

Inspection générale de l'Éducation nationale
Note du groupe des langues vivantes – juin 2019

Délier les langues

**Quelques réflexions sur les compétences orales
dans l'enseignement des langues vivantes**

Introduction

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, le groupe des langues vivantes de l'Inspection générale s'est intéressé, entre autres, à la question des compétences orales dans l'enseignement des langues vivantes et régionales. La question n'est pas nouvelle – elle est d'ailleurs intrinsèquement liée à la notion même de langue, comme le souligne la collocation « *parler* une langue » – et, à certains égards, on pourrait avoir le sentiment d'avoir déjà tout dit.

Dès 1999, dans le cadre du rapport annuel de l'Inspection générale, il avait ainsi été demandé aux différents groupes une contribution sur la place de l'oral dans les enseignements. La contribution du groupe des langues vivantes figure sur le site du Ministère (accessible à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/73/2/5732.pdf>) et comporte une vingtaine de recommandations pour les niveaux national et académique, ainsi que pour l'établissement et la classe, recommandations portant sur l'ouverture à l'oral en formation initiale et continue des professeurs, l'évaluation et le suivi des élèves, l'aménagement des établissements, des emplois du temps et des activités linguistiques, y compris par les échanges avec l'étranger, enfin l'optimisation quantitative et qualitative du temps de parole dans la classe.

La note du groupe des langues vivantes, envoyée à l'automne 2018 aux inspecteurs territoriaux, s'intéressait pour sa part à la langue et par conséquent, mais non exclusivement, à sa dimension orale.

La présente note modifie la perspective en plaçant l'oral au cœur de la réflexion, comme cela avait été le cas en 1999. Certes, on observe une amélioration globale du niveau des élèves en matière de maîtrise des compétences orales, amélioration qui n'est pas sans rapport avec le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes de 2005, même s'il est toujours difficile d'établir des liens de causalité dans un univers complexe marqué également par l'évolution de la société vers une parole plus facilement exprimée et l'accessibilité plus grande de ressources authentiques. Une inquiétude légitime porte en revanche sur la dégradation observée des compétences d'expression écrite, ce qui suggérerait, précisément, de privilégier ici le thème de l'écrit. Mais il nous a semblé que partir de l'oral, qui reste par essence le

moment premier d'exposition à une langue et de production de celle-ci, permettait par retournement d'envisager des stratégies dont les effets pourraient être aussi bénéfiques, *mutatis mutandis*, à l'amélioration des compétences d'expression écrite, les modalités de déconstruction (au sens large) des discours, qui sont le préalable à une production éclairée, étant ainsi sensiblement les mêmes à l'oral et à l'écrit.

Nous nous proposons donc d'organiser cette note en trois parties, avec tout d'abord une réflexion générale sur l'oral, puis un regard sur les possibles mises en œuvre en classe, avant finalement d'en explorer les prolongements, dont l'écrit. Progressant ainsi de l'intérieur vers l'extérieur, nous formons l'espoir d'une combinaison fructueuse entre retour aux fondements des discours et exploitation raisonnée des principes dégagés au service d'une exploration sans cesse renouvelée du rapport au monde et à l'autre, conditions d'une communication éclairée et stimulante, dans et hors la classe.

1. Dire le monde : enjeux de la communication verbale

Pourquoi parle-t-on ? Pourquoi écoute-t-on ? Pourquoi échange-t-on ?

Ces trois questions sont à la fois fondamentales et anodines, en apparence, parce qu'elles interrogent des activités tellement inscrites dans le quotidien des individus, bien au-delà de celui des seuls élèves et professeurs dans le cadre institutionnel de la salle de classe, qu'elles finissent par faire oublier leur propre justification, si ce n'est, négativement, lorsqu'il s'agit de déplorer le fait que les élèves ne parlent pas, n'écoutent pas, n'échangent pas, ce qui est un peu gênant dans une classe de langue vivante. Il faut pourtant en revenir à ces fondamentaux, non pas pour les explorer dans le détail mais pour en rappeler quelques principes, qui permettent de mieux comprendre ce qui est en jeu dans la communication.

Pourquoi parle-t-on ? Qu'est-ce qui justifie qu'à un moment donné un locuteur choisisse de dire quelque chose et, ce faisant, invite plus ou moins explicitement l'autre à l'écouter avec attention ? *Pourquoi écoute-t-on ?* Qu'est-ce qui justifie que l'on abandonne une activité première pour se prêter au jeu de réception de la parole de l'autre, que l'on soit littéralement tout ouïe ? *Pourquoi échange-t-on ?* Qu'est-ce qui justifie qu'après cette prise de parole inaugurale on choisisse de prolonger le discours, de le multiplier, de l'enrichir ? Ces trois questions, on le voit, on l'entend, déterminent le rapport à soi, à l'autre et au monde, structurent l'expérience personnelle et sociale, et, par prolongement, s'inscrivent dans les missions de l'École, comme lieu d'échanges.

La prise de parole comme combinaison de saillance et de résonance

Ces deux notions sont proches car toutes deux expriment ce qu'on pourrait appeler « l'épaisseur » du monde, c'est-à-dire ce qui retient notre attention et que, partant, on souhaite partager. Dès lors, cette épaisseur est susceptible de retenir l'attention de l'autre, avec comme conséquence une mise en scène discursive. En d'autres termes, pour que la parole émerge et se partage, il faut une expérience première du monde, une sensibilité

naturelle ou exercée à celui-ci, afin que la verbalisation puisse se déployer, en toute confiance. C'est dire que le point de départ est essentiel, on y reviendra en deuxième partie, pour *déclencher* la parole, pour qu'elle ne soit pas vide de sens, qu'elle ne se cantonne pas à des banalités qui la réduisent à la seule fonction phatique.

Car la parole ne s'invente pas, elle n'est pas une génération spontanée. En langue vivante, elle émerge d'un triple contexte : celui, source, propre à l'univers culturel de la langue étudiée, celui du professeur, à la fois percepteur et partageur de sens, nourri de son propre parcours personnel et interpersonnel, celui, enfin, de la situation de parole mise en place en classe, car si on ne parle jamais pour ne rien dire, on ne parle pas non plus dans le vide, sans enjeu communicationnel implicite ou explicite, ce qu'a d'ailleurs intégré l'approche actionnelle.

Qualité de la langue : de la condition de discours au résultat de la prise de parole

Une bonne maîtrise de la phonologie, du lexique et de la grammaire contribue de manière majeure à la qualité de la formulation d'un discours, mais elle n'en est pas le seul préalable, ou plutôt son exactitude, qui demeure évidemment un objectif, ne doit pas seulement être considérée comme une *condition* de construction discursive, mais comme un *produit* de celle-ci. Même en langue maternelle et en condition de parole libre, le discours regorge d'hésitations, d'approximations lexicales, de reprises, de dislocations syntaxiques que la lecture de la transcription d'un corpus de conversation met immédiatement au jour. Pourquoi alors attendre parfois à l'oral, comme condition de départ du « vrai » discours et de surcroît en langue étrangère, une fluidité rarement atteinte, si ce n'est à l'écrit, mais c'est alors une tout autre histoire ? On ne parle pas parce qu'on maîtrise la grammaire d'une langue associée à la connaissance d'un lexique étendu et à une intégration des règles de prononciation, d'accentuation et d'intonation. Ou alors, il faudrait cesser de s'extasier à l'écoute du babillage plus ou moins élaboré des enfants, interrompre brutalement un touriste étranger demandant maladroitement son chemin, interdire de parole l'apprenant au motif, précisément, qu'il est apprenant, c'est-à-dire en cours de processus d'apprentissage.

C'est par le discours, les discours, entendus et produits, par sédimentation, repérage de motifs et imitation, que la maîtrise de la langue se développe, comme combinaison de pratique effective et raisonnée, d'instances de discours et de réflexions sur la langue. À ce titre, un travail sur la phonologie est essentiel, non pas comme simple ajout ponctuel de la prononciation de tel ou tel mot, mais comme prise de conscience à la fois de règles stabilisées et de l'importance communicationnelle d'une distinction effective des paires minimales.

À la vérité, avant même la question de la correction linguistique se pose celle du format communicationnel, c'est-à-dire de la situation propice au discours en même temps que de la manière dont cette situation contraint le discours, non pas de manière négative comme une suite d'interdits, mais comme une caractérisation de l'échange (discours informatif, échange commercial, prise de parole publique, etc.), propice à la résonance interpersonnelle, par un jeu d'harmonie entre les participants.

Bien parler, c'est d'abord se faire entendre et proposer un discours adapté

L'expression « se faire entendre » est à prendre dans tous les sens du terme, tant prosodique qu'interprétatif. Il ne s'agit pas seulement de prosodie normative conçue comme fin en soi, mais comme élément qualitatif fondé sur un équilibre entre rentabilité de l'investissement personnel d'apprentissage et intelligibilité du message en situation, entre tentation paresseuse égocentrique (« c'est à l'autre de s'adapter à mon discours, même s'il est imparfait ») et recherche d'une garantie plus grande de réussite interactionnelle, qui permet de donner de soi une image plus positive, à travers le regard de l'autre, à travers l'établissement et le maintien de la relation par la parole partagée. Bien parler, au sens phonologique du terme, c'est s'assurer de la bonne compréhension du discours produit et de l'image positive du locuteur qu'il donne en conséquence.

L'écoute passe également par un discours adapté. L'adaptation est un objet intéressant, synonyme (partiel) de traduction interlinguistique, de reformatage artistique (passer d'un roman à un film, par exemple), d'inclusion des exclus, de simplification discursive, etc. Adapter son discours, c'est donc prendre en considération l'autre, son savoir et ses attendus, et proposer un discours ouvert, quoiqu'à l'attention de l'autre¹. De fait, la réalité est un peu plus complexe, car l'adaptation se fonde aussi sur une représentation qu'a le locuteur initial de l'autre, avec le risque toujours présent d'un catalogage ou d'une représentation simpliste ou erronée. Certes, tant pour le professeur que pour l'élève, il faut se mettre à la portée de l'autre, mais il convient aussi, de manière fondatrice dans le système scolaire, d'amener l'autre là où il ne pensait pas pouvoir aller. C'est là tout l'enjeu de la tension entre ambition et nivellement, entre visée de l'excellence et facilité discursive, situation dont on se sort précisément par la pédagogie, qui permet de franchir le pas entre le connu et l'inconnu, l'immédiat et le construit, le mot et l'énoncé.

Présentation, adaptation, reformulation

D'un point de vue discursif, l'adaptation passe par des choix initiaux (supports, démarches de compréhension et d'analyse, etc.), mais aussi et surtout par des reformulations secondes. L'oral spontané est truffé de reformulations, non pas simplement parce que conception, construction et production sont pour l'essentiel concomitantes, mais parce que dans le cadre d'une interaction verbale la perception des réactions de l'autre amène le locuteur à faire évoluer son discours en cours de production pour atteindre son but de compréhension / conviction. Si on part d'un support et de son contenu, il ne s'agit pas seulement, que l'on ait affaire ou non à de la fiction, de « raconter l'histoire », de la prolonger, de l'explicitier ou au contraire de la résumer, mais, en fonction des demandes, de rendre compte, de réagir, d'imiter, de recréer, etc., tout un ensemble de discours complémentaires, à la fois singuliers et construits, qui contribuent à l'élaboration d'un système de pensée et au déploiement d'une

¹ On est là dans le domaine de la médiation telle que définie dans le volume complémentaire du cadre européen. Le volume est accessible à l'adresse : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

créativité inséparable de la construction de l'être et de la reconnaissance personnelle et interpersonnelle qui l'accompagne.

On ne saurait donc limiter les discours à produire à des descriptions factuelles du monde. Celles-ci se heurtent en effet à une double difficulté. La première est que l'on ne décrit jamais le monde dans l'absolu, c'est-à-dire sans but, sauf à produire un discours stérile. La seconde est qu'une description présuppose un choix, un filtrage, pour se limiter à ce qui apparaît saillant, au regard d'un contexte référentiel qu'il s'agit de mettre au jour. En d'autres termes, c'est le lien au monde qui est l'objet du discours, ce qui permet d'ouvrir à des formes de discours plus complexes et plus personnelles, celles pour lesquelles il y a un véritable enjeu de sens, donc une parole nécessaire et incarnée.

2. Mises en œuvre : les conditions de déploiement de la parole

Ces principes rappelés, la question se pose de la mise en œuvre, pour libérer et construire la parole à l'oral. Il convient de prendre en compte les obstacles, mais aussi les éléments facilitateurs, à la fois dans ce qui fonde l'interaction orale et dans les moyens pédagogiques, d'en tirer parti pour multiplier la parole au sein de la classe (et en dehors de celle-ci), de sorte que les élèves prennent le risque de s'exprimer et qu'ils fournissent l'effort nécessaire à cette prise de parole.

Définir les prises de parole

La difficulté majeure tient au fait que le fondement de l'interaction est le face-à-face dialogique, dont on perçoit la limite opérationnelle dans le cadre d'une relation de type un-à-plusieurs, qui caractérise l'organisation traditionnelle d'une salle de classe. Cette organisation transforme toute prise de parole en un discours avec un auditoire, qu'il s'agisse du discours du professeur ou de la production d'un élève face à ses pairs, avec tous les risques d'atteinte à la confiance en soi qu'une telle situation peut générer.

Si la configuration question / réponse permet *a priori* de produire une forme de face-à-face, elle le fait au prix d'une dénaturation du rapport interpersonnel, la hantise de la mauvaise réponse tendant à ne laisser la parole qu'à quelques-uns ou à produire le malaise propre à cette bien étrange procédure interactionnelle qui consiste à *désigner* un locuteur, comme si la parole pouvait se décréter, comme si l'autorité pouvait faire parler. Et pourtant, l'autorité peut aussi faire parler, pour aller au-delà d'une parole immédiate, pour encourager les élèves à développer leur pensée, à l'étayer, à l'articuler pleinement.

Revenir à l'essentiel des documents supports

Donner la parole implique de dépasser le niveau des repérages dont l'énonciation est censée prouver la compréhension d'un document, d'aller au-delà d'un discours lacunaire, un simple prolongement d'amorces, l'illustration d'une pensée déjà construite plutôt que la construction d'une pensée de plein exercice. Il convient pour aboutir à cette pensée plus

dense et pertinente d'en revenir au document, quelle qu'en soit la nature (texte, image, extrait vidéo, etc.), et à son statut initial de discours. Pourquoi existe-t-il ? Pourquoi tel auteur, au sens large du terme², a-t-il décidé un jour de le créer ? Était-il destiné à être vu, entendu ou lu ? Était-il destiné à toucher, à informer, à convaincre ?

Le document est le reflet d'une individualité et d'une époque et, introduit en classe, il est reçu à une autre époque, peut-être, et dans un autre contexte, d'où l'importance d'accepter ce décalage initial, de le faire surgir même, en utilisant au besoin la diachronie, mais aussi de partir de la perception des élèves (sans pour autant se limiter à celle-ci), une perception d'abord fondée sur leur vécu immédiat, leurs connaissances, leur culture savante, ce qui ne leur est d'ailleurs pas propre, comme le montrent les multiples relectures de l'histoire qui surgissent dans la société et en disent plus sur le contexte de la réinterprétation que sur le contexte originel de l'événement. Il est donc utile de faire préciser ce que le document représente pour l'époque, le contexte, et ce qu'il représente aussi pour soi, les repérages venant ensuite confirmer ou infirmer ces approches premières.

Les vertus de la comparaison comme moteur de discours

Pour prévenir le risque d'appropriation insuffisamment pensée ou raisonnée, il est également possible de proposer plusieurs documents, de les faire dialoguer entre eux, de jouer sur les variations autour d'un thème, plus à même de produire ou de faire émerger du sens qu'un document unique par rapport auquel il n'est pas toujours simple de se positionner ou qu'il est difficile d'interroger, car cela reviendrait à imaginer *de facto* ce qu'il n'est pas, ce qu'il ne dit pas, ce qu'il pourrait dire autrement. En multipliant les supports, donc la diversité diachronique ou synchronique des regards portés sur un même objet, une même question, il devient plus facile de produire une multiplicité d'approches et d'analyses, donc de discours, qui, de fait, se superpose avec la diversité des profils d'élèves qui composent une classe.

Plus spécifiquement, il s'agit d'explorer deux directions visant à la construction du sens en même temps que des moyens permettant à cette construction de sens de se déployer en discours. D'une part, on trouve, fondamentalement, le même et l'autre, comme jeu entre répétition et variation, c'est-à-dire entre diversité qualitative et multiplicité quantitative. D'autre part, à partir de cette représentation d'une parole, la question est celle de sa mise en œuvre, c'est-à-dire de sa réalisation, entre liberté et engagement, entre acceptation des contraintes et promotion d'un regard personnel sur le monde. Tout document est ainsi le produit de conventions du genre (contraintes) et de variation individuelle, de regard sur le monde.

Dès lors, faire apparaître ces deux dimensions et leur articulation est ce qui fonde le sens et la compréhension, articulation de la parole elle-même dans sa matérialité discursive, articulation des niveaux de représentation qu'elle contribue à rapprocher, articulation enfin des locuteurs, tant interactionnelle que sociale.

² Le mot n'est pas pris ici dans sa seule acception écrite et littéraire. Il renvoie à tout producteur de discours, quelle que soit la nature de ce discours.

Le modèle comme univers de référence et condition de prise de parole

Qu'est-ce qui fonde un système ? Avant tout les conventions, c'est-à-dire la permanence, qui se construit par l'itération du même, de la stabilité de la forme à la ritualisation rassurante de la formule. En d'autres termes, il convient de s'attacher à faire vivre cette permanence pour contribuer à construire chez les élèves des modèles stables sur lesquels ils peuvent se fonder pour élaborer leurs propres productions. La qualité du modèle stable est ce qui justifie, du reste, au moment des concours de recrutement de professeurs, le poids particulier accordé à la maîtrise de la langue orale dans toutes ses dimensions, une langue comme modèle, riche, robuste et ouverte, une langue à imiter par exposition régulière, pour se faire l'oreille, pour enrichir son vocabulaire, pour apprécier les idiomatismes.

De ce point de vue, le professeur est précisément un modèle, bien plus que la langue des autres élèves, à laquelle une classe est trop souvent exposée quand il n'y a pas de reprise d'un travail réalisé en groupe. Mais la langue du professeur n'est pas le modèle unique. L'enseignant doit aussi proposer des documents authentiques qui garantissent une forme complémentaire d'exposition, proposée de manière systématique, pour permettre de mesurer, avec le temps, les progrès accomplis dans la réception de messages oraux, de même qu'il convient de s'attacher à construire chez l'élève un modèle de qualité stable pour garantir dans le temps une mise en voix et une intelligibilité facilitées. L'assistant de langue vivante peut à ce titre également être sollicité avec profit.

De la diversification des discours comme facteur d'enrichissement

L'unité se construit par la diversité, comme agrégation d'expériences propres à représenter, par accumulation, la complexité du monde. On pense aux accents nationaux et régionaux, qui valent moins par l'exotisme qu'ils sont susceptibles de porter par rapport à une langue dite « standard » que par la spécificité historique et culturelle des territoires ou des groupes auxquels ils sont associés. On pense aussi à la diversité des discours et des situations. Autant il est surprenant de (faire) lire à l'oral un article de presse, qui n'a jamais été conçu pour cela, autant les films, le théâtre, la poésie, les chansons, les discours constituent des supports intéressants, tant par leurs spécificités que par les regards qu'ils portent, de nature à enrichir la culture et la sensibilité des élèves. Il convient d'ailleurs de garder à l'esprit la singularité de ces discours. On ne parle pas comme on chante, même si le souffle et la mélodie font partie intégrante de la parole.

Par-delà les discours entendus, c'est, par imitation et glissement, la diversité des discours produits qu'il s'agit de valoriser. On l'a dit, la description n'est qu'une manière de dire le monde, une modalité limitée, qui ne se fonde guère sur le sens et n'implique pas un enjeu. En donnant à entendre, on invite à parler, par prolongement ou retournement, à reformuler, raconter, expliquer, réagir, convaincre, autant de formes discursives et de cadres propices à leur réalisation, du théâtre au débat, du conte au discours, du texte à l'image. Il ne s'agit pas de l'image comme déclencheur désincarné de parole, mais d'une image vivante, choisie par le professeur ou par les élèves, une image qui touche, analysable à loisir, dans le cadre de la classe ou hors de celle-ci. À ce titre, le numérique permet de son côté la multiplication souple

autant que l'individualisation des prises de parole, qui n'est certes pas une fin en soi, car la parole se partage, mais qui permet de passer d'une succession de discours à des prises de parole en parallèle (chacun s'enregistrant par exemple sur lecteur MP3), pour une optimisation du temps scolaire et des situations interactionnelles.

Prendre la parole : entre liberté et engagement

Prendre la parole. À qui ? Cette question est à la fois utile et polémique. Utile, car la parole est d'abord unique, puisque la norme sociale veut qu'on ne soit pas deux à parler en même temps. Polémique, justement, car elle construit la prise de parole comme enjeu de pouvoir, ce qu'elle peut être, assurément, mais l'École est là pour en réguler les manifestations et en faire une parole qui tourne rond, et non pas en rond.

Qu'est-ce qu'une conversation ? On pourrait partir de ce qu'elle n'est pas, ou ne devrait pas être exclusivement, en classe ou ailleurs : un monologue, un interrogatoire, un exercice lacunaire, une description stérile, une manifestation explosive de l'instinct, une foire d'empoigne ou encore un simple bavardage. Il s'agit au contraire d'un espace régulé d'interaction verbale, d'exposition et d'écoute, d'argumentation et de respect, un lieu de construction et de déconstruction du sens, de création et de récréation, un lieu de plaisirs et de pensées en partage.

Modalités de la conversation

Qu'est-ce qui rend possible une conversation dans le cadre de la salle de classe ?

D'abord *une attention à chacun*, professeur et élèves, le degré de maîtrise de la langue, lorsque celle-ci est fragile, n'étant pas un indicateur de l'absence de qualité du regard porté sur le monde. Une attention à chacun qui ne signifie pas un repli sur soi, car s'il est vrai que l'hésitation à prendre la parole peut trouver son origine dans une difficulté à trouver les mots pour le dire – avec le corollaire qu'est la peur de l'erreur, trop souvent encore vécue ou ressentie comme une faute –, elle peut aussi tenir à une volonté professorale que l'élève parle de lui et de son univers, quand bien même il n'en aurait pas envie, pour diverses raisons. Il s'agit, précisément en cours de langue, de faire découvrir un monde autre (qui n'est d'ailleurs pas forcément radicalement différent) et, incidemment, de construire un autre regard, à travers l'expérience de l'élève enrichie par la confrontation au monde que proposent les documents, à travers également le regard analytique construit avec l'enseignant.

Ensuite *un enjeu de sens*, c'est-à-dire autre chose que de la grammaire stérile (construction d'hypothèses, emploi de la modalité), autre chose qu'un « faire comme si » artificiel (ce qui n'empêche pas la créativité en cours de langue), autre chose qu'une activité minutée sans lendemain. Tout au contraire, une valorisation du commun et du singulier, de l'extraordinaire et du réseau de sens, une remise en jeu des objets vus et des discours entendus, qui présuppose l'acceptation de l'inattendu, l'appréciation éclairée des rebondissements, une trame narrative collective nourrie de la richesse expérientielle dans et hors la classe. Une multitude de discours articulés dont il s'agit régulièrement de faire la synthèse récapitulative,

ce qui permet de développer d'autres formes de reprise discursive, d'élaborer de nouvelles constructions de sens par réorganisation de la matière sémantique et verbale.

Enfin *un respect des formes*, qui dépasse le cadre conversationnel en englobant les différentes formes interactionnelles qui, chacune, sont des modalités particulières de construction et d'articulation des discours. Il en va ainsi des débats, qui sont tout autant des moments de parole que d'écoute, une double écoute, à la fois quand l'autre parle et quand on parle soi-même, en adaptant son propre discours à l'écoute d'autrui, en construisant son écoute, en ménageant ses propres effets.

Une confiance nécessaire et fructueuse

D'où l'importance d'un climat de confiance, qui provient du respect des formes, d'une circulation équitable de la parole, de la ritualisation des discours, qui sont pour l'essentiel des réélaborations des formulations des documents soumis à écoute et analyse. Ainsi se rejouent dans la salle de classe les conditions initiales de production des discours, le *déjà-vu* étant une base et non une fin, un point de départ à la fois construit et rassurant, un tremplin pour une prise de parole informée et libre. Enregistrer une interview sur un lecteur MP3 (ou son téléphone), réaliser une conférence de rédaction pour mettre au point la une d'un journal, discuter puis réaliser la mise en scène d'un extrait de théâtre, écrire et lire un poème autour d'une image ou d'un événement, construire à plusieurs un argumentaire pour préparer un débat (qui ne soit pas simplement binaire ou inutilement polémique) sont autant d'activités qui mettent en œuvre une observation première d'objets construits puis déconstruits, imités et transcendés, donc fondamentalement intégrés, c'est-à-dire *compris*.

Articulation : de la matérialité discursive à l'intégration sociale

L'articulation suggère tout à la fois la naissance et la construction ordonnée de complexité. De son origine étymologique de « formation de bourgeon dans les arbres » au sens d'une expression comme « articuler un discours », elle dit l'émergence du nouveau, intrinsèquement associé à l'existant, mais qui s'en détache progressivement tout en gardant la mémoire de ses racines. De cette dialectique de l'ancien et du nouveau naît précisément ce qui fonde le discours, comme réélaboration de contenu, comme prolongement inédit, fondé sur un mécanisme de liaison, entre phonèmes puis entre morphèmes et mots, entre phrases et entre idées, et finalement entre les êtres, par le simple jeu du changement d'échelle. Du phonème au citoyen, il n'y a donc qu'un pas, car l'intégration sociale se construit aussi, et peut-être d'abord, par des discours intégrés, c'est-à-dire à la fois complexes et fluides.

Articuler, c'est *mettre en relation*, trouver dans l'échantillon du monde examiné, dans sa richesse, la matière à un rapprochement, à une liaison, non pas dangereuse, mais épanouissante, une liaison bilatérale, de nature horizontale, fondée sur la similitude ou la différence, ou une liaison orientée, temporellement, causalement ou hiérarchiquement, entre repère et repéré, point d'appui et ouverture. On voit là toute l'importance du travail du professeur, pour créer dans la classe les conditions de cette articulation fructueuse, par analyse notionnelle, filiation historique ou intégration contextuelle.

Articuler, c'est donc aussi *produire de la cohérence*, cette forme singulière « d'hétérogénéité homogène » de l'expérience du monde, à la fois possibilité et produit de la mise en perspective, c'est-à-dire du repérage des motifs récurrents du monde. C'est bien en ayant cela à l'esprit que le professeur élabore les scénarios pédagogiques, pour rendre la parole à l'élève dans des travaux de groupe bien pensés, où chacun sait ce qu'il a à faire, pour lui et, de manière collaborative, pour le groupe. À ce titre, le professeur se fait régulateur d'échanges pertinents et informés. Comme pour tout bon scénario, une importance particulière doit être accordée à l'organisation linéaire des éléments, à la fluidité des événements discursifs, pour une production orale à l'efficacité éprouvée : un rôle pour chacun, un ordonnancement clair, un mouvement combiné de complexification et de reprise synthétique, de production et de médiation, d'exposition de soi et de prise en compte d'autrui.

3. Prolongements : au-delà du dire

Le développement des compétences orales n'a pas vocation à rester lettre morte, mais à prolonger les bienfaits de la parole, ce dans trois directions : l'être de parole, l'interdisciplinarité et l'écrit, trois directions qui sont aussi des dimensions de l'expérience humaine, une dimension sociale fondée sur la confiance, une dimension intellectuelle fondée sur les différents regards portés sur le monde, une dimension représentationnelle enfin, pour mettre au jour les modalités des discours. Travailler l'oral contribue ainsi à moduler l'être au monde bien au-delà de l'écoute et de la production en classe.

L'être de parole : parler en toute confiance

Parler, c'est s'engager et engager sa responsabilité, rendre compte et rendre des comptes, en quelque sorte. Dès lors que l'on considère que la parole n'est pas gratuite (d'où l'importance de la qualité des scénarios pédagogiques, pour éviter le formalisme stérile propice au bavardage ou au silence), on la conçoit comme outil de dévoilement, c'est-à-dire de mise au jour et de construction de l'individu. Mise au jour par *l'expression*, le découverte de l'être, l'essence du regard, par-delà les filtres des conventions et des stéréotypes. Construction également, par l'application, la mise en œuvre de modalités de lecture critique aptes à rendre compte de la remarquable complexité du monde.

Mettre en mots l'observation du monde, c'est donner à voir le mystère du sens. D'où une forme d'appréciation à faire partager, quand la quadri-dimensionnalité du monde (trois dimensions spatiales et le temps) se trouve coulée dans la linéarité du discours et qu'inversement une image du monde se déploie à la lecture ou à l'écoute d'un texte. La médiatisation de l'expérience dans un discours constitue une mise en avant et une prise de risque, car le partage n'est pas un donné mais une construction, le résultat d'un effort de diffusion, d'essaimage, de fructification, dont l'efficacité est liée à une combinaison de rigueur argumentative et d'ouverture partagée.

D’où l’importance de la confiance, cette forme d’appui personnel et de reconnaissance interpersonnelle. La parole est un droit de citer et d’être cité, non pas à comparaître, mais pour partager un rapport au monde, transformer la singularité de cette relation en un objet d’intention et d’attention, avec les modulations propres à l’oral, l’incarnation immédiate du dire, l’engagement du corps pour porter le discours. C’est dire l’intensité de l’exposition et la finesse dont le professeur doit faire preuve pour réunir les conditions de la parole libre, la parole de plein droit, celle qui, parce qu’elle respecte les formes, s’écoute avec respect, celle qui se laisse écouter par la force de sa sincérité et de sa fluidité.

Oral et écrit : les modélisations du discours

Il y aurait une belle étude à mener sur l’importance accordée à l’oral dans l’histoire de l’éducation et des disciplines. Si, à une époque pas si lointaine, on a pu connaître l’évaluation de la LV1 à l’écrit du baccalauréat et celle du latin à l’oral, la question se pose plus largement de la valeur de l’oral dans une culture dont on aurait tort de penser qu’elle n’est que valorisation de l’écrit (même si celui-ci jouit d’une estime liée à son empreinte historique) ou abstraction représentationnelle, avec le travail intellectuel que celle-ci suppose.

Après tout, ne parle-t-on pas régulièrement des « ténors du barreau », ces virtuoses du discours dans le quotidien de la justice ? Ne tarit-on pas d’éloges sur les discours de réception à l’Académie française, les leçons inaugurales au Collège de France ? Certes, on dira qu’il s’agit là de situations exceptionnelles, soigneusement préparées, mais sont-elles vraiment plus rares que l’envoi d’un courriel au président américain par un migrant mexicain pour se plaindre de sa politique ? Si l’enseignement de la rhétorique, singulièrement oral, n’est pas chose nouvelle (la parole aisée permettant d’asseoir l’autorité, dans tous les sens du terme), l’émergence des débats citoyens, des concours d’éloquence, pour partie inspirés des modèles des *debating societies* et des *philosophical societies* anglophones, est bien le prolongement scolaire de ces discours d’exception³, propres à valoriser l’élève, en phase d’ailleurs avec l’individualisation portée par le monde contemporain, tandis que les vidéos des *Youtubeurs* reconnus et autres tutoriels en ligne en constituent une remarquable réalisation sociale directement accessible.

Pour autant, on observe parfois, outre l’opposition entre dimensions utilitaire et artistique, une hiérarchisation des discours, avec à son sommet l’écrit littéraire, puis d’autres formes d’écrit (du journalisme à la bande dessinée), puis l’oral organisé (contes, discours publics, qui empruntent souvent à l’écrit), enfin l’oral spontané, version supposément désorganisée de l’écrit, qu’on dit à l’occasion sans grammaire, art discursif premier avant l’avènement des belles lettres, mise à nu de l’être dans un monde qui demeure très prude, exposition du corps, tout en vibration et gestuelle, quand l’écrit ne fait idéalement que suggérer. L’oral *dérange*, dans tous les sens du terme. Encombrant et imprévisible, il ne serait que bavardage inconstant et égocentrique.

³ On gardera à l’esprit que la dimension compétitive ne doit pas déboucher sur un classement, forcément pénalisant pour ceux qui, par culture, timidité ou fragilité, n’ont pas pour habitude de se mettre en avant.

Mais la question n'est pas celle d'une hiérarchie, réelle ou fantasmée, entre des formes de discours, c'est celle de l'adaptation du discours aux circonstances du moment, en fonction des contraintes situationnelles, des objectifs visés et de la relation interpersonnelle qui se noue ou se prolonge. Il y a lieu de percevoir les traits communs, de prendre appui sur eux pour enrichir l'expression, de construire pour comprendre les ressorts des différentes formes, tirer parti de ce qu'elles permettent et souligner leurs limites opérationnelles, pour promouvoir un discours pleinement adapté.

Que l'on soit à l'oral ou à l'écrit, il s'agit bien de caler le discours pour le rendre audible tout en lui laissant du jeu pour le personnaliser, de produire des énoncés bien formés, en se fondant sur une grammaire commune et un lexique partagé, de toucher l'autre très tôt pour l'emmenner ensuite sur les chemins de sa propre pensée, d'être attentif à son bien-être en lui laissant des moments de respiration. Le discours est une mécanique de précision, qui n'empêche pas l'élégance littéraire et l'exploration curieuse du monde. L'ouvert et le précis, le glissement du général au particulier et inversement, la cohérence et la contextualisation, servis par des formes linguistiques stables et variées, sont autant de caractéristiques communes aux discours oraux et écrits.

Ainsi, par l'exposition régulière et immédiate à l'oral, qui rejoue l'expérience inaugurale de chacun avec la langue, on sensibilise les élèves à la multi-dimensionnalité du bien parler et au recouvrement des modalités de conception et de construction des discours et, précisément, c'est la variété formelle des documents initialement proposés et des productions à élaborer qui contribue à mettre au jour ce recouvrement. Tout discours est fondamentalement un exercice de style et le cours de langue vivante, une gymnastique verbale et intellectuelle permanente.

Oral et interdisciplinarité : le prisme des discours

Les disciplines sont des discours, historiquement et étymologiquement (*logos*), l'expression de manières de penser le monde. Dans l'école, elles se présentent à travers des discours, l'espace de la classe ne pouvant être un lieu de silence. Avec l'évaluation, elles prennent d'autres formes discursives, contraintes, tant à l'écrit qu'à l'oral. Or, parmi les explications des difficultés rencontrées par les élèves figure la compréhension inégale des consignes et des documents. Autant dire qu'il y a matière à explorer tout ce qui peut aider à améliorer la performance des élèves en tirant parti des spécificités de chaque discipline. À ce titre, les langues vivantes peuvent être un point d'appui utile et l'oral y a un grand rôle à jouer.

L'emploi erroné de l'expression « discipline non linguistique », comme celui de la prétendue « maîtrise de la langue », montrent bien le statut particulier non pas des langues vivantes étrangères ou régionales mais aussi celui du français qui n'est pas considéré à l'école comme étant une langue que l'ensemble du parcours de l'élève devrait sans cesse enrichir et interroger, mais un donné, parfois plus supposé que réel. Soit on présuppose une maîtrise suffisante, soit on déplore qu'elle ne le soit pas, mais dans un cas comme dans l'autre l'invitation à faire de la langue l'objet de toutes les disciplines conduit à ce que personne ne s'en sente la pleine responsabilité. Insuffisamment armés sans doute et en dépit

des injonctions pédagogiques, les enseignants des disciplines considérées comme non linguistiques ne parviennent pas à contribuer au développement de compétences des élèves dans leur langue maternelle ou de scolarité, que les enseignants de français ne peuvent porter seuls : le français devrait se nourrir de l'ensemble de la scolarité, les temps d'étude de la langue en classe de français visant à l'appréhension et à la compréhension de son système.

Qui plus est, la tradition voulait que les professeurs de français fussent essentiellement des professeurs de lettres, mais la situation a évolué et tente de mieux penser l'articulation nécessaire entre littérature et langage dans les apprentissages, comme entre lecture et expression. Toutefois, l'apparition tardive de l'enseignement de la langue orale en français est instructive, tout comme la distinction entre linguistes et littéraires, à l'université comme ailleurs.

La discipline des langues vivantes, pour qui la langue est objet et vecteur de l'apprentissage, peut sans doute plus facilement que d'autres contribuer à développer des compétences d'oral transversales. Parce que tout y est construit, chaque élément de l'édifice de compréhension et de production est sélectionné et placé, chaque aspect du contexte de production et de réception dans les documents proposés est identifié et apprécié. Le décentrement linguistique et culturel, qui fonde l'apprentissage d'une langue seconde, est ainsi une manière de mettre au jour les fondements de l'organisation du sens, d'ordinaire invisibles ou inaperçus, en somme de mettre en scène la représentation propre au langage.

Plus spécifiquement, la prise de parole en langue étrangère constitue sans doute la plus grande prise de risque que l'on puisse imaginer, puisqu'elle combine la difficulté de la prise de parole elle-même, la nécessité d'une maîtrise suffisante des codes linguistiques, culturels et sociaux de la langue employée et la qualité du contenu véhiculé par le discours. Si sa préparation est accompagnée avec rigueur et pertinence, elle est sans aucun doute un élément de construction de confiance pour d'autres prises de parole, à l'instar du « grand entretien » qui apparaît dans le cadre de la réforme du baccalauréat.

Conclusion

L'oral en langues vivantes est à la fois une donnée, une nécessité et une chance.

L'oral est une donnée car chaque groupe linguistique et culturel a de tout temps produit un patrimoine discursif, pratique et artistique, politique et littéraire, que l'enregistrement, par l'écrit ou par des techniques plus récentes dans l'histoire de l'humanité, a permis de préserver et de diffuser. Valoriser l'oral, c'est ainsi contribuer à transmettre cette culture de génération en génération, à la conserver et la faire vivre, pour mieux l'interroger et la mettre en perspective.

L'oral est aussi une nécessité, par la facilité et l'immédiateté propres à la communication non écrite, la réactivité pensée qu'il présuppose et qu'il construit, l'échange synchrone qu'il permet et enrichit, la compétence et la confiance qu'il développe, autant d'outils d'appréhension éclairée et d'appréciation critique du monde et de l'autre, en même temps

que promesse de plaisir créatif et de résonance interpersonnelle, par la magie du verbe et des représentations.

L'oral est enfin une chance, non parce qu'il serait le seul véritable discours authentique (avec un retournement en défaveur de l'écrit, trop lisse ou trop travaillé), mais parce qu'il concentre dans une forme complexe et mouvante l'essence de l'être au monde et à l'autre, l'appréciation intime et le jugement distancié, le dévoilement personnel et interpersonnel. Il n'est du reste pas anodin que ce soit l'oral qui est naturellement déterminant pour un examen, un recrutement ou une promotion, l'oral qui permet d'évaluer le plus souvent avec finesse les qualités authentiques d'un candidat à un poste ou une responsabilité, l'oral qu'il convient donc de préparer avec rigueur et ouverture pour une réussite renforcée.

Travailler les compétences orales en classe de langue vivante est donc l'art de délier les langues et, partant, d'exprimer le lien au monde avec des mots justes.