

Que nous apprennent les dessins d'élèves sur les émotions qu'ils et elles ressentent lors d'un exposé oral devant la classe ?

Marie-France Stordeur¹, Ivy Vandeveld², Camille Taildeman³ et Stéphane Colognesi¹

¹ Université catholique de Louvain, Belgique

² Institut Marie Immaculée à Anderlecht, Belgique

³ Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht, Belgique

Pour citer cet article :

Stordeur, M.-F., Vandeveld, I., Taildeman, C. et Colognesi, S. (2025). Que nous apprennent les dessins d'élèves sur les émotions qu'ils et elles ressentent lors d'un exposé oral devant la classe ? *Didactique*, 6(2), 123-161. <https://doi.org/10.37571/2025.0206>

Résumé : Parler en public fait émerger des émotions fortes chez l'orateur ou l'oratrice. Or, ressentir des émotions négatives en parlant en public peut constituer un obstacle à la réussite dans les domaines éducatif, professionnel et social tout au long de la vie. À l'heure actuelle, il y a peu de connaissances sur ce que ressentent les élèves en situation de prise de parole et sur comment les sonder pour leur permettre d'en tenir compte dans le développement de leur compétence à communiquer oralement. L'exposé oral étant un genre oral souvent sollicité dans les écoles dès le primaire, nous avons étudié des productions d'élèves du primaire. L'objectif de notre contribution est d'analyser comment des élèves illustrent leurs émotions dans le cadre d'un exposé oral en classe. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons demandé à 236 élèves de 10-12 ans, issus et issues de 11 écoles en Belgique francophone, de faire un dessin qui représente le lien entre leurs émotions ressenties et un exposé oral qu'ils venaient juste de présenter et d'en donner une explication écrite ou orale. Nos analyses montrent que la moitié des élèves représentent des émotions mixtes (53%), d'autres uniquement des émotions positives (26%) ou uniquement négatives (21%) concernant leur exposé.

Mots-clés : dessin, émotions, exposé oral.

Introduction

Tout au long de la vie, il est nécessaire de parler en public, que ce soit à l'école, dans la vie professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Taylor, 2016) ou dans la vie privée. Quelques exemples typiques sont la présentation d'un sujet devant des camarades de classe, l'expression de son point de vue ou de ses idées lors d'une réunion avec des collègues, ou encore un discours lors d'un anniversaire ou d'un mariage. Cela confère à la compétence à communiquer oralement un rôle essentiel pour prendre place dans la société (Mercer et al., 2017).

Des recherches récentes ont montré que le langage oral est composé de différentes dimensions : physique, linguistique, cognitive, sociale et émotionnelle (Mercer et al, 2017). Et si l'enseignement de l'oral est encore peu présent ou diversifié dans les classes (eg., Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2017), cela est d'autant plus vrai dans sa dimension relative aux émotions (Dumais, 2016 ; Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017 ; Stordeur et al., 2022). Cette négligence est surprenante : Dumais (2016) a souligné que les émotions font partie intégrante de la prise de parole (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020). Par ailleurs, il a été montré que les émotions ont une importance dans le rapport à l'oral des personnes (Colognesi et al., 2023). En plus, le fait de ressentir des émotions négatives en parlant en public peut constituer un obstacle à la réussite dans les domaines éducatif, professionnel et social tout au long de la vie (Reeves et al., 2021).

Mais, relativement à la prise de parole, il y a encore peu de connaissances sur ce que ressentent les élèves en situation de prise de parole et sur comment les sonder pour leur permettre d'en tenir compte dans le développement de leur compétence à communiquer oralement. Partant, notre contribution s'inscrit dans le second de ce numéro qui s'ancre dans la classe et propose des réponses aux questions suivantes : comment les élèves peuvent-ils développer et améliorer leur compétence à communiquer oralement efficacement et autrement que par les façons de faire « traditionnelles » ? Quelles pratiques innovantes peuvent soutenir le développement de cette compétence ? Comment évaluer autrement ? À la suite de nombreuses études qui établissent des liens entre les émotions et l'apprentissage (eg., Cuisinier, 2016 ; Encinar et al., 2017 ; Gentaz, 2017 ; Orlova et al., 2015), nous soutenons qu'une des pistes pour y répondre est de tenir compte des émotions que les élèves projettent, vivent et ressentent lors de ces moments d'exposition de « soi » devant les autres.

Mais avant de pouvoir prendre en compte les émotions des élèves pour agir en fonction, encore faut-il y avoir accès. Si l'importance des émotions dans la prise de parole publique

est bien établie (Dumais, 2016 ; Reeves et al., 2021), leur intégration dans l'enseignement, en particulier dans le cadre des dispositifs didactiques, demeure une question complexe et peu explorée. En effet, la question n'est pas tant de savoir si les émotions ont une place en didactique, mais comment leur donner une place à part entière au sein des dispositifs, car elles sont souvent considérées comme la face cachée du triangle didactique (Cuisinier & Pons, 2011). Notre recherche s'inscrit dans cette problématique en cherchant à mieux comprendre les émotions vécues par les élèves dans des situations d'exposition orale. Elle vise ainsi à contribuer au champ de la didactique de l'oral en apportant des éclairages nouveaux sur la manière dont les émotions influencent à la fois la performance des élèves et leur perception de cette tâche complexe.

Dans nos précédents travaux (Stordeur et al., 2025 ; Stordeur et al., soumis), nous nous sommes attelés à cela pour rendre compte des émotions positives, négatives et mixtes que ressentent les élèves de fin du primaire dans une prise de parole bien connue : l'exposé oral. L'intérêt de se pencher sur l'exposé oral, plus particulièrement, est qu'il s'agit d'un des genres oraux utilisés par les personnes enseignantes (Colognesi et al. 2022a ; Dumais & Soucy, 2020 ; Nolin, 2015 ; Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017). Il s'agit d'une tâche complexe (Stordeur & Colognesi, 2020 ; Tian, 2016) pour laquelle peu de personnes enseignantes proposent de travailler la totalité de cet apprentissage en classe (Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017). Les élèves doivent, la plupart du temps, effectuer le travail hors de l'école, rapportent Dumais et Soucy (2020). Dans nos travaux antérieurs, pour documenter ce que ressentent les élèves dans le cadre d'un exposé oral, nous avons fonctionné par questionnaires et entretiens. Notre proposition ici est de prolonger ces investigations pour identifier plus finement encore ce que peuvent vivre les élèves d'un point de vue émotionnel dans le cadre d'un exposé oral, pour pouvoir intervenir in fine sur le plan didactique. Partant, notre question de recherche est : Comment des élèves de 10-12 ans illustrent-ils/elles les émotions qu'elles et ils ressentent dans le cadre d'un exposé oral en classe ? Partant, nous cherchons aussi à voir comment les dessins pourraient servir de moyen pour les personnes enseignantes de saisir les émotions des élèves pour mieux orienter leurs interventions.

Pour y parvenir, nous avons demandé à 236 élèves de 10-12 ans, issues et issus de 11 écoles de la Belgique francophone, de faire un dessin qui représente le lien entre leurs émotions ressenties et un exposé oral qu'ils venaient juste de faire. Il a été montré que le dessin est un instrument pertinent pour recueillir des informations auprès d'enfants, puisqu'il leur permet de s'exprimer au départ d'une consigne simple et attractive, amenant ainsi des traces de leurs conceptions (Bourassa, 1997 ; Brée, 2021 ; Ezan et al., 2015).

Dans les sections suivantes, nous présentons successivement : le cadre théorique comprenant les émotions et l'exposé oral, les aspects méthodologiques, les principaux résultats, où des dessins emblématiques sont proposés pour illustrer les propos, et une discussion-conclusion. Dans cette dernière, nous revenons sur la piste évoquée *supra* : avoir un temps de travail avec les élèves sur leurs émotions dans le cadre de l'enseignement de l'oral.

Cadre conceptuel

Cette section est composée de deux parties, mettant en avant ce qu'on entend par « émotions » et « exposé oral ».

Les émotions

De manière générale, la définition des émotions varie en fonction des scientifiques et de leur champ de spécialité (Hanin, 2018 ; Luminet, 2008 ; Mikolajczak, 2020a). Néanmoins, Hanin (2018) relève que les scientifiques consentent à une approche componentielle qui considère les émotions comme des séquences dynamiques de changement répondant à un stimulus interne ou externe. Les émotions peuvent alors être définies comme des processus d'une durée courte qui se produisent en réponse à un événement ou à des actions significatives pour la personne (Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019) et qui comportent des dimensions affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives-comportementales (Mikolajczak, 2020a ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Cela ne signifie pas pour autant que c'est la situation qui occasionne une émotion bien précise, mais plutôt qu'elle est le résultat de la signification que l'individu accorde à la situation (Cuisinier, 2016 ; Hanin, 2018). Les émotions ont alors pour fonction d'expliquer, de donner du sens à la situation vécue, ainsi que de guider l'individu dans sa réaction, le tout dépendamment des valeurs, croyances et vécu personnel de ce même individu (Cuisinier, 2016).

Les émotions sont complexes et ne se cantonnent pas uniquement au domaine subjectif : l'activité neuronale, l'activation physiologique, les pensées d'un individu, les sensations du corps, les expressions faciales ou le changement de posture constituent différentes facettes objectivables des émotions (Mikolajczak, 2020a). Dès lors, les émotions vont avoir un impact, visible ou non, sur les agissements de l'individu et sur ses relations avec autrui (Cuisinier, 2016).

Selon Mikolajczak (2020a), il existe sept émotions de base : la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise, la joie et l'amour. Toutefois, l'amour n'est pas repris par toute la communauté scientifique (Baurain & Nader-Grosbois, 2011 ; Gentaz, 2017) comme étant une émotion de base. Les émotions peuvent être classées selon leur valence positive ou négative (Pekrun et al., 2018). Sont considérées positives, les émotions ressenties comme étant agréables (par exemple, la joie, la fierté, l'excitation, le plaisir). A contrario, les émotions négatives sont ressenties comme désagréables (par exemple, la tristesse, la colère, la honte, l'anxiété). Dans de nombreuses situations de la vie, y compris scolaires, les personnes peuvent avoir des émotions mixtes, dans le sens où elles ressentent des émotions positives et négatives simultanément (Larsen & McGraw, 2014). Moeller et ses collègues (2018) ont ainsi montré la présence d'émotions mixtes mêlant stress et enthousiasme dans un contexte d'apprentissage.

Face à ces émotions, les individus vont réagir différemment. Ces réactions sont notamment dues à la capacité, propre à chaque individu, de raisonner et d'utiliser les émotions en vue d'améliorer sa propre réflexion. Celles-ci sont en effet relatives aux compétences émotionnelles (CE) d'un individu. Ces dernières permettent de déceler les émotions présentes dans les expressions du visage, d'aider dans la prise de décision, d'agir en fonction des émotions perçues et de gérer aussi bien les émotions personnelles que celles des autres (Encinar et al., 2017). Mikolajczak (2020b) distingue trois niveaux de CE : les connaissances, les habiletés à « appliquer les connaissances en situation émotionnelle et à implémenter une stratégie donnée », et les traits qui sont une « propension à se comporter de telle ou telle manière en situation émotionnelle » (p. 9).

Les compétences émotionnelles se « réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2020b, p. 7). Il existe cinq compétences de base (intra et interpersonnelles) qui consistent à être capable d'identifier ses émotions et celles des autres, de les comprendre, d'exprimer ses émotions et laisser les autres exprimer les leurs, de réguler ses émotions et celles des autres, de les utiliser efficacement face à une situation (Encinar et al., 2017 ; Mikolajczak, 2020b). Ces compétences vont se développer et s'acquérir à différents moments de la vie d'un individu (Gentaz, 2017). Dans le cadre de cette étude, puisque nous avons invité les élèves à exprimer leurs émotions face à un exposé oral, nous avons sollicité leurs compétences à identifier les émotions et à les exprimer.

La compétence « identifier les émotions » est présente dès sept mois, car un bébé est capable de percevoir une différence entre les émotions qu'il voit (Gentaz, 2017), mais ce n'est qu'au moment où il va commencer à parler qu'il va réellement apprendre à les

identifier (Thommen et al., 2021). Ainsi, vers deux ans, l'enfant effectue d'abord une distinction entre les émotions agréables/positives et désagréables/négatives (Gentaz, 2017 ; Thommen et al., 2021). Parmi ces dernières, il apprend progressivement à identifier des émotions spécifiques, comme la peur, la tristesse, la colère et le dégoût, en fonction de leurs manifestations (expressions faciales, contextes ou intensités). Cette différenciation, qui s'affine avec l'âge, reflète l'évolution de ses compétences émotionnelles et langagières (Widen & Russell, 2010). Jusqu'à quatre ans, l'identification se fait principalement grâce aux expressions du visage, et elle se fait à cinq ans pour les émotions présentes dans des histoires racontées (Thommen et al., 2021). Cette première compétence est complètement acquise à trois ans pour la joie, à six ans pour la tristesse, la colère et la peur et à dix ans pour la surprise et le dégoût (Gentaz, 2017). Les élèves de notre étude, âgés de 10-12 ans, devraient donc être capables d'identifier les émotions qu'ils ressentent dans la situation d'exposé oral.

La compétence « exprimer les émotions » arrive en même temps que la compétence « identifier ». En effet, selon Baurain et Nader-Grosbois (2011) et Gentaz (2017), un bébé est capable, dès sept mois, d'exprimer des émotions primaires telles que la joie, la peur, la colère, le dégoût ou la tristesse. Les auteurs ajoutent que ce n'est que vers deux ans que l'enfant sera capable d'exprimer verbalement ses émotions et la joie devient plus présente à partir de trois ans, car c'est la première émotion à laquelle un enfant est confronté. De ce fait, la joie est l'émotion que l'enfant maîtrise le mieux. Hanin (2018) ajoute qu'il faut connaître un large panel de vocabulaire émotionnel pour s'exprimer de manière optimale. Ici encore, il semble que les enfants de 10-12 ans, âge des élèves ayant participé à notre étude, sont capables d'exprimer leurs émotions.

Dans le milieu scolaire, il a été montré que plusieurs facteurs peuvent influencer les émotions des élèves : la difficulté de la tâche à réaliser et les compétences mobilisées (Tornare et al., 2016), le regard que l'enfant porte sur lui-même durant l'activité d'apprentissage et les efforts fournis (Cuisinier, 2016), le but que l'élève se donne (Orlova et al., 2015) ainsi que le sujet et la discipline travaillée (Cuisinier, 2016). Sur ce dernier aspect, il a été montré que face à des stratégies de travail (comme comprendre, résoudre), les enfants seront plus enclins et enclins à éprouver de la joie, que face à des stratégies superficielles (comme étudier par cœur), où elles et ils éprouveront plus de stress, de colère ou d'ennui (Cuisinier, 2016).

L'exposé oral et les émotions

L'exposé oral peut être défini comme « un genre textuel public relativement formel et spécifique dans lequel un présentateur 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, avec ou sans utilisation de supports visuels (Chamberland et al., 2006), et généralement avec une certaine préparation (Tsang, 2020). Il représente un outil privilégié pour la transmission de toutes sortes de contenus dans les programmes éducatifs, tant pour le locuteur que pour les auditeurs (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012). Pour cette raison, il s'agit d'une des tâches que les personnes enseignantes confient le plus fréquemment aux élèves tout au long de leur scolarité (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Par ailleurs, la nature du contenu de l'exposé peut jouer un rôle significatif dans les émotions ressenties par les élèves. Comme le souligne Pekrun (2006), la nature d'une tâche scolaire influence directement les émotions académiques. Présenter un événement personnel, par exemple, peut intensifier des émotions liées à la vulnérabilité, tandis qu'une présentation théorique peut générer de l'anxiété liée à la performance ou à l'évaluation.

Dans le cadre des exposés oraux en primaire, une étude récente par questionnaires administrés à des élèves du primaire (Stordeur et al., soumis) fait émerger trois profils émotionnels d'élèves face aux exposés oraux en classe. Il ressort qu'une majorité d'élèves de 10-12 ans appartient au profil positif dominant (émotions positives de forte intensité et émotions négatives de faible intensité), une minorité relève du profil négatif dominant (émotions positives de faible intensité et émotions négatives de forte intensité) et les autres ont un profil mixte avec des émotions positives et négatives d'intensité similaire. Une autre étude a permis de montrer que, lorsque les élèves se revoient sur vidéo après leur exposé, elles et ils parlent des émotions qu'ils et elles ont ressenties pendant la prestation, elles et ils font des liens avec leurs stratégies de préparation et de réussite, les facilitateurs et obstacles qu'ils et elles ont rencontrés (Stordeur et al., 2025).

Méthodologie

Dans cette section, nous présentons la méthodologie mise en place pour répondre à notre question de recherche : « Comment des élèves de 10-12 ans illustrent-ils les émotions qu'ils ressentent dans le cadre d'un exposé oral en classe ? »

Personnes participantes

Pour cette contribution, 236 élèves de 10-12 ans ont participé à l'étude. Il s'agit de 129 filles et 107 garçons dont l'âge moyen est de 10,33 ans. Ces élèves proviennent de 11 écoles réparties dans la Belgique francophone et comprenant des indices socio-économiques variés (allant de 4 à 20/20).

Nous avons été en contact avec ces élèves dans le cadre d'une recherche plus large (Stordeur et al., soumis), après avoir sollicité des personnes enseignantes qui faisaient réaliser à leurs élèves au moins un exposé oral durant l'année scolaire. Notons que les exposés qui sont au cœur de cette étude concernent un sujet librement choisi, en fonction des consignes données par les personnes enseignantes. Les thématiques abordées variaient: certaines personnes enseignantes ont proposé à leurs élèves de choisir un thème scolaire lié aux matières d'éveil (géographie, sciences, histoire) ou leur ont permis d'opter pour un sujet d'intérêt personnel (par exemple, un animal, un passe-temps ou une activité culturelle). Cette diversité dans le contenu reflète la réalité des pratiques pédagogiques dans les écoles participantes. Les exposés ont été présentés en classe, devant leurs pairs et la personne enseignante responsable de la classe, dans des conditions habituelles.

Les personnes enseignantes ont souhaité le passage des chercheuses dans leur classe afin de répondre aux questions des élèves, de participer à un dernier sondage et à une clôture de l'étude. C'est dans ce moment de clôture que se situe notre prise de données, c'est-à-dire une quinzaine de jours après l'exposé. Les élèves, ainsi que leurs parents, ont donné leur consentement libre, éclairé et continu pour leur participation au projet de recherche, respectant ainsi les conditions éthiques nécessaires (Bélanger et Richard, 2017).

Recueil des données

Nous avons demandé aux élèves de « Faire un dessin qui montre le lien entre les émotions qu'ils et elles ont ressenties et leur exposé oral ». Le choix de cet instrument s'explique par le fait qu'un dessin permet de garder la trace de la conception du monde telle que perçue par l'auteur ou l'autrice (Bourassa, 1997), soit des élèves dans le cas présent. De plus, Brée (2021), Ezan, Gollety et Hemar-Nicolas (2015) relèvent l'intérêt de l'exploitation du dessin en tant qu'instrument de recueil de données pour des recherches menées avec des enfants. Le dessin leur permet de s'exprimer en leur laissant du temps pour le faire. La tâche est également facile à comprendre, car la consigne est simple et l'activité attractive.

Les élèves ont disposé d'une trentaine de minutes pour réaliser la tâche. Pour les élèves qui ne souhaitaient pas dessiner, l'alternative de faire un acrostiche a été proposée. Afin de

Stordeur et al., 2025

réaliser leur dessin (185 élèves ont choisi cette option), ou leur acrostiche (51 élèves), les élèves ont eu le droit d'utiliser le matériel qu'elles et ils voulaient, dictionnaire inclus. En plus du dessin, il a été demandé aux élèves d'écrire une phrase explicative sur ce qu'ils et elles avaient réalisé. Pour celles et ceux qui préféreraient le verbaliser, ils et elles ont pu donner une explication orale qui a été enregistrée et recopiée ensuite par une chercheuse. La présence de cette explication est justifiée, car seul l'auteur/l'autrice du dessin est à même de parler de ce qu'il ou elle a produit (Bourassa, 1997 ; Morón-Monge et al., 2021 ; Walker et al., 2009).

Analyse des données

Pour analyser les 236 productions, nous avons suivi les recommandations de Ezan et al. (2015) concernant la gestion du contenu des dessins : noter les premières impressions, les confronter à celles de quelqu'un d'autre, retourner vers la production autant que nécessaire pour la décoder et utiliser les explications des élèves pour interpréter.

En fonction de cela, nous avons d'abord classé les dessins en trois catégories : émotions négatives, émotions positives, émotions mixtes (positives et négatives). Ensuite, dans chaque catégorie, nous avons repéré comment les élèves exprimaient en visuel les émotions qu'ils ressentaient (ex : tremblement, sueur, sourire, etc.). Par ailleurs, nous avons appliqué une analyse de contenu (Sabourin, 2009) des explications associées aux dessins pour en avoir une appréhension plus fine.

Tout ce travail a été réalisé en deux temps, permettant d'assurer la fiabilité des analyses et des résultats (Creswell, 2007) : tout d'abord, deux des chercheurs ont mené le processus d'analyse des dessins et des explications, seuls puis en concertation pour repérer des éléments en accord et ceux à discuter. Ensuite, l'ensemble des chercheurs a discuté des interprétations de manière à renforcer la fiabilité des analyses (Strauss & Corbin, 1990).

À la suite de Picard et Baldy (2012), nous n'avons pas analysé les couleurs des dessins, car ce genre d'interprétation symbolique des couleurs dans le dessin peut être discutée, parce que cela peut amener « une lecture simpliste, et potentiellement fausse, d'un dessin lorsque ce dernier n'est pas suffisamment mis en contexte » (p. 50) et parce que les couleurs ont une symbolique différente d'une culture à l'autre. Par conséquent, les couleurs utilisées dans les dessins n'ont pas été prises en compte dans notre analyse, sauf lorsque les élèves les ont explicitement expliquées dans leurs légendes ou descriptions.

Résultats

Nous avons structuré les résultats selon les catégories d'émotions (négatives, positives, mixtes) afin de mettre en lumière les spécificités visuelles et linguistiques propres à chaque type d'émotion. Cette organisation permet de répondre à notre question en montrant comment les élèves traduisent graphiquement leurs émotions, en décrivant pour chaque catégorie les formes graphiques utilisées et les mots associés. L'ordre de présentation des résultats a été choisi pour débiter par les émotions négatives, qui traduisent les défis ou obstacles perçus par les élèves, avant de passer aux émotions positives, puis aux émotions mixtes, qui montrent une combinaison des deux. Cet ordre reflète une progression des difficultés vers les représentations plus nuancées.

Ainsi, il ressort de nos analyses que 50 élèves sur les 236 (21 %) représentent des émotions totalement négatives relativement à l'exposé oral. La peur et la tristesse ressortent principalement de leurs dessins. À l'inverse, 61 participantes et participants (26%) lient uniquement des émotions positives à l'exposé oral. Dans ces cas-là, les élèves évoquent principalement la joie et la fierté. Les 125 autres élèves (53 %) expriment des émotions mixtes, incluant du négatif et du positif, majoritairement de la joie, du soulagement, du stress et de la peur.

Dans les différentes émotions, nous avons répertorié des smileys, des personnages, des personnages dans le décor, des dessins symboliques et des acrostiches. Nous développons cela dans les points suivants en illustrant les propos par des dessins et des mots d'enfants emblématiques, associés aux représentations. Chaque dessin est numéroté et attribué à un ou une élève anonymisé·e par le code secret élaboré¹ par ses soins.

Des dessins avec des émotions négatives

Sur les 236 dessins, 50 (21%) représentent des émotions uniquement négatives de l'exposé oral, plusieurs comportent des similitudes.

Parmi eux, 15 élèves utilisent un smiley et un élève un personnage pour représenter leurs émotions négatives. Ils cumulent différents éléments, comme une bouche ondulée (6

¹ Les élèves ont élaboré leur code secret en prenant les trois premières lettres du prénom de leur mère, les trois premières du prénom de leur père et leur jour de naissance.

élèves, dessins 1 et 8² [Figures 1 et 3]), plate (2 élèves, dessin 2 [Figure 1]), ronde (1 élève, dessin 3 [Figure 1]), pendant vers le bas (6 élèves, dessins 4, 6 et 7 [Figures 1 et 2]), avec des dents serrées (5 élèves, dessins 4 et 6 [Figure 1]), des gouttes de sueur (5 élèves, dessins 1, 2, 4 et 7 [Figures 1 et 2]), des yeux écarquillés (9 élèves, dessins 3 et 6 [Figure 1]), des larmes (3 élèves, dessins 5 et 8 [Figures 1 et 3]).

Figure 1

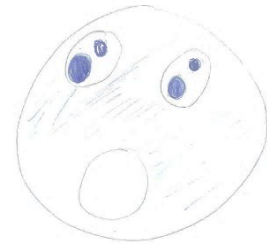
Dessins 1 à 6



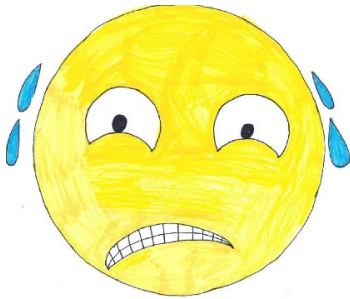
Dessin 1, FAIHAK20



Dessin 2, VALPHT10



Dessin 3, EMMRHA04



Dessin 4, ANIJUL05



Dessin 5, YASCHA08



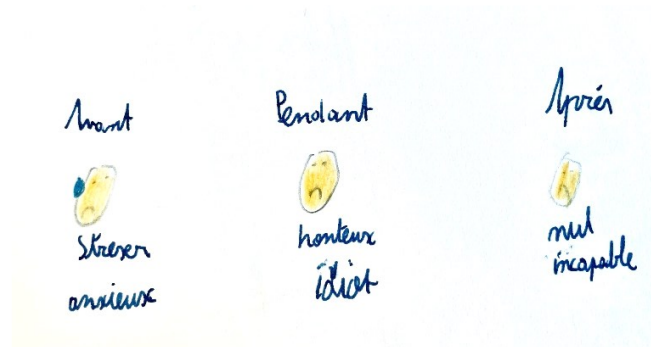
Dessin 6, SABSAI12

² Les dessins mentionnés sont des illustrations exemplaires choisies parmi l'ensemble des productions des élèves. Ils ne représentent pas nécessairement la totalité des cas signalés pour chaque catégorie, mais servent à illustrer visuellement les caractéristiques évoquées.

Parmi eux, un élève a dessiné une chronologie de smileys négatifs avant-pendant-après l'exposé (dessin 7 [Figure 2]).

Figure 2

Dessin 7



Dessin 7, ASSFRE25

À une reprise, un smiley est accompagné d'un symbole : un nuage avec des éclairs et de la pluie (dessin 8 [Figure 3]).

Figure 3

Dessin 8



« Nous pouvons voir ici, un nuage avec un éclair et de la pluie au-dessus de la tête de quelqu'un. Ce nuage représente l'exposé et la personne en dessous en a peur » (JANWAL26, enregistré)

Dessin 8, JANWAL26

Ces smileys et personnages sont associés à des mots comme : stressé (9 élèves), peur (3 élèves), honte (2 élèves), anxiété (1 élève), incapable (1 élève), mal à l'aise (1 élève), idiot (1 élève), nul (1 élève), jaloux (1 élève) et fatigué (1 élève).

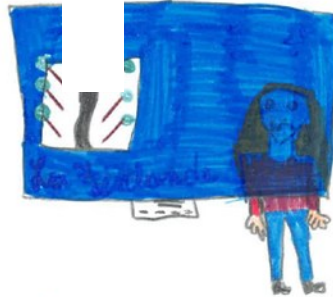
Quand elles ou ils ne dessinent pas un smiley, les élèves, au nombre de 25, se représentent dans un « décor » de classe, la plupart devant un tableau (22 élèves, dessins 9 et 12 [Figure 4]), alors qu'une élève se positionne derrière (1 élève, dessin 10 [Figure 4]) et une autre sans décor, juste à côté de son panneau (1 élève, dessin 11 [Figure 4]). Des élèves ont dessiné un public (10 élèves). Le visage de l'oratrice ou de l'orateur est parfois accompagné de traits pour signaler les tremblements (3 élèves, dessin 9 [Figure 4]) et les bouches sont ouvertes (7 élèves), fermées (7 élèves), en dents de scie (6 élèves, dessin 11 [Figure 4]), ou ondulées (1 élève, dessin 12 [Figure 4]).

Figure 4

Dessins 9 à 12



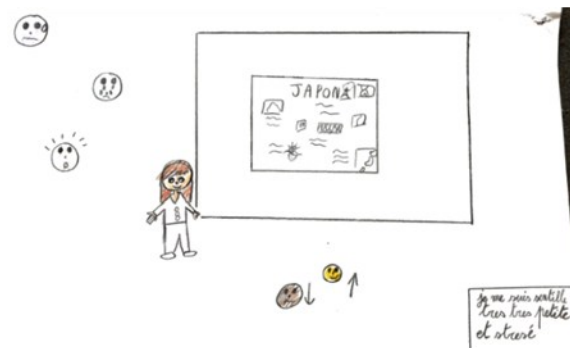
Dessin 9, JAMYOU25



Dessin 10, ANNDAR20



Dessin 11, ANNTHI23



Dessin 12, MARGEA28

« Je me suis sentie très très petite et stressée » (MARGEA28)

Concernant les mots associés à ces dessins de type « décors », le mot stress revient majoritairement (13 élèves), ensuite la peur (3 élèves), la panique (1 élève), et deux phrases :

« Bah je me suis mis en rouge parce que quand je présente un exposé je me sens pas si bien que ça. Je suis très très stressé et donc bah heu j'ai peur, j'ai peur de mal présenter mon exposé » (CELTHO18 – enregistré)

« J'avais peur, je ne voulais plus regarder les autres, j'étais stressé » (ESMMIC22)

Et finalement, 9 élèves ont décidé de réaliser un acrostiche, où les mots renvoient à du négatif (dessin 13 [Figure 5]).

Figure 5

Dessin 13



Si le terme stress (7 élèves) revient le plus, d'autres sont observés dans ces acrostiches : peur (2 élèves), gêné (2 élèves), nerveux (2 élèves), timide (2 élèves), mal (1 élève), horreur (1 élève), irritation (1 élève), nœud à la gorge (1 élève), ennui (1 élève), oppressant (1 élève), compliqué (1 élève), honteux (1 élève), effrayé (1 élève), angoissé (1 élève), pas serein (1 élève) et horrifié (1 élève).

Des dessins avec des émotions positives

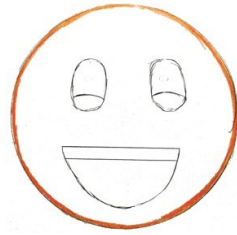
Sur les 236 dessins, 61 (26%) montrent uniquement une ou plusieurs émotions positives.

Parmi eux, 19 élèves dessinent des smileys et 5 élèves des personnages pour représenter leurs émotions positives. Elles et ils ont toutes et tous le sourire (dessins 14 à 16 [Figure

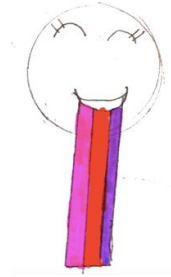
6]). Des symboles (6 élèves) qui font penser à la joie, comme des cœurs (4 élèves), un soleil (1 élève) ou un arc-en-ciel (1 élève, dessin 15 [Figure 6]) sont ajoutés.

Figure 6

Dessins 14 à 16



Dessin 14, MANCHR02



Dessin 15, CARANT30



Dessin 16, VINMIC07

À ces smileys et personnages sont associés des mots comme : content (6 élèves), joyeux (5 élèves), heureux (2 élèves), écouté (1 élève), de bonne humeur (1 élève), zen (1 élève), amour (1 élève), bien sentie (1 élève), sereine (1 élève) et relax (1 élève).

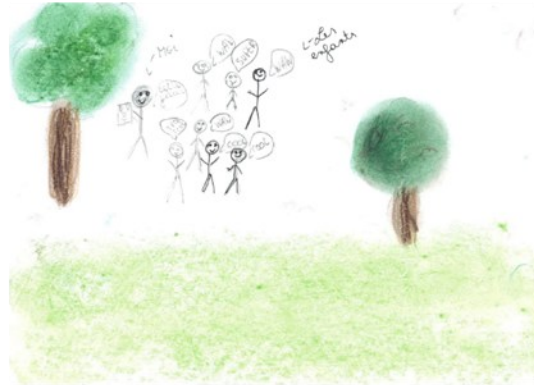
Au lieu de dessiner des smileys, 27 élèves se représentent dans un « décor » de classe, la plupart dans une classe devant un tableau (24 élèves, dessins 17 et 19 [Figure 7]) ou de nature (1 élève, dessin 18 [Figure 7]). Lorsque les élèves se représentent dans le décor, elles et ils se montrent souriants (23 élèves) ou avec une bouche en forme de cœur (1 élève). Des élèves dessinent un public (9 élèves) qui dit « BRAVO » (1 élève) ou « Waw », « super », « trop cool » (1 élève, dessin 18 [Figure 7]) ; parfois la personne enseignante est dessinée en train de regarder l'élève qui parle (3 élèves, dessin 19 [Figure 7]).

Figure 7

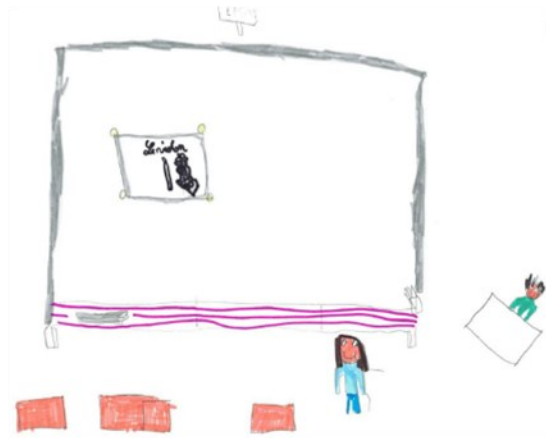
Dessins 17 à 19



Dessin 17, PASBOU12



Dessin 18, LAUTHO17



Dessin 19, AGEMAT05

Les mots associés à ces dessins « décor » sont la joie (5 élèves), se sentir bien (3 élèves), heureux (2 élèves), soulagé (1 élève), détendu (1 élève), à l'aise (1 élève), confiant (1 élève), cool (1 élève), pas stressé (1 élève).

Un **dessin plus symbolique** en forme de fleur a été réalisé par une élève (dessin 20 [Figure 8]).

Figure 8

Dessin 20



Dessin 20, ISAREY06

« Heureuse de montrer ce travail sur lequel j'ai longtemps travaillé et soulagée de terminer !!! 😊 » (ISAREY06)

Les explications données à ces différents dessins montrent une palette d'émotions positives :

« Moi je me suis senti très très bien pendant mon exposé. J'ai eu beaucoup d'émotions. Je suis fort joyeux. J'ai eu beaucoup beaucoup d'émotions positives, j'ai trouvé ça super et j'ai été excité » (DORARD03, enregistré).

« J'étais très excité et tremblant et curieux de leurs réactions » (SEVDAV13)

« Comme si ma bouche parlait toute seule. Comme si je me laissais transporter sur le chemin vers la fin. Je dirais que je me suis sentie détendue » (GENERI07).

« J'ai voulu écrire mes émotions : j'étais fière, envie de rire » (CHRJER13)

« Je me sentais heureuse et soulagée d'être passée la première pour pouvoir montrer l'exemple aux autres » (SELGUI12)

Enfin, 9 élèves ont choisi de réaliser **un acrostiche** (dessins 21 et 22 [Figure 9]),

Figure 9*Dessins 21 à 22*

PAS STRESSÉ
 MOTIVÉE
 COOL
 TOUTE NOUVEAU PHU DENTE
 i
 O
 PAS ENNUYÉ
 PAS SÉRIEUX. P.S

Dessin 21, AGEMAT05

EXTRORDINAIRE
 MOTIVATION
 CONFIANCE
 TANTATION
 IDÉES
 JOIE
 ENCOURAGANT



Dessin 22, LAUJEA04

Concernant les mots associés, c'est la « joie » qui est la plus présente (10 élèves). Apparaissent aussi à deux reprises des termes comme magique, très bien, motivé, hilarant ; et à une reprise les termes suivants : pas ennuyeux, confiance, étincelant, stupéfiant, extraordinaire, super, excellent, serein, normale, posé, cool, pas stressé, naturel, excité, enthousiasme, oser, imaginaire, original, marrant, facile, positif, soulagé, s'aider, s'entraîner, encourager.

Des dessins avec des émotions mixtes

Sur les 236 dessins, 125 (53%) montrent à la fois des émotions positives et négatives, ce qui est qualifié d'émotions mixtes.

Ici, 47 élèves utilisent des smileys (43 élèves) ou des personnages (4 élèves). Quand il s'agit d'émotions positives, les smileys affichent un sourire avec une bouche fermée (49 élèves, dessins 24, 26 et 30 [Figures 10 et 13]) ou une bouche ouverte (23 élèves, dessins 23 à 25, 29, 31 et 32 [Figures 10, 13 et 14]), ou une bouche qui souffle pour montrer le soulagement (8 élèves, dessins 24, 29 et 31 [Figures 10 et 13]).

Les émotions négatives sont quant à elles illustrées par des smileys ou des personnages avec une bouche en dents de scie (14 élèves, dessin 32 [Figure 14]), une bouche qui ondule (12 élèves, dessins 23 à 25 et 32 [Figures 10 et 14]), une bouche vers le bas (18 élèves, dessins 25 et 26 [Figure 10]), une bouche plate (23 élèves, dessins 25, 26 et 30 [Figures 10 et 13]), des larmes (6 élèves, dessins 25 et 28 [Figures 10 et 12]), de la sueur sur le visage

(15 élèves, dessins 24, 25 et 30 [Figures 10 et 13]), des tremblements (1 élève), une bouche ouverte de peur (12 élèves, dessin 23 [Figure 10]), les dents serrées (10 élèves), des joues colorées pour la gêne (3 élèves, dessin 31 [Figure 13]) ou la fierté (1 élève). Une élève écrit ce qu'elle ressent physiquement (tête qui tourne, chaud, rougissement).

Figure 10

Dessins 23 à 26



Dessin 23, CINCED30



Dessin 24, LAUNIC19



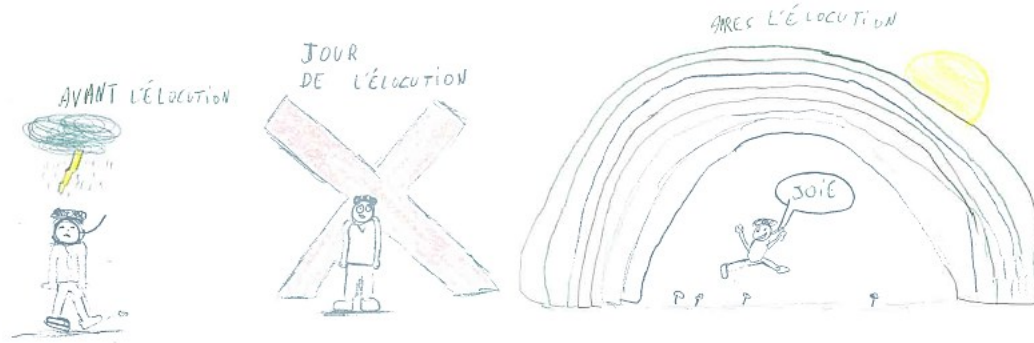
Dessin 25, JULYOU21



Dessin 26, NATPIE14

« Je suis tout en même temps : content, stressé, excité, nerveux... » (NATPIE14)

Trois élèves ont ajouté des symboles qui font penser à la joie comme un soleil (2 élèves), un arc-en-ciel (1 élève) ou des émotions négatives comme un nuage gris avec un éclair (1 élève, dessin 27 [Figure 11]).

Figure 11*Dessin 27*

Dessin 27, CHR XAV02

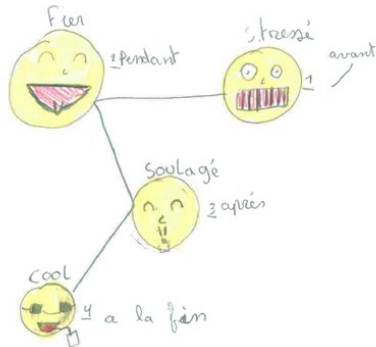
Deux élèves ont mentionné des notes sources de leurs émotions positives ou négatives « 10/10, 20/20 » (1 élève, dessin 30 [Figure 13]) ou « 18/20 » (1 élève, dessin 28 [Figure 12]).

Figure 12*Dessin 28*

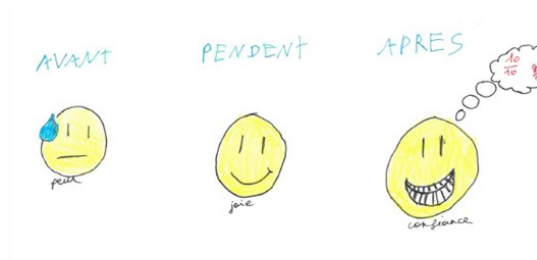
« J'aurais préféré plus [que 18/20]. Le dessin veut dire que j'étais mi-content mi-triste » (NANA V04, dessin 29)

Dessin 28, NANA V04

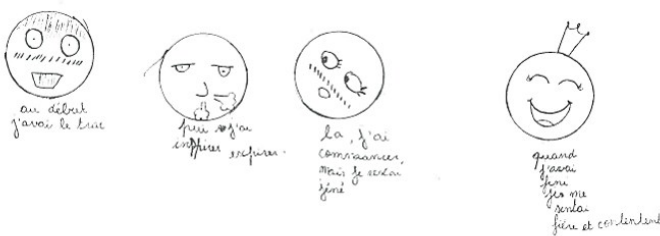
Parmi les élèves qui ont choisi de dessiner des smileys, 21 ont représenté l'évolution de leurs émotions positives et négatives avant-pendant-après l'exposé (15 élèves, dessins 27, 29 à 31 [Figure 11 et 13]) ou juste avant-après l'exposé (6 élèves). Avant l'exposé, ils et elles ont dessiné plus d'émotions négatives (19 élèves) que positives (5 élèves) ; pendant l'exposé, plus d'émotions positives (14 élèves) que négatives (12 élèves) ; et après l'exposé, plus d'émotions positives (22 élèves) que négatives (3 élèves).

Figure 13*Dessins 29 à 31*

Dessin 29, DAPVIN11



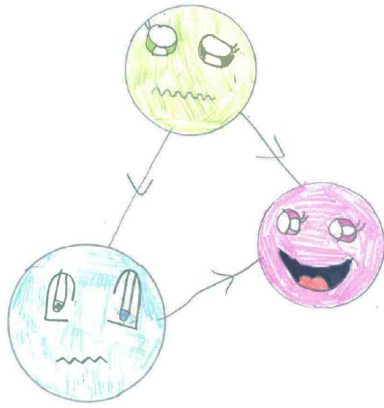
Dessin 30, ISAOSV09



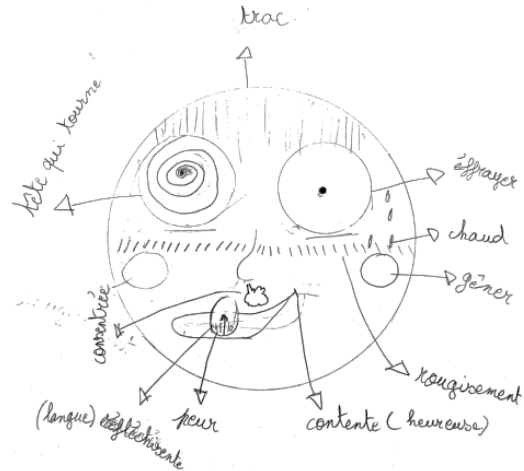
Dessin 31, VANGEO21

« Au début, j'avais le trac.
Puis j'ai inspiré, expiré. Là,
j'ai commencé, mais je
restais gênée. Quand j'ai
fini, je me sentais fière et
contente »
(VANGEO21, dessin 31)

Pour montrer leurs émotions mixtes, beaucoup ont dessiné des smileys différents sur la page (43 élèves, dessins 23 à 26 et 29 à 32 [Figures 10 et 13]). Trois autres élèves ont illustré leurs émotions mixtes en divisant un seul visage : en deux parties (1 élève, dessins 28 et 33 [Figures 12 et 14]), en trois (1 élève) ou même en quatre (1 élève) avec des parties positives et négatives.

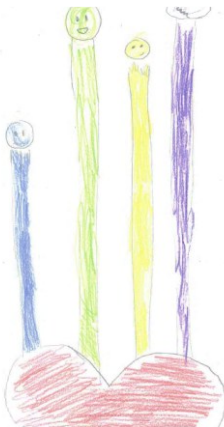
Figure 14*Dessins 32 à 33*

Dessin 32, EELUS29



Dessin 33, BARQUE20

Deux élèves ont ajouté l'intensité des émotions en représentant une forme de jauge, dont l'une d'elle montre les émotions qui sortent de son cœur au recto et un paysage intérieur avec un code couleur au verso (1 élève, dessin 34 [Figure 15]).

Figure 15*Dessin 34*

Dessin 34 recto verso, SINMAR21

Pour les émotions mixtes, ces smileys/personnages sont surtout associés à des émotions positives : joie (31 élèves), fierté (9 élèves), soulagement (9 élèves), heureux (7 élèves) et excité (6 élèves), confiant (3 élèves), serein (2 élèves), de bonne humeur (2 élèves) déstressé (1 élève), rassuré (1 élève), chouette (1 élève), amour (1 élève), concentré (1 élève). Pour les émotions négatives, le stress (30 élèves) est très présent, mais aussi la peur (19 élèves) et la colère (5 élèves), confus (1 élève), paniqué (1 élève), c'est dur (1 élève), ennuyé (1 élève), pas sûr (1 élève), renfermé (1 élève), gêné (1 élève), triste (1 élève), nerveux (1 élève), perdu (1 élève).

Et six élèves expriment en plus la raison de leur émotion : joie de présenter, soulagement de le faire comme ça après c'est passé, peur d'avoir oublié, peur que les autres rigolent, peur du jugement des autres, stress de me tromper.

Concernant les mots qui apparaissent aux différents moments évoqués, avant l'exposé, c'est surtout le stress (9 élèves) et la peur (7 élèves) qui priment ; pendant l'exposé, il est plus question de joie (9 élèves) que de stress (6 élèves) ; et après l'exposé, c'est la joie (7 élèves), le soulagement (5 élèves) ou la fierté (4 élèves) qui surpassent la colère (2 élèves) et la tristesse d'avoir fini (1 élève).

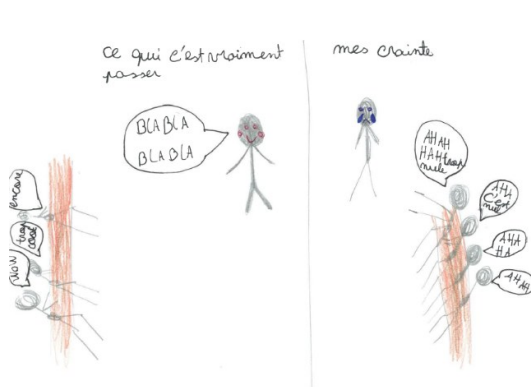
Quand elles et ils ne dessinent pas un smiley, des élèves se représentent dans un « décor » de classe (43 élèves), devant un tableau (28 élèves, dessin 35 [Figure 16]) ou un panneau (9 élèves, dessins 35, 36, 38, 39, 41 à 43 [Figures 16, 17 et 18]), devant un public (11 élèves, dessins 35 à 37 et 44 [Figures 16 et 18]) qui dit parfois « Bravo, Lucas » (1 élève, dessin 36 [Figure 16]), « Wow, trop cool, encore » (1 élève), « c'est très bien ? » (1 élève) ; avec l'orateur·rice qui parle (10 élèves, dessins 37, 41, 43 à 45 [Figures 16, 17, 18 et 19]) ou qui pense (8 élèves, dessin 35 [Figure 16]). Un élève dessine ce qui s'est réellement passé contrairement à ses craintes (dessin 37 [Figure 16]).

Figure 16*Dessins 35 à 38*

Dessin 35, CINHUG09



Dessin 36, LAUNIC20



Dessin 37, LIDMOU25



Dessin 38, ROSGIO13

Avec un décor en arrière-fond, les élèves montrent également les émotions mixtes qui les habitent, ils et elles se dessinent avec une bouche souriante (22 élèves, dessins 37 à 44 [Figures 16, 17 et 18]), une bouche ondulée (5 élèves, dessins 38, 42 et 43 [Figures 16 et 18]), une bouche ouverte de peur (1 élève, dessin 39 [Figure 17]), une bouche plate (1 élève), une bouche vers le bas (1 élève), une bouche qui souffle pour montrer le soulagement (3 élèves, dessins 39 et 42 [Figures 17 et 18]) avec des larmes qui coulent (1 élève, dessin 37 [Figure 16]) ; tandis que d'autres ont choisi de dessiner des smileys ou des

personnages d'émotions mixtes autour ou au-dessus de leur tête (16 élèves, dessins 39 et 40 [Figure 17]). Certains ont ajouté des cœurs (2 élèves, dessins 38 et 41 [Figures 16 et 17]).

Figure 17

Dessins 39 à 41



Dessin 39, NIKNIC03

Dessin 40, FRERIC10



Dessin 41, ISANIC16

Ici aussi une chronologie apparaît avant-pendant-après l'exposé (3 élèves, dessin 42 [Figure 18]), ou avant et après (1 élève, dessin 43 [Figure 18]), avant et pendant (1 élève)

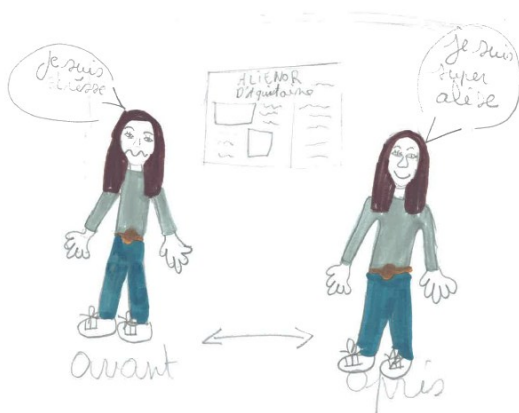
ou pendant et après (4 élèves). Avant l'exposé, les élèves ont dessiné plus d'émotions négatives (4 élèves) que positives (1 élève), pendant l'exposé, autant d'émotions positives (21 élèves) que négatives (21 élèves), et après l'exposé avec plus d'émotions positives (6 élèves) que négatives (2 élèves). Cela va dans le même sens que les smileys et les mots qui leur sont associés.

Figure 18

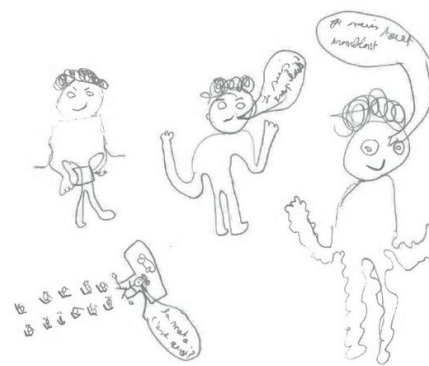
Dessins 42 à 44



Dessin 42, YALQUI26



Dessin 43, MARNIC17



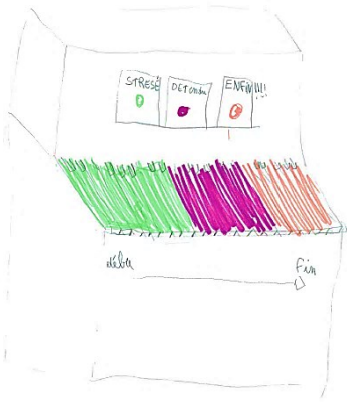
Dessin 44, SEVDAC13

Du côté des émotions négatives, les mots associés à ces dessins de décors font surtout référence au stress (26 élèves), mais aussi à la peur (8 élèves). Du côté des émotions positives, il est question de joie (13 élèves), de soulagement (7 élèves), de fierté (3 élèves), d'excitation (3 élèves) et de confiance (3 élèves).

Quand les élèves ont représenté une certaine chronologie (avant-pendant-après) : avant l'exposé, ce sont les émotions négatives du stress (4 élèves), qui reviennent devant le soulagement (1 élève) et la joie (1 élève). Contrairement aux dessins smileys avec une chronologie, pendant l'exposé, le stress (18 élèves) est le plus présent dans les mots utilisés, suivi de peur (7 élèves), mal à l'aise (2 élèves), timide (2 élèves), angoissé (2 élèves), mal au ventre (2 élèves), tremblant (1 élève, dessin 44), nerveux (1 élève), pas bien (1 élève), triste (1 élève) et toute petite (1 élève).

Dans les émotions positives, c'est la joie (9 élèves) qui domine suivie de la confiance (3 élèves), du fait d'être à l'aise/zen/cool (3 élèves), de l'excitation (2 élèves), du soulagement (2 élèves), de la sécurité (1 élève), pensive (1 élève), fier (1 élève), curieux (1 élève), excellent (1 élève), bonheur (1 élève), oser le faire (1 élève), la pêche (1 élève). Après l'exposé, les émotions positives sont citées plus fréquemment : soulagé (4 élèves), content (3 élèves), heureusement surprise (1 élève), fier (1 élève) ; mais le stress (2 élèves) et la déception (1 élève) comme émotions négatives.

Deux dessins symboliques ont été répertoriés : un piano avec des touches tricolores et une chronologie (début vers la fin) et des émotions liées à des couleurs (vert pour le stress, violet pour détendu et orange « enfin » (1 élève, dessin 45 [Figure 19]) ; et un dessin avec un orage à gauche (nuage et éclair) pour exprimer la peur et un arc-en-ciel avec des nuages à droite pour dire que ça s'est bien passé (1 élève, dessin 46 [Figure 19]).

Figure 19*Dessins 45 à 46*

Dessin 45, MARFRA15



Dessin 46, ARLALB07

Quant aux explications données à ces dessins, elles reflètent ce mélange d'émotions positives et négatives qui cohabitent chez les élèves lorsqu'ils repensent à leur exposé oral :

« Quand je pense à mon exposé je me revois et je sais que quand je parlais ma voix tremblait et je devenais rouge et tout ça c'était le stress et après j'étais très soulagé (j'ai jamais aimé parler devant tout le monde). » (BARCRI22)

« Au départ j'étais en panique stressée et j'avais peur, mais après j'étais heureuse, car j'avais eu 30/30. » (ELELUS29)

« Pendant mon exposé je me suis sentie un peu inquiète, fière, et soulagée » (SOPMAX15)

« Fièvre, joyeuse, un peu triste parce que j'avais fini mon exposé. » (YASBO4)

« Au début j'étais stressé puis j'ai été soulagé après l'exposé. » (VIOJOH27)

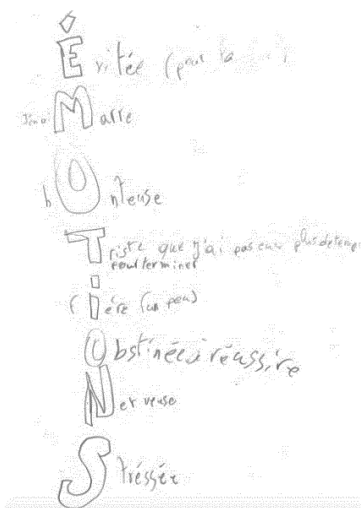
« Alors, mes émotions c'est la joie, étonné, excité, trop bien, normal, incroyable, extrêmement nickel, trop cool, top cool, stressé. » (MANJER26 – verbalisé enregistré)

Certains élèves, au nombre de 33, ont préféré réaliser un acrostiche. Il s'agit soit d'un acrostiche avec des mots uniquement (21 élèves, dessins 45 et 46 [Figure 19]), des mots entourés de smileys montrant des émotions positives et/ou négatives (9 élèves, dessins 47 à 49 [Figure 20]), avec une forme de chronologie dans les émotions (2 élèves, dessin 46 [Figure 19]), avec le thème présent (2 élèves, dessin 47 [Figure 20]) et d'autres dessins pour

illustrer les émotions (un bras musclé pour héroïque, une main levée avec « yes » pour fier, une silhouette qui court pour « en forme » (3 élèves, dessin 49 [Figure 20]).

Figure 20

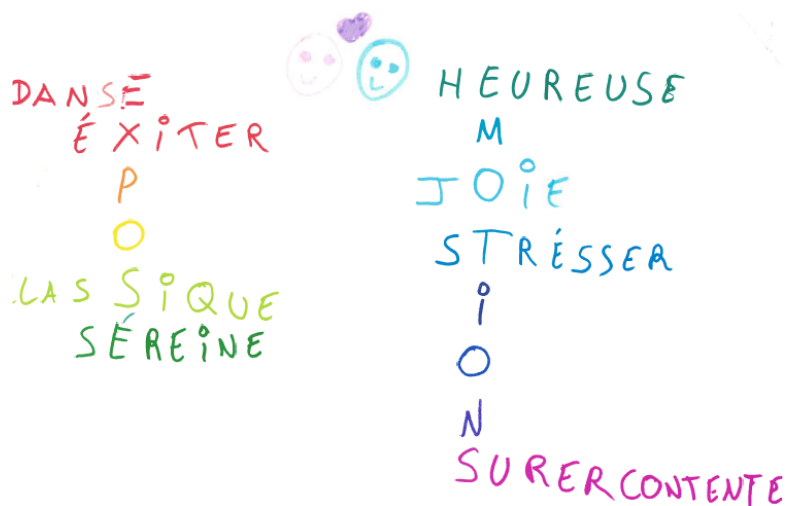
Dessins 47 à 51



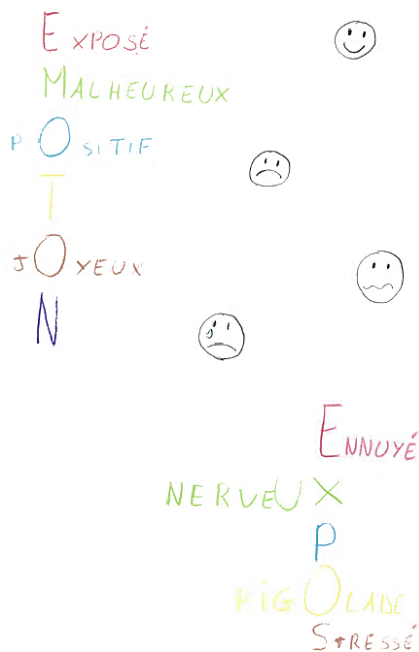
Dessin 47, TEOJOA24

Super stressé
Tremble
Raconté exposé
Exposé fini
Soulagé
Sans stresser (après exposé)
Et maintenant, doit plus parler.

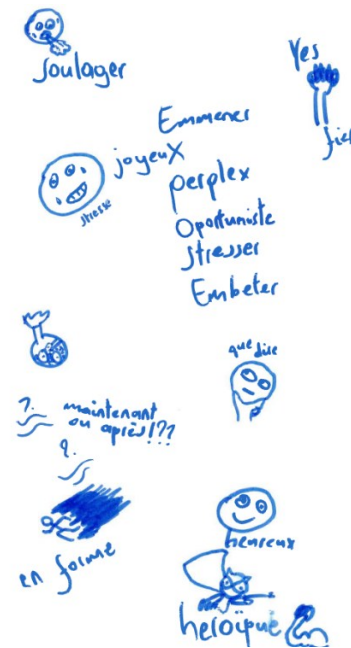
Dessin 48, AIJON12



Dessin 49, JENLUD16



Dessin 50, YOLMAT25



Dessin 51, PIEMAR09

Pour évoquer les émotions négatives, les mots écrits dans les acrostiches font majoritairement référence au stress (21 élèves), mais aussi à la tristesse (5 élèves), à la nervosité (4 élèves), à la peur (3 élèves) et aux tremblements qui lui sont associés (2 élèves), à la timidité (2 élèves). Dans une moindre mesure, pour un élève à chaque fois apparaissent des mots comme bof, perplexe, embêté, mou, hideux, mal, fatigue, colère, incontrôlable, tourmenté, douloureux, pression, épreuve ultime, malheureux, ennuyé, nul, peureux, seul, mal à l'aise, inutile, pas très satisfaisant.

Pour évoquer des émotions positives, les élèves ont écrit des mots qui disent la joie (15 élèves), mais aussi cool (9 élèves), l'excitation (8 élèves), le bonheur (5 élèves), le soulagement (4 élèves), la rigolade (3 élèves), sourire (3 élèves), incroyable (2 élèves), top (2 élèves), super (2 élèves), fier (2 élèves), positif (2 élèves), chouette (2 élèves), confiant (2 élèves). Et les termes suivants sont utilisés à une seule reprise : horripilant, marrant, hilarant, la hâte, nickel, excellent, sensationnel, magique, fabuleux, OMG, hurra, merveilleux, euphorique, fier, héroïque, en forme, ouvert, non fâchée, intéressée, énergie, sans stress, serein, tranquille, plaisant, original, intéressant, radieux, harmonieux, concentré, compétent, naturel, impressionnant, impressionné, bien, poli, enthousiasme, motivée.

Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons cherché à documenter les émotions ressenties par des élèves du primaire en lien avec leur exposé oral en classe. En effet, ce genre oral, fréquent dans les classes (Colognesi et al., 2022a ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017), expose l'élève et sa personne au regard et au jugement des autres (Dumortier et al., 2012), ce qui peut générer des émotions fortes chez elles ou lui (Lankroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020) liées au fait que l'élève est conscient·e de s'exposer au regard et au jugement d'autrui (Dumortier et al., 2012). Les émotions pourraient également être liées au sujet de l'exposé, ce que Pekrun et ses collègues (2018) appellent les émotions thématiques présentes en contexte scolaire.

La présente étude fournit des éclairages nouveaux sur les émotions ressenties par les élèves de 10-12 ans lors d'un exposé oral, en s'appuyant sur des dessins de 236 élèves comme moyen d'expression. Ces dessins sont : un ou plusieurs smileys/visages, un décor de classe où ils se dessinent eux-mêmes, des dessins symboliques ou un acrostiche sont accompagnés pour la plupart d'une explication. Ce qui montre que les élèves de cet âge possèdent un large panel de vocabulaire émotionnel (Hanin, 2018), tant pour les émotions positives et négatives exprimées et qu'ils sont capables d'identifier et d'exprimer leurs émotions (Gentaz, 2017 ; Thommen et al., 2021).

L'analyse des dessins montre que la majorité des élèves (53%) éprouvent des émotions mixtes, un constat qui souligne la complexité de l'expérience émotionnelle lors de la prise de parole en public (Lankroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020) et qui va dans le sens de Moeller et ses collègues (2018) qui ont montré que des émotions mixtes peuvent coexister dans un contexte d'apprentissage. Ces émotions ne sont pas unidimensionnelles, mais plutôt un amalgame de ressentis positifs et négatifs, ce qui peut influencer la performance et l'attitude des élèves envers l'apprentissage (Pekrun, 2006 ; Schutz & DeCuir, 2002) et donc ici, le développement de la compétence à communiquer oralement.

Mais le fait que 21 % des élèves n'aient exprimé que des émotions négatives est particulièrement préoccupant. Parmi les émotions citées et les dessins, c'est le stress et la peur qui ressortent le plus, suivis de la honte, de la nervosité et de la gêne. Ces résultats font écho aux travaux de Pekrun (2006), qui démontrent que les émotions négatives peuvent perturber les processus cognitifs, réduisant ainsi la capacité des élèves à mobiliser leurs compétences de manière optimale. D'autres conclusions d'études antérieures (Dewaele, 2017 ; Stordeur et al., soumis) démontrent que ces émotions négatives peuvent avoir un impact significatif sur la performance orale des élèves, en réduisant leur capacité

à mobiliser efficacement leurs compétences linguistiques. En conséquence, ces élèves risquent de développer une aversion pour les situations d'exposé oral, ce qui pourrait limiter leur développement futur dans cette compétence. L'identification de ces émotions par les personnes enseignantes est donc importante pour permettre une intervention précoce et adaptée.

Par ailleurs, les émotions uniquement positives sont représentées presque au même plan que les négatives (26%). Ici, c'est la joie qui prime (joyeux, content), le fait d'être heureux, de se sentir bien, d'être motivé et fier de soi. Des élèves évoquent également des actions positives qui les ont aidés (s'entraîner, s'aider, encourager). Cela montre qu'il est possible de vivre l'exposé oral comme une expérience positive. Ce constat ouvre des perspectives intéressantes pour mieux comprendre pourquoi certaines et certains élèves apprécient particulièrement les exposés oraux. Les facteurs pouvant expliquer ce ressenti positif - comme la nature du sujet choisi, les stratégies de préparation ou le soutien reçu - mériteraient d'être explorés. Ces éléments pourraient constituer des leviers pédagogiques précieux pour accompagner les élèves pour qui les exposés oraux suscitent davantage d'émotions négatives.

Ces résultats font écho aux résultats que nous avons obtenus dans nos travaux antérieurs, tout en y apportant un éclairage nouveau.

Tout d'abord, dans notre étude de profils émotionnels par questionnaires (Stordeur et al., soumis), nous avons vu que des élèves ressentaient essentiellement des émotions positives, négatives ou mixtes, avec une majorité d'élèves de profil positif dominant avant, pendant et après l'exposé. Or, l'analyse des dessins met en évidence une majorité d'élèves représentant des émotions mixtes. Ce résultat montre une différence dans le type d'émotions récoltées. En effet, les questionnaires de l'étude sur les profils collectaient les émotions des élèves « à chaud » au plus près de leur émergence, car les émotions sont des phénomènes de courte durée. Dans cette étude-ci, il s'agit plutôt d'émotions « à froid », ou plus précisément ce qui reste affectivement chez les élèves 15 jours après leur exposé. Il s'agit donc des émotions qui restent et avec lesquelles l'élève s'engagera dans l'exposé suivant, sauf si un travail en classe est mis en place.

Ensuite, dans d'autres travaux antérieurs (Stordeur et al., 2025), nous avons mobilisé l'autoconfrontation comme moyen pour permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions. Parmi d'autres atouts que l'autoconfrontation présente, nous avons conclu qu'elle était utile pour la personne enseignante qui désire avoir accès aux émotions (parfois cachées) des élèves. Nous voyons ici que les élèves peuvent aussi le faire par dessins et ont

d'ailleurs, pour cela, utilisé un large panel de mots, mais également des expressions très diversifiées pour illustrer leur·s état·s intérieur·s.

Implications pratiques

Dans cette étude, nous avons exploré comment les élèves représentent leurs émotions en lien avec un exposé oral à travers le dessin, un médium peu mobilisé en didactique de l'oral. Nos résultats montrent que les émotions ressenties par les élèves ne sont pas de simples réactions périphériques, mais jouent un rôle central dans leur performance et leur perception de l'exposé. Ce constat souligne la nécessité d'intégrer une dimension émotionnelle dans l'enseignement de l'oral. En montrant que les émotions peuvent être considérées comme la « face cachée du triangle didactique » (Cuisinier & Pons, 2011), nos travaux ouvrent des pistes pour repenser les dispositifs d'enseignement de l'oral afin d'y intégrer cette dimension. En effet, nous postulons qu'ainsi, les personnes enseignantes peuvent mieux préparer les élèves à gérer le stress et à transformer des émotions négatives en catalyseurs de performance.

Pour cela, nous voyons plusieurs implications pratiques à cette étude.

Premièrement, il semble pertinent que les personnes enseignantes et les élèves reconnaissent la diversité des émotions qui peuvent être présentes lors d'un exposé oral. Cette reconnaissance pourrait passer par des séances de discussions ouvertes sur les ressentis des élèves. Faire un partage social des émotions (Rimé, 2009) entre les élèves et avec la personne enseignante offrirait aux élèves une opportunité de discuter de leur ressenti, de recevoir du réconfort, d'apprendre à comprendre leurs émotions (origine et conséquences), de chercher ensemble des pistes de régulation émotionnelle, ce qui sont autant de moments pour apprendre les compétences émotionnelles et passer du stade des connaissances à celui d'habileté pour arriver à ce que cela devienne une habitude (Mikolajczak, 2020b).

Deuxièmement, il semble utile de travailler véritablement les émotions des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'oral, puisque la dimension émotionnelle en fait partie intégrante (Dumais, 2016) et que les émotions négatives dans ce cadre constituent un obstacle à la réussite (Reeves et al., 2021). Pour ce faire, le dessin nous semble être un instrument innovant à mobiliser, car il permet de recueillir des informations auprès d'élèves qui peuvent s'exprimer et apporter des traces de leur perception (Bourassa, 1997 ; Bree, 2021 ; Ezan et al., 2015), donnant ainsi accès à ce qui est caché. Puisque les émotions positives et négatives évoluent en cours de tâche orale (Stordeur et al., soumis), il nous

paraîtrait opportun de les sonder auprès des élèves au fur et à mesure du dispositif pour que la personne enseignante puisse adapter son enseignement (Colognesi et al., 2022b). En outre, laisser aux élèves un vrai choix (Patall, 2008) du type d'expression que ce soit graphique, vocal, corporel, informatique, etc. serait un atout supplémentaire.

Troisièmement, et en parallèle, incorporer des activités régulières de prise de parole en public dans la routine scolaire pourrait désensibiliser progressivement les élèves à la peur de parler devant les autres. L'exposition répétée, combinée à un soutien émotionnel adéquat, peut aider les élèves à développer une confiance durable dans leurs compétences orales.

Limites

Malgré le soin apporté à notre recherche, elle comporte des limites qui ouvrent vers des perspectives de recherche.

Tout d'abord, même si les élèves ont eu la possibilité de choisir librement leur sujet d'exposé, ce qui introduit une variabilité liée aux intérêts et à la perception personnelle de chaque élève, nous n'avons pas contrôlé toutes les variables contextuelles, telles que les conditions spécifiques de chaque classe, les méthodes de préparation utilisées par les personnes enseignantes, ou encore les dynamiques de groupe. Ces différences peuvent influencer les émotions ressenties et la manière dont les élèves abordent l'exposé oral. C'est le cas spécifique de certains dessins qui semblaient refléter des émotions associées à la note obtenue lors de l'évaluation orale, plutôt qu'à l'expérience même de la prise de parole. Bien que ces facteurs aient pu moduler les résultats, leur analyse dépasse le cadre de cette étude. Néanmoins, ils ouvrent des pistes intéressantes pour de futures recherches sur l'impact du contexte d'apprentissage sur les émotions liées à la prise de parole.

Ensuite, nous avons observé que quelques dessins montraient de nettes similitudes. Nous ne pouvons pas exclure que des élèves aient cherché l'inspiration auprès de leur camarade de banc. En outre, nous avons analysé les dessins par la porte d'entrée des émotions représentées (négatives, positives et mixtes).

Enfin, les émotions sont des phénomènes de courte durée qui arrivent en réaction à un événement significatif pour la personne (Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019). Ces dessins ont été récoltés rapidement après la fin du dispositif d'exposé oral, mais il nous semblerait utile de mettre en place conjointement d'autres types de récoltes de données

pour capturer ces émotions au plus près du moment où elles se déclenchent pour pouvoir y répondre adéquatement.

Références

- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2011(02), 179. <https://doi.org/10.4074/S0013754511002023>
- 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>
- Bourassa, M. (1997). Le dessin, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 38(2), 111-121. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.38.2.111>
- Brée, J. (2021). Optimiser la diversité des techniques pour collecter l'information auprès des enfants. Dans J. Brée (Ed.), *Kids marketing* (pp. 149- 180). <https://doi.org/10.3917/ems.bree.2021.01.0149>
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 221-231). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221>
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec: 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., & Gouin, J.-A. (2022b). 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., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V., (2022a). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas... *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 1-30.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes : les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- 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>
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen & M. Sato (Eds.). *The routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 433-450). New York: Routledge.
- 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., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6è éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56. <https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). 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. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- 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*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>
- Ezan, P., Gollety, M., & Hemar-Nicolas, V. (2015). Le dessin comme langage de l'enfant : Contributions de la psychologie à l'enrichissement des méthodologies de recherche appliquées aux enfants consommateurs. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 30(2), 82-103. <https://doi.org/10.1177/0767370114565766>
- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 24-32. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Hanin, V. (2018). *Une approche tridimensionnelle de la résolution de problèmes mathématiques chez les élèves en fin d'enseignement primaire* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain).
- 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>

- Landkroon, E., van Dis, E. A. M., Meyerbröker, K., Salemink, E., Hageraars, 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/spc3.1210>
- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48(1), 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Merz, C. J., Hagedorn, B., & 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. (2020a). Les émotions. Dans M. Mikolajczak (Ed.), J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis, *Les compétences émotionnelles* (2^e éd.) (pp. 11-35). Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M. (2020b). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak (Ed.), J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis, *Les compétences émotionnelles* (2^e éd.) (pp. 1-9). Paris: Dunod.
- 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>
- Morón-Monge, H., Hamed, S., & Morón Monge, M. del C. (2021). How Do Children Perceive the Biodiversity of Their nearby Environment: An Analysis of Drawings. *Sustainability*, 13(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13063036>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin, *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp.69-83). Côte Saint-Luc: Peisaj.
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P.A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>

- 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.
- 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., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 1–10). New York: Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. New York: Routledge.
- Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Developpements*, 10(1), 45-60.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions* (2d ed.) (R. Kaelen, Trans.). Louvain-la-Neuve, Belgique : 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>
- Rimé, B. (2009). *Le partage social de l'émotion*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 415-444.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, 113-129.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Malakoff: Dunod.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- 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 (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Namur: Presses universitaires de Namur.
- 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., Coppe, T., Parmentier, M., Nils, F., & Colognesi, S. (soumis). Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation: a longitudinal mixed-method approach, *Teaching and Teacher Education*.

- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., Francotte, E., & Colognesi, S. (2025). Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux. *Phronesis*. 1-27. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2025-v14-n1-phro09832/1116132ar/abstract/>
- 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*. London, UK: 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>
- Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A., & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : Un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4(4), 413-434. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>
- Tornare, E., Czajkowski, N. & Pons, F. (2016). Emotion and orthographic performance in a dictation task: Direct effect of the emotional content. *L'Année psychologique*, 116, 171-201. <https://doi.org/10.3917/anpsy.162.0171>
- 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>
- Walker, K., Caine-Bish, N., & Wait, S. (2009). "I Like to Jump on My Trampoline": An Analysis of Drawings From 8- to 12-Year-Old Children Beginning a Weight-Management Program. *Qualitative Health Research*, 19(7), 907-917. <https://doi.org/10.1177/1049732309338404>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion*, 10(3), 481–494. <https://doi.org/10.1037/a0019005>