



ESJ Humanities

Contact de Langues dans le Roman Marocain Contemporain : Représentation et Réception Augmentée en Classe du Français au Cycle d'Ingénieurs

Abdellah Salmi, chercheur en doctorat
Université Mohammed V, Rabat, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2023.v19n8p69](https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n8p69)

Submitted: 21 January 2023
Accepted: 20 February 2023
Published: 31 March 2023

Copyright 2023 Author(s)
Under Creative Commons BY-NC-ND
4.0 OPEN ACCESS

Cite As:

Salmi A. (2023). *Contact de Langues dans le Roman Marocain Contemporain : Représentation et Réception Augmentée en Classe du Français au Cycle d'Ingénieurs*. European Scientific Journal, ESJ, 19 (8), 69. <https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n8p69>

Résumé

En littérature, la langue ne peut être réduite à la fonction communicative. Souvent orchestrée sur une trame anthropologique complexe, la fonction de représentation esthétisée de la réalité socio-culturelle y est un enjeu vital. Le contact de langues en est un aspect éloquent qui se trouve justement investi dans la production de romanciers marocains contemporains. D'un point de vue didactique, la question du plurilinguisme se pose également aux apprenants qui doivent aujourd'hui composer avec sa présence effective à l'école comme dans l'univers numérique. Cette contribution s'inscrit dans la perspective praxéologique de la didactique littéraire. Issu d'une expérimentation hybride, l'article entend éclairer la question du contact des langues telle qu'elle est envisagée par deux écrivains marocains contemporains et tente d'optimiser son exploitation pédagogique en classe de français auprès des étudiants inscrits au cycle d'ingénieurs. Après la lecture comparée de quelques extraits romanesques et le travail sur les matrices conceptuelles élaborées à partir de l'analyse du discours, l'analyse quantitative effectuée par le recours à l'application lexicométrique AnaText portant sur les productions écrites d'un groupe d'apprenants permet de confirmer l'amélioration substantielle de leur compétence rédactionnelle. Nous pouvons dès lors recommander l'intégration de la composante littéraire en classe de français des formations techniques supérieures qui privilégient le mode hybride

en enseignement-apprentissage.

Mots-clés: Didactique littéraire, contact de langues, expérimentation, français au cycle d'ingénieurs, compétence rédactionnelle

Language Contact in the Contemporary Moroccan Novel : Representation and Increased Reception in Class of French in the Engineering Cycle

Abdellah Salmi, PhD researcher

Mohammed V University-Rabat, Morocco

Abstract

In literature, language cannot be reduced to the communicative function. Often orchestrated on a complex anthropological framework, the task of aestheticized representation of socio-cultural reality is a vital issue. The contact of languages is an eloquent aspect which is precisely invested in the production of contemporary Moroccan novelists. From a didactic point of view, the question of plurilingualism also arises for learners who must now deal with its effective presence at school as well as in the digital world. This contribution is part of the praxeological perspective of literary didactics. Resulting from a hybrid experiment, the article intends to shed light on the question of language contact as it is envisaged by two contemporary Moroccan writers; moreover, it tries to optimize its pedagogical use in the French virtual classroom with students enrolled in the engineering programme. After the comparative reading of some novel extracts and the work on the conceptual matrices elaborated from the speech analysis, the quantitative analysis carried out by the recourse to the lexicometric application AnaText which relates to the written productions of an experimental group of learners confirms the substantial improvement in the students' writing skills. We can therefore recommend the integration of the literary component in the French class of higher technical training which favors the hybrid mode in teaching-learning.

Keywords: Literary didactics, language contact, experimentation, French in the engineering cycle, writing skills

Introduction

La trame littéraire est souvent taxée de complexité culturelle et anthropologique lorsqu'il est question de représenter le monde et la vie des humains. Aussi, certains enseignants de langues vivantes recourent aux

supports dits authentiques jugés plus accessibles. C'est le cas du français au Maroc qui, tout en étant officiellement une langue étrangère, demeure toutefois privilégié en tant qu'outil et objet d'enseignement-apprentissage dans les filières scientifiques et techniques de l'université marocaine.

En réalité, nous constatons un immense paradoxe puisque les étudiants de cette langue quittent subitement le « tout littéraire » du cycle secondaire qualifiant et des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) pour se retrouver dans le « tout fonctionnel » des établissements techniques et des facultés scientifiques. Il s'ensuit que la représentation que les apprenants construisent dans ces filières vis-à-vis de la chose littéraire est généralement négative : un mélange de perplexité et de rejet.

Il est donc vital de tenter d'agir sur cette conception afin d'éviter la déperdition des compétences déjà acquises en réintroduisant les supports littéraires en classe de langue française du cycle d'ingénieurs et en expérimentant de nouvelles approches, celles notamment qui intègre l'univers et les outils numériques.

Par ailleurs, nous estimons que le roman marocain contemporain, qui adopte souvent une intrigue accessible sans renoncer à la représentation de réalités complexes fidèles aux enjeux du pays, offre des extraits et des situations qui méritent une réflexion didactique soutenue et une exploitation pédagogique adéquate. La sollicitation est d'autant plus persistante que l'une des problématiques privilégiées dans ces œuvres est justement le contact des langues ; ce qui est tout à fait légitime eu égard au contexte socioculturel et au système éducatif national marqué par le plurilinguisme à la fois concret et institutionnel. Cette question se pose évidemment aux apprenants qui y sont confrontés de manière effective en classe et dans l'univers numérique mais pas nécessairement lors de leurs lectures de la fiction littéraire.

C'est la raison pour laquelle notre contribution est une réflexion émanant d'une expérimentation didactique effectuée en classe de français et culture francophone dans une grande école d'ingénieurs. Elle a porté sur l'exploration en mode hybride de quelques scènes de classe qui mettent en jeu la rencontre des langues dans le roman marocain très contemporain mais aussi sur la production écrite de biographies langagières, notion centrale en didactique intégrée des langues et cultures qui investit le sujet-apprenant à la fois lecteur et scripteur.

Il est précisément question d'envisager dans quelle mesure la classe virtuelle permet de reconfigurer la lecture du support romanesque qui traite du contact des langues en un tremplin innovant d'optimisation didactique des représentations singulières, favorisant in fine la maîtrise du français langue étrangère ainsi qu'une meilleure appropriation de la culture nationale.

Concrètement, il s'agit de tenter d'apporter des éléments de réponse à deux interrogations :

Quels outils et quelles stratégies peut-on emprunter à l'univers digital afin d'enrichir la réception effective d'extraits de fiction romanesque qui mettent en scène le contact de langues ?

En quoi le numérique pourrait-il faciliter une lecture immersive qui articule les représentations individuelles des apprenants autour des langues aux conceptions des écrivains, plus élaborées et mieux formulées en termes d'expériences réfléchies et transmissibles ?

1. Des langues en contact : expériences de deux écrivains marocains

Avant d'aller plus loin, il convient d'apporter quelques précisions concernant les concepts-clés retenus. Dans la perspective adoptée, la représentation, que les didacticiens contemporains nomment également conception, est définie comme « un système de connaissance qu'un sujet mobilise spontanément face à une question ou un problème, que ceux-ci aient ou non fait l'objet d'un apprentissage » (Reuter et al., 2007).

Etant plutôt personnelles, évolutives et parfois incohérentes, les représentations n'accèdent pas certainement au statut scientifique. Nous estimons néanmoins que leur exploitation didactique peut se révéler précieuse. Concernant le contact de langues, ce concept correspond à une rencontre réelle ou virtuelle plus ou moins conscientisée de deux ou plusieurs langues dans un contexte défini. Enfin, la réception augmentée signifie que c'est moins la réalité elle-même qui est en jeu que la perception qu'on en fait, ce qui correspond mieux à l'horizon littéraire mais aussi à l'univers virtuel du numérique.

Dans le cadre général de la recherche dont est issu cet article, nous avons mené un travail conséquent sur un corpus plus large composé de six écrivains marocains de langue française. Néanmoins, pour des raisons liées aux contraintes d'un article de recherche, nous nous limitons dans cette contribution à deux auteurs, en l'occurrence Abdellah Baïda et Driss Ksikes.

En effet, dans leurs œuvres respectives, la question du contact des langues est centrale et elle est investie aussi bien en création littéraire qu'en réflexion théorique. Afin de rendre compte de leurs expériences, nous avons exploité un bon nombre d'essais et d'articles critiques de ces mêmes écrivains pour l'élaboration de matrices conceptuelles synthétiques. Nous avons également mobilisé et confronté deux œuvres romanesques publiées la même année 2014, respectivement *Le dernier salto* et *L'homme descend du silence*.

1.1. Matrices conceptuelles élaborées

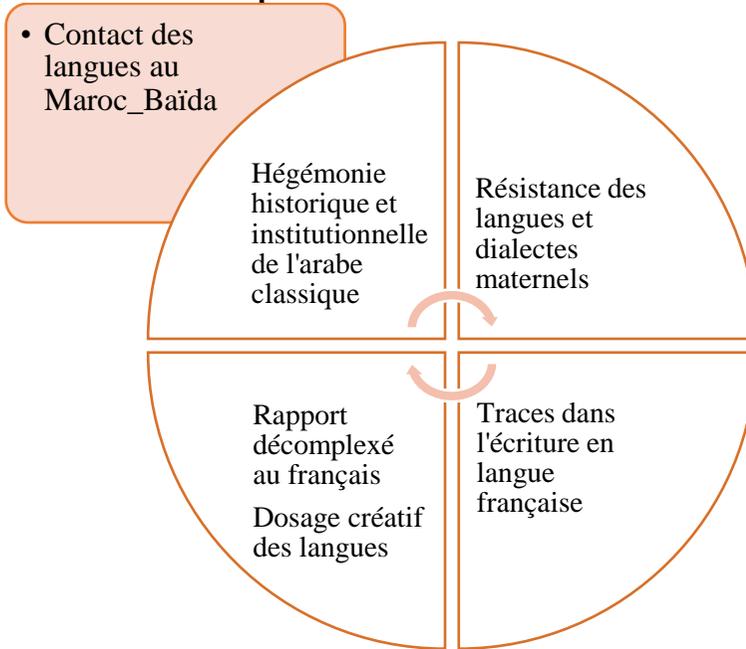


Figure 1

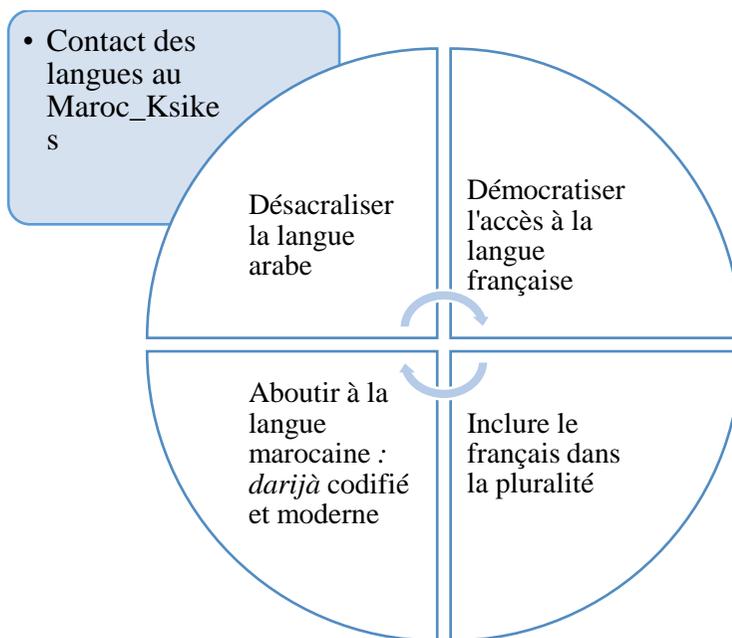


Figure 2

1.2. Lecture comparée de deux scènes de classe de langues

Le choix de confronter deux récits de fiction romanesque ne relève pas uniquement de leur ancrage temporel et référentiel similaire mais surtout du fait qu'ils permettent de concrétiser les conceptogrammes construits et de joindre la dimension esthétique à l'enjeu didactique de la représentation des scènes de classes de langues. Nous avons donc entre les mains deux projets concordants d'expériences imagées où le rapport singulier aux langues se trouve enrichi et augmenté par l'écriture de l'autofiction stylisée. On lira ainsi simultanément dans la quatrième de couverture des deux œuvres :

« Le dernier instant d'une vie est aussi idéal pour revisiter un pan du passé (...). La vie d'un rêveur peut être celle de toute une société en mutation » (*Le dernier salto*).

« (...) Croire à cette vague promesse, qu'une fiction née face à la mer pouvait redonner vie à celui qui l'enfante » (*L'homme descend du silence*).

A l'instar de la vraie vie, le rapport à la langue ne peut être exclusivement linéaire. Dans *Le dernier salto*, l'enfance, qui correspond au premier contact avec la langue de l'autre, est mieux appréciée depuis l'âge de maturité, celui notamment de l'écriture. Aussi, le véritable fil conducteur n'est pas la chronologie de l'histoire mais le paradigme du salto, le mouvement symphonique qui cristallise différents aspects de la vie humaine au cœur de laquelle l'expérience des langues est fondamentale. De même, dans *L'homme descend du silence*, le narrateur précise que le véritable repère est non pas une date mais le temps de l'écriture qui fait que l'expérience d'une vie comme celle des langues est nécessairement un récit à recomposer. Du coup, la bonne question à se poser est la suivante : « De quand datent tes premiers écrits ? » (p. 11).

Une fois le projet d'écriture délimité, deux scènes de classe s'installent et constituent à nos yeux des épisodes du contact de langues hautement significatifs. Le point d'amorçage est d'établir les limites du monolinguisme dans un système éducatif issu du contexte social marocain marqué par le bilinguisme concret. Dans les deux récits, la figure du maître d'école unilingue est érigée en contre-modèle qui démontre l'impasse d'une parole à la fois redondante et impuissante. On lira ainsi dans *L'homme descend du silence* :

« Il ressassait tout le temps la même fable (...) que toute l'humanité est née en Arabie (...) -*Iqrae*, lis, insiste-t-il, le bâton bien dressé ». (pp. 13-14).

Le problème n'est pas ici que le maître en question soit enseignant d'arabe mais que le discours univoque conçu par ce dernier autour du mythe du péché originel vide ce texte fondateur de sa dimension symbolique et de sa signification universelle et plurielle par un rattachement forcé, exclusif et ridicule à la terre d'Arabie. L'impact ne se fit pas attendre et il est d'abord

sous forme d'un traumatisme déstabilisateur pour le jeune écolier : « En l'écouter, j'avais du mal à trouver ma place, à m'installer, à m'imaginer chez moi, ici, si loin de la terre d'Arabie ». (p.14).

Or, contre toute attente, le choc subi aboutit à une sorte de silence salvateur qui lui-même se transmue en une révélation, celle de la naissance d'un écrivain. Plus tard, le narrateur se décidera à écrire dans une langue autre, faute de ne pouvoir le faire dans sa propre langue qui fera vraiment corps avec la société¹. La revanche symbolique est alors assurée par l'écriture qui désacralise la langue arabe classique et démystifie son gourou : le maître de la pensée tautologique, celui qui prône la lecture de « l'unique texte venu du désert d'avant et de la civilisation d'après », est celui-là même qui « rappelait la même fable quand il s'apprêtait à pincer le pubis de jeunes filles pubères » (p. 14).

Il est significatif de retrouver quasiment le même cheminement dans *Le dernier salto*. Dans l'épisode nommé « La rentrée », le petit Mohammed est lui aussi écolier et s'apprête à vivre l'expérience de son premier contact avec l'arabe, langue envisagée ici comme étrangère puisque son idiome natif est l'amazighe et que son entourage était jusqu'ici monolingue : « Le moment où une autre langue vient se superposer à la langue dite maternelle » (p. 13). On assiste alors à une scène de classe où l'enseignant d'arabe classique peine à enseigner à ses élèves le premier mot par le biais d'une prestation orale encore une fois répétitive et inconsistante.

Comme chez Ksikes, la figure imposante du maître est là devant des élèves qui ne font que subir l'intrusion brutale de la langue arabe dans leur milieu amazighophone. Non seulement que ce « fqih moderne accoutré étrangement » semble sacralisé en étant représenté comme « quasiment un prophète », mais il est également l'unique dépositaire de la parole : « Une fois en classe, l'instituteur parlait, parlait et puis parlait » (p. 16). Face à lui, les petits apprenants sont réduits au silence. Néanmoins, la revanche symbolique ne tarde pas à se mettre en place par une sorte de compassion enfantine marquée par l'humour subtil : face à sa mère qui « lui demanda comment était l'école, l'enfant perplexe ne savait que répondre puis finit par avouer que le maître ne savait pas parler mais qu'il faisait des efforts et qu'il ne fallait surtout pas s'inquiéter » (p. 19). L'écriture humoristique permet d'ailleurs de dédramatiser progressivement la scène d'apprentissage du premier mot à enseigner en langue arabe « *dajaja* » jusqu'au dénouement final : « Ni Mohammed, ni ses camarades ne pouvaient soupçonner que la poule, *tafoulousst* en amazighe, pouvait s'appeler autrement » (p. 20).

¹ Ce projet de langue qui fait corps avec la société marocaine a déjà fait le vœu de certains écrivains tel Edmond Amran El Maleh (2001) ou encore Fouad Laroui (2010).

En réalité, en filigrane de cette scène classique du premier jour d'école et de ce ton enjoué, se dévoilent des questions didactiques et pédagogiques plus sérieuses. La première est contenue dans cette interrogation faussement naïve que le narrateur introduit en style libre afin de mieux souligner son partage : « Et puis, pourquoi apprendre les langues des autres, les Arabes et les Français, qu'il n'utiliserait probablement jamais ?! Pourquoi leurs enfants n'apprenaient-ils pas la langue de Mohammed ? ». A l'évidence, cette question rhétorique pointe du doigt la mise à l'écart injustifiée du principe pédagogique aujourd'hui attesté, celui de la nécessité de démarrer les apprentissages dans la langue maternelle des apprenants avant de se décider à introduire progressivement des langues étrangères dans le cursus scolaire.

En second lieu, la problématique épineuse du bilinguisme et de l'éducation bilingue est ici suggérée et on pourrait la reformuler de cette façon : qu'est ce qui se passe dans la tête d'un enfant monolingue lorsqu'une nouvelle langue s'invite dans son univers ? Et puis, quelles approches adopter pour faciliter sa réception ? Dans cette scène, quelques éléments donnent à réfléchir. Ainsi, on constate que la réaction des apprenants en manque de préparation à une langue inconnue évolue du rejet à la compassion, du confort de la culture locale (*Ahwach*) au défi de la nouvelle « abstraction » introduite et enfin de l'incompréhension désarmante à l'intercompréhension en langues plurielles, salvatrice mais hélas tardive (*Tafoulouss=dajaja=poule*²). Evidemment, les tentatives du maître n'ont pas manqué mais furent aussitôt tournées en échec et en dérision à cause de leur mauvaise mise en œuvre contextuelle : la répétition n'a plus sa vertu pédagogique, l'introduction maladroite du dessin pour joindre la chose au mot n'a pas fonctionné et la musicalité de la segmentation syllabique avait du mal à franchir le pas du local pour espérer assurer une quelconque transition didactique vers la langue et la culture de l'autre.

En somme, dans ces deux scènes de classe que nous venons d'analyser, une réalité de l'enseignement actuel des langues au Maroc est révélée : on est encore loin de l'école bilingue car on continue à superposer deux monolinguisms au lieu d'adopter une véritable didactique du bilinguisme qui articule efficacement les acquis en langue et culture maternelles aux besoins des apprentissages ultérieurs en langues étrangères. Et c'est cette approche qui serait susceptible de résorber les contradictions et apaiser les tensions des représentations que provoque souvent l'introduction d'une nouvelle langue. Comme on ne sort pas indemne de l'exposition à une langue étrangère, la langue maternelle laisse a fortiori des traces indélébiles qu'il serait vain de chercher à occulter. Il est même judicieux de tenter d'en tirer profit.

² Cette formule simple que les petits écoliers apprécient tardivement aurait économisé beaucoup d'effort et de chagrin au maître d'arabe s'il avait pensé à l'introduire dans son cours au lieu de s'accrocher à l'approche unilingue.

Et c'est exactement ce que tente de réaliser Leïla avec ses élèves mutiques dans cette autre scène de classe du récit de ksikes³. Passionnée de théâtre et reconvertie à l'éducation en tant que conteuse pour enfants, l'éducatrice est également présentée comme jouissant d'un « langage minimaliste » qui s'oppose foncièrement à la parole redondante du maître monolingue. Dans sa prestation didactique bilingue, elle propose en français *Mowgli*, « conte préféré des enfants », et en arabe *Hay Ibn Yaqdan*, cet autre conte non moins séduisant issu de la littérature arabe classique et dont la matrice et la morale sont quasiment identiques au premier : réinventer l'humain. Ensuite, la conteuse laisse aux petits la liberté de s'exprimer dans la langue de leur choix et « recomposer les mots à leur guise ».

Le résultat est que l'apprentissage s'enclenche avec une implication effective de tous. A notre grand bonheur, nous assistons dans cette scène à un cercle vertueux qui fait passer ces apprenants en situation difficile de l'état de la « parole coupée » à celui de la « parole libératrice » par le truchement subtil d'un « avant-parole ». Autrement dit, il s'agit pour la jeune pédagogue de faire « le chemin inverse » - un avatar de la classe inversée en pédagogie contemporaine ? - afin de remonter la pente du « silence social pesant au silence poétique virginal ». Le cheminement est bien salvateur et c'est alors une scène où la langue réussit à faire corps avec la parole libérée et du coup côtoie merveilleusement le langage et touche à ses immenses possibilités d'expression et de signification.

Qu'advient-il de Mohammed, le jeune héros du *dernier salto* dont nous avons déjà considéré le difficile contact initial avec l'école et avec la langue de l'autre ? Est-il condamné à subir ce premier échec tout au long de sa vie ou plutôt à en faire quelque chose de singulier ?

Notons tout d'abord qu'il ne s'agit pas ici d'une deuxième scène de classe classique qui, à l'instar du récit de Ksikes, viendrait se démarquer de la première et la dépasser, mais d'un nouveau salto qui correspond à la naissance symbolique de l'écrivain en herbe. Déclenché par le « Silence de Grand-père », le processus d'initiation à l'écriture trouve sa concrétisation dans « Le vertige des mots ». Bien évidemment, c'est pour nous l'occasion d'examiner le nouveau rapport aux langues qui va s'installer.

Là encore, l'apprentissage vertueux s'enclenche : il est à la fois affaire de parole juste, de mots adéquats et tout au départ de silence signifiant. Celui de Grand-père est justement qualifié de « hautement éloquent, par-delà toutes les langues »⁴ et le narrateur, à la suite de Beckett, n'hésite pas à le placer au niveau de sa véritable langue maternelle. L'impact de Grand-père sur son neveu est double. D'un côté, il le subjuguait par « toutes sortes de récits »

³ *L'homme descend du silence*, *Op.cit.*, pp. 42-45

⁴ *Le dernier salto*, *Op.cit.*, p. 21.

parfois mélangés et dont les moments de silence, de l'aveu même de l'enfant, sont les plus appréciés puisqu'ils lui offraient l'occasion de « savourer des milliers de scénarios »⁵.

D'un autre côté, Grand-père se transmue en l'objet d'une autre histoire dont le sujet est cette fois-ci Mora, embaucheur des ouvriers indigènes sous le protectorat français au Maroc. La scène du recrutement est particulièrement importante dans ce sens qu'elle donne à voir dans la vraie vie certains moments où le partage de la même langue n'est plus nécessaire : « Lui ne connaissait pas l'amazighe et eux ne parlaient pas français. Disons directement que Mora n'avait pas besoin de *logos*. Tout se passait en silence »⁶. En réalité, c'est la langue du corps qui s'installe à la place des mots, celle du signe ou du symbole qui suggère une lecture qui ne se trompe pas. Plus besoin de traducteur ni d'interprète : les paumes de Grand-père « s'étalaient devant ses yeux telles des palmes ou des cladodes. Deux pages pleines s'offraient à l'autre dans sa langue natale » et presque aussitôt le candidat « passa dans le camp des recrutés »⁷.

Il semble que c'est l'exposition au silence signifiant dans l'école de la vie, l'initiant à une nouvelle dimension du langage, qui va éclore la passion de l'écriture auprès du jeune prodige. Néanmoins, l'impact de l'instruction est tout aussi palpable qui fait « qu'après quelques années de scolarité », l'enfant baigne dans un plurilinguisme précoce et joyeux : « Mohammed voguait dans les mots de diverses langues. Il arriva non seulement à maîtriser l'arabe mais également certains idiomes étrangers »⁸. L'amour des mots achèvera la trilogie nécessaire au passage à l'acte d'écrire. On assiste dès lors à un récit didactique offrant le schéma du parcours global d'apprentissage de l'écriture où l'apprenti passe du copiste au calligraphe et bien plus tard de l'écrivain à l'écrivain.⁹ Bien évidemment, le chemin est laborieux et même périlleux mais, au regard de l'effet final escompté, l'expérience vaut certainement la peine.

En bref, si dans *L'homme descend du silence* les enfants réussissent à libérer leur parole et sortir de leur mutisme social, l'enfant du *dernier salto* arrive doucement à libérer son potentiel de création et à accéder à la liberté par le truchement de l'écriture. Dans les deux cas, le contact de la deuxième langue, après avoir été un obstacle à l'apprentissage et une fois supporté par une véritable approche bilingue, devient par la suite une opportunité inespérée d'épanouissement.

⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁶ *Ibid.*, p. 25

⁷ *Ibid.*, p. 26

⁸ *Ibid.*, p. 31

⁹ Nous empruntons cette précieuse distinction à la fois terminologique et conceptuelle à Roland Barthes, *Essais critiques*, 1964.

L'ultime intérêt de ces deux extraits que nous venons d'analyser est qu'ils mettent en scène non seulement la représentation des langues en contact mais également leur réception virtuelle par les sujets-apprenants. Afin d'optimiser empiriquement le potentiel didactique issu de l'analyse comparée de ces passages romanesques et des matrices conceptuelles, nous exposerons dans la deuxième partie le compte-rendu d'une expérimentation que nous avons menée en mode hybride.

2. Vers une réception augmentée en classe hybride

L'expérimentation didactique en question a eu lieu dans une classe de langue de la première année d'une grande école marocaine d'ingénieurs et avait ciblé un groupe de 20 étudiants. Ces derniers sont majoritairement issus des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) où la part de la composante littéraire était certes significative mais généralement envisagée selon une approche formaliste et structuraliste.

2.1. Déroutement et modalités de l'expérimentation didactique

Le point de départ de la première étape était de produire à distance une brève biographie langagière portant essentiellement sur la représentation personnelle autour des langues acquises et le rapport spécifique au français. Nous avons formulé la consigne comme suit :

« Rédigez en une quinzaine de lignes votre biographie langagière. Remontez dans votre mémoire afin de retracer le récit de votre expérience des langues aujourd'hui acquises. Mettez notamment l'accent sur votre premier contact avec le français. Enfin, commentez brièvement votre perception du phénomène du bilinguisme/plurilinguisme qui caractérise l'école et la société marocaine ».

Par la suite, les productions écrites téléversées sur la plateforme *Teams* ont été analysées à l'aide de l'application lexicométrique *AnaText* dont nous donnons à voir un exemple dans la capture d'écran ci-dessous. L'appréciation a été complétée par une interprétation qualitative et le résultat concernant chaque production a été partagé avec les étudiants participants.

Capture 1 *AnaText*

Lemmes spécifiques

Copy CSV Excel PDF Print

Show 10 entries

Search:

Copy CSV Excel PDF Print

Show 10 entries

Search:

Rang	Lemme	Fréquence	CorpusRef (par million)	LogLike (spécificité)
1	langue	9	95.77	81.876
2	arabe	4	32.87	38.398
3	français	5	259.965	29.715
4	professeur	3	90.965	21.001
5	situer	2	25.125	17.495
6	sous-titrer	1	0.19	17.201
7	berbère	1	0.875	14.081
8	baccalauréat	1	1.065	13.685
9	expérience	2	67.16	13.592
10	année	3	332.69	13.398

Showing 1 to 10 of 10 entries

First Previous Next Last

Showing 1 to 10 of 12 entries

First Previous Next Last

Figure 3_Aperçu de l'analyse des lemmes spécifiques de la production initiale du participant 1

Dans la deuxième étape, les extraits romanesques mobilisés dans la première partie de cet article ont été étudiés en présentiel selon une approche stratégique qui intègre les représentations et les structures textuelles produites par les participants. Par la suite, les matrices des deux écrivains marocains retenus, Ksikes et Baïda, ont été introduites et leur outillage conceptuel vulgarisé et commenté collectivement.

Dans la troisième et dernière phase de l'expérimentations, les participants ont été invités à reprendre leurs productions initiales et tenter de les améliorer et les enrichir en fonction des contenus introduits et des compétences renforcées. Enfin, nous avons procédé à la reconduite de l'analyse lexicométrique, l'appréciation qualitative des nouvelles productions et la comparaison des résultats obtenus. Nous en donnons ci-dessous deux exemples partiels sous forme de captures d'écran.

Capture 2.1

AnaText 2.3 **Lemmes spécifiques**

Copy CSV Excel PDF Print

Show 25 entries Search:

	Rang	Lemme	Fréquence	CorpusRef (par million)	LogLike (spécificité)
1		langue	14	95.77	119.254
2		contenu	7	15.835	75.039
3		français	11	259.965	66.645
4		cycle	4	7.545	44.321
5		bilinguisme	2	0.035	43.718
6		littéraire	4	10.14	41.951
7		supérieur	5	47.65	39.234
8		lycée	5	48.01	39.160
9		universitaire	3	4.825	34.196
10		niveau	4	46.245	29.848
11		berbère	2	0.875	28.051
12		introduire	3	22.26	25.026
13		expérience	3	67.16	18.465
14		parcours	2	11.68	17.636
15		adapter	2	12.73	17.292
16		sous-titrer	1	0.19	15.740
17		collège	2	19.255	15.646
18		littérature	2	21.975	15.121
19		situer	2	25.125	14.590
20		arabe	2	32.87	13.526

Statistiques générales

Lemmes spécifiques

Tranches de fréquence

Accroissement du voc.

Parties du discours

Morphologie verbale

Noms lemmatisés

Verbes lemmatisés

Adjectifs lemmatisés

Adverbes lemmatisés

Tous les lemmes

Tous les tokens

Concordance

Cooccurrences

Figure 4_Aperçu de l'analyse des lemmes spécifiques de la réécriture du participant 1

Capture 2.2

Recherche de segments répétés

Entrez un pattern composé de formes ou d'étiquettes Rechercher

Longueur min. - Fréquence min.

Étiquettes reconnues : NOM, VER, ADJ, ADV, DET, PRO, PRE, CON, NUM (nombre), PHR (fin de phrase), PON (ponctuation)

Show 10 entries Search:

Longueur	Segment	Fréquence
5	. je me rappeler bien	2
5	niveau de le langue français	2
4	niveau de le langue	3
4	de le langue français	3
4	à le langue français	2
4	me avoir changer le	2
4	le langue français .	2
3	le langue français	7
3	de le langue	4
3	. mon expérience	3

Showing 1 to 10 of 68 entries ◀ First ◀ Previous Next ▶ Last ▶

Figure 5_Aperçu de l'analyse des segments répétés de la réécriture du participant 1

2.2. Résultats et discussion

- Le choix d'envisager comme point de départ les productions spontanées, rédigées bien avant de proposer la lecture des passages

romanesques et mobiliser les matrices conceptuelles, a suscité de la motivation auprès des étudiants : on assiste dès lors à une espèce de classe inversée saluée aujourd'hui par les tenants de la pédagogie active en particulier dans le domaine de l'enseignement hybride.

- La confrontation des réécritures aux productions initiales permet de constater une nette amélioration au niveau de l'enrichissement lexical et de la précision conceptuelle. Il en est de même de l'affinement des représentations autour des langues et de l'émergence d'une meilleure conscience métalinguistique et réflexive.

A titre d'exemple, la comparaison de la capture 1 d'une part et des captures 2.1 et 2.2 de l'autre part, qui ne concernent que les productions d'un seul participant, permet de constater dans 2.1 de nouvelles occurrences lexicales précieuses : les concepts tels que « le bilinguisme » * 2 et « le contenu littéraire » *7 sont dorénavant articulés à la conscience du sujet-apprenant exposé à plusieurs langues (français *12, arabe *2 et berbère *2). De même, nous observons une présence de la fonction critique au sein même du récit comme le montre le concept du « parcours d'apprentissage »*2 et celui « d'adaptation au contexte » *2. Dans la capture 2.2 consacrée aux segments répétés, les deux expressions dominantes « mon expérience » et « le niveau de langue » permettent d'apprécier le recadrage réflexif opéré par le sujet-scripteur : on passe du récit biographique spontané à l'enjeu d'amélioration de maîtrise de la langue. Cependant, l'absence du terme « culture » ou d'une expression équivalente dans les productions de ce même participant est peut-être un signe de l'image encore floue que certains étudiants se font de ce concept et de son articulation souhaitée à la langue et à la littérature.

- Même si l'essentiel du travail avait porté sur l'écrit, l'oral a été également boosté notamment dans les séances en présentiel où l'analyse des textes et le commentaire des matrices avaient lieu. Ce constat démontre par ailleurs que le mode distanciel est insuffisant dans l'apprentissage des langues étrangères et que le dispositif hybride est dès lors recommandé.
- La production de la biographie langagière et son téléversement sur la plateforme *Teams* ainsi que l'introduction de l'outil numérique *AnaText* et son application aux productions ont suscité beaucoup d'engouement auprès des étudiants participants. Aussi, à l'annonce d'un nouveau prolongement de l'expérimentation sous forme d'écriture cette fois-ci collaborative utilisant une autre application digitale (*pad.educ*), la réponse par l'affirmative était unanime. L'intérêt de ce prolongement que nous envisageons volontiers est de mutualiser les acquis et favoriser l'échange et l'appréciation par les pairs.

- Par ailleurs, une autre démarche possible pour la collecte des représentations et leur mutualisation instantanée consisterait à utiliser un outil accessible comme *Woclap* pour créer des nuages de mots. Il est également possible d'aller plus loin en termes de précision de la visualisation conceptuelle en proposant un corollaire quantitatif qui transforme le nuage de mots en nuage de points à l'aide d'un programme comme *K-Means* proposé par l'application Orange Data Mining.

Conclusion

Les représentations singulières autour des langues, souvent dénigrées en tant que systèmes non scientifiques et obstacles à l'apprentissage, peuvent se révéler paradoxalement fructueuses en didactique littéraire. Aussi, en passant de la lecture à la production, la conception enrichie par l'interprétation, doublée par la réception empirique et soutenue par le numérique, prouve que le roman marocain contemporain, aussi référentiel soit-il, ne peut être réduit à une cartographie de la réalité et qu'il offre des pistes didactiques intéressantes à même d'œuvrer pour une meilleure maîtrise du français et de la culture plurielle sous-jacente. C'est que son statut officiel de langue étrangère ne peut occulter son poids réel et son influence conséquente en éducation et en société.

Par ailleurs, le digital une fois considéré en tant que milieu virtuel ouvert à l'imagination créative au lieu d'un simple outil se rapproche davantage de l'univers fictionnel : tous les deux peuvent dissimuler une complexité de langage et une profondeur d'abstraction et de signification au-delà de l'apparence faussement simpliste des fonctionnalités techniques et du récit romanesque linéaire. La didactique intégrée des langues et cultures devrait approfondir constamment cette voie prometteuse et contribuer ainsi à lutter contre l'image persistante d'une littérature technophobe.

References:

1. Baïda, Abdellah, (2014). *Le dernier salto*. Rabat. Ed. Marsam.
2. Ksikes, Driss. (2014). *L'homme descend du silence*. Paris. Ed. Al Manar.
3. Ahr, Sylviane. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*. Paris. Ed. Champion.
4. Bédard, Denis. (Novembre 2018). « Les pédagogies actives », Conférence donnée à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Rabat.
5. Fraisse, Emmanuel. (2012). « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation ». In *Le français aujourd'hui*, 2012/3 (n°178).
6. Reuter, Yves et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

7. France Université Numérique. <https://pad.education/>
8. Université Grenoble Alpes. <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/>