

Faculté des sciences de l'éducation

Le rapport à l'oral des élèves de 10 à 12 ans

« Quel est le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans ? »

« Comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés ? »

Auteure : Katlyne Derveau
Promoteur : Stéphane Colognesi
Lectrice : Marie-France Stordeur
Année académique 2024-2025
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée (AMS)

Ce mémoire dépasse le nombre de pages autorisé avec l'accord de mon promoteur Stéphane Colognesi.

Remerciement

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de nombreuses personnes, auxquelles j'adresse ma profonde gratitude pour leur contribution, de près ou de loin, à son élaboration.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement mon promoteur, Stéphane Colognesi, pour son soutien indéfectible, sa rigueur académique et ses précieux conseils tout au long de cette recherche. Sa disponibilité et ses encouragements ont été essentiels pour mener ce projet à bien.

Je tiens à remercier également ma lectrice, Marie-France Stordeur, pour sa lecture attentive et ses messages toujours bienveillants et chaleureux.

J'adresse également mes sincères remerciements à l'ensemble des personnes ayant pris part à cette recherche. En acceptant de participer aux entretiens et en y consacrant une partie de leur temps, elles ont apporté une contribution précieuse qui a enrichi de manière significative ce mémoire.

Je tiens également à adresser mes remerciements à ma famille, et plus particulièrement à mes parents, Catherine Germanus et Didier Derveau, pour leur amour, leur patience et leur compréhension, ainsi que pour leur soutien constant tout au long de mes études. Leur présence et leurs encouragements ont été une source de motivation essentielle.

Je remercie mon compagnon, Giovanni Beninati, pour son soutien inébranlable et ses encouragements. Il a toujours été là pour m'accompagner dans les moments de doute et m'aider à avancer.

Enfin, je remercie Essia et Anne pour leur amitié et leur soutien moral tout au long de ce parcours.

Derveau Katlyne

A. Problématique	8
B. Partie théorique	14
1. L'oral	14
1.1. Vers une définition de l'oral	14
1.2. Les dichotomies de l'oral	15
1.2.1. Oral préparé vs oral spontané.....	16
1.2.2. Oral monogéré vs oral polygéré.....	16
1.3. L'oral en milieu scolaire.....	16
1.3.1. Évolution du statut de l'oral à l'école	17
1.3.2. Les statuts de l'oral dans le milieu scolaire.	17
1.4. Le rapport à	20
1.4.1. Définition du « rapport à »	20
1.4.2. Le rapport au savoir	21
1.4.3. Le RO et ses 8 dimensions	21
2. L'élève et le langage.....	28
2.1. Approches théoriques de l'acquisition du langage.....	28
2.2. Processus d'acquisition du langage et facteurs influençant son développement	28
2.2.1. Un processus interactif dès la naissance	28
2.2.2. Étapes clés du développement linguistique.....	29
2.2.3. Facteurs internes.....	29
2.2.4. Facteurs environnementaux	29
2.3. Développement du langage oral chez les élèves de 8 à 14 ans	30
2.3.1. Maturation cognitive	30
2.3.2. Environnement social et éducatif.....	30
2.3.3. Contraintes biologiques et fonctionnelles	31
2.3.4. Incidences de la puberté	31
2.3.5. Conséquences sur la participation orale	32
C. Partie empirique	34
Méthodologie	34
D. Volet Quantitatif.....	34
E. Volet qualitatif.....	38
Résultats	45

Résultats du volet quantitatif.....	45
Tableau 1 : Moyennes, en %, et écarts types (SD) par classe et pour tous, par dimension et pour l'ensemble du RO.....	45
Résultat du volet qualitatif	46
Profils RO bas	47
Le RO de B4, B5 et B6	48
Conclusion	54
Profil RO haut	56
Le RO de H4, H5 et H6.....	57
Conclusion	65
Profil RO spécifique.....	66
Le RO de S4	67
Le RO de M5.....	72
Le RO de Z6.....	77
Conclusion	82
Tableau 12 : Points communs et caractéristiques par profil de rapport à l'oral	82
D. Discussion	84
1. Rappel du processus.....	84
2. Résumé et interprétation des résultats en lien direct avec les questions de recherche	85
Les RO bas (B4, B5 et B6).....	87
Les RO haut (H4, H5, H6)	90
Profils spécifiques	93
3. Résultats inattendus.....	96
4. Limites	96
5. Retombées pour les acteurs du terrain	97
E. Bibliographie.....	99
F. Index.....	109
Liste des figures	109
Figure 1 : Dimensions hypothétiques du RO (Colognesi et al., 2023, p.17) 109	
Liste des tableaux.....	109
Tableau 1 : Moyennes, en %, et écarts types (SD) par classe et pour tous, par dimension et pour l'ensemble du RO.....	109

Tableau 2 : Illustration de la relation à l’oral à l’aide de dessins pour B4, B5 et B6.	109
Tableau 3 : Résultats de B4, B5 et B6 au questionnaire, en %.	109
Tableau 4 : Illustration de la relation à l’oral à l’aide de dessins pour H4, H5 et H6.	109
Tableau 5 : Résultats de H4, H5 et H6 au questionnaire, en %.	109
Tableau 6 : Illustration de la relation à l’oral à l’aide de dessins pour S4. .	109
Tableau 7 : Résultats de S4 au questionnaire, en %.	109
Tableau 8 : Illustration de la relation à l’oral à l’aide de dessins pour M5. .	109
Tableau 9 : Résultats de M5 au questionnaire, en %.	109
Tableau 10 : Illustration de la relation à l’oral à l’aide de dessins pour Z6. .	109
Tableau 11 : Résultats de Z6 au questionnaire, en %.	109
Tableau 12 : Points communs et caractéristiques par profil de RO	109
G. Annexes.....	110
Annexe 1 : Guide d’entretien	110
Annexe 2 : Treize illustrations	110
Annexe 3 : Retranscription des entretiens semi-directifs.....	110
Annexe 4 : Tableau des données quantitatives.....	110

A. Problématique

L'oral est un sujet de plus en plus documenté, malgré le manque de travaux encore (re)connus dans le domaine de l'éducation et tant les études antérieures que les recherches actuelles reconnaissent son rôle indispensable dans la vie quotidienne et académique.

En effet, Mayo et Barrioluengo (2017) soutiennent que la maîtrise de la compétence à communiquer oralement est indispensable pour fonctionner efficacement au sein de notre société. Pour ces mêmes auteurs, cette compétence va au-delà de la simple capacité à écouter ou à parler ; elle s'étend à la capacité à transmettre et à comprendre des informations ou des idées par différents moyens (verbaux ou écrits). En ce sens, l'oral fait référence aux compétences qui comprennent à la fois l'écoute et la prise de parole (Colognesi & al., 2017 ; Mayo & Barrioluengo, 2017). L'écoute active et l'expression orale sont donc deux compétences interreliées et intéressantes à développer dans le cadre d'une recherche.

Bernstein (1971) a été l'un des premiers à s'intéresser à la manière dont les compétences orales peuvent influencer les parcours éducatifs et professionnels des individus, à travers la transmission des codes linguistiques. L'expression orale peut également impacter la perception que les autres se font de nous lors de situations décisives (Mercer et al., 2016). De plus, selon García-Carrión et al. (2020) et Mercer et al. (2016), la maîtrise de l'oral permet, en plus de transmettre des informations, de construire des relations interpersonnelles, ce qui est essentiel pour favoriser l'intégration et la cohésion sociales. Par ailleurs, Alexander (2020), Colognesi et al. (2023a) et Mercer (2019) démontrent que l'expression orale est indispensable pour stimuler l'engagement des élèves ce qui permet un apprentissage actif de leur part et contribue ainsi à leur développement cognitif (Vygotsky, 1934/1986). La maîtrise de la compétence à communiquer oralement joue donc, comme mentionné d'entrée de jeu, un rôle clé non seulement dans la réussite scolaire, mais également dans le développement des compétences sociales essentielles dans la vie de tous les jours et pour le futur (Colognesi & al., 2023b ; Plaza, 2014).

Mais, même face à une société de plus en plus dominée par les technologies, ce qui a transformé la manière dont l'information est partagée (van Dijk, 2020 ; Colognesi & Dumais, 2020), la compétence orale est souvent sous-estimée dans l'enseignement (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais, 2022), c'est-à-dire qu'il n'a

pas encore la place qu'il devrait dans les classes, en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage. Trois facteurs majeurs conditionnent cela.

Premièrement, le fait que les enseignants eux-mêmes n'ont souvent pas reçu une formation spécifique à l'oral durant leur propre scolarité peut expliquer leur difficulté à développer cette compétence chez leurs élèves (Colognesi et al., 2022,). Dolz et al. (2016) et Mayo et Barrioluengo (2017), notamment, expliquent cela par le fait que l'éducation a longtemps privilégié les compétences écrites au détriment des compétences orales. En effet, l'oral est souvent négligé ou intégré dans d'autres activités d'apprentissage (Stordeur et al., 2023). Par conséquent, même si les élèves utilisent l'oral quotidiennement, ils éprouvent des difficultés à le reconnaître comme un domaine d'enseignement officiel.

Deuxièmement, les recherches de Colognesi et al. (2022) et Dumais et Soucy (2022) montrent que la formation initiale des enseignants accorde généralement très peu de temps à la compétence à communiquer oralement en tant qu'objet d'enseignement et davantage à l'enseignement et à comment enseigner les compétences écrites. Les enseignants, n'ayant pas été formés à l'oral, peuvent ainsi manquer de confiance pour l'enseigner, ce qui les amène à peu le travailler avec leurs élèves.

Troisièmement, la difficulté pour les enseignants de trouver des outils et des dispositifs d'enseignement et d'évaluation adaptés aux élèves. En effet, lorsque l'oral est travaillé en classe (et non enseigné), cela se fait souvent à travers des pratiques traditionnelles telles que des exposés oraux ou des situations d'écoute d'enregistrements suivis de questionnaires à compléter (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2020). Dupont (2016) explique cela par le fait que ces pratiques permettent à l'enseignement d'avoir un cadre plus structuré. Toutefois, ces dernières ne permettent pas de développer pleinement les compétences orales des élèves et de travailler toutes les composantes / les objets de l'oral (Dupont, 2016). De plus, ces pratiques ne prennent pas en compte les évolutions récentes des recherches en didactique de l'oral, qui insistent sur l'importance de la participation active des élèves et de la pratique continue pour le développement de compétences orales solides et efficaces (Mercer & Howe, 2012). Par ailleurs, les enseignants éprouvent des difficultés à évaluer cette compétence de manière objective et standardisée (Garcia-Debanc, 1999 ; Lefeuvre & Parussa, 2020). Selon les mêmes auteurs, cette complexité décourage de nombreux

enseignants de l'intégrer dans leur pratique, de peur de ne pas pouvoir mesurer précisément les progrès de leurs élèves.

En raison de ce manque d'accompagnement de la part des enseignants, Dumais (2018, 2021) affirme que les élèves ne reçoivent pas toujours les outils nécessaires pour développer leur compétence à communiquer oralement de manière structurée et se retrouvent face à des situations pour lesquelles ils ne se sentent ni préparés ni soutenus, ce qui crée des émotions négatives telles que la peur, l'anxiété et une baisse de confiance en soi. En effet, l'absence de pratiques régulières et d'une méthodologie claire limite la compréhension des enjeux liés à l'expression orale, tant au niveau technique qu'émotionnel (Laparra, 2008 ; Stordeur et al., 2023). Comme le souligne Stordeur et al. (2023), sans un cadre clair et des attentes définies, les élèves ont des difficultés à évaluer leur propre compétence, ce qui amplifie également leur anxiété. En conséquence, ils évitent les situations où ils pourraient devoir prendre la parole devant un groupe ce qui peut nuire à leur réussite scolaire et limiter leurs interactions dans les contextes sociaux et professionnels. Selon Alexander (2020), les élèves qui reçoivent un encadrement spécifique pour développer leurs compétences orales, comme des ateliers de parole, des jeux de rôle ou des débats, montrent moins de réticences et d'anxiété lorsqu'ils doivent prendre la parole en classe. Cela leur permet de mieux comprendre les attentes liées à la communication orale et de se sentir plus à l'aise dans ces situations.

Alors que la majorité des études antérieures était principalement centrée sur les approches pédagogiques destinées à aider les enseignants dans l'enseignement de l'expression orale (Dumais, 2022), depuis quelques années, l'attention se déplace vers la manière dont les élèves vivent, apprennent et perçoivent cette compétence, en tenant de plus en plus compte de leurs ressentis et émotions (Stordeur et al., 2023). Cette vision, plus centrée sur l'élève, repose sur l'idée que l'apprentissage de l'oral ne se limite pas seulement à la maîtrise technique, mais dépend également de l'état émotionnel et de la confiance des apprenants (Mercer et Howe, 2012 ; Stordeur et al., 2021). Stordeur et al. (2022) démontrent que ces émotions jouent un rôle central dans la capacité des élèves à s'exprimer oralement de manière efficace. Stordeur et al. (2022) ainsi que Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) montrent que les émotions ressenties lors de prise de parole peuvent, selon qu'elles soient positives ou négatives, favoriser ou freiner l'apprentissage. Elles influencent ainsi directement la motivation, l'engagement, les résultats académiques, le bien-être des élèves et, par conséquent, la

performance orale des élèves. Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) expliquent qu'il existe une interaction complexe entre émotion, cognition et motivation. Par ailleurs, Stordeur et al. (2023), mentionnent les effets le stress, la peur du jugement, le besoin d'un cadre bienveillant et l'importance d'éviter les moqueries afin d'éviter le manque de participation.

Dans cette étude, nous allons spécifiquement nous concentrer sur la maîtrise de l'expression orale, sur la prise de parole, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, le fait de prendre la parole en public implique un risque personnel (Maurer, 2001). En effet, d'une part, cela engage toute la personne dans sa globalité ce qui implique à la fois des aspects cognitifs, émotionnels et sociaux du processus d'apprentissage (Simard et al., 2010) mais il y a également le caractère irréversible des paroles prononcées (Lafontaine & al., 2008) qui amènent donc la personne à différents défis émotionnels. Deuxièmement, les recherches de Bandura (1997) et Guichard (2007) démontrent que les expériences de réussite en expression orale peuvent renforcer la confiance des élèves en leurs propres capacités, ce qui les amène donc à participer plus activement. Troisièmement, Vygotsky, Piaget ou encore Pinker (cités dans Mayo & Barrioluengo, 2017) affirment que la compétence à communiquer oralement est une manière d'exprimer notre pensée ce qui nous oblige à formuler et à structurer nos idées de manière cohérente et favorise le développement de la pensée critique (Mercer, 2010). Pour finir, notre travail s'inscrit également dans le prolongement des travaux de Colognesi et Hanin (2020) qui ont démontré l'impact positif du dispositif pédagogique « Itinéraire » pour structurer l'enseignement de l'oral. Selon eux, il serait intéressant de mieux comprendre l'impact émotionnel de la prise de parole. Ces différentes perspectives montrent que l'expression orale n'est pas simplement une compétence linguistique ou scolaire, mais qu'elle mobilise également des compétences émotionnelles, cognitives et sociales fondamentales. Ce mix entre l'affectif et le cognitif dans la maîtrise de l'expression orale rejoint les travaux de Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014).

C'est la raison pour laquelle les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent de plus en plus au rôle des émotions des élèves dans les processus d'apprentissage. Toutefois, la relation que ces derniers ont avec l'oralité, leur rapport à l'oral (RO), et plus précisément le rapport au parler, reste encore un concept peu étudié (Colognesi et al., 2023b). Selon ce même auteur, ce concept fait référence à la manière dont les élèves perçoivent et vivent la maîtrise de l'expression orale en prenant en

compte les aspects cognitifs, émotionnels et interactionnels. En effet, selon Sénéchal (2020), le rapport positif des élèves à l'oral, au parler influence significativement leur participation et leur engagement en classe. Bien que ce champ de recherche soit encore assez récent, il prend de l'ampleur dans les études actuelles sur la didactique de l'oral (Colognesi et al., 2023b), ce qui en fait un sujet pertinent à approfondir dans la cadre d'un mémoire.

Selon Colognesi et al. (2023b), le rapport au parler ne se concentre pas seulement sur la dimension identitaire qui englobe les expériences personnelles et les émotions des élèves, mais englobe 8 dimensions. Elle inclut les interactions avec les pairs, les enseignants. C'est une approche plus complète de l'enseignement de l'oral.

De plus, pour l'enseignant, comprendre ce RO, au parler, représente un levier didactique essentiel ((Dolz & Mabillard, 2017b). En effet, identifier les craintes ou les facilités qu'un élève associe à la maîtrise de l'expression orale permet non seulement de comprendre les pratiques des élèves, mais aussi d'adapter les pratiques pédagogiques, ce qui va permettre de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et bienveillant (Mercier & Dezutter, 2012).

Cette compréhension fine du rapport des élèves à l'oral prend d'autant plus d'importance dans un contexte où les exigences institutionnelles évoluent. Le Référentiel de compétences de la Communauté française de Belgique a récemment été modifié. En effet, l'expression orale est maintenant placée au même niveau que la lecture et l'écriture. Cela démontre une reconnaissance de l'importance de l'oral dans l'enseignement (Dumais, 2016). Toutefois, pour intégrer efficacement ces compétences dans les pratiques pédagogiques, une formation spécifique des enseignants est nécessaire, car beaucoup d'entre eux estiment ne pas être suffisamment préparés pour enseigner la parole et l'écoute (Dumais, 2016, Laparra, 2008 ; Sénéchal, 2022). Il est donc primordial de leur fournir les outils didactiques adéquats ce que notre étude vise à accomplir. Notre étude s'inscrit donc également dans les demandes actuelles de valoriser l'enseignement de l'oral.

Notre problématique se concentre donc sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'oral et nous souhaitons nous intéresser à un public primaire. En ciblant les élèves de 10 à 12 ans, notre étude se situe à un moment clé de leur développement. En effet, Piaget (1954), dans sa théorie du développement cognitif, identifie cette période comme la phase des opérations formelles dans laquelle les enfants commencent à développer des compétences de pensées plus abstraites et complexes.

Cette capacité cognitive influence leur capacité à utiliser et à comprendre le langage de manière plus sophistiquée, ce qui en fait un moment idéal pour étudier l'expression orale. Par ailleurs, Bruner (1986) confirme qu'à l'âge de 10 à 12 ans, les enfants deviennent plus compétents en termes de narration et d'usage structuré du langage, ce qui les rend capables de participer de manière plus active et réfléchie dans des études sur l'oral. Notre problématique se concentre donc plus précisément sur le rapport qu'entretiennent les élèves de 10 à 12 ans avec la maîtrise de l'expression orale. Par cette recherche, nous essayerons de comprendre « Quel est le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans ? » et plus précisément, « Comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés ? ».

Le présent mémoire est structuré en trois parties : une partie théorique, une partie empirique et une discussion conclusive.

B. Partie théorique

Le cadre théorique permet de situer la problématique de recherche dans une perspective scientifique en mobilisant des concepts issus des sciences de l'éducation, de la psychologie du développement et de la didactique du langage.

Le chapitre 1 s'intéresse à l'oral, en précisant sa définition, ses principales dichotomies et les différents statuts qu'il peut occuper dans le contexte scolaire. Il introduit également la notion de rapport à l'oral (RO), abordée à travers huit dimensions (affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, interactionnelle, relationnelle).

Le chapitre 2 s'intéresse au développement du langage oral chez les 8-14 ans. Il présente les modèles d'acquisition, les facteurs internes et externes qui influencent les compétences langagières, ainsi que les transformations propres à la préadolescence et leurs effets sur la participation orale à l'école.

1. L'oral

L'oral est une composante fondamentale du langage (Colognesi & al, 2023) et même, selon Plaza (2014), la forme de langage la plus fréquemment utilisée. Toutefois, comme le souligne Laparra (2008), le fait de reconnaître que l'oral est présent partout dans la société ne suffit pas pour en faire un objet d'enseignement efficace. En effet, il est nécessaire de « l'objectiver », c'est-à-dire de l'analyser avec rigueur afin d'identifier ses régularités : comment la langue est utilisée à l'oral (régularités linguistiques), comment les échanges se structurent (régularités interactionnelles) et quels sont les usages sociaux de la parole (régularités sociopragmatiques). Cette objectivation est essentielle car elle permet de construire une définition précise de l'oral (Laparra, 2008).

1.1. Vers une définition de l'oral

Définir l'oral n'est pas chose aisée. En effet, selon De Pietro et al. (2017), l'oral est plutôt comme un concept qui possède de multiples définitions, mais aussi différentes pratiques ce qui explique qu'il y ait tant d'ambiguïtés par rapport à cette notion (Nonnon, 1999). Par ailleurs, il existe deux axes principaux liés à l'activité orale (Colognesi et Deschepper, 2019; Garcia-Debanc, 2016 ; Plaza, 2014). La première, la production, se rapporte à la capacité à formuler et à exprimer des idées, des sentiments et des informations. La seconde, appelée la compréhension auditive ou réception, est

la capacité à écouter, à comprendre et à interpréter le discours des autres. Ces deux dimensions sont fondamentales et indissociables. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière sera accordée à la prise de parole, qui constituera l'axe central de notre analyse.

Afin de proposer une définition en adéquation avec ce que nous avons explicité ci-dessus, nous allons nous appuyer sur les propos de Gagnon (2005, p. 39, cité dans Blanchet, 2017) qui définit la compétence orale comme « l'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la maîtrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception ».

Dans une perspective plus large, il convient d'inscrire cette compétence dans le cadre d'un savoir-agir complexe. Selon Tardif (2006, cité dans Boyer et al., 2018)

, une compétence ne se limite pas à des savoirs ou à des techniques, mais implique la mobilisation intégrée de ressources internes (connaissances, habiletés, attitudes) et externes (outils, supports), en fonction de la situation. Dès lors, parler de compétence à communiquer oralement permet d'insister sur la dimension dynamique, contextualisée et stratégique de l'oral. Ce choix terminologique met en évidence l'action de communication, bien plus que l'expression vague de « compétence orale ».

Dans cette optique, plusieurs auteurs ont également proposé des terminologies alternatives pour rendre compte de la pluralité et de la complexité de cette compétence. Garcia-Debanc (2016) parlera d'ailleurs « des oraux » plutôt que d'oral. Cadet et Pegaz (2016) et Garcia-Debanc (2016) utiliseront le terme "protéiforme" afin de mettre en avant la diversité des situations de communication où la maîtrise de la compétence à communiquer oralement est utilisée. En effet, les interactions orales peuvent varier en prenant différentes formes et se déroulent dans de nombreux environnements différents. Cela met en évidence la capacité de la maîtrise de l'expression orale à s'adapter aux différents besoins de la communication humaine.

1.2. Les dichotomies de l'oral

L'oral peut donc se manifester sous diverses formes que la littérature regroupe souvent en dichotomies. Ces oppositions permettent de distinguer les modes de production, les types d'interactions et les compétences mobilisées. Deux distinctions principales sont généralement retenues : l'oral préparé versus l'oral spontané et l'oral monogéré versus l'oral polygéré.

1.2.1. Oral préparé vs oral spontané

L'oral préparé (Lafontaine, citée dans Colognesi et al., 2023) , qualifié également de formel (Lentz, 2011), demande une phase de préparation en amont. Les participants ont donc le temps de réfléchir à leur discours avant de le présenter. Ces productions préparées tels les exposés ou présentations permettent aux élèves de développer leur capacité à organiser leurs idées et à les communiquer de façon claire et cohérente. Toutefois, Wiertz et al. (2021) démontrent que cette préparation, sans accompagnement didactique, peut être contre-productive, surtout si les élèves confondent oral et écrit. Un apprentissage spécifique de l'usage de l'écrit est donc nécessaire afin que cette préparation devienne un véritable levier au service de la prise de parole.

À l'inverse, l'oral spontané (Lafontaine, citée dans Colognesi et al., 2023) ou moins formel (Lentz, 2011) se caractérise par une expression fluide, interactive et fortement. Il est basé sur la spontanéité et l'interaction ce qui implique une forte charge socioaffective des participants. En effet, les élèves réagissent en temps réel aux propos de leurs interlocuteurs et ajustent leur discours au fil des interactions.

Ces deux formes d'oralité mobilisent des compétences différentes mais complémentaires et nécessitent des dispositifs pédagogiques différenciés.

1.2.2. Oral monogéré vs oral polygéré

La distinction entre l'oral monogéré et l'oral polygéré met en lumière différentes formes d'organisation de la parole selon le nombre de locuteurs et le mode d'interaction (Colognesi, 2023).

L'oral monogéré se caractérise par une prise de parole unilatérale, un seul locuteur (exposé magistral).

À l'inverse, l'oral polygéré implique plusieurs participants et un partage de la parole ce qui favorise l'interaction, la co-construction du sens et l'adaptation en temps réel (discussion de groupe).

1.3. L'oral en milieu scolaire

L'oral occupe une place multiple et évolutive dans le système éducatif. Cette section a pour objectif de comprendre comment son rôle s'est transformé au fil du

temps et analyser les différents statuts qu'il peut avoir afin de mieux cerner ses enjeux pédagogiques ainsi que ses effets sur les élèves.

1.3.1. Évolution du statut de l'oral à l'école

L'enseignement de l'oral en français langue première a longtemps été négligé au profit de la lecture et de l'écriture. Cela s'explique en partie par une absence de reconnaissance des spécificités linguistiques de l'oral, notamment sa syntaxe propre (Simard et al., 2010). Considéré comme un simple complément à l'écrit, l'oral n'était pas envisagé comme un objet d'apprentissage autonome (Pégaz-Paquet & Cadet, 2016). Pourtant, il constitue un vecteur d'apprentissage dans toutes les disciplines. En effet, les travaux de Hulme et al. (2020) confirment que les compétences orales sont déterminantes non seulement pour les interactions sociales mais aussi pour l'acquisition des savoirs scolaires.

Depuis les années 1990, la didactique de l'oral a progressivement évolué : d'abord centrée sur l'enseignant et les contenus à transmettre, elle passe désormais vers une approche centrée sur l'élève, ses émotions, ses besoins et ses compétences communicationnelles (Stordeur et al., 2023). Cette transformation s'accompagne d'une reconnaissance progressive de l'oral comme levier contre l'échec scolaire, surtout dans la lutte contre les inégalités.

Malgré ces avancées, on constate que l'enseignement spécifique de l'oral reste souvent associé à l'écrit et que les apprentissages oraux véritables, autonomes, demeurent peu nombreux (Stordeur et al., 2023)

1.3.2. Les statuts de l'oral dans le milieu scolaire.

Cette section propose d'analyser les différents statuts que l'oral peut occuper dans le cadre scolaire afin de mieux cerner leurs spécificités, leurs apports respectifs et leurs effets sur le développement langagier, cognitif et socio-affectif des élèves.

1.3.2.1. Situations ordinaires de communication

À l'école, les situations ordinaires de communication orale, comme les échanges spontanés entre élèves ou entre élèves et enseignants, constituent une composante essentielle de la vie scolaire (Lentz, 2011 ; Wiertz et al., 2021). Ces interactions quotidiennes sont bien plus que de simples actes de communication. En effet, elles jouent un rôle fondamental dans la socialisation scolaire et dans l'apprentissage et permettent aux élèves de s'insérer dans une communauté intellectuelle et scolaire, mais aussi de renforcer leur confiance lors de prises de parole

en public (Plane, 2015). Pour finir, Mercer & Howe (2012) démontrent que les discussions entre pairs renforcent les compétences argumentatives.

Ainsi, l'oral ordinaire à l'école ne se limite pas à un simple outil de communication : il est au cœur des dynamiques d'apprentissage, de socialisation et de développement personnel des élèves.

1.3.2.2. Situations pédagogiques d'interaction

Wiertz et al. (2021) identifient les situations pédagogiques d'interaction comme des moments où l'oral est mobilisé pour transmettre ou recevoir des informations, formuler ou comprendre des consignes, ou encore interagir lors de phases de questionnement liées aux apprentissages. Dans cette dynamique, le dialogue entre enseignant et élève joue un rôle central : il favorise la réflexion critique et encourage une implication active des élèves dans le processus d'apprentissage (Alexander, 2008).

1.3.2.3. L'oral comme outil d'apprentissage

Wiertz et al. (2021) parlent de l'oral comme outil d'apprentissage, lorsqu'il est utilisé pour réfléchir, expliciter sa pensée ou ses stratégies. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève verbalise les étapes d'une résolution de problème ou participe à des interactions permettant de construire des savoirs. Ce type d'usage renvoie à ce que l'on appelle l'oral réflexif.

Dans cette perspective, Nonnon (1999) considère la verbalisation comme un levier essentiel pour structurer les connaissances. En effet, exprimer ses représentations favorise chez l'élève une meilleure compréhension et une mémorisation plus solide. Selon Plane (2015) ce type d'oral facilite l'introspection et la co-construction des savoirs.

Soucy et Dumais (2022) parlent d'oral mobilisé, lorsqu'il consiste à réinvestir des compétences orales existantes afin de renforcer d'autres apprentissages. Étant donné que l'oral est un moyen de développer et de structurer la pensée dans des activités d'apprentissage variées, cela implique un développement de l'aisance et de l'adaptation langagière.

1.3.2.4. L'oral comme objet d'apprentissage

Lorsque certaines séquences spécifiques en classe visent à travailler et à évaluer la compétence orale comme un objet d'apprentissage à part entière, à travers des activités telles que les exposés, les débats, les présentations ou encore les jeux de

rôle, Wiertz et al. (2021) parlera d'oral comme objet d'enseignement. Dans cette perspective, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que l'oral peut et doit être enseigné de manière explicite.

Ainsi, Nonnon (1999) parle de la maîtrise des discours comme fondement du développement des capacités langagières. Soucy et Dumais (2022) évoquent l'oral enseigné, où l'enseignant cible une dimension précise de l'oral (ex. : articulation, gestion du souffle) avant la mise en pratique. De son côté, Plane (2015) insiste sur l'oral comme objet d'apprentissage. Dans chacun de ces cas, il s'agit bien de travailler des compétences orales spécifiques comme l'argumentation ou la prononciation.

Ces approches ont des effets notables sur les élèves. Sales-Hitier (2023) et Soucy & Dumais (2022) soulignent que cet enseignement développe non seulement des compétences communicationnelles, mais favorise également une introspection sur leur propre apprentissage, notamment grâce aux retours des pairs et de l'enseignant, qui permettent d'identifier des pistes de progression.

Par ailleurs, Soucy et Dumais (2022) introduisent la notion d'oral utilisé, mettant en avant sa fonction relationnelle et collaborative, surtout dans les activités où les élèves mobilisent leurs compétences langagières pour interagir efficacement avec autrui.

1.3.2.5. L'oral comme instrument d'évaluation

Plane (2015) révèle qu'il est important d'utiliser l'oral comme dispositif de contrôle ou de validation scolaire, car cela peut changer le rapport à la parole chez les élèves au niveau du stress et de la préparation. Stordeur et al. (2023) rajoute que l'évaluation de la compétence orale ne peut se limiter à la seule performance observable, mais doit aussi prendre en compte les processus d'apprentissage, l'appropriation des outils langagiers et le vécu émotionnel des élèves.

Il existe toutefois un décalage entre les connaissances théoriques et leur mise en pratique (Soucy & Dumais, 2022). En effet, selon Colognesi et al. (2023), l'oral à l'école se présente souvent sous une forme préparée, peu spontanée et fortement cadrée. Par conséquent, cette approche peut ne pas permettre le développement authentique et spontané des compétences langagières. Selon De Pietro et al. (2000), chaque statut de l'oral en milieu scolaire apporte des effets spécifiques sur les élèves et contribue à leur développement langagier, cognitif et social. Cela pourrait donc être bénéfique d'adopter une approche qui intègre l'ensemble de ces statuts.

Dolz et al. (2016) soulignent que pour beaucoup d'élèves, l'oral est avant tout une forme de communication spontanée et informelle. En effet, nous utilisons le langage oral dans des interactions quotidiennes avec des amis, des membres de la famille ou dans d'autres contextes sociaux souvent intimes. Cette vision de l'oral rend difficile pour eux le fait de le considérer comme un sujet à part entière à enseigner à l'école. Ce constat nous amène à nous interroger sur la manière dont les élèves construisent une relation subjective à l'oral en tant qu'objet scolaire : autrement dit, sur leur RO.

1.4. Le rapport à

Cette section s'intéresse à la notion de « rapport à ». Cela a pour objectif de mieux comprendre comment se construisent les attitudes, les émotions et les comportements face à cet objet, ainsi que l'influence des contextes sociaux et institutionnels sur cette relation.

1.4.1. Définition du « rapport à »

Selon Charlot (1997), le "rapport à" représente la manière dont un individu interagit ou entretient des relations avec quelque chose. Cela peut inclure des relations avec des objets, des personnes, des pratiques, des idées, des concepts, ou même des domaines entiers de la vie. Selon Villeneuve-Lapointe et al. (2023), le concept de "rapport à" est indispensable dans plusieurs domaines, tels que la psychologie, la sociologie et l'éducation afin d'analyser la façon dont les individus interagissent avec quelque chose, et ce, dans divers contextes. Colognesi et al. (2023) enrichissent cette approche en soulignant que cette relation est caractérisée par sa complexité et sa dynamique. En effet, il y intègre les émotions, les croyances, les attitudes, les pratiques et les expériences personnelles vis-à-vis de cet objet.

D'après Villeneuve-Lapointe et al. (2023), le « rapport à » peut avoir une influence sur plusieurs aspects. D'une part, il joue un rôle dans le développement des compétences des apprenants. D'autre part, il est essentiel pour transformer et enrichir les pratiques professionnelles des enseignants.

Les recherches de Reuter et al. (2013) montrent qu'en plus des capacités cognitives individuelles, cette relation varie également en fonction des facteurs sociaux. Le "rapport à" n'est pas façonné uniquement par l'apprenant, mais également par des contextes sociaux et institutionnels ce qui peut amener des conflits entre attentes personnelles et normes institutionnelles.

1.4.2. *Le rapport au savoir*

Selon Villeneuve-Lapointe et al. (2023), Le concept de *rapport au savoir* désigne la manière dont un individu se positionne face aux savoirs : ce qu'il en attend, ce qu'il en fait et le sens qu'il leur donne. Cette notion est centrale pour comprendre l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Charlot (1997) identifie trois dimensions majeures de ce rapport : une dimension identitaire (le savoir contribue à la construction de soi), épistémique (relation aux connaissances elles-mêmes) et sociale (ancrée dans les contextes collectifs de transmission du savoir). Ces dimensions montrent que le savoir n'est jamais neutre, mais chargé de significations personnelles et sociales.

Melin (2019) approfondit cela en distinguant trois entrées complémentaires : sociologique (le savoir est construit dans des rapports de pouvoir et de légitimité), psychologique/psychanalytique (le savoir touche aux émotions, à l'inconscient, à l'histoire personnelle) et existentielle (le savoir participe à l'émancipation et à la quête de sens).

Ainsi, le *rapport au savoir* est un construit dynamique, qui varie selon les disciplines, les contextes et les parcours. Il ne s'agit pas simplement d'acquérir des connaissances, mais de les investir subjectivement.

Dans une perspective didactique, cette notion se décline selon les objets d'enseignement : *rapport à la lecture, à l'écriture, à la grammaire...* et à l'oral (Villeneuve-Lapointe et al., 2023). C'est cette dernière déclinaison – le RO – qui nous intéressera dans cette recherche. Elle interroge la manière dont les élèves vivent, perçoivent et investissent la prise de parole en contexte scolaire.

1.4.3. *Le RO et ses 8 dimensions*

Rossi-Gensane et Paolacci (2022) et Colognesi (2023b) définissent le "rapport à l'oral" comme la manière dont les personnes perçoivent et interagissent avec les caractéristiques spécifiques du langage oral.

Dans une récente étude, Colognesi et al. (2023b) ont exploré les dimensions du « rapport à l'oral ». Dans cette recherche, l'objectif était de construire un outil valide et fiable pour objectiver le RO, en dépassant les simples impressions subjectives. Ils ont d'abord recensé les recherches existantes sur le rapport à l'écriture (notamment celles de Niwese & El Hajj, (2020) pour en extraire cinq premières dimensions : affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique et métascripturale. Des données

qualitatives ont ensuite été recueillies auprès de (futurs) personnes enseignantes via des entretiens semi-directifs afin d'enrichir et confronter les hypothèses issues de la littérature. Cette phase a permis d'identifier trois dimensions propres à la communication orale : interactionnelle, identitaire et relationnelle. Pour finir, des analyses statistiques (exploratoires et confirmatoires) ont été menées sur un questionnaire construit autour de huit dimensions : elles ont permis de vérifier et de confirmer que le RO s'organise bien selon huit dimensions distinctes.

1.4.3.1. Dimension affective

Explications

Colognesi et al. (2023b) expliquent que la dimension affective s'intéresse aux émotions et aux sentiments que l'individu associe au langage oral. En effet, elle examine la façon dont des émotions comme l'anxiété, le plaisir ou la réticence peuvent influencer la volonté et la capacité d'une personne à participer à des conversations ou à parler en public (Colognesi et al., 2023b ; Gagnon, 2005, cité dans Blanchet, 2017 ; Plane, 2019). Ces émotions, parfois intenses, jouent un rôle déterminant dans les situations de communication orale, tant au niveau de la performance que de l'interprétation de l'expérience vécue (Stordeur, 2025).

Les émotions peuvent constituer des leviers ou des freins à l'expression orale. En effet, elles se manifestent à plusieurs niveaux (affectif, cognitif, physiologique, motivationnel et comportemental (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014) et ne dépendent pas uniquement de la situation elle-même, mais également de la signification que l'individu lui attribue (Stordeur, 2023). Stordeur et al., 2023 et Colognesi et al., (2023) affirment tout de même que multiplier les occasions de parole ne suffit pas à développer un rapport positif si elles ne sont pas accompagnées d'un soutien affectif et technique.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. J'aime prendre la parole devant un groupe, en public
2. Prendre la parole devant un groupe me stimule
3. Être en situation de prise de parole en public m'apporte du plaisir

1.4.3.2. Dimension conceptuelle

Explication

Selon Colognesi et al. (2023b), la dimension conceptuelle représente les connaissances et les croyances qu'une personne possède vis-à-vis du langage oral et de sa place dans la société. En effet, elle s'intéresse à la façon dont les individus comprennent la structure et la fonction de la communication orale, leur perception de ce que signifie être un bon communicateur et les stratégies qu'ils considèrent comme étant efficaces pour exprimer leurs idées verbalement (Chartrand et Prince, 2009).

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Je pense que prendre la parole avec facilité est un don
2. Je crois que bien parler s'enseigne et s'apprend
3. Je pense que la production orale n'est pas quelque chose qui s'enseigne

1.4.3.3. Dimension axiologique

Explication

La dimension axiologique reprend les opinions, les attitudes, les valeurs et les comportements par rapport à l'oral, influencés par l'appartenance socio-culturelle. En effet, elle examine la façon dont la valeur sociale et éducative qu'on donne à la communication orale varie selon les groupes culturels et les contextes sociaux (Colognesi et al., 2023b). Par ailleurs, Colognesi et al., 2023b souligne que même si l'oral est valorisé sur le plan social ou perçu comme important, cela ne garantit pas automatiquement une pratique effective ou active.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Je pense que c'est important de bien savoir parler
2. Je crois que bien parler est utile dans la vie de tous les jours
3. Je pense que bien parler est nécessaire au quotidien

1.4.3.4. Dimension praxéologique

Explication

Pour Colognesi et al. (2023b), la dimension praxéologique regroupe les pratiques concrètes de la communication orale qui contribuent à façonner le RO. En effet, elle analyse ce qui est communiqué, quand, comment et dans quel but (Chartrand

et Prince, 2009). Cette dimension est essentielle afin de comprendre les méthodes et les contextes dans lesquels la communication orale est utilisée.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Je participe à des échanges oraux dès que je peux
2. Je prends souvent la parole dans la vie de tous les jours
3. J'ai tendance à prendre souvent la parole

1.4.3.5. Dimension métadiscursive

Explication

La dimension métadiscursive de la communication orale désigne la capacité à réfléchir sur ses propres pratiques langagières, notamment à travers des processus de planification, d'autorégulation et d'auto-évaluation (Colognesi et al., 2023b ; Gagnon, 2005, cité dans Blanchet, 2017). Elle permet à l'élève d'anticiper ce qu'il va dire, de vérifier la clarté de son message et d'évaluer l'efficacité de son discours. Cette compétence repose sur des opérations mentales complexes telles que la conceptualisation, la formulation et l'élaboration d'une pensée structurée (Plane, 2019), ce qui montre le lien étroit entre langage et pensée : le langage ne se contente pas d'exprimer la pensée, il la construit. Cependant, Plane (2015, 2019) explique que cette dimension est souvent implicite dans les pratiques d'enseignement ce qui limite pour les élèves les occasions d'apprentissage.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Après ma prise de parole, je pense à comment je m'y suis pris pour atteindre mes objectifs
2. Après ma prise de parole, je réfléchis aux stratégies que j'ai utilisées
3. Après avoir pris la parole, je fais le point sur comment ça s'est passé

1.4.3.6. Dimension identitaire

Explication

La dimension identitaire définit la prise de parole comme une façon de se dévoiler. En effet, chaque acte de parole peut révéler quelque chose sur l'identité de la personne qui parle (Colognesi et al., 2023b). D'ailleurs, selon les mêmes auteurs, des

blocages identitaires peuvent exister même chez les locuteurs compétents. Lorsqu'une personne prend la parole, elle ne transmet pas seulement des informations ou des idées, elle exprime également des aspects de son identité personnelle, tels que ses croyances, ses valeurs, son statut social, son éducation et même son humeur du moment (Charaudeau, 2001).

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Pour moi, prendre la parole, c'est risquer d'être jugé par les autres
2. Je crois que prendre la parole, c'est s'exposer face aux autres
3. Je pense que toute prise de parole me confronte au regard des autres

1.4.3.7. Dimension interactionnelle

Explication

La dimension interactionnelle, également nommée « dimension communicationnelle » par Gagnon (2005, cité dans Blanchet, 2017), renvoie à la manière dont les individus gèrent les échanges en contexte social. Elle implique des compétences telles que l'écoute active, l'ajustement aux réactions de l'interlocuteur, la reformulation et la co-construction du sens (Colognesi et al., 2023b). Une interaction réussie repose ainsi sur la capacité à adapter son discours en temps réel, en tenant compte des indices verbaux et non verbaux.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. J'adapte ma prise de parole en fonction des personnes à qui je m'adresse
2. Le lieu dans lequel je prends la parole a un impact sur ma prestation
3. La matériel à ma disposition ou non quand je prends la parole a un impact sur ma prestation
4. J'adapte ma prise de parole en fonction du rôle social dans lequel je suis à ce moment-là

1.4.3.8. Dimension relationnelle

Explication

Colognesi et al. (2023b) définissent la dimension relationnelle comme la manière dont les interactions contribuent à la création, à la modification ou au maintien des relations entre les personnes. Cette dimension souligne que chaque échange communicatif a un impact sur la nature de la relation entre les interlocuteurs et influence non seulement leur compréhension mutuelle, mais également leur rapport émotionnel et social (De Almeida, 2009). Selon Plane (2019), cette dimension joue également un rôle dans l'intégration sociale et la participation aux échanges culturels. En effet, les marqueurs linguistiques tels que les accents, les registres ou les variations de langue signalent l'appartenance à un groupe social et influencent la manière dont un locuteur est perçu.

Items (Colognesi et al., 2024)

1. Je crois que les dynamiques de groupe s'organisent autour des prises de parole
2. Pour moi, parler a une place importante dans le fonctionnement des groupes
3. Je pense que gérer les conflits passe par la parole
4. Je crois que parler influence la qualité d'une relation

D'après Colognesi et al. (2023b), les dimensions interactionnelle et relationnelle de l'oral, bien que se développant naturellement avec l'âge, doivent être soutenues par un dispositif pédagogique structuré pour favoriser leur épanouissement.

Toutes ces dimensions révèlent que le RO est façonné par une variété de facteurs internes (les émotions et les conceptions personnelles de l'oral) et externes (les pratiques d'enseignement et les interactions sociales). La prise en compte de ces divers aspects est essentielle pour comprendre la façon dont les élèves perçoivent la compétence orale.



Figure 1 : Dimensions hypothétiques du RO (Colognesi et al., 2023, p.17)

2. L'élève et le langage

2.1. Approches théoriques de l'acquisition du langage

Les théories de l'acquisition du langage chez l'enfant peuvent être regroupées selon plusieurs perspectives complémentaires. D'un côté, Nocus et al. (2016) identifient des dimensions linguistiques, affectivo-cognitives, socioculturelles, pédagogiques et socio-économiques. Ces auteurs insistent sur l'importance des environnements interactifs et de la langue maternelle, ainsi que sur l'interdépendance entre première et seconde langue. De l'autre, Salazar-Orvig (2019) distingue quatre grands courants théoriques :

1. **L'innéisme/générativisme** : le langage serait fondé sur une grammaire universelle innée.
2. **Les approches interactionnistes non-innéistes** : le langage émerge de capacités cognitives générales et d'interactions sociales.
3. **Les approches émergentistes** : elles soulignent l'interaction entre facteurs biologiques, sociaux et linguistiques dans un développement fondé sur l'usage.
4. **L'interactionnisme social** : le langage est avant tout un outil social, acquis à travers les échanges et les usages en contexte.

Aujourd'hui, ces approches tendent à se rejoindre autour de l'idée d'une co-construction du langage entre facteurs internes et environnementaux.

2.2. Processus d'acquisition du langage et facteurs influençant son développement

Selon Plaza (2014) et Wang (2023), l'acquisition du langage chez l'enfant est un processus complexe influencé par un ensemble de facteurs internes (capacités perceptives, cognitives, conceptuelles) et externes (environnement social et linguistique).

2.2.1. *Un processus interactif dès la naissance*

Dès la naissance, les enfants possèdent une capacité naturelle à comprendre les règles fondamentales du langage comme le souligne Plaza (2014). Toutefois, pour favoriser ce développement, il est indispensable que l'enfant évolue dans un environnement qui lui permet d'avoir une variété d'expériences linguistiques. Demont (2009) et Johnston (2010) mettent en avant l'importance pour les enfants d'être

immergés, dès leurs plus jeunes âges, dans un large éventail de vocabulaire et de structures syntaxiques.

2.2.2. Étapes clés du développement linguistique

- **0–2 mois** : vocalisations réflexes (Benoit, 2018).
- **12–14 mois** : premiers mots, entrée en phase linguistique (Demont, 2019).
- **18 mois** : explosion lexicale (Demont, 2019).
- **24 mois** : production de phrases simples et utilisation d’indices sociaux pour le référencement lexical (Johnston, 2010).
- **5 ans** : apparition de la conscience phonologique, essentielle pour le langage écrit (Benoit, 2018)

2.2.3. Facteurs internes

Selon Wang (2023), le développement du langage chez l’enfant est influencé par divers facteurs internes, comme le genre. En effet, les filles présentent généralement une avance bien que les écarts observés restent peu significatifs. Dans le prolongement de cette perspective, Johnston (2010) distingue quatre facteurs interdépendants capables d’expliquer les différences individuelles dans le développement langagier.

1. Sociale : elle concerne la capacité de l’enfant à interpréter les intentions communicatives de ses interlocuteurs.
2. Perceptive : une bonne acuité auditive dès le plus jeune âge est un indicateur fiable du développement lexical à 23 mois.
3. Cognitive : des capacités d’attention et de mémoire de travail soutiennent l’acquisition grammaticale, tandis que la fréquence d’exposition aux formes linguistiques influence la rapidité d’apprentissage.
4. Conceptuelle : elle renvoie à la capacité de l’enfant à comprendre des notions abstraites (relations spatiales, temporelles ou causales) et à associer des mots à des idées complexes.

2.2.4. Facteurs environnementaux

Le développement du langage oral chez l’enfant ne dépend pas uniquement de facteurs internes, mais est fortement influencé par l’environnement linguistique dans lequel il évolue. En effet, les interactions verbales entre adultes et enfants l’un des facteurs les plus déterminants du développement langagier (Hulme et al., 2020).

Bergelson et al. (2023) ont donc mis en évidence que la quantité de langage adressé à l'enfant est un prédicteur fort de sa production orale. Wang (2023) complète cette observation en soulignant que la qualité de ce langage joue également un rôle déterminant. Morgenstern et Parisse (2017) parlent d'un véritable "bain de langage", constitué de l'ensemble des paroles entendues et observées par l'enfant, au sein duquel il apprend non seulement des mots, mais aussi des structures grammaticales et des formes d'interaction. Le rôle des membres de la famille y est central, car ce sont eux qui offrent les premiers modèles langagiers (Johnston, 2010). Sur le plan socio-affectif, des interactions bienveillantes et soutenantes favorisent non seulement l'enrichissement lexical, mais aussi la structuration de la pensée (Benoit, 2018 ; Johnston, 2010).

2.3. Développement du langage oral chez les élèves de 8 à 14 ans

Le langage oral évolue progressivement chez les enfants de 8 à 14 ans mais pas toujours au même rythme. Ce développement est influencé par plusieurs facteurs qui interagissent de manière complexe. Selon Plaza et al. (2012) trois grandes catégories de facteurs sont à prendre en compte : cognitifs, sociaux et biologiques.

2.3.1. *Maturation cognitive*

Les schémas narratifs deviennent progressivement plus explicites, organisés de manière hiérarchique et cohérente ; l'enfant utilise alors plus facilement les marqueurs temporels ainsi que la concordance des temps (Plaza, 2014). En parallèle, le développement de la théorie de l'esprit favorise l'ajustement du discours en fonction du contexte et des caractéristiques de l'interlocuteur (Plaza, 2014).

2.3.2. *Environnement social et éducatif*

La scolarisation expose les élèves à une diversité de modèles linguistiques oraux et écrits ce qui enrichit le vocabulaire et les pratiques discursives. Les interactions avec les pairs, les enseignants et la famille enrichissent le vocabulaire et renforcent les compétences dialogiques (Plaza & al., 2012).

2.3.3. Contraintes biologiques et fonctionnelles

Si l'appareil buccophonatoire est globalement mature, certaines habiletés, comme la maîtrise de l'articulation et l'automatisation des règles morphosyntaxiques demandent une pratique intensive et contextualisée (Plaza & al., 2012).

2.3.4. Incidences de la puberté

Selon Tourrette et Guidetti (2018), la période de préadolescence et d'adolescence (8 à 14 ans) se caractérise par des transformations physiologiques, cognitives et socio-affectives qui influencent significativement le développement des compétences orales.

a. Transformations physiologiques

Les modifications hormonales et l'apparition des caractères sexuels secondaires (Tourrette & Guidetti, 2018) s'accompagnent souvent de variations de la confiance en soi et de l'image corporelle. Par ailleurs, Mendle (2014) observe que l'âge d'entrée dans la puberté varie considérablement d'un élève à l'autre (dès 8-9 ans pour certaines filles, autour de 10-11 ans pour certains garçons), créant une hétérogénéité au sein des classes. Cannard (2019) ajoute que cette variabilité peut accentuer la comparaison entre pairs et donc influencer la manière de s'exprimer ou de se taire en public.

b. Transformations cognitives

D'après Plaza (2014), l'émergence de la pensée abstraite et formelle caractérise l'adolescence, permettant aux élèves de raisonner de manière plus nuancée et de développer des compétences langagières avancées. Piaget (1954) confirme que vers 11-12 ans, l'accès au stade des opérations formelles favorise la capacité d'argumentation et l'élaboration de discours plus structurés.

c. Transformations socio-affectives

À l'adolescence, la construction de l'identité et la sensibilité au regard d'autrui influencent fortement les comportements de communication. Cette période peut engendrer de l'anxiété ou un retrait face à la prise de parole (Cannard, 2019 ; Plaza et al., 2012). Le développement du concept de soi amène les jeunes à adapter leur discours en fonction de l'image qu'ils pensent renvoyer aux autres, ce qui peut se traduire par une retenue verbale ou, à l'inverse, des prises de parole affirmées (Bee & Boyd, 2003). Ces dynamiques se reflètent dans les dimensions identitaire et relationnelle du RO.

Le langage, au-delà de sa fonction symbolique, constitue également un vecteur essentiel de lien social. L'environnement immédiat (adultes et pairs) joue un rôle déterminant en tant que modèle et soutien dans l'acquisition des compétences langagières (Bee & Boyd, 2003). Dans cette optique, parler devient un moyen de se positionner socialement, particulièrement à l'adolescence, où la parole contribue à l'intégration au sein des groupes (Boyd, 2014).

Enfin, une étude récente du NORC (2024) démontre que la communication fréquente est fortement corrélée à un sentiment de connexion émotionnelle et de bien-être.

2.3.5. Conséquences sur la participation orale

Les changements physiologiques et émotionnels de l'adolescence influencent de manière significative le rapport des élèves à l'oral. En effet, une puberté survenant de façon précoce ou tardive peut engendrer un malaise corporel ou social ce qui peut diminuer leur prise de parole en classe (Tourrette & Guidetti, 2018).

Sur le plan émotionnel, l'adolescence est par une instabilité émotionnelle. En effet, l'adolescent alterne entre enthousiasme et découragement, ce qui affecte à la fois son implication dans les échanges et la qualité de l'écoute (Gross, 2013). Le regard des pairs joue également un rôle central : la crainte du ridicule ou des moqueries peut inciter certains jeunes à adopter une posture d'évitement, parfois perceptible dès la fin du primaire (Stordeur & al. 2023).

Sur le plan non verbal, la conscience de soi s'accroît à l'adolescence. Certains adoptent des postures de retrait (regard fuyant, bras croisés, immobilité) ce qui traduit une gêne ou une volonté de se protéger. D'autres, au contraire, semblent plus assurés et utilisent leur présence physique pour appuyer leur discours, avec des gestes ouverts, une posture droite ou un contact visuel (Robins, 2007).

Enfin, les adolescents disposant d'un développement cognitif plus avancé sont parfois capables d'un recul réflexif sur leurs productions langagières. Cette aptitude métalinguistique, décrite par Chiss et David (2018), favorise une meilleure régulation de la parole et contribue au développement des compétences orales.

Les travaux de Tessier et Comeau (2017) et de Scionti et al. (2023) permettent de mieux comprendre l'évolution de la prise de parole des élèves entre la 4^e et la 6^e année primaire, en tenant compte des aspects langagiers, cognitifs et socio-affectifs propres à chaque étape de développement.

En 4e primaire (9-10 ans), les élèves maîtrisent les bases du langage et commencent à développer des compétences narratives plus complexes. Leur spontanéité est encore vive et la crainte du jugement d'autrui reste relativement faible. Cela favorise une participation orale active et relativement sans stress. À ce stade, les enfants consolident également leur sentiment de compétence scolaire, deviennent plus sensibles aux différences individuelles et aux stéréotypes, tout en apprenant à mieux gérer les conflits. Leurs interactions sociales s'intensifient et l'expression langagière se développe par rapport à leur développement cognitif et relationnel.

En 5e primaire (10-11 ans), nous observons les premiers signes de puberté chez certains élèves, ce qui entraîne une prise de conscience accrue de soi et une plus grande sensibilité à l'opinion des autres. Le besoin d'appartenance au groupe de pairs devient central et les élèves peuvent hésiter à s'exprimer oralement par peur d'être jugés ou moqués. Cette quête d'acceptation sociale peut freiner leur participation en classe, malgré une capacité langagière croissante.

En 6e primaire (11-12 ans), les différences développementales entre élèves deviennent plus marquées. En effet, certains sont encore proches de l'enfance, tandis que d'autres présentent déjà des caractéristiques adolescentes. Les exigences scolaires en matière d'expression orale s'intensifient (exposés, débats), ce qui nécessite une plus grande maîtrise cognitive et affective. En même temps, les élèves doivent composer avec des changements importants : émotions plus intenses, construction de l'image de soi, affirmation identitaire et anticipation du passage vers le secondaire. Ces transformations peuvent influencer la confiance en soi et la disposition à prendre la parole en public.

C. Partie empirique

Cette partie sera présente la mise en œuvre concrète de la recherche, depuis la description du dispositif méthodologique jusqu'à l'exposé des résultats obtenus. En effet, divisée en deux sections, elle a pour but de détailler les choix effectués pour la collecte et l'analyse des données, puis de présenter de façon objective les données recueillies.

Méthodologie

Dans cette section, nous présentons la méthodologie adoptée pour répondre à notre question de recherche principale : « *Quel est le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans ?* ». De manière complémentaire, nous cherchons également à comprendre « *Comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés ?* ».

Pour y répondre, nous avons opté pour une démarche méthodologique mixte, de type *quan* → *QUAL* (Schoonenboom & Johnson, 2017). Cette notation reflète une conception séquentielle explicative dans laquelle une première phase quantitative (indiquée en minuscules car secondaire) précède une phase qualitative (notée en majuscules car centrale). Cette approche est particulièrement adaptée lorsque la question de recherche vise à comprendre un phénomène complexe au-delà des simples tendances chiffrées (Fetters et al., 2013), ce qui est le cas pour le RO chez les enfants.

Schoonenboom & Johnson, 2017 expliquent que le but de la phase quantitative est d'abord d'explorer, de décrire ou d'identifier des tendances générales à partir de données chiffrées (par exemple, à travers des questionnaires ou des enquêtes), puis d'utiliser ces résultats comme base pour orienter et approfondir la compréhension des phénomènes identifiés, en donnant sens aux résultats quantitatifs par une analyse qualitative plus interprétative et inductive. Ainsi, la phase qualitative, constituée d'entretiens semi-directifs, permet, quant à elle, d'interpréter les scores, d'approfondir de manière inductive et interprétative la compréhension du rapport des élèves à la prise de parole (Merriam & Tisdell, 2015 ; Schoonenboom & Johnson, 2017).

La suite de cette section est structurée en deux volets : quantitatif et qualitatif.

D. Volet Quantitatif

La phase quantitative qui repose sur un questionnaire standardisé (ÉRO) vise à fournir un premier aperçu du rapport qu'entretiennent les élèves avec l'oral, mais également à orienter la sélection des participants pour la suite de l'étude

(Schoonenboom & Johnson, 2017). Ce volet présente les caractéristiques des participants, de passation du questionnaire ainsi que les démarches d'analyse mises en œuvre pour le volet quantitatif.

1.1. Participants

Les participants de cette étude sont des élèves âgés de 10 à 12 ans, scolarisés dans une école primaire sélectionnée selon un échantillonnage de convenance. Cet établissement se situe dans un contexte socio-économique élevé. Cette caractéristique a été retenue afin de limiter l'impact des variables socio-économiques sur les résultats et d'éviter un biais à ce niveau.

Le processus de recrutement s'est déroulé en plusieurs étapes. En effet, un courrier de présentation du projet a d'abord été adressé à la direction de l'école, suivi d'une réunion explicative. Une fois les autorisations parentales obtenues, l'adaptation du questionnaire standardisé (ÉRO) a été distribué à l'ensemble des élèves.

Au total, 127 élèves répartis dans six classes de l'enseignement primaire ont participé à la phase quantitative de cette recherche :

- Deux classes de quatrième primaire (P4) : 38 élèves (19 filles et 19 garçons), âge moyen = 9,17 ans.
- Deux classes de cinquième primaire (P5) : 46 élèves (25 filles et 21 garçons), âge moyen = 10,07 ans.
- Deux classes de sixième primaire (P6) : 43 élèves (21 filles et 22 garçons), âge moyen = 11,16 ans.

1.2 Collecte

La collecte se base sur un questionnaire construit à partir de l'ÉRO (Colognesi et al., 2023b, 2024), dans le but d'explorer les huit dimensions du RO : affective, relationnelle, conceptuelle, axiologique, praxéologique, identitaire, interactionnelle et métadiscursive (voir supra, page 21). Afin de garantir la compréhension des items par des élèves de 10 à 12 ans, le questionnaire a été adapté sur le plan linguistique. En effet, le vocabulaire ainsi que la formulation des énoncés ont été simplifiés, sans altérer le sens de chaque dimension.

Dimension affective	1. J'aime prendre la parole devant plusieurs personnes. 2. Prendre la parole devant un groupe m'encourage et me motive. 3. Prendre la parole en public me fait plaisir.
---------------------	---

Dimension conceptuelle	1. Je pense que prendre la parole facilement est un talent. 2. Je crois qu'on peut apprendre à bien parler. 3. Je pense qu'on ne peut pas apprendre à parler devant les autres comme on apprend une leçon.
Dimension axiologique	1. Je pense que c'est important de bien savoir parler. 2. Je crois que bien parler est utile dans la vie de tous les jours. 3. Je pense que bien parler est essentiel tous dans la vie de tous les jours.
Dimension praxéologique	1. Je participe à des conversations dès que je le peux. 2. Je prends souvent la parole dans la vie de tous les jours. 3. J'ai l'habitude de prendre souvent la parole.
Dimension métadiscursive	1. Après avoir parlé, je pense à comment j'ai fait pour bien réussir à dire ce que je voulais. 2. Après avoir parlé, je réfléchis aux méthodes que j'ai utilisées pour dire ce que je voulais. 3. Après avoir parlé, je réfléchis à comment ça s'est passé.
Dimension identitaire	1. Pour moi, prendre la parole devant les autres, c'est avoir peur qu'ils me jugent. 2. Je crois que prendre la parole, c'est risquer de se montrer aux autres. 3. Je pense que prendre la parole c'est faire face au regard et aux réactions des autres.
Dimension interactionnelle	1. Je change ma façon de parler selon les personnes à qui je parle. 2. L'endroit où je prends la parole change ma façon de parler. 3. Le matériel que j'ai ou pas quand je parle change ma façon de parler. 4. Je change ma façon de parler en fonction du rôle que j'ai à ce moment-là.
Dimension relationnelle	1. Je crois que dans un groupe, c'est la prise de parole qui permet le fonctionnement du groupe. 2. Pour moi, quand on est en groupe, parler est très important pour que tout marche bien. 3. Je pense que parler aide à régler les disputes.

4. Je crois que parler change la qualité d'une relation.
--

La passation du questionnaire n'a pas été réalisée directement par l'équipe de recherche, mais par la direction de l'établissement scolaire, en collaboration avec les enseignants. En effet, la directrice s'est chargée de l'introduction auprès des élèves, en leur lisant une consigne rassurante visant à instaurer un climat de confiance et à encourager des réponses sincères « *Ici, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui compte, c'est ce que tu ressens et penses quand tu parles à l'oral. Réponds simplement comme tu le sens.* ». Elle a ensuite lu à voix haute chaque affirmation du questionnaire et a également reformulé ou explicité certaines consignes lorsque les élèves en faisaient la demande. L'objectif était de garantir une compréhension optimale des items. La passation du questionnaire s'est déroulée dans les classes, dans un climat calme et encadré.

1.3. Analyse

Les réponses ont été recueillies dans un tableau. Chaque affirmation a été évaluée à l'aide d'une échelle de Likert à 5 points (de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord). Afin d'assurer l'unidirectionnalité des scores, ceux de la dimension identitaire ont été inversés de sorte que des valeurs plus élevées traduisent un rapport plus positif à l'oral. Le dernier item de la dimension conceptuelle, rédigé de manière négative, a également été inversé. Cela rejoint les recommandations méthodologiques selon lesquelles l'inversion des items négativement formulés neutralise les corrélations négatives artificielles en alignant le sens des réponses avec le reste de l'échelle, et cette procédure contribue à la cohérence interne (corrélation item-dimension), chaque item participant positivement à la mesure de la variable (DeVellis & Thorpe, 2021).

Les scores ont ensuite été agrégés pour obtenir, pour chaque élève, un score par dimension (8 dimensions) ainsi qu'un score global. Afin d'homogénéiser l'échelle de mesure et de permettre la comparaison entre dimensions, ces scores ont été convertis sur 100. Pour ce faire, le score obtenu par l'élève dans une dimension a été divisé par le score maximal possible pour cette même dimension, puis multiplié par 100. Des valeurs plus élevées indiquent un rapport plus positif à l'oral. Le score global de chaque élève a été calculé de manière identique, en rapportant la somme des points obtenus sur l'ensemble du questionnaire au total maximal possible, puis en multipliant par 100.

Pour la présentation des résultats, nous avons également rajouté les moyennes. En effet, pour chaque dimension et pour le score global, la moyenne des scores (sur 100) a été reportée par niveau scolaire (P4, P5, P6) et pour l'ensemble de l'échantillon, avec entre parenthèses l'écart-type et en précisant la taille de chaque sous-échantillon (N).

La sélection des élèves pour les entretiens s'est appuyée sur une volonté de refléter la diversité des rapports à l'oral et s'est appuyée sur des critères quantitatifs issus des résultats au questionnaire. Afin de garantir une représentation diversifiée des rapports à l'oral, neuf élèves ont été retenus selon une logique 3–3–3 : trois profils “bas”, trois profils “hauts”, et trois autres avec des profils spécifiques (l'un moyen hétérogène, l'autre “stable sauf une” et un dernier “zigzag”).

La surreprésentation des profils extrêmes (« bas » et « hauts ») ainsi que l'intégration de profils spécifiques suivent une logique d'échantillonnage raisonné propre à la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2007). En effet, ce choix vise à garantir la diversité et la richesse des cas étudiés et de comparer plus finement les RO bas et haut. Le fait de rajouter des profils spécifiques permet également de vérifier la solidité des liens observés et d'enrichir l'analyse en tenant compte de configurations plus nuancées.

E. Volet qualitatif

Selon Merriam et Tisdell (2016), la recherche qualitative est particulièrement pertinente pour comprendre et analyser des phénomènes éducatifs complexes à partir du point de vue de la personne concernée. De son côté, Creswell (2012) affirme que cette approche permet d'étudier en profondeur les expériences subjectives dans des contextes précis. Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté une stratégie mixte séquentielle explicative (Schoonenboom & Johnson, 2017), dans laquelle la phase qualitative intervient en second lieu afin de contextualiser et approfondir les résultats issus de la phase quantitative. Cette approche permet d'accéder aux perceptions, expériences et motivations des élèves, offrant ainsi une lecture plus fine, incarnée et nuancée des tendances chiffrées initialement dégagées. La phase qualitative dans le cadre de cette recherche permet de contextualiser, nuancer ou approfondir les résultats issus du quantitatif, en accédant aux perceptions, motivations ou expériences des participants (Schoonenboom et Johnson, 2017). Ce volet présente les caractéristiques des participants, de passation du questionnaire ainsi que les démarches d'analyse mises en œuvre pour le volet qualitatif.

2.1. Participants

Trois profils dits « bas » ont été retenus. Il s'agit des élèves ayant obtenu le score total final le plus faible dans leur année scolaire respective (4e, 5e, 6e). La lettre B indique ce positionnement, et le chiffre correspond à l'année scolaire. Ces profils, notés B4, B5 et B6, sont identifiés en calculant la somme des huit scores pour chaque élève, puis en sélectionnant, pour chaque année, la valeur minimale. Ces profils permettent d'interroger les caractéristiques d'un rapport globalement défavorable à l'oral, dans des contextes scolaires différents selon l'année.

De manière symétrique, trois profils dits « hauts » ont été sélectionnés. Il s'agit des élèves ayant obtenu le score total final le plus élevé dans leur niveau scolaire respectif. Ces profils sont notés H4, H5 et H6. Ils sont sélectionnés selon la même procédure : repérage du score total le plus élevé par année. Ces profils visent à mettre en évidence les caractéristiques d'un rapport favorable à l'oral et les éventuelles ressources ou dynamiques positives qui y sont associées.

Trois profils spécifiques ont été retenus : l'un moyen et deux atypiques

Le premier noté M5 (M = “moyen hétérogène”, 5 = année scolaire de l'élève), correspond à un élève dont le score global au questionnaire ERO est proche de la médiane de l'échantillon, mais présentant la plus forte hétérogénéité interne. Concrètement, parmi les élèves situés autour de la médiane, nous avons calculé l'écart-type des huit dimensions et sélectionné celui dont l'écart-type était maximal. M5 permet d'examiner les tensions internes d'un rapport globalement moyen mais marqué par de forts contrastes, susceptibles de masquer certaines fragilités derrière un score agrégé équilibré.

Un profil noté S4 (S = “stable sauf une” (profil globalement stable, sauf une dimension, 4 = année scolaire de l'élève). Ce profil correspond à un élève dont le score global se situe dans la moitié supérieure de l'échantillon, mais qui présente une seule dimension nettement plus basse que les autres. Cette divergence ponctuelle met en évidence une vulnérabilité isolée au sein d'un rapport globalement positif à l'oral. La notation. Ce cas permet d'interroger les limites d'un profil apparemment favorable et d'explorer la dimension spécifique susceptible de fragiliser le rapport à l'oral. »

Un dernier profil noté Z6 (Z = *zigzag* ; 6 = *année scolaire de l'élève*), a également été identifié, correspondant à un élève présentant le plus grand écart entre les dimensions évaluées, toutes années confondues. Pour chaque élève, cet écart est calculé en soustrayant la valeur minimale à la valeur maximale parmi les huit scores :

écart = max – min. Les élèves ayant déjà été sélectionnés comme profils les plus bas ou les plus hauts sont exclus de ce calcul, afin d’isoler un profil intermédiaire mais instable. L’élève présentant l’écart le plus important est retenu. Z6, permet d’examiner un RO marqué par de fortes disparités internes, possiblement ambivalentes ou contextuelles.

Nom	Age	Type de profil	Particularités
B4	9	Score global faible (P4)	Score total le plus bas du groupe P4, écart-type faible
B5	10	Score global faible (P5)	Score total le plus bas du groupe P5, écart-type faible
B6	11	Score global faible (P6)	Score total le plus bas du groupe P6, écart-type faible
H4	9	Score global élevé (P4)	Score total le plus élevé du groupe P4, homogénéité élevée entre les dimensions
H5	11	Score global élevé (P5)	Score total le plus élevé du groupe P5, homogénéité élevée entre les dimensions
H6	11	Score global élevé (P6)	Score total le plus élevé du groupe P6, homogénéité élevée entre les dimensions
S4	10	Stable sauf un (P4)	Score global élevé avec une seule dimension nettement plus faible que les autres
M5	10	Moyen hétérogène (P5)	Score total proche de la médiane, mais forte hétérogénéité entre les huit dimensions
Z6	12	Zigzag (P6)	Plus grand écart entre scores min et max, rapport instable, ambivalent ou contextuel

2.2. Collecte

La collecte a été réalisée selon les principes de l’IPA (Interpretative Phenomenological Analysis) (Smith & al., 2014). En effet, cette méthode est pertinente pour notre recherche, car elle permet d’explorer en profondeur l’expérience vécue des élèves concernant leur rapport à la prise de parole. Selon Antoine et Smith (2017), cette approche comporte trois étapes (phénoménologique, herméneutique et idiographique).

Lors de la première étape, les témoignages des élèves concernant leur expérience de la prise de parole sont recueillis et décrits minutieusement. L'objectif est de comprendre, du mieux possible, la façon dont ces élèves vivent et comprennent leur rapport à la prise de parole, sans poser de regard interprétatif immédiat. Cette étape permet de comprendre les différents points de vue exprimés : réussites, difficultés, perceptions de leurs compétences dans la maîtrise de l'expression orale.

Lors de la deuxième étape, une approche double herméneutique est adoptée, en tenant compte de l'implication du chercheur dans la compréhension et l'interprétation des données (Smith et al., 2014). En effet, pour comprendre pleinement une expérience humaine il ne suffit pas de procéder à une simple description ; il est nécessaire d'interpréter ce que les personnes expriment. Par conséquent, les élèves donnent eux-mêmes du sens à leur vécu, tandis que le chercheur mobilise ses connaissances théoriques et sa posture réflexive afin de comprendre ce que révèlent leurs témoignages. Ainsi, l'interprétation repose sur un aller-retour permanent entre ce que les élèves racontent de leur expérience et le cadre de pensée mobilisé par le chercheur (Smith, 2010).

La troisième étape permet de mettre l'accent sur la spécificité de chaque élève (Antoine et Smith, 2017). En effet, avant de rechercher des tendances communes, l'analyse prend en compte les particularités de chaque parcours, le contexte socio-familial ainsi que leurs façons d'apprendre. Cela permet de replacer chaque témoignage dans son contexte influencé par leur environnement familial, scolaire et socio-affectif afin de révéler la richesse et la diversité des rapports à l'oral.

Des entretiens semi-directifs en présentiel ont été privilégiés. En effet, ce type d'entretien permet aux participants de s'exprimer librement tout en étant guidés par le chercheur avec un fil conducteur correspondant aux thématiques de recherche (Imbert, 2010). Cela offre la possibilité de reformuler ou d'ajuster les questions en fonction des réponses obtenues et de s'adapter aux spécificités de chaque participant spontanément tout en garantissant une certaine structure (Imbert, 2010). L'entretien semi-directif vise, de cette façon, à accéder au vécu subjectif des participants, en s'intéressant non seulement aux faits rapportés, mais surtout à la signification qu'ils attribuent à leurs expériences (Paillé et al., 2012). Selon Anadón (2006), le chercheur construit alors un sens interprétatif à partir de ces récits. La compréhension de ces expériences passe donc par l'analyse des significations que les participants eux-mêmes donnent à leur vécu.

Par ailleurs, la conduite des entretiens en présentiel permet d'intégrer la dimension non verbale de la communication. En effet, le chercheur peut également observer les attitudes corporelles, les expressions faciales, les gestes ou encore les hésitations qui sont souvent absents dans les échanges à distance (Dumez, 2011 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Ces éléments non verbaux (expressions, gestes, silences, hésitations) donnent des informations supplémentaires sur ce que ressent ou pense la personne, parfois même quand ses mots ne le disent pas.

Le guide s'appuie sur huit dimensions du RO, construites à partir d'un travail théorique préalable (cf. Colognesi et al., 2023b) : les dimensions affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, interactionnelle et relationnelle. Chaque dimension est illustrée par des questions issues d'un questionnaire préalable rempli par les élèves, ce qui favorise la continuité entre les données quantitatives et qualitatives.

La structure du guide suit une progression en quatre temps¹

1. Mise en confiance : cette étape introductive permet d'instaurer un climat de sécurité affective et de réduire les biais de désirabilité sociale, en informant l'élève de la confidentialité des propos (Johnson & al., 2014).
2. Appui sur le choix d'une image : L'utilisation de supports visuels ou projectifs, tels que le choix d'une image, permettant d'accéder à l'imaginaire de l'enfant, de faciliter l'expression des émotions et de dépasser la barrière du langage verbal (Johnson & al., 2014). En effet, treize illustrations² leur ont été proposées, parmi lesquelles ils devaient en choisir une en début d'entretien, puis une seconde à la fin. L'objectif de cette consigne était d'identifier l'image qui, selon eux, correspondait le mieux à ce qu'ils ressentent lorsqu'il leur est demandé de prendre la parole à l'oral.
3. Exploration des huit dimensions du RO (Colognesi & al., 2023b) : chaque dimension est abordée à l'aide de questions ouvertes, prolongées par des relances spécifiques afin de favoriser l'expression de récits personnels et d'amener les élèves à élaborer du sens à partir de leurs expériences orales.

¹ Annexe 1

² Annexe 2

4. Conclusion ouverte : l'entretien se termine par une question libre, afin d'offrir à l'élève la possibilité d'exprimer spontanément d'autres éléments non abordés, favorisant ainsi la complétude des données (Johnson & al., 2014).

La durée des entretiens varie entre 27 minutes et 59 secondes pour le plus court et 50 minutes et 34 secondes pour le plus long.

2.3. Analyse

L'analyse du rapport des élèves à la prise de parole s'est déroulée en deux grandes étapes complémentaires.

Premièrement, une phase descriptive a permis de recueillir et de restituer fidèlement les témoignages des élèves concernant leur expérience de la prise de parole en contexte scolaire. L'objectif était de comprendre au plus près leur vécu subjectif, sans interprétation immédiate (Schoonenboom & Johnson, 2017). Une lecture flottante des retranscriptions a été effectuée afin de capter l'ambiance générale, les émotions dominantes, les tonalités et les éléments saillants. Cette lecture a permis de repérer des invariants, tels que la tension récurrente entre le plaisir de parler et la peur du jugement, amorçant ainsi un premier fil interprétatif.

Deuxièmement, une analyse interprétative (Smith et al., 2014) a été mise en œuvre. Les élèves sont considérés comme producteurs de sens sur leur propre expérience, tandis que le chercheur s'engage dans une interprétation de ces significations, à partir de son cadre théorique et réflexif (Smith, 2010). Cette phase a donné lieu à deux types d'analyse :

Cette phase a donné lieu à deux niveaux d'analyse, conformément aux principes décrits par Delacroix et al., 2021. L'analyse verticale, centrée sur chaque participant, explore en profondeur la spécificité du vécu et du discours de l'élève dans son contexte propre. Elle prend en compte ses ressources, ses obstacles et les éléments contextuels influençant son rapport à l'oral (RO), afin de reconstituer des trajectoires singulières et de mettre en lumière la diversité des formes d'appropriation de l'oral. L'analyse horizontale, quant à elle, croise les discours des différents participants à partir des dimensions constitutives de l'oral, dans une perspective comparative. Elle permet de regrouper les élèves en trois profils récurrents (élèves ayant un RO bas, élèves ayant un RO haut et élèves ayant un RO spécifique) et de mettre en lumière des régularités, des contrastes et des nuances dans leurs trajectoires. Ces deux approches apportent

d'une part, une compréhension fine et contextualisée des parcours individuels et d'autre part, l'identification de tendances transversales.

Résultats

Cette partie expose les résultats de notre recherche. Elle est divisée en deux volets complémentaires, relativement à notre approche mixte de type *quan* → *QUAL* (*devis séquentiel à dominante qualitative* (Johnson & Christensen 2017)) : un volet quantitatif et un volet qualitatif.

Résultats du volet quantitatif

Le volet quantitatif repose sur les réponses recueillies auprès des élèves de P4, P5 et P6 via notre questionnaire évaluant les huit dimensions du RO : affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, interactionnelle et relationnelle.

Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts types (indiqués entre parenthèses) obtenus par les élèves de P4 (N = 41), P5 (N = 46) et P6 (N = 46) pour chacune des huit dimensions du RO.

Une moyenne générale (colonne « TOTAL ») a été calculée pour chaque année scolaire, toutes dimensions du RO confondues. Enfin, la dernière colonne du tableau présente, pour chaque dimension, les résultats moyens obtenus par l'ensemble des élèves de l'échantillon (N = 133). Étant donné que certaines dimensions comportent 3 items et d'autres 4, chaque score est rapporté sur 100 afin de permettre de comparer les résultats selon les années scolaires tout en ayant une vision globale de l'échantillon.

Tableau 1 : Moyennes, en %, et écarts types (SD) par classe et pour tous, par dimension et pour l'ensemble du RO.

Dimension	P4 N= 38	P5 N= 46	P6 N=43	Tous N= 127
Affective	59.47 (2.59)	68.53 (3.02)	67.27 (2.76)	65.40 (2.85)
Conceptuelle	72.60 (2.49)	68.67 (2.03)	70.67 (1.75)	70.53 (2.09)
Axiologique	84.20 (2.25)	87.13 (1.82)	89.80 (1.78)	87.13 (1.96)
Praxéologique	68.60 (2.49)	75.67 (2.49)	72.40 (2.61)	72.47 (2.55)
Métadiscursive	65.80 (2.66)	75.20 (2.66)	67.00 (3.18)	69.60 (2.89)
Identitaire	53.67 (3.04)	51.60 (2.75)	57.80 (3.02)	54.33 (2.94)
Interactionnelle	64.85 (3.47)	71.40 (3.26)	74.05 (3.31)	70.35 (3.40)
Relationnelle	72.65 (3.57)	80.10 (2.62)	83.25 (2.21)	78.95 (2.93)
TOTAL RO	67.82 (14.86)	72.56 (11.80)	73.24 (10.35)	71.37 (12.63)

De manière générale, la moyenne globale augmente progressivement de P4 ($M = 67.82$, $SD = 14.86$) à P6 ($M = 73.24$, $SD = 10.35$), avec une moyenne générale pour l'ensemble des élèves de 71.37 ($SD=12.63$).

En observant les résultats, nous pouvons dire que la dimension axiologique présente les scores les plus élevés dans les trois groupes ($P4 = 84.20$, $P5 = 87.13$, $P6 = 89.80$), avec une faible dispersion ($SD = 1,95$). En revanche, la dimension identitaire présente les scores les plus faibles dans les trois groupes ($P4 = 53.67$, $P5 = 51.60$, $P6 = 57.80$), avec des écarts types modérés ($+3$) Les dimensions relationnelle ($P4 = 64.85$, $P5 = 71.40$, $P6 = 74.05$) et interactionnelle relationnelle ($P4 = 72.65$, $P5 = 80.10$, $P6 = 83.25$) sont en hausse progressive avec les années scolaires.

Enfin, les écarts types observés sont globalement faibles à modérés, variant de 1.75 à 3.57 selon les dimensions et les niveaux scolaires. On remarque une tendance générale à la réduction des écarts types avec l'âge des élèves : par exemple, pour la dimension conceptuelle, l'écart type passe de 2.49 en P4 à 1.75 en P6. Toutefois, les dimensions « subjectives » demeurent plus dispersées, avec des écarts types plus élevés : affective (2.85), identitaire (2.94), interactionnelle (3.40) et métadiscursive (2.89). Plus précisément, l'écart type de la dimension affective atteint 3.02 en P5 et 2.76 en P6, tandis que celui de la dimension interactionnelle est particulièrement élevé en P4 (3.47) avant de légèrement diminuer en P5 (3.26) et en P6 (3.31). La dimension identitaire présente un écart type constant, oscillant autour de 3.00 (3.04 en P4, 2.75 en P5 et 3.02 en P6). La dimension relationnelle connaît, quant à elle, une diminution marquée de l'écart type avec l'âge, passant de 3.57 en P4 à 2.21 en P6. Enfin, au niveau global du rapport à l'oral (RO total), on observe une baisse régulière de l'écart type, allant de 14.86 en P4 à 10.35 en P6, avec une moyenne générale de 12.63 .

Résultat du volet qualitatif

Pour rappel, les résultats du questionnaire ont permis de mesurer le rapport à l'oral des élèves et de dégager des profils distincts en fonction de leurs scores. Partant, le volet qualitatif s'appuie également sur les résultats au questionnaire, mais cette fois en se focalisant sur les réponses des élèves sélectionnés, permettant de les approfondir et de les contextualiser grâce aux entretiens individuels menés avec les élèves.

Ce volet est structuré en trois temps : nous commençons par présenter les résultats des 3 élèves ayant les scores du RO le plus bas, se poursuivra avec les 3 élèves

présentant des scores du RO les plus élevés et se terminera par les 3 élèves ayant des scores du RO spécifique.

Pour chaque type de profil, nous commençons par présenter les dessins qu'ils ont sélectionnés lors de l'entretien. Nous présentons ensuite les résultats chiffrés du questionnaire, illustrés et contextualisés par les propos tenus par les élèves durant l'entretien.

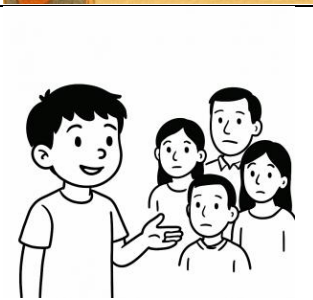
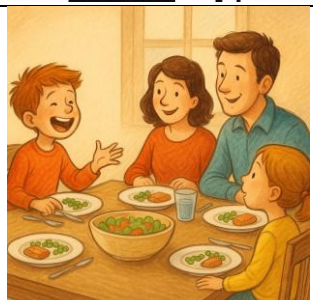
Profils RO bas

Nous présentons ici les résultats relatifs aux trois élèves au profil RO bas, des garçons : B4³, B5 et B6.

L'oral illustré par dessins pour les trois élèves

Cette section présente les images choisies par les élèves B4, B5 et B6 lors de l'entretien. Pour rappel, treize illustrations leur ont été proposées, parmi lesquelles ils devaient en choisir une en début d'entretien, puis une seconde à la fin. L'objectif de cette consigne était d'identifier l'image qui, selon eux, correspondait le mieux à ce qu'ils ressentent lorsqu'il leur est demandé de prendre la parole à l'oral. Le tableau 2 ci-dessous synthétise les choix effectués par les élèves ayant des profils bas.

Tableau 2 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour B4, B5 et B6

	Choix 1	Choix 2
B4 et B5		
B6		

B4 et B5 ont effectué le même premier choix d'image. Il s'agit d'un enfant à l'écart pendant que d'autres rient en arrière-plan. Ils expliquent dans l'entretien que cette

³ Rappel : B signifie *Bas* (score RO bas) et 4 correspond à la 4e année primaire

image renvoie à une situation d'exclusion. Cependant, ils n'évoquent pas les mêmes raisons. En effet, là où B4 fait part d'une expérience directe de moquerie, B5, quant à lui, explique avoir choisi cette image non pas en lien direct avec des moqueries, mais en raison d'un sentiment d'incompréhension lorsqu'il s'exprime.

« Il se moque un petit peu parfois de moi » (B4, 60-61)

« C'est pas dans le sens où on se moque, mais plutôt je ne parle pas parce qu'on ne comprend pas mes mots » (B5, 49-50).

« Parce que je ne me fais pas comprendre tout le temps ». (B5, 40)

Pour le deuxième choix d'image, B4 et B5 ont également sélectionné la même image : un enfant qui tient un micro, en sueur. Ils justifient ce choix par le stress et la peur du jugement des autres qu'ils associent à la prise de parole en public.

« Parce que j'ai le trac quand je parle » (B4, 1280)

« Je stresse de parler devant les autres » (B5, 811)

« J'ai pas envie que les autres se moquent de moi » (B5, 815)

En ce qui concerne B6, il sélectionne en premier choix l'image qui représente un enfant qui s'exprime devant un petit groupe. Il est souriant, tandis que les autres l'écoutent avec attention, bien que leurs visages restent neutres ou concentrés. B6 explique avoir sélectionné cette image parce qu'il s'y reconnaît. En effet, il explique que dans une situation où il se sent écouté, il se sent plus serein pour parler.

« Je vois que là on m'écoute et je trouve que là, il n'a pas le trac » (B6, 41).

Par ces propos, B6 met en avant le rôle de l'écoute des autres dans la réduction du trac lors de la prise de parole.

Pour son deuxième choix d'image, B6 sélectionne une image représentant une scène de repas familial. On y voit un enfant souriant en train de parler, entouré d'adultes attentifs et eux aussi souriants. L'élève justifie ce choix en mettant en avant les moments agréables partagés avec sa famille, durant lesquels il prend la parole librement.

« Quand je mange avec ma famille, j'aime bien. Je raconte beaucoup d'histoires avec mes parents et mon frère et aussi mes oncles et tantes » (B6, 71-73).

Le RO de B4, B5 et B6

Cette section propose à présent une analyse descriptive, fondée sur les propos des élèves recueillis lors des entretiens, en vue d'en approfondir la compréhension. Les scores qu'ils ont obtenus au questionnaire de l'ERO sont également mobilisés à titre d'information complémentaire.

Le tableau 3 ci-dessous donne à voir les résultats obtenus par les trois élèves (B4, B5 et B6) aux huit dimensions du rapport à l'oral : affective (Aff), conceptuelle (Conc), axiologique (AX), praxéologique (Prax), métadiscursive (Méta), identitaire (Id), interactionnelle (Int) et relationnelle (Rel). La colonne « TOTAL » permet de visualiser le score global de chaque élève sur l'ensemble des dimensions. Chaque score est rapporté sur 100 afin de permettre une comparaison avec la moyenne de la classe. Celle-ci est indiquée dans la dernière colonne avec l'écart type.

Tableau 3 : Résultats de B4, B5 et B6 au questionnaire, en %

Élève	Aff	Conc	Ax	Prax	Méta	Id	Int	Rel	TOTAL	Total moyen de la classe
B4	26.67	60.0	60.0	46.67	20.0	20.0	20.0	20.0	33.08	67.82 (14.86)
B5	60.0	40.0	53.33	53.33	26.67	46.67	60.0	60.0	46.92	72.56 (11.80)
B6	53.33	46.67	100.0	40.0	46.67	60.0	75.0	75.0	59.23	73.24 (10.35)

Ces profils ont été retenus car leur rapport à l'oral global est le plus faible de l'ensemble de leur niveau. On observe tout d'abord une grande variabilité entre les élèves. B4 présente des scores nettement inférieurs à la moyenne du groupe (total de 33.08 contre une moyenne de classe de 67.82). Ses faibles scores concernent particulièrement les dimensions affective, métadiscursive, identitaire, interactionnelle et relationnelle.

B5 obtient un total de 46.92, encore en dessous de la moyenne de la classe (72.56). Ses scores se situent globalement autour de la moyenne dans les dimensions interactionnelle (60) et relationnelle (60), malgré des difficultés plus marquées sur le plan conceptuel (40).

Enfin, B6 se distingue par un score global élevé (59.23), plus proche de la moyenne de la classe (73.24), avec des pointes très nettes dans les dimensions axiologique (100), identitaire (60), interactionnelle (75) et relationnelle (75).

La suite de cette section propose une observation détaillée de chaque dimension du RO afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque élève et de mieux saisir les spécificités de chaque profil.

Dimension affective

Dans cette dimension, les scores obtenus varient de manière notable entre les participants et les trois élèves expriment une certaine réserve voire des difficultés quand ils sont amenés à prendre la parole. En effet, B4 présente un score particulièrement bas (Aff=26,67) et rapporte un fort malaise dans les situations où il doit s'exprimer devant un groupe. B5 et B6 affichent des scores plus élevés (respectivement Aff=60 et Aff=53,33), mais ils disent ressentir une incertitude au niveau de leur appréciation générale de la prise de parole en public. En effet, B5 évoque des ressentis marqués par la peur ou la gêne, en lien avec le regard des autres, tandis B6, de son côté, indique ne pas ressentir de trac, mais ne manifeste pas non plus d'intérêt particulier pour la prise de parole.

« Trop de personnes pour moi. Je... J'ai l'impression que je vais m'évanouir en fait. » (B4, 442-443)

« J'ai l'impression que je vais m'évanouir. » (B4, 232)

« quand tout le monde me voit [...] je me sens pas très bien. » (B5, 83-84)

« [...] j'ai pas le trac. Mais genre moi ça m'intéresse pas de parler devant des gens. » (B6, 79-80)

B4 et B5 partagent une augmentation de la peur ou de la gêne en grandissant. À l'inverse, B6 se distingue par une augmentation de la confiance en soi et une diminution progressive du trac.

« J'ai toujours eu si peur, mais quand même. Ça, ça, ça augmentait ma peur. En plus, quand je grandis. » (B4, 237-238)

« Je suis plus gêné. [en grandissant]. » (B5, 133)

« Ben quand je grandis, pour moi, j'ai plus confiance en moi. » (B6, 90-91)

« Plus je grandis, plus j'ai moins le trac. » (B6, 223)

Dimension conceptuelle

Les scores des élèves dans la dimension conceptuelle sont relativement proches (B4 : Conc=60 ; B5 : Conc=40 ; B6 : Conc=46,67). Lors des entretiens, les trois élèves insistent sur l'importance d'être compris, ce qui semble être un critère central dans leur définition du « bien parler ».

« Alors savoir bien parler c'est une chose, mais le plus important pour parler, c'est avoir du sens » (B4, 502-503).

Ce besoin de clarté est d'autant plus important pour B5, qui fait part de son sentiment d'incompréhension récurrent :

« Parce qu'on me comprend jamais chez moi, à l'école » (B5, 278).

En revanche, les représentations que les élèves se font de l'apprentissage de la parole révèlent des points de vue différents. En effet, B5 exprime des doutes quant à la possibilité de progresser à l'oral.

« *Qu'est-ce qui pourrait t'aider à ton avis ? – Rien* » (B5, 288)

« *Toi, tu as déjà essayé d'apprendre à mieux parler ? – Non, non, jamais* » (B5, 209)

À l'inverse, B4 et B6 sont convaincus de la possibilité de s'améliorer via l'environnement.

« *Moi en tout cas, je parle bien grâce à mes parents* » (B6, 136)

« *Me donner des conseils* » (B6, 217).

« *Moi je pense que ça va surtout dépendre de comment tu évolues* » (B4, 316).

« *Une leçon, je l'étudie, tandis que c'est tes parents qui t'apprennent à parler* » (B4, 331-332).

Dimension axiologique

Les données recueillies sur cette dimension issues du questionnaire et des entretiens mettent en évidence des écarts entre les trois élèves.

B4 obtient un score de $A_x=60$. Dans son entretien, il n'évoque pas la parole comme une compétence essentielle, mais en reconnaît l'utilité dans certaines situations, surtout dans le contexte scolaire. En effet, lorsqu'on lui demande dans quels contextes il est utile de bien savoir parler, B4 répond :

« *Dans la science* » (B4, 549), puis précise : « *Histoire* » (B4, 556).

B5, qui obtient un score de $A_x=53,33$ tient un discours différent lors de l'entretien. En effet, il ne considère pas la parole comme indispensable ou utile.

« *On n'est pas obligé de parler. On peut tout simplement... se laisser seule* » (B5, 309-310)

« *Je ne trouve pas ça utile* » (B5, 315).

Lorsqu'on l'interroge sur l'importance que son entourage accorde à la parole, il répond :

« *Non, non, non* » (B5, 384) et précise « *Je suis de cet avis* » (B5, 384-392)

B6 qui obtient un score de $A_x=100$ au questionnaire exprime que la parole a une fonction essentielle dans la communication quotidienne. Il indique également que cette importance accordée à la parole est partagée dans son entourage.

« *Si je parle avec mon ami, il faut qu'on se comprenne* » (B6, 229-230).

« *Oui, oui* » (B6, 277-278), en réponse à la question sur l'importance de parler dans son milieu familial.

Dimension praxéologique

Au sujet de la dimension praxéologique, les scores sont homogènes et modérément faibles (B4 : Prax=46,67 ; B5 : Prax=53,33 ; B6 : Prax=40). Dans les entretiens, les trois élèves expriment que leurs prises de parole sont limitées et souvent liées à des situations précises comme les interactions avec les enseignants, les pairs ou les membres de la famille.

B4 décrit à plusieurs reprises des attitudes variables face à la prise de parole. En effet, il se décrit à la fois comme parlant beaucoup, tout en affirmant ne pas toujours apprécier prendre la parole. Ses réponses au questionnaire (Q1 : 1 ; Q2 : 5 ; Q3 : 1) traduisent cette contradiction, que l'on retrouve également dans ses propos à plusieurs reprises :

« *Moi je suis une babelutte.* » (B4, 602)

« *J'aime bien, mais d'un autre côté, je n'aime pas.* » (B4, 111-112)

« *C'est pas parce que je parle un peu à mon amoureuse que je parle plus.* » (B4, 787-788)

B5 indique qu'il parle peu et se considère comme davantage en position d'écoute :

« *J'écoute plus que je parle.* » (B5, 467)

« *Parce que je me mêle un peu de tout et après à la fin, ça, ça dérange.* » (B5, 422)

« *Je suis moins courageux.* » (B5, 204)

B6 souligne également qu'il préfère écouter ses amis, mais il précise tout de même qu'il lui arrive d'avoir envie de s'exprimer, surtout lorsque c'est en lien avec ses expériences personnelles :

« *Moi j'écoute toujours les histoires que disent mes amis.* » (B6, 334)

« *Après moi je dis : moi aussi par exemple, j'ai déjà fait ça [...] moi aussi j'ai envie, j'ai envie de dire ce que je fais.* » (B6, 338-319)

Dimension métadiscursive

En ce qui concerne la dimension métadiscursive, les scores sont bas pour les 3 élèves (B4 : Méta=20 ; B5 : Méta=26,67 ; B6 : Méta=46,67). Les entretiens confirment qu'aucun élève ne développe spontanément une analyse de son propre discours.

B4 et B5 partagent une absence quasi totale de réflexion avant, pendant ou après avoir parlé. En effet, ils disent penser à d'autres choses ou à rien du tout pendant qu'ils parlent.

« *Je m'en fiche. C'est pour ça que j'ai tout mis en faux.* » (B4, 768-770)

« *Chaque activité que je vais faire dans la semaine, je pense, au lieu de penser à ce que je dis.* » (B4, 841-842)

Interrogé sur ce à quoi il pense lorsqu'il prend la parole en classe, B5 répond :

« *Au vide [...] Je veux juste que ça passe.* » (B5, 560-564)

B6, dont le score est légèrement plus élevé, évoque dans l'entretien certaines stratégies de vérification lorsqu'il s'exprime. En effet, il décrit des ajustements qu'il effectue parfois pour s'assurer d'avoir utilisé les bons mots. Il mentionne également la mobilisation de démarches de relecture mentale.

« *Des fois. Mais des fois je vérifie si j'ai bien dit les bons mots. Mais pas tout le temps quand même.* » (B6, 383-384)

« *Je redis la poésie dans ma tête pour voir et je regarde le texte pour voir si je me suis pas trompé.* » (B6, 361-362)

Dimension identitaire

Dans cette dimension, les scores ont été inversés afin que les valeurs les plus élevées correspondent aux élèves qui se disent plus à l'aise avec la prise de parole. Les résultats obtenus sont les suivants : B4 : Id=20 ; B5 : Id=46,67 ; B6 : Id=60. Lors des entretiens, les trois élèves évoquent des éléments en lien avec l'exposition de soi dans la prise de parole.

B4 et B5 évoquent des ressentis associés à une certaine retenue dans le fait de s'exprimer oralement, liée à la perception du regard des autres.

« *Je pense qu'ils disent que je suis nul* » (B4, 955)

« *Ça veut dire pour moi montrer ses émotions* » (B4, 1007).

« *Pour moi, se montrer ça veut dire c'est comme si là je suis à l'ombre et que parler ça me met au soleil* » (B5, 599-601).

« *Je me sens vu et ça, je n'aime pas ça* » (B5, 613)

B6, pour sa part, rapporte une perception différente de la prise de parole. En effet, il évoque des propos en lien avec l'affirmation de soi.

« *Je parle de moi. Je parle de ce que je fais dans la vie* » (B6, 431)

« *Je ne regarde pas ceux qui ont un avis négatif* » (B6, 437-438)

Pour cet élève, la parole est une opportunité de s'affirmer de manière positive et de construire une image de soi valorisante. En effet, interrogé sur l'image qu'il pense renvoyer aux autres lorsqu'il prend la parole, B6 répond :

« *Sûr de moi* » (B6, 461).

Dimension interactionnelle

Les scores recueillis au questionnaire dans cette dimension sont variables : B4 : Int=20 ; B5 : Int=60 ; B6 : Int=75.

Lors de l'entretien, B4, qui présente le score le plus faible, indique qu'il ne modifie pas sa façon de parler selon les contextes ou les interlocuteurs :

« *Je lâche tout dans la cour... sinon je parle pareil* » (B4, 1175)

B5, dont le score est intermédiaire, indique que sa manière de parler peut varier selon les personnes ou le contenu de la conversation :

« Ça dépend. Avec les personnes que je parle » (B5, 661)

« Ça dépend de quoi on parle » (B5, 707).

B6, qui détient le score le plus élevé, décrit des ajustements dans sa manière de parler en fonction des interlocuteurs. Il mentionne une distinction entre la façon dont il s'exprime avec ses amis et avec ses parents :

« Mes amis ? Je parle normalement, je ne parle pas comme si je parlais à mes parents » (B6, 473-474).

Dimension relationnelle

Les données recueillies pour cette dimension démontrent de gros écarts dans la manière dont les élèves perçoivent la fonction relationnelle de la parole, tant dans les résultats du questionnaire que dans les propos tenus lors des entretiens.

Au questionnaire, B6 obtient un score de Rel=75 et B5 un score de Rel=60. Lors de l'entretien, B6 explicite cette position en établissant un lien direct entre le fait de parler et la possibilité de créer des relations :

« Si je ne parle pas beaucoup, il ne viendra pas vers moi. Si je parle beaucoup, on sera bien amis et on pourra beaucoup discuter » (B6, 619-620).

B5, bien qu'ayant un score élevé, donne une réponse brève lorsqu'on l'interroge sur ce que la parole apporte dans un groupe :

« Rien » (B5, 726-728).

Il distingue également le rapport entre pairs et celui avec les adultes :

« Avec un ami peut-être, mais avec un adulte ? Pour moi, les adultes, ça ne prend pas au sérieux les enfants » (B5, 782-783)

À l'inverse, B4, qui a obtenu un score de Rel=20, ne mentionne quasiment aucun lien entre prise de parole et les relations sociales au cours de l'entretien. À la question sur l'importance de parler dans un groupe, il répond :

« Parler ? C'est pas beaucoup important » (B4, 1245).

Conclusion

Les résultats montrent plusieurs points communs entre les trois élèves au profil bas. En effet, tous les trois ont exprimé, sous diverses formes, une gêne ou une réserve face à la prise de parole en public. Leurs scores dans la dimension métadiscursive sont faibles, ce qui correspond à une absence ou une faible mobilisation de stratégies de

régulation verbale évoquées durant les entretiens. Les trois élèves soulignent également l'importance d'être compris lorsqu'ils s'expriment.

Des différences notables apparaissent également entre les profils. En effet, B4 obtient les scores les plus faibles dans presque toutes les dimensions. Il décrit des situations de moquerie et manifeste un fort malaise face à l'oral. B5 obtient des scores légèrement supérieurs à ceux de B4. Il rapporte une gêne liée au regard des autres et évoque un sentiment d'incompréhension. B6, dont le score global est plus élevé, indique ne pas ressentir de trac et rapporte des expériences positives liées à l'écoute dans son entourage. Il est le seul à évoquer des ajustements dans sa manière de parler selon les contextes. Dans la dimension relationnelle, B6 mentionne que la parole peut favoriser les liens sociaux, tandis que B4 et B5 n'établissent pas ce lien de manière explicite. l'expression orale agit ici comme un miroir identitaire. En effet, B6 transforme l'oral en occasion de se montrer positivement, là où B4 et B5 voient une mise en danger de soi. Cela montre que, même avec des scores plutôt faibles, la prise de parole peut engager des rapports à soi très différents d'un élève à l'autre. En effet, pour chacun d'eux, s'exprimer oralement implique soit un enjeu de construction soit de fragilisation de leur image.

Profil RO haut

Nous présentons ici les résultats relatifs aux trois élèves au profil RO haut, une fille, H4⁴ et deux garçons : H5 et H6.

L'oral illustré par dessins pour les trois élèves

Cette section présente les images choisies par H4, H5 et H6 lors de l'entretien. Le tableau 4 synthétise les choix effectués par les trois élèves.

Tableau 4 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour H4, H5 et H6

	Choix 1	Choix 2
H4		
H5		
H6		

H4 a tout d'abord choisi une image représentant un enfant souriant, debout, en train de s'exprimer devant une étoile jaune sur laquelle est inscrit le mot « TALENT ». Elle indique avoir sélectionné cette image parce qu'elle se sent bien lorsqu'elle prend la parole devant les autres.

« Parce que quand je suis devant les autres, je me sens bien » (H4, 41)

⁴ Rappel : H signifie *Haut* (score RO élevé) et 4 correspond à la 4e année primaire.

En fin d'entretien, H4 a sélectionné une seconde image, montrant un enfant souriant demandant si son camarade a besoin d'aide. Elle a justifié ce choix en expliquant son attitude spontanée lorsqu'un camarade semble en difficulté :

« Il y a quelqu'un qui ne va pas bien. Moi je vais directement chez lui et je lui demande s'il a besoin d'aide » (H4, 1103-1104).

H5 a d'abord opté pour la même image que le second choix de H4 : un enfant souriant demandant si son camarade a besoin d'aide. Il justifie ce choix en expliquant que cela lui permet de parler.

« Ben parce que c'est une personne qui aide les autres » (H5, l. 25)

« Et aussi parce que j'ai envie de parler » (H5, l. 30).

À la fin de l'entretien, H5 sélectionne l'image montrant deux enfants en train de discuter de manière attentive. Le garçon s'exprime à voix haute en disant : « Bien parler, c'est important ». Cette phrase est également inscrite en haut de l'image, en lettres majuscules. Il justifie ce choix en lien avec l'idée d'être compris par les autres et ajoute également que cela influence la perception qu'ont les autres de sa façon de s'exprimer.

« Parce que quand tu parles, les autres arrivent à te comprendre. » (H5, 558)

« Les autres vont penser que tu t'exprimes bien. » (H5, 562)

H6 sélectionne une image représentant une scène de repas familial. On y voit un enfant souriant en train de parler, entouré d'adultes attentifs et eux aussi souriants. L'élève justifie cela en expliquant qu'il apprécie parler en présence de personnes familières.

« j'aime bien parler avec des amis, ce que je et des personnes que je connais. » (H6, 32-33)

« Je parle avec des amis, à l'école, à la maison et. Et voilà. » (H6, 324-325)

À la fin de l'échange, lorsque la possibilité de choisir une seconde image lui est proposée, H6 décide de maintenir son choix initial.

« Peut être. Je vais regarder. Oui. » (H6, 626)

« c'est plutôt celle que j'ai choisie avant. » (H6, 631)

Le RO de H4, H5 et H6

Cette section propose à présent une analyse descriptive, fondée sur les propos des élèves recueillis lors des entretiens, en vue d'en approfondir la compréhension. Les scores qu'ils ont obtenus au questionnaire de l'ERO sont également mobilisés à titre d'information complémentaire.

Le tableau 5 donne à voir les résultats obtenus par les trois élèves (H4, H5 et H6) aux huit dimensions du RO. La colonne « TOTAL » permet de visualiser le score global

de chaque élève sur l'ensemble des dimensions. Chaque score est rapporté sur 100 afin de permettre une comparaison avec la moyenne de la classe. Celle-ci est indiquée dans la dernière colonne avec l'écart type.

Tableau 5 : Résultats de H4, H5 et H6 au questionnaire, en %

Élève	Aff	Conc	AX	Prax	Méta	Id	Int	rel	TOTAL	Total moyen de la classe
H4	80.0	100.0	100.0	100.0	93.33	53.33	95.0	95.0	90.0	67.82 (14.86)
H5	93.33	100.0	100.0	100.0	100.0	73.33	100.0	80.0	93.08	72.56 (11.80)
H6	73.33	86.67	100.0	86.67	100.0	73.33	90.0	100.0	89.23	73.24 (10.35)

Ces profils ont été retenus car leur rapport à l'oral global est le plus élevé de l'ensemble de leur niveau. Tous les résultats obtenus par B4, B5 et B6 pour chaque dimension sont supérieurs aux moyennes de la classe. Les trois élèves obtiennent des scores particulièrement élevés dans les dimensions axiologique (B4 = 100 ; B5 = 100 ; B6 = 100) praxéologique (B4 = 100 ; B5 = 100 ; B6 = 86.67) et interactionnelle (B4 = 95 ; B5 = 100 ; B6 = 90) .

La suite de cette section propose une observation détaillée de chaque dimension du RO afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque élève et de mieux saisir les spécificités de chaque profil.

Dimension affective

En ce qui concerne la dimension affective, les trois élèves confirment par leur discours une certaine cohérence avec leurs scores. En effet, H4 (Aff= 80), H5 (Aff=93.33) et H6 (Aff= 79.33) disent aimer prendre la parole, mais ils expriment chacun des ressentis différents selon les contextes.

H4, bien qu'elle parle d'un stress en début de prestation, dit aimer parler en public, surtout grâce à son expérience en théâtre, ce qui lui rend la tâche "facile".

« Parce que quand je commence, je me sens stressée et après tout va mieux. »
(H4, 178-179)

« Moi j'aime bien faire des spectacles à mes parents, à mes deux grands frères » (H4, 104-105).

« Moi avant je faisais du théâtre. Donc [...] grâce à ça, maintenant [...] c'est facile pour moi de parler en public. » (H4, 60-62)

H5, qui a le score le plus élevé, dit se sentir « normal » lorsqu'il parle devant les autres et valorise le fait d'être écouté.

« Bien, normal. » (H5, 79)

« quand on joue et qu'on fait des pauses et que je parle, on m'écoute » (H5, 48).

H6, qui a le score le plus faible dans cette dimension, exprime un rapport nuancé à la parole selon les situations. En effet, il explique qu'il apprécie parler lorsqu'il est motivé, connaît le thème ou est avec des amis, mais évoque également des situations de malaise ou de stress. Lorsqu'on l'écoute, il dit se sentir quelqu'un de bien.

« Ça me plaît de raconter quelque chose de nouveau pour qu'on m'écoute et que j'ai une sensation que quelqu'un pense que je suis quelqu'un de bien. » (H6, 76-77)

« Quand ça me fait pas plaisir, c'est quand je sais pas vraiment le thème. [...] Et quand ça me fait plaisir, c'est car je suis motivée. J'aime bien parler avec mes amis. » (H6, 70-72)

« Parfois j'aime bien car on m'écoute et parfois j'ai l'impression que tout le monde parle de moi et c'est stressant » (H6, 102-103).

« Ça peut être parfois très stressant et à cause de ça je peux oublier des choses. » (H6, 85-86)

Les trois élèves déclarent avoir observé une évolution dans leur rapport à la prise de parole en grandissant. Là où H5 affirme se sentir de plus en plus à l'aise, H4 et H6 expriment des changements plus nuancés marqués à la fois par des progrès mais également par de nouvelles appréhensions.

Malgré ses cours de théâtre qui lui facilite le fait de parler en public, H4 explique qu'elle était plus spontanée plus jeune et qu'en grandissant, elle se sent davantage concernée par le regard des autres. Elle mentionne également une gêne liée aux modifications de sa voix.

« J'ai l'impression que quand j'étais petite, je m'en fichais de ce que les autres allaient dire. Et là, depuis que j'ai grandi, j'ai l'impression qu'il va y avoir un problème sur ce que les autres vont dire. » (H4, 203-205)

« [...] maintenant je trouve que ma voix elle est plus grave et je n'aime pas trop ça. » (H4, 162-163)

H5 indique que son aisance à l'oral s'est progressivement améliorée grâce à l'élargissement de son cercle social.

« Quand je grandis, je me fais plus d'amis, du coup je parle plus. » (H5, 152)

H6 explique également une évolution dans son rapport à l'oral. En effet, celle-ci est principalement liée à l'expérience acquise par la répétition d'exercices oraux en classe. Il indique que cela lui a permis de réduire son stress. Toutefois, il mentionne également

une gêne liée à la transformation de sa voix, qu'il perçoit comme un élément nouveau et déstabilisant.

« [...] on fait de plus en plus de présentation et tout ça. Heu j'ai appris d'être moins stressée. » (H6, 107-108)

« Il n'y a pas longtemps, quand je parlais, j'avais l'impression que j'ai la voix plus basse que d'habitude, alors c'était un peu bizarre pour moi et oui, je stressais aussi un peu. » (H6, 95-97)

Conceptuelle

Les données issues du questionnaire et les entretiens révèlent une convergence des points de vue concernant la dimension conceptuelle. En effet, les trois élèves obtiennent des scores élevés dans cette dimension du questionnaire (H4 : Conc= 100 ; H5 : 100 ; H6 : 86,67). Les trois élèves disent associer le fait de bien parler à la clarté et la compréhension mais H5 rajoute l'importance d'une écoute mutuelle et H6 l'importance du vocabulaire et l'absence de stress.

« Parce que si par exemple tu dis « incompréhensible » on comprend rien » (H4, 349)

« Bien écouter les autres et qu'on t'écoute aussi et bien s'entendre avec les autres » (H5, 126-127)

« Si on parle et on me comprend pas, c'est un peu inutile » (H6, 166)

« C'est d'abord bien avoir la langue et donc savoir parler. Heu ne pas trop stresser parce que si on stresse on va bégayer et tout ça. » (H6, 157-158)

Les trois élèves disent également penser qu'il est possible d'apprendre à bien parler et de progresser mais ils évoquent des conditions et des expériences différentes. Tous trois disent que l'entourage joue, selon eux, un rôle important dans cette progression. H4 indique avoir été aidée par sa famille et ses frères mais a également progressé grâce à ses cours de théâtre. Elle ajoute que tout le monde ne bénéficie pas du même soutien.

« On a commencé à parler les mots les plus où j'avais le plus compliqué. »

H4, 243-244 « avec mon frère et mes parents. » H4, 254

« Pour moi, c'est bah c'est facile et c'est facile je le répète, c'est grâce à toutes les années que j'ai fait de théâtre, de comédie musicale. » H4, 378-379

« Et la famille. » H4, 383

« S'il y a un enfant parce que ça existe ou c'est sa famille ne l'aime pas, il l'aide pas, il fait rien pour lui. Il ne pourrait pas aller chez un sorte de docteur pour apprendre à mieux parler. » H4, 264-266 « Et il ne pourra pas s'aider de quelqu'un, donc je ne sais pas trop comment il pourrait faire. » H4, 270-271

H5 dit progresser grâce aux corrections de son entourage. Il ajoute que cela peut dépendre des personnes et parle de la timidité.

« Je suis à la maison et que je dis un mot, mais je ne le dis pas bien, mais après on me le dit, comment le dire. Et après je le dis mieux. » (H5, 103-104)
« Parce que il y a des personnes qui sont timides. » (H5, 113)

H6 dit penser que tout le monde peut apprendre à bien parler, mais précise que cela peut être plus difficile pour certaines personnes. Il explique avoir progressé grâce à une exposition régulière à la langue française, tant à l'école qu'à la maison.

« Oui, je crois, mais peut-être qu'il y a des personnes où c'est plus dur » (H6, 135)
« J'ai beaucoup entendu la langue donc j'ai progressé il y a ma sœur qui m'expliquait car il ne savait plus le français et encore car en classe on expliquait aussi les mots alors je comprenais de plus en mieux. » H6, 201-203

Axiologique

Pour la dimension axiologique, les trois élèves obtiennent le score maximal au questionnaire ($Ax = 100$) et déclarent que bien parler est important. Selon eux, cette importance se justifie par plusieurs raisons en lien avec leur vécu personnel et leur représentation des exigences sociales.

H4 explique que cette importance se manifeste lorsqu'elle doit s'exprimer dans certaines situations. H5 souligne que bien parler permet de communiquer avec les autres, surtout dans des contextes de dispute ou de jeu. H6 dit qu'il trouve cela utile pour l'école et pour plus tard, dans la vie professionnelle

« Bien savoir s'exprimer quand on a un problème ou quand on a un truc à dire » (H4, 433-434).
« Comme ça tu peux bien communiquer avec les autres » (H5, 163).
« Ben dans des disputes. Et quand tu joues à des jeux, tu parles » (H5, 178).
« À l'école et au travail, tout ce qui est essentiel pour la vie » (H6, 258-259).

Les trois élèves évoquent également les personnes qui leur rappellent cette importance. H4 explique que son frère joue un rôle central pour elle. Elle ajoute que ses parents et ses enseignants le lui disent, mais moins souvent. H5 indique que sa sœur, son père et son professeur lui disent que c'est important. H6 explique que sa famille le lui dit rarement, mais qu'il le sait déjà. Il précise toutefois que son enseignante insiste sur l'importance de bien parler pour éviter les problèmes de compréhension.

« Mon demi-frère il me dit : est-ce que tu peux me répondre à ça ? Mais articule » (H4, 455-456).
« Ils me le disent juste comme il faut » (H4, 478).
« Ma sœur et mon père » (H5, l. 198), « Le prof, oui » (H5, 203).
« Non, pas vraiment, mais peut-être une ou deux fois, mais je le connais déjà que c'est important » (H6, 272-273).

« Si tu auras des fautes, tout ça, les gens ne vont pas te comprendre et tu auras des problèmes » (H6, 279–281).

Praxéologique

Les scores obtenus dans cette dimension sont élevés pour les trois élèves : H4 et H5 obtiennent 100 %, tandis que H6 a un score de 86,67 %. Ces résultats sont en cohérence avec les propos recueillis lors des entretiens. En effet, ils disent tous apprécier prendre la parole mais que cette envie dépend des contextes qui les intéressent ou qui leur sont familiers.

Les trois élèves expliquent que leur entourage est un facteur qui favorise leur prise de parole.

« Ce qui me donne envie de parler... partager des choses avec mes proches, avec tout ceux que j'aime » (H4, 503–504).

« Quand je suis avec mes amis et qu'on parle. Ben moi aussi je parle beaucoup » (H5, 262–263).

« C'est plutôt à l'école car je demande des questions, je parle avec des amis, je fais une présentation, je fais une poésie » (H6, 315–316).

« Donc je parle avec des amis, à l'école, à la maison [...] » (H6, 324–325)

Les trois élèves disent que leur envie de s'exprimer dépend de leur intérêt pour le sujet de conversation.

« Alors moi j'aime bien m'intéresser aux conversations » (H4, 561)

« Parce qu'il y a des fois où ça me concerne pas, où il y a des trucs où ça ne m'intéresse pas » (H4, 512–513).

« Quand les autres ils parlent de choses intéressantes » (H5, 226)

« Je ne participe pas car ça ne m'intéresse pas » (H6, 305).

« Si ça m'intéresse, je la prends. C'est pas que je la prends, mais je participe à la conversation » (H6, 322–324).

H6, malgré son score plus faible dans cette dimension, est le seul qui mentionne qu'il prend la parole pour intervenir, raconter ou apporter une précision.

« Pour raconter quelque chose. Ou sinon si on dit quelque chose et je veux corriger ou dire que oui, c'est ça. Quelque chose comme ça, ça me motive parfois » (H6, 294–295).

Métadiscursive

Les scores dans cette dimension sont élevés pour les trois élèves : H4 atteint 93,33 % et H5 et H6 obtiennent 100 %. Ces résultats sont en cohérence avec les propos recueillis lors des entretiens. En effet, ils déclarent tous réfléchir à ce qu'ils disent, que ce soit avant, pendant ou après avoir pris la parole, mais à des degrés différents.

Tout d'abord, les trois élèves expliquent prendre un temps de réflexion plus ou moins court avant de parler.

« Avant d'aller vers la personne pour lui dire ce que je veux, je réfléchis »
(H4, 634–635)

« Je réfléchis et puis je parle » (H5, 309)

« Ça peut être cinq, dix minutes, parfois 30 minutes avant que je parle » (H6, 388)

Ensuite, au moment de parler, leur réflexion est différente. En effet, H4, qui a le score le plus faible, mentionne des pensées parasites pendant qu'elle parle.

« Pendant que je parle, des fois je pense à des choses pas du tout... en mode des fois je pense à mon chat » (675–676)

H5, lui, évoque une réflexion plus immédiate, au moment de parler :

« Juste à parler » (H5, 317)

H6, quant à lui, dit anticiper déjà ses futurs propos.

« Je pense à qu'est-ce que je vais dire après » (H6, 393)

Pour finir, les trois élèves font part d'une réflexion après avoir parlé. H4 mentionne qu'elle redit mentalement ce qu'elle a dit après avoir parlé afin de vérifier la cohérence de ses propos.

« Alors des fois quand je parle comme ça, je regarde est-ce que j'ai bien dit ma phrase ? Est-ce qu'il y a des trucs que j'aurais pas dû dire ? » (H4, 615–616)

« Si le sens de ma phrase est bien » (H4, 669)

H5 et H6, eux, déclarent faire attention à la manière dont leur discours est compris par leur interlocuteur.

« De comment la discussion s'est passée » (H5, 296)

« Je lui parle et puis j'essaye de comprendre s'il a compris en posant des questions ou en regardant comment il répond » (H6, 360–362)

« Si c'était quelque chose d'utile et s'il a compris » (H6, 375)

Identitaire

Les scores dans cette dimension sont relativement plus bas que dans les autres, et ce, pour les trois élèves : H4 obtient 53,33 %, tandis que H5 et H6 atteignent chacun 73,33 %. Ces résultats sont en cohérence avec les discours recueillis lors des entretiens. En effet, les trois élèves disent être attentifs à l'image qu'ils renvoient lorsqu'ils prennent la parole, mais cette attention varie selon les contextes et les situations.

H4 exprime une ambivalence plus marquée entre fierté et crainte du jugement. En effet, elle dit ressentir de la fierté lorsqu'elle s'adresse à ses proches, mais aussi une crainte du jugement dans certaines situations scolaires

« Si par exemple c'est mes parents, je pense bien sûr qu'ils vont être fiers de moi [...] Mais des fois, quand c'est pour les poésies, j'ai l'impression qu'ils vont nous juger » (H4, 720–722)

H5 dit être attentif à la qualité de l'échange, surtout au fait d'être écouté et compris. Il mentionne aussi le souhait de montrer qu'il sait parler.

« Qui m'écoutent beaucoup et qui comprennent ce que je veux dire » (H5, 364)

« De prouver aux gens que tu sais parler » (H5, 358)

« Je suis sûr de moi » (H5, 385)

H6 dit réfléchir à l'effet de ses paroles sur les autres et à la manière dont il est perçu par eux. Il rapporte également que ce rapport à l'image a évolué avec le temps.

« Parfois, je pense qu'ils pensent à ce que je dis [...] Peut-être ils disent que c'est bien » (H6, 410–412)

« Avant, j'avais plus peur qu'ils me jugent » (H6, 420)

« Quand on se montre aux autres, on raconte un peu de soi » (H6, 426–427)

« Je regarde s'ils m'écoutent, s'ils se chuchotent ou me regardent plus ou moins » (H6, 443–444)

« Je suis parfois stressé, mais depuis je suis sûr de soi » (H6, 487)

Interactionnelle

Dans cette dimension, les scores obtenus sont élevés pour les trois élèves : H4 obtient 95 %, H5 80 % et H6 atteint 100 %. Les propos issus des entretiens correspondent à ces résultats. En effet, tous les trois déclarent adapter leur manière de parler selon l'interlocuteur ou le contexte.

« Alors Eva, je vais lui parler en langage familial [...] Alors que à madame, je vais lui parler en langage propre » (H4, 816)

« Par exemple, quand je vais dans un restaurant, je vais plus parler en langage propre qu'en langage familial » (H4, 823–824)

« Quand je parle avec mes amis, des fois je crie, et quand je parle avec des profs, je crie pas » (H5, 396–397)

« Dans la cour on parle un peu comme ci, comme ça et dans la classe on parle plus poliment et à la maison aussi. » (H6, 550–551)

Les trois élèves expliquent qu'ils répètent lorsque leur interlocuteur ne comprend pas leurs propos. Seul H6, qui a le score le plus élevé dans cette dimension, indique également qu'il modifie ses explications.

« Parfois j'essaye de l'expliquer autrement. Ou sinon, je parle de quelque chose d'autre. S'il continue de ne pas comprendre » (H6, 537-538)

Relationnelle

Pour cette dimension, les données recueillies montrent une cohérence entre les résultats du questionnaire (H4 : 95,0 ; H5 : 80,0 ; H6 : 100,0) et les propos exprimés lors des entretiens. En effet, les dires élèves interrogés démontrent l'importance de la parole dans la qualité des relations interpersonnelles est également mise en avant, en lien avec des expériences vécues dans différents cercles relationnels (famille, amis, enseignants).

H4 soulignent que la parole contribue à instaurer une ambiance agréable. H5 met l'accent sur le rôle de la parole dans la compréhension mutuelle au sein du groupe. H6, lui, explique que les effets d'un manque de clarté dans la parole peuvent entraîner une forme d'exclusion sociale.

« la joie, les rires. » (H4, 942)

« Ben quand on parle, on se comprend bien. » (H5, 497)

« Il ne parle pas bien, alors on le comprend pas. Et ça va être ça. Personne ne veut parler avec lui car on ne comprend rien. » (H6, 616-617)

Tous les élèves associent la parole à un sentiment de proximité ou, à l'inverse, de distance dans la relation avec les autres. Une distinction est faite entre les échanges avec des personnes familières et ceux avec des personnes moins connues.

« Parce que quand tu parles avec quelqu'un que tu connais bien, tu... tu parles de tout et de rien. Mais quand tu parles avec une personne que tu ne connais pas, tu parles pas beaucoup. » (H5, 538-539)

« Un ami que j'avais que je parle plus souvent, ça va être plutôt facile. On se comprend mieux et on a une façon de parler. Et si c'est quelqu'un avec qui je parle un peu plus rare ou je vais parler, mais il y a très longtemps ça va être plus dur car on se comprend moins. » (H6, 604-607)

Conclusion

Ces résultats nous montrent que les trois élèves au profil haut présentent plusieurs points communs dans leur rapport à l'oral. En effet, les trois élèves déclarent apprécier prendre la parole, surtout dans des contextes qu'ils jugent familiers ou intéressants. Ils expriment également l'importance de bien parler, que ce soit pour se faire comprendre, pour interagir avec les autres ou pour de leur avenir scolaire et professionnel. Ils affirment que l'oral peut s'améliorer avec le temps et soulignent le rôle de leur entourage dans cet apprentissage. Par ailleurs, chacun d'eux rapporte réfléchir à ce qu'il dit, que ce soit avant, pendant ou après avoir pris la parole.

Des divergences apparaissent toutefois entre les élèves ayant des profils hauts. Sur le plan affectif, H5 se dit à l'aise et serein, tandis que H4 mentionne un stress initial, et H6 évoque des situations de malaise ou de stress selon les contextes. Concernant la dimension identitaire, H4 obtient un score plus faible et exprime davantage d'ambivalence face au regard des autres, alors que H5 et H6 rapportent une plus grande assurance.

Profil RO spécifique

Nous présentons ici les résultats de trois élèves au profil spécifique, sélectionnés pour les variations que révèlent leurs réponses au questionnaire, bien que leur score global se situe dans la moyenne : M5 (*moyen hétérogène*), S4 (*stable sauf une*) et Z6 (*zigzag*).

S4 désigne un élève ayant des scores globalement élevés, sauf sur une dimension nettement plus basse. Cela montre qu'un profil globalement positif peut être fragilisé par une dimension isolée plus faible.

M5 correspond à un élève dont le score global est proche de la médiane de l'échantillon, mais qui présente les écarts les plus importants entre les dimensions. Cela montre qu'un score global moyen peut masquer de fortes disparités internes.

Enfin, Z6 se rapporte à un élève présentant la plus grande différence entre ses dimensions, reflétant un rapport à l'oral très contrasté. Cela montre qu'un rapport à l'oral peut être marqué par des forces et faiblesses très contrastées selon les dimensions.

Les résultats sont présentés successivement pour chacun de ces élèves. Comme pour les autres profils, nous présentons, pour chaque élève, les images qu'ils ont sélectionnées lors de l'entretien, les résultats chiffrés de leur questionnaire, illustrés et détaillés par les propos qu'ils ont tenus durant l'entretien.

L'oral illustré par dessins pour S4

Cette section présente les images choisies par S4⁵ lors de l'entretien. Le tableau 6 synthétise les choix effectués par S4.

⁵ Rappel : S signifie « *Stable sauf une* » et 4 correspond à la 4e année primaire.

Tableau 6 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour S4

	Choix 1	Choix 2
S4		

S4 a sélectionné l'image comme première image celle où un enfant souriant demandant si son camarade a besoin d'aide. Il justifie ce choix en expliquant que, pour lui, parler est un moyen d'expliquer des choses.

« Pour expliquer aux autres. » (S4, 34)

À la fin de l'entretien, S4 a choisi une image d'une enfant souriante, debout devant un tableau, en position de prise de parole. Il explique ce choix en disant qu'il est toujours motivé à partager ses idées.

« Parce que j'aime bien toujours donner mes idées. » (S4, 608)

Le RO de S4

Le tableau 7 donne à voir les résultats obtenus par S4 aux huit dimensions du rapport à l'oral.

Tableau 7 : Résultats S4 au questionnaire, en %

Élève	Aff	Conc	AX	Prax	Méta	Id	Int	rel	TOTAL	Total moyen de la classe
S4	86.67	86.67	93.33	100.0	86.67	26.67	85.0	90.0	82.31	67.82 (14.86)

Ce profil a été retenu car son rapport à l'oral global se situe dans la moitié supérieure de l'échantillon, tout en présentant une dimension nettement plus faible que les autres. S4 présente un RO de total de 82.31 au moment où il a complété le questionnaire, ce qui est supérieur à la moyenne de la classe établie à 67.82 (SD= 14.86). Sur les huit dimensions, S4 affiche des scores élevés dans toutes les dimensions, à l'exception de la dimension identitaire (26.67), qui est nettement inférieure aux autres.

La suite de cette section propose une observation détaillée de chaque dimension du RO afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque élève et de mieux saisir les spécificités de chaque profil.

Affective :

S4 a un score assez élevé dans la dimension affective (86,67) et évoque plusieurs situations dans lesquelles il se sent à l'aise lorsqu'il prend la parole. En effet, il évoque un contexte scolaire où il intervient spontanément.

« *Quand on est les deux classes, je m'interroge. Et puis je parle.* » (S4, 63).

« *Pour regarder les autres et pour parler.* » (S4, 71)

Par ailleurs, lorsqu'on lui demande si son rapport à l'oral a changé avec le temps, il répond que non et ajoute qu'il n'est pas timide. Toutefois, il explique que le stress peut affecter ses performances orales et provoquer des blocages.

« *J'ai pas peur de regarder les autres et je suis pas timide.* » (S4, 89).

« *Parce que quand t'as du stress, t'arrives pas à parler, tu beugues.* » (S4, 165)

Enfin, S4 exprime un sentiment de satisfaction lorsqu'il estime avoir bien réussi à s'exprimer

« *Je me sens léger. C'est bon, j'ai réussi.* » (S4, 345)

Conceptuelle

S4 obtient un score élevé de 86,67 dans la dimension conceptuelle, nettement supérieur à la moyenne de la classe (67,82) ce qui est cohérent avec les propos recueillis lors de l'entretien. En effet, S4 affirme que, pour lui, tout le monde peut apprendre à parler. S4 exprime avoir appris à mieux s'exprimer oralement surtout en ce qui concerne l'articulation de certains sons, grâce à un apprentissage ciblé et l'aide d'une logopède. Il affirme également percevoir la lecture comme un facteur essentiel de progression. En effet, il estime qu'il est difficile de progresser lorsqu'on n'éprouve pas de plaisir à lire, car cela limite les apprentissages.

« *Quand je n'arrivais pas à dire en ou en A, N ou N. Bah j'ai appris.* » (S4, 95)

« *Avec le logo.* » (S4, 99)

« *Parce que dans les livres, c'est bien précis. Qu'est ce qu'ils disent. Et tu apprends à parler.* » (S4, 180-181)

« *Quand c'est facile, tu lis bien, tu parles bien, mais quand c'est difficile, tu n'aimes pas lire et tu n'apprends pas.* » (S4, 170-171)

Il dit ressentir une différence entre apprendre une leçon et prendre la parole en public, en soulignant le poids du regard des autres.

« *Quand tu apprends une leçon ? Tu es tout seul. Mais quand tu apprends devant les autres, il y a beaucoup de personnes.* » (S4, 111-112)
« *quand tu as ta faux, il y a plein de personnes qui te regardent. Mais dans la leçon, quand tu as faux, il y a personne qui est là, juste la maîtresse.* » (S4, 116-117)

Axiologique

Dans cette dimension, le score élevé obtenu par S4 (93,33) ainsi que ses propos lors de l'entretien témoignent de la valeur qu'il accorde à la parole. Il la considère comme un moyen fondamental de se faire comprendre, mais aussi d'exprimer son identité. S4 associe également la capacité à bien s'exprimer à une compétence indispensable pour l'avenir et insiste sur son utilité dans la vie de tous les jours. Il ajoute que bien parler est particulièrement important lorsqu'il s'agit de s'exprimer devant la classe.

« *Parce que si tu ne parles pas bien, personne va savoir comment tu es. Ça veut dire c'est important de parler.* » (S4, 193-194)
« *Pour la vie. Future.* » (S4, 198-202)
« *Bah oui, quand on fait des groupes et qu'on doit parler devant la classe, on a. C'est important de bien parler.* » (S4, 545-546)

Praxéologique

S4, qui obtenu un score maximal dans la dimension praxéologique, décrit des habitudes orales bien ancrées dans sa pratique quotidienne en classe. En effet, il précise parler beaucoup à l'école et intervenir rapidement, dès qu'une question est posée, sans attendre.

« *Je lève la main, je parle vite pour répondre aux questions.* » (S4, 281-282)
« *Je parle toujours, toujours.* » (S4, 296)

Metadiscursive

S4, dont le score élevé (86,67) témoigne d'un retour réflexif après ses prises de parole. En effet, pour évaluer l'efficacité de sa prise de parole, il dit observer les réactions de l'enseignante et des autres élèves, afin de vérifier s'ils ont compris son message.

« *Bah je regarde la madame et les élèves. Est-ce qu'ils ont bien compris.* » (S4, 351)

En cas d'incompréhension, il explique qu'il reformule de manière plus précise.

« *Je recommence pour plus préciser.* » (S4, 35 5)

Il affirme aussi réfléchir à la manière dont il s'est exprimé, surtout après avoir parlé, en analysant ce qui s'est bien ou moins bien passé.

« *Bah à comment j'ai pu parler et tout.* » (S4, 367)
« *Bah je réfléchissais. Comment ça s'est passé.* » (S4, 381-382)

Identitaire

S4 obtient un score très faible (26,67) dans la dimension identitaire mais les scores ont été inversés pour que les valeurs les plus élevées correspondent aux élèves qui se disent à l'aise avec la prise de parole. En effet, il dit ressentir fortement le regard des autres lorsqu'il prend la parole.

S4 observe que certains élèves peuvent être jugés, même si ces jugements ne sont pas toujours exprimés ouvertement.

« Parfois ils rigolent sur des personnes parce que bah ils disent pas, ça veut dire s'ils jugent, ils sont punis. Juste, ils regardent et ils se taisent. » (S4, 400-401)

S4 évoque une évolution dans son rapport à l'oral. En effet, selon lui, parler était plus facile lorsqu'il était plus jeune, car les autres élèves étaient eux-mêmes moins attentifs et ignoraient plus de choses.

« Quand j'étais petit, c'était plus facile. » (S4, 406)
« Ils étaient encore petits, Ils savaient rien. Mais maintenant, ils ont grandi. Ils savent tout. » (S4, 410-411)

Il dit associer la prise de parole à une forme d'exposition de soi. En effet, pour lui, parler en public revient à se montrer.

« Ça veut dire quand tu as peur de parler, tu restes dans ton coin. Mais quand tu parles, tu veux parler, tu te montres. » (S4, 417-418)

Malgré cette retenue, S4 valorise le fait de se rendre visible, ce qu'il considère comme une condition nécessaire pour apprendre et progresser.

« C'est mieux de se montrer pour. Pour savoir. Et si tu montres pas, tu vas jamais savoir. » (S4, 429-430)

Interactionnelle

S4 obtient score élevé dans la dimension interactionnelle (85,00) et ses propos révèlent qu'il perçoit l'importance d'adapter sa manière de s'exprimer en fonction des interlocuteurs et du contexte. En effet, il explique adapter sa manière de parler selon la personne à qui il s'adresse.

« Quand tu parles à tes amis ? Tu prends un langage, ça va gros et tout, mais quand tu parles à madame, faut un langage plus propre. » (S4, 461-462)
« Quand tu parles avec des personnes plus grands, tu dois plus savoir bien parler. Mais quand tu parles avec des petits, il faut les montrer l'exemple et commence à avoir parlé. » (S4, 574-576)

S4 reconnaît également l'intérêt des échanges verbaux comme moyen d'apprentissage et affirme qu'en écoutant les autres, on peut enrichir sa propre compréhension. Enfin, S4 montre qu'il valorise les échanges avec des interlocuteurs qui s'expriment bien, car il considère que cela l'aide lui-même à progresser :

« Tu peux apprendre qu'est ce qu'ils disent. » (S4, 509)

« Ça veut dire je veux mieux avec les personnes qui savent bien parler pour savoir bien parler. » (S4, 583-584)

Relationnelle

Le score élevé de S4 dans la dimension relationnelle (90,00) combiné aux propos qu'il tient lors de l'entretien, met en lumière l'importance qu'il accorde à la parole comme outil pour coopérer et résoudre les conflits. En effet, il explique que dans le travail en groupe, la communication entre pairs est essentielle pour s'entraider. S4 associe également la parole à une compétence relationnelle essentielle pour gérer les désaccords et souligne l'utilité de poser des questions et de rester calme afin mieux comprendre les tensions avec les autres.

« Bah on parle entre nous pour s'aider. » (S4, 538)

« Quand il y a des personnes qui se disputent, ben on dit il faut savoir parler comme les madame, qu'est ce qu'il y a ? Pourquoi t'as fait ça ? C'est à dire il faut, il faut savoir bien parler. » (S4, 562-564)

L'oral illustré par dessins pour M5

Cette section présente les images choisies par M5⁶ lors de l'entretien. Le tableau 8 montre les deux dessins choisis.

Tableau 8 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour M5

	Choix 1	Choix 2
M5		

Au début de l'entretien, M5 a sélectionné une image qui montre un enfant en train de tenir un micro. Il transpire, a les sourcils froncés et la bouche entrouverte. Elle dit avoir choisi cette image en raison de la peur et de l'incertitude qu'elle ressent lorsqu'elle prend la parole en public.

« Quand je parle devant des personnes j'ai eu. Je ne sais pas trop si je parle assez fort, si j'articule bien et j'ai souvent un peu peur de parler devant des personnes. » (M5, 39-41)

À la fin de l'entretien, M5 sélectionne l'image montrant deux enfants en train de discuter de manière attentive. Le garçon s'exprime à voix haute en disant : « Bien parler, c'est important ». Cette phrase est également inscrite en haut de l'image, en lettres majuscules. Elle justifie ce choix en insistant sur l'importance d'être compris et sur les conséquences scolaires liées à la qualité de la prise de parole.

« Déjà pour les personnes, pour qu'on te comprend, il faut bien parler à voix haute et ici. Et aussi les notes c'est important. Par exemple, si tu n'as pas bien parlé pour ton exposé et que tu as eu quatorze sur 20, c'est une mauvaise note et du coup c'est important. » (M5, 668-670)

Le RO de M5

Le tableau 9 donne à voir les résultats obtenus par M5 aux huit dimensions du rapport à l'oral.

⁶ Rappel : M signifie *Moyen hétérogène* et 5 correspond à la 5^e année primaire.

Tableau 9 : Résultats de M5 au questionnaire, en %

Élève	Aff	Conc	AX	Prax	Méta	Id	Int	rel	TOTAL	Total moyen de la classe
M5	33.33	53.33	86.67	93.33	86.67	33.33	90.0	90.0	72.31	72.56 (11.80)

Ce profil a été retenu car son rapport à l’oral global correspond à la moyenne de l’ensemble du groupe, tout en présentant des écarts importants entre les différentes dimensions, ce qui indique que la mention « M » ne signifie pas une homogénéité sur l’ensemble des dimensions. En effet, M5 obtient des scores assez hétérogènes. En effet, les scores varient entre 33.33 % et 93.33 %. Les dimensions présentant les scores les plus faibles sont l’affective (33.33 %), l’identitaire (33.33 %) et la conceptuelle (53.33 %). Les scores intermédiaires concernent les dimensions axiologique (86.67 %), métadiscursive (86.67%), interactionnelle (90.00 %) et relationnelle (90.00 %). Le score le plus élevé est observé dans la dimension praxéologique (93.33 %). Le score total obtenu par l’élève est de 72.31 %, tandis que la moyenne de la classe s’élève à 72.56 %, avec un écart-type de 11.80.

La suite de cette section propose une observation détaillée de chaque dimension du RO afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque élève et de mieux saisir les spécificités de chaque profil.

Affective

Pour la dimension affective, M5 obtient un score de 33.33 %. Les propos tenus lors de son entretien corroborent ce faible score. En effet, l’élève exprime des doutes concernant la qualité de sa parole. Elle évoque également la crainte du jugement des autres ainsi qu’un inconfort général face à la prise de parole.

« Peut-être que ce que je dis n’est pas intéressant. Déjà, peut-être que ma voix n’est pas assez haute et tout comme ça. Comment j’articule et tout. » (M5, 56-57).

« J’ai peur que les personnes me jugent pour comment je parle. » (M5, 68)

« Mais j’aime pas trop parler devant des personnes. » (M5, 76-77).

Elle indique également une évolution dans son rapport à l’oral. En effet, elle précise qu’elle éprouve aujourd’hui davantage de difficulté qu’auparavant.

« Quand j’étais petite déjà, je criais devant toute la classe. Et maintenant, j’arrive pas trop à parler devant la classe. Je suis tout le temps timide. » (M5, 90-95).

Conceptuelle

Dans la dimension conceptuelle, M5 obtient un score de 53.33 %. Lors de l'entretien, elle fait référence à différents éléments qu'elle identifie comme caractéristiques d'une bonne prise de parole.

« le courage », « articuler », « parler bien fort », « sourire », et « ne pas trembler » (M5, 137-149).

Elle mentionne également observer les autres pour comprendre comment ils s'y prennent et explique avoir tenté d'appliquer des conseils reçus, sans parvenir à les mettre en œuvre en situation de classe. Toutefois, elle reconnaît une légère évolution dans sa manière de prendre la parole.

*« J'essaye aussi d'apprendre comment eux ils font. » (M5, 283)
« je vois comment ils s'articulent, comment ils sourient toujours. Euh. Comment ils font des gestes, comment ils parlent comme ça. » (M5, 287-288).
« Déjà une fois, j'avais une poésie et je ne parlais pas bien et la prof m'a dit d'essayer de parler un peu plus fort et j'ai révisé et j'ai révisé chez moi comment parler plus fort et essayer de bien articuler. Mais quand je suis devant la classe, tous ces révisions partent. » (M5, 113-116).
« Déjà en cinquième, je parle un peu. Déjà mieux qu'en quatrième. » (M5, 174-175).*

Axiologique

Dans la dimension axiologique, M5 obtient un score de 86.67 %, ce qui est en cohérence avec les propos recueillis lors de l'entretien, dans lesquels elle affirme que bien parler est important. Elle indique également que cette importance est rappelée dans son entourage familial. Elle se dit d'accord avec cette idée, mais indique tout de même qu'elle ne parvient pas à y arriver.

*« Puisque de un, on doit comprendre ce que tu dis. Euh. On doit t'écouter assez bien fort. » (M5, 187-188).
« Oui, des fois, ma famille, ils disent que c'est important de bien parler, de bien articuler [...]. J'essaye, j'essaye beaucoup trop mais j'y arrive pas. » (M5, 255-257).
« Je suis d'accord qu'il faut bien parler mais j'y arrive pas. » (M5, 274).*

Praxéologique

Dans la dimension praxéologique, M5 obtient un score de 93.33 % ce qui correspond à ce qu'elle exprime lors de l'entretien. En effet, elle mentionne avoir toujours envie de parler et explique qu'elle parle fréquemment dans son quotidien. Elle décrit également des contextes où la parole est spontanée.

*« J'ai toujours envie de parler. » (M5, 300).
« Bah déjà après l'école, puisque aussi je parle à mes parents de ce qui s'est passé. » (M5, 306-307).*

« Déjà entre amis ? [...] on a toutes envie de parler vite [...]. Dans ma famille [...] moi aussi, comme ça, j'ai envie de prendre la parole. Juste quand on est pas trop. » (M5, 317-321).

Elle rajoute que parler dans des contextes familiers ne lui pose pas de difficulté.

« [...] je me sens totalement normal de trop parler devant des peu de personnes. Et quand je suis devant tout plein de personnes que je ne suis pas habituée avec qui parler, je reste un peu timide et je ne parle plus trop. » (M5, 326-328).

« Je suis habituée à beaucoup parler devant des personnes que je connais. [...] devant ma famille [...]. Devant mes amis, je parle normalement, oui. » (M5, 492-494).

Métadiscursive

Dans la dimension métadiscursive, M5 obtient un score de 86.67 % ce qui corroborent les propos qu'elle tient lors de l'entretien. En effet, Elle indique qu'après avoir pris la parole, elle repense à ce qu'elle a dit. M5 précise également qu'elle observe les réactions de la classe après avoir parlé. De plus, Elle décrit les ajustements qu'elle tente de réaliser pendant sa prise de parole. Pour finir, elle ajoute qu'elle effectue une vérification mentale de sa performance après coup.

« Je commence à me à repenser ce que j'avais dit. Et à chaque fois que je me dis ah non, pourquoi j'ai parlé comme ça ? C'était pas bien, c'était beaucoup trop bas et je commence à repenser tous ces trucs dans ma tête. » (M5, 344-346).

« Je regarde la classe, d'accord. Comment ils disent ? Comment ils me regardent par exemple. » (M5, 351-352)

« Je respire, je respire et puis je commence à parler tout haut. Et puis si, pardon, par exemple, la poésie. Je commence. Ma voix commence à revenir tout bas, j'essaye de re de rehausser ma voix. » (M5, 358-360).

« J'aime bien vérifier déjà. Encore dans ma tête, je repense de tout ce que j'ai dit. Je vérifie déjà si j'ai fait comme j'ai révisé chez moi, si c'était bien, si c'était bien ou si j'ai baissé ma voix, si j'ai bien articulé. » (M5, 373-375).

Identitaire

Dans la dimension identitaire, M5 obtient un score faible de 33.33 %, ce qui est en cohérence avec les propos tenus lors de l'entretien. En effet, elle exprime une incertitude quant au regard des autres. Elle indique également ne pas savoir interpréter les réactions des autres élèves et se questionner sur les expressions faciales des autres lors de sa prise de parole. Enfin, elle décrit l'image de peur et de timidité qu'elle pense renvoyer aux autres.

« Bah je sais pas ce qu'ils pensent, par exemple quand ils me regardent comme ça. » (M5, 428-429).

« Ils ne veulent pas sourire. Mais mes parents me disent ça ne veut pas dire qu'ils te jugent, mais en fait, je ne sais pas trop. » (M5, 439-441).

« Dans leur vie, leur visage ? C'est quoi leur réaction quand je parle. » (M5, 457).

« Du coup, je pense qu'ils voient par exemple. Que je suis rouge et tout timide, que je ne parle pas très bien et que j'ai peur. Ma peur se voit beaucoup trop et je tremble un peu. » (M5, 484-486).

Interactionnelle

Dans la dimension interactionnelle, M5 obtient un score de 90 %. Cependant, elle fait référence à sa peur dans l'entretien lorsqu'elle décrit sa manière de s'exprimer selon les interlocuteurs.

« Alors avec ma famille, je parle bien normalement, avec mes amis aussi, avec ma prof, je suis un peu timide et devant ma classe, pas du tout. » (M5, 505-506).

Elle partage également son ressenti dans les échanges en groupe.

« Ce qui me plaît, c'est que on est tous ensemble, tout le monde parle. Il n'y a rien de trop qui fait peur. Pourquoi je vais être timide ? Mais ce qui me déplaît, c'est comment elles réagissent. » (M5, 555-557).

Relationnelle

Dans la dimension relationnelle, M5 obtient un score de 90 % ce qui se reflète dans les propos recueillis lors de l'entretien. En effet, elle exprime que la parole contribue à la cohésion du groupe et que bien parler est nécessaire pour se faire comprendre dans les interactions avec ses pairs.

« [...] pour être en groupe aussi, il faut toujours rester ensemble, parler avec les autres. Et si on ne parlait pas trop ensemble, on ne serait pas trop en groupe. » (M5, 577-579).

« Il faut bien parler pour qu'on comprenne ce qu'elles disent, pour qu'on puisse tous jouer ensemble. Et si on savait pas parler comme ça devant le groupe, à la fin, on ne va jamais savoir c'était quoi l'idée. » (M5, 596-599).

M5 évoque également la manière dont les échanges verbaux se manifestent dans les relations d'amitié.

« Déjà, si on a une meilleure amie et qu'on lui parle pas trop, ça va pas être comme si on est meilleurs amis. » (M5, 624-625)

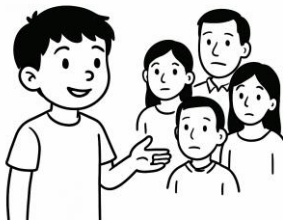
« Ça change de si tu es meilleur ami avec la personne ou juste ami à la fin avec si tu parles ou pas avec elle, ça. » (M5, 640-641).

L'oral illustré par dessins pour Z6

Cette section présente les images choisies par Z6⁷ lors de l'entretien. Le tableau 10 synthétise les choix effectués par Z6.

⁷ Rappel : Z signifie Zigzag et 6 correspond à la 6e année primaire.

Tableau 10 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour Z6

	Choix 1	Choix 2
Z6		

Au début de l'entretien, Z6 a sélectionné l'image qui représente un enfant qui s'exprime devant un petit groupe. Il est souriant, tandis que les autres l'écoutent avec attention, bien que leurs visages restent neutres ou concentrés. Il justifie ce choix en disant s'identifier au personnage principal. En effet, il explique que l'enfant semble comprendre ce qu'il dit et qu'il se reconnaît dans cette posture lorsqu'il parle devant la classe.

« [...] on dirait que l'enfant voit ce qu'il dit. Il a l'air de comprendre ce qu'il fait quoi. Et ouais, je trouve que ça me représente quand je suis devant la classe. Je parle pas forcément avec le stress. Quand je sais ce que je dis, je le dis et voilà quoi. » (Z6, lignes 51-54)

En fin d'entretien, il sélectionne l'image montrant deux enfants en train de discuter de manière attentive. Le garçon s'exprime à voix haute en disant : « Bien parler, c'est important ». Cette phrase est également inscrite en haut de l'image, en lettres majuscules. Il justifie ce choix par une affirmation simple et directe :

« Parce que bien parler c'est important. » (Z6, ligne 800)

Le RO de Z6

Le tableau 11 donne à voir les résultats obtenus par Z6 aux huit dimensions du rapport à l'oral.

Tableau 11 : Résultats de Z6 au questionnaire, en %

Élève	Aff	Conc	AX	Prax	Méta	Id	Int	rel	TOTAL	Total moyen de la classe
Z6	46.67	60.0	93.33	53.33	60.0	80.0	75.0	90.0	70.77	73.24 (10.35)

Ce profil a été retenu car il présente l'écart le plus important entre ses dimensions, ce qui reflète un rapport à l'oral très contrasté, marqué par des forces et faiblesses

prononcées selon les dimensions. Z6 obtient des scores assez hétérogènes allant de 46.67 à 93.33. Parmi l'ensemble des dimensions, les scores les plus élevés de Z6 sont observés dans la dimension axiologique (93.33), la dimension relationnelle (90.00), la dimension identitaire (80.00) et la dimension interactionnelle (75.00).

Les scores les plus faibles concernent la dimension affective (46.67), la dimension praxéologique (53.33), la dimension conceptuelle (60.00) ainsi que la dimension métadiscursive (60.00).

Le score total de l'élève s'élève à 70.77, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne de la classe, qui est de 73.24 (écart-type : 10.35).

La suite de cette section propose une observation détaillée de chaque dimension du RO afin de mieux comprendre les caractéristiques propres à chaque élève et de mieux saisir les spécificités de chaque profil.

Affective

Le score de 46.67 obtenu par Z6 dans la dimension affective se situe nettement en dessous de la moyenne de la classe (73.24, SD = 10.35). Les propos de l'élève au cours de l'entretien apparaissent cohérents avec ce score. En effet, Z6 exprime clairement le fait qu'il n'aime pas parler devant les autres, même s'il précise que cela ne le dérange pas lorsqu'il doit le faire. Il parle d'une légère sensation « satisfaisante » mais pas pleinement plaisante

« c'est pas que c'est facile ou difficile, mais juste j'aime pas parler devant les gens, mais quand je suis devant, ça ne me dérange pas quoi » (Z6, 70-71).

« ça ne m'apporte pas de plaisir... je suis légèrement satisfait » (Z6, 115-117).

Z6 déclare pouvoir ressentir du stress dans certains contextes, surtout lorsqu'il y a beaucoup de monde ou lorsqu'il s'exprime devant des inconnus.

« quand il y a trop de monde, là ça peut peut-être un peu me stresser » (Z6, 105-106).

« quand c'est devant des inconnus que je ne connais pas, ou même des personnes plus âgées, là ça m'arrive d'un peu stressé » (Z6, 149-150)

Il souligne également que capter l'attention d'un groupe est une tâche difficile, mais déclare ressentir une sensation positive lorsque tous les interlocuteurs comprennent ce qu'il dit.

« c'est vraiment dur de capter l'attention à tout le monde, mais quand tout le monde comprend, c'est vraiment cool, ça donne une bonne sensation » (Z6, 670-672).

Il ajoute pour finir que ce rapport à la parole n'a pas beaucoup changé avec le temps, bien qu'il se sentait plus stressé auparavant.

« Oui, voilà, j'ai toujours été comme ça » (Z6, 138) ;

« Ouais, un peu, mais j'ai toujours ce petit stress... » (Z6, 154).

Conceptuelle

Z6 obtient un score de 60.00 dans la dimension conceptuelle. Bien que ce score soit légèrement inférieur à la moyenne de la classe (73.24, SD = 10.35) ses propos sont cohérents avec celui-ci. En effet, d'un côté, Z6 exprime l'idée que certaines personnes parlent facilement parce qu'elles possèdent du courage ou un talent naturel.

« je crois que c'est surtout les personnes qui sont nées avec le courage » (Z6, 164)

« je trouve qu'il faut quand même avoir un peu de talent, savoir trouver les mots, les bons mots au bon moment et bien placer ça » (Z6, 214-216).

De l'autre, il donne une définition précise de ce qu'est bien parler et insiste sur l'importance de la clarté.

« savoir ce qu'on dit, bien maîtriser son texte, savoir bien monter la voix, parler bien fort » (Z6, 221-223)

« si t'es pas clair, on peut pas te comprendre » (Z6, 231).

Il évoque également la possibilité de progresser dans cette compétence.

« quand tu trouves la technique, c'est facile, mais au début ça peut être un peu difficile » (Z6, 235-236), ce qui montre qu'il reconnaît une part d'apprentissage possible.

Enfin, Z6 exprime spontanément son point de vue sur la faible place accordée à l'oral à l'école. En effet, il trouve que cette compétence n'est pas suffisamment valorisée et aimerait qu'on développe davantage la parole spontanée en classe.

« je trouve qu'on n'appuie pas assez le fait de bien parler à l'école ou même dans d'autres écoles » (Z6, 772-783).

« c'est bien les poésies mais si t'as pas le langage nécessaire... » (Z6, 772-783).

Axiologique

Z6 obtient un score de 93.33 dans la dimension axiologique ce qui se reflète dans ses dires lors des entretiens. En effet, il affirme que bien parler est important dans la vie quotidienne et insiste sur l'efficacité que permet une bonne expression orale. Il relie également l'expression orale à la capacité de s'exprimer et de s'organiser.

« C'est important dans la vie de tous les jours » (Z6, 272).

« si tu sais pas bien parler, voilà voilà quoi, c'est pas hyper efficace » (Z6, 276-277).

« pas savoir parler, ça veut dire ne pas savoir s'exprimer, pas savoir s'organiser » (Z6, 341-343).

Il ajoute que, dans son entourage, la parole est valorisée. En revanche, il observe qu'à l'école, cette compétence n'est pas enseignée explicitement.

« c'est un des trucs qu'on apprend le plus... mon frère ou même des fois ma mère » (Z6, 353-358).

« bien savoir parler c'est pas un truc qu'on nous apprend vraiment » (Z6, 362-364).

Praxéologique

Z6 obtient un score de 53.33 dans la dimension praxéologique et ce score s'explique lors de l'entretien. En effet, il dit qu'il prend souvent la parole dans les discussions entre amis, mais explique cependant que, lorsqu'il est en désaccord ou peu intéressé, il préfère se taire et attendre que la conversation change. Il ajoute qu'en contexte familial, il s'exprime plus librement, sans retenue.

« j'aime bien quand on est en groupe, j'aime bien des fois un peu, un peu donner mon avis » (Z6, 382-383).

« je m'abstiens, je ne parle pas, je les écoute et j'attends jusqu'à ce qu'on change de conversation » (Z6, 388-390)

« quand je ne suis pas d'accord avec les discussions, ce qui arrive un peu souvent, bah je parle pas » (Z6, 410-411).

« avec eux j'ai moins souvent ce problème-là, du coup je parle librement » (Z6, 420).

Il mentionne également qu'il pratique le football, où il joue un rôle actif pour encourager ses coéquipiers. Il relie cette expérience à une amélioration de ses compétences orales.

« j'ai un peu cet esprit de motiver l'équipe... c'est aussi un des trucs qui m'a aidé à savoir bien parler » (Z6, 341-347).

Métadiscursive

Z6 obtient un score de 60.00 dans la dimension métacognitive. Lors de l'entretien, ses propos corroborent ce score. En effet, il dit ne pas accorder d'attention particulière à ce qu'il a dit après avoir pris la parole. En revanche, il explique que, lorsqu'il doit parler devant un groupe, il cherche d'abord à capter l'attention de l'auditoire, puis à formuler son message de manière à être compris.

« Non, je n'accorde pas forcément d'attention à ça » (Z6, 462-463).

« Déjà le premier truc à faire, c'est de prendre l'attention de tout le monde... ensuite je trouve les bons mots... quand tout le monde a bien compris... là je dis ce que j'ai à dire » (Z6, 476-481).

Par ailleurs, il déclare qu'il ne réfléchit pas activement pendant qu'il parle.

« À rien. C'est le vide. Je dis juste ce que j'ai à dire » (Z6, 498-499).

Identitaire

Z6 obtient un score de 80 dans la dimension identitaire. Lors de l'entretien, il dit considérer la parole comme une manière de s'exprimer et un moyen de communication essentiel. En effet, il déclare que, lorsqu'il parle, il imagine que les autres l'écoutent et comprennent ce qu'il dit.

« je me dis qu'ils m'écoutent, voilà, qu'ils comprennent ce que je dis » (Z6, 520).

« parler, c'est une manière de s'exprimer à travers les autres. C'est un moyen de communication très très important » (Z6, 534-536).

Il explique qu'il transmet une image de lui-même à travers ses messages oraux.

« Je lui renvoie une image, je leur dis allez, allez les gars ! Ou même des fois c'est pas grave, ou bien voilà, des trucs comme ça quoi, des petits conseils » (Z6, 593-595).

Enfin, il rapporte que voir quelqu'un qui s'exprime bien constitue pour lui un repère. En effet, Z6 observe que les personnes qui s'expriment bien sont généralement mieux perçues par les autres. Il rapporte également que cela lui permet d'évaluer l'éducation de cette personne.

« la plupart du temps, les gens aiment les gens qui parlent bien » (Z6, 734-735).

« des fois ça m'aide franchement à voir l'éducation des gens » (Z6, 375-376).

Interactionnelle

Z6 obtient un score de 75.00 dans la dimension interactionnelle. Lors de l'entretien, il indique qu'il adapte sa manière de parler selon son interlocuteur.

« oui, avec mes amis je parle un peu différemment qu'avec ma prof » (Z6, 606-607).

Il explique que, lorsqu'il s'exprime en classe avec un support visuel comme un tableau, il est capable d'adapter sa communication.

« je saurais bien alterner entre contexte, montrer les images au tableau, parler aux autres ou bien prendre l'attention, tout ça tout ça » (Z6, 646-647).

Relationnelle

Z6 obtient un score de 90.00 dans la dimension relationnelle ce qui est en accord avec ses propos lors de l'entretien. En effet, il insiste sur l'importance de bien parler dans les situations de groupe. Selon lui, la parole permet de structurer et organiser les activités collectives ce qui facilite la compréhension.

« surtout dans les groupes, bien parler c'est hyper important » (Z6, 319-320).

« ça organise, ça fait aussi faire comprendre à tout le monde la même chose sans devoir passer par 10 000 chemins » (Z6, 700-702).

Conclusion

Tableau 12 : Points communs et caractéristiques par profil de rapport à l'oral

Profil	Points communs qualitatifs (synthèse)	Nuances internes / spécificités	Dimensions surtout mobilisées
RO bas (B4, B5, B6)	Gêne/trac face à la prise de parole; tendance à l'évitement; faible mobilisation de stratégies métadiscursives; forte préoccupation d'être compris.	Variabilité relationnelle : B6 relie davantage parole et lien social et adapte sa façon de parler; B4/B5 établissent peu ce lien. Identitaire fragile (prise de parole perçue comme risquée).	Affective (négative), Métadiscursive (faible), Identitaire (vulnérable), Interactionnelle/Relationnelle (contrastées).
RO haut (H4, H5, H6)	Apprécient prendre la parole (surtout contextes familiers/intéressants) ; valorisent le « bien parler » (compréhension, relations, avenir) ; pensent que ça s'améliore et évoquent le rôle de l'entourage ; réfléchissent à ce qu'ils disent (avant/pendant/après).	Affective différenciée : H5 serein; H4 stress initial; H6 malaise selon contexte. Identitaire : H4 plus ambivalent que H5/H6.	Axiologique (forte valeur), Interactionnelle/Relationnelle (positives), Métadiscursive (présente), Affective (variable), Identitaire (globalement assurée sauf H4).
Spécifique – S4 (« stable sauf une »)	Profil globalement positif fragilisé par une seule dimension (identitaire). Sens du rôle relationnel de la parole (coopérer, résoudre conflits). Adaptation forte selon interlocuteur/contexte; valeur accordée à l'apprentissage de l'oral.	Stress possible → blocages ; aisance en contexte familial ; tension entre compétences reconnues et frein affectif.	Relationnelle/Interactionnelle (fortes), Conceptuelle/Axiologique (fortes), Identitaire/Affective (fragilisées).
Spécifique – M5 (« moyen hétérogène »)	Dissonance : pratique orale soutenue (familiers) mais mal-être émotionnel marqué; connaît critères du « bien parler », difficultés à les appliquer; voit la parole comme cohésion de groupe.	Timidité forte en contexte classe/public ; attache une grande importance à être comprise; rapporte des progrès mais reste freinée par la peur du jugement.	Praxéologique/Interactionnelle/Relationnelle (plutôt fortes en contexte sécurisé), Affective/Identitaire (fragiles), Conceptuelle

			(connaissances déclarées).
Spécifique – Z6 (« zigzag »)	Ambivalence affective (parle sans plaisir) ; valorise fortement la parole (repère social/éducation) ; s'adapte (interlocuteur, supports) ; rôle organisateur de la parole en groupe ; outillage métadiscursif limité.	S'exprime davantage en contextes familiaux ; mobilise un rôle de leader/entraîneur (ex. football) ; associe « bien parler » à reconnaissance sociale.	Axiologique/Relationnelle (fortes), Interactionnelle (adaptation), Affective (modérément négative), Métadiscursive (plutôt faible).

D. Discussion

Structure

1. Rappel du processus

La présente étude s'est proposée d'explorer le rapport à la prise de parole chez des élèves de 10 à 12 ans, en se concentrant particulièrement sur les 8 dimensions du RO. En effet, bien que les compétences orales soient aujourd'hui reconnues comme essentielles tant sur le plan scolaire que social (Colognesi & al., 2023b ; Plaza, 2014) elles restent insuffisamment enseignées et valorisées dans les pratiques éducatives actuelles (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais, 2022). Cela entraîne souvent des difficultés émotionnelles et cognitives chez les élèves, telles que la peur, l'anxiété ou la perte de confiance en soi lors de la prise de parole (Dumais, 2018, 2021 ; Stordeur et al., 2023). Ainsi, notre recherche s'articule autour de deux études et donc deux questions complémentaires :

1. Étude quantitative : « *Quel est le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans ?* »
2. Étude qualitative : « *Comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés ?* »

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place un dispositif méthodologique mixte, de type séquentiel explicatif (quan → QUAL), dans lequel une phase quantitative exploratoire précède et oriente une phase qualitative approfondie (Schoonenboom & Johnson, 2017).

Dans un premier temps, 127 élèves issus de six classes primaires (P4, P5 et P6) ont rempli un questionnaire adapté de l'Échelle du Rapport à l'Oral (ERO), mesurant les huit dimensions du RO : affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, interactionnelle et relationnelle (Colognesi et al., 2023b, 2024). Les résultats quantitatifs ont d'abord permis de répondre à la première question de recherche, à savoir, déterminer le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans. Ensuite, cela a permis d'identifier différents profils d'élèves, allant d'un rapport faible à un rapport très élevé ou ambivalent vis-à-vis de la prise de parole.

Dans un second temps, neuf élèves représentant 9 profils identifiés lors de la phase quantitative ont été sélectionnés afin de participer à des entretiens semi-directifs, conduits selon les principes de l'Interpretative Phenomenological Analysis (IPA ; Smith et al., 2014). Cette sélection comprend trois élèves présentant un RO faible, trois

autres présentant au RO élevé, et trois élèves ayant un RO spécifique un ayant un RO moyen, ainsi que deux élèves au RO atypiques : l'un présentant un score globalement élevé mais une grande faiblesse marquée dans une dimension spécifique et l'autre ayant un profil très contrasté, en « zigzag », avec de fortes variations entre les dimensions. Cette phase qualitative a permis d'approfondir les représentations personnelles des élèves relativement aux huit dimensions du RO

2. Résumé et interprétation des résultats en lien direct avec les questions de recherche

La première question de recherche visait à déterminer le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans. La phase quantitative a permis d'identifier les variations de scores en lien avec les 8 dimensions du RO. Les résultats obtenus mettent en évidence un rapport à la prise de parole complexe et confirme l'idée de Tardif (2006, cité dans Boyer et al., 2018), selon laquelle le langage constitue un savoir-agir complexe qui mobilise simultanément des ressources internes et externes.

La moyenne globale du rapport à l'oral (RO), calculée sur 100 pour l'ensemble des élèves (N = 127), s'élève à 71,37 %. Cette moyenne diffère selon le niveau scolaire : 67,82 % en P4, 72,56 % en P5 et 73,24 % en P6. Cette variation ne peut toutefois pas être interprétée comme une progression liée à l'âge, car il ne s'agit pas d'un suivi longitudinal des mêmes élèves. Elles suggèrent toutefois des différences de RO selon le niveau, ce qui rejoint l'idée que le rapport à l'oral est influencé par des facteurs contextuels et développementaux comme le souligne Plaza (2012, 2014). En effet, les recherches montrent que l'expérience scolaire, les pratiques pédagogiques rencontrées et les attentes institutionnelles propres à chaque année peuvent modifier la manière dont les élèves perçoivent et investissent l'oral, indépendamment de leur âge ou de leur parcours antérieur (Reuter & al., 2013)

Toutefois, la dimension affective stagne (voire diminue de P5 à P6), ce qui semble corroborer l'idée qu'il existe une anxiété sociale accrue autour de 11 ans (Tessier & Comeau, 2017). Par ailleurs, les résultats de cette dimension montrent une grande diversité entre les élèves, avec un écart-type allant de 2,8 à 3,0. Cela confirme l'idée que la dimension affective a un rôle important et peut parfois freiner la prise de parole. Elle nécessite donc un accompagnement adapté et rassurant (Mercer & Howe, 2012 ; Stordeur et al., 2023).

La dimension axiologique c'est-à-dire l'importance accordée à la parole, obtient les scores les plus élevés dans tous les groupes, et ce, même chez deux élèves (B4 et B6) ayant un rapport plus fragile à l'oral ($M = 87,13$), tandis que la dimension identitaire est la plus basse ($M = 54,33$). Ce contraste met en évidence un décalage : d'un côté, la capacité à bien s'exprimer est largement valorisée sur le plan social (Colognesi et al., 2023 ; Plaza, 2014), car elle est perçue comme un atout essentiel dans la vie quotidienne, les interactions sociales et la réussite scolaire. De l'autre, la prise de parole peut être vécue comme une prise de risque identitaire, car elle engage la personne dans son entièreté (De Pietro et al., 2017 ; Simard et al., 2010) et implique une exposition au regard des autres, souvent source d'anxiété (Colognesi et al., 2023 ; Charaudeau, 2001 ; Stordeur, 2025). Cette exposition rend visible non seulement le contenu du message, mais aussi des éléments de l'identité de celui qui parle, ce qui peut entraîner des jugements ou des comparaisons.

La dimension identitaire, en plus d'afficher les scores moyens les plus bas ($M = 54,33$), présente la plus forte dispersion ($SD \approx 3$). Cela peut démontrer une vulnérabilité face au regard des autres, caractéristique de l'entrée dans la préadolescence (Bee & Boyd, 2003 ; Tourrette & Guidetti, 2018).

La dimension métadiscursive révèle des résultats faibles ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves disposent de peu de stratégies explicites de régulation et d'évaluation de leurs productions orales (Plane, 2015, 2019). Il convient de souligner que ces scores faibles ne traduisent pas nécessairement un déficit individuel, mais peuvent refléter un manque d'opportunités et de guidage didactique pour développer la compétence métadiscursive (Plane, 2019).

La différence des dimensions interactionnelle et relationnelle entre la P4 et la P6 (Int. : $M = 64,85 \rightarrow 74,05$; Rel. : $M = 72,65 \rightarrow 83,25$) montre que l'oral se développe non seulement comme outil d'apprentissage, mais également comme vecteur de socialisation (Plane, 2015). Ces résultats confirment également que l'oral scolaire ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais joue un rôle important pour l'intégration sociale des élèves (Wiertz et al., 2021). Par ailleurs, la différence régulière des scores dans ces deux dimensions démontre le développement de la théorie de l'esprit, c'est-à-dire la capacité à prendre en compte les intentions, émotions et connaissances des autres (Plaza, 2014), ainsi que l'importance croissante du groupe de pairs dans les relations sociales des élèves (Boyd, 2014). Selon Colognesi et al.

(2023) le développement de ces dimensions se fait de manière naturelle avec toutefois des dispositifs pédagogiques mis en place.

Les résultats révèlent un rapport à l'oral globalement positif ($M = 71,37 \%$), chez les élèves de 10 à 12 ans mais contrasté selon les dimensions. En effet, fortement valorisé sur le plan social et interactionnel, il reste fragilisé par des enjeux identitaires, affectifs et un manque d'outils métadiscursifs. Ces constats confirment que le RO constitue un savoir-agir complexe, influencé par des facteurs contextuels et nécessitant un accompagnement pédagogique ciblé.

Pour notre deuxième question de recherche, l'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives a permis d'identifier des profils contrastés de rapport à l'oral (RO) chez les élèves de 10 à 12 ans, regroupés en trois catégories : RO bas, RO haut et RO spécifique. Nous allons maintenant essayer de comprendre comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés.

Les RO bas (B4, B5 et B6)

Au niveau de la dimension affective, B4 et B5 révèlent une forte appréhension du jugement, une peur du ridicule et un trac pouvant aller jusqu'à l'évitement. Pour B6, cette anxiété se manifeste principalement par une peur de l'erreur et une nervosité persistante, y compris lors de prises de parole préparées. Ces observations rejoignent les travaux de Stordeur et al. (2023) montrant que les émotions négatives inhibent la participation orale et que les émotions éducatives influencent fortement l'engagement (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). L'anxiété, déjà identifiée par Stordeur et al. (2023) comme un facteur de « risque d'exclusion silencieuse », agit ici comme un blocage majeur. Ces difficultés peuvent également s'expliquer, en partie du moins, par les transformations socio-émotionnelles et physique typiques de la préadolescence (Mendle, 2014 ; Plaza et al., 2012 ; Tourrette & Guidetti, 2018). D'ailleurs, B4 et B5 présentent une augmentation de la peur ou de la gêne au fur et à mesure qu'ils grandissent. Cette augmentation peut s'interpréter à la lumière des travaux de Cannard (2019) et Brown (2013), qui montrent que la sensibilité accrue au regard des pairs et le besoin d'appartenance sociale peuvent accentuer l'anxiété en situation de prise de parole. À l'inverse, B6 démontre l'effet positif des expériences de réussite répétées sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Guichard, 2007). En effet, ces réussites contribuent à réduire progressivement l'anxiété et à consolider la confiance en soi.

Pour la dimension conceptuelle, B4 et B6 expriment leur conviction que l'oral s'apprend, alors que B5 manifeste un certain fatalisme. Cette divergence rejoint l'analyse de Stordeur et al. (2023) et Laparra (2008) sur l'importance d'un cadre clair pour évaluer ces compétences, ainsi que les propositions de Wiertz et al. (2021) en faveur d'un enseignement explicite et structuré de l'oral.

La dimension axiologique montre que, pour chacun des élèves, la valeur accordée à l'oral est directement liée à l'influence de leur entourage. B4 (60 %) lui attribue une importance modérée, B5 (53,33 %) en minimise l'utilité, probablement en raison d'une absence de valorisation dans son milieu, tandis que chez B6 (100 %), cette influence se traduit par une forte valorisation. Cela démontre le rôle indispensable de l'entourage dans la construction du langage (Hulme & al., 2020) et donc du RO. Cette observation rejoint les analyses de Colognesi et al. (2023), pour qui la dimension axiologique est fortement influencée par l'environnement socio-culturel et celles de Charlot (1997), qui souligne que la valeur attribuée à un savoir ou à une compétence dépend du sens qu'elle prend dans l'histoire personnelle et familiale de l'élève. B6 montre également, comme l'indique Stordeur (2023), que valoriser l'oral ne se traduit pas nécessairement par une facilité à parler, surtout lorsqu'il manque de conditions favorables pour le pratiquer.

La dimension praxéologique révèle une pratique limitée et fortement contextuelle. B4 privilégie des contextes sécurisants, B5 évite de parler et B6, bien qu'il valorise l'oral, parle peu. Cela rejoint les théories de Colognesi et al. (2023b) selon lesquelles les pratiques orales à l'école restent souvent isolées et peu systématiques ce qui réduit les situations d'échanges spontanés et sécurisants.

Pour la dimension métadiscursive, les RO bas utilisent peu de stratégies pour préparer, ajuster ou évaluer leur discours, ce qui limite leur capacité d'adaptation et provoque un sentiment d'impuissance. Comme le rappellent Plane (2015), cette compétence est souvent implicite dans les pratiques d'enseignement, alors qu'elle devrait être enseignée de manière explicite. D'ailleurs, Chiss & David (2012) et Plane (2019) rappellent l'importance de développer un langage réflexif. Ce constat rejoint les observations de Dumais (2018, 2021), pour qui le manque d'outils peut limiter le développement de la prise de parole ce qui entretient un cercle vicieux. En effet, moins de préparation amène plus d'anxiété, ce qui fragilise l'identité et limite encore les interactions orales.

La dimension identitaire est également fragilisée. En effet, les profils B4 et B5 perçoivent la prise de parole comme une situation risquée, ce qui rejoint les analyses de Bee et Boyd (2011) ainsi que celles de De Pietro et al. (2017) sur la vulnérabilité identitaire en contexte oral. Les transformations socio-affectives propres à la préadolescence, décrites par Tourrette et Guidetti (2018) indiquent que ces changements augmentent la peur du jugement et la comparaison avec les pairs, ce qui renforce l'inhibition. Cette période est en effet marquée par une sensibilité accrue au regard social et par une quête identitaire (Bee & Boyd, 2011), où l'oral peut devenir un espace d'exposition de soi perçu comme menaçant. À l'inverse, B6 illustre une affirmation de soi plus marquée et des compétences interactionnelles solides ce qui confirme l'idée que l'estime de soi constitue un levier de participation orale (Bee & Boyd, 2011). Ces constats soulignent que la prise de parole mobilise non seulement des habiletés langagières, mais aussi des ressources socio-identitaires (Charaudeau, 2001 ; Colognesi & al., 2023b).

Enfin, dans les dimensions interactionnelle et relationnelle, B4 et B5 décrivent une parole surtout contrainte, rarement vécue comme un échange réel, sans doute en lien avec un environnement scolaire où l'oral reste surtout associé à des tâches évaluatives ou formelles, ce qui limite le développement de la dimension relationnelle (Plane, 2019). À l'inverse, B6 identifie clairement l'oral comme un levier de socialisation, ce qui rejoint les travaux de García-Carrión et al. (2020) et Mercer et al. (2016) qui soulignent le rôle central des échanges verbaux dans la construction du lien social et la cohésion du groupe. B6 a intégré les compétences décrites par Colognesi et al. (2023) : écoute active, adaptation au contexte, co-construction du sens et maintien de relations positives. Par ailleurs, ces écarts confirment l'importance des environnements bienveillants et interactifs décrits par Johnston (2010) et Bergelson et al. (2023). En effet, un contexte riche en échange de qualité, où la parole est libre et l'erreur acceptée comme partie de l'apprentissage, favorise un rapport positif à l'oral, encourage la participation et renforce l'intégration sociale.

Chez les profils de RO bas (B4, B5 et B6), le rapport à l'oral s'explique donc par la combinaison de vulnérabilités au niveau des dimensions affective (anxiété, peur du jugement, trac, peur de l'erreur), identitaire (insécurité, perception de l'oral comme exposition à risque), conceptuelle et métadiscursive (manque d'outils métadiscursifs pour préparer et réguler la parole), ainsi que relationnelle et interactionnelle (faible perception de l'oral comme échange authentique). Ces fragilités sont accentuées par

les changements socio-affectifs de la préadolescence ce qui freine encore l'apprentissage de ces compétences et mènent à l'évitement ou à une participation forcée. Les différences observées au sein du groupe (notamment chez B6, qui valorise l'oral et l'utilise comme levier de socialisation) confirment que la qualité du climat relationnel et interactionnel constitue un facteur explicatif central. En effet, un environnement bienveillant, riche en interactions authentiques favorise la réduction de l'anxiété et le développement de la confiance ce qui permet de transformer le potentiel en engagement régulier (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Stordeur, & al. (2023) ; García-Carrión et al., 2020). Nous pouvons donc dire que le RO bas se caractérise par une combinaison de fragilités au niveau de plusieurs dimensions du RO ce qui freinent l'engagement et la confiance des élèves.

Les RO haut (H4, H5, H6)

Les élèves présentant un RO haut évoquent parfois un trac initial, mais celui-ci s'atténue rapidement grâce à la familiarité du contexte et au soutien perçu dans leur environnement. Cela met en évidence l'importance d'un cadre bienveillant (familial ou scolaire) dans l'apaisement des émotions liées à la prise de parole (Johnston, 2010 ; Plane, 2015 ; Benoit, 2018 ; Stordeur & al., 2023). Ce climat sécurisant favorise l'émergence d'émotions positives qui, comme le soulignent Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) et Stordeur et al. (2023), stimulent la motivation et l'engagement. Par ailleurs, cela rejoint les travaux de Bandura (1997) et Guichard (2007) selon lesquels les expériences de réussite contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et favorisent une participation plus active. Ces résultats confirment également l'hypothèse avancée par Plaza (2014) ainsi que par Tourrette et Guidetti (2018) selon laquelle les compétences orales évoluent progressivement entre 9 et 12 ans. En effet, au fil de cette période, les élèves développent des compétences narratives plus élaborées et une meilleure compréhension des attentes scolaires en niveau de la prise de parole (Tessier et Comeau, 2017 ; de Scionti et al., 2023), ce qui amène une transformation du rapport à l'oral entre 10 et 12 ans. Ces observations corroborent également l'idée que la scolarisation contribue à élargir le répertoire langagier et à multiplier les occasions de prise de parole (Hulme et al., 2020 ; Plaza et al., 2012 ; Soucy & Dumais, 2022 ; Wiertz et al., 2021). Toutefois, cette progression s'inscrit dans un contexte de développement marqué par des changements physiologiques, cognitifs et socio-affectifs susceptibles de déstabiliser les élèves (Plaza, 2012, 2014 ; Tourrette & Guidetti, 2018). La mue, la transformation de l'image corporelle,

l'accentuation de la sensibilité au regard des pairs et la construction identitaire peuvent fragiliser la prise de parole, même chez des élèves présentant un RO globalement positif.

Les trois élèves obtiennent des scores élevés dans la dimension conceptuelle (H4 : Conc=100 ; H5 : Conc=100 ; H6 : Conc=86,67) et considèrent que l'oral s'enseigne et s'apprend. H4, H5 et H6 associent le fait de « bien parler » à la clarté et à la compréhension du message, ce qui rejoint l'idée que la maîtrise de l'oral suppose non seulement des habiletés techniques mais aussi une conscience de ses finalités communicatives (Colognesi et al., 2023). En effet, ces élèves estiment qu'il est possible de progresser à l'oral, mais en évoquant des conditions et expériences différentes. L'entourage est cité par chacun comme un facteur déterminant, ce qui confirme les propos de Mercer & Howe (2012) que les interactions sociales constituent un levier central pour l'apprentissage et le perfectionnement des compétences orales.

La dimension axiologique est marquée par une forte valorisation de l'oral. Les trois élèves interrogés considèrent qu'il est important de bien parler et jugent cette compétence utile dans la vie quotidienne comme le soulignent Colognesi et al., 2023 ; Plaza, 2014).

Pour la dimension praxéologique, les trois élèves déclarent prendre la parole, mais soulignent que cette envie dépend du contexte et de leur intérêt pour le sujet abordé. Ils mentionnent tous que leur entourage constitue un facteur facilitateur, ce qui rejoint l'idée que la prise de parole est plus spontanée et engagée dans des environnements sécurisants et familiers (Bee & Boyd, 2003). Par ailleurs, l'intérêt pour le sujet abordé apparaît également comme un moteur important de la participation orale ce qui confirme le lien entre émotion, cognition et motivation (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Enfin, bien que son score soit légèrement plus faible, H6 est le seul à mentionner explicitement des prises de parole pour intervenir, apporter une précision ou corriger un propos, ce qui montre que l'oral est utilisé activement comme moyen d'agir dans l'échange, conformément à la définition praxéologique proposée par Colognesi et al. (2023).

Leur dimension métadiscursive est particulièrement développée. En effet, ils savent décrire leurs stratégies de préparation, d'ajustement et d'auto-évaluation, ce qui confirme les travaux de Chiss et David (2012), qui soulignent l'importance de la réflexion sur le langage dans le développement de la compétence orale. Cette

dimension constitue un levier pour développer un langage plus réfléchi et à structurer sa pensée (Plane, 2019).

Sur le plan identitaire, ces élèves se décrivent comme compétents et écoutés, sans crainte marquée du jugement. De plus, H6 souligne l'évolution positive de son rapport à l'image au fil du temps, passant d'une peur du jugement à un sentiment de plus grande confiance. Cela corrobore les propos de Bandura (1997) et Guichard (2007) selon laquelle les expériences de réussite renforcent le sentiment de compétence et diminuent la crainte du jugement. Ils mettent également en évidence que cette dimension est fortement influencée par le degré de familiarité et de sécurité perçu dans la situation de communication, en accord avec les analyses de Stordeur et al. (2023) qui soulignent l'importance d'un cadre bienveillant et interactif pour favoriser l'engagement oral et réduire la peur du jugement.

Enfin, la dimension interactionnelle et relationnelle sont bien intégrées. En effet, ils adaptent leur discours à l'interlocuteur, tiennent compte du contexte et perçoivent la parole comme un outil de coopération et de cohésion sociale (Colognesi & al., 2023b). Les élèves expriment également que parler davantage permet de se rapprocher des autres, ce qui rejoint les résultats du NORC (2024) qui montrent que la fréquence des échanges renforce le sentiment de connexion émotionnelle. Cela met en évidence l'importance des environnements soutenant (familiaux et entre pairs) dans la construction d'un rapport positif à l'oral (Hulme et al., 2020 ; Bergelson et al., 2023 ; Johnston, 2010) et renforce l'idée que le développement de cette compétence ne se joue pas uniquement dans la sphère scolaire (Stordeur et Colognesi, 2020).

Chez les profils de RO élevés (H4, H5 et H6), le rapport positif à l'oral est le résultat d'une combinaison de ressources solides dans toutes les dimensions (conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, relationnelle et interactionnelle) ainsi que d'un climat émotionnel sécurisant. En effet, la confiance en soi est amplifiée par des réussites et un entourage encourageant ce qui aide à dépasser le trac et à voir la prise de parole comme un moment d'expression et de coopération. La forte valorisation de l'oral est associée à la maîtrise de stratégies de préparation et d'adaptation ce qui permet une participation flexible selon les contextes. Pour ces élèves, parler est à la fois un outil d'apprentissage et un moyen de créer du lien, confirmant que des environnements bienveillants et interactifs (en famille, à l'école et entre pairs) soutiennent un rapport positif et engagé à l'oral (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Colognesi et al., 2023 ; Hulme et al., 2020 ; Johnston, 2010). Nous

pouvons donc dire que les profils hauts s'appuient sur une combinaison de sécurité affective, valorisation de la parole, clarté conceptuelle, affirmation identitaire, intégration interactionnelle et posture réflexive. Ce profil met en évidence le lien étroit entre les dimensions affective, cognitive et comportementale décrit par Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014), où chacune soutient et amplifie les autres ce qui crée ainsi une dynamique positive de confiance, d'engagement et de réussite.

Profils spécifiques

Profil de S4

S4 illustre un rapport ambivalent à la prise de parole, caractérisé par une maîtrise apparente mais une sensibilité marquée au regard des autres. D'un point de vue quantitatif, cet élève obtient des scores élevés dans 7 des 8 dimensions ce qui suggère une certaine aisance et implication dans les situations orales. Cependant, cette confiance est nuancée par les propos recueillis lors de l'entretien, qui révèlent un stress et des blocages émotionnels. En effet, sur le plan affectif, Z4 se décrit comme à l'aise et habitué à prendre la parole, mais admet ressentir un stress susceptible de provoquer des « blocages ». S4 explique qu'il parle volontiers dans les situations orales en contexte familial. Toutefois, cette aisance contextuelle ne suffit pas à lever les freins émotionnels dans des environnements plus formels ou inconnus ce qui confirme que la familiarité du cadre favorise l'engagement (Bergelson et al., 2023 ; Wang, 2023). Pour la dimension discursive, S4 semble conscient des stratégies nécessaires pour réussir à l'oral, mais le stress vient parfois limiter leur mobilisation. La dimension identitaire, très faible comparée aux autres, démontre que la forte sensibilité au regard des autres peut freiner la prise de parole et que des blocages identitaires existent même chez des locuteurs compétents (Colognesi et al., 2023). L'élève maîtrise les attendus scolaires de l'oral (dimension conceptuelle élevée) et reconnaît sa valeur sociale (Plane, 2015 ; Colognesi et al., 2023), mais ses acquis ne suffisent pas à lever les freins émotionnels, en particulier l'anxiété sociale, caractéristique de la préadolescence (Bee & Boyd, 2011 ; Mendle, 2014). Cette tension souligne l'importance des conditions affectives et de la sécurisation du contexte pour transformer la compétence en engagement régulier (Stordeur & al., 2023). Nous pouvons donc dire que le RO de S4 résulte de la combinaison d'un bon niveau de compétences, d'une fragilité affective et identitaire et d'une forte importance accordée au lien relationnel. Dans un cadre sécurisant et propice au dialogue, l'élève mobilise pleinement ses acquis. En revanche,

dans un contexte évaluatif, unilatéral ou perçu comme critique, l'anxiété sociale prend le dessus et freine l'utilisation de ses compétences. Ce profil illustre que, pour les rapports à l'oral contrastés, les dimensions relationnelle et interactionnelle peuvent peser autant que les ressources cognitives (Colognesi et al., 2023 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Profil de M5

M5 illustre un cas moyen de dissonance. En effet, malgré une pratique orale soutenue, l'élève exprime un fort mal-être émotionnel. Ce constat confirme que la fréquence de la prise de parole ne signifie pas forcément être à l'aise sur le plan émotionnel (Stordeur et al., 2023 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Sur le plan affectif, l'anxiété importante face au regard des autres constitue un frein, même lorsque la participation est élevée (Bee & Boyd, 2011 ; De Pietro et al., 2017 ; Stordeur & al., 2023). Dans la dimension conceptuelle, M5 connaît les critères d'une prise de parole réussie (53,33 %), mais éprouve des difficultés à les appliquer concrètement ce qui révèle un décalage entre connaissances théoriques et mise en pratique (Soucy & Dumais, 2022). Sur le plan axiologique, l'élève reconnaît la valeur et l'importance de l'expression orale dans le cadre scolaire, ce qui alimente son engagement, même si cet investissement ne garantit pas un confort émotionnel (Stordeur & al., 2023). La dimension praxéologique est très élevée (93,33 %). En effet, M5 parle souvent et avec aisance dans les contextes familiers, mais sa participation diminue en public ou dans des contextes moins connus, ce qui confirme l'importance du cadre dans l'engagement oral (Bergelson et al., 2023 ; Wang, 2023). Dans la dimension métadiscursive, l'élève mobilise des stratégies d'autorégulation pour gérer la prise de parole, mais celles-ci ne suffisent pas à lever les freins émotionnels. Sur le plan identitaire, la faiblesse de cette dimension révèle une incertitude quant à l'image de soi perçue ce qui confirme que la prise de parole peut constituer une épreuve identitaire (Bee & Boyd, 2003). La dimension interactionnelle et relationnelle montre un engagement actif dans les échanges, en particulier dans des environnements connus et sécurisés, mais ces dimensions sont plus faibles dans les situations de prise de parole plus formelles.

Nous pouvons donc dire que le rapport à l'oral moyen et dissonant de M5 est le résultat d'un déséquilibre entre une compétence technique globalement solide et un vécu affectif fragilisé. Ce profil met en évidence l'importance d'envisager le rapport à l'oral comme un objet multidimensionnel dans lequel, même si on maîtrise les savoir-

faire, cela ne compense pas toujours les fragilités émotionnelles et identitaires. (Colognesi et al., 2023b ; Stordeur & al., 2023). Ce profil illustre la nécessité d'un accompagnement qui intègre simultanément le développement des compétences, la gestion des émotions et le renforcement de l'estime de soi pour favoriser une participation orale plus épanouie et durable.

Profil de Z6

Sur le plan affectif, Z6 présente un malaise modéré (46,67 %) ce qui traduit une ambivalence. En effet, il accepte de parler, mais sans réel plaisir, surtout dans les situations nouvelles ou évaluatives, perçues comme potentiellement menaçantes (Stordeur et al., 2023). Au niveau conceptuel, Z6 est conscient des enjeux sociaux et scolaires de l'oral, mais cela ne s'accompagne pas d'une participation active. Sa dimension axiologique est élevée. En effet, il valorise fortement la parole et critique d'ailleurs la faible reconnaissance de l'oral spontané à l'école, souvent réduit à des exercices formels demandant déjà une maîtrise avancée (Plane, 2015 ; Colognesi et al., 2023). La dimension praxéologique est moyenne (53,33 %). En effet, il parle peu, malgré l'importance accordée à l'oral, ce qui confirme que la valorisation axiologique ne suffit pas à encourager une pratique soutenue (Colognesi & al., 2023). Pour la dimension métadiscursive, le manque d'outils pour préparer et réguler ses interventions (Dumais, 2018, 2021) contribue à maintenir son malaise. Z6 obtient un score élevé (80) pour la dimension identitaire, témoignant d'une forte conscience de l'impact de la parole sur l'image de soi. Il la considère comme un moyen essentiel de communication et d'expression personnelle et associe la qualité de l'expression orale à la perception sociale et au niveau d'éducation d'une personne. Enfin, les dimensions interactionnelle et relationnelle sont marquées par une sélectivité : Z6 participe volontiers dans des échanges sécurisés, mais son engagement reste limité en contexte plus large, ce qui réduit les occasions de créer et d'entretenir des liens sociaux par l'oral.

Nous pouvons dire que le rapport à l'oral de Z6 repose sur une forte valorisation axiologique de la parole, mais que cette reconnaissance ne se traduit que partiellement en pratique. Cet écart s'explique par un malaise affectif modéré, une insécurité identitaire dans les contextes formels et l'absence de stratégies pour préparer et réguler ses interventions. Ainsi, malgré une conscience claire des enjeux sociaux et scolaires de l'oral, l'engagement dépend fortement de la qualité du climat relationnel

et du type d'interaction : les échanges sécurisés stimulent la participation, tandis que les situations publiques ou inconnues la freinent. Ce profil ambivalent montre que la pour aller de la motivation vers la participation régulière, cela nécessite un accompagnement simultané sur le plan affectif, identitaire et stratégique (Colognesi & Hanin, 2020 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Dumais, 2018, 2021). Ce décalage entre convictions et pratiques peut ainsi restreindre le développement de ses compétences orales, réduire les interactions sociales en contexte élargi et, à long terme, renforcer l'ambivalence de son rapport à l'oral.

3. Résultats inattendus

Deux constats méritent une attention particulière. Premièrement, la dimension métadiscursive reste faible dans tous les profils sauf un (H6), y compris chez les élèves ayant un RO haut. Cela suggère que la capacité à analyser et réguler son discours n'est pas spontanée et demande un enseignement explicite ce qui rejoint les observations de Plane (2015) sur l'importance d'un apprentissage formel de la réflexivité orale. Deuxièmement, alors que Mercer et Howe (2012) soulignent l'importance des interactions orales comme leviers d'apprentissage actif, les trois élèves avec un RO bas montrent que, sans climat sécurisant, ces interactions peuvent au contraire renforcer l'évitement. En effet, chez les élèves ayant un rapport bas, les interactions peuvent être source d'angoisse, de repli ou de stratégies d'effacement.

4. Limites

Cette recherche présente plusieurs limites qu'il convient de souligner.

Premièrement, l'échantillon mobilisé peut sembler restreint et homogène, puisque les données ont été recueillies dans une seule école ayant un indice socio-économique élevé. Il conviendrait, dans la poursuite de cette étude, d'élargir les échantillons à des contextes scolaires variés, tant sur le plan socioéconomique que géographique, afin de renforcer la portée et la transférabilité des conclusions.

Deuxièmement, la passation du questionnaire par la direction de l'établissement pourrait avoir induit un biais de désirabilité sociale chez les élèves, ceux-ci voulant potentiellement fournir des réponses perçues comme valorisées par l'institution scolaire. A l'avenir, il nous semble que le chercheur pourrait lui-même effectuer la passation du questionnaire.

Troisièmement, si la taille totale du sous-échantillon retenu pour l'analyse qualitative ($n = 9$) est suffisante pour ce type d'étude, la répartition entre les profils (trois élèves pour certains profils et un seul pour d'autres) limite la richesse des comparaisons possibles. Il serait donc pertinent, dans de futures recherches, de prévoir un nombre plus équilibré de participants par profil.

Quatrièmement, nous avons rencontré de la difficulté à faire s'exprimer certains élèves, ce qui a amené à des verbatims parfois succincts ou peu développés. Il serait donc intéressant de réaliser des observations en classe afin de croiser les discours des élèves avec leurs pratiques effectives. Cela offrirait une vision plus nuancée sur leur rapport à l'oral. De plus, la mise en place d'un suivi longitudinal entre 10 et 12 ans permettrait de mieux saisir l'évolution de ce rapport.

5. Retombées pour les acteurs du terrain

Les résultats de ce mémoire peuvent être utiles aux enseignants et aux équipes éducatives. En effet, l'analyse a permis d'identifier certaines dimensions du RO particulièrement problématiques pour les élèves, notamment les dimensions affective, identitaire et métadiscursive. Cette connaissance constitue un levier pour cibler plus efficacement les interventions pédagogiques et de cette façon répondre aux besoins spécifiques des élèves.

L'utilisation du questionnaire ERO, dont la passation dans le cadre de cette recherche a démontré la compréhension par les élèves, pourrait constituer un outil diagnostique pertinent dans les classes. En effet, pour les élèves, sa mise en œuvre leur permettrait de mieux se connaître et de prendre conscience de leurs forces et difficultés à l'oral. Pour les enseignants, il offrirait un point de départ objectif pour orienter leurs actions éducatives, ajuster leurs pratiques et mettre en place des stratégies différenciées selon les profils identifiés.

Par ailleurs, la reconnaissance de l'importance accordée à l'oral par les élèves pourrait également motiver les enseignants à s'intéresser davantage à cette matière. Le travail sur les dimensions du RO pourrait être envisagé de manière progressive, en créant des parcours d'apprentissage centrés sur chaque dimension. Une approche dimension par dimension permettrait non seulement de rendre visibles les composantes du RO, mais aussi de construire des interventions pédagogiques ciblées. En effet, travailler la dimension affective par des mises en situation sécurisantes et valorisantes, renforcer la dimension identitaire par des activités favorisant la prise de

parole sur des sujets qui comptent pour les élèves ou encore développer la dimension métadiscursive par des moments de retour réflexif sur les productions orales. Ainsi, les résultats de cette recherche peuvent contribuer à outiller concrètement les acteurs du terrain afin de développer des compétences orales.

E. Bibliographie

- Alexander, R. (2020). *The dialogic teaching companion*. Routledge.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience: présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62(4), 373-385.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie*. De Boeck Supérieur.
- Benoit, J. (2018). Le développement de l'enfant : quelques rappels fondamentaux. *Administration & Éducation*, N° 157(1), 137-142. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0137>
- Bergelson, E., Soderstrom, M., Schwarz, I., Rowland, C. F., Ramírez-Esparza, N., Hamrick, L. R., Marklund, E., Kalashnikova, M., Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., Van Alphen, P., & Cristia, A. (2023). Everyday language input and production in 1,001 children from six continents. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 120(52). <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>
- Bernstein, B. B. (1971). *Class, codes and control*. Theoretical studies towards a sociology of language. Routledge.
- Blanchet, P.-A. (2017). *Un aperçu des pratiques d'enseignement de l'oral au collégial*. Correspondance - CCDMD. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/un-aperçu-des-pratiques-denseignement-de-loral-au-collegial/>
- Boyd, D. (2014). It's complicated. Dans *Yale University Press eBooks*. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>
- Brown, B. B. (2013). Adolescents, organized activities, and peers: Knowledge gained and knowledge needed. In J. A. Fredricks & S. D. Simpkins (Eds.), *Organized out-of-school activities: Settings for peer relationships*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 140, 77–96. <https://doi.org/10.1002/cad.20038>

- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C., & Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Bruner, J. (1986). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.
- Cannard, C. (2019). Chapitre 9. Le développement social à l'adolescence : relations aux pairs. *Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité* (p. 269-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0269>.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *ÉLA/Études de Linguistique Appliquée*, n° 123-124(3), 341. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343
- Chiss, J.-L. et David, J. (2018). *Didactique du français : Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2018.01>.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language And Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language And Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.

- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *hdl.handle.net*. <http://hdl.handle.net/2078.1/229507>
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023a). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching And Teacher Education*, 128, 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., Coppe, T., Deschepper, C., Dumais, C., Dupont, P., Sénéchal, K., & Gagnon, R. (2024). Échelle du Rapport à l'Oral (ÉRO) : Résultats des analyses exploratoires et confirmatoires.
- Colognesi, S., López, N. L., & Deschepper, C. (2017). Le développement de l'oral à l'école fondamentale : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language And Literacy*, 19(4), 55. <https://doi.org/10.20360/g2sx0x>
- Colognesi, S., López, N. L., & Deschepper, C. (2017). Le développement de l'oral à l'école fondamentale : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language And Literacy*, 19(4), 55. <https://doi.org/10.20360/g2sx0x>
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas. . . . *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 141-169. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37930>
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C., & Coppe, T. (2023b). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futures) personnes enseignantes. *Nouveaux Cahiers de la Recherche En Éducation*, 25(2), 126-149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- De Almeida, V. S. (2009). La dimension relationnelle des communications. *Activités*, 06(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2234>
- De Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. <https://books.openedition.org/pun/6477>
- Delacroix, E., Jolibert, A., Monnot, É., & Jourdan, P. (2021). Chapitre 6. L'analyse des données qualitatives et documentaires. Dans *Dunod eBooks* (p. 151-177). <https://doi.org/10.3917/dunod.delac.2021.01.0151>

- Demont, É. (2009). Chapitre V. Le langage. La psychologie (p. 107-134). Éditions Sciences Humaines. <https://shs.cairn.info/la-psychologie--9782912601766-page-107?lang=fr>.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development : Theory and Applications*. Applied Social Research Method.
- Dolz, J. ; Mabillard, J-P. (2017) Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. In: L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Ed.). Namur : Presses universitaires de Namur, 2017. p. 109–130. (Recherches en didactique du français)
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de L Éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. *Éducation et Francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088540ar>
- Dumais, C. (2018). L'oral, un brouillon en construction. *Vivre le primaire*, 31(3), 47-48.
- Dumais, C. (2021). Pourquoi enseigner l'oral? *Vivre le primaire*, 34(3), 26-28.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et Francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* <https://hal.science/hal-00657925/>
- Dupont, P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166. <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- García-Carrión, R., De Aguilera, G. L., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers In Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>

- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(1), 193-212.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le Français Aujourd'hui*, N° 195(4), 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation : Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Guichard, J. (2007). Sentiment de compétence (self-efficacy belief) Dans J. Guichard et M. Huteau *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 397-400). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0397>.
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved : Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions In Psychological Science*, 29(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>.
- Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P., & Scott, P. (Eds.). (2014). *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. Intermediate Technology Publications, UK.
- Johnston, J. (2010). DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET ALPHABÉTISATION. Facteurs qui influencent le développement du langage. *Encyclopédie Sur le Développement des Jeunes Enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/63/facteurs-qui-influencent-le-developpement-du-langage.pdf>
- Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Cengage Learning.
- Lafontaine, L., Bergeron, R., & Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratique*. PUQ.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138, 117-134. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>
- Lefevre, F., & Parussa, G. (2020). L'oral représenté en diachronie et en synchronie : une voie d'accès à l'oral spontané ? *Langages*, N° 217(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/lang.217.0009>
- Lentz, F. (2011). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers*

Franco-canadiens de L Ouest, 21(1-2), 211-227.

<https://doi.org/10.7202/045329ar>

Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée. *Paris : Bertrand-Lacoste*

Mayo, I. C., & Barrioluengo, E. P. (2017). Oral Communicative Competence of Primary School Students. *Journal Of Education And Learning*, 6(4), 57.

<https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p57>

Melin, V. (2019). Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Dans *Érès eBooks* (p. 130-133).

<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130>

Mendle, J. (2014). Beyond Pubertal Timing. *Current Directions In Psychological Science*, 23(3), 215-219. <https://doi.org/10.1177/0963721414530144>

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.

Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge : The Selected Works of Neil Mercer*. Routledge.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning : The value and potential of sociocultural theory. *Learning Culture And Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2016). An oracy assessment toolkit : Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning And Instruction*, 48, 51-60.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>

Mercier, J., & Dezutter, O. (2012). *La notion de rapport à l'écrit*. Érudit.

<https://id.erudit.org/iderudit/67720ac>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (éds.). (2017). *Le langage de l'enfant (1-)*. Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.10557>

Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., & Guimard, P. (2016). Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues. *Enfance*, N° 1(1), 113-133.

<https://doi.org/10.3917/enf1.161.0113>

- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique.
- NORC at the University of Chicago. (2024, January). *The role of online communications platforms for interpersonal relationships among teens and young adults* (Issue Brief). Snap Inc.
<https://amerispeak.norc.org/us/en/amerispeak/about-amerispeak/panel-design.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pégaz-Paquet, A., & Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le Français Aujourd'hui*, N° 195(4), 9-22.
<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*.
- Piaget, J. (1954). La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 7(5), 247-253.
<https://doi.org/10.3406/bupsy.1954.6325>
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Dans Nouveaux programmes. Conseil supérieur des programmes (CSP).
- Plane, S. (2019). *L'oral, un objet multidimensionnel*. Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Éducation. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/themes/langages/oral/sylvie-plane-l-oral-un-objet-multidimensionnel>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, N° 39(1), 99-118.
<https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Plaza, M., Bigouret, F. et Vannetzel, L. (2012). 6. Développement du langage oral. Dans Ferrari, P. et Bonnot, O. (dir.), *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (p. 46 -59). Lavoisier.
<https://stm.cairn.info/traite-europeen-de-psychiatrie-et-de-psychopathologie-9782257205193-page-46?lang=fr>.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Rapport à. Dans *De Boeck Supérieur eBooks* (p. 185-190).
<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0185>
- Robins, R. W., Nofle, E. E., & Tracy, J. L. (2007). Assessment of self-conscious emotions: A review of self-report and nonverbal measures. In J. L. Tracy, R.

- W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 443-467). New York: The Guilford Press.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (2021). *Active listening*. Mockingbird Press.
- Rossi-Gensane, N., & Paolacci, V. (2022). Interroger le rapport oral/écrit à l'école : une expérimentation en cycle 3. *SHS Web Of Conferences*, 138, 06012. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806012>
- Salazar-Orvig, A. (2019). Le développement du langage chez le jeune enfant. Dans *De Boeck Supérieur eBooks* (p. 13-51). <https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2019.01.0013>
- Sales-Hitier, D. (2023). Un dispositif pour enseigner explicitement l'oral : quels effets ? *Le Français Aujourd'hui*, N° 222(3), 69-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0069>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives – Hors Série*, (5), 99-111. Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(S2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Scionti, N., Zampini, L., & Marzocchi, G. M. (2023). The Relationship between Narrative Skills and Executive Functions across Childhood : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Children*, 10(8), 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 23-36). Les Presses Universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et Francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>

- Smith, J. A. (2010). Interpretative phenomenological analysis. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 21(2).
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2014). Analysis: Theory, Method and Research. *sociales (4ème éd.)*. Dunod.
- Soucy, E., & Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et Francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Stordeur, M., Parmentier, M., Coppe, T., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). *Quels profils émotionnels d'élèves du primaire en situation d'exposé oral et quelles perspectives pour les accompagner ?*
- Stordeur, M., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37. <https://doi.org/10.4000/reperes.5988>
- STORDEUR, M.-F. et Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire :quelles modalités de travail de l'enseignant etquels effets pour les élèves ?. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., Francotte, È. & Colognesi, S. (2025). Le pari de l'utilisation des auto-confrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux. *Phronesis*, 14(1), 215–241. <https://doi.org/10.7202/1116132ar>
- Stordeur, M.-F., Nils, F. et Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils impactent les exposés oraux des élèves. *Évaluateur. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37.
- Tessier, C., & Comeau, L. (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. INSPQ
- Tourrette, C. et Guidetti, M. (2018). Chapitre 5. Les changements de l'adolescence. *Introduction à la psychologie du développement - 4e éd : Du bébé à l'adolescent* (p. 247-288). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.tourr.2018.01.0245>.
- Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*.
- Van Dijk, J. (2020). *The Network Society*. Sage Publications Limited.

- Villeneuve-Lapointe, M., Blaser, C., Lépine, M., & Lavoie, C. (2023). Le concept de « rapport à » en didactique du français. *Nouveaux Cahiers de la Recherche En Éducation*, 25(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>
- Wang, Y. (2023). *Factors Affecting Children's Language Development: A Systematic Review*. Journal of Education, Humanities and Social Sciences. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4650>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2021). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

F. Index

Liste des figures

Figure 1 : Dimensions hypothétiques du RO (Colognesi et al., 2023, p.17)

Liste des tableaux

Tableau 1 : Moyennes, en %, et écarts types (SD) par classe et pour tous, par dimension et pour l'ensemble du RO.

Tableau 2 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour B4, B5 et B6.

Tableau 3 : Résultats de B4, B5 et B6 au questionnaire, en %.

Tableau 4 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour H4, H5 et H6.

Tableau 5 : Résultats de H4, H5 et H6 au questionnaire, en %.

Tableau 6 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour S4.

Tableau 7 : Résultats de S4 au questionnaire, en %.

Tableau 8 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour M5.

Tableau 9 : Résultats de M5 au questionnaire, en %.

Tableau 10 : Illustration de la relation à l'oral à l'aide de dessins pour Z6.

Tableau 11 : Résultats de Z6 au questionnaire, en %.

Tableau 12 : Points communs et caractéristiques par profil de RO

G. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Annexe 2 : Treize illustrations

Annexe 3 : Retranscription des entretiens semi-directifs

Annexe 4 : Tableau des données quantitatives

Ce mémoire explore le rapport à l'oral (RO) des élèves de 10 à 12 ans, à travers ses huit dimensions : affective, conceptuelle, axiologique, praxéologique, métadiscursive, identitaire, interactionnelle et relationnelle.

Dans un contexte où l'oral reste sous-enseigné malgré une reconnaissance institutionnelle croissante, l'étude interroge : « Quel est le rapport à l'oral moyen des élèves de 10 à 12 ans ? » et « Comment s'explique le rapport à l'oral chez des élèves présentant des profils de RO contrastés ? ».

Adoptant une méthodologie mixte séquentielle explicative (quan → QUAL), l'étude combine un volet quantitatif, fondé sur l'adaptation du questionnaire ÉRO administré à 127 élèves, et un volet qualitatif, constitué d'entretiens semi-directifs auprès de neuf élèves présentant des profils contrastés du RO. Les résultats mettent en évidence une diversité de rapports à l'oral : certains élèves manifestent confiance, plaisir et aisance à s'exprimer lorsqu'ils bénéficient d'un cadre structuré et bienveillant, tandis que d'autres, confrontés à la peur du jugement, à l'anxiété ou à un manque de soutien, tendent à limiter leurs prises de parole. Ces contrastes révèlent l'importance des facteurs émotionnels, cognitifs et sociaux dans la construction du RO et soulignent la nécessité de dispositifs pédagogiques qui accompagnent l'ensemble des élèves, quels que soient leurs points de départ.

Ce travail contribue à enrichir la compréhension du RO et propose des pistes didactiques concrètes pour favoriser le développement de cette compétence essentielle, tant dans le parcours scolaire que dans la vie sociale.