

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

Oral et langues étrangères

Statut de l'oral

Par son appellation même, la discipline des langues vivantes est immédiatement évocatrice de l'oral et de la présence de la parole. Mais cette présence de la parole ne va pas de soi et la mise en place de l'oral ainsi que sa maîtrise à terme rencontrent de multiples difficultés qui tiennent à la nature de la discipline, aux conditions de son fonctionnement au sein de l'institution scolaire ou encore à des facteurs psychologiques.

■ *Historique*

L'oral a toujours figuré au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes. C'est ainsi que les instructions de 1890 insistent sur la nécessité de « garder à l'exercice de conversation au moins l'apparence d'une conversation improvisée » et qu'une circulaire en date du 15 novembre 1901 constate : « Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes mais peu d'entre eux seraient capables [...] de soutenir une conversation ». Et le même texte de rappeler que « le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire ». Succédant aux instructions de 1938, celles de 1950 auront une influence durable, notamment sur les pratiques de classe, qu'elles définissent avec netteté. Pour ce qui est des objectifs, elles précisent qu'il s'agit « dès le début » d'apprendre aux élèves à « parler, lire et écrire ». Le texte fait référence à la langue « d'aujourd'hui » mais les traditions (influence des humanités et de l'enseignement des langues anciennes) ainsi que les outils disponibles (monopole du livre et de la chose écrite) font que, si l'activité orale est réelle, elle s'appuie sur des textes dont seuls certains sont contemporains et prend la forme d'un commentaire de morceaux choisis de nature variée (poèmes, extraits de pièces de théâtre ou de romans). L'exercice de l'explication de texte induit donc un type d'expression orale qui fait peu de place à l'échange – le questionnement magistral est de règle – et développe chez les élèves des ressources linguistiques qui ne peuvent être que limitées.

La situation se modifie au début des années soixante, où l'on voit apparaître les méthodes dites audiovisuelles intégrées comme *Passport to English*, de Capelle et Girard, ou *Die Deutschen* de Martin et Zehnacker. Prenant en compte les nouvelles technologies de l'époque, elles allaient, avec l'introduction de l'image et surtout du son grâce au magnétophone, modifier radicalement et de façon durable l'enseignement des langues vivantes. Pour la première fois, le professeur n'était plus la source ni le modèle uniques et la langue orale authentique, portée le cas échéant par des voix multiples enregistrées, faisait son entrée dans les salles de classe. Ce qui, non sans difficulté, permit de faire émerger la notion de compétence de compréhension de l'oral et de donner à celui-ci un statut nouveau. Les textes qui se sont succédé après 1969 ont tous affirmé le primat de l'oral et affiché comme objectif pratique la nécessité de comprendre un interlocuteur (programmes et instructions de 1977). Cette promotion de l'oral ne va pas sans excès, qui nuisent parfois à l'écrit. Au tout-écrit a failli succéder le tout-oral et

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

les textes veillent à prévenir les dérives. C'est le cas en espagnol où sont apportées à partir des programmes et instructions de 1981 des nuances qui portent sur la pratique de l'expression écrite qui tendait à être très négligée, voire à devenir inexistante dans certaines sections.

■ *Situation actuelle*

Actuellement, les programmes de 1995 pour le collège et les documents qui les accompagnent mettent tous en avant la nécessité de développer la capacité de compréhension de l'oral. Les textes concernant le lycée sont plus anciens : ils datent de 1986-87 et marquent un certain décalage. C'est ainsi qu'en allemand, l'entraînement à la compréhension auditive, bien que présenté comme un « entraînement particulier », consiste pour l'essentiel à écouter un texte lu par le professeur ou enregistré. Les caractères spécifiques de la langue orale semblent gommés et l'activité se limite à la compréhension globale d'un document ; aucun sort n'est fait aux autres types de compréhension.

- Il est en effet apparu au fil des années que la compréhension de l'oral n'était pas une mais présentait plusieurs aspects. Les anglicistes en sont ainsi venus à distinguer entre compréhension globale et compréhension détaillée, tandis que germanistes et enseignants de russe faisaient le départ entre compréhension globale, compréhension sélective et compréhension exhaustive. Les textes récents concernant l'entraînement à la compréhension sont très explicites. Voici un exemple tiré des programmes de russe : « La compréhension d'un message est un processus complexe de reconstruction du sens. Elle consiste en une interaction à plusieurs niveaux : sons ou graphèmes, mots, groupes de mots, phrases, texte, contexte extralinguistique. On habituera donc l'élève à saisir le sens d'un énoncé en exploitant les éléments linguistiques et extralinguistiques [...], à s'appuyer sur ce qu'il comprend, à ne pas se laisser inhiber par ce qu'il ne comprend pas, à inférer le sens des mots inconnus d'après le contexte. On l'entraînera à trois types de compréhension, selon l'objectif visé et le support choisi : compréhension globale d'un message (identifier qui parle, à quel sujet, dans quel but), compréhension sélective (rechercher ou vérifier des informations), compréhension exhaustive (découvrir tous les termes d'un énoncé). » Toutes les langues peuvent souscrire à un tel texte qui, non content de définir le processus de compréhension, propose les éléments d'une stratégie de sa mise en place.

- L'évolution récente : les changements intervenus il y a une quarantaine d'années n'ont pas seulement introduit dans la classe la langue vivante sous sa forme orale entendue, ils ont introduit une langue orale différente : celle de l'échange. En effet, aux textes de manuel groupant le lexique autour de centres d'intérêt et le plus souvent descriptifs, ont succédé, dans les méthodes audiovisuelles de la première génération, puis dans les suivantes, plus souples, moins « intégristes », des dialogues enregistrés mettant en scène différents personnages engagés dans des situations où la langue jouait un rôle essentiel. Pour le coup, la langue parlée par les élèves allait devoir changer, elle aussi, de nature. Et de nouvelles activités allaient voir le jour, comme la mémorisation, la restitution, voire la dramatisation, des sketches proposés par les méthodes en usage.

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

La langue authentique entendue allait constituer le modèle à imiter. Et surtout, pour la première fois, les élèves avaient l'occasion d'utiliser, beaucoup plus que par le passé, d'autres personnes que la troisième du singulier, et d'autres temps que le présent du commentaire (ou, à la rigueur, le passé de narration). À la notion de compréhension de l'oral venait s'ajouter celle de compétence de communication. Les textes (en 1977 et 1985, par exemple) prendront progressivement en compte cette réalité, et l'introduction au programme du cycle central du collège de 1995 est sans équivoque : « Il convient de souligner [...] que la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication ».

Le recours au dialogue était, lui, déjà mentionné dans les instructions de 1977 pour les classes de sixième et cinquième en anglais, et les textes récents continuent de donner une place essentielle. Ainsi des instructions de 1995 pour le russe : « [...] sera privilégiée l'expression dialoguée : on apprendra à l'élève à ne pas utiliser la langue dans sa seule fonction référentielle (décrire une image ou relater les faits d'un texte), mais également à parler en son nom propre et à s'investir dans son discours. Il conviendra donc de lui proposer des activités appropriées [...] qui, parce qu'il aura quelque chose à dire [...] et les moyens de le dire créeront chez lui le besoin d'entrer en communication avec les autres ». On le voit, l'évolution, au fil des années, a été d'importance : interviennent désormais des activités de communication où l'élève parle en son nom, utilise la première et la deuxième personne, ce qui va bien au-delà de la restitution de dialogues mémorisés et interdit de réduire la communication à l'échange de quelques formules stéréotypées imposées par les usages sociaux.

- Compétence de compréhension de l'oral et compétence d'expression orale : dans toutes les langues on souligne le caractère difficilement dissociable de la compétence de compréhension de l'oral et de la compétence d'expression orale. C'est par une démarche intégrative que l'élève progresse dans la maîtrise des différentes composantes de la langue. Ainsi que le disent les textes récents consacrés à l'espagnol : « Compréhension et prise de parole sont [...] indissociables : c'est parce qu'il comprend que l'élève peut s'exprimer, c'est en s'exprimant qu'il enrichit ses compétences de compréhension ».

- Prononciation : parmi les attentes exprimées par l'ensemble des langues figure également la qualité de la prononciation. Si ce domaine a toujours été évoqué dans les programmes, son statut a évolué. C'est ainsi qu'après constitué, dans les programmes d'anglais antérieurs, une simple « annexe phonologique », la prononciation a été, dans les textes de 1995, intégrée à la présentation générale du contenu et a donné lieu à une rubrique bénéficiant de l'égalité de traitement avec les autres composantes, syntaxique notamment. Si telle ou telle langue insiste plus spécialement sur un aspect particulier, toutes se retrouvent autour de la nécessité d'obtenir, chez les élèves, une prononciation correcte, gage, non seulement d'une expression de qualité, mais encore d'une capacité de compréhension de l'oral accrue. Signalons enfin que l'accord se fait sur l'emploi quasi-exclusif de la langue étrangère en classe.

En conclusion, on observe une grande convergence des attentes des différentes langues. Ces attentes s'articulent autour d'une prise en compte toujours mieux affirmée au fil du

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l’inspection générale – est extrait de l’étude intitulée « **La place de l’oral dans les enseignements : de l’école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l’inspection générale de l’éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

temps de la compétence de compréhension de l’oral et de la détermination à favoriser le développement chez l’élève de sa capacité à communiquer en langue étrangère.

L’originalité de la discipline

■ *La recherche du sens*

Les langues vivantes sont une discipline originale dans la mesure où la langue constitue à la fois le vecteur et l’objet de l’enseignement et de l’apprentissage : il serait donc artificiel de chercher ici à distinguer ces deux aspects.

Elles se rapprochent incontestablement en cela de certains aspects du français avec toutefois, si l’on considère les activités orales, la difficulté supplémentaire et qui n’est pas mince, même si elle varie selon les langues que représente l’opacité du continuum sonore formé par la chaîne parlée. Il y a donc là, par rapport aux activités conduites dans la langue maternelle, *une priorité ajoutée et absolue* : celle de dissiper cette opacité et de permettre à l’élève de s’orienter à l’intérieur de la chaîne parlée et de l’organiser en une suite d’unités signifiantes respectueuses de la prosodie (groupes de souffle) et de la syntaxe (groupes de sens), et débouchant sur la compréhension du message oral. Atteindre cet objectif premier suppose l’appel raisonné, maîtrisé, progressif, à des démarches et procédures spécifiques soutenues par le recours à des moyens technologiques variés capables de proposer un matériau sonore authentique. Parallèlement au développement des compétences en compréhension, est à conduire une approche méthodique de l’acquisition des compétences d’expression. Former les élèves à l’oral exige donc la mise en place d’un véritable enseignement prenant en compte, à parité et de manière conjointe, activités de réception et activités de production.

■ *L’acceptation d’un détour par l’artifice*

Une autre caractéristique fondamentale de la discipline réside dans le fait qu’elle peut apparaître aux élèves comme particulièrement artificielle : il n’y a en effet aucune nécessité, dans un cadre scolaire qui ne fait d’ailleurs qu’accentuer le sentiment d’artificialité, de s’exprimer dans une langue étrangère. Au-delà de la décision institutionnelle qui fait de la langue vivante une matière obligatoire, son domaine est celui de la convention, du « faire semblant », du « faire comme si ». Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu’il n’est possible d’approcher qu’à travers des représentations. Ces représentations prendront la forme dans les classes d’initiation à des situations figurées par l’illustration (suite de dessins ou photographies) avant de céder progressivement la place à d’autres supports, généralement textuels. La composante sonore de ces situations sera fournie soit par la voix du professeur, qui est exceptionnellement locuteur natif, soit par des enregistrements qui constituent en fait l’apport le plus authentique puisqu’ils donnent à entendre, eux, les voix de locuteurs natifs.

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

■ *La mise en jeu de l'identité*

D'autre part l'attachement individuel et collectif à la langue maternelle est tel que l'apprentissage d'une autre langue met en cause l'intégrité de la personne et peut être perçu comme une menace contre l'identité. La pratique, un peu moins répandue aujourd'hui mais fort en usage dans le passé, qui consiste, surtout dans les classes de début, à faire porter aux élèves des prénoms étrangers illustre bien la conscience d'un lien étroit entre la langue et la personne. À cette inhibition tenant à la perception de la langue étrangère s'ajoutent celles liées à l'âge, les jeunes élèves étant plus enclins à accepter les activités de parole que leurs aînés chez qui sentiment de gêne et réticences de l'adolescence entravent le désir d'expression. Interviennent également les dangers liés à l'oral lui-même. En effet, dans le cadre d'un enseignement collectif, l'oral met l'élève sous le regard et à portée d'écoute de l'autre, des autres. Une telle situation est redoutable : l'erreur est publique et n'a pas la confidentialité de la défaillance écrite qui, le plus souvent, ne sera connue que de l'élève et du professeur. Ainsi, lors des activités orales, la mise en cause de la personne est multiple et conjugue les atteintes à l'identité et les rigueurs du jugement d'autrui.

■ *L'accès ludique*

Un certain nombre de facteurs favorables sont heureusement susceptibles d'entrer en jeu pour rendre l'entreprise moins ardue. Découvertes plus tardivement que d'autres disciplines, les langues vivantes bénéficient, auprès des jeunes enfants, de l'attrait de la nouveauté et séduisent d'autant plus qu'elles peuvent être, à ce niveau, abordées de manière ludique. D'autre part, les langues étrangères sont présentes sur les écrans de télévision, dans les titres de films qu'on ne prend plus guère la peine de traduire ou d'adapter, dans les appellations des jeux vidéo, dans les marques de produits de grande diffusion. Elles abondent, par l'intermédiaire de la radio et des clips, dans la chanson. Certes, cet environnement linguistique est dominé par l'américain qui tend à rejeter dans l'ombre les autres langues dont il est permis de souhaiter une présence plus affirmée. Il n'en reste pas moins que par leur existence même, ces manifestations linguistiques permettent d'établir un lien entre le domaine extrascolaire et l'école, et de légitimer ainsi l'étude des langues.

■ *Les objectifs de l'enseignement*

En outre, au fil des années, s'est progressivement développée dans l'opinion une prise de conscience de l'utilité de connaître les langues. Moins nette que dans d'autres pays, puisque seulement 58 % des élèves français considèrent que l'anglais leur sera utile dans leurs déplacements et séjours à l'étranger contre 80 % de leurs camarades suédois, elle est cependant déjà forte. On a pu également constater à quel point la pression parentale s'est exercée à l'occasion des différentes étapes de l'introduction des langues vivantes dans l'enseignement du premier degré. Cette prise de conscience s'exprime aussi, il est vrai, dans une critique à l'encontre de l'enseignement des langues vivantes. Faute peut-être d'appréhender ce qu'exige, en termes de durée de pratique, de moyens matériels, de maîtrise des effectifs, *et aussi d'efforts soutenus de la part des élèves*, un enseignement

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

efficace, l'opinion publique est prompte à se montrer sévère et à déclarer insuffisants les résultats. Et c'est l'oral qui est la cible de la majorité des critiques. Au terme de n années d'études, l'élève ne serait pas capable de dire ceci, de comprendre cela ! Et d'accuser Goethe et Shakespeare, Dante et Cervantès, Camœns et Pouchkine de nuire à l'apprentissage de la communication ! Même s'il convient d'en tenir compte, en ce qu'elles encouragent à faire toujours mieux, de telles critiques sont souvent injustes. L'amélioration des performances des élèves ne passe pas par la récusation de Goethe, les motifs culturels ne sont pas seuls en cause, et si la communication est non seulement souhaitable mais nécessaire, encore faut-il s'entendre sur ce qu'elle est.

■ *Les limites de la communication*

L'amélioration des performances n'est pas réductible à un type de discours ; elle est conditionnée par l'existence d'un contenu chargé d'un minimum de sens. Et surtout elle suppose qu'aient été vaincues les difficultés décrites plus haut : la communication s'installe en classe lorsque disparaît l'impression d'artificialité, lorsque les rituels font place à la sincérité de l'engagement, c'est-à-dire à l'implication de ceux qui s'expriment. Il n'est pas inutile de signaler que cette implication de l'élève ne passe pas nécessairement, comme on le croit parfois naïvement en pensant avoir trouvé là le remède au problème de la motivation, par un appel à ce qui lui est le plus personnel. Tous les élèves n'aiment pas forcément parler de leurs goûts, de leurs opinions ou de leur vie privée. De même que tous n'aiment pas jouer, ce qui marque les limites du recours au ludique, autre ressort prétendu infaillible de la communication. C'est le rôle du professeur qui est en cause ici, plus que les propriétés a priori communicatives de tel ou tel support. C'est à lui qu'il revient, par son savoir-faire, sa maîtrise des démarches et des procédures, de provoquer l'apparition d'échanges authentiques, spontanés, dans lesquels se dissoudra l'artificialité du mode scolaire. C'est dire que l'oral n'existe pas par sa seule vertu, il doit faire l'objet d'une pédagogie raisonnée, il est domaine d'enseignement.

La présence de l'oral est en tout cas nettement affirmée : tous les enseignants se donnent, au nombre des objectifs prioritaires, celui de « faire parler les élèves ». Et dans leur quasi-totalité, les professeurs, conformément aux textes en vigueur, veillent à ce que pendant la majeure partie du temps consacré à l'oral, ceux-ci s'expriment dans la langue étrangère. Le risque existe toutefois d'un recours excessif et injustifié au français en dehors des domaines strictement limités qui lui sont assignés et qui concernent essentiellement les observations et commentaires d'ordre grammatical ou linguistique. C'est ainsi que 10 % des rapports des corps d'inspection en espagnol dénoncent un recours excessif au français.

■ *Une insuffisante prise en compte des compétences*

Ces réserves mises à part, il y a pratique effective, et souvent abondante, de l'oral dans la langue étrangère. Et l'attachement à ce pan important de l'étude des langues se manifeste fréquemment par le regret de ne pas le voir faire l'objet d'une évaluation généralisée au baccalauréat : on sait en effet que depuis 1995, les élèves des séries S,

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

STT et STI sont évalués par des épreuves écrites ; l'oral a disparu pour les élèves de la série S et ne subsiste que pour ceux des séries ES et L qui ont choisi l'enseignement de spécialité en langue vivante. Un tel état de choses est couramment dénoncé comme préjudiciable au statut de l'oral dans les classes terminales et, les modalités de l'évaluation influant en amont sur les pratiques et les contenus, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de s'opposer efficacement à la pression (ou à l'inertie) d'élèves qui souhaitent une préparation étroitement ajustée aux exigences de l'examen. Il en résulte une baisse de la pratique d'un oral communicatif, notamment dans les classes terminales S, ainsi qu'une désaffection pour l'usage du magnétophone, qui éloigne les élèves de la parole authentique entendue et les prive de tout entraînement à la compréhension. L'oral souvent observé dans ces classes se manifeste par le traitement oralisé des exercices et épreuves proposés à l'écrit. Il est clair, dans ces conditions, que la communication n'y trouve guère son compte, malgré le souci des enseignants de faire en sorte que les classes de langue vivante restent des classes de parole.

Les manifestations de l'oral

■ *Dissymétrie*

Un recensement des manifestations de l'oral communément observées fait apparaître que maître et élèves se partagent la parole. Mais dans la plupart des cas, il n'y a *ni symétrie ni parité*. Les échanges entre le professeur et les élèves sont largement majoritaires par rapport aux échanges entre élèves, qui ne sont que moyennement développés, en dépit souvent des efforts des enseignants. Fréquemment, les échanges entre le professeur et les élèves ont une durée bien supérieure à celle des échanges entre élèves. C'est ainsi qu'en italien, l'enquête fait apparaître que si 70 % du temps sont consacrés au dialogue professeur-classe, seuls 10 % renvoient aux échanges entre élèves, le reliquat de 20 % relevant du *monologue magistral* [sic]. La disposition des tables, qui ne permet qu'exceptionnellement (moins de 10 % des classes observées) aux locuteurs de se faire face, ne facilite pas l'établissement de réseaux de communication à l'intérieur du groupe des élèves.

En outre, le type de langue mis en jeu témoigne d'une asymétrie entre la parole magistrale et celle de la classe. Le professeur prend la parole pour présenter des activités, donner des consignes de travail, fournir des informations, reformuler des productions d'élèves, mais surtout pour poser des questions. En effet, le questionnement magistral constitue une activité majeure dans la plupart des étapes d'une séance, qu'il s'agisse du retour sur l'acquis, de la conduite de la découverte des nouveautés ou de ce qui relève du commentaire, de l'interprétation ou de l'appréciation.

Parallèlement, l'élève intervient le plus souvent pour répondre à des questions. Il est également sollicité pour corriger éventuellement ses camarades ou exprimer une réaction personnelle, mais il est essentiellement la cible des questions magistrales. Particulièrement en anglais, semble-t-il, où ce quasi-monopole de la question détenu par le maître a des conséquences non seulement sur la communication et le sens des flux de

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

parole mais encore sur l'apprentissage de la langue. En effet, qui maîtrise l'interrogation en anglais maîtrise le jeu des auxiliaires et s'approprie ainsi plus aisément la syntaxe du verbe. Tout plaide donc en faveur d'une mise à disposition des élèves des structures interrogatives, fortifiée par une pratique abondante en relation avec des situations de communication.

■ *Activités de reproduction*

Bien que minoritaires, les échanges entre élèves interviennent sous des formes variées dans les leçons observées. Au cours des premières années de collège, *les dialogues enregistrés donnent lieu à des activités de reproduction, immédiate ou différée après mémorisation*. Des variations sur leurs scénarios aboutissent à des sketches imaginés et interprétés par les élèves qui passent ainsi du stade de la simple répétition à l'expression originale, indice d'un plus ou moins haut degré d'appropriation de la langue, et à une prise de rôle plus affirmée. De pratique courante lors de la popularisation des méthodes audio-visuelles, ces manifestations de l'oral semblent toutefois moins retenir l'attention des professeurs. Les germanistes, mais ils ne sont pas les seuls, soulignent dans leurs observations la quasi-disparition de la mémorisation de telles saynètes. En revanche, le travail en binôme (le *pair work* des anglicistes) semble dans une certaine mesure prendre la relève et connaît un développement pas toujours convaincant mais qui mérite d'être relevé.

■ *L'expression discursive*

Elle n'est pas absente mais sa place est modeste. Qu'il s'agisse de la courte synthèse à la syntaxe plus ou moins complexe résumant, dans le cadre du travail collectif, un propos ou un acquis récent ou bien de la prise de parole en continu sous forme d'exposé adressé à la classe, ces activités sont peu répandues et ne connaissent guère de mise en œuvre systématique, y compris dans le second cycle, dont on pourrait cependant croire qu'il constitue le lieu privilégié de leur manifestation. Un tel constat renvoie à l'absence d'évaluation de l'oral dans la plupart des séries de baccalauréat.

■ *Le discours argumentatif*

Lorsqu'ils sont invités à donner leur avis ou à formuler une opinion, les élèves ont l'occasion de s'exercer au discours argumentatif. Il peut en résulter des débats, tantôt prévus par le professeur dans son projet pédagogique, tantôt spontanés. Ces derniers, pour peu que le professeur ait l'heureuse idée de les laisser se développer, sont d'ailleurs presque toujours de meilleure qualité car ils se nourrissent de l'implication des élèves dans leur propos et, fondés sur de réels échanges, ils atteignent à l'authentique communication.

■ *L'intercorrection*

Elle permet un redressement mutuel des défaillances et peut contribuer puissamment à la

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

dédramatisation de la faute en banalisant le statut de l'erreur, n'est pas ignorée. Cependant, elle se manifeste, dans la majorité des cas, sous une forme ponctuelle peu efficace du fait même de ce caractère occasionnel et ne donne que rarement lieu à un recours systématique intégré à un apprentissage raisonné de l'expression.

■ *La tierce parole*

À côté de celle du maître et de celle des élèves existe aussi dans les classes une tierce parole. Bien que portée par les artifices de la technique sous forme de documents sonores ou vidéo, elle n'en représente pas moins l'élément le plus linguistiquement authentique du dispositif d'apprentissage, hormis bien évidemment les cas où le professeur est un locuteur natif. Par sa simple présence, la tierce parole met en jeu une compétence nécessaire à qui veut pratiquer l'oral : celle qui permet d'accéder au sens d'un message entendu. Se trouve ainsi posé le redoutable problème de la compréhension de la vraie voix étrangère. Car il est rare, en effet, que les élèves ne comprennent pas au moins pour l'essentiel ce que dit leur professeur. Qu'on ne s'y trompe pas : la compréhension de l'oral représente un obstacle de taille, voire, par exemple dans le cas de l'anglais, la difficulté majeure. Les processus sont complexes qui mènent à la perception du sens ; comprendre les messages oraux implique à la fois la capacité d'attention, la familiarité avec un système phonologique différent, la mise en jeu de la mémoire, le recours à des mécanismes de raisonnement (inférence, déduction), la capacité de segmenter la chaîne parlée en éléments structurants. Et il convient d'ajouter à ce faisceau de paramètres l'originalité fondamentale du français par rapport aux autres langues qui ne met pas l'élève francophone dans une situation confortable. En effet, la structure syllabique du français est à l'opposé de la structure accentuelle des autres langues étudiées : la présence d'un accent tonique plus fortement marqué qu'en français et qui ne se situe pas systématiquement en fin de groupe heurte les habitudes de phonation.

■ *Priorité à la phonologie ?*

Tout semble donc concourir à faire de la compréhension et plus généralement des phénomènes phonologiques une priorité absolue. Ce qui supposerait l'existence de stratégies de mise en place de l'oral dans la double perspective de la compréhension des messages entendus et de l'acquisition d'une prononciation satisfaisante. Or dans leur majorité les observations montrent que ces deux aspects de l'oral sont en fait les parents pauvres de l'activité d'enseignement. Néanmoins les documents sonores (ou vidéo) pourvoyeurs de matériau authentique ne sont pas absents des classes et apparaissent d'un usage relativement courant. Le constat demande cependant à être nuancé. En effet, à mesure que l'on avance dans le cursus, le recours au document enregistré se fait moins fréquent. Au collège, et particulièrement dans les deux premières années, le magnétophone est omniprésent, notamment en allemand et en anglais. Les activités gravitent autour d'une succession de dialogues enregistrés accompagnés d'illustrations qui jalonnent la progression des méthodes et confèrent à celles-ci leur unité. En revanche, à mesure qu'au fil des années le matériau cesse d'avoir un caractère ad hoc et laisse la place à des documents sonores variés dépourvus d'accompagnement

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

iconographique et dont l'exploration, tributaire du recours à une approche audio-orale exigeante, constitue un exercice plus difficile, le magnétophone est progressivement moins sollicité au point que son utilisation dans le second cycle peut devenir épisodique, voire quasi nulle chez certains professeurs. Compétence capitale, la compréhension de l'oral, même si elle n'est pas totalement négligée, loin s'en faut, n'apparaît pas comme un objectif premier. À titre d'exemple, seulement 20 % des rapports d'inspection en espagnol font état d'un travail portant sur la compréhension de l'oral.

La confiscation de la parole

S'il est manifeste que les classes de langue comptent parmi celles où l'on *parle*, un regard plus attentif porté sur « l'état des lieux » conduit à nuancer le jugement et à signaler des pratiques parfois fort répandues dont certaines nuisent à l'efficacité de l'apprentissage de l'oral, particulièrement lorsqu'elles se combinent ou s'additionnent.

■ *L'excès de la parole magistrale*

Au premier rang des dysfonctionnements susceptibles de contrarier les projets les mieux conçus figure une présence excessive de la parole magistrale. S'ajoute en effet à la dissymétrie déjà relevée et qui était d'ordre qualitatif (au professeur la langue du questionnement, à l'élève celle de la réponse) un déséquilibre quantitatif : le maître s'accorde un temps de parole trop long, parle trop, au détriment bien sûr des élèves. C'est une tendance lourde constante. Toutes langues confondues, la proportion d'enseignants diserts à l'excès se situe entre un tiers et près de la moitié ! L'inflation du discours magistral prend diverses formes.

- Le professeur prend le relais de l'élève : si le monologue absolu est rare (1 professeur sur 10 ?), le monologue partiel l'est moins et certaines phases d'explication ou de commentaire laissent parfois totalement les élèves de côté ou omettent de les associer activement au travail en sollicitant leur participation orale. Mais les manifestations les plus fréquentes et les plus insidieuses de confiscation de la parole de l'élève prennent appui sur cette parole elle-même et n'en sont que plus dommageables. C'est ainsi que le professeur va systématiquement terminer à la place de l'élève les réponses que celui-ci aura ébauchées : en d'autres termes, le professeur relaie l'élève dès qu'il a compris où ce dernier veut en venir. Une telle réaction témoigne d'un souci d'aider l'élève et manifeste ainsi une bonne intention ; elle est également l'indice d'une crainte souvent explicitée lors des entretiens avec les professeurs : celle de manquer de temps ; elle est la marque d'une impatience qui n'admet pas le silence ; elle offre aussi l'assurance que la réponse correspondra bien aux attentes du maître, tout particulièrement en ce qui concerne le fond. Mais elle révèle qu'on ne tient pas pour prioritaire la production par l'élève d'énoncés intégralement pris en charge et formellement corrects sur le double plan de la syntaxe et de la phonologie. De plus le fait pour celui qui est censé apprendre une langue étrangère de ne pas parvenir au terme de sa tentative vaut absence d'entraînement, compromet les chances de progrès et n'encourage guère à l'effort puisque, de toute façon, le complément sera fourni par le

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

professeur...

- On relève aussi une autre manifestation de la parole magistrale, symétrique de la précédente et moins répandue. Elle consiste pour le professeur non plus à achever les réponses commencées mais au contraire à les ébaucher. Ce qui dans les cas extrêmes peut conduire le maître, confronté au silence de l'élève qui ne sait pas où on le mène, à ajouter un terme après l'autre jusqu'à ce que, comprenant in extremis ce dont il s'agit, l'élève ait, littéralement, le dernier mot !

- Distorsion de l'évaluation : outre qu'elles sont responsables d'une production à tous égards insuffisante en quantité et en qualité, ces pratiques ont des conséquences pour le moins fâcheuses sur la manière dont le professeur apprécie le travail de ses élèves. C'est qu'en effet, bien qu'elle ait été incomplète, la parole de l'élève n'a pas été inexistante. Or cela suffit pour créer l'illusion. Ne retenant que cette contribution limitée et oubliant le poids de sa propre intervention, c'est la totalité de la réponse ou de l'énoncé qu'en toute bonne foi le professeur porte au crédit de l'élève. De là découlent les différences d'appréciation que peuvent porter, sur une même leçon, le professeur et un observateur extérieur. Le premier soutenant : « les élèves ont parlé » et conservant le souvenir d'une activité orale intense, le second, notes à l'appui, se montrant plus réservé.

- Une langue scolaire et tronquée : pour cause d'interventions inopportunes, la parole de l'élève est donc souvent une parole tronquée, lacunaire. De façon générale, elle peine à s'informer en énoncés plausibles et oscille entre la bribe culturellement et linguistiquement irrecevable et la phrase complète qu'exigent souvent les professeurs, notamment en anglais, mais qui correspond peu à l'usage naturel, et qui relève d'une confusion entre phrase et énoncé. Si toute phrase peut être énoncée, tout énoncé n'est pas une phrase. Alors que l'énoncé, à condition qu'il soit plausible, devrait constituer l'unité de base de l'expression en classe, comme il l'est dans l'usage ordinaire de la langue, il est clair que cet attachement quelque peu dogmatique à la phrase complète nuit à l'authenticité du discours et ne favorise pas la communication. C'est ainsi que se développe une langue dite scolaire dont l'enquête révèle que, toutes langues confondues, elle peut représenter jusqu'à 80 % de la langue produite, au détriment de la langue mise au service de la communication qui n'intervient que pour 20 %. L'installation de la langue scolaire risque de se faire très tôt. Dès les années d'initiation, où elle se manifeste, entre autres, par l'abus de la juxtaposition et une réticence à utiliser la pronominalisation. C'est ainsi que peuvent se succéder des phrases à proposition unique et à sujet identique répété chaque fois : « Pierre est photographe ». « Pierre habite Vincennes ». « Pierre travaille à Paris ». En rester à ce stade et ne pas mettre en jeu la pronominalisation et la coordination (« Pierre est photographe ; il habite Vincennes et/mais travaille à Paris ») ne peut qu'encourager les élèves à se limiter à des contributions brèves alors que dès les premiers instants il est possible de viser une langue plus naturelle favorisant déjà une prise de parole plus nourrie.

- Des échanges éclatés, minimaux et mimétiques : le questionnement magistral, surtout s'il est dominant et systématique, conforte ces habitudes et suscite souvent des

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

réactions a minima dans lesquelles les réponses prennent rarement la forme d'énoncés complexes ou de quelque étendue. Il s'établit ainsi une sorte d'équivalence entre la longueur de la question (généralement brève) et celle de la réponse, qui lui fait écho. Et il n'est pas rare que cette situation perdure année après année et constitue le mode ordinaire de circulation de la langue orale, faite de brefs échanges associant le professeur et un seul élève à la fois dans un schéma de fonctionnement laissant peu de place au travail collectif. La langue scolaire se pose également en rivale de la langue de la communication lorsqu'au cours d'une séance se succèdent des exercices à base écrite oralisés. Constitués d'items discontinus, décontextualisés, ne mettant en cause qu'un intervenant à la fois désigné par le professeur, ils combinent souvent les inconvénients déjà constatés à propos du questionnement et les risques inhérents à la lecture à haute voix, activité souvent fatale à la prononciation dans les classes mal entraînées. Les observations montrent qu'une proportion non négligeable de professeurs d'anglais, encouragés par les ressources abondantes des manuels et cahiers d'exercices, soucieux de variété afin de ne pas lasser les élèves, tendent à consacrer une partie importante du temps disponible à ces juxtapositions d'exercices dont il est difficile d'apprécier le profit réel que peuvent en tirer les élèves mais qui ne semblent pas développer l'aisance de parole.

■ *Le recours excessif au volontariat*

C'est l'autre pratique majeure dont les effets sur le fonctionnement de l'oral sont particulièrement négatifs. Ici encore, les observations révèlent une tendance lourde qui, toutes langues confondues, affecte entre un tiers et la moitié des classes. Si les avantages d'un tel comportement existent, ils concernent bien évidemment les volontaires eux-mêmes mais aussi et peut-être surtout le professeur qui peut ainsi « faire son cours », quand bien même n'y aurait-il qu'un seul élève manifestant son désir de participer ! En revanche, les conséquences pour l'ensemble de la classe peuvent être proprement désastreuses. En effet tous les élèves ont droit au même enseignement : ne pas veiller à leur permettre égal accès à l'oral revient à mettre à mal ce principe d'égalité : à l'écrit, on attend bien que tous les élèves remettent un devoir !

L'absence de sollicitation, si elle se manifeste de séance en séance, finit par avoir un effet cumulatif qui ne peut qu'aggraver le mutisme de l'élève et augmenter, dans le cas des moins hardis, le renfermement sur soi. L'éventuelle prise de parole deviendra alors une entreprise de plus en plus difficile, de plus en plus redoutée. Le fait qu'après s'être souvent montrés enthousiastes lors des débuts de l'apprentissage, les élèves soient de moins en moins enclins à s'exprimer à mesure que le temps passe est souvent mis au compte de l'âge et de l'adolescence. Mais cette réticence à prendre la parole peut tout aussi bien provenir de la déception causée par la constatation qu'après l'apparente facilité des toutes premières leçons, les résultats ont progressivement cessé de répondre aux attentes tandis que croissaient difficultés et exigences. C'est ainsi que le volontaire des premiers temps cesse peu à peu de l'être et se retrouve enfermé dans une spirale de l'échec que seule l'action du professeur pourrait briser. Enfin, et en l'absence d'une évaluation fiable de l'oral qui, comme le montre l'enquête, n'est pas toujours mise en œuvre, le volume des interventions des volontaires fait office d'écran et masque le

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

niveau et les compétences réels du groupe.

Qu'il s'agisse de l'inflation de la parole magistrale ou du recours excessif aux volontaires, il convient de souligner, tous les entretiens avec eux l'attestent, l'absolue bonne foi des professeurs lorsqu'ils évoquent le taux de participation et le type de discours qu'ils croient obtenir de leurs élèves. De même, c'est tout aussi sincèrement qu'ils expriment leur désir de les rendre actifs. Cependant, ils n'ont pas toujours conscience des défaillances de leur pratique et de leur retentissement sur les résultats. C'est alors qu'un simple magnétophone recueillant le reflet sonore d'une heure de cours leur permettrait, en l'absence de tout observateur étranger, de se faire une idée précise de l'importance relative, de la nature et de la distribution des différentes paroles dans leurs classes et de confronter leurs impressions quant à l'activité des élèves (et la leur propre) à la réalité des données enregistrées : il serait souhaitable de développer cette pratique en formation.

La compréhension

Au-delà des dysfonctionnements pédagogiques qui viennent d'être évoqués, l'enquête a mis en évidence deux champs de l'oral dont l'observation révèle des faiblesses touchant cette fois aux méthodes : il s'agit de la compréhension et de la prononciation.

■ *La compétence de compréhension de l'oral*

C'est sans doute la plus difficile à acquérir. Si elle semble poser plus ou moins de problèmes selon les langues (elle serait plus accessible en espagnol ou en italien qu'en anglais), sa maîtrise est capitale. À quoi sert en effet de pouvoir parler et de se faire comprendre si l'on ne comprend pas l'autre ? Le contact avec la langue étrangère entendue s'établit soit par le truchement de la parole du professeur, soit par l'écoute de voix étrangères enregistrées, si l'on excepte l'intervention d'un assistant.

■ *Parole magistrale et parole authentique*

La voix magistrale parvient dans la plupart des cas à transmettre tant bien que mal son message et à obtenir réponses ou réactions ; mais que professeurs et élèves se comprennent presque toujours risque de faire illusion sur les aptitudes réelles de ces derniers à comprendre la parole authentique, et d'être la cause de déceptions lors des premiers échanges avec des locuteurs natifs. Or la parole enregistrée, courante au collège, se fait rare au lycée. Il en résulte une exposition insuffisante à la parole authentique, qui ne permet guère l'établissement d'une compétence acceptable. Or, si n'est pas mise en œuvre tout au long du cursus une approche spécifique, progressive, raisonnée de la compréhension de l'oral propre à permettre l'accès au sens, le danger est grand de voir s'installer le découragement et le désintérêt face à une tâche devenue impossible. La difficulté de l'entreprise, le peu de goût des élèves, joints à l'absence d'évaluation institutionnelle de cette compétence expliquent sans doute le déclin progressif du recours à la parole authentique à mesure que les années passent et que

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

s'annonce le baccalauréat.

■ *Un manque d'intensité*

Si la fréquence selon laquelle les élèves sont soumis au message entendu est insuffisante, le travail proposé manque souvent, quant à lui, d'intensité. Les écoutes multiples, les diffusions éclatées ou fragmentées, les va-et-vient entre ce que qui a été perçu et la réalité du message, les répétitions partielles ou de plus grande étendue, l'utilisation du tableau pour recueillir les données retenues, consigner les hypothèses de sens avant le retour à l'écoute pour vérification, bref, l'ensemble des procédures précises et ordonnées que nécessite une approche audio-orale bien conduite sont rares. Plus de quarante ans après l'introduction des méthodes audio-visuelles et trente ans après l'accession de la compréhension de l'oral au rang des objectifs officiels de l'enseignement des langues vivantes (*instructions complémentaires relatives à l'enseignement des langues vivantes* du 28 août 1969), le magnétophone n'est toujours pas devenu le compagnon inséparable de tous les professeurs de langues. Si le magnétoscope avait pris un relais efficace et donnait lieu à un travail profitable, les précédentes observations pourraient être tenues pour nulles et non avenues, mais l'utilisation des documents vidéo conduit souvent au même constat d'une pratique qui demeure superficielle et ne contribue que médiocrement au développement des aptitudes orales des élèves.

■ *L'impasse sur l'achèvement des processus de compréhension*

Trop fréquemment, et c'est notablement le cas en anglais, tout se passe comme si la compréhension était acquise. Les différentes étapes du travail audio-oral généralement constatées se limitent donc à une ou deux écoutes complètes du document à explorer suivies de quelques questions d'ordre général relevant de la rubrique dite de « compréhension globale », lesquelles précèdent la distribution d'une grille à remplir et qui est destinée à recueillir les résultats de la compréhension prétendue « détaillée ». Après quoi, le document sonore cesse d'être sollicité et l'étude se poursuit avec comme support le texte du message enregistré. L'exposition aux voix authentiques aura donc été brève et le travail superficiel. Une telle façon de procéder réduit l'action du professeur au strict minimum et ravale son rôle à celui de répétiteur, alors qu'il est l'indispensable médiateur par qui doit passer la mise au jour du sens. Pour ce faire, comme le montre l'exemple des meilleurs, il lui faut mettre en œuvre une stratégie fondée sur une fréquentation intensive du message diffusé. Il doit déclencher les processus qui, du repérage sonore aux mécanismes d'inférence, mettent en œuvre les capacités physiques (écoute) et intellectuelles (concentration, raisonnement) nécessaires à la perception du message, à son découpage en éléments structurants, tant prosodiques que grammaticaux. Le recours à une grille dite de compréhension n'est pas illégitime à condition qu'il ne soit pas prématuré et intervienne en tant qu'élément de vérification, au terme d'un processus rigoureux et raisonné de mise en place de la compréhension qui ne peut se dispenser de faire appel à toutes les ressources, voire au talent, du professeur. Mêler acquisition et évaluation ne peut conduire qu'à l'échec : la première n'étant pas réalisée, la seconde ne trouve pas son objet et n'a aucune valeur probante. Or cette confusion est

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

fréquente et nuit gravement à l'efficacité de l'enseignement.

■ *L'impasse sur l'achèvement de l'élucidation du sens*

Le caractère superficiel et limité de la mise au jour du sens résultant de pratiques audio-orales inadéquates se retrouve dans les approches du texte écrit dont on a vu qu'il se substituait très tôt au message enregistré. Et il n'est pas exagéré de dire que les mêmes remarques s'appliquent en de nombreuses circonstances où un texte est abordé directement par le biais de la lecture. Dans tous les cas, faute d'une exploration méthodique et rigoureuse, associée en permanence à une vérification de l'efficacité de la démarche, la compréhension des documents demeure partielle et laisse dans l'ombre de nombreux éléments dont tous ne sont pas de l'ordre du détail. S'il est vrai que certains professeurs s'attirent le reproche d'une recherche d'exhaustivité qui, se prolongeant séance après séance, risque en effet de lasser les élèves, les observations montrent que la principale cause de désintérêt et de découragement réside dans une compréhension défailante, lacunaire, qui interdit aux élèves de s'exprimer. Quel que soit le support : texte, dessin humoristique, reproduction de tableau, enregistrement sonore ou vidéo, tout document doit être, en classe, occasion de parole, source d'activité orale. Et il en est effectivement ainsi : les observations montrent que tous les professeurs ont pour ambition et se donnent pour objectif de « faire parler les élèves ». Or il existe un lien étroit entre d'une part la qualité de la compréhension et d'autre part la qualité ainsi que le volume de la production. L'une étant fortement conditionnée par l'autre, il est donc nécessaire de veiller à leur association, ce que ne pensent pas toujours à faire les professeurs : c'est l'exploitation approfondie et rigoureusement conduite de sources variées (ce qui inclut bien entendu les apports magistraux) qui fonde et enrichit les ressources de l'expression.

■ *L'abus du « mot de vocabulaire »*

Générateur de frustrations, redouté car difficile et porteur du risque d'échec, l'exercice de mise en place de la compréhension peine à ordonner ses priorités, tourne souvent court et se trouve dévoyé. C'est ainsi par exemple que le mot sera privilégié de préférence à l'énoncé et la phrase isolée de préférence au discours. Il en résulte une perception atomisée, asyntaxique, de la langue qui met en avant, selon une expression fréquemment entendue « le mot de vocabulaire ». La pratique consistant à demander aux élèves d'indiquer les mots qu'ils ne comprennent pas ou cette autre par laquelle les mots leur sont expliqués en dehors de leur contexte ne peuvent que les conforter dans l'illusion que comprendre est avant tout affaire de vocables qu'il est impératif de connaître a priori, et non recherche d'indices, mise en relation, recours au raisonnement, prise de conscience que le sens traverse le document, qu'il ne se donne pas mais qu'il est à construire. Faute d'être initiés à cette approche méthodique, les élèves ont peu de chances de devenir des lecteurs ou des auditeurs efficaces, c'est-à-dire autonomes. Privilégier le lexique au détriment de l'énoncé ne peut de plus qu'encourager les élèves à s'exprimer « par mots », c'est-à-dire à produire des bribes. Cette lexicalisation peut prendre des formes extrêmes, notamment dans certaines classes de l'enseignement technologique et sections de techniciens supérieurs où le vocabulaire,

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

essentiellement sous sa forme de langue de spécialité, est pratiquement le seul vestige qui subsiste de la langue étrangère, évacuée au motif que le niveau des élèves et leur manque d'intérêt ne permettent guère à l'enseignement d'avoir d'autres objectifs.

■ *Le texte devient prétexte à manipulations de structures*

Faute d'une approche suffisamment méthodique qui permette une maîtrise satisfaisante du sens, le document (textuel, sonore ou vidéo) est sollicité à d'autres fins. Mis au service d'une réflexion sur la langue ou d'une pratique qui se veut raisonnée (les initiés parlent de « PRL » !), il devient occasion d'activités grammaticales qui se rattachent à lui par des liens plus ou moins pertinents. Cessant d'être le lieu d'une interrogation sur le sens, il se mue en réservoir de structures. Devenu point de départ d'une série de manipulations systématiques d'inspiration grammaticale ou fonctionnelle/notionnelle, le document cesse souvent d'exister en tant que tel : le texte est devenu prétexte. Rien de plus... Alors qu'à travers toute une gamme d'activités allant de l'élucidation du sens littéral à la réaction personnelle, en passant par l'analyse et l'interprétation, il aurait pu, grâce à la richesse de son contenu, déclencher une communication véritable dans laquelle, guidés par un professeur maître de sa méthode et capable de s'effacer, les élèves se seraient impliqués, il perd l'essentiel de sa substance et contribue à augmenter la part de la langue scolaire. Les dérives constatées, notamment en anglais, font craindre une dangereuse inversion des priorités caractérisée par une approche exagérément grammaticale de la langue qui fait perdre de vue l'intérêt pour les contenus. Tout se passe comme s'il fallait d'abord savoir la grammaire (d'où les inévitables séances de révision de début d'année !) avant de s'aventurer dans la langue, ce qui a souvent pour résultat de renvoyer le départ *sine die*, alors que le schéma inverse permettrait sans doute, par la recherche constante d'occasions de pratiquer la langue en s'intéressant à des supports riches de contenu, de construire une grammaire plus solide parce que mieux intégrée, moins artificiellement présentée. Après avoir constaté que chez certains professeurs, « la grammaire [est] considérée comme une fin en soi, à quoi tout le reste est subordonné », l'enquête concernant le russe juge positivement le « rôle indéniable joué par les nouveaux programmes du collège et les documents d'accompagnement » notamment pour ce qui est de la sensibilisation à l'objectif de communication. En revanche, il ne semble pas possible de déjà mesurer pour toutes les langues l'impact des nouveaux textes quant aux évolutions de l'oral. C'est ainsi qu'en anglais, la prise en compte des nouvelles orientations n'est que médiocrement perceptible et les dérives privilégiant la grammaire au détriment de la pratique perdurent. Cela a pour effet de détourner les efforts des élèves non seulement des activités communicatives mais encore de l'entraînement à la compréhension, particulièrement de la langue orale.

La prononciation

L'attention, somme toute modeste au regard de l'importance de la compétence de compréhension, portée à la langue authentique entendue a comme corollaire une attention peut-être moindre encore accordée à la qualité de la langue parlée. Or le travail sur la compréhension de l'oral donnerait de meilleurs résultats et paraîtrait moins

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

difficile ou rebutant si se manifestaient dans le domaine symétrique de l'expression des exigences formelles affirmées et constantes. Cela concerne notamment tout ce qui relève de la prononciation, domaine singulièrement négligé même lorsqu'il s'agit, comme en anglais, de la difficulté majeure que rencontre le francophone. Mais le phénomène affecte également d'autres langues, réputées phonologiquement plus accessibles ; les germanistes constatent en effet qu'« il y a même régression dans un des domaines du travail oral auxquels les professeurs d'allemand avaient toujours été sensibles : la mise en place des schémas prosodiques et accentuels de la langue ». De même, un autre observateur note que « les négligences des enseignants quant à la correction phonétique de l'expression des élèves [constituent] une des carences de l'enseignement de l'espagnol ».

■ *Déficit de l'enseignement de la prononciation*

À la différence de la grammaire et du lexique, la prononciation n'est que rarement considérée comme un domaine d'enseignement, et les exigences d'ordre morphologique ou syntaxique prennent régulièrement le pas sur les exigences phonologiques, qui constituent pourtant, lorsqu'on s'adresse à un locuteur natif, le véritable obstacle à la communication. Une telle négligence risque de provoquer un blocage total de la compréhension chez l'interlocuteur natif alors que le professeur de l'élève, bien sûr, lui, comprendra. Mais quelle doit être la référence, la langue de la classe comprise par tous (autre manifestation de la langue scolaire) ou la langue authentique ? La plupart des méthodes en usage prennent en compte la prononciation et proposent des exercices d'entraînement qui ne connaissent qu'un succès limité. En outre, ils ne sont guère prolongés par une exigence permanente qui seule pourrait garantir, une fois ces exercices effectués, le transfert de leur effet sur la prononciation de l'élève lorsque celui-ci se trouvera en situation de production : de telles activités sont considérées comme secondaires et ne s'offrent que rarement à l'observation. De manière générale, elles ne s'inscrivent pas dans un objectif d'acquisition progressive et raisonnée.

■ *Déficit de répétitions et de redressements d'erreurs*

Les initiatives venues du professeur, le plus souvent ponctuelles, ne s'organisent pas en une approche méthodique des phénomènes oraux. Passée la période d'initiation, l'éducation de l'oreille cesse de retenir l'attention et le travail audio-oral se concentre essentiellement, lors de l'écoute des documents enregistrés, sur le sens de ce qui a été dit, c'est-à-dire sur le fond du message, et omet de prendre en compte la manière dont cela a été dit, c'est-à-dire la forme, les contours sonores du message. Même au collège, on ne répète guère, et seule une petite minorité de professeurs dispose de la maîtrise de techniques de répétition, comme la répétition récursive, à l'efficacité reconnue. Et il n'est pas rare que les erreurs, pourtant signalées par le professeur, ne donnent lieu à aucun redressement effectif sous forme de production de la réalisation correcte. Parce qu'elles sont occasionnelles, les corrections n'ont pas l'effet escompté. Elles ne donnent en effet aucun repère à l'élève qui, ignorant souvent la nature de sa défaillance, peut ressentir l'intervention magistrale comme relevant du caprice ou de l'arbitraire. Sans impact durable, elles demandent à être répétées à chaque nouvelle apparition de l'erreur,

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

ce qui ne fait que souligner leur caractère inopérant. Le recours à l'analogie, si utile pour faire percevoir les régularités des fonctionnements phonologiques, l'observation des liens entre graphie et prononciation comparables dans les autres langues, y compris l'anglais (contrairement aux idées reçues !), à ce qu'ils sont en français peuvent contribuer puissamment, en association avec l'usage du tableau, à fournir aux élèves des points d'appui solides pour la construction d'une prononciation de qualité. Il est dommage que seules quelques observations fassent état de telles procédures. Plus répandues, la pratique de l'autocorrection, la présence de l'inter-correction (ou correction mutuelle) permettent de sensibiliser les élèves à ce que l'on attend d'eux et de les déculpabiliser face à la « faute ».

■ *L'insuffisante exigence des professeurs*

Mais la faiblesse fondamentale de la prise en compte de la prononciation réside moins dans la carence des techniques que dans la réticence des professeurs à en faire l'objet d'un enseignement à part entière. Le terme de « phonétique » évoque tantôt un outil (l'alphabet permettant de transcrire la prononciation et sur l'utilité duquel les positions, pas toujours fondées sur des arguments rationnels, divergent), tantôt une activité réservée à des spécialistes universitaires, c'est-à-dire un corpus de connaissances n'entrant pas dans le champ des préoccupations des enseignants de collège ou de lycée. Et cet aspect secondaire, aux yeux des professeurs, de la prononciation n'échappe pas à leurs élèves, qui ne se sentent guère encouragés à fournir les efforts nécessaires pour parvenir à une performance de qualité. C'est ainsi que les interférences de la langue maternelle vont rapidement pouvoir se donner libre cours et que les habitudes articulatoires et prosodiques du français vont proprement réduire à néant l'acquis des comportements imitatifs des premiers temps de l'apprentissage. Se met alors en place la prononciation moyenne, et peu satisfaisante, du jeune Français parlant l'espagnol, l'anglais, l'allemand, etc., alors qu'il n'existe aucune fatalité qui commande qu'il en soit ainsi.

● Cette attitude des enseignants s'explique notamment, semble-t-il, par leur formation. Présentes au cours des premières années de l'enseignement supérieur (DEUG), associées à un travail en laboratoire, destinées essentiellement à améliorer la performance propre de l'étudiant, phonétique et phonologie s'effacent ensuite, relayées par d'autres activités dont le poids dans le cursus augmente : littérature, linguistique (dont les préoccupations ne se tournent qu'occasionnellement vers l'oral), civilisation, etc. L'attention du futur professeur n'est donc pas attirée sur l'importance capitale de ce domaine dans le cadre de l'enseignement dispensé au collège et au lycée non plus que sur la nécessité de se doter, certes d'une bonne prononciation personnelle, mais encore de connaissances théoriques et de la maîtrise d'une grammaire de l'oral qui lui permettront d'intervenir efficacement auprès de ses élèves dans la construction d'une langue orale de qualité.

● La prononciation n'est guère prise en compte par les épreuves des concours de recrutement des futurs professeurs. Passées au second plan à mesure du déroulement des études supérieures, les disciplines de l'oral ne sont pas concernées par les concours de

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

recrutement. Certes, la performance individuelle du candidat est évaluée, mais il n'a pas à faire la preuve qu'il domine les connaissances théoriques qui lui seront nécessaires dans sa pratique enseignante. L'oral n'ayant fait l'objet que d'une évaluation incomplète lors de son recrutement, le futur professeur sera peu enclin non seulement à mettre en œuvre un enseignement de l'oral exigeant sur le plan formel mais encore à recourir à des pratiques évaluatives. Il est heureux qu'une évolution se dessine dans ce domaine, qu'aptitude à la compréhension de l'oral et connaissances théoriques fassent, dès la session 2000, l'objet d'une évaluation à l'agrégation externe d'anglais et que d'autres concours suivent la même voie. L'oral ne pourra consolider son statut que s'il est soumis à évaluation.

L'évaluation des élèves

En dépit d'une présence affirmée qui lui permet d'occuper l'essentiel du temps d'apprentissage en classe, l'oral souffre d'un grave déficit d'évaluation. Cette carence majeure se double d'un paradoxe. *Les enseignants manifestent un très fort attachement à l'oral. Cependant, l'évaluation porte essentiellement sur l'écrit ou prend une forme écrite, même s'il s'agit d'apprécier des acquisitions effectuées par le biais de l'oral.*

Les professeurs sont parfois gênés pour définir leurs attentes en matière d'oral. Les « ils l'ont vu » renvoyant souvent à des connaissances grammaticales théoriques sont plus fréquents que les « ils savent dire ceci » ou les « j'attends d'eux qu'ils disent cela », qui témoignent d'une définition d'objectifs en termes de « faire », seul moyen pour l'oral d'exister. Le flou qui entoure l'appréciation de l'oral a des répercussions auprès des élèves qui, dans ces conditions, ignorent les critères selon lesquels leur performance sera jugée. Une telle situation ne favorise pas la mise en œuvre d'un enseignement structuré à l'intérieur duquel les élèves seraient capables de s'orienter, voire de s'auto-évaluer, et de devenir ainsi des acteurs plus efficaces de leur apprentissage.

L'effacement de la phase initiale de reprise des acquis

Le temps semble révolu où la classe de langue commençait par une interrogation de contrôle conduite avec rigueur selon des modalités connues des élèves et axée sur des exigences clairement formulées par le professeur. Il n'est pas rare désormais que le retour sur l'acquis soit totalement absent de la séance. Cependant, le cas de figure le plus communément observé permet d'entendre effectivement un écho (plus ou moins affaibli) de la leçon précédente. Cet écho est provoqué en général par un questionnement lâche donnant lieu à des réactions confuses et souvent brèves. L'affaire ne dure jamais très longtemps. Ce qui est observé correspond d'ailleurs exactement au constat établi dans d'autres disciplines, comme par exemple en histoire et géographie : « Quand cette interrogation existe, on constate qu'elle est très mal préparée et qu'elle ne correspond pas à un questionnement organisé. Le professeur lance, à la cantonade des 'où en sommes-nous ?', 'qu'avons-nous vu la dernière fois ?', etc. Il se satisfait d'un brouhaha de réponses approximatives sans s'inquiéter du niveau de compréhension et de

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

mémorisation des acquis et s'empresse de reprendre le monopole de la parole ». Les linguistes peuvent tout à fait reprendre à leur compte une telle description. L'absence de rigueur de cette phase initiale se manifeste également à travers le rôle qu'y jouent livres et cahiers. Tantôt, en l'absence de toute consigne précise, les uns et les autres sont ouverts sur les tables et consultés ouvertement par les élèves, ce qui ôte toute valeur probante et toute vertu évaluative à l'opération, tantôt la consigne est effectivement donnée de les tenir fermés mais son exécution n'est pas vérifiée, ce qui aboutit au même résultat que dans le premier cas. L'exigence que les uns et les autres soient effectivement fermés ne constitue pas la règle. Il est difficile alors de parler d'évaluation.

■ *L'insuffisance de l'appel à la mémoire*

Dans ces conditions, il est illusoire d'espérer une quelconque rémanence des acquis : faute d'être incité (fermement, au besoin) à *apprendre*, processus dont l'évaluation contrôlera le degré d'efficacité, l'élève va devoir, constamment, tout *reprendre*. Les observations montrent que les jeunes professeurs ne comptent pas parmi ceux qui mettent en œuvre le plus volontiers le type de contrôle initial souhaitable. Les instances de formation ont sans doute un rôle à jouer pour le rétablissement de pratiques efficaces dans ce domaine, stratégique entre tous.

■ *L'insuffisance des « pauses évaluatives »*

Conduite de façon approximative, voire absente, en début de séance, l'évaluation peine à trouver sa place dans les phases suivantes. Faute d'être clairement distingués, acquisition, entraînement et évaluation n'atteignent pas leurs objectifs. Il en résulte un enseignement peu structuré qui ne permet ni au professeur ni aux élèves de disposer de repères stables. La faiblesse la plus communément constatée concerne la place modeste qu'occupent les pauses évaluatives dans le travail de classe. Alors que l'on s'attendrait, à intervalles plus ou moins réguliers, ou une fois atteint un objectif partiel, à un regroupement des apports de l'activité collective, appuyé notamment sur le recours au tableau, la séance suit son cours et accumule jusqu'à son terme nouveautés de tous ordres sans qu'apparaisse le souci de vérifier l'étendue et la qualité des acquis. Au-delà des préoccupations évaluatives, ne pas recourir à ces paliers de regroupement revient à priver les élèves de plusieurs occasions par séance de prendre la parole d'une manière quelque peu continue afin de procéder à des rappels ou à des résumés. L'évaluation est l'occasion d'un retour sur l'acquis et celui-ci est indispensable car il permet non seulement de vérifier mais encore de consolider.

■ *Évaluation et notation*

La notation de l'oral est également chose délicate : sur combien de points noter une intervention réduite à une phrase ? mais les professeurs ne renoncent pas totalement à la mettre en œuvre. Il est cependant symptomatique de constater que l'interrogation de début de cours, quand elle existe, ne donne presque jamais lieu à notation. Une pratique répandue consiste à déplacer la cible de l'évaluation du qualitatif vers le quantitatif et à

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

attribuer une note dite de « participation ». Une telle démarche peut être lourde de conséquences si elle se combine, on l'a vu ci-dessus, avec une tendance à un recours excessif au volontariat. Parfois indépendante, ce qui a l'avantage de promouvoir l'oral et de lui conférer un statut spécifique, la note d'oral intervient dans d'autres cas en simple modulation de la note d'écrit et il serait intéressant de savoir si sa plus ou moins grande importance a une incidence sur l'activité de la classe. L'analogie avec les « faibles coefficients » attribués à certaines matières dans les examens est tentante.

■ *Un dispositif de notation transparent*

La réflexion sur les exigences d'une notation fiable de l'oral a conduit certains professeurs, soucieux d'évaluer certes, mais aussi d'encourager les prises de parole, à jouer sur deux paramètres : le nombre de degrés de l'échelle de notation et le nombre d'occasions d'évaluation. Une échelle à trois degrés : 0 (réponse ou intervention jugée nulle), 1 point (moyen), 2 points (satisfaisant) permet au bout de cinq manifestations orales de l'élève de lui attribuer une note sur 10, convertissable le cas échéant en note sur 20. Dans une autre distribution observée, les trois degrés avaient pour valeur respectivement 0, 2,5 et 5, ce qui autorisait l'attribution d'une note sur 20 au bout de 4 interventions seulement. Un tel système peut fonctionner à tout moment de la séance et évite à l'évaluateur la tâche impossible de tenter de noter sur 10 ou 20, le nombre trop élevé de degrés d'appréciation engendrant des risques d'écart et de distorsion dans les jugements portés sur des productions de longueur, densité, correction, ambition variables. Ce type de dispositif est d'un effet bénéfique sur la manière dont les élèves perçoivent l'oral. Il peut constituer un stimulant efficace lorsqu'il s'agit de remettre une classe peu prolixe sur les chemins de l'expression orale.

■ *Le poids des dispositifs d'évaluation institutionnelle n'est guère favorable à l'oral*

Il est difficile d'assigner aux langues vivantes un objectif de communication et d'espérer obtenir un engagement total des enseignants de second cycle et une adhésion des élèves aussi longtemps que l'évaluation de l'oral ne sera pas généralisée au baccalauréat. Les modes d'évaluation demeurent traditionnels et reposent sur le tête-à-tête candidat-examineur. Or d'autres formes existent, qu'illustre une des épreuves du diplôme de compétence en langue, dans laquelle le candidat dialogue avec un interlocuteur qui n'est pas chargé de l'évaluation, laquelle est confiée à un second examinateur. Le dispositif d'évaluation du baccalauréat est doublement incomplet en ce que, non content de ne s'adresser qu'à une partie des candidats, il n'institue pas de vérification systématique de la compétence de compréhension de l'oral. Il sera intéressant à cet égard de suivre les résultats de l'expérimentation conduite en 1997-1998 dans les départements d'Indre-et-Loire et de Seine-Saint-Denis et étendue en 1998-1999.

Conclusion

L'intérêt pour l'oral est manifeste et l'enquête montre une pratique abondante de l'oral

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

dans toutes les classes. Cependant, l'observation fréquente de pratiques discutables et de faiblesses méthodologiques qui souvent se combinent amène à se demander si ces dysfonctionnements ne témoignent pas d'une prise en compte insuffisante des spécificités de l'oral.

Pour abrupte qu'elle soit, la formule entendue lors de l'enquête et selon laquelle « on fait de l'oral, on ne l'enseigne pas » ne semble pas loin de la vérité. En effet, pour les germanistes (mais l'opinion est partagée par les représentants des autres langues) : « S'il y a pratique réelle de l'oral, il n'y a cependant pas de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale, on ne perçoit guère de typologie d'activités orales. En clair : il y a peu d'activités et/ou d'entraînements proposés qui permettraient aux élèves de prendre conscience et de travailler sur ce qui fait la spécificité de la langue orale en réception et en production [...]. Les germanophones natifs, qui représentent près de 10 % des professeurs d'allemand, ne jouent pas d'ailleurs de leur compétence 'naturelle' dans ce domaine ».

Parmi les raisons qui permettent de conclure de façon aussi sévère, la notion de progression ne semble pas jouer le rôle moteur qui devrait être le sien. La preuve est à chercher dans la ritualisation des cours de langue, dans la répétitivité des types de leçon. Dans une classe donnée, il n'y a souvent guère de différence de fonctionnement entre une leçon de novembre et une leçon de mars. Certes, on avance, guidé en cela par les manuels ou la suite de documents que l'on a choisis, mais progresse-t-on pour autant ? La question mérite d'être posée.

Un autre exemple pourrait être fourni par la rareté des retours en arrière. Une telle initiative, qui peut prendre pour support une leçon ou un document anciens, remontant à quelques semaines, permet aux élèves (et au professeur), par la comparaison de ce que la classe a pu produire lors du premier contact avec les réactions suscitées la seconde fois, de constater s'il y a eu enrichissement des possibilités d'expression (ou déperdition). Progrès et progression ne sont pas forcément synonymes de marche en avant. La ritualisation, antagoniste de la notion de progression, menace, par son caractère « scolaire », l'émergence de l'autonomie chez l'élève. Et le risque se trouvera accru si le professeur montre quelque réticence à s'effacer. Or le lien est étroit entre autonomie et progrès. Et le refus de considérer que le but de l'apprentissage de l'oral est la conquête de la parole ne peut que conduire à l'échec. Le passage du « faire-parler » au « laisser-parler » ne peut s'effectuer qu'en s'appuyant sur une stratégie de l'oral.

Les conditions nécessaires à la mise en place d'une stratégie en vue d'une construction raisonnée de l'oral comprennent, entre autres :

- une prise en compte prioritaire des phénomènes relevant de la prononciation et notamment le respect absolu des caractéristiques fondamentales de la langue (accent ; oppositions, etc.) ;
- l'affirmation d'exigences constamment graduées clairement explicitées ;
- la mise à disposition des élèves de repères clairs ;
- la maîtrise des démarches permettant l'accès au sens et particulièrement de l'approche audio-orale ;

NB

Ce texte – contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale – est extrait de l'étude intitulée « **La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée** », parue en 2000 dans le *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (pp. 88-115, La Documentation française – ISBN : 2-11-004577-9).

- la capacité de démultiplier la difficulté pour la rendre accessible ;
- l'aptitude à déclencher chez les élèves des repérages d'indices de tous ordres ainsi que des activités de raisonnement (inférence) ;
- l'aptitude à mener, parallèlement aux activités d'acquisition ou d'entraînement, des activités d'évaluation probantes ;
- l'aptitude à se mettre en retrait afin de permettre aux autres de « faire ».

Favoriser l'acquisition des compétences de l'oral suppose la recherche permanente d'un équilibre entre la rigueur des exigences du fonctionnement scolaire, qui renvoient à la gestion du groupe ainsi qu'à la mise en œuvre de démarches précisément maîtrisées, et l'encouragement à l'expression, qui suppose patience, capacité d'exploiter les réactions, aptitude à prendre en compte toute manifestation du désir de participer. Il s'agit d'installer, dans un cadre scolaire, les conditions d'un accès progressif à l'autonomie ; de faire en sorte que l'artificialité ou la convention (le « faire-semblant ») cessent d'être perceptibles, s'estompent et laissent place à la sincérité d'une communication pleinement assumée.