Année universitaire **2023-2024**

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Comprendre le stress des élèves en cycle 2 lors des situations de prise de parole en classe.

Présenté par **OLIVEIRA DA SILVA Lorena**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

LEAL, Yves

Membres du jury de soutenance

Leal Yves	Maître de conférences en sciences de l'éducation
Filâtre Elsa	Maître de conférences en Didactique de la Géographie

Soutenu le 19 / 06 / 2026

inspé TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES
ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER
inspe.univ-toulouse.fr
TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ
PROFESSEUR DES ÉCOLES

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées
Université de Toulouse

Remerciements

Avant toute chose, je voudrais exprimer ma gratitude à M. Yves LEAL, pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité tout au long de la rédaction de ce mémoire. Ses remarques ont grandement enrichi ma réflexion.

Mes remerciements vont également à Mme. Elsa FILATRE, pour la qualité des apports théoriques et méthodologiques qui ont également nourri ce travail.

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à l'enseignante titulaire de la classe de CE1 dans laquelle j'ai effectué mon recueil de données, pour son accueil, sa confiance et sa collaboration essentielle à la réalisation de cette recherche. Merci également aux AESH pour leur implication auprès des élèves, aux parents pour leurs autorisations et aux enfants de la classe pour leur participation vraiment bienveillante.

Enfin, je remercie chaleureusement ma famille et mes proches pour leur soutien indéfectible, leur patience et leurs encouragements durant ces mois de recherche et d'écriture.

Résumé

La prise de parole en classe reste, pour de nombreux élèves de cycle 2, une source importance de stress et d'inconfort. Ce mémoire cherche à identifier les liens entre le ressenti des élèves sur le climat de classe et leur gestion du stress lors des situations de passage à l'oral.

Dans une classe de CE1 dans une école REP du Tarn, deux questions de recherche ont été explorées : existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ? Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influencer la gestion du stress ?

La méthodologie combine un questionnaire adapté pour le cycle 2 et inspiré du Classroom Environment Scale originalement développé par Moos et Trickett dans les années 1970, des grilles d'analyse sur le comportement et les compétences orales des élèves ainsi qu'une séquence d'accompagnement de 4 séances centrée sur la régulation du stress et les stratégies pour parler devant un public.

Les résultats de cette recherche montrent une diminution progressive des indicateurs de stress au cours de la séquence ainsi qu'une amélioration du ressenti des élèves concernant la prise de parole.

Ces observations suggèrent que la gestion du stress lors de la prise de parole dépend à la fois du climat de classe et de facteurs propres à chaque élève. Elles laissent également penser qu'un accompagnement régulier pourrait favoriser une plus grande aisance à l'oral.

Mots-clés : climat de classe, stress, prise de parole, cycle 2

Sommaire

Remerciements *0*

Résumé *1*

Sommaire *3*

Introduction *5*

Cadre théorique *7*

1. Comprendre les concepts clés **7**

1.1 Le stress 7

1.2 La prise de parole 8

1.3 Le climat de classe 9

1.4 Parler devant les autres 11

1.5 La régulation émotionnelle 12

1.6 Confiance en soi 13

1.7 Sentiment d'auto-efficacité (SAE) 14

2. Stress, oral et école : regards croisés **16**

2.1 La gestion du stress et l'autorégulation émotionnelle 16

2.2 Les impacts du stress sur la mémoire 17

2. 3 La prise de parole en situation évaluative 18

Problématique et questions de recherche *23*

Méthodologie *24*

1. Contexte de recherche **24**

2. Description de la démarche **24**

3. Contrat de recherche **24**

4. Protocole de recueil et d'analyse des données **25**

4.1 Question de recherche 1 25

4.2 Question de recherche 2 26

Résultats *28*

1. Première question de recherche : Existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ? **28**

1.1 Présentation des résultats sur le ressenti du climat de classe 28

1.2 Présentation des résultats sur la gestion du stress à l'oral 35

1.3 L'influence du ressenti du climat de classe sur la gestion du stress..... 37

2. Deuxième question de recherche : Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influence la gestion du stress ? 39

2.1 Présentation des résultats obtenues avec les grilles d'analyse..... 39

2.2 Présentation des résultats sur le ressenti des élèves obtenues avec les questionnaires..... 43

2.3 Mise en relation entre la grille d'analyse et le questionnaire..... 44

Discussion*..... *46

Conclusion*..... *48

Bibliographie*..... *49

Introduction

Passer au tableau pour réciter une poésie devant sa classe ou lever la main pour participer à une discussion ou à un débat, était, pour certains d'entre nous en tant qu'élèves, un moment très compliqué, d'inconfort, parfois source de stress et de mal-être. Même maintenant, en tant qu'adulte ayant déjà pratiqué l'oral à plusieurs reprises, le passage à l'oral dans le domaine scolaire devant un groupe n'est pas souvent très agréable à vivre.

L'intérêt de cette thématique de mémoire est de pouvoir identifier quelles sont les principales causes du stress des élèves, plus précisément de ceux en fin de cycle 2, et dans le contexte de la prise de parole en classe. De plus, nous pouvons également explorer les approches pédagogiques déjà existantes pour l'enseignement explicite de l'oral. En effet, l'enjeu de l'enseignement de l'oral est présent à l'école depuis plusieurs années et il ne cesse de gagner en importance.

On situe cette recherche dans ce cas présent dans le domaine scolaire et pour des élèves en CE2, c'est-à-dire en fin de cycle 2.

L'enseignement de l'oral, comme tous les autres enseignements, est un enseignement qui a beaucoup évolué avec le temps. L'enseignement explicite de l'oral peut être défini comme relativement récent. Avant d'en arriver à l'enseignement explicite de l'oral, tout commence avec la remise en question de la place de la langue française en France. En effet, en 1539, François Ier signe une ordonnance qui « impose l'usage du français pour les actes de justice et d'état civil » (*La langue française, un bien commun*, s. d.), ce qui marque le début de l'importance de la place que prend la langue française dans la société. Quelques siècles plus tard, du XIXème siècle aux années 1970, un des objectifs de l'école est de faire disparaître les langues régionales, le patois, des écoles (Chambonnière, G. 2022) au profit d'un français standardisé dans toute la France. Dans ce contexte, l'enseignement de l'oral a longtemps été un outil au service de l'usage du français et non pas comme un objet d'apprentissage en soi. Avant l'apparition de l'enseignement explicite de l'oral dans les programmes, l'oral est principalement centré sur la récitation de phrases écrites dans l'art de la rhétorique (Chambonnière, G. 2022). Les élèves sont invités à réciter la leçon et à lire à voix haute, lecture pour laquelle la vitesse est un critère de qualité. À ce moment-là, l'objectif des enseignants est d'enseigner aux élèves à parler comme l'on écrit. Au-delà de ces exercices de récitation et de lecture à voix haute, c'est le silence qui doit régner dans la classe, il n'y a pas une place laissée à la discussion. Il faut attendre les programmes de 1972 pour y voir apparaître l'enseignement de l'oral (Chambonnière, G. 2022). C'est à partir de ce moment-là que l'on va remarquer une

forte évolution de cet enseignement. Aujourd'hui, l'oral à l'école n'est plus uniquement un outil de socialisation ou d'entraînement à la langue, mais devient un vrai objet d'apprentissage. La discussion prend alors une place de plus en plus importante ainsi que les prises de paroles plus spontanées dans l'objectif de développer un discours oral bien construit, plus structuré. Dans le contexte du CE2, où les attentes en termes de participation orale s'intensifient, il est normal de voir des élèves exprimer un stress notable lorsqu'ils doivent prendre la parole.

Cette situation met en lumière une tension à laquelle les enseignants sont régulièrement confrontés : d'un côté, ils doivent favoriser la participation orale des élèves, compétence fortement favorisée à l'école. D'un autre côté, ils doivent tenir compte du fait que la prise de parole en classe peut générer du stress, de l'inconfort ou une crainte au regard des autres. L'enjeu consiste alors à construire des situations d'oral qui permettent à la fois de répondre aux attentes des programmes mais également de préserver un climat rassurant pour les élèves.

Ce mémoire s'inscrit dans une thématique autour de la vivacité à l'école dans le sens où, lorsque la prise de parole est mise en relation avec la question du stress des élèves, nous nous retrouverons au centre d'une tension actuelle du système scolaire. D'un côté, les programmes insistent de plus en plus sur l'importance de développer des compétences orales, mais de l'autre, cette exigence peut constituer, pour certains élèves, une source de mal-être. Les enseignants sont alors confrontés à une situation où ils doivent encourager la participation orale des élèves tout en veillant à leur bien-être, en leur accompagnant dans la prise de parole ans accentuer la peur de l'erreur ou du regard des autres.

Afin de répondre à ces enjeux, dans un premier temps nous définirons les concepts centraux de ce mémoire, à savoir : le stress, la prise de parole, le climat scolaire, la régulation émotionnelle et la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Ensuite, nous essayerons de comprendre ce qui se dit dans la littérature scientifique sur ces concepts-là ainsi que leur lien avec la mémoire et les situations évaluatives.

Cadre théorique

1. Comprendre les concepts clés

1.1 Le stress

Le premier concept clé à comprendre est celle du stress. Pour certains auteurs comme Selye (1956), le stress est une "réponse non-spécifique de l'organisme à une demande". Ainsi, le stress ne serait pas complètement un processus inconscient. Il s'agirait d'une réponse physiologique inévitable, vitale à notre survie, pour pouvoir se défendre de potentiels dangers. Autrement dit, le stress serait avant tout une réaction physiologique automatique face à un agent perçu comme une menace ou une contrainte. La définition de Selye, H. (1956) est une des premières définitions du stress à avoir été rédigée et elle est considérée comme étant une des plus simples. Ainsi, avec cette définition, on pourrait dire que pour les élèves, « contrôler » leur stress serait compliqué et demanderait beaucoup d'efforts étant donné qu'il s'agirait d'une réponse physiologique automatique pour répondre à un danger.

Cependant, la compréhension du stress a évolué au fil du temps. Quelques années plus tard, Lazarus et Folkman (1984) enrichissent cette définition en expliquant que le stress serait plutôt un processus par lequel une personne détermine si elle possède les ressources nécessaires pour faire face à une situation donnée. Dans ce sens, ce n'est pas une situation particulière qui peut être génératrice de stress, mais plutôt la perception que l'individu aura de cette dernière, de ses ressources disponibles et de sa capacité à y répondre.

Dans le contexte scolaire, cette définition est particulièrement pertinente. En effet, l'école expose les élèves à de nombreuses situations qui peuvent être perçues comme exigeantes ou évaluatives. Ainsi, si les élèves estiment ne pas avoir les ressources nécessaires pour répondre, par exemple, à une situation évaluative comme peut l'être la récitation d'une poésie devant la classe, le stress pourrait être déclenché. Cette dimension subjective explique pourquoi tous les élèves ne réagissent pas de la même façon à une situation donnée.

Le stress chez l'individu, dans notre cas l'élève, peut se manifester de différentes façons, avec des signes visibles et non visibles. Selon Selye (1956), le stress va se traduire souvent par des réactions corporelles telles qu'une accélération du rythme cardiaque, de la tension musculaire et des difficultés pour dormir. Le stress peut également se traduire par de l'irritabilité ou de l'anxiété, des difficultés de concentration entre autres (Lazarus et Folkman, 1984). Par ailleurs, les deux recherches montrent que lorsque le stress devient chronique, il y a plus de chance que celui ait un fort impact sur la santé globale de l'individu. Un état de stress qui perdure dans le temps pourrait même faire rentrer l'individu dans une phase d'épuisement

(Selye, 1956). Ainsi, si un élève se trouve dans cette situation, il finira sûrement par être très fatigué, ce qui aura un impact d'autant plus marqué sur ses performances.

Saisir la définition du stress nous permet de mieux comprendre certaines réactions des élèves dans le contexte scolaire. Cependant, pour approfondir sur l'impact de celui-ci à l'école, nous devons également nous intéresser à un autre concept central : la prise de parole.

1.2 La prise de parole

À l'école, la prise de parole ne se limite pas à simplement parler devant les autres. Selon les programmes, nous pouvons distinguer deux grandes formes d'expression orale. Nous pouvons tout d'abord parler de tout ce qui entoure le concept de « s'exprimer ». Au cycle 2, l'oral fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques. Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève pour apprendre à débattre ainsi qu'à « produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant à chacun de conquérir un langage plus élaboré ». (BO nº11 du 26/ 11/ 2015). L'objectif est d'amener les élèves à produire des discours clairs, adaptés et de plus en plus structurés. Une pratique régulière de l'oral est donc nécessaire pour que l'enseignement de celui-ci reste efficace grâce aux échanges menés en classe. En fin de cycle 2, il est attendu de la part de l'élève d'être capable de raconter, décrire et d'expliquer ainsi que participer avec pertinence à un échange (MEN, 2016). Dans ce sens, nous sommes bien au-delà de simplement « parler ». Pour atteindre ces objectifs en fin de cycle 2, l'élève doit mobiliser des compétences langagières, mais également cognitives et sociales comme savoir écouter, prendre la parole au bon moment et gérer ses émotions.

La deuxième sous-catégorie concerne le « dire de mémoire », c'est-à-dire être en mesure de réciter un texte devant un auditoire, la classe. Il s'agit pour les élèves d'être capables de réciter un texte appris, tel qu'une poésie ou un extrait histoire. Selon les programmes, cette compétence à « dire de mémoire » est mise en valeur d'une part grâce à ses capacités à compléter et à faciliter la compréhension du texte lu et d'autre part parce que la mémorisation d'un texte est censée constituer « un appui pour l'expression personnelle » des élèves ainsi que leur fournir « des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser ». En d'autres mots, la compétence de « dire de mémoire » permettrait aux élèves, petit à petit, d'enrichir leurs expressions orales.

En général, il est important de souligner que l'oral, comme on l'apprend à l'école, requiert de nombreuses compétences. En effet, l'élève doit être capable de mobiliser des compétences socio-affectives et relationnelles (oser s'exprimer et respecter la parole et l'opinion des autres), des compétences langagières, culturelles et intellectuelles (MEN, 2016).

Ces multiples exigences rendent d'autant plus crucial l'accompagnement des élèves, notamment face au stress que peut engendrer la prise de parole.

Il est également important de comprendre l'importance de la pratique régulière de l'oral pour s'améliorer. En effet, Chambonnière (2022) explique la nécessité pour l'enseignant de proposer fréquemment différents types d'exercices d'oral, sur l'expression orale mais aussi sur le « dire de mémoire » afin de permettre aux élèves de s'exercer correctement. Pour cela, les programmes officiels rappellent qu'il doit y avoir un cadre bienveillant, où les erreurs sont vues comme des opportunités d'apprentissage et non comme des échecs. Ainsi, il est nécessaire d'adopter une approche progressive, permettant aux élèves d'évoluer à leur rythme dans l'acquisition des compétences orales. Par exemple, les erreurs ne doivent pas être « punies », mais au contraire expliquées, pour que l'enfant puisse comprendre comment mieux faire. C'est tout le principe du « feedback », ce que l'enseignant va dire à l'apprenant pour qu'il puisse comprendre ce qui était bien dans son travail et ce qui était moins bien et comment il peut faire pour s'améliorer.

Par ailleurs, comme la prise de parole à laquelle nous nous intéressons s'inscrit dans le contexte de l'école et plus particulièrement dans la classe, nous allons définir les concepts de climat scolaire et de climat de classe.

1.3 Le climat de classe

Pour pouvoir comprendre la notion de climat de classe, il semble pertinent d'aborder d'abord la notion du climat scolaire. Ce concept désigne l'ensemble des ressentis que tous les membres de l'école, dont les élèves, ont à propos de l'environnement scolaire (Cohen et al., 2009). Il s'agit de la façon dont chaque personne va vivre son quotidien à l'école, au niveau de l'ambiance générale mais également au niveau des relations, du sentiment de sécurité et le rapport à l'éducation entre autres (MEN, 2018). D'après Cohen et al., (2009), le climat scolaire repose sur plusieurs dimensions comme la qualité des relations entre les élèves et les adultes, la sécurité physique et psychologique, l'environnement matériel et social et la participation des élèves à la vie de la classe et de l'école. Toutes ces dimensions sont liées entre elles et influencent directement le bien-être et la réussite des élèves. Les auteurs montrent que de la même façon qu'un bon climat scolaire peut favoriser le bien-être de l'élève et sa réussite, un mauvais climat peut avoir l'effet inverse et accentuer le stress de l'élève. Peu longtemps après, en 2015, Debarbieux, reprend les travaux de Cohen et al., (2009) en insistant sur la dimension collective du climat scolaire. Pour lui, le climat scolaire « n'est pas juste un cumul de bien-être individuels », mais qui présente également cette dimension collective notamment avec les

relations interindividuelles. Dans d'autres termes, selon Debarbieux (2015), il faut noter l'importance des relations que les élèves entretiennent avec eux, mais également avec tous les adultes qui gravitent autour de l'école.

Dans ce sens, au sein de ce climat scolaire, il est également important de comprendre le climat de classe. Le climat de classe concerne la qualité des relations et des interactions entre les élèves entre eux, mais également avec l'enseignant de la classe (Fraser, 1998). L'auteur indique aussi l'importance de l'ensemble des règles, des attentes et des valeurs au sein de la classe. La cohésion du groupe, le soutien de l'enseignant, la participation des élèves et la manière dont la compétition et la coopération sont encouragées entre autres, sont les éléments qui permettent de construire un climat de classe, plus ou moins bon (Fraser, 1998). La définition du climat de classe connaît un élargissement grâce aux recherches d'Ambrose et al., (2010) en expliquant que le climat de classe concerne également les aspects physiques de l'environnement de la classe, comme par exemple le fait de rentrer dans une classe et de s'y sentir à l'aise. Dans d'autres mots, pour les auteurs, un climat de classe positif peut se traduire par un sentiment de sécurité au sens large qui puisse permettre aux élèves de s'exprimer et de s'engager complètement dans les apprentissages. Cependant, si l'élève perçoit le climat de classe comme étant négatif, ceci peut être source de stress, freiner la motivation et bloquer la prise de parole.

Pour mesurer le climat scolaire, Fraser (1998) adapte et utilise le *Classroom Environment Scale* (CES) originalement développé par Moos et Trickett dans les années 1970. Cet outil permet d'évaluer le ressenti des élèves sur le climat de classe à travers trois grandes dimensions : les dimensions relationnelles, le développement personnel et l'orientation vers les objectifs, et enfin le maintien et changement du système. Plus précisément, la dimension relationnelle englobe la qualité des interactions entre les élèves eux-mêmes et avec les enseignants, ainsi que le climat de confiance, le niveau d'entraide et d'écoute. La deuxième dimension, la dimension du développement personnel et l'orientation vers les objectifs, permet de voir quel est le degré d'implication des élèves, le niveau de motivation, le respect des règles ainsi que le niveau de coopération et d'engagement dans les apprentissages de la part des élèves. Enfin, la dernière des trois dimensions, la dimension du maintien et changement du système, nous permet de voir l'impact de l'organisation matérielle et temporelle, quelle est la gestion des règles, de la sécurité, de la stabilité et des innovations pédagogiques.

Ainsi, nous pouvons dire que mesurer le climat de classe nous permettrait de comprendre ce qui ne va pas dans une classe pour pouvoir améliorer le bien-être des enfants, mais également celui de l'enseignant. Dans le sens des recherches, nous aurions tendance à

penser que plus le climat de classe est perçu comme bon par les élèves, plus ils seront à l'aise quand ils s'exprimeront à l'oral. Pour cela, encourager les élèves à s'exprimer fréquemment et dans de contextes variés peut être important pour réduire le mal-être du passage à l'oral.

Cependant, il est quand même important de souligner que le climat de classe, à l'image du climat scolaire, demeure une perception des individus (Fraser, 1998 ; Cohen et al., 2009). On parle de la façon dont chaque élève ressent son environnement et la façon dont il l'interprète.

Le climat de classe étant lié aux relations entre les élèves, nous pouvons maintenant nous intéresser au fait de parler devant les autres.

1.4 Parler devant les autres

Au-delà d'être présenté dans les programmes comme étant une compétence fondamentale à acquérir, l'oral constitue également un puissant levier d'apprentissage et d'interaction en classe (Pégaz-Paquet, & Cadet, 2016). L'exercice de l'oral peut favoriser l'expression d'idées et d'opinions, de confronter divers points de vue avec un exercice de type débat ainsi que de permettre l'enrichissement de certaines discussions. De plus, la prise de parole ne se limite pas au contexte scolaire. En effet, prendre la parole et s'exprimer clairement est une compétence indispensable dans la vie quotidienne de tout individu : elle favorise l'insertion sociale et professionnelle. Le travail de l'oral à l'école prépare les élèves à devenir des adultes capables de s'exprimer et d'argumenter avec aisance dans diverses situations.

Cependant, il est important de souligner que la prise de parole en public, même dans un cadre scolaire, peut engendrer un sentiment de peur ou d'insécurité. Ces appréhensions sont souvent liées à la peur du regard des autres, qu'il s'agisse des camarades de classe ou de l'enseignant, mais aussi à la crainte de ne pas répondre aux attentes de son entourage. Les attentes des parents, des enseignants, voire de l'élève lui-même, peuvent entraîner une pression importante, parfois difficile à surmonter (Prokofieva N., V., Brandt-Pomares, P., Velay J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S., 2019). Le simple fait d'être observé par un groupe peut augmenter ce mal-être, augmenter la sensation de gêne, de malaise, rendant l'expérience de la prise de parole particulièrement intimidante et par conséquence, limiter l'engagement et l'envie des élèves à accomplir la tâche demandée. Dans le contexte scolaire, la prise de parole ne se fait jamais tout seul en tant qu'individu. En effet, elle s'inscrit toujours dans une dynamique de groupe, là où la présence et le regard des camarades, des pairs, mais aussi de l'enseignant jouent un rôle très important. La classe, le groupe classe, est un espace social à part entière dans lequel tous les élèves doivent trouver leur place, s'intégrer et s'exprimer dans le groupe et interagir

avec les autres élèves, ce qui demande des compétences sociales. Un climat bienveillant où la coopération et l'écoute des émotions de l'autre sont au centre est primordial pour favoriser la confiance en soi et l'engagement à l'oral (Chambonnière, 2022 ; Prokofieva Nelson et al., 2019).

Par ailleurs, contrairement aux exercices d'écriture, l'oral accepte rarement les « erreurs », nous ne pouvons pas effacer ce qui a été dit ni prendre un temps de réflexion étendu sur la bonne façon de tourner une phrase lorsque nous sommes dans une discussion dans le but d'exprimer clairement notre propos. Pour répondre à ses difficultés, Stordeur et Colognesi (2020), proposent dans leur étude expérimentale de transformer l'exposé oral, pour passer d'un exposé oral classique, à un « exposé oral enregistré » Ils montrent que ce qui rassure le plus les élèves avec cette méthode est le fait de pouvoir se corriger en cas d'erreur et de ne pas devoir passer devant leurs pairs. Les auteurs soulignent l'idée que, même s'il serait nécessaire de former les enseignants à ce genre de pratiques, l'enregistrement pourrait permettre une évaluation plus équitable entre les élèves. Cependant, nous pouvons nous questionner sur les bienfaits de cet « exposé oral enregistré » et s'il répond bien aux attentes de l'enseignement explicite de l'oral. S'il est bien de voir que nous pouvons trouver un moyen, grâce à l'utilisation du numérique, de diminuer le stress ressenti par les élèves, cet exercice « d'exposé oral enregistré » n'a pas réellement de ressemblances avec ce qui se passe dans la vie quotidienne, quand nous ne pouvons réellement pas corriger ou effacer ce que nous disons.

Ces difficultés liées à la prise de parole devant les autres soulignent l'importance de la manière les élèves se confrontent et régulent leurs émotions.

1.5 La régulation émotionnelle

À la fin du XXème siècle, Gross (1998) définit la régulation émotionnelle comme étant « les processus par lesquels les individus influencent les émotions qu'ils ressentent, le moment où ils les ressentent, ainsi que la manière dont ils vivent et expriment ces émotions ». L'auteur parle également du « modèle processuel de la régulation émotionnelle » (process model of emotion regulation) qui décrit les étapes lors de la régulation d'une émotion : la sélection de la situation (éviter ou pas une situation), la modification de la situation, le déploiement attentionnel (focaliser ou pas son attention), la réévaluation cognitive (réinterpréter la situation) et la modulation de la réponse. Si on prend l'exemple d'une élève en CE2 qui serait stressé à l'idée de passer réciter une poésie devant la classe, on pourrait imaginer la situation suivante : pour la sélection de la situation, il pourrait demander à l'enseignant de passer en dernier ou même le lendemain afin de retarder le plus possible ce moment. Pour la modification de la

situation, l'élève pourrait essayer de convaincre l'enseignant de s'entraîner une dernière fois avant de passer ou de le faire avec un camarade. Le déploiement attentionnel serait marqué par l'envie de détourner son attention de la classe en se concentrant sur un point dans le mur en face. S'il arrive à se dire que se tromper n'est pas grave, cela correspondrait au moment de la réévaluation cognitive. Et, enfin, au moment de la modulation de la réponse émotionnelle on pourrait voir l'élève en train de prendre de grandes respirations pour se calmer.

La régulation émotionnelle fait partie des compétences émotionnelles que les enfants acquièrent au fur et à mesure de leur développement. Les recherches de Pons, Harris et Rosnay (2004) montrent qu'il y a un ordre d'apparition des compétences émotionnelles et qu'entre trois et six ans les enfants commencent à développer des compétences en régulation émotionnelle. Ainsi, en fin de cycle 2, les élèves devraient plutôt bien réussir à réguler leurs émotions. Cependant, ce travail de régulation est sûrement plus simple avec des émotions simples telles que la joie ou la tristesse qu'avec des émotions complexes comme le stress.

D'un autre côté, selon Brun (2015), la régulation émotionnelle est un processus qui se construit progressivement tout au long de l'enfance qui dépend de plusieurs facteurs, dont les expériences vécues et les interactions sociales. Dans ce sens, les élèves en fin de cycle 2 ne seraient pas des experts en régulation émotionnelle, ils seraient encore en train de comprendre leurs émotions et à essayer de trouver des stratégies pour les réguler. L'auteur insiste également sur l'importance du rôle joué par l'environnement de l'enfant qui va lui servir de modèle.

Dans le cadre scolaire et plus particulièrement lors d'une prise de parole devant la classe, la capacité à réguler ses émotions est fondamentale. Elle permet à l'élève de mobiliser les ressources nécessaires afin de s'exprimer avec plus de sérénité.

Après avoir défini la régulation émotionnelle, il convient maintenant de nous intéresser à la définition de la confiance en soi.

1.6 Confiance en soi

Dans le domaine scolaire, il est souvent dit que la confiance en soi désigne la croyance qu'une personne a en ses capacités à réussir et à faire face aux difficultés rencontrées. Cependant, Bandura (1986) souligne que le concept de confiance en soi est général et peu précis au sens scientifique. Ainsi, la confiance en soi étant un concept global, cela rend compliqué le fait de mesurer ou de prédire précisément les comportements de quelqu'un face à une situation donnée.

D'un autre côté, Fanget (2008) indique que la confiance en soi consiste avant tout à oser agir malgré le fait de ne pas être sûr, en acceptant que l'on puisse avoir des fragilités et

des imperfections. L'auteur insiste sur l'idée que la confiance en soi, loin d'être innée et figée, se développe tout au long de l'enfance grâce aux expériences vécues, à l'éducation reçue, au le regard des autres et également à l'environnement familial dans lequel on grandit. Dans ce sens, la reconnaissance envers les efforts de l'enfant et la valorisation de ses progrès jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une confiance en soi. A contrario, un environnement qui ne cesse de dévaloriser l'enfant ou qui protège en excès ce dernier ne le laissant pas prendre des risques, pourrait fragiliser la confiance en soi.

En effet, le manque de confiance en soi peut, selon Fanget (2008), engendrer des blocages et de la peur du jugement, du regard des autres, de l'échec. Il peut également conduire à l'évitement d'une situation ce qui peut, par la suite, provoquer de la frustration ou de l'insatisfaction envers soi-même.

La confiance en soi et l'estime de soi sont clairement distinguées par l'auteur. Selon lui, l'estime de soi renvoie à la valeur que l'on s'accorde et elle est indépendante des réussites ou des échecs, alors que la confiance en soi concerne plutôt la croyance que l'on a dans sa capacité à agir, à passer à l'action. Ainsi, pour Fanget (2008), la confiance en soi s'exprime dans sa capacité à prendre des initiatives et à affronter les difficultés.

Pour finir, il est également important de remarquer qu'avoir confiance en soi n'est pas synonyme d'être égocentrique. L'auteur nous rappelle que certains individus vont chercher à se mettre au-dessus des autres pour montrer qu'ils sont plus forts alors qu'en réalité le seul objectif est de ne pas laisser voir leur fragilité. Fanget (2008), explique que quelqu'un bénéficiant d'une confiance en soi saine, sera en mesure d'agir et de s'exprimer en acceptant ses doutes sans pour autant écraser autrui.

Maintenant que nous avons compris ce qu'est la confiance en soi, nous allons nous concentrer sur un concept assez proche, le sentiment d'auto-efficacité.

1.7 Sentiment d'auto-efficacité (SAE)

Selon Bandura (1986), le sentiment d'auto-efficacité (SAE) ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est l'évaluation subjective de l'apprenant sur ses propres capacités à accomplir une tâche donnée. En d'autres mots, il désigne les croyances d'un individu à sa capacité à accomplir une tâche spécifique. Cette évaluation influence directement la quantité d'effort (temps investi dans la tâche) et aussi sur la qualité de l'effort, des stratégies mobilisées pour réussir (Bandura, 1986). L'auteur précise que le SAE correspond à la conviction de pouvoir organiser et exécuter les actions nécessaires pour produire le résultat souhaité, il parle de « l'attente d'efficacité ».

Dans ce sens, il ne faut pas confondre les connaissances métacognitives (savoir quelles stratégies sont les plus efficaces pour nous afin de répondre à un objectif) et le SAE. En effet, on peut savoir qu'une stratégie en particulier est efficace pour répondre à une situation donnée, mais ne pas la mettre en œuvre car nous ne nous sentons pas capables de le faire. C'est pourquoi nous pouvons remarquer le fait que certains apprenants ont des connaissances théoriques, mais n'arrivent pas à être performants dans la pratique.

D'un autre côté, la confiance en soi est une notion plus large, elle est liée à l'assurance globale en ses capacités. En effet, le fait d'avoir confiance en soi mais un faible SAE ne sont pas incompatibles. Par exemple, un élève peut avoir confiance en lui et sur sa performance générale à l'école, mais avoir un faible SAE sur une compétence spécifique en mathématiques.

D'après Bandura (1986), les sources du SAE sont diverses. Il va varier en fonction des expériences de maîtrise : les réussites à une tâche que l'on n'était pas sûrs de pouvoir réaliser vont renforcer le SAE, tandis que les échecs le fragilisent. Le chercheur parle également de l'observation d'autrui : la croyance en ses propres capacités pourrait augmenter en voyant un pair réussir une tâche. La persuasion sociale, c'est-à-dire les encouragements ou découragements de l'entourage de l'individu, peut moduler le SAE. Enfin, l'état physiologique et émotionnel de l'individu, de l'élève, peut également avoir un impact sur le SAE. En effet, un élève qui serait stressé avec des battements de cœur rapides, des mains moites ou qui a peur, pourrait d'autant plus douter de ses performances à cause des réactions physiologiques, même s'il est bien préparé à l'exercice. A contrario, un élève calme et détendu aurait un SAE plus élevé.

Enfin, l'auteur nous fait comprendre qu'un SAE élevé favorise la motivation, la persévérance et la réussite alors qu'un faible SAE pousse souvent à l'évitement et à la démotivation.

Cette première partie du cadre théorique nous a permis de poser les bases sur les concepts clé tels que le stress, la prise de parole, le climat de classe, parler devant les autres, la régulation émotionnelle, la confiance en soi et enfin le sentiment d'auto-efficacité. Ces bases nous permettent de passer à la seconde partie qui vise à mettre en lumière les interactions entre tous ces concepts.

2. Stress, oral et école : regards croisés

2.1 La gestion du stress et l'autorégulation émotionnelle

Savoir gérer son stress n'est pas l'exercice le plus simple, en particulier dans le contexte scolaire où les réactions émotionnelles sont souvent nombreuses et parfois imprévisibles, par exemple lors de l'annonce d'un exercice de type débat sans préparation en amont. Quand on parle de gestion de stress, on considère l'importance de réussir à gérer ses émotions grâce à différentes techniques possibles (méditation, relaxation, respiration, etc…). Pouvoir gérer son stress implique d'abord de savoir le reconnaître et ensuite d'essayer de trouver les stratégies les plus adaptées pour y faire face. L'organisation Mondiale de la Santé (2023) propose un guide avec des techniques pour faire face au stress telles que manger sainement, dormir correctement ou encore faire de l'exercice régulièrement. Cependant, bien que ces techniques puissent être efficaces pour améliorer le bien-être général d'un individu, elles ne sont peut-être pas suffisantes pour toutes les situations. En effet, ces techniques recommandées par l'OMS peuvent être très utiles dans la vie quotidienne. Par contre, pour des situations plus spécifiques, telles que la prise de parole en classe, les élèves pourraient nécessiter d'un accompagnement et un enseignement plus ciblé et plus personnalisable en fonction de leur réaction face au stress. Dans une classe on peut rencontrer des profils très variés : on pourra remarquer que certains élèves se connaissent déjà assez bien pour choisir et mettre en place la bonne stratégie pour faire face au stress, mais on rencontrera sûrement des élèves qui seront rapidement submergés par leurs émotions.

2.1.1 Les compétences émotionnelles dans le développement de l'enfant

En 2022, Pasquier, Ponthieu, Papon, Bréjard, & Rezzi, laissent comprendre avec leur étude qu'un travail sur l'expression de l'émotion et la reconnaissance de celles-ci peut permettre aux élèves de gagner en confiance pour s'exprimer devant les autres. En effet, les auteurs constatent qu'au-delà de s'améliorer dans la reconnaissance et l'expression des émotions, les élèves s'améliorent également dans leurs productions orales quelles qu'elles soient. Ils se retrouvent à pouvoir fournir des productions orales plus quantitatives et qualitatives. De plus, ces élèves offrent un oral plus fluide et clair lorsqu'ils sont invités à parler de leurs émotions. Dans ce sens, nous pourrions imaginer qu'un travail sur le stress, la reconnaissance et la gestion de ce dernier pourrait leur permettre de se sentir plus écoutés et par conséquent se sentir beaucoup plus à l'aise lors des passages à l'oral.

2.1.2 Le rôle de l'école

Selon Schwimmer, M. (2021), les compétences de gestion de stress doivent être développées à l'école. Nous parlerons plutôt d'autorégulation ou de contrôle de soi, c'est-à-dire les capacités d'un individu à contrôler ses réactions immédiates face au stress. Pour l'auteur, l'autorégulation est une fonction exécutive qui permet de ne pas « se laisser dominer par des réactions immédiates comme le stress, la colère ou l'inattention » (Schwimmer, M., 2021). L'auteur nous parle du programme *Funambule*, mis en place au Québec, qui mélange des techniques de gestion du temps, de relaxation, de discussion et de résolution de problèmes qui aide les jeunes à s'autoréguler, à gérer leur stress. Selon ce programme, ce sont ceux qui auront appris à avoir un bon contrôle d'eux-mêmes, qui pourront le mieux réussir en situation d'examen et de mieux performer de façon générale. Une bonne gestion du stress permettrait également aux jeunes de se sentir plus à l'aise au quotidien (Schwimmer, M., 2021).

Après avoir vu l'importance de la gestion du stress, nous allons nous intéresser aux conséquences concrètes du stress sur les apprentissages. Pour cela, nous allons commencer sur son impact sur la mémoire.

2.2 Les impacts du stress sur la mémoire

2.2.1 Le stress nuit la performance de la mémoire de travail

Le "dire de mémoire" est une compétence nécessaire à acquérir à l'école et elle est souvent mise en place à l'école avec deux exercices classiques : la récitation d'une poésie et la présentation d'un exposé oral. Pour ce genre de travaux, la mémoire joue un rôle central. En 1968, Atkinson, R. C. et Shiffrin, R. M. présentent le fonctionnement de la mémoire humaine dans un modèle qui la divise en deux parties. D'un côté, les auteurs présentent la mémoire à court terme (MCT), avec une capacité de stockage d'informations limitée et pendant une période de temps très courte (uniquement de quelques secondes). Par la suite, les informations sont soit oubliées, soit envoyées dans la mémoire à long terme (MLT). Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme possède une capacité de stockage d'informations très vaste et avec la possibilité de les stocker pendant une durée presque illimitée. Dans ce sens, la MCT serait utilisée plutôt pour des informations temporaires alors que la MLT peut nous permettre d'envoyer des informations dans le fond de notre mémoire et de venir récupérer l'information dont nous avons besoin bien plus tard dans le temps.

Quelques années plus tard, et pas complètement satisfaits avec cette explication de la mémoire, Baddeley, A. D. et Hitch, G. (1974) rajoutent au modèle de la mémoire déjà existant, le concept de la mémoire de travail (MDT). Pour les auteurs, la MDT est un système temporaire

et actif permettant de maintenir et organiser certaines informations pendant une courte période (plus longue que la MCT). Ainsi, c'est grâce à la mémoire de travail que nous pouvons exécuter des tâches complexes sur une période donnée.

Plus précisément, lors de la prise de parole, par exemple pour la récitation d'une poésie, la mémoire de travail et la mémoire à long terme sont toutes les deux nécessaires à la réalisation de l'exercice. D'une part, la MDT va permettre l'organisation du discours, de la poésie, alors que la MLT sera utilisée pour aller rechercher les connaissances déjà stockées telles que le vocabulaire de la poésie, les rimes ou encore l'intonation appropriée. Ces différentes mémoires travaillent ensemble pour garantir la fluidité et la précision du discours oral.

Cependant, cette interaction entre mémoire et prise de parole peut être perturbée par le stress, qui peut avoir un impact direct sur le fonctionnement de la mémoire. Ceci peut réduire l'efficacité de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail, ce qui gênerait la bonne organisation d'un discours, ainsi que rendrait plus difficile l'accès aux informations stockées dans la mémoire à long terme. Les recherches de Maheu et Lupienn (2003) soutiennent l'idée que sous le stress, la récupération des informations stockées en MDT et MLT est beaucoup plus complexe. Ainsi, un élève qui serait stressé à l'idée de passer devant la classe pour réciter une poésie risque d'être en difficulté pour retrouver les mots de la poésie, même s'il l'avait apprise « par cœur ».

Par ailleurs, l'interaction entre mémoire et prise de parole n'est pas la seule à pouvoir être perturbée par le stress. En effet, on remarquera que si la situation de prise de parole (dire de mémoire ou pas) est évaluée, le stress sera d'autant plus présent et aura un impact négatif sur la qualité de l'expression orale.

2. 3 La prise de parole en situation évaluative

2.3.1 L'évaluation de l'oral en cycle 2

Avant de comprendre quels sont les potentiels impacts d'une situation évaluative sur la prise de parole, nous allons nous intéresser à comment sont évaluées les deux compétences orales phare dans l'enseignement de l'oral : « s'exprimer » et « dire de mémoire ».

2.3.1.1 S'exprimer

Au cycle 2, « s'exprimer » est une des compétences orales qui occupe une place centrale dans l'apprentissage du français. Le fait de travailler cette compétence permet aux élèves d'apprendre à prendre la parole de façon claire, structurée et également adaptée à la situation. L'évaluation de la compétence « s'exprimer », loin de se limiter à la simple capacité à parler,

englobe différences dimensions telles que la formulation de phrases complètes, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la cohérence de ce qui est dit, ainsi que la capacité à se faire comprendre par son interlocuteur (MEN, n.d). Lors de l'évaluation, les enseignants sont également encouragés à observer la posture de l'élève au moment de s'exprimer et donc de prendre en compte son regard, la façon dont il articule et si le volume de la voix est adapté au texte dit.

Pour évaluer cette compétence, le Ministère de l'Éducation Nationale propose de s'appuyer sur plusieurs situations différentes pour varier le contexte dans lequel l'élève doit s'exprimer. On pourra mettre en place des échanges collectifs, des débats ou des descriptions d'images entre autres. De plus, l'enseignant est amené à encourager la prise de parole, même si elle est hésitante, à valoriser la progression individuelle et également à donner des retours constructifs aux élèves en leur donnant une explication explicite de ce qui était bien et moins bien et comment mieux faire pour permettre à chacun d'entre eux de gagner en aisance et en confiance (MEN, n.d).

2.3.1.2 Dire de mémoire

En ce qui concerne la compétence « dire de mémoire », elle consiste à restituer à l'oral un texte qui aurait été appris par cœur en amont, tel que peut l'être une poésie ou un court extrait littéraire. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'activité de récitation, de « dire de mémoire », va bien au-delà d'une simple mémorisation. En effet, en travaillant cette compétence à l'école, les enseignants offrent l'opportunité aux élèves de travailler la prononciation de certains mots, l'intonation à employer en fonction des phrases ainsi que l'expressivité qu'il faut donner à ce qu'il est en train de dire (MEN, n.d).

Lors de l'évaluation de cette compétence, les enseignants doivent porter une attention particulière à la fidélité du texte originel, mais aussi à la prononciation, au respect du rythme et à l'intonation. L'objectif d'évaluer cette compétence est d'évaluer la capacité de l'élève à faire comprendre le sens du texte, à transmettre l'émotion voulue. L'élève doit également pouvoir projeter sa voix et s'adresser à un auditoire en captant l'attention de celui-ci, le plus souvent composé par les camarades de classe.

De même que pour la compétence « s'exprimer », le Ministère de l'Éducation Nationale indique que cette évaluation doit prendre en compte la progression des élèves en valorisant les efforts et en leur donnant des explications, même si la restitution n'était pas parfaite.

Ainsi, et ce pour les deux compétences, il est fondamental de faire des retours aux élèves de manière régulière pour qu'ils puissent s'améliorer au fur et à mesure.

2.3.2 Effets de l'évaluation sur la performance orale

Le stress et l'évaluation scolaire sont étroitement liés (Prokofieva Nelson, et al., 2019). Savoir que nous allons être évalués ajoute une pression supplémentaire au-delà du simple passage à l'oral devant sa classe. En plus de ne pas vouloir décevoir les parents ou les enseignants, les élèves se mettent d'autant plus la pression pour ne pas échouer à l'évaluation. Au-delà de la peur de décevoir son entourage, l'élève fait face à la crainte de ne pas être à la hauteur de ses propres attentes. Cette pression de l'évaluation est de plus en plus forte à mesure que l'élève avance dans le parcours scolaire étant donné que les enjeux de l'évaluation sont de plus en plus importants.

Ce stress, causé par les modalités d'évaluation, peut avoir des impacts négatifs sur la santé des enfants (Prokofieva Nelson, et al., 2019). En effet, un enfant qui serait en situation de stress lors de toutes ses évaluations pourrait voir ses performances scolaires diminuer et avoir une perte de confiance en soi. Le stress peut engendrer un manque de concentration (OMS, 2023), qui peut impacter fortement les compétences orales entre autres. Ainsi, un élève qui stresse lors de tous ses passages à l'oral verra ses compétences en expression orale être fortement impactées dû au manque de concentration générée par le stress. Par la suite, comme nous l'explique Bandura (1986), plus un élève rencontrera des échecs face à une tâche spécifique, plus son sentiment d'auto-efficacité sera faible.

Par ailleurs, Selye, H. (1976) fait la différence entre ce qu'il appelle le stress "aigu" et le stress "chronique". D'un côté, l'auteur définit le stress aigu comme étant "une réponse naturelle à une situation de danger". D'un autre côté, le stress chronique est celui qui "persiste avec des conséquences physiques et psychologiques durables". Ces deux types de stress ont un impact différent lors d'un exercice de prise de parole. Si on parle d'un stress aigu, nous pouvons dire qu'il peut même être bénéfique pour l'élève étant donné qu'il peut permettre d'améliorer la performance de ce dernier, à court terme. Par contre, le stress chronique est loin d'être bénéfique pour les élèves. Le stress chronique peut altérer la mémoire de l'élève et impacter négativement ses capacités cognitives. Toutefois, nous ne réagissons pas tous de la même façon au stress (OMS, 2023) et c'est pourquoi savoir gérer son stress peut être nécessaire dans certaines situations.

2.3.3 Effets de l'évaluation de la performance orale sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves

Dans la construction du sentiment d'auto-efficacité des élèves, l'évaluation de la performance orale joue un rôle déterminant. Pour rappel, Bandura (1986) définit le SAE comme la perception qu'un individu a en sa capacité à réussir une tâche donnée. Lors d'une évaluation orale, les élèves vont devoir mobiliser différentes compétences orales, mais aussi émotionnelles, pour pouvoir s'exprimer devant les autres et surtout sous le regard évaluatif porté par l'enseignant, ce qui peut être une source importante de stress (Prokofieva Nelson et al., 2019).

Ce stress peut impacter directement le sentiment d'auto-efficacité des enfants. En effet, le stress ressenti par les élèves lors du passage à l'oral et accentué par la peur du regard des autres et de l'erreur, peut perturber la concentration et le bon fonctionnement de la mémoire de travail (Baddley et Hitch, 1974), ce qui risque de baisser la qualité de la performance orale (Maheu et Lupienn, 2003). Par la suite, si ce passage à l'oral est perçu par l'élève comme insuffisant, son sentiment d'auto-efficacité sur ce type de tâche se verra impacté (Bandura, 1986). L'étude de Prokofieva Nelson et al. (2019) montrent également que la répétition de plusieurs situations similaires perçues comme difficiles peut fragiliser la confiance en soi que les élèves ont en eux-mêmes.

Ainsi, nous pouvons dire que la façon dont l'évaluation de la performance orale est vécue par les élèves joue un rôle important dans la perception que ces derniers ont de leurs compétences à l'oral.

2.3.4 Le style éducatif familial et son impact sur l'augmentation du stress

Pour comprendre comment l'enfant agit à l'école et réagit face aux situations de prise de parole, évaluées ou pas, nous devons considérer l'enfant avec tout ce qui l'entoure, dont le contexte familial dans lequel il grandit. Comme le remarquent Bergonnier-Dupuy et al. (2005), les familles sont de plus en plus attentives à la scolarité de leurs enfants étant donné que, de nos jours, la réussite scolaire est, pour une grande majorité d'individus, perçue comme essentielle pour s'intégrer socialement. Ceci peut donc entraîner une pression des parents sur les enfants pendant toute leur scolarité.

Bardou et al. (2012), rappellent comment est défini le style éducatif. Ils indiquent qu'il s'agit « d'une constellation d'attitudes communiquées à l'enfant, contribuant ainsi à créer un climat dans lequel s'inscrivent les actions éducatives des parents ». Dans d'autres mots, le style éducatif correspond à l'ambiance familiale crée par l'ensemble des attitudes et comportements

que les parents adoptent avec leur enfant au quotidien. Cette ambiance influence la façon dont l'enfant se sent et la manière qu'il va avoir de faire face aux exigences scolaires.

Les auteurs présentent les styles éducatifs parentaux sous trois dimensions qui sont le soutien affectif, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. Il existe quatre styles éducationnels, à savoir le style démocratique, le style permissif, le style négligent et le style autoritaire. Ces quatre styles peuvent se regrouper par le niveau de soutien affectif. Les styles autoritaires et négligents sont les deux ayant un faible soutien affectif. D'un autre côté avec un soutien affectif élevé nous avons les styles démocratiques et permissifs (Bardou et al., 2012). D'après les auteurs, ce sont le style autoritaire et le négligent qui seraient le plus néfaste pour l'enfant, notamment en ce qui concerne le stress et le bien-être scolaire. Ces deux styles éducationnels exposent davantage l'enfant à des difficultés émotionnelles qui peuvent entraîner un niveau de stress plus élevé. Cependant, le style démocratique serait le plus favorable au développement de l'enfant grâce à la mise en place d'un encadrement clair et cohérent avec des règles précises mais adaptées et expliquées à l'enfant, un soutien affectif élevé avec des parents bienveillants et à l'écoute et un encouragement à l'autonomie où l'enfant est encouragé à s'exprimer et prendre des initiatives. Selon Bardou et al. (2012), cette combinaison des trois dimensions protégera l'enfant du stress scolaire.

Ainsi, nous pouvons dire que les différents styles éducatifs sont loin d'avoir le même impact sur le développement de l'enfant. Ce concept nous permet de mieux comprendre pourquoi tous les élèves ne considèrent pas les mêmes situations comme étant stressantes et pourquoi ils ne régissent pas tous de la même façon.

Problématique et questions de recherche

La revue de la littérature nous a permis de comprendre que la prise de parole à l'école, et plus particulièrement dans un contexte évaluatif, est source de stress pour de nombreux élèves. Ce stress, défini par Selye (1956) et Lazarus et Folkman (1984), ne provient pas uniquement de la difficulté de l'exercice oral, mais également du regard des autres et de la peur du jugement entre autre (Fraser, 1998 ; Cohen et al., 2009 ; Prokofieva Nelson et al., 2019). De plus, le stress peut perturber le fonctionnement de la mémoire de travail, ce qui nuit à la performance orale de l'élève, même si celui-ci était bien préparé (Lazarus et Folkman, 1984 ; Atkinson et Shiffrin, 1968 ; Baddley et Hitch, 1974). Ainsi, la performance orale ne dépend pas uniquement des connaissances théoriques de l'élève. La capacité à comprendre et à gérer le stress perçu, surtout dans une situation évaluative est tout aussi importante.

Dans ce sens, lorsque la présentation orale est vécue par l'élève comme étant un échec ou qu'elle ne répond pas aux attentes initiales de ce dernier, le sentiment d'auto-efficacité se verra impacté, notamment si cette situation devient régulière (Bandura, 1986).

Le problème se pose lorsque l'on se rend compte que plus l'élève est stressé, plus il va rencontrer des difficultés qui vont baisser sa qualité de la performance orale ce qui va également impacter négativement son SAE. De plus, comme le remarque Bandura (1986), plus un élève a de mauvaises expériences sur une situation donnée, plus il aura un faible SAE et par la suite plus de chances de ressentir du stress lors de situations similaires.

Ainsi, il est important de comprendre que cet « effet de boucle » peut potentiellement s'installer durablement si aucun accompagnement n'est proposé à l'élève pour qu'il puisse apprendre à gérer son stress et à retrouver une certaine confiance en lui (Gross, 1998 ; Stordeur et Colognesi, 2020).

D'une part, cette recherche vise à montrer l'existence ou non d'un lien entre le ressenti des élèves sur le climat de classe et leur bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole. D'autre part, elle vise à comprendre si la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influencer la gestion du stress lors des passages de prise de parole.

Ce raisonnement nous permet de poser les questions de recherche suivantes :

- Existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ?
- Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influencer la gestion du stress ?

Méthodologie

1. Contexte de recherche

La recherche a lieu dans une classe d'une école primaire située en zone REP dans le Tarn. Il s'agit d'une classe de CE1 comprenant 14 élèves dont 8 filles et 6 garçons. Dans cette classe il y a un élève ayant un trouble du spectre autistique (TSA) qui bénéficie de deux AESH. L'une d'elles est présente les lundis matin et les mardis après-midi et la deuxième est présente les jeudis matin et les vendredis après-midi. Cette classe compte également deux élèves allophones, dont les données seront quand-même recueillis. En effet, suite à une discussion avec l'enseignante de la classe et à une longue observation in situ des capacités orales de ces deux élèves, nous avons pris la décision de traiter leurs données au même niveau que celles des autres élèves. Un des objets d'étude étant l'oral et non l'écrit, on considère que le niveau des deux élèves dans la langue française orale (en compréhension et en production) est largement suffisant pour participer à la recherche.

L'enseignante titulaire de la classe exerce dans cette école depuis plusieurs années, et les élèves se connaissent (ou se sont au moins croisé) depuis la rentrée en classe CP.

2. Description de la démarche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. La démarche de recherche pour ce mémoire peut s'expliquer en quelques points. Dans un premier temps, il s'agit d'observer une classe de cycle 2 pour comprendre et caractériser les possibles liens entre la perception que les élèves ont sur le climat de classe et leur bien-être et le stress ressenti lors de la prise de parole.

Dans un second temps, une séquence d'accompagnent sur la gestion du stress et la prise de parole sera mise en place dans cette même classe afin d'observer si ce type de dispositif pourrait contribuer à une meilleure gestion du stress pour les élèves. Pour cette seconde phase, tous les élèves de la classe ne seront pas systématiquement observés, ce sera notamment le cas des deux élèves allophones et des éventuels élèves absents au moment du recueil.

3. Contrat de recherche

Avant de débuter le recueil de donnés, le protocole de recherche ainsi que son objectif ont été présentés à l'enseignante titulaire. Ainsi, l'enseignante est au courant de tout ce qui va se passer dans la classe, mais également des objectifs de cette recherche. Avant le recueil de donné, l'enseignante a eu accès aux différents questionnaires et grilles d'analyse ainsi qu'aux

fiches de préparation de toute la séquence d'accompagnement. De plus, tous les documents d'accord (présence dans l'établissement dans un objectifs de recherche et accord de filmage des élèves) ont été signés par toutes les personnes correspondantes avant le début du recueil de données.

4. Protocole de recueil et d'analyse des données

4.1 Question de recherche 1

La première question de recherche qui sera traitée dans ce mémoire est : Existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ?

Données recherchées

Cette première question de recherche vise à faire ressortir deux types de données. D'abord, le ressenti des élèves concernant le climat de classe et leur bien-être. Autrement dit, comment les élèves se sentent dans la classe, avec leurs camarades mais aussi avec l'enseignante, et s'ils se sentent soutenus et écoutés.

En parallèle, la façon que les élèves ont de gérer leur stress lors des passages individuels sera également observée. L'objectif est de voir leur attitude de façon globale face à un exercice où l'oral est central.

Modalités de recueil

Pour le recueil de données, deux outils complémentaires vont être utilisés. Tout d'abord, un questionnaire (cf. Annexe 1) destiné aux élèves auquel ils devront répondre grâce à une échelle de type Lickert en cinq niveaux de fréquence (toujours, souvent, parfois, rarement et jamais). Ce questionnaire n'est pas anonyme, mais il a été expliqué aux élèves que personne ne serait au courant de leurs réponses hormis l'étudiante-chercheuse. Il comprend huit questions simples et adaptées au cycle 2, inspirées des trois dimensions du *Classroom Environment Scale* (CES) originalement développé par les chercheurs Moos et Trickett dans les années 1970 (les dimensions relationnelles, le développement personnel et l'orientation vers les objectifs, et enfin le maintien et changement du système).

D'un autre côté, le second outil utilisé sera une grille d'observation (cf. Annexe 3) afin de noter lors de chaque passage de l'élève les comportements de ce dernier. Toutes les données recueillis seront anonymisées.

Modalités d'analyse

En ce qui concerne l'analyse des données recueillies grâce au questionnaire, l'outil crée et utilisé sera une grille d'observation (cf. Annexe 3). Elle est pensée sur la même échelle de fréquence que le questionnaire et elle permet d'observer les manifestations visibles liées au stress lors des prises de parole. Ainsi, cette grille permet, à la fois, d'analyser les manifestations observables du stress (Selye, 1956 ; Lazarus et Folkman, 1984) mais aussi certains critères liés aux compétences orales attendus en cycle 2 (MEN. n.d.).

Les réponses au questionnaire de tous les élèves serviront à faire une moyenne par item, par question. Ceci nous permettra d'avoir une vue globale sur le ressenti des élèves concernant le climat de classe et leur bien-être.

Ensuite, les réponses individuelles seront mises en parallèle aux données issues de la grille d'observation (elle aussi individuelle), afin de voir si un élève qui aurait un ressenti plus faible du climat de classe et de son bien-être aurait tendance à montrer des signes de stress plus présents. Le cas contraire pourra potentiellement également être observé : un élève qui a un ressenti plus positif et qui montrerait moins de manifestations visibles du stress.

Indépendamment du ressenti du climat de classe et du bien-être des élèves, la grille d'observation nous permettra tout de même d'identifier s'il y a des élèves qui montrent plus de signes de stress que d'autres. Si c'est le cas, ces données pourront également venir compléter les données recueillies pour la deuxième question de recherche.

4.2 Question de recherche 2

La deuxième question de recherche qui sera traitée dans ce mémoire est : Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influencer la gestion du stress ?

Données recherchées

Les données recueillies pour cette deuxième question de cherche visent à constater les éventuels effets d'un dispositif d'accompagnement sur la manière dont les élèves gèrent leur stress lors de la prise de parole en classe de façon individuelle. Ce recueil sera répété 4 fois, afin de pouvoir observer une évolution dans le temps.

Modalités de recueil

Pour recueillir ces données, trois outils ont été créés. Tout d'abord, le support, c'est-à-dire le dispositif d'accompagnement sous la forme d'une petite séquence d'apprentissage

constituée de 4 séances (Cf. Annexe 4). Les objectifs de la séquence s'inscrivent dans le programme de français de CE1. Pendant la séquence, les élèves apprendront, au fur et à mesure, comment on fait pour « bien parler » devant un public, à nommer les sentiments et les sensations que ces situations peuvent provoquer ainsi qu'à mettre en place des « astuces », des stratégies, pour mieux gérer le stress qu'ils peuvent ressentir. Une évaluation diagnostique est prévue lors de la première séance de la séquence, suite à la présentation de celle-ci ainsi que ses objectifs aux élèves. Cette évaluation diagnostique nous permet d'avoir un point de départ pour la comparaison. Par la suite, c'est à la fin des séances, avant le bilan, que les temps de passage à l'oral auront lieu.

De plus, un questionnaire sera distribué à la fin de chaque séance, pour nous permettre de voir s'il y a une évolution sur le ressenti des élèves sur leur compétences orales et leur aisance devant un public. Ce questionnaire est constitué de 5 questions destinées aux élèves, auquel ils devront répondre, de la même façon que pour le premier questionnaire, grâce à une échelle de type Lickert en cinq niveaux de fréquence (toujours, souvent, parfois, rarement et jamais). De plus, les questions sont également adaptées à leur niveau.

Le fait d'avoir utilisé la même échelle pour les deux questionnaires et la même grille d'observation pour les deux parties de la recherche nous permettra d'obtenir des résultats comparables pas la suite.

Modalités d'analyse

Le principal outil d'analyse utilisé pour cette question de recherche sera la même grille d'observation que pour la première. Cependant, pour cette partie nous parlerons d'une grille d'analyse étant donné que nous utiliserons des vidéos enregistrées en amont. Pour des questions de praticité, tous les passages de toutes les séances seront filmés afin de pouvoir observer avec attention tous élèves de la classe.

Toutes les données seront recueillies lors de toutes les séances pour tous les élèves. Ainsi, l'analyse que nous ferons de ces données sera de voir une potentielle évolution dans le temps concernant l'aisance à l'oral et la gestion du stress. Pour ce faire, un graphique imageant les données récoltées des moyennes globales par item permettra d'observer s'il y a vraiment une évolution.

De plus, si les contraintes de temps le permettent, il sera intéressant de voir si les ressentis des élèves, recueillis grâce au questionnaire, se rapprochent des observations faites au fur et à mesure de la séquence.

Résultats

1. Première question de recherche : Existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ?

1.1 Présentation des résultats sur le ressenti du climat de classe

Analyse globale des réponses au questionnaire

Les premiers résultats que nous présentons sont les réponses au questionnaire distribué aux élèves afin d'évaluer leur ressenti du climat de classe. Nous procédons à une analyse individuelle pour les huit questions.

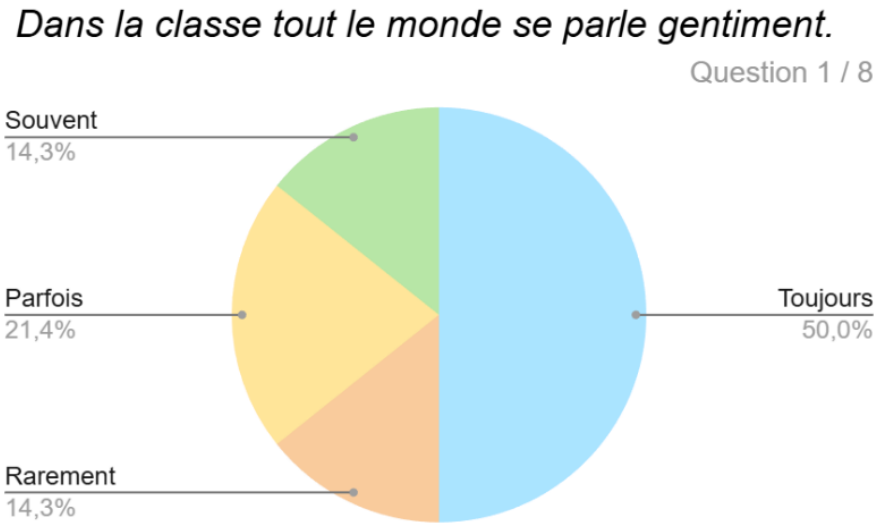


Figure 1 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la première affirmation du questionnaire : « Dans la classe, tout le monde se parle gentiment. »

Dans ce graphique nous pouvons observer que pour 85,7% des élèves, il est au moins régulier que « tout le monde se parle gentiment ». D'ailleurs, pour la moitié de classe, c'est une situation qui arrive tout le temps. Seuls 14,3% des élèves indiquent que cela arrive « rarement » La formulation de la phrase avec « tout le monde » nous permet de dire que cette communication est bonne entre les élèves, mais aussi entre, et avec, les adultes présentes dans la classe. On peut également supposer que par « gentiment », les élèves entendent une communication avec un ton de voix modéré et avec respect, sans agressivité.

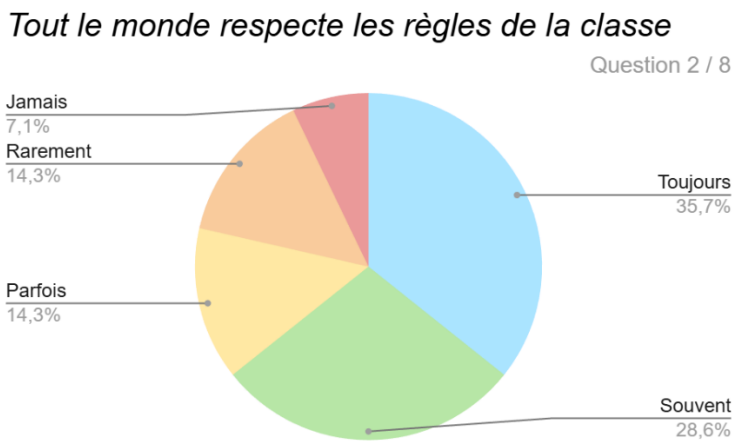


Figure 2 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la deuxième affirmation du questionnaire : « Tout le monde respecte les règles de la classe. »

Pour ce deuxième item, dont l'affirmation était « Tout le monde respecte les règles de la classe », 35,7% des élèves répondent « toujours » 28,6% « souvent ». À l'inverse, 14,3% indiquent « parfois », le même nombre d'élèves indique « rarement » et un élève (7,1%) répond que cela n'arrive « jamais ». Ce graphique nous permet d'observer que, même si la majorité des élèves a le sentiment que, globalement, les règles de la classe sont respectées, un peu plus d'un tiers de la classe exprime une vision beaucoup plus nuancée, voire négative de ce respect des règles de la part de tout le monde.

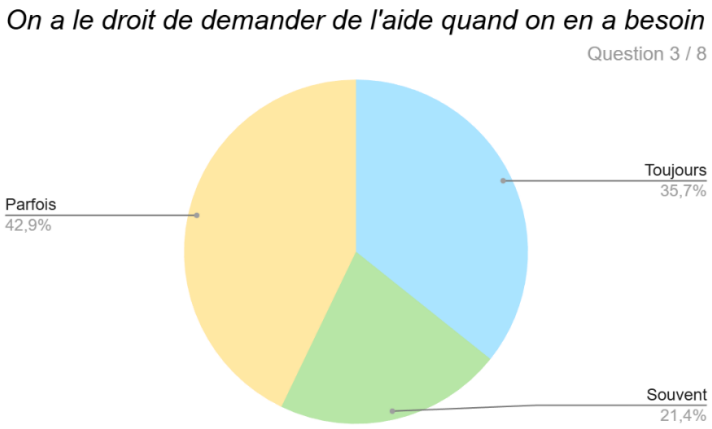


Figure 3 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la troisième affirmation du questionnaire : « On a le droit de demander de l'aide quand on en a besoin. »

Les réponses à cet item se divisent en trois. 35,7% des élèves répondent « toujours », 21,4% « souvent » et 42,9% « parfois ». Ainsi, la majorité des élèves semble percevoir qu'il est possible de demander de l'aide en classe, mais près de la moitié des élèves ne situent cette

possibilité que dans la modalité « parfois », ce qui montre que ce droit, même si essentiel, n'est pas vécu comme systématique. Ce résultat laisse penser que, pour une partie importante des élèves, la demande d'aide est conditionnelle à certaines situations ou à la peur de déranger ou de se tromper devant les autres. Il est important de remarquer que cette distribution des réponses peut renvoyer au fonctionnement de l'enseignante lors du temps d'ateliers pendant lequel deux groupes sur trois sont en autonomie et n'ont donc pas la possibilité d'aller poser une question à l'enseignante. Cependant, l'enseignante fait systématiquement attention à ce que les ateliers en autonomie soient faisables pour tous les élèves.

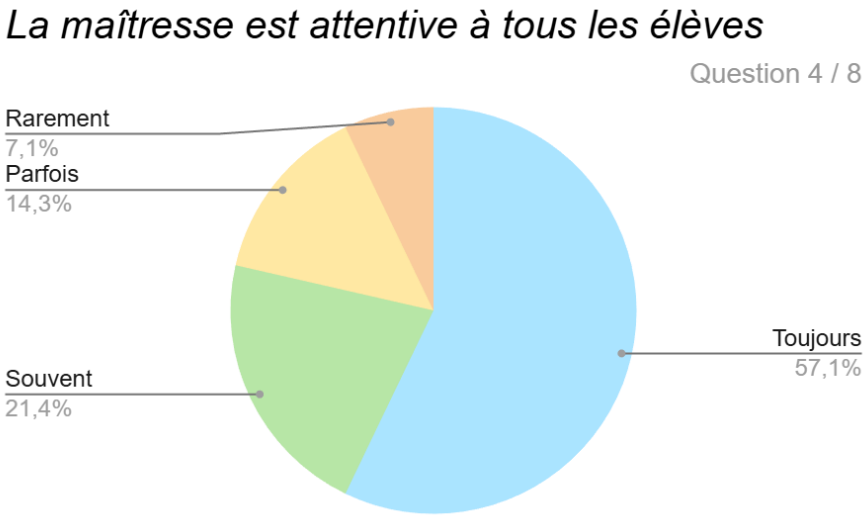


Figure 4 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la quatrième affirmation du questionnaire : « La maîtresse est attentive à tous les élèves. »

En ce qui concerne l'affirmation « La maîtresse est attentive à tous les élèves », 57,1% des élèves répondent « toujours » et 21,4% « souvent ». Il n'y a que 14,3 % qui choisissent « parfois » et 7,1% « rarement ». Cette répartition des résultats nous permet de dire que la très grande majorité de la classe perçoit l'enseignante comme attentive à l'ensemble des élèves de manière régulière, ce qui renvoie à une représentation globalement positive du soutien de l'adulte ainsi que de l'équité perçue dans la classe.

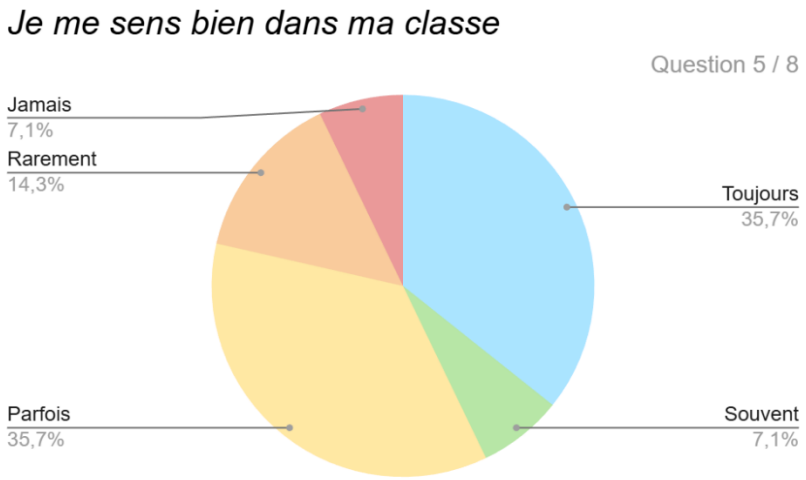


Figure 5 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la cinquième affirmation du questionnaire : « Je me sens bien dans ma classe. »

Ce graphique nous montre la répartition des réponses pour l'item « Je me sens bien dans ma classe », qui est plus divisée que pour les autres items. En effet, 35,7% des élèves répondent « toujours » et 7,1% « souvent », tandis que 35,7% choisissent « parfois », 14,3% « rarement » et 7,1% « jamais ». On remarque qu'une partie des élèves exprime un sentiment de bien-être, mais une proportion tout aussi importante n'exprime ce bien-être que de manière occasionnelle, voire peu ou pas du tout. Nous pouvons donc penser que, même si le climat général n'est pas perçu comme complètement négatif, le sentiment de bien-être reste fragile pour plusieurs élèves.

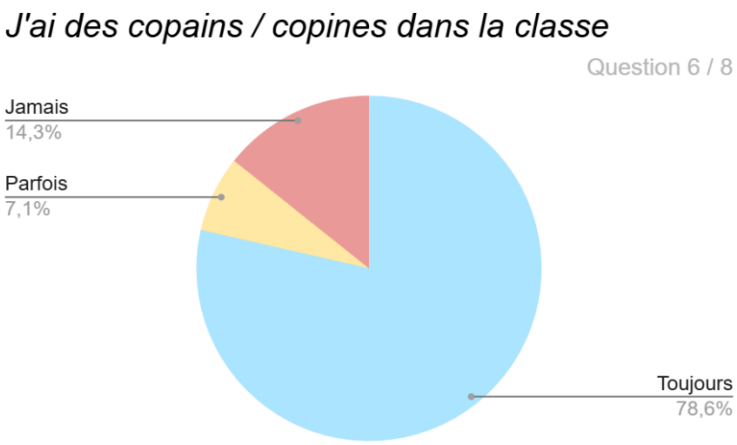


Figure 6 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la sixième affirmation du questionnaire : « J'ai des copains / copines dans la classe. »

Pour l'affirmation « J'ai des copains / copines dans la classe », 78,6% des élèves répondent « toujours »,7,1% « parfois » et 14,3% « jamais ». Sur 14 élèves, ces pourcentages se traduisent par 11 élèves qui partagent le fait d'avoir un ou plusieurs amis, et par 3 élèves qui avouent ne pas en avoir, ou que cela ne se reproduise que de temps en temps. La réponse de l'élève qui dit « parfois » peut certainement s'expliquer par le fonctionnement des amitiés à l'école, avec des enfants qui ne considèrent plus un pair comme un ami pendant quelques minutes le temps d'une dispute, et qui peut longtemps après jouent de nouveau ensemble. Ce sujet pourrait faire partie d'une autre recherche. Il est également important de signaler qu'un des deux élèves ayant répondu « jamais » est l'enfant atteint de TSA et qui a beaucoup de mal à tisser des liens avec les autres élèves. D'ailleurs, il arrive souvent qu'il joue tout seul, même si dans les travaux de groupe il est facilement inclus avec les autres.

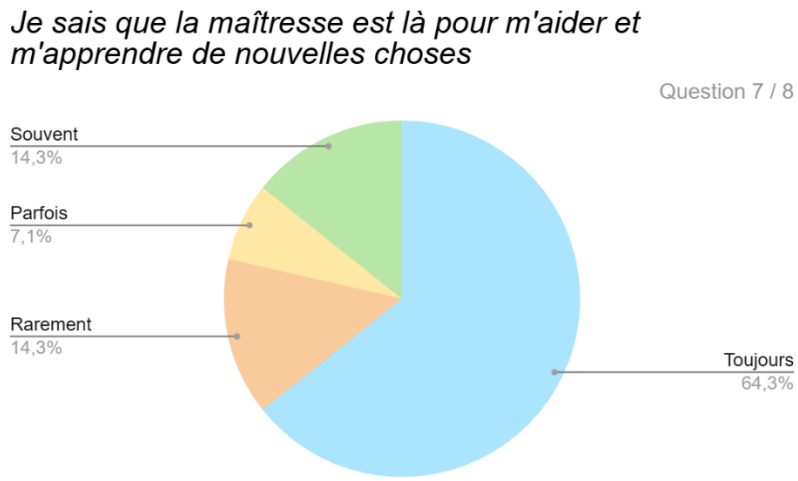


Figure 7 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la septième affirmation du questionnaire : « Je sais que la maîtresse est là pour m'aider et m'apprendre de nouvelles choses. »

Les réponses à l'item « Je sais que la maîtresse est là pour m'aider et m'apprendre de nouvelles choses », sont divisées de la façon suivante : 64,3% des élèves répondent « toujours », 14,3% « souvent », 7,1% « parfois » et 14,3% « rarement ». La distribution des réponses nous montre une perception majoritairement positive du rôle de l'enseignante. Dans la globalité, les élèves savent qu'ils viennent à l'école pour apprendre et que le rôle de l'enseignante est de leur enseigner ces nouvelles choses et de les aider. Néanmoins, une petite partie du groupe-classe exprime une confiance un peu moins élevée sur ce point-là.

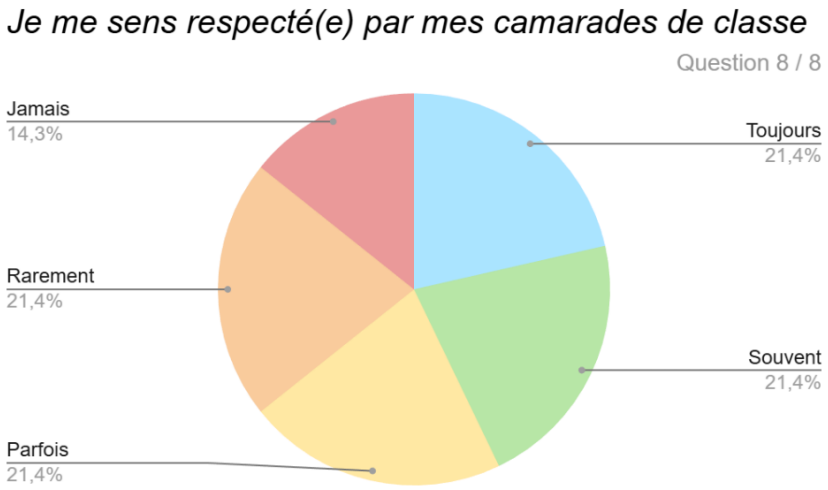


Figure 8 : Graphique en camembert montrant la répartition des réponses à la huitième affirmation du questionnaire : « Je me sens respecté(e) par mes camarades de classe. »

En ce qui concerne les réponses à la dernière affirmation : « Je me sens respecté(e) par mes camarades de classe », elles sont partagées d'une façon beaucoup plus équitable que pour les autres items. En effet, le taux de réponse s'élève à 21,4% pour chacune des modalités « toujours », « souvent », « parfois » et « rarement », et 14,3% des élèves répondent « jamais ». Nous pouvons dire que le sentiment de respect n'est systématique que pour une minorité des élèves, et que plus d'un tiers des élèves ne le ressentent de manière occasionnelle, voire pas du tout.

Ce premier regard sur le ressenti sur le climat de classe nous permet de ressortir plusieurs points importants.

Tout d'abord, on peut constater la présence de plusieurs points forts, notamment sur une communication qui est globalement bienveillante (item 1), un repérage du rôle positif et la disponibilité de l'enseignante (items 4 et 7) ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance sociale, d'appartenance à un groupe, pour la majorité des élèves (item 6).

Cependant, nous pouvons également remarquer certaines fragilités. En effet, le respect des règles de la classe est perçu comme étant inégal (item 2) et le fait que les élèves expriment ne pas pouvoir demander de l'aide quand ils le souhaitent (item 3). De plus, on constate un sentiment de bien-être dans la classe très hétérogène (item 5), et notamment un sentiment de respect très divisé (item 8).

Les élèves qui ressortent par leurs réponses négatives

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, même si les réponses négatives sont globalement réparties dans l'ensemble de la classe, trois élèves semblent davantage se distinguer par la fréquence de leurs réponses négatives, à savoir e4, e8 et e12.

Anonymat	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
e1	Souvent	Parfois	Parfois	Souvent	Toujours	Toujours	Toujours	Souvent
e2	Souvent	Parfois	Parfois	Toujours	Rarem…	Toujours	Souvent	Rarem…
e3	Parfois	Rarem…	Souvent	Toujours	Parfois	Toujours	Souvent	Rarem…
e4	Rarem…	Rarem…	Parfois	Toujours	Rarem…	Toujours	Rarem…	Rarem…
e5	Parfois	Toujours	Souvent	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours
e6	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Souvent	Toujours	Toujours	Parfois
e7	Toujours	Toujours	Souvent	Souvent	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours
e8	Rarem…	Toujours	Toujours	Rarem…	Parfois	Jamais	Rarem…	Souvent
e9	Toujours	Souvent	Parfois	Souvent	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours
e10	Toujours	Souvent	Toujours	Parfois	Toujours	Parfois	Parfois	Souvent
e11	Toujours	Souvent	Parfois	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours	Jamais
e12	Toujours	Jamais	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours	Toujours	Jamais
e13	Parfois	Souvent	Parfois	Toujours	Parfois	Toujours	Toujours	Parfois
e14	Toujours	Toujours	Toujours	Parfois	Parfois	Jamais	Toujours	Parfois

Figure 9 : Tableau des réponses mettant en valeur (violet foncé) les réponses négatives de trois élèves (e4, e8 et e12).

En observant plus précisément leurs réponses, on remarque que celles-ci concernent plusieurs dimensions du climat de classe, notamment le respect des règles, la possibilité de demander de l'aide, le sentiment d'être respecté par les camarades ou encore le fait de se sentir bien dans la classe. Cette concentration de réponses négatives chez ces trois élèves peut laisser penser qu'ils ont un ressenti plus fragile vis-à-vis du climat de classe. Cela ne permet pas à lui seul de tirer des conclusions définitives, mais montre tout de même que certains élèves semblent plus en difficulté que les autres dans leur manière de percevoir l'ambiance de la classe et leur place au sein du groupe.

En outre, pour l'élève e8, qui est un élève présentant un TSA, il faut aussi prendre en compte que certaines de ses réponses peuvent être influencées par ses besoins particuliers, notamment dans le domaine de la communication et des interactions avec les autres. Cela invite à considérer que certains écarts dans les réponses ne relèvent pas uniquement du climat de classe, mais également du profil de l'élève.

1.2 Présentation des résultats sur la gestion du stress à l'oral

Analyse globale des moyennes par item

Nous allons à présent nous intéresser aux résultats obtenus grâce à la grille d'observation sur l'attitude des élèves lors des situations de prise de parole. Nous procédons tout d'abord à une analyse globale sur tous les items, puis ensuite nous allons nous intéresser à quelques élèves qui se démarquent.

Dans un premier temps, l'analyse globale des moyennes par item permet de dégager plusieurs tendances concernant l'attitude des élèves lors des situations de prise de parole à l'égard de la gestion du stress.

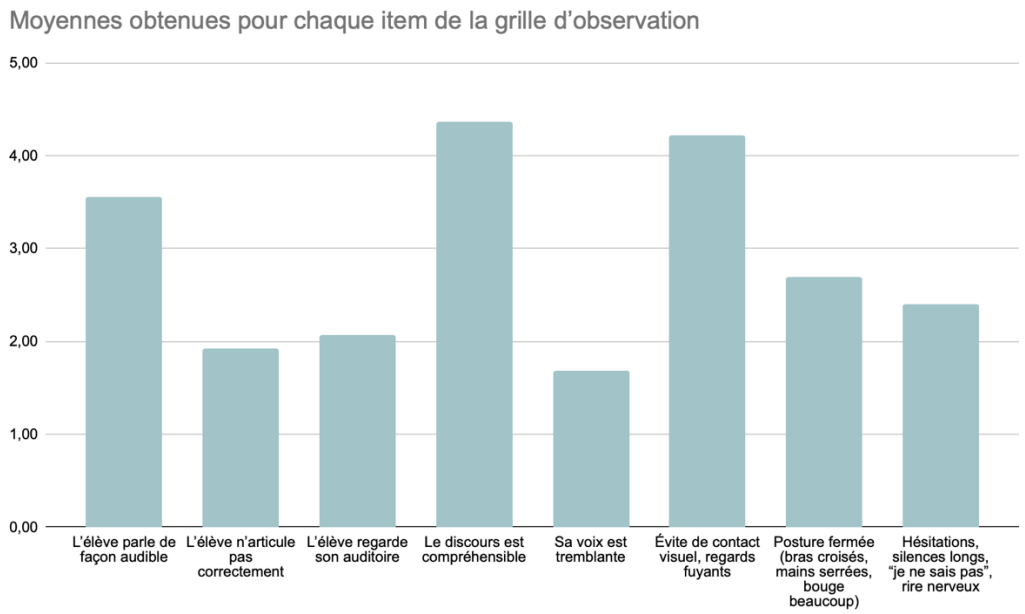


Figure 10 : Graphique présentant les moyennes obtenues pour chaque item de la grille d'observation. Plus la moyenne se rapproche de 5, plus le comportement est fréquent.

Dans la globalité, les résultats montrent que les élèves parviennent à produire un discours compréhensible, puisque l'item « Le discours est compréhensible » obtient la moyenne la plus élevée, avec 4,36. Cela signifie que, dans l'ensemble, la qualité du contenu oral ne semble pas être la principale difficulté. En revanche, l'item « Évite le contact visuel, regards fuyants » présente également une moyenne élevée (4,21). Ce résultat montre que la prise de parole devant un public s'accompagne très souvent d'indices de gêne ou de retenue, en particulier dans la manière dont l'élève entre en relation avec son auditoire. Dans ce sens,

l'item « L'élève regarde son auditoire » obtient une moyenne de 2,07, ce qui suit la même logique que l'item antérieur : les élèves ont tendance à ne pas regarder les personnes auxquelles ils s'adressent, et quand ils le font, ces regards sont souvent fuyants.

D'un autre côté, certains items comme « Sa voix est tremblante » et « L'élève n'articule pas correctement » obtiennent des moyennes plus faibles et proches de 1, ce qui nous indique que ces comportements ne sont pas fréquents chez les élèves. Ainsi, les manifestations observées du stress semblent davantage se traduire par des comportements non verbaux, notamment au niveau de la posture, du regard et de l'aisance corporelle.

En effet, les moyennes d'autres items appuient cette idée. La moyenne de l'item « Posture fermée » est de 2,69 et celle de « Hésitations, silences longs, « je ne sais pas », rire nerveux » est de 2,41, ce qui nous permet de comprendre que, même si ces comportements ne sont pas extrêmement fréquents, ils restent présents.

On peut donc dire que l'oral ne se limite pas uniquement à une compétence langagière, mais qu'il mobilise également des dimensions corporelles. Ainsi, la classe présente un profil où les élèves sont capables de produire un discours compréhensible, mais avec une prise de parole souvent marquée par une retenue corporelle et un évitement du regard.

Les profils contrastés : l'exemple de e1 et e14

Parmi les élèves observés, e1 et e14 apparaissent comme deux profils intéressants à comparer. Leurs réponses au questionnaire sur le climat de classe se situent dans la moyenne, ce qui montre qu'ils ont un ressenti assez proche de l'ambiance de classe. Pourtant, lorsqu'on observe leur attitude lors des situations de prise de parole, des différences assez nettes apparaissent : e1 semble rencontrer davantage de difficultés, tandis que e14 paraît plus à l'aise.

Tableau - les profils contrastés		
ITEMS	e1	e14
L'élève parle de façon audible	2,67	4,67
L'élève n'articule pas correctement	3,33	1
L'élève regarde son auditoire	2	3
Le discours est compréhensible	3,67	4,67
Sa voix est tremblante	2,33	1,33
Évite de contact visuel, regards fuyants	5	4
Posture fermée (bras croisés, mains serrées, bouge beaucoup)	2,33	2,33
Hésitations, silences longs, "je ne sais pas", rire nerveux	2,33	2,67

Figure 11: Tableau simplifié montrant uniquement les moyennes obtenues pour chaque item par e1 et e14.

Par exemple, e1 obtient 2,67 pour « L'élève parle de façon audible » alors que e14 obtient 4,67. Ce contraste montre que le ressenti du climat de classe ne suffit pas à lui seul à expliquer la manière dont un élève vit la prise de parole. On remarque également que e1 a tendance à ne pas articuler correctement alors que pour e14 ce comportement n'est jamais observé (1 = jamais). Ces résultats montrent que e1 présente davantage de signes de tension dans sa prise de parole, alors que e14 semble plus stable et plus à l'aise.

En somme, même si ces deux élèves ont un ressenti globalement proche du climat de classe, leurs attitudes lors de la prise de parole sont différentes. Cela montre que le ressenti du climat de classe ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la manière dont un élève vit la prise de parole. On pourrait penser que des facteurs propres à chaque élève tels que la personnalité ou le niveau de timidité puissent participer à l'explication de ces différences.

1.3 L'influence du ressenti du climat de classe sur la gestion du stress

Mise en relation des profils des élèves – croisement des deux questionnaires

Le croisement du questionnaire et de la grille d'observation permet de mettre en évidence plusieurs éléments intéressants concernant le lien entre le ressenti du climat de classe et la gestion du stress lors de la prise de parole. D'une part, certains élèves qui semblent percevoir la classe de manière globalement positive présentent aussi une attitude relativement plus sereine à l'oral. D'autre part, d'autres élèves, malgré un ressenti du climat de classe qui ne paraît pas forcément très négatif, montrent davantage de signes de tension lorsqu'ils doivent parler devant les autres. Ce constat montre que le climat de classe et la gestion du stress sont effectivement liés, mais que ce lien n'est ni automatique ni identique pour tous les élèves.

Nous avons déjà vu le cas contrasté entre e1 et e14 qui présentent des difficultés et des facilités respectivement mais qui avaient tous les deux des ressentis similaires sur un climat de classe globalement satisfaisant. D'autres élèves, comme e4 et e12 sont dans un cas différent.

Tableau - les élèves ayant répondu négativement au questionnaire sur le climat de classe			
ITEMS	e4	e8	e12
L'élève parle de façon audible	5	1,67	3
L'élève n'articule pas correctement	1	4,33	1
L'élève regarde son auditoire	2	1	3
Le discours est compréhensible	5	2,67	5
Sa voix est tremblante	1	2,67	1
Évite de contact visuel, regards fuyants	4	5	3
Posture fermée (bras croisés, mains serrées, bouge beaucoup)	1,33	5	2
Hésitations, silences longs, "je ne sais pas", rire nerveux	1	4,33	2

Figure 12: Tableau simplifié montrant uniquement les moyennes obtenues pour chaque item par e4, e8 et e12.

Il s'agit de deux élèves qui avaient un ressenti du climat de classe plutôt négatif, mais qui ne présentent pas autant de difficultés qu'on aurait pu le croire. C'est notamment le cas pour e4, qui, hormis pour le regard dirigé vers son auditoire, réussi l'exercice sans difficulté majeure. Nous avons également e12, qui présente aussi des difficultés régulières à regarder son public ainsi qu'à parler de façon audible.

Le cas de e8, l'autre élève qui avait aussi des réponses plutôt négatives sur le ressenti du climat de classe, est tout aussi intéressant. En effet, on retrouve un élève qui présente de nombreuses fragilités à l'oral : il n'articule pas correctement, ne regarde jamais son auditoire, garde une posture fermée et hésite très souvent lors de ses présentations orales. Cependant, il est important de rappeler que cet élève présente un TSA, ce qui peut influencer sa manière d'agir dans certaines situations.

Ces observations vont dans le sens de lien réel entre climat de classe et gestion du stress, mais elles montrent aussi que ce lien reste nuancé et dépend du profil de chaque élève.

Réponse à la première question de recherche

Rappel de la première question de recherche : Existe-t-il un lien entre le ressenti de l'élève sur le climat de classe ainsi que sur son bien-être et la gestion du stress lors de la prise de parole en classe ?

Au regard des résultats obtenus, il semble que le ressenti du climat de classe joue un rôle dans la manière dont les élèves abordent la prise de parole à l'oral, sans pour autant suffire à expliquer à lui seul les différences observées. En effet, les données montrent que le ressenti

du climat de classe peut constituer un cadre plus ou moins rassurant pour les élèves, et que ce cadre peut avoir une influence sur leur manière de s'engager lors de la prise de parole et de gérer le stress associé à cette situation. Toutefois, cette influence ne se manifeste pas de façon identique chez tous les élèves. Pour certains élèves, un bon ressenti du climat de classe semble aller de pair avec une plus grande aisance à l'oral, tandis que pour d'autres, même s'ils se sentent plutôt bien dans la classe, des signes de stress apparaissent tout de même lors des prises de parole. Cela montre que le climat de classe intervient effectivement dans la gestion du stress lors de la prise de parole, mais qu'il s'inscrit sûrement dans un ensemble plus large de facteurs qui participent à la manière dont chaque élève vit la prise de parole devant la classe. On peut donc considérer que le ressenti du climat de classe constitue un élément important, mais qu'il doit être mis en relation avec s'autres dimensions propres à l'élève pour mieux comprendre les écarts observés.

2. Deuxième question de recherche : Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influence la gestion du stress ?

2.1 Présentation des résultats obtenues avec les grilles d'analyse

L'évolution globale au fil des séances

Afin de mettre en évidence l'évolution globale de la classe, nous avons tout d'abord calculé des moyennes à partir des observations recueillies, avant de les reporter sur des graphiques pour visualiser plus clairement l'évolution au fil des séances. Dans l'objectif de faciliter la lecture des résultats, nous avons rassemblé plusieurs items de la grille d'analyse dans un même groupe. En ce qui concerne l'expression orale, elle comprend les moyennes des items suivants : « l'élève parle de façon audible », « l'élève articule correctement » et « le discours est compréhensible ». Pour les indicateurs de stress, voici les items compris : « l'élève ne regarde pas son auditoire », « sa voix est tremblante », « évite le contact visuel, regards fuyants », « posture fermée (bras croisés, mains serrées, bouge beaucoup) » et « hésitations, silences longs, « je ne sais pas », rire nerveux ».

On rappelle que pour l'expression orale, plus la moyenne est proche de 5, plus elle est qualitative, et pour les indicateurs de stress, plus la moyenne est proche de 1, moins ces derniers sont présents.

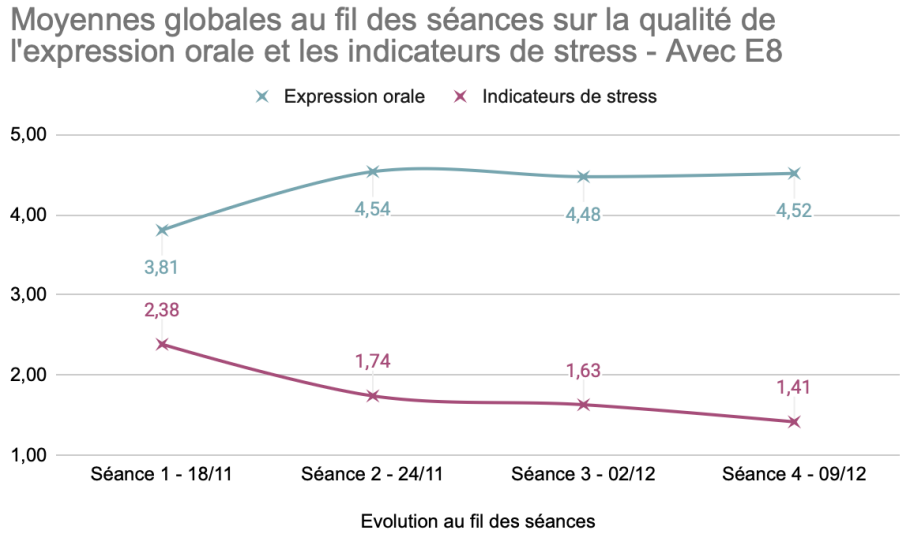


Figure 13: Graphique montrant l'évolution globale de l'expression orale et des indicateurs de stress au fil des séances – ensemble des élèves.

Pour l'ensemble des élèves, la moyenne de la qualité de l'expression orale s'élève à 3,81 lors de la première séance. Elle augmente ensuite à 4,54 lors de la deuxième séance, puis se maintient à un niveau proche lors des séances suivantes, avec 4,48 et 4,54. On observe donc une progression nette entre la première et la deuxième séance, suivie d'une stabilisation autour de 4,5.

Du côté des indicateurs de stress, la moyenne est de 2,38 lors de la première séance, ce qui implique qu'ils sont assez présents lors des présentations des élèves. On constate ensuite une basse à 1,74 lors de la deuxième séance, puis à 1,63 et 1,41 lors des dernières séances. La diminution des indicateurs de stress est donc régulière tout au long de la séquence.

Ces résultats montent, de manière générale, une évolution favorable au fil des séances. L'expression orale semble s'améliorer rapidement dès la deuxième séance, tandis que les indicateurs de stress diminuent de façon plus progressive. Cela nous laisse penser que la répétition des passages à l'oral lors de chaque séance a pu contribuer à une meilleure aisance des élèves. Nous pouvons également noter que pour l'expression orale n'est pas totalement linéaire étant donné que les scores restent stables entre les séances 2, 3 et 4, ce qui suggère davantage un maintien des acquis qu'une progression continue.

En calculant l'ensemble des moyennes, nous avons constaté que les résultats de e8 variaient fortement par rapport aux résultats du reste des élèves. Compte tenu de son profil

particulier, nous avons également choisi de présenter les résultats sans prendre en compte ses présentations, afin de mieux faire apparaître la tendance générale du groupe.

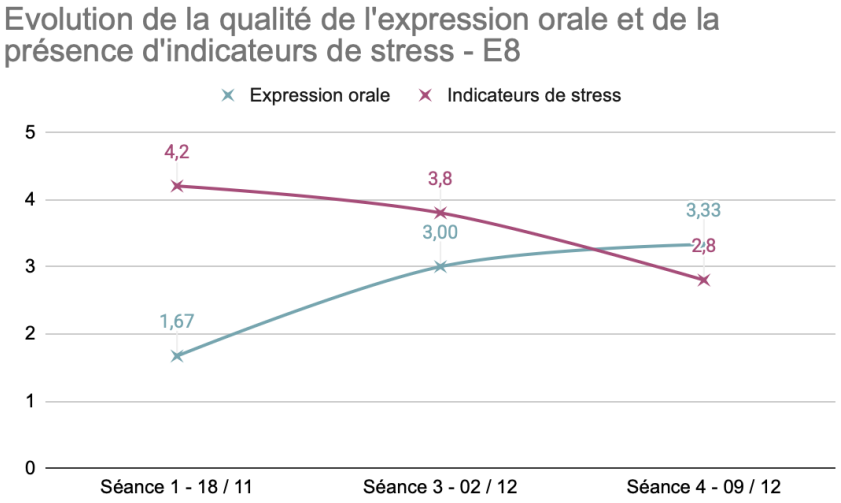


Figure 14: Graphique montrant l'évolution globale de l'expression et des indicateurs de stress au fil des séances – E8

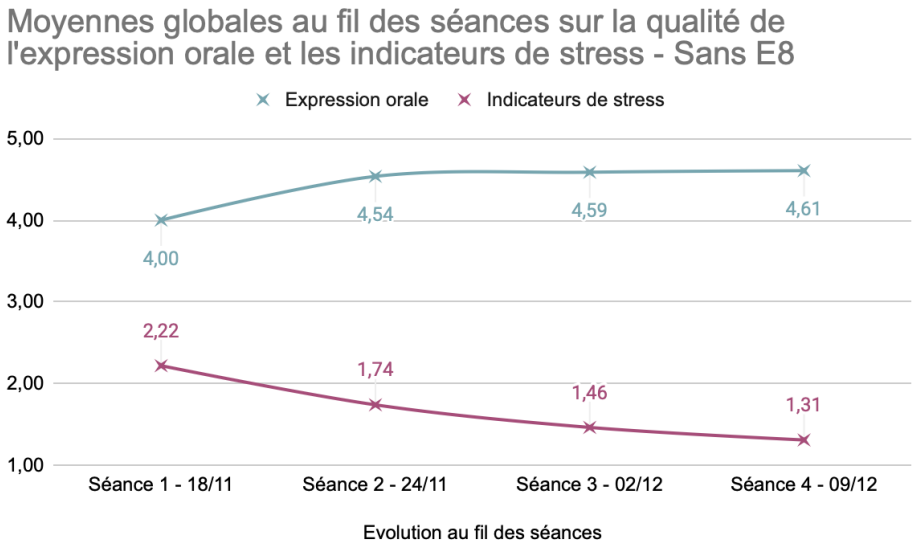


Figure 15: Graphique montrant l'évolution globale de l'expression orale et des indicateurs de stress au fil des séances – sans E8

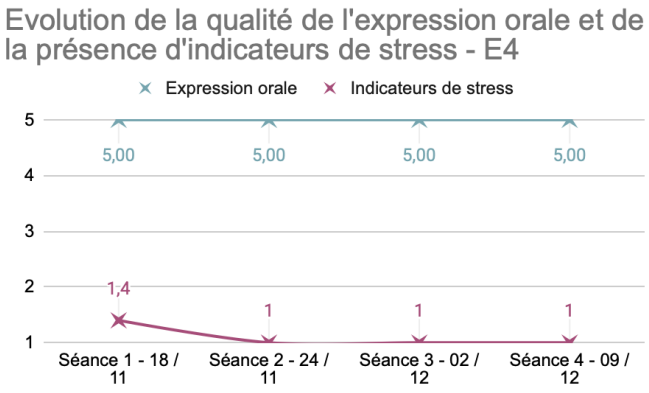
Lorsque l'on ne prend pas en compte les présentations de E8, la moyenne de l'expression orale est de 4 lors de la première séance. Elle augmente ensuite progressivement à 4,54, 4,59 et 4,61 lors des trois dernières séances. On observe donc une progression plutôt régulière au fil des séances, avec des scores déjà élevés dès la première séance.

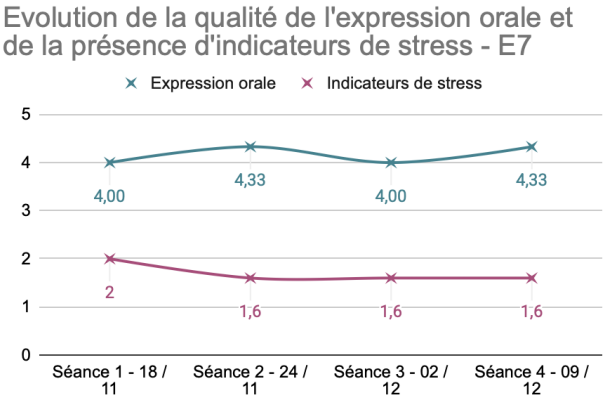
Concernant les indicateurs de stress, la moyenne est de 2,22 lors de la première séance et diminue ensuite à 1,74, puis à 1,46 et enfin à 1,31. Là encore, l'évolution est descendante et relativement régulière le long de la séquence.

Ces résultats confirment la tendance observée au préalable : l'expression orale s'améliore progressivement et les indicateurs de stress diminuent en parallèle. Le fait de ne pas prendre en compte les présentations de E8 accentue légèrement cette évolution, ce qui montre que son profil a pu influencer les moyennes globales. Toutefois, même en tenant compte de cet élève, la dynamique générale reste la même, ce qui laisse penser que le dispositif d'accompagnement a pu jouer un rôle dans la meilleure gestion du stress lors des prises de parole devant le groupe.

Les profils qui ressortent

Même si pour la majorité des cas, les résultats se rapprochent de la tendance globale, nous avons remarqué que, pour certains élèves, la mise en place de ce dispositif d'accompagnement n'a eu aucune évolution notable au cours de la séquence.





Figures 16 et 17: Graphique montrant l'évolution globale de l'expression et des indicateurs de stress au fil des séances – E4 et E7

C'est notamment le cas pour les élèves E4 et E7. En effet, pour E4, la qualité de l'expression orale est déjà très bonne dès la première séance, ce qui fait qu'il n'y a pas eu de progression pouvant être observée. De plus, s'il est vrai qu'il y a une faible présence d'indicateurs de stress à la première séance, celle-ci disparaît dès la séance suivante et pour la suite de la séquence.

Contrairement à E4, les moyennes obtenues pas E7 ne se situent pas aux extrémités. Néanmoins, l'observation reste semblablement la même : les résultats obtenus sont presque identiques tout le long de la séquence. On retrouve des moyennes autour de 4 pour l'expression orale, et une moyenne autour de 1,6 pour la présence d'indicateurs de stress.

2.2 Présentation des résultats sur le ressenti des élèves obtenues avec les questionnaires

L'évolution globale au fil des séances

Nous commençons par rappeler les cinq items pris en compte par le questionnaire : « Je me sens à l'aise quand je prends la parole en classe », « Je me sens à l'aise quand je parle au tableau devant toute la classe », « Je me sens capable de réussir à parler haut et clair devant toute la classe », « J'ai peur quand je dois parler devant toute la classe », et « Mon cœur bat fort quand je dois parler au tableau devant toute la classe ».

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons regroupé les items en deux groupes distincts : « Aisance dans la prise de parole en classe », qui regroupe les trois premiers items, et « Peur et stress », qui regroupe les deux derniers.

En ce qui concerne le premier groupe d'items « Aisance dans la prise de parole en classe », plus la moyenne obtenue est proche de 5, plus la classe dit se sentir à l'aise lorsqu'ils prennent la parole en classe. Concernant le deuxième groupe d'items « Peur et stress », plus la moyenne est proche de 5, plus la classe dit avoir peur ou le cœur qui bat fort.

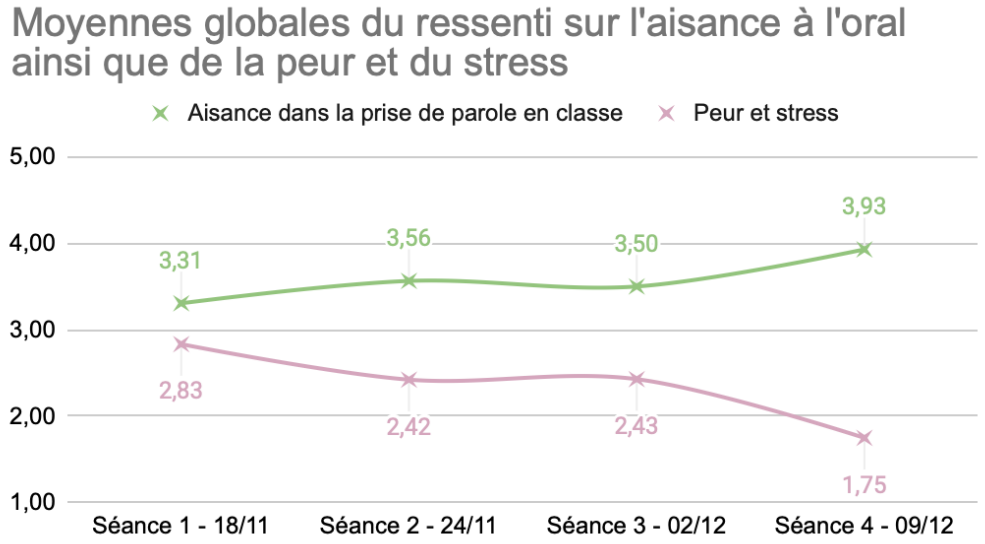


Figure 18: Graphique montrant l'évolution globale du ressenti sur l'aisance à l'oral ainsi que de la peur et du stress

Les résultats obtenus nous permettent de constater que la classe a ressenti une légère amélioration de l'aisance à l'oral étant donné que la moyenne passe de 3,31 lors de la première séance à 3,93 lors de la dernière. Parallèlement, il y a un plus fort ressenti sur la diminution de la peur et du stress : la moyenne se situe à 2,83 lors de la première séance et diminue progressivement jusqu'à arriver à 1,75 lors de la dernière.

2.3 Mise en relation entre la grille d'analyse et le questionnaire.

Croisement des résultats

Les résultats obtenus à partir de la grille d'analyse et ceux issus des questionnaires semblent aller dans le même sens. En effet, les observations réalisées lors des prises de parole montrent une diminution progressive des indicateurs de stress au fil des séances. De leur côté, les questionnaires mettent également en évidence une baisse du ressenti de peur et de stress déclaré par les élèves.

À travers la grille d'analyse, nous avons observé que la moyenne des indicateurs de stress passe de 2,38 lors de la première séance à 1,41 lors de la dernière. En parallèle, la qualité de l'expression orale augmente, passant de 3,81 à 4,54. Les élèves semblent donc progressivement présenter moins de comportements associés au stress tout en gagnant en aisance lors de leurs prises de parole.

La mise en relation de ces deux outils nous permet de constater une certaine cohérence entre les comportements observés et le ressenti exprimé par les élèves. Néanmoins, le ressenti des élèves reste moins marqué que les observations réalisées.

Il convient de rappeler que la grille d'analyse et le questionnaire ne recueillent pas exactement le même type d'information. La grille repose sur des éléments observables lors des prises de parole, tandis que le questionnaire permet de recueillir le ressenti des élèves. Malgré cette différence, les résultats obtenus sont relativement concordants et mettent en évidence une évolution similaire tout au long de la séquence.

Réponse à la deuxième question de recherche

Rappel de la deuxième question de recherche : Est-ce que la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pourrait influencer la gestion du stress ?

Au regard des résultats obtenus, il semble que la mise en place du dispositif d'accompagnement soit associée à une évolution favorable de la gestion du stress lors des situations de prise de parole. En effet, les observations réalisées à l'aide de la grille d'analyse

montrent une diminution progressive des indicateurs de stress, parallèlement au questionnaire qui fait ressortir une baisse du ressenti de stress et de peur.

Toutefois, cette évolution n'est pas identique pour tous les élèves. Comme nous avons pu l'observer avec certains profils, les résultats ne montrent pas toujours de changements notables au fil des séances. Ces différences laissent penser que les effets du dispositif peuvent varier en fonction des élèves.

Ainsi, les résultats obtenus suggèrent que le dispositif d'accompagnement a pu contribuer à une meilleure gestion du stress lors des prises de parole, même s'il semble ambitieux d'affirmer que les évolutions observées sont uniquement liées à la séquence mise en place.

Discussion

La première question de recherche visait à déterminer s'il existait un lien entre le ressenti des élèves sur le climat de classe et leur gestion du stress lors des situations de prise de parole. Les résultats obtenus semblent montrer qu'un lien existe effectivement entre ces deux éléments. De manière générale, les élèves qui déclarent avoir un ressenti plus positif du climat de classe présentent également moins d'indicateurs de stress lors des prises de parole. Ce résultat paraît cohérent avec les travaux de Fraser (1998), et de Cohen et al. (2009), qui soulignent l'importance d'un climat de classe favorable pour le bien-être des élèves.

Dans le cadre de cette recherche, il semble qu'un climat de classe perçu comme positif puisse constituer un environnement plus rassurant pour les élèves lorsqu'ils doivent prendre la parole devant leurs camarades. Cette idée rejoint également les travaux de Prokofieva Nelson et al. (2019), qui montrent que la prise de parole peut être source de stress en raison du regard des autres et de la peur du jugement. Cependant, les résultats montrent également que le climat de classe ne suffit pas à lui seul à expliquer les différences observées entre les élèves. Les profils contrastés de E1 et E14 illustrent bien cette limite. Malgré un ressenti relativement proche du climat de classe, leurs comportements lors des prises de parole restent différents. Cette observation rejoint les travaux de Lazarus et Folkman (1984), qui expliquent que le stress dépend de l'évaluation que l'individu fait de la situation ainsi que des ressources qu'il estime posséder pour y faire face. Elle peut également être mise en relation avec le sentiment d'auto-efficacité décrit par Bandura (1986), puisque deux élèves peuvent percevoir un même environnement de façon similaire sans pour autant se sentir aussi capables de réussir une prise de parole.

Les résultats obtenus suggèrent donc que le climat de classe constitue un facteur important dans la gestion du stress, mais qu'il doit être mis en relation avec d'autres variables telles que la confiance en soi, le sentiment d'auto-efficacité, les expériences antérieures ou encore certains éléments du contexte familial, évoqués par des auteurs tels que Bardou et al. (2012).

La deuxième question de recherche visait à déterminer si la mise en place d'un dispositif d'accompagnement pouvait influencer la gestion du stress lors des prises de parole.

Les résultats obtenus montrent une amélioration progressive de l'expression orale ainsi qu'une diminution des indicateurs de stress au fil des séances. Cette évolution apparaît à la fois dans les observations réalisées et dans le ressenti déclaré pas les élèves dans les questionnaires.

Ces résultats semblent d'abord pouvoir être mis en relation les travaux de Chambonnière (2022), qui insiste sur l'importance de proposer régulièrement des situations de prise de parole afin de permettre aux élèves de développer progressivement leurs compétences orales. La répétition des passages à l'oral a probablement contribué à rendre la situation plus familière et moins intimidante pour une partie des élèves.

Nous pouvons également rapprocher les résultats des travaux de Gross (1998) sur la régularisation émotionnelle pour qui les individus développent progressivement des stratégies pour mieux gérer leurs émotions face aux situations qu'ils rencontrent. Dans cette recherche, la diminution progressive des indicateurs de stress pourrait laisser penser que les élèves ont appris à mieux gérer leur stress, notamment grâce aux différentes activités sur le stress proposées pendant la séquence. Même si les stratégies utilisées par les élèves n'ont pas été étudiées directement, la diminution progressive des manifestations visibles du stress laisse penser qu'ils ont progressivement mieux géré les émotions associées à la prise de parole. Cette évolution peut aussi être interprétée à la lumière des travaux de Bandura (1986), selon lesquels les réussites répétées renforcent le sentiment d'auto-efficacité. Les expériences positives vécues au cours de la séquence ont pu contribuer à diminuer l'appréhension ressentie par certains élèves.

Toutefois, les effets du dispositif ne semblent pas identiques pour tous les élèves. Les profils de E4 et E7 montrent que certaines situations évoluent peu au fil des séances. Ces différences rappellent que les élèves ne disposent pas tous des mêmes ressources et ne vivent pas les situations de prise de parole de la même manière.

Néanmoins, plusieurs limites de cette recherche doivent être prises en compte. Tout d'abord, cette recherche repose sur un effectif trop restreint, une seule classe avec 14 élèves, ce qui limite la portée des résultats. De plus, les observations ont été réalisées par une seule personne, ce qui peut introduire une part de subjectivité malgré l'utilisation d'une grille d'analyse. Enfin, certaines variables susceptibles d'influence le stress comme la confiance en soi ou le contexte familial n'ont pas été étudiées.

Malgré ces limites, cette recherche semble confirmer l'existence d'un lien entre le ressenti du climat de classe et la gestion du stress lors des prises de parole. Elle suggère également qu'un dispositif d'accompagnement associé à des situations régulières d'entraînement à l'oral peut contribuer à réduire progressivement les manifestations du stress chez certains élèves.

Il pourrait être intéressant, dans de futures recherches, d'étudier ces résultats sur une période plus longue et auprès d'un plus grand nombre d'élèves, tout en intégrant d'autres variables comme le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en soi ou le contexte familial afin de mieux comprendre les différences observées entre les élèves.

Ce travail de recherche nous a permis d'approfondir notre compréhension des moyens entre le stress, la prise de parole et le climat de classe. Il nous a également conduits à porter davantage attention aux manifestations du stress chez les élèves ainsi qu'à la diversité de leurs réactions face à une même situation. Plus largement, cette recherche nous a permis de développer des compétences d'observation, d'analyse et de prise de recul sur les pratiques de classe, tout en renforçant notre réflexion sur la place du bien-être des élèves dans les apprentissages.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre les liens entre le stress et la prise de parole chez les élèves en cycle 2.

Les résultats obtenus montrent qu'un climat de classe perçu positivement semble favoriser une meilleure gestion du stress lors des situations de prise de parole. Toutefois, les différences observées entre certains élèves suggèrent que ce facteur ne permet pas, à lui seul, d'expliquer l'ensemble des comportements observés. La manière dont chaque élève perçoit la situation et les ressources dont il dispose semblent également jouer un rôle important. Par ailleurs, l'évolution observée au cours de la séquence laisse penser qu'un accompagnement régulier, associé à des occasions répétées de prise de parole peut contribuer à diminuer certains indicateurs de stress et à renforcer l'aisance des élèves à l'oral.

Ainsi, cette recherche tend à montrer que le stress lié à la prise de parole ne dépend pas uniquement de la situation elle-même, mais résulte de l'interaction entre différents facteurs individuels. Elle souligne également l'importance d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences orales et émotionnelles afin d'éviter que les difficultés rencontrées lors des prises de parole ne s'installent durablement et n'alimentent pas un cercle défavorable à leur engagement et à leur réussite.

Bibliographie

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation*, *2*, 89-195. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

Au BO spécial du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté 20 janvier 2025, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, *8*, 47-89. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bergonnier-Dupuy, G., Esparbès-Pistre, S. et Lacoste, S. (2005). Perception du soutien familial à la scolarité et stress au collège Résultats de recherche. Dans G. Bergonnier-Dupuy L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille (p. 113-122). érès. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.bergo.2005.01.0113.

Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. Enfance, 2(2), 165-176. https://shs.cairn.info/revue-enfance2-2015-2-page-165?lang=fr

Chambonnière, G. (2022) *L'oral au cœur des apprentissages. Pistes et enjeux pour enseigner l'oral sous toutes ses formes*.

Comment agir sur le climat scolaire ? (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 12 Mai 2025, à l'adresse https://eduscol.education.fr/3577/comment-agir-sur-le-climat-scolaire

DGESCO – Mission ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. (2018). *Qu'est-ce que le climat scolaire ?* Ministère de l'Éducation nationale. https://eduscol.education.fr/document/18781/download

Fanget, F. (2008). 4. Les clés de la confiance en soi. Dans C. André Le Guide de psychologie de la vie quotidienne (p. 58-69). Odile Jacob. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/oj.andre.2008.01.0058.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*(1), 7–33.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing.

Maheu, F. S., & Lupienn, S. J. (2003). La mémoire aux prises avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable ? *Médecine/Sciences*, *19*(1), 118-124. https://doi.org/10.1051/medsci/2003191118

Pasquier, A., Ponthieu, G., Papon, L., Bréjard, V., & Rezzi, N. (2022). Working on the identification and expression of emotions in primary schools for better oral production: An exploratory study of links between emotional and language skills. *Education 3-13*, *50*(8), 1107-1120. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1938167

Pégaz-Paquet, A., & Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole: L'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, *195*(4), 9-22. https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009

Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology,* 1(2), 127-152.

Prokofieva Nelson, V., Brandt-Pomares, P., Velay, jean-luc, Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2019). *Stress de l'évaluation scolaire: Un nouveau regard sur un problème ancien*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657

Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 2. (n.d.). Éduscol Ministère De L'Éducation Nationale, De L'Enseignement Supérieur Et De La Recherche | Dgesco. https://eduscol.education.fr/3830/francais-cycle-2

Schwimmer, M. (2021). L'école du bien-être. Enseigner l'autorégulation : Entre contrôle et émancipation. *Le Télémaque*, *60*(2), 175-188. https://doi.org/10.3917/tele.060.0175

Selye, H. (1956). *What is stress*. Metabolism, 5(5), 525-530.

Selye, H. (1976). *The stress of life*. McGraw-Hill.

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 : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.683

Stress. (s. d.). https://www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/item/stress

Annexes

Sommaire

Annexes *52*

Annexe 1 : Questionnaire QDR1 ..... **53**

Annexe 2 : Questionnaire QDR2 ..... **54**

Annexe 3 : Grille d'observation et d'analyse QDR1 & 2 ..... **55**

Annexe 4 : Séquence d'apprentissage – dispositif d'accompagnement **56**

Attestation de non-plagiat *63*

Prénom : .....

Date : .....

Questionnaire

Consigne : Réponds aux phrases suivantes en mettant une croix dans la case qui se rapproche le plus de ton avis.

---

1. Dans la classe, tout le monde se parle gentiment.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

2. Tout le monde respecte les règles de la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

3. On a le droit de demander de l'aide quand on en a besoin.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

4. La maîtresse est attentive à tous les élèves.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

5. Je me sens bien dans ma classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

6. J'ai des copains / copines dans la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

7. Je sais que la maîtresse est là pour m'aider et m'apprendre de nouvelles choses.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

8. Je me sens respecté(é) par mes camarades de classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

Annexe 2 : Questionnaire QDR2

Prénom : ..... Date : .....

Questionnaire

Consigne : Réponds aux phrases suivantes en surlignant la réponse qui te semble le plus proche de ton avis.

---

1. Je me sens à l'aise quand je prends la parole en classe (et que je suis à ma place).

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

2. Je me sens à l'aise quand je parle au tableau devant toute la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

3. Je me sens capable de réussir à parler haut et clair devant toute la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

4. J'ai peur quand je dois parler devant toute la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

5. Mon cœur bat fort quand je dois parler au tableau devant toute la classe.

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

Prénom .....

Grille d'observation (chercheur) - Séquence "Oser parler devant les autres" - Oral monogéré

1 : Jamais // 2 : Rarement // 3 : Parfois // 4 : Souvent // 5 : Toujours

Élément	Séance 1					Séance 2					Séance 3					Séance 4				
L'élève parle de façon audible	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
L'élève n'articule pas correctement	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
L'élève regarde son auditoire	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Le discours est compréhensible	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sa voix est tremblante	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Évite de contact visuel, regards fuyants	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Posture fermée (bras croisés, mains serrées, bouge beaucoup)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Hésitations, silences longs, "je ne sais pas", rire nerveux	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Observations (notamment sur l'engagement de l'élève) :

Annexe 4 : Séquence d'apprentissage – dispositif d'accompagnement

Séquence mémoire de recherche

Durée totale 3h
Nombre de séances 4
Niveau CE1

Matière	Français
Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectif	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours

1 - Je parle devant les autres : où j'en suis ?

45min

Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Identifier les critères d'une bonne prise de parole et diagnostiquer le niveau d'aisance et de stress des élèves.

2- Comprendre et gérer mon stress

45min

Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Identifier les signes du stress, comprendre leur origine et expérimenter des stratégies simples pour se détendre avant de parler.

3- Je m'entraîne à parler clairement

45min

Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • S'entraîner à parler devant les autres en réinvestissant les critères et les astuces pour gérer son stress.

4- Je parler pour présenter quelque chose (évaluation)

45min

Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Réinvestir les critères et les stratégies de gestion du stress lors d'une prise de parole individuelle.

1 - Je parle devant les autres : où j'en suis ?

45min

Matière	Français
Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Identifier les critères d'une bonne prise de parole et diagnostiquer le niveau d'aisance et de stress des élèves.
Matériel	Affiche

Pièces jointes
Grilles d'observation 2.pdf
Questionnaire 2.pdf

Phases	Modalités de regroupement	Déroulement
1. Présentation séquence / séance 2min	Classe entière	**Consignes** Nous allons commencer une petite séquence sur l'apprentissage de l'oral. Pour cela, aujourd'hui, vous allez commencer par compléter un questionnaire que je vais vous distribuer et après, nous allons jouer à un jeu.
2. Passation du questionnaire 13min	Classe entière Travail individuel	**Professeur** Distribuer les questionnaires et le projeter au tableau. **Consignes** Vous devez écrire votre prénom et la date (écrire la date au tableau sous la forme jj/mm/aaaa Vous allez devoir compléter ce questionnaire à chaque nouvelle séance de cette séquence. Comme c'est la première fois, on va le faire ensemble, mais les prochaines fois vous le complèterez tous seuls. Attention, vous devez répondre ce que vous voulez, et non pas ce que vous pensez que je veux entendre ou ce que quelqu'un d'autre aimerai que vous répondiez. Vos réponses vous appartiennent. **Professeur** Passer en revue toutes les questions du questionnaire, leur laisser un peu de temps entre chaque question pour qu'ils aient le temps de répondre.
3. Mise en situation diagnostique 20min	Classe entière	**Consignes** Maintenant, vous allez passer à l'oral, tous, 1 par 1 au tableau. L'exercice est le suivant : vous venez au tableau et vous imaginez que personne dans cette classe ne vous connait. Vous devez vous présenter, dire qui vous êtes, d'où vous venez, nous parler de quelque chose que vous aimez et nous expliquer pourquoi. **Consignes** Tous ceux qui ne seront pas au tableau recevront une grille d'observation. Je la distribuerai à plusieurs élèves au hasard pour que vous puissiez noter les comportements de vos camarades. **Professeur** Afficher la grille au tableau, l'expliquer, puis leur distribuer. **Consignes** Attention, je vous rappelle que quand vous ne serez pas au tableau, votre rôle ne sera pas du tout de juger vos camarades, mais bien de les observer. Donc, je ne veux voir personne qui se moque de quelqu'un d'autre. Si les enfants sont trop hésitants au début, je peux leur montrer un petit exemple : bonjour, je m'appelle Lorena, j'ai 22 ans, je viens d'Andorre et quelque chose que j'aime est la musique, car ça me permet de me libérer.

4. Bilan - discussion, affiche et retour 10min	Classe entière	**Consignes** **Discussion collective** : "Qu'est-ce que ça veut dire bien parler devant les autres ? → Affiche collective avec au centre : "Bien parler devant les autres" Retour émotionnel avec les élèves : **Professeur** Comment vous vous êtes sentis ? Est-ce que quelqu'un a eu peur ? Est-ce que quelqu'un était gêné ? → introduction du mot stress **Consignes** La fois prochaine, on échangera un peu plus sur ce qu'est le stress et comment on peut faire pour bien le gérer.

2- Comprendre et gérer mon stress

45min

Matière	Français
Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Identifier les signes du stress, comprendre leur origine et expérimenter des stratégies simples pour se détendre avant de parler.
Matériels	Crayons de couleur (ramène-les pour gagner du temps dans la première activité) • Questionnaire • Grilles d'observation pour les élèves (pas nécessaire pour moi grâce aux vidéos)

Pièces jointes
Silouhette.pdf
Grilles d'observation 2.pdf
Questionnaire 2.pdf

Phases	Déroulement
1. Mise en route 2min	**Consignes** → "Quand tu dois parler devant les autres, qu'est-ce que tu ressens dans ton corps ?" → Mise en commun : cœur qui bat vite, mains moites, envie de ne pas parler, etc. → L'enseignant nomme : *"C'est ce qu'on appelle le stress."*
2. Activité 1 - Localiser le stress 5min	**Consignes** Je vais vous distribuer à chacun d'entre vous une petite silhouette. Sur cette silhouette, vous allez devoir colorier la ou les parties du corps où vous ressentez votre stress. Par exemple, si quand vous êtes stressés, vous hésitez avec les mots, vous pouvez colorier la partie de la bouche. Ou alors, si vous avez les mains moites, vous pouvez colorier les mains. Distribuer les crayons de couleur **Professeur** Demander à certains élèves de parler de leur coloriage.
3. Activité 2 - Les stratégies pour s'apaiser 15min	**Note personnelle** Bouger les tables pour laisser un grand espace libre au milieu → on peut tous s'assoir par terre.

Consignes

On est tous assis par terre pour la passation de consignes.

Quand nous sommes stressés, le stress peut parfois prendre le dessus sur ce que nous voulons faire et nous empêcher de fonctionner correctement. Il est normal de ressentir un peu de stress avant de parler devant un public, mais si ce sentiment devient trop intense, il peut nous empêcher de bien nous exprimer.

Il y a plusieurs solutions qui peuvent nous permettre de nous apaiser. Ce que je vais vous montrer n'aura pas le même effet pour tout le monde, et peut-être qu'à la fin de l'activité vous pourrez me donner d'autres idées.

Professeur

À faire avec les enfants (on se lève) :

- S'étirer et respirer profondément
- Serrer et relâcher les poings en même temps on respire
- Regarder un point fixe pour se concentrer et se dire une phrase positive : j'ai confiance en moi, je sais que je vais y arriver
- Être sûr de ce que l'on va dire → quand on sait qu'on sait, on est souvent plus tranquille
- Si on ne sais pas très bien ce qu'on veut dire → ce n'est pas grave, je vais faire de mon mieux et c'est ça le plus important

Note personnelle

Demander aux élèves de m'aider à remettre les tables en place.

4. Activité 3 - Mise en pratique

12min

Note personnelle

Filmer les élèves qui passent à l'oral (minimun 5)

Consignes

La semaine dernière nous avons commencer la séance en nous présentant.

Nous allons maintenant faire le même exercice, et je vous invite à utiliser les astuces que nous avons vu pour gérer votre stress.

A la fin de chaque passage, demander aux enfants s'ils sentent une différence avec la première fois où ils ont fait l'exercice

Consignes

Comme la fois précédente, je vais distribuer des grilles d'observation au hasard à ceux qui ne sont pas au tableau.

5. Bilan - Discussion et affiche

7min

Note personnelle

Prendre une affiche → Gérer son stress

Consignes

De la même façon que nous avions fait une affiche sur ce qu'était "bien parler", nous allons en faire une autre sur comment on fait pour gérer son stress.

Demander aux élèves ce qu'ils veulent mettre dans l'affiche → ce sont leurs "astuces"

Nous avons noté sur l'affiche tout ce qui peut vous aider si vous stressez avant de parler devant les autres. Vous pourrez y repenser si jamais vous en avez besoin à un moment donné.

6. Remplissage questionnaire 4min	**Consignes** Je vais vous distribuer le même questionnaire que la dernière fois, répondez aux questions sans forcément vouloir cocher la même réponse que la dernière fois. **Professeur** Distribuer les questionnaires et faire attention à ce que tous les enfants soient en capacité d'y répondre.

3- Je m'entraîne à parler clairement

45min

Matière	Français
Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • S'entraîner à parler devant les autres en réinvestissant les critères et les astuces pour gérer son stress.
Matériels	Affiches "bien parler" et "gérer son stress" déjà faites par la classe • Questionnaire et grilles d'observation (pas nécessaire pour moi car vidéos)

Pièces jointes
Phrase à compléter.pdf
Grilles d'observation 2.pdf
Questionnaire 2.pdf

Phases	Déroulement
1. Mise en route 5min	**Consignes** Nous allons reprendre les affiches que nous avions fait sur "bien parler devant les autres" et "gérer son stress" avec vos astuces pour refaire un petit rappel. **Professeur** Suite à la lecture des affiches, effectuer un rituel de détente (verbaliser le GN rituel de détente) : - respirer, -serrer / relâcher, - phrase positive (une fois tous ensemble puis chacun dans sa tête) : je suis capable, je vais y arriver, je parle calmement...
2. Activité 1 - Jeu oral 22min	**Consignes** De la même façon que nous avons fait les deux autres séances, vous allez vous entraîner à venir parler à l'oral au tableau. Cette fois-ci vous n'allez pas vous présenter, vous allez avoir le choix entre : LES NOTER AU TABLEAU - raconter un petit souvenir heureux : "quand j'ai fêté mon anniversaire...", "quand je suis allé au parc..." OU - Présenter un super-héros / un personnage que vous aimez beaucoup : "Mon personnage / super-héros préféré est ..... parce que....." **Professeur** Laisser aux enfants le temps de réfléchir un peu

	Consignes Prenez votre cahier de brouillon, et pendant 3 minutes écrivez quelques mots, quelques idées. Pas besoin de construire des phrases parfaites, c'est uniquement pour vous aider à ordonner un petit peu vos idées. **Professeur** Demander aux élèves de passer au tableau sans leur cahier. "Pareil que les dernières fois, je vais distribuer au hasard des grilles d'observation que vous allez devoir compléter en regardant vos camarades. Je vous rappelle que nous ne sommes pas là pour nous moquer des autres." **Note personnelle** Filmer les élèves
3. Retour collectif 5min	**Consignes** Est-ce que quelqu'un peut nous expliquer comment il s'est senti alors qu'il était au tableau ? Est-ce que vous avez utilisé les techniques que nous avions vu pour gérer son stress ? Est-ce que c'était nécessaire ?
4. Petite trace écrite 8min	**Consignes** Je vais vous distribuer une petite fiche sur laquelle vous allez devoir compléter la phrase. Faire lire la phrase à un élève puis expliquer : vous devez noter une astuce qui vous a aidé quand vous êtes passé au tableau.
	Professeur Je récupère les fiches
5. Remplissage questionnaire 5min	**Consignes** Comme les dernières fois, je vais vous distribuer un questionnaire. Vous devez cocher la case qui se rapproche le plus de votre avis.

4- Je parler pour présenter quelque chose (évaluation)

45min

Matière	Français
Domaine	Oral
Compétence	Dire pour être compris
Objectifs	Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours • Réinvestir les critères et les stratégies de gestion du stress lors d'une prise de parole individuelle.

Pièces jointes
Grilles d'observation 2.pdf
Questionnaire 2.pdf

Phases	Déroulement
1. Mise en route 5min	**Consignes** Pour aujourd'hui je vous avez demandé de préparer une présentation sur un livre/ histoire/ personnage/ ou un souvenir heureux. Je vous laisse 3 minutes pour vous remettre vos idées en tête et après vous allez passé individuellement au tableau pour présenter à toute la classe.
2. Évaluation 30min	**Note personnelle** N'oublie surtout pas de filmer tous les élèves

	Consignes Nous allons maintenant passer à l'évaluation. Je ne vais pas vous noter, mais je vais me mettre sur le côté pour observer comment vous vous présentez. En même temps, et comme à chaque fois, je choisirai plusieurs élèves pour faire également une observation à chaque passage. Vous devez tous être attentifs à ce que disent vos camarades : écouter les autres montre notre respect pour eux, et en plus, je sais que vous avez tous prévu des choses super intéressantes à nous raconter. À la fin de la séance, j'attends de vous que vous puissiez vous faire des retours entre vous, et non pas uniquement aux camarades que vous aurez observés.
	Professeur Rappel des astuces pour bien parler et gérer son stress avec les élèves.
3. Retour collectif 5min	**Professeur** Discussion collective : ressentis ? différences ? stratégies ? → Bilan avec les élèves et voir ce qu'ils ont retenu
4. Remplissage questionnaire 5min	**Consignes** Je vous distribue une dernière fois le même questionnaire que lors des séances précédences.