
S'exposer en exposant : prendre en compte les besoins des élèves, une condition pour permettre la prise de parole

Exposing oneself by giving an oral presentation: Taking account of students' needs, a prerequisite for speaking

Marie-France Stordeur, Christine Wiertz et Stéphane Colognesi

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/trema/10332>

DOI : 10.4000/14r99

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Ce document vous est fourni par Campus Condorcet

**Référence électronique**

Marie-France Stordeur, Christine Wiertz et Stéphane Colognesi, « S'exposer en exposant : prendre en compte les besoins des élèves, une condition pour permettre la prise de parole », *Tréma* [En ligne], 64 | 2025, mis en ligne le 02 septembre 2025, consulté le 26 septembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/10332> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14r99>

Ce document a été généré automatiquement le 26 septembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

S'exposer en exposant : prendre en compte les besoins des élèves, une condition pour permettre la prise de parole

Exposing oneself by giving an oral presentation: Taking account of students' needs, a prerequisite for speaking

Marie-France Stordeur, Christine Wiertz et Stéphane Colognesi

Introduction

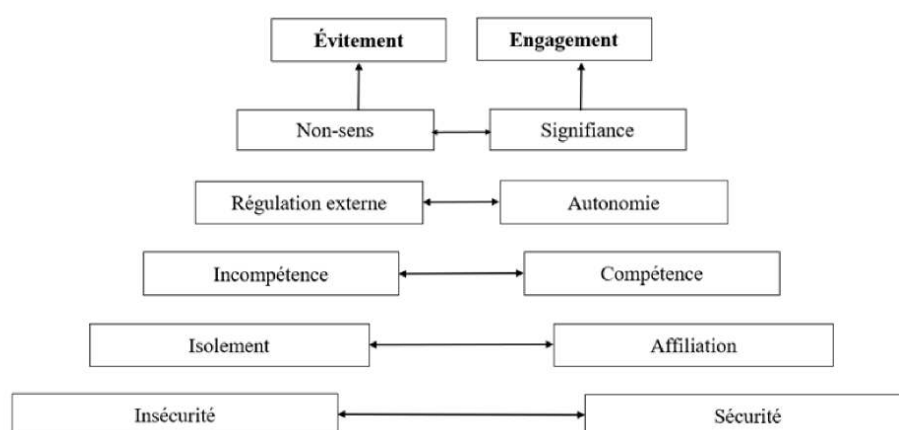
- 1 Prendre la parole en public, un incontournable dans la sphère privée, professionnelle ou éducative (Tailor, 2016), c'est s'exposer (Dumortier et al., 2012) et se mettre en danger puisque toute la personne de l'orateur est impliquée (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017) : sa voix, son corps, ses émotions. Les émotions sont des processus d'une durée courte qui émergent lorsqu'un événement est significatif pour la personne (Reeve, 2017). Elles influencent la prestation orale (de Jong et al., 2021 ; Ferreira Marinho, 2017) et peuvent transparaître aux niveaux paraverbal, non verbal ou physiologique (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Luminet & Grynberg, 2021 ; Mikolajczak, 2014). Dans la littérature, ce sont les émotions négatives qui ressortent davantage lorsqu'il s'agit de prendre la parole en public (Landkroon et al., 2022 ; Ringeisen et al., 2019 ; Tsang, 2020) : notamment l'anxiété et la peur, qui peuvent occasionner des pertes de mémoire (Hot et al., 2021 ; Merz et al., 2019 ; Pekrun et al., 2018). Selon certains auteurs comme Hanin et Gay (2023) ou Jacobs et ses collègues (2002), les émotions positives liées aux apprentissages et la perception de compétences tendent à diminuer avec l'âge des élèves alors que les émotions négatives liées au domaine scolaire tendent à augmenter.

- 2 Une situation de prise de parole très présente dans les classes et qui suscite beaucoup d'émotions est l'exposé oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020). Comme mentionné par des spécialistes francophones de l'oral (de Pietro & Schneuwly, 2003 ; Sénéchal, 2017), le genre oral de l'exposé occupe une place de choix dans les pratiques de classe, est notamment dû au fait qu'il est issu d'une longue tradition scolaire en Suisse, au Québec, en France, en Belgique, etc.
- 3 Des études récentes s'intéressant aux émotions des élèves dans les exposés oraux ont montré que, malgré des émotions positives ou mixtes observées, les émotions négatives sont fort présentes (Stordeur et al., 2022a). C'est pourquoi les enseignants se disent soucieux d'installer un contexte favorable et sécurisant pour les élèves (Stordeur et al., 2023 ; Wurth et al., 2022). Néanmoins, à notre connaissance, il existe peu de travaux sur la façon dont ils établissent un tel climat. Dans cette contribution, nous montrerons comment des enseignants prennent en compte les besoins des élèves pour soutenir leur engagement dans l'exposé oral.
- 4 Dans les lignes qui suivent, nous présentons (1) des repères théoriques sur l'exposé oral et les besoins des élèves en classe ; (2) la méthodologie avec l'échantillon composé de dix enseignant·es, la récolte de données par observation dans les classes et l'analyse de contenu ; (3) les principaux résultats organisés selon les besoins des élèves pris en compte ; (4) une discussion de nos résultats à la lumière de la théorie et (5) une conclusion ouvrant sur des perspectives pratiques et théoriques.

Repères théoriques

- 5 L'exposé oral est « 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). Cinq dimensions spécifiques à l'exposé oral sont pointées par des spécialistes du domaine (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012) : (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). Ce genre oral fait émerger de nombreuses émotions chez les individus (Landkroon et al., 2022 ; Ringeisen et al., 2019 ; Tsang, 2020). Chez les élèves, les émotions ressenties en classe peuvent être liées à des facteurs sociaux et individuels (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018).
- 6 Il est établi dans la littérature que l'engagement et la persévérance des élèves dans les tâches proposées, telles que les exposés oraux, dépendent de la satisfaction de besoins spécifiques. S'appuyant sur les travaux de Deci et Ryan (2012) et de Maslow (1987), Archambault et Chouinard (2022) en ont fait une synthèse améliorée de leurs propres travaux, présentée sous une forme hiérarchique et pyramidale (figure 1).

Figure 1 - Engagement et besoins de l'élève (Archambault & Chouinard, 2022, p. 104)



- 7 Dans la figure, la sécurité, reprise de Maslow (1987), est le socle sur lequel s'appuient les autres besoins. Elle explique « la raison pour laquelle le contexte d'apprentissage et l'ambiance qui règne dans l'école et dans la classe déterminent en partie l'engagement scolaire des élèves » (Archambault & Chouinard, 2022, p. 104). Ainsi, si les attentes de conduite et les règles ne sont pas précisées ou imprécises, si l'ordre en classe n'est pas maintenu et si les punitions sont fréquentes, cela entraîne « un climat d'insécurité très anxiogène pour les élèves » (Archambault & Chouinard, 2022, p. 104) qui a comme conséquence un comportement d'évitement (Huffman et al., 2020). La recherche a montré qu'il est utile de mettre en place des règles spécifiquement liées aux prises de parole pour garantir la sécurité lors de ces moments (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Colognesi & Hanin, 2020) : discuter avec les élèves du cadre pour éviter les moqueries (Stordeur et al., 2023), calmer les inquiétudes et le stress (encourager l'élève, lui donner du temps, lui proposer des exercices pour se détendre), rappeler les règles d'écoute de l'orateur (Stordeur et al., 2022b).
- 8 Dans le modèle de Archambault et Chouinard (2022), les trois besoins suivants sont issus de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2012). La psychologie du développement met en avant que c'est à l'âge scolaire (6-12 ans) que les enfants développent davantage la conscience de leur appartenance au groupe, de leurs compétences et de leurs propres choix (Stassen Berger, 2012).
- 9 L'affiliation (Deci & Ryan, 2012), autrement dit l'appartenance sociale, signifie être lié aux autres et entretenir des relations chaleureuses avec des personnes jugées importantes (Reeve, 2017) : les autres élèves de sa classe ou les enseignants. Si l'élève se sent isolé ou rejeté, il peut « éprouver des émotions très négatives de colère, de honte, ou de culpabilité » (Archambault & Chouinard, 2022, p. 105), ce qui le pousse à se replier sur lui-même et à ne pas s'engager dans la tâche. Pour assurer l'affiliation, des enseignants ont estimé que donner l'opportunité de s'exercer à prendre la parole en petits groupes (Wurth et al., 2022) ou inviter à la discussion des prestations avec d'autres (Stordeur et al., 2022b) sont des pratiques porteuses dans le cadre de l'exposé oral.
- 10 Chez Deci et Ryan (2012), la compétence fait référence au besoin qu'a l'élève de maîtriser son environnement, d'interagir efficacement avec son environnement et de prendre conscience des conséquences de ses actions. Pour rester engagé et développer un sentiment de compétence, il a besoin de vivre des réussites, de les célébrer et de

réaliser qu'il fait des progrès (Wigfield et al., 2006), comme quand il réussit à accomplir une prise de parole qu'il juge plus complexe. De plus, cette perception positive de sa capacité à résoudre des tâches scolaires donne à l'élève le sentiment d'être capable d'apprendre et de réussir, et favorise des émotions comme le plaisir d'apprendre, l'espoir de réussir et la fierté de réaliser une tâche. Sans cela, il risque de se sentir incompetent et déprécier les apprentissages scolaires (Archambault & Chouinard, 2022), ce qui augmente l'anxiété et le désespoir (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018) qui sont à leur tour défavorables pour les apprentissages. Plusieurs pratiques sont de nature à prendre en compte le besoin de compétence des élèves lors d'un exposé oral, comme les aider à la mémorisation et la préparation, leur dire d'avoir confiance en leurs capacités, les rassurer en leur disant que ce sont des experts (Stordeur et al., 2022b).

- 11 L'autonomie (Deci & Ryan, 2012) se définit par le besoin de se sentir agent de son propre comportement, d'avoir la possibilité d'agir volontairement et d'exercer un contrôle sur les événements. Son soutien se traduit par des approches qui tiennent compte de la perspective et des sentiments des élèves. À cela s'ajoute la possibilité de choisir, de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités et de résoudre des problèmes. À propos de choix, Patall et ses collègues (2013) distinguent les choix avec ou sans options possibles, les premiers relevant davantage d'une réelle responsabilisation et les seconds d'une forme de soumission. Dumouchel et Di Mambro (2023) parlent à ce sujet de « choix non responsabilisant » (p. 40) quand l'enseignant offre la possibilité entre une ou plusieurs options et de « choix responsabilisant » (p. 40) lorsque l'élève peut choisir sans être contraint par des options ou des choix. Pour assurer l'autonomie des élèves dans le cadre d'un exposé oral, des enseignants donnent le choix du moment de présentation, du sujet et des supports (Stordeur et al., 2022b).
- 12 Enfin, en haut du modèle, on trouve la signifiante qui consiste à donner à voir « la pertinence et l'utilité, dans la vie quotidienne, des situations d'apprentissage et des contenus abordés en classe » et à faire des liens entre ceux-ci (Archambault & Chouinard, 2022, p. 105). Si ce n'est pas le cas, l'élève risque de percevoir les situations d'apprentissage comme étant déconnectées de la réalité et ne pas s'y engager. Dans le cadre de l'exposé, certains enseignants explicitent le sens donné à l'exposé à travers la présentation des objectifs de l'activité (Stordeur et al., 2022b).

Méthodologie

- 13 Pour mettre au jour les pratiques effectives d'enseignants du primaire concernant la prise en compte des besoins pour permettre un contexte favorable à l'exposé oral, nous avons choisi une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004).

Participants

- 14 Nous sommes allés observer dix enseignants (voir tableau 1), recrutés via les réseaux sociaux, plus précisément sur Facebook où le post a été partagé de nombreuses fois : ils devaient travailler au primaire en Belgique francophone et demander aux élèves de faire un exposé oral durant l'année scolaire.

Tableau 1 - Détail des enseignants participants¹ et de leur classe

Prénom d'emprunt	Années d'expérience dans l'enseignement	Âge (ans)	Années d'expérience dans ce niveau	Autres informations	N° de classe	Niveau de la classe	Nombre d'élèves en classe
Inès	2	41	2	A travaillé dans le milieu bancaire	1	P5	24
Emma	4	25	4	Master en sciences de l'éducation	2	P5-P6	27
Jade	7	31	4	Master en sciences de l'éducation	3	P5	24
Léa	9	33	5		4	P4	23
Luce	10	30	9	Master en sciences de l'éducation	5	P6	23
Marie	12	40	3	Études de droits avant	6	P6	24
Laura	14	37	1		7	P6	24
Chloé	32	55	19		8	P5	20
Jean	36	60	4		9	P5	23
Rose	36	56	12		10	P5	24

Note. Les élèves de 5^e primaire (P5) ont approximativement 11 ans et ceux de 6^e primaire (P6) ont 12 ans.

Récolte et analyse des données

- ¹⁵ Deux chercheuses ont observé les dix enseignants dans 36 heures dédiées à l'exposé oral (la préparation et/ou la présentation, voir tableau 2). Chacune a pris des notes en instantané (y compris du « mot à mot de paroles ») avec un focus spécifique sur le contexte (élèves, lieu, temps, matériel) et les gestes² des enseignants. Directement après l'observation, elles ont pu échanger autour de leurs notes.

Tableau 2 - Répartition des données récoltées

		Préparation en classe			Présentation des exposés
		Travail documentaire	Préparation du support	Répétition	
Classe 1	Inès	x	x	x	x
Classe 2	Emma	x	x	x	x
Classe 3	Jade	x	x		
Classe 4	Léa	x	x		x
Classe 5	Luce	x		x	x
Classe 6	Marie	Préparation à la maison			x
Classe 7	Laura	Préparation à la maison			x
Classe 8	Chloé	x	x		
Classe 9	Jean	x			x
Classe 10	Rose	x		x	x

Note. Croix quand observé ; gris quand l'enseignant ne le fait pas ; blanc quand pas eu l'occasion d'observer.

- 16 Ces notes représentent au total 152 pages. Nous y avons appliqué une analyse de contenu en suivant L'Écuyer (1990) : lire à plusieurs reprises le matériau, pressentir le type d'unités à retenir, choisir et classer des moments où les enseignants observés respectaient les besoins des élèves (Archambault & Chouinard, 2022), quantifier les occurrences, interpréter. Chaque étape a fait l'objet de discussions entre les chercheurs pour assurer la fiabilité des analyses (Strauss & Corbin, 1990).

Résultats

- 17 Nous présentons les pratiques mises en place par les enseignants observés pour installer un contexte favorable à la prise de parole, concrétisé par la prise en compte des besoins présentés supra. La sécurité étant le socle, nous commençons par celui-là. Des extraits des notes et paroles d'enseignants reprises mot à mot illustrent le propos.

Sécurité

- 18 Pour soutenir le besoin de sécurité de leurs élèves, les dix enseignants émettent des règles pour tous les moments liées à l'exposé.
- 19 Ainsi, dès la préparation, six disent explicitement que le bavardage est exclu pendant l'exposé d'un pair. Trois ont à cœur d'informer les élèves sur les conséquences s'ils s'écartent des règles. Deux proposent des outils pour aider au silence et à la concentration (casque anti-bruit, placer un élève par banc).

Jade rappelle à l'ordre deux élèves : « Dernière remarque sinon je vous sépare. » (prép³)

Luce rappelle qu'il faut se taire pendant la prise de parole des autres. Quand on arrive au 22^e élève, elle demande que le public accorde la même attention qu'aux premiers. (exp)

- 20 Juste avant l'exposé, sept enseignants organisent un tour de parole où les élèves peuvent partager leurs émotions, quatre donnent des conseils aux élèves stressés, comme respirer pour se détendre, une autre console une élève qui pleure.

Un élève dit qu'il est stressé. Emma lui répond : « Tu veux un check de déstress ? » (exp)

[pendant l'exposé] L'élève dit : « C'est trop stressant », puis elle pleure en tournant le dos au public. Inès la console et la prend dans ses bras, puis elle lui dit de venir dans le couloir pour parler. (exp)

- 21 Au moment de l'exposé, quatre enseignants créent une « rupture » avec l'activité précédente pour montrer que les exposés vont commencer (un cri rituel, une posture d'écoute à adopter, ou une porte à aller fermer). Six mettent en place des rituels qui rappellent les règles d'écoute et énoncent les attentes vis-à-vis des auditeurs qui doivent tout ranger, écouter pour pouvoir répondre à des questions, respecter l'exposé en cours même s'il sonne pour la récréation.

Luce : « On a le plumier fermé. Vous vous tournez vers X [l'orateur]. Vous êtes le public. On va dire une fois Yes quand je dis public puis plus un bruit. Chut. » (exp)

Affiliation

- 22 Les dix enseignants encouragent l'entraide entre élèves : ils sont des réconforts, des conseillers, des facilitateurs, des informateurs et des coachs. Ainsi, les pairs aident spontanément au moment de la préparation (8 classes), se prêtent du matériel (3), endossent le rôle du public aux répétitions et donnent des retours (3), aident l'orateur à placer son panneau au tableau (3), font signe à un autre de se taire pendant l'exposé (1), encouragent les élèves qui vont passer (1), prennent le rôle de souffleurs (1).

Une élève cherche comment aller chercher une image sur Internet et sa voisine lui dit où cliquer. (Jade, prép)

Un élève dit qu'il a peur que les autres ne trouvent pas ses infos intéressantes. Un autre lui répond : « Moi, j'écouterai tout ! » (Léa, prép)

Un sous-groupe va passer son exposé. Des amis leur disent : « ça va aller ». Ils font le signe d'un pouce vers le haut. (Jean, exp)

Compétence

- 23 Au moment de la préparation, plusieurs stratégies sont utilisées par les enseignants pour assurer le besoin de compétence des élèves et les soutenir : répondre aux questions (8), fournir des retours pour aider l'élève à ajuster son affiche ou son diaporama (8), guider en montrant où aller chercher l'information (6), faire appel à un-e collègue d'informatique ou de FLA⁴ pour être plus disponibles (5), relancer des élèves en difficulté en leur posant des questions (5), conseiller de lire avec une intention (5), lancer des persuasions verbales motivantes (5), corriger l'écrit et/ou le contenu (5), donner un document à compléter pour guider la recherche documentaire (5), fournir des modèles de panneaux ou de diaporama (4), présenter des moyens de mémoriser (4), montrer comment manipuler des outils technologiques (3), rappeler les étapes à suivre (3), pointer ce qui est important ou secondaire (3), donner de la rétroaction⁵ à un

élève qui s'est entraîné devant eux (2), donner des conseils sur comment s'entraîner à la maison (1), présenter soi-même un exposé et le commenter (1). Et pour assurer le déroulement de cette aide, deux enseignants ont mis en place un système de « salle d'attente » : les élèves vont accrocher l'étiquette de leur prénom au tableau ou un document reprend l'ordre des demandes à traiter.

L'élève : « Moi, je ne serai pas capable de faire la présentation à voix haute ».

Jade : « Mais si, je crois en toi. Je n'ai jamais dit que ce serait facile, mais j'ai confiance et tu y arriveras. » (prép)

L'enseignant d'informatique montre un diaporama qu'il a réalisé : « Vous suivez ma présentation qui va durer 3 min ». Il lance son diaporama : « Je vais me présenter en 4 points : qui suis-je ? Et mes deux grandes passions ». [...] Dernière dia : « Merci pour votre écoute ». Les élèves posent des questions. L'enseignant résume le contenu minimal. (prép, classe de Jade)

Une élève demande : « On pourra avoir des petites fiches ? » Léa répond :

« Oui, vous pourrez avoir des petites notes si vous avez un trou de mémoire.

L'affiche sert à se souvenir. » (prép)

- 24 Six enseignants expliquent sur quels critères les élèves vont être évalués et trois donnent des consignes sur la durée, la fiabilité des sources, le support, la manière de présenter le travail écrit et la maîtrise du sujet à avoir. Juste avant la prise de parole, cinq rappellent les critères d'évaluation pour l'orateur et pour les auditeurs qui donneront une rétroaction.

Emma demande de donner un avis honnête, sincère et précise : « Ce n'est pas parce que c'est vos copains que c'est magnifique, ni que c'est nul si ce n'est pas le cas ». L'enseignante demande aux pairs de regarder les critères. (exp)

- 25 Au moment de l'exposé, Emma intervient quand il s'agit d'aider un élève perdu et Marie recentre les questions du public sur le sujet présenté pour aider l'orateur à y répondre.

Emma dit : « Dis-moi ce que tu sais ». L'élève reste silencieux. Elle répond : « Regarde des photos et explique-nous ». (exp)

- 26 Sept enseignants valorisent les progrès et les réussites des élèves. Pendant la préparation des exposés, six les félicitent, cinq les encouragent et quatre reconnaissent le travail accompli. Au moment de l'exposé, huit applaudissent et font applaudir l'orateur, trois félicitent devant le groupe-classe et Emma affiche les panneaux pour valoriser le travail des élèves.

Jade dit à la classe qui travaille en silence : « C'est vraiment bien. Je suis impressionnée par votre implication dans le travail. C'est vraiment chouette ! » (prép)

- 27 Dans les dix classes, nous avons observé que le soutien des parents était sollicité. Ainsi au moment de la préparation, les dix enseignants demandent aux élèves de trouver des informations à la maison, y compris en allant sur Internet avec leurs parents, d'imprimer des informations. Trois laissent les parents partager leurs compétences informatiques quand leur enfant doit préparer un diaporama. Au moment de l'exposé, des parents de deux classes ont apporté leur aide en préparant un plat à faire goûter en classe. Dans une autre classe, les élèves pouvaient inviter leurs parents à assister à l'exposé. Dans deux classes, des parents sont allés au-delà de ce qui était demandé : une maman a écrit une page d'informations pour aider son fils qui se fâche en classe parce

qu'il ne comprend pas ce qu'elle a écrit, une autre a créé un diaporama pour sa fille sans tenir compte des demandes et des étapes mises en place par l'enseignante.

Rose : « Le travail reste ici, c'est obligatoire, mais à la maison, si vous avez des aspects dont vous avez besoin, vous pouvez demander à vos parents. »

(prép)

L'oratrice dit qu'elle va faire une expérience. Sa maman se lève et distribue des bonbons bleus et noirs. (Marie, exp)

Autonomie

- 28 Pour répondre au besoin d'autonomie de leurs élèves, les dix enseignants laissent aux élèves la possibilité de poser des choix.
- 29 Au moment de la préparation, les élèves peuvent choisir : leur sujet librement ou dans une liste établie en fonction du programme (8), l'ajout d'éléments personnels comme une vidéo, des photos, une chanson, un aliment à goûter, un habit spécial à porter (8), le moment du passage devant la classe (6), le support (4), l'ordre des informations à présenter (4), la possibilité de bénéficier d'un délai supplémentaire (2) et d'écrire en sketchnoting⁶ (1).

Un élève demande : « On peut amener des objets ? » Léa répond : « Oui. Un objet, quelque chose à goûter, à montrer. » (prép)

- 30 Pendant l'exposé, le choix des élèves est plus restreint : prendre la parole quand ils se sentent prêts (8), répondre ou non aux questions (1) et inviter leurs parents à l'exposé (1).

« Quand tu veux ». (...) À un autre : « Quand tu es prêt. Prends ton temps. » (exp)

Signifiante

- 31 Dans nos données, la prise en compte du besoin de signifiante est le moins présente.
- 32 Au moment de la préparation, six enseignants abordent avec leurs élèves le sens donné à l'exposé en expliquant l'objectif de la tâche orale : donner aux autres l'envie de visiter la ville belge présentée, être un mini prof (titre donné par une enseignante à l'activité d'exposé oral devant la classe), donner envie de voyager à travers le monde, partager ce qu'ils ont envie que les autres retiennent, ou communiquer quelque chose qu'ils ont appris et aimé. Inès invite aussi ses élèves à donner eux-mêmes le sens au contenu partagé.

Jean : « Le but de l'exposé est de partager ce que j'ai envie que les autres retiennent. Toi, si tu as envie de retenir quelque chose, tu vas mieux le communiquer aux autres. Tout le reste sera oublié à vie. » (prép)

Inès : « Quand tu présentes quelque chose, essaie de savoir pourquoi. » (exp)

- 33 Pendant l'exposé, un seul enseignant a cherché à donner du sens au contenu en faisant le lien entre chaque exposé et une ligne du temps qui se construit au fur et à mesure des exposés oraux présentés.

Discussion

- 34 Bucheton (2021) souligne que l'enseignant a la responsabilité d'installer un climat de sécurité et de veiller à la sécurité de chaque élève notamment sa sécurité physique, morale, psychologique (veiller à ce que l'élève ne soit pas en souffrance physique ou psychologique), mais aussi sa sécurité cognitive (faire en sorte que l'élève se sente compétent pour réussir en lui fournissant de l'étayage positif et des encouragements). Dans cette étude, nous avons cherché à documenter l'environnement matériel de l'exposé oral, autrement dit comment des enseignants s'y prennent concrètement pour assurer ce contexte favorable nécessaire à la prise de parole lors d'un exposé oral. Cette tâche orale requiert une phase de préparation longue et complexe et génère des émotions chez l'orateur (de Jong et al., 2021) qui expose autant un contenu que sa personne (Gagnon et al., 2017). Pour réaliser cette approche par le biais de situations concrètes de classes et de dispositifs, nous avons réalisé des observations dans dix classes du primaire et avons codé nos données à partir de cinq besoins psychologiques des élèves pour s'engager dans les tâches scolaires (Archambault & Chouinard, 2022).
- 35 Les observations réalisées mettent en évidence des pratiques liées à chacun des niveaux du modèle d'Archambault et Chouinard (2022). L'annexe 1 offre une synthèse des différentes observations relatives à ce qui est mis en place par les enseignants pour prendre en compte ces besoins. Ce tableau peut selon nous servir d'outil pour inspirer des recherches d'observation futures, mais aussi les praticiens pour assurer un climat de sécurité qui stimulent l'engagement lors de prises de parole en classe. Globalement, nous avons pu remarquer que les différents besoins semblent considérés par les dix enseignants observés, avec des variétés de concrétisation pour certains besoins avant et pendant l'exposé. En effet, la plupart des pratiques sont mises en place pendant la préparation de l'exposé et non pas lors de sa réalisation. Ce constat est d'autant plus marqué pour le besoin de compétence, probablement parce qu'il influence l'émergence d'émotions positives et négatives des élèves et qu'il a des conséquences sur la motivation, la persévérance et leur réussite (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018).
- 36 Relativement au besoin de sécurité, les enseignants demandent le calme et la concentration, expriment les comportements attendus et les conséquences aux écarts, ce qui va dans le sens d'Archambault et Chouinard (2022). Si les classes sont souvent pourvues de chartes de vie avec les règles à respecter, il semble ici utile d'en prévoir ou d'en co-construire pour sécuriser les prises de parole avec des adaptations spécifiques aux exposés oraux. Avoir une gestion de classe spécifique à l'enseignement de l'oral est d'ailleurs recommandé par certains auteurs (Dumouchel et al., 2022 ; Sénéchal et al., 2022). En plus, les enseignants observés se montrent soucieux du bien-être émotionnel des élèves en les écoutant exprimer leurs émotions, et quelques-uns proposent des stratégies pour y faire face, ce qui est essentiel pour pouvoir réaliser les performances attendues (Mikolajczak, 2014 ; Pons et al., 2015 ; Reeve, 2017).
- 37 La prise en compte du besoin d'affiliation des élèves se concrétise par l'implication des autres dans l'exposé de chacun, de façon à ce que les élèves ne se sentent pas isolés (Archambault & Chouinard, 2022) : ils apportent de l'aide, des conseils, du réconfort. Il a d'ailleurs été démontré que ce soutien des pairs dans le cadre des prises de parole est bénéfique aux prestations suivantes (Colognesi et al., 2020 ; Wiertz et al., 2022). Les

enseignants observés encouragent souvent cette solidarité entre élèves, sauf dans les moments où chacun doit avancer sur son travail. Si les exposés se déroulent en groupes, l'affiliation prend encore davantage d'importance dès le moment de la préparation.

- 38 Une large variété de pratiques se rapportant à la prise en compte du besoin de compétence des élèves ont été observées chez les dix enseignants. C'est sans doute pour ce besoin que les pratiques sont les plus diversifiées. Ils répondent aux questions, guident les élèves perdus dans leur travail, aident pour l'écrit, soutiennent leurs élèves dans l'utilisation d'outils technologiques, offrent la possibilité de s'entraîner oralement, ou encore donnent des outils pour réaliser l'exposé et pour mémoriser le contenu à présenter. Certains sont aussi attentifs à dire aux élèves qu'ils pensent qu'ils sont capables de le faire, soulignent les succès et les progrès. Sur ce plan, dans certaines classes, les élèves sont aussi invités à se faire aider de leurs parents, voire à leur proposer de venir en classe pour assister à l'exposé de leur enfant. Cela soulève la question des inégalités entre les élèves aidés et ceux qui ne le sont pas (Ha, 2021). C'est la raison pour laquelle certains enseignants tendent à privilégier le travail en classe plutôt qu'à la maison (Sénéchal, 2022). Au final, ces différentes pratiques montrent que les enseignants observés ont à cœur de permettre aux élèves de se sentir compétents pour réaliser leur exposé, étant certainement conscients de la complexité de la tâche (Dumortier et al., 2012), et des émotions positives et négatives de leurs élèves (Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2018).
- 39 La prise en compte du besoin d'autonomie est assurée à travers des choix donnés aux élèves, comme, entre autres, choisir le sujet, le moment, le type de support. Mais si ces choix sont nombreux, ils ne sont pas étendus au domaine émotionnel, par exemple en donnant aux élèves un joker qui leur donne un droit au report, celui de ne pas passer le jour fixé, car l'élève ressent le contexte comme étant défavorable. Ceci est une étape dans l'apprentissage, car, plus tard, il ne sera pas toujours possible à la personne de reporter une prise de parole en public, par exemple lors d'un entretien d'embauche. Il reste à discuter des choix proposés par les enseignants : sont-ils liés à une forme de soumission, comme, choisir le sujet de l'exposé dans une liste d'options, de thèmes proposés), ce qui n'apporterait que peu de bénéfices en termes d'autonomie et de performance (Dumouchel & Di Mambro, 2023 ; Patall et al., 2013) ou, au contraire, sont-ils des choix liés à la responsabilisation, comme, par exemple, choisir n'importe quel sujet d'exposé, ce qui amène un sentiment élevé d'autonomie, et renforcerait sa motivation intrinsèque, les efforts fournis, la créativité, la préférence pour les défis et la performance (Moller et al., 2006 ; Patall et al., 2008).
- 40 Enfin, la prise en compte du besoin de signifiante, par l'explicitation du sens, est peu présente dans nos observations. Pourtant, Eccles et Wigfield (2000) ont montré que percevoir la valeur des tâches est nécessaire à l'engagement dans celles-ci. Relativement à l'oral, c'est d'ailleurs une pratique préconisée dans la littérature comme un incontournable (Colognesi & Deschepper, 2022). Pour aller plus loin, on pourrait chercher des moyens pour que les élèves construisent eux-mêmes en individuel et en collectif la signifiante des activités en classe.
- 41 Malgré le soin apporté à notre étude, elle contient des limites qui ouvrent vers de nouvelles perspectives de recherches. Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, nous avons travaillé à partir d'observations croisées et de prises de notes. Nous allons poursuivre nos investigations en filmant d'autres enseignants au travail, de façon à

capturer et exemplifier la prise en compte des besoins, et de potentiellement compléter notre panorama (tableau 1). Ensuite, nous n'avons pas investigué ce que pensent les acteurs (enseignants et élèves) pour trianguler nos données. Demander aux enseignants d'explicitier leurs pratiques permettrait de voir la conscience qu'ils ont de la prise en compte des besoins. Et questionner les élèves permettrait également d'avoir de l'information sur ce qu'ils perçoivent comme apports (ou non) de ces différentes pratiques, relativement aux cinq besoins. Une autre perspective de recherche serait d'étudier ce que pensent les élèves eux-mêmes par rapport à leurs besoins psychologiques en contexte d'exposé.

Conclusion

- 42 Au final, nous voyons plusieurs implications pratiques à cette étude. Tout d'abord, il nous semblerait utile que les besoins présentés ici fassent l'objet d'un travail avec les enseignants en formation, pour qu'ils en soient conscients (Gouin & Colognesi, 2022) et les prennent en compte directement en lien avec les moments de prise de parole des élèves. Ensuite, l'enjeu est de diminuer les inégalités entre les élèves qui sont aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas ou peu (Ha, 2021). Il serait utile de planifier tout le travail en classe, c'est-à-dire de la recherche documentaire à l'entraînement oral. Cela nécessiterait de libérer du temps scolaire, d'encourager les élèves à développer encore davantage leur solidarité et de mettre en place une gestion de classe appropriée qui aide les élèves à travailler dans le calme bénéfique pour la concentration. Enfin, nous voyons un enjeu à travailler non seulement ce qui relève du genre oral et de son contenu, mais également des compétences émotionnelles, puisque les émotions sont intimement liées à l'oral (Dumais, 2016). Cela est vrai pour l'orateur et pour les auditeurs avant, pendant et après les exposés. Cela nécessiterait également de mener un travail en profondeur sur les cinq compétences émotionnelles⁷ (Kotsou et al., 2022 ; Mikolajczak, 2014), et plus particulièrement sur la verbalisation et la compréhension des émotions. Cela aiderait les élèves à en envisager les causes et conséquences sur leur réussite. Enfin, l'utilisation de leurs émotions serait un véritable atout dans le cadre spécifique de l'exposé oral (par exemple, en apprenant à utiliser leur trac pour booster leur prise de parole).
- 43 Dans cette étude, nous avons mis en évidence comment les enseignants soutenaient les besoins psychologiques de leurs élèves dans le cadre d'exposés oraux en classe. Si cet accompagnement est important (Stordeur et al., 2022b), il ne peut occulter le fait qu'un enseignement systématique de l'oral est nécessaire pour développer les compétences à communiquer oralement des élèves (Colognesi et al., 2023 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais, 2016).

Information complémentaire

- 44 L'article propose une annexe au format .docx, téléchargeable depuis :
- 45 Annexe : <https://journals.openedition.org/trema/10386?file=1>

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2015). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay & M. Dutrévis (dirs.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 95-113). De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthiques et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF Sciences humaines.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.2017>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). 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, 100917. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- 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 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>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. Tory Higgins (dirs.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-437). Sage.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6e éd.). ESF.
- 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. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, 93-112.
- Dumortier, J. L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Presses universitaires de Namur.

Dumouchel, M., & Di Mambro, N. (2023). La responsabilisation : pierre angulaire de la gestion de la classe. Dans F. Dufour & M. Dumouchel (dirs.), *La gestion de la classe : innover par un modèle personnalisé* (pp. 37-48). Éditions CEC.

Dumouchel, M., Sénéchal, K., & Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

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.e7-127.e11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.012>

Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Ficher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/6477>

Gouin, J. A., & Colognesi, S. (2022, août). What practices are used by pre-service teachers to support the psychological needs of students? Validation of an observation grid for high school education [communication]. *European Association for Research on Adolescence (EARA)*, Dublin, Irlande.

Ha, C. (2021). How parental factors influence children's literacy development: Inequity in education. *Education 3-13*, 51(3), 493-508. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1981422>

Hanin, V., & Gay, P. (2023). Comparative analysis of students' emotional and motivational profiles in mathematics in grades 1-6. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1117676>

Hot, P., Grynberg, D., Desmedt, O., & Luminet, O. (2021) Introduction à la psychologie des émotions. Dans O. Luminet & D. Grynberg (dirs.), *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2e éd., pp. 3-43). De Boeck Supérieur.

Huffman, K., Dowdell, K., & Sanderson, C. A. (2020). *Introduction à la psychologie*. De Boeck Supérieur. (Adaptation d'Alain Huot, Luce Marinier, Martin Benny et Sébastien Bureau. Adaptation au contexte européen : Aurore Boulard, Martin Desseilles, André Ferrara, Hélène Givron et Moïra Mikolajczak (traduction et adaptation de la 12^e éd. américaine).

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.

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>

Lafortune (2008). *Rétroaction. Réflexion et interaction* [Fichier PDF]. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC510/F1138736613_21_retroaction_oct8.pdf

Landkroon, E., van Dis, E. A. M., Meyerbröker, K., Saleminck, E., Hagenaars, M., & Engelhard, I. M. (2022). Future-oriented positive mental imagery reduces anxiety for exposure to public speaking. *Behavior Therapy*, 53(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.06.005>

- Lavoie, C., & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur.
- Luminet, O., & Grynberg, D. (dirs.). (2021). *Psychologie des émotions. Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3e éd.). Harper & Raw Publishers.
- 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>
- Mikolajczak, M. (2014). Les émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dirs.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 13-35). Dunod.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 754-767.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M., & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14-32.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. Routledge.
- Pons, F., Giménez-Dasi, M., Nives Sala, M., Molina, P., Tornare, E., & Andersen, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. Dans M. Crahay & M. Dutrévis (dirs.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 115-142). De Boeck Supérieur.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions* (R. Kaelen, Trad., 2e éd.). De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 2009, 2015).
- 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>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, 113-129.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- 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., Dumouchel, M., & Messier, G. (2022). L'enseignement du français planifié autrement. Un habile alliage entre didactique et gestion de classe. Dans M. Dumouchel & C. Lanaris (dirs.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques. Vers un enseignement cohérent* (pp. 23-66). Presses de l'Université du Québec.
- Stassen Berger, K. (2012). *Psychologie du développement* (S. Bureau, Trad., 2e éd.). De Boeck Supérieur.

- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022b). 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), 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Stordeur, M.-F., Parmentier, M., Coppe, T., Nils, F., & Colognesi, S. (2022a, mai). Quels profils émotionnels d'élèves du primaire en situation d'exposé oral et quelles perspectives pour les accompagner ? [communication]. 88^e Colloque de l'ACFAS, Québec, Canada. <http://hdl.handle.net/2078.1/255611>
- Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, P. (2023). 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, 17-37. <https://journals.openedition.org/reperes/5988>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Taylor, B. (2016). Rhetoric and oracy in the classics classroom. *Journal of Classics Teaching*, 17(33), 14-21. <https://doi.org/10.1017/S2058631016000064>
- 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>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal - De Boeck Université.
- 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 ? *e-JIREF*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg (dir.), *Social, emotional, and personality development (Handbook of Child Psychology, Vol. 3)* (6e éd., pp. 933-1002). Wiley.
- 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*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.376>

NOTES

1. Classés en fonction de leurs années d'expérience, du novice au plus expérimenté.
2. Par « geste professionnel », Bucheton (2019) désigne « de manière métaphorique l'action de l'enseignant dirigée vers l'élève ou la classe, dans le but d'instruire et d'éduquer. Le choix du terme « geste » traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans un code. [...] le geste est verbal mais aussi non verbal : le corps de l'enseignant parle (déplacements, mimiques, regards, vêtements) [...] » (p. 79).
3. « pré » renvoie au moment de la préparation, « exp » au moment de l'exposé.
4. FLA pour français langue d'apprentissage.
5. La rétroaction est le plus souvent définie comme une information donnée à une personne à propos de ses actions, de ses productions, de ses attitudes ou de ses comportements (Lafortune, 2008 ; Legendre, 1993).

6. Le sketchnoting est une forme de prise de notes visuelle, graphique et créative, mêlant l'écrit et le dessin.

7. Les cinq compétences émotionnelles sont les suivantes : 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).

RÉSUMÉS

Des études récentes voulant observer les émotions des élèves dans les exposés oraux ont montré que, malgré des émotions positives ou mixtes observées, les émotions négatives sont fort présentes. C'est pourquoi les enseignants se disent soucieux d'installer un contexte favorable et sécurisant pour les élèves. Néanmoins, à notre connaissance, il existe peu de travaux sur les pratiques effectives d'enseignants du primaire concernant la prise en compte des besoins pour permettre ce contexte. Pour répondre à cet objectif, nous avons réalisé des observations dans dix classes du primaire et avons codé nos données à partir de cinq besoins psychologiques des élèves pour s'engager dans les tâches scolaires mis en exergue par Archambault et Chouinard (2022). Selon nos analyses, les enseignants mettent en place des pratiques nombreuses et diversifiées pour prendre en compte le besoin de compétence des élèves, notamment au moment de la préparation de l'exposé. À l'inverse, peu de pratiques permettant de renforcer le besoin de signifiante ont été observées.

Recent studies looking at students' emotions during oral presentations have shown that, despite the positive or mixed emotions observed, negative emotions are very present. This is why teachers say they are keen to create a favourable and reassuring context for pupils. However, to our knowledge, there is little research on the actual practices of primary school teachers in terms of taking needs into account to create this context. To meet this objective, we conducted observations in ten primary classes and coded our data on the basis of the five psychological needs of pupils to engage in school tasks highlighted by Archambault and Chouinard (2022). According to our analyses, teachers put in place numerous and diversified practices to take account of students' need for competence, particularly when preparing the presentation. Conversely, few practices were observed to reinforce the need for meaning.

INDEX

Keywords : favourable context, oral presentation, psychological needs, primary school

Mots-clés : contexte favorable, exposé oral, besoins psychologiques, école primaire

AUTEURS

MARIE-FRANCE STORDEUR

UCLouvain / IPSY, GIRSEF

CHRISTINE WIERTZ

UCLouvain / IPSY, GIRSEF

STÉPHANE COLOGNESI

UCLouvain / IPSY, GIRSEF