





Actes des XXXVIII^{es} Journées de linguistique | 5 et 6 mars 2025
Université Laval (Québec, Canada)

Enseigner l'oral en milieu francophone minoritaire : étude exploratoire des croyances de futures enseignantes en formation initiale en Ontario

Ornella Ngaah 
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Amal Boultif, PhD 
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Résumé

Depuis les deux dernières décennies, la didactique de l'oral bénéficie d'un regain d'intérêt chez les chercheurs francophones à travers le monde (De Pietro et al., 2017; Dumais, 2014, 2015). Malgré cette reconnaissance croissante de l'oral comme compétence fondamentale en didactique du français, les recherches se sont principalement concentrées sur les pratiques et enjeux en milieu majoritaire, laissant un vide en ce qui concerne les croyances des futur.e.s enseignant.e.s quant à l'enseignement de l'oral, particulièrement dans les contextes francophones minoritaires (Colognesi et Deschepper, 2019; Lafontaine et Messier, 2009; Stordeur et al., 2023). Comprendre ces croyances est crucial, car elles influencent directement les pratiques pédagogiques et la prise en charge de l'oral en classe (Colognesi et al., 2022; Colognesi et Hanin, 2020). C'est dans cette perspective que notre contribution vise à combler cette lacune en explorant spécifiquement les croyances de futures enseignantes francophones en formation initiale, concernant l'oral et son enseignement, dans un milieu francophone minoritaire comme l'Ontario. La présente étude, qui exploite des données secondaires d'un projet pilote de recherche sur l'environnement d'apprentissage edstudiO, vise à explorer les croyances de 12 étudiantes en formation initiale à l'enseignement du français à l'Université d'Ottawa. Les résultats préliminaires à la suite de nos analyses révèlent une ambiguïté persistante des représentations concernant l'enseignement de l'oral, perçu comme plus complexe à mettre en œuvre que l'enseignement de l'écrit (Colognesi et Deschepper, 2019). Les principaux obstacles identifiés incluent les difficultés inhérentes au contexte linguistique minoritaire, où l'anglais domine (Lory, 2023; Gérin-Lajoie, 2004). Cette étude souligne donc l'importance cruciale de renforcer la formation didactique de l'oral auprès des futur.e.s enseignant.e.s pour qu'ils et elles puissent répondre aux besoins spécifiques des élèves francophones en milieu minoritaire. Les résultats permettront aux formateur.rice.s et conseiller.ère.s pédagogiques d'élaborer des stratégies d'accompagnement plus ciblées, favorisant une prise en charge efficace de l'oral en salle de classe et contribuant ainsi au développement des compétences linguistiques et de l'identité francophone des élèves (Gérin-Lajoie, 2001).

Mots-clés : enseignement de l'oral, croyances, futur.e.s enseignant.e.s, milieu francophone minoritaire

Abstract

In the past two decades, oral language didactics has seen a resurgence of interest among Francophone researchers around the world (De Pietro et al., 2017; Dumais, 2014, 2015). Despite this growing recognition of oral communication as a fundamental skill in French language teaching, research has mainly focused on practices and issues in majority settings, leaving a gap in our understanding of future teachers' beliefs about teaching oral language, particularly in Francophone minority contexts (Colognesi & Deschepper, 2019; Lafontaine & Messier, 2009; Stordeur et al., 2023). Understanding these beliefs is crucial, as they directly shape instructional practices and influence how oral language is addressed in classroom settings (Colognesi et al., 2022; Hanin et al., 2020, 2022; Therriault et al., 2020). With this in mind, this study seeks to address this gap by exploring the beliefs of future Francophone teachers enrolled in initial training regarding oral language and its teaching in a minority context such as in Ontario. Drawing on secondary data from a pilot research project on the edstudiO learning environment, this study explores the beliefs of 12 students enrolled in a teacher education program at the University of Ottawa. Preliminary results from our analyses reveal persistent ambiguity in representations of oral teaching, which is perceived as more complex to implement than written teaching (Colognesi and Deschepper, 2019). The main challenges identified relate to the constraints inherent in a minority linguistic context in which English predominates (Lory, 2023; Gérin-Lajoie, 2004). This study thus emphasizes the need to strengthen teacher education in oral language didactics so as to better prepare future teachers to respond to the specific linguistic and identity-related needs of Francophone students in minority settings. The results will enable trainers and educational advisors to develop more targeted support strategies, promoting effective oral language teaching in the classroom and thus contributing to the development of students' language skills and Francophone identity (Gérin-Lajoie, 2001).

Keywords: oral language teaching, beliefs, future teachers, Francophone minority contexts

Notes des auteures : *La recherche présentée dans cet article a été menée exclusivement auprès de participantes de genre féminin. Dans le présent texte, le féminin est donc utilisé, à quelques endroits, sans visée exclusive et reflète la réalité du terrain d'investigation.*

1. Problématique

Maîtriser l'enseignement de l'oral représente une responsabilité fondamentale pour les futurs enseignants, étant donné que l'enseignant apparaît comme le modèle linguistique pour les élèves (Soucy, 2019). De fait, il lui incombe d'aider les élèves à développer leur capacité à communiquer oralement, d'autant plus qu'il s'agit de la première compétence communicative acquise par l'enfant dans le cadre de son développement social et cognitif (Alrabadi, 2011; François, 1977; Pégaz-Paquet et Cadet, 2016; Plane, 2015). L'oral apparaît ainsi comme un mode d'interaction privilégié, qui permet de structurer la majorité des échanges quotidiens (Colognesi et al., 2017; Dolz et Schneuwly, 2016) et qui participe activement à la construction de la pensée individuelle (Colognesi et al., 2017) ainsi qu'à l'élaboration des représentations du monde (Chabanne et Bucheton, 2002; Plessis-Bélaïr, 2010). Au-delà de sa fonction communicationnelle, cette compétence s'inscrit au cœur des apprentissages scolaires, en étant mobilisée de manière transversale dans l'ensemble des disciplines (Bergeron et al., 2015; Gadet et al., 1998).

La place de l'oral a également fait l'objet d'une reconnaissance majeure en milieu minoritaire en Ontario, avec le récent programme de français qui accorde à l'oral une place centrale pour le développement des compétences en littératie chez les élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2023). On peut y lire que doter les élèves de connaissances et d'habiletés en communication orale s'avère fondamental pour communiquer avec leur entourage, apprendre d'autres disciplines scolaires, développer leur pensée critique, accroître leur capacité à résoudre des problèmes ainsi que pour favoriser la construction de leur identité. La mise en œuvre efficace de ces exigences repose donc directement sur la capacité des enseignants à intégrer et valoriser la compétence orale dans leurs pratiques quotidiennes.

Toutefois, malgré la place importante qu'occupe l'oral dans le développement personnel et scolaire de l'élève et le mandat curriculaire, la littérature révèle de manière générale que développer les compétences orales chez les élèves continue d'être une tâche ardue pour les enseignants (Blain et Lowe, 2009; Dolz et Schneuwly, 2016). Plusieurs facteurs expliqueraient cette situation, notamment les formations initiales et continues à l'oral des enseignant.e.s, qui sont parfois jugées insuffisantes (Pégaz-Paquet et Cadet, 2016; Lory, 2023; Soucy, 2019; Soucy et al., 2020). Cette insuffisance peut favoriser l'utilisation de pratiques traditionnelles en classe, telles que les consignes données aux élèves, le modelage et les activités sur les genres oraux. Le manque de temps pour travailler l'oral avec les élèves est aussi un obstacle (Plane, 2015; Sénéchal, 2020; Soucy et al., 2020). Par ailleurs, en milieu minoritaire spécifiquement, marqué par une grande diversité linguistique (Gérin-Lajoie, 2020) où l'anglais est la langue dominante, développer les compétences en communication orale en français peut aussi représenter un défi pour les enseignant.e.s. Pourtant, l'enseignement de l'oral représente un enjeu crucial pour la vitalité linguistique et culturelle des communautés concernées (Dalley et Roy, 2008). C'est pourquoi nous pensons que dans un tel contexte, les croyances des enseignant.e.s pourraient influencer de manière déterminante les stratégies d'enseignement, les choix didactiques et même la valorisation du français comme langue d'appartenance (Pilote et Magnan, 2008). Si plusieurs études se sont intéressées aux croyances des enseignant.e.s en exercice (Borg, 2003; Pajares, 1992), peu de recherches ont exploré celles des futur.e.s enseignant.e.s en formation initiale, particulièrement dans des contextes francophones minoritaires. Comprendre ces croyances permet de mieux préparer les futures générations d'enseignant.e.s à relever les défis spécifiques de ces milieux et à devenir des agents proactifs du développement linguistique et identitaire en français.

1.1 Objectifs

À la lumière de ces constats, nous avons voulu mieux comprendre les croyances de futures enseignantes au sujet de l'oral et de son enseignement en milieu minoritaire francophone. Notre recherche vise à atteindre les objectifs suivants : 1) déterminer les croyances que les étudiantes attribuent aux statuts de l'oral, 2) explorer leurs croyances concernant les défis propres au milieu francophone minoritaire,

3) identifier leurs croyances quant aux obstacles liés à l'enseignement de l'oral en contexte minoritaire.

2. Cadre théorique

La présente étude s'ancre dans un cadre théorique qui articule les croyances des enseignant.e.s, la conceptualisation de l'oral et les dynamiques sociolinguistiques propres aux contextes minoritaires. Pour circonscrire le concept d'oral de manière opérationnelle dans le contexte de notre recherche, il est essentiel de distinguer ses deux statuts principaux en milieu scolaire.

2.1 L'oral en milieu scolaire : statut et enseignement

En milieu scolaire, l'oral revêt un double statut : d'une part, il est considéré comme un médium d'enseignement, et d'autre part, comme un objet d'enseignement (Colognesi et al., 2017; Dolz et Schneuwly, 2016; Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine, 2006; Soucy, 2016). Le premier statut conféré à l'oral se révèle dans les premiers travaux qui présentaient l'oral comme « un mode d'évaluation des savoirs » (Gadet et al., 1998, p. 3). Il était alors au service des apprentissages dans diverses disciplines ou employé pour la transmission de connaissances et la régulation des échanges en classe. Cet oral permet, par exemple, à l'enseignant.e de donner des consignes, d'expliquer une leçon, ou aux élèves de poser des questions et de verbaliser leur pensée pour construire leur compréhension (Colognesi et al., 2017; Dumais, 2020; Soucy, 2016). Dans ce rôle, l'oral n'est pas explicitement enseigné, mais plutôt mobilisé comme un véhicule pour d'autres apprentissages (Colognesi et al., 2017).

Inversement, l'oral comme objet d'enseignement désigne les situations d'enseignement où la capacité à communiquer oralement est explicitement visée et travaillée (Dumais, 2020). Il s'agit alors d'un objet d'apprentissage à part entière, où l'enseignement vise le développement d'habiletés spécifiques de communication orale, souvent structurées autour de genres oraux (Colognesi et al., 2017; Dolz et Schneuwly, 2016). Dans le cadre de cette étude, qui explore les croyances de futures enseignantes sur l'enseignement de l'oral, nous nous intéressons principalement à l'oral comme objet d'enseignement.

2.2 Les croyances des futurs enseignants

L'étude des processus mentaux des enseignant.e.s s'inscrit dans le champ plus large de la cognition des enseignant.e.s (*teacher cognition*), qui englobe ce que les enseignant.e.s savent, pensent et croient, et comment cela influence leurs décisions et pratiques en classe (Borg, 2003; Gök Kaça et Yigitoglu, 2017). Au sein de ce domaine, la littérature scientifique utilise une diversité de termes pour désigner les pensées, opinions ou jugements formulés par un enseignant, tels que *perceptions*, *représentations*, *conceptions*, *attitudes* ou *croyances* (Crahay et al., 2010). Cette richesse terminologique ne fait pas l'objet d'une définition pleinement consensuelle,

et plusieurs de ces termes peuvent même être considérés comme fonctionnellement équivalents ou interchangeables selon les auteurs (Crahay et al., 2010).

Aux fins de la présente étude, nous avons choisi de retenir le terme *croyances* en raison de sa capacité à englober diverses dimensions. Nous nous appuyons sur la définition de Fives et Buehl (2012) qui caractérisent les croyances comme des conceptions personnelles, souvent implicites, qui guident l'action de l'individu. Ces croyances jouent un rôle central dans les décisions pédagogiques des enseignant.e.s (Borg, 2003; Pajares, 1992; Violette, 2025) et se forment à travers une combinaison des expériences antérieures (Richardson, 1996; Violette, 2025) et du contexte institutionnel (Buehl et Beck, 2015; Violette, 2025). Il est important de noter que ces croyances peuvent se montrer résistantes au changement, notamment lorsqu'elles sont confrontées à de nouvelles approches pédagogiques préconisées par les programmes de formation (Violette, 2025). Dans le domaine de l'oral, des études ont montré que les enseignant.e.s peuvent percevoir cette compétence comme moins structurée que l'écrit, ce qui peut conduire à un enseignement plus intuitif qu'intentionnel (Dolz et Schneuwly, 2016; Lafontaine, 2006).

2.3 Le contexte francophone minoritaire

Cette étude s'inscrit dans un contexte francophone minoritaire, une notion complexe qui dépasse la simple proportion démographique d'une langue pour s'étendre à la culture, aux pratiques d'usage, au statut légal, à la vitalité démographique et aux idéologies linguistiques (Pedley et Viaut, 2018). Ce concept, dont la définition varie selon le contexte (Pedley et Viaut, 2019), décrit des situations où l'usage d'une langue est restreint ou confronté à un bilinguisme imposé dans les sphères publique et scolaire (Cazabon, 1997). Dans le cadre de notre étude, nous nous attarderons sur la notion d'insécurité linguistique (Cavanagh et Lavoie, 2023; Cormier, 2005; Cormier, 2015; Lory et Valois, 2021). Elle se manifeste comme un sentiment de malaise ou d'anxiété ressenti par les locuteur.rices.s à propos de leurs propres compétences langagières, souvent en comparaison avec une norme linguistique perçue comme prestigieuse (Boudreau, 2023). Cette insécurité peut entraîner une perte de confiance dans l'usage d'une langue et même l'érosion des connaissances et des capacités dans cette langue (Bouchard, 2024). Des études plus récentes, comme celle de Bergeron et al. (2022) sur des étudiant.e.s universitaires francophones en Ontario, montrent que l'insécurité linguistique est une problématique complexe qui peut être liée à la glottophobie et à la norme française. Leurs résultats indiquent d'ailleurs qu'une part significative d'étudiantes ont été victimes ou témoins de glottophobie et ont développé des stratégies d'évitement ou de compensation linguistique (Bergeron, 2023; Bergeron et al., 2022).

3. Méthodologie

Les résultats faisant l'objet de cet article sont issus d'un projet pilote de recherche interdisciplinaire plus vaste portant sur l'expérience étudiante dans l'environnement

d'apprentissage edstudiO dans divers cours et qui couvre des cohortes d'étudiantes du baccalauréat en éducation (couvrant les périodes entre 2023 et 2026) en collaboration avec une équipe de recherche. Dans cet article, nous avons utilisé des données secondaires recueillies dans le cours *Didactique du français au cycle moyen/supérieur (PED4720)*, cohorte 2024. Étant donné l'objectif que nous poursuivons dans le présent texte, qui est d'analyser les croyances de futur.e.s enseignant.e.s au sujet de l'oral et son enseignement en contexte francophone minoritaire, nous mettons l'accent sur les résultats obtenus avant la réalisation de l'atelier de formation mené avec les participantes. La recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Toutes les participantes ont été informées des objectifs de l'étude, de leur droit de retrait à tout moment, et ont fourni un consentement éclairé avant la collecte des données. La confidentialité et l'anonymat des données ont été assurés tout au long du processus, et nous avons proposé des noms fictifs au moment de la présentation de nos résultats.

3.1 Participantes et contexte

Nous avons collecté les données auprès de 12 étudiantes inscrites au baccalauréat en formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa de 1^{re} et 2^e années. Les principaux critères d'inclusion de notre étude étaient l'inscription au cours *PED 4720* et le consentement à faire partie de la recherche. Deux chercheuses, soit l'enseignante principale du groupe et une étudiante au doctorat, ont mis en place le projet. Nous n'avons cependant pas récolté les variables sociodémographiques qui nous auraient permis de mieux contextualiser les profils des participantes et d'enrichir l'analyse croisée des données.

3.2 Instrument de collecte et analyse des données

Les données ont été recueillies via un court questionnaire écrit auto-administré en ligne, soumis durant la session d'automne 2024. Le choix d'un questionnaire, plutôt que d'une autre méthode telle que des entrevues semi-dirigées, a été dicté par des considérations pratiques liées à l'accessibilité des participantes et au caractère exploratoire de cette phase de l'étude, visant à recueillir des informations générales. Ce questionnaire, inspiré des travaux de Chartrand et Blaser (2008) sur le rapport à l'écrit et adapté au contexte de notre étude, comprenait 5 questions ouvertes (Q2, 4, 5, 6 et 8) et 3 questions fermées (Q1, 3 et 7). Toutes abordent les croyances des étudiantes au sujet de l'oral et les défis perçus dans son enseignement en milieu francophone minoritaire, à travers les diverses dimensions développées par Chartrand et Blaser (2008) parmi lesquelles : la dimension affective (Q1), la dimension conceptuelle (Q2 et 3), la dimension axiologique (Q4), la dimension identitaire (Q5 et 8) et la dimension praxéologique (Q6 et 7). Par exemple, la question 3 (dimension conceptuelle du rapport à l'oral) est formulée comme suit : « Qu'est-ce que l'oral pour vous? Pour moi, l'oral c'est... ». À noter que pour nous assurer de la validité de notre questionnaire, nous avons mené un projet pilote auprès d'un groupe d'étudiantes

inscrit.e.s au cours de didactique du français au cycle moyen/intermédiaire lors d'une session antérieure et qui ne font pas partie de la cohorte qui fait l'objet de cette étude. Le questionnaire a ensuite été ajusté à la lumière des commentaires recueillis et de nos propres constats. Afin d'éviter un effet d'ordre susceptible de biaiser les réponses (Oldendick, 2008 ; Şahin, 2021), les items du questionnaire ont été répartis de manière aléatoire.

Dans le cadre du projet global, l'instrument a été planifié en deux phases (avant et après l'atelier de formation). La phase pré-formation avait pour visée d'explorer les croyances des étudiantes avant la formation, tandis que la phase post-formation avait pour but de relever la possible évolution de leurs croyances à la suite de la formation. Dans le présent article, nous nous sommes attardées sur les données recueillies durant la phase pré-formation. Les données collectées durant la phase post-formation sont en phase d'analyse et feront l'objet d'une publication ultérieure. Le questionnaire utilisé dans le cadre de ce projet se trouve en annexe.

3.3 Méthode d'analyse des données

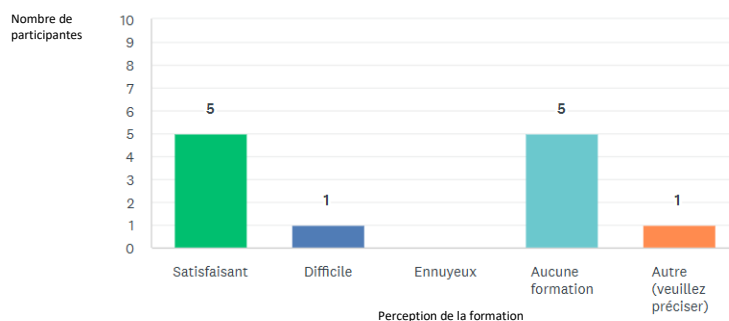
Le questionnaire a été administré en ligne via la plateforme SurveyMonkey. À la suite de la collecte des données, nous avons mené une analyse thématique inspirée du protocole de Paillé et Mucchielli (2021). Suivant un processus inductif et itératif, l'analyse a débuté par une lecture attentive de chaque réponse, suivie de la création de codes. Ces codes ont ensuite été regroupés en catégories thématiques principales, notamment : 1) statut de l'oral, 2) enjeux du milieu minoritaire, 3) défis relatifs à l'enseignement de l'oral. La plateforme SurveyMonkey a également été utilisée pour organiser et faciliter l'analyse initiale des données que nous présentons dans la section suivante.

4. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de notre recherche en les organisant selon les trois catégories d'analyse définies : le statut de l'oral, les enjeux du milieu minoritaire et les défis relatifs à l'enseignement de l'oral.

4.1 Statuts de l'oral

Afin de cerner les fondements des conceptions des participantes au sujet de l'oral, nous les avons interrogées sur leurs croyances concernant leur formation à l'oral dans l'optique d'avoir une idée des fondements sur lesquels elles s'appuient pour définir l'oral. Le tableau suivant illustre la perception qu'elles ont de leur formation en ce domaine.

Figure 1 : Perceptions de la formation à l'oral

Ces données sur les croyances au sujet de l'enseignement de l'oral montrent que près de la moitié (5/12) des futures enseignantes interrogées n'ont pas reçu de formation spécifique en didactique de l'oral. Cela suggère que leurs conceptions de l'oral pourraient être davantage ancrées dans des expériences personnelles ou des savoirs informels, plutôt que dans des repères théoriques explicitement acquis en formation. En outre, la même proportion de personnes ont jugé leur formation satisfaisante. De plus, une participante a trouvé sa formation orale pertinente, ce qui souligne l'importance qu'elle attribue à l'oral dans sa vie quotidienne.

La question portant sur la conception de ce qu'est l'oral révèle que la majorité des participantes (7/12) définissent l'oral comme un moyen de communication, à l'image de Laura qui le décrit comme « un outil pour faire connaître des choses à une autre personne. Parler, affirmer ses idées ». Quatre participantes perçoivent l'oral comme une performance, tel Mélissa qui l'exprime comme « l'art de bien transmettre ses idées ». Enfin, trois participantes l'ont défini à partir d'une approche plus technique, en mettant de l'avant des dimensions de l'oral considéré comme objet. Marthe illustre cette perspective en mentionnant que « savoir bien parler en français, savoir s'exprimer avec aisance, le ton de voix, le débit, la prononciation, le regard avec le public, maîtriser les registres de langage, ça fait partie de l'oral ».

Les données sur les croyances au sujet de l'enseignement de l'oral révèlent un consensus dans le groupe des participantes, qui pensent toutes que l'oral s'enseigne. De plus, ces résultats montrent que l'oral est majoritairement perçu par les participantes d'après trois statuts principaux : comme moyen de communication, comme performance, ou comme objet avec des dimensions techniques spécifiques.

4.2 Enjeux du milieu francophone minoritaire

Les résultats concernant l'influence du contexte francophone minoritaire sur les pratiques de l'oral révèlent des perceptions variées chez les participantes, s'articulant autour de l'insécurité linguistique, de l'aisance à s'exprimer, de l'interférence linguistique et de la variabilité des registres.

S'agissant de l'insécurité linguistique, cinq participantes ont exprimé ressentir une forme d'insécurité linguistique dans ce contexte. Comme l'indique Monique, ce

sentiment « pourrait influencer les gens à communiquer à l'oral ». Marthe complète cette idée en soulignant que « la forte présence de l'anglais influence la qualité de notre français », ce qui peut mener à « confondre les deux langues, [à] utiliser des anglicismes ». À l'inverse, trois participantes ont déclaré qu'elles se sentaient à l'aise de s'exprimer en français lorsque l'occasion se présentait. Keren en témoigne par son affirmation : « je communique avec plein de monde qui parle français ». En outre, une participante a spécifiquement mentionné que l'interférence linguistique pouvait parfois perturber ses échanges. Enfin, deux participantes ont évoqué la variabilité des registres linguistiques comme un aspect à considérer dans leur pratique de l'oral.

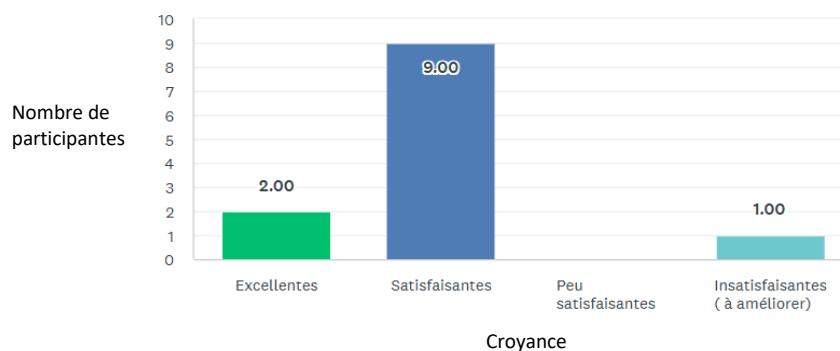
Ces témoignages illustrent la diversité des expériences et des appréhensions linguistiques que ces futures enseignantes rencontrent ou anticipent dans le contexte francophone minoritaire, allant de l'incidence de la langue majoritaire aux stratégies d'adaptation personnelles.

4.3 Défis relatifs à l'enseignement de l'oral

Les données sur les difficultés que les enseignantes pourraient rencontrer lors de l'enseignement de l'oral en classe montrent que la plupart d'entre elles (7/12) ont souligné comme principal défi des élèves le fait de s'exprimer à l'oral en français. Par ailleurs, 5 participantes s'inquiètent au sujet des contenus à enseigner. Enfin, 2 participantes mentionnent les défis relatifs à l'articulation de l'enseignement de l'oral et de l'écrit. Relativement à cette dernière difficulté, Marthe mentionne le défi de « bien parler devant un public sans essayer de parler comme on écrit ».

Le tableau ci-dessous illustre les croyances des participantes à propos de leurs capacités à enseigner l'oral.

Figure 2 : Croyances sur les capacités à enseigner l'oral



Au regard des défis évoqués, nous avons posé une question sur les croyances des participantes au sujet de leurs capacités à enseigner l'oral. Selon les données, la majorité des étudiantes (9/12) déclarent avoir des compétences satisfaisantes. Par ailleurs, 2 participantes estiment que leurs capacités sont excellentes. En revanche, une participante juge ses capacités insatisfaisantes.

5. Discussion

La présente étude a mis en lumière les croyances de futures enseignantes concernant l'oral et son enseignement, les défis anticipés dans leur pratique, et l'influence du contexte francophone minoritaire sur ces croyances. Cette discussion interrogera la cohérence entre les croyances affirmées, les besoins en formation identifiés et les réalités des classes en contexte linguistique minoritaire, tout en réaffirmant les objectifs initiaux de notre recherche.

5.1 Retour sur les objectifs de l'étude et interprétation des résultats

L'un des objectifs principaux de cette étude était de documenter les conceptions de futures enseignantes sur la nature et l'enseignement de l'oral. Nos résultats indiquent que, bien que toutes les participantes reconnaissent l'importance de l'enseignement de l'oral, leurs définitions de l'oral restent ancrées dans des visions instrumentales ou normatives (Lafontaine, 2006). Ce constat suggère que les représentations initiales des étudiantes peuvent persister si elles ne sont pas confrontées à des modèles didactiques structurés durant leur formation (Pajares, 1992). L'écart entre l'affirmation que l'oral s'enseigne et la description des composantes spécifiques à enseigner pointe vers un besoin de formation axée sur une conceptualisation plus explicite et diversifiée de l'oral. Toutefois, certaines jugent leur formation satisfaisante, ce qui pourrait révéler les retombées des dernières avancées observées en didactique de l'oral.

Les données recueillies mettent également en évidence que près de la moitié des participantes n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique à l'oral, ce qui corrobore les constats de Lafontaine (2006) et de Dumais et Lafontaine (2011) sur le caractère marginalisé de l'oral dans les programmes de formation. Cette dichotomie soulève un enjeu crucial : si les futur.e.s enseignant.e.s ne disposent pas d'un cadre théorique clair, ils et elles risquent de perpétuer des pratiques spontanéistes et intuitives (Blanche-Benveniste, 2023), comme le montre la proportion significative des participantes associant l'oral à une simple « communication » ou « performance ». Ces représentations, bien que valides pour les participantes, reflètent une approche qui pourrait bénéficier d'un approfondissement didactique.

Concernant l'influence du milieu francophone minoritaire, nos résultats confirment que ce contexte soulève des enjeux linguistiques spécifiques, notamment l'insécurité linguistique, pour certaines participantes. Ces résultats s'alignent avec ceux de travaux antérieurs (Boudreau, 2016; Pilote et Magnan, 2008) et renforcent l'idée que l'oral en milieu minoritaire constitue un enjeu à la fois identitaire et pédagogique (Dalley et Villela, 2015). La diversité des expériences et des perceptions rapportées, allant de l'insécurité linguistique à l'aisance dans l'expression française, confirme la nécessité d'une approche nuancée des effets du contexte minoritaire.

Enfin, les défis cités par les participantes révèlent des préoccupations pragmatiques au sujet de l'aisance à parler, du manque de contenus qui reflète un besoin de

modèles didactiques structurés (Dolz et Gagnon, 2008) et de l'articulation oral-écrit. Pourtant, malgré ces défis, 9 participantes estiment leurs capacités à enseigner l'oral satisfaisantes, ce qui pourrait révéler l'idée d'un enseignement de l'oral basé sur l'intuition, largement documenté dans la littérature. En outre, 2 jugent leurs capacités excellentes, ce qui suggère une influence des avancées dans l'évolution de l'enseignement de l'oral. Cette auto-perception positive, même en l'absence de formation formelle, peut être interprétée comme une confiance basée sur l'expérience personnelle ou une approche intuitive de l'enseignement. À l'inverse, la participante qui juge ses capacités insatisfaisantes manifeste quant à elle une prise de conscience critique, qui est un moteur essentiel pour le développement professionnel et l'engagement dans une démarche réflexive (Tardif, 2006).

5.2 Implications pour la formation des enseignant.e.s

Les résultats de cette étude ont des implications significatives pour la formation initiale des enseignant.e.s en contexte francophone minoritaire. Il est impératif d'intégrer un enseignement explicite des composantes de l'oral, allant au-delà des visions intuitives, en proposant des mises en situation concrètes pour le développement des compétences didactiques des futur.e.s enseignant.e.s (Bergeron et al., 2022). Une approche contextualisée est également nécessaire pour préparer les futur.e.s enseignant.e.s à faire face aux enjeux spécifiques du milieu minoritaire, en intégrant des stratégies pédagogiques adaptées pour soutenir l'aisance orale et renforcer l'identité linguistique des élèves.

5.3 Conclusion

En somme, notre étude a permis de mettre en lumière des besoins de formation distincts pour un enseignement explicite et structuré des composantes de l'oral. Elle a également souligné la nécessité d'adopter une approche didactique contextualisée en milieu minoritaire, intégrant des stratégies spécifiques pour accompagner les futur.e.s enseignant.e.s face aux défis linguistiques et identitaires inhérents à ce contexte

Cependant, cette étude comporte certaines limites. D'abord, elle repose sur les déclarations des participantes au sujet de leurs croyances, et ne s'est point intéressée aux pratiques réelles qu'elles envisagent de mettre en œuvre pour enseigner l'oral. Ensuite, avec un échantillon de 12 participantes, nos résultats ne peuvent être généralisés. Il est également important de noter que la stratégie d'échantillonnage non aléatoire, dictée par la nature exploratoire de l'étude et l'accessibilité du groupe, restreint la portée des conclusions au du groupe étudié.

En dépit de ces limites, cette étude contribue à une meilleure compréhension des croyances des futur.e.s enseignant.e.s sur l'oral en milieu francophone minoritaire. Pour de futures recherches, il serait pertinent d'observer les pratiques des stagiaires en situation réelle, afin de mieux comprendre les fondements de leurs actions, la manière dont ils et elles gèrent concrètement les défis du milieu minoritaire, ainsi que leurs besoins en formation continue. Il serait également pertinent d'élargir la

recherche à un échantillon plus vaste et diversifié, incluant des futur.e.s enseignant.e.s de différentes provinces canadiennes (hors Québec) et de milieux linguistiques minoritaires variés, afin de permettre des comparaisons plus poussées des croyances et des défis rencontrés.

Déclaration éthique

Cette recherche a été menée conformément aux principes éthiques applicables aux recherches impliquant des participant.e.s humain.e.s. L'approbation éthique numéro S-09-24-10724 a été obtenue auprès du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, préalablement à la collecte des données. L'ensemble des participantes ont été informées des objectifs de l'étude et ont fourni un consentement éclairé avant toute participation. La confidentialité et l'anonymat des participantes ont été garantis tout au long de la recherche.

Les auteures déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts susceptible d'avoir influencé les résultats ou l'interprétation de cette étude.

Matériel connexe

Les données ayant servi à cette recherche sont disponibles sur demande adressée aux auteures, sous réserve du respect des engagements de confidentialité pris envers les participantes.

Le matériel en lien à l'évaluation du manuscrit est disponible sur Figshare :

<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29592593>

Financement de l'étude

Cette recherche, qui certes s'inscrit dans un projet plus vaste, n'a bénéficié d'aucun financement externe. Elle a été réalisée sans soutien financier d'organismes publics, privés ou institutionnels.

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les participantes de l'étude pour leur temps et leur précieuse contribution. Nous remercions également l'évaluateur/l'évaluatrice externe, ainsi que Gabriel Frazer-McKee pour leurs évaluations rigoureuses et constructives. Enfin, nous remercions nos collègues pour le temps consacré à la relecture attentive de ce manuscrit.

Références

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica: Lengua Y Literatura*, 23, 15-34. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308

Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (dir.). (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Éditions Peisaj.

- Bergeron, C., Blanchet, P. et Lebon-Eyquem, M. (2022). Étude exploratoire de l'insécurité linguistique et de la glottophobie chez des étudiants universitaires de l'Ontario. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 19, 3-25. <https://doi.org/10.7202/1094396ar>
- Bergeron, C. (2023). L'insécurité linguistique dans les communautés étudiantes de l'Ontario. Au-delà de l'individu, l'influence de la norme française et de la glottophobie. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Journal*, 13, 123-144. <https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6603>
- Blanche-Benveniste, C. (2023). *Approches de la langue parlée en français* (nouv. éd. actualisée et révisée par F. Sabio). Ophrys.
- Blain, S. et Lowe, A. (2009). Les problématiques particulières de l'enseignement de l'oral en milieu francophone minoritaire : état de la situation au Nouveau-Brunswick. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 55-74). Presses de l'Université du Québec.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bouchard, M.-E. (2024). Language ideologies and the use of French in an English-dominant context of Canada: New insights into linguistic insecurity. *Multilingua*, 43(3), 427-453. <https://doi.org/10.1515/multi-2023-0109>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2023). *Insécurité linguistique dans la francophonie*. Presses de l'université d'Ottawa.
- Buehl, M. M. et Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 66-84). Routledge.
- Cavanagh, M., et Lavoie, É. (2023). Un modèle d'enseignement axé sur les stratégies d'écriture et adapté pour favoriser une pratique culturellement durable. *The Canadian Modern Language Review*, 79 (4), 256-280. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2022-0068>
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 483-508. <https://doi.org/10.7202/031948ar>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans

- S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-129). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Lyon López, N. P. et Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19(4), 55-75. <https://doi.org/10.20360/G2SX0X>
- Colognesi, S. et 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. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches*, 73, 1-20.
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C. et 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... *Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 1-30. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37930>
- Cormier, M. (2005, octobre). La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://policycommons.net/artifacts/1240965/la-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone/1794031/>
- Cormier, Y. (2015). Je... Euh... Je... L'insécurité linguistique chez les communautés francophones du Canada. *Franquêtes : enquête sur l'éducation en milieu minoritaire francophone*, 11.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Dalley, P. et Roy, S. (2008). *Francophonie, minorités et pédagogie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Villela, M. (2015). La formation à l'enseignement en Ontario français. *Formation et profession*, 23(3), 156-162. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.a75>
- Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd.). ESF.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets*

d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.ugam.ca/6815/1/D2734.pdf>

Dumais, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littératie des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 87-111). Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302. <https://doi.org/10.25656/01:8620>

Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.

Fives, H. R. et Buehl, M. M. (2012, janvier). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA educational psychology handbook*, (vol. 2, p. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

François, D. (1977). Traits spécifiques d'oralité et pédagogie. *Pratiques*, 17, 31-52. <https://doi.org/10.3406/prati.1977.1032>

Gadet, F., Le Cunff, C. et Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre : évolution dans le champ de la didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 3-8. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2242>

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 29(1), 125-140. <https://doi.org/10.7202/1079570ar>

Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18, 171-179. <https://doi.org/10.7202/1005360ar>

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Gök Kaça, G. et Yigitoglu, N. (2017). Influences of instructional policies on novice teacher cognition: Help or a hindrance? *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 1-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n9.1>

Lafontaine, L. (2006). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en

- français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec français*, 161, 83-85. <https://id.erudit.org/iderudit/63989ac>
- Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, 13, 36-48. <https://doi.org/10.7202/1107653ar>
- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). Guide d'initiation aux approches plurilingues : pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario. Centre franco. <https://edusourceontario.com/res/guide-approches-plurilingues>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2023). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Français (2023)*. <https://edusourceontario.com/res/pc-1-8-francais-2023>
- Oldendick, W. R. (2008). Question Order Effects. Dans P., Lavrakas. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. <https://doi.org/10.4135/9781412963947>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pedley, M. et Viaut, A. (2018). What do minority languages mean? European perspectives. *Multilingua*, 38(2), 133-139. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0025>
- Pégaz-Paquet, A. et Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, 9-22. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0009>
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008, été). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Journal of Social Research / Revue canadienne de recherche sociale*, 47-63. <http://www.acs-aec.ca/images/cjsr-linguistic-duality.pdf>
- Plane, S. (2015, 31 août). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.). *Langue et pensée à la maternelle*. Collection éducation-recherche. PUQ.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 102-119). Macmillan.
- Şahin, M. D. (2021, January 21st). Effect of Item Order on Certain Psychometric Properties: A Demonstration on a Cyberloafing Scale. *Front. Psychol.* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.590545>
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 75-92.
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16. <https://doi.org/10.20360/G2SC72>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Soucy, E., Dumais, C. et Moreau, A. (2020). Quand la recherche-action au doctorat devient possible : place à l'artisan-chercheur. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 7-18. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70929>
- Stordeur, M-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P et 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(68), 17-37. <https://doi.org/10.4000/reperes.5988>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thériault, J-Y., Bock, M., Gilbert, A. (dir.) (2020). *Entre lieux et mémoire : l'inscription de la francophonie canadienne dans la durée*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Violette, I. (2025). De l'insécurité à la sécurité linguistique chez les jeunes francophones du Nouveau-Brunswick : une perspective longitudinale. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Journal*, 14, 81-100. <https://doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6898>

Annexe

Mini questionnaire sur le rapport à l'oral d'étudiantes en formation initiale en didactique du français

Phase 1 : avant l'atelier

1. Globalement, pendant votre formation scolaire ou universitaire, comment avez-vous perçu votre propre apprentissage de l'oral?

Satisfaisant

Difficile

Ennuyant

Aucune formation

Autre : _____

2. Qu'est-ce que l'oral pour vous?

Pour moi, l'oral c'est...

3. Selon vous, est-ce que l'oral s'enseigne?

Oui

Non

4. Pour vous, l'oral, sert à : (Vous pouvez noter plusieurs éléments)

5. On dit que prendre la parole c'est dévoiler sa personnalité/ son identité. Qu'en pensez-vous?

6. Quels sont les aspects qui vous semble le plus difficile à enseigner à l'oral en français?

7. En tant qu'enseignant/ futur enseignant, vous estimez que vos capacités à enseigner l'oral sont

- Excellentes
- Satisfaisantes
- Peu satisfaisantes
- Insatisfaisantes (à améliorer)

8. Pensez-vous que l'environnement sociolinguistique anglo-dominant en milieu minoritaire influence votre capacité à communiquer oralement en français? (lieu, matériel, public,...) (Expliquez comment)

Phase 2 : après l'atelier

1. Globalement, pendant votre formation scolaire ou universitaire, comment avez-vous perçu votre propre apprentissage de l'oral?

- Satisfaisant
- Difficile
- Ennuyant
- Aucune formation
- Autre : _____

2. Selon vous, est-ce que l'oral s'enseigne?

- Oui
- Non

3. Pour vous, l'oral, sert à : (Vous pouvez noter plusieurs éléments)

4. On dit que prendre la parole c'est dévoiler sa personnalité/ son identité. Qu'en pensez-vous?

5. Quels sont les aspects qui vous semble le plus difficile à enseigner à l'oral en français?

6. En tant qu'enseignant/ futur enseignant, vous estimez que vos capacités à enseigner l'oral sont :

- Excellentes
- Satisfaisantes
- Peu satisfaisantes
- Insatisfaisantes (à améliorer)

Vous pouvez préciser votre réponse si vous le désirez :

7. Comment avez-vous perçu l'atelier de formation sur l'oral?

Vous avez maintenant terminé le questionnaire.

Je vous remercie une fois de plus pour votre précieuse collaboration.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous contacter :

Ornella Ngaah, candidate au doctorat (PhD).

Université d'Ottawa

ongaa083@uottawa.ca