



L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère

Agnès Pernet-Liu

Université des Langues étrangères de Beijing, Chine
jliufc@yahoo.fr

Résumé

Le champ de recherche sur l'intertextualité renouvelle la didactique de l'oral en langue étrangère dans l'utilisation d'une technique ancienne, celle de l'exposé. Cet article aborde la question de l'appui documentaire dans l'exposé et présente l'analyse d'un corpus d'exposés d'étudiants chinois de troisième année de licence de Français langue étrangère en Chine, dans le cadre d'un cours d'histoire. Il montre comment, pour faire des emprunts dans les documents consultés afin de construire sa prise de parole, l'étudiant doit passer de la langue écrite à la langue orale en connaissant leurs spécificités syntaxiques, discursives et prosodiques, et intérioriser l'emprunt de manière autonome. Cette appropriation est une forme de traduction interne à la langue par laquelle l'étudiant passe de la langue française des auteurs lus à sa propre langue française, assumant une responsabilité pédagogique au service de son auditoire.

Mots-clés : exposé oral, registre écrit/oral, interdiscursivité, intertextualité, compétence de reformulation

法语历史课口头发言中的互文现象

摘要：本文以口头主题发言这个传统课堂练习为例，发掘互文性研究对外文口语教学所起的更新作用。通过对中国法语本科专业三年级学生在法语历史课口头发言的分析，探讨学生运用文献的方法。研究表明，学生为了准备发言而借用文献资料中的内容，需要将书面语转换成口语，在这一过程中，他们可以学会这两种表达方式的句法、语篇和韵律特征，并将借用的内容以自主的方式进行内化，铭记在心。这种语言擅用的现象相当于一种语言内部的翻译过程：为了帮助听众理解自己的发言，学生将文献作者所使用的法语变成了自己使用的法语，从而承担了一种传授教育的责任。

关键词：口头发言，口语/书面语，互为话语性，互文性，重述技能

Intertextuality of history oral presentation in foreign language

Abstract

The research field on intertextuality renews Didactics of oral in foreign language for an using of an old technique: the oral presentation. This paper addresses the topic of using documents in support of the oral presentation. It presents the analysis of a

sample of presentations given by third-year Chinese students of French as a foreign language, in the frame of a history course. It shows how the student, to borrow something from the documents, has read so as to build his speaking, has to switch from written to oral languages. The student has therefore to learn the syntactic, discursive and prosodic characteristics of both registers. Furthermore, he has to internalize what he borrows in an autonomous way. This process of appropriation is a kind of internal translation of a foreign language, the student has to translate the French language of the authors to his own French language. By doing this, he undertakes a pedagogical responsibility serving his audience as well.

Keywords: oral presentation, written/oral registers, interdiscursivity, intertextuality, skill of reformulation

Introduction

L'exposé oral en Français langue étrangère[□] fait partie de ces pratiques de classe ou techniques de classe encore peu explorées théoriquement (Besse, 2011). Pourtant il ne s'agit pas d'une pratique nouvelle. Même si aucune histoire de l'exposé oral n'a encore été écrite, il est empiriquement admis qu'il relève d'une longue tradition (Zahnd, 1998 : 43), ce qui le relie implicitement à l'enseignement séculaire de la rhétorique et de l'art oratoire. Cette relative ancienneté de l'exposé dans l'histoire des pratiques éducatives a permis de l'approcher, dans les recherches en didactique de l'oral en français langue maternelle, comme un genre scolaire stabilisé. L'analyser comme genre a permis à Dolz et Schneuwly (1998) d'en décrire les différentes phases et composantes attendues, mettant en lumière la formalisation convenue du déroulé caractéristique de cet entraînement scolaire à la communication publique. Leurs recherches ont orienté la didactique de l'exposé oral en classe qui a cherché à former les apprenants pour qu'ils s'approprient un ensemble de conventions, notamment pour la structuration de leur discours.

L'exposé avec ses conventions est un genre interculturel, ce qui lui permet d'être travaillé en langue étrangère. Cependant l'exposé en langue étrangère et sa préparation exigent la maîtrise de compétences spécifiques. Celles-ci peuvent être tout particulièrement observées dans un élément essentiel de l'exposé, pourtant peu analysé dans les travaux scientifiques : l'appui documentaire. En effet, un exposé en général nécessite le réemploi à l'oral de contenus et de matériaux langagiers prélevés dans des documents écrits consultés au préalable, c'est notamment le cas pour l'exposé d'histoire. Analyser l'exposé oral en histoire permet de croiser des données des recherches en historiographie avec des données des recherches en linguistique pour mettre en lumière des orientations didactiques particulièrement intéressantes dans le domaine des langues étrangères.

Dans cette analyse, je m'appuie sur l'observation participante avec un corpus de 90 exposés d'étudiants chinois de 3^{ème} année de licence dans le département de Langue et littérature françaises (niveau B1-B2) à l'Université des langues étrangères de Beijing, dans le cadre d'un cours optionnel d'histoire, de 2012 à 2015.

Le document dans le cours d'histoire en français : lieu de mémoire et outil langagier

À chaque séance de ce cours, selon un dispositif traditionnel, un groupe de deux ou trois étudiants présente un exposé d'environ 20 minutes. Lors du premier cours du semestre, les étudiants choisissent un sujet dans une liste (qui garantit le lien avec les thèmes traités en cours) et ils reçoivent les consignes présentées à l'oral et récapitulées dans une fiche méthodologique.

Pendant cette courte formation méthodologique, les étudiants sont d'abord initiés au fait que l'appui documentaire est fondamental en histoire. Le rapport au document est un marqueur de la discipline (Lautier et Allieu-Mary, 2008 : 99) non seulement parce que le document est une archive, un dépôt de l'expérience, mais aussi parce que sa lecture est une activation de la mémoire de cette expérience : un texte circule dans un autre discours et ainsi continue à vivre dans la mémoire humaine (Samoyault, 2001 : 89). L'intertextualité est, avant tout, la manifestation de la transmission mémorielle, essentielle au discours historien.

Cette hétéroreprise (Bernicot et al., 2006), ou emprunt du discours d'autrui, expose les étudiants de langue étrangère à deux risques sur le plan langagier. Le premier est celui du « chinois traduit », risque rencontré quand les étudiants s'appuient exclusivement sur des documents en chinois. Il leur est cependant bien conseillé de consulter en premier des documents en chinois afin de prendre connaissance du sujet, de développer une réflexion personnelle et d'avoir une certaine aisance ensuite dans la compréhension de documents en français indispensables pour acquérir les expressions appropriées.

Le document en français est donc un outil considérable pour construire sa prise de parole dans cette langue. Mais, en s'appuyant ainsi sur le document en français, le deuxième risque est celui de la copie du texte consulté. Dans l'exposé, il s'agit d'emprunt direct non littéral (Maurel-Indart, 1999) : on emprunte le contenu (informations et idées), le langage (en particulier le lexique propre au domaine et à l'événement étudiés), mais sans emprunter le discours, à moins de citer. Si la langue est du domaine public et n'appartient à personne, le discours relève de la propriété privée. (Compagnon, 1979 : 360).

Face à des exposés qui sont la lecture devant la classe de « copier-coller » de passages d'un article en ligne d'une encyclopédie en français, l'évaluation (sous la forme d'une reprise par l'enseignant après l'exposé) signale le plagiat tout en reconnaissant, le cas échéant, des stratégies intéressantes de recombinaison personnelle des fragments copiés avec une certaine intelligence du sujet, voire une ébauche de problématique.

Cependant, même si copier-coller représente une certaine performance, l'un des enjeux de la formation, c'est de convaincre les étudiants de ne pas le faire. Comment ? En leur montrant l'intérêt pour eux de la reformulation et en leur proposant l'idéal rhétorique qui est visé par cette compétence et qui leur ouvre des perspectives nouvelles, dès lors qu'ils ont pris conscience de sa valeur.

Le passage de la langue écrite à la langue orale

Les travaux sur l'intertextualité permettent d'identifier l'emprunt textuel qui est en jeu dans l'exposé comme une forme de transformation/appropriation (Peytard, 1992 : 112) du discours des auteurs lus qui suppose la reformulation, laquelle permet d'intégrer la parole de l'autre dans son propre dire, en l'assumant énonciativement (Boch et Grossmann, 2002 : 3). C'est un procédé complexe qui suppose d'abord de savoir passer de la langue écrite à la langue orale. L'exposé est un excellent lieu pour travailler sur la différence entre les deux registres, que les étudiants réduisent souvent à une différence dans le lexique (par exemple la langue écrite bannit les mots trop familiers). A partir d'exemples précis, on peut leur faire prendre conscience que ces différences entre les deux registres se situent sur un plan syntaxique, discursif et prosodique.

Pour ce qui est de la différence syntaxique, les étudiants sont déjà sensibles, dans leur apprentissage du français, à la tendance du registre écrit à l'hypotaxe et du registre oral à la parataxe. Une structure syntaxique intéressante à travailler avec eux en histoire, c'est l'apposition au sujet antéposée, car c'est une construction fréquente dans les notices biographiques historiques des dictionnaires ou encyclopédies qu'ils sont invités à consulter en premier dans leur recherche documentaire. Par exemple : *Connu de son vivant comme le maître d'oeuvre de l'Encyclopédie, Denis Diderot exerça...* En classe, on peut travailler sur la progression textuelle en faisant reconstruire la phrase avec une progression linéaire simple (*Denis Diderot est connu comme le maître de l'Encyclopédie, il exerça...*). La comparaison des deux constructions fait prendre conscience du fait que la première élève le style à l'écrit (mise en relief et surtout, en histoire, mise en contexte du sujet) alors qu'à l'écoute elle demande une attention plus soutenue du fait de l'apparition retardée

du sujet. La deuxième construction a l'inconvénient d'être un peu monotone et insistante, ce qui est moins subtil à l'écrit où elle exige du rédacteur qu'il essaie d'éviter la répétition du sujet en recourant à des expressions équivalentes ou des périphrases. Par exemple : Aristide Briand est..., l'homme politique..., le ministre..., le négociateur.... À l'oral, au contraire, la répétition (Aristide Briand..., il..., Aristide Briand..., Briand.....) a une efficacité rhétorique, elle facilite la compréhension en donnant des repères explicites à l'auditeur.

Une deuxième différence entre langue écrite et langue orale, à travailler avec les étudiants, c'est la différence discursive. Elle concerne tous les procédés de méta-énonciation (Authier-Revuz, 2001) par lesquels un orateur parle tout en signalant ce qu'il fait en parlant. La méta-énonciation manifeste l'engagement de l'orateur dans son texte tout en instaurant un dialogue rhétorique entre lui et son public, qui révèle aussi le dialogue de l'orateur avec ses propres mots (Authier-Revuz, 2002 : 149). Pour travailler cela, la fiche méthodologique fournit aux étudiants un certain nombre d'actes de langage (tels que : répéter, définir, insister, donner des exemples, s'exprimer sur le mode interrogatif...) avec les expressions correspondantes qu'ils peuvent utiliser, ainsi : ce qui est important à retenir dans cet événement, c'est..., j'attire votre attention sur le fait que..., je souligne cela et je répète que.... Cela représente non seulement une aide pour structurer et organiser le propos, mais cela stimule aussi l'interprétation, justement parce que l'orateur, par ces procédés méta-énonciatifs, manifeste qu'il est lui-même attentif au sens et à la portée de ce qu'il dit. En travaillant sur la méta-énonciation, les étudiants sont amenés à modifier et à enrichir l'éventail des actes de langage dont ils ont besoin dans l'exposé, ce qui influence leur conception même de l'histoire. L'exposé ne consiste pas seulement à raconter et présenter une succession de faits, car l'histoire n'est pas seulement un récit linéaire et chronologique, mais c'est aussi une interprétation, une parole engagée qui choisit de donner ou non de l'importance aux événements, ce qui se traduit, énonciativement, par un retour réfléchi sur ce qui est présenté qui pèse les mots dans le moment même où ils sont employés.

En pratique, lorsque l'on fait faire des exercices d'oralisation de textes écrits en reconstruisant la syntaxe et en s'appuyant délibérément sur des expressions méta-énonciatives, les étudiants font alors l'expérience de la différence prosodique : le ton change, le débit se ralentit et des pauses apparaissent, donc l'accent de groupe se déplace, etc. Quand, dans les exposés, des étudiants lisent un texte préparé ou le récitent par coeur avec le support écrit à portée de main, l'évaluation valorise les aspects réussis de cette performance (par exemple, le ton de la lecture, la capacité de mémorisation...), mais rappelle surtout que ce n'est

pas en cela que consiste l'exercice, car ce qui est recherché, c'est une parole adressée spontanément, un oral en train de s'inventer (Nonnon, 2002 : 80), oral vivant, construit hic et nunc, selon l'expression de Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz (2004 : 5-9) et dont ils voient les indices dans les hésitations, scories, constructions elliptiques, clivages, etc.

Il s'agit donc de renoncer à un certain idéal rhétorique (le texte lu ou récité est sans aspérité, c'est la perfection rhétorique du journal télévisé, un écrit oralisé dont les étudiants savent d'expérience combien il est difficile à comprendre) pour un autre idéal rhétorique : celui de l'orateur qui donne l'impression de construire son propos au fur et à mesure qu'il le pense, orateur passionnant que l'on écoute sans ennui, non seulement parce qu'il maîtrise le jeu de la prosodie, mais surtout parce qu'il a ce qu'on appelle une « présence », parce qu'il manifeste une cohérence forte entre la pensée, la parole et l'action.

La « présence »

En histoire contemporaine, cette « présence » peut être approchée par les archives sonores. L'écoute d'extraits de discours, en particulier des discours politiques, permet de ressentir cet idéal rhétorique. Prenons par exemple le célèbre discours de de Gaulle à l'Hôtel de Ville de Paris le 25 août 1944, document accessible (sur le site de l'INA), facile à comprendre pour des apprenants de langue de ce niveau et essentiel dans un enseignement d'histoire contemporaine. Ce discours, c'est la performance d'un excellent orateur dont la parole fait ce qu'elle dit : de Gaulle dit que Paris est libéré en libérant Paris, par son action et par sa parole, parce qu'il est libre de tenir cette parole en plein cœur de Paris. En parlant ainsi, il écrit l'Histoire. Mais là où il y a liberté, il y a fragilité, et le cours d'histoire montre la fragilité de cette parole libre par son approche critique : Paris n'a-t-il été libéré que par les Français ?, comme le laisse comprendre de Gaulle par une syntaxe, un lexique et surtout une prosodie subtilement utilisés (« Paris libéré par son peuple avec le concours / des armées de la France... »). La recherche de la vérité, question décisive en histoire, ne peut reposer sur la parole d'un homme seul, mais appelle la polyphonie. La linguistique rejoint par là la question de l'interprétation en histoire, telle que l'a analysée, en historien, M. de Certeau parlant d'une « mise en scène historiographique (...) qui combine au singulier du savoir citant le pluriel des documents cités ». (1975 : 111) Cette « unicité de la recomposition textuelle » est possible grâce au réglage du discours capable de faire parler plusieurs voix. En linguiste, O. Ducrot analyse cette polyphonie de l'énonciation dans laquelle le locuteur est « metteur en scène de la représentation énonciative » (Ducrot, 1984 : 231). Ces recherches éclairent notamment deux dimensions de l'exposé en classe

de langue. D'abord, la dimension collective et collaborative de l'exposé en groupe permet de théâtraliser cette polyphonie en faisant représenter (y compris au sens théâtral) par chaque membre du groupe une position interprétative différente. D'autre part, la formation à la recherche documentaire, et notamment l'initiation à la critique des sources, permet à l'étudiant d'apprendre à distinguer les différentes voix qui disent à leur manière l'histoire et de découvrir que sa propre voix prend en charge une nouvelle manière de dire et d'écrire l'histoire.

L'étudiant, pour ajouter sa voix à la polyphonie des documents, doit apprendre à être autonome dans son jugement. Cette autonomie du jugement est une condition de sa « présence » dans son exposé. Le développement d'une réflexion personnelle sur les événements passés, avec une mémorisation qui soit une intériorisation des contenus lus, est l'un des grands enjeux d'un cours d'histoire qui, par des processus cognitifs propres au raisonnement en histoire, permet de penser en histoire (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Or le développement de cette faculté de penser en autonomie, ciblé tout particulièrement par la didactique des langues en Chine (Li, 2013), est stimulé si l'étudiant réalise un autre changement langagier : en plus de passer de la langue écrite à la langue orale, l'étudiant doit passer de la langue des auteurs des documents consultés à sa propre langue.

La traduction de la langue de l'auteur lu dans sa propre langue

La reformulation est, en effet, l'acte de dire la même chose avec d'autres mots qui sont « ses propres mots ». C'est une forme de traduction interne à la langue, telle que Ricoeur (2004) l'a analysée. Cette notion de « traduction » est parlante pour des spécialistes de langues étrangères qui, peu ou prou, seront appelés professionnellement à assurer la fonction de traducteur. Ricoeur voit la traduction comme un passage et une construction. L'apprenant de langue construit sa langue personnelle en langue étrangère et il doit trouver sa propre voix dans la langue étrangère. Ce que Ricoeur écrit de la traduction en général s'applique bien à cette tentative de « dire avec ses propres mots » et fait écho aux analyses de M. de Certeau (1975) sur l'écriture de l'histoire : c'est un « travail », au sens freudien, qui assure à la fois un sauvetage (du sens, de la mémoire) et un consentement à la perte (du discours de l'autre, du passé). Or certains étudiants justifient plus ou moins explicitement leur pratique du copier-coller en ces termes : à quoi bon dire avec ses propres mots (dans une langue étrangère non maîtrisée donc sûrement fautive) ce que quelqu'un d'autre a déjà tellement bien dit auparavant dans une langue maîtrisée ?

La réponse à ce « à quoi bon », qui mène au plagiat, se trouve dans la conception qu'a Ricoeur de la traduction comme service rendu. L'exposé oral situe l'étudiant

dans une relation pédagogique : il parle en expert (Mahjoub, 2007) d'une question qu'il doit non seulement présenter, mais faire comprendre à un public non expert. L'étudiant se voit confier la responsabilité pédagogique de faire apprendre à ses pairs, or il sait que « sa » langue étrangère est plus proche de la langue étrangère pratiquée par les autres étudiants que ne l'est la langue de l'auteur consulté. Ses stratégies rhétoriques deviennent alors des stratégies pédagogiques au service d'un auditoire qui est là pour apprendre, comprendre et juger à son tour, et non simplement pour jouir de l'écoute. Avec ces stratégies, il développe sa compétence à se faire comprendre et il tient une position valorisante et donc motivante.

Conclusion

Présenter aux étudiants l'ensemble du travail pour l'exposé en soulignant les dimensions d'intériorisation, d'autonomie, de construction de « sa » langue par la traduction interne à la langue étrangère et de responsabilité pédagogique de « (se) faire comprendre », c'est leur permettre de s'ouvrir à la compréhension de leur propre apprentissage et d'acquérir ainsi des compétences dont ils savent qu'ils pourront les réinvestir, professionnellement et socialement, dans toute forme de prise de parole.

Les travaux sur l'intertextualité enrichissent ceux de la didactique de l'histoire et de la didactique des langues étrangères. Les travaux académiques développent ainsi leur propre interdiscursivité, cette capacité à mettre en relation les discours disciplinaires pour qu'ils se renouvellent mutuellement.

Bibliographie

- Authier-Revuz, J. 2001. « Psychanalyse et champ linguistique de l'énonciation : parcours dans la méta-énonciation ». In : Arrivé, M., Normand, C. (dir.). *Linguistique et Psychanalyse*. Paris : In Press.
- Authier-Revuz, J. 2002. *Figures d'ajout : phrase, texte, écriture*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Bernicot, J. et al. 2006. « Avant-propos ». *La linguistique*, 2006/2 vol. 42 *La reprise et ses fonctions*, p. 3-8.
- Besse, H. 2011. « Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire ». *Synergies Chine*, n° 6, p.13-23.
[consulté le 1^{er} mars 2016] <http://gerflint.fr/Base/Chine6/besse.pdf>
- Boch, F., Grossmann, F. 2002. « Se référer au discours d'autrui : quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes ». *Enjeux*, n° 54, p.41-51.
- Certeau (de), M. 1975. *L'Écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Compagnon, A. 1979. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Édition de Minuit.

Lautier, N., Allieu-Mary, N. 2008. « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p.91-131.

Li, H. F. 2013. « Vers une meilleure exploitation de l'exposé dans les cours de français intermédiaire ». *Synergies Chine*, n°8, p.115-121, [consulté le 1^{er} mars 2016] http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article10Li_Hongfeng.pdf

Mahjoub, H. 2007. « Les capacités discursives, orales et écrites, en français langue de spécialité : le cas d'étudiants tunisiens dans les filières scientifiques ». Thèse soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, [consulté le 1^{er} mars 2016] http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/mahjoub_h

Maurel-Indart, H. 1999. *Du plagiat*. Paris : PUF.

Nonnon, E. 2002. « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale ». *Pratiques*, n° 115-116, p.73-92.

Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M., Dolz, J. 2004. « Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire ». Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF [consulté le 1^{er} mars 2016] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Demaurex-Pfiffer-Dolz.pdf>

Peytard, J. 1992. *Syntagmes*. 4. De l'évaluation et de l'altération des discours : sémiotique, didactique, informatique. Paris : Les Belles-Lettres.

Ricoeur, P. 2004. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

Samoyault, T. 2001. *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. Paris : Nathan.

Zahnd, G. 1998. « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs ». *Repères*, n° 17, p. 41-54.

Note

1. Cet article est écrit dans le cadre du projet de recherche intitulé « l'enseignement du français (niveaux élémentaire et intermédiaire) en Chine : la constitution d'un bagage culturel et la faculté de penser », subventionné par la Commission de l'Éducation de la Municipalité de Beijing en 2013.