5
10.	Matt	M	10.4
11.	Myriam	F	10.3
12.	Malek	M	10.6
13.	Mike	M	10.8
14.	Marlon	M	10.9
15.	Mary	F	10.5
16.	Max	M	10.6
17.	Meg	F	10.9
18.	Maïssa	F	10.9
19.	Miles	M	10.2
20.	Mehdi	M	11
21.	Nell	F	10.7

⁶ Given name. To help the reader, we chose given names beginning with the letter P when they were students with a dominantly positive profile, with M for students with a mixed profile and N for the student with a dominantly negative profile. It is identifying what profile they belonged to (based on the questionnaire completed immediately after they had done their presentation).



Appendix C. Our translation of interview guide for self-confrontation interview (intake, interview, closure)

Welcome protocol

- 1 Hello, come in, sit down.
My name is ..., I'm doing research at the university on students' emotions in relation to oral presentation.
- 2 The aim of our study is to improve the way presentations are done at school. To do this, we need to know how you feel when you give a talk. We are here to find out what presentations cause you to feel. What you tell us will help us for the next ones. This is an opportunity for you to explain what happened in your presentation, to give information about your emotions at that moment.
- 3 Everything will be anonymized. And what you say will not be reported to the teacher. Do you remember? You agreed to meet with me and your parents agreed that you could participate in the study.
- 4 I'm going to show you the video that Mr./Ms... recorded on the day you gave your presentation in front of the class. By clicking on the space bar, you can stop it at any time to explain to me what is happening to you at that moment. Sometimes I will stop it and ask you to tell me what you see and then what happened to you.
- 5 You can say what you really think. I will respect what you say, because only you can really know how you felt during your presentation. There is no right or wrong answer. No judgement from me, either. Everything you share with me is interesting for my research.
- 6 Do you want to see part of the video on your own first, have me leave and tell me when you're ready, or would you rather watch it together?
- 7 Would you like to ask me a question before we start? You can ask me any time you like.

Questions during the interview

- 8 On a scale of 0 to 10, how comfortable are you? (*Ask the question regularly*).
- 9 (*During and at the end of the interview, ask the student if they want to ask a question*).
- 10 And now, what's going on for you?
Is there anything that worries you? What are your concerns? What are you trying to do?
What do you expect? What led you to do this?
What makes you do this?
What are you paying attention to? What are you looking at?
Here I see that you are looking at the audience/that you are making a face/that your hand is shaking/that you are looking at a friend (*All actions can be questioned*).
What are you doing? How do you feel at that moment? How do you see the situation?
Did you know this or were you just discovering it, is this new for you?
- 11 (*The environment is important*). Report what you hear and see. (*Let the student talk about the teacher and peers, as they are part of the environment at the time of the presentation*).
- 12 (*In the question-and-answer session*).
How do you choose the people you give the floor to?

Closing protocol

- 13 Thank you for everything you have shared and thank you for your trust.
- 14 As I told you at the beginning, everything you said will be anonymized and not reported to your teacher.
- 15 Do you want to add anything important for you?
- 16 Is there anything you'd like to discuss a little more before we leave?
- 17 Did being filmed change anything in the way you presented your talk?
Did it change your emotions during your presentation?
- 18 Finally, I suggest that you think of something positive before you go back to class.
You think for yourself and you don't necessarily have to tell me about it afterwards. You can close your eyes (if you want) and think about...
 - Your best holiday
 - Your nicest birthday
 - Your best family party
 - A great time today

Appendix D. Scores and models with three profiles at the three measurement times (LTA)

	T0			T1			T2		
	After the announcement			During the presentation			The day after the presentation		
	POS	MIX	NEG	POS	MIX	NEG	POS	MIX	NEG
Positive emotions									
Hopeful	3.641 (.092)	2.098 (.101)	1.672 (.088)	3.712 (.179)	2.095 (.098)	2.018 (.235)	3.547 (.130)	1.957 (.105)	2.405 (.271)
Secure	3.541 (.101)	2.469 (.134)	2.025 (.122)	3.473 (.162)	2.074 (.119)	1.817 (.170)	3.459 (.126)	2.107 (.170)	2.862 (.303)
Joyful	4.356 (.065)	2.191 (.152)	1.503 (.093)	4.289 (.090)	2.178 (.152)	2.055 (.222)	4.470 (.075)	2.551 (.176)	2.654 (.281)
Satisfied	3.703 (.103)	1.975 (.100)	1.538 (.101)	4.156 (.116)	2.330 (.109)	2.315 (.269)	4.364 (.057)	2.842 (.174)	2.711 (.225)
Confident	3.791 (.081)	2.318 (.111)	1.685 (.107)	3.922 (.110)	2.446 (.106)	2.365 (.182)	3.948 (.085)	2.427 (.160)	2.319 (.222)
Proud	-	-	-	4.406 (.095)	2.637 (.181)	2.584 (.249)	4.413 (.083)	2.431 (.169)	2.599 (.244)
Negative emotions									
Nervous	2.433 (.114)	3.228 (.147)	4.366 (.084)	2.734 (.118)	3.203 (.153)	3.791 (.214)	1.751 (.075)	1.799 (.102)	3.524 (.216)
Hopeless	1.207 (.045)	1.577 (.086)	4.252 (.106)	1.120 (.033)	1.357 (.080)	3.332 (.221)	1.016 (.007)	1.129 (.035)	3.203 (.188)
Anxious	2.018 (.101)	2.663 (.165)	4.222 (.121)	2.394 (.100)	2.853 (.165)	3.737 (.317)	1.364 (.047)	1.522 (.086)	2.817 (.255)
Disappointed	-	-	-	1.052 (.017)	1.279 (.043)	3.803 (.290)	1.145 (.027)	1.452 (.099)	2.893 (.213)
Ashamed	-	-	-	1.136 (.035)	1.546 (.107)	3.380 (.255)	1.185 (.035)	1.361 (.078)	2.707 (.227)
N	248	199	89	280	208	48	346	148	43
%	46.25%	37.07%	16.68%	52.19%	38.76%	9.04%	64.45%	27.55%	8%

Note. Standard deviations (SD) are presented in parentheses. The missing emotions at T0 were not included (because not relevant) on the questionnaire

Volet enseignants

Chapitre 6

No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations

(étude 2)

In elementary school, oral presentations are among teachers' favorite activities. From the pupil's perspective, this activity can have a major impact, as the skills it calls for will prove useful later throughout his/her career and life. While instruction for the presentation generally happens in class, the same is not true for the preparatory work, which is mostly carried out at home with or without parental support, thus creating inequalities between students. However, teacher support is essential to help elementary school students prepare their oral presentation.

Our research question is: what kinds of support do teachers offer to students to help them prepare oral presentations? To answer this question, we interviewed 16 teachers from the French-speaking part of Belgium who ask their students to make oral presentations and who say they offer support before the presentation. Their declared practices show a wide variety of types of accompanying support. The practical implications of our study relate to progressive teaching of a complex task, rebalance between time devoted to oral and to written preparation, attention to the speaker and the audience, collection of artifacts, introduction of training modules for teachers, and best practices to be highlighted.

Keywords

Oral presentation, complex task, supporting, elementary school, declared practices

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>

No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations

(étude 2)

1. Introduction

In the course of one's life, one is required to speak in public in many situations. Among these speaking situations, an oral presentation invites the speaker to develop a subject in front of others who are listening. Oral presentation in this sense is an activity that takes place in everyday, academic and professional life (Simonet, 2000). Not being able to present content in front of an audience can cause major difficulties within one's course of study as well as in professional life, communicating being one of the soft skills valued by employers (Robles, 2012).

For this reason, teachers ask students to give oral presentations starting in elementary school (Millard & Menzies, 2019). In fact, it is one of the most popular oral activities for elementary school teachers (Colognesi & Deschepper, 2019; Dumais & Soucy, 2020a; Sales-Hitier & Dupont, 2020). Thus, for a variety of reasons, teachers ask their students to prepare and deliver presentations, even though it has been shown that they also give little to no instruction on how to do so (Colognesi & Deschepper, 2019). This makes this speaking task even more complex for students (Dumortier et al., 2012). This is especially the case insofar as the presentation is mostly prepared at home, where some children do not have the benefit of family support (Sénéchal, 2017). This creates inequalities in the classroom (Ha, 2021).

Thus, in addition to the societal challenge of getting people to be able to give oral presentations, there is a pedagogical challenge to be addressed. From a pedagogical alignment perspective (Biggs & Tang, 2007), oral presentation cannot be an activity evaluated by the school when it has not been taught. However, teachers feel that oral speaking is a more complicated subject to teach and evaluate than others (Wurth et al., 2022), for which they report lacking the training and tools needed to do so (Colognesi & Dolz, 2017; Dumais et al., 2017b; Sénéchal, 2017; Wiertz et al., 2020). In addition, they say they do not have the school time for oral language teaching in their school schedule (Sénéchal, 2020a). Added to this are difficulties related to coaching and evaluating students' oral performances (Mercer et al., 2017; Simard et al., 2019), notably of the components related to verbal, non-verbal (posture, gestures, gaze, etc.), and paraverbal aspects (rate, volume, intonation, articulation, etc.) and of the student himself through his voice, his posture, and his look, considered as identity elements (Gagnon et al., 2017; Lavoie & Bouchard, 2017).

Therefore, it seems necessary to look into the issue of supporting students in making oral presentations, because it is one of the most common activities in school. It is also widely used currently in higher education, as a "means" of evaluation, although students have not been taught to succeed in this task before in their schooling (Colognesi & Dumais, 2020). That is the ambition of this contribution: to bring to light what can be done to support speakers in being successful in an oral presentation.

Our research question is: what support do teachers offer their students to help them prepare their oral presentation? To answer this question, we interviewed 16 elementary teachers in French-speaking Belgium who ask their students to give presentations and who say they offer them support before the presentation. It is all the more important to have this knowledge because making oral presentations is included in school requirements, as with the *Pacte pour un enseignement d'excellence* (Pact for Teaching Excellence; 2017) in our context, which specifies that "disciplinary skills - listening/reading, speaking/writing - must be of equal importance" (p. 48).

In the following, we present (1) our theoretical framework, (2) the methodology we used, (3) the main results and (4) a discussion and conclusion opening up perspectives for research and practice.

2. Theoretical framework

This section discusses first, the definition of oral competence as a teaching/learning object, then information about oral presentations in schools. The final topic concerns aspects related to support for success on complex tasks, such as oral presentation.

There are several possible approaches to oral competence that can be found in particular in table 9: those that fall under linguistics (vocabulary, structure, rhetoric), the body (voice and nonverbal), the cognitive aspect (content, clarification, self-regulation, reasoning) and the socio-emotional aspect. These characteristics of spoken language are interrelated, so that some overlap is inevitable (Maxwell et al., 2015). These skills are important for children and youth "to succeed in education, employment and life" (Oracy Cambridge and Voice 21, 2019), and to develop reasoning and understanding (Mercer, 2008).

We did not favor one approach over another, but considered oral competence as a teaching object in these different components through oral genres (Dolz & Schneuwly, 2016), specifically the oral presentation, which is one of the tasks most frequently assigned by teachers, with a strong societal impact for the student.

2.1 Oral competence as a teaching/learning object

"Oral competence (oracy) allows humans to express themselves clearly and understandably and to exercise their rights in a democratic society as well as in their personal lives" (Kaldahl, 2019, p. 2). At the school level, oral competence corresponds to what the school needs to work on to develop students' language abilities when they express their thoughts and when they want to communicate with others in speech, in school and in life

(Alexander, 2012). There are two sides to oral language: the one side of speech production and the other side involving understanding of the messages listened to (Colognesi & Deschepper, 2019). Speaking cannot be considered simply as a whole, but must be viewed through its multiple components (Colognesi & Hanin, 2020; Dolz et al., 1993; Dumais, 2016). Effectively, there is a consensus around oral competence as composed of four domains or dimensions: physical dimensions, cognitive dimensions, linguistic dimensions, and social and emotional dimensions (Kaldahl, 2019; Maxwell et al., 2015; Mercer et al., 2017; Millard & Menzies, 2019; Oracy Cambridge and Voice 21, 2019). Table 9 presents those dimensions, as developed by Mercer et al. (2017). Note that Millard and Menzies (2019) classified structure within the cognitive dimension and audience awareness in the social-emotional dimension.

Table 9. Oracy skills framework (Mercer et al., 2017, p. 54)

Generic skills	Relevant skills	Particular tasks
Physical	Voice	Fluency and pace of speech
		Tonal variation
		Clarity of pronunciation
		Voice projection
	Body language	Gesture and posture
Linguistic	Vocabulary	Appropriate vocabulary choice
		Register
		Grammar
	Structure	Structure and organization of talk
	Rhetorical techniques	Rhetorical techniques such as metaphor, humor, irony and mimicry
Cognitive	Content	Choice of content to convey meaning and intention
		Building on the views of others
	Clarifying and summarizing	Seeking information and clarification through questions
		Summarizing
	Self-regulation	Maintaining focus on task
		Time management
	Reasoning	Giving reasons to support view
		Critically examining ideas and views expressed
	Audience awareness	Taking account of level of understanding of the audience
Social and emotional	Working with others	Guiding or managing interactions
		Turn-taking
	Listening and responding	Listening actively and responding appropriately
		Self-assurance
	Confidence in speaking	Liveliness and flair

Teaching oral language, with the different components presented above, remains a challenge for teachers, who must also create a safe learning environment for students to speak up (Wurth et al., 2022). On the basis of a review of the literature combined with an analysis of teachers' practices and their students' results, Colognesi & Hanin (2020) highlighted a number of effective practices for teaching oral language: allowing time in the school learning agenda; setting up a space where students feel safe to speak; and allowing them to re-oralise (repeat their oral presentation; Colognesi & Dolz, 2017) several times in order to improve, both from specific scaffolding offered to students according to the difficulties they encounter

and from providing peer assessment. These authors drew attention to the question of the emotions felt by students who expose themselves by speaking out (Merz et al., 2019) and to the potentially wider impact of this learning on academic performance. This was re-enforced by Dumais (2016), who put emotions and emotion regulation as an object of oral instruction in their own respect, and by Pasquier et al. (2021), who worked on the identification and expression of emotions in primary school as a way to improve oral production.

2.2 The school oral presentation: a complex and hybrid task

Oral presentation is defined as "a relatively formal and specific public textual genre in which an expert presenter addresses an audience in an (explicitly) structured manner to convey information, describe, or explain something" (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), with or without audience interaction and with or without the use of "audio-scripto-visual supports" (Chamberland et al., 2006, p. 37).

Some curricula specify that students have to develop skills in spoken language through argumentation, participation in discussions, oral presentations, role-playing, improvisation and debate. This involves working on gaining and maintaining the attention of listeners, choosing the right language register for effective communication, and prosody through volume and fluency to master the language (Millard & Menzies, 2019).

Dolz and Schneuwly (2016) highlighted five dimensions of an oral presentation: (1) it is a monologue, (2) it concerns informational content to be transmitted, (3) it has a precise internal organization (opening phase, introduction, presentation of the plan, thematic development, summary phase, and conclusion), (4) it requires the elaboration of aids for oneself (personal notes) and for the audience (poster, slides, etc.), and (5) involves the textualization of the oral with linguistic elements (e.g., rephrasing, paraphrasing, etc.) and paralinguistic elements (e.g., gestures, facial expressions, eye contact).

In school, an oral presentation may take the form of a presentation in front of peers (Sales-Hitier & Dupont, 2020), more rarely in front of the whole school (Millard & Menzies, 2019). It may also be a videotaped presentation (Colognesi & Dumais, 2020; Stordeur & Colognesi, 2020). Usually, the instructions for the presentation are given in class, but the preparation occurs at home, without prior teaching about this in school (Dumortier et al., 2012; Sénéchal, 2017). However, the presentation is a complex task for both the speaker and the listener. Indeed, it requires the progressive mastery of a series of types of knowledge (five in all for the speaker), skills (12 for the speaker and five for the listeners) and interpersonal skills (11 for the speaker and three for the listeners; Dumortier et al., 2012).

All students need to learn these aspects (Dumortier et al., 2012), but they are complex to teach and assess, notably because oral presentation engages oral and written skills simultaneously. Generally considered an oral genre, oral presentations nevertheless make extensive use of writing to support the speaker and listeners. Indeed, any student who has to make an oral presentation will inevitably go through written language, first, in the preparation (such as documentary research, making a visual support and creating notes for the speech),

and then also during the oral presentation itself (such as the use of a visual support and notes; Dolz et al., 2006; Pfeiffer-Ryter et al., 2004).

Dumortier and colleagues (2012) questioned 50 elementary teachers about their classroom practices on oral presentation. In their declared practices, more than 55% of the elementary school teachers who participated in the survey said that they asked their students to give an oral presentation at least once a year, 25% said that they did not do so, and 20% said that they asked for 3 or 4 oral presentations per year. The authors of the study showed that there was no developmental progression envisioned by teachers for students between the ages of 8 and 18. While the teachers recognized that the teaching of language skills was useful for making an oral presentation, the tasks they gave students to acquire language skills were independent of the presentation itself. Teachers reported teaching few procedures for finding and processing information. Nor did they specify what the speaker and listeners should do during an oral presentation. When it came to the oral performance itself, the elementary-level respondents gave importance to articulation (25%), followed by intonation (18.5%), rhythm (12.5%), vocabulary (6.5%) and to textual cohesion (6.5%), less to the contact between the speaker and his/her audience (5%). With regard to the text of the oral presentation to be handed in to the teachers, they looked first at syntax (15.5%), punctuation (9.5%), spelling (6.5%) and content (6.5%). Eight teachers collected the text of the presentation.

2.3 Helping students complete a complex task

As mentioned above, oral presentation is a complex task. The young “speaker” requires support to be able to perform it to the best of his or her ability (Dolz & Schneuwly, 2016; Dumortier et al., 2012; Sales-Hitier & Dupont, 2020). For this purpose, teachers can offer scaffolding. The theory of scaffolding was developed by Bruner (1996), following the work by Vygotsky (1934/2006) linked to the concept of the zone of proximal development. Scaffolding refers to how teachers organize their interventions to ensure students' learning and to allow the students to gradually become able to complete a task independently that the student did not know how to complete at the beginning. Bruner's six principles are (1) enrolment, (2) reducing the degrees of freedom, (3) maintaining orientation, (4) signaling dominant features, (5) controlling frustration, (6) demonstrating or presenting solution models.

Bucheton (2009) explained that scaffolding is part of a teacher's professional skills. She identified three types of functions that scaffolding can take:

- support functions, where “the teacher accompanies the students in their learning process (support on knowledge and experience, screening-focusing, how to do, synthesizer as sub-categories)” (Bucheton, 2009, p. 271);
- in-depth functions, where the teacher focuses on a particular aspect of the process to help them master this specific aspect;
- control functions, where the teacher ensures the correctness of the students' answers, and validates them.

Ultimately, scaffolds refer to all assistance that can be offered to the student to complete the task (Colognesi & Lucchini, 2018a), including the development of tools and resources to support learning (Puntambekar & Hubscher, 2005).

3. Method

This contribution aims to show the variety of supports offered to students for preparing their oral presentation in elementary school. For this purpose, a qualitative approach with a comprehensive perspective was chosen (Van der Maren, 2004).

3.1 Participants

We interviewed 16 elementary school teachers working in the Wallonia-Brussels Federation (FWB) of Belgium. They were selected because they said they plan at least one oral presentation during the year and help students with it. Recruitment took place during the March 2020 lockdown via social networks, teachers from pedagogical colleges in contact with former students, and via teachers from the collaborative oral research group of which we are a part. Table 10 shows the 16 participants by seniority, starting with the novices. They were all between 23 and 57 years old. The majority (12 of 16) were women. In the Belgian system, Primary 3 (P3) students are approximately 9 years old, Primary 4 (P4) students are 10 years old, Primary 5 (P5) students are 11 years old, and Primary 6 (P6) students are 12 years old.

Table 10. Details for participants in the semi-structured interviews

Pseudonyms	Gender	Age (years old)	Years of teaching experience	Age of students (years)	Number of students per class	Years of experience at this level	Socio-economic level of the school	Other information
Magdelene	F	26	2	6-12	27	2	medium	Master of Science in Education in progress
Paul	M	49	3	11	24	3	high	Was a lawyer for 17 years
Tom	M	23	3	9	22	3	medium	
Victor	M	26	3	11	23	3	high	Master of Science in Education in progress
Charlotte	F	31	7	11	24	4	high	Master of Science in Education
Geneviève	F	30	9	10	18		high	
Carine	F	33	9	10	23	5	high	
Mary	F	34	13	11	19	4	medium	
Sandra	F	43	21	11-12	17	13	medium	
Martine	F	42	22	11	19	2	medium	Cooperating teacher for student teachers
Viviane	F	47	25	12	23	25	medium	
May	F	49	29	9	26	1	medium	
William	M	52	29	11-12	24	4	medium	
Bernadette	F	57	31	11-12	23	30	high	
Natasha	F	56	35	12	25	10	high	
Christina	F	56	36	11	24	12	high	

3.2 Data collection

Semi-structured interviews were conducted between April and June 2020. This gave us access to the representations, intentions, choices and decisions of individuals (Lefebvre et al., 2008). The strict confinement in effect at that time in Belgium forced us to conduct these interviews at a distance by phone or using applications such as *Teams*, *WhatsApp* or *Skype*. We did not consider this as an obstacle to our study. Indeed, in agreement with Soyer and Tanda (2016), who highlighted the advantages of a semi-structured interview via Skype (or other synchronous online service), we deemed it appropriate to use these digital tools to collect the data.

At the beginning of the interview, the objective of the study was explained to the participant. This was done while establishing the necessary framework of trust and ethics. Then, questions related to the support offered to students in the preparation of oral presentations were asked (see Appendix A). We recorded and transcribed the 16 semi-structured interviews, which constituted a corpus of 101 pages, 55,669 words. During the interview, if the teacher talked about the instructions that he gave to his students for the presentation, he was asked if he distributed a document. If so, he was asked to send it. We proceeded in the same way for the evaluation grids. We assumed that these documents would provide us with additional information to consolidate the validity of the data collected (De Ketele & Maroy, 2006; Miles & Huberman, 2003; Van der Maren, 2006). In the end, we collected 4 sheets of instructions and 9 evaluation grids.

3.3 Data analysis

A content analysis was applied to the collected data. For this, the six steps presented by L'Écuyer (1990) were followed: (1) reading the verbatim transcripts until we had an overall view of the material, discovering the type of units and identifying the salient features; (2) choosing exemplary statements in which teachers explained their practices; (3) categorizing and classifying our statements with "in vivo" codes following an inductive logic using categories induced from the material; (4) quantifying and organizing the occurrences; (5) qualitatively analyzing the occurrences and (6) interpreting them to reach the deep meaning of the investigated facts.

Stages 2 and 3, namely the choice of exemplary statements and the formulation of codes to be grouped, were enriched by triangulation between 11 researchers, thanks to the members of a collaborative research group on speaking (GCEO). This group is made up of primary and secondary school teachers, trainers of future teachers, and researchers in the psychological and educational sciences. In order to analyze the instructions documents received and the teachers' evaluation grids, we developed categories and sub-categories on the basis of the verbatim transcripts of the participant interviews, that is, without categories linked to a pre-existing theoretical framework. We then used the categories in a triple-entry table to get a comparative view of the data in the 16 interviews, the 4 instructions sheets and the 9 evaluation grids.

4. Findings

This section contains the results relating to our research question on the support that elementary teachers can offer to students to help them prepare their presentation. The practices presented below are illustrated by examples of quotes from the transcripts, which have been translated for this purpose.

To fully understand the results, readers should be aware that according to the current curriculum in French-speaking Belgium, teachers must teach the French language through four major skills: writing, reading, speaking and listening. The Pact for Teaching Excellence (2017) even stated that "the disciplinary skills - listening/reading, speaking/writing - must be of equal importance" (p. 48). Yet, in reality, teachers allocate more time to reading and writing skills, resulting in more research in these two areas compared to the other two (Colognesi & Deschepper, 2019, p. 1).

Yet, the competency bases detail the skills to be acquired in speaking and listening skills. These include: (1) orienting one's speaking and listening to the communication situation, (2) elaborating meanings, (3) ensuring and clarifying the organization and coherence of the message including verbal means and (4) using and identifying non-verbal means.

4.1 The presentations in the participants' classrooms

Before starting the detailed description of the coaching practices emerging from the analysis, it seems necessary to present some general information on how presentations were planned in the participants' classrooms.

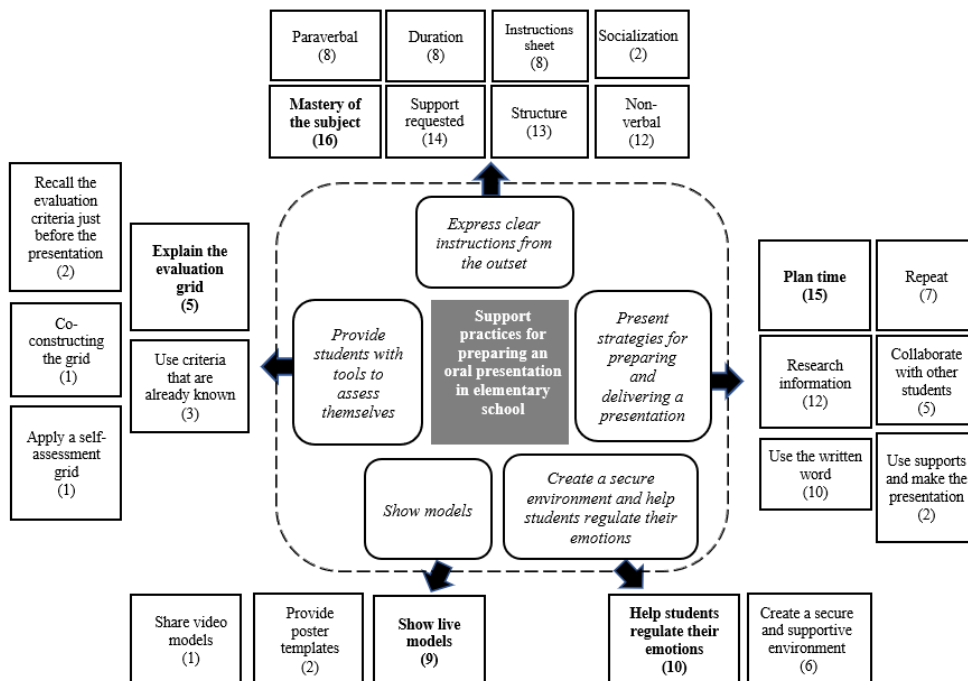
All of the participants said that they asked their students to give presentations to enable them to develop skills related to the French curriculum. Ten teachers added that it was also to develop more cross-curricular skills, such as daring, collaborating, searching for information, developing creativity, and so forth. Two teachers also explained that asking students to make presentations prepares them for secondary school. In spring 2020, three teachers continued assigning their presentation project during the strict lockdown by converting it into a recorded presentation from home, so that the students would continue to learn.

As for the preparation of the presentations, four teachers felt that it was necessary to devote school time so that the students could prepare their presentations entirely at school, while the others relied on preparation partly at home. In this respect, nearly all participants (15 out of 16) discussed the role of parents. The teachers said that many parents naturally provided help in preparing the presentation: choice of subject, documentary research, preparation of materials for the presentation, "moral" support and encouragement. However, three participants pointed out that some students were helped and others were not, which created inequalities. Moreover, when parents were too involved in the preparation, this could be a form of pressure (four participants) or even be detrimental to the students during the presentation, when they were less familiar with the content (one participant). Faced with this unequal and sometimes excessive involvement of parents, four of the teachers interviewed

decided to change their arrangements so that the majority of students prepared for their oral presentations in class.

4.2 Support for students in preparing their presentations

Figure 14 shows in detail the support that our 16 participants offered to their students in preparing their presentations. It shows the categories and sub-categories that emerged from the analysis of the semi-structured interviews. The most frequently reported practices are indicated in bold and shaded. The number of teachers reporting each practice during the interviews is shown in parentheses, with the more frequent ones located closer to the center.



Note. (n) = number of teachers who mentioned this practice; higher frequency types of support are bolded and closer to the center).

Figure 14. Teachers' support practices for preparing an oral presentation in elementary school

Teachers reported practices regarding their support before the oral presentation. These support practices were grouped into five categories: giving clear instructions at the outset, presenting strategies for preparing for a presentation, creating a safe environment and helping students regulate their emotions, showing role models, and giving students tools to assess themselves. These are discussed in detail below and illustrated by examples of quotes from the transcripts.

4.2.1 Express clear instructions from the outset

The analysis of the transcripts showed that all 16 teachers were eager to give clear instructions to their students. This was to ensure that they understood what was expected of them in preparing the presentation :

If it is not clear, the children will ask a lot of questions and get lost. We will waste time answering when it could have been written down and clear. The instructions have to be top-notch. Even more so, because there is a part at home. The children must be able to be clear about what they have to do. That's something that has been refined. (Charlotte)

All 16 of the teachers interviewed highlighted expectations concerning mastery of the subject. More specifically, they wanted students to use precise language without being too scientific (five participants), to understand everything they say, to be able to explain everything and to answer questions after their presentation (three participants).

They also talked about the supporting materials that were required (14 participants) or not required (two participants). When it was required, many teachers (10 out of 16) left the choice of medium free: PowerPoint, video, play, object, writing on the board, a Lego model, a short film. Only one teacher explained that he taught his students to develop a particular type of digital medium.

Thirteen teachers explained their expectations in terms of the structure to be respected and the aspects to be addressed :

First there is the introduction, with the key stages. There were always two contexts that they have to put in, a historical context. [...] As well as a geographical, situational context. Their motivation. A description with three themes, then three questions. And finally a conclusion. (William)

They also explained what they want or do not want to see regarding students' non-verbal behavior (12 participants), with a strong emphasis on looking at the audience (six participants) :

Looking at the audience, not just the teacher: there are often some, but that's out of shyness. He talks to me, I always tell them I'm not here, you don't look at me. You look at the audience. You imagine it's an audience as for a TV presenter. (Vivian)

Regarding non-verbal behavior, teachers said that they asked students to have a good presence (three participants), to stand up straight (three participants), to avoid awkward gestures (two participants), to show ease (two participants) and to position themselves well in relation to the poster (two participant). One teacher did not take into account small body tics, as she knows that some students are shy.

Eight teachers spoke about their expectations regarding paraverbal aspects. They said they gave instructions on volume (seven participants), articulation (two participants), flow (one participant), intonation (two participants; for example, Carine told her students, "Vary your voice, modulate it, don't be in a monotone all the time, otherwise it's tiring for everyone"), expressing oneself correctly (two participants) and avoiding language tics

(one participants). Some teachers emphasized the need to captivate the audience (four participants), as it was important to learn how to express oneself in front of others (two participants): "I say: 'You must try to catch everyone's eye. You have to want people to listen to you'" (Mary). Only one teacher did not express any particular expectation about paraverbal aspects.

Eight teachers also told their students the expected length of the presentation, which differed according to the topic, and the type of presentation (classical presentation or masterpiece). The last is a more substantial presentation that marks the end of the primary school cycle and is attended by other students and teachers at the school. It can last up to 20-30 minutes. Sometimes the length was precise (5 minutes, 15 minutes) or it could be "extendable" when the teacher agreed to double (from 10 to 20 minutes), triple (from 5 to 15 minutes) or even quintuple (from 2 to 10 minutes) it. One teacher left the length completely free and the student could exceed 30 minutes without being forced to stop.

In order for the students to have a record of expectations, eight teachers prepared an instructions sheet. Three teachers included aspects relating to the time required, documentary research and the visual medium, with instructions on the choice of medium, the placement of words and images, the use of photos, the fact that not everything said should be written down, and so forth. In her instructions sheet, one teacher specified that the medium should be pleasant to look at. Another teacher specified that the medium *must* be pleasant to look at. Other written instructions related to deadlines (two participants); the choice of subject, for which two teachers gave advice, and the plan to be drawn up: introduction, five aspects and conclusion (one participant); structuring what is to be said (one participant); selecting surprising/funny information and details to be said (one participant); not saying everything on the document but circling the essential information (one participant); the importance of practicing (two participants).

When students were working in groups, two teachers expressed expectations related to socialization: teaching students to negotiate, not to reject anyone, to find solutions together, or to get along better with students from another class.

4.2.2 Present strategies for preparing and delivering a presentation

Participants suggested several strategies to help students prepare their presentations, related to: planning time during the preparation of the presentation; searching for information; writing a summary, posters or slides; rehearsing; collaborating with other students; and for preparing and giving a successful presentation.

First, the strategy most invested in by our participants was planning (15 participants). They explained that it is important for them to help the students to schedule the different steps involved in preparing their presentation (eight participants). To do this, they show their students the steps one by one and check that the students have completed each step before moving on to the next. Others (six participants) noted that it is important to remember that preparing a presentation takes a lot of time for the students and that the time needed for

preparation depends highly on each student's pace. For example, one teacher used explicit teaching to enable students to plan a presentation on a current topic:

At the beginning of the year, I present the objective, which is to present a news story in the long term, and I model with them how to prepare a news story: How do I do it? Where do I go to look for information? I will look for important information: the date. Who is it about? Where is it happening? What are the main facts and what are the consequences? (Martine)

Second, 12 teachers helped students in searching for information. To do this, they reported several practices, sometimes implemented simultaneously:

- give an outline to complete or questions to answer (nine participants);
- present possible sources of information, while drawing attention to choosing among them and their reliability (nine participants);
- specify the content aspects to be addressed (eight participants);
- tell students to compare sources (seven participants);
- ask students to consult sources other than the Internet (six participants; see quote below);
- go to the school computer room with their students to gather information on the Internet (four participants);
- suggest that they seek out resource people (four participants);
- give a list of sites not to be consulted, as the information and vocabulary are too complex (one participants).

They will have to go somewhere else than the Internet. Check their information on the Internet. [...] We're talking about Wikipedia, the information is not always accurate. That they should be wary. That they can go to libraries, they can find books, but sometimes also books that are not so recent. (Mary)

Third, 10 teachers provided students with ideas about how to use the strategy of writing. To do this, they suggested that students write a summary of what they are going to say, an identity card, a mind map, a plan and they suggested checking the content that students will present to be able to give personalized feedback. Teachers reported that they explain how to present the information on a poster (two participants), and how to create and use supporting materials (three participants): a poster, flashcards, PowerPoint:

They have to make a plan. So, the introduction, their motivation, the three key points. And also a table of contents for their presentation. As well as writing down the elements in a written way. There are preparatory steps, with a piece of work to be handed in each time. And depending on that, I give them some ideas to clarify, so that they can move forward. (William)

The instructions sheet was also an opportunity to give precise advice in order to prepare the writing for the oral presentation (two participants). One teacher particularly insisted on the fact that the documentary source should not be copied as it is, but students should be able to explain everything in their own words.

But eight out of the 10 teachers stressed that this writing cannot be read during the presentation, because the presentation is not reading aloud and because it is essential to look

at the audience. They then presented strategies for using the written word to serve the spoken word:

You don't have to read, you have to express. That is very, very difficult. In fact, despite their age, they are highly conditioned to "I want to do it perfectly well and I don't want to forget anything", whereas we would like it to be more spontaneous. (Natasha)

I'm a fan of little cards in my own practice. I always explain to them how I do it. I put in key words so I don't have to read all my sentences, etc. (Charlotte)

In one class, students were asked to write reflectively to become aware of their progress and the strategies they need to put in place:

There is indeed a research follow-up sheet with "where I am in the stages of my research". And in this tracking sheet, there is a point on presentation that leaves room for "what kind of support will I choose? How am I going to arrange my information, etc.?". (Victor)

Fourth, seven teachers highlighted rehearsal as a winning strategy for preparing and giving a successful presentation, and they scheduled these rehearsals during school. This took place in small groups (three participants), in front of the whole class (two participants) or just with the teacher (two participants). One teacher encouraged the use of video during rehearsals so that the speakers could see themselves and improve:

They could see a little bit of the tics they might have. It's true that I didn't think about that or the language mistakes they could make or the fact that they always say uh... uh... uh... Or the fact that when they make a poster, sometimes they put themselves right in front of the poster. (laughs). Some people talk to the board. (Geneviève)

Fifth, the strategy of collaborating with others was highlighted by five teachers. It is a question of supporting each other and giving feedback during rehearsals, but also of being able to help each other to overcome difficulties during preparation:

The group gives hints on how to overcome difficulties: Let them also tell about the difficulties they have encountered. And that they find a way to overcome the difficulties. And sometimes the way is not me, but maybe the others. To state in front of others that I am there and I have to go there. I have such and such a difficulty. And sometimes it was the group that had the answer to the difficulty. (William)

Six, two other teachers also give strategies for presenting well:

[I] like my poster on the board and present my talk in a few sentences, [I] speak loudly enough, [I] present and explain the material on my poster, share the task if more than one, I know the vocabulary used and know how to explain it, [I] know how to answer questions. (Tom)

One teacher said:

Before you start: hang your poster on the board, set up your materials and take your notes (if you have some). Be careful, don't take all your written work, the best is to prepare small cards with the essentials (the plan and some key words). (extract from Charlotte's written instructions)

4.2.3 Create a safe environment and help students regulate their emotions

For 10 teachers, helping students prepare for a presentation also meant supporting them in the emotional aspect of having to present orally to an audience. They did this in different ways:

- invite students to put into words what they are feeling (four participants);
- answer students' questions and re-explain things if they ask, to reduce anxiety / calm worries (three participants);
- let them choose when they present to the class (two participants);
- encourage them orally, tell them to have confidence in their abilities (two participants);
- give them more tools, for example, by proposing games that help them remember the content they will have to present (two participants);
- build confidence (one participant);
- invite discussion with other students (one participant).

I see with them when they want to come over and make them talk about what stresses them: [...] In general, I follow the rhythm and I adapt myself. And then there are the little elements of listening as we do on a daily basis, the elements of psychology: what is stressing you? How are you, are you comfortable? Do you need anything? What can we do to help you? In these elements, depending on the moment and the child, but the child is never left to his own devices. No, there is always a moment of regulation. (Martine)

Just before the presentation, teachers said they encouraged their students, but they reported that some speakers were still stressed to the point of paralysis. Many helped their students to be relaxed to start their presentation (nine participants). For example, when students were too excited, they invited them to go out for two minutes and "go outside and shout a lot and come back calmly. If they are too excited, it doesn't work either" (Carine). Another calmed down euphoric students verbally and with humor. Other approaches were also suggested to relieve stressed students: doing relaxation and/or breathing exercises with the teacher, with "mediating" peers or alone: "Breathe, if you need to, take 2 or 3 minutes while everyone is settling down to go to a quiet corner and do some relaxation exercises" (extract from Charlotte's instructions). They reassured their students by telling them that they know the subject better than the audience (one participant), by putting a hand on their shoulder (one participant), or by introducing the presentation with the pupil to encourage him or her to start: "If a child is not well, I present with him or her if I have to. All this I am ready to do to help him" (Victor). Some teachers told the student that they understood and gave them time to calm down:

Calm down, take your time, if you don't feel comfortable. I act directly because I know that it can be really... not traumatic, but for some it is really not pleasant at that moment. (Magdelene)

Six teachers also explained that it is essential to set up rituals. Some of them set up a secure and benevolent framework before starting, for example, by reminding the audience of the rules of good living together, of listening and of respect for the speaker (four participants):

I remind the audience of the rules of living well in class, of listening and really of respect. It's especially in relation to the others who are listening to the presentation, so that they respect the child's work so that he/she is not too stressed, not to make gestures, not to start talking, not to manipulate objects, not to read, really to listen. (Carine)

4.2.4 Show models

To help students to be able to give a presentation, nine teachers felt that students needed to have an idea of what it looks like, to have examples of "good presentations". To do this, they choose to show the students models. These could be "live" models, where the teacher serves as a model by doing the first presentation on the topic himself/herself (one participant), external speakers who come to talk about the topic (one participant), or their own peers, especially the "good students", who go first and get feedback (two participants):

The first ones who start at the beginning of the year, I choose, it's not good, but I choose. I choose students who are going to do it correctly. And those "serve as examples" for the others. [...] I think like that. They do it by imitation, I will say. I'm not giving a lesson [...]. (May)

Other types of models were shown, such as posters (two participants):

We also showed different kinds of posters that it was possible to make and we also gave them the choice, if they wanted to do it differently, but we showed them that they had to make a big title so that we could see each other from far enough away and pictures that were not too small so that we could also see them from far away. (Carine)

Or even video templates for students who had to produce a recorded presentation:

What I also did was sending YouTube tutorials for camera positioning showing how most Youtubers and other video creators did to make their videos more or less enjoyable to watch. (Paul)

4.2.5 Provide students with tools to assess themselves

Five participants gave students tools to evaluate themselves by explaining the evaluation grid that would be applied:

So I go through the evaluation grid, I only do it once, I don't do it every time and we say: "Well, here are the parasite gestures" (she imitates) by twisting her fingers, swinging. I also say: "We don't have a train to catch when we present". We talk very fast. I always say that we breathe twice at a period and once at a comma. (Charlotte)

The idea here was to allow the students to have a to-do list before the presentation to the class:

It's really to help them and it's also a little "to do list" of "Well, I've done everything, I've followed everything," because here they are filling in the grid with knowledge of the criteria, etc. And then, it's also for me, to know how they feel before they present and to be able to reassure those who are not reassured. (Charlotte)

For the sake of continuity and consistency, three teachers used criteria already in use in other grids, so that the students would refer to known criteria. One teacher co-constructed an

observation grid with his students and developed it each time there was a presentation, while another adapted the grid to the subject of the presentation:

These observation grids are evolving, really. That's the aim too, it's to say to myself: what challenge do I give myself? And we are becoming more and more expert, so it has to evolve too. In co-construction with the students. (Victor)

I don't just say on the day of the evaluation: "Yes, it was not bad, I'll give you 8 out of 10". We really have a fairly detailed grid for each thing, which is different depending on whether it is a geological phenomenon or a famous monument. Of course, the grid will not be the same. There are elements that will necessarily be the same. (Mary)

One teacher, having explained to the students how to produce a piece of writing for oral expression, then suggested that they use the self-correction grid presented in Figure 15.

Step 3

On a sheet of pad paper I make sentences with all the key words I wrote down in step 2. I try to make my sentences make sense and link them together!

Be careful, I don't copy sentences from my magazines but I explain them in my own words!

Self-correction grid	Yes	No
I used the key words from step 2 to make sentences		
I used logical connectors to arrange my sentences		
I checked that my sentences make sense		
I checked that my sentences are connected		
I checked the spelling of my sentences		
I did not copy sentences from my magazines but reworded them correctly		

Figure 15. Writing instructions and self-corrections for the text to be orally presented. (translation of Carine's document)

At the time of the interview, one teacher suggested that his students make a first recorded presentation at home, which could be improved by feedback from peers and the himself:

I would like to see a first draft of the presentation, on which feedback could be given. This would be a kind of draft of the speech. This feedback will be given to the student. [...] Once there has been this feedback, the student can make his speech in its final form. (Paul)

Finally, some of them recalled the evaluation criteria just before the presentation so that the speaker would have them well in mind during his or her presentation (two participants).

Table 11. compares the stated practices identified by our participants with the types of supports from the literature (Bruner, 1996; Bucheton, 2009).

Table 11. Parallels between declared practices and types of supports

Functions of scaffolding (Bucheton, 2009)	Types of support (Bruner, 1996)	Stated practices
Support functions	Enrolment	- Express clear instructions on: the mastery of the subject, the support required, the structure, the non-verbal aspects, the paraverbal aspects, the duration. - Put the instructions on an instructions sheet. - At the beginning of the process, leave some autonomy and choice to the students as far as the timing of the oral presentation. - Present the evaluation grid at the outset or say that it will be co-constructed.
Support functions and in-depth functions	Reduction of degrees of freedom	Present strategies for preparing and delivering the presentation: - plan the task ahead of time, - provide tips for researching information (outline, tips for finding reliable information, etc.).
Support functions	Maintaining the orientation	- Review the instructions sheet. - Plan the steps to prepare the presentation. - Co-construct the evaluation grid. - Recall the evaluation criteria just before the performance.
Control functions	Signaling dominant features	- During preparation, ask for written assignments to check content and offer personalized feedback. - Return to the evaluation grid explained earlier. - Make the students actors by asking them to self-evaluate their presentation or filmed rehearsal. - Organize rehearsals at school in front of the teacher and/or peers and provide feedback.
Support functions	Frustration control	- Support students regularly. - Remind students that peers are possible supports. - Invite students to regulate their emotions during preparation.
Support functions and in-depth functions	Demonstration or presentation of solution models	Present: - live models (teacher, peers, outside speaker), - poster templates, - videos. But leave some autonomy to the students in the choice of information, and in the form in which it is presented.

5. Discussion and conclusion

We wanted to show how teachers can support students in preparing an oral presentation in class. This is because we know that this activity is very popular with teachers (Colognesi & Dechepper, 2019; Dumais & Soucy, 2020a; Sales-Hitier & Dupont, 2020), even though there is little or no help and instruction on how to do it in the classroom (Dumortier et al., 2012), and students must therefore prepare their presentations at home (Sénéchal, 2017). We were able to identify a variety of support practices offered by teachers to their students

to carry out this complex task. It was both diverse and unequal from one teacher to another. And, in the end, teachers explained more than they taught their students how to make a presentation. Nevertheless, five types of support categories were highlighted: express clear instructions from the outset, present strategies for preparing a presentation, create a safe framework and help students to regulate their emotions, show models, and give students tools to evaluate themselves.

The instructions were most often aimed at mastering the subject, support for oneself and for the audience, and the plan. The oral aspect was present, but it was mainly the non-verbal dimension that was emphasized and less the paraverbal, although the linguistic, cognitive and socio-emotional dimensions are important for developing high-quality speaking (Mercer et al., 2017). While the triangulation of the data showed consistency between the declared practices and the instructions sheets, this was not the case with the evaluation criteria, where paraverbal (rate, volume, intonation, articulation, etc.) and non-verbal (posture, gestures, gaze) aspects were most frequently mentioned.

We identified six strategies for preparing a presentation: planning of time, searching for information, writing, rehearsing, collaborating with other students, and preparing and giving a successful presentation. Indeed, preparing a presentation requires working in stages to reduce the complexity of the task (Bruner, 1996). Above all, teachers talked about the written aspect of the complex task: first of all, documentary research based on a form to be completed to guide the student through a mass of information, and the necessary passage through the written word for oneself and others, thus showing the non-negligible part of writing in this oral task (Dolz et al., 2006; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). This student-generated writing helps teachers to check the content to be presented and to give personalized guidance. On the student's side, reflective writing was sometimes requested so that the student becomes aware of his or her progress and the strategies that still need to be put in place. These strategies are interesting for supporting the student in making progress towards the objective to be reached (Bucheton, 2009; Bruner, 1996).

Among the participants, seven spoke of rehearsals that allow for re-oralisation (Colognesi & Dolz, 2017), at home, in front of the class, in front of the teacher if the student requests it, or in a small group on the playground. Re-oralisation is indeed an effective practice for teaching speaking (Colognesi & Hanin, 2020). In this way, the speaker can give his speech several times without having to worry about his image in front of the class or being evaluated. In addition, supportive peer feedback frees the teacher from the task of doing it for everyone. Only one novice teacher used a camera to give the speakers the opportunity to see themselves in order to correct their speech and posture. However, this is a practice appreciated by students (Stordeur & Colognesi, 2020).

As public speaking generates many emotions, many teachers mentioned that they set up a safe framework (Wurth et al., 2022), which is another effective practice for teaching speaking (Colognesi & Hanin, 2020). They said that they regulate students when they tell them about the presentation assignment during the preparation, just before the presentation and even during the presentation. Thus, they take it to heart to reassure stressed students and

calm down overexcited ones. Ritual was discussed by some, and a few gave tips on how to help students regulate their emotions when they lose their footing during the presentation.

Teachers also mobilized written models such as previously made posters, or live models such as the first students who present, or even video models for students who have to give a recorded presentation. This is in line with the presentation of solution models (Bruner, 1996).

As oral competency must be considered through its multiple components (Dolz et al., 1993, Dumais, 2016), teachers evaluated the presentation using grids, sometimes co-constructed with the students. The criteria are explained, recalled just before the presentation, and also serve as a basis for feedback from the teacher and sometimes from peers. It has been shown that people need criteria to assess speaking and that when the criteria are embedded, it is possible to do it properly (Leenknecht & Prins, 2018). However, in the interviews, although some teachers talked about the criteria for speaking, none of them discussed working on the specific objectives to be evaluated when speaking (Dumais, 2016; Mercer et al., 2017; Millard & Menzies, 2019). Moreover, it seems that oral competence was less present in the instructions given by our participants, although they mentioned it most often when they talked about their evaluation grids, ahead of mastery of the subject and the written aspect of the material that was worked on so much in class. It is as if preparing a presentation was primarily a written task, while its evaluation was more focused on the oral.

In the end, these support practices seem to us to be inspiring. On the one hand, they provide concrete guidelines for teachers who would like to do so, but say they do not know how to go about it (Colognesi & Dolz, 2017; Dumais et al., 2017b; Sénéchal, 2017; Wiertz et al., 2020). On the other hand, they show that it is possible - and even necessary - to set aside school time to guide students in preparing their oral presentation, such a complex task for students (Dolz & Schnewly, 2016; Dumortier et al., 2012).

Our 16 participants were concerned to provide students with various types of support, whether it was supportive, probing or monitoring (Bruner, 1996; Bucheton, 2009).

Ultimately, scaffolds refer to all of the assistance that can be offered to the student to complete the task successfully (Colognesi & Lucchini, 2018a). It is clear that the supports primarily affect the linguistic and cognitive dimensions, and to a lesser extent the physical and social-emotional dimensions of oral competence (Millard & Menzies, 2019).

5.1 Limitations and perspectives

Like any study, this one has its limitations. First, the results presented must be interpreted with caution. We are dealing here with teachers' stated practices and not with actual practices observed in their classrooms. Further research could usefully enrich the data we have collected. This would enable us to confirm or qualify our results, particularly with regard to the teaching of oral expression and the regulation of students' emotions, in order to better support the necessary pedagogical alignment between the stated objectives, classroom practices and assessment (Biggs & Tang, 2007). The analysis of real practices drawn from observations in the field would also be useful in order to better understand and interpret what

is at stake in the preparation and presentation of oral presentations: the contribution of peers, the variety of supports offered, the degree of differentiation and emotional support. The proportion of time devoted to the oral and written aspects of this hybrid oral-written task (Dolz et al., 2006; Pfeiffer-Ryter et al., 2004) could also be further investigated in order to give the oral aspect the share it deserves in the preparation process.

Second, most of our participants worked in schools with a medium to high socio-economic index. In order to have a wider range of practices according to the audience, it would be appropriate to have more schools with a low socio-economic index to see if this changes the situation in terms of preparation, particularly concerning the involvement of parents (Ha, 2021).

Third, while interviews via digital applications are an avenue that should not be overlooked in terms of saving time and travel (Soyer & Tanda, 2016), it can be more difficult to obtain the documents that teachers are talking about. In another study, it would be wise to use an interview platform asking participants to send in their documents beforehand, in order to rely on them during the meeting and have access to all of the information.

Fourth, we chose to focus on upper elementary school teaching, as this is when students learn to make presentations. It would be useful to explore the support offered by secondary school teachers to see if there is a developmental progression in learning (Dumortier et al., 2012). On the other hand, we did not take into account the career or training stages of the participants. It would be interesting to see if teachers trained in teaching oral language with its different dimensions (Dumais, 2016; Mercer et al., 2017) function differently.

5.2 Practical implications

Several practical implications can be suggested, following our work. First, with a view to building a learning progression (Dumortier et al., 2012), developmental progression would be worth considering as a teaching team, to see how the presentations are distributed throughout the curriculum, and what progressions in terms of both theme and level of difficulty are required of the students.

Second, as our participants stated, they support their students in the preparation of the oral presentations with various strategies, but these are primarily focused on the written word. Surprisingly, they were much less focused on the oral aspect, although the presentation is a hybrid oral-written task (Dolz et al., 2006; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). In order to rebalance the time devoted to oral and written preparation, teachers could organize their elementary school students to spend less time on documentary research and writing a text to be delivered orally, in order to gain time for oral work. For example, they could ask for a brief summary presentation on a subject that has just been covered in class, or they could provide the pupil with teacher-prepared “ready-made” notes.

Third, in connection with the two sides of oral communication - speaking and listening - it would be sensible to focus attention on both the speaker and the audience. In this way, students in the audience could be given one listening intention focused on content and another

on an evaluation criterion to observe. This would help them to retain the information communicated orally and/or visually, and to be partners in giving feedback to their fellow speaker.

Fourth, it would be interesting to reflect on the collection of artifacts after the presentation (Dumortier et al., 2012). Visual aids (paper or digital) and recorded presentations could be compiled in the school library or on an online platform accessible to teachers at this level. These artifacts would be inspiring models for maintaining students' motivation throughout the task. In addition, the recorded presentations would be a bank of authentic presentations by children their own age. As students prepare for their first presentation, the teacher could engage them in identifying the characteristics of the genre.

Fifth, it seems that training programs for future teachers could include specific training modules for teaching oral presentations. In addition to providing theoretical input, strategies and tools for how to support their students in this learning process, this would personally help the student teachers themselves. Indeed, they are often required to make presentations as part of their training, without having learned to do so (Stordeur & Colognesi, 2020).

Finally, our study highlights some interesting best practices to make use of to support students in this complex oral task. First of all, throughout the process, free up school time to work on the presentations in class, ensure a safe environment and be attentive to the students' emotions, in order to invite them to regulate their emotion so as to remain motivated and persevering. Regarding the specific time spent on preparation, it is important to (1) explain to the students the objective of the task and its importance in school and society, (2) give clear instructions, (3) present the evaluation grid from the outset or announce that it will be co-constructed with them, (4) explain the strategies for achieving these outcomes and the types of support that will be put in place to accompany them, (5) present the choices that they will be able to make, (6) talk about possible revisions as opportunities for improvement, and (7) remember that oral presentation is a complex (Dumortier et al., 2012) and hybrid (Dolz et al., 2006; Pfeiffer-Ryter et al., 2004) task which must be worked on progressively throughout schooling.

APPENDIX

Appendix A. Interview guide for the semi-structured interviews (translated from the French)

Contents	Questions
Their teaching practices	1. What instructions do you give to your students for making a presentation? - During the preparation? - Regarding the collection of information to be presented and its management? - Concerning the structuring of the information and the plan for the presentation? - About the materials the student can use? - The level of language required? The vocabulary to be used? Why or why not? - Do you have any physical expectations? Which ones? (voice, look, gestures, body, emotions, etc.) 2. How much time do students have to prepare their presentation? 3. Where and how does this presentation take place? - How does it happen in class? - Can you explain this to me in concrete terms? 4. Do you evaluate the presentations? - If yes: What are your criteria? How do you carry out this evaluation? (involvement of students, grid, self-evaluation, etc.) - If no: What are your reasons? What does the student do after the presentation to the class? 5. Do you think that the preparation of a presentation requires a lot of time? Why or why not? 6. Where do your students work on their presentation? How do they do it? Do you think that parents are involved in the preparation of the presentation? 7. Do you communicate with parents about the presentations? - How do you do this? (follow-up: written, oral, etc.) - At what time? (during the preparation, during rehearsals, after the presentation, etc.) - Do parents come to you with questions? - If yes: What kind of questions are frequently asked? - Do parents give you feedback on their child's experience? - If yes: What experiences are frequently mentioned? 8. Do you ask that students prepare a poster or other visual medium for the presentation? - Is this a requirement/advice from you? - Do they have a choice of medium? What is the most frequently used medium? (audiovisual, visual, etc.) - What kind of materials do they bring? (poster, photos, objects, PowerPoint, etc.) - How do they use it in their presentation? 9. What are/would be your needs for teaching oral presentations?
The link between oral presentation and emotions	How do your students feel - 1. Before their oral presentation to the class? 2. When you tell them that they have to do an oral presentation? 3. When they prepare their presentation? 4. When they rehearse their presentation? 5. A few minutes before their oral presentation? 6. Do you do anything to regulate their emotions at these times?

Chapitre 7

Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves

(étude 3)

L'évaluation de l'oral, surtout en situation de prise de parole, est complexe tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela est notamment dû au fait que l'oral comporte des dimensions relatives à l'individu. Pour les enseignants, la question du « comment » évaluer reste entière, d'autant plus qu'ils ne disposent pas d'outil spécifique pour évaluer l'oral ou les exposés, et qu'ils doivent choisir tant les objets de l'oral à évaluer que les formes d'évaluation à mobiliser.

Une question de recherche sera au cœur de notre communication : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ? Pour y répondre, nous avons mené des entretiens auprès de 16 enseignants de fin du primaire en Belgique francophone, aux profils variés et à différents stades de carrière. Une analyse de contenu a été appliquée aux propos enregistrés et aux grilles d'évaluation collectées.

Les résultats montrent que les enseignants sont confrontés à 7 dilemmes lorsqu'ils sont amenés à évaluer un exposé oral. Ces dilemmes concernent (1) la fonction de l'évaluation, (2) l'implication de l'orateur et/ou (3) des pairs, (4) les modalités, (5) les outils utilisés, (6) le moment, et (7) la prise en compte de la charge émotionnelle des élèves. Bien qu'ils puissent intervenir dans d'autres disciplines, nous avons montré en quoi ces dilemmes sont plus présents pour l'évaluation de l'oral.

Mots-clés

Exposé oral, pratiques déclarées, évaluation, dilemmes, émotions

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>

Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves

(étude 3)

1. Introduction

Dans le contexte scolaire, l'oral englobe la prise de parole et la compréhension des messages écoutés. Pour Alexander (2012), l'oral correspond à ce que l'école travaille pour développer les capacités langagières des élèves quand ils expriment leur pensée et lorsqu'ils veulent communiquer avec les autres, dans l'éducation et dans la vie.

Si de nombreux travaux ont mis en évidence l'importance d'un enseignement dédié à l'oral en classe pour notamment favoriser l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015), contribuer au développement de la pensée (Muijs et al., 2014), éviter une surcharge cognitive à l'élève (Sweller et al., 2011), ou encore réduire l'échec scolaire et l'exclusion scolaire (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016), il appert que l'oral « reste un parent pauvre des pratiques ordinaires » (Dupont & Grandaty, 2020, p. 153). Dans ce sens, l'oral comme objet d'enseignement passe bien après l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors même que « les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – doivent être d'égale importance » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017, p. 48).

En effet, prescrit par les programmes et omniprésent dans les pratiques de classe comme oral spontané - sans mise en pratique préalable - ou comme oral préparé (Dumais & Soucy, 2020a), l'oral est cependant peu enseigné. Cela est dû notamment au fait que les enseignants se sentent peu outillés et peu formés pour l'enseigner (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017b ; Sénéchal, 2017 ; Wiertz et al., 2020), qu'ils considèrent que c'est moins prioritaire que d'autres volets (Sénéchal, 2020) et qu'ils trouvent cette discipline plus compliquée à enseigner et à évaluer que les autres (Lafontaine & Messier, 2009 ; Simard et al., 2019). Une des raisons de ces difficultés à enseigner et, partant, d'évaluer l'oral est que dans sa dimension « Savoir Parler », il contient des aspects indissociables de l'individu comme personne (Gagnon et al., 2017) : son regard, sa voix, sa posture, etc., en d'autres termes « plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 259).

Pourtant, dans les classes, des temps où l'oral intervient existent, mais il s'agit souvent d'un oral « travaillé », et pas (nécessairement) « enseigné » (Dupont & Grandaty, 2020). Ainsi, l'expression personnelle, la récitation ou la poésie, l'exposé oral, la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix sont les activités les plus fréquemment mobilisées (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2015b). Plusieurs études ont, par ailleurs, montré que l'exposé oral est l'une des pratiques favorites des enseignants du primaire dans les différents territoires

francophones (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020a ; Sales-Hitier & Dupont, 2020). C'est pour cela, notamment, qu'il est au cœur de cette contribution.

Les spécialistes du domaine considèrent que l'exposé est une tâche complexe nécessitant un apprentissage à part entière, mêlant le français oral et écrit, et possiblement les matières relatives à l'éveil historique, géographique ou les sciences (Dumortier et al., 2012). Ceci est d'autant plus important pour les élèves que la compétence en exposé sera mobilisée tout au long de leur scolarité obligatoire, mais également dans leurs études supérieures, voire dans leur vie professionnelle (Simonet, 2000). De plus, au moment de trouver un travail, la compétence en communication est une des *soft skills* tant recherchées par les employeurs (Robles, 2012).

Des chercheurs se penchent actuellement sur des critères de validité didactique pour les dispositifs d'enseignement de l'oral (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019) et une étude récente a mis en exergue les pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi & Hanin, 2020). Il y est question de temps scolaire dédié à l'oral, du climat de classe favorisant la prise de risque que comporte l'oral, de réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017) nécessaires en vue d'améliorer sa production et du soutien de l'enseignant et des pairs, dans une perspective collaborative. Mais la question du « comment » évaluer l'oral qui a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage reste très présente (Dumais et al., 2017b ; Wiertz et al., 2020), d'autant plus que les enseignants disposent de peu d'outils pour évaluer l'oral, ce qui les place en tension entre les différentes formes d'évaluation qu'ils connaissent et les objets de l'oral, assez flous pour eux.

L'objectif de cette contribution est d'apporter des informations concernant l'évaluation formative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015) et certificative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008) de l'exposé oral au primaire. Nous avons fait le choix de mener une approche qualitative à visée compréhensive, plus précisément une recherche phénoménologique (Creswell, 2007) pour mieux comprendre les pratiques évaluatives des exposés et les choix difficiles que doivent poser les enseignants. Cela permettrait d'avoir un état des lieux des leviers et des difficultés face à cette évaluation, et ainsi de pouvoir soutenir les enseignants dans cette tâche. Notre question de recherche est donc la suivante : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ?

Nous les avons appelés dilemmes, dans le sens de Mieusset (2013), car l'enseignant est obligé de poser un choix entre deux possibilités. Ces deux possibilités pouvant être considérées comme souhaitables ou non (Pirairat, 2013)

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement le cadre théorique mobilisé, la méthodologie utilisée, les principaux résultats et une discussion-conclusion proposant des perspectives pratiques et théoriques.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, le premier point aborde les exposés oraux et leur pratique en milieu scolaire, et le second point est consacré à l'évaluation de l'oral.

2.1 Les exposés oraux en classe

L'exposé oral est « 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 » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), avec intervention ou non du public et utilisation ou non de « moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland et al., 2006, p. 37).

À l'école, l'exposé prend souvent la forme d'une présentation devant la classe (Sales-Hitier & Dupont, 2020) ou, moins fréquemment, d'une prise de parole devant une assemblée d'école avec la présence des parents (Millard & Menzies, 2019) ou d'un exposé enregistré (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Habituellement, les consignes de réalisation sont données en classe, mais le travail de préparation s'organise à la maison, sans enseignement préalable (Sénéchal, 2017). Le danger est alors de voir uniquement certains élèves réussir la tâche, notamment ceux qui peuvent bénéficier de l'aide des parents.

Somme toute, l'exposé oral est bien une tâche complexe que les élèves ont tous besoin d'apprendre. En outre, l'exposé est une sorte de genre oral hybride nécessitant des passages constants par l'écrit au moment des consignes, de la préparation (prise de notes au moment de la recherche documentaire, rédaction d'une affiche, notes pour l'orateur) et à celui de la présentation grâce au panneau qui constitue un support précieux pour l'orateur et pour l'auditeur (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). Cette articulation est également identifiée par Dumortier et ses collègues (2012) lorsqu'ils distinguent cinq dimensions de l'exposé oral, également mises en évidence par Dolz et Schneuwly (2016) : (1) sa structure monologale ; (2) ses contenus à travailler et à transmettre ; (3) son organisation interne précise avec la phase d'ouverture, l'introduction, la présentation du plan, le développement thématique, la phase récapitulative et la conclusion) ; (4) les supports à élaborer pour soi et pour l'auditoire, et enfin (5) la textualisation de l'oral (éléments linguistiques, paralinguistiques).

2.2 L'évaluation de l'oral

Allal (2020) explique que l'évaluation en classe comprend des « activités, tant formelles qu'informelles, qui sont orchestrées par les enseignants afin d'évaluer l'apprentissage des élèves sous leur responsabilité pédagogique et de promouvoir la participation des élèves à l'évaluation de leur propre apprentissage » (p. 333). À ce sujet, Tardif et Lessard (1999) soulignent que l'évaluation est une opération difficile qui ne consiste pas uniquement à comptabiliser mécaniquement des notes/points, mais qui semblerait correspondre à « un processus social assez complexe où le jugement professionnel des enseignants est confronté à une multitude de critères, d'attentes, de besoins, de normes et de difficultés » (Tardif &

Lessard, 1999, pp. 134-135). Pour Mottiez-Lopez et Allal (2008), cela peut aller jusqu'à adapter les procédures d'évaluation prévues pour tous les étudiants aux situations particulières de certains élèves, ce qui équivaut à introduire une part de différenciation dans l'évaluation.

Pour diminuer les biais, augmenter la cohérence et la rigueur de l'évaluation, Mottiez-Lopez et Allal (2008) conseillent aux enseignants de tabler sur l'explication aux élèves des contenus évalués et sur la manière dont ils seront évalués, sur le travail collaboratif entre enseignants et sur la confrontation de leurs évaluations avec les épreuves externes standardisées.

2.2.1 Différents types d'évaluation en classe

L'enseignant peut avoir recours à différents types d'évaluation suivant les buts poursuivis. Premièrement, l'évaluation à visée pronostique amène à évaluer l'élève dans le but de prévoir sa réussite dans la formation qui lui sera donnée (Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997). Deuxièmement, dans une optique de formation et d'accompagnement, l'enseignant peut utiliser, en cours d'apprentissage, l'évaluation formative pour adapter son enseignement en fonction des besoins des élèves (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015). Troisièmement, pour établir un bilan à communiquer à des interlocuteurs extérieurs à la relation pédagogique, l'enseignant peut mobiliser l'évaluation sommative. Sa visée est informative quand il s'agit de communiquer les acquisitions ou la progression de l'élève, ou certificative quand le bilan atteste socialement le niveau d'acquisition ou de progression de l'élève (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997).

2.2.2 Spécificités de l'évaluation de l'oral

Concernant la communication orale en classe, Perrenoud (1994) a montré qu'elle est une pratique complexe à gérer, à enseigner et à évaluer. Il a d'ailleurs identifié onze dilemmes liés à l'oral auxquels l'enseignant peut être confronté en classe. Parmi ces onze dilemmes, deux sont directement en lien avec l'évaluation de l'oral. Premièrement, le dilemme de la norme langagière quand l'enseignant ressent une pression pour donner la première place à la correction de la forme au détriment de l'efficacité du message ou de la spontanéité de l'élève qui communique. Deuxièmement, le dilemme autour de l'erreur, de la rigueur et de l'objectivité quand l'enseignant se sent tiraillé entre un apprentissage avec le moins d'erreurs possibles et le fait de laisser une place aux prénotions des élèves qui risquent de contenir des erreurs. Pour Perrenoud (1994), les onze dilemmes demandent une décision réfléchie au cas par cas en fonction du groupe-classe, du contexte et des enjeux en présence.

Dans le champ spécifique de l'évaluation de l'oral, des travaux ont montré que certains enseignants l'évaluent essentiellement pour fournir une note au bulletin alors que d'autres se disent peu enclins à évaluer formellement l'oral au primaire (Dumais et al., 2017b); tout au plus, communiquent-ils aux parents comment leur enfant participe verbalement au cours (Millard & Menzies, 2019, p. 49). Dans les deux cas, ils expriment le fait qu'il semble plus simple d'évaluer un oral préparé qu'un oral spontané (Dumais & Soucy, 2020a).

Dans leur étude sur l'évaluation de l'oral, Lafontaine & Messier (2009) rapportent que les grilles d'évaluation et la rétroaction verbale sont les plus utilisées.

2.2.3 Pratiques efficaces pour évaluer l'oral

Plusieurs pratiques ont montré leur efficacité pour évaluer l'oral. C'est notamment le cas de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation invite l'élève à fournir un retour réflexif sur ses propres performances à partir de traces, mais cela peut représenter un défi lorsqu'il s'agit d'évaluer une performance orale qui est « volatile » (Lavoie & Bouchard, 2017). Des travaux ont mis en évidence que les enregistrements vidéos peuvent aider l'orateur à s'autoévaluer, qu'il soit élève à l'école élémentaire (Stordeur & Colognesi, 2020) ou étudiant dans le supérieur (Colognesi & Dumais, 2020 ; Lavoie & Bouchard, 2017). En effet, celui qui prend la parole a la possibilité de se revoir autant de fois qu'il le désire, ce qui lui permet de faire « une analyse plus fine de l'expression orale » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 261).

L'évaluation par les pairs (ou évaluation mutuelle) peut être définie comme une information sur une tâche qu'un apprenant communique à un pair de même statut afin d'améliorer sa performance (Huisman et al., 2019). Elle implique deux ou plusieurs étudiants dans l'évaluation de leurs acquis, approches, difficultés et progrès respectifs (Gielen et al., 2010 ; Wegmuller & Allal, 1997) dans une relation symétrique (Allal, 1999). L'évaluation par les pairs peut être normative si les pairs donnent des points, qualitative s'ils apportent un commentaire sur le travail d'un condisciple ou descriptive s'ils utilisent des critères pour distinguer les forces et les faiblesses (Lafontaine, 2007). Elle peut varier quant au mode de communication (oral, écrit, en ligne) et à la précision du retour sur la performance (élaboré ou global) (Double et al., 2020). Un double bénéfice de l'évaluation par les pairs a été montré : les élèves améliorent leurs prestations sur la base de ce qu'ils reçoivent comme commentaires, mais aussi en fonction des commentaires qu'ils formulent eux-mêmes à leurs pairs (Colognesi & Lucchini, 2018b ; Dumais et al., 2017b). De plus, lorsque l'élève endosse les deux rôles d'évaluateur et d'évalué, son apprentissage en bénéficie davantage que lorsqu'il est uniquement évalué (Double et al., 2020). Et quand les pairs sont amenés à négocier ensemble le retour à donner à l'orateur, ils fournissent plus de conseils pour viser l'amélioration (Colognesi et al., 2020).

Néanmoins, tant dans une perspective formative ou certificative – et même pronostique – il semble que l'évaluation de l'oral à l'aide de grilles critériées soit appropriée (Dunbar et al., 2006 ; Lafontaine & Messier, 2009), mais que ces grilles sont encore trop peu nombreuses (Wiertz et al., 2020). Pourtant, elles permettent aux évaluateurs d'obtenir un jugement valide - qui évalue bien ce que l'on dit évaluer (De Ketele, 2010 ; Gerard, 2009) - de la performance en utilisant un système d'évaluation analytique dans lequel chaque composante est évaluée individuellement (Jonsson & Svingby, 2007 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cela est d'autant plus important puisque l'oral ne doit pas être évalué comme un tout (Lafontaine & Préfontaine, 2007). L'évaluation critériée peut également être définie au-delà des grilles puisque « la "logique critériée" consiste à exiger que chaque critère minimal soit maîtrisé pour considérer que l'élève maîtrise la compétence évaluée » (Gerard, 2009, p. 138).

Les grilles sont constituées de dimensions subdivisées en critères reliés à une échelle d'évaluation, ce qui permet d'obtenir un jugement objectif grâce à des critères applicables le plus objectivement possible pour tous (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). Il importe également que le jugement soit équitable, c'est-à-dire que tous les élèves aient autant de chances de pouvoir montrer leurs compétences. Pour y parvenir, Baartman et ses collègues (2007, 2013) suggèrent que les compétences les plus importantes pèsent plus lourd dans l'évaluation et que l'enseignant s'assure de ne pas favoriser certains élèves en réfléchissant à la présence de biais possibles.

Les grilles de critères sont aussi utiles pour l'enseignant qui peut les considérer comme des objectifs d'apprentissage afin de structurer son enseignement (Berthiaume, et al., 2011). Les travaux de Wiertz et ses collègues (2020) ont montré que les enseignants ont des difficultés non seulement quand ils élaborent, mais aussi quand ils utilisent des grilles en classe. De plus, leurs normes de référence sont influencées par des situations langagières et les références de l'écrit. Malgré tous ces obstacles, les enseignants y voient des avantages pour créer des séquences didactiques et donner une rétroaction aux élèves. Ces grilles peuvent aussi servir pour l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle.

De surcroît, pour évaluer l'oral par le biais de grilles notamment, il est nécessaire de savoir ce qu'il faut évaluer. À ce sujet, Colognesi et Hanin (2020) ont établi un parallèle entre les compétences du programme belge, les capacités langagières établies en Suisse par Dolz et al. (1993) et les objets de l'oral que Dumais (2016) a identifiés au Québec. Si les éléments concordent concernant la communication avec le public, le contenu et la structure du discours, les aspects lexicaux et morphosyntaxiques, ainsi que le non verbal, les émotions sont également un objet à part entière de l'oral (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013).

2.2.4 Questions en suspens concernant l'évaluation de l'oral

Malgré ces avancées des recherches en évaluation de l'oral, des questions restent en suspens. Citons : l'absence d'une progression prévue pour maîtriser et évaluer les apprentissages oraux tout au long de la scolarité (Dumortier et al., 2012 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2016) ; les difficultés des enseignants à mener des évaluations certificatives et formatives de l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019) ; le manque d'outils qui s'appuient sur des critères précis sans dénaturer l'oral (Gagnon et al., 2017) et le fait que certains critères des grilles soient plus compliqués à autoévaluer que d'autres comme la prononciation, la morphosyntaxe, l'organisation du discours (Lavoie & Bouchard, 2017) ; les problèmes liés à la norme à enseigner et à évaluer (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Nonnon, 2016) ; le fait que l'évaluation de l'oral est fortement tributaire des pratiques sociales de références de l'évaluateur, ce qui contribue à une grande variabilité dans l'interprétation des composantes de l'expression orale (Azaoui, 2017 ; Garcia-Debanc, 1999) ; et le fait qu'un même enseignant utilise des critères similaires différemment pour des élèves de classes ordinaires ou allophones (Azaoui, 2017).

Concernant l'évaluation des exposés oraux, Dolz & Schneuwly (2016) conseillent d'utiliser des fiches avec des règles ou critères. Ceci tant en amont, pour préparer l'activité, qu'en aval pour analyser les points forts et points d'efforts relatifs à l'exposé oral scolaire. Cette fiche ou grille peut être co-construite ou non et utilisée de manière formative à chaque passage dans un atelier préparatoire, mais elle peut aussi être certificative pour la production finale. Les règles qu'ils ont établies englobent différentes dimensions de l'exposé oral.

Des questions soulevées par Dumortier et al. (2012) subsistent ici aussi, notamment par rapport à la grille qui devrait intégrer l'orateur et le public, puisque ce dernier a une influence sur la prestation. Ils préconisent de clarifier la fonction de la grille d'évaluation qui, selon eux, ne sert pas à noter l'orateur, mais qui est un outil de réflexion collective sur ce que l'orateur a permis d'apprendre au public.

2.2.5 Place des émotions dans l'évaluation de l'oral

Les émotions sont indissociables de tout exercice oral (Dumais, 2016 ; Pharand, 2013 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Dumais (2016) affirme qu'elles sont un objet à part entière de l'oral, car elles sont présentes dans la prise de parole et l'écoute sous diverses formes « verbales (la personne fait part de son émotion) et vocales (souples, rires, cris, etc.) » (p. 50), mais aussi par des attitudes spécifiques des élèves. Par exemple, le trac peut impacter le débit, le volume et les gestes d'un élève qui s'exprime devant la classe. Tous les objets de l'oral, y compris les émotions, s'enseignent et se travaillent en classe (Dumais, 2016).

Mais les émotions sont aussi présentes quand l'exposé oral est évalué, surtout s'il a été peu enseigné, ce qui engendre un stress supplémentaire pour l'orateur.

Ce phénomène est amplifié quand des parents, s'étant investis dans la préparation de l'exposé avec leur enfant, attendent une bonne note en retour (Dumais & Soucy, 2020a). Selon Pekrun (2014), l'enseignant peut amplifier les émotions négatives/positives ou les diminuer au moment de l'évaluation. En effet, quand l'organisation, les exigences et les conséquences des évaluations ne sont pas claires pour les élèves, l'anxiété liée aux tests risque d'être plus importante, car les élèves sont dans l'incertitude quant à un échec possible et à ses résultats. Pour augmenter la confiance en soi et les émotions positives des élèves lors des rétroactions, il recommande aux enseignants (1) d'utiliser des normes de maîtrise ; (2) de fournir un feedback tourné vers la réussite plutôt que vers l'échec en mettant l'accent sur l'amélioration de la performance (même si elle est minime) ; (3) de présenter les erreurs comme une occasion d'apprendre et non comme un manque de capacité ; (4) et d'offrir un feedback informationnel détaillé qui explique aux élèves comment ils peuvent s'améliorer pour atteindre la maîtrise de l'objectif (Hattie & Timperley, 2007). Selon Pekrun (2014), l'anxiété peut diminuer et la confiance augmenter par des mesures qui favorisent les attentes de réussite des élèves, comme le fait de choisir les éléments du test et d'offrir une seconde chance, ce qui est le cas dans les « réévaluations » (Colognesi & Dolz, 2017). Ceci ressort également dans une étude récente où des élèves de primaire ont indiqué être heureux, soulagés, contents, fiers, détendus et très bien après la deuxième version de leur exposé enregistré (Stordeur & Colognesi, 2020).

2.2.6 Importances des rétroactions dans l'accompagnement/l'évaluation de l'oral

Finalement, que la perspective soit d'accompagner l'élève ou de faire le bilan de ses compétences, et peu importe la modalité choisie, l'évaluateur est amené, à un moment donné, à fournir à l'évalué un retour « concernant des aspects de sa performance ou de sa compréhension¹ » (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). La rétroaction est centrale pour progresser (Maes et al., 2019, 2020), quel que soit l'âge de l'apprenant, et est d'autant plus efficace si elle contient de nombreuses informations pour l'élève (Wisniewski et al., 2020). Certaines études, comme celle de Van den Berg et al. (2006), ont aussi mis en évidence l'intérêt de donner une rétroaction à la fois écrite et orale pour obtenir un retour le plus complet possible et qui articule des aspects d'informations et de conseils. En plus, la rétroaction peut se faire en direct ou en décalé, par exemple en visionnant les vidéos des élèves chez soi afin d'être plus attentif, de pouvoir mettre sur pause et de disposer d'éléments irréfutables pour alimenter la rétroaction (Stordeur & Colognesi, 2020).

3. Méthodologie

Pour rappel, nous cherchons à mettre au jour comment des enseignants du primaire évaluent les exposés oraux de leurs élèves en primaire et quels dilemmes ils rencontrent dans cette tâche. Nous avons fait le choix d'une approche qualitative et plus précisément une approche phénoménologique étant donné que nous voulons avoir accès à la réalité des classes pour la comprendre (Van der Maren, 2004). En effet, notre but est de comprendre des expériences subjectives, le sens et les significations que les personnes leur donnent. Pour ce faire, nous avons opté pour une visée descriptive à partir d'analyse d'entretiens semi-directifs et d'analyse documentaire. Nous avons donc mené des entretiens auprès de 16 enseignants du primaire, mettant au jour leurs pratiques déclarées qui sont intéressantes dans le sens où elles révèlent les représentations, intentions, choix et décisions des personnes (Lefebvre et al., 2008).

3.1 Participants

Les 16 enseignants travaillent en Belgique francophone. Ils demandent tous à leurs élèves de réaliser au moins un exposé oral sur l'année. Pour les recruter, nous avons sollicité des enseignants et leurs contacts, utilisé les réseaux sociaux et demandé à des enseignants de Hautes écoles pédagogiques de transmettre la demande à d'anciens étudiants.

Le tableau 12 donne des détails sur les participants, âgés entre 23 et 57 ans et dont 75% sont des femmes.

¹ Traduction libre de “feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding”.

Tableau 12. Détail des participants

Prénom d'emprunt	Sexe	Âge (ans)	Années d'expérience dans l'enseignement	Classe ²	Nombre d'élèves en classe	Années d'expérience dans ce niveau	Niveau socio-économique de l'école
Madeleine	F	26 ans	2	P1 à P6 polyvalente	27	2	moyen
Paul	H	49 ans	3	P5	24	3	élevé
Tristan	H	23 ans	3	P3	22	3	moyen
Victor	H	26 ans	3	P5 (Freinet)	23	3	élevé
Charlotte	F	31 ans	7	P5	24	4	élevé
Geneviève	F	30 ans	9	P4	18		élevé
Carine	F	33 ans	9	P4	23	5	élevé
Marianne	F	34 ans	13	P5	19	4	moyen
Sandrine	F	43 ans	21	P5-P6	17	13	moyen
Martine	F	42 ans	22	P5	19	2	faible
Viviane	F	47 ans	25	P6	23	25	moyen
Mathilde	F	49 ans	29	P3	26	1	moyen
Yannick	H	52 ans	29	P5-P6	24	4	moyen
Bernadette	F	57 ans	31	P5-P6	23	30	élevé
Natacha	F	56 ans	35	P6	25	10	élevé
Christelle	F	56 ans	36	P5	24	12	élevé

3.2 Contexte et prescrit institutionnel

La Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique distingue deux grandes compétences dans l'enseignement de l'oral : le Savoir Parler et le Savoir Ecouter. Quatre sous-compétences sont présentes dans les Socles de compétences (Communauté Française, 2013): (1) orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, (2) élaborer des significations, (3) assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message, et (4) utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux.

Plus récemment, le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) préconise de travailler les compétences écouter/lire, parler/écrire – avec une égale importance. Le bien-être corporel et émotionnel des élèves est également au centre de l'attention en classe, à travers la gestion du stress et des émotions.

3.3 Modalités de récolte des données

Des entretiens semi-directifs ont été menés au printemps 2020. Le contexte de crise sanitaire à ce moment nous a poussés à réaliser ces entrevues à distance par téléphone ou à l'aide d'applications telles que *Teams*, *WhatsApp* ou *Skype*.

Après avoir expliqué l'objectif de la recherche et explicité les aspects éthiques, nous avons posé 23 questions avec différentes relances aux enseignants. Dans le cadre de cet article, ce sont les questions en lien avec l'évaluation qui ont été utilisées : nous avons posé

² Dans le système belge, les élèves de 3^e primaire (P3) ont approximativement 9 ans, ceux de 4^e primaire (P4) ont 10 ans ; ceux de 5^e primaire (P5) ont 11 ans et ceux de 6^e primaire (P6) ont 12 ans.

la question centrale « *Évaluez-vous les exposés ?* » avec une série de questions de relance selon ce qu'ils exprimaient, telles que : « *Si oui, quels sont vos critères, comment réalisez-vous cette évaluation ? Quelle y est l'implication des élèves, avec grille ou pas ? Tenez-vous compte de leurs émotions dans votre évaluation ?* » (cf. le guide d'entretien en annexe 1). Si l'enseignant répondait non, nous lui demandions d'expliquer s'il avait des raisons à cela et ce que faisaient les élèves juste après leur exposé. Les entretiens ont duré entre 30 minutes et 1h58.

En cours d'entretien, quand l'enseignant parlait de ses critères, nous lui demandions s'il utilisait une grille d'évaluation et, le cas échéant, s'il était d'accord de nous la faire parvenir. Nous présumions que les grilles nous offriraient une information plus précise et consistante des pratiques évaluatives des exposés. Sur les seize enseignants, neuf nous ont transmis par mail leur grille d'évaluation.

3.4 Modalités d'analyse des données

Les seize entretiens semi-directifs ont été enregistrés et transcrits intégralement. Sur les 224 pages de transcription pour l'ensemble des entretiens, 24 pages ont été utilisées pour cette étude. Nous leur avons appliqué une analyse de contenu en suivant les six étapes préconisées par L'Écuyer (1990) : (1) nous avons lu à plusieurs reprises les verbatims afin d'avoir une vue globale du matériel, de pressentir le type d'unités à retenir et de circonscrire certaines particularités saillantes ; (2) nous avons choisi des énoncés emblématiques où les enseignants de notre échantillon expliquaient et justifiaient leurs pratiques ; (3) nous avons catégorisé et classé nos énoncés en codes « in vivo » selon le modèle ouvert grâce à des catégories induites du matériel afin d'être au plus proches des mots et des conceptions des 16 participants ; (4) nous avons quantifié les occurrences et les avons représentées dans un schéma ; enfin, (5) nous les avons analysées de manière qualitative avant (6) de les interpréter dans le but d'« analyser les relations entre diverses composantes du matériel obtenu pour arriver à rejoindre finalement le sens profond du phénomène étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 109).

Il est à noter que les étapes 2 et 3, à savoir choisir des énoncés emblématiques et formuler des codes à regrouper, ont été réalisées avec le soutien des membres d'un groupe de recherche collaborative sur l'oral (GCEO), constitué d'enseignants de primaire et de secondaire, des formateurs en Haute école pédagogique et de chercheurs en sciences psychologiques et de l'éducation. Leurs remarques et suggestions ont permis d'enrichir l'analyse et d'affiner le codage (cf. grille de codage des entretiens en annexe 2).

Pour analyser les grilles d'évaluations des enseignants, nous avons également privilégié une analyse de contenu en suivant une démarche inductive qui reste proche des mots utilisés par les participants dans les documents fournis. Partant des items, nous avons fait émerger des catégories à posteriori, avant de quantifier les occurrences pour les analyser de manière qualitative avant de les interpréter (L'Écuyer, 1990). L'annexe 3 montre à voir la grille de codage des grilles d'évaluation.

4. Principaux résultats

Nous présentons ici les aspects relatifs à l'évaluation de l'exposé par les enseignants de notre échantillon, et illustrons les résultats avec des verbatims emblématiques.

Pour commencer, tous les enseignants interrogés expriment que l'exposé oral est une activité essentielle pour que les élèves deviennent de meilleurs orateurs :

C'est important qu'on se rende compte à quel point un exposé peut être important pour un enfant, dans la scolarité. Et que c'est vraiment important d'en faire chaque année parce qu'on leur donne des pistes chaque année pour s'améliorer et pour devenir de meilleurs orateurs. Surtout pour être plus à l'aise par rapport à tout ça. (Carine)

En classe, la majorité des enseignants n'intervient pas directement après l'exposé. Douze proposent un temps de questions-réponses où les pairs et eux-mêmes posent des questions pour permettre à l'orateur de préciser certains éléments. Et la moitié de nos participants précisent que les applaudissements sont importants.

L'analyse des verbatims a permis de faire ressortir sept types de questionnement par rapport à l'évaluation de l'exposé oral. Nous les avons appelés dilemmes dans le sens où ils obligent l'enseignant à poser un choix entre deux possibilités (Mieusset, 2013), chacune pouvant être considérée comme souhaitable ou non (Prairat, 2013). Nous détaillons ici ces grands questionnements émanant des acteurs interrogés et mettons en évidence leurs décisions finales. L'ordre de présentation n'a pas de signification particulière.

4.1 Mettre des points ou non ?

Les participants se questionnent sur la fonction de l'évaluation à donner. Quand ils évaluent les exposés, doivent-ils se trouver dans une fonction plutôt formative ou certificative ?

Ainsi, 11 enseignants interrogés estiment que l'oral ne se prête pas à une évaluation certificative. Ils expliquent que mettre une note n'est pas leur objectif premier et que cela dénature, pour eux, le but de l'exposé qui est de partager un contenu et d'apprendre :

Mais je n'ai jamais mis de point. J'aurais pu. Mais je leur ai toujours dit que c'était un truc pour eux, pour apprendre. [...] L'objectif n'était pas du tout de coter. (Bernadette)

Par contre, 5 autres mettent en place une évaluation certificative, même si « *je déteste mettre des points là-dessus* » (Charlotte). Ils disent évaluer les exposés avec une note chiffrée (4 enseignants) ou une lettre (1 enseignante). Certains attribuent une note parce qu'il en faut pour le bulletin. Ils ajoutent aussi que c'est complexe de le faire, notamment parce qu'ils ne sont parfois pas à l'aise avec leur évaluation qu'ils trouvent subjective ou parce que tous les élèves ne bénéficient pas du même soutien pour préparer leur exposé :

Je mettais des points sur la préparation et au final, je me dis que ce n'est pas juste, parce que certains enfants sont plus aidés que d'autres. Je mettais des points sur le panneau et ce n'est pas juste non plus, par rapport à ça. Donc, tout ça, j'ai retiré. Je mets des points parce qu'on en a besoin. (Carine)

4.2 Proposer ou non une autoévaluation à l'élève orateur ?

Les participants se demandent également s'ils vont impliquer ou non l'élève orateur dans sa propre évaluation, en d'autres termes, si c'est avantageux ou non pour l'élève de réfléchir sur sa prestation.

La moitié des enseignants interrogés a tranché en faveur de l'autoévaluation. Ils le justifient, car ils veulent aider l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses. Cette autoévaluation se fait soit par écrit (2 enseignants) en veillant à ce que chaque élève garde l'anonymat, ou se déroule oralement devant la classe (5 enseignants) ou en tête-à-tête (1 enseignante) après sa présentation :

Je vais attendre que tous les exposés passent et chacun donnera son avis sur une feuille anonymisée. Donc, je ne veux pas qu'ils se disent : « Je ne peux pas le dire sinon madame saura que c'est moi et elle va venir me parler ». (Madeleine)

Je demande à l'enfant : « Qu'est-ce que toi tu penses de ta présentation ? Qu'aurais-tu pu faire de mieux dans ta présentation ? » (Natacha)

Deux enseignantes invitent les élèves à se filmer pour que l'élève orateur puisse se voir et réajuster la présentation :

Ils pouvaient se filmer entre eux. Et ils pouvaient voir un petit peu les tics qu'ils pouvaient avoir. [...] Ou les fautes de langage qu'ils pouvaient faire ou le fait de dire toujours euh... euh... euh... (Sandrine)

Pour les autres, six participants n'ont pas mentionné l'autoévaluation et deux ont dit ne pas le faire, car ils n'y ont pas pensé.

4.3 Solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul-e » ?

Ce questionnaire-ci est relatif à l'impact que peut avoir un retour d'un partenaire de classe sur l'estime de soi de l'orateur. Pour trancher, les participants évaluent la balance bénéfices-risques en fonction de leur groupe-classe.

Parmi les enseignants interrogés, 10 ont choisi de mobiliser la collaboration des pairs pour la rétroaction, tandis que 6 ne veulent pas le faire, ou ne le font plus.

Six enseignants affirment que la rétroaction des pairs se travaille pour être constructive et bienveillante :

Puis je dis : « Est-ce que quelqu'un a observé quelque chose qu'il voudrait exprimer de façon bienveillante pour que l'enfant s'améliore ? » [...] Vraiment dans un état d'esprit de bienveillance, on apporte un conseil. (Natacha)

Carine ajoute que cela procure de la fierté à l'orateur, surtout si l'élève a des difficultés scolaires par ailleurs. Et Paul sollicite la rétroaction des pairs avant la sienne, car il trouve

qu'ils offrent des remarques pertinentes, surtout si les balises ont été placées en amont. Il demande uniquement une rétroaction sur la forme, pas sur le contenu.

Par contre, 6 enseignants ne sollicitent pas ou plus l'avis des pairs, car ils jugent leur rétroaction non objective, dangereuse avec certaines classes et risquée quand elle vire au règlement de comptes :

Avant, je faisais intervenir les enfants et parfois, je me suis rendu compte qu'il y avait des règlements de comptes et donc, du coup, maintenant je ne leur demande plus leur avis : c'est moi. (Sandrine)

4.4 Donner une rétroaction orale ou écrite ?

Les participants interrogés se questionnent aussi sur la modalité de la rétroaction. Est-ce qu'une rétroaction orale est plus efficace qu'une rétroaction écrite ? Sur ce point, on sent les enseignants préoccupés par la manière dont l'élève va recevoir les commentaires, les gérer et les mettre à profit pour s'améliorer une prochaine fois.

Neuf enseignants ont opté pour la rétroaction orale. Certains pensent qu'un retour oral en collectif (devant toute la classe) est plus approprié, car il permet aux autres élèves d'en profiter et de s'en servir pour leurs propres présentations :

C'est intéressant pour les autres si comme ça bah les autres s'améliorent aussi, enfin sont censés s'améliorer... pas toujours. Disons qu'ils apprennent beaucoup des conseils de tout le monde tu vois. (Viviane)

Mathilde et Sandrine disent aussi qu'elles donnent des commentaires oraux plus détaillés aux premiers élèves qui présentent leur exposé afin que leur prestation serve d'exemple, et Marianne explique être plus exigeante avec les élèves qui présentent ensuite, car ils ont déjà entendu les conseils.

À l'inverse, Charlotte, Mathilde et Marianne préfèrent donner la rétroaction orale en aparté et elles le justifient pour ne pas mettre l'élève en difficulté devant le groupe :

Je leur dis un petit mot, je leur dis toujours, ah c'est super, mais dommage que... Mais en individuel, pas en collectif. (Marianne)

Pour 4 des participants, il est important d'avoir un protocole pour donner la rétroaction orale. Ils le font en effet, par étape, en exprimant d'abord le positif, ensuite ce qui a causé des difficultés et enfin en proposant des pistes d'amélioration.

Par contre, deux enseignants préfèrent miser sur une rétroaction écrite pour que l'élève garde une trace des pistes d'amélioration proposées, mais aussi pour qu'il soit plus à l'aise de la découvrir seul :

Je fais un feedback, mais par écrit pour justement que l'enfant puisse lire, puis après ils peuvent venir me voir s'ils ont des questions par rapport à ce feedback. Mais je les laisse seuls avec les feuilles, parce que je sais que certains ont beaucoup de mal avec un retour de l'enseignant. (Carine)

Enfin, 5 n'ont pas tranché pour une rétroaction orale ou écrite. Ils proposent les deux types de rétroaction : orale juste après l'exposé pour que l'élève ait un retour immédiat sur sa prestation, écrite pour permettre le souvenir de l'exposé quand ils mettront des points à la fin de tous les exposés, et pour garder une trace à destination des parents en rangeant la feuille dans la farde de contrôle.

4.5 Faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?

Les enseignants de notre étude se demandent aussi si l'élève profitera mieux du feedback directement après sa performance ou à un moment décalé dans le temps.

Sur les 16 enseignants, 14 ont tranché pour la rétroaction proposée directement après l'exposé tandis que 2 préfèrent la formuler en décalé.

Parmi ceux qui ont opté pour une rétroaction à chaud, Victor la justifie, d'une part, pour enrichir la fiche d'analyse qui évolue après chaque présentation et, d'autre part, pour favoriser l'autoévaluation de l'élève qui se lance, avec l'aide de l'enseignant ou non, un défi d'amélioration pour la fois suivante :

D'abord des questions et puis les commentaires. [...] Et en fait, suite à tout ça, on crée un peu des fiches d'analyse, si vous voulez. [...] Il y a pas mal d'items qui rentrent en compte et qui s'étoffent au fur et à mesure des partages aussi et qui est commun à tout le monde. [...] Puis on va lui demander quel objectif il veut travailler. Si j'en ai un en tête, je vais le lui dire, évidemment. (Victor)

Les autres enseignants expliquent surtout comment ils s'y prennent et les étapes par lesquelles ils passent : applaudir, poser des questions, donner une rétroaction en commençant par le positif.

Christelle et Madeleine ont, par contre, choisi une rétroaction en décalé. Christelle collecte les commentaires écrits des pairs qu'elle reformule de manière positive en y ajoutant son propre commentaire. Madeleine, elle, filme les élèves pour regarder les vidéos chez elle, car elle préfère prendre son temps pour remplir sa grille d'évaluation sereinement et objectivement.

4.6 Utiliser une grille de critères ou offrir une rétroaction spontanée ?

Les participants se demandent s'il faut utiliser des critères ou non.

Onze ont opté pour l'utilisation d'une grille de critères en vue de donner leur rétroaction orale ou écrite. Ils le font, car ils estiment que les critères donnent des points de repère pour pouvoir identifier les attentes qui ont été rencontrées et donner des pistes d'amélioration, tant pour eux que pour les élèves qui doivent évaluer leurs pairs. Ils mentionnent aussi que la grille de critères permet de laisser des traces pour l'élève qui a présenté :

On discute de ce qu'est un bon exposé, de ce à quoi il faut faire attention, on a une espèce de grille de ce à quoi il faut faire attention et donc les enfants essaient de regarder ce qui a été fait ou pas fait. (Geneviève)

Martine impose la grille tandis que Victor la coconstruit avec ses élèves.

En plus de ces éléments issus des verbatims, l'analyse des grilles montre à voir que leur apparence, le type de cotation, la pondération, le titre choisi pour la feuille d'évaluation ainsi que la formulation des critères et leur nombre sont différents d'un enseignant à l'autre.

Ainsi, sur les 9 grilles récoltées, 8 sont un tableau avec des critères assortis d'une colonne pour la cotation, avec note chiffrée ou non. Deux grilles ont en plus une colonne autoévaluation et une seule grille a une colonne coévaluation. Les grilles avec note chiffrée ont des notes totales sur 10 à 25 ou un code couleur avec un chiffre. Les grilles sans note ont un code (très bien / bien / satisfaisant / faible / insuffisant), ou « présent / absent » ou encore des plus et des moins. La grille qui n'est pas un tableau consiste en un document avec des espaces à compléter et des items à entourer. Une enseignante attribue aussi 5 points aux auditeurs qui risquent d'en perdre au fur et à mesure s'ils ne sont pas attentifs. Elle le justifie pour la qualité d'écoute et le contenu à apprendre par l'auditeur, mais aussi pour le bien-être de l'orateur :

Ils partent tous avec cinq points sur cinq et, en fonction de leur attitude, et donc j'ai prévenu de tous les facteurs qui font que je retire ½ point. Ils perdent des points s'ils ne sont pas attentifs par rapport aux exposés [...]. Parce que c'est déjà stressant comme ça, mais en plus si on voit que les autres ne sont pas intéressés, c'est encore plus stressant, je trouve. (Carine)

Sur les 9 grilles, 6 portent un titre : 4 ont trait à la matière (« géographie », « la création d'un monde meilleur » en citoyenneté-morale, « Quoi de neuf »), et 2 sont en lien direct avec l'oral (« Exposé », « Savoir parler : je présente un article du journal des enfants »). Sur les 9 grilles, 3 contiennent des critères qui font directement référence à la matière abordée (« nom du pays et sa capitale », « description brève de l'histoire du lieu »), tandis que 6 grilles pourraient convenir pour n'importe quel sujet présenté oralement devant la classe.

Quant à la formulation des critères, ils sont exprimés soit à la première personne du singulier (avec un focus mis sur l'orateur « j'utilise un vocabulaire adapté à mon public et j'explique les mots difficiles » ou sur l'exposé « mon exposé comporte des informations valides, c'est-à-dire scientifiques ou officielles »), à la deuxième personne « tu regardais ton public », à la troisième personne du singulier « il » / « l'élève » / « le conférencier » ou bien les critères sont formulés de manière impersonnelle « l'articulation est correcte ».

Le nombre de critères évalués varie fortement d'une grille à l'autre : 6 pour certaines jusqu'à 27 pour d'autres (moyenne de 11 critères pour les 9 grilles). Ce sont les critères de contenu (« les informations demandées sont présentes », « le contenu est maîtrisé ») qui pèsent le plus dans la pondération totale, parfois jusqu'à la moitié de la note chiffrée finale.

Quant à l'objet même des critères, il ressort des critères communs relatifs à la présentation globale : le plan demandé est présent (4 enseignants), l'exposé est complet (3 enseignants), l'élève ne lit pas son support (3 enseignants), a bien présenté (1 enseignant) ; au lexique et à

la morphosyntaxe à travers un vocabulaire qui doit être compris de l'orateur (4 enseignants) et des phrases qui doivent être syntaxiquement correctes (2 enseignants) ; au verbal quand l'élève doit parler de manière audible (6 enseignants), avoir un débit adapté (6 enseignants), articuler (4 enseignants), et mettre de l'expression dans sa voix (2 enseignants) ; au non verbal quand l'élève se tient bien et fait des gestes qui accompagnent le discours (4 enseignants), quand il regarde le public (3 enseignants), et ne fait pas de gestes parasites (2 enseignants).

Sont aussi évalués le côté intéressant ou non de l'exposé (2 enseignants), l'attention du public (1 enseignant). Certains évaluent si l'exposé était globalement compréhensible pour les autres élèves (4 enseignants), si le sujet était adéquat (2 enseignants), si des anecdotes sont racontées (2 enseignants), si une bibliographie est présente (1 enseignant), si la durée est respectée (2 enseignants), si le support est soigné, clair, original, visible (5 enseignants), si le travail écrit est soigné et complet (3 enseignants), si l'orateur connaît son sujet (4 enseignants), et s'il a ajouté une touche originale (4 enseignants).

La grille de Charlotte montre son souci d'évaluer tout ce que l'élève a réalisé pour son exposé: le panneau (support pour l'orateur et le public), le travail écrit à rendre à l'enseignant et la présentation orale en elle-même.

Dans la grille d'évaluation de Tristan, un critère évalue les émotions de l'orateur : « Il était détendu et souriant », ce qui peut être ressenti comme une injonction paradoxale par l'élève en situation de stress.

Par contre, 5 enseignants n'utilisent pas de grille pour la rétroaction parce qu'ils préfèrent donner une rétroaction plus spontanée et globale :

Il y a un retour qui est fait. [...] Ça se fait de façon comment dire, mais non officielle et spontanée. (Tristan)

Deux enseignants n'ont pas abordé le sujet lors des entretiens.

4.7 Prendre en compte ou non les émotions des élèves ?

Les participants se questionnent aussi sur la prise en compte des émotions dans l'évaluation des exposés.

Douze d'entre eux ont choisi d'y être attentifs avant la mise en place de l'évaluation, durant la prestation et son évaluation, et/ou après l'évaluation.

Avant la mise en place de l'évaluation proprement dite, 7 enseignants veulent éviter que les élèves soient mal à l'aise au moment de la rétroaction. Ils anticipent donc l'apparition éventuelle d'émotions négatives chez l'élève orateur en mobilisant diverses stratégies, parfois simultanément. Comme nous l'avons déjà mentionné, Christelle collecte les commentaires des pairs et les reformule de manière positive pour ne pas blesser l'orateur et Carine cote l'attitude des pairs pour qu'ils soient attentifs et ne déstabilisent pas l'orateur.

Une autre stratégie déployée consiste à installer un climat bienveillant et sécurisé avant la rétroaction, ceci afin d'éviter les retours qui blessent, jugent ou découragent (6 enseignants) :

Faire un exposé, ça a beaucoup d'importance pour eux. À partir du moment où ils y mettent leur énergie, ça devient leur exposé. Et donc, il y a une espèce de dévoilement de sa personnalité, de soi. Devant les autres et ça, ce n'est pas évident. Ça demande un climat de confiance dans la classe. Ce n'est pas seulement un exposé [...] C'est vraiment ça qui est, enfin, ils s'exposent quoi. C'est le cas de le dire, s'exposer. (Yannick)

Geneviève et Paul rassurent leurs élèves, l'une en parlant à l'orateur qui a peur d'être jugé, l'autre en disant à ses élèves qu'ils vont de toute façon réussir, car il sait combien les points sont une source supplémentaire de stress dans son école où les points semblent avoir une importance pour les élèves et leurs parents :

J'ai dit : « Tout le monde va réussir ». [...] Je pense que c'est un élément qui a été très rassurant. À partir du moment où ils disaient le premier mot et que le support était au tableau, ils avaient la moitié des points. (Paul)

Cinq enseignants interviennent durant l'exposé, en proposant à l'élève qui perd pied de passer plus tard et en spécifiant que cela n'aura pas de conséquence sur l'évaluation donnée.

Durant la rétroaction orale ou écrite, en tête-à-tête ou en collectif, 5 enseignants montrent qu'ils sont attentifs aux émotions de l'orateur en commençant par ce qui est positif, ce que nous avons déjà mentionné dans les étapes de la rétroaction. Et Viviane intervient tout de suite s'il y a moquerie ou si un compagnon de classe fait un commentaire blessant. De plus, elle ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Charlotte ajuste son commentaire à l'élève timide pour qui se trouver devant les autres vaut déjà une bonne note en soi. Viviane ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Et Madeleine n'évalue pas les émotions ni leur impact sur la prestation, car elle n'a pas travaillé au préalable la gestion des émotions avec ses élèves :

Malgré le fait que l'état émotionnel impacte la qualité de l'exposé, je ne le prends pas en considération, car il s'agit à mon sens d'un autre objectif d'apprentissage. La gestion des émotions n'est pas travaillée dans l'élaboration d'exposés oraux, je n'évalue donc pas la manière dont l'élève a exposé, mais bien le contenu de son exposé. (Madeleine)

Enfin, 3 enseignants sont ouverts à la discussion après la rétroaction si un élève est mécontent, mal à l'aise ou triste de ce qui a été dit. Leur objectif est alors d'expliquer davantage les commentaires pour que l'élève les comprenne et progresse.

L'ensemble des 7 questionnements sont présentés dans la figure 16 inspirée de la manière de schématiser les données issues d'une analyse qualitative de Coppe et ses collègues (2018). Le nombre d'enseignants qui choisissent chaque option est indiqué entre parenthèses et l'option la plus sollicitée est mise en évidence par des caractères en gras. Une étiquette indique quelle facette de l'évaluation est concernée.

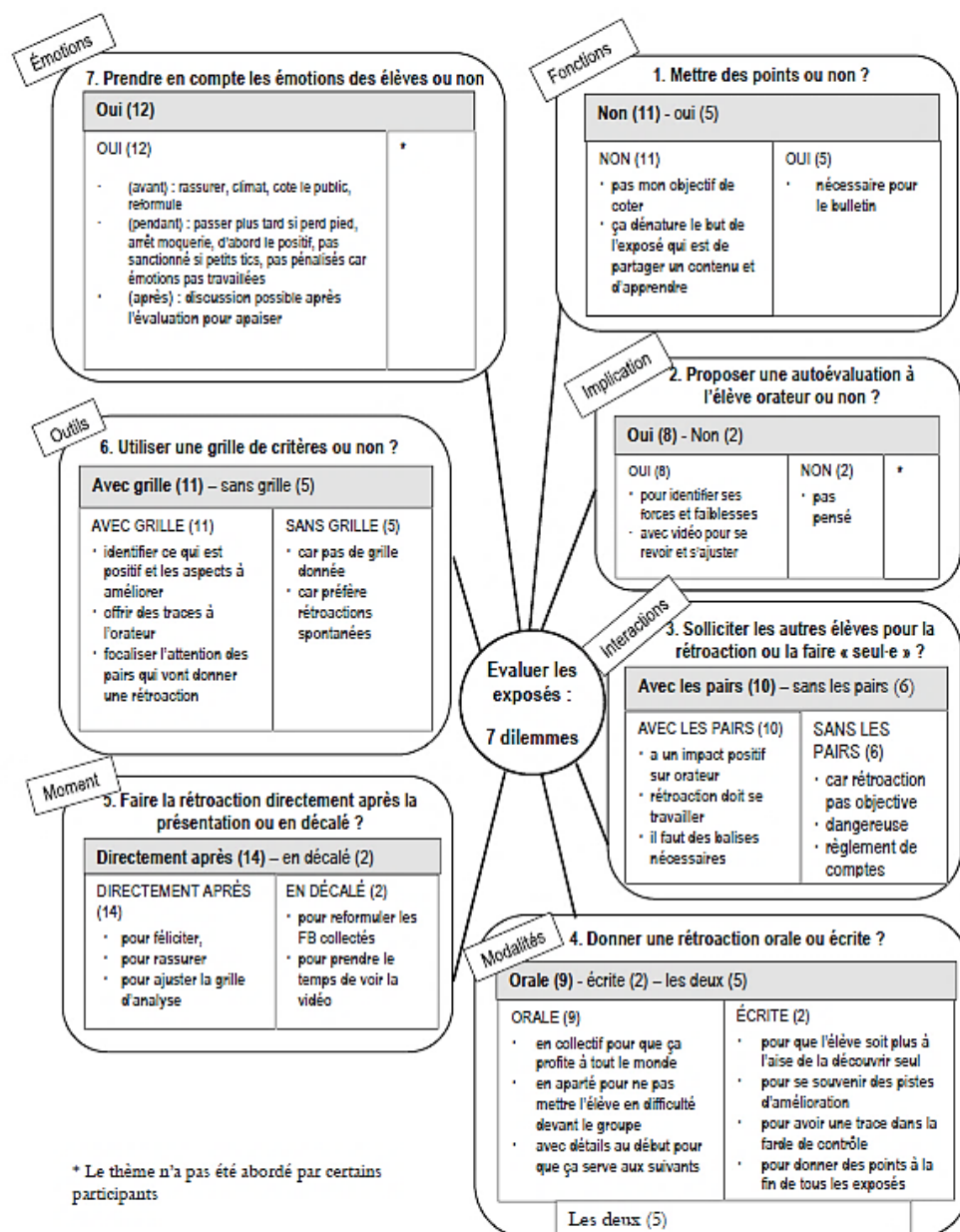


Figure 16. Les 7 dilemmes rencontrés par des participants quand ils évaluent les exposés oraux

5. Discussion et conclusion

Évaluer l'oral soulève beaucoup de questions. Nous avons pu montrer que les pratiques évaluatives des enseignants relatives à l'exposé oral se cristallisent autour de sept dilemmes. Les 16 enseignants que nous avons interrogés ont réfléchi à plusieurs options possibles pour chacun d'eux et ont dû se positionner.

Ces dilemmes reflètent combien l'évaluation de l'oral est complexe (Simard et al., 2019) et le fait que les praticiens n'ont pas un « mot d'ordre » commun pour prendre des décisions. Par ailleurs, à cette variété de pratiques évaluatives mises en évidence s'assortissent des justifications globalement toujours centrées sur le soutien de l'orateur qui est en situation compliquée et où toutes les dimensions relatives à sa personne sont impliquées (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). On ressent, chez les enseignants de notre échantillon, la bienveillance d'usage qu'implique de faire une évaluation sur un exposé, qu'ils envisagent comme une tâche nécessaire à pouvoir réaliser, y compris la gestion du risque de s'exposer (Dumortier et al., 2012).

Partant, les dilemmes identifiés n'ont pas l'ambition d'amener à « trancher » vers une option plutôt que l'autre, mais visent à apporter des éléments de réflexion relativement à l'évaluation de l'oral. Ainsi, alors que certains enseignants attribuent une note à la prestation, la majorité préfère une évaluation formative (Mottiez-Lopez, 2015 ; Shute, 2008), pour ne pas dénaturer le but de l'exposé qui est d'informer le public (Chamberland et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016) et parce qu'il est inenvisageable d'évaluer l'implication des parents dans la préparation (Dumais & Soucy, 2020a). Il semble néanmoins que les deux options puissent coexister en fonction du moment où l'élève se situe dans le dispositif d'enseignement/apprentissage : si l'enseignant permet, comme le propose par exemple le principe des réorientations (Colognesi & Dolz, 2017 ; Stordeur & Colognesi, 2020), de refaire plusieurs fois la prestation dans une optique d'apprentissage et d'amélioration, l'évaluation formative semble appropriée. Par contre, en fin de processus, dans une situation de transfert des compétences développées, l'évaluation sommative peut être mobilisée.

Dans un souci d'efficacité (Wisniewski et al., 2020), tous les participants disent offrir une rétroaction (orale, écrite ou les deux) à leurs élèves, directement après l'exposé pour la majorité des cas. Cette rétroaction soutenue par deux types d'évaluation, tels que rapportés dans les pratiques efficaces pour enseigner l'oral en milieu scolaire (Colognesi & Hanin, 2020) : l'autoévaluation (dans la moitié des cas), parfois soutenue par la vidéo permettant de mieux prendre conscience des éléments à améliorer (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020) et, dans la grande majorité des cas, l'évaluation mutuelle en partant du principe qu'elle permet de diversifier les conseils, car l'élève évalué et le pair évaluateur apprennent autant l'un que l'autre (Dumais et al., 2017b ; Gielen et al., 2010).

Quelle que soit la façon dont la rétroaction est formulée et par qui (l'élève lui-même, les autres, l'enseignant), il ressort des entretiens un principe essentiel : le principe de bienveillance amenant à fournir une rétroaction tournée vers la réussite (Pekrun, 2014) et contenant des pistes d'amélioration (Hattie & Timperley, 2007). C'est, dans ce contexte, que 12 enseignants sur les 16 de l'étude sont attentifs aux émotions engendrées par la tâche de

l'exposé (y compris le moment de rétroaction). Sur ce plan, il est à noter que, si ces émotions sont effectivement des éléments de préoccupation au moment de l'évaluation, il ne semble pas qu'un apprentissage destiné à les maîtriser soit offert, comme le préconise Dumais (2016) dans ses objets de l'oral. Nous entrevoyons ici un double enjeu : former les élèves aux exposés oraux, mais aussi à la gestion de leurs émotions dans cette tâche.

Reste à discuter des outils utilisés pour évaluer l'oral. Sur ce plan, 11 enseignants sur les 16 disent utiliser des grilles pour avoir des critères objectifs (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Les analyses réalisées sur les supports collectés ont montré la très grande variété de critères utilisés et d'objets d'observation, allant du contenu aux émotions elles-mêmes. Cela est dû au manque d'outils disponibles (Wiertz et al., 2020) qui amène les praticiens à « bricoler » des instruments avec des critères et des formes très hétéroclites qui reflètent aussi l'articulation oral-écrit de l'exposé (Pfeiffer-Ryter et al., 2004). La question de l'évolution possible des critères en fonction de l'âge est également à envisager, comme semblent le suggérer Dumortier et ses collègues (2012). Nous y voyons là à la fois un vivier de recherches, mais aussi des implications pratiques importantes.

Nous sommes conscients que ces dilemmes pourraient se poser dans d'autres disciplines, mais il nous semble qu'ils sont beaucoup plus prégnants pour l'oral comme l'a montré Perrenoud (1994) à travers 11 dilemmes, et ils le sont davantage pour l'exposé oral.

Pour commencer, quatre dilemmes sont plus présents pour l'oral, car la personne du locuteur est mise en jeu dans sa prise de parole publique, plus précisément son rapport à lui-même (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Ceci se retrouve dans le dilemme 2 (proposer une autoévaluation à l'élève orateur ou non ?), le dilemme 3 (solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?), le dilemme 4 (donner une rétroaction orale ou écrite ?) et le dilemme 5 (faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?). En effet, proposer à l'orateur de se revoir sur la base d'une vidéo pour s'autoévaluer peut rendre l'élève mal à l'aise avec l'image qu'il renvoie et avec sa voix qu'il n'entend pas de la sorte (dilemme 2). Laisser une place aux pairs pour la rétroaction peut aussi faire encourir le risque de recevoir une rétroaction biaisée (trop) bien/mal intentionnée qui peut toucher l'estime de soi de l'orateur (dilemme 3). De même, donner un feedback oral devant toute la classe peut être une épreuve pour l'orateur qui se sent jugé publiquement sur sa performance et sur les aspects de l'oral qui touchent sa personne : sa voix, sa posture, ses gestes, ses tics éventuels (dilemme 4). Enfin, donner la rétroaction "à chaud" peut déstabiliser l'orateur si celle-ci est négative, et la donner plus tard peut le faire douter, car il ne sait pas si sa prestation remplit les objectifs fixés (dilemme 5). Au final l'exposé oral est déjà une tâche complexe en soi, mais la manière dont l'évaluation est menée peut toucher profondément l'orateur et rendre plus complexe encore sa prise de parole suivante.

Ensuite, trois dilemmes sont plus prégnants à l'oral, parce que la parole est éphémère et immatérielle (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cet aspect se retrouve dans le dilemme 2 relatif à l'autoévaluation, le dilemme 5 en lien avec la rétroaction directement après ou en décalé, et le dilemme 6 qui concerne l'utilisation ou non d'une grille de critères. Ainsi, l'oral ne peut se travailler comme l'écrit qui laisse une trace indiscutable.

Pour contrer cet obstacle, des enseignants font appel à la vidéo tant pour l'élève qui peut ajuster sa prestation après une répétition (dilemme 2) que pour eux-mêmes pour pouvoir préparer leur feedback à posteriori (dilemme 5). Ces enseignants préfèrent se donner le temps et la disponibilité d'une écoute attentive et répétée (si nécessaire) avant de compléter la grille de critères. Ils sont conscients que considérer l'ensemble des critères en un passage, tout en étant présent pour l'orateur (en lui offrant un soutien du regard par exemple), est trop compliqué (dilemme 6).

Un des sept dilemmes est également plus fort à l'oral, car la prise de parole en public est fortement liée à une charge émotionnelle (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013). Il se retrouve dans le dilemme 7 relatif à la prise en compte des émotions des élèves dans l'évaluation. En effet, des enseignants interviennent avant, pendant et/ou après la présentation pour créer un cadre sécurisant, nécessaire pour oser s'exprimer en public.

Enfin, un des dilemmes est renforcé à l'oral, car des enseignants de l'étude disent manquer d'outils (Wiertz et al., 2020) pour évaluer l'oral de manière valide (Gerard, 2009), objective (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998) et équitable (Baartman et al., 2007, 2013). De plus, ils ne disposent pas d'un outil prenant en compte les différentes dimensions de l'oral et qui facilite l'évaluation certificative (Mottiez-Lopez & Allal, 2008). Cet aspect est prégnant dans le dilemme 1 (mettre des points ou non ?) où des enseignants préfèrent finalement favoriser l'évaluation formative, faute de grille officielle sur laquelle se baser pour évaluer la progression de leurs élèves. Ils se sentent démunis, car ils ne disposent pas de point de comparaison entre leur pratique évaluative et les évaluations externes standardisées (Mottiez-Lopez & Allal, 2008).

5.1 Limites

Cette étude n'est pas exempte de limites qui ouvrent des pistes vers de nouvelles recherches. Tout d'abord, nous avons appuyé nos analyses sur un échantillon de seize enseignants à différents stades de carrière. Ensuite, nous sommes basés sur des enseignants volontaires qui, par leur participation à l'étude, se sont certainement déjà interrogés sur leurs pratiques évaluatives de l'exposé. Les nombres rapportés dans cette étude sont donc à envisager avec cette optique. Enfin, nous n'avons pas, dans le cadre de cet article, pu montrer si et comment les pratiques d'évaluation peuvent être alignées avec ce qui a été enseigné. C'est une de nos perspectives de recherche : analyser ce qui se passe en amont de l'évaluation, à savoir les objectifs poursuivis, la variété des exposés proposés et l'accompagnement qui a été offert aux élèves pour favoriser l'alignement pédagogique (Biggs & Tang, 2007).

5.2 Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques peuvent émerger de notre travail.

Premièrement, comme l'ont mentionné des enseignants dans leur entretien, penser une formation à l'évaluation de l'oral en général et plus précisément de l'exposé serait utile,

dans le but de (1) faire acquérir des connaissances spécifiques sur l'oral et ses composantes, et (2) rendre les évaluateurs plus à l'aise dans cet exercice, y compris dans l'utilisation de critères adaptés.

Deuxièmement, en lien avec les constats sur les grilles très variées, à l'instar de Wiertz et de ses collègues qui travaillent sur une grille critériée de l'oral, il serait porteur d'en construire une qui soit spécifique à l'exposé. Celle-ci pourrait judicieusement tenir compte des objets de l'oral et des compétences à maîtriser pour le genre scolaire de l'exposé, tout en étant évolutive et personnalisable. Tout d'abord évolutive, pour traverser les années de primaire et de secondaire en mentionnant les attendus finaux dans les différentes années de la scolarité obligatoire. La grille montrerait dès lors ce qui est attendu année après année. Ensuite personnalisable, pour que l'élève ou l'enseignant puisse choisir quelle amélioration il vise à chaque exposé, ce qui constituerait un défi pour l'orateur, mais aussi un focus attentionnel pour l'enseignant et les pairs qui pourraient donner une rétroaction ciblée, sans avoir à tenir compte de nombreux critères. Compte tenu de la place des parents dans la préparation des exposés, il serait également pertinent d'éviter des critères qui augmentent les inégalités entre les élèves aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas. Deux pistes à exploiter seraient, d'une part, de préparer davantage les exposés en classe et, d'autre part, de réfléchir à des critères formulés en termes d'attendus au niveau de l'élève, par exemple « le panneau a manifestement été réalisé par l'élève » plutôt que « le panneau était soigné ». Quant à la question d'introduire des critères d'évaluation spécifiques aux émotions, si elles font partie des objets d'apprentissage en classe, elles pourraient être évaluées avec des critères tels que « Est-ce que j'arrive à être calme ? », « Est-ce que j'arrive à ne pas montrer ma nervosité ? ». Et l'élève orateur aurait ici aussi l'occasion de personnaliser ce critère suivant qu'il est généralement angoissé, désespéré, extraverti ou introverti.

Troisièmement, en lien avec l'utilisation de la vidéo comme outil d'(auto)évaluation, il semble opportun de réfléchir à la manière dont ce support est considéré, incluant le rapport à l'image, au corps, à la voix.

Quatrièmement, dans une optique, comme mentionné *supra*, de considérer les émotions comme partie intégrante de l'oral, à l'instar de Dumais (2016), réfléchir à des dispositifs d'enseignement de la gestion des émotions paraît une implication pratique relevante, mais qui ne pourra se mettre en place que sur la base d'études plus approfondies liant l'oral et les profils émotionnels des élèves. C'est là aussi l'ambition de nos prochains travaux.

ANNEXES

Annexe 1 : questions du guide d'entretien mobilisées

1. Dans votre classe, demandez-vous à vos élèves de faire des exposés oraux ?
2. Où et comment se passe cet exposé ?
 - Comment cela se passe en classe ?
 - Pouvez-vous me l'expliquer concrètement.
 - Évaluez-vous les exposés ?

Si oui :

 - Quels sont vos critères ?
 - Comment réalisez-vous cette évaluation ? Implication des élèves, grille, autoévaluation, etc.

Si non :

 - Pourquoi ?
 - Que fait l'élève après avoir réalisé son exposé devant la classe ?
3. Souhaitez-vous ajouter quelque chose d'important pour vous sur le sujet et que je n'ai pas abordé ?

Annexe 2 : grille de codage des entretiens

Évaluation de la présentation orale	Pas de points	
	Uniquement des points (écrits)	
	Écrite	Uniquement des commentaires (écrits)
		Points et grille ou commentaires (écrits)
		Appréciation écrite
		Par les pairs
		Trace écrite pour l'enseignant
	Orale	Par l'enseignant
		Par les pairs
		Par d'autres enseignants
		Avec points
	Filmée	
	Auto éval	Orale
		Écrite
		Pas précisé modalité
		Non
	Moment de l'évaluation	
	Evaluation a évolué avec son expérience	
	Ce qui est évalué	
	Difficulté d'évaluer	
	Besoins concernant l'évaluation des exposés	
	Prise en compte des émotions dans éval	Proactivement (avant l'exposé)
		Interactivement (pendant l'exposé)
		Rétrospectivement (après l'exposé)

Annexe 3 : Grille de codage des grilles d'évaluation

○ Titre feuille d'évaluation	
○ Apparence	○ Tableau
	○ Feuille
○ Nombre de critères	
○ Formation des critères	○ En « je »
	○ En tu
	○ À la 3 ^e personne (orateur, focus un des objets de l'oral)
	○ Mixte
○ Cotation	○ Points
	○ TB/B/S/F/I
	○ + +/- -
○	○ Présent/absent
○ Contenus évalués	○ Présentation globale
	○ Lexique et morphosyntaxe
	○ Verbal
	○ Non verbal
	○ Autres (petit plus, originalité, travail écrit, support, public, exemples donnés, durée, anecdotes, émotions, etc.)
○ Acteur éval	○ Enseignant
	○ Orateur
	○ Pairs

Volet outils

Chapitre 8

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

(étude 4)

L'évaluation de l'exposé oral est compliquée tant pour les enseignants¹ que pour les élèves. Cela provient notamment du fait que l'exposé est un genre textuel public complexe, que l'oral est éphémère et qu'il articule diverses composantes, dont la composante émotionnelle. Du côté des enseignants, la question du comment évaluer l'exposé oral est omniprésente et trouver des moyens pour capturer sa matérialité s'avère intéressant pour porter un jugement approfondi sur ses dimensions en vue de fournir une évaluation. Du côté des élèves, prendre la parole devant la classe lors d'un exposé amène une charge émotionnelle intense à laquelle les enseignants ont rarement accès.

Notre contribution questionne l'utilité de l'entretien d'autoconfrontation (AC) comme outil d'autoévaluation pour les élèves en situation d'exposé oral et d'évaluation formative pour les enseignants. En effet, l'AC pourrait apporter des informations inédites aux enseignants soucieux de soutenir leurs élèves et d'ajuster leur enseignement en fonction des difficultés évoquées, et aider les élèves à s'autoévaluer en visionnant la vidéo de leur exposé et à exprimer les émotions ressenties durant leur prise de parole en public, ce qui favoriserait un apprentissage autorégulé.

¹ Les termes utilisés dans cet article doivent être entendus dans leur sens épïcène, en sorte qu'ils désignent toute personne.

La question au cœur de notre recherche est la suivante : comment l'entretien d'autoconfrontation peut-il devenir un outil d'autoévaluation pour les élèves et d'évaluation formative pour les enseignant.es ? Pour y répondre, nous avons réalisé une étude qualitative auprès de huit élèves issus de quatre classes différentes. Un entretien d'AC simple a été mené avec chacun d'eux sur la base de la vidéo de leur exposé en classe. Les entretiens ont ensuite été transcrits. 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

Stordeur, M.-F., Nils, F., Francotte, E., & Colognesi, S. (sous presse). Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux. *Phronesis*

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

(étude 4)

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, 2020a ; 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).

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 les enseignants ont eux-mêmes 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.) pour offrir 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., 2023a).

Pour aller plus loin, l'autoconfrontation (AC) pourrait être un outil intéressant pour soutenir une prise de conscience et des actions futures de la part de l'élève, le tout accompagné par un enseignant médiateur. 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). Au départ utilisée dans les travaux des psychologues et dans les analyses ergonomiques du travail (Boubée, 2010), l'AC est mobilisée actuellement en formation initiale d'enseignants (Blondeau et al., 2021 ; Ria, 2015) et dans l'accompagnement des praticiens (Faïta & Saujat, 2010) pour qu'ils puissent observer leurs gestes pédagogiques en classe (Gadoni & Tellier, 2015). 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, 2014a) 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., 2022a), 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 l'utilité de l'entretien d'AC dans l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'exposé en primaire. 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 la gestion de leurs émotions, 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 et d'évaluation formative pour les enseignant.es ?

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 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 stimulé 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, notre traduction). 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). En outre, concernant les productions orales, 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).

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 sur lui-même, en quelque sorte il s'engage dans une autoévaluation puisqu'il commente sa production orale. Les AC donnent à voir le processus et pas uniquement le produit final, ce qui est considéré comme un des problèmes lié à l'évaluation de l'oral (Plessis-Bélair et al., 2007). 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 ; Sales-Hitier, 2022). 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, l'élève a besoin d'être soutenu par des rétroactions qui l'aident à devenir métacognitif 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 » (Lafortune & 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).

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 monologale conventionnalisée : le caractère monologal 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 » (Dolz et al., 2006) ;
- 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 : un exposé oral 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 (2020a) 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., 2022a), 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 dimensions relatives aux 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 l'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 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, 2014a ; 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 » (Hot et al., 2021, p. 16).

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).

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, 2014a, 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).

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 s'épuiser. De plus, la régulation implicite est plus fiable et engage moins de ressources.

Il apparaît donc clairement que les enseignants ne peuvent faire l'impasse sur les émotions 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. 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, 2008) 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 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 différentes, soit 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 13.

Tableau 13. Présentation des participants dans leur contexte de classe

Classe	Élève ¹	Âge (en années)	Leur tendance émotionnelle globale en lien avec l'exposé ²
1	Pascalina	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

¹ 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.

² Tendance émotionnelle globale établie en fonction des émotions évoquées par l'élève. Voir annexe 1.

3.2 Modalités de récolte des données

La recherche s'est déroulée entre mars et juin 2021. Comme mentionné 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 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.

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 17, 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 17. Disposition du matériel pour l'autoconfrontation simple

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.

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, 2018, 2021). 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 Pascalie 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. (Pascalie)³

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 2 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 2 montre que, quelle que soit la tendance émotionnelle globale des élèves, l'exposé est un genre textuel public qui engendre des émotions fortes et 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

³ 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.

dominant 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.

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 en 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 Pascalia 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. (Pascalia)

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 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 doute, 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)

Lors de l'AC, 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 10 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. Et alors ça m'a, j'étais bien contente et 10 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 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 4e, 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'avais peur 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 déçu, 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 (Pascalie) 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. (Pascalie)

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, Pascalie, 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 Pascalie ont dit avoir apprécié de voir des exposés avant le leur, car cela les a aidées à ne pas reproduire les mêmes erreurs, par exemple écrire trop de texte sur le PPT ou lire trop vite leurs 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. (Pascalie)

Ninon, Nelle et Pascalia ont aussi raconté comment leur support a été un réel appui pendant qu'elles présentaient. Par exemple, Pascalia 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. (Pascalia)

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 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.

Ainsi, Ninon et Nelle 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)

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 compris qu'il y avait un décalage entre leur exposé réel et l'idée qu'elles s'en étaient fait :

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 18 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, les entretiens d'AC ont également aidé les élèves à s'autoévaluer et à aborder différents aspects en lien avec l'exposé.

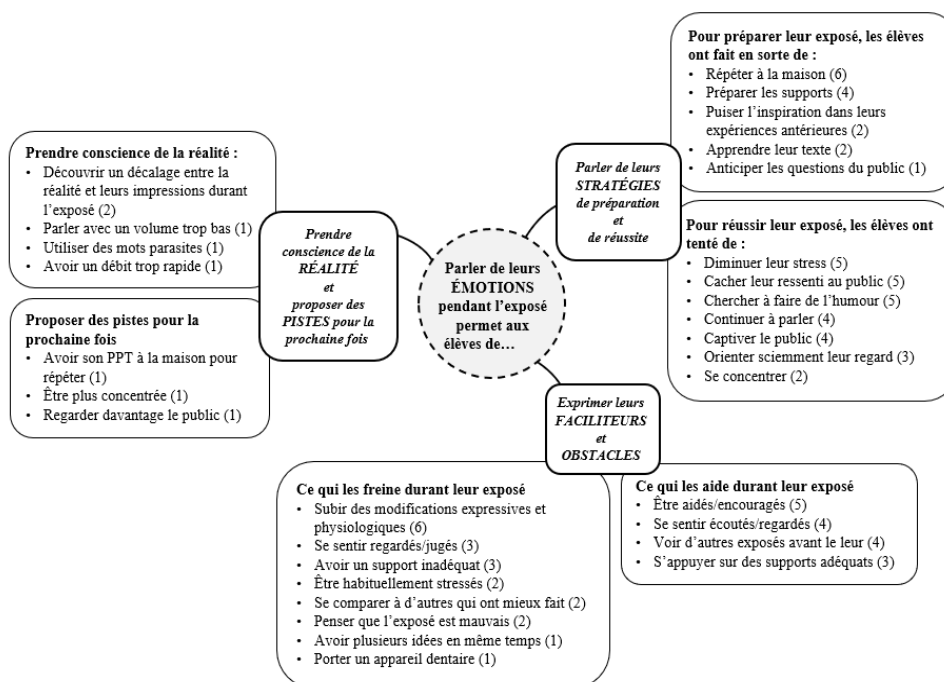


Figure 18. Schéma de ce que l'autoconfrontation permet d'aborder par le biais des émotions ressenties

5. Discussion

Dans cette étude, nous avons voulu examiner si 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, compétences dont ils auront besoin tout au long de leur vie (Simonet, 2000). 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. 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, 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.

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, 2014a) 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 de ces élèves (Pekrun et al., 2018). C'est là 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 (Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014a).

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 PowerPoint. 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 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, le PPT a un souci technique, 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'égalité numérique n'est pas la même pour tous 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 lui 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 que 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, 2014a), 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, 2020a). Travailler la préparation et les répétitions de l'exposé en classe va aussi dans le sens d'une plus grande égalité 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, à insister sur le fait que les erreurs sont sources d'apprentissage, 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).

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 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.

6. 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 une autoévaluation de son exposé, 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.

ANNEXES

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 Fièvre 4 <i>Mal à l'aise 0</i>	<i>Stressé 7</i> Envie de faire Détente 10	Confiant	<i>Stressé 5-6</i>	<i>Hyper stressée 0.5</i>	<i>Peur</i> <i>Stressée 5</i>	<i>Très stressée</i> <i>Peur</i> Très heureuse 5	<i>Bcp bcp bcp de stress 0.5</i>
Un peu après le démarrage	Mieux Confiant De bonne humeur 6	À l'aise	Content	Mieux 5-6	Moins stressée	<i>Stressée 2</i> Bien	<i>Toujours stressée</i>	<i>Inconfortable,</i>
S'il/elle commet une erreur	<i>Honteuse</i> <i>Mal à l'aise 3</i>		Amusé		<i>Très stressée 1-2</i>	<i>Regret</i>	<i>Honteuse</i>	
S'il y a un blocage					<i>Très très très stressée 1</i>	<i>Perdue</i>		<i>Perdue</i> <i>Mal à l'aise stress 0.5</i>
Si 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 6</i> 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'ens. 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 Nerveuse</i>
S'il y a des points	<i>Peur</i>			<i>Pas très à l'aise</i>	<i>Embêtée 5-6</i>			
TOTAL émotions à valences positive et négative	Remplie d'espoir Contente 3x Fièvre Mieux Confiant Bonne hum. Pas dérangée Très plaisir + que 10 Touchée + <i>Mal à l'aise 3x</i> <i>Stressée</i> <i>Peur 2x</i> <i>Angoissée</i> <i>Inconfortable</i> <i>Honteuse</i> <i>Déçue, 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 stressée</i> <i>Doute</i> <i>Mal à l'aise</i> <i>Embêtée</i>	Soulagée Contente Bien <i>Peur 2x</i> <i>Stressée 2x</i> <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>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

<i>Protocole d'accueil</i>	
1	Bonjour, entre, assieds-toi. Je m'appelle ..., je réalise à 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 son 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-e seul-e une partie de la vidéo, que je sorte et me dire quand tu es prêt-e ; 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.

<i>Questions pendant l'entretien</i>	
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 ?)

<i>Protocole de clôture</i>	
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.

Chapitre 9

Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire

Quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour l'élève ? (étude 5)

Dans le contexte de la pandémie, les enseignants ont été amenés, de manière rapide et, souvent, sans formation, à utiliser les outils numériques pour pouvoir garder le contact avec leurs élèves. Nous avons exploré cela relativement à l'enseignement de l'oral au primaire en suivant un enseignant du primaire et ses élèves de 10-11 ans dans le cadre de l'exposé oral. Les deux entretiens réalisés auprès de l'enseignant, et les deux questionnaires soumis aux élèves ont permis de mettre en évidence les avantages et les limites du dispositif hybride proposé : l'exposé oral enregistré, à distance.

Mot-clés

Enseignement de l'oral, exposé oral, école primaire, dispositif hybride, émotions

Stordeur, M.-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé 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.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>

Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire

Quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour l'élève ? (étude 5)

1. Introduction

Le contexte de la pandémie, en 2020, a nécessité la fermeture des établissements scolaires dans bien des pays du globe. Dans ce contexte, les enseignants ont été amenés, de manière rapide et, souvent, sans formation, à utiliser les outils numériques pour pouvoir garder le contact avec leurs élèves. Plus encore, cette situation les a obligés à faire des choix dans les enseignements et à réinventer les dispositifs pédagogiques pour qu'ils puissent à la fois se vivre à distance et être porteurs d'apprentissage pour les élèves. Pour l'enseignement primaire, celui qui nous occupe, il n'est pas toujours simple de relever ces défis : comment les pratiques usuelles peuvent-elles se transformer en enseignement à distance, comment assurer le suivi des élèves sans être dans la classe avec eux, comment vont-ils comprendre et s'investir dans ces pratiques aux modalités qui leur sont inconnues avec toute l'autonomie que cela nécessite et que vont susciter ces dispositifs chez eux en termes de ressenti émotionnel et motivationnel ?

Nous avons voulu explorer ces différentes interrogations nées de la période que nous traversons, relativement à nos intérêts de recherche : l'enseignement de l'oral au primaire. Plus spécifiquement, dans cette contribution, nous avons suivi un enseignant du primaire et ses élèves de 10-11 ans dans le cadre d'une activité de développement de la compétence à communiquer oralement qu'il a voulu garder malgré la pandémie : l'exposé oral. En effet, et même si les pratiques effectives de l'enseignement de l'oral sont peu connues (Dumais et al., 2017b), on sait que l'exposé est l'une des plus utilisées en classe (Colognesi & Deschepper, 2019; Nolin, 2015b). Dans ce texte, nous tentons ainsi d'apporter des éléments de réponse à ces questions : (1) Qu'est-ce qui a amené l'enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour concevoir le dispositif hybride d'un exposé enregistré à distance ? (2) Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ? (3) Quels avantages et difficultés ont perçus les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ? et (4) Qu'en disent-ils en termes de gestion de leurs émotions relatives à ce type de prestation ?

2. Cadre théorique et problématique

Trois aspects sont explorés dans cette section : (1) le développement de la compétence à communiquer oralement, (2) l'exposé oral et la place que les émotions peuvent y prendre et

(3) l'hybridation de dispositifs dont l'exposé enregistré comme alternative à l'exposé oral en direct.

2.1 La compétence à communiquer oralement

L'oral se définit comme « l'ensemble des actes d'écoute (la compréhension) et de langage (la prise de parole) » (Colognesi & Deschepper, 2019, p. 2). La prise de parole est une tâche complexe en ce qu'elle nécessite de combiner à la fois trois capacités langagières (Dolz et al., 1993) : la capacité d'action (adapter son discours à la situation de communication), la capacité discursive (produire du contenu tout en l'organisant) et la capacité linguistico-discursive (utiliser un vocabulaire adapté à la situation de communication et mobiliser des règles grammaticales et syntaxiques appropriées). Mais c'est aussi, à la suite de Gagnon et Dolz (2016), prendre en compte les dimensions paraverbales (la voix) et non verbales (le corps et l'espace).

La recherche en didactique de l'oral a, depuis une trentaine d'années, permis de mettre au jour de nombreuses avancées quant à l'enseignement de l'oral dans les classes. Ainsi, des dispositifs ont vu le jour dans les différents territoires francophones pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves, par exemple les *séquences didactiques* (Dolz et al., 2001) ou l'*atelier filé* (Coppola et al., 2019) en Suisse, les *séquences d'enseignement minimales de l'oral* en France (Dupont, 2020), l'*atelier formatif* au Québec (Lafontaine & Dumais, 2014 ; Dumais & Messier, 2016) ou le dispositif de réoralisations *Itinéraires* en Belgique (Colognesi & Lucchini, 2018b; Colognesi & Hanin, 2020). L'ensemble de ces propositions se basent sur un enseignement par les genres (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dupont, 2019), dans une conception autonomiste de l'enseignement de l'oral (Gagnon et al., 2017). En plus, Colognesi et Hanin (2020) ont mis en évidence des pratiques efficaces relativement à l'enseignement de l'oral à travers un suivi de 16 enseignants du primaire : prévoir du temps dans l'agenda scolaire, instaurer un climat propice à la prise de parole, offrir plusieurs réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017), et donc plusieurs essais oraux avant la prestation finale pour permettre les améliorations, apporter des étayages centrés sur les difficultés que le genre travaillé peut apporter (notamment via l'analyse de modèles et le travail sur les dimensions paraverbales et non-verbales) et miser sur les rétroactions que les pairs peuvent donner.

Malgré cela, il appert que, pour les enseignants, l'enseignement et l'évaluation de l'oral relèvent encore du défi (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2017 ; Sénéchal et al., 2019 ; Simard et al., 2019). Ils restent attachés à des activités comme la causerie, la lecture à haute voix, l'expression d'événements personnels vécus, la récitation et l'exposé oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2015b). Ces prises de paroles sont pour la plupart de l'oral travaillé et pas nécessairement enseigné (Dupont & Grandaty, 2020).

2.2 L'exposé oral et la place qu'y prennent les émotions

L'exposé est une « présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention de [l'auditoire] et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland et al., 2006, p. 37). Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012) expliquent qu'un exposé oral comporte cinq dimensions : un aspect monologal, un caractère dialogique (relations interdiscursives par le travail de documentation et interlocutives par la prise en considération du public), un caractère formel du genre, une visée didactique et un caractère oral. Faire un exposé est ainsi une tâche complexe qui nécessite la mobilisation de hautes habiletés et qui, à la suite de Simonet (2000), comporte deux temps : la préparation (le recueil et la sélection d'informations, l'organisation du contenu, le plan et la préparation matérielle des notes et des supports) et la prise de parole en public (travail sur l'espace-temps, le vocabulaire, le déroulement du discours et l'expression).

Dumortier et ses collègues (2012) insistent sur le fait qu'« exposer, c'est s'exposer : c'est courir le risque de ne pas intéresser le destinataire (...) c'est mettre en danger son image » (p. 38). Effectivement, toute prestation orale implique la personne dans son ensemble, sa voix, son regard, sa posture, etc., en somme « plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 259). De plus, la prestation orale se livre bien souvent « en direct » et non « en différé », et les réactions des interlocuteurs peuvent déstabiliser. Ainsi, les situations de prise de parole comportent une prise de risque importante, et se lient au sentiment de compétence, à l'estime de soi (Dumais, 2012). Elles activent les émotions et nécessitent la régulation de celles-ci.

Les émotions ont d'ailleurs un impact considérable sur l'estime de soi et le sentiment de compétence (Pekrun et al., 2018). Selon Luminet (2013), « dans le domaine émotionnel, la valence négative fait référence à un objet ressenti subjectivement comme déplaisant ou désagréable. La valence positive renvoie à un objet ressenti subjectivement comme plaisant ou agréable » (p. 266).

Comme émotions à valence positive, citons le fait d'être fier, soulagé, excité, rempli d'espoir, joyeux, heureux, satisfait, confiant, détendu, de bonne humeur, intéressé, heureusement surpris ; comme émotions à valence négative, nous retrouvons le fait de s'ennuyer, de se sentir nerveux, inquiet, désintéressé, honteux, déçu, angoissé, coupable, mal à l'aise, rempli de regret, fâché, effrayé, désespéré, triste, stupide. En contexte scolaire, Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014a) affirment que des émotions telles « le plaisir, la curiosité, l'intérêt, l'espoir, la fierté, la colère, l'anxiété, la honte, la confusion, la frustration, ou l'ennui sont des émotions fréquentes, envahissantes, multiples et souvent intenses » (p.1). Il semble donc important, dans le cadre d'un exposé oral, de les prendre en compte. C'est d'ailleurs un des objets de l'oral à enseigner d'après Dumais (2016), mais qui ne se relie ni aux capacités langagières ni aux compétences que l'on peut trouver dans les prescrits (Colognesi & Hanin, 2020).

2.3 Hybridation de dispositifs et exposé oral enregistré

Vouloir passer d'une pratique habituelle (l'exposé oral en direct, en classe) à une pratique innovante (l'exposé oral enregistré, à distance), amène l'enseignant à construire un dispositif impliquant les technologies. Karsenti (2015) présente dans son modèle ASPID quatre phases qui permettent un usage des technologies en milieu scolaire : (1) la phase d'adoption où l'enseignant – et les élèves – se familiarisent avec l'outil ; (2) la phase de substitution, qui consiste à reproduire le travail habituel avec la même efficacité, mais en utilisant les nouvelles technologies ; (3) la phase de progrès, où les technologies permettent d'enseigner de façon plus efficace dans le cadre des activités scolaires habituelles et (4) la phase d'innovation où les technologies amènent à enseigner « comme il n'aurait jamais été possible de le faire sans elles ». Cela nécessite de l'enseignant de maîtriser la compétence numérique, qui implique « l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication » (Parlement Européen et du Conseil, 2006, p. 7¹).

Une étude récente (Colognesi & Dumais, 2020), en contexte de pandémie, a déjà apporté des éléments de réponses quant à la mobilisation de l'exposé enregistré à distance comme alternative à l'exposé oral en direct dans le cadre de l'enseignement supérieur. Plusieurs bénéfices ont été identifiés au profit du dispositif hybride : la diminution du stress des orateurs, la possibilité de pouvoir refaire la présentation, la mise à disposition des prestations sur le net (permettant de les (re)visionner à des moments choisis) et le développement de compétences nouvelles relatives à l'utilisation des technologies. L'étude a aussi mis en évidence que l'exposé enregistré a pris, pour les étudiants, plus de temps que l'exposé en direct puisque cela nécessite la maîtrise de compétences numériques qu'il faut être attentif, comme formateur, à ne pas vouloir évaluer comme un troisième niveau, en plus de l'évaluation du contenu et de la communication orale.

3. Méthodologie

Pour rappel, nous tentons de répondre à quatre questions. Les deux premières sont en lien avec l'enseignant : (1) Qu'est-ce qui a amené un enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour le travailler à distance ? (2) Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ? Les deux suivantes sont relatives aux ressentis des élèves de la classe : (3) Quels avantages et difficultés ont-ils perçus dans ce « nouveau » dispositif à distance ? et (4) Qu'en disent-ils en termes de gestion de leurs émotions pour cette prestation orale ?

¹ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

3.1.1 Participants

La classe que nous avons suivie se situe en Belgique francophone, dans un milieu favorisé, en périphérie de la capitale. L'enseignant a 49 ans. C'est pourtant sa troisième année dans ce métier (il a travaillé 17 ans comme avocat avant de reprendre des études d'instituteur). Il dit accorder de l'importance au *Savoir Parler* et utilise régulièrement les plateformes numériques dans ses pratiques. Sa classe est composée de 15 élèves de 10-11 ans (neuf filles et six garçons) qui ont réalisé, en moyenne, 6 exposés oraux devant la classe dans leur scolarité alors qu'ils n'ont jamais fait d'exposé enregistré à distance.

3.1.2 Collecte et analyse des données

L'enseignant, Didier², a été interviewé à deux reprises, par vidéoconférence : un premier entretien a eu lieu fin avril pour récolter des données sur ses pratiques de l'oral en classe, sur les émotions de ses élèves qu'il avait perçues lors de leur exposé en direct en classe et sur le dispositif hybride qu'il commençait à mettre en place ; un second entretien a eu lieu fin du mois de juin lorsque le dispositif hybride était clôturé. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement, ce qui correspond à 2h08 d'enregistrement et 15.418 mots au total. Une analyse de contenu avec un codage ouvert (L'Écuyer, 1990) a été appliquée à ces données.

Les élèves ont répondu à deux questionnaires en ligne depuis leur domicile : un premier envoyé mi-mai à l'annonce de l'exposé enregistré à distance et un second fin juin après l'avoir réalisé. Le premier questionnaire, composé de 19 items, a sondé les élèves sur leur ressenti lié à l'exposé oral en direct en classe et à l'exposé enregistré à distance (à l'annonce de la tâche, durant la prestation, sur la réaction des pairs), et sur la ou les modalités d'exposé qu'ils préfèrent. Le second questionnaire, composé de 28 items, a permis aux élèves de s'exprimer sur leur ressenti lié à l'exposé enregistré à distance : s'ils pensent l'avoir réussi et pourquoi ; leurs émotions pendant le premier et le second enregistrement, à la lecture des feedbacks des pairs, les avantages et inconvénients des exposés enregistrés à distance rapport à ceux en direct en classe, leur préférence quant aux deux modalités d'exposés. Dans le cadre de cette contribution, dix items ont été retenus. Pour les questions ouvertes sur leur ressenti, les élèves pouvaient choisir entre 1 à 27 émotions proposées (12 émotions à valence positive et 15 à valence négative). Ces émotions ont été sélectionnées sur base de différents cadres théoriques liés aux émotions avant et pendant une tâche : les émotions anticipées et anticipatoires (Baumgartner et al., 2008) et les émotions à l'école (Cuisinier et al., 2010 ; Hanin et al., 2021 ; Pekrun et al., 2011). Pour traiter les réponses à ces questions, nous avons procédé au comptage des émotions à valence positive et négative. Les réponses aux questions à choix multiples (3 items sur les 10) ont fait l'objet d'une analyse descriptive, tandis qu'une analyse de contenu a été appliquée aux réponses aux questions ouvertes (7 sur les 10).

² Nom d'emprunt

La recherche a été validée par le comité d'éthique de l'université. Pour éviter le biais de désirabilité sociale pour les mesures auto-rapportées (Pekrun & Bühner, 2014), chaque élève a créé un code secret qui garantissait son anonymat et permettait de recouper les informations des deux questionnaires.

4. Résultats

Cette partie est structurée en fonction de nos quatre questions de recherche. Ainsi, nous abordons d'abord les deux questions en lien avec l'enseignant, puis nous présentons les principaux résultats relatifs aux deux questions inhérentes aux élèves de la classe. Des extraits des données récoltées sont proposés pour illustrer le propos.

Qu'est-ce qui a amené un enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour le travailler à distance ?

Didier explique qu'au début de l'année, il a proposé un projet de grande envergure à ses élèves : réaliser trois exposés oraux (un en histoire, un en géographie et un en sciences). Avant le début du confinement, seul l'exposé en histoire a été réalisé. Didier a décidé de maintenir les exposés pour trois raisons : aller au bout de ce qui a été annoncé, avancer dans la matière scolaire, et offrir aux élèves l'occasion de développer leur compétence à communiquer oralement. Partant, Didier a entrepris de transformer l'exposé oral en direct en exposé oral enregistré, à distance :

Avec le confinement je n'avais pu faire que l'élocution d'histoire en classe, en présentiel et puis tout à coup m'est venu l'idée : pourquoi ne pas continuer à le faire, mais sous forme de vidéo (...) Je pense que je voulais les mettre en projet : qu'ils réalisent quelque chose avec un média qui leur est familier, avec lequel ils ont plus de facilités que l'écrit.

En effet, il pense que la caméra est un outil sous-utilisé à l'école, et qu'il est important de l'exploiter, notamment pour que chacun puisse avoir une bonne image de lui-même :

L'enfant n'a pas toujours une bonne image de lui, de ce qu'il rend lorsqu'il s'exprime. Et le fait de lui montrer son enregistrement, c'est quelque chose qui est très parlant.

Le passage de l'exposé en direct à l'exposé enregistré à distance n'a pas été si simple. Didier mentionne que « *les événements ont plutôt dicté [ses] choix et [il s'y est] adapté* ». Petit à petit, les consignes et l'accompagnement se sont affinés suite aux réactions d'élèves et aux décisions du Conseil national de Sécurité qui décidait des mesures sanitaires en cette période de pandémie. Les élèves ont d'abord dû « *choisir une ville ou un pays qu'ils avaient connu par un voyage ou dont ils étaient originaires et sur lequel ils allaient parler* ». Ils l'ont soumis à l'enseignant sur un *Padlet*. Quand ce choix était validé, les élèves ont reçu un document avec des consignes pour les aider à préparer leur exposé, et un calendrier avec les délais prévus.

Les élèves ont réalisé deux versions de leur exposé enregistré : une première sans aide, et une deuxième améliorée. Un *Google Drive* a été créé pour le partage des vidéos. Après avoir posté leur première version de leur exposé enregistré sous forme d'une vidéo, les élèves ont

bénéficié d'un accompagnement pour s'améliorer. Chacun a reçu trois rétroactions écrites (deux d'autres élèves et une de l'enseignant), réalisées sur la base de critères comme la qualité du contenu, des aspects verbaux et non verbaux. Didier a transmis ces rétroactions à chaque élève individuellement. En plus, il a « *envoyé des tutoriels YouTube pour le positionnement face caméra en montrant comment la plupart des Youtubeurs et autres créateurs de vidéos faisaient pour que leurs vidéos soient plus ou moins agréables à regarder* ». Il a également répondu aux questions des élèves lors des cours en petits groupes sur *Meet* et sur le *Padlet*, et a aussi fait une visioconférence avec un élève qui paniquait face à la caméra.

L'objectif final était de créer un livre interactif sur *Book Creator* pour que chaque élève y écrive la genèse de son projet et y intègre son exposé filmé dans sa version améliorée :

C'est un projet d'écriture, un projet de maîtrise de l'outil numérique et ainsi du Savoir parler (...) on pourrait arriver à une sorte de mini-chef d'œuvre de ce qu'il y a à faire pendant le confinement.

Le 8 juin, les écoles ont ouvert à nouveau leurs portes en Belgique, la finalisation de *Book Creator* a été réalisée à la fois en classe et à la maison.

Quel regard porte l'enseignant sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ?

Il ressort de l'analyse que Didier a perçu une série d'avantages et de freins relatifs à cette hybridation de son dispositif d'exposé oral, repris dans le tableau 14. Certains sont précisés ensuite.

Tableau 14. Avantages et inconvénients de l'exposé oral enregistré, perçus par l'enseignant

Avantages	Inconvénients
- Préparation des élèves à utiliser les outils numériques ; - Facilité de réaliser la vidéo, notamment grâce à un téléphone mobile ; - Accès en ligne à toutes les vidéos permet aux élèves d'avoir des idées et des « modèles » ; - Possibilité de recommencer l'exposé ; - Enregistrement qui peut procurer moins de stress que devant le public ; - Exercice de prendre la parole devant une caméra et d'avoir une attitude critique et positive sur son image ; - Collaboration entre élèves pour s'entraider, collaboration dans la famille ; - Entretien du lien élève-enseignant.	- Revenir sur leur travail sans perte des aspects de la première version ; - Offrir un feedback complet à chacun ; - Les élèves ne sont pas habitués à offrir de la rétroaction aux autres ; - Manipulations techniques sont compliquées pour certains élèves ; - Soutien différent d'une famille à l'autre.

Didier insiste beaucoup sur l'aspect « connecté » des élèves et sur les compétences numériques qu'ils ont pu développer :

Grâce à leur adresse mail de l'école, ils se connectent. Le travail qu'ils entament en classe se continue à la maison et vice versa.

Cet aspect connecté a permis aux élèves d'aller voir d'autres vidéos, quand ils le voulaient, et d'avoir des idées et des modèles pour s'améliorer :

Je trouve ça très intéressant de mettre les vidéos à disposition de tout le monde, ils peuvent aller voir les vidéos des autres (...) ceux qui (...) avaient des difficultés se sont inspirés des vidéos déjà postées.

En plus, Didier explique que certains de ses élèves, d'habitude stressés, lui ont rapporté que de s'enregistrer les a rassurés, par le fait de pouvoir refaire s'ils ne sont pas satisfaits, et aussi par l'absence de public qui peut intimider :

S'il a perdu pied ou s'il a mal démarré, il peut recommencer (...) certains étaient terrassés ou en tout cas tétanisés par le stress en classe et je n'ai pas retrouvé ça dans la vidéo.

Il mentionne aussi trois aspects par rapport au visionnage des vidéos. Premièrement, les élèves, quand ils se revoient, peuvent plus facilement prendre conscience de leurs difficultés qu'en direct, où ils ne se voient pas :

Ils n'ont pas conscience de ce qu'ils font (...) avoir une vision de sa posture, de son articulation, du non verbal, (...) là je vois quand même pas mal de bénéfices dans la mesure où il peut avoir un retour.

Deuxièmement, le fait de formuler et recevoir des commentaires a été un levier pour l'amélioration des vidéos, mais aussi une occasion d'adopter une attitude critique :

C'était intéressant de leur demander de faire des commentaires (...) sur base de critères donnés (...) ça permet un peu de structurer une analyse qu'ils pourraient faire d'un exposé oral.

Troisièmement, de son point de vue, le visionnage lui a permis d'être plus à l'aise quant au retour qu'il pouvait donner aux élèves :

Je peux les revoir à ma guise plusieurs fois. Je peux faire les arrêts sur image. (...) aussi de pouvoir les voir quand je suis concentré, disponible et en classe, on n'est pas toujours disponible, on n'est pas toujours avec la même énergie.

Par ailleurs, il semble que les familles se soient investies dans le projet, avec l'aspect positif de réunir la famille autour de cela :

Dans certaines familles, ça a été un projet de famille. Je crois que ça a occupé pas mal de familles. Certains me l'ont dit (...) C'est quelque chose qu'ils garderont comme souvenir de l'année sincèrement.

Didier explique aussi que plusieurs aspects méritent une attention particulière. Notamment, pour certains élèves, cela a été compliqué de revenir sur leur première version pour l'améliorer, parce que ce n'est pas une habitude à l'oral et qu'il n'est pas simple de refaire une version en reprenant tout ce qu'il y a positif dans la première :

On perd en spontanéité et en créativité (...) [Pour la deuxième version] il y avait des choses qui avaient été retirées : des idées, un déguisement qui n'existait plus alors que je trouvais ça une bonne idée.

En plus, comme enseignant, Didier dit qu'il est compliqué de faire une rétroaction efficace, sans qu'il ait la certitude que les élèves aient vraiment vu ses commentaires :

Ça m'a pris plus d'une journée de visionner les vidéos (...) je devais vérifier si tous les critères s'y retrouvaient (...) J'espère qu'ils ont bien lu les commentaires. Ça, je n'avais pas les moyens de vérifier.

Au final, quand on demande à Didier s'il compte garder le dispositif dans le cadre habituel de la classe, il pense à un mix des deux : filmer l'exposé en direct pour en donner un retour à l'élève. Il explique que l'exposé enregistré est un autre apprentissage que celui de s'exprimer en public. Il estime qu'il ne faut donc pas oublier que cette modalité est importante également. Ici, il n'y a pas d'écoute directe, pas de possibilité d'adapter son discours en fonction des réactions non verbales du public, de réajuster son rythme ou de donner des exemples.

Quels avantages et difficultés ont perçus les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ?

Une série d'avantages, en faveur de l'exposé enregistré émergent des réponses des élèves : le côté moins stressant (26,5%)³, la possibilité de refaire une nouvelle version (20%), l'absence de questions en direct à la fin (13,5%), la possibilité de réaliser des montages (13,5%), le fait qu'il n'y ait pas public (13,5%) et la possibilité de se revoir (6,5%).

En complément, les élèves ont été interrogés sur les avantages liés aux exposés enregistrés. Il ressort que 100% des élèves interrogés estiment avoir développé de nouvelles compétences; 82,5% ont aimé voir les exposés des autres quand ils le voulaient; 80% ont apprécié avoir une deuxième chance; 73,5% ont aimé être chez eux sans public pour s'enregistrer; 67% disent avoir fait des progrès en exposés oraux grâce aux exposés enregistrés et que 60% des élèves n'étaient pas stressés pour les exposés enregistrés.

Parallèlement, des difficultés relatives à ce type d'exposé ressortent. En effet, 93,5% aiment avoir le retour des pairs après l'exposé, ce que l'exposé enregistré ne permet pas. 53% estiment que les exposés enregistrés demandent plus de temps. Les élèves parlent aussi de l'absence de public pour pouvoir s'adapter et avoir les encouragements des amis (20%), des difficultés matérielles (13,5%), de la peur de recommencer tout l'enregistrement en cas de problème (13,5%) et des bruits parasites qui peuvent venir de la maison (6,5%).

Au final, seulement 33,5% ne souhaitent pas conserver cette modalité de travail dans la classe « habituelle ». Ils le justifient par le fait qu'en classe, il est plus facile de faire participer les autres (faire des mini expériences, par exemple).

³ Les pourcentages sont calculés sur la base du nombre d'occurrences données par les 15 répondants. Par exemple, le côté moins stressant apparaît chez quatre élèves, ce qui correspond à 26,5% des participants.

Les 69,5% qui aimeraient garder les exposés enregistrés l'expliquent par le fait que le stress est moindre et que le principe d'avoir plusieurs chances est appréciable.

Qu'en disent les élèves en termes de gestion de leurs émotions ?

Quand on leur annonce qu'ils vont devoir faire un exposé en classe et à distance, les émotions à valence positive sont équivalentes dans les deux cas et sont dominantes pour les deux modalités d'exposés. Pourtant, l'excitation est plus présente quand il s'agit d'un exposé devant la classe (60% pour l'exposé en direct et 26% pour l'exposé enregistré). La joie l'est également (46,5% pour l'exposé en direct par rapport à l'exposé enregistré); tandis que l'intérêt augmente pour l'exposé enregistré (20% pour l'exposé en direct contre 26,5% pour l'exposé enregistré). Dans les émotions à valence négative, l'inquiétude et la nervosité sont présentes à pourcentage égal à l'annonce des deux types d'exposés (13,5%), mais l'angoisse l'est davantage quand il s'agit d'un exposé enregistré (6,5% pour l'exposé en direct contre 13,5% pour l'exposé enregistré), certainement car les élèves ne connaissent pas la tâche.

Lorsque les élèves sont interrogés sur leur ressenti avant la deuxième version de leur exposé enregistré, les émotions à valence positive arrivent en tête : ils sont soulagés (33%), contents/heureux/joyeux (20%), remplis d'espoir (13%), moins inquiets (13%), fiers (13%). Suivent la nervosité (6,5%), l'ennui (6,5%) et le désintérêt (6,5%).

Et quand ils sont interrogés sur leurs émotions ressenties à l'issue de la deuxième version de l'exposé enregistré, seules des émotions à valence positive sont exprimées par tous les élèves : 46,5% se disent heureux, 40% soulagés, 13,5% contents, 13,5% fiers, 13,5% détendus et 13,5% se sentent très bien.

5. Discussion et conclusion

Dans ce texte, nous avons voulu montrer, d'une part, comment un enseignant, dans une situation de pandémie, était passé d'un dispositif habituel - l'exposé oral devant la classe - à un dispositif à distance - l'exposé enregistré, et, d'autre part, nous voulions donner à voir ce que les acteurs (l'enseignant lui-même et ses élèves) en ont pensé.

Sur ce plan, les différents avantages qui ont été épinglés, mais aussi les émotions à valence positive (Luminet, 2013) qui ressortent en faveur du dispositif d'exposé enregistré à distance, montrent que la situation de pandémie a amené l'enseignant à développer très rapidement un dispositif hybride qu'il n'aurait peut-être pas expérimenté dans un autre moment. Et que ce dispositif a été porteur tant pour sa gestion de classe à distance que pour l'apprentissage des élèves.

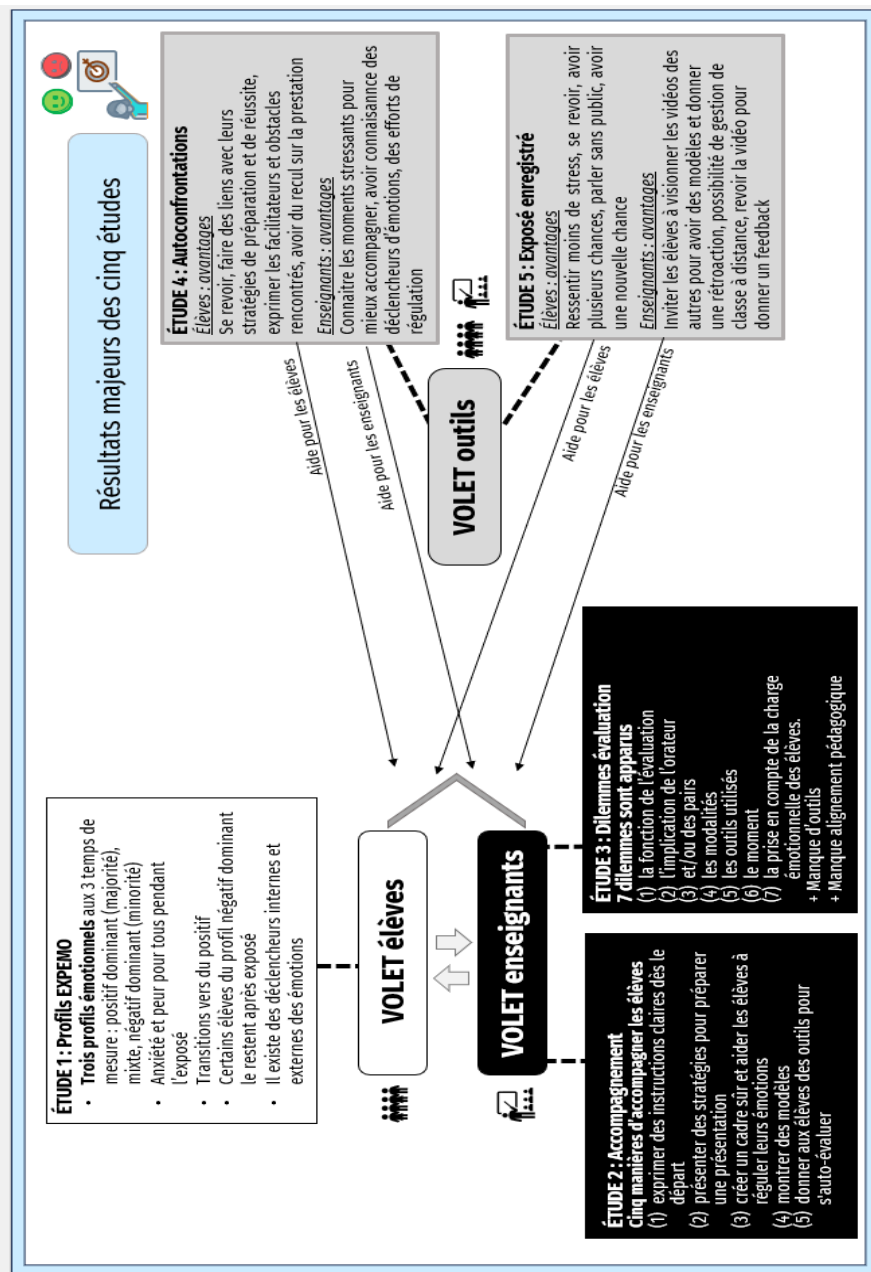
En lien avec le modèle ASPID (Karsenti, 2015), il semble que la phase de l'innovation est atteinte, dans le sens où les technologies ont permis de réaliser la tâche scolaire de l'exposé comme il n'était pas possible de le faire avant : se revoir, visionner les vidéos des autres pour avoir des modèles et leur offrir de la rétroaction (et ce, aux moments choisis), avoir plusieurs chances, travailler de la maison et/ou de l'école, échanger entre élèves et avec l'enseignant à distance pour s'améliorer, etc.

L'expérience singulière rapportée ici, qui n'est bien sûr pas généralisable, nous amène à penser qu'un dispositif mis au point dans le cadre de la pandémie peut être réinvesti dans les pratiques habituelles de classe. En effet, dans le cas de l'exposé enregistré, il semble qu'il soit possible que les élèves puissent en bénéficier dans le quotidien de la classe. Il peut ainsi devenir un levier pour aider les élèves du primaire à se préparer à un exposé en direct, comme cela a déjà été montré ailleurs pour l'enseignement supérieur (Colognesi & Dumais, 2020). En plus, c'est une opportunité de pouvoir s'exprimer « seul » face à la caméra, de se revoir (avant que les autres puissent le faire), d'avoir de la rétroaction et d'avoir des occasions d'en produire, ce qui nécessite un apprentissage (Colognesi et al., 2020a) et d'assurer ainsi plusieurs *réoralisations* (Colognesi & Dolz, 2017) avant de pouvoir diffuser la version finale, ou d'assurer la présentation devant un public. Ainsi, entre les différentes versions, comme cela a été le cas dans la classe de Didier, un accompagnement peut être offert aux élèves en termes d'étayages qui les aident à surmonter les difficultés inhérentes au genre à produire, et des rétroactions provenant de l'enseignant et/ou des pairs, ce qui est notamment proposé dans des dispositifs *l'atelier filé* (Coppola et al., 2019) ou *Itinéraires* (Colognesi & Lucchini, 2018b). Ces aspects permettraient de « soulager » pour l'enseignant la question complexe de l'évaluation de l'oral (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2017 ; Sénéchal et al., 2019 ; Simard et al., 2019), puisqu'elle serait prise en charge par l'ensemble de la classe et ce, progressivement au fur et à mesure des différentes productions. Cela nous paraît aussi important, dans le cadre de la production orale, de pouvoir se revoir et avoir une image de soi positive avant d'oser prendre la parole devant le groupe (Dumais, 2012 ; Dumortier et al., 2012). Au final, nous plaçons pour l'exposé enregistré comme moyen pour développer la compétence à communiquer oralement, en amont d'un exposé oral devant un groupe.

Cette expérience rapportée ici nous amène, dans la suite de nos travaux, à investiguer plus avant les pratiques de l'exposé oral dans les classes, qu'il soit en direct ou enregistré. Nous avons prévu de questionner des enseignants à différents stades de carrière pour comprendre leurs besoins, leurs pratiques, mais aussi comment ils perçoivent et accompagnent leurs élèves – et la gestion des émotions de ceux-ci – lors des exposés. Nous allons aussi interroger un large échantillon d'élèves sur leurs émotions avant, pendant et après un exposé oral afin de comprendre comment ils vivent cette tâche orale complexe.

Dia-synthèse en un coup d'œil 3

Cette dia-synthèse en un coup d'œil résume les cinq études de la partie empirique et leur articulation.



Partie 4

Discussion générale et conclusion

La **quatrième partie** est composée de la discussion générale et de la conclusion. Nous y proposons une prise de recul sur notre recherche en quatre points. **Le premier point** est consacré à un rappel succinct de la problématique et des études menées. **Le second point** retrace nos principaux résultats sur les trois volets (élèves, enseignants et outils) à la lumière de la littérature. Nous les articulons les uns aux autres pour mettre en exergue les apports de notre recherche. **Le troisième point** présente les limites de la thèse, des perspectives de recherche qui en découlent et des prolongements possibles. Enfin, **le quatrième point** suggère des implications pratiques pour le terrain et pour la formation. Cette partie se clôture avec des considérations pour conclure et ouvrir la réflexion, avant de présenter une dia-synthèse et d'ouverture.

Discussion générale et conclusion

« Faire un exposé, ça a beaucoup d'importance pour les élèves. (...) Il y a une espèce de dévoilement de sa personnalité, de soi devant les autres et ce n'est pas évident. Ça demande un climat de confiance dans la classe. (...) ils s'exposent quoi. C'est le cas de le dire, s'exposer. »

Yannick, enseignant au primaire à des élèves de 11-12 ans

1. Rappel de la problématique et des études menées

Dans les différentes sphères de la vie, l'individu est régulièrement invité à prendre la parole en public, que ce soit à l'école et à l'université, dans la vie professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Tailor, 2016 ; Tsang, 2020) et dans le cadre privé. Comme nous l'avons montré tout au long de notre exploration de la littérature, les auteurs sont unanimes pour préconiser de développer la compétence à communiquer oralement dès l'école fondamentale, vu l'importance de l'oral pour l'apprentissage et pour prendre sa place dans la société.

Parmi les tâches orales enseignées à l'école, nous avons choisi de nous concentrer sur l'exposé oral pour plusieurs raisons. Premièrement, il s'agit d'une tâche complexe (Dumortier et al., 2012), donc riche à investiguer. Elle nécessite une préparation, une présentation et une évaluation. Deuxièmement, l'exposé oral est un genre hybride oral-écrit. Troisièmement, il est issu d'une longue tradition scolaire et est souvent mis en œuvre dans les classes, mais il est peu ou pas enseigné, ce qui creuse les inégalités entre élèves aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas. Quatrièmement, ce genre oral a un fort impact sociétal, car l'exposé oral est aussi sollicité dans les études secondaires, supérieures, dans la vie professionnelle et privée. Il permet donc à l'individu de prendre une place dans la société. Enfin, cinquièmement, nous supposons que cette tâche complexe engendrerait beaucoup d'émotions chez l'orateur pour qui il y a un quintuple enjeu : (1) s'exposer devant un groupe ; (2) présenter une matière qu'il est censé maîtriser et mieux connaître que les auditeurs ; (3) prendre la place physique et symbolique de l'enseignant devant le tableau, sans faire perdre du temps d'apprentissage à ses pairs ; (4) ne pas ennuyer le public ; (5) être évalué, voire rapporter une bonne note à la maison, ce qui est d'autant plus vrai si les parents se sont investis dans la préparation.

Malgré de nombreux arguments en sa faveur, l'enseignement/apprentissage de l'oral fait encore peu partie des pratiques habituelles de classe (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Dupont, 2016 ; Wurth et al., 2022), en dehors de l'exposé oral qui est un genre issu d'une longue tradition scolaire et qui reste très présent dans les classes primaires de différents pays (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais & Soucy, 2020a ; Millard & Menzies, 2019 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Sénéchal, 2022).

Cela peut paraître étonnant, car les exposés oraux posent des problèmes tant aux élèves qu'aux enseignants. D'une part, l'exposé est compliqué pour les élèves, car sa préparation se déroule à domicile avec ou sans l'aide de leurs parents (Sénéchal, 2017) ; il est peu enseigné (Colognesi et al., 2022) alors que c'est un genre complexe (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012) et hybride (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004), et il engendre des émotions fortes comme l'anxiété liée à la prise de parole en public (Bodie, 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Ringeisen et al., 2019 ; Sharif et al., 2023 ; Tsang, 2020), car « exposer, c'est s'exposer : c'est courir le risque de ne pas intéresser le destinataire [...], c'est mettre son image en péril » (Dumortier et al., 2012, p. 38). À ce propos, Ferreira Marinho et ses collègues (2017) ont montré que la peur éprouvée lors des présentations orales pouvait être due à « un manque de pratique orale, une maîtrise insuffisante du sujet et/ou une image négative de soi » (Ferreira Marinho et al., 2017, p. 127.e7, notre traduction) et que cette peur pendant un discours pouvait constituer un obstacle dans les sphères éducative, professionnelle et sociale (Doherty et al., 2011 ; Ferreira Marinho et al., 2017 ; Reeves et al., 2021 ; Tailor, 2016). Cela fait écho à la littérature antérieure qui a montré l'importance cruciale des émotions, de leurs antécédents et de leurs conséquences sur l'apprentissage des élèves (Cuisinier & Pons, 2011 ; Cuisinier et al., 2010 ; Op 't Eynde et al., 2007 ; Pekrun & Perry, 2014 ; Pekrun et al., 2018 ; 2023).

De plus, l'exposé oral pose également des problèmes aux enseignants qui l'enseignent peu (Colognesi et al., 2022 ; Sénéchal et al., 2019), tout comme l'oral en général (Colognesi & Deschepper, 2019). Ils disent manquer de matériel pédagogique (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017 ; Sénéchal, 2017) et de temps scolaire (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nonnon, 2011, 2016 ; Sénéchal, 2020 ; Simard et al., 2019) pour travailler l'oral avec une classe nombreuse (Nonnon, 2011, 2016), et ils ont des difficultés à l'évaluer (Gagnon et al., 2017 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Simard et al., 2019 ; Wiertz et al., 2020). Pourtant, en Belgique francophone, le Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017) et les référentiels qui en découlent (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022a) insistent sur le développement des capacités orales dès le plus jeune âge et signalent que les Écouter-Parler doivent être enseignés à même hauteur que les Lire-Écrire.

Sur la base de ces constats, nous avons mené notre thèse avec un triple objectif : (1) étudier le ressenti des élèves qui présentent des exposés oraux en classe, (2) comprendre les pratiques des enseignants qui les accompagnent et les évaluent, et (3) chercher des outils pour soutenir les émotions des élèves et améliorer les pratiques des enseignants, plus précisément deux outils qui s'appuient sur la technologie numérique : l'autoconfrontation sur la base d'un exposé filmé et l'exposé oral enregistré.

Partant, nous avons mené cinq études, réparties dans trois volets liés aux trois objectifs.

Le premier volet, centré sur les élèves, comportait une étude :

L'étude 1 « Profils EXPOMO » (voir chapitre 5) s'est intéressée aux profils émotionnels d'élèves en situation d'exposé et à la probabilité de changer de profil d'un temps de mesure à l'autre. Une approche mixte longitudinale basée sur des émotions discrètes et mixtes (positives et négatives) nous a permis, d'une part d'objectiver la réalité et, d'autre part, de la comprendre en incluant le point de vue subjectif des participants. Les questions de recherche suivantes ont été posées :

- Quels sont les profils émotionnels d'élèves de 10 à 12 ans avant, pendant et après leur présentation orale ? Le cas échéant, quelles sont les transitions d'un profil à l'autre au fil du temps ?
- Que disent les élèves de profils différents de leurs émotions pendant leur présentation lorsqu'ils se regardent en action ?

Le second volet, focalisé sur les enseignants, comportait deux études basées sur le même échantillon de 16 enseignants qui travaillaient les exposés dans leur classe, proposaient un accompagnement aux élèves et évaluaient leur prestation.

L'étude 2 « Accompagnement » (voir chapitre 6) a analysé les types d'accompagnement offerts par des enseignants dans le cadre de la préparation et de la présentation de l'exposé. Une approche qualitative nous a permis d'être proches de la réalité et du sens que les participants lui donnaient. La question de recherche suivante a été soulevée :

- Quel soutien les enseignants offrent-ils à leurs élèves pour les aider à préparer leur exposé oral ?

L'étude 3 « Dilemmes évaluation » (voir chapitre 7) a cherché à comprendre les différents types d'évaluation mis en place par des enseignants. Une approche qualitative nous a permis de mettre au jour les dilemmes qu'ils rencontraient lorsqu'ils devaient évaluer l'exposé oral de leurs élèves. La question de recherche était :

- Comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ?

Suite aux constats dégagés dans les volets élèves et enseignants, **le troisième volet** a investigué des outils numériques qui aideraient à la fois les uns et les autres. Cela nous a semblé opportun, car les technologies sont de plus en plus citées dans les études actuelles sur l'oral (Colognesi et al., 2023a ; de Pietro et al., 2017 ; Nonnon, 2016) et elles sont plus facilement accessibles aux enseignants au niveau personnel (via leur smartphone, par exemple) ou au niveau scolaire, car de plus en plus de classes sont munies d'un projecteur, d'un ordinateur, d'un tableau numérique, voire de tablettes. Du côté des émotions des élèves, la vidéo permet de capter leurs émotions et leurs expressions visibles sur le corps (expression faciale, regard, posture, gestes ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014a ; Nélis, 2014 ; Sander & Scherer, 2019) ou audibles dans leur voix (débit, voix, rythme, intonation, intensité, nombre de pauses ; Nélis, 2014). Elle permet aussi aux

élèves d'évoquer *a posteriori* les émotions qu'ils ont ressenties dans l'action, de s'autoévaluer et de proposer des autorégulations pour un prochain exposé. Du côté des enseignants, une des difficultés liées à l'oral est qu'il est éphémère (Alrabadi, 2011 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Le capter avec une vidéo permet donc de l'évaluer dans des conditions qui ne seraient pas possibles en direct au sein de la classe. En effet, l'enseignant peut regarder la vidéo au moment opportun et prendre le temps nécessaire, la revoir autant de fois qu'il en a besoin et ainsi évaluer en profondeur les différentes facettes de l'oral qui ont été travaillées en classe auparavant.

L'étude 4 « Autoconfrontations » (voir chapitre 8) a questionné l'utilité de l'entretien d'autoconfrontation (AC) comme outil pour les élèves et pour les enseignants. Une approche qualitative a également été choisie pour comprendre le point de vue des acteurs et le sens qu'ils donnent à ce qu'ils vivent. D'une part, nous avons montré que l'AC était utile pour aider les élèves à s'autoévaluer dans leurs compétences à communiquer oralement et dans la gestion de leurs émotions et, d'autre part, que ce type d'entretien était un outil intéressant pour les enseignants en vue de soutenir leurs élèves sur la base des difficultés et forces évoquées. La question de recherche était celle-ci :

- Comment l'entretien d'autoconfrontation peut-il devenir un outil d'autoévaluation pour les élèves et d'évaluation formative pour les enseignants ?

L'étude 5 « Exposé enregistré » (voir chapitre 9) a étudié la transformation d'un exposé devant la classe en exposé enregistré. Une approche qualitative a été mobilisée pour décrire le point de vue subjectif des individus et a montré comment un enseignant était passé d'un dispositif habituel (l'exposé oral devant la classe) à un dispositif à distance (l'exposé enregistré) dans un contexte de pandémie et ce qu'il en avait pensé. Elle a également permis de décrire les émotions des élèves dans les deux modalités d'exposé. Les questions de recherche soulevées étaient les suivantes :

- Qu'est-ce qui a amené l'enseignant à conserver l'exposé oral et quelles modifications a-t-il apportées pour concevoir le dispositif hybride d'un exposé enregistré à distance ?
- Quel regard porte-t-il sur cette expérience par rapport à ses pratiques habituelles ?
- Quels avantages et difficultés ont été perçus par les élèves dans ce « nouveau » dispositif à distance ?
- Qu'en disent-ils en matière de gestion de leurs émotions relatives à ce type de prestation ?

2. Discussion des principaux résultats

Dans cette section, nos principaux apports sont rappelés et discutés par volet.

2.1 Volet élèves

Le volet centré sur les élèves avait pour objectif d'identifier les profils d'élèves du primaire en situation d'exposé oral et de les comprendre. Pour cette étude, 540 élèves de 10-12 ans ont complété des questionnaires auto-rapportés avant-pendant-après l'exposé. Ces données quantitatives ont été analysées avec une approche centrée sur la personne,

plus précisément des analyses en profils latents et en transitions latentes. Parmi les 540 élèves, 21 élèves d'une même classe ont également pris part à des entretiens d'autoconfrontation (AC) dont les données qualitatives ont été traitées avec une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Deux conclusions peuvent être tirées de notre étude : la première concerne les profils, la seconde est en rapport avec les transitions d'un profil à l'autre.

Premièrement, nos travaux ont documenté la dimension émotionnelle de la prise de parole telle que décrite par Dumais (2016), Mercer et al. (2019) et Millard et Menzies (2019) dans une tâche scolaire spécifique (Cuisinier et al., 2015 ; Ganotice et al., 2016). Ils ont également montré la **complexité et la diversité des expériences émotionnelles** chez des élèves face à une même situation (Sander & Scherer, 2019) : l'exposé oral en classe. Dans l'étude 1 « Profils EXPEMO », trois profils émotionnels ont émergé (un profil à dominante positive, un profil mixte et un profil à dominante négative), ce qui nécessiterait un accompagnement différencié dans les classes. Contrairement aux études qui mentionnent principalement l'anxiété comme émotion en situation de prise de parole (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020), les résultats quantitatifs de cette étude ont mis en évidence qu'une large **majorité des élèves avaient des niveaux élevés d'émotions positives aux différents moments du dispositif d'exposé** (46,25% au moment de l'annonce de l'exposé (T0), 52,19% au moment de l'exposé (T1), et 64,45% le lendemain (T2)), avec des niveaux d'intensité plus ou moins élevés pour les émotions positives, comme pour les émotions négatives. Les élèves appartenant au profil mixte composaient une autre partie de l'échantillon (37,07% au T0, 38,76% au T1 et 27,55% au T2) et ceux du profil à dominante négative étaient minoritaires (16,68% au T0, 9,04% au T1 et 8% au T2). Il est intéressant de noter que les élèves de tous les profils avaient en commun d'être nerveux et anxieux avant et pendant la tâche. Ces résultats confirment que la prise de parole en public peut être anxiogène (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020).

Les analyses qualitatives en lien avec ces trois profils ont révélé que tous les élèves mettaient spontanément en place **des stratégies de régulation émotionnelle** quand ils communiquaient oralement (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014 ; Mikolajczak, 2014b ; Pekrun et al., 2018). Si les élèves de profil à dominante positive arrivaient à réguler leurs émotions pour mener à bien leur tâche orale, ceux de profil mixte y parvenaient moins et l'élève de profil à dominante négative peinait à diminuer ses émotions négatives prédominantes et intenses, réduisant par-là la qualité de sa performance orale (Brown & Morrissey, 2004 ; Zeidner, 2014), et son sentiment d'auto-efficacité (Ringeisen et al., 2019) en matière d'exposé.

Tout d'abord, les élèves du **profil à dominante positive** ont évoqué des émotions positives telles que la joie, la confiance, la bonne humeur et le fait de se sentir bien. Ils régulaient leurs émotions (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014) en relativisant la situation et en mettant en œuvre des stratégies physiques, visuelles et mentales. Leur souhait aurait été de continuer l'exposé, même quand il était fini, car ils vivaient cet exercice oral de manière positive.

Ensuite, les élèves du **profil mixte** oscillaient entre des émotions positives et négatives tout au long de leur présentation. Leur régulation émotionnelle (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014) était basée sur des stratégies visuelles et physiques, ou passait par l'aide apportée par l'enseignant. Ils souhaitaient surtout s'échapper de cet exercice oral vécu entre joie et stress.

Enfin, l'élève de **profil à dominante négative** a été submergé par des émotions négatives qu'il n'arrivait pas à réguler (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014). Ses émotions négatives commençaient avant l'exposé et étaient maintenues à un niveau élevé tout au long de sa présentation. Lorsqu'un problème survenait, l'élève laissait l'enseignant intervenir et cela le soulageait. Pour abréger cette épreuve, sa stratégie était de parler plus vite pour en finir rapidement. Il a subi cet exercice oral avec stress et insatisfaction jusqu'au bout. Cela rejoint les travaux de Zeidner (2014) qui ont mis en évidence les nombreux déficits de traitement de l'information dont souffrent les élèves anxieux : dans l'encodage des données, le stockage et le traitement de l'information, ainsi que la récupération et la production de l'information. Par exemple, ils ont une mémoire de travail déficiente, ne répètent pas ou ne développent pas les informations de manière adéquate, ont des difficultés avec les tâches complexes qui nécessitent des répétitions ou des opérations stratégiques, et ont des difficultés à récupérer les informations, ce qui réduit leurs performances.

Deuxièmement, concernant **les transitions entre les profils**, nos résultats ont montré que la majorité des élèves qui se trouvaient dans les profils à dominante positive (75,7%) et mixte (61,4 %) au moment de l'annonce de la présentation ont eu tendance à rester dans leur profil au moment de la présentation. Par contre, seuls 22,5% des élèves du profil à dominante négative sont restés dans leur profil entre T0 et T1. Ils ont eu plutôt tendance à passer principalement au profil mixte (42,2%) et moins au profil à dominante positive (35,3%) au moment de la présentation. Cela signifie que si l'annonce de la présentation peut représenter une source d'anxiété, cette émotion négative évolue positivement dans l'acte de présentation, pouvant servir de moteur pour la tâche (Pekrun et al., 2018). Entre le moment de l'exposé (T1) et le lendemain (T2), les élèves des trois profils sont majoritairement restés dans leur profil. C'est le cas pour 97,5% des élèves du profil à dominante positive, 63,4% des élèves du profil mixte et 46,3% des élèves à dominante négative. Ici aussi, le profil mixte et celui à dominante négative sont moins stables : 30,2 % des élèves du profil mixte sont passés au profil à dominante positive, tandis que 33,1 % des élèves à dominante négative sont passés au profil mixte et 20,5 % ont fait la transition vers le profil à dominante positive le lendemain de la présentation. Cela montre bien que les émotions peuvent évoluer d'un temps à l'autre au cours de la tâche (Cuisinier & Pons, 2011), ce qui peut avoir des effets importants sur la motivation, l'apprentissage, la réussite (Fiedler & Beier, 2014 ; Pekrun et al., 2018) et l'estime de soi des élèves (Martinot, 2006).

Nos travaux sur les émotions dans une tâche scolaire rejoignent les travaux de plus en plus nombreux sur l'implication des émotions dans le contexte scolaire et sur l'importance de les prendre en compte (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018, 2023) puisque « les émotions sont intimement impliquées dans les apprentissages, dans la manière de s'y préparer, de réagir aux difficultés et aux obstacles » (Bouffard & Vezeau, 2015).

2.2 Volet enseignants

Le volet centré sur les enseignants avait pour objectif de comprendre leurs pratiques concernant l'accompagnement des élèves pendant la préparation et la présentation de leur exposé, ainsi que leur manière d'évaluer cette prise de parole. Pour les deux études concernées, 16 enseignants ont participé à des entretiens semi-directifs et certains d'entre eux nous ont fourni leur fiche de consignes (4 sur les 16) et leur grille d'évaluation (9 sur les 16). Des analyses de contenu (L'Écuyer, 1990) ont été appliquées aux données qualitatives issues des entretiens semi-directifs et aux traces objectivées. Deux grandes conclusions peuvent être mises en évidence : la première sur l'accompagnement et la seconde sur l'évaluation des exposés oraux.

Parmi les activités orales mises en place par les enseignants, l'exposé oral reste une activité fréquente dans leur planning (Colognesi & Deschepper, 2019), notamment parce que c'est un genre issu d'une longue tradition scolaire qu'ils ont eux-mêmes expérimenté dans leur scolarité (de Pietro & Schneuwly, 2003 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Sénéchal, 2017). Pourtant, c'est un genre complexe à enseigner et à évaluer (Dumortier et al., 2012). Parmi eux, 16 enseignants belges francophones ont été sélectionnés pour notre recherche, parce qu'ils offraient un soutien à leurs élèves pour préparer et présenter leur exposé oral.

Premièrement, l'étude 2 « Accompagnement » a montré que les enseignants interrogés mettaient en place une **grande variété de types d'accompagnement**, ce qui rejoint une des pratiques efficaces d'enseignement qui consiste à soutenir le processus d'apprentissage des élèves par des stratégies (Ko et al., 2014). Les enseignants interrogés ont évoqué cinq stratégies en particulier.

Une première stratégie était de donner des **instructions claires** dès le départ, par exemple concernant la maîtrise du sujet (16 enseignants sur les 16 interrogés), le support demandé (14 sur 16), la structure de l'exposé (13 sur 16), le non verbal (12 sur 16), le paraverbal (8 sur 16), la durée (8 sur 16), la feuille de consignes (8 sur 16) et la socialisation (2 sur 16).

Une seconde stratégie portait sur la présentation de **pistes concrètes** pour préparer l'exposé, par exemple en planifiant le temps (15 sur 16), en enseignant comment rechercher des informations (12 sur 16) et utiliser l'écrit (10 sur 16), en répétant (7 sur 16), en collaborant avec les pairs (5 sur 16) et en utilisant des supports pour présenter (2 sur 16).

Une troisième stratégie consistait à créer un **cadre sûr** en aidant les élèves à réguler leurs émotions (10 sur 16) et en créant un environnement sécurisant et positif (6 sur 16).

Une quatrième stratégie se concentrait sur des **modèles** de présentation à montrer en direct (9 sur 16), des modèles de posters (2 sur 16) et des modèles en vidéo (1 sur 16).

Enfin, une cinquième stratégie était focalisée sur l'autoévaluation, plus précisément sur le fait de donner aux élèves des **outils pour s'autoévaluer** en leur expliquant l'évaluation (5 sur 16), en utilisant des critères déjà connus (3 sur 16), en rappelant les critères d'évaluation juste avant l'exposé (2 sur 16), en co-construisant la grille d'évaluation avec les élèves (1 sur 16) et en leur demandant de s'autoévaluer (1 sur 16).

Les enseignants ont également dit avoir conscience que l'orateur s'exposait (Dumortier et al., 2012) et qu'il se trouvait dans une situation délicate, car toutes les dimensions relatives à sa personne étaient impliquées (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017).

Nos résultats rejoignent des travaux récents qui affirment que le **cadre sécurisant** est une **condition importante pour travailler l'oral en classe** (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020 ; Wurth et al., 2022) et d'autres travaux qui étudient les émotions à l'école en lien avec une tâche précise (Cuisinier et al., 2015 ; Cuisinier & Pons, 2011 ; Op 't Eynde et al., 2007).

Cependant, nos résultats de l'étude 2 « Accompagnement » ont aussi révélé que tout se passait en classe comme si la **préparation** d'un exposé était avant tout **une tâche écrite** (Sales-Hitier & Dupont, 2020) alors que son **évaluation était plus axée sur l'oral**. En effet, dans nos données, la compétence à communiquer oralement était davantage présente dans les grilles d'évaluation que dans les feuilles de consignes ou les pratiques déclarées des enseignants. Le constat était le même concernant les émotions qui étaient un des éléments de préoccupation au moment de l'évaluation, mais pour lesquelles aucun apprentissage n'était mis en place, comme le préconise pourtant Dumais (2016) dans ses objets de l'oral. Cela met à mal l'alignement pédagogique tel que décrit par Biggs et Tang (2007). Un déséquilibre écrit-oral en défaveur de l'oral se reflétait également dans les stratégies de préparation pour lesquelles les 16 enseignants interrogés ont surtout évoqué l'aspect écrit de la préparation (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004), notamment les dimensions linguistiques et cognitives, mais beaucoup moins les dimensions physiques et socio-émotionnelles de la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019). Certains enseignants (7 sur 16) offraient tout de même la possibilité de réoraliser (Colognesi & Dolz, 2017) lors de répétitions à domicile et quelques fois à l'école, faisant écho à des travaux récents (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020) qui montrent que la réoralisation est une des pratiques efficaces pour l'oral.

Deuxièmement, l'étude 3 « Dilemmes évaluation » a permis d'identifier et de comprendre les difficultés des enseignants lorsqu'ils devaient évaluer les exposés oraux de leurs élèves. Nos résultats vont dans le sens de nombreux travaux qui évoquent les difficultés qu'éprouvent les enseignants à évaluer l'oral (Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 1999 ; Simard et al., 2019 ; Wiertz et al., 2020). Dans notre étude, **sept dilemmes** ont été mis en évidence qui concernent : la fonction de l'évaluation, mettre des points (5 enseignants sur les 16) ou non (11 enseignants sur 16) ; l'implication de l'orateur, proposer une autoévaluation de l'élève qui a présenté (8 sur 16) ou non (2 sur 16) ; les interactions, solliciter les pairs pour donner une rétroaction (10 sur 16) ou non (6 sur 16) ; les modalités, proposer une évaluation orale (9 sur 16), écrite (2 sur 16) ou les deux (5 sur 16) ; les outils utilisés, s'appuyer sur une grille de critères (11 sur 16) ou non (5 sur 16) ; le moment, évaluer directement après l'exposé (14 sur 16) ou en décalé (2 sur 16) ; les émotions, prendre en compte la charge émotionnelle des élèves (12 sur 16) ou non.

Nous avons constaté que si cinq enseignants sur 16 attribuaient **une note à la prestation**, la **majorité** (11 sur 16) **préférerait une évaluation formative** (Mottiez-Lopez, 2015 ; Shute,

2008), pour ne pas dénaturer le but de l'exposé qui est d'informer le public (Chamberland et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016) et parce qu'il est inenvisageable d'évaluer l'implication des parents dans la préparation (Dumais & Soucy, 2020). Il semble néanmoins que les **deux options puissent coexister** en fonction du moment où l'élève se situe dans le dispositif d'enseignement/apprentissage : si l'enseignant permet, comme le propose par exemple le principe des réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017 ; Stordeur & Colognesi, 2020), de refaire plusieurs fois la prestation dans une optique d'apprentissage et d'amélioration, l'évaluation formative semble appropriée. Par contre, en fin de processus, l'évaluation sommative peut être mobilisée. Quelle que soit la formule choisie, les enseignants ont dit manquer de grilles d'évaluation (Wiertz et al., 2020) pour évaluer l'oral de manière valide (Gerard, 2009), objective (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998) et équitable (Baartman et al., 2007, 2013).

Comme les **enseignants ne disposaient pas d'outil** prenant en compte les différentes dimensions de l'oral pour faciliter l'évaluation certificative (Mottiez-Lopez & Allal, 2008), ils étaient contraints de construire leur propre instrument d'évaluation.

2.3 Volet outils

Le volet centré sur des outils numériques avait pour objectif d'investiguer des pistes concrètes pour soutenir les élèves et les enseignants en lien avec l'exposé oral en classe, y compris dans la dimension émotionnelle de la prise de parole. Pour l'étude 4 « Autoconfrontations », huit élèves de 10-11 ans ont participé à des entretiens d'AC et une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) a été appliquée à leurs verbatims. Pour l'étude 5 « Exposé enregistré », 15 élèves (10-11 ans) ont répondu à des questionnaires en ligne et nous avons appliqué une analyse descriptive à leurs réponses. De plus, leur enseignant a participé à deux entretiens semi-directifs à distance et une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) a été utilisée pour traiter ses verbatims. Cela nous a permis d'atteindre nos objectifs résumés ici en trois points : le premier concerne les outils numériques pour les élèves et l'enseignant, le second approfondit l'occasion de se revoir offerte à l'élève, et le troisième porte sur les processus possibles pour organiser ces moments de visionnage.

Premièrement, nos résultats ont mis en évidence que le numérique était un outil intéressant pour les élèves et les enseignants. En effet, l'étude 5 « Exposé enregistré » a montré que la **vidéo était un outil avantageux pour les élèves**, en particulier pour ceux qui étaient habituellement stressés, car ils ont rapporté que s'enregistrer les a rassurés, vu qu'ils pouvaient recommencer l'enregistrement s'ils n'étaient pas satisfaits, et aussi parce qu'il n'y avait pas de public pour les intimider. Ce résultat est novateur, car il attire l'attention sur le fait que la technologie a un impact sur les émotions. D'autres élèves ont aussi pointé la possibilité de réaliser des montages.

L'exposé enregistré pourrait devenir un levier pour aider les élèves du primaire à se préparer à un exposé en direct, comme cela a déjà été montré par Colognesi et Dumais (2020) dans le cadre de l'enseignement supérieur. Dans notre recherche, les outils numériques ont permis de réaliser la tâche scolaire de l'exposé comme il n'était pas possible

de le faire avant : se revoir, visionner les vidéos des autres pour avoir des modèles et leur offrir de la rétroaction en différé. Or, une étude récente de Colognesi et ses collègues (2023a) souligne que l'enseignant ne doit pas nécessairement utiliser des enregistrements vidéo à chaque fois qu'il veut développer les compétences orales de ses élèves au primaire. En effet, les résultats de leur étude montrent que la vidéo est bénéfique pour travailler la communication verbale et non verbale de genres oraux qui mobilisent la vidéo en situation authentique (par exemple, une interview télévisée, le tutoriel vidéo, etc.). Dans les autres cas, un enseignement solide « qui combine des performances orales répétées et un retour d'information de la part de l'enseignant et des pairs peut être efficace à lui seul » (Colognesi et al., 2023a, p. 9, notre traduction).

Nos résultats issus de l'étude 4 « Autoconfrontations » ont également attiré l'attention sur le fait que **l'égalité numérique n'était pas la même pour tous les élèves** et que cela pouvait avoir des effets sur la scolarisation. Une élève a, par exemple, évoqué l'absence d'ordinateur disponible à son domicile pour travailler son support et répéter comme elle l'aurait souhaité.

En outre, le support visuel de l'exposé pouvait être une aide ou pas, selon qu'il avait été conçu et travaillé pour soutenir le discours. Or, au sujet du matériel, nous avons vu que **le support était de première importance** en tant que soutien pour l'orateur (Sales-Hitier & Dupont, 2020) et les auditeurs quand il contenait des images, quelques effets et peu de texte (Dolz et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012), mais qu'il pouvait constituer un obstacle s'il était inadéquatement préparé et utilisé (Pfeiffer-Ryter et al., 2004 ; Sénéchal, 2017). C'était aussi le cas pour le matériel numérique (par exemple un PowerPoint) lorsqu'il y avait un souci technique, ou si la coordination entre les notes que l'élève avait en main et le PPT s'avérait plus difficile que prévu.

Les enseignants ont également cité des **avantages propres aux outils numériques** comme la facilité de filmer avec leur smartphone, de montrer des modèles sur vidéo aux élèves, de revoir l'exposé oral de leurs élèves en différé dans de bonnes conditions et autant de fois que nécessaire pour l'évaluer plus facilement. En effet, dans l'étude 3 « Dilemmes évaluation », nous avons vu que des enseignants préféraient se donner le temps et la disponibilité d'une écoute attentive et répétée avant de compléter la grille de critères, car ils étaient conscients qu'il était compliqué de considérer l'ensemble des critères en un passage, tout en étant présent pour l'orateur, en lui offrant un soutien du regard par exemple.

Comme **point de vigilance à l'exposé enregistré**, les enseignants ont tout de même pointé le fait qu'il n'offrait pas la possibilité à l'élève d'adapter son discours, ni de réajuster son rythme ou de donner des exemples en fonction des réactions non verbales du public.

Deuxièmement, se revoir en vidéo était un bénéfice pour les **élèves qui pouvaient s'autoévaluer et accéder à la métacognition**. Tout d'abord, si la réoralisation (Colognesi et Dolz, 2017) est possible sans vidéo lors de répétitions à la maison ou en classe en petits groupes, l'étude 4 « Autoconfrontations », a mis en évidence que se revoir en vidéo au moment de leur exposé a permis aux élèves de s'autoévaluer sur les différents aspects de l'oral (Dumais, 2016 ; Mercer, 2020 ; Millard & Menzies, 2019). Ensuite, l'AC a aussi offert une prise de conscience métacognitive rétroactive en invitant les élèves à réfléchir au

processus. Certains ont d'ailleurs spontanément parlé des étapes par lesquelles ils étaient passés, de ce qui les avait aidés et/ou freinés, de ce qu'ils feraient autrement la prochaine fois. Ceci nous semble pertinent dans une perspective d'amélioration et d'autorégulation (Noël & Cartier, 2016) et cela rejoint une autre pratique d'enseignement efficace mise en exergue par Ko et ses collègues (2014), celle d'enseigner aux élèves des stratégies métacognitives et de leur donner l'occasion de les maîtriser. Dans cette perspective, la vidéo est un outil particulièrement approprié pour y parvenir.

Troisièmement, l'étude 4 « Autoconfrontations » a montré que l'AC offrait aux élèves **l'opportunité de se revoir en étant accompagnés par une tierce personne** (un pair ou un adulte). Tout d'abord, l'AC donnait un accès aux émotions intenses et fréquentes (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a) des élèves au moment de l'exposé, alors que certains avaient essayé de les cacher aux auditeurs. Ensuite, l'AC a permis d'en savoir plus sur ce qui déclenchait leurs émotions durant l'exposé, soit des déclencheurs internes (sentiment d'auto-efficacité, préparation, traits de caractère, doute, goût pour le sujet, auto-évaluation) et/ou externes (bruit des pairs, incident informatique ; Scherer, 1993). Enfin, l'AC invitait les élèves à partager les stratégies de régulation émotionnelle qu'ils avaient tenté de mettre en place avec plus ou moins de succès, mais aucun n'a évoqué des régulations émotionnelles travaillées en classe, par exemple une régulation orientée vers la situation, des compétences, l'attention, la réévaluation de la situation ou sur l'émotion elle-même (Gross, 2014 ; Pekrun et al., 2018).

Ces résultats issus des trois volets sont des informations importantes sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour accompagner leurs élèves de manière différenciée et répondre à leurs besoins pour fournir un étayage sur les diverses dimensions de l'oral (Dumais, 2016 ; Mercer et al., 2017 ; Millard & Menzies, 2019).

2.4 Fondements pour un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'exposé oral

Au vu de la littérature et de nos résultats, nous soutenons qu'au moins quatre arguments ou fondements devraient être pris en compte pour l'élaboration d'un dispositif dédié à l'enseignement/apprentissage de l'exposé oral : (1) le contenu, (2 et 3) la prise en compte de l'individu sous deux aspects, et (4) les outils pour le faire. Tout d'abord, nous défendons que l'exposé oral doit être enseigné en tant que contenu particulier, à part entière. En d'autres termes, l'exercice ne suffit pas. Ensuite, comme deuxième et troisième fondements, nous préconisons de prendre en compte l'individu à travers deux conditions indispensables, à savoir l'instauration d'un climat global positif en classe et un travail sur les émotions individuelles des élèves. Ce travail peut être effectué de manière autonome pour lui-même, ou de manière intégrée dans l'enseignement/apprentissage de l'exposé oral. Enfin, comme quatrième fondement, nous affirmons que les outils technologiques sont importants dans l'enseignement/apprentissage de l'exposé oral et qu'ils amènent au moins quatre types d'apports.

Ces différents fondements sont développés ci-après avant d'être intégrés dans une proposition de dispositif d'enseignement/apprentissage de l'exposé oral qui montrera comment ils peuvent exister dans le concret de la classe. Les quatre fondements sont tous issus de pratiques déjà existantes chez des enseignants, ils sont donc proches de la réalité des classes pour une meilleure adoption par les enseignants (Colognesi et al., 2023b)

2.4.1 Enseigner l'exposé oral

Nous préconisons d'enseigner l'exposé oral, non uniquement le pratiquer en pensant que plus les élèves en font, plus ils seront compétents en la matière. En effet, l'exposé est une tâche complexe et hybride, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dolz et al., 2006 ; Dumortier et al., 2012 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). De plus, l'étude 2 « Accompagnement » a montré qu'il existait des initiatives chez certains enseignants pour aider les élèves. Nous nous situons bien ici dans l'exercice de l'exposé et l'accompagnement de l'enseignant, mais il ne s'agit pas d'un enseignement/apprentissage en différentes étapes.

Or, la littérature et les résultats de nos études ont mis en évidence qu'il existait des problèmes concernant l'exposé oral en classe. Dans l'étude 2 « Accompagnement », nous avons vu que certains enseignants consacraient beaucoup d'énergie et de temps à l'accompagnement des élèves dans la préparation et la présentation de leur exposé oral sans passer par un dispositif dédié. En d'autres mots, ils aident, mais ils ne font pas apprendre. Cela engendre une grande disparité de pratiques et donc d'accompagnements offerts et un accent plus important sur la préparation de l'écrit alors que l'oral est évalué, ce qui rend l'alignement pédagogique fragile. De plus, au moment d'évaluer les élèves, ces enseignants ressentaient différents dilemmes, car ils ne sont pas au clair sur ce qu'ils doivent enseigner et évaluer. Le premier enjeu se situe donc ici. Comme premier fondement, nous préconisons d'enseigner l'exposé oral comme un contenu à part entière, c'est-à-dire en offrant un enseignement spécifique dédié à l'exposé oral, ce qui passe par l'activation du triangle pédagogique (Houssaye, 1994) mettant en interaction l'enseignant (porteur d'un savoir), les élèves (formés par l'enseignant) et le savoir (appris par les élèves). Comme le montre le tableau 2 (voir p. 45) élaboré sur la base de Dumortier et al. (2012), il y a effectivement différents contenus à travailler de l'ordre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, tant pour l'élève orateur que pour les élèves auditeurs. Au vu de nos résultats, nous y ajouterions trois arguments incontournables pour l'enseignement/apprentissage de l'exposé qui sont développés ci-après.

Cet enseignement/apprentissage de l'exposé oral passe aussi par la mise en place de pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020) telles les réoralisations qui permettent aux élèves d'oraliser plusieurs fois leur propos (Colognesi & Dolz, 2017) et le feedback par les pairs, comme l'a également montré l'étude 5 « Exposé enregistré ». Ces pratiques efficaces sont bien entendu à adapter selon le contexte d'apprentissage qui tient compte des trois pôles du triangle pédagogique. Selon nous, ces pratiques et cet enseignement de l'exposé s'ancrent dans un environnement où on considère à la fois le climat, l'individu et les outils.

2.4.2 Installer un climat sécurisant pour la classe

Nous avons vu que prendre la parole était incontournable dans les différentes sphères de la vie scolaire, professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Tailor, 2016 ; Tsang, 2020) et privée. Pour réunir les conditions optimales à cette prise de risque, instaurer un climat sécurisant a été mentionné comme étant une des pratiques premières pour l'enseignement apprentissage de l'oral (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020 ; Wurth et al., 2022). Dans notre étude 2 « Accompagnement », nous avons également vu que des enseignants sont déjà attentifs à cela, ce n'est donc pas quelque chose d'impossible à faire pour eux. Néanmoins, cela nous semble important de renforcer cette pratique eu égard aux quatre types d'orateurs présents en classe (Dupont & Grandaty, 2020 ; Plane, 2015) : la prise de parole dans des interactions quotidiennes ; dans des situations pédagogiques où il y a transmission d'informations ou de consignes ; dans des activités pour enseigner et dans le cas d'un oral comme objet d'enseignement avec des contenus oraux identifiés, travaillés et évaluables. En effet, le cadre sécurisant est nécessaire pour toute prise de parole afin que l'élève/étudiant ose parler devant ses pairs, et dévoiler sa pensée, ses questions, sa voix empreinte d'émotions, etc. Nous pensons, par exemple, à tous ces moments où les apprenants n'osent pas prendre la parole en classe (ou en auditoire) pour poser des questions ou pour répondre à une question posée, car ils ont peur de se tromper et d'être jugés. Et nous soutenons que ce cadre sécurisant est encore plus indispensable pour l'exposé oral où l'élève se place face à la classe pour présenter une matière qu'il a travaillée et qu'il est censé maîtriser mieux que les autres, avant d'être évalué sur sa performance. Il y a donc une ou même des prises de risque supplémentaires de la part de l'élève orateur. Dans ce contexte, un climat sécurisant peut soutenir son sentiment d'efficacité personnelle et renforcer ses émotions positives pour une meilleure performance orale.

2.4.3 Travailler les émotions et les compétences émotionnelles des élèves

Comme nous l'avons développé dans notre partie théorique, les émotions ont une grande influence dans la vie des individus puisqu'elles affectent leur perception du monde, leur communication, leur raisonnement, leurs processus d'apprentissage et leur réussite (Luminet & Grynberg, 2021 ; Pekrun et al., 2018 ; Pons et al., 2015). Les travaux de recherche ont surtout mis en évidence des émotions négatives en lien avec l'exposé oral (Bodie, 2010 ; de Jong et al., 2021 ; Ferreira Marinho et al., 2017 ; Herrero et al., 2016 ; Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Ringeisen et al., 2019 ; Sharif et al., 2023 ; Tsang, 2020). Néanmoins, nous avons pu montrer que la majorité des élèves ressentaient de manière plus intense des émotions positives, ce qui constitue un apport de nos résultats de recherche. De plus, l'étude 1 « Profils EXPOMO » a montré que les élèves ressentent des émotions différentes face à la tâche d'exposé et qu'elles évoluent avant, pendant et après la tâche ; ce qui a amené à la mise au jour de différents profils. Tous les élèves ressentent des émotions négatives telles la nervosité et l'anxiété à certains moments et ils les régulent avec plus ou moins de succès. Si la majorité des élèves ressentent plus d'émotions positives que d'émotions négatives quand l'exposé est fini, ce n'est pas le cas pour une partie qui ressent

encore une majorité d'émotions négatives. Il y a donc là un enjeu pour tous les élèves, et en particulier pour ces élèves qui restent nerveux et angoissés après la tâche.

Nous pensons donc que les émotions, plus précisément les compétences émotionnelles, doivent être un objet d'apprentissage à part entière envisagé pour lui-même puisque les émotions sont omniprésentes dans la classe (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a), et/ou intégré au dispositif de l'exposé oral qui engendre des émotions fortes. De plus, nous pensons que cet enseignement peut être adaptatif (Colognesi & Gouin, 2022) en fonction des profils émotionnels d'élèves, à dominante positive, plutôt mixte ou à dominante négative. Comme les émotions évoluent en cours de tâche (Cuisinier & Pons, 2011), l'enseignant pourrait mettre en place une récolte des émotions des élèves à différents moments de la séquence d'enseignement et apprendre aux élèves à travailler les compétences émotionnelles en fonction de celles qui émergent (Kotsou et al., 2022 ; Mikolajczak, 2014, 2021): (1) identifier ses émotions et celle d'autrui ; (2) comprendre les déclencheurs des émotions et leur lien avec le besoin satisfait ou non, avec le sentiment d'efficacité personnelle lié aux attentes d'efficacité et de résultat (Bandura, 1997), avec la valeur perçue de la tâche (Eccles & Wigfield, 2000, 2020 ; Gaspard et al., 2015, 2017 ; Trautwein et al., 2013) ainsi qu'avec les conséquences des émotions ; (3) exprimer ses émotions d'une manière acceptable et permettre aux autres d'en faire autant ; (4) réguler ses émotions et celles d'autrui quand elles ne sont pas adaptées au contexte; et (5) utiliser ses émotions et celles d'autrui pour qu'elles soient efficaces.

2.4.4 Utiliser les outils technologiques et profiter de leurs apports

Pour contrer l'aspect éphémère de l'oral (Alrabadi, 2011 ; Garcia-Debanc, 2016), nous préconisons l'utilisation des technologies pour un enseignement/apprentissage optimal de l'exposé oral. Plus spécifiquement, nous soutenons que les technologies pourront amener quatre bénéfices dans ce contexte.

Un premier apport est directement lié au savoir enseigné, l'exposé oral, plus précisément aux caractéristiques du genre. En effet, si l'enseignant montre des modèles vidéo d'exposés aux élèves, ils vont pouvoir s'imprégner de différentes façons de faire, mais aussi comparer ces modèles pour repérer les invariants (Colognesi & Lucchini, 2018) et identifier ce qu'il est nécessaire de faire quand on réalise un exposé. Ils pourront aussi découvrir les variantes et les options qu'il est possible de prendre. Les études 2 « Accompagnement » et 5 « Exposé enregistré » ont montré que certains enseignants de nos études sont déjà dans cette logique de présenter des modèles, que ce soit des modèles en direct ou en différé. Cela fait donc déjà partie de certaines pratiques professionnelles. Néanmoins, il reste à questionner le choix des modèles qu'on présente ainsi que les consignes qui sont données aux élèves pour les observer et les analyser. En ce sens, prendre des modèles proches des élèves et de ce qui est attendu favorise les expériences vicariantes (Bandura, 1997) et donner une intention d'écoute aide les élèves à ne pas se disperser dans les multiples informations qui se donnent à voir (Colognesi, 2023).

Un deuxième apport des technologies concerne l'individu, dans le sens où la vidéo constitue un appui à l'évolution de la compétence à réaliser un exposé oral et à une prise de conscience de ses émotions. Premièrement, tout au long de la préparation, l'élève peut se revoir et repérer ce qui est acquis ou ce qui reste à améliorer. Nous avons vu dans les études 4 « Autoconfrontations » et 5 « Exposé enregistré » que cette autoévaluation pouvait faire évoluer efficacement une prise de parole et donner aux élèves l'opportunité de s'améliorer. Deuxièmement, en plus d'un apport pour la compétence à réaliser un exposé oral, la vidéo est une source d'évolution pour les émotions des élèves. L'étude 5 « Exposé enregistré » a en effet montré que les élèves étaient rassurés d'avoir la possibilité de réoraliser. Quant aux études 1 « Profils EXPEMO » et 4 « Autoconfrontations », elles ont mis en évidence que se revoir leur permettait de prendre conscience de ce qu'ils avaient ressenti, d'exprimer les émotions en lien avec leur exposé oral et d'évoquer la régulation émotionnelle qu'ils ont tentée ou non: la non-régulation de leurs émotions, la régulation fonctionnelle ou dysfonctionnelle.

Le troisième apport concerne les traces d'évolution pour l'élève. En effet, les exposés enregistrés peuvent être compilés dans un portfolio numérique qui garde les traces d'évolution de l'élève. En le parcourant, ce dernier peut prendre conscience du chemin parcouru au fil de l'année (ou même des années). Comme cela a déjà été montré par Colognesi et ses collègues (2023a), les technologies aident à travailler le verbal et le non-verbal. En outre, les technologies amènent une dimension réflexive importante pour la gestion à la fois de la présentation, de comment elle est réalisée et de comment l'orateur se sent.

Enfin, le quatrième apport est lié aux traces pour l'évaluation par l'enseignant ou les pairs. Les études 3 « Dilemmes évaluation » et 5 « Exposé enregistré » ont montré que les exposés enregistrés sont des traces précieuses pour l'enseignant et les pairs qui doivent évaluer différentes dimensions de l'exposé oral. Ils peuvent en effet revoir la vidéo au moment opportun pour eux et la regarder plusieurs fois si nécessaire. De plus, savoir qu'une trace existe pour évaluer en différé permet aux auditeurs d'être réellement présents à l'orateur et de l'écouter activement. Comme l'a montré l'étude 4 « Autoconfrontations », se sentir écouté est de nature à rassurer l'élève orateur, tandis que voir des élèves qui sont occupés à autre chose engendre des émotions négatives. Nous attirons l'attention sur le fait que pour être efficaces, il est important d'envisager une formation préalable pour que l'élève apprenne à se revoir et à tirer profit des autoconfrontations simples ou croisées mises en place.

En résumé, nous soutenons qu'il y a quatre types d'apports intéressants des technologies : (1) sur l'objet face au modèle, (2) sur la personne qui évolue et donc se revoit, régule ses émotions au fur et à mesure et accède à la métacognition, (3) sur les traces comme portfolio des apprentissages, et (4) sur les traces pour l'évaluation de la personne qui donne un feedback.

2.4.5 Proposition d'un dispositif d'enseignement apprentissage de l'exposé oral appelé EXPEMO

Dans ce point, nous proposons un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'exposé oral où les quatre fondements développés ci-dessus sont intégrés concrètement.

Nous avons appelé notre dispositif « **EXPEMO** », du même nom que l'étude 1 pour rappeler qu'il concerne les **EX**Posés oraux avec une attention particulière aux **EMO**tions des élèves. En plus des quatre fondements issus de nos travaux, nous avons construit notre dispositif en nous appuyant sur d'autres travaux (voir tableau 15) : ceux de Colognesi concernant le dispositif *Itinéraires* (voir notamment Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi et al., 2020a ; Colognesi et al., 2023) et sur d'autres dispositifs s'inscrivant dans une optique d'enseignement par les genres (Dupont & Dolz, 2020) : *l'atelier formatif* (Dumais & Messier, 2016), la *Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral* (SEMO ; Sales-Hitier & Dupont, 2022), et la *séquence didactique* (Dolz & Schneuwly, 2016).

Tableau 15. Ingrédients du dispositif « EXPÉMO »

	<i>Itinéraires</i> (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi et al., 2020a ; Colognesi et al., 2023)	<i>Atelier formatif</i> (Dumais & Messier, 2016)	<i>Séquence d'enseignement minimale de l'oral</i> (SEMO ; Sales-Hitier & Dupont, 2022)	<i>Séquence didactique</i> (SD ; Dolz & Schneuwly, 2016)	<i>Apports de notre recherche doctorale</i>
Une première version libre	✓	✓	✓	✓	
Une sensibilisation au genre par un contact avec des modèles	✓	✓	✓	✓	
Des évaluations constructives et bienveillantes où tous les élèves sont acteurs	✓		✓		
Des étayages par des ateliers sur le contenu, le format, la langue	✓		✓	✓	
L'utilisation de la vidéo pour se revoir lors des versions intermédiaires et pour l'évaluation par les pairs	✓		✓		
Des réoralisations qui suivent des étayages et/ou des évaluations par les pairs avant une version finale évaluée	✓	✓	✓	✓	
Des moments métacognitifs	✓		✓		
Un souci de transférer et de capitaliser les apprentissages	✓	✓	✓	✓	
L'installation d'un cadre de classe sécurisant					✓
Un enseignement/apprentissage de l'exposé oral					✓
Un travail sur les émotions					✓
Un apport des technologies • Pour le contenu (détecter les caractéristiques du genre) • Pour l'individu (AC pour se revoir, réguler ses émotions, accéder à la métacognition) • Pour garder des traces (pour évoluer soi-même et pour aider l'enseignant et les pairs à évaluer l'exposé)					✓

La figure 19 schématise les 14 étapes qui composent le dispositif « EXPEMO » et montre les différents arguments qui le fondent : (1) l'enseignement/apprentissage de l'exposé oral par les étayages et les feedbacks des pairs en jaune, (2) le cadre sécurisant en bleu, (3) les émotions en vert, et (4) les technologies par l'utilisation des AC et de l'autoévaluation en mauve.

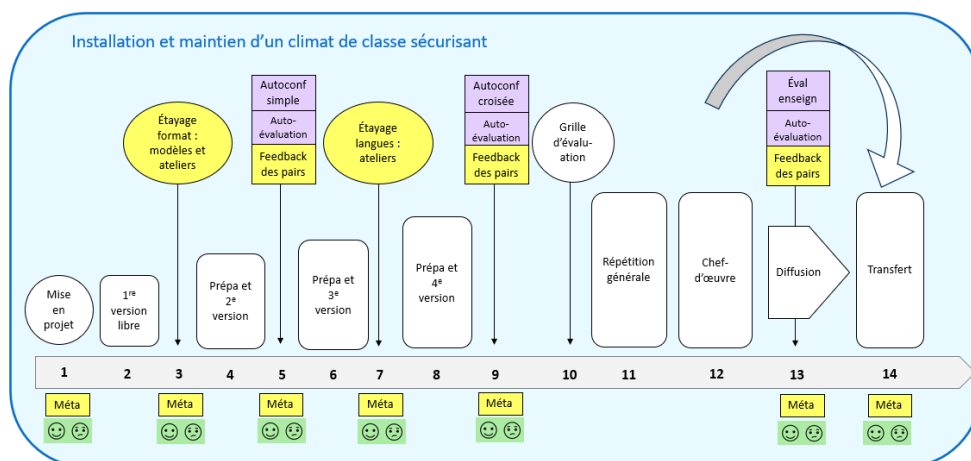


Figure 19. Les 14 étapes du dispositif « EXPEMO »

Au préalable, l'enseignant installe un climat sécurisant dans sa classe, le maintient tout au long du dispositif et au-delà.

Étape 1, mise en projet. L'enseignant annonce le projet d'exposé oral, les objectifs qu'il poursuit, les 14 étapes, les étayages, les feedbacks tout au long du parcours et l'évaluation finale. Il fixe également les paramètres de la tâche à préparer et à présenter : quoi, pourquoi, à qui, qui, avec qui, comment, où, de quoi ont-ils besoin et quel(s) enjeu(x) ? Les élèves remplissent un carnet de route préalablement préparé (version papier) ou s'enregistrent pour démarrer un portfolio numérique qui contiendra leurs réflexions métacognitives au fil du dispositif. Ils répondent à des questions sur leur rapport à l'oral ; leurs émotions à l'idée de préparer et de présenter un exposé ; leur valeur perçue de la tâche ; leur sentiment d'efficacité personnelle face à l'exposé ; et des réflexions de métacognition proactive (par exemple, quel·s problème·s me pose cette tâche ? De quoi ai-je besoin pour la résoudre ? Comment vais-je m'y prendre ?).

Étape 2, première version libre. Individuellement, les élèves choisissent un sujet parmi ceux proposés par l'enseignant en fonction du programme. Ils disposent du temps nécessaire pour préparer une première oralisation et travaillent à partir de la documentation succincte donnée par l'enseignant. Ensuite, des équipes de quatre élèves sont formées. Les élèves présentent leur première version libre en équipe et sont filmés. L'enseignant observe les équipes et se rend disponible pour d'éventuels problèmes techniques, mais n'intervient pas concernant les exposés.

Étape 3, étayage format sur l'organisation générale du message. Tout d'abord, l'enseignant montre quelques modèles d'exposés à tout le groupe-classe. Les élèves pointent ensuite les points communs et les différences entre les exposés visionnés, de façon à déterminer les caractéristiques du genre. De cette façon, ils identifient les compétences à construire pour l'orateur et les auditeurs. Individuellement, dans leur carnet de route en version papier ou leur portfolio numérique, les élèves notent les invariants (points communs) et les options (différences) des exposés. Ils répondent également à des questions sur leurs émotions à ce stade du dispositif.

L'exposé oral étant une tâche complexe et hybride pour l'orateur et les auditeurs, l'enseignant propose ensuite aux élèves de participer en sous-groupes à des ateliers spécifiques sur le contenu disciplinaire à travailler et sur le format de l'exposé. Par exemple, un premier atelier pour apprendre à trouver des informations, les analyser et les utiliser (y compris sur Internet), travailler sur la fiabilité des sources, etc. ; un second pour apprendre à écouter et analyser un exposé (tirer profit des informations, attitude de l'auditeur, prendre des notes, à analyser par rapport aux invariants et aux options) ; un troisième pour apprendre à expliquer et à reformuler ; un quatrième pour apprendre à structurer un exposé (introduction, sommaire, articulation des parties, clôtures, conclusion) ; et un cinquième atelier pour apprendre à créer un support et à l'oraliser. Ensuite, dans leur carnet de route ou portfolio numérique, les élèves consignent individuellement ce qu'ils ont appris dans les ateliers, leurs émotions à ce stade du dispositif et ils répondent à quelques questions de métacognition interactive (par exemple, comment t'y prends-tu pour résoudre cette tâche ? Quel(s) problème(s) rencontres-tu ?).

Étape 4, préparation de la prise de parole et 2^e version (réoralisation). Individuellement, les élèves intègrent ce qu'ils ont appris en retravaillant seuls leur version libre, puis ils enregistrent en équipe une 2^e version de leur exposé.

Étape 5, autoévaluation et feedback des pairs. Sur la base de la vidéo de la 2^e oralisation, les élèves apprennent à s'autoévaluer individuellement (autoconfrontation simple) et gardent une trace de leurs réflexions en écrivant dans leur carnet de route ou en s'enregistrant pour leur portfolio. Ensuite, l'enseignant apprend aux élèves de toute la classe à se donner mutuellement un feedback (FB) constructif et bienveillant. En équipe, les élèves mettent en évidence les points forts et les pistes d'amélioration pour chaque élève orateur de l'équipe. Ils s'offrent mutuellement des cartes « bravo » pour ce qui est acquis et des cartes « défi » pour ce qu'il reste à améliorer. Enfin, dans leur carnet de route ou portfolio numérique, en plus de leur AC simple, les élèves collectent ce qu'ils ont appris, les cartes bravo et défi reçues des pairs. Ils font aussi le point sur leurs émotions à ce stade du dispositif.

Étape 6, préparation de la prise de parole et 3^e version (réoralisation). Individuellement, les élèves s'appuient sur ce qu'ils ont appris grâce à leur autoévaluation et aux feedbacks des pairs pour retravailler seuls leur 2^e version. Ensuite, en équipe, les élèves enregistrent leur 3^e version.

Étape 7, étayage(s) spécifique(s) centrés sur la langue. Selon les besoins identifiés par l'élève orateur et/ou les pairs, l'enseignant organise des ateliers spécifiques centrés sur les

dimensions de l'oral, en lien avec le genre à produire. Par exemple, apprendre à adapter la production langagière aux contraintes de l'interaction dans le genre d'exposé ; approfondir le contenu, le message véhiculé, y compris la gestion des questions-réponses ; travailler sur les conduites discursives en lien avec l'exposé oral (explicative, descriptive, argumentative et dialogale) ; travailler la voix (débit, volume) et la prosodie, mais aussi le regard, la posture et les gestes qui accompagnent le discours ; tirer profit des supports textuels, visuels, audio et audiovisuels pour eux-mêmes et pour les auditeurs ; apprendre aux élèves ce qu'est une émotion et travailler les compétences émotionnelles, etc. Ensuite, dans leur carnet de route ou portfolio numérique, les élèves gardent une trace de ce qu'ils ont appris dans les ateliers, leur ressenti à ce stade du dispositif et ils répondent à des questions de métacognition interactive.

Étape 8, préparation de la prise de parole et 4^e version (réoralisation). Individuellement, les élèves mobilisent ce qu'ils ont appris lors des ateliers consacrés à la langue, puis ils enregistrent en équipe leur 4^e version.

Étape 9, autoévaluation et feedback des pairs. Les élèves regardent seuls leur 4^e oralisation et s'autoévaluent avec le focus de la langue. Ils écrivent leurs points forts, les améliorations possibles et les freins restants éventuels. Sur la base de la vidéo de la 4^e oralisation, les élèves forment des binômes pour se donner un FB mutuel lors d'une autoconfrontation croisée. En plus d'évoquer les points forts et les points à améliorer, ils sont invités à partager leur bonne pratique en matière de préparation, à identifier les émotions ressenties, à en comprendre les déclencheurs et conséquences, et à évoquer la régulation émotionnelle qu'ils ont mise en place ou non.

Étape 10, grille d'évaluation. L'enseignant invite tous les élèves de la classe à rédiger ensemble une grille de critères pour évaluer les exposés. Celle-ci contiendra des critères sur le genre d'exposé et sur les dimensions de l'oral.

Étape 11, répétition générale. En équipe, les élèves répètent dans les conditions du « direct » avec les supports qu'ils ont préparés (affiche, poster, PPT, objets, etc.).

Étape 12, chef-d'œuvre. La version finale est présentée au groupe-classe au complet et est filmée.

Étape 13, évaluation et diffusion. L'enseignant invite d'abord les élèves à autoévaluer leur exposé oral dans leur carnet de route. Ils peuvent ajouter des éléments concernant leur posture d'auditeurs lorsqu'ils écoutaient les autres élèves de la classe. Ensuite, les pairs du groupe-classe apportent leurs feedbacks constructifs et bienveillants à partir de la grille de critères. Tous les critères ne doivent pas nécessairement faire l'objet de l'évaluation. Selon l'âge et les expériences antérieures, le nombre de critères peut être plus conséquent. Les élèves complètent ensuite individuellement une dernière fois leur carnet de route ou leur portfolio numérique. Ils indiquent comment ils se sentent quand l'exposé est terminé et ils répondent à des questions de métacognition rétroactive (par exemple, qu'ai-je appris ? Comment ai-je fait pour le comprendre ? Ce qui m'a aidé.e. Ce que j'ai trouvé difficile. Ce que j'ai mis en place pour que ça aille mieux. Le défi que je voudrais relever la prochaine

fois. Pour y arriver, je vais... Je suis fier·ère, car...). Si les élèves sont d'accord, les exposés oraux sont ensuite diffusés dans d'autres classes avec la présence des élèves orateurs.

Étape 14, transfert. L'enseignant consolide et capitalise les acquis. Par la suite, des exposés plus longs, sur d'autres sujets et devant d'autres publics peuvent être prévus. Le carnet de route ou le portfolio numérique sera enrichi tout au long de l'année.

Ce dispositif est complexe et riche, c'est pourquoi sa mise en œuvre peut être perçue comme chronophage et énergivore par les professionnels. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, certaines pratiques sont déjà présentes chez des enseignants, nous pensons donc qu'elles seront accessibles aux autres professionnels et plus facilement adoptées par eux que s'il s'agit de propositions uniquement issues de la théorie. Ensuite, tout ce dispositif ne doit pas nécessairement être activé à chaque fois qu'il est question de préparer et de présenter des exposés en classe durant l'année. Un rappel des invariants du modèle et des options peut suffire les fois suivantes. Il en est de même pour la formation aux AC simples et croisées qui peut juste être réactivée. Quant à la grille d'évaluation, elle sera enrichie de quelques critères travaillés, sans passer par tout le travail d'élaboration de la grille. Enfin, comme l'oral est partout, le travail entamé dans le cadre de l'exposé aura des répercussions sur les autres moments de prise de parole (gestion du verbal, paraverbal, non verbal, émotionnel) et le travail sur l'autoévaluation ou les feedbacks des pairs peut être mobilisé dans d'autres apprentissages scolaires. Le dispositif « EXPEMO » nous semble donc prometteur pour les élèves et pour les enseignants.

3. Limites de la thèse, perspectives de recherche et prolongements

Tout au long de cette recherche, plusieurs limites sont apparues qui concernent les échantillons, le contexte, les outils de recueil et d'analyse des données. Les limites repérées sont présentées ci-après, à chaque fois assorties de perspectives qui pourraient être explorées dans de futures recherches.

3.1 Diversifier les échantillons pour une meilleure validité externe

Une première limite concerne nos participants qui se situent uniquement en **Belgique francophone**. De futures recherches pourraient élargir les échantillons des élèves et des enseignants.

3.1.1 L'échantillon des élèves

Tout d'abord, concernant les élèves, nos échantillons sont composés de 540 élèves de 10-12 ans pour les données quantitatives et de 8 à 21 élèves pour les données qualitatives. Le questionnement pourrait être ouvert sur les émotions lors d'un exposé oral auprès **d'autres publics**, par exemple avec des élèves du début du primaire, du secondaire, du supérieur universitaire et non universitaire. Cela permettrait de consolider la robustesse des profils identifiés.

À ce stade, nous n'avons pas tenu compte du **milieu socio-économique** des élèves. Or, la littérature montre que c'est un paramètre important (Bautier & Rayou, 2013 ; Lahire, 2019). De futures recherches pourraient envisager de considérer le milieu socio-économique des élèves ou l'indice socio-économique des écoles. Cela permettrait d'obtenir des résultats plus représentatifs de la diversité des élèves.

Nos études couvrent à chaque fois des exposés en langue première (L1). À l'instar de Berdal-Masuy, (2018) et Dewaele et Dewaele (2017) qui mènent des études sur les émotions des adultes lorsqu'ils prennent la parole en **langue seconde (L2)**, de futures recherches pourraient étudier si le fait de parler en public dans une langue étrangère change la donne au niveau émotionnel, et si l'accompagnement est différent du côté des enseignants.

Notre recherche est limitée à certaines écoles en Belgique francophones. Ouvrir l'étude des émotions en lien avec l'exposé à d'**autres pays francophones** permettrait de comparer les tendances émotionnelles des élèves et les pratiques des enseignants de ces pays en lien avec les exposés en classe, et d'étudier s'il y a une influence de la culture sur les émotions des élèves dans cette forme de prise de parole en public (Pekrun et al., 2018).

Comme nous l'avons mentionné dans la méthodologie, tous les élèves ont participé à nos recherches sur une base volontaire. Il est donc possible que les élèves les plus stressés n'aient pas souhaité répondre aux questionnaires pour ne pas raviver des émotions négatives ou par gêne de partager leur anxiété à prendre la parole en public. Des recherches futures pourraient éviter ce biais en allant systématiquement dans les classes pour présenter aux élèves la recherche et ses enjeux, **rassurer tous les élèves**, et leur expliquer que les études scientifiques ont besoin de chacun·e pour refléter au mieux la réalité des classes.

3.1.2 L'échantillon des enseignants

Ensuite, concernant les enseignants, 16 enseignants en Belgique francophone ont été sélectionnés et interviewés parce qu'ils demandaient à leurs élèves de réaliser des exposés oraux en classe, qu'ils les accompagnaient et évaluaient ensuite leur prestation. Élargir l'échantillon à d'**autres enseignants** travaillant dans des écoles urbaines, semi-urbaines et rurales serait intéressant. D'une part, cela permettrait d'obtenir un plus large panel de pratiques d'accompagnement, d'étayage et d'évaluation. D'autre part, le chercheur pourrait étudier s'il y a des différences d'accompagnement et d'évaluation selon le milieu et le public des écoles.

Comme indiqué dans la partie empirique, les études 2 et 3 ont le même échantillon. Il s'agit de 16 enseignants de fin du primaire en Belgique francophone. Lors de l'entretien, les questions relatives à l'évaluation ont été posées après celles de l'accompagnement. D'une part, cela a pu influencer les réponses des participants qui ont peut-être réalisé que l'alignement pédagogique n'avait pas été respecté et, d'autre part, les avoir refroidis au moment de donner leur grille d'évaluation (nous en avons reçu 9 sur 16).

En outre, ouvrir le questionnement à des **enseignants tout-venant**, sans critère d'inclusion ou d'exclusion, permettrait d'étudier si les exposés oraux sont effectivement au programme ou non, à quel rythme, dès quel âge, avec l'appui d'outils numériques ou non,

s'ils sont travaillés en classe et/ou à domicile, et comment ils sont évalués de manière formative et/ou certificative.

3.2 Élargir le contexte des émotions pour une approche plus intégrée du phénomène

Une seconde limite a trait au contexte restreint de notre recherche. Nous nous sommes focalisés sur les exposés oraux individuels en lien avec les émotions. Or, un élève est entouré de pairs avec qui il interagit en classe et dans d'autres lieux de l'école. De plus, la classe peut être considérée comme un « creuset de multiples influences contextuelles » (Dutrévis et al., 2015, p. 73) et l'aspect social influence les performances cognitives des élèves (Dutrévis et al., 2015). De fait, la littérature a montré que le climat de classe était un élément indispensable lorsque les élèves devaient prendre la parole en public (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020 ; Wurth et al., 2022). Mesurer et étudier comment le **climat de classe** influence positivement ou négativement les émotions lors des exposés oraux ouvrirait des pistes de réflexion pour les enseignants. Dans une étude sur les émotions des élèves liées aux résolutions de problèmes en mathématiques, les résultats d'Op 't Eynde et ses collègues (2007) ont montré qu'en plus des systèmes de croyances des élèves (concernant la valeur de la tâche et leurs compétences dans cette tâche), les caractéristiques du contexte de la classe ont également un impact sur le développement des croyances des élèves et sur la manière dont ces croyances influencent l'apprentissage. De futures recherches pourraient investiguer le **contexte de la classe**, les instructions données par les enseignants, l'accompagnement et les étayages offerts, la comparaison sociale, la place des pairs dans la préparation, notamment à travers un tutorat, etc. Le développement des compétences à communiquer oralement dans la classe pourrait intégrer différents niveaux d'analyse : l'élève lui-même et ses ressources, la classe (l'enseignant et les pairs), l'école (ses règles, ses choix), le prescrit, etc. Cela permettrait d'étudier l'exposé oral non comme un genre isolé, mais en lien avec tout ce qui peut influencer l'élève et ses émotions, ainsi que l'enseignant et ses pratiques de classe.

En ce sens, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) serait une piste intéressante à explorer, car il étudie l'individu et son développement avec différents niveaux en interactions (voir figure 20): le microsystème (l'environnement immédiat), le mésosystème (un ensemble des liens et processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes), l'exosystème (les milieux qui ont une influence sur le développement du sujet, mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents) et le macrosystème qui englobe l'ensemble des autres systèmes et représente la vie en société (croyances, idéologies, valeurs, normes, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture véhiculées par la société). À cela s'ajoute l'ontosystème qui comprend les caractéristiques et compétences de l'individu sur les plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental et le chronosystème qui représente la temporalité de l'élève, de sa famille, de l'école, de l'histoire, etc. (El Hage & Reynaud, 2014).

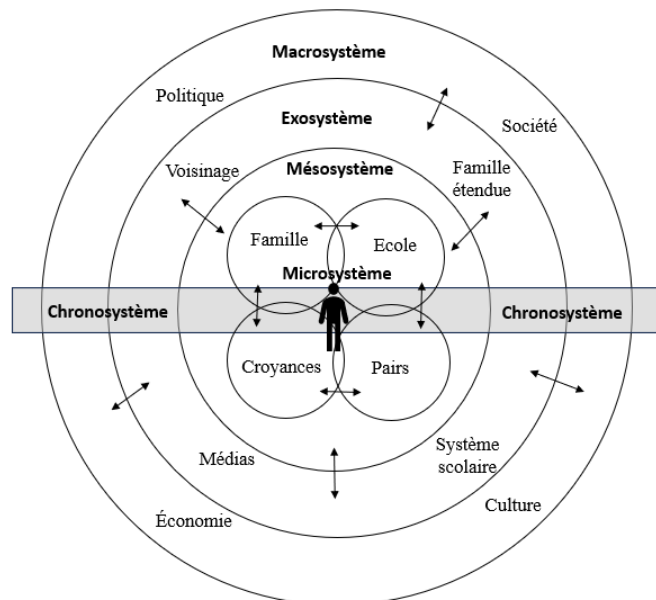


Figure 20. Adaptation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

Si l'on transpose le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) à l'enseignement de l'exposé oral, des leviers peuvent être activés aux différents niveaux. En partant de l'individu et de ses compétences physiques, émotionnelles, intellectuelles et comportementales (ontosystème), l'exposé peut tout d'abord être travaillé au niveau micro en développant la collaboration avec les pairs par un tutorat, les pratiques de classes et les étayages, l'implication des parents dans le processus de préparation, les croyances en ses capacités (sentiment d'auto-efficacité) et le sens donné par l'élève à l'exposé oral (valeur perçue de la tâche). Ouvrir ensuite la réflexion vers les niveaux méso et macro permettrait de connecter ce genre oral social et le système scolaire, et d'y inclure les médias dans lesquels la prise de parole est un enjeu central. Enfin, travailler l'exposé de manière spiralaire et progressive permettrait de mieux appréhender ces apprentissages de manière évolutive tout au long de la vie (chronosystème).

3.3 Varier les outils de recueil de données pour une approche approfondie

Les données récoltées pour évaluer les émotions des élèves sont des mesures auto-rapportées (questionnaires écrits ou autoconfrontations orales) par l'intermédiaire desquelles ils partageaient le ressenti subjectif dont ils avaient conscience à ce moment-là. Bien que Pekrun et Bühner (2014) aient préconisé ce type de collecte de données pour étudier les émotions de nombreux élèves en classe et que Turner et Trucano (2014) les jugent moins

intrusives que de mesurer les réponses physiologiques, nous pourrions **ajouter des observations** en classe sur la base des vidéos de la performance (Do & Schallert, 2004), ainsi que des **indices objectifs** tels que la fréquence cardiaque, l'activité électrodermique, le taux de cortisol, l'activité physique, etc. qui représentent d'autres manières d'appréhender les émotions d'une personne (Pekrun, 2023). De futures recherches pourraient dès lors récolter des données objectives sur les émotions situées dans une tâche scolaire pour faire parler et se répondre des indices à la fois plus subjectifs et objectifs, ce qui permettrait de croiser les données.

Ensuite, nous avons opté pour des autoconfrontations simples. Nous pourrions proposer d'élargir la récolte de données à des **autoconfrontations croisées** (en duo d'élèves) et d'analyser les apports supplémentaires. Cela aiderait peut-être les élèves à partager davantage leurs stratégies de régulation (Gross, 2014 ; Jacobs & Gross, 2014 ; Pekrun et al., 2018) en vue de s'aider mutuellement à réguler efficacement leurs émotions négatives (Op 't Eynde et al., 2007).

Enfin, les pratiques déclarées des enseignants pourraient être enrichies par des analyses des **pratiques effectives** dans les classes, basées sur des vidéos de l'accompagnement et des étayages offerts, le tout analysé par le biais d'un synopsis qui mettrait en évidence les diverses pratiques de classe des enseignants (Schneuwly et al., 2006).

3.4 Explorer d'autres variables pour une meilleure validité interne

Nous nous sommes basés sur **différentes sources scientifiques** pour sélectionner des émotions à valences positive et négative (Boekaerts, 2002 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2018). De futures études pourraient dupliquer l'étude des profils avec des mesures émanant d'une seule source théorique fondée scientifiquement telle que *l'Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ, Pekrun et al., 2011) ou le *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) de Watson et ses collègues (1988), ou encore un questionnaire comportant toutes les émotions du modèle tridimensionnel des émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2023).

Les émotions présentées aux élèves dans l'étude 1 n'avaient **pas été enseignées préalablement**, ce qui peut constituer un biais. Néanmoins, nous avons précisé que pour diminuer ce biais, nous avons fourni à l'enseignant un document expliquant chaque émotion à l'aide d'un exemple concret proposé par des élèves de 10-12 ans. L'enseignant avait pour consignes de lire lui-même le premier questionnaire et de répondre aux questions de compréhension formulées par les élèves.

Pour nos études, nous avons choisi de nous focaliser sur les émotions d'accomplissement en lien avec l'exposé, mais **les trois autres types d'émotions** présentes à l'école (Pekrun et al., 2018) pourraient également être investigués dans le cadre de l'exposé oral, à savoir :

- Les émotions thématiques : un élève pourrait être influencé par le sujet qu'il présente, en fonction du fait qu'il l'aime ou pas ;

- Les émotions cognitives : l'exposé est une tâche complexe qui demande de maîtriser simultanément de nombreuses compétences, il est donc possible que cela engendre des émotions comme la surprise, la curiosité, la frustration, le plaisir au sujet d'une nouvelle tâche ;
- Les émotions sociales : l'exposé est par nature dédié à être présenté devant d'autres personnes (ici l'enseignant et les autres élèves). Dans notre thèse, nous avons mis le focus sur des exposés individuels, mais il arrive que cette tâche soit réalisée en binôme ou en sous-groupes. Il serait donc intéressant d'investiguer des émotions liées au fait d'être en relation avec les pairs et les enseignants dans les interactions et les apprentissages en groupe. Par exemple : la sympathie, la compassion, l'admiration, l'anxiété sociale.

La littérature rapporte des **liens forts entre les émotions en classe et d'autres variables** telles que le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997 ; Galand & Vanlede, 2004/5 ; Valentine et al., 2004), la valeur perçue de la tâche (Eccles & Wigfield, 2000, 2020 ; Gaspard et al., 2015, 2017 ; Trautwein et al., 2013), les attentes d'efficacité (suis-je capable ?) et les attentes de réussite (cela va-t-il fonctionner ?) (Bandura, 1997), les buts (Dweck, 1992 ; Grant & Dweck, 2003), les expériences vicariantes (Bandura, 1997), le milieu socioculturel, etc. De futures études pourraient introduire **des antécédents** pour étudier ce qui prédit l'apparition des émotions lors d'un exposé scolaire, et aussi étudier si les émotions positives et négatives impactent la performance orale des élèves. Nous avons récolté des données sur l'auto-efficacité, la valeur perçue de la tâche, le nombre d'exposés déjà présentés à l'école, l'âge, le genre et la performance des élèves. Pour donner une suite à l'étude 1 « Profils EXPÉMO », nous analysons actuellement ces antécédents et nous étudions si les émotions ont une influence sur la performance orale des élèves (Pekrun et al., 2017). Ce travail est en cours de réalisation, mais n'est pas encore suffisamment abouti pour faire partie de la présente thèse. Ce sera un de nos prochains objectifs.

Il serait également intéressant d'investiguer **pourquoi certains élèves à dominante négative restent dans leur profil** avant, pendant et après leur exposé. Il s'agirait de comprendre quels problèmes rencontrent ces élèves. Leurs émotions négatives élevées sont-elles liées à un sentiment d'auto-efficacité faible, à une peur panique de parler en public, à un manque de préparation, à une régulation émotionnelle immature, au sujet à traiter, à un souci relationnel avec les pairs qui sont face à l'orateur, à un trait de personnalité (par exemple au trait de névrosisme dans le modèle du Big five (Rolland, 2019) ? Avoir des informations sur ces points guiderait les enseignants dans leur accompagnement et les étayages précis à donner en fonction des besoins précis de ces élèves ayant un profil à risques.

Une autre piste serait d'**ajouter des variables de personnalité** pour établir un parallèle entre les profils négatifs et les théories de la personnalité (Hayes & Joseph, 2003). La peur des élèves ayant un profil à dominante négative est-elle une peur de parler en public ou résulte-t-elle d'un score élevé en névrosisme, c'est-à-dire qu'ils sont anxieux dans la vie en général, mais qu'ils le sont moins lorsqu'ils sont dans l'action ? Cela permettrait d'expliquer pourquoi les élèves de ce profil sont de moins en moins nombreux au fil du temps. De plus, reproduire ce genre d'étude en introduisant une mesure de la personnalité permettrait d'étudier si les profils à dominante négative et mixte sont corrélés avec des aspects stables

de la personnalité, même si les élèves sont encore jeunes et qu'une stabilisation de la personnalité pourrait ne pas être achevée.

3.5 Envisager des prolongements pour poursuivre la réflexion

D'autres perspectives pourraient être envisagées pour prolonger cette recherche.

Tout d'abord, les **exposés oraux peuvent prendre d'autres formes**, par exemple celles d'exposés en groupe, devant la classe ou devant d'autres publics (parents, autres élèves de l'école, etc.). De futures études pourraient investiguer l'influence de ces différents paramètres sur les émotions des élèves et mettre en avant les conditions qui sont plus anxiogènes afin de faire de la prévention en amont.

De plus, **d'autres activités orales** sont mises en place dans les classes, comme le débat (Coppola & Dolz, 2020 ; Dupont & Grandaty, 2020), la récitation (Colognesi & Deschepper, 2019), le théâtre (Gagnon et al., 2020), parler sur une œuvre d'art (Dias-Chiaruttini, 2020). De futures études pourraient investiguer les émotions des élèves et les pratiques des enseignants en lien avec d'autres activités orales scolaires. Cela permettrait de différencier les émotions liées au genre de l'exposé à proprement parler et celles liées à d'autres activités orales.

Enfin, dans cette recherche, nous avons étudié les émotions des élèves, les pratiques de quelques enseignants concernant l'exposé oral, et nous avons suggéré des outils pour aider les uns et les autres. Un premier prolongement possible serait de **transposer les connaissances mises au jour vers le terrain** par le biais d'une recherche collaborative avec des praticiens et des formations à proposer. Un autre serait de **proposer des interventions** avec un groupe contrôle et deux groupes expérimentaux avec chacun une condition différente : l'un avec un apprentissage de la régulation émotionnelle avant l'exposé et l'autre avec un exposé ayant pour sujet les émotions et leur régulation. Un troisième serait de rendre visible le dispositif d'enseignement/apprentissage de l'exposé oral « EXPÉMO » et de le diffuser auprès des professionnels.

Cette thèse met en avant plusieurs implications pratiques que nous allons développer ci-après dans une optique de proposition.

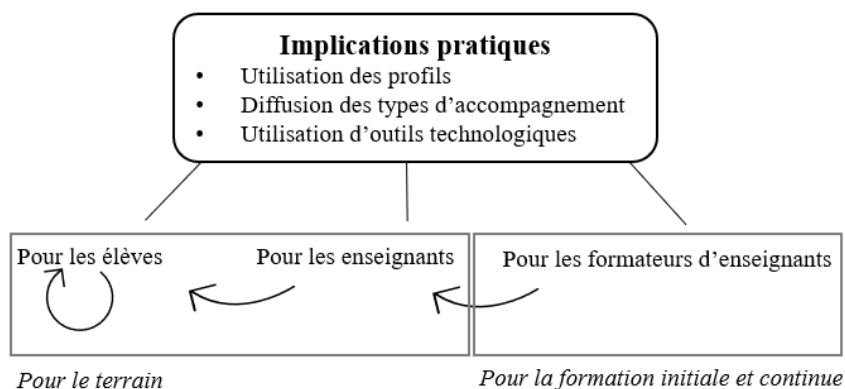
4. Implications pratiques

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, nos résultats ne se veulent pas uniquement théoriques, mais ils visent un transfert dans la pratique des enseignants.

Dans cette section, nous préconisons trois implications pratiques pour le terrain et la formation qui découlent de nos résultats issus des trois volets et rejoignent des pratiques efficaces d'enseignement mises en évidence par Ko et ses collègues (2014).

Nous aborderons d'abord la formation à la détection et à l'utilisation des profils émotionnels d'élèves, ensuite la diffusion des types d'accompagnement mis en place par des

enseignants, et enfin l'utilisation d'outils technologiques pour soutenir les exposés oraux des élèves. Comme le modélise la figure 21, nos pistes sont à chaque fois déclinées pour les élèves, pour les enseignants et pour les formateurs d'enseignants. Elles concernent donc à la fois le terrain et la formation (initiale et continue).



Note. Les flèches indiquent pour qui sont les retombées des implications pratiques suggérées.

Figure 21. Implications pratiques suggérées et leurs retombées

4.1 Utilisation des profils

Une des pratiques efficaces d'enseignement citées par Ko et ses collègues (2014) est de connaître les élèves et d'adapter l'enseignement à leurs besoins. En résonance avec le volet élèves, nous suggérons comme première implication pratique d'utiliser les profils émotionnels dans le cadre des exposés oraux.

4.1.1 Pour les élèves

Nous appuyant sur la figure 3 (Pekrun et al., 2018) présentée dans la partie 1 de cette thèse, nous pourrions proposer différentes implications pratiques pour les élèves.

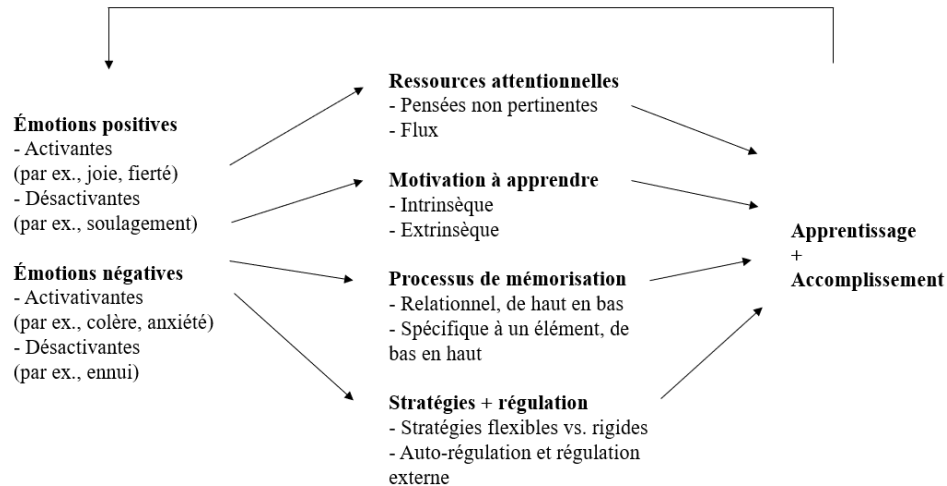


Figure 3. Effets des émotions sur l'apprentissage et la réussite scolaire (Pekrun et al., 2018, p. 40, notre traduction).

Tout d'abord, nous pensons qu'il est important de donner aux élèves une information sur les émotions et de leur expliquer que ce sont des phénomènes multifacettes (Mikolajczak, 2014a ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014a ; Reeve, 2017), avec plusieurs dimensions (Pekrun et al., 2023), et qui sont différentes d'une personne à l'autre dans une même situation (Sander & Scherer, 2019).

Prendre conscience que leurs émotions ont des conséquences sur leur attention, sur leur motivation et sur leur processus de mémorisation pourrait également être utile, puisque cela impacte leur apprentissage et leur réussite.

Enfin, les élèves pourront être informés sur les régulations émotionnelles possibles en classe (Pekrun et al., 2018) : la régulation orientée vers la situation (sur les types de tâches et l'environnement), vers la réévaluation (le traitement cognitif de la situation par l'élève), vers l'émotion (le traitement de l'émotion ressentie) et vers les compétences (l'entraînement pour les augmenter). Ils peuvent également savoir que des régulations émotionnelles mises en place par des pairs pourraient les aider.

4.1.2 Pour les enseignants

Pour les enseignants, une première étape serait d'être informés sur l'importance des émotions à l'école, leurs conséquences sur les apprentissages, la réussite, et le bien-être des élèves (Kotsou et al., 2022 ; Pekrun et al., 2018).

Une seconde étape serait de savoir qu'il existe plusieurs profils émotionnels d'élèves en lien avec l'exposé oral. Il s'agit dès lors d'apprendre aux enseignants à recueillir des

informations sur les émotions de leurs élèves, par exemple en demandant à ces derniers de remplir un questionnaire ou en leur faisant compléter un carnet réflexif comme dans le dispositif SEMO de Sales-Hitier et Dupont (2022).

L'étape suivante serait d'identifier les profils en présence dans leur classe et d'apprendre à les utiliser pour mieux soutenir chaque élève, quel que soit son profil. Ensuite, mettre en place un enseignement adaptatif (Colognesi & Gouin, 2022) à certains moments-clés du dispositif serait porteur. Ceci est d'autant plus important que nos résultats qualitatifs (étude 1 « Profils EXPÉMO ») ont montré que les émotions négatives non régulées impactaient la performance de l'élève du profil à dominante négative.

Nous aimerions suggérer aux enseignants d'aider les élèves à réguler leurs émotions et à s'appuyer sur des stratégies évoquées par d'autres élèves à dominante positive. Les enseignants peuvent judicieusement proposer à ces derniers de partager leurs stratégies efficaces, car elles pourraient être des sources d'inspiration pour d'autres.

De plus, si les enseignants comprennent ce qui déclenche certaines émotions négatives chez leurs élèves et augmentent les émotions positives. Ils pourraient ainsi diminuer l'apparition des premières et susciter l'augmentation des secondes en travaillant sur les éléments de l'exposé que les élèves ont du mal à maîtriser, sur une préparation solide de l'exposé durant le temps scolaire, sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves (Salim, 2015). Par exemple, en impliquant ces derniers dans des tâches où ils expérimentent des situations orales réussies (Bandura, 1997), et sur des stratégies de régulation émotionnelle explicite (Pekrun et al., 2018).

4.1.3 Pour les formateurs d'enseignants

Sur la base de nos résultats, il nous semble pertinent de suggérer aux formateurs d'enseignants la création d'un module de formation qui sensibiliserait les (futurs) enseignants à l'omniprésence des émotions et à leur importance pour l'apprentissage et la réussite des élèves (prédicteurs, conséquences sur l'apprentissage et la réussite).

Dans un article récent, Genoud et ses collègues (2020) se sont demandé s'il fallait former les enseignants pour qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives. Alors que l'anxiété en classe est souvent étudiée, ils préconisent de changer de focale et d'approfondir les émotions positives, car elles ont des effets plus directs sur le bien-être et la motivation des élèves. Ils invitent donc les formateurs d'enseignants à élargir leur formation aux émotions positives « dans le but de mieux outiller ces professionnels au développement et au maintien des émotions positives à l'école, avec le but utile d'intervenir de manière directe et ciblée sur la motivation de leurs élèves » (p. 31).

Apprendre aux enseignants des techniques pour réguler les émotions positives et négatives *a priori* (avant que l'émotion n'apparaisse) et *a posteriori* (après l'émergence de l'émotion) pourrait également être une piste à exploiter en formation.

Selon Pons et ses collègues (2015), les interventions pour développer les compétences émotionnelles des élèves ne peuvent être séparées des compétences émotionnelles des enseignants « lesquelles doivent faire également l'objet d'interventions » (p. 140). En effet, l'enseignant peut être à la fois un « modèle émotionnel que l'élève observe et parfois imite » (Pons et al., 2015, p. 139), avec qui il interagit, partage ses émotions et celles des autres, et de qui il a parfois besoin pour contenir des émotions difficiles (Pons et al., 2015). Nous pourrions dès lors suggérer de former les enseignants au développement de leurs propres compétences émotionnelles (CE) et de celles de leurs élèves. Dans leur ouvrage récent, Kotsou et ses collègues (2022) détaillent les cinq CE qui peuvent être travaillées par le biais de nombreux exercices concrets pour apprendre à identifier, comprendre, réguler, exprimer et utiliser ses émotions.

4.2 Diffusion des types d'accompagnement

Une autre pratique efficace d'enseignement mentionnée par Ko et ses collègues (2014) est de connaître le contenu du programme scolaire et les stratégies pour l'enseigner.

En écho au volet enseignants, nous pourrions proposer de diffuser et d'utiliser la cartographie des cinq types d'accompagnement offerts par des enseignants à leurs élèves dans le cadre d'exposés oraux (voir figure 14 reprise de l'étude 2 « Accompagnement »).

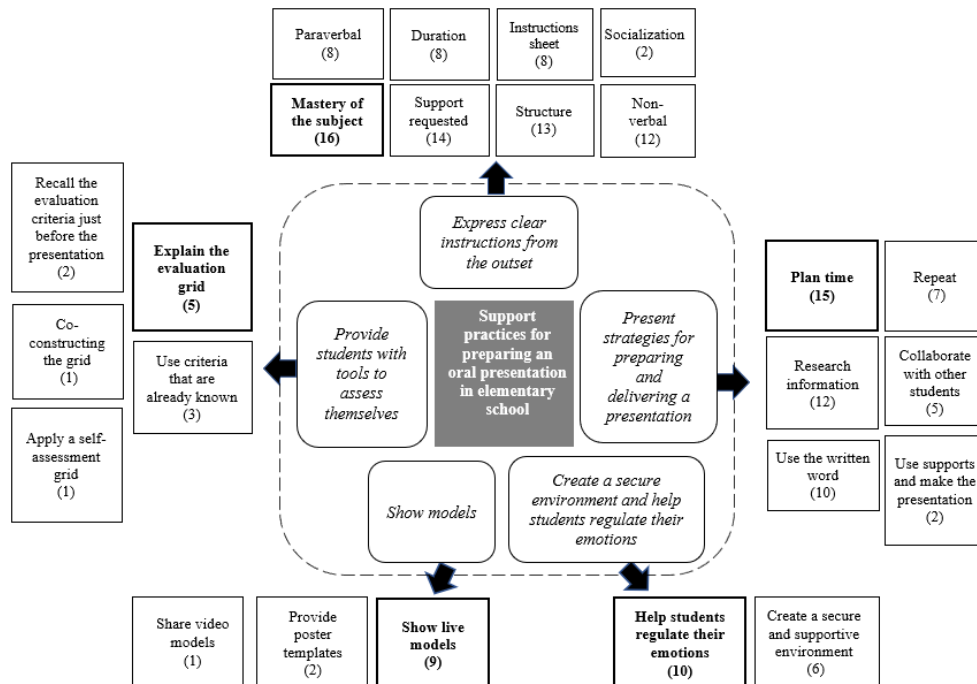


Figure 14. Teachers' support practices for preparing an oral presentation in elementary school

4.2.1 Pour les élèves

Pour les élèves, savoir d'emblée comment ils vont être accompagnés par leur enseignant et par leurs pairs pourrait être motivant et rassurant, d'autant plus que l'exposé oral est une tâche complexe. Nous basant sur la figure 14, nous pourrions proposer que les élèves :

- Reçoivent des consignes claires dès le départ ainsi qu'une feuille qui résume celles-ci pour mieux circonscrire ce qui est attendu d'eux.
- Soient informés des stratégies pour préparer et pour présenter leur exposé. Par exemple, parmi les stratégies, nous pourrions suggérer qu'ils répètent d'abord devant quelques pairs et avec du soutien jusqu'à ce qu'ils se sentent prêts à passer devant le groupe, et nous pourrions insister sur le rôle de l'erreur comme source d'apprentissage (Pekrun, 2014).
- Se sentent bien dans un environnement de classe sécurisant et soutenant. En effet, le climat bienveillant en classe (Colognesi & Hanin, 2020 ; Wurth et al., 2022) est nécessaire pour rassurer les élèves qui s'engagent dans une tâche qui les expose au regard et au jugement des autres (Dumortier et al., 2012).
- Aient l'occasion de voir des modèles avant de se lancer dans la tâche (voir les dispositifs de Colognesi & Hanin, 2020 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Messier, 2016 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022), surtout des modèles proches des attendus.
- Connaissent et co-construisent les critères sur lesquels ils vont être évalués, car cela les aiderait à les utiliser pour eux-mêmes et pour leurs pairs dans le cadre d'évaluations mutuelles (Colognesi et al., 2020a ; Wiertz et al., 2022). Les élèves ne doivent pas nécessairement être évalués sur toutes les composantes de la présentation (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012), puisqu'ils ont toute leur scolarité pour atteindre cet objectif.

4.2.2 Pour les enseignants

Nos résultats ont donné à voir des pratiques inspirantes mises en œuvre par certains enseignants du primaire (voir figure 14). En proposant ces pratiques comme suggestions, l'idée n'est pas de surcharger les praticiens, mais bien de présenter des pistes issues du terrain afin d'offrir un panel de ressources réalistes aux enseignants qui voudraient soutenir leurs élèves sur les composantes de l'oral (Dumais, 2016) et de l'exposé (Dumortier et al., 2012).

Une première étape consisterait à libérer du temps scolaire pour travailler en classe sur les exposés, ce qui permettrait de réduire les inégalités entre élèves qui sont aidés à domicile et ceux qui ne le sont pas (Ha, 2021). En ce qui concerne le temps spécifique consacré à l'annonce, les enseignants peuvent, par exemple, commencer par annoncer aux élèves l'objectif de l'exposé ainsi que son importance à l'école et dans la société. Dans un souci d'alignement pédagogique (Biggs & Tang, 2007), ils peuvent aussi expliquer aux élèves comment ils vont être accompagnés pour y parvenir et comment ils seront évalués.

4.2.3 Pour les formateurs d'enseignants

Diffuser cet éventail de pratiques auprès d'autres enseignants et les justifier théoriquement peut être porteur. De plus, encourager les enseignants présents en formation à

partager leurs propres pratiques et leurs solutions aux dilemmes rencontrés pourrait s'avérer inspirant pour certains de leurs collègues.

Il nous semble également utile de diffuser des dispositifs déjà testés et validés pour travailler l'oral en classe par les genres : par exemple, la *SEMO* (Sales & Dupont, 2022), les *Itinéraires* (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi & Lucchini, 2018b ; Colognesi et al., 2020a), les *Ateliers formatifs* (Dumais & Messier, 2016), la *Séquence didactique* (Dolz & Schneuwly, 2016). En s'appuyant sur un ou plusieurs de ces dispositifs, les formateurs d'enseignants peuvent eux-mêmes créer un parcours de formation focalisé sur le genre scolaire de l'exposé dans ses différentes dimensions, y compris sur la dimension émotionnelle. Nous pourrions suggérer aux formateurs d'enseignants de procéder par isomorphisme en consacrant du temps de formation à faire produire aux enseignants des versions successives de leur exposé, enrichies par des étayages théoriques et des feedbacks donnés par les pairs, pour leur donner des occasions de réoraliser avant d'aboutir à une version finale. Dans l'étude 5 « Exposé enregistré », nous avons relaté l'expérience d'un enseignant qui a offert à ses élèves une réoralisation de leur exposé, qui les a soutenus par des étayages et qui a permis des rétroactions des pairs et de lui-même. Les formateurs pourraient souligner les atouts de ce type d'accompagnement pour soulager les enseignants par rapport à la question de l'évaluation de l'oral (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2017 ; Sénéchal et al., 2019 ; Simard et al., 2019), puisqu'elle serait prise en charge par l'ensemble de la classe au fur et à mesure des différentes productions.

4.3 Utilisation d'outils technologiques

Une troisième pratique efficace d'enseignement mise en exergue par Ko et ses collègues (2014) est d'utiliser de manière experte le matériel pédagogique existant pour consacrer plus de temps aux pratiques qui enrichissent le contenu.

En lien avec le volet outils, nous aimerions suggérer une formation à l'utilisation des technologies dans le cadre des exposés oraux.

4.3.1 Pour les élèves

Au chapitre 1 de cette thèse, le tableau 2 intitulé « Savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser pour l'exposé oral » indique que les élèves doivent apprendre à chercher des informations (Dumortier et al., 2012). Il nous semble que développer des compétences en termes d'utilisation des technologies pour trouver des informations sur Internet requiert un sens critique sur les sources et sur les informations valides.

Dans nos résultats, nous avons aussi vu que des élèves à dominantes émotionnelles positive et négative ont été déstabilisés par le support numérique PowerPoint au moment de leur exposé. Il semble donc que travailler à l'élaboration de supports en regardant des modèles d'autres élèves pourrait être inspirant.

Si les élèves acceptent d'être filmés pendant leur exposé, cela peut leur offrir la possibilité de se revoir avant de se montrer au groupe, de prendre conscience de ce qui pourrait être amélioré et d'avoir un support visuel pour discuter de leur présentation avec un pair ou

l'enseignant. Nous avons déjà insisté sur le fait qu'il était utile de pouvoir se revoir et d'avoir une image de soi positive avant d'oser prendre la parole devant le groupe (Dumais, 2012 ; Dumortier et al., 2012). Ensuite, si l'auto-évaluation des élèves se base sur une vidéo de leur exposé, former les élèves à se revoir et à s'autoévaluer serait utile. L'AC favorise une prise de conscience des compétences orales acquises et à améliorer, ce qui pourrait constituer une étape précédant la version finale de l'exposé. Enfin, si l'AC est menée avec un pair, ce serait l'occasion de parler des émotions ressenties avec une tierce personne (Rimé, 2009), de mettre en place une forme de tutorat entre élèves de différents profils qui discutent de stratégies gagnantes et de facilitateurs, et de réfléchir ensemble à des pistes pour surmonter les obstacles. Dans ce cas, une courte formation à la manière de mener des AC et à leur but serait nécessaire pour que les échanges entre élèves soient constructifs.

L'AC pourrait même aboutir à la mise en place d'un carnet métacognitif comme un journal de bord (Lafontaine, 2011) ou carnet de bord (Sales-Hitier, 2022) qui accompagnerait l'élève avant-pendant-après ses exposés oraux tout au long de l'année. Il verrait ainsi ses progrès, ce qui peut construire son sentiment d'auto-efficacité (Schunk et al., 2014). Si les installations technologiques de la classe le permettent, ce support réflexif pourrait prendre la forme d'un portfolio numérique où seraient collectés les progrès des élèves, les différents exposés intermédiaires et finaux de l'année, ainsi que les autoévaluations enregistrées qu'ils peuvent réécouter à leur guise pour améliorer leurs compétences orales au fil de l'année.

4.3.2 Pour les enseignants

Simard et ses collègues (2019) préconisent sept principes d'action pour aider les enseignants à planifier et mener des séances d'enseignement de l'oral, dont celui de « tenir compte de l'apport du numérique pour l'enseignement de l'oral, notamment pour enregistrer du son ou de l'image et pour écouter » (p. 301), par l'intermédiaire d'écoute de productions trouvées sur Internet et pour « l'aide apportée par les enregistrements audio ou vidéo des performances intermédiaires » (p. 302).

En Belgique francophone, le dernier prescrit met l'accent sur l'importance des outils numériques dans les classes et sur le fait que l'école ne peut être à la traîne des avancées technologiques, car « le numérique est partout et impacte considérablement le quotidien. Il est à l'origine d'une véritable révolution des modes de vie de la société tout entière. Dans ce contexte, l'école ne peut rester en marge » (FédEFoC – SeGEC, 2023, p. 227). C'est pourquoi le nouveau programme sur les apprentissages numériques intitulé « Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique » (FMTTN) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2022b) insiste sur le fait que les élèves ont besoin d'être formés et guidés dans l'utilisation d'outils numériques. Il nous paraît dès lors avantageux pour les enseignants de croiser l'apprentissage du numérique avec celui de l'exposé, notamment en accompagnant les élèves dans la recherche d'informations sur Internet, en les sensibilisant à la fiabilité des sources et à l'organisation des informations, ainsi qu'à l'éthique du droit à l'image et de la propriété intellectuelle. Les enseignants peuvent ensuite les aider à créer du contenu multimédia (FédEFoC-SeGEC, 2023). Au moment de l'annonce, il serait possible de montrer des modèles vidéos pour circonscrire le genre de l'exposé oral scolaire.

Ensuite, les enseignants pourraient proposer aux élèves d'utiliser les ordinateurs de l'école pour chercher des informations sur Internet, ce qui garantirait une certaine égalité numérique. En effet, nous avons vu que tous les élèves n'avaient pas accès à un ordinateur à la maison, ce qui a des conséquences sur la préparation, la présentation de leur exposé et les émotions ressenties.

En ce qui concerne le développement de la compétence à communiquer oralement, l'étude récente de Colognesi et ses collègues (2023a) montre qu'« il n'est pas approprié d'investir du temps et des ressources financières dans l'utilisation de l'enregistrement vidéo à tout moment et pour tous les élèves » (p. 9, notre traduction), car celui-ci s'avère surtout utile pour faire progresser les dimensions liées à l'image (la communication verbale et non verbale) de genres oraux pour lesquels la vidéo est nécessaire en situation authentique : par exemple, les tutoriels, les interviews télévisuels, etc.

Dans les AC, nous avons vu que des élèves ont évoqué leurs difficultés à manipuler le support numérique pendant leur exposé. Nous pourrions dès lors suggérer aux enseignants de les aider à produire un support numérique conçu comme un soutien à leur présentation (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer et al., 2014), pour éviter qu'il devienne un obstacle ou une source de stress lorsqu'il dysfonctionne. Pour ce faire, une piste serait de prévoir du temps scolaire pour que les élèves s'entraînent dans les « conditions du direct » avec leur support numérique et éviter les surprises de dernière minute ainsi que les problèmes de synchronicité entre le discours et le support.

Bien qu'intéressante, l'AC est délicate à mener et peut s'avérer chronophage. D'une part, elle 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, 2014a), 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). Ces informations sont précieuses pour les enseignants qui veulent adapter leur accompagnement. D'autre part, l'AC est chronophage pour les enseignants qui voudraient la proposer à chaque élève. Une solution serait de former les élèves à se revoir et à effectuer seuls une AC en visionnant leur vidéo et en réalisant un enregistrement audio à déposer sur un portfolio numérique. Une autre piste possible serait d'envisager une AC entre élèves, ce qui nécessiterait également 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.

En fin de parcours, il nous semble pertinent de proposer aux enseignants de recourir aux technologies pour garder des traces des supports numériques et des exposés filmés. Ils pourraient ainsi les utiliser ultérieurement comme modèles pour un autre groupe à former aux exposés oraux. Cela permettrait de renforcer le sentiment d'efficacité des élèves novices en matière d'exposé (expérience vicariante), car « l'expérience d'autrui est une puissante source d'efficacité pour les observateurs inexpérimentés qui regardent les autres produire une performance » (Reeve, 2017, p. 296), surtout quand les modèles sont proches de ce qui est demandé aux observateurs.

4.3.3 Pour les formateurs d'enseignants

Pour les formateurs d'enseignants, nous proposons d'encourager les enseignants à travailler l'aspect technologique pour lui-même, puisque le prescrit ne considère pas le numérique « comme une aide à l'enseignement, mais comme un objet d'apprentissage pour lui-même. Il s'agit donc bien, ici, d'une formation AU numérique et non pas PAR le numérique » (FWB, FMTTN, 2022, p. 24) à travers quatre champs précis : (1) informations et données, (2) communication et collaboration, (3) création de contenus, (4) sécurité.

Comme le programme de formation au numérique (FédEFoC-SeGEC, 2023) prône une méthodologie centrée sur le concret pour que les élèves s'approprient les différentes facettes du numérique, nous aimerions suggérer que les formateurs d'enseignants passent par l'exposé oral qui favorise ce type d'approche, car il nous semble que c'est une opportunité pour offrir « des approches concrètes et variées au sein desquelles l'élève est invité à produire des contenus et à vivre des situations qui font sens » (FédEFoC-SeGEC, P3-P4, 2023, p. 227).

Conclusion générale

Pour conclure et ouvrir la réflexion

Comme nous l'avons mentionné d'emblée dans la problématique, prendre la parole en public a un fort enjeu sociétal. Dès la scolarité obligatoire, l'exposé oral est présent dans les classes primaires. Les enseignants tiennent à ce genre oral scolaire issu d'une longue tradition, peut-être parce qu'ils l'ont eux-mêmes expérimenté dès le plus jeune âge et parce que cela permet à leurs élèves de développer à la fois leurs compétences à communiquer oralement, et en même temps d'aborder des matières du programme. Malgré tout, force est de constater que les élèves sont peu accompagnés sur toutes les dimensions de l'oral et que les enseignants sont peu outillés pour le faire. Il y a donc un enjeu important pour les élèves et pour les enseignants. Pour les premiers, il s'agirait d'être formés aux différentes dimensions de l'exposé oral et d'apprendre à réguler les émotions qui nuisent à leur performance orale et à leur bien-être. Pour les seconds, l'enjeu est d'offrir un soutien différencié à leurs élèves, et de les évaluer de diverses manières pour augmenter leurs compétences liées aux exposés oraux.

Nos résultats ont montré que l'exposé n'était pas vécu de la même façon par tous les élèves d'une classe et que plusieurs profils pouvaient être dégagés : un profil à dominante positive, un profil mixte et un profil à dominante négative. Contrairement à ce que nous aurions pu attendre, nous avons également vu que la majorité des élèves sont dans le profil à dominante positive et y restent au fil du temps. Si tous ressentent des émotions positives et négatives à des niveaux d'intensité différents, les élèves des trois profils ressentent de l'anxiété et de la nervosité avant et pendant la présentation. Ces émotions sont régulées avec succès par les élèves à dominante positive qui mettent l'accent sur la transmission d'informations, elles le sont aussi parfois par des élèves du profil mixte qui préfèrent tout de même que l'enseignant intervienne s'il y a un problème. Par contre, l'élève du profil négatif dominant (étude 1 « Profils EXPEMO ») n'est pas parvenu à réguler ses émotions et l'exposé a été éprouvant du début à la fin, car il perdait ses moyens, ce qui déforçait sa prestation :

Quand je suis stressée, je ne sais pas ce que je dis et je dis ce qui me passe par la tête, c'est pour ça. Je parlais très vite. (Nell)

Nous nous sommes ensuite focalisés sur la manière dont 16 enseignants accompagnaient en classe leurs élèves dans la phase de préparation et de présentation des exposés. Cinq types d'accompagnement ont été identifiés à travers les pratiques déclarées d'enseignants. Premièrement, des enseignants expriment clairement à leurs élèves ce qui est attendu d'eux par rapport au niveau de maîtrise du sujet, au support à produire, à la durée de l'exposé, à la structure de l'exposé à mettre en place (ouverture, introduction, présentation du plan, développement, phase récapitulative et conclusion) et également en termes de non verbal et de paraverbal. Deuxièmement, des enseignants présentent des stratégies pour préparer l'exposé en planifiant les étapes dans le temps, en enseignant comment rechercher des informations et utiliser l'écrit avant de répéter, comment collaborer avec les autres élèves de la classe et s'appuyer sur leurs supports. Troisièmement, ils aident les élèves à réguler leurs émotions et veillent à créer un cadre bienveillant et sécurisant pour la prise de parole en public. Quatrièmement, ils montrent des modèles d'exposés en direct ou en vidéo, et ils présentent aux élèves des modèles de supports pour la présentation orale. Cinquièmement, ils offrent aux élèves des outils pour s'autoévaluer en expliquant l'évaluation, en utilisant des critères déjà connus, en rappelant les critères d'évaluation juste avant l'exposé, plus rarement en co-construisant la grille d'évaluation avec les élèves et en demandant aux élèves de s'autoévaluer. Alors que c'est une tâche hybride oral-écrit (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004), les 16 enseignants interrogés ont surtout déclaré des stratégies axées sur l'écrit, beaucoup moins sur l'aspect oral de l'exposé. Simplifier le travail sur l'écrit en donnant des informations préparées à l'avance par l'enseignant et augmenter le travail sur les dimensions de l'oral pourraient être des pistes pour arriver à une égale importance de l'écrit et de l'oral.

Nous avons également vu que les enseignants étaient confrontés à sept dilemmes lorsqu'ils évaluaient les exposés oraux des élèves : (1) donner des points ou non, (2) proposer à l'orateur de s'autoévaluer ou non, (3) demander aux pairs de donner une rétroaction ou non, (4) évaluer oralement et/ou par écrit, (5) utiliser une grille d'évaluation ou non, (6) évaluer l'exposé juste après ou en différé, et (7) prendre en compte la charge émotionnelle de l'exposé ou non.

Enfin, notre recherche apporte un éclairage sur des outils technologiques prometteurs pour soutenir à la fois les élèves et les enseignants : il s'agit des autoconfrontations et des exposés enregistrés. D'une part, ces outils technologiques aident les élèves à se revoir, à s'autoévaluer, à mobiliser la métacognition et à être rassurés. D'autre part, ils permettent aux enseignants de mieux comprendre ce que les élèves ressentent (AC) et d'évaluer les présentations orales de leurs élèves dans des conditions plus optimales, au vu de la complexité de la tâche, ce qu'a évoqué Didier, un enseignant (étude 5 « Exposé enregistré ») :

Je peux revoir les vidéos à ma guise plusieurs fois. Je peux faire des arrêts sur image [...] aussi de pouvoir les voir quand je suis concentré, disponible. Et en classe, on n'est pas toujours disponible, on n'est pas toujours avec la même énergie. (Didier)

Les élèves comme leur enseignant ont souligné les bénéfices de l'usage d'outils technologiques pour travailler et évaluer l'exposé oral. Bien que cette étude porte sur des exposés enregistrés à la maison au moment de la crise sanitaire, nous plaçons pour l'exposé enregistré comme moyen pour développer les compétences orales des élèves, pour les

rassurer, et favoriser l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle ou l'évaluation par l'enseignant dans le cadre d'exposés oraux devant le groupe.

Au terme de notre travail doctoral, il nous semble que son principal atout est d'avoir exploré un genre qui est répandu depuis de nombreuses années dans les classes et qui sera encore souvent mobilisé dans l'avenir des élèves. Nous avons choisi d'aller sur le terrain pour recueillir la parole des élèves qui vivent des exposés oraux et des enseignants qui le mettent au programme, car l'exposé oral est une tâche particulière dans la vie d'une classe, attendue par les uns, redoutée par les autres, motivante pour ceux qui aiment sortir de la routine et s'investir dans un sujet à faire découvrir à leurs pairs. Pour les élèves, l'exposé relève de leur responsabilité et devient un moment où les rôles s'inversent durant quelques minutes, car l'élève orateur prend la place physique et symbolique de l'enseignant devant le tableau pour faire apprendre à ses pairs un sujet du programme (Simonet, 2000). Pour les élèves comme pour les enseignants, les exposés sont des moments importants et marquants qui ont besoin de régularité et d'un accompagnement. Carine, une enseignante du primaire, l'a très bien exprimé (étude 3 « Dilemmes ») :

C'est important qu'on se rende compte à quel point un exposé peut être important pour un enfant, dans la scolarité. Et que c'est vraiment important d'en faire chaque année parce qu'on leur donne des pistes chaque année pour s'améliorer et pour devenir de meilleurs orateurs. Surtout pour être plus à l'aise par rapport à tout ça.

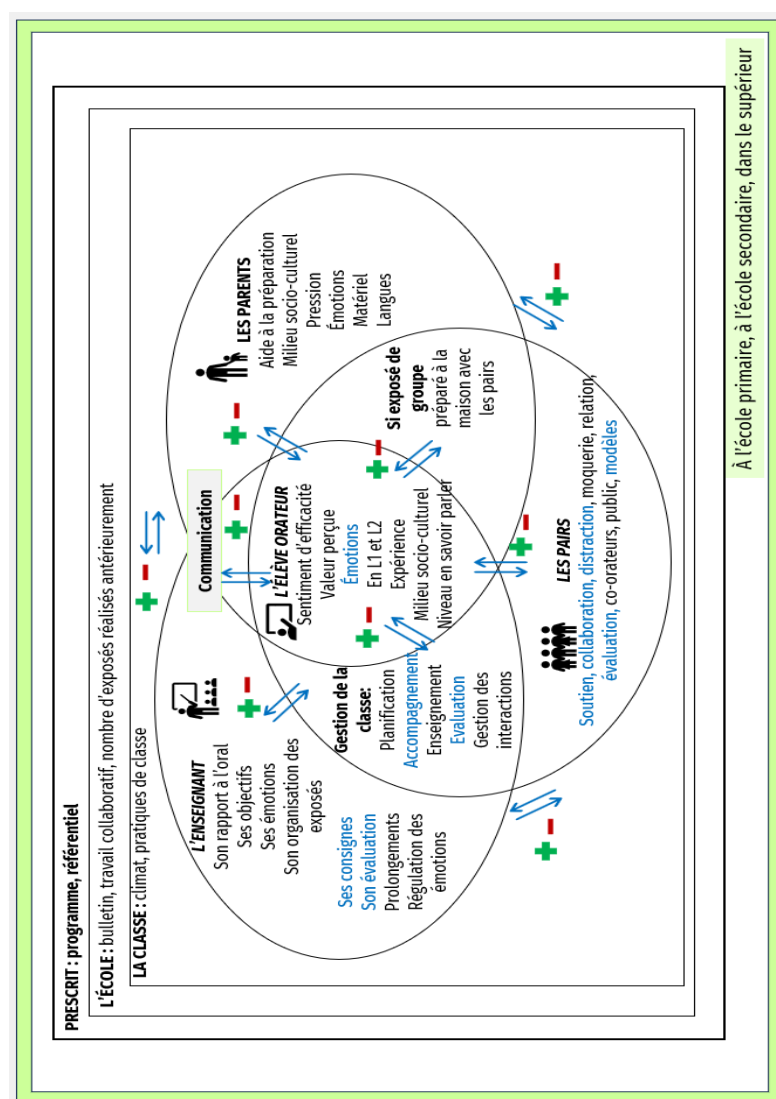
Tout en se basant sur notre recherche doctorale, nos prochains travaux auront des objectifs théoriques et pratiques. En termes de recherche, nous allons poursuivre l'approfondissement des profils en ajoutant des prédicteurs aux émotions positives et négatives, puis nous allons analyser comment les émotions impactent ou non la performance orale des élèves durant leur exposé.

En termes d'implications pratiques, nous planifions d'opérationnaliser le dispositif « EXPEMO » consacré à l'enseignement/apprentissage de l'exposé oral où nos résultats sur les émotions, sur les pratiques des enseignants et sur les outils technologiques seront mobilisés. Comme indiqué dans cette discussion-conclusion, il s'appuiera également sur d'autres dispositifs d'enseignement par les genres issus de la littérature.

En passant par un soutien et par un outillage des enseignants, nos travaux poursuivent *in fine* à chaque fois l'objectif d'aider les élèves à être plus confiants dans leurs capacités d'orateurs et à prendre leur place dans leur vie scolaire d'aujourd'hui, mais aussi professionnelle et citoyenne de demain.

Dia-synthèse et d'ouverture

La dia-synthèse et d'ouverture s'inspire du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) que nous avons adapté au développement des compétences à communiquer oralement dans le cadre d'un exposé oral. La figure montre également les interactions possibles entre les différents acteurs et niveaux qui pourraient influencer positivement ou négativement les émotions des élèves durant la préparation, la présentation et l'évaluation de l'exposé oral. En bleu, sont indiqués les éléments abordés dans notre travail doctoral, et en noir ceux qui pourraient faire l'objet de nouvelles études.



Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S., & Sales Cordeiro, G., (2020). Coconstruire le système récit-personnage : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). De Boeck.
- Alexander, R. (2012). *Improving oracy and classroom talk in English schools: Achievements and challenges*. Extended and referenced version of a presentation given at a Department for Education seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards, London, 20 February 2012.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- 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
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Apter, G., Mellier, D. & Saint-Cast, A. (2010). Introduction. L'émotion, un mouvement vers l'autre ? *Enfances & Psy*, 49, 9-13. <https://doi.org/10.3917/ep.049.0009>
- Augustine, A. A., & Hemenover, S. H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and emotion*, 23, 1181-1220.
- Azaoui, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ! » Une étude multimodale de l'évolution de l'oral en FLS et FL1. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 291-312). Presses universitaires de Namur.
- Baartman, L., Gulikers, J., & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2-20. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.203.771133>
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs : a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281. <http://dx.doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.004>
- Bakhtine, M. M. (1984 [1920-1974]), *Esthétique de la création verbale*. (A. Aucouturier, trans.). Gallimard.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barford, K. A., Koval, P., Kuppens, P., & Smillie, L. D. (2020). When good feelings turn mixed: Affective dynamics and big five trait predictors of mixed emotions in daily life. *Eur. J. Personal.* <https://doi.org/10.1002/per.2264>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. Review of *General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Baumeister, R. F., Zell, A. L., & Tice, D. M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 408-427). Guilford.
- Baumgartner, H., Pieters, R., & Bagozzi, R. P. (2008). Future-oriented emotions: Conceptualization and behavioral effects. *European Journal of Social Psychology*, 38, 685-696. <https://dx.doi.org/10.1002/ejsp.467>
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2013.01>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Labor éducation.
- 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>
- Bélanger, M., & Richard, V. (2017). L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 45(1), 155-173. <https://doi.org/10.7202/1040725ar>
- Berdal-Masuy, F. (Ed.). (2018). *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Presses universitaires de Louvain.
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Retrieved from <http://ripes.revues.org/524>
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3è éd.). Open University Press.
- 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.

- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Éducation*, 59(1), 70–105. <http://dx.doi.org/10.1080/03634520903443849>
- Boekaerts, M. (2002). The online motivation questionnaire: A self-report instrument to assess pupils' context sensitivity. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods* (Vol. 12, pp. 77–120). JAI.
- 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>
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2015). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de la compétence et des émotions. In M. Crahay & M., Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 95-113). De Boeck.
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C., & Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3) <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, T., & Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: Its impact on presentation performance, self-efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 255–271. <https://doi.org/10.1080/14703290410001733302>
- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Éditions.
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 198-219). Presses universitaires de Namur.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Université Victor Segalen – Bordeaux II.
- 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.
- Chartrand, S., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. *Didactica, c.é.f.*; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3-13*, 5(12), 262-275.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023a). 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., Deramaux, M., Lucchini, S., & Coertjens, L. (2023b). Effects of research-based teacher training on writing instruction practices. In A.G. Spinillo, C. Sotomayor (Eds.), *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts* (pp. 373-392). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_17
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. In I. Montésinos-Gelet (Ed.), *Plein feux sur l'album* (pp. 125-150). CDFDF.
- 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., & Deschepper, C. (2022). Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista da ABRALIN*, 21(3), 1453-1476. <http://doi:10.25189/rabralin.v20i3.2017>
- 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-série*, 1, 67-76.
- Colognesi, S., & Gagnon, R. (2022). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? De l'importance des outils pour le faire. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 8(2), 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>
- Colognesi, S., & Gouin, J.-A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479-495. <https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2020.184937>
- 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.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Aider les élèves à organiser leurs écrits: les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 143-162.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.

- 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., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020b). Teaching writing-With or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. *International electronic journal of elementary education*, 12 (5), 459-470.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens L. (2020a) Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 17-31.
- Coppola, A., Colognesi, S., & Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in) égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'atelier filé sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Revue GEF-Genre Éducation Formation*, 3, 42-55.
- Coppola, A., & Dolz, J. (2020). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes. Évolution du partage de la parole entre les participant·e·s., *Recherches*, 73(1), 55-74.
- 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.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Crombach, M. J., Boekaerts, M., & Voeten, M. J. (2003). Online measurement of appraisals of pupils faced with curricular tasks. *Educational and Psychological Measurement*, 63(1), 96–111. <https://dx.doi.org/10.1177/0013164402239319>
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. *Hal*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.P., & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'Année psychologique*, 110(1), 3-48. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2010-&-page-3.htm>
- Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139, 1-9.
- de Jong, R., Lommen, M. J. J., Timmerman, M. E., van Hout, W. J. P. J., Kuijpers, R. C. W. M., de Jong, P. J., & Nauta, M. H. (2021). Treating speech anxiety in youth: a randomized controlled microtrial testing the efficacy of exposure only versus exposure combined with anxiety management strategies. *Behavior therapy*, 52(6), 1377–1394. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.03.010>
- 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>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). De Boeck.
- de Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept d'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- de Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17(1), 21-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2245>
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(2), 1-26. <https://doi.org/10.4000/ripes.3266>
- Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 61-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61>
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12–22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- Dias-Chiaruttini, A. (2020). Parler sur les œuvres d'art : un genre scolarisé à la croisière des espaces institutionnels. *Recherches*, 73(1), 193-213.
- Dias-Chiaruttini, A., & Cohen-Azria C. (2020). Visites scolaires : situations et discours. In C. Cohen-Azria (Éd.), *Visites aux musées : situations et discours*. Les Dossiers de l'Ocim, Université de Bourgogne, pp. 23-41.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619–634. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.619>

- Doherty, C. A., Kettle, M. A., May, L. A., & Caukill, E. (2011). Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education*, 18(1), 27–39.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- 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., Lima, G., & Zani, J. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professoras em um minicurso. *Textura*, 22(52), 250-274.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*: vol. 3, 5e-6e. De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergences d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J., & Roux Mermoud, A. (2022). Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 5-23. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/341/191>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (2è éd.). ESF éditeur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6è éd.). ESF éditeur.
- Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif Séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Eds.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peijac.
- 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. <http://dse.revues.org/1347>
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017b). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : Pratiques effectives au 3e cycle du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-176). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., & Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90, 5-24.

- Dumais, C., & Soucy, E. (2020a). Des genres oraux du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73(1), 93–112.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020b). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumais, C., Soucy, E., & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.
- Dumais, C., Soucy, E., & Plessis-Bélair, E. (2017a). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. In S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Eds.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), 47-58.
- 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.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Dupont P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. In Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R., (Eds.) *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 43-68). Éditions Peisaj.
- Dupont, P. (2020). *Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, le projet SEMO*. 32^e colloque de l'ADMEE-Europe, Casablanca 22-24 janvier.
- Dupont, P., & Dolz, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches*, 73, 9-20.
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2012). *Littératie à l'école maternelle : Les écrits et oraux réflexifs. 2. Lettrure*, ABLF, pp.50-65.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseignée, *Repères* 54(1), 7-16. <https://journals.openedition.org/reperes/1071>
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2020). Le débat : Perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches*, 73, 153-172.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.

- Dutrévis, M., Toczek, M.-C., & Buchs, C. (2015). Régulation sociale des apprentissages scolaires. In M. Crahay & M., Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 69-94). De Boeck.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165–167.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), Article 101859, 68-81. <https://doi.org/10.1016/ceps.1999.1015>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Writing the literature review : A practical guide*. The Guilford Press; psych.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universal in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115(2), 268-287.
- El Hage, F., & Reynaud, F. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation [En ligne]*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- 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.
- FédEFoC-SeGEC. (2023). *Programme de l'école primaire P3-P4. Volume 3 : mathématiques, sciences, formation manuelle, technique, technologique et numérique*. Éditions Averbode.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Socles de compétences*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022a). *Référentiel de français et langues anciennes (FRALA)*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022b). *Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN)*.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
- Ferreira Marinho, A. C., Mesquita de Medeiros, A., Côrtes Gama, A., & Caldas Teixeira, L. (2017). Fear of Public Speaking: Perception of College Students and Correlates. *Journal of Voice*, 31 (1). 127.e7-127e.11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.012>
- 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.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170.
- Fridja, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- 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). Éditions Peisaj.
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Ficher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/6477>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 109-129.
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ticon, J., & Bourdages, R. (2020). À la recherche d'objets d'enseignement pour travailler la production de l'oral au secondaire 1. Le cas de la scène de théâtre et du texte poétique. *Recherches*, 73(1), 131-152.
- Gagnon, R., & Martinet, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forumlecture.ch : littérature dans la recherche et la pratique*, 1/2021, 14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4827>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004/5). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-série*, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gana, K., Caumeil, B., & Broc, G. (2022). L'analyse typologique en classes et profils latents en psychologie : principes de base et applications. *L'année psychologique*, 22, 185-222. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique-2022-1-page-185.htm>
- Ganotice, F. A., Datu, J. A. D., & King, R. B. (2016). Which emotional profiles exhibit the best learning outcomes? A person-centered analysis of students' academic emotions. *School Psychology International*, 37(5), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0143034316660147>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.186>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères*, 24-25, 3-21.
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs

- about math. *Journal of Educational Psychology*, 107, 663–677. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000003>
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary educational psychology*, 48, 67-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43(4), 179-195.
- Genoud, P. A., Kappeler, G., & Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions négatives ? *Recherches en éducation*, 41, 31-45. <https://doi.org/10.4000/ree.417>
- Gerard, F.-M. (2009). Évaluer les compétences. Guide pratique. De Boeck Éducation.
- 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.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères*, 17, 109-125.
- Grandaty, M. (2001). Conclusions et perspectives. In M. Grandaty & G. Turco (Eds.), *L'Oral dans la classe: discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (pp. 411-420). INRP.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 541-553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2006). 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.
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation*. L'Harmattan.
- Guillemin, S., & Ticon, J. (2017). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ? In de Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Ha, C. (2021). How parental factors influence children's literacy development: Inequity in education, *Education 3-13*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1981422>
- Hanin, V., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2021) From perceived competence to emotion regulation: assessment of the effectiveness of an intervention among upper elementary students. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 287–317. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00481-6>

- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Emotional and motivational relationship of elementary pupils to mathematical problem-solving: A person-centered approach. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 705–730. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00411-7>
- 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>
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., & Summerell, E. (2017). On the Importance of Both Dimensional and Discrete Models of Emotion. *Behavioral sciences*, 7(4), 66. <https://doi.org/10.3390/bs7040066>
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., Amodio, D. M., & Gable, P. A. (2011). Attitudes toward emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1332–1350. <https://doi.org/10.1037/a0024951>
- Harrington, E. M., Trevina, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implication for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotions*, 20(1), 48-53.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, N., & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual differences*, 34(4), 723-727.
- Herle, M., Micali, N., Abdulkadir, M., Loos, R., Bryant-Waugh, R., Hübel, C., Bulik, C. M., & De Stavola, B. L. (2020). Identifying typical trajectories in longitudinal data: Modelling strategies and interpretations. *European Journal of Epidemiology*, 35, 205–222. <https://doi.org/10.1007/s10654-020-00615-6>
- Herrero, D., Iborra, A., & Nogueiras, G. (2016). *Oral presentation skills for elementary education students : Peer group as a resource for development*. EAPRIL Conference Proceedings 2015. 465-475.
- Hofmans, J., Wille, B., & Schreurs, B. (2020). Person-centered methods in vocational research. *Journal of vocational behavior*, 118, 103398, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103398>
- Holopainen, L., Hoang, N., Koch, A., & Kofler, D. (2020). Latent profile analysis of pupils' reading development and the relation of cognitive variables to reading profiles. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 94–114. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00196-9>
- Hot, P., Grynberg, D., Desmedt, O., & Luminet, O. (2021) Introduction à la psychologie des émotions. In O. Luminet & D. Grynberg (Eds.). *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2nd ed.) (pp. 3-43). De Boeck Supérieur.
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R., & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, *Recherche en soins infirmiers* 3(38), 10-19. <https://doi.org/10.3917/rsi.038.0010>

- Housiaux, M., & Lahaye, M. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In O. Luminet (Ed.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp.175-208). De Boeck.
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Izard, C. E. (2010). The Many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- 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>
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183–201). Taylor & Francis.
- Jaubert, M. (2007). *Langue et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Jones, D. (2017). Talking about talk: Reviewing oracy in English primary education. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 498–508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211125>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics : Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- 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>
- Karsenti, T. (2015). *Modèle ASPID*. Récupéré de <http://karsenti.ca/aspid2015.jpeg>
- Kaufmann J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching*. Education Development Trust.
- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.
- Kringelbach, M.L., & Phillips, H. (2014). *Emotion. Pleasure and pain in the brain*. Oxford University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/methodologie-analyse-developpementale-contenu-1066.html>
- Lacoste, M. (1997). Filmer pour analyser. *Champ visuel*, 6, 11-17.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Chenelière éducation.
- 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
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière, collection « Didactique ».
- Lafontaine, L., & Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87–89. <https://id.erudit.org/iderudit/50247a>
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144. <http://dx.doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Lahire, B (Ed.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Landkroon, E., van Dis, E. A. M., Meyerbröker, K., Salemink, E., Hagenaars, M., & Engelhard, I. M. (2022). Future-oriented positive mental imagery reduces anxiety for exposure to public speaking. *Behavior Therapy*, 53, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.06.005>
- Larsen, J. T., & McGraw, A. P. (2014). The case for mixed emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(6), 263–274. <https://doi.org/10.1111/spc3.12108>
- Lavigne, A., Odier-Guedj, D., & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ? *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088545ar>
- Lavoie, C., & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M., & Hétu, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving students in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 101-116.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du

- processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 34(1). <https://doi.org/10.21432/T27W2W>
- Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitation. *Psychological Bulletin*, 137(5), 834–855. <https://doi.org/10.1037/a0024244>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force report. *American Psychologist*, 73, 26 – 46. <http://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lindquist, K. A., Siegel, E. H., Quigley, K. S., & Barrett, L. F. (2013). The hundred-year emotion war: Are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011). *Psychological Bulletin*, 139(1), 255–263. <https://doi.org/10.1037/a0029038>
- 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. (Ed.). (2013). Glossaire. In O. Luminet, *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. (pp. 245-268). De Boeck.
- Luminet, O., & Grynberg, D. (Eds.). (2021). *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2^e 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.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 43(2), 522–547. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Mallien, Z., & Lahaye, M. (2021). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In O. Luminet & D. Grynberg (Eds.), *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2nd éd.) (pp.173-190). De Boeck Supérieur.
- 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.
- Maxwell, B., Burnett, C., Reidy, J., Willis, B., & Demack S. (2015). *Oracy curriculum, culture and assessment toolkit. Evaluation report and executive summary*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581146.pdf>

- Mercer, N. (2008) Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51, 90-100.
- Mercer, N. (2020). Oracy and the primary curriculum: What does research tell us? In *Inspiring primary curriculum design* (pp. 165–173). Routledge.
- 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>
- Merlin Deganutti de Barros, E., Greco Ohuschi, M.C., & Dolz-Mestre (2020). Itinéraires didactiques : un novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. *Na Ponta do Lápis*, 16(36), 10-19. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151014>
- Merz, C. J., Hagedorn, B., & Wol, 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>
- Meyer, J. P., & Morin, A. J. S. (2016). A person-centered approach to commitment research: Theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior*, 37(4), 584-612. <https://doi.org/10.1002/job.2085>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Context. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims].
- Mikolajczak, M. (2014a). Les émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 13-35). Dunod.
- Mikolajczak, M. (2014b). La régulation des émotions négatives. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 153–191). Dunod.
- Mikolajczak, M. (2021). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet & D. Grynberg (Eds.). *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2nd ed.) (pp. 149-171). De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.; M. Hlady Rispal, Trans & J.-J. Bonniol, Rév. scientifique). De Boeck.
- 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>
- Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & White, A. E. (2018). Mixed emotions: Network analyses of intra-individual co-occurrences within and across situations. *Emotion*, 18(8), 1106–1121. <https://doi.org/10.1037/emo0000419>
- Morin, A. J. S., Bujacz, A., & Gagné, M. (2018). Person-Centered Methodologies in the Organizational Sciences: Introduction to the Feature Topic. *Organizational Research Methods*, 21(4), 803–813. <https://doi.org/10.1177/1094428118773856>

- Morin, A. J. S., & Litalien, D. (2017). *Webnote: Longitudinal tests of profile similarity and latent transition analyses. Substantive Methodological Synergy Research Laboratory*. Retrieved from www.statmodel.com/download/Morin-Litalien-2017.pdf
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives, *Questions Vives*, 23. <http://questionsvives.revues.org/1692>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- 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://hal.science/hal-01074883>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- 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). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Muthén, B. O., & Asparouhov, T. (2011). LTA in Mplus: Transition probabilities influenced by covariates. *Mplus Web Notes*, 13, 1–30.
- Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., & Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 82(5), 539-552. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>
- Nault Brière, F. (2017). La recherche d'effectivité: nature, méthodes et rôle dans la validation des interventions fondées sur les preuves. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 117–143. <https://doi.org/10.7202/1039684ar>
- Nélis, D. (2014). L'identification des émotions d'autrui. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis (Eds.). *Les compétences émotionnelles* (pp. 59–88). Dunod.
- 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.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychology: The role of gender. *Annual review of clinical psychology*, 8, 61-87.
- Nolin, R (2015). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p.69-83). Peisaj.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, *Pratiques*, 149-150, 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques*, 169-170. 1-15. <http://pratiques.revues.org/3115>
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Stasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2019). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773-792.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- 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). New-York: Taylor & Francis.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Pupils' emotions: A key component of self-regulated learning? In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 185-204). Academic Press.
- Oracy Cambridge and Voice 21. (2019). *The oracy skills framework and glossary*. Retrieved from <https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2020/06/The-Oracy-Skills-Framework-and-Glossary.pdf>
- Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: Using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 24(1), 27-45.
- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Avis n°3 du groupe central*. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels/>
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- 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>
- Parmentier, M. (2021). *Emotional anticipation of future vocational transitions. A person-centrered approach*. (Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29816.37127>
- Parmentier, M., Dangoisse, F., Zacher, H., Pirsoul, T., & Nils, F. (2021). Anticipatory emotions at the prospect of the *transition to higher education: A latent transition analysis*. *Journal of vocational behavior*, 125(3), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103543>
- Pasquier, A., Ponthieu, G., Papon, L., Bréjard, V., & Rezzi, N. (2021): Working on the identification and expression of emotions in primary schools for better oral production: an exploratory study of links between emotional and language skills. *Education 3-13*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1938167>

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- 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. (2023). Mind and body in students’ and teachers’ engagement: New evidence, challenges, and guidelines for future research. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 227-238. <https://doi.org/10.1111/bjep.12575>
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 561–579). Taylor & Francis.
- 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., Frenzel, A.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P.A Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in pupils’ learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1037/t21196-000>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014a). 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., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014b). Conclusion and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 659–675). Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences*, 124(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. Routledge.

- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/>
- Petrolini, V., & Viola, M. (2020). Core affect dynamics: Arousal as a modulator of valence. *Review of Philosophy and Psychology*, 11(4), 783–801. <https://doi.org/10.1007/s13164-020-00474-w>
- 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 9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec. Retrieved from <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* (p. 34-60). Les Presses de l'Université du Québec.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Presses de l'Université du Québec.
- Pomplun, M., Capps, L., & Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110.
- Pons, F., Giménez-Dasi, M., Nives Sala, M., Molina, P., Tornare, E., & Andersen, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. In M. Crahay & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 115-142). De Boeck.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005) Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1
- Quoidbach, J. (2014). La régulation des émotions positives. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 193–219). Dunod.
- Raja, F. (2017). Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). Retrieved from <http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joeed/article/view/188>
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions* (2d ed.) (R. Kaelen, Trans.). De Boeck Supérieur. (Original work published 2015, 2009).
- Reeves, R., Elliott, A., Curran, D., Dyer, K., & Hanna, D. (2021). 360° video virtual reality exposure therapy for public speaking anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 83, 102451. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102451>

- Ria, L. (Ed.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Éditions De Boeck.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social de l'émotion*. Presses universitaires de France.
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S., & Minkley, N. (2019). Stress experience and performance during an oral exam: The role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1528528>
- 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>
- Rolland, J. (2019). II. Le modèle à cinq facteurs (MCF, Big Five). In J. Rolland, *L'évaluation de la personnalité: Le modèle à cinq facteurs* (pp. 113–138). Mardaga.
- Roskam, I. (2018). *Les émotions de l'enfant*. Éditions Philippe Duval.
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.805>
- Sales-Hitier, D. (2022). *Le genre comme outil : comment le « designer » pour son usage en classe en didactique de l'oral ?* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès].
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, 113–129.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 25–49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (sous presse). L'évaluation de l'oral : entre programmation de l'enseignement de genres oraux et progression des élèves, *Phronesis*.
- Salim, A. (2015). General Self-confidence and Its Implication on Students' Achievement in Oral Presentation. *Journal of english education and linguistics studies*, 2(2), 34–48. <http://dx.doi.org/10.30762/jeels.v2i2.95>
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- 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.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition Emotion*, 7(3–4), 325–355.
- Schneuwly, B. (1997). Vers une didactique de l'oral ? *Enjeux*. 39/40. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33982>
- Schneuwly, B. (2017). Postface. In J.-F. De Pietro, C. Fischer & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 315–323). Presses universitaires de Namur.

- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Reuter, Y. (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- 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, 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>
- Sénéchal, K., & Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 19-41). Éditions Peisaj.
- Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R. (Eds.). (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Éditions Peisaj.
- Sharif, S., Abdullah, N. A. T., Widiarti, S., Ahmad, N., Yean, C. P., & Rahmat, N. H. (2023). Exploring Fear of Oral Presentation: A Look at The Origin and Strategies for Reduction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(3), 553 – 570. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i3/16472>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- 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.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475-488.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Soucy, E., & Dumais, C. (2019). Portrait de la perception de la compétence à communiquer du personnel de service de garde en milieu scolaire d'écoles primaires québécoises et de l'importance accordée à la collaboration avec les enseignants. In K. Sénéchal, C. Dumais, & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 71-94). Éditions Peisaj.

- Soucy, E., & Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 89-109. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-89>
- Soyer, L., & Tanda, N. (2016). Skype, un média innovant pour optimiser la coopération à distance entre chercheur et participants. *Analyse*, 3(1), 27-42.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- 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/10.48782/e-jiref-7-2-7>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022a). 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., Nils, F., Francotte, E., & Colognesi, S. (sous presse). Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux. *Phronesis*.
- Stordeur, M.-F., Parmentier, M., Coppe, T., Nils, F., & Colognesi, S. (2022b). *Quels profils émotionnels d'élèves du primaire en situation d'exposé oral et quelles perspectives pour les accompagner ?* 88e colloque de l'ACFAS (Québec, du 09/05/2022 au 13/05/2022). <http://hdl.handle.net/2078.1/255611>
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Tailor, B. (2016). Rhetoric and oracy in the classics classroom. *Journal of Classics Teaching*, 17(33), 14–21. <https://doi.org/10.1017/S2058631016000064>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal. Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Terriot, K., Grégoire, J., & Loarer, E. (2017). Les évaluations auto et hétéro-rapportées sont-elles des alternatives à la mesure psychométrique classique de l'intelligence ? *Revue de*

- 25 ans de recherche. *Bulletin de psychologie*, 550, 275-289. <https://doi.org/10.3917/bupsy.550.0275>
- 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. Retrieved from <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., & Guillemin, S. (2020). Vidéoformation et enseignement de l'oral : quels usages de la plateforme Apprentissage de l'oral au 3e 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.
- Trautwein, U., Nagengast, B., Marsh, H. W., Gaspard, H., Dicke, A.-L., Lüdtke, O., & Jonkmann, K. (2013). Expectancy-value theory revisited. From expectancy-value theory to expectancy-values theory? In D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 233-249). Information Age Publishing.
- Tremblay, O., & Turgeon, É. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 95-121). Éditions Peisaj. <https://app.box.com/s/d83vhgw8uh02t34atv202dlea2me4eur>
- Tricot, A., & Roussel, S. (2016). Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? *Une contribution évolutionniste. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 75-94. <https://doi.org/10.4000/dse.1380>
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283.
- Tsang, A. (2020). The relationship between tertiary-level pupils' self-perceived presentation delivery and public speaking anxiety: A mixed-methods study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1060-1072. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1718601>
- Turner, J. C., & Trucano, M. (2014). Measuring situated emotion. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 643-658). Taylor & Francis.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- van de Schoot, R., Winter, S. D., Ryan, O., Zondervan-Zwijnenburg, M., & Depaoli, S. (2017). A systematic review of Bayesian articles in psychology: The last 25 years. *Psychological methods*, 22(2), 217-239. <https://doi.org/10.1037/met0000100>

- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 341-356. <https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-80). De Boeck.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série* (7), 42-63.
- van der Nest, G., Passos, V. L., Candel, M. J. J. M., & van Breukelen, G. J. P. (2020). An overview of mixture modelling for latent evolutions in longitudinal data: Modelling approaches, fit statistics and software. *Advances in life course research*, 43, [100323]. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.100323>
- Vassart, C., Blondeau, B., & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). Springer.
- 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>
- Vygotsky, L. (2006). *Pensée et langage* (3rd ed.; Trans F. Sève). La dispute. (Original work published in 1934).
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Weber, C. (2021). Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des traits d'oralité. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 79-94. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-79>
- Wegmuller, E., & Allal, L. (1997). LEX-EVAL : Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Éditions Logiques.
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ? Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>

- 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>
- Wisniewski B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology* 10.3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Woo, S. E., Jebb, A. T., Tay, L., & Parrigon, S. (2018). Putting the “person” in the center: Review and synthesis of person-centered approaches and methods in organizational science. *Organizational Research Methods*, 21(4), 814-845. <https://doi.org/10.1177/1094428117752467>
- Wurth, J. G. R., Tigelaar, E. H., Hulshof, H., De Jong, J. C., & Admiraal, W. F. (2022). Teacher and student perceptions of L1-oral language lessons in Dutch secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1- 27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.376>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2010). *Using the self-confrontation procedure in counseling. In Transition to adulthood*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6238-6_15
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval. <http://educ.info/xmlui/handle/11515/32864>
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 265-288). Taylor & Francis.

Liste des figures

Figure 1. Articulation des focus de la thèse	27
Figure 2. Évolution des préoccupations concernant l’oral et son enseignement.....	38
Figure 3. Effets des émotions sur l’apprentissage et la réussite scolaire (Pekrun et al., 2018, p. 40, notre traduction).....	54
Figure 4. Le modèle de régulation des émotions (The process model of emotion regulation ; Gross, 2014, p. 7).....	58
Figure 5. Éléments constitutifs d’une recherche (Creswell, 2014, notre traduction).....	72
Figure 6. Vue d’ensemble des épistémologies et approches convoquées dans les cinq études.....	79
Figure 7. Schéma des méthodes mixtes séquentielles explicatives (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 66, notre traduction).....	81
Figure 8. Vue d’ensemble détaillée de la méthodologie des cinq études.....	88
Figure 9. Mixed-methods research design.....	110
Figure 10. Final Profiles – LTA solution T0.....	117
Figure 11. Final profiles – LTA solutions T1.....	118
Figure 12. Final profiles - LTA solutions T2.....	120
Figure 13. Qualitative summary of the three profiles.....	124
Figure 14. Teachers’ support practices for preparing an oral presentation in elementary school.....	147
Figure 15. Writing instructions and self-corrections for the text to be orally presented (translation of Carine’s document).....	154
Figure 16. Les 7 dilemmes rencontrés par des participants quand ils évaluent les exposés oraux.....	180
Figure 17. Disposition du matériel pour l’autoconfrontation simple.....	201
Figure 18. Schéma de ce que l’autoconfrontation permet d’aborder par le biais des émotions ressenties	212
Figure 19. Les 14 étapes du dispositif EXPOMO	252
Figure 20. Adaptation du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)	258
Figure 21. Implications pratiques suggérées et leurs retombées	262

Liste des tableaux

Tableau 1. Comparatif entre les compétences du programme belge avec les objets de l'oral dans d'autres pays francophones (Colognesi & Hanin, 2020, p. 38) et anglophones....	35
Tableau 2. Savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser pour l'exposé oral (adapté du texte de Dumortier et al., 2012, pp. 31-38).....	45
Tableau 3. Taxonomie tridimensionnelle des émotions d'accomplissement (Pekrun et al., 2023, p. 149, notre traduction).....	56
Tableau 4. Tableau synoptique des cinq études et de leur épistémologie-méthodologie.....	96
Table 5. Emotions at the three measurement times.....	112
Table 6. Fit indices and sample sizes for one to eight profiles at T0, T1 and T2.....	116
Table 7. Latent transition probabilities between profiles from T0 to T1.....	120
Table 8. Latent transition probabilities between profiles from T1 to T2.....	121
Table 9. Oracy skills framework (Mercer et al., 2017, p. 54).....	141
Table 10. Details for participants in the semi-structured interviews.....	144
Table 11. Parallels between declared practices and types of supports.....	155
Tableau 12. Détail des participants.....	171
Tableau 13. Présentation des participants dans leur contexte de classe.....	200
Tableau 14. Avantages et inconvénients de l'exposé oral enregistré, perçus par l'enseignant.....	227
Tableau 15. Ingrédients du dispositif « EXPOMO ».....	251

Liste des dias-synthèses

Dia-synthèse en un coup d'œil 1 - partie théorique.....	64
Dia-synthèse en un coup d'œil 2 - partie épistémologie-méthodologie.....	97
Dia-synthèse en un coup d'œil 3 - partie empirique.....	232
Dia-synthèse et d'ouverture.....	274