

QUELLES COMPÉTENCES ÉMERGENTES FACE AUX DIFFICULTÉS DE TRANSFORMATION DES DISCOURS RAPPORTÉS EN CLASSE DE FLE ?

Thierno LY

Université Cheikh Anta Diop, Dakar
thierly2@yahoo.fr

Résumé

Cet article vise à faire une analyse des compétences qui ressortent de l'activité didactique pouvant expliciter les transformations des discours rapportés en classe de FLE, ainsi que les difficultés qui s'y rapportent. En effet, partant du constat que les compétences linguistiques ne suffisent pas à elles seules à transformer les discours rapportés nous sommes partis de l'hypothèse que l'émergence dans l'activité didactique de compétences exogènes aux savoirs enseignés relèverait souvent d'un contexte culturel, interculturel, voire multiculturel. Se pose alors la problématique de ces savoirs en question, dont la construction et/ou la co-construction se réalise dans une situation multilingue, et même plurilingue et qui font appel, de la part des acteurs didactiques, à des compétences autres que linguistiques. Il semble dès lors que des difficultés de transformation des discours rapportés apparaissent du milieu qui détermine les situations d'apprentissage. De ce fait, nous pouvons penser que, parfois, celles-ci seraient plus tributaires des compétences culturelles et métalinguistiques que linguistiques.

Mots clés : *didactique, français langue étrangère, compétences linguistiques, compétences culturelles, discours rapportés*

Abstract

This article aims at analyzing the skills emerging from the didactic activity that can explain the transformations of the discourses reported in the FLE class, as well as the difficulties related to them. Indeed, starting from the observation that language skills alone are not sufficient to transform the discourses reported, we thought that the emergence in the didactic activity of skills exogenous to the knowledge taught would often be part of a cultural, intercultural or even multicultural context. The problem then arises that the knowledge in question, whose construction and/or co-construction takes place in a multilingual, and even plurilingual, situation, calls for skills other than linguistic skills on the part of the didactic actors. It would therefore seem that difficulties in transforming the discourse reported emerge from the environment that determines learning situations. As a result, we can think that these would be more dependent on cultural rather than linguistic skills.

Keywords: *didactics, French as a foreign language, language skills, cultural skills, reported speeches*

Introduction

La transformation des discours rapportés en classe de français langue étrangère représente généralement un enjeu majeur de l'action didactique. Ainsi, ne manque-t-elle pas de poser de réelles difficultés aux acteurs didactiques, aussi bien les enseignants que les apprenants, dans leurs actions de construction, voire de co-construction des savoirs. La même problématique se pose aussi en classe de français langue étrangère de manière beaucoup plus explicite. En effet, le constat que seules les compétences linguistiques ne permettent pas de réussir la transformation des discours rapportés, montre la nécessité de tenir compte des inférences socioculturelles inhérentes à l'objet d'étude. Or, les savoirs socioculturels étant antérieurs aux savoirs linguistiques les acteurs didactiques sont confrontés aux difficultés qui émergent du milieu et dont la résolution implique des compétences développées antérieurement dans un contexte socioculturel spécifique. Cela amène à se demander si les compétences linguistiques suffisent à elles seules à la transformation des discours rapportés en classe FLE ou si les compétences culturelles sont parfois nécessaires à la réalisation de celle-ci. Pour répondre à ces interrogations il nous semble nécessaire de définir la notion de compétence de manière succincte et d'établir une chronologie de l'activité didactique avant d'analyser les difficultés de transformation des discours rapportés.

I. La notion de compétence

La compétence apparaît comme étant une capacité des acteurs didactiques, l'enseignant et les apprenants, à acquérir, à construire, voire à co-construire un savoir scolaire quelconque. Cette notion polysémique peut être abordée sous plusieurs angles. Au fond, elle n'a de sens que lorsqu'elle se concrétise par la validation d'une action singulière ou collective, notamment celle de l'enseignant et des apprenants, par un collectif, aussi bien endogène qu'exogène à l'école. Être compétent ce serait aussi avoir un ensemble de dispositions qui créent les conditions d'une habileté à pratiquer une activité ou à exercer un métier.

Ce qu'il est intéressant de noter, c'est la part importante accordée à l'action singulière des enseignants et des apprenants, à leurs expériences envisagées, vécues et incorporées qui permettent de définir leurs compétences. Cela voudrait dire que la compétence est inhérente au caractère effectif de l'activité.

Toutefois, ce qui est prégnant c'est qu'elle confère aux acteurs didactiques une certaine capacité à gérer la diffusion et « [...] l'appropriation de connaissances (développer la mémoire, organiser les informations, contrôler les réponses, etc.) » (Perraudau, 2004 : 121).

Par ailleurs, en didactique la compétence pourrait être considérée comme la capacité à mettre en pratique un savoir. Or, cela requiert, sans

doute, de la part de l'enseignant et des apprenants une certaine maîtrise, une certaine capacité à faire ou à faire faire. En effet, toute compétence se définirait dans l'activité didactique en fonction de ce que professeur et apprenants sont capables de faire pour construire un savoir. Ainsi, « la pratique montre qu'il est important que le professeur maîtrise le savoir et la structure du savoir en jeu s'il souhaite faire émerger de façon cohérente, les compétences de l'élève » (*op. cit.* : 126-127).

Néanmoins, il faut le reconnaître, la compétence ne se limite pas seulement à un domaine de savoir ou à une didactique disciplinaire; il faut aller la chercher dans la transdisciplinarité. On peut même penser qu'elle peut se construire, dans une certaine mesure, au-delà du contenu des connaissances et du savoir à enseigner, à partir de certaines aptitudes transdisciplinaires, voire extra-disciplinaires, et même psycho-sociales. Aussi, le comportement dans la pratique, dans l'action et dans la co-construction des savoirs permet-il de définir la compétence comme : « [...] le comportement du sujet face à la tâche, sur sa capacité à coopérer, sur sa motivation, sur l'estime de soi » (Perraud, 2004 : 121). Ce qui paraît prépondérant c'est qu'elle favorise la diversité des savoirs enseignés qui ne sont pas uniquement liés aux savoirs spécialisés ou théoriques mais à leur synthèse avec les savoirs différenciés, intrinsèques aux actions du milieu didactique et constitutives de savoirs construits dans l'activité. Or, la variabilité est le propre de toute action didactique dès lors que la même action ne peut être reproduite à l'identique, même pour un savoir enseigné similaire, d'où la différenciation des savoirs issus de l'activité.

Cela conduit, en outre, vers l'idée que la compétence peut être étudiée dans une double approche : celle du « quoi faire » (la tâche) et celle du « comment faire » qui renvoient à l'activité. Si le « quoi faire » relève en partie de la prescription le « comment faire » dépendra des actions du milieu et de la situation, selon une perspective didactique.

La compétence requiert alors deux principes : une aptitude « *managériale* », prônée par l'institution scolaire et axée sur « l'efficacité » des résultats attendus et obtenus, et des capacités basiques qui renvoient aux conditions et à la situation de l'action didactique car plus soucieuses « [...] de redonner aux artisans de l'enseignement des conditions de travail en classe plus convenables, moins porteuses de souffrance et de stress » (Cattou, Lessard & Maroy, 2010 : 45). On peut même parler de la compétence comme étant la capacité à mobiliser, par son action et ses gestes, l'ensemble des moyens qui permettent à un acteur didactique de s'adapter, voire de transformer la programmation ou la prescription en « situation didactique » émergente, dépendant de la spontanéité des acteurs et des transformations du milieu. L'analyse des difficultés de transformation des discours rapportés qui suit permettra de mieux comprendre cette notion de compétence, notamment dans ses dimensions linguistiques et culturelles.

II. Analyse des difficultés de transformation des discours rapportés

Il s'agit surtout ici d'observer le développement dans l'activité de compétences nouvelles et émergentes, différentes des compétences linguistiques déjà ou supposées acquises pour la transformation des discours rapportés. En réalité, l'idée essentielle consiste à identifier les compétences que développent les acteurs didactiques face aux difficultés inattendues, parfois inhabituelles que suscitent les actions de transformation des discours rapportés. Nous procéderons d'abord à la description chronologique de la séance, avant de faire, ensuite, l'analyse proprement dite des compétences liées aux difficultés de transformation des discours rapportés.

1. Description de la séance

Avant de commencer l'activité en question le professeur a décliné l'objectif du cours en expliquant aux apprenants qu'il allait travailler avec eux sur la transformation des discours rapportés à partir du texte « le plus jeune animal » (Senghor & Sadjji, 1953 : 1-2). Pour mieux aborder la question il a rappelé les points des discours direct (DD) et indirect (DI) étudiés dans l'activité précédente. Après ce rappel et cette vérification des prérequis l'activité a débuté par une lecture silencieuse du texte par des apprenants afin de s'en imprégner. Puis le professeur l'a lu à haute voix avant de désigner des apprenants pour en faire de même. A cette lecture du texte apparaissent les premières difficultés liées à la prononciation et à la compréhension des mots « *wolof* » (langue nationale du Sénégal) introduits dans le texte par ses auteurs. De même, la prononciation des mots terminés par « e » en [e] et ceux terminés par « ent » (marque du pluriel des verbes en « er » en [ã] a été un problème non négligeable à l'entame de l'activité. Après les lectures silencieuses et à haute voix du texte l'enseignant a demandé aux apprenants d'y repérer le nombre de DD qu'ils n'arrivent pas à retrouver. Constatant la difficulté, il choisit de procéder autrement par leur repérage dirigé et progressif. Ainsi va-t-il, pour faire surmonter cette difficulté, recourir aux notions de phrases averbales et d'éliision en prenant les exemples suivants en dehors du texte :

- Il dit : calmez-vous. Un peu de place pour me recevoir.
- Il dit de vous calmer et de laisser un peu de place pour le recevoir.

Il s'agit pour lui de leur montrer des formulations de DD similaires à ceux qu'ils sont amenés à repérer dans le texte et la manière de les transformer en discours indirects dans une démarche interactionnelle. Ainsi, six (06) phrases (Senghor & Sadjji, 1953 : 1-2) en DD ont été repérées par les apprenants en interaction avec le professeur :

- DD1 : Oncle *Gaïndé-le-lion* dit : « Si nous connaissons le plus jeune d'entre eux, nous connaissons en même temps le plus intelligent. »

- DD2 : « Moi, je suis née l'année de la grande sécheresse, c'est-à-dire il y a trois ans, déclare la Biche. »
- DD3 : « Moi, je suis né il y a trois lunes, affirme le Chacal en dressant ses oreilles pointues. »
- DD4 : « Et moi, dit le Singe en se grattant, tenez, je viens de naître.»
- DD5 : « [...] et le Singe se croit vainqueur lorsqu'une voix crie du haut d'un arbre : « Attention ! Je vais naître. Un peu de place pour me recevoir. »
- DD6 : « Oncle *Gaïndé-le-lion* se lève et s'approche de *Leuk-le-lièvre* : je te proclame le plus intelligent des animaux, lui dit-il. Tu n'es peut-être pas vraiment le plus jeune, mais ton intelligence est supérieure à celle des autres. »

Après le repérage, il a demandé aux apprenants de procéder à la transformation des DD en DI. La transformation des deux premières phrases n'a pas posé de problèmes majeurs aux apprenants. Ainsi les DD1 et 2 ont donné les phrases suivantes :

- DI1 : Oncle *Gaïndé-le-lion* dit que si nous connaissons le plus jeune d'entre nous, nous connaissons en même temps le plus intelligent.
- DI2 : La Biche déclare qu'elle est née l'année de la grande sécheresse, c'est-à-dire trois ans avant.

Par contre les premières difficultés apparaissent à la transformation du DD3; ce qui a obligé l'enseignant à les accompagner progressivement dans la transformation de la phrase. Finalement, avec son aide les étudiants ont pu formuler la phrase suivante :

- DI3 : Le Chacal en dressant ses oreilles pointues affirme qu'il est né trois lunes avant.

Il est à noter que les difficultés des apprenants se sont accentuées au fur et à mesure que les phrases devenaient de plus en plus complexes, surtout lorsqu'elles cachent entre les lignes une forte connotation culturelle que les apprenants doivent aller chercher dans leur mémoire sociale. C'est ainsi que la transformation du DD4 a posé aux apprenants une difficulté de reformulation. Avec l'aide de l'enseignant ils ont pu, après plusieurs essais, trouver la phrase suivante :

- DI4 : Le Singe dit en se grattant qu'il vient de naître.

La transformation du DD5 a nécessité une régulation constante de l'enseignant qui, ayant constaté le blocage des élèves, a dû adopter une position haute, en donnant sinon toute la réponse au moins une grande partie de celle-ci. En vérité, il n'a pas été du tout évident pour des primo-apprenants du français, *a fortiori* du niveau A2 (selon le classement des niveaux du CECRL¹), de déceler le rapport de *Leuk* à la voix d'autant plus que le personnage n'est que suggéré dans la phrase DD5 à transformer. Finalement, La phrase suivante a été trouvée en DI avec le concours de l'enseignant qui en a formulé une grande partie :

- DI5 : « Tout le monde applaudit, et le Singe se croit vainqueur lorsque *Leuk* crie du haut d'un arbre qu'il va naître. Il dit de laisser un peu de place pour le recevoir. »

Dès l'abord de la sixième phrase à transformer en DI l'apprenant désigné demande à l'enseignant par où commencer. En réalité, la complexité de la phrase le perd dans l'identification des verbes de parole qui lui permettraient de repérer la phrase introductive à partir de laquelle il pourra reformuler la phrase en DI. Toujours, avec l'appui de l'enseignant il a pu formuler la phrase suivante :

- DI6 : « Oncle *Gaïndé-le-lion* se lève et s'approche de *Leuk-le-lièvre*. Il dit qu'il le proclame le plus intelligent des animaux, qu'il n'est peut-être pas vraiment le plus jeune, mais que son intelligence est supérieure à celle des autres »

Cette chronologie des activités a permis de faire une description des transactions didactiques, au sens interactionnel du terme impliquant des échanges verbaux, non verbaux et para verbaux entre l'enseignant et les apprenants sur l'identification des phrases en DD, d'abord, et sur leur transformation en DI, ensuite. Elle retrace le déroulement progressif de l'activité et la position des acteurs didactiques à tel ou tel moment de l'activité, ce qu'ils ont fait *in situ* pour construire, voire co-construire les savoirs liés aux discours rapportés et développer des compétences qui s'y rapportent. A ce sujet, l'analyse didactique qui suit permettra d'affiner cette description des activités pour repérer et comprendre les compétences acquises et développées afin de surmonter les difficultés, par l'enseignant et les apprenants en situation, plus précisément dans une activité de langue en classe de FLE qui porte sur la transformation des discours rapportés.

2. Analyse des difficultés de transformation des discours rapportés

Il s'agit dans cette partie d'observer et d'analyser les difficultés qui émergent de la transformation des discours rapportés. En vérité, il est surtout question des postures didactiques des acteurs, enseignant et apprenants, à trouver des stratégies gagnantes pour apporter des réponses situées et adéquates, dans leurs manières de faire et de faire faire, aux problèmes que suscite le passage du DD au DI. Ce qui se traduira, sans doute, par le développement dans la pratique de l'activité de compétences nouvelles autres que linguistiques. Cette analyse se fera en deux étapes : dans la première, nous expliciterons notre méthode, et ensuite dans la seconde, nous analyserons les compétences développées par l'enseignant et les apprenants dans leurs actions didactiques respectives.

2.1. Méthode d'analyse

Elle s'inscrit dans une démarche clinique. L'intérêt de cette approche empirique et heuristique est double puisqu'elle renvoie à l'activité, ce que font les acteurs, et aux situations didactiques, le temps et le lieu où ils agissent, ce qui favorise la découverte de compétences nouvelles. Elle permet aussi de bien décrire les relations didactiques qui sont au cœur des

apprentissages. En effet, pour étudier les compétences linguistiques, acquises et émergentes, développées par les acteurs didactiques *in situ* nous nous sommes appuyé sur une activité de langue qui porte sur la transformation des discours rapportés tirés du conte « Le plus jeune animal » (*op.cit.*). Pour élaborer un corpus, nous avons observé attentivement l'enseignant et ses apprenants en pleine activité. De cette observation, nous avons réalisé un synopsis de l'activité à partir des critères suivants :

- pour l'enseignant : la transmission des savoirs, la régulation des échanges, la gestion du temps, le traitement des erreurs, les actions didactiques ;
- pour les apprenants : l'identification du groupe (homogène ou hétérogène), la position didactique, les actions, l'autocorrection, les difficultés.

Ces critères ont été choisis en fonction de l'objectif de départ qui a consisté à analyser les difficultés des acteurs didactiques à acquérir et à développer des compétences liées à la construction des savoirs portant sur la transformation des discours rapportés. En vérité, il s'est agi de regarder les compétences situées, en l'occurrence développées dans l'activité par l'enseignant et les apprenants. Ces critères d'observation ont abouti à l'élaboration de deux grilles d'analyse beaucoup plus précises et centrées essentiellement sur les compétences acquises et émergentes tirées de la pratique et du milieu, au moins requises, pour bien mener une activité sur la transformation des discours rapportés en classe de FLE. C'est ainsi que deux tableaux ont été élaborés : le tableau n°1 récapitule les compétences linguistiques et métalinguistiques développées par les apprenants et le tableau n°2 représente les actions didactiques et les compétences professionnelles développées par l'enseignant. L'objectif visé est de vérifier au terme de l'analyse des données si les compétences linguistiques permettent, seules, de réussir la transformation des discours rapportés.

2.2. Analyse des compétences linguistiques et métalinguistiques des apprenants

Il convient de dire que nous entendons ici par compétences métalinguistiques l'aptitude des acteurs didactiques « [...] à envisager l'activité métalangagière dans son intégration au discours et comme répondant aux conditions socio-énonciatives dont dépendent les différents genres de discours dans lesquels du métalangage s'insère » (Besson, M-J. & Canals-Trevisi, S., 1994 : 177). Or, dans les discours rapportés que nous allons analyser une part importante de « la production verbale [s'inscrit] dans une perspective globale de la conduite humaine, et plus précisément de la conduite envisagée comme acte, action, ou encore activité » (Bronckart, J-P., 1994 b.)ⁱⁱ. Partant de l'idée que « [...] ; tout mot neutre peut acquérir, par le contexte, une valeur métalinguistique [...] » (Deboov-Rey, J., 1978 :29), il semble alors essentiel de s'appuyer sur les compétences métalinguistiques, récapitulées dans le tableau n°1, pour

mieux analyser les actions de transformation des discours rapportés des apprenants. En effet, les six phrases en DD, transformées en DI, constituent la base d'analyse des compétences linguistiques et métalinguistiques développées par les apprenants. Les réponses facilement trouvées (+) et celles difficilement trouvées ou fausses (-) autoriseront non seulement l'analyse des compétences acquises et requises chez les apprenants pour la transformation des discours rapportés, mais surtout celle de la nature des difficultés qu'ils ont rencontrées. Il faut noter que zéro (0) signifie que les apprenants, pour les phrases DD1 et DD2 transformées en DI1 et DI2, ont acquis les compétences linguistiques ou métalinguistiques nécessaires à leur transformation.

Tableau N°1 : les compétences linguistiques et métalinguistiques des apprenants

Phrases en discours indirect	Réponses/ Apprenants	Compétences linguistiques ou métalinguistiques
DI1	+	0
DI2	+	0
DI3	-	Reformulation de la phrase
DI4	-	Les indications temporelles : la substitution de « il y a » à « avant » Compréhension de l'équivalence : une lune = une année.
DI5	-	Compétences syntaxiques : <ul style="list-style-type: none"> - L'élision du verbe : « un peu de place pour me recevoir ». - La notion de phrase averbale. - La transformation du pronom personnel « me » en « le ». - le jeu métonymique : la substitution de « Leuk » à sa voix.
DI6	-	Compétences syntaxiques et métalinguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - Identification du verbe de parole du DD. - La transformation du pronom personnel COD « te » (DD) en « le » (DI) : « (...) je <u>te</u> proclame » devient « (...) qu'il <u>le</u> proclame ». - La transformation du pronom personnel sujet « je » (DD) en « il » (DI) : « (...) <u>je</u> te proclame » devient « qu'<u>il</u> le proclame », « pour <u>me</u> recevoir » devient « pour <u>le</u> recevoir »

Ce tableau ci-dessus représente les actions de transformation des DD en DI par les apprenants. Il permet de voir qu'ils ont eu des difficultés à passer de l'un à l'autre, notamment à cause de facteurs, à la fois exogènes et endogènes aux compétences linguistiques, essentielles à leur transformation. Au fond, les deux premières phrases en DD n'ont pas posé

de problèmes majeurs. Les premières difficultés des apprenants apparaissent à partir du moment où les transformations des discours rapportés ont nécessité des compétences métalangagières, comme la substitution d'un personnage à sa voix impliquant une parfaite compréhension du jeu métonymique à l'image du personnage animal, *Leuk*, désigné par ses cris. D'autre part, elles requièrent des compétences lexicales, et même culturelles, qui donnent à interpréter, par exemple, la lune comme équivalant à une année, à l'image de la Biche qui dit : « Moi, je suis né [...] il y a trois ans » (Senghor & Sadjji, 1953 : 1) et du chacal qui lui rétorque : « Moi, je suis né il y a trois lunes » (*op.cit.*). On voit nettement que cette synonymie « ans » et « lunes » relève plus de la culture de l'apprenant que de ses compétences lexicales, de même que la substitution de « il y a » dans le DD à « avant » dans le DI notamment dans la phrase : « Moi, je suis né il y a trois lunes, affirme le chacal en dressant ses oreilles pointues » (*op.cit.*). Dans ce processus métamorphique du DD, les connaissances antérieures, c'est-à-dire les compétences culturelles, occupent une place prépondérante pour résoudre une question grammaticale à laquelle les compétences linguistiques, seules, n'ont pas permis de répondre. Par ailleurs, on remarque que l'élision du verbe dans la phrase : « Attention ! Je vais naître. Un peu de place pour me recevoir » (*op.cit.*) oblige les apprenants, pour passer au DI, à trouver le verbe « laisser » absent, ou tout autre verbe équivalent. Pour cela, il leur faut déjà acquérir certaines compétences linguistiques pour comprendre que dans une construction syntaxique il est possible d'éluider volontairement le verbe avant de référer à leurs compétences lexicales pour le trouver dans la construction directe. Une fois le verbe trouvé, il leur restera à reconnaître sa forme infinitive (« de laisser ») substituée à l'impératif pour que la construction du DI soit plus abordable et réalisable pour eux. En outre, la transformation du pronom personnel sujet « je » dans le DD qui devient « il » dans le DI, et du pronom personnel COD « me » qui devient « le », nécessite de leur part des compétences linguistiques liées à la pronominalisation métamorphique, comme dans les extraits du dialogue suivants (*op.cit.*) :

- DD4 : « Et moi, dit le Singe en se grattant, tenez, je viens de naître »
DI4 : Le Singe dit en se grattant qu'il vient de naître.
- DD5 : « [...] Attendre ! Je vais naître. Un peu de place pour me recevoir. »
DI5 : [...] Il dit de laisser un peu de place pour le recevoir.
- DD6 : « Je te proclame le plus intelligent des animaux, lui dit-il. »
DI6 : Il dit qu'il le proclame le plus intelligent des animaux.

Les prérequis linguistiques sont donc essentiels à la transformation des discours rapportés, qu'ils relèvent de savoirs construits dans les activités antérieures, ou surtout de la culture de l'apprenant : les savoirs acquis, par ailleurs, lors de ses apprentissages ; ceux qui sont en cours d'acquisition, ou ceux tirés de son vécu, c'est-à-dire son expérience de la pratique de la langue. C'est dire qu'il est essentiel de comprendre qu'en FLE la progression dans les activités grammaticales est inéluctable à la compréhension des

processus métamorphique, transformationnel et substitutionnel sans lesquels le passage entre les discours rapportés reste quasi-impossible. Ainsi, les compétences liées aux discours rapportés sont-elles les maillons interdépendants d'une chaîne de corrélations où chaque compétence est progressivement installée, les unes s'appuyant sur les autres, jusqu'à ce que l'apprenant assimile celles qui sont spécifiquement nécessaires à leur modification.

De plus, l'observation de cette séquence de l'activité a révélé que les apprenants ont besoin de puiser dans leurs ressources culturelles, linguistiques et métalinguistiques pour surmonter les difficultés de transformation des discours rapportés. On a pu constater que celle-ci demande parfois de recourir à des compétences paralinguistiques, c'est-à-dire culturelles, sociologiques et même anthropologiques, pour comprendre et développer des compétences lexicales sans lesquelles la transformation de certains discours rapportés deviendrait quasi impossible. Ceci n'est pas seulement valable pour les apprenants, mais l'enseignant d'une classe de FLE se doit aussi de développer *ex et in-situ* des compétences didactiques qui lui permettent de mieux faire construire aux apprenants des savoirs en situation propres aux discours rapportés. Il semble donc fondamental d'étudier, en particulier dans la partie qui suit, les compétences professionnelles développées par l'enseignant à travers ses actions didactiques.

2.3. Analyse des compétences professionnelles de l'enseignant

En se fondant sur les critères des actions didactiques, des activités et des compétences développées par l'enseignant en situation, ainsi que la durée de l'activité, il s'agit dans cette partie de faire l'étude des « stratégies gagnantes » utilisées par l'enseignant pour surmonter les difficultés émergeant du milieu, en s'appuyant sur des compétences culturelles, paralinguistiques (gestes et mimique), voire métalinguistiques. Il sera surtout question d'analyser la gestion chronologique des activités, la construction des savoirs liés aux discours rapportés et le traitement des erreurs. Cela permettra de mieux identifier la position des acteurs par rapports aux savoirs en jeu et, par la même occasion, d'analyser leurs difficultés, notamment celles de l'enseignant, dans le processus de construction des savoirs. Ainsi, ce tableau récapitulatif ci-dessous facilitera l'analyse de ses actions pouvant élucider la question relative aux compétences développées et qui lui sont nécessaires pour mieux construire ou co-construire dans l'activité des savoirs liés à la transformation des discours rapportés.

Tableau n°2 : les actions didactiques et les compétences professionnelles de l'enseignant

Actions didactiques	Activités	Durée	Compétences
Gestion chronologique des actions	Lecture silencieuse du texte.	- 12h30-12h34 (4 minutes) 3,33%	Lecture
	lecture audible du texte.	12h34-12h45 (11 minutes) 9%	
	repérage des discours rapportés.	12h 45-12h 56 (11 minutes) 9%	LANGUE
		DD 1-2	
Construction des savoirs	Transformation des discours rapportés	12h56-13h11 (15 minutes) 12,5%	La stylistique : la métonymie La grammaire : la phrase averbale
Traitement de l'erreur	Correction systématique	DD 3-6 13h11-14h30 (1h 34 minutes) 78,33%	Lecture Langue Régulateur absolu des échanges

L'analyse des données du tableau ci-dessus a montré que l'enseignant a recouru à des stratégies didactiques différentes de celles qu'il avait prévues. Il est à noter que, seules, les compétences linguistiques pré-acquises en théorie n'ont pas suffi à permettre aux apprenants de transformer les discours rapportés. En effet, il a dû bouleverser sa progression telle que programmée au préalable dans sa préparation pour utiliser des notions stylistiques, méta et paralinguistiques, ce qui, par ailleurs, a complexifié l'action didactique par l'évocation, de sa part, des notions de phrases averbales, de métonymie, d'élision, etc. Il lui a fallu alors suspendre les actions de construction des savoirs liés à la transformation des discours directs pour expliciter ces nouvelles notions sensées faciliter la tâche des apprenants. Face à la difficulté persistante des apprenants, l'enseignant a fait allusion à des compétences culturelles basées sur la tradition pour faire comprendre aux apprenants que, par exemple, « une lune (révolue) » équivaut à « une année (terrestre) ». Sans cette explication extratextuelle il paraissait impossible pour eux de transformer ces phrases : « moi, je suis né [...] il y a trois ans » (Senghor & Sadj, 1953 : 1) dit la Biche et « moi, je suis né il y a trois lunes » (*op.cit*) rétorque le chacal. On le voit, il y a dans toute activité didactique des compétences insoupçonnées qui émergent du milieu et qui obligent, en l'occurrence, l'enseignant à puiser dans des ressources culturelles pour

mener à bien une activité d'ordre linguistique. Par ailleurs, nous pouvons aussi voir qu'il a été prééminent dans la construction des savoirs dès lors qu'il a été un régulateur absolu des échanges. En effet, l'observation attentive de cette activité a permis de noter une présence constante de l'enseignant quand il s'agit notamment de corriger les erreurs des apprenants. En effet, rarement durant l'activité, l'initiative de la correction leur a été concédée. En réalité, elle a été plus systématique que déléguée. Dans tous les cas, s'il n'a pas donné la totalité de la réponse, il en a suggéré une grande partie se mettant dans une perspective unidimensionnelle de construction des savoirs, ce qui a beaucoup amoindri la possibilité offerte aux apprenants de les construire collectivement à partir, par exemple, de la correction de leurs erreurs. Toujours est-il qu'il a cherché à élaborer des « stratégies gagnantes », relevant plutôt de la théorie linguistique et stylistique sur la métonymie et la phrase averbale précisément, que de l'action didactique proprement dite. En outre, nous avons aussi remarqué un déséquilibre dans la gestion du temps de l'activité entre la transformation des DD1, 2 et celle des DD3, 4, 5, soit respectivement 12,5% et 78,33% du temps de l'activité. Ceci corrobore l'idée que, la transformation des discours rapportés nécessitant des compétences extralinguistiques, l'enseignant a été obligé de suspendre l'action didactique en cours concernant notamment les DD3,4 et 5, pour s'appuyer sur les connaissances antérieures des étudiants, leur culture et leurs expériences de la pratique de la langue, ainsi que les prérequis déjà installés. Ce qui a permis d'aboutir aux résultats suivants.

III. Les résultats

L'analyse de cette séquence sur la transformation des discours rapportés a montré que dans l'activité didactique les acteurs voient toujours émerger des compétences en situation d'apprentissage, des compétences qui se développent souvent de manière incorporée. Au fond, face à la difficulté de la tâche, l'enseignant et les apprenants élaborent spontanément des stratégies nouvelles pour les surmonter, notamment dans la co-construction des savoirs liés à la transformation des discours rapportés, surtout en classe de français langue étrangère. Cela veut dire qu'une activité didactique n'est pas toujours linéaire et simplement programmatique et qu'elle dépend essentiellement du milieu et des changements qui s'y rapportent. Justement, nous avons retenu que de ce caractère imprévisible et instable de l'action didactique naissent des difficultés, ou plus précisément des problèmes, dont la résolution implique une parfaite réorganisation, voire une réorientation dynamique de l'activité. Cela entraîne de nouvelles attitudes et aptitudes des acteurs face à la tâche, dès lors qu'il sont amenés à abandonner leurs certitudes premières, déjà programmées, pour découvrir des savoirs nouveaux construits ou co-construits en situation et dans le milieu didactique. C'est pourquoi, nous avons pu constater qu'il en émerge des compétences insoupçonnées qui, parfois, relèvent même de la culture des acteurs didactiques. Cette étude a

particulièrement montré que la nature du texte, sur lequel se sont appuyés les acteurs didactiques, nécessite une connaissance assez importante de la société traditionnelle sénégalaise, voire africaine, pour pouvoir comprendre les discours rapportés à transformer dans leurs dimensions métaphorique, métalangagière et paralangagière. L'interculturalité, la multiculturalité, et même la pluriculturalité apparaissent dès lors dans cette étude comme essentielle dans une classe de FLE, au-delà même du/des savoir(s) à enseigner ou à apprendre. Ce qui est surtout prégnant c'est que, au-delà des compétences linguistiques, les acteurs didactiques ont dû recourir à leurs propres expériences socio-culturelles pour laisser émerger *in situ* de nouvelles compétences sans lesquelles les difficultés, non programmées, qui surgissent de l'activité, seraient insurmontables. Ainsi, ressort-il de cette analyse que les compétences linguistiques, à elles seules, n'ont pas suffi à la transformation des discours rapportés. L'intrusion de mots tirés du *wolof* (langue locale du Sénégal) a nécessité des compétences culturelles sans lesquelles il aurait été difficile de transformer les discours directs en discours indirects. Au-delà des compétences linguistiques pré-requises ou requises pour la construction des savoirs sur les discours rapportés, nous avons retenu que les compétences émergeant du milieu ont été fondamentales à l'activité. Ce qui a été beaucoup plus frappant c'est que les acteurs didactiques ont été obligés de développer des compétences para et métalinguistiques pour surmonter les difficultés liées à la transformation des DD en DI. Pour cette activité didactique il faut dire que des savoirs transdisciplinaires, voire culturels et même socio-énonciatifs, ont été nécessaires à l'élaboration de stratégies propres au milieu didactique. Toutefois, ces résultats obtenus de l'analyse des discours ne sont pas indiscutables.

IV. Discussion des résultats

Ces résultats s'expliquent par la particularité du texte : « Le plus jeune animal » (*op.cit.*) sur lequel a porté l'analyse des discours rapportés. En effet, il est écrit dans un contexte oral africain qui renvoie à la culture de la parole faisant parfois référence à des expressions liées aux traditions. Or, certaines expressions ne sont pas prises en compte dans la langue française qui est surtout porteuse de la culture de l'écrit. Les références langagières, de l'oral à l'écrit, étant différentes, il semble logique que des difficultés apparaissent, surtout chez les apprenants, dans la compréhension et l'interprétation des discours rapportés produits dans un double contexte à la fois oral et écrit. Il est, par exemple, difficile pour des apprenants en classe de français langue étrangère (FLE), notamment du niveau A2, de voir le rapport entre une « lune (révolue) » et année terrestre, « il y a » et « avant ». Or, sans ces équivalences-là, il était pratiquement difficile de leur part de transformer les phrases les contenant en discours direct, ce qui n'est pas le cas pour une phrase sans références culturelles. Par ailleurs, il semble judicieux, voire nécessaire de procéder, pour ce type de texte, à un travail préalable d'explication de texte qui aurait permis d'acquérir des

compétences indirectement liées aux discours rapportés afin de faciliter l'activité consacrée à leur transformation. Par ailleurs, la lecture préalable des images, qui accompagnent le texte, aurait pu être « une stratégie gagnante » pour faciliter, par exemple, la compréhension de certaines expressions ou des noms relevant du champ lexical animal ou forestier. L'enseignant aurait dû s'appuyer sur les images animales pour en faire un outil, voire un support pédagogique d'interprétation, qui faciliterait une bonne compréhension du texte et, par ricochet, permettrait de replacer les discours rapportés à transformer dans leur contexte, à la fois socio-culturel, et traditionnel. Au fond, une telle approche didactique aurait permis à l'enseignant et les apprenants d'accomplir leurs tâches respectives dans l'activité. De ce point de vue, la prise en compte des codes textuels, oral et écrit, paraît également fondamentale dès lors que les exigences linguistiques ne sont pas les mêmes de l'oral à l'écrit. Au surplus, il faut retenir que la syntaxe du texte écrit à partir du code oral, comme dans celui-ci tiré d'un conte, ne répond pas aux critères habituels d'analyse que celui produit à partir du code écrit, ce qui peut bouleverser les règles connues et acquises de transformation des discours rapportés. Ainsi, l'idée que les compétences culturelles ou toute autre compétence émergeant du milieu sont inéluctables, au-delà des compétences linguistiques déjà acquises, peut être diversement et relativement appréciée.

Conclusion

Il apparaît donc, à la lumière de cette analyse, que les compétences linguistiques seules peuvent ne pas suffire à la transformation des discours rapportés. Cette étude a montré que les compétences émergentes et situées, c'est-à-dire développées dans l'activité, comme les compétences culturelles et métalinguistiques ont été primordiales pour permettre aux acteurs didactiques de surmonter les difficultés survenues dans la transformation des discours rapportés. Ainsi, avons-nous noté que l'enseignant a dû élaborer des « stratégies gagnantes » non programmées et différentes de celles qu'il avait prévues pour mieux interagir avec les apprenants. De même, les apprenants ont dû recourir au métalangage, au paralangage et à leur culture pour comprendre les modifications à faire du DD au DI. Toujours est-il que les compétences émergentes ont été d'un apport considérable à la construction des savoirs liés aux discours rapportés.

Bibliographie

Besson, M-J. & Canals-Trevisi, S. (1994). « Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6^{ème} primaire ». In Brigaudiot, M. & Brossart, M. (Dir) (1994). *Activités métalinguistiques à l'école. Recherche en didactique du français langue maternelle*. Repères n°9. 177-189.

Cattonar, B. Lessard, C. & Maroy, C. (2010). « La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990- 2010) ». In Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 39 - 52.

Ciccione, A. (2^{ème} éd) (2019). *L'observation clinique*. Dunod.

Debov-Rey, J. (1978). « Le métalangage ». Paris : Le Robert. 29. Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9talinguistique//0> , dernière consultation le vendredi 18 septembre 2020.

Dolz, J. & Meyer, J-C. (1998). « Activités métalangagières et enseignement du français ». *Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février-1 mars 1997). Berne : Peter lang. 267-272.

Ly, T. (2015). « Développements et compétences professionnelles des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France ». In Davin-Chnane, F. & Cuq, J-P. (Dir) (2015). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Actes académiques. Séries langues et perspectives didactiques. Riveneuve éditions. 191-212.

Ly, T. (2016). *Politiques éducatives, développement et compétences professionnelles. Le cas des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France*. Presses Académiques francophones.

Perraudeau, M. (2004). « Les compétences à l'école primaire », in R. Toussaint & C. Xypas (dir), *la notion de compétence en éducation et en formation*. Paris, L'harmattan.

Senghor, L-S & Sadji, A. (1953). *La belle histoire de Leuk-Le-Lièvre*. Extraits de l'œuvre originale. Circonscription d'Arras ASH. Disponible sur [http://77lezarts.free.fr/La Belle Histoire de Leuk-le-lievre.pdf](http://77lezarts.free.fr/La_Belle_Histoire_de_Leuk-le-lievre.pdf), dernière consultation le samedi 12 septembre 2020 à 18h16.

ⁱ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

ⁱⁱ Cité par Besson, M-J. & Canals-Trevisi, S. (1994 : 177)