



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

©RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL D'ENSEIGNANTS DU 3E CYCLE DU PRIMAIRE : COMPARAISON DE RÉSULTATS DE RECHERCHES AU QUÉBEC ET EN ESPAGNE**

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA¹

RAYMOND NOLIN, UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE, CANADA

EVA M. IÑESTA MENA, UNIVERSITÉ D'OVIEDO, ESPAGNE

Résumé

La littératie inclut l'ensemble des compétences qui permettent aux individus non seulement de vivre en société, mais également d'y contribuer. La compétence à communiquer oralement est au cœur de la littératie et occupe une place importante dès le début de la scolarité. En rehaussant les habiletés des élèves à l'oral, cela favorise le développement des compétences en littératie des adultes de demain. Par conséquent, il est essentiel d'enseigner et d'évaluer l'oral dès l'école primaire, mais qu'en est-il des perceptions et des pratiques des enseignants? Ce texte propose une mise en commun de deux recherches menées respectivement au Québec et en Espagne à partir d'un même questionnaire d'enquête portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en français et en espagnol langues premières. Les perceptions et les pratiques d'enseignants de ces deux communautés linguistiques ainsi que les points de convergence et de divergence sont présentés.

Mots-clés : Oral, enseignement, évaluation, perception, pratique, Québec, Espagne.

.

¹ Adresse de contact : Christian.Dumais@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

Dumais, C., Nolin, R. et Mena, E.M.I. (2022). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du 3e cycle du primaire : comparaison de résultats de recherches au Québec et en Espagne. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 58-83.

1. INTRODUCTION

Depuis les 30 dernières années, les recherches ayant pour thème l'oral et le développement de la compétence à communiquer oralement se sont particulièrement développées à travers le monde (Gagnon et al., 2017). Malgré un regain d'intérêt en ce qui concerne la didactique de l'oral, force est de constater que les recherches, d'une communauté linguistique à une autre, sont peu prises en compte dans l'avancement de cette didactique. Pourtant, une meilleure connaissance de ce qui se fait ailleurs dans le monde pourrait favoriser le développement de ce champ de recherche en donnant accès à des résultats encore inconnus dans une langue, ce qui apporterait un éclairage nouveau. De plus, en donnant accès à des résultats de recherche similaires entre des langues différentes, cela pourrait donner une plus grande portée et un plus grand rayonnement aux travaux de recherche dans les différentes langues. Le fait que la didactique de l'oral soit un jeune champ de recherche, l'absence de formation à cette didactique dans certaines universités et, par le fait même, la rareté de spécialistes du domaine, ainsi que l'accès parfois limité, tant sur le plan matériel que linguistique, aux ressources d'autres langues peuvent entre autres expliquer une rare présence d'appuis théoriques et de résultats de recherche provenant d'autres communautés linguistiques dans les écrits en didactique de l'oral. C'est notamment le cas en ce qui concerne la langue française. Pour contrer cette situation, certains chercheurs privilégieront des publications en anglais, la langue de plus en plus utilisée pour la publication scientifique (Hamel, 2007; Association francophone pour le savoir [ACFAS], 2021), afin de rendre accessibles leurs travaux même s'il ne s'agit pas de la langue qui fait l'objet de l'étude. Malgré une visibilité parfois plus grande, ce choix peut avoir pour conséquence de priver les locuteurs de la langue concernée, qui ne maîtrisent pas l'anglais, de résultats de recherches dans leur propre communauté linguistique et cela ne permet pas toujours de représenter exactement la réalité d'une langue en la traduisant (ses nuances, sa précision, une tradition intellectuelle différente, un ancrage disciplinaire absent ou différent, etc.) (Gagné et al., 2018; Burnay et Declaire, 2019). D'autres chercheurs privilégieront plutôt une collaboration entre chercheurs de langues différentes afin d'avoir accès à la recherche dans une autre langue. Cette collaboration permet à chacun de publier dans la langue de sa communauté linguistique en faisant connaître les résultats de recherches d'une autre communauté linguistique (Núñez Delgado, 2017). C'est cette option que nous avons choisie afin que des locuteurs francophones et hispanophones puissent avoir accès à la recherche en didactique de l'oral effectuée dans leur communauté linguistique et dans une autre communauté. Une collaboration entre chercheurs du Québec et de l'Espagne a donc eu lieu.

Une telle collaboration a pu être facilitée étant donné certains cadres théoriques communs dans la recherche en didactique de l'oral en français et en espagnol, rendant plus aisées la compréhension et la comparaison. Entre autres, des recherches dans les deux communautés linguistiques (Lafontaine, 2001 ; Santamarina Sancho, 2018) ont pour appui théorique le modèle didactique des genres et la séquence didactique développés par des chercheurs suisses francophones (de Pietro et Dolz, 1997; Dolz et Schneuwly, 1998/2016; de Pietro et Schneuwly, 2003). Également, des collaborations déjà établies entre chercheurs québécois et espagnols ont permis de mettre de l'avant des points de convergence justifiant une telle collaboration et un intérêt pour les recherches d'une communauté linguistique à l'autre. Il faut entre autres souligner la diffusion en Espagne des recherches faites au Québec par le groupe ERLI (maintenant ERLI-Connexité) concernant l'oral (entre autres dans Núñez Delgado et Alonso, 2015 ainsi que dans Núñez Delgado, 2018) et une présentation de la recherche en didactique de l'oral en Espagne publiée dans un collectif francophone de recherche québécois par Núñez Delgado (Dumais et al., 2017).

Cette contribution a donc pour objectif de présenter et de comparer des résultats de recherches de deux régions du monde, le Québec et l'Espagne, à propos de la didactique de l'oral en français et en espagnol. Des points de convergence et de divergence sont exposés afin de fournir des pistes pouvant alimenter de futures recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, et ce, tant dans la francophonie que dans l'hispanophonie.

2. PROBLEMATIQUE

Il est possible de définir la littératie comme « un champ de recherche, de connaissances et d'activités qui, dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie, s'intéresse aux capacités d'une personne, d'un milieu ou d'une communauté à comprendre, à communiquer ou à interagir, sur différents supports, pour participer activement à la société dans divers contextes » (Lafontaine et al., 2017). La littératie inclut donc l'ensemble des compétences qui permettent aux individus non seulement de vivre en société, mais également d'y contribuer. Parmi ces compétences, la compétence à communiquer oralement en est une de premier plan. En effet, elle est entre autres mobilisée quotidiennement et dans une multitude de situations, tant à l'école, au travail que dans la vie personnelle des individus (Lafontaine et Pharand, 2015; Núñez Delgado, 2017; Iñesta et Iglesias, 2021). Dès les premières années de vie, cette compétence permet aux enfants d'exprimer leurs besoins, de se situer dans le monde, de décrire leur réalité, de se définir, etc. (Cregan, 1998; Reyzábal, 2001). Plus cette compétence sera développée avant l'apprentissage formel de l'écriture et de la lecture, plus les enfants pourront avoir de la facilité avec ces apprentissages (Bianco, 2015). En effet, l'oral est le socle sur lequel reposent les premiers apprentissages en lecture et en écriture (Daviault, 2011; Reyzábal, 2001). À l'école primaire (élèves de 6 à 12 ans), il est attendu que la compétence à communiquer oralement soit développée selon des attentes scolaires (être en mesure de participer à un débat par exemple) et aussi de façon à ce que les élèves puissent mieux fonctionner dans la société (Pérez Esteve et Zayas, 2012). Comme l'affirment De Pietro et Dolz (1997, p. 340), « le rôle de l'école ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à leur donner des outils pour mieux comprendre les pratiques sociales – langagières en l'occurrence – propres à leur environnement ». Cependant, puisque les recherches en didactique de l'oral sont limitées, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral permettant de favoriser le développement de cette compétence chez les élèves du primaire sont peu connues. Que ce soit au Québec ou en Espagne, deux régions du monde qui nous intéressent dans le cadre de cette contribution, un nombre limité de recherches se sont intéressées aux pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Pourtant, au Québec (entre autres Dumais, 2015a; Soucy, 2019; Sénéchal, 2020a) et en Espagne (entre autres Núñez Delgado, 2017; Iñesta et Iglesias, 2021) les didacticiens de l'oral font état d'un besoin important de connaître les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin de pouvoir améliorer la formation initiale et continue des enseignants et afin de mieux orienter les recherches dans le domaine. En Espagne, Núñez Delgado (2017, p. 166) mentionne que « pour améliorer l'enseignement de l'oral dans le milieu scolaire, la connaissance des conceptions et des savoirs des enseignants à propos de la didactique de l'oral devrait être approfondie [puisque] les perceptions et les représentations aident à comprendre » la situation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral dans les classes. Au Québec, Sénéchal (2016 et 2020b) mentionne également l'importance de connaître les représentations et conceptions des enseignants en ce qui concerne l'oral dans la classe de français afin de faire évoluer ces dernières.

Au cours des 10 dernières années, deux recherches similaires au Québec et en Espagne ont été menées à propos des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. La première recherche menée par Nolin (2013) a permis à 192 enseignants québécois du primaire de faire part de leurs perceptions de l'enseignement et de l'évaluation

de l'oral ainsi que de leurs pratiques, pratiques qui sont dites déclarées puisqu'elles ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire d'enquête. Quelques années plus tard, Iñesta et Iglesias (2021) ont repris le questionnaire de Nolin (2013) et l'ont adapté à la réalité espagnole en plus de s'attarder spécifiquement aux enseignants du primaire de 5^e et 6^e années (élèves de 10 à 12 ans). Ce sont 25 enseignants de la région d'Oviedo en Espagne qui ont rempli le questionnaire. Par conséquent, puisque le même questionnaire, avec quelques ajustements, a été utilisé dans deux communautés linguistiques différentes, il nous a paru pertinent de comparer les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au Québec et en Espagne. Précisons que la recherche au Québec a été menée dans la discipline *Français, langue d'enseignement* et la recherche en Espagne dans la discipline *Lengua castellana y literatura* (espagnol, langue première). Dans le cadre de cet article, l'équipe de chercheurs a choisi de formuler une nouvelle question de recherche à partir des questions de départ de la recherche de Nolin (2013) et de Iñesta et Iglesias (2021). La question de recherche est la suivante : quelles sont les ressemblances et les différences entre les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du 3^e cycle (5^e et 6^e années) du primaire au Québec et en Espagne?

3. CADRE CONCEPTUEL

Que ce soit au Québec ou en Espagne, lorsqu'il est question de didactique de l'oral, certains grands principes sont les mêmes malgré des langues d'enseignement différentes. Nous exposons tout d'abord succinctement la vision commune de l'oral entre les deux communautés linguistiques ainsi que des principes semblables qui guident la recherche en didactique de l'oral et les pratiques des enseignants. Ensuite, nous présentons ce qui caractérise l'enseignement et l'évaluation de l'oral au Québec puis en Espagne.

3.1 La didactique de l'oral au Québec et en Espagne

Au Québec et en Espagne, les didacticiens de l'oral ont une définition assez semblable de l'oral (aussi nommé « *comunicación oral* » par certains auteurs espagnols). Il s'agit d'un objet d'enseignement/apprentissage qui concerne tant la production que la compréhension. Il comprend des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux en plus d'être mis en pratique de façon monogérée ou polygérée. Il peut être spontané ou préparé, en direct ou en différé, et il est en lien étroit avec la culture tout en étant un élément fondamental du concept de littératie (Reyzábal, 2001; Núñez Delgado, 2003 et 2017; Grau Tarruell et Vilà Santasusana, 2005; Dumais, 2012a et 2013; Pérez Esteve et Zayas, 2012; Lafontaine et Dumais, 2014).

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, ce sont principalement les mêmes objets qui sont enseignés : les faits de langue (éléments paraverbaux comme le débit et non verbaux comme le regard, par exemple), le vocabulaire, les techniques d'écoute (la prise de note et la posture d'écoute, par exemple), les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (le rôle de l'animateur, par exemple) et les caractéristiques liées à l'activité choisie (la structure d'un genre comme la discussion, par exemple) (Lafontaine, 2001; Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, on retrouve sensiblement les mêmes principes de base : l'importance de partir des besoins des élèves en leur faisant faire une production initiale (prise de parole sans enseignement qui permet de déterminer les besoins des élèves), l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, l'autocorrection est valorisée, la langue orale et la langue écrite ont leurs propres caractéristiques tout en entretenant des liens, etc. (Reyzábal, 2001; Núñez Delgado, 2003, 2011; Lafontaine, 2011; Lafontaine et Dumais, 2014; Dumais et Ostiguy, 2019). Une différence semble cependant émerger entre certains didacticiens de l'oral. En effet, au Québec, Dumais et Soucy (2020) valorisent au primaire un travail sur

l'oral qui met de l'avant un oral spontané, sans préparation préalable, soit celui utilisé quotidiennement en classe, alors que Vilà Santasusana et Castellà (2014), en Espagne, priorisent un oral formel et public puisqu'ils considèrent que le langage courant de tous les jours fait partie de l'expérience de l'élève.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'oral, les travaux sur la didactique de l'oral valorisent une évaluation formative dans les deux communautés linguistiques pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (Núñez Delgado, 2003; Vilà Santasusana, 2005; Dumais, 2012b et 2015b). Les principes d'évaluation sont également similaires : évaluer seulement ce qui a été enseigné, évaluer les élèves dans une variété de situations, impliquer les élèves dans leur propre évaluation et dans celles de leurs pairs, fournir une rétroaction constructive et précise à l'élève pour lui permettre d'apprendre et de s'améliorer, etc. (Núñez Delgado, 2003; Dumais, 2011). Les moyens d'évaluation (observation, entrevue, etc.) et les outils d'évaluation (grille d'autoévaluation, grilles d'évaluation, enregistrement, liste de vérification, etc.) sont également semblables (Reyzábal, 2001; Núñez Delgado, 2003; Dumais, 2011 et 2012b).

3.2 L'enseignement et l'évaluation de l'oral au Québec

Au Québec, les programmes de formation actuels du primaire et du secondaire (MÉQ, 2001 et 2006; MÉLS, 2007) accordent une place importante à l'oral. En effet, l'oral est à la fois une compétence transversale (utilisée dans toutes les disciplines) et une compétence disciplinaire (principalement enseignée dans la discipline français, langue d'enseignement). Malgré cette place accordée à l'oral, les enseignants affirment manquer de temps pour l'enseigner (Soucy, 2019; Sénéchal, 2020b) et l'oral est considéré par certains enseignants comme l'activité la moins importante de la classe de français (Sénéchal et Chartrand, 2012).

En ce qui concerne la recherche en didactique de l'oral au Québec, ce n'est qu'à partir du début des années 2000 que cette dernière a commencé à foisonner (Dumais et Lafontaine, 2011). Différents travaux de recherche ont permis de mieux définir ce qu'est l'oral ainsi que ses statuts (médiun et objet), d'autres travaux se sont intéressés aux centres de l'oral, aux stratégies de compréhension orale, à l'évaluation de l'oral, notamment à l'évaluation par les pairs, etc. (Lafontaine, 2001; Dumais, 2008, 2014; Véga, 2015; Allen, 2017; Soucy, 2019). La didactique de l'oral s'est également précisée par la définition des approches didactiques de l'oral : l'oral intégré, l'oral pragmatique et l'oral par les genres (Dumais et al., 2017). Cette dernière approche est celle qui a généré une majorité de travaux de recherche au cours des dernières années en didactique du français, langue d'enseignement (entre autres Lafontaine, 2001; Dumais, 2008; Sénéchal, 2016; Pharand et al., 2017). Les genres oraux ont donc été au cœur de plusieurs recherches qui ont permis de mettre en pratique et de valider différents modèles didactiques : le modèle didactique des genres et la séquence didactique des Suisses (entre autres Dolz et Schneuwly, 1998/2016), le modèle de Lafontaine (2001) et le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Enfin, des recherches ont permis d'avoir un portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire (Nolin, 2013) et au secondaire (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011; Simoneau, 2019; Rivest, 2021).

3.3 L'enseignement et l'évaluation de l'oral en Espagne

Les recherches associées à l'essor de l'approche communicative en Espagne ont influencé positivement l'attention portée à l'oral dans l'enseignement de l'espagnol langue première. Les recherches ont notamment mis l'accent sur la notion de compétence communicative et ses éléments, en soulignant leur complexité, et en proposant des stratégies didactiques pour l'application de cette approche (Lomas et Osoro, 1993; Cassany, Luna

et Sanz, 1994). Cependant, la mise en valeur de la compétence à communiquer oralement en langue première n'a pas été aisée et l'écrit demeure encore aujourd'hui une priorité (Núñez Delgado, 2011; Vilà Santasusana et Castellà, 2014). En effet, selon Núñez Delgado (2017, p. 164), « l'enseignement de la langue parlée reste encore minoritaire par rapport à d'autres habiletés, surtout depuis que les enquêtes internationales telles que le PIRLS ou le PISA ont tiré la sonnette d'alarme sur la compréhension des textes par les élèves ».

Les recherches sur l'enseignement par les genres et les séquences didactiques menées par les chercheurs suisses (entre autres Dolz et Schneuwly, 1998/2016) ont motivé des travaux autour de l'oral, comme réponses aux nouveaux défis curriculaires issus du paradigme des compétences, à la suite de la diffusion du *Cadre européen commun de références pour les langues*, à partir de l'année 2002 pour l'Espagne. L'approche de l'oral par les genres a donc été mise de l'avant et étudiée (Vilà Santasusana, 2005; Pérez Esteve et Zayas, 2012; Santamarina Sancho, 2018) en plus d'autres recherches appliquées qui ont été menées, comme des expérimentations sur les débats (Mestre, 2016; Corpas, 2017) ou les cercles de lecture pour un apprentissage dialogique (Flecha et Álvarez, 2016). Pour ce qui est de l'évaluation, des travaux ont permis de développer des outils et des moyens pour évaluer l'oral (Núñez Delgado, 2003) et ils ont mis de l'avant l'importance de l'évaluation formative pour le développement de la compétence à communiquer oralement (Vilà Santasusana, 2004 et 2005). Enfin, les recherches menées au cours des 20 dernières années en Espagne ont principalement répondu à un appel pour des pratiques explicites, ciblées, en lien avec les pratiques sociales d'emploi de la langue orale dans sa diversité.

4. METHODOLOGIE

Cette contribution a pour objectif de présenter et de comparer les résultats de deux recherches, menées respectivement au Québec et en Espagne, et de répondre à la question suivante : quelles sont les ressemblances et les différences entre les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du 3^e cycle (5^e et 6^e années) du primaire au Québec et en Espagne?

Les deux recherches mentionnées précédemment dans cet article et à la base de cette contribution, soit celle de Nolin (2013) et celle de Iñesta et Iglesias (2021), adoptent une méthodologie de recherche quantitative à visée descriptive. Dans le cadre de la recherche de Nolin (2013), au terme de la collecte des données, des analyses statistiques ont permis d'analyser les résultats par cycle d'enseignement. Lors de ces analyses, il s'est avéré qu'il y a très peu de différences significatives entre les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants de chacun des cycles. Cependant, pour cet article, uniquement les résultats des répondants du troisième cycle du primaire ont été mis en lumière, et ce, pour permettre la comparaison avec les résultats de la recherche espagnole de Iñesta et Iglesias (2021).

Il est important de préciser qu'aucun test statistique visant à comparer les moyennes des deux groupes d'enseignants n'a pu être effectué afin de rendre compte des écarts entre les résultats des deux recherches. En effet, puisque la certification éthique de la recherche de Nolin (2013) exigeait la destruction des données des participants cinq ans après la publication de son mémoire, il n'a pas été possible d'avoir accès aux données de la recherche pour faire de tels tests. Il s'agit d'une importante limite de cette publication. Cette dernière se limite donc à présenter les perceptions et les pratiques déclarées d'enseignants du Québec et de l'Espagne ainsi qu'à identifier des points de convergence et de divergence.

4.1. Échantillonnage

Au Québec, la recherche de Nolin (2013) a été menée auprès de 192 enseignants du primaire. Comme Iñesta et Iglesias (2021) se sont plutôt intéressées aux pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants de la 5^e et de la 6^e années (élèves de 10 à 12 ans), seules les réponses des participants de ces deux années d'enseignement ont été ciblées dans la recherche de Nolin (2013). Ainsi, 52 répondants ont été retenus et les réponses de ces derniers sont présentées dans cet article. Le programme d'étude utilisé par les enseignants au moment de la collecte des données était le Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001).

En Espagne, la recherche de Iñesta et Iglesias (2021) a été menée auprès de 25 enseignants de 5^e et de 6^e années (élèves de 10 à 12 ans). Ces enseignants intervenaient dans sept établissements primaires publics de la ville d'Oviedo, située au nord du pays, dans les Asturies, une communauté autonome (l'équivalent des provinces au Canada) dont le nom est *Principado de Asturias*. À propos des programmes d'enseignement en Espagne, il faut signaler que le gouvernement central (ministère de l'Éducation National) établit un programme de base (*Real Decreto de currículo*, publié dans le Bulletin Officiel d'État) et, ensuite, il incombe aux gouvernements des communautés autonomes l'organisation et l'application du programme d'enseignement (*Decreto*, publié dans leurs Bulletins Officiels). La référence curriculaire de ce travail est le *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Celui-ci est une application du *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

4.2 Instruments de collecte de données

Dans le cadre des deux recherches dont il est question dans cet article, les chercheurs ont choisi d'utiliser un questionnaire d'enquête. Le tableau 1 présente les thèmes du questionnaire utilisé dans chacune des recherches. Rappelons que Iñesta et Iglesias (2021) ont adapté le questionnaire de Nolin (2013) à la réalité espagnole pour mener leur recherche.

À la lecture de ce tableau, il est possible de constater que certains thèmes de la recherche de Nolin (2013) n'ont pas été abordés dans le cadre de la recherche de Iñesta et Iglesias (2021). C'est le cas entre autres des stratégies de prise de parole et de compréhension orale. Cela peut s'expliquer de différentes façons, notamment par la présence d'une importante liste de stratégies mise en évidence dans les programmes d'études québécois, liste qui n'est pas présente dans les programmes espagnols. Par conséquent, dans le cadre de cet article, seuls les résultats liés aux thématiques communes sont présentés.

Pour la collecte des données concernant des perceptions ou des fréquences, les répondants ont indiqué leur réponse à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 5. Pour les perceptions, 1 signifiait « Tout à fait en désaccord » et 5 « Tout à fait en accord » (tableaux 2 et 7 de la section « Résultats »). Pour les fréquences, 1 représentait « Jamais » et 5 « Souvent » (tableaux 5, 6, 8, 9 et 10 de la section « Résultats »). Précisons que les répondants avaient la possibilité d'inscrire la mention « Ne sais pas » (NSP). Au moment de l'analyse des données de chacune des recherches, un score moyen a été calculé pour chacun des items.

Tableau 1 : Les thématiques des deux questionnaires d'enquête

Thèmes des questions de la recherche de Nolin (2013)	Catégories	Thèmes des questions de la recherche de Iñesta et Iglesias (2021)
<ul style="list-style-type: none"> • Genre • Expérience professionnelle • Formation spécifique pour l'oral • Diplôme 	Données sociologiques	<ul style="list-style-type: none"> • Genre • Expérience professionnelle • Formation spécifique pour l'oral
<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de l'oral • Activités, genres et textes (pour l'oral) • Situations de communication • Stratégies d'enseignement • Types d'apprentissage à l'oral • Stratégies de prise de parole et de compréhension orale • Actes de paroles • Préparation à l'enseignement 	Enseignement de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de l'oral • Activités, genres et textes (pour l'oral) • Situations de communication • Stratégies d'enseignement • Contenus • Temps dédié à chaque aptitude (compréhension orale/compréhension écrite ; expression orale/expression écrite)
<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de l'oral • Critères et fréquences d'évaluation pour la production orale • Critères et fréquences d'évaluation pour la compréhension orale • Instruments d'évaluation et sources de ces instruments 	Évaluation de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions de l'oral • Critères et fréquences d'évaluation pour la production orale • Critères et fréquences d'évaluation pour la compréhension orale • Instruments d'évaluation et sources de ces instruments.

5. RESULTATS

Dans cette section, nous présentons les résultats de la recherche de Nolin (2013) en comparaison à ceux de la recherche de Iñesta et Iglesias (2021). Nous mettons en lumière les points de convergence et de divergence entre les deux recherches.

5.1. L'enseignement de l'oral au Québec et en Espagne

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement de l'oral au Québec et en Espagne, cinq thèmes communs ont pu être identifiés dans les deux questionnaires d'enquêtes. Dans certains cas, des titres de thèmes étaient différents, mais traitaient des mêmes éléments. Ils ont donc pu être regroupés. Ces cinq thèmes communs sont : 1) Les perceptions d'enseignants concernant l'enseignement de l'oral; 2) Les types d'apprentissages à l'oral; 3) Les activités d'oral; 4) Les situations de communication orale; 5) Les façons d'enseigner l'oral.

5.1.1. Les perceptions d'enseignants concernant l'enseignement de l'oral

Pour chacun des items correspondant à une perception de l'enseignement de l'oral, les scores moyens des répondants de chaque communauté linguistique sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les perceptions concernant l'enseignement de l'oral

Score moyen Nolin (2013)	Les perceptions concernant l'enseignement de l'oral	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
2,60	De façon générale, l'oral s'apprend difficilement.	3,38
3,04	L'oral s'enseigne difficilement.	3,08
4,62	L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe.	4,76
4,75	L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales.	4,68
4,58	Une bonne maîtrise de la langue orale contribue à la construction de l'identité personnelle.	4,38
1,19	L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.	1,40
4,77	L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.	4,44
3,69	L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.	3,63
2,98	En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	2,72
2,78	L'oral occupe une place suffisamment importante dans les programmes d'études.	3,05
3,43	L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe.	3,83
4,19	J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours pour exercer l'oral, par exemple, demander une permission.	4,29
4,32	Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres littéraires écrites ou orales.	4,08
2,94	Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.	3,88
4,10	De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	4,08
4,39	Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.	4,40
4,52	Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.	4,64

À la lecture du tableau 2, il est possible de constater que, pour la majorité des items, les enseignants québécois et espagnols ont des perceptions similaires en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral. Pour deux items, il est possible de constater un plus grand écart entre les scores moyens. Il s'agit de « Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral ». Pour cet item, il apparaît que les enseignants espagnols (3,88) sont plus en accord avec cet item que les enseignants québécois (2,94). L'autre item est « De façon générale, l'oral s'apprend difficilement ». Pour cet item, il apparaît que les enseignants espagnols (3,38) sont aussi plus en accord avec cet item que les enseignants québécois (2,60). De plus, pour les enseignants des deux communautés linguistiques, l'item avec lequel ils sont le plus en désaccord est « L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français », soit 1,19 pour le Québec et 1,40 pour l'Espagne.

5.1.2. Les types d'apprentissages à l'oral

Pour ce qui est des différents types d'apprentissages à l'oral, les enseignants ont été questionnés afin qu'ils identifient ceux qu'ils font réaliser à leurs élèves. Le tableau 3 présente le pourcentage des répondants qui affirment faire réaliser chacun des types d'apprentissage à leurs élèves.

Tableau 3 : Les types d'apprentissage à l'oral

Pourcentage des répondants Nolin (2013)	Les types d'apprentissage à l'oral	Pourcentage des répondants Iñesta et Iglesias (2021)
92,31	Les faits de langue (ex. : les registres de langue, les éléments prosodiques [débit, volume, intonation] et non verbaux [regards, gestes], etc.)	100,00
86,54	L'acquisition du vocabulaire	100,00
67,31	Les techniques d'écoute (ex. : prise de notes, réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)	96,00
69,23	Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. : rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	80,00
53,85	Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. : structure d'une discussion, stratégies d'argumentation, etc.)	84,00

À la lecture du tableau 3, on remarque qu'un plus grand pourcentage d'enseignants espagnols affirme faire réaliser les différents types d'apprentissages à l'oral aux élèves que les enseignants québécois. Des différences de près de 30 % sont observables en ce qui concerne les techniques d'écoute (96 % chez les enseignants espagnols et 67,31 % chez les enseignants québécois) et les caractéristiques liées à l'activité choisie (84 % chez les enseignants espagnols et 53,85 % chez les enseignants québécois).

5.1.3. Les activités d'oral

Les répondants québécois et espagnols ont été questionnés concernant les activités d'oral qu'ils disent travailler avec leurs élèves pour développer leur compétence à communiquer oralement. Le tableau 4 présente les pourcentages de répondants québécois et espagnols qui ont indiqué travailler chacune des activités d'oral.

Tout d'abord, au regard des résultats présentés dans le tableau 4, il est possible de remarquer que parmi les activités d'oral que les enseignants disent travailler avec leurs élèves, la discussion en équipe apparaît comme l'activité la plus fréquente pour les répondants québécois alors qu'elle apparaît en 8^e position pour les répondants espagnols. Par la suite, l'exposé individuel apparaît en 2^e position au Québec et en 1^{re} position en Espagne, ex æquo avec le compte rendu d'une lecture. Cette dernière activité d'oral apparaît cependant en 6^e position pour les répondants québécois. Puis, la causerie apparaît en 3^e position tant pour les répondants québécois qu'espagnols. Enfin, la capsule pour la radio ou un site Internet, traduit par *Reportaje (medios)* en espagnol, apparaît comme l'activité la moins travaillée tant au Québec qu'en Espagne.

Tableau 4 : Les activités d'oral

Pourcentage des répondants Nolin (2013)	Activités d'oral	Activités d'oral	Pourcentage des répondants Iñesta et Iglesias (2021)
94,23	Discussion (équipe)	Compte rendu d'une lecture	100
92,31	Exposé individuel	Exposé individuel	100
92,31	Causerie (grand groupe)	Causerie (grand groupe)	96
90,38	Exposé en équipe	Lecture à haute voix	96
90,38	Lecture à haute voix	Récitation d'un texte appris	92
76,92	Compte rendu d'une lecture	Raconter une histoire	92
69,23	Débat	Débat	84
59,62	Commentaire	Discussion (équipe)	80
55,77	Raconter une histoire	Commentaire	80
51,92	Jeu de rôles	Exposé en équipe	56
48,08	Récitation d'un texte appris	Entrevue	52
38,46	Entrevue	Jeu de rôles	44
11,54	Capsule pour la radio ou un site Internet	Capsule pour la radio ou un site Internet	32

5.1.4. Les situations de communication orale

La compétence à communiquer oralement des élèves peut être développée dans différentes situations de communication. Le tableau 5 présente les scores moyens représentant la fréquence à laquelle les enseignants disent faire appel à chacune des situations de communication orale pendant une année scolaire.

Tableau 5 : Les situations de communication orale

Score moyen Nolin (2013)	Les situations de communication orale	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
3,81	La prise de parole individuelle	3,80
3,75	La prise de parole en équipe	2,96
4,20	L'interaction entre élèves dans un groupe réduit	3,76
3,41	L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (de 3 à 6 personnes) avec interaction de l'enseignant	3,36
4,61	L'interaction avec l'ensemble du groupe-classe	4,76

À la lecture de ce tableau, il est possible de constater que les situations de communication orale sont très similaires entre les enseignants québécois et les enseignants espagnols. Cependant, la prise de parole en équipe semble moins fréquente en Espagne (2,96) qu'au Québec (3,75).

5.1.5. Les façons d'enseigner l'oral

Les répondants québécois et espagnols ont également été questionnés quant à la fréquence à laquelle ils utilisent différentes façons d'enseigner l'oral. Le tableau 6 présente le score moyen pour chacune des façons d'enseigner l'oral. Au regard des résultats liés aux différentes façons d'enseigner l'oral, il est possible d'observer que le fait de donner des consignes est la pratique la plus fréquente, tant au Québec qu'en Espagne.

À l'inverse, il semble que le fait de demander aux élèves de s'enregistrer soit la pratique la moins fréquente. Un autre élément à souligner est le fait que le modelage apparaît comme une pratique plus fréquente chez les répondants québécois (4,23) que chez les répondants espagnols (3,29).

Tableau 6 : Les façons d'enseigner l'oral

Score moyen Nolin (2013)	Façons d'enseigner l'oral		Façons d'enseigner l'oral	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
4,48	En donnant des consignes		En donnant des consignes	4,44
4,23	En faisant du modelage (se donner en exemple)		En faisant rédiger le texte de la présentation	3,64
3,25	En faisant rédiger le texte de la présentation		En faisant observer aux élèves divers discours oraux	3,40
2,65	En faisant observer aux élèves divers discours oraux		En suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique	3,36
2,58	En demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir		En faisant du modelage (se donner en exemple)	3,29
2,49	En suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique		En demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir	2,21
1,98	En demandant aux élèves de s'enregistrer		En demandant aux élèves de s'enregistrer	1,67

5.2. L'évaluation de l'oral au Québec et en Espagne

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation de l'oral au Québec et en Espagne, quatre thèmes communs ont pu être identifiés dans les deux questionnaires d'enquêtes. Ces quatre thèmes communs sont : 1) Les perceptions d'enseignants concernant l'évaluation de l'oral; 2) Les critères d'évaluation pour la production orale; 3) Les critères d'évaluation pour la compréhension orale; 4) Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral.

5.2.1. Les perceptions d'enseignants concernant l'évaluation de l'oral

De la même façon que pour les perceptions des répondants concernant l'enseignement de l'oral, les enseignants ont été questionnés afin de connaître leur perception en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral. Les scores moyens présentés dans le tableau 7 représentent le niveau d'accord des enseignants pour chacun des items.

Tableau 7 : Les perceptions d'enseignants concernant l'évaluation de l'oral

Score moyen Nolin (2013)	Les perceptions d'enseignants concernant l'évaluation de l'oral	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
3,29	L'évaluation de l'oral est difficile.	3,40
3,63	La compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.	3,44
2,79	La participation dans l'ensemble des activités en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.	2,68
2,33	L'oral s'évalue de la même façon que l'écriture.	2,32
2,10	Les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral sont suffisants.	2,60
4,46	J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.	3,24
4,10	J'évalue mes élèves à l'oral sur des aspects que je leur ai enseignés.	3,95
2,27	Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.	2,32
3,92	Je conserve des traces (enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.) des productions orales de mes élèves.	1,78
4,21	J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.	3,40
3,50	J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.	2,25
4,27	J'adapte les outils d'évaluation de l'oral que j'utilise selon le type d'évaluation que je veux faire.	3,80

Au regard des données, il est possible d'observer des écarts plus importants entre le Québec et l'Espagne concernant l'évaluation de l'oral, notamment en ce qui concerne la conservation des traces des productions orales des élèves, l'offre de rétroactions orales et écrites aux élèves à la suite d'une production orale, et l'explication des critères d'évaluation de l'oral aux élèves. Pour l'item « Je conserve des traces (enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.) des productions orales de mes élèves. », il présente le plus grand écart. Il semblerait que les enseignants espagnols conservent beaucoup moins de traces des productions orales de leurs élèves (1,78) que les enseignants québécois (3,92). Pour les items « J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale. » et « J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale. », les résultats indiquent que les enseignants québécois offriront plus de rétroactions, tant à l'oral (4,21) qu'à l'écrit (3,50), que les enseignants espagnols (3,40 pour les rétroactions orales et 2,25 pour les rétroactions écrites). Enfin, l'item « J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves. » représente également un certain écart. Selon les données recueillies, il semble que les enseignants québécois expliquent davantage les critères d'évaluation à l'oral à leurs élèves (4,46) que les enseignants espagnols (3,24).

5.2.2. Les critères d'évaluation pour la production orale

Différents critères d'évaluation de la production orale peuvent être utilisés tant pour offrir de la rétroaction aux élèves que pour les évaluer en vue de mettre une note au bulletin. Le tableau 8 présente les scores moyens représentant la fréquence à laquelle les enseignants disent faire appel à ces différents critères d'évaluation pour la production orale pendant une année scolaire.

Tableau 8 : Les critères d'évaluation pour la production orale

Score moyen Nolin (2013)	Critères d'évaluation pour la production orale	Critères d'évaluation pour la production orale	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
4,39	Utilisation appropriée de la prononciation	Acquisition du vocabulaire	4,48
4,35	Clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire)	Clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire)	4,32
4,12	Acquisition du vocabulaire	Choix d'un registre de langue approprié	4,32
4,00	Choix d'un registre de langue approprié	Utilisation appropriée de la prononciation	4,08
3,90	Respect des règles de communication établies	Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension (ex. : poser des questions)	4,08
3,71	Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension (ex. : poser des questions)	Respect des règles de communication établies	3,96
3,53	Utilisation du non-verbal (gestes)	Caractéristiques liées à l'activité choisie	3,83
3,14	Efficacité des stratégies utilisées	Efficacité des stratégies utilisées	3,64
2,98	Caractéristiques liées à l'activité choisie	Utilisation du non verbal (gestes)	3,46

Au regard des données présentées dans le tableau 8, il est possible d'observer que les quatre critères les plus fréquemment utilisés pour évaluer une production orale sont les mêmes au Québec et en Espagne alors que les

trois critères les moins fréquemment utilisés sont également les mêmes, mais dans des ordres légèrement différents.

5.2.3. Les critères d'évaluation pour la compréhension orale

Pour ce qui est de la compréhension orale des élèves, différents critères peuvent être utilisés par les enseignants pour l'évaluer. Le tableau 9 présente les scores moyens représentant la fréquence à laquelle les enseignants font appel à certains critères d'évaluation de la compréhension orale pendant une année scolaire.

Tableau 9 : Les critères d'évaluation pour la compréhension orale

Score moyen Nolin (2013)	Critères d'évaluation pour la production orale	Critères d'évaluation pour la production orale	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
4,19	Vérifier sa compréhension des propos entendus	Vérifier sa compréhension des propos entendus	4,40
3,96	Dégager des liens entre les propos échangés	Dégager des liens entre les propos échangés	4,04
3,81	Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	4,00
3,73	Adopter une attitude d'ouverture	Adopter une attitude d'ouverture	3,84
3,70	Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)	Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)	3,64
3,46	Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension	Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension	3,44
3,33	Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)	Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)	3,40

En ce qui concerne la fréquence à laquelle les enseignants affirment utiliser des critères d'évaluation pour évaluer la compréhension orale des élèves pendant une année scolaire, il est possible de constater que l'ordre de ces critères est le même au Québec et en Espagne. Selon l'échelle de Likert utilisée, précisons qu'un score moyen de 4 représente la mention « Assez souvent ». La majorité des scores moyens s'y rapproche.

5.2.4. Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral

Les enseignants québécois et espagnols ont également été questionnés afin de connaître la fréquence d'utilisation de différents moyens et outils pour évaluer l'oral pendant une année scolaire. Le tableau 10 présente le score moyen pour chacun des moyens et des outils pour l'évaluation de l'oral.

Tableau 10 : Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral

Score moyen Nolin (2013)	Moyens et outils d'évaluation de l'oral		Moyens et outils d'évaluation de l'oral	Score moyen Iñesta et Iglesias (2021)
4,57	Observation		Observation	4,72
4,27	Grille d'évaluation		Journal de bord	4,16
4,06	Grille d'observation		Consignation de données	3,96
4,02	Rétroaction verbale		Rétroaction verbale	3,70
3,86	Consignation de données		Liste de vérification	3,17
3,24	Grille d'autoévaluation		Grille d'évaluation	3,12
3,04	Grille de coévaluation		Entrevue	2,95
2,96	Portfolio (documents papier)		Grille d'observation	2,59
2,72	Liste de vérification		Questionnaire	2,48
2,54	Entrevue		Portfolio (documents papier)	2,17
2,24	Questionnaire		Grille de coévaluation	2,08
1,82	Journal de bord		Grille d'autoévaluation	2,00
1,67	Enregistrement vidéo		Portfolio électronique (documents informatiques)	1,52
1,54	Enregistrement audio		Enregistrement audio	1,43
1,33	Portfolio électronique (documents informatiques)		Enregistrement vidéo	1,39

À la lumière des données présentes dans le tableau 10, en ce qui concerne les moyens et les outils pour l'évaluation de l'oral, l'observation apparaît comme le moyen le plus utilisé tant au Québec qu'en Espagne. De plus, les répondants québécois ont identifié les grilles d'évaluation et d'observation comme étant les outils les plus fréquemment utilisés alors que, du côté des répondants espagnols, la grille d'évaluation apparaît en 6^e position et la grille d'observation en 8^e position. Les répondants espagnols ont, quant à eux, indiqué le journal de bord (*cuaderno del profesor*) et la consignation de données comme étant les deux moyens les plus utilisés alors qu'ils apparaissent respectivement en 12^e et en 5^e positions du côté des répondants québécois. Enfin, pour ce qui est des moyens et des outils les moins fréquemment utilisés, il est possible d'observer que les

enregistrements audio et vidéo ainsi que le portfolio électronique apparaissent comme les outils les moins utilisés, tant pour les répondants québécois qu'espagnols.

6. DISCUSSION DES RESULTATS

La section précédente a permis de présenter et de comparer des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans deux communautés linguistiques différentes, ce qui, à notre connaissance, n'avait encore jamais été fait entre le Québec et l'Espagne. À la suite de la présentation de ces résultats, il a été possible de relever certaines différences entre les deux communautés linguistiques et de nombreuses ressemblances. Certaines d'entre elles sont discutées dans cette section et certaines limites de cette contribution ainsi que des pistes de recherche sont présentées.

6.1 Des différences entre le Québec et l'Espagne

Lorsque l'on compare les résultats présentés entre le Québec et l'Espagne, il est possible de constater de nombreuses ressemblances entre les deux communautés linguistiques. Certaines différences plus marquées ont cependant pu être relevées. Parmi ces différences, nous avons entre autres pu observer, en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, que les enseignants québécois mentionnent favoriser davantage les prises de parole en équipe et le modelage comparativement aux enseignants espagnols. Du côté de l'Espagne, les enseignants ont indiqué enseigner davantage les techniques d'écoute et les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. : structure d'une discussion, stratégies d'argumentation, etc.) que les enseignants québécois.

Pour ce qui est de l'évaluation, les enseignants québécois ont mentionné garder plus de traces quand vient le temps d'évaluer l'oral que les enseignants espagnols et ils ont indiqué donner davantage d'explications en ce qui concerne les critères d'évaluation que leurs collègues espagnols. Cette situation en Espagne serait en adéquation avec les propos de la chercheuse espagnole Pilar Núñez Delgado (2017, p. 161) qui affirme que « les connaissances des enseignants sont limitées dans le domaine de l'évaluation des compétences langagières de leurs élèves » et que « le corps enseignant n'est pas sûr de savoir comment [...] faire [l'évaluation de l'oral]. »

6.2 Des ressemblances entre le Québec et l'Espagne

Pour ce qui est des ressemblances, l'une d'entre elles nous a particulièrement interpellés. Tant au Québec qu'en Espagne, donner des consignes est la façon d'enseigner l'oral qui est la plus fréquente. Malgré plusieurs recherches en didactique de l'oral dans les deux communautés linguistiques au cours des 30 dernières années, il nous apparaît, par l'entremise de ces résultats, que les travaux en didactique de l'oral semblent peu considérés par les enseignants. En effet, plusieurs façons d'enseigner l'oral, autres que celle de donner des consignes, existent et donner des consignes n'est pas reconnu comme une façon efficace d'enseigner l'oral (Lafontaine, 2001; Dumais et Lafontaine, 2014). Cette ressemblance nous semble un élément important à considérer pour justifier la poursuite des recherches en didactique de l'oral et pour justifier un travail en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine, ce qui est en adéquation avec les propos de plusieurs chercheurs (Sénéchal et Chartrand, 2012; Dumais, 2015a; Núñez Delgado, 2017).

Pour ce qui est des perceptions concernant l'enseignement de l'oral, une donnée de recherche rarement présente dans les études a pu être observée. En effet, les enseignants des deux communautés linguistiques ont

mentionné être en désaccord avec l’item « L’oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français ». Rares sont les recherches qui permettent d’avoir une telle perception des enseignants qui est en adéquation avec les recommandations ministérielles (MÉQ, 2001) et des travaux qui mettent de l’avant un enseignement de l’oral dans toutes les disciplines (Dumais et al., 2017; Simard et al, 2019).

Une autre ressemblance entre les deux communautés linguistiques concerne l’utilisation des technologies. En effet, qu’il s’agisse du choix des activités d’oral (la capsule pour la radio ou un site Internet), des façons d’enseigner l’oral (demander aux élèves de s’enregistrer) ou bien des moyens et des outils d’évaluation de l’oral (les enregistrements audio et vidéo ainsi que le portfolio électronique), les technologies seraient peu utilisées par les enseignants québécois et espagnols. Comme le mentionnent Núñez Delgado (2017) et Pharand et al. (2017), il s’avère pourtant important d’utiliser les technologies pour garder des traces étant donné le côté fugace de l’oral et étant donné la nécessité pour les élèves de s’entendre et de se voir pour pouvoir s’améliorer à l’oral. Il serait pertinent de poursuivre les recherches liées à l’utilisation des technologies pour l’enseignement et l’évaluation de l’oral dans les deux communautés linguistiques puisqu’il y a eu une utilisation accrue des technologies pendant la pandémie de Covid-19. Cela permettrait de connaître les répercussions de cette dernière sur les pratiques et perceptions des enseignants puisque les deux recherches ont été menées avant la pandémie de Covid-19.

Enfin, parmi l’ensemble des résultats présentés, il est surprenant de constater à quel point la compréhension orale serait enseignée, notamment en Espagne (tableau 3), et évaluée (tableau 9) selon les enseignants québécois et espagnols étant donné que plusieurs didacticiens de l’oral mentionnent le peu de travaux de recherche menés à son sujet et le peu de temps qu’elle occupe en classe (Sénéchal et Chartrand, 2011; Lafontaine et Dumais, 2012; Allen, 2017). La compréhension de l’oral est même qualifiée par Gagnon et al. (2017, p. 11) de « parent pauvre du parent pauvre de l’enseignement du français ». Des recherches de types participatives pourraient donc être menées pour avoir accès à une meilleure compréhension des pratiques d’enseignement et d’évaluation de la compréhension orale de la part des enseignants et pour refléter davantage la réalité sur le terrain.

6.3 Des limites de cette contribution et des pistes de recherche

En ce qui concerne les résultats présentés, plusieurs limites doivent être mentionnées. Il est important de rappeler la limite déjà évoquée concernant le fait qu’aucun test statistique visant à comparer les moyennes des deux groupes d’enseignants n’a pu être effectué afin de rendre compte des écarts entre les résultats des deux recherches. De plus, comme il s’agit de pratiques déclarées, les pratiques réelles des enseignants peuvent être différentes des réponses issues du questionnaire d’enquête. Des recherches qui s’intéressent aux pratiques effectives des enseignants s’avèrent donc nécessaires tant au Québec qu’en Espagne pour mieux comprendre ces résultats. S’intéresser à la perception des apprenants quant à l’enseignement et l’évaluation de l’oral pourrait également apporter un éclairage supplémentaire (Dumais, 2008; Núñez Delgado, 2017). Aussi, le nombre de répondants dans chacune des communautés linguistiques est très limité. Il s’avère donc impossible de généraliser les résultats et ces derniers doivent être considérés en fonction de ce nombre limité de participants. Des recherches à plus grande échelle et dans d’autres régions du monde partageant une même langue que celles de cette contribution pourraient être pertinentes afin d’avoir un meilleur portrait des pratiques d’enseignement et d’évaluation de l’oral dans la francophonie et dans l’hispanophonie. Également, parmi les limites qu’il est possible d’identifier en lien avec cette contribution, il y a également une limite concernant la langue. Malgré un important travail pour traduire le plus adéquatement possible les items du

questionnaire d'enquête de Iñesta et Iglesias (2021) de l'espagnol vers le français pour cet article, toute traduction a ses limites. Dans ce cas-ci, rappelons que le questionnaire était au départ en français, puis il a été traduit et adapté à la réalité espagnole, et par la suite traduit en français. Il faut également ajouter que, comme le questionnaire d'enquête a été d'abord élaboré au Québec, certaines réalités pédagogiques et politiques ainsi que des différences culturelles ont pu avoir un impact sur certaines réponses de la part des enseignants espagnols. Enfin, nous ne pouvons passer sous silence l'écart de près de 7 ans entre la recherche de Nolin (2013) et celle de Iñesta et Iglesias (2021), et le fait que les deux recherches ont été menées avant la pandémie de Covid-19. En effet, les réponses obtenues concernant l'utilisation des technologies (portfolio électronique, enregistrements, etc.) pourraient être très différentes aujourd'hui puisque les technologies ont occupé une place centrale dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral pendant cette période (Colognesi et Dumais, 2020).

Malgré ces limites, pour les didacticiens de l'oral, ce travail comparatif ouvre la porte à d'autres collaborations étant donné les résultats présentés. De plus, un même constat a émergé de la part des participants lorsque les deux recherches ont été menées, ce qui nous semble justifier une réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants en ce qui a trait à la didactique de l'oral. Plusieurs d'entre eux, tant au Québec qu'en Espagne, ont mentionné que ce questionnaire a été l'occasion de réfléchir à leur pratique et a été une prise de conscience quant à l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Un tel instrument de collecte de données, en plus de fournir des données sur les perceptions et les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, semble amener une réflexion jugée nécessaire par plusieurs participants.

7. CONCLUSION

Un tel travail de comparaison entre des recherches similaires menées au Québec et en Espagne apporte un éclairage nouveau sur la didactique de l'oral. À la lumière des constats émis, il nous semble pertinent que des collaborations soient davantage établies entre communautés linguistiques du monde afin de travailler de façon conjointe à faire évoluer la didactique de l'oral. Dans le cadre de cette contribution, les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du Québec et de l'Espagne sont assez similaires dans l'ensemble, malgré quelques différences, ce qui nous permet de croire que les résultats de recherche de ces deux régions du monde, par une mise en commun et un travail collaboratif, pourraient alimenter tant la pratique enseignante que les recherches à venir. De plus, étant donné la place importante occupée par l'oral en littératie, une meilleure connaissance du développement de cette compétence dans plusieurs régions du monde pourrait être bénéfique pour favoriser l'accroissement des compétences en littératie de la population mondiale.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Association francophone pour le savoir. (2021). *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada* (Rapport juin 2021). ACFAS. https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/rapport_francophonie_final_0.pdf
- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement par des élèves du 3^e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10888/>
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presse universitaire de Grenoble.

- Burnay, N. et Declaire, C. (2019). Publier en français... Oui, mais pour quelles raisons?, *Sociologies*, 1-20. <https://doi.org/10.4000/sociologies.9533>
- Cassany, D., Luna, M. et Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colognesi, S. et 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. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/220/123>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *BOPA núm. 202*, de 30 de agosto de 2014. <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>
- Corpas, A. (2017). La liga de debate en el aula: el texto argumentativo oral planificado. *Aula de secundaria*, 23, 35-39.
- Cregan, A. (1998). Developing language and literacy: The role of the teacher. Dans G. Shiel et U. Ni Dhalaigh (dir.), *Developing language and literacy: The role of the teacher* (p. 3-15). Reading Association of Ireland.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- De Pietro, J-F. et Dolz, J. (1997). L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable? *Éducation et recherches*, 19/3, 335-359
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière éducation.
- Dumais, C. (2012a). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peisaj.

- Dumais, C. (2012b). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.). *Curriculum et progression en français: Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2013). Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos. *Enunciación*, 18(2), 140-151. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7489/9294>
- 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 intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Dumais, C. (2015a). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2015b). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6-8.
- Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Peisaj.
- 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://sjer.ch/article/view/4861/7136>
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/developper-la-competence-a-communiquer-oralement-au-collegial-les-caracteristiques-de-la-langue-parlee/>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (Dir.) *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Flecha, R. et Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lengua y Sociedad*, 13 (13), 1-19. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990/1136>

- Gagné, A., St-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2018). Publier en anglais ou en français? Enjeu pour les jeunes chercheurs en éducation La question récurrente de la langue de publication. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation (RCJCE)*, 9(1), 1-5. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cinse/article/view/52969>
- Gagnon, R., De Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Dir.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-40). Presses universitaires de Namur.
- Grau Tarruell, M. et Vilà Santasusana, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. Dans M. Vilà Santasusana (dir.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (p. 89-99). Graó.
- Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53-71. <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>
- Iñesta, M.E. et Iglesias, M. L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo*, (33), 281-318. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Chenelière éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. 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.
- Lafontaine, L., Moreau, A.C., Ruel, J., Pharand, J., Morissette, É., Émery-Bruneau, J., Dumais, C., Messier, G. et Granger, N. (2017). *Qu'est-ce que la littératie?* ÉRLI-Connexité. Équipe de recherche en littératie et inclusion. <https://erlilitteratie.com/>
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie. Un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 1-11). Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016188ar.pdf>
- Lomas, C. et Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.

- Mestre, J.V. (2016). Las ligas de debate. Aprender a debatir constructivamente. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 73, 34-37.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE núm. 52*, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Núñez Delgado, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral : Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial universitario.
- Núñez Delgado, P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1), 136-150. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594/5237>
- Núñez Delgado, P. (2017). La didactique de l'oral aujourd'hui en Espagne : enjeux futurs pour la recherche. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 157-172). Peisaj.
- Núñez Delgado, P. (2018). Retórica clásica y literacidad. Dans P. Núñez Delgado (dir.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (p. 9-13). Octaedro.
- Núñez Delgado, P. et Alonso, E. (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Octaedro.
- Pérez Esteve, P. et Zayas, P. (2012). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pharand, J., Dumais, C. et Lafontaine, L. (2017). Renouvellement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral par des enseignantes du 3^e cycle du primaire. Dans Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 61-82). Éditions Peisaj.

- Santamarina Sancho, M. (2018). Travailler la langue à travers de séquences didactiques: acercamiento conceptual, rasgos definitorios y tipos de secuencias. Dans P. Núñez Delgado (dir.). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (p. 113-126). Octaedro.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e édition). DeBoeck supérieur.
- Reyzábal, V. (2001). *La comunicación oral y su didáctica*. Editorial La Muralla.
- Rivest, I. (2021). *Les pratiques déclarées d'enseignants de français du premier cycle du secondaire en Abitibi-Témiscamingue liées à l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de la compétence à communiquer oralement, et plus spécifiquement de la voix* [rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/index.html>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>
- Sénéchal, K. (2020a). 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). Presses universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. (2020b). 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.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire? *Les cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_secton_fichier/fichier_4a5ba0e6a4d8_caqpf_oral.pdf
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Éditions Peisaj.
- Simoneau, C. S. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8805/1/032273508.pdf>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/>

- Véga, M. (2015). Les pratiques d'évaluation de l'oral de deux enseignants de français observées durant l'étape du jugement dans le processus d'évaluation. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 109-125). Éditions Peisaj.
- Vilà Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.
- Vilà Santasusana, M. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. Dans M. Vilà Santasusana (dir.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (p. 117-129). Graó.
- Vilà Santasusana, M. et Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. 22. Graó.