

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS SCIENTIFIQUES MAROCAINS : CAS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE MARRAKECH

Mounia BOUHAFS
Laboratoire LCP-D/ ENS- Marrakech
Université Cadi Ayyad
bmounia21@yahoo.fr

Résumé : Au Maroc, la formation scientifique associe la didactique d'un système linguistique et la didactique d'un système scientifique. Cette formation nécessite un enseignement scientifique dispensé en langue française et par conséquent une maîtrise parfaite de cette langue étrangère de la part des étudiants marocains. C'est ce public d'étudiants scientifiques que nous visons dans cette réflexion sur l'enseignement de la langue de spécialité. En effet, nul ne peut ignorer le rôle important de la maîtrise de la langue française pour la réalisation, sans échec d'une formation spécialisée. Malheureusement, lorsque le niveau de l'étudiant est encore débutant, comme c'est le cas de la grande majorité de nos étudiants, la compréhension et la production ne sont pas toujours possibles. À travers une enquête menée auprès des étudiants inscrits en première année à la faculté des Sciences Semlalia de Marrakech (FSSM), nous voulions relever et cerner les stratégies utilisées par ces étudiants en vue de résoudre leurs lacunes linguistiques. L'outil méthodologique utilisé est l'entretien semi-directif.

Mots-clés : Français scientifique, enseignement supérieur, étudiants, stratégies d'apprentissage, stratégies de communication.

LEARNING STRATEGIES OF MOROCCAN SCIENCE STUDENTS: THE CASE OF THE FACULTY OF SCIENCE IN MARRAKECH

Abstract: In Morocco, scientific training combines the didactics of a linguistic system and the didactics of a scientific system. This training requires a scientific teaching in French and consequently a perfect mastery of this foreign language on the part of Moroccan students. It is this public of scientific students that we aim at in this reflection on the teaching of the language of specialization. Indeed, no one can ignore the important role of the mastery of the French language for the realization, without failure, of a specialized training. Unfortunately, when the student's level is still beginner, as it is the case for the great majority of our students, comprehension and production are not always possible. Through a survey conducted with students enrolled in the first year at the Faculty of Science Semlalia in Marrakech (FSSM), we wanted to identify and identify the strategies used by these students to resolve their linguistic shortcomings. The methodological tool used is the semi-directive interview.

Keywords: Scientific French, higher education, students, learning strategies, communication strategies.

Introduction

La formation scientifique propose un enseignement dispensé en langue française et exige par conséquent une maîtrise de cette langue étrangère de la part des étudiants, pour pouvoir poursuivre sans difficultés leurs cursus universitaire dans la discipline choisie. Dans le domaine des sciences, le développement des compétences linguistique et communicationnelle, sont d'une importance capitale pour l'acquisition du savoir scientifique. La réussite des étudiants dans une filière scientifique universitaire est étroitement liée à leur compétence linguistique. Le niveau de maîtrise de la langue française par les étudiants leur permet de comprendre les cours magistraux, prendre des notes, interagir avec le professeur et avec les pairs dans le cadre d'un travail en groupe (les travaux dirigés). La compétence linguistique rassure l'étudiant et lui procure de la confiance en soi. Malheureusement, lorsque le niveau de l'étudiant est encore à l'état embryonnaire, comme c'est le cas de la grande majorité de nos étudiants, la compréhension et la production relèvent du parcours du combattant. Nous savons indubitablement que les étudiants scientifiques éprouvent énormément de difficultés linguistiques qui font obstacle à la maîtrise de l'information scientifique. Les étudiants marocains inscrits en filières scientifique et technique ont quasiment tous les mêmes problèmes. A l'issue d'un enseignement arabisé au niveau du primaire et du secondaire, ces apprenants accèdent au supérieur avec les mêmes lacunes et les mêmes handicaps linguistiques. A la fin du secondaire, les apprenants ne capitalisent pas toutes les compétences communicatives et linguistiques nécessaires pour suivre des études supérieures dispensées en français. Cette langue mal maîtrisée par la majorité d'entre eux est ressentie comme une entrave dans leurs études. Ainsi nous nous sommes posé les questions suivantes : Quelles sont les « recettes miracles » de ces étudiants pour surmonter leurs difficultés linguistiques et communicationnelles ? Quelles stratégies utilisent-ils en vue de résoudre leurs lacunes linguistiques ? C'est à ces questions qu'on essaiera de répondre dans cet article. Pour mieux orienter notre réflexion, nous avons formulé l'hypothèse suivante : Les apprenants marocains étant majoritairement plurilingues, nous pensons que leur pratique du français ne peut pas être isolée de leur répertoire verbal et qu'ils disposent de ressources linguistiques auxquelles ils peuvent faire appel pour surmonter leurs difficultés de communication en français. En parlant des nombreuses études sur les contacts de langues et le comportement des locuteurs bilingues (Boukous, 1995 ; Moatassime, 1992 ; Benzakour, 2002 ; etc.), nous avançons l'hypothèse que, pour organiser leur discours en français, nos sujets s'appuieront largement sur la langue la plus maîtrisée par eux, notamment l'arabe dialectal. Nous estimons donc qu'ils déploieront des stratégies liées au recours à la langue maternelle.

1. Cadre conceptuel

1.1. La notion de stratégie

Ayant une acception militaire avant le XX^{ème} siècle, la notion de « stratégie » va être empruntée et appliquée à divers secteurs de la vie humaine. Cette notion est définie par Bange, comme « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final » (1992a :75). Pour Tardif, elle constitue « quelque chose d'intentionnel ; il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations. » (1992 :23)

Actuellement, « On s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information » (Cornaire, 1998 : 58). Selinker, quant à lui, présente cinq processus centraux de l'interlangue, dont deux sont désignés comme des stratégies :

« Stratégies of second-language learning », c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère qui désignent les techniques ou les démarches à l'aide desquelles l'apprenant parvient à apprendre une langue : simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification etc. « Stratégies of second-language communication », c'est-à-dire des stratégies de communication qui se présentent comme l'ensemble des moyens déployés par l'apprenant pour communiquer avec les locuteurs natifs de la langue cible: reformulation, paraphrase, demande d'assistance, stratégies d'évitement etc.(1972 : 220)

Ainsi, on doit distinguer, chez l'apprenant, d'une part, des stratégies d'apprentissage et d'autre part, des stratégies de communication. En gros, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la stratégie d'apprentissage est « une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience, etc. » (Cyr, 1998 :4). Après avoir défini la notion « de stratégie », nous allons particulièrement nous intéresser aux stratégies telles qu'elles sont utilisées par les étudiants dans le domaine de l'appropriation des connaissances scientifiques, dans le contexte universitaire.

2. Méthodologie

Une enquête auprès des étudiants (toutes filières confondues) inscrits en première année de la faculté des sciences Sémlalia de Marrakech, a été menée dans ce sens. Afin de recueillir le maximum de données exploitables et ainsi mener à bien cette étude, nous avons décidé d'utiliser l'approche qualitative. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 20 étudiants (9 femmes et 11 hommes). Nous leur avons proposé un entretien de groupe. La durée moyenne des entretiens est de trente minutes. Nous avons procédé à une analyse thématique de leur témoignage afin d'en faire ressortir les similitudes et les divergences. En effet en invitant les étudiants à répondre à nos questions, nous les avons poussés à réfléchir et à extérioriser leurs pensées, ce qui nous a permis de cerner le plus finement possible les stratégies adoptées par ces étudiants pour surmonter leurs difficultés linguistiques et communicationnelles.

3. Résultats

3.1. Le profil cognitif de l'étudiant marocain

Au cours de ces dernières décennies, la recherche en psychologie cognitive a fourni des explications de plus en plus détaillées sur le fonctionnement du processus cognitif impliqué dans les apprentissages.

L'apprentissage est un processus volontaire et conscient pour acquérir de nouvelles connaissances, mais l'acte d'appréhension et d'approbation des connaissances est inconscient et c'est là où réside la source de difficultés d'apprentissage. La transmission et l'appropriation de la connaissance, un processus totalement inconscient chez l'apprenant, n'est pas évident pour l'enseignant.

Bange :(2005 : 33)

Dabène (1994), aborde la culture et son influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère, elle explique comment l'écart culturel forme un obstacle à l'apprentissage des langues, car les traditions éducatives et les pratiques relationnelles constituent des problèmes peu conscients pour l'apprentissage et difficiles à résoudre. Dans d'autres travaux, l'auteure souligne l'importance de prendre en considération les pratiques culturelles dans l'attitude du sujet face à l'apprentissage, pour négocier l'imposition de stratégies méthodologiques préalablement fixées. Elle souligne que l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère et le handicap que l'apprenant va rencontrer notamment si cette langue apprise est une langue européenne. Elle pose que les stratégies d'apprentissage cognitives dans un enseignement de transmission traditionnelle sont fondées sur l'imitation et la mémorisation.

Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage [...] chaque langue enseignée a ainsi développé peu à peu sa propre tradition pédagogique qui se caractérise par un certain nombre d'options fondamentales quant au rôle du métalangage, mais aussi à l'importance dévolue à la mémorisation, au rôle de l'écrit.

Dabène(1990 : 17)

Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage. Cicurel (2003), appuie l'importance de la culture éducative et l'héritage culturel de l'étudiant dans le processus de transmission du savoir et d'apprentissage. La démarche intellectuelle par laquelle on accède à la connaissance dans la tradition Arabo-musulmane, est « la mémorisation ». La transmission et la réception passive du savoir de manière magistrale, la dépendance au professeur et l'apprentissage par cœur forment une tradition pédagogique courante dans les classes de langue dans l'école marocaine, et plus largement arabophone. La façon dont l'apprenant a reçu son apprentissage depuis le primaire impactera inévitablement sa façon d'apprendre dans le milieu universitaire. Les apprenants, victimes de ces méthodes d'enseignement, adoptent des comportements d'apprentissage de dépendance. Force est de constater que l'apprenant marocain compte sur la mémoire et l'apprentissage par cœur, cette méthode est fortement dépréciée par les approches communicatives mais très utilisée dans l'enseignement en langue arabe. La culture arabo-musulmane a hérité de l'enseignement coranique qui valorise et développe la mémoire, c'est la manière dont l'apprenant a appris à apprendre. C'est pour cela, à notre avis, qu'une fois à l'université, les étudiants arrivent avec des stratégies d'apprentissage qu'ils continuent à appliquer. On les trouve souvent déphasés parce qu'à l'université, on leur demande d'appliquer d'autres stratégies conduisant à l'autonomie. L'exemple phare qui illustre ce

phénomène reste la prise de note ; puisque les étudiants notent le cours sous la dictée et recopient fidèlement ce que l'enseignant inscrit sur le tableau. Les étudiants qui ont participé à cette enquête avancent pratiquement tous la même réponse : ils cherchent à tout noter pour rester très près des formulations et des paroles de l'enseignant et le jour de l'examen, ils apprennent le tout par cœur. Comportement qui est tout à fait légitime, puis qu'on n'a jamais préparé ces étudiants à une auto-formation ou, plus précisément, à une autonomie dans l'apprentissage. En réalité, notre système scolaire marocain est fondé sur l'enseignement dirigé plutôt que sur l'apprentissage autonome.

3.2 *Le niveau de langue*

En accédant à la faculté des sciences de Marrakech (FSSM), le niveau de langue des étudiants est déterminé par le test de positionnement que chaque étudiant inscrit en ière année de Licence est tenu de passer. En effet, ce test de positionnement que les étudiants passent en ligne permet d'évaluer leurs compétences en langue et les positionne selon les niveaux empruntés au CECRL, à savoir : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. En somme, le test de positionnement que chaque étudiant devrait passer, dure 23 minutes et se décompose en trois niveaux, chaque niveau comporte 16 questions. Pour chaque question, quatre réponses sont proposées, l'étudiant doit procéder en cochant les bonnes réponses, et une fois la durée écoulée, le test se termine automatiquement, laissant lieu au résultat qui s'affiche sur l'écran. Le test comporte des questions de grammaire, de conjugaison et de compréhension de texte. Les étudiants de niveau A1 constituent plus de 80% de la totalité des étudiants. En outre le niveau le plus élevé dans la FSSM est le niveau B1, ce qui laisse suggérer le niveau faible en français de ces étudiants. A cause de la massification que connaît la FSSM, le taux très élevé des inscrits à cette faculté, en plus du manque des salles de cours et des moyens humains, les étudiants de ces différents niveaux sont rassemblés ensemble dans le même groupe pour recevoir le même enseignement. Le module langue et communication (L.C.), cible la maîtrise de la langue d'enseignement, de la méthodologie du travail universitaire, le développement de compétences linguistiques et communicationnelles des étudiants. Afin d'établir un équilibre et d'amorcer les répercussions de la politique d'arabisation, un enseignement linguistique, avec une perspective basée sur les techniques de communication de la langue française, a été généralisé dans toutes les facultés scientifiques et techniques du Royaume.

3.3 *Stratégies d'apprentissage des étudiants*

-Les stratégies des étudiants pour la compréhension écrite : Le recours à la traduction

Selon l'approche cognitive, comprendre est une opération cérébrale de traitement de l'information qui repose sur le maniement des représentations mentales. Sabiron (1996 : 32) avance à ce propos que : « La compréhension est le résultat d'une interprétation logique d'informations sensorielles et d'une confrontation automatique ou consciente à une structure de connaissance acquises et mémorisées ». Cuq et Grucare marquent aussi que la compréhension n'est pas une simple activité de réception d'information, la compréhension :

Suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment »

Cuq et Gruca (2005 : 157)

Les difficultés de compréhension que rencontrent les étudiants, les poussent à adopter des stratégies diverses pour parvenir à comprendre les cours de spécialité. La traduction en arabe est l'une de ces stratégies, le passage d'une langue à l'autre reste quasiment obligatoire ; non seulement à l'orale mais également à l'écrit. Les connaissances lexicales et syntaxiques limitées des étudiants, les empêchent d'accéder à la compréhension. Le recours à la traduction reste le moyen le plus utilisé par ces étudiants pour surmonter leurs difficultés de compréhension. La grande majorité des étudiants interviewés pour ne pas dire la totalité, déclare recourir à la traduction. Certains traduisent « mot à mot » tous leurs cours, alors que d'autres se contentent de traduire la grande partie du cours en plus des « mots techniques ».

E16¹ : « Comment je fais pour comprendre le cours dispensé en français ? Et bien comme tout le monde, la traduction (Rire) ».

E20 : « J'utilise le dictionnaire français-arabe pour expliquer les mots que je ne comprends pas ».

E8 : « J'utilise souvent Google traduction pour comprendre le cours ».

Ces étudiants, comme on peut le remarquer dans leur témoignage, ont recours soit au dictionnaire français-arabe, soit aux ressources numériques « Google traduction ». Cette pratique utilisée par les étudiants entraîne des difficultés inhérentes à la traduction, car le choix de la terminologie appropriée n'est pas toujours évident pour eux. En outre, la traduction mot à mot est inévitablement insuffisante, car le terme n'existe et n'a de sens que dans un ensemble notionnel et conceptuel.

-Les stratégies des étudiants pour la compréhension orale

Chaque langue a son propre système de sons, son rythme et son intonation. Reconnaître le sens à travers une série de sons lors d'un cours dispensé en français est l'une des principales difficultés des étudiants marocains. Ces derniers ont déjà acquis dans leur langue maternelle des habitudes perceptives, qui affectent leur propre système phonologique. Lhote, souligne d'ailleurs que : « on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître » (1995 : 28). Les différences entre les deux systèmes de langue engendrent alors des difficultés d'écoute :

Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère.

Cuq et Gruca (2005 :160)

¹ « E » renvoie à étudiant suivie d'un numéro indiquant l'une des personnes interrogées.

Cornaire, montre que :

Les sons qui entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne sonore subissent des influences dues à ces contacts. Ces influences peuvent se traduire par des contractions, des liaisons, des élisions, etc. qui rendent plus difficiles la délimitation des frontières entre les mots et par conséquent, le décodage du message.

Cornaire (1998 : 112)

Ainsi, nous pouvons avancer qu'à cause du problème de la perception auditive dans la langue étrangère, les étudiants ont du mal à réussir la prise de note, ce qui les pousse à recopier tout ce que le professeur note sur le tableau. Carrette (2001 : 126) présente les objectifs d'écoute comme suit :

- Ecouter pour apprendre (pour analyser, sélectionner, rendre compte, etc.)
- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.)
- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)
- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil, etc.)

En termes d'apprentissage, les étudiants écoutent le professeur plutôt pour apprendre et pour s'informer. Il s'agit d'écouter pour atteindre un objectif particulier, qui est de comprendre les informations données en langue française. Les étudiants interviewés admettent avoir des difficultés à suivre les cours à cause de leur faible niveau en français, du débit rapide de l'enseignant et de la complexité de son discours en cours magistral.

E10 : « Je n'arrive pas à noter le cours, le professeur parle très vite. »

E16 : « Quand le professeur explique le cours, il ya des choses que je comprends et des choses que je ne comprends pas. »

E20 : « Les cours sont en français, j'ai des problèmes en français, c'est difficile. »

Pour pallier une déficience auditive en langue étrangère, ces étudiants devraient s'engager le plus souvent dans toutes les activités qui favorisent l'utilisation effective de la langue française pour apprivoiser leur audition et se procurer une meilleure discrimination auditive. Dans cette optique, les étudiants peuvent écouter les journaux télévisés et radiophoniques, visionner des films ou des séquences vidéo téléchargées sur Internet pour se familiariser avec le système phonologique de la langue française.

3.4 Les stratégies de communication

Pour une interaction réussie dans la langue cible, les étudiants doivent être capables d'utiliser des énoncés grammaticaux corrects et compréhensibles, adaptés à la situation de communication. Ils doivent être en mesure de comprendre, de saisir et d'interpréter le discours de leur professeur ; ils doivent également être capables d'interagir, de collaborer et de coopérer avec le professeur et les pairs. Malheureusement, on constate souvent qu'en situation de communication, l'étudiant éprouve plutôt des difficultés à communiquer efficacement en français avec autrui. Le plus souvent, il n'arrive pas à bien maîtriser toutes les composantes nécessaires à l'interaction. Il lui faut alors emprunter différentes voies en vue de surmonter ces problèmes et d'assurer la réussite de la communication. Ces procédés mis en œuvre par l'étudiant sont des « stratégies de communication ». Canale et Swain (1980 : 30) ont

été les premiers à distinguer, dans la compétence de communication, une compétence stratégique : « ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication ». Pour ces auteurs, la compétence stratégique, se présente comme un ensemble de démarches compensatoires mis en œuvre par l'apprenant pour combler les lacunes de la communication dues à une connaissance limitée de la langue. Pour Faerch et Kasper, les stratégies de communication sont « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier. » (1980a : 81) L'interaction entre les enseignants de spécialité et les étudiants se caractérise par une inégalité de compétence. Cette disparité de compétence occasionne des problèmes de communication, de compréhension et d'interprétation. Les étudiants se trouvent donc confrontés à des difficultés de plusieurs ordres pour assurer la transmission du message et l'interprétation du discours de l'enseignant. Ainsi, lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème d'interaction, les étudiants scientifiques ont recours à des stratégies de communication à travers lesquelles ils essayent de compenser leur déficit linguistique. En effet, pour communiquer en langue française, les étudiants adoptent certaines démarches, non seulement pour surmonter leurs problèmes de communication, mais aussi pour ne pas perdre la face pendant le déroulement de l'interaction. Faerch et Kasper (1980a) expliquent que pour surpasser le problème de communication, l'apprenant peut agir de deux manières, il peut décider soit de poursuivre l'objectif qu'il s'est fixé au départ (on parlera alors de réussite), soit de revoir son objectif en utilisant tout autre moyen linguistique. Le changement de code (y compris les emprunts), la traduction littérale, les paraphrases, les néologismes etc. (on parlera alors d'évitement). Le cas de nos étudiants relève plutôt du deuxième cas. En s'appuyant sur des stratégies d'évitement, l'étudiant cherche à surmonter les difficultés linguistiques et tente de communiquer malgré ses lacunes, en recourant à l'alternance codique. Il s'agit de garantir l'intercompréhension dans une situation où la compétence linguistique des interlocuteurs n'est pas égale.

A- L'alternance codique

L'alternance codique ou alternance des langues permet à l'étudiant de recourir à d'autres codes. Selon Essono (1998 : 60); on appelle alternance codique ou code –Switching ou code-mixing « le fait pour un bilingue de passer d'une langue à l'autre au cours de la production des énoncés ». L'alternance codique se traduit par l'usage de ressources linguistique d'une langue autre que celle de l'interaction en cours sous forme de « juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-système grammaticaux différents » (Moreau, 1997 : 32). Le passage momentanée à une autre langue peut porter sur un mot, un groupe de mots, une phrase. Selon Py :

L'apprenant, en situation d'appropriation d'une langue étrangère, est toujours confronté à la gestion d'une dialectique de la fusion et de la différenciation : fusion de la première et de la deuxième langue au sein d'une variété métissée ; sauvegarde de l'identité de chaque langue et résistance aux pressions mutuelles qu'elles exercent l'une sur l'autre.

Py (1992 : 117)

Étant donné que les étudiants ne parviennent pas toujours à bien intérioriser les structures linguistiques de la langue étrangère pour exprimer leurs idées, ils passent inévitablement par le biais de la langue maternelle pour mieux conceptualiser l'idée.

E2 : « Lors des TD, je m'aventure à parler en arabe, je n'arrive pas à dire en français tout ce qui concerne un domaine donné. »

E5 : « J'utilise la langue du pays, je la parle couramment mais j'utilise de petites phrases ou des mots en français, pour répondre aux professeurs. »

E6 : « C'est spontané, on ne peut pas ne pas mélanger les deux langues. »

E7 : « Généralement nous les étudiants on utilise beaucoup le dialecte marocain, des fois on commence une phrase en français et on la termine en arabe, moi aussi je mélange les deux langues en même temps, d'ailleurs c'est le cas de beaucoup d'étudiants. »

Il est à noter que, l'usage de l'alternance codique, est une pratique que le professeur utilise lui-même et/ou en accepte l'usage par crainte de voir ses étudiants s'enfermer dans un mutisme total. Cette situation s'explique par l'incapacité de l'étudiant à exprimer d'une façon claire et cohérente ses idées en français durant le cours. C'est vrai que les étudiants ont rarement l'occasion de s'exprimer lors d'un cours magistral, mais quand l'occasion se présente, de leur bon gré ou sollicités par l'enseignant, ils utilisent des phrases formulées dans une syntaxe simplifiée et réduite, souvent faites avec des code-switchings. Ils violent consciemment les règles pédagogiques pour s'exprimer avec la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Le type d'alternance utilisé de la part des étudiants scientifiques marocains correspond à ce qui est connu chez Moore (1996) par l'alternance balise de dysfonctionnement ou l'élargissement du répertoire verbal. Elle est marquée par le recours à la langue source afin d'élargir le capital linguistique qui est limité dans la langue étrangère. L'alternance constitue pour l'étudiant marocain un support nécessaire à l'élaboration de son discours en une langue mal maîtrisée. L'apprenant pourrait prendre part activement à l'interaction en classe si l'enseignant lui permettait d'alterner les langues qui composent son répertoire linguistique. L'alternance codique constitue une source de motivation et de sécurité pour l'étudiant à qui les expressions en langue étrangère font défaut. Plusieurs chercheurs (Moore, 1997, Castelloti et Moore, 1999), s'entendent sur le fait que l'alternance codique en classe de langue, optimise les échanges et permet de stimuler la soif d'apprendre de l'apprenant.

B-La traduction littérale

Selon Py (1991), la traduction littérale fait partie des marques observables dans les conduites communicatives des locuteurs bilingues, multilingues et se présente comme le transfert, par le locuteur, de ses connaissances d'autres langues sur la langue de communication en cours. Elle se manifeste sous forme de traduction mot à mot, de la transposition d'une structure linguistique d'une langue dans une autre langue. Dans le cas étudié, ce phénomène est produit principalement par l'influence de la langue maternelle sur le répertoire linguistique en français des étudiants. Pendant l'entretien nous avons pu relever les exemples suivants :

E11 : « Je parle avec un ami en français, surtout je passe sur lui chaque jour pour aller à la faculté. »

E15 : « Quand je parle, l'enseignante me suit dans mon chemin. »

E17 : « Il apparaît sur lui, ne pas être content. »

C-La paraphrase

Les étudiants ont recours à la paraphrase pour surmonter leurs obstacles linguistiques, dus surtout aux carences lexicales auxquelles ils se heurtent sans cesse dans le processus de production orale. La paraphrase leur permet donc de ne pas rester bloqués, à cause soit d'un manque de vocabulaire, soit d'un problème d'accès en mémoire. En effet, en s'efforçant à chercher, dans leur répertoire limité d'expressions, celles qui correspondent le mieux à ce qu'ils veulent exprimer, le blocage transparait dans leurs interactions par des erreurs, des reprises ou des pauses.

E10 : « Le fils de ma tante à Rabat parle couramment en français. »

L'étudiant a utilisé (le fils de ma tante) au lieu de dire mon cousin.

D-La simplification

Selon Alber et Py(1986 : 84), la notion de simplification :« implique la position d'un « degré zéro » à partir duquel une séquence discursive peut être évaluée comme simple (ou complexe). » Le déficit linguistique de nos étudiants les pousse souvent à utiliser des processus de simplification. Cette stratégie de communication se manifeste par l'emploi de phrases courtes et simples (sujet-verbe-complément), marquées souvent par des omissions (articles, préposition, etc.). Les étudiants opèrent des ajustements sur leurs discours en vue d'assurer l'intercompréhension.

E6 : « Je parle pas bien français. »

E8 : « J'adore physique. »

E13 : « Je veux terminer mes études pour être quelqu'un important. »

E19 : « Moi je veux être professeur universitaire, c'est rêve de ma mère (Rire). »

E-La reformulation

La reformulation est un moyen dont se sert l'émetteur pour communiquer oralement un même « contenu » en recourant à d'autres mots ou expressions. Vion, la définit comme « une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. »(2000 : 219)

E11 : « Je ne suis pas content, nous somme des mouslimine et le français!»

Enqu² : « Comment- ça ? »

E11 : « Je veux dire, il faut étudier en arabe puisqu'on est des mousslimine. »

Au cours d'une interaction, la reformulation peut être déclenchée soit par une demande de clarification de la part de l'interlocuteur, soit par le locuteur lui-même, s'apercevant de l'incompréhension de son interlocuteur. La reformulation constitue ainsi « un véritable contrôle de nature métalinguistique sur l'activité langagière en

²« Enqu » renvoie à « enquêteur ».

cours » (Vion, *Ibid.* :222) qui permet au locuteur d'effectuer une recherche lexicale et d'opérer une restructuration de l'information.

Conclusion

Il est faux de croire que les étudiants restent passifs face à leurs problèmes linguistiques. Pour résoudre les problèmes de production, les sujets ont largement privilégié les stratégies de communication qui se traduisent par les efforts et la volonté de se faire comprendre malgré leurs lacunes. Leur recours à la langue française se manifeste par : la reformulation, la simplification, et la paraphrase. Cette étude a également permis de mettre en relief le rôle de la compétence bilingue des sujets dans leurs productions en français. Dans ce domaine, l'influence de la langue maternelle pratiquée par les sujets s'est traduite par des conduites communicatives orientées vers l'alternance codique et la traduction littérale. Pour la résolution des problèmes de compréhension, les sujets privilégient plutôt, la traduction. Ainsi, en répondant à nos questions, les étudiants ont été invités à réfléchir sur leurs propres difficultés et les stratégies adoptées pour les surmonter. Ils ont non seulement partagé leurs expériences et problèmes de langue mais ils ont aussi pu prendre conscience de leur propre apprentissage à travers cet entretien. De plus, nous espérons qu'en réfléchissant ensemble aux difficultés d'apprentissage de ces étudiants et aux stratégies utilisées par ces derniers pour surmonter leurs difficultés, nous pourrions trouver les solutions les mieux adaptées pour les aider à suivre confortablement leur cursus universitaire et réussir leurs études scientifiques.

Références bibliographiques

- Alber, J.-L. & PY, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : inter parole, coopération et conversation, *Études de linguistique appliquée* 61 : 8-90.
- Bange, P. (1992a). Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Hatier-Didier, coll. LAL.
- Bange, P. (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère, L'Harmattan, Paris.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1:1-47.
- CARETTE, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère, in *Le français dans le monde, Recherches et applications* : 126-142.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1999) (Coord.). Alternance des langues et construction de savoir, *Cahier du français contemporain*, n° 5 : 1-255
- Cicurel, F. (2003). Figures de maître, *Le français dans le Monde* n°326 :32-34.
- Cornaire, C. (1998). La compréhension orale. CLE International, Paris.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissages, CLE International, 181 p.
- Dabene, L. (1990). Diversité des situations d'enseignement/d'apprentissage d'une langue étrangère. in L. Dabène et al. (Ed.), *Rituels et variations dans la classe de langue étrangère*. Crédif-Hatier (LAL), Paris.
- Dabene, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, Paris.
- Essono, J.-M. (1998). Précis de linguistique générale, l'Harmattan, Paris.
- Faerch, C. & KASPER, G. (1980 a). Processes and strategies in foreign language learning and communication, *International Studies Bulletin*, 5, pp. 47-118.

- Lhote, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Hachette, Paris.
- Moreau, M. (1997). Sociolinguistique. Concepts de base, Belgique, Mardaga.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, in : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°7, Presses Universitaires de Vincennes, Paris, pp. 95-122.
- PY, B. (1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité, *Cahiers de l'ILSL*, n°2, pp. 113-126.
- Sabiron, J. (1996). Langue anglaise et étudiants scientifiques, Thèse de Doctorat. Université Bordeaux 2.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, X(3), pp.209-231.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : *l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, Montréal.
- Vion, R. (2000). La communication verbale. Analyse des interactions, Hachette Livre, Paris, 302p.