

*Université Mouloud Mammeri
Facultés des lettres et langues
Département de français
Ecole doctorale*

***La place du français dans le discours épilinguistique
de lycéens tizi-ouzouèns:
approche praxématique***

*Thèse de doctorat
En sciences du langage*

Réalisée par Rabiha Ait Hamou Ali

Codirigée par Monsieur le Professeur Yacine Derradji
Monsieur le Professeur Jean-François Sablayrolles

Présentée devant le jury:

Karima Ait Dahmane, Présidente, université Alger 2, Professeure
Yacine Derradji, Rapporteur, université Med Mentouri de Constantine, Professeur
Jean-François Sablayrolles, rapporteur, université Paris XIII, Professeur
Christine Jacquet-Pfau, Examinatrice, Collège de France, Paris, Maître de conférences
Ahmed Boualili, Examineur, université M. Mammeri, Maître de conférences classe A
Aldjia Outaleb-Pellé, Examinatrice, université M. Mammeri, Maître de conférences classe A

Soutenue le 8 septembre 2014

Remerciements

Je vous remercie Messieurs les Professeurs Yacine Derradji et Jean-François Sablayrolles pour vos remarques, suggestions et votre soutien. Je vous remercie de m'avoir dirigée à distance et corrigé les versions électroniques de mes travaux.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer cette modeste étude.

Merci Chérif pour ton soutien et ta disponibilité.

Je remercie chaleureusement les élèves et leurs parents qui ont accepté de discuter avec moi la problématique au cœur de la présente thèse.

Pour mon beau-frère Salem

Pour mes parents et beaux-parents

Pour Chérif, Samy et Yani

Sommaire

Introduction générale.....	02
Chapitre 1: <i>Le cadre théorique et méthodologique</i>	07
<i>Introduction</i>	07
<i>Le cadre théorique</i>	08
<i>Le cadre méthodologique</i>	26
<i>Conclusion</i>	47
Chapitre 2 : <i>Le français et les langues nationales</i>	49
Chapitre 3: <i>Le français, une langue de savoir, de technologie et d'avenir?</i>	90
Chapitre 4: <i>Le français, une langue dépassée par l'anglais?</i>	130
Chapitre 5: <i>Le français, une belle langue?</i>	171
Chapitre 6: <i>Le français, une langue-visa?</i>	206
<i>Conclusion générale</i>	243
<i>Bibliographie</i>	251
<i>Annexes</i>	261
<i>Table des matières</i>	403

Introduction générale

La problématique:

En m'appuyant sur les principes de la linguistique praxématique, je me propose, dans la présente étude, de recueillir et d'analyser les procédés linguistiques d'élaboration des représentations du français dans des discours épilinguistiques que je sollicite auprès de lycéens tizi-ouzouéens¹ candidats au baccalauréat de l'année 2011. Ces lycéens évoluent, d'un côté, dans un univers pédagogique et didactique plutôt arabisant, la langue de l'école étant l'arabe et, de l'autre côté, dans un espace social plurilingue où le kabyle, langue majoritaire dans la région de Tizi-Ouzou, l'arabe "dialectal" ainsi que le français sont en concurrence. Ils s'apprêtent à poursuivre des études universitaires dont les filières scientifiques et techniques sont enseignées en français.

En allant à leur rencontre pour discuter avec eux des langues à l'école, en général, et du français, en particulier, sans jamais perdre de vue l'impact que pourrait avoir sur eux ce qui se dit ou s'entend à propos de ces langues autour d'eux, c'est-à-dire dans leur vie quotidienne en rapport avec le bilinguisme social en cours, je me situe donc dans un cadre théorique global qui est celui de la sociolinguistique. En effet, je pars de l'hypothèse selon laquelle les fonctions de langues vernaculaires, véhiculaires, de réussite ou d'échec social, etc., qu'on attribue à chacune de ces langues tout comme les sentiments qu'on éprouve à leur égard, ont un ancrage social. Les discours qui les concernent le sont aussi. Mais en choisissant le milieu scolaire et plus précisément des candidats au baccalauréat, je souligne combien il est important, pour moi, enseignante dans un département universitaire de français, de comprendre le fondement social des imaginaires autour du français dont témoigne la parole de ces élèves finissant un parcours scolaire essentiellement en arabe et se préparant à un cursus universitaire en français. La préoccupation du pédagogue et du didacticien n'est donc pas lointaine même si elle est ici en amont puisque la recherche cible la compréhension des mécanismes de fonctionnement à la base des attitudes exprimées à l'égard du français par des locuteurs engagés dans un examen en arabe pour entreprendre des études en français ou de français².

Le cadre théorique de la recherche:

¹ De Tizi-Ouzou, une des principales villes kabylophones.

² Il y a bien sûr ceux qui seront orientés vers des filières enseignées en arabes (psychologie, droit...) vers les langues arabe, française, anglaise...

Je précise, toutefois, que ces discours bien qu'authentiques ne sont pas tout à fait spontanés puisque je les provoque et je pourrai même dire qu'en les (re)centrant sur les langues, en relançant leurs auteurs, etc., je participe à leur élaboration sans avoir l'intention de faire produire telle parole ou telle mise en mots ou en discours. Par conséquent, ce sont des discours co-produits dans des échanges intersubjectifs sur ces langues. Ce qui exige la praxématique comme mode de recueil et d'analyse de ces discours car ce qui est recherché ce sont surtout les manières avec lesquelles les représentations autour du français s'y élaborent en tant que processus et non pas en tant que produit, c'est-à-dire définitif et figé.

Il n'est pas non plus, en effet, question de mises en mots ou en discours spontanées telle que, par exemple, les productions écrites dont le sujet principal ne concerne pas la façon avec laquelle on voit le français parmi les langues présentes dans l'univers social et pédagogique des élèves "interrogés": lettres, compositions sur table, devoirs de maison... Sans doute, ce type de productions discursives contient des éléments épilinguistiques pouvant renseigner sur l'imaginaire des auteurs en ce qui concerne cette langue. Toutefois, ces mises en mots du fait qu'elles sont beaucoup plus produites (bien qu'elles constituent des réponses à une question en situation pédagogique) que co-produites dans un cadre d'échanges directs, elles sont plutôt à soumettre aux procédés de l'analyse du contenu. Et c'est, de ce fait, tout l'aspect interactif, intersubjectif, dialogal et dialogique/polyphonique, à la base du processus de la construction linguistique de ces représentations, qui est évacué. Or, l'inscription du sujet dans sa parole tout comme la gestion et la négociation du sens en train de se produire constituent, pour moi, ce qui fait de ce projet un sujet de sciences du langage. Autrement dit, ce n'est pas uniquement ce qui est dit à propos du français, en compétition avec l'arabe, le kabyle et l'anglais qui m'intéresse. Les modalités de sa mise en discours sont encore plus importantes. Ce que cible la présente étude réside aussi dans ce qui est passé sous silence sous forme de non-dits, d'autocensures, de camouflages et d'évitements stratégiques ou inconscients; car dans les deux cas il faut y dégager les indices et les ingrédients linguistiques dans la perspective de reconstituer les processus qui sous-tendent ces représentations. Il est donc plutôt question de provoquer la parole de ces lycéens dans le cadre d'entretiens centrés sur la manière avec laquelle ils perçoivent le français ou, pour être précis, sur ce qu'ils acceptent de (me) dire à propos du français dans cet univers scolaire et social.

Ici, la démarche praxématique semble adéquate. En adoptant ses principes, les entretiens dépassent l'échange classique questions/ réponses pour faire de l'investigation verbale: interroger ce qu'on présente comme des vérités générales souvent perçues comme inutiles à

démontrer comme *le français est une langue de sciences et de culture, une belle langue ou une langue dépassée par l'anglais...* Il s'agit, en partie, de préciser ce qu'il y aurait de beau dans cette langue qui, faut-il le rappeler, est évaluée en rapport avec l'arabe, le kabyle et l'anglais. En quoi le français est-il scientifique ? Qu'est-ce qu'il y a de scientifique et de culturel dans cette langue? Pourquoi la considère-t-on ainsi ? Les autres langues (pas seulement l'arabe et le kabyle) ne seraient-elles pas scientifiques et/ou culturelles alors? Bref, comment catégorise-t-on ces notions parmi d'autres?

Le contenu des chapitres:

Six chapitres composent la rédaction de cette thèse

Dans le premier, j'explicité le cadre théorique et méthodologique dans lequel j'ai recueilli et décrit les processus linguistiques d'élaboration des représentations du français dans les discours épilinguistiques suscités. Dans les cinq autres chapitres, je présente les analyses des discours recueillis en y faisant ressortir, d'un côté, la place du français respectivement vis-à-vis des langues nationales et de l'anglais, et, de l'autre côté, les catégorisations que l'on se fait du français tour à tour comme une langue de savoir, de technologie et d'avenir; comme une belle langue et/ou une langue pour voyager.

Voici les intitulés des ces six chapitres:

Chapitre 1: Le cadre théorique et méthodologique

Chapitre 2: Le français et les langues nationales

Chapitre 3: Le français, une langue de savoir, de technologie et d'avenir?

Chapitre 4: Le français, une langue dépassée par l'anglais?

Chapitre 5: Le français, une belle langue?

Chapitre 6: Le français, une langue-visa?

Après la bibliographie, figurent les annexes et le corpus: le questionnaire de la pré-enquête, le guide d'entretien ayant servi l'enquête proprement dite et les entretiens.

Impliquée à la fois en tant qu'enseignante mais aussi en tant que citoyenne dans le débat suscité dans le cadre de cette thèse sur les langues à l'école et dans la vie sociale, en général, je considère inutile de rappeler que ce travail n'est pas la seule façon d'aborder la construction des représentations dans l'activité langagières intersubjectives des locuteurs. Les situations tout comme les partenaires des échanges langagiers sont si variés qu'il est évident que ce qui est recevable ici ne l'est pas forcément ailleurs. Peut-être qu'en attirant une fois de plus l'attention sur la motivation socio-didactique à sa base, son interprétation ne dépassera pas le cadre de son élaboration.

Chapitre 1

Le cadre théorique et méthodologique

1.1. Introduction:

En m'inscrivant dans l'orientation sociolinguistique de langues en contact, je fais mienne l'affirmation selon laquelle les langues sont égales de principe: elles sont toutes doublement articulées. Mais elles n'ont pas les mêmes fonctions sociales. Cette inégalité, dans les fonctions sociales qu'elles remplissent, a des répercussions sur les façons de les percevoir, d'en parler, sur les façons d'adopter des attitudes à leur égard, à l'égard de leurs locuteurs, et même des comportements faisant que certaines sont recherchées et considérées plus faciles à connaître, à apprendre quand d'autres sont fuies et dites «difficiles» ou «compliquées». En effet, parler une langue inconnue ou parler mal un français ou un anglais, par exemple, est de moins en moins qualifié, comme autrefois, de chinois ou encore de chinoiserie. Cela a sans doute un rapport avec le poids économique de la Chine dans la mondialisation en cours qui fait que le chinois devient petit-à-petit une langue "désirée". C'est pourquoi on relativise la complexité et les difficultés de son apprentissage liées, entre autres, au grand nombre d'idéogrammes qui lui sert d'écriture.

C'est dire que les langues en elles mêmes sont "pour rien" dans ce qu'on leur attribue comme valeurs ou vices. Ce sont les locuteurs qui les utilisent aussi bien dans la vie de tous les jours que dans le cadre de la parole élaborée (à l'écrit plus qu'à l'oral) qui sont à la base des façons de les voir, de les classer, de les rechercher ou de les abandonner...

Ainsi, les fonctions sociales des langues ont un rôle déterminant dans les façons avec lesquelles ces dernières sont catégorisées par les locuteurs. C'est pourquoi il me semble nécessaire de prendre en considération le statut du français dans l'espace social où évoluent les élèves auprès de qui je sollicite des discours épilinguistiques justement, mais aussi ceux de l'arabe et du kabyle avec qui cette langue partage des domaines sociaux mais surtout scolaire pour ce qui concerne, en premier lieu, la présente étude.

Je fais également mienne l'idée selon laquelle contourner ou évacuer ma subjectivité dans le traitement d'un objet aussi politique, car il est géré institutionnellement, que polémique, car il fait

partie de l'ensemble social (auquel j'appartiens d'ailleurs), ne relève pas de l'objectivité mais, bien au contraire, ressemble à une abstraction des enjeux de la réalité complexe et dont la saisie est encore plus complexe.

Voilà qui m'amène donc à m'interroger sur les voies et les moyens de recueillir et d'analyser des paroles auxquelles je participe. Ce n'est pas que j'ignore que ces voies et ces moyens constituent en réalité un bloc: c'est pourquoi je les mets dans le même chapitre. Tout juste que pour un besoin de clarté, je les présente sous forme de deux sous-chapitres complémentaires.

1.2. Le cadre théorique

Je m'interroge donc, dans ce chapitre, successivement sur le cadre théorique et méthodologique avec ce souci de faire ressortir, comme cela est formulé en «linguistique du désordre et de la complexité» (L. J. Calvet, 2007: 3, Ph. Blanchet, 2012: 16), le point à partir duquel je décris l'élaboration des représentations linguistiques de lycéens tizi-ouzouéens avec qui j'échange autour du français, tout en sachant qu'il y a d'autres façons d'aborder ce thème: les représentations du français en milieu scolaire. Je me situe donc dans l'activité langagière que je provoque et conduis avec eux. Autrement dit, je me propose de faire ressortir l'élaboration de ces représentations dans ces activités interactives en m'appuyant sur les principes de la linguistique praxématique. D'où l'utilité de préciser en quoi consiste cette linguistique et ce que son adoption ici implique comme dispositif théorique et méthodologique à la base de la présente étude. Qu'est-ce que donc la linguistique praxématique? Quels sont ses sources, ses fondements et ses principes? Qu'est-ce que son adoption implique sur la collecte et l'étude des discours épilinguistiques? Qu'est-ce qu'un discours épilinguistique? S'agit-il de simples mises en mots des représentations que l'on se ferait des langues? Qu'est-ce qu'on entend au juste par la notion de représentations? Pourquoi le pluriel? Quel est le statut des représentations dans les sciences du langage? Comment ces dernières y sont-elles étudiées? Sont-elles de même nature selon qu'on les décrit à partir d'une interaction verbale ou dans des productions à caractère plutôt "mono-énonciatif"? Qu'est-ce que l'interaction verbale? A quoi renvoient les notions de co-construction, de dialogisme et de polyphonie, celle de l'un et du multiple, celle du Même et de l'Autre, de l'Ici et de l'Ailleurs de la personne, etc., dans les échanges langagiers? Qu'est-ce qu'on entend par réglage et négociation sociaux du sens durant un échange langagier ou une interaction verbale?

1.2.1. La praxématique: théorie de la production du sens dans le langage

1.2.1.1. Qu'est-ce que la praxématique?

Théorie de la production dynamique du sens en langage qui se propose d'expliquer la parole en action, la praxématique est fondée, durant les années soixante-dix, à l'université Paul Valéry III de Montpellier, par Robert Lafont. Autour de celui-ci, il y a Françoise-Gardes Madray, Paul Siblot, Jeanne-Marie Barbéris, etc. Parmi les universitaires qui inscrivent leurs recherches dans cette perspective, il y a notamment J. Bres, B. Maurer, M. Sandré, A. Salazar Orvig, M. Grossen...

Cette théorie est d'inspiration marxiste. Ces chercheurs s'appuient sur la matérialité verbale des discours pour proposer une modélisation du sens en train d'émerger. En reprenant la théorie bakhtinienne du signe linguistique à laquelle ils intègrent la notion du temps opératif de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume, ils se fondent sur la redéfinition du sujet parlant à partir de l'Inconscient comme le suggère la psychanalyse.

R. Lafont (1976: 71) la définit comme étant «une théorie post-structuraliste basée sur l'étude des phénomènes dynamiques du langage: production du sens en discours, production des niveaux de réalité dans la représentation du monde». C'est, selon P. Siblot (1988: 73), une «théorie de la production linguistique de sens qui a explicitement posé les principes à partir desquels elle s'applique à élaborer des modélisations de la signifiante en langage». De ce fait, comme le soulignent J.M. Barberis et F. Gardes-Madray (1986: 37), elle dépasse et rompt avec «la dichotomie saussurienne langue/parole dans laquelle s'ancrent les développements structuralistes [...] d'une conception qui traite le sens en produit et omet la question du comment ce sens est-il produit? Selon quelle dynamique discursive?»

Durant les premières années de la formulation de cette théorie, ces chercheurs l'ont appliquée à des œuvres littéraires (écrites) ; mais très vite ils élargiront leurs corpus aux productions orales co-construites dans l'esprit d'analyser le dire en actes, en même temps que paraissaient les premières publications liées aux théories de l'énonciation, des actes du langage, de la pragmatique, de l'analyse du discours, de l'analyse conversationnelle, des interactions verbales et de la sociolinguistique, co-variationniste d'abord, interactionnelle, ensuite, et urbaine, enfin.

1.2.1.2. Les fondements de la praxématique:

En insistant sur l'aspect dynamique de la production du sens en langage, les théoriciens de la praxématique provoquent une rupture avec la vision statique, voire figée du rapport entre le signifiant et le signifié postulé par la linguistique synchronique. Une vision que la linguistique diachronique reprend pour repérer ce qui a évolué dans le système, en procédant par la comparaison dans le temps entre des états d'une langue non pas comme un ensemble de conventions adoptées par le corps social, car cela exigerait la prise en considération de ce que les rédacteurs du *Cours de linguistique générale* appellent «les éléments externes», mais entre ceux du «système», au singulier. En effet, ce qui intéresse la diachronie dans la logique du *Cours de linguistique générale* c'est toujours le système, c'est-à-dire sans prendre en considération ses éléments externes... A la différence, les praxématiciens se proposent de rechercher l'élaboration du sens dans ce que je pourrais appeler, pour le moment, le passage du signifiant vers le signifié. Il ne s'agit pas, en fait, de la traduction verbale d'une pensée comme si, disons le simplement, il y aurait à la base la pensée dont la formulation serait achevée et qu'il faut extérioriser telle qu'elle au moyen de mots. Quand bien même le praxématicien travaille sur la matérialité du langage pour faire ressortir les procédés de construction du sens essentiellement dans

le verbal mais en prenant en considération, quand cela ne contredit pas les principes de sa théorie, tout ce sur quoi travaillent les analystes de la conversation, de l'énonciation dans le discours, de l'interaction verbale, les pragmaticiens, etc., il n'est pas question dans sa logique de rechercher comment se traduit verbalement la pensée qui pré-existerait à la parole. Ce n'est pas seulement que pensée et langage sont liés. C'est aussi parce que l'extériorisation du flux verbal est, en réalité et à la différence de l'hypothèse structurale, problématique y compris dans la parole élaborée dont les œuvres littéraires constituent le prototype. En effet, cette matérialité mise sur le marché de la lecture, si on doit rester dans la parole élaborée et éditée, est en réalité une des versions de cette extériorisation. Une version plusieurs fois travaillée, ajustée, etc., dont il est difficile de ne pas percevoir la recherche d'un réglage de sens répondant à des exigences d'innovations littéraires, éditoriale, etc. C'est donc au final, même dans le cas de cette parole élaborée, un processus dans lequel le sens est en action. Et pour saisir ce sens en action, les théoriciens de la praxématique ont proposé de substituer au concept de signe linguistique celui de praxème pour justement sortir de l'idée de l'antériorité figée du sens et (re)mettre celui-ci dans la discursivité forcément dialogique et dialogale de la parole en activité, c'est à dire en interaction. Qu'est-ce que donc le praxème? Qu'est-ce que sa substitution au signe linguistique implique-t-elle en théorie de la production du sens en langage?

2.1.2.1. Le praxème

La praxématique remet en question la conception saussurienne du signe qui le limite à la simple relation signifiant/signifié. Pour les fondateurs de cette théorie, il n'y a pas d'existence de signifié comme un donné ou comme un élément figé. Pour eux, le processus de production de sens prend place dans l'interaction où le réglage de sens obéit à un ordonnancement syntaxique particulier des unités du discours, comme le montrent d'ailleurs les travaux d'Emile Benveniste.

Le praxème est l'«unité substituée au signe pour marquer le déplacement de la problématique du sens produit, du résultat vers le procès de production de sens, la signifiance. A partir du couplage entre une forme du langage et une forme du réel appréhendée de façon pratique, l'outil de production de sens est actualisé en discours selon un réglage social du sens», écrivent F. Gardes-Madray et P. Siblot (1986: 42).

Le praxème n'a donc pas un sens déterminé, figé. Il est actualisé en discours. C'est en fonction de cette actualisation qu'il produit tel ou tel sens. Pour R. Lafont, que cite F. Tollis (1990: 136), le praxème est l'«objet linguistique présent au lieu [x] de la communication, qui symbolise l'agir concret et l'objet extérieur». Il propose d'appeler praxème «ce qui a en charge la dénomination de l'acte et de l'objet [...]», et parapraxème ce qui sert à «leur inscription dans l'espace et le temps».

1.2.1.2.2. La signifiance et l'actualisation:

Employé par J. Kristeva et par E. Benveniste, le mot «signifiante» devient un des concepts clés de la théorie praxématique: c'est le procès de production de sens en langage. «La signifiante, écrit Catherine Détrie (2001: 315), renvoie ainsi à une productivité toujours à l'œuvre, un champ de possibles sur lequel la signification opère une restriction. Elle est donc la condition même de la production de sens, production de sens qui ne peut advenir que dans l'interaction des voix qui la soutiennent. Le monolinguisme du sens est donc totalement illusoire, la signifiante en travail, en tant qu'illimitation du sens, sapant l'univocité construite par le discours. L'activité de production du sens consiste à restreindre la signifiante, à la transformer en communication qui fasse sens et permette de dire le monde extérieur. Tout travail de nomination est ainsi pris entre deux pressions contraires: celle, en amont, de la signifiante, que le travail de nomination réactive, du tout pour tout; celle, en aval, des significations reconduites, du réglage pratique, de la pression de l'énonciataire. Le mot, qui se donne comme un produit-sens isolable, masque le travail dialectique de la signifiante. Or la présence même du mot dans le discours manifeste l'absence (l'exclu, le rejeté, le reversé en inconscient, etc.).»

Le mot dans le discours reste ainsi lourd de toutes absences, qui continuent à peser sur son sens, chaque communication nouvelle jouant le sens construit antérieurement.»

Pour la praxématique, continue Catherine Détrie (2001: 315), «la signifiante est ainsi une somme de potentialités signifiantes, elles-mêmes constituées à partir de pratiques signifiantes (sociales, politiques, idéologiques). Le réglage du praxème travaille en restriction la signifiante: parler, c'est choisir, sélectionner des potentialités, en récusation d'autres discursivement possibles. Il peut travailler aussi en dérèglement du rapport conventionnel. La praxématique se donne pour tâche d'analyser comment les réglages intersubjectivement stables (ce qu'on considère naïvement comme des significations objectives) restreignent la signifiante, comment aussi, par quelles stratégies, la signifiante resurgit dans les marges de la signification (ratages de parole, figure, etc.)»

Pour la praxématique donc, ce qui est observé c'est à la fois le sens et son processus de production, processus de production illimité de sens, c'est-à-dire de la signifiante.

Il faut donc insister sur le principe que le praxème n'a pas de sens prédéterminé. Actualisé en discours (inévitablement interactionnel sous forme de co-construction, de polyphonie ou de dialogisme: je reviendrai sur cette nuance), il produit du sens: tel ou tel sens. Au cœur d'un échange, il se trouve entre deux instances: l'une est illimitée (à peu près celle de la langue) et l'autre est celle du réglage social du sens. Autrement dit, pour qu'il y ait échange (social), c'est-à-dire intercompréhension, l'aspect illimité (la signifiante) est restreint par ce réglage social du sens, lui-même pouvant être une multitude d'autres sens dans une nouvelle ou une autre actualisation d'un «même praxème».

R. Lafont et F. Madray (1976: 73) définissent la notion d'actualisation comme étant «le mouvement par lequel la langue devient parole, l'utilisateur passe du système qu'il possède à la réalisation effective de ce système.»

L'actualisation est, en fait, un processus, c'est-à-dire un mouvement dynamique: c'est le temps opératif de l'actualisation que la praxématique a hérité de la linguistique guillaumienne et à partir duquel elle a élaboré son modèle de production du sens en langage.

En s'inspirant des propositions de la linguistique psychomécanique ou psychosystématique du langage, dont l'idée maîtresse est «que les mécanismes de langue sont sous-entendus par des mouvements de pensée propre» (S. Sarazin, 2001: 285), la linguistique praxématique dans son analyse du temps linguistique, c'est-à-dire le temps de l'actualisation ou de procès de signifiante, retient les trois instances l'à-dire, le dire et le dit que J. M. Barberis et J. Bres (2001: 22) décrivent de la façon suivante:

- «L'instance de l'à-dire est occupée par la programmation praxémique, parapraxémique, phrastique et au-delà, textuelle, qui précède en inconscience la réalisation effective des unités linguistiques.
- L'instance du dire est occupée par la réalisation effective de ces unités.
- L'instance du dit est occupée par la capitalisation de ces unités en mémoire syntaxique, capitalisation qui rend possible la cohérence dans les enchaînements discursifs.

Entre ces trois instances, écrivent les deux auteurs, il n'y a pas succession linéaire, mais tuilage, superposition décalée et souvent conflictuelle, comme le signalent les ratages. L'à-dire peut être représenté comme un chantier où se concurrencent, se télescopent différents programmes vers le défilé du dire. Le seuil d'actualisation élimine, autant faire se peut, les brouillons, mais la bousculade au portillon est telle que le travail de sélection est rarement parfait. Se signifie alors, sous forme de ratages sur le fil du dire et du dit, le travail de l'à-dire. D'autre part, tandis que le dire programmé s'extériorise, l'à-dire, sous-entend les instances du dire et du dit, continue de construire, en anticipation, les programmes de phrase, et contrôle la production du dire dans son cours, qu'il peut interrompre, ou faire bifurquer. Mais l'à-dire est, en même temps, soumis aux paroles déjà prononcées, qui pèsent de leur matérialité sur le déroulement irréversible du flux verbal. Le rapport entre mémoire du dit et prévision de l'à-dire assure la cohésion du discours en train de se faire, et, lorsque nous perdons le fil, montre la nécessaire solidarité des trois instances dans le dysfonctionnement même (perte entre le déjà dit et la suite en cours de programmation)»

En paraphrasant les deux auteurs, je pourrai dire qu'il faudra retenir que durant une production verbale quelconque, l'à-dire en élaboration du locuteur est à la fois insaisissable et imperceptible, se

trouvant dans l'inconscience. En même temps, il détermine le dire tout en demeurant suspendu à lui. Alors que le dire déjà programmé s'extériorise ou se déroule, l'à-dire poursuit la programmation à venir. Au même instant, le dit, matériellement perceptible, définira l'à-dire pour la suite de la production discursive. A ce sujet, A. Ait Sahlia (1999: 28), souligne l'importance de cette relation dynamique et conflictuelle: *«cette dynamique de la production langagière est le lieu d'un conflit qui se joue en permanence entre la pulsion communicative du locuteur et les contraintes qui sont imposées à sa parole par le réglage social du sens (valeurs capitalisées en langue et stockées dans la mémoire, co-construction interactive de sa parole). L'à-dire, en programmant les phrases à venir, a une fonction de contrôle du dire. De ce fait, le dit ne doit jamais être considéré comme un texte définitivement clos».*

Toute activité langagière suppose donc un temps de production et un sujet parlant. Celui-ci est, sans cesse, soumis à une pulsion communicative et une volonté de dire, c'est-à-dire en tenant compte du réglage social du sens bien que parfois il est aussi question de réglage individualisé du sens engendrant ainsi d'autres occurrences de significations pouvant conduire à des fractures dialogales. En effet, tout acte de parole est, selon J.M. Barberis et F. Gardès-Madray (1986: 40), *«porté dans son temps de production par une pulsion communicative, une intentionnalité de dire. Pour se décharger, cette pulsion met en œuvre des programmes de phrases où la signifiante doit passer, de façon toujours conflictuelle, à travers le filtre que constitue le réglage social du sens»* dont les éléments relevant de l'interaction verbale constituent l'objet des publications de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998, 2000, 2008, 2009, 2012, 2013).

Ainsi, au cours de l'acte conversationnel surtout et locutoire en général, il n'y a pas une successivité mais une superposition entre ces trois instances de l'actualisation. Dans une réalisation langagière, l'à-dire, élaboré par le locuteur, est un temps établi en inconscience, donc imperceptible et inconnaissable. Il détermine le dire et poursuit la programmation des phrases à venir, quand le dire déjà programmé s'actualise. L'à-dire contrôle donc le dire et dépend du dit pour la programmation (de l'à-dire). Et c'est dans cette dynamique langagière que se joue le conflit entre la pulsion communicative du locuteur et les contraintes permanentes dictées à son discours par un réglage social et culturel du sens en rapport avec un certain nombre de déterminations psychologiques et psychanalytiques des interlocuteurs associées à leurs compétences culturelles et à leurs savoirs implicites, en général, comme le montrent les travaux en Analyse conversationnelle et en Interactions verbales dont ceux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998, 2000, 2008, 2009, 2012, 2013). En effet, la censure qu'apporte le locuteur à certaines réalisations verbales programmées par l'à-dire, affecte le dit qui porte des traces de perturbation saisissables à travers les diverses formes de ratages. D'une manière générale, écrit A. Ait Sahlia (1999: 29), *«il est très rare que le dit d'un locuteur soit en total adéquation avec sa pulsion communicative».* Ce conflit se traduit particulièrement dans les phénomènes de ratages, habituellement considérés comme des scories, notamment dans l'analyse

conversationnelle, mais qui sont en fait porteurs de sens; de sens en train de se construire, d'émerger et qui est en même temps de nature à renseigner sur les relations entre les partenaires de l'échange en cours. (Je reviendrai plus bas sur cette question).

1.2.1.3. Les principes de la praxématique

1.2.1.3.1. Le dialogisme, la polyphonie et la co-construction:

Le dialogisme, écrit Jacques Bres (2001: 83-84), est la «capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autre(s) voix qui le feuilletent énonciativement. Le terme de dialogisme, poursuit ce linguiste, procède des écrits du cercle de Bakhtine qui, dès les années 1930, défendent la thèse que la réalité des pratiques langagières, c'est l'interaction verbale; sa forme prototypique, le dialogue de la conversation, et que ces faits évidents doivent être mis au centre, voire au départ, de l'analyse linguistique. Commençons par distinguer dialogal et dialogique [...]. Alors que le dialogal se manifeste comme *dialogue externe*, le dialogique relève du *dialogue interne*: dans le cadre d'un énoncé appartenant à un seul et même tour de parole, un même locuteur fait interagir, plus ou moins explicitement, deux (ou plusieurs) énonciateurs dont les voix sont parfois clairement distinctes, parfois superposées, entremêlées jusqu'à l'inextricable. Le dialogisme est cette dimension constitutive qui tient à ce que le discours, dans une production, rencontre (presque obligatoirement) d'autres discours et ceci doublement:

- Par dialogisation interdiscursive: l'énonciateur, dans sa saisie d'un objet de discours, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction. Par cet aspect, dialogisme est quasi-synonyme d'intertextualité. («Le discours, [écrit M. Bakhtine-1978: 92], rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui le mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense»).

- Par dialogisation interlocutive: l'énonciateur s'adresse à un énonciataire sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper: «tout discours [écrit M. Bakhtine, 1978: 103] est dirigé sur une réponse et ne peut échapper à l'influence profonde du discours réplique prévu. [...] Se constituant dans l'atmosphère du déjà-dit [= dialogisme interdiscursif], le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicité et déjà prévue.

Bakhtine mentionne latéralement un troisième type de dialogisme – l'autodialogisation: l'énonciateur dialogue avec son propre discours- qui n'a pas jusqu'ici retenu l'attention des chercheurs.

Le dialogisme vaut pour l'énoncé relevant d'un genre du discours dialogal comme pour l'énoncé relevant d'un genre de discours monologal. Pour M. Bakhtine (1977: 105), toute énonciation, même

sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de paroles. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédé, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc.

Un énoncé, quel qu'il soit, répond à des énoncés qui l'ont précédé et suscite et anticipe sur des énoncés ultérieurs qu'il suscite.»

Après avoir distingué entre les concepts de dialogique, dialogal et dialogue, dans un article sous forme d'une mise au point épistémologique élaborée à partir des trois textes de M. Bakhtine (*Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, «Du discours romanesque» dans *Esthétique et théorie du roman*, et «Les genres du discours» dans *Esthétique de la création verbale*), J. Bres (2005: 47-61) justifie la nécessité de ne pas confondre entre le dialogisme et la polyphonie. En effet, constatant un usage «abusif de dialogique comme d'un équivalent de dialogue» et partant des définitions qu'en offre le *Petit Robert* ainsi que de la traduction des textes de M. Bakhtine associée aux travaux sémiotiques de T. Todorov, il entreprend, en s'appuyant sur le dictionnaire de Détrie C., Siblot P., etc. (2001) et de celui de Charaudeau P. et Maingueneau D. (2002), de distinguer les deux notions *dialogal* et *dialogique*: «dialogal, écrit-il (2005: 49), pour prendre en charge tout ce qui a trait au dialogue en tant qu'alternance de tours de parole, disons le dialogue externe pour parler comme Bakhtine; dialogal est opposé à monologal. Dialogique, poursuit-il, pour prendre en charge la problématique de l'orientation de l'énoncé vers d'autres énoncés, disons pour faire vite le *dialogue interne*; dialogique est opposé à monologique.» Il fait remarquer que cette répartition de domaines n'a pas fait l'objet de travaux: «les spécialistes du dialogal (l'analyse conversationnelle) tendent à ignorer la problématique du dialogique; et réciproquement, les spécialistes du dialogique- ou de la polyphonie- tendent à ignorer la problématique du dialogal» (2005: 50). Il tente alors d'explicitier le lien étroit qui les unie et se démarque des positionnements théoriques de Todorov et la ScaPoline qui, selon lui, substituent au concept de dialogisme celui de polyphonie pour remettre en question l'unicité du sujet parlant et en faire ainsi un metteur en scène, un chef d'orchestre de plusieurs voix distinctes et, du coup, ne pas prendre en charge la problématique du dialogal (puisque l'énoncé n'est pas dialogique mais polyphonique, selon eux). Alors que lui préfère celui de dialogisme essentiellement parce que, pour lui et suivant en cela M. Bakhtine, l'énoncé est toujours une réponse. Il est toujours orienté vers d'autres énoncés antérieurs ou qu'il suscite, qu'il prévoit, qu'il rencontre, etc. sans le savoir toujours. Il est aussi porteur des traces de ceux avec qui il est en interaction, c'est-à-dire la réalité première du langage selon M. Bakhtine. Ces énoncés constituent, en fait, dans la logique de M. Bakhtine, les voix et les rapports dialogiques tissés dans une performance d'apparence monologale. Les traces de ces voix peuvent concerner «le discours rapporté bien sûr, la parodie, la bivocalité, l'hybride, l'ironie, l'interrogation, mais aussi les paragraphes, la division du discours en parties, les points de suspension, le mot lui-même, 'l'insistance sur certains points, la réitération, le choix d'expressions plus tranchées (ou au contraire moins tranchées), la tonalité provocante, ou au contraire concessive, etc.' » (2005:

54). Ainsi, si les marques du dialogal sont explicites celle du dialogique sont souvent implicites, c'est-à-dire peu visibles, car «les phénomènes dialogiques, précise-t-il (2005: 55), tiennent à l'interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés». Alors que «les phénomènes dialogaux tiennent à l'alternance *in presentia* des locuteurs et sont décrits par l'analyse conversationnelle dans leur liaison à l'alternance de tours de parole. Citons, poursuit-il (2005: 55), parmi les principaux: la gestion des places transitionnelles, les pauses, les pathétiques et régulateurs, la complétion, le lien de dépendance conditionnelle, etc. ; les enchaînements syntaxiques comme les anaphores, la continuité thématique, des actes de parole (une question sollicite une réponse, etc.)». Conclusion: «les phénomènes dialogaux affectent donc la structure externe, manifeste, de surface de l'énoncé; les phénomènes dialogiques, sa structure interne, profonde, secrète. Et tous les deux concernent le niveau de l'énoncé (entendu comme tour de parole dans le dialogal, texte ou discours dans le monologal), même si ces phénomènes peuvent se marquer bien sûr à des niveaux inférieurs. Les phénomènes dialogaux sont à rapporter à l'interaction dialogale, qui tient à ce que deux (ou plusieurs) locuteurs partagent un même élément: le fil du discours, du dire, de l'interaction. Les phénomènes dialogiques sont à rapporter à l'interaction dialogique, qui tient à ce que le locuteur partage avec d'autres discours, dont celui de son interlocuteur dans le dialogal, un même objet de discours; plus fondamentalement [...] à ce que l'énoncé ne fait de sens que dans et de cet interdiscours». (2005: 55-6)

S'il est donc évident que le sens est toujours co-construit, cette co-construction pourrait être une pluralité de voix sans qu'il y ait forcément de tension entre elles, c'est la polyphonie. Mais elle pourrait aussi être une réplique, c'est-à-dire une (ou des) voix qui répond (répondent) à une (ou à d'autres): c'est le dialogisme.

1.2.1.3.2. La pulsion communicative et le réglage social du sens

Le caractère conflictuel du rapport entre les instances du temps linguistique, c'est-à-dire de l'actualisation, traduit celui entre la pulsion communicative et le réglage social du sens. A ce sujet, A. Ait Sahlia (1999: 29) écrit: «*lorsque le locuteur réprime sa pulsion communicative [«la dynamique tout à fait primitive qui permet l'émergence de je», C. Déterie, 2001: 287]³, ce qui est généralement le cas, le dit porte les traces des perturbations de l'à-dire. Le locuteur est amené à des reformulations, il accumule parfois les ratages, sous les formes les plus diverses, autant d'accrocs du dire qui ouvre sur le non-dit. J'aurai maintes fois l'occasion de montrer à quel point ces bribes inachevées ou reformulées, presque toujours traitées en scories négligeables par les analystes de conversation, sont porteuses de sens.»*

³ C'est moi qui rapporte l'éclairage entre les deux crochets.

Voici un long paragraphe de B. Maurer (1999: 150) autour de ce phénomène qu'il considère faire partie du signifiant en discours: «Le locuteur peut se rendre compte au moment de réaliser un programme que l'Autre risque de réagir négativement, qu'il n'acceptera pas les termes du dire : il ne finit pas une phrase, un mot, ou bien encore allonge son dire d'une pause pour laisser à l'activité de programmation un temps supplémentaire. Le ratage peut être considéré comme tel d'un point de vue syntaxique en ce sens qu'une phrase programmée en à-dire n'est que partiellement versée dans le dire; le fonctionnement de la mémoire-prévision de l'à-dire en est ici responsable car le sujet tient compte de ce qu'il sait de l'Autre et de ses réactions (mémoire) et il s'aperçoit qu'il ne peut réaliser entièrement le programme par prévision d'éventuelles réactions négatives. La dimension interactive et dialogique du ratage apparaît donc très nettement. Quant au lapsus, il est parfois la trace qu'en à-dire un autre praxème avait été envisagé: le fait qu'il arrive tout de même au seuil de l'actualisation, se laisse tout de même entrevoir, dévoile les conflits du sujet qui produit son discours sous la pesée de l'autre. Outre ces aspects "palliatifs" du ratage, assez souvent interprétables donc pour remonter vers l'activité cognitive des sujets communicants, il faut aussi les considérer comme des moyens utilisés par les interactants, certes de manière relativement non consciente, pour assurer la cohésion du dire, et ce à un double niveau. Sur le plan de la cohésion syntaxique des énoncés, ils fonctionnent comme signaux soulignant l'articulation des discours; on peut remarquer la fréquence importante des bégaiements, des reprises, des répétitions portant sur des éléments grammaticaux (prépositions, pronoms, déterminants, conjonctions). Celles-ci, on le sait, jouent un rôle important dans la construction de la phrase. La répétition aurait pour fonction d'assurer une meilleure cohésion syntaxique, en mettant en valeur un des éléments importants de l'architecture de la phrase. Ce type d'hésitation offre donc une possibilité de synchronisation-locuteur et permet la cohésion de l'interaction verbale. L'incohérent n'est donc tel qu'en apparence; le ratage est en réalité signifiant, dès lors qu'on se donne les moyens de le penser en relation avec les processus de production de sens, qu'on le relie à la tension interdiscursive, au dialogisme interpersonnel et aux activités de programmation qui sous-tendent le dire. »

Bégaiements, répétitions, autocensures, évitements, camouflages, prolongement vocaliques, intonations ascendantes/descendantes, interruptions de programme de sens, etc., témoignent du rapport entre la pulsion communicative et le réglage social du sens. S'il est certain que ceux-là sont parfois à analyser comme des produits de l'extériorisation conflictuelle de tensions aussi bien en terme de relations dialogiques que dialogales, souvent ils traduisent aussi des formes de négociation dans le sens qui émerge dans le rapport à l'Autre, aux Autres et dans des logiques de *mêmeté*⁴ et d'altérité, de l'un et du multiple, du subjectif et de l'intersubjectif, et enfin, de l'Ici et de l'Ailleurs de la personne, c'est à dire de la parole.

⁴ «*Mêmeté*» par opposition «altérité», notamment dans la thèse de A. Ait Sahlia-BenAissa (1999).

1.2.1.3.3. L'Ici et l'Ailleurs de la personne

Toute personne produisant un discours manifeste par cet acte son existence et son appartenance à un espace social et géographique. Toute interaction verbale suppose donc un sujet parlant qui manifeste sa présence au monde et procure de la réalité à son discours par une marque linguistique « je ». Ce « je », marque de présence du locuteur, est, selon R. Lafont et F. Gardès-Madray (1976: 90), «*le critère absolu que le monde existe, et que le langage est ancré, comme locution, dans cette existence* ». En effet, toutes les langues sont dotées de marques linguistiques qui montrent l'existence au monde de celui qui parle.

La construction de ce «je» ou la constitution du moi de la personne, passe par différentes étapes comme le montrent les études en psychanalyse. C'est à partir du «stade de miroir» que l'enfant commence d'abord à reconnaître son existence et, par là, la constitution du moi. Ensuite, il se désignera tel que son entourage le nomme (par son nom propre). Enfin, quelques temps plus tard, il se désignera en «je».

C'est donc à partir du «je», marque de la présence du sujet au monde, que l'Ici et l'Ailleurs de sa parole se dessinent. Et par là même, se déterminent les fréquences temporelles, envisagées en «ascendance» ou en «descendance»: notions empruntées à la linguistique guillaumienne par la pragmatique où le temps ascendant «*correspond à un flux temporel qui tend vers l'avenir du sujet, et le temps descendant à un flux qui tend vers son passé*» (A. Ait Sahlia, 1999: 31).

Toute interaction suppose donc un «je» qui s'adresse à un «tu». Ces deux marques linguistiques sont interchangeables selon les besoins de l'interaction. «Je» et «tu» sont, selon le propos de A. Ait Sahlia (1999: 32) «*deux formes d'une même personne: le couple je/tu est une fracture dans la personne qui correspond à l'inscription de celle-ci dans l'ici de l'espace discursif qu'elle dessine. L'ailleurs de la personne, ou non- personne, est rejeté en ça* ».

Dans une interaction verbale, «je» et «tu» sont en mouvement puisqu'ils peuvent être permutables. Cette dynamique verbale amène à envisager le Même et l'Autre en discours et à rendre compte donc de l'Ici et l'Ailleurs de la personne avec tout ce que cela suppose comme stratégie de promiscuité ou, au contraire, de distanciation sémantique que traduit, par exemple, l'emploi de marques inclusives ou exclusives, endogroupales ou exogroupales. En effet, précise M. Bakhtine (1977:), «*le discours n'émerge que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond*»

Ainsi, dans un échange, chacun des partenaires tente d'agir sur son ou ses vis-à-vis en mettant en œuvre ses stratégies d'influence. En effet, insiste M. Bakhtine, parler c'est communiquer et communiquer c'est interagir. D'où l'inévitable caractère dialogique des contenus des échanges dialogaux: c'est pourquoi, pour O. Ducrot (1981: 82), il y a dialogisme dès que deux ou plus de deux

voix se disputent un seul acte de locution. Ainsi, les formes de la présence de l'Autre dans le discours participent de façon déterminante à la constitution du sujet parlant en reconfigurant à chaque fois les paramètres du rapport à l'Autre, de l'Ici à l'Ailleurs de sa personne. A ce propos, M. Bakhtine (1977:), écrit: *«je ne peux me percevoir moi-même dans mon aspect extérieur, sentir qu'il m'englobe, m'exprime...en ce sens, on peut parler du besoin esthétique que l'homme a d'autrui, de cette activité d'autrui qui consiste à voir, retenir, rassembler et unifier et qui seule peut créer la personnalité extérieurement finie; si autrui ne l'a pas créée, cette personnalité n'existera pas».*

1.2.2. Représentations et discours épilinguistiques:

L'hypothèse de l'existence d'une représentation partagée au sein d'un groupe social a précédé son émergence en tant que concept qui connaîtra le succès qu'on lui connaît en psychologie sociale à partir des années 1960 pour, ensuite, être adopté par d'autres disciplines dont la linguistique... sociale. Depuis au moins Emile Durkheim, on admet l'existence dans la société de formes de «pensée collective» qui *«reçoit sa caution du groupe par accord spontané de chacun de ses membres [et] acquiert une espèce d'évidence qui s'impose à la connaissance et tient lieu de toute délibération»* (P. Mannoni, 1998: 21). Cette forme de connaissance du réel social, élaborée collectivement, est la base de la socialisation. Elle est constituée d'ensembles de croyances, de préjugés, de stéréotypes et autres idées reçues qui orientent la perception de l'environnement social, culturel, etc., et prédisposent les actions individuelles et collectives.

Ces ensembles fonctionnent comme une espèce de régulateurs sociaux à la base des attitudes et des comportements adoptés aussi bien à l'égard des membres du groupe d'appartenance sociale, culturelle, etc., que des objets et autres enjeux d'intérêts matériels et symboliques. Ils sont, par conséquent, étroitement liés aux attitudes dont ils sont la base et des comportements à partir desquelles ils sont, en partie, forgés. Voilà trois instances constitutives d'une boucle. Une boucle en évolution car elle est sociale. Et comme tout objet social, elle est sujet à mutation bien que le commun des membres du groupe ne s'en rend pas toujours compte car, justement, cette évolution fait partie de la mutation sociale dans sa globalité.

Définies en psychologie sociale comme *«outils d'interprétation et de compréhension du monde qui permettent d'identifier, d'expliquer et de comprendre l'environnement»* (J. C. Abric, 1994: 15-16), les représentations *«permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent»* (J. C. Abric, 1994: 15-16). Mais si par outil on entend un objet, concret ou symbolique/existant ou créé (inventé), dont on se sert pour obtenir, réaliser, atteindre, etc., quelque chose d'autre, il faut reconnaître alors, tout en adoptant la posture de P. Mannoni (1998: 4) pour qui *«tout peut être représenté, tout est objet de représentation»*, que tout est question du point de vue à partir duquel l'observateur décrit le fonctionnement de cet outil que constitue cet ensemble de

connaissances sociales dont les pratiques langagières, en rapport avec le statut des locuteurs et de leurs langues dans un ensemble social et institutionnel, etc., constituent un des objets. En effet, les pratiques langagières sont à la fois sujet de représentations sociales et porteuses de modèles sociaux qui tantôt encouragent tantôt découragent leur pratique en société. Ainsi, elles participent à leur propre devenir (social). Mais en définissant les représentations comme un outil, n'y a-t-il pas de risque de comprendre qu'elles seraient conscientes et volontaire comme le suggère l'idée d'outil ou d'instrument, de moyen, etc.? Car si on admet comme telle la force mobilisatrice, par exemple, des préjugés (ces «activateurs épistémologiques de la pensée vulgaire», pour reprendre P. Mannoni, 1998: 21), ceux-ci seraient-ils aussi conscients? Et les autres croyances sociales le seraient elles alors?

A mon avis, par outil, il faut retenir l'idée de saisie d'un objet matériel ou immatériel de manière consciente ou pas pour s'en servir à des fins personnelles et/ou sociales. Ces fins peuvent être celles de réussite ou de survies sociales, culturelle, économiques, etc. Se servir d'une arme pour survivre dans une lutte meurtrière serait-il de l'ordre du conscient ou de l'inconscient, motivé par l'instinct de survie? Comme outil, les représentations sociales pourraient donc être un outil soit d'intérêt social (pour une meilleure socialisation, une meilleure réussite ou survie sociale, etc.), soit de description de leurs fonctionnements dans les groupes qui les forgent, les adoptes/adaptent: c'est ce dont se chargent les scientifiques de diverses disciplines liées aux sciences sociales et humaines. Et dans ce dernier cas, dans lequel je me situe, la question se posera différemment selon que je m'occupe de leur structure psychique ou de leurs manifestations sociales, en général, et linguistiques, en particulier. Ma posture étant celle d'étudiante en sciences du langage, il est évident que le point de vue à partir duquel je me propose de décrire ici les représentations sociales du français dans les discours épilinguistiques de Tizi-Ouzouéens, candidats au baccalauréat de 2011, est celui de leurs élaborations linguistiques dans le cadre des échanges réalisés avec eux. Des élaborations auxquelles je prends part et qui, de ce fait, constituent une co-élaboration avec tout ce que cela pourrait impliquer comme co-construction mais aussi tension dans le réglage du sens dans les propos extériorisés dans des conditions particulières de production liées au contexte social, politique, culturel et économique dans lequel nous évoluons, mes interlocuteurs et moi. Voilà une autre nuance à préciser car s'il est possible⁵, en effet, que ces représentations en tant qu'organisation psychique existent comme catégorisation du français, elles peuvent prendre des formes discursives et significatives différentes, voire non soupçonnées au fur et à mesure des tours de paroles échangées et révéler des lieux de partage, de désaccord ou de malentendus discursifs porteurs de traces des perturbations de nos activités signifiantes respectives.

L'organisation du discours est donc porteuse de sens puisqu'elle pourrait engendrer du sens. J'aurai, en effet, à le montrer plusieurs fois, au moins au niveau dialogal des échanges enregistrés, comment les interprétations rétroactives de propos antérieurs pourrait me conduire à reformuler, sous

⁵ En s'étonnant du sujet de certaines de mes questions, certaines élèves en disant en même temps qu'ils ne se sont jamais posés ce genre de questions, n'ont-ils pas a priori de représentations en tant que structure?

l'effet dialogique de l'interdiscours, mes questions, mes suggestions et projets de (re) prise de parole dans l'interactivité langagière qui me lie avec mes partenaires des échanges verbaux.

Il s'agit donc pour moi des représentations, au pluriel, c'est-à-dire comme forme et moyen de communication qui, en portant les traces de l'activité épilinguistique des interactants et en prenant appui sur la représentation comme structure cognitive, rend compte du processus interactif de la co-construction du sens à propos du français en compétition avec l'arabe, le kabyle, l'anglais, voire l'allemand, l'espagnol... Ce sens est donc à saisir dans cette double dimension que constituent, d'un côté, la représentation et, de l'autre côté, les représentations que les marques dialogales et dialogiques des discours échangés font ressortir sous une forme dynamique et temporairement achevées.

Au sujet de cette distinction théorique relative au singulier et au pluriel dans représentation(s), B. Maurer (1999: 87) remarque qu'une «étude rapide des contextes d'emploi de ces deux constructions révélerait très vite que le singulier est le plus souvent utilisé en psychologie cognitive et avec le sens d'activité du sujet, de processus d'analyse de l'environnement, de simplification de l'univers en un monde plus maniable, en un monde "épistémique"; la linguistique en use également dont un des objectifs est de comprendre comment l'activité langagière livre une représentation du monde; par contraste, le pluriel -les représentations- désigne les résultats du processus, parfois équivalent d'image, allant des mots que l'on emploie pour désigner son entourage aux plans produits à partir de l'analyse d'un territoire: l'emploi du pluriel me semble l'emporter sur le singulier chez les anthropologues, les ethnologues, les psychosociologues et les sociolinguistes». Continuant son raisonnement, B. Maurer (1999 : 90) précise que «l'analyse de discours, même comme les traces observables d'opérations de pensée, comporte ses limites et ne peut à elle seule fournir une représentation satisfaisante de la complexité des processus représentationnels». En effet, pour lui (1999: 90) «la représentation se présente au moins sous deux dimensions: en tant qu'opération d'analyse de l'environnement, elle peut être décrite en termes de structure; en tant que moyen de communication, elle doit être ressaisie dans son dynamisme, comme forme d'actualisation de cette structure». On voit l'intérêt théorique mais aussi l'efficacité méthodologique de me situer dans la saisie du processus co-constructif ou dialogique du sens autour du français en train de se faire dans le flux de la parole échangée et parfois, peut être, disputée entre mes partenaires d'échange et moi-même. J'aurai, en effet, à revenir dans les analyses sur mes erreurs d'interprétation des catégorisations de mes interlocuteurs et à partir desquelles j'ai échoué à relancer la discussion ainsi que de leurs répliques en sous ou surestimant les tensions interlocutives qu'elles induisent, mais aussi sur mon rendement dialogal pour libérer la pulsion communicative et saisir *hic ad nunc* les enjeux conflictuels ou complémentaires des réglages de sens en cours; car, comme l'écrit B. Maurer (1999: 121), «des discours qui s'offrent à l'analyse ne sont pas [...] l'expression d'une subjectivité mais d'une intersubjectivité. Il est donc nécessaire de ressaisir l'interaction sujet-objet-autre sujet pour analyser en discours les représentations dans les processus de production». En effet, poursuit-il plus loin (1999: 148), «le discours n'est pas la transparence

d'opinions, d'attitudes, de représentation existant de manière achevée avant la mise en forme du langage. Le discours est un moment dans le processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements. Le discours est parole en acte. C'est en étudiant les efforts de maîtrise de la parole, mais aussi ses lacunes et ses manques que l'analyste peut reconstruire l'investissement, les attitudes, les représentations réelles.»

Inutile donc de rappeler, au risque de me répéter, qu'à la lumière de ces précisions, l'objectif dans la présente étude est de saisir dans la matérialité verbale des discours sollicités, les traces dialogale et dialogique de nos activités épilinguistiques (mes partenaires de l'échange et moi-même) concernant le français en rapport à l'arabe, au kabyle, à l'anglais... Il ne s'agit pas en fait des représentations du français comme produit fini mais de ces représentations en train de se construire dans les aléas des échanges avec mes partenaires. En déconstruisant cette construction finie/enregistrée et transcrite (je reviendrai plus loin ces aspects méthodologiques de recueil et d'analyse de mon corpus), l'analyse consiste à faire ressortir son fonctionnement épilinguistique. Qu'est-ce qu'on entend donc par discours et activité épilinguistique?

Généralement, on qualifie d'épilinguistiques les discours que tient un locuteur non averti sur les langues et les pratiques langagières le plus souvent d'autrui mais aussi le concernant. Ainsi dit, cela pourrait faire croire que seuls les non-avertis seraient des auteurs de discours épilinguistiques. Et on pourrait s'interroger sur l'identité de ces non-avertis: qui sont-ils? Les non spécialisés dans l'étude des langues? Les discours sur les langues et les pratiques de langues que tiennent les autres scientifiques seraient-ils épilinguistiques? Pourquoi ne le seraient-ils pas?

La notion d'activité épilinguistique est introduite par A. Culioli (1968-1990). Celui-ci la définit comme une activité métalinguistique non consciente qui laisse des traces de subjectivité d'inspiration culturelle ou autres et des prises de position idéologique dont l'auteur n'est pas toujours conscient ou qu'il range dans des logiques partisans. Il la distingue de l'activité métalinguistique délibérée et consciente dans laquelle la langue ou les langues sont des objets d'analyse fondée théoriquement et constituée méthodologiquement. Dans la théorie de A. Culioli, la première relève du domaine du "formulable", la seconde du "formulé". En effet, l'activité épilinguistique est invisible puisqu'elle est mentale et non consciente. N'en est visible linguistiquement que les marques de cette activité, observable dans la pratique langagière du sujet énonciateur dans l'interaction sociale avec autrui. En effet, écrit C. Canut (1998: 70), les discours épilinguistiques qui «émergent de manière singulière en interaction, ne sont pas des produits "finis" mais s'inscrivent dans une dynamique, une activité épilinguistique, propre à chaque sujet, dans son rapport à l'autre en discours». Et l'activité épilinguistique, poursuit-elle (1998: 71), permet «de rendre compte d'une manière dynamique du rapport du sujet au lecte (s), le sien ou celui des autres».

Les activités épilinguistique et métalinguistique ne s'opposent donc pas en termes de position subjective dans le premier cas et de position objective dans le second. La difficulté de préciser les critères définitoires des deux cas possibles fait que théoriquement il est plus prudent et même plus proche de la réalité de s'en tenir à la proposition d'A. Culioli car elle distingue non pas entre les locuteurs mais entre les types de discours.

En effet, bien que supposée être avertie, au moins du fait que je suis titulaire d'un magister en sciences du langage, on verra que mon discours, en dépit de ma feuille de route établie sur le principe de la neutralité dans le traitement de la question que je me propose de débattre avec mes partenaires d'échange, est aussi traversé de traces indicatrices de supposés culturels, collectifs et individuels qui ne sont pas recevables pour certains de mes partenaires et dont le fonctionnement sémantique n'est pas toujours celui que je crois avoir conçu, formulé, extériorisé...

Les frontières entre les discours épilinguistique et métalinguistique sont en réalité difficiles à établir quand on se positionne dans la perspective théorique de la linguistique de la complexité et quand on admet l'importance et l'implication du temps aussi bien dans l'observation d'un objet social comme la ou les langues que l'évolution de l'objet lui-même. Autant préciser alors le point à partir duquel je provoque, recueille, transcris et analyse la parole de ces élèves qui ont accepté de discuter avec moi au sujet du français à l'école et à l'université ; car tout me paraît être aussi une question de pratiques discursives. Ce sont d'ailleurs ces pratiques discursives que je propose de déconstruire pour faire ressortir les procédés d'élaboration des représentations du français en rapport avec l'arabe, le kabyle, l'anglais, l'allemand...

1.3. Le cadre méthodologique

J'insiste donc sur le fait qu'il ne s'agit pas ici de simples mises en mots comme si le langage (verbal) servirait de moyen pour rendre audible et visible la pensée qui serait donc définitivement élaborée et donc préexistante à sa version verbale. En effet, ainsi souligné plus haut, le langage participe à son élaboration. Une élaboration d'ailleurs tumultueuse. Et, rien qu'à considérer les rapports entre les temps du dit, de l'à-dire et du dire, associés de façon permanente à l'Ici et à l'Ailleurs de la personne aussi bien au niveau monologique que dans ses relations réelles ou supposées avec l'Autre, un ou multiple, etc., je ne peux pas ne pas y voir l'intérêt de situer mon objet d'étude dans l'activité langagière des lycéens pour y décrire les procédés linguistique de l'élaboration des représentations qu'ils se font du français en contact avec l'arabe, le kabyle, l'anglais et, parfois, l'allemand dans l'espace social et culturel tizi-ouzouéen et algérien, en général.

Or, comme le souligne P. Moliner (1996: 96), « quiconque s'est intéressé aux représentations sociales au point d'aller enregistrer les discours, observer les pratiques, aura sans doute été frappé de

la diversité et de l'homogénéité des corpus recueillis. Chaque individu nous rapporte une histoire différente, avec des mots différents et une logique différente. Dans le même temps, toutes ces histoires se ressemblent, tous ces mots se rejoignent, toutes ces logiques se retrouvent».

Dans la même logique B. Maurer (1999: 86) écrit: «Quiconque a procédé à des enquêtes sur les représentations des langues aura par exemple remarqué qu'au-delà d'un nombre finalement peu élevé de témoins interrogés, une ou deux douzaines à peine, les discours se répètent, les images se rejoignent et, parfois même, des formules identiques reviennent. Derrière la diversité de leurs discours, les sujets se prêtant de bonne grâce aux enquêtes ne s'appuient-ils pas sur des visions du monde souvent assez proches, relativement partagés, sur des représentations communes à des groupes plus larges? L'hypothèse d'une dimension sociale des représentations que nous construisons est une hypothèse au moins... raisonnable, sinon définitivement fondée. Mais derrière ce que disent les gens, comment être sûr de ce qu'ils disent, conçoivent, se représentent? Ne racontent-ils pas un peu ce qu'ils veulent, ce qu'ils sont prêts à dire, voire même ce qu'ils pensent que le chercheur attend d'eux?»

En effet, consciente de ces limites et de ces difficultés dont rendent comptes les chercheuses en sciences sociales, en sciences du langage, etc., et sur lesquelles s'appuient les théoriciens de la linguistique de la complexité et dont les précurseurs sont des sociolinguistiques de renom (L. J. Calvet, 2002, 2004, 2007; Ph. Blanchet, 2000, 2007, 2012 ; D. de Robillard, 2007, etc.), j'ai construit un cadre théorique qui appelle ainsi une méthodologie appropriée allant de l'analogique au digital, selon la formule de L.-J. Calvet (2004).

La construction de mon corpus passe, de ce fait, par deux étapes. La première est analogique. C'est ma pré-enquête. J'y adopte, en effet, le questionnaire ouvert associant des questions d'identification ou objectives pour classer les auteurs des réponses selon leur appartenance sexuelle, la filière dans laquelle ils sont inscrits, etc., et des questions d'opinion visant à faire mettre en mots (écrits⁶) ce qu'on penserait du français dans le contexte scolaire des élèves qui ont accepté de me répondre. Dans mon enquête proprement dite, je sollicite des discussions avec des élèves sélectionnés selon leur disponibilité et le profil retenu dans la pré-enquête pour désambiguïser ces "mises en mots" en m'appuyant sur un guide d'entretien élaboré en fonction des résultats des analyses (du contenu) des données fournies par la pré-enquête. C'est une démarche digitale durant laquelle ces discussions, en dépassant le classique question-réponse, sont conduites de telle manière à libérer la parole en choisissant de demander des clarifications autour des mots et des tournures employées par mes

⁶ Comme je l'ai mentionné plus haut, ces réponses écrites comme d'ailleurs toutes les productions écrites sont, en réalité, travaillées silencieusement selon les logiques du rapport entre la signifiante et le réglage social (qui peut être scolaire, éditorial...) du sens. L'idée de mise en mots ici implique la présence dialogique de l'autre mais exclue celle qui relève du dialogal (avec moi car, comme je l'ai précisé aussi, je n'ignore pas les retombées éventuelles sur les réponses aux questions du contact avec les parents...)

interlocuteurs, de contredire, preuve à l'appui, de relancer, de recentrer.... Les données verbales enregistrées de ces échanges constituent donc mon corpus. On voit bien que l'investigation quantitative dans la pré-enquête sert l'investigation qualitative de l'enquête. En effet, les partenaires des échanges conduits dans ce cadre ont pris part à la pré-enquête et qu'ici il est attendu d'eux des éclairages, des explications, des explicitations; bref, une désambiguïsation des propos déclarés en réponse au questionnaire. Ce n'est naturellement pas une espèce d'interrogatoire à vocation de faire expliquer ces propos comme si ces derniers sont retenus contre chacun d'eux. Ces propos permettent de personnaliser en quelque sorte le guide d'entretien commun à l'ensemble des participants aux échanges.

1.3.1. La pré-enquête:

Depuis que j'enseigne au département de français, j'ai toujours profité de la séance de prise de contact, au début de l'année universitaire, pour demander à mes étudiants de première année, d'abord si leur inscription en licence de français relève de leur choix (premier, deuxième, troisième, etc.) ou non et, ensuite, les raisons à la base de celui-ci lorsqu'il est confirmé ainsi que pour lesquelles le français ne figure pas du tout dans la fiche de vœux. Selon qu'on ait choisi le français en premier, en deuxième, en troisième lieu, etc., ou pas du tout, les justifications exprimées traduisent les opinions des uns et des autres en renvoyant parfois aux référents culturels et civilisationnels de cette langue, parfois à la façon avec laquelle celle-ci a été enseignée indiquant en même temps son poids dans la scolarité pré-universitaire. A mes questions, sollicitant l'expression des raisons du choix de cette langue comme licence de formation universitaire, souvent les réponses se répètent et sont concentrées sur des praxèmes qualifiant le français de «*langue de (la) sciences*» ou de «(plus) *belle*», d'«*internationale*», de «*langue d'ouverture*», etc., ou sur ceux concernant le rapport à cette langue dans le pré-universitaire. Quasi-systématiquement, ceux qui choisissent cette licence soulignent «*les bonnes notes obtenues en français*» ou encore le «*plaisir du cours de français*» car l'enseignant(e) de la matière est «*cool*», «*sympathique*», «*décontracté(e)*» le plus souvent cités en comparaison à des enseignants d'autres matières considérés, selon les cas, «*lourds*», «*rigides*», «*strictes*» «*renfermés*»... L'impact auprès de l'apprenant de l'image de l'enseignant sur la matière enseignée n'est plus à démontrer. Mais ce n'est pas le seul argument en faveur ou en défaveur du français qui est, dans la bouche des nouveaux bacheliers inscrits en licence de français, en concurrence avec l'anglais, lorsqu'il est question du statut international des langues et avec l'arabe pour ce qui est des études effectuées jusqu'ici. Bien sûr les arguments sont autres quand il est question des études universitaires d'autant plus qu'on découvre ou confirme, au fur et à mesure, que leurs camarades, inscrits dans des filières scientifiques ou technique (biologie, mathématiques, physique, chimie, électronique, etc.), étudient exclusivement en français. Ainsi, on soulève, sous forme presque de protestation, cette rupture dans la langue d'acquisition des savoirs sans se soucier des difficultés d'adaptation des nouveaux bacheliers appelés à fournir un double effort pour acquérir en même temps les savoirs et la langue avec laquelle ces derniers sont dispensés,

comme si celle-ci est totalement étrangère aux nouveaux étudiants! Cela témoigne au moins du statut attribué au français à l'école faisant de son enseignement peu d'importance; lorsque l'idéologie ultraconservatrice n'est pas mêlée pour diaboliser son acquisition par le jeune musulman et révéler du coup non seulement le lourd fardeau du passé colonial, dont il est chargé, mais aussi son lien à la fois philosophique et politique avec la laïcité perçue ou dite ennemie de la religion... musulmane.

Ainsi, en m'inscrivant dans la logique méthodologique de Ph. Blanchet⁷ (2000/2012 et 2007) pour qui, faut-il le rappeler, être scientifique dans notre domaine, celui des langues, des cultures et des sociétés, c'est dire de quel point de vue on décrit, je peux donc dire que ma pré-enquête a, en effet, commencé de cette manière. Les implications théoriques de la problématisation de mon sujet ont alors débouché sur une série de questions liées à la méthodologie à adopter pour construire un corpus qui, sans prétendre à une quelconque représentativité sociale, sera l'objet d'analyse pour prétendre apporter des éléments de réponse à la question à la base de la présente thèse: quelles représentations s'élaborent à propos du français dans les échanges langagiers que je sollicite auprès d'élèves tizi-ouzouëns candidats au baccalauréat de l'année 2011? Ces questions concernent aussi bien l'échantillonnage, la ou les langues à utiliser, la ou les méthodes d'interrogations, etc., que la saisie du matériau recueilli et le mode des analyses à entreprendre.

1.3.1.1. Un échantillon? Pourquoi?

Optimiser les chances pour une diversité d'opinions et de formes d'énonciation de ces opinions implique la prise en considération de l'ensemble des établissements du secondaire de la ville de Tizi-Ouzou. Ces établissements sont au nombre de sept: Amirouche, autrefois Polyvalent, El Khensa, Fatma N'Soumer, Abane Ramdane, encore dit Nouveau Lycée, Technicum (Nouvelle Ville), Stambouli et 20 Août. Il faut toutefois immédiatement préciser que ce n'est pas la représentativité, en tant que mode de représentation universelle, qui est ici ciblée. Autrement dit, les hypothèses de réponses recherchées ne concernent pas le nombre d'élèves pour ou contre le français comme langue d'examen au baccalauréat, langue des études universitaires, etc., ou celui de ceux qui disent ceci ou cela... L'intérêt du nombre concerne la fréquence des arguments avancés ainsi que les façons de les avancer. En pré-enquêtant auprès d'un maximum d'élèves dans chacun des sept établissements du secondaire de la ville de Tizi-Ouzou, j'ai nourri l'espoir d'obtenir des fréquences argumentaires pour constituer la base du guide d'entretien ayant servi d'instrument dans mon enquête proprement dite.

⁷ Dans son ouvrage intitulé *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche éthnosociolinguistique ...* (2000/2012), Ph. Blanchet écrit à la page 16 ceci: ««Il est plus honnête- et aussi plus modeste- de dire *de quel point de vue l'on parle* que de neutraliser l'énonciation et de faire comme si l'on exposait une –voire la vérité universelle.»

En effet, malgré cette précaution seuls trente-huit questionnaires ont été récupérés des soixante-trois engagés. Au-delà de cette déperdition attribuable, entre autres raisons, à la situation globale du pays, faite de méfiance et de peur, et au malaise dû aux mouvements sociaux cycliques dans le secteur de l'Education nationale, etc., je note surtout la pertinence d'opérer avec des questions d'opinion ouvertes. Le hasard au rendez-vous, dans les questionnaires récupérés les sept lycées sont représentés avec plus de réponses produites des filles que des garçons sans remettre en cause la variable sexuelle. Ce qui m'autorise à penser qu'un échantillonnage par quota, par exemple, m'aurait posé des difficultés de calcul si le nombre requis de questionnaires récupérés par variables n'est pas atteint. Je pourrais en soumettre d'autres. Soumettrais-je alors d'autres pour atteindre le nombre comme si je cherchais à obtenir des tableaux chiffrés comparant les lycées entre eux et à l'intérieur de chacun d'eux les réponses selon les filles et les garçons croisées à chaque fois avec les filières: Langues étrangères, Lettres et philosophie, Gestion & économie, Sciences expérimentales, Techniques & maths et Mathématiques? Ce n'est pas qu'un tableau récapitulatif croisant les trois variables dans l'ordre lycée, filière et sexe ou dans l'ordre filière, lycée et sexe ou encore sexe, filière et lycée serait sans renseignement: la distribution des arguments selon les variables intéresserait une description en quelque sorte synchronique telle que définie par la linguistique des éléments internes. Et pour ce faire, il faudrait élargir l'échantillon avec toutes les difficultés liées justement à l'homogénéité de la représentativité des sous-ensembles... Mais le plus difficile est aussi en rapport direct avec la nature des questions à poser et qui ressemblerait dans ce cas à des choix parmi lesquels le lycéen choisit... parfois sans comprendre. Les données à obtenir seront quantifiables et peut-être même systématisables mais ne contiendront pas d'éléments intéressant mon hypothèse de travail et mon positionnement théorique: les représentations du français s'élaborent dans l'activité langagière échangée avec des lycéens dans cet espace social où cette langue est en concurrence avec l'arabe, le kabyle et à un degré moindre l'anglais...

Le questionnaire que j'ai adopté n'est pas structuré, en ce sens que l'ordre des questions ne conduit pas à un objectif recherché (R. Ghiglione et B. Matalon, 1985). L'ordre établi répond au besoin de faire mettre en mots ce qu'on penserait du français dans cet univers de sorte que les éléments épilinguistiques obtenus me servent dans l'élaboration d'un guide d'entretien que je personnalise selon justement les réponses émises des candidats retenus pour l'entretien.

1.3.1.2. Les langues du questionnaire:

Après avoir conçu le questionnaire en français, ma principale langue de travail, je l'ai moi-même traduit en arabe scolaire pour éviter une terminologie peu compréhensible. Avant de l'administrer, j'ai sollicité la compétence d'un collègue universitaire interprète et traducteur pour réduire au minimum le risque de l'ambiguïté dans la compréhension⁸.

⁸ Je remercie M. Belkheir Omar pour sa traduction.

Ainsi, selon qu'on lise le questionnaire de droite à gauche ou de gauche à droite, on aura la version arabe ou bien la version française. Evidemment, ce n'est pas seulement la lisibilité des questions qui a motivé ce choix bilingue. Il y a aussi une espèce de test de langue auquel est soumis celui qui choisira de répondre en français et un test de cohérence pour celui qui prétend maîtriser cette langue sans l'utiliser dans ses réponses... Bref, le choix de la langue par l'enquêté pourrait être mis en rapport avec ses réponses.

1.3.1.3. Le questionnaire⁹:

Les questions sont étalées sur deux feuilles. Au verso de la première page de la version française, se trouve la seconde page de la version arabe. Et au verso de la première page de la version arabe, figure la deuxième page de la version française. Cela dépendra de la langue choisie: de gauche à droite pour le français et de droite à gauche pour l'arabe.

Pour éviter tout soupçon autour de l'origine du questionnaire ainsi que de la destination des réponses sollicitées, j'ai intentionnellement mentionné, en haut du début du questionnaire, l'institution où je travaille pour rassurer, du fait de l'idée que l'on se fait de l'université comme le lieu par excellence de l'objectivité et du savoir. En revanche et avec le même souci, l'intitulé de mon département n'y figure pas pour, justement, éviter toute focalisation positive ou négative et espérer ne pas biaiser ou au moins influencer les réponses.

C'est aussi pour rassurer que le questionnaire porte, en gras et en caractères italiques, la mention: inutile de préciser votre nom.

Après avoir entouré un élément se rapportant à son statut (fille ou garçon) et à sa filière (Lettres et philosophie, Langues étrangères, Mathématiques, Sciences expérimentales ou Techniques & maths), le candidat est invité à répondre aux questions suivantes:

- 1- Dans quelle langue voulez-vous être examiné(e) au baccalauréat? Pourquoi?
- 2- Pensez-vous maîtriser les langues que vous apprenez à l'école? (Justifiez votre réponse)
- 3- Pouvez-vous rédiger en français, par exemple, une demande pour vous inscrire dans une filière à l'université?
- 4- Pensez-vous que cette langue est difficile à apprendre? Si c'est oui, dites ce qui vous paraît difficile dans cet apprentissage.
- 5- Pensez-vous qu'il faut maîtriser cette langue pour réussir dans vos études? Pourquoi?
- 6- Pensez-vous qu'il faut maîtriser le français pour réussir dans la vie en général? Pourquoi?
- 7- Avec quelles expressions pouvez-vous qualifier le français?

⁹ Deux spécimens de questionnaire renseignés (en arabe et en français) figurent dans le volume II.

- 8- Quelle(s) autre(s) langue(s) faut-il maîtriser pour réussir dans vos études? Dites pourquoi pour chacune des langues que vous citez.
- 9- Faut-il maîtriser ces langues
 - a- Autant que le français? Pourquoi?
 - b- Mieux que le français? Pourquoi?
 - c- Moins que le français? Pourquoi?
- 10- Dites, tout ce que vous voulez, à propos des langues.

1.3.1.4. Passation du questionnaire:

Il est d'autant plus difficile de recevoir d'un inconnu un questionnaire, malgré les assurances citées en haut, et de le lui restituer "rempli" impliquant ne serait-ce que la prise d'un rendez-vous, qu'on évolue dans une atmosphère globalement inquiétante de par le passé récent violent/meurtrier et l'actualité peu reluisante à tous les niveaux de la vie de la collectivité nationale et régionale. Recevoir ce questionnaire de son enseignant (e) (de quelle matière ? et pourquoi lui ou elle ?) pourrait être interprété comme une obligation ou faisant partie de l'évaluation: cela donnera des réponses motivées au moins en partie par cette relation enseignant/enseigné. Opter pour un élève comme enquêteur contient le risque de choix d'enquêtés plutôt que d'autres... Je pourrai continuer à énumérer les inconvénients de chacune des démarches. Pourtant il faut en choisir une. Et celle qui m'a semblé contenir moins de risque de biaiser les réponses consiste à entrer en contact avec des parents d'élèves à qui me présenter en tant que chercheuse en langues à l'école et après les avoir suffisamment rassurés, les "mobiliser" de sorte qu'ils soumettent eux mêmes le questionnaire à leur fils ou fille candidat(e) au baccalauréat. Bien que ces derniers aient promis d'éviter d'influencer leur progéniture, d'écrire à leur place, etc., je sais que d'une manière ou d'une autre les réponses comporteront aussi le point de vue des parents... et peut-être celui de l'entourage social immédiat. Voilà qui me ramène à mon choix théorique qui consiste à ne pas chercher à contourner la subjectivité puisque c'est d'elle qu'il s'agit lorsqu'on aborde le discours sur les langues, sur l'usage et les formes des langues... Par contre, intégrer ces éléments subjectifs dans les analyses à y conduire est déterminant puisque celles-ci me serviront dans l'élaboration du guide d'entretien. Ce qui implique d'autres nécessités méthodologiques dans la passation du questionnaire: noter sur chaque questionnaire récupéré un prénom fictif dont il faut me rappeler pour éventuellement solliciter du même enquêté un entretien.

Comment donc contacter des parents et comment les convaincre pour me servir d'enquêteur auprès de leur(s) enfant(s)? C'est à un réseau social, connu en pareil cas de recherche, que je me suis attelée avec plus ou moins de difficultés puisque si certains, à travers mes intermédiaires, m'ont affiché un refus catégorique, d'autres ont largement contribué non seulement à cette pré-enquête mais à la problématique à laquelle se réfère mon questionnaire et aux langues à l'école, à l'université et dans la vie de tous les jours.

De septembre à décembre 2010, près d'une centaine de parents ont été contactés. Soixante-trois d'entre eux ont accepté de répondre à mon questionnaire. Seuls trente-huit l'ont fait. Chaque questionnaire récupéré est codé en lui donnant un prénom de fille ou de garçon selon le sexe de l'auteur(e) supposé(e) des réponses, le nom du lycée où ce dernier est inscrit ainsi que sa filière. On voit tout de suite pointer l'analyse de contenu comme grille de lecture des réponses: qui dit quoi? Avec quels mots? La première question permet en fait de repérer l'auteur(e) des mots pour le sélectionner en vue d'un entretien centré durant lequel je soumettrai ces mots à discussion. La seconde, elle, fait ressortir les éléments de catégorisation du français à l'école et dans la vie en rapport avec les autres langues: les éléments qui constitueront la base du guide d'entretien dont l'objectif est justement de les désambigüiser.

1.3.2. Ce qu'il faut désambigüiser:

A la lecture des trente-huit réponses récupérées, il ressort une distribution non systématique des auteurs selon les filières car, en gros et indépendamment aussi bien des lycées que de l'appartenance sexuelle, ceux de Sciences expérimentales comme ceux de mathématiques sont plus prolixes que ceux des autres matières. Ce caractère concerne les réponses aux questions suivies d'un «Pourquoi ?» invitant à la justification, l'argumentation...

L'arabe, souvent respectueux des normes autorisées à l'école, est la langue de 29 réponses quand les 09 réponses en français relèvent plutôt du registre de l'oral avec toutefois quelques constructions syntaxiques soutenues et choix de vocabulaires précis. Là aussi la distribution du choix de la langue des réponses n'est pas systématique et ne dépend pas du critère de filière d'inscription des auteurs car ce ne sont pas, par exemple, toujours les candidats au baccalauréat Langues étrangères qui optent pour le français: trois d'entre eux seulement l'ont fait... (Je reviendrai plus bas sur cette difficulté liée à la langue à adopter dans l'enquête proprement dite).

Quant au contenu des réponses obtenues, il apparaît un certain nombre de formulations ambiguës qui nécessitent des discussions avec leurs auteurs en vue justement de les désambigüiser car elles semblent fonctionner comme des vérités générales, des évidences inutiles à démontrer pour les auteur(e)s. Ces ambiguïtés constituent en fait le fil conducteur du guide des entretiens avec ceux parmi ces auteurs qui ont accepté d'échanger avec moi dans les règles de confidentialité que je leur ai proposées et autour des propos que chacun a écrit dans sa réponse. Il faut tout de suite préciser que la conduite des entretiens a montré que souvent les auteur(e)s, dans les explications qu'ils donnent au cours des entretiens, changent parfois complètement de logique argumentaire tout en restant sur le même regard, évaluation et jugement du français toujours en comparaison au moins à l'une des langues de sa scolarité.

Parmi les mots et les idées, dans les réponses formulées dans les questionnaires récupérés, qui nécessitent des éclairages et des détails dans une perspective de les désambigüiser, il y a surtout des

qualificatifs, des jugements et une hiérarchisation principalement des quatre langues française, arabe, kabyle et anglaise auxquelles sont rajoutés, dans certains cas, l'allemand, le chinois, le russe et même le japonais dont la présence discursive est confirmée dans les entretiens avec les mêmes auteurs qui les citent dans la réponse au questionnaire. Cela concerne, en particulier, les segments discursifs qualifiant le français de «belle langue», «de langue de savoir» et/ou «de science», «de culture», de «culture universelle» (pour ceux qui ont répondu en français). Ces réponses émanent presque de tous et l'analyse des trente-huit réponses dans la perspective qui dit quoi? à propos de quoi? ne montrent pas de distribution systématique aussi bien à partir des questions d'identification que de celles relevant des opinions.

1.3.3. L'enquête:

1.3.3.1. Avec quels élèves discuter? Pourquoi?

Pour rester dans la logique allant de l'analogique au digital, les élèves à sélectionner allaient être parmi ceux qui auront répondu au questionnaire (écrit): au cours des échanges discursifs je devais avec eux désambiguïser certaines de leur réponse ou mon interprétation de certaines de leurs réponses au questionnaire. Mais compte tenu du nombre de réponses obtenues, trente-huit, j'ai choisi d'enregistrer des discussions avec tous. Là aussi, hélas, l'accord de principe donné par les trente-huit élèves ou de leurs parents, au moment de la récupération des questionnaires, pour organiser des échanges avec chacun d'eux autour de «la même question que celle du questionnaire» n'a débouché que sur vingt-neuf échanges parfois en présence d'un parent, toujours la maman. Je suppose que la principale raison pour laquelle les dix autres se sont rétractés réside dans l'enregistrement prévu des échanges: ce qui pourrait aussi justifié le choix de parents d'assister et, pour certains d'entre eux, de prendre part aux échanges enregistrés. Voilà qui indique la sensibilité du sujet malgré toutes les précautions prises, notamment l'anonymat. D'autres raisons peuvent aussi justifier cette attitude comme l'approche de la date de l'examen du baccalauréat exigeant une concentration et la cadence des cours de soutien chez des particuliers ou à domicile, etc.

Voici comment sont répartis les vingt neuf enregistrements:

Filière Genre	Lettres/lgues étrangères	Lettres et philosophie	Sciences expérimentales	Economie/gestion	Techniques/ Mathématiques ¹⁰	Mathématiqu es
Garçon	01	04	01	01	04 (02 GC, 01 GE, 01GM)	02

¹⁰ Il y a trois options de baccalauréat Techniques mathématiques: génie mécanique (GM), génie électrique (GE) et génie civil (GC).

Fille	07	01	05	02	00	01
-------	----	----	----	----	----	----

1.3.3.2. Langues des discussions:

Quelque soit la langue adoptée par le candidat dans sa réponse au questionnaire, j'ai fait en sorte que l'entretien ait lieu dans la langue de son choix au moment de l'échange car j'ai appris qu'en pareilles circonstances (R. Ait Hamou Ali, 2005, 2013a, b), la fluidité des échanges-discussions imposent les habitudes langagières auxquelles les interactants sont accoutumés. C'est pourquoi mes précautions dans le choix de la langue choisie pour entamer chacun des entretiens en partant aussi bien de la langue adoptée pour répondre au questionnaire que de celle pratiquée avant l'entame de l'entretien: généralement, j'ai adopté celle que j'ai entendue employer par le ou la candidat(e) avec un(e) amie, un(e) parent(e)... Comme avec Farès, il m'est arrivé parfois de demander explicitement au candidat(e), la langue dans laquelle il voudrait échanger et à l'issue de quelques tours de parole, les langues française, arabe et kabyle s'alternent avec la prédominance de la première avec, par exemple, Amayas, Smaïl, Kamélia, Saliha, Mélissa, Lotfi, etc., de la seconde avec Amel, Ouerdia, Chabane, etc., et la dernière avec Farida, Souad, Marzouk, Mounir, Sabrina, etc.

Ce n'est donc pas un excès de prudence dans le choix de la langue de l'entretien. Tout juste que je n'ignore pas la difficulté pour moi de réduire au minimum les implications de mon statut non seulement de celle qui pose les questions et qui, donc, commande en quelque sorte, mais aussi et au même temps de celle qui représente la norme académique au moins du français. Je n'ignore pas non plus que l'expression dans certains domaines -scolaires par exemple- se fera plutôt dans la langue des acquisitions scolaires, l'arabe; car l'exercice consistait à provoquer la pulsion communicative des mes interlocuteurs. Il était donc impératif de faire en sorte que les échanges prennent l'allure de discussions... familières pour, en effet, permettre aux habitudes langagières de mes interlocuteurs de réduire les crispations et autres inhibitions des situations "artificielles". Et adopter dans chacun des entretiens la langue ou la forme de la langue de mes interlocuteurs, participe de ma stratégie d'enquête rendant la situation ordinaire, de tous les jours, et réduisant aussi les impacts possibles de mon statut pour une meilleure libération de la parole: la matière à partir de laquelle je me propose ici de faire ressortir les procédés d'élaboration des représentations du français.

1.3.3.3. Le guide des entretiens

L'analyse des contenus des réponses au questionnaire (écrit) n'ayant pas montré de systématisme aussi bien dans la distribution des positions, selon les filières ou l'appartenance sexuelle des élèves, que dans les types de catégorisation mais plutôt une redondance de discours idéalisant le français sous forme de représentations de référence (B. PY, 2004) en comparaison avec l'arabe et le kabyle qui, sous forme de représentations d'usage (B. Py, 2004), sont catalogués (en rapport bien sûr avec le français et même l'anglais, l'allemand, le japonais...) parmi les langues qui «ne garantissent pas d'avenir», aux

pires d'Amayas, par exemple, l'idée de construire des guides personnalisés prend une dimension particulière car il s'agit de conception selon non pas les personnes mais le type de position et de discours tenu. Ainsi, j'ai été amenée à élaborer un guide souple intégrant chacun des praxèmes et des constructions praxématiques redondants dans les réponses aux questionnaires de la pré-enquête. Un guide dont la conduite des entretiens montrera les limites puisqu'il est vrai, comme je l'ai précédemment signalé, souvent les logiques dans les questionnaires changent dans les entretiens avec, cependant, le même regard de catégorisation. Ce qui rend ma responsabilité plus grande dans les discours oraux co-construits avec moi et au moyen du guide d'entretien suivant:

- Dans quelle filière s'inscrire à l'université?
- (avec) quelle langue étudier? Pourquoi?

A- En arabe:

a- pourquoi?

- langue maîtrisée car de scolarité actuelle?
- langue du pays?
- non maîtrise du français?
- c'est la langue des études, s'il s'agit de s'inscrire en lettres arabes?
- etc.

b- pourquoi pas?

- langue déjà connue et il faut connaître d'autres langues, essentiellement le français? en quoi cela est-il important?
- en rapport avec le kabyle?
- etc.

B- En français:

a- pourquoi?

- langue plus ou moins pratiquée?
- langue présente dans l'environnement?
- langue de la documentation universitaire disponible?
- langue de savoir, de science ou scientifique? en quoi l'est-elle (par rapport à l'arabe)?
- langue internationale? en quoi cela est-il important?
- langue de culture universelle? en quoi cela est-il important?
- langue esthétique? en quoi l'est-elle? cela est-il important pour la formation souhaitée? pourquoi et en quoi?
- etc.

b- pourquoi pas?

- langue peu maîtrisée?
- langue dépassée par l'anglais?

- langue de l'ancien colonisateur? si c'est oui, faut-il l'arabe ou l'anglais? cela est-il possible? pourquoi (documentation et enseignants universitaires en arabe, enseignants universitaires en anglais, etc.)?

- etc.

C- En anglais?

a- pourquoi?

- première langue internationale? en quoi cela est-il important?
- langue de technologies modernes?
- pour en finir avec le débat francisants/arabisants? mais l'anglais est plutôt une exigence d'arabisants?
- etc.

b- pourquoi pas?

- langue peu maîtrisée (comme langues d'études)? mais le français aussi (!?)
- peu ou pas de documentation universitaire disponible?
- l'environnement linguistique national ne s'y prête pas?
- etc.

D- En berbère:

a- pourquoi? langue maternelle du candidat?

b- pourquoi pas? langue peu outillée et plutôt orale (pas de documentation scientifiques, technologique, etc., ni d'enseignants universitaires)

1.3.4. Présentations des partenaires des entretiens

1.3.4.1. Inscrits en Langues étrangères

Selon **Amélia** les langues étrangères (comme le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol) permettent « *de voyager* » et surtout « *de sortir un jour de ce pays* ». Partisane de l'apprentissage de plusieurs langues (même le chinois qu'elle considère une puissance mondiale), elle projette de s'inscrire en licence de français car, selon elle, cela lui permettra de partir « *à l'étranger* », c'est-à-dire en France.

Wiza¹¹ qualifie la langue française de « *belle* », « *riche* », « *utile* » et l'anglais de « *première langue mondiale, internationale* ». Sa préférence affirmée du français est en fait fragile: dans ses dires, émerge, au fur et à mesure de l'échange, l'expression d'une attitude indécise.

¹¹ Traditionnellement écrit Ouiza. J'écris avec W uniquement pour assouplir la transcription.

Melissa pense qu'elle s'exprime plutôt bien en français à l'oral, mais mieux en arabe à l'écrit. A propos du français, elle déclare qu'il «*est naturel, simple, élégant, beau et tout* » mais «*dépassé par l'anglais*» qu'elle juge «*plus cool* » et nécessitant «*une gymnastique de la bouche*».

Hind pratique un bon français et possède une bonne culture liée à la littérature française. Elle souhaite préparer une licence de français et poursuivre ses études, plus tard, en France.

Leila dit être prête à apprendre plusieurs langues étrangères. Elle s'exprime aisément en langue française. C'est une langue qu'elle apprécie. C'est pourquoi envisage-t-elle de s'inscrire en licence de français sans avoir l'intention d'en faire un moyen pour obtenir un visa, à la différence des autres candidats enregistrés.

L'entretien avec **Farida** s'est déroulé en présence de sa camarade de classe Saliha, sa complice avec qui elle partage à peu près les mêmes opinions. Elle préfère au français l'anglais qu'elle trouve «*facile* » et «*dominant* » actuellement dans le monde. A l'instar de beaucoup d'autres, elle voit dans un diplôme à obtenir dans une de ces deux langues un moyen pour partir en Europe.

Chabane produit un discours alternant entre l'arabe de tous les jours (en grande partie) et le français. Il souhaite s'inscrire en licence de français à l'université. Il motive ce choix d'abord par amour pour cette langue. Un amour qu'il dit éprouvé aussi à propos de l'anglais et de l'espagnol. Ce n'est que vers la fin de l'entretien qu'il reconnaît ses intentions de voyage dans le choix de cette licence.

Pour **Ibtissem** le français est «*une belle langue*». Elle dit avoir toujours apprécié ses enseignantes de français depuis son jeune âge. Elle souhaite préparer une licence de français mais dans la justification de son souhait, l'argument du français langue de littérature et/ou de culture, n'apparaît pas! Elle veut s'inscrire en français car, pour elle, celui-ci «*est la langue de la science, de la médecine, c'est une langue internationale*».

1.3.4.2. Inscrits en lettres et philosophie

Mounir qualifie la langue française de «*facile*» mais se découvre incapable de (main) tenir la discussion en cette langue et préfère parler en kabyle. Il souhaite poursuivre, après le bac, des études de philosophie et prône l'usage du français et de l'anglais à l'université.

Dans ses propos, **Farès** laisse entendre qu'il se considère comme «condamné» du fait que les études de philosophie qu'il souhaite poursuivre sont dispensées en arabe. Il réitère plusieurs fois sa volonté de se perfectionner en langue française qu'il qualifie tour à tour de « *belle* », « *vieille* » et « *dépassée* » par l'anglais et même par le japonais dans le monde actuel. Sa volonté d'apprendre le français est, en fait, motivée par son désir de « *partir en France* ». En effet, pour lui la science et à la technologie se font en anglais.

Sofiane tient des propos méprisants à l'égard de la langue arabe et idéalisant des langues anglaise et française qu'il qualifie de « *langues d'avenir* » et surtout qui offrent, selon ses dires, la possibilité de « *partir en Europe* ». Pour lui, la langue française est « *belle mais difficile* », quant à la langue anglaise, elle est plutôt la « *plus puissante* », « *internationale* » et « *langue de la technologie* ».

Le discours de **Smail** révèle sa désespérance et sa perte de confiance aussi bien dans les études que dans son pays. Se déclarant intéressé par les études de philosophie, il regrette de ne pas pouvoir poursuivre des études de philosophie en langue française, car en français, selon ses dires « *c'est moderne... c'est beau... c'est pas mort comme l'arabe* » (S151) alors qu'en arabe, c'est le cas actuellement, c'est, selon lui, « *de la tromperie* » (S155, S157). De plus, insiste-il plusieurs fois dans l'échange, la pratique de cette langue lui facilitera les études de philosophie qu'il souhaite poursuivre en France.

Wissem produit un discours dans lequel elle exprime son attirance par les langues étrangères, particulièrement la langue française. Celle-ci a bercé la candidate dès le jeune âge, surtout à travers la télévision. Cette catégorisation se construit dans son discours en rapport avec l'anglais que Wissem qualifie de « *première langue internationale* » et qu'elle dit apprécier en deuxième position, après le français.

1.3.4.2. Inscrits en Sciences expérimentales

Kamélia pratique un bon français dont elle est passionnée et qu'elle considère « *belle* », « *douce* » et « *scientifique* » tout en faisant remarquer, vers la fin de l'échange, que la langue anglaise se superpose à la langue française pour s'accaparer « *actuellement* » de cette scientificité.

Samia souhaite poursuivre des études universitaires dans une branche technique car, celles-ci sont dispensées en français. Ce qui pourrait expliquer la profusion dans l'entretien d'éloges envers le français qu'elle qualifie tour à tour de langue «*de savoir*», «*de science*», «*de technologie*», «*de culture*», etc.

Pour **Saïd**, les langues étrangères sont d'avenir et «*permettent de connaître plusieurs cultures et civilisations* ». A l'anglais, il attribue le statut de langue «*internationale et de technologie*», au français celui des études universitaires auxquelles il dit se préparer lui-même. En effet, le français est pour lui une «*langue de savoir, parlée dans plusieurs pays du monde, notamment chez nous*».

Amel, dans l'expression de son souhait de poursuivre des études de pharmacie, produit un discours qualifiant la langue française de «*belle*» et lui attribuant le statut de langue de sciences tout en soulignant la dominance de l'anglais dans le monde. Tout en affirmant qu'il est «*facile*» de suivre des études de pharmacie, elle avoue que c'est «*plus facile en arabe*» mais ne souhaite pas étudier avec cette langue!

Se disant «*faible en français*», **Souad** produit son discours en arabe de tous les jours. En raison de son inscription dans une branche scientifique, c'est pour elle logique que de souhaiter de poursuivre des études universitaires de physique. Elle se déclare très ouvertes aux langues étrangères, notamment le français et l'anglais dont elle se dit être faible et prédisposée à fournir des efforts pour les acquérir.

Pour **Saliha**, la langue française «*c'est l'élégance*», «*c'est une langue internationale*», «*c'est la langue de la science*».

1.3.4.3. Inscrits en Gestion et économie

Marzouk considère le français comme une «*langue acquise* » et la langue anglaise comme étant «*la langue du monde entier* ». Selon ses dires, la recherche scientifique ne s'effectue pas en arabe mais plutôt en français.

Tout en méprisant la langue arabe, **Ouerida** produit des séquences entièrement en arabe classique/scolaire pour qualifier le français de «*langue internationale*», «*de langue de science*». Elle souligne son attachement à la langue française (qu'elle ne maîtrise pas parfaitement, selon ses dires), sous prétexte que celle-ci est la plus pratiquée «*chez nous* », à la différence de l'anglais, plus utilisé «*ailleurs*»

Dès les premiers tours de parole, **Lydia** affiche sa position: pour elle, s'il est vrai que l'anglais domine dans le monde, le français est à la fois une langue pratiquée «chez nous» et «une langue de l'avenir, de la technologie, du savoir et de la science ». Aussi, souhaite-t-elle préparer une licence de français pour mieux maîtriser cette langue et « se cultiver, s'informer et surtout voyager»

1.3.4.4. Inscrits en Mathématiques

Pour **Tarik**, les langues étrangères (surtout le français et l'anglais) sont les langues de l'avenir. Rejetant catégoriquement la langue arabe, il fait éloge de la langue française en la catégorisant comme une langue «riche» et véhicule de «savoir et de technologie ». Pratiquer cette langue, selon ses dires, c'est se «valoriser» en tant que personne «cultivée et forte».

De mère enseignante de mathématiques, **Sabrina** compare entre les deux langues étrangères (le français et l'anglais) et l'arabe qui, selon elle, est une langue «non scientifique». Elle est pour l'usage du français car, affirme-t-elle, c'est «une langue internationale» et surtout «belle».

De mère enseignante de français, **Amayas** possède une bonne culture générale et pratique un excellent français, langue qu'il apprécie, qu'il juge «belle», «scientifique», «universelle» mais qu'il trouve aussi «dépassée» par «l'anglais qui domine maintenant».

1.3.4.5. Inscrits en Techniques et mathématiques

Omar, candidat au baccalauréat génie civil, produit un discours dans lequel il estime que le français est une langue de savoir et de technologie. Il souhaite donc poursuivre ses études universitaires en français, même s'il évalue son niveau de compétence dans cette matière «moyen». Par ailleurs, il produit un discours virulent à l'égard de la langue arabe en soulignant sa fierté d'être «Berbère». Selon ses dires, dans quelques temps, «le chinois sera la première langue mondiale» et qu'il est important «de connaître le maximum de langues possible».

Candidat au baccalauréat, série génie mécanique, **Lotfi** ne s'exprime pas aisément en langue française, mais souhaite échanger avec l'interlocutrice, que je suis, en cette langue dans le but de la pratiquer. Il estime que chaque élève, candidat au baccalauréat, doit maîtriser plusieurs langues comme l'allemand, le japonais et même le chinois au côté du français et de l'anglais, les deux

principales langues de sciences, selon lui. Ces langues, selon ses dires, serviront de moyen pour pouvoir quitter le pays.

Pour **Hacène**, candidat au baccalauréat série génie civil, s'inscrire dans une branche technique à l'université implique la poursuite des études exclusivement en langue française, même s'il se dit d'un niveau juste moyen dans cette langue. Admiratif de la montée en puissance du Japon dans le monde, surtout dans le domaine de l'électronique et de l'automobile, il souligne l'importance de leur langue comme pour dire cette importance se mesure à cette montée.

Candidat au baccalauréat, série génie électrique, **Nacer** souligne, dès ses premiers tours de parole, sa volonté de poursuivre des études universitaires enseignées en français pour «*obtenir un visa*» et «*partir à l'étranger*», c'est-à-dire en France.

1.3.5. Mode de saisie des entretiens

Je n'ignore pas que les échanges que j'ai provoqués, conduits et enregistrés font partie intégrante de l'interaction verbale telle que décrite dans les travaux de C. Kerbrat-Orrechioni et des analystes de la conversation. Le verbal est un aspect de cette interaction aux composants et composition dynamiques: nombre variable d'actants, position face à face ou autres au moment de l'interaction, connaissance mutuelle ou non, lieu et objet de l'interaction, etc. Une complexité qui nécessite un appareillage sophistiqué et lourd dont la caméra-vidéo qui, en réalité, offre des séquences de l'interaction filmée d'angles différents...

S'il m'arrive de prendre en considération la mimique, la gestuelle, le facial, l'intonation montante ou descendante, les ruptures de programmes, les bégaiements, les répétitions, les prolongements vocaliques, la superposition et l'alternance des voix dialogales, etc., parce qu'ils participent à la co-construction du sens, je n'ai pas prévu de noter ces éléments constitutifs de l'interaction qui auraient sans doute permis d'autres lectures possibles de l'émergence du sens en train de s'élaborer dans l'échange, essentiellement en raison du refus prévisible des candidats et de leurs parents d'être filmés; leur consentement serait d'ailleurs contradictoire avec les garanties de l'anonymat...

La saisie du corpus est limitée à l'aspect verbal des échanges en mentionnant toutefois les éléments para-verbaux et non verbaux qui m'ont paru, au moment de la transcription, prendre part au sens et au déroulement de l'échange, en général. On voit bien, qu'en réalité, l'analyse commence ici dans le choix de noter tels ou tels éléments, comme le souligne souvent L. Mandada (1995, 1996, 2002), mais

aussi conformément à mon choix théorique de faire ressortir de la matérialité verbale de la parole échangée avec mes interlocuteurs le sens en action, autour du français en rapport avec l'arabe, le kabyle, l'anglais...

De ce fait, la saisie consiste moins à transcrire qu'à écrire car l'objet d'analyse est moins les aspects phonétique/phonologique des échanges (même si parfois ces derniers prennent part à l'élaboration du sens, c'est pourquoi d'ailleurs certains sont notés) que le sens au niveau du discours. J'ai donc saisi mon corpus au moyen de l'écriture en français quand il s'agit des échanges en cette langue. J'ai également utilisé cette écriture en adoptant souvent son orthographe pour rendre des sons complexes kabyles et/ou arabes comme en associant t et h pour avoir la fricative, sourde arabe et kabyle dans /mithaq/ (charte) /thamourth/ (pays), d et j pour l'explosive, sonore, etc. Bref, j'ai d'un côté privilégié la lisibilité du message au pointillisme phonétique et, de l'autre côté, systématiquement donné dans mes analyses¹², entre crochets, la version française des propos tenus en kabyle ou en arabe, le français étant la langue de mon compte-rendu.

Une convention de saisie est donnée en annexe.

1.3.6. Mode d'analyse du corpus:

Les analyses s'appuient sur les principes de la praxématique et ont pour vocation de montrer comment s'élaborent linguistiquement les représentations du français aussi bien au niveau dialogal que dialogique. S'il est évident que dans le dialogal certains phénomènes facilement repérables, comme celui de reprise en échos (J. M. Barbéris, 2005), de tonalité montante ou descendante, etc., donnent à voir ces représentations en action, il n'en est pas autant au niveau dialogique où il sera aussi question de distinguer les moments de tension, renvoyant au dialogisme proprement dit avec ce que cela implique comme problématique et construction collective et problématique d'une idée, d'une opinion, d'un jugement, etc., de ceux relevant de la polyphonie comme pluralité de voix sans tension spéciale quelconque (Jaques Bres, 2005: 58; A.Salazar Orvig et M. Grossen, 2010: 4). En plus, comme le note B. Maurer (1999: 129), «avec les discours épilinguistiques, le chercheur ramène dans son filet du social, du psychologique, de l'ethnologique, des discours sur la ville, sur la politique, sur l'évolution des mœurs. Les images de la vie surgissent, multiples, riches, complexes. C'est que le sujet que l'on interroge est un sujet plein, et pas seulement 'un homme de parole'¹³. Faut-il évacuer ou garder ces représentations? Est-on toujours dans du linguistique?»

En effet, ainsi qu'il répond lui-même (1999: 129), «l'hétérogénéité des matériaux n'est ni réductible ni fortuite: c'est celle de la vie elle-même dans la complexité». Voilà qui justifie mes choix théoriques annoncés au début de ce chapitre: les langues ne sont pas de simples instruments de

¹² Dans le corpus en annexes, j'ai 'reproduit' tels quels les mélanges et alternances de langues...

¹³ En référence au livre intitulé justement *L'homme de parole* du célèbre linguiste français Claude Hagège.

communication et leur acquisition/apprentissage dépend aussi bien des réalités sociales, économiques, politiques que des motivations individuelles qui, elles aussi, sont indissociables du social, de l'économique, du politique et de la façon de les percevoir. En d'autres termes, la perception d'une langue ou des langues en société est aussi celle de la société dans son fonctionnement, dans la hiérarchie qu'elles peuvent induire, des statuts qu'elles confèrent, des images qu'elles donnent des uns et des autres. Ainsi, j'aurai à montrer en quoi, pour mes interlocuteurs, le français est perçu comme étant une belle langue, la langue du savoir, de la science, de l'avenir, etc. J'aurai à montrer à quel point ces catégorisations sont liées au quotidien de leurs auteurs et qu'au fond ce sont les représentations que l'on se fait de la beauté, du savoir, de la science, de l'avenir, de la réussite... universitaire, etc., qui sont au cœur de leur élaboration. Je montrerai aussi comment ces notions évoluent le long de l'échanges dialogal avec moi mais aussi renvoient à des clichés et des raccourcis en cours dans la société algérienne, en général, et tizi-ouzouëenne, en particulier. J'aurai également à rendre compte des comparaisons quasi-systématique du français soit à l'arabe et au kabyle dans un rapport de domination du premier sur les deux autres, soit à l'anglais dans un rapport de dépassement en faveur de ce dernier et laissant transparaître des attitudes de recherche de valorisation sociale à travers le désir de pratiquer la langue de cette valorisation: le français par rapport aux langues nationales et l'anglais par rapport au français...

1.4. Conclusion:

En m'appuyant sur les principes de l'analyse praxématique, je m'emploie, dans les chapitres suivants, à rendre compte, dans les matérialités verbales recueillies, de l'élaboration de ce sens autour du français en rapport avec l'arabe, le berbère et l'anglais, au niveau à la fois de dialogisme interlocutif et du dialogisme interdiscursif. Lapsus, bégaiements, prolongement vocaliques, ruptures de programme de sens et autres phénomènes d'échanges verbaux, catégorisés ailleurs en termes de ratages conversationnels, me serviront de traces du travail de la signifiante qu'outre les régimes sociaux habituels du sens, les contraintes ou les motivations de chacun des échanges analysés, permettent d'aboutir ou non sous forme de praxèmes actualisés selon des logiques internes à chacun de ces échanges. Ce sont donc des hypothèses d'analyse du sens en train de s'élaborer autour de la place du français dans ces discours épilinguistiques.

Je précise, enfin, que c'est parce que je me propose de faire ressortir ces représentations du français dans la matérialité verbale des échanges, que ces derniers ont été analysés dans leurs formes de langue originelle et ce n'est que pour les besoins de la lecture que les extraits, servant mes démonstrations, ont été traduits en français dans le respect des logiques argumentatives respectives. En effet, privilégiant la lecture en français, puisque c'est ma langue de travail et celle de l'institution académique où est inscrit ce sujet, j'ai sciemment adopté, dans ces extraits, la logique grammaticale française en y adaptant celle du kabyle ou de l'arabe selon les cas, par souci exclusif d'intelligibilité.

Chacun des tours de parole des extraits est donc à lire en français, mis entre crochets. Et lorsque la quasi-totalité est en kabyle ou en arabe, il faut lire la version française mise entre crochets aussi.

Quand, dans le corps de mon texte, il m'arrive de solliciter, pour les besoins de ma démonstration, un mot, une expression ou une tournure d'un de mes interlocuteurs ou parfois de moi-même, j'utilise les guillemets sur la ligne d'écriture (« ») pour rapporter le propos tel qu'il est produit lors de l'échange ou les guillemets au-dessus de la ligne d'écriture (’ ’) pour donner l'équivalent du propos en français. Cependant, dans le corpus qui figure en annexe, les échanges sont ‘’ reproduits’’ dans leur forme d'origine avec tout ce que cela contient comme alternance et mixité langagières.

Chapitre 2

Le français et les langues nationales

2.1.Introduction:

J'entreprends dans ce chapitre la saisie, dans la matérialité verbale des discours sollicités, les traces dialogales et dialogique des procédés d'élaboration des représentations du français en rapport avec l'arabe et l'amazigh, dans sa variante kabyle. Comment est catégorisé donc le français en comparaison à l'arabe et au kabyle? Quelle place et quelle fonction lui attribue-t-on dans cette mise en face à face? Quelle relation établit-on entre le français et l'arabe, entre le français et le kabyle? S'agit-il de relation de domination? de complémentarité avec ou sans distribution fonctionnelle derrière laquelle se profileraient des choix et des positions en rapport justement avec la mesure que l'on croit avoir du poids du français dans l'environnement scolaire de ces langues mais aussi social, régional, national, voire international?

2.2. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie:

2.2.1. «/mais s l(e) français c'est moderne euh:: c'est c'est amek ad inigh?[comment dire?]/ c'est beau quoi c'est pas mort comme s [en] l'arabe!/" (Smail151)

Des silences, des sourires et surtout des éclats de rire, qui ponctuent l'échange avec Smaïl (S1, S19, S47, S53, S57, E58, S59, S61, E62, S63, S65, S71, S115, S119, S121), il ressort un humour noir et une subtilité à la fois expressive et communicative du candidat au baccalauréat série Lettres et philosophie. Le désespoir (S77, S157) que cet humour lie à la perte de la confiance dans tout ce qui renvoie à l'honnêteté (S31, S33, S71, S153), à l'effort (S75, S137) et au sérieux (S45, S155), leur substituant le pouvoir de l'argent (S67), prend petit à petit la forme de reconquête de possibilités de s'en sortir pour partir ailleurs (S161), au moyen du français (S169).

Dès ses premiers tours de parole, Smaïl paraît mettre à l'écart les deux langues nationales, principalement l'arabe qui est la langue de sa scolarité actuelle, et choisit le français tout en exprimant une attitude favorable vis-à-vis de l'anglais:

S15/moi euh :: nkini [moi] euh ::/ pour moi s l français negh s [ou en] l'anglais akhir
[c'est mieux] pa(r)ce que euh :: pa(r)ce qu'euh ::/ c'est plus s l'anglais euh:://
E16/ mais s l'arabe i t qarem non?[mais c'est en arabe que vous étudiez non ?]//

- S17/ *i bien sûr/ bien sûr/ mais mais loukan s l français loukan s l français euh :: s l français akhir/ puis qu'euh :: puisqu'euh ::/ s l français s l français international yernou yifith s l français pa(r) ce que pa(r) ce s l'arabe oulach/ ar waâraven ken//*
 [i bien sûr/ bien sûr/ mais mais si c'est en français si c'est en français euh:: en français c'est mieux/ puisqu'euh:: puisqu'euh::/en français en français international en plus c'est meilleure en français parce qu'en arabe il n'y a rien/ c'est chez les Arabe seulement//
- E18/ *yaah!* [ah bon !]
- S19/ *bien sûr/ en plus s thaârabt dakalakh kan//* [sourire] [/bien sûr/en plus en arabe c'est juste pour tromper]
- E20/ *yaah!* [ah bon !]
- S21/ *bien sûr koulach euh :: d abalaât/ surtout di les matières euh :: di les matières agui euh :: di les matières agui importantes//* [/bien sûr tout euh :: c'est du bavardage/ surtout dans les matières euh:: dans les matières euh:: dans ces matières importantes//]

Ses hésitations, ses allongements vocaliques et sa forte auto-focalisation (trois occurrences dont deux en français et une en arabe), dans son tour de parole S15, sont à mettre en rapport avec mes répliques précédentes (E12, E14) qui le surprennent en l'invitant, avec insistance, à aborder la question des langues à l'école non pas dans l'absolu, mais par rapport à lui-même, à sa propre expérience et à ses choix à venir.

A cette perturbation succède (S17), en effet, une parole sûre malgré ses formes bégayantes et en dépit de mon choix d'opposer à sa préférence du français, que semble supplanter l'anglais mais qu'il abandonne tout de suite après, le fait qu'il étudie, comme ses camarades, en arabe. Une certitude que porte la double actualisation «*bien sûr*» dans une stratégie contournant mon insistance auprès de lui à aborder la question en rapport à lui, puisqu'il entreprend un discours opposant les deux langues en audience qu'il définit, en ce qui concerne le français, par le caractère international, et en ce qui concerne l'arabe, par le caractère ethnique: les Arabes. Une opposition doublement réductrice de l'arabe, qui non seulement dénie à ce dernier le caractère international, puisque les Arabes, dans cette logique, constituent la même et unique nation, mais, en plus et malgré l'expression de mon étonnement (E18, E19), il lui (S19, S21) associe le "mensonge" et la "tromperie", deux vices exactement à l'opposée de la vertu de l'école censée répandre la vérité. Une vérité qui, selon la logique argumentaire impliquée de Smaïl qu'il explicitera plusieurs fois après en S29, S31, S151, S155, ne peut se faire qu'en français. Cette double réduction est d'autant plus lourde de sens que Smaïl rappelle, sans le dire, la série de baccalauréat qu'il aura à présenter, Lettres et philosophie, en ne retenant que le second élément de l'intitulé (c'est à dire la philosophie)

pour rester dans sa logique de non considération des lettres qu'il semble associer à la langue arabe. Or, ainsi qu'il l'expliquera en S37 et S41, cette philosophie dont il dira en S133 obtenir une note de 14 sur 20 à l'issue des devoirs surveillés et des compositions du premier trimestre, il ne la conçoit pas en tant que telle en arabe (S19, S21) mais en français. D'où son refus de poursuivre des études de philosophie à l'université tout simplement parce que cette filière est enseignée en arabe justement (S139).

S29/*dessah/ dessah/ mais ghouri nkini même euh :: même euh ::/ ghouri nkini ilaq les matières agui essentielles am la philosophie et tout illaq s l(e) français//*

[c'est vrai/ c'est vrai/ mais pour moi moi-même euh:: même euh::/ pour moi moi il faut que ces matières là essentielles comme la philosophie et tout soient enseignées en français]

E30/*achoughar s l(e) français?/ [pourquoi en français ?/]*

S31/*akhatar s l(e) français au moins nezra belli euh ::/ yella wamour tidhets/ matchi am thoura// [parce qu'en français au moins je sais que euh ::/ il y a une part de vérité/ c'est pas comme maintenant//]*

E32/*thoura oulach ah?/[maintenant il n'y a rien ah !/]*

S33/*awah koulach d lakdhev/ même les enseignants negh zran mais::// [Ah non tout est mensonge/ même nos enseignants le savent mais:://]*

E34/*ah oui ah!//*

S35/*yernou lan euh :: lan wid ighran s l(e) français am monsieur X/ mais thoura damghar dayen/ iqars akw/ d'ailleurs d'ailleurs ad irouh à la retraite aseggwas agui//*

[Pourtant il y en a euh :: il y en qui ont étudié en français comme monsieur X/ mais il est vieux maintenant/ il est complètement fatigué/ d'ailleurs d'ailleurs il partira à la retraite cette année/]

E36/*d'achou ikwen isghar monsieur X aâni?/ [Il vous enseigne quoi monsieur X ?/]*

S37/*monsieur X?/ philo/ mais mais s thaârabth/ thoughal ar din/[.../ mais mais en arabe/ ça revient au même]*

E38/*ah oui?//*

S39/*akhatar s thaârabth// [parce que c'est en arabe//]*

E40/*yernou yaghra s l(e) français!/[pourtant il a étudié en français//]*

S41/*bien sûr yaghra s l(e) français/ mais mais oulamek s thaârabth ighisghar// en plus netsa ourihamel ara akw//*

[/bien sûr qu'il a étudié en français/ mais mais nous c'est pas possible puisque c'est en arabe qu'il nous enseigne// en plus il n'aime pas du tout//]

E42/*d'achou our ihamel ara ?/[qu'est-ce qu'il n'aime pas? /]*

S43/*thaârabht bien sûr/ our ihamel ara akw adishgar s thaârabth/ [l'arabe bien sûr/il n'aime pas du tout enseigner en arabe/]*

En reprenant en écho interrogatif (E32) son praxème «*thoura*» ('maintenant', S31) qu'il actualise non pas pour comparer entre deux périodes mais entre deux situations (dont l'une y est, celle de l'enseignement de la philosophie en arabe, l'autre, c'est-à-dire l'enseignement de la philosophie en français, est souhaitée), j'accepte en même temps l'orientation de l'échange

qu'il implique en abordant la question non pas de l'enseignement des langues mais de la langue des enseignements. Une implication prévisible dans ses propos S29 en réplique à ma remarque liée au fait qu'ils, ses camarades et lui, étudient aussi les langues étrangères et pas seulement l'arabe comme ses dires antérieurs semblent le signifier. La valeur interlocutive de la double occurrence approbative en ouverture à son tour S29 ("c'est vrai c'est vrai") signe, en effet, l'amorce d'une contre argumentation doublement spécifique de par l'instance de l'énonciation, puisque c'est en son nom uniquement qu'il réplique alors que ma réplique précédente implique ces camarades, et par l'enjeu discursif de son énonciation: non pas l'enseignement des langues mais la langue des enseignements qu'il qualifie d'importants mais dont il ne cite que la philosophie. Les autres enseignements, que je suis censée savoir, sont mis en vrac dans son praxème «*et tout*» (S31) d'apparence à la fois inclusif et ambigu. D'apparence parce que tout l'interdiscours, antérieur et ultérieur à cette séquence interlocutive, le donne pour être exclusif et précis. En effet, seule la philosophie occupe la parole de Smaïl. Les autres matières, y compris celles ayant un coefficient élevé comme l'histoire-géographie et l'arabe, ne constituent pour lui que "mensonges" (S19) et "tromperie" (S21) faisant qu'elles sont pour lui en marge de la philosophie.

Ainsi, le fonctionnement discursif du praxème adjectival «*et tout*» s'apparente plus à celui de "et le reste" car ces autres matières ne comptent pas ou comptent peu aux yeux de Smaïl qui, pour se faire comprendre, convoque justement les voix des enseignants de ces matières pour garantir la recevabilité de ce réglage de sens. Une convocation en appui à son propre discours bien que ces voix soient celles qui répandent ces «mensonges» (S19) et «tromperies» (S21) mais dont Smaïl distingue subtilement entre elles qui "savent" (S33) qu'il s'agit de "mensonges" et de "tromperies" et la langue qui leur est imposée et qui fait qu'elles sont devenues impuissantes à réagir (S33, S71). Ainsi, pour lui c'est à l'arabe, langue des enseignements, et non pas à ces voix qu'incombe la responsabilité de ces mensonges et tromperies. En effet, même avec son enseignant de philosophie de formation française et qu'il apprécie, la philosophie est perçue comme les autres matières car c'est enseigné en arabe justement (S37, S39).

En réalité, c'est là un commentaire qu'il fonde sur la voix de son enseignant de philosophie lui faisant signifier ce que lui veut dire tout en se présentant comme étant son adepte. Et la relecture de l'ensemble de l'échange, à partir de l'idée que Smail reproduirait l'attitude de son enseignant de philosophie, révèle mon erreur d'interprétation. Smail se sert plutôt de cette

voix qui, à la différence de ce que j'avais compris jusque-là et selon les mises en discours de Smail, ne défend pas le français. Et ce n'est pas parce que Smail dit que son enseignant de philosophie n'aime pas l'arabe et n'aime pas enseigner en arabe (S43) que celui-ci serait contre cette langue. L'une et l'autre interprétation sont erronées et deux fois remises en cause juste après avoir extériorisé ces programmes de sens (E44, E46) ayant pour cible cet enseignant qui, de l'aveu même de Smail (S45), les (ses camarades de classe et lui) conseille de se mettre à l'anglais parce que "*même le français est dépassé*". Ce que je ne saisisais pas sur le champ. En effet, révoltée devant cette idée non pas de hiérarchisation des langues arabe, française et anglaise, qui est un fait sociolinguistique, mais du fait que cet enseignant veut l'inculquer à ce candidat au baccalauréat dont la langue des épreuves est l'arabe, je produis en E46 un discours en rupture avec l'enchaînement interlocutif. Smail (S47) adopte un silence à la fois de désapprobation et de temporisation d'un à-dire dont la forme d'extériorisation est à la mesure de l'inquiétude que je réitère en E48 sous forme d'explicitation de mon tour précédent, ne comprenant pas les raisons du silence de Smail:

E46/ *d'accord mais illaq ad awidh l bac*//[d'accord mais il faut que tu obtiennes le bac/]

S47/ [silence]/

E48/ *i lbac ilaq s thaârabth*//[et l'examen du bac c'est en arabe//]

S49/ *a t id awigh ih/ bien sûr comme tout le monde/ dachou ig waâren il bac ?/ ilaq atsinadh ats khwartad chwiya i la philo/ atas i l'arabe/ chwiya ithawra l djazairia*//[je l'obtiendrai oui/ bien sûr comme tout le monde/ que y a-t-il de difficile dans le bac ? il faut que tu saches baratiner un peu en philo/ beaucoup en arabe/ un peu dans la révolution algérienne/]

Son programme de sens S49 autorise à interpréter son silence désapprobateur en S47 comme une espèce d'étonnement, comme l'interrogation d'une évidence: son succès au baccalauréat. L'assurance avec laquelle il l'extériorise ne ressemble pas à une expulsion d'un dire difficile à contenir ou à assumer comparé à mon inquiétude exprimée en E46 et E48 en rapport avec ce que Smail dit des conseils de son enseignant de philosophie. La valeur de certitude dans sa première séquence fonctionne dialogalement comme une assurance sans ambiguïté en réaction à mon souci (E46, E48) dont il accuse réception par l'affirmatif qu'il nuance dans la suite de son tour de parole d'abord par l'atténuant «*bien sûr comme tout le monde*» qui règle discursivement sa certitude non pas comme un orgueil ou une fierté d'avoir tous les moyens, intellectuels s'entend, d'obtenir le bac mais plutôt d'être logé à la même enseigne que «*tout le monde*». Ensuite, par son programme de forme interrogative et de fond

discursif dans lequel sa demande est d'apparence car elle signifie en profondeur que le bac est à la portée de tous. D'ailleurs tout de suite après, il entame sa dernière séquence à la fois dialogale, puisqu'il s'adresse à moi, et autodialogique puisqu'il fait écho à son interrogation immédiatement précédente pour établir cet espèce de peu de choses exigées au bac, de sa série sans doute. Dans cette séquence, l'impersonnel «*ilaq*» ('il faut') a plutôt la valeur de 'il suffit'. Plus qu'une insouciance, il s'agit bien d'un mépris à l'égard du bac. Un mépris qu'il condense dans l'actualisation du praxème "baratiner" avec des doses différentes selon qu'on est en philosophie, en arabe ou en histoire. Un mépris qu'il accentue lorsqu'il s'agit de l'arabe comparé à la philosophie et à l'histoire de la révolution algérienne. Mais pourquoi cette différence de dosage selon les trois matières? parce que la philosophie est sa matière préférée? parce qu'il sait au moins que dans la recherche de la vérité, que se donne comme objet la philosophie, on ne baratine pas? parce que, dans l'histoire de la révolution algérienne, on n'a pas besoin de "baratiner" puisque tout est censé être connu de tous ou on ne peut pas "baratiner" sans risquer la sanction? parce qu'en langue et littérature arabes tout est permis, l'essentiel étant de remplir les feuillets d'examen en arabe? Ne s'agit-il pas là aussi de distinguer l'arabe dans le degré de mépris de l'examen du bac en signifiant que dans cette matière ce n'est pas sérieux et donc il suffit de beaucoup baratiner pour être déclaré admis?

Saisissant ces nuances mais surtout leur portée idéologique insoutenable pour moi, étudiante en sciences du langage, j'ai choisi de ne pas les soumettre à Smaïl. C'est pourquoi, dans le tour de parole suivant, j'ai fait comme s'il avait oublié que les langues étrangères font partie des épreuves du baccalauréat, quitte à provoquer une seconde rupture dans l'enchaînement dialogal de l'échange:

E50/ *l'anglais euh l(e) français::/*

S51/ *chiwya mais euh loukan l bac langues étrangères!/ langues étrangères oui ilaq l français d l'anglais d l'allemand//*

[un peu mais si c'était le bac langues étrangères/langues étrangères oui il faut l(e) français et l'anglais et l'allemand//]

E52/ *yaah!* [ah bon !]

S53/ *mais en vérité oulah ar kif kif même les L E qarsen/* [éclat de rire]/

[mais en vérité je jure que c'est même chose même les LE sont en lambeaux/]

E54/ *a bon ! pourtant l bac langues euh::/ bach bach ad awid l bac langues étrangères ilaq ilaq atzawrad euh ilaq atsilid fort i l(e) français l'anglais akwid l'allemand//*

[a bon ! pourtant le bac langues euh ::/ pour pour obtenir le bac langues étrangères il faut il faut être bon euh il faut être fort en français en anglais et en allemand]

S55/ *ilaq ih/[il faut oui//]*

- E56/ *achoughar ih id qarad ih belli qarsen####* [/pourquoi dis-tu alors qu'ils sont en lambeaux ####]
- S57/ [éclat de rire]/ *d sah ih/ naqras akw di koulach/mais noutni sân zhar i l'université euh/ i l'université ad awin dipôme n sen ad rouhen el kharedj/ ihargouha* [éclat de rire]/
 [/éclat de rire/c'est vrai oui/ nous sommes tous et en tout en lambeaux/mais eux au moins ils ont la chance à l'université euh/ à l'université ils obtiendront leur diplôme et partiront à l'étranger/ ils brûleront les frontières/ éclat de rire/]
- E58/ [rire]/ *i kounwi?/* [et vous ?]
- S59/ *ah nekwni hna imout Qasi/* [éclat de rire] [/ah nous ici mourra Qassi/]
- E60/ *ah bon!*
- S61/ *anda adrouhagh s l'arabe?/ ar Somali/* [éclat de rire]/ [où partir avec l'arabe?/en Somalie/éclat de rire/]
- E62/ [rire]/ *at tatsadhsadh yah?/* [/tu ris?/]
- S63/ *anda ih/ awah ala/ alla tskelikhagh ken/ ad qimagh dagi/ houb el watan mina el iman/* [éclat de rire jusqu'à tousser et à 'pleurer']
 [/où alors/ non non/ non je plaisante/ je resterai ici/ l'amour de la patrie fait partie de la foi/ éclat de rire jusqu'à tousser et à 'pleurer'']
- E64/ *oulah ar staâarfagh/ à deux mois du bac ####* [je jure que tu me séduis/ à deux mois du bac####]
- S65/ *ih yikhi aka ! houb el watan mina el iman/* [rire]/[oui c'est ça non! L'amour de la patrie fait partie de la foi/rire/]
- E66/ *c'est vrai mais:./*
- S67/ *a walah ar koulach d idrimen/ idrimen kan/ ayen nadan akw d akalakh/ agh sganeyen dagi nouthini ad tsâichine nekwni nekwni akhem atchem tâaravt//*
 [/je jure que tout est une question d'argent/que de l'argent/ tout le reste est tremperie/ ils nous endorment ils vivent et pour nous pour nous: mangez de l'arabe//]

Le mépris et l'ironie, que traduisent les éclats de rire, dans lesquels m'entraîne Smaïl, portent les traces de son malaise en tant qu'élève scolarisé en arabe qui, de surplus, a un sens politique aigu rappelant, par endroit, le discours des culturalistes et défenseurs du kabyle dont il m'est difficile d'apporter ici la preuve verbale de la conscience de Smaïl de cette dimension dialogique à valeur au même temps polyphonique et co-constructive. Ce malaise est lisible dans la distinction très nette qu'il opère entre les matières "importantes" dans sa filière, toutes enseignées en arabe, et celles de la filière langues étrangères qu'il cite de son propre chef déplaçant ainsi les implications dialogales de ma question dans le but, je rappelle, est aussi de signifier à Smaïl qu'il a tort de vouloir me faire comprendre que dans sa filière il n'y a que des matières enseignées en arabe (dont il aborde la philosophie, cite l'arabe et fait référence à l'histoire dans son tour de parole S49). Ce n'est d'ailleurs pas innocent qu'il limite les matières de la filière Langues étrangères aux langues française, anglaise et allemande comme si l'arabe, dont le coefficient y est parmi les plus élevés, la philosophie, l'histoire et la géographie n'y figurent pas: parce qu'elles sont justement dispensées en arabe. Cette espèce

de désir inconscient de fuir l'arabe est aussi visible dans cette autocritique aux frontières de l'anéantissement de soi que rend l'actualisation du praxème «*qarsen*» (S53), c'est-à-dire qu'on ne peut rien récupérer de ces élèves inscrits en Langues étrangères, puis «*nqars akw*» (S55), c'est-à-dire qu'on ne peut rien récupérer de l'ensemble des élèves de toutes les filières confondues y compris lui, Smaïl. En effet, le bonheur dont il voit se réjouir les élèves inscrits dans la filière Langues étrangères et qui consiste à pouvoir fuir le pays après avoir obtenu leurs diplômes respectif, qui seront donc, selon sa logique, de langues étrangères, est en fait une chimère parce qu'«en vérité» (S53) ces élèves ne maîtrisent pas ces langues et en s'associant à eux, il dit que l'ensemble, lui et les autres élèves, ne maîtrise rien du tout (S57).

Je remarque que dans cette atmosphère d'éclats de rire déclenchée par la première actualisation du praxème «*qarsen*» en S53, la ligne de démarcation, entre Smaïl et ces élèves inscrits en Langues étrangères, concerne exclusivement la possibilité pour ceux-ci de fuir le pays, et que Smaïl met en discours en faisant entendre, dans l'actualisation du programme phrastique «*ihargouha*» (S57), c'est à dire qu'«ils [ces élèves] brûleront les frontières pour aller ailleurs», à la fois la voix de la doxa faisant écho, de cette manière, au phénomène de départ en mer sur des embarcations de fortune, la voix de Matoub Lounès, ce chanteur kabyle populaire assassiné pour ses opinions et engagement politiques contre l'arabo-islamisme dont le praxème «*n âarbouha*» («on va l'arabiser») constitue le sésame de son dernier album, et la voix de ligne idéologique au pouvoir, en Algérie, vis-à-vis de ce qui n'est pas arabe et qu'elle projette d'arabiser quel qu'en soit le prix. De par leur discordance, ces voix entretiennent ainsi au sein de ce même praxème une relation dialogique non pas de co-construction mais de tension permettant à Smaïl de faire l'économie discursive aussi bien autour de ce débat entre les projets de société en cours que de son rejet de l'arabe plusieurs fois signifié. Et c'est donc la voix de Matoub qu'il adopte sans jamais prononcer ce nom: comme lui, dont le parcours d'artiste-compositeur-interprète et d'opposant politique au verbe tranchant et brûlant, ces élèves vont brûler les frontières pour fuir «les mensonges»(S19) et la «tromperie»(S21).

Ayant saisi, dans ses propos, l'incohérence entre le fait d'envier ces élèves, futurs diplômés en langues étrangères et, par conséquents et selon lui, futurs émigrants légaux, et le fait de les considérer comme des clandestins (car, selon sa propre logique, le clandestin serait lui, ne pouvant pas obtenir un diplôme en langues étrangères qui lui ouvrirait les portes de l'émigration), je l'ai immédiatement apostrophé mais sans compter sur sa faculté humoristique à vocation dialogique. En effet, en s'énonçant dans une perspective

endogroupale (S59), suscitée par la forme même de ma réplique (E58), il fait entendre la voix de la doxa mais aussi celle de la Résistance dont l'auteur pourrait être lui et ceux qui voient les choses comme lui: on résisterait donc à quoi sinon à ce à quoi renvoie partiellement l'écho du praxème «*n âarbouha*»? Mais son éclat de rire en clôture de son tour de parole indique qu'il s'agirait plutôt de la résignation à "mourir ici", c'est-à-dire à vivoter dans les conditions de "mensonges" et de "tromperie" qu'il lie, en effet, dans son tour de parole suivant (S61) à l'arabe puisqu'en s'interrogeant sur les possibilités de départ avec un diplôme en arabe, non seulement il les réduit mais surtout il les présente comme étant pire dans cet ailleurs (la Somalie) comparé à l'ici de sa personne. Là aussi, son éclat de rire à l'actualisation du praxème «*Somalie*» dit sans dire que, formé en arabe, il ne peut être utile que dans ce pays tristement célèbre sur tous les plans, en proie à toutes les formes de barbarie et auquel a conduit, selon lui, l'arabo-islamisme imposé par les tenants de l'arabisation et dénoncé par Matoub et... lui-même. Et quand, tout en accompagnant son éclat de rire, je lui signifie son mépris de la valeur humaine dans le traitement discursif qu'il vient de donner du praxème «*Somalie*» (E62), il redouble d'humour noir, éclate en rire au point de tousser et de pleurer dans une énonciation non plus en "nous" mais en "je" pour, encore une fois, ridiculiser et ironiser en faisant entendre la voix de l'idéologie scolaire qui, elle-même, fait écho à ce qu'il considère être un nationalisme verbal "mensonger" et "trompeur" qu'il réitère avec insistance en réponse à mon admiration devant son humour à deux mois de l'examen du baccalauréat: «/[..]/non je reste ici/ l'amour de la patrie fait partie de la foi» (S63, S65).

Prenant conscience de la nécessité de changer de stratégie dialogale en perspective de le recentrer sur notre fil du discours (J. Bres, 2005: 56), j'entreprends sans succès mon tour de parole E66 car il reprend tout de suite après la parole avec un ton grave et sérieux m'invitant discrètement à faire partie de son *nous* endogroupal que son discours donne pour être la victime de l'exogroupal *eux*, détenteur des moyens financiers pour vivre et du pouvoir d'endormir ce *nous* endogroupal, dont il fait partie et auquel il m'associe, en lui faisant "manger de l'arabe". Devant ce réglage praxémique de l'arabe comme étant la langue non seulement du ridicule et de l'ignorance auxquels ont fait écho ses propos antérieurs mais aussi de la non vie, de la somnolence et de l'obéissance tout simplement, j'ai tenté de lui rappeler le cadre de notre entretien mais, encore une fois, il se saisit de mon programme de sens "c'est de la politique" (E68) pour accentuer le rejet de ce *eux* exogroupal qui, selon lui, impose au *nous* endogroupal l'arabe mais lui étudie en français et en anglais (S69). Ce rejet passe cette fois-ci par la convocation de la voix et du nom de l'humoriste Fellag en actualisant ou plutôt

en réactualisant sa célèbre interlocution à valeur impérative «dégage!» de son monologue intitulé *Babour l’Australie* et dont l’objet discursif est justement la fuite du pays. L’idée de la fuite constitue, en effet, la toile de fond de la parole de Smail avant de s’extérioriser à partir de S75 comme son principal objectif: avec ou sans le bac il fuira ce pays qu’il dit, en kabyle, ‘‘être gagné ou usurpé par Aâmara’’, ce personnage kabyle à qui il emprunte la débilité pour qualifier les dirigeants politiques de ce même pays. Mon invitation discrète (E76) à la retenue ne suffira pas pour contenir sa colère dont l’évacuation discursive passe, heureusement pour l’objet de l’entretien, par l’exemple que je représente à ses yeux pour justement se le donner comme preuve justifiant son attitude: ‘‘c’est comme si tu as étudié en arabe?’’ (S78). S’en est suivi alors un échange dans lequel Smail découvre la possibilité de poursuivre des études de français au moyen desquelles il nourrit l’espoir de partir. A partir de cette lueur d’espoir, il se focalise sur les modalités d’admission en licence de français tout en opposant diamétralement l’arabe au français particulièrement dans les tours de parole S83 et S151:

S83/mais taâravt nni soufla ken/ d l(e) français id sah/ [/mais cet arabe là c’est en décor/ c’est le français qui est le plus important/]

S151/mais s l(e) français c’est moderne euh c’est c’est amek ad inigh c’est beau quoi c’est pas mort comme s l’arabe// [Mais en français c’est moderne euh c’est c’est comme dire c’est beau quoi c’est pas mort comme en arabe//]

C’est donc un rejet de l’arabe derrière lequel se profile, pour lui, l’attitude d’obéissance et d’absence de tout raisonnement philosophique (S153). Un rejet des défenseurs de cet arabe qui l’imposent ici (S67, S69) comme langue du mensonge et de la tromperie à l’école alors qu’eux étudient en français et en anglais comme là-bas, en France où veut partir Smail (S161, S163) et où on étudie et on comprend (S155), loin des tromperies d’ici (S157).

2.2.2. «/ilaq s l(e) [il faut en] français i l’université// mais pas d(e) problème/les les ex-les examens ad a répondigh s [je répondrai en] l’arabe mais sah s l(e) [l’essentiel c’est en] français/» (Mounir111)

Bien que peu formulé, il ressort du discours de Mounir que la valeur d’usage des langues est relative au besoin des utilisateurs dont lui-même. En effet, tout en considérant que les ouvrages de ‘‘la vraie philosophie, c’est-à-dire l’effort de réflexion et non le ‘‘parcoeurisme’’ (M81, M89) sont produits en français (M63), il affirme qu’aussi bien pour le moment, c’est-à-dire à l’occasion du baccalauréat (M45, M47, M51), qu’une fois à l’université, inscrit en licence de philosophie, c’est en arabe qu’il répondra (M51, M81, M111). La nuance est de taille car il établit en même temps une distribution de ces langues: l’arabe pour répondre aux

exigences de l'institution scolaire et universitaire, et le français pour apprendre (M111) à se concentrer (M93) autour de "questions complexes" (M91). A travers cette distribution, Mounir paraît ne pas reconnaître à l'arabe, sa langue de scolarité (M53, M81), le statut de langue de philosophie. En réalité, c'est l'enseignement de la philosophie tel qu'il le reçoit actuellement mais aussi tel qu'il semble l'imaginer à l'université qu'il remet en cause et, par ricochet, l'arabe qui lui sert de support pédagogique et didactique. En effet, la redondance du praxème «*d ahfad*» ("c'est du parcoeurisme", M81, M83, M87, M89) qu'il lui associe est systématiquement lié à la langue arabe alors que la définition qu'il donne, en arabe, de la philosophie ("capacité dans la concentration autour de sujets complexes" M91), renvoie au français (M91, M93, M111, M115). Mounir semble transférer à la langue arabe le reproche qu'il formule à l'égard de cet enseignement de la philosophie qu'il qualifie de «*laf wa addawara kan*» (M101), c'est-à-dire de simples circonvolutions sans dire quoi que ce soit d'important. Et c'est dans la voix de son père, modestement lettré en français justement, qu'il fait entendre le statut de langue de philosophie, telle qu'il la définit (M91), qu'il attribue au français:

- E76/ *i i* [mais mais] *la philosophie i* [à] *l'université c'est en en arabe*//
M77/ *zrigh/ zrigh* [je sais / je sais]/ *mais mais nkini*[moi]/ *nkini ad ghragh i imaniw s* [moi je vai étudier pour moi en] *l(e) français/ bien sûr s l(e) français euh/ voilà donc/ ilaq ilaq*[il faut il faut]//
E78/ *mais euh les les examens euh les les comment dire?*/
M79/ *ih les examens ih*/
E80/ *les examens s* [en] *l'arabe/ s* [en] *l'arabe i* [à] *l'université*/
M81/ *i zrigh*[mais je sais]/ *zrigh* [je sais]/ *mais c'est facile/ c'est facile/ pour moi i nkni* [pour moi]/ *pa(r)ce achouaghar?*[pourquoi?]/ *c'est facile/ achouaghar*[pourquoi] *c'est facile?*/ *pa(r)ce que nkini dayen s nagh* [moi ça y est je connais] *l'arabe donc dayen*[ça y est]/ *les examens ad répondigh s* [je répondrai aux examen en] *l'arabe bien sûr/ bien sûr pas de problème*// *mais mais ilaq daghan* [il faut aussi] *l(e) français/ ilaq* [il faut] *l(e) français/ pa(r)ce que la vraie einh? la vraie philosophie einh?*/ *la vrai philosophie matchi d ahfadh* [c'est pas du "parcoeurisme"]/ *c'est faut/ la vrai philo d el idjtihad el fikri* [c'est l'effort intellectuel]/ *donc ilaq* [il faut] *l(e) français/ bien sûr ilaq ad iligh fort i l(e) français* [il faut que je sois fort en français]//
E82/ *attends ! attends ! là je ne te suie pas bien*// *tu veux dire einh! si j'ai bien compris einh! tu veux dire qu'en arabe euh d ahfadh* [c'est du "parcoeursisme"] *et###*
M83/ *mais bien sûr d'ahfadh* [c'est du "parcoeurisme"]/ *bien sûr*//
E84/ *mais c(e n') est pas comme les éléments euh les les évènements en histoire*[/rire]//
M85/ *amek amek?*[/comment comment?]
E86/ *Je dis que ah- ahafadh/ ahfadh i* [le "parcoeurisme"/ le "parcoeursime" mais] *la philo c (e n') est quand même pas am i* [comme en] *la géo*//
M87/ *i:: mais euh ahfadh d ahfadh* [le parcoeurisme c'est du parcoeurisme]//

E88/*c'est-à-dire?*

M89/ *i:: ahfadh d ahfadh*[le parcoeurisme c'est du parcoeurisme]// *ahfadh d ahfadh* [le parcoeurisme c'est du parcoeurisme] *du moment que d* [c'est]l(e) *par cœurisme*//

E90/ *mais même ailleurs ila ayen* [il y a ce] *qu'on doit retenir par cœur*//

M91/ *i:: illa/ mais mais normalement la philo d'abord atsfahmadh* [comprendre] *et et euh/ et en plus ilaq*[il faut] *la philo atas la* [beaucoup de] *concentration pa(r)ce que la philo euh la philo t tsétudier el oumour el mouâqada* [tu études des questions complexes]/ *donc ilaq laεqal ilaq atas n tefkkir* [il faut la pensée et beaucoup de réflexion]/ *atas atas n tamyiz* [beaucoup beaucoup de méditation] / *donc ilaq logiquement ilaq anconcentrer*[il faut logiquement il faut qu'on se concentre]//

E92/ *i mais a concentrer illa* [la concentration existe] *dans toutes les langues je veux dire avec toutes les langues*//

M93/ *our ouminagh ara/ mon père malgré chitouh kan ig ghra s l(e) français/ malgré chitouh kan ig ghra/ itsconcentrer kiriw/ en plus its khamim loin/ il pense voilà*//

[/je ne pense pas/ mon père malgré qu'il ait peu étudié en français/malgré qu'il ait si peu étudié/il se concentre mieux que moi/en plus il pense loin/ il pense voilà/]

La comparaison dans ce dialogisme interdiscursif est en filigrane et ne mentionne que le français alors que l'autre élément de la comparaison, c'est à dire l'arabe, est volontairement gommé comme pour rappeler sa position vis à vis de la politique d'arabisation dans le réglage intonatif du sens de son praxème «ANAÄRBOUHA» (M53) qu'il reprendra, d'une part, dans une dynamique de dialogisation interlocutive en M117, avouant l'opinion qu'il se fait de l'arabe qu'il juge "dérisoire" et, d'autre part, dans un dialogisme interdiscursif en appui à son attitude, faisant parler, exactement comme Lotfi (L95), Ibn Khaldoun qu'il cite nommément: «*amaken is yenna ibn khaldoun ida ouribet khouribet*», "ainsi qu'a dit Ibn Khaldoun: si arabisé ce sera anarchisée" (M119)

2.3. Les élèves inscrits en Gestion et économie:

2.3.1. «*s l* [en] *français bien sûr/ l'arabe tarnad kan soufla* [est en plus]/ *l(e) kabyle dgha oulach madhi/ala itmouchouha* [/le kabyle ne représente rien/ que dans les contes]/ [rire] [...]

» (Ouerida119)

Beaucoup moins politisée que Smaïl, Ouerida accompagne, comme lui, son discours aussi bien sur l'arabe que sur le kabyle de rires et de sourires moqueurs et dévalorisants, systématiquement en comparaison au français et souvent à l'anglais (O21, O31, O67, O69, O77, O95, O129). Le fonctionnement discursif du praxème «*normal*» (O23, O27, O29, O31, O43) banalise son mépris de la langue arabe, réduite à un instrument de formalité pour

l'obtention du baccalauréat (O33, O35, O65); un baccalauréat qu'elle dit être à la portée de tous (O67, O69) comme les études universitaires (O79). Même si son expression syntaxique, tantôt kabyle tantôt française, est lourdement imprégné de l'arabe classique (particulièrement O47, O57, O115), elle ne voit aucun intérêt dans la langue arabe (O25) puisque, dit elle (O45, O47, O53), même au lycée les opérations de comptabilité et de mathématiques, essentielles dans la série du bac qu'elle prépare (Sciences de gestion), sont en réalité en français et que l'arabe n'est employé que pour «*Eecharh*», 'l'explication' (O51).

Ce qui explique probablement sa focalisation, dès le début de l'échange, sur le français et l'anglais:

- O7/ *mahsouv* [c'est à dire] *l(e) français euh :: l'anglais euh :: c'est ça?*
E8/ *euh:/ daya kan?/// i l'arabe l(e) kabyle euh :: matchi d les langues?// [euh:/ c'est tout ?/// qu'en est-il de l'arabe du kabyle euh :: ce ne sont pas des langues?//]*
O9/ *si si mais euh::###*
E10/ *mais euh:./ mais matchi am [c'est pas comme] l(e) français d l'anglais?// c'est ça?*
O11/ *i :./ matchi kif kif bien sûr/[/i :./ c'est pas comme bien sûr/]*
E12/ *achoughar matchi kif kif?[/pourquoi ce n'est pas la même chose?]*
O13/ *I matchi kif kif kif bien sûr// bien sûr matchi kif kif// [I c'est pas la même chose bien sûr// bien sûr c'est pas la même chose//]*
E14/ *mais achoughar?[/mais pourquoi?]*
O15/ *achoughar?[/pourquoi?]*
E16/ *achoughar it hasvadh l(e) français d l'anglais### [pourquoi considère-tu le français et l'anglais ###]*
O17/ *I bien sûr l(e) français d l'anglais euh:./ i bien sûr bien sûr/ matchi kif kif [c'est pas la même chose]/ d les langues c'est vrai/ l(e) kabyle d l'arabe euh :./ mais mais matchi kif kif// [mais mais c'est pas la même chose//]*
E18/ *mais achoughar it hasvadh l'anglais d l(e) français matchi kif kif am euh### [mais pourquoi tu ne considères pas l'anglais et le français comme euh###]*
O19/ *akhatar// akhatar euh :: akhatar aka igla l hal/ en plus l'arabe euh::### [parce que// parce que euh::parce qu'ainsi est la réalité/en plus l'arabe euh:: ###]*
E20/ *ih l'arabe/ d'achou it vghidh ad inidh af l'arabe?/[ih l'arabe/ que veux-tu dire à propos de l'arabe?]*
O21/ *ih mahsouv même l'arabe kif kif ihwayassen ken/ c'est mort/ d'ailleurs les élèves our atsqaren-ara akw/ [éclat de rire]/ [ih c'est à dire même l'arabe c'est la même chose ils ont tort d'insister/ c'est mort/d'ailleurs les élèves l'étudient pas/[éclat de rire]/*
E22/ *yaah !/[ah bon !/]*
O23/ *normal/ normal//*
E24/ *yaah !/[ah bon !/]*

O25/ *I woumits?/ puisqu'i l'université s l(e) français koulech/ en plus naâya degs/ koul as d akhworat d lakdev/ euh:: c'est pour ça our katchmen ara les élèves ar l'arabe//*

[Qu'elle est son utilité?/puisque à l'université tout est en français/en plus on est fatigué de cette langue/chaque jour du baratin et du mensonge/euh:: c'est pour ça que les élèves n'entrent plus en classe d'arabe//]

Le statut de langue qu'elle dit reconnaître à l'arabe et au kabyle paraît fonctionner comme un principe général sans une grande importance comparé au français et à l'anglais. L'actualisation du praxème oppositionnel «*mais*», suivi de la marque d'hésitation prolongée, portent les traces à la fois de gêne et de déstabilisation de mon interlocutrice vis à vis des implications de mon programme de sens (E8) dans lequel je lui reproche discrètement la déconsidération de l'arabe et du kabyle. L'ayant ressentie hésitante, je la reprends en écho dans un enchaînement dialogal non pertinent puisque je mobilise son propre praxème «*mais*» pour faire écho à mon reproche. Elle interrompt son hésitation en ouverture du tour (O11) et confirme avec certitude l'hypothèse de mon interprétation de son propos précédent (O7). Elle réitère l'expression de sa certitude «*c'est pas la même chose bien sûr*», maintenant son point de vue en O11 et temporisant en O13 la programmation d'un dire explicatif que je provoque en E12 mais qui s'avère être peu évident pour elle. Dans ses tours de parole suivants, cette expression est systématiquement réitérée à chaque fois avec la même tonalité montante et sans explication ni explicitation en dépit de ma requête insistante (E14, E16, E18) à laquelle Ouerida oppose sa stratégie d'évitement me reprenant à chaque fois comme pour s'assurer du sens. Elle entame en O19 un discours dans lequel elle apparaît libérer sa pulsion communicative en l'ouvrant par le triple causatif kabyle *akhatar* (parce que) mais bifurque immédiatement après sur un sens à la fois inattendu pour moi et générique pour elle. En effet, en affirmant que «*la réalité est ainsi*», elle répond sans prendre de risque discursif sans doute parce qu'elle soupçonne un rebondissement de ma part sur ses propos. Elle marque une pause très courte et enchaîne tout de suite après, sans succès, pour dire quelque chose de l'arabe dont elle implique des reproches préalables sans les dire sinon dans le fil du praxème prépositionnel «*en plus*». A l'interruption de son programme de sens, que prolonge sa longue hésitation, je réagis et provoque sa parole en E20 exclusivement autour de l'arabe. Sa réplique sur l'arabe, qualifié de langue «*morte*» que les élèves «*n'étudient pas*», implique le kabyle présent dans et par le comparatif «*même*» qui le catégorise plus négativement encore. Ainsi, en le passant quasiment sous silence, Ouerida l'épargne-t-il de la moquerie de son éclat de rire en fin de ce tour de parole? Ou l'ignore-t-elle tout simplement comme langue à l'école et à

l'université? Car, à partir de ce tour, rien ne renvoie au kabyle dans la bouche de mon interlocutrice avant son tour de parole O119 où le kabyle réapparaît encore plus insignifiant que l'arabe et comparé au français. Et l'expression de mon étonnement dans mes deux tours de parole E22 et E24 ne suffiront pas à la faire revenir sur cette ambiguïté que supplante l'irruption inattendue d'un discours, physiquement absent, auquel elle donne la voix dans l'actualisation «*ihwayasent kan*» ('ils insistent pour rien') pour se situer en opposition ou bien aux défenseurs de cette langue, et à travers eux à la politique d'arabisation, ou bien aux enseignants de/avec cette langue. Dans les deux cas de figure, l'arabe n'a aucune utilité à ses yeux non pas seulement parce que ce n'est pas la langue des études à l'université mais surtout parce qu'"on est fatigué d'elle, du baratin et du mensonge" (O25). Trois aspects d'un rejet qui rappelle celui de Smaïl avec la même vocation endogroupale que rend ici l'indéfini "on" pour faire entendre les voix polyphoniques, c'est-à-dire concordantes, des élèves, à ce sujet, dans une relation de mêmeté avec elle que concrétise le refus de tous de prendre part aux cours d'arabe. C'est un rejet sur fond de mépris que banalise l'obtention de bonnes notes aux compositions sans avoir assisté aux cours (O27, O29, O31, O33). L'arabe est ainsi perçu comme une formalité dont l'exigence se limite à l'obtention des notes supérieures à dix sur vingt et peu importe qu'on les mérite ou non (E30, O31, E32, O33). Et l'expression de mon étonnement (E28, E32, E34) n'aura aucun écho dans la discursivité autosuffisante du praxème «*normal*» qu'Ouerida saisit pour banaliser, justifier et expliquer ce qui est pour moi incompréhensible mais, pour elle, évident, réel et inutile à démontrer car "ainsi est la réalité", «*akka igla l hal*» (O19).

Ainsi jugé inutile, l'arabe est opposé au français, langue essentielle et utile pour les études universitaires d'économie qu'Ouerida projette de poursuivre. Ainsi, la fonction de l'arabe ou l'arabe tout court prend fin dès l'obtention du baccalauréat.

O35/ *i c'est pas important euh ::/ di l bac/ oumbaâd i l'université s l(e) français koulech/ donc twaladh amek/ c'est pas important/ c'est pas important/[i c'est pas important euh::/ dans le bac/après à l'université tout est en français/ donc tu vois comment/ c'est important c'est important/]*

Candidate au baccalauréat dans la filière Gestion et économie, Ouerida conçoit mal des études universitaires de finances en arabe, quand bien même elle admet recevoir avec cette langue les enseignements de comptabilité actuellement, au lycée.

- O45/ *oulamek/ oulamek akhatar ilaq euh :: ilaq euh ::/ nekkni je (ne) vois pas amek euh :: les les finances s taâravth/ negh euh :: la comptabilité s thaârvath//*
 [/c'est pas possible/ c'est pas possible parce qu'il faut euh :: il faut euh ::/moi je ne vois pas comment euh:: les finances en arabe/ ou euh :: la comptabilité en arabe//]
- E46/ *mais thoura theqqarem la comptabilité s thâravth !/* [/mais pour le moment vous étudiez en arabe!]
- O47/ *ih mais euh::/ c'est vrai sthaâravth/ sthaâravht/ mais les les les l aâmaliat et tout s l(e) français/[oui mais euh ::/ c'est vrai c'est en arabe/ c'est en arabe/mais les les les opérations et tout c'est en français//]*
- E48/ *yaah!/[ah bon!]*
- O49/ *s l(e) français ih/[c'est en français oui]*
- E50/ *d achou ihi it khadmam s thaâravth magla l aâmaliat s l(e) français ?//*
 [qu'est-ce que vous faites alors en arabe si les opérations sont en français?//]
- O51/ *euh ::/ charh euh ::/[euh::/l'explication euh:://]*
- E52/ *mais euh ::/ charh l aâmaliat non?/[mais euh::/l'explication concerne les opérations non?/]*
- O53/ *ah ! non/ les exercices bien sûr/ les exercices euh :: mais en vérité on on réfléchit s l(e) français/ donc s[en] l(e) français akhir [c'est mieux]//*
- E54/ *s l(e) français akhir?/[en français c'est mieux?]*
- O55/ *i:::/ bien sûr//*
- E56/ *yaah/ s l(e) français akhir/[ah bon/en français c'est mieux//]*
- O57/ *ih au moins s l(e) français anili wadjdin mi nebbadh ar l'université/[oui au moins en français on sera prêt une fois à l'université//]*
- E58/ *c'est pour ça i s l(e) français akhir?/[c'est pour ça que c'est mieux en français?]*
- O59/ *ih/ moulach agh taâar l'université/[oui sinon on aura des difficultés à l'université//]*

Dans l'expression de son opposition à l'idée même d'étudier à l'université en arabe (O45, O61) et de sa préférence du français (O53, O55, O57, O59), Ouerida attribue aux deux langues deux fonctions didactiques d'apparence complémentaires mais qui sont, en réalité, aussi hiérarchisées qu'hiérarchisantes: alors que le français serait la langue des exercices, des opérations et de la réflexion, l'arabe servirait uniquement l'explication, l'extériorisation... Ce qui est difficile de vérifier car, officiellement, la langue des enseignements à l'école est l'arabe quelle que soit la filière. Peut-être que, pour Ouerida, le fait d'adopter la symbolique mathématique, physique et chimique universelle et son orientation graphique de gauche à droite, à la différence de l'arabe (de droite à gauche), constitue le signe de la présence en profondeur du français, laissant l'apparence à l'arabe, c'est-à-dire l'explication avec tout ce que cela pourrait sous-entendre comme profusion de paroles dont se passent justement les exercices et les opérations dont elle parle en O47 et O53 et qui relèvent du domaine individuel.

La dimension motivationnelle de cette idée du français, comme étant la langue de la réflexion (O53) et des études universitaires (de finances et de comptabilité), est exprimée en amont et en aval de l'échéance que représente ici le bac. En effet, de l'exigence que s'impose Ouerida d'étudier dès à présent en français, il ressort son souci d'être en mesure d'étudier, en français, la comptabilité et les finances une fois à l'université (O57, O59). Ce qui ferait du français et, à travers ce dernier, de l'université respectivement un outil et un lieu de «réflexion» qui exigeraient des efforts à la différence de ce qui, selon elle, se fait au lycée et même au bac (O67, O69, O73, O75). Ce qu'elle semble remettre complètement en cause dans son tour de parole suivant (O77) où elle explicite (O79, O81) la facilité non seulement du bac mais aussi des études universitaires du fait des moyens électroniques, particulièrement, qui, justement, donnent un réglage de sens spécifique à son praxème «facile» et à ses implications discursives (O109). Car cette facilité est liée à l'attitude même de Ouerida à l'égard du français (O111, O113, O125) et de l'arabe ainsi que du kabyle (O115, O119). Tout porte à croire qu'Ouerida est consciente des enjeux de langues aussi bien dans son entourage immédiat que dans le monde. Et c'est à partir de cette conscience qu'elle se positionne vis-à-vis du kabyle, sa langue maternelle, de l'arabe, la langue de sa scolarité, du français, la langue avec laquelle elle veut étudier à l'université mais qu'elle parle souvent avec l'emprise du lexique scolaire de l'arabe, et de l'anglais dont elle dit la nécessité de maîtriser pour l'utiliser ailleurs:

O115/ *ih l'arabe toura ivan am l(e) kabyle/ mais di l iqtissad ilaq l(e) français ilaq l'anglais/ akhatar toura s l âawlama ilaq les langues lmaâmoula biha âalamiyan am l(e) français parce que nekni ntsiki di l mouhit n la francophonie/ mais mais ilaq ilaq dighan l'anglais puisqu(e) anda nidhan d l'anglais iglahoun//*

[/oui l'arabe c'est clair comme le kabyle/mais en économie il faut le français il faut l'anglais/ parce qu'actuellement avec la mondialisation il faut les langues en usages dans le monde comme le français parce que moi je fais partie de l'environnement de la francophonie/ mais mais il faut il faut aussi l'anglais puisqu'ailleurs c'est l'anglais qui marche//]

O119/s *l(e) français bien sûr/ l'arabe tarnad kan soufla/ l(e) kabyle dgaha oulach madhi/ ala it mouchouha/ [rire]/ euh c'est vrai toura lan les cd euh les les films s l kabyle et tout/ c'est vrai lan même les les euh amek isqaren l qisa euh//*

[en français bien sûr/ l'arabe c'est en plus/ le kabyle c'est encore insignifiant/ que dans les contes/[rire]/euh c'est vrai maintenant il y a les cd euh les films en kabyle et tout/ c'est vrai il y a même les les euh comment dit-on le conte euh//]

A la différence de Smaïl qui, en s'opposant aux défenseurs de l'arabe et de la politique d'arabisation, fait entendre sa langue maternelle, le kabyle, tour à tour à travers le récit de souvenirs d'enfance, à travers la voix de la doxa, de Matoub et de Fellag, Ouerida se contente de déplorer le retard de la langue kabyle dont elle considère la valeur insignifiante même en comparaison à l'arabe qu'elle juge, plusieurs fois dans l'entretien, inutile. Son rire en clôture à sa séquence qualifiant le kabyle de langue ne servant qu'à conter est moqueur, quand bien même elle semble être au courant des efforts consentis pour lui redonner du souffle: ne pas connaître l'équivalent en kabyle du mot «roman», qu'elle dit pourtant avoir appris en cours de langue kabyle, est aussi synonyme de l'intérêt qu'elle porte à cette langue et son enseignement!

2.3.2. «*li pa(r)ce que nkni d l* [pour moi c'est le] *français id sah* [qui est important]/ *s l'arabe oulach* [en arabe il n'y a rien]//» (Marzouk127)

Sachant qu'une fois bachelier, il sera orienté logiquement vers les sciences économiques, du fait qu'il est candidat au baccalauréat de série Sciences de gestion (M17, M19, M27), Marzouk laisse clairement entendre, dès ses premiers tours de parole, son espoir de faire «*autre chose*» (M21). Par ricochet, il exprime un sentiment de regret d'avoir à poursuivre des études universitaires d'économie alors qu'il souhaite étudier les langues (M39) française et anglaise (M45) pour devenir traducteur-interprète (M47, M49).

M27/ *mais oulamek* [c'est pas possible]/ *oulamek puisque l(e) bac d l* [est un] *bac Gestion*//

E28/ *alla parfois lan* [non parfois il y en a] // *oui oui il y en qui font ###*

En apprenant de moi, dont il connaît le métier d'enseignante à l'université, la possibilité pour lui de concrétiser son projet, comme d'autres bacheliers l'ont fait avant lui (E28), en satisfaisant aux critères de sélection liés aux notes à obtenir au baccalauréat (M29, E30, E32, E34, M57, E58), Marzouk libère sa pulsion communicative. Il met en mots son enthousiasme vis-à-vis des langues (M39, M41), particulièrement le français et l'anglais (M45) qu'il choisit parmi celles que je lui propose en E44 dont l'arabe et l'allemand. Bien qu'il approuve (M49) sans la moindre hésitation le fait que le diplôme d'interprétariat-traduction implique obligatoirement l'arabe en plus de deux langues étrangères (E48, M143), d'autant plus qu'il affirme que «*l'arabe pas de problème*» (M59), Marzouk adopte, au fur et à mesure des échanges, une attitude d'exclusion de l'arabe en tant que langue des études à l'université (M93, M95, M111, M115, M117, M119, M121), en tant que langue de science (M125, M127,

M135). Il lui préfère le français d'abord comme la langue des études universitaires et de science (M85, M87, M91, M89, M97, M107, M109, M151, M153, M155) puis de communication dans le monde (M133, M135, M137). Il souligne plusieurs fois la nécessité de pratiquer l'anglais (M149, M165, M167).

Cette attitude vis à vis de l'arabe commence par une espèce de banalisation en rapport avec son statut de langue de scolarité de Marzouk pour prendre petit à petit la forme de mépris et de rejet lié au statut que Marzouk lui attribue comme langue d'études au lycée, avec tout ce que cela implique, selon lui, comme lenteur dans l'usage de la craie au tableau, et impossible à adopter à l'université où, justement, c'est la rapidité dans la prise de notes qui prime sur l'exercice de recopiage en arabe au lycée. Selon cette logique, c'est le français que Marzouk dit être cette langue de la rapidité et de la science, ainsi que je l'ai fait ressortir, dans l'extrait conversationnel suivant, pour les besoins argumentaires du chapitre réservé au français perçu comme la langue du savoir, de la technologie et d'avenir

E78/ *mais c'est très bien/ tu es aussi bon en anglais// et et je suppose en arabe aussi//*

M79/ *en arabe? normal/ normal/ de toute façon neqqar s [on étudie en]l'arabe ah ! donc normal//*

E80/ *comment normal ?/*

M81/ *normal anili fort i [qu'on soit fort en]l'arabe du moment qu'neqqar s [on étudie en] l'arabe/ mais euh ::/ mais euh::###*

E82/ *mais quoi?/ mais quoi ?/ continue j'ai pas suivi//*

M83/ *ih s l'arabe ivan/ mais ssah s l français bien sûr//*

[oui en arabe c'est évident/ mais le plus important c'est en français bien sûr//]

E84/ *ah bon!//*

M85/ *i bien sûr/ du moment qu'i l'université d l français/ donc d l français i dessah [le plus important c'est le français]//*

E86/ *comment ça d l français id essah?// [comment ça le plus important c'est le français ?//]*

M87/ *i :: du moment que s l français qu'on va euh :: qu'on va euh :: qu'on ###*

E88/ *étudier?/*

M89/ *i voilà/ donc du moment que donc du moment que s l [en] français qu'on va qu'on va étudier i l'université/ donc normal d l [c'est] français i d essah [le plus important]/ il faut euh :: oui/ ilaq anili [il faut qu'on soit] fort pa(r)ce que pa(r)ce que par euh :: i i l'université/ d l'université c'est pas am i [comme au] lycée/ i l'université il faut faire vite/ c'est pas am i [comme au]lycée/ c'est pas am thoura [comme maintenant]/ les professeurs/ a tableau/ la craie et tout/ i l'université debbar mahaynek [débrouille toi] / vite/ kouleche [tout est] vite/ mais dighen [en réalité] c'est normal/ c'est normal/ du moment que :: normalement dayen[ça y est]/ on est prêt/donc les professeurs dinna oulach a [là-bas pas de] tableau et tout/ah oulach [il n'y en a pas]//*

En reprenant en écho mon praxème «*arabe*» (M79) sur un ton interrogatif, Marzouk n'attend pas de réponse mais met en discours son étonnement d'entendre cette question posée. En effet, il enchaîne tout de suite après dans le même tour de parole en réitérant deux fois le praxème adverbial «*normal*» avec lequel il clôt aussi son tour de parole, à la fois en banalisant les implications de ma question et en faisant de sa maîtrise de l'arabe une évidence qui ne peut en être autrement car c'est la langue de ses études jusqu'ici. Pour cela, Marzouk mobilise le collectif endogroupal «*nous*» pour rendre plus visible cette évidence, cette réalité. Ce qui, avec le recul, n'autorise pas de voir dans cet emploi lié à l'arabe le symbole du collectif au sens négatif, c'est-à-dire comme tout le monde, opposable au singulier, à l'initiative et à l'effort intellectuel qui ne peut être qu'individuel et qui ne serait qu'à l'université et surtout qu'en français. Cela est d'autant plus vrai que cette énonciation est reconduite dans le cas du français, dans plusieurs tour de parole notamment en M89: /''il faut que nous soyons fort'' [en français]. Mais en associant à la banalisation de la maîtrise de l'arabe la lenteur, la reproduction à partir du tableau, etc., dans l'activité scolaire au lycée et à l'esprit ''débrouillard'' et rapide au français dans les études universitaires (M107), Marzouk ne se contente pas de distinguer entre les deux langues. Son positionnement en faveur du français ne souffre d'aucune ambiguïté. En s'énonçant avec l'endogroupal inclusif «*nous*», il entend se dire et dire ses camarades qui, dans cette logique, nécessitent la maîtrise du français car la langue de leur scolarité, comme lui, c'est l'arabe. Ce discours polyphonique qui, au sens premier de ce concept, sous-entend les voix concordantes de ses camarades, c'est-à-dire sans tension ni co-construction puisqu'elles disent la même chose et de la même manière telle une chorale mono-vocale ou un orchestre dont Marzouk est le chef, porte-t-il aussi les implications préférentielles du positionnement de Marzouk vis-à-vis des deux langues arabe et française? Du point de vue de Marzouk, cela est évident mais pas banal car cela implique beaucoup d'efforts, comparé à la reproduction qui se fait actuellement au lycée, en arabe.

Dans le but de le faire parler davantage à propos de cette distinction qu'il opère entre les deux langues, je lui fais savoir que cet argument reposant sur les cours dispensés à l'université en langue française s'applique également aux cours dispensés en langue arabe.

E110/ *mais s [en]l'arabe dighen [aussi]on peut//*

M111/ *amek? s l'arabe?/[comment? en arabe?]*

E112/ *du moment que toi hein/ toi tu as étudié en arabe/ donc tu maîtrises l'arabe/ d'accord ?/*

M113/ *d'accord mais ###*
 E114/ *donc en arabe tu seras à l'aise// c'est à dire que tu suivras facilement//*
 M115/ *i d'accord mais s l'arabe?//*
 E116/ *s l'arabe zaâma on (ne) peut pas?//*
 M117/ *ah wah[ah NON!]/ impossible/ s[en] l'arabe//*
 E118/ *pourquoi pas?//*
 M119/ *pa(r)ce que/ pa(r)ce qu'euh::/ pa(r)ce- de toute façon s [en] l'arabe c'est pas possible//*
 E120/ *pourtant tu fais de la comptabilité/ des mathématiques et tout en arabe non?//*
 M121/ *ih mais c'est pas euh :: c'est pas comme l'université// i l'université euh::/ c'est pas la même chose//*
 E122/ *ah bon/ mais les maths d[c'est] les maths/ la comptabilité d ###*
 M123/ *mais i[à] l'université d[c'est de] la recherche/ d [c'est de] la recherche scientifique/ donc match i kif kif [donc c'est pas la même chose]// c'est différent//*

Marzouk fait semblant, en M109, de ne pas saisir ma réflexion et tente de gagner du temps pour programmer son dire. J'insiste, en E110 et E112, en lui expliquant qu'en langue arabe c'est plutôt plus abordable pour lui qui reçoit la formation entièrement avec cette langue. N'approuvant pas mon opinion, il me retourne la question comme s'il veut s'assurer de son contenu mais aussi et même surtout pour signifier son désaccord sans avoir à le dire. Ne le laissant pas me dessaisir de mon rôle d'enquêtrice qui conduit et oriente l'échange, je refuse de répondre par l'affirmative évidente qu'implique sa réplique (M115) et rebondis dans une séquence (E116) à la fois interrogative et discursive l'appelant au bon sens et surtout à la raison dans l'actualisation du praxème d'évidence «*zâama*» rendant complètement irrecevable son attitude compte tenu de la banalisation même qu'il a faite de la maîtrise de l'arabe dans ses tours de parole précédents. Ne saisissant pas la portée sémantique de son interjection à tonalité ascendante à laquelle succède l'actualisation du praxème «*impossible*», je l'accule davantage car je croyais que ce qui relève de l'ordre de l'impossible à réaliser en arabe, est en rapport avec l'idée de la rapidité dans le déroulement des cours à l'université qu'il a associée au français, dans ses tours de paroles précédents (M91, M93, M95, M97, M99, M107, M109). Très perturbé, il redouble le causatif «*parce que*» sans achever le programme de sens qui devait aller avec et reconduit son affirmation précédente. Ignorant involontairement cet appel de détresse, que la lecture ultérieure de l'échange décèle et met en rapport avec la différence de nos objets de discours respectifs, lui parlant de l'arabe comme outil de connaissances scientifiques et moi de la rapidité dans l'exercice pédagogique à l'université, je l'enfonce un peu plus sans avoir l'intention sinon de contredire l'idée de l'impossibilité d'être rapide en

arabe même dans l'enseignement des matières comme les mathématiques et la comptabilité qui exigent pourtant l'écriture et donc imposent un certain rythme moins rapide que ce que sous-entend Marzouk. Il m'interrompt brusquement et me fait prendre conscience de la différence dans nos deux objets de discours en M123. Les trois barres obliques à la fin de son tour de parole portent la trace de la longueur du temps écoulé entre son arrêt de parole et ma décision à la reprendre d'autant plus qu'il s'agit là de son deuxième arrêt m'invitant à reprendre la parole après celui que marquent les deux barres qui suivent «/c'est pas la même chose//». C'est aussi la trace de mon besoin de programmer et d'extérioriser du sens en tenant compte de cette orientation discursive, nouvelle pour moi doublement car je dois en même temps réviser mon interprétation des répliques antérieures de Marzouk et repérer ses intentions communicatives. Comme pour gommer ce temps, c'est-à-dire me rattraper et surtout me replacer dans la logique de mon interlocuteur, j'entame ma réplique E124 avec le coordinateur «*et*» à valeur à la fois de conséquence, puisque je m'inscris dans sa logique qui est celle du rapport entre le français de la recherche scientifique, et de remise en cause lui disant sous forme interrogative un fond affirmatif : on peut faire de la recherche en arabe et pas seulement en français, comme il le soutient. Il adopte alors une espèce de retrait, tout en maintenant son désaccord avec moi. Le redoublement de son programme de sens «/je (ne) sais pas/ je (ne) sais pas» (M125) étant séparé d'une pause courte, montre, en effet, qu'il s'agit bien d'une temporisation/ obtempération par laquelle à la fois il gagne du temps et réduit l'opposition diamétrale de nos propos sans pour autant adopter mon point de vue. C'est donc une hésitation à maintenir son attitude maintenant que nous sommes bien autour du même objet de discours: l'arabe en tant que langue de la recherche scientifique. D'où la nécessité pour moi de le relancer en le ménageant (E126) pour éviter la rupture dans l'échange. Il accepte de réagir et opère modestement puisqu'il précise bien qu'il s'agit de son point de vue, contournant soigneusement la généralisation de ses propos antérieurs: «*i pa(r) ce que nkni [moi] pour moi d l [c'est le] français id sah [qui est essentiel]/ s [en] l'arabe oulach [il n'y a rien//* » (M127). S'en suit alors un échange autour de cette restriction de la scientificité au français dont la disponibilité de moyens pour acquérir les connaissances modernes semble constituer le sésame à côté de son audience internationale et de sa vocation universaliste. Des aspects abordés dans le chapitre réservé au français perçu comme la langue de savoir, de technologie et d'avenir et où l'arabe est lié à la politique et au retard, sur tous les plans, des pays arabes. Ce qui fait que Marzouk, soucieux de mobilité que lui offrent le français et l'anglais, se dit obligé d'accepter l'arabe comme troisième langue dans la formation d'interprète-traducteur qu'il veut poursuivre.

2.4. Une élève inscrite en Mathématiques: «*i :: bien sûr s l [en] français/en arabe?/ ça va pas! d achou ara khadmagh yis? [que ferais-je avec?]*» (Sabrina86)

L'entretien réalisé avec Sabrina se caractérise par la présence de sa mère, Karima, PES de mathématiques, qui prend part par moments à l'entretien, et surtout par les innombrables éclats de rire (S43, K47, K+S+E 51, S53, E72, K+S73, E+K81, K+E89, E105, S+K106, S115, K+E131, K+E136, E+K139, E+K148) rendant l'atmosphère conviviale et l'échange assez fluide. A l'exception de notre éclat de rire (sa mère et moi) provoqué par l'actualisation du praxème kabyle «*alatif*» dans le tour de parole de Sabrina (S88), aucun des autres ne concerne l'arabe. Tous sont d'ordre dialogale et rendent compte à la fois de la subtilité conversationnelle de Sabrina et de sa modestie, d'abord, à prétendre «*avoir un point de vue*» (S4, S6, S8, S10, S51), ensuite, à l'exprimer en français (S71, S74, S76, S100, S102) et, enfin, en parler avec précision (S138, S147, S150, S154, S156). En réalité, même le nôtre, sa mère et moi en K+E89, est d'un rapport très lointain avec l'arabe car le praxème de Sabrina «*alatif*» est actualisé en réaction à mon hypothèse du besoin de maîtriser l'arabe dans le cas où elle devenait enseignante de mathématiques ou de physique au lycée. Cela est d'autant plus vrai que, d'un côté, elle m'interrompt avant que j'eusse établi l'importance pour elle de maîtriser l'arabe (la langue des enseignements au lycée) et, de l'autre côté, elle enchaîne juste après ledit éclat et règle le sens de son propos justement («*alatif*») en mettant l'accent explicitement, en effet, non pas sur la langue des enseignements mais sur la fonction de l'enseignement au lycée («*ça suffit ma mère et mon père//*», S90). Une attitude qu'elle justifie tout de suite après (S92) par les difficultés actuelles dans l'exercice de ce métier très mal rémunéré «*en plus*» (S92).

Néanmoins, Sabrina n'est pas favorable à l'idée de poursuivre des études universitaires en arabe. Bien que par instant son attitude vis-à-vis de cette langue ressemble à un rejet, voire un mépris, dans l'ensemble, elle fait preuve de retenue et de logique fondée sur une certaine répartition fonctionnelle des langues arabe, française et anglaise selon les statuts qu'elle attribue à chacune d'elle. L'absence du kabyle dans son discours épilinguistique est plus à mettre en rapport avec la logique du déroulement de l'entretien, focalisé sur l'école et l'université, qu'avec l'ignorance ou la déconsidération de Sabrina de cette langue dont la présence durant l'entretien est limitée à quelques expressions, l'essentiel étant fait en français.

Je saisis le moment où Sabrina déclare son souhait de s'inscrire en «*math info bien sûr*» (S53) pour introduire la problématique de langue(s) d'études:

E59/*mais euh :: mais i [à] l'université/ i [à]l'université les sciences exactes c'est c'est en français###*

S60/*aken akhir [ainsi est meilleur]/ tant mieux!//*

E61/*aken akhir?/[ainsi est meilleur?]*

S62/*c'est sûr aken akhir/[c'est sûr que c'est meilleur]*

E63/*mais kounwi thaghram en arabe!// [mais vous, vous avez étudié en rabe!]*

S64/*i justement/ justement!//*

E65/*amek justement?/[comment justement ?]*

S66/*justement pa(r) ce qu'on est un peu faible I l [en] français euh :: surtout I[en] l'anglais// donc justement ilaq s l [il faut le] français iwakan anemaitriser l français [pour que nous maitrisions le français]//*

Sabrina est rassurée (S61) non pas d'apprendre que le français est la langue des études à l'université mais de m'entendre le confirmer, car au vu de ce qu'elle sait de l'organisation de l'université, y compris ce qui concerne les nouveaux dispositifs liés à la formation Licence-Master-Doctorat (S41, S43, S45, S49), elle est sans doute aussi au courant de l'usage des langues à l'université. L'assurance dans la tonalité de sa voix en S60, S62 et surtout en S64 et S66 où elle voit cet usage comme une opportunité, pour elle et ses camarades, de maîtriser «*le français*» me rappelle la convocation en S26 de la voix de l'élève Mélissa, candidate malheureuse au baccalauréat en raison de sa maladie (K19, S23), et dont elle retient surtout le «*très très bon français et même l'anglais d'ailleurs*» (S26). Il émerge, en effet, de son discours à propos du français et de sa maîtrise à elle de cette langue un critère de mérite et de «classabilité» parmi les bons élèves à l'instar de Mélissa et de ses frères, Sofiane et Rima (S29), justement bacheliers et partis en France (K28, S29). C'est donc une opportunité pour Sabrina de maîtriser le français dont elle dit être «*un peu faible*» (S66, S71) bien que le long de l'échange, elle montre d'assez importantes habilités non seulement à parler mais aussi à négocier en français, avec ce que cela implique comme compétences communicatives dans cette langue, et que j'encourage explicitement au moins dans mes tours de parole E2 et E75. Elle réitère la nécessité de maîtriser cette langue en S100, S102 et S107 dont elle liera, par la suite, les raisons à son statut de langue internationale et de la recherche scientifique systématiquement en comparaison à l'anglais, dont elle souhaite également l'acquisition, et à l'arabe qu'elle dit connaître mais à qui elle accorde peu d'importance parce qu'elle juge qu'elle n'a «rien à faire avec» (S86) après le baccalauréat d'autant plus que même au lycée, pour elle, l'arabe a produit «*la catastrophe*» (S109). Elle craint qu'«à l'université ce sera

pire” (S109). Une ‘catastrophe’ que soutient sa mère, sans en avoir l’intention, dans son tour de parole (K149) quand sa fille me reproche (S147) ma tendance à lui demander de m’expliquer tout, même ce qui lui semble être évident, alors que, dit-elle, cela exige des compétences d’élèves en lettres et philosophie (S154). S’agit-il là de sa façon à elle de contourner le fond de mes questions en catégorisant de ‘difficile le sujet’ (S156) que nous abordons et en me reprochant, à moi la littéraire, ma recherche de la précision (S158) au point d’actualiser à mon encontre le praxème définitoire de sa discipline, qui est aussi celle de sa mère: les sciences exactes? C’est en effet sur sa doléance que je décide de la remercier: ‘en plus il faut tout avec précision’ (S158).

2.5. Un élève inscrit en Techniques et mathématiques: «/le français quand même akyezziz gher zath [va te propulser vers l’avant]/oukyettarara gher deffir am l’arabe/ [il ne te fera pas reculer en arrière comme l’arabe/]» (Omar99)

Dans l’échange avec Omar, il ressort une attitude de préférence du français (091, 093, 097, O113, O115, O117) qu’il qualifie de langue de science et de technologie (O95, O101) et dont la maîtrise, qu’il n’a pas au vu de sa performance durant l’échange, malgré sa déclaration en comparaison à l’anglais en O145, constitue pour lui un atout pour concrétiser son projet de départ à l’étranger (O125, O127, O129, O131). Cette préférence est essentiellement au détriment de l’arabe (047, 049, O53, O55, O69, 071, O75, O77, 079, O81) car la langue amazighe ici dans sa variante kabyle, qu’il défend contre l’arabe (O63, 065, O85, 087, O109, O119, O121), n’est jamais opposée au français (O45).

La relecture de l’échange avec Omar donne à voir une espèce d’idéalisations du français du fait justement que mon interlocuteur ne le maîtrise pas. En effet, avant d’entamer le vif de notre sujet, c’est-à-dire les langues à l’école et à l’université, Omar a explicité sa crainte de se voir imposé le français comme la langue de l’échange (O39, O41, 043). Plusieurs fois rassuré de sa liberté à s’exprimer avec la ou les langues de son choix comme il a l’habitude de le faire dans son quotidien (E42, E44, E46), il interrompt subitement mon tour de parole E48 juste au moment où j’actualise le praxème «arabe» comme une langue parmi les différentes possibilités d’expression à sa disposition.

E48/ akken ikyahwa/ / sthroumith/ sthâravth ### [c’est comme tu veux/en français/en arabe####]

O49/ ahves/ thaâravth outhtsekkara/ [/stop/ l’arabe ne fait pas partie/]

E50/ ah oui!//

O51/ *ah oui/ désolé/*

E52/ *achoughar âni?/ [pourquoi?]*

O53/ *achoughar [pourquoi?] euh :: tout simplement j'aime pas l'arabe/*

Avec le praxème « *ahvès* » (lit. arrête!, stop!), Omar refuse le recours à la langue arabe pour échanger avec moi. Le réglage de sens de ce praxème «*ahvès*» s'apparente plutôt à une espèce d'interdiction qu'il explicitera tout de suite après: «*thaâravth outhtsekkara*», 'l'arabe ne fait pas partie' des langues de l'échange.

L'étonnement dans ma réaction immédiate (E50) devant cette animosité, inattendue pour moi, à l'égard de la langue arabe, n'a produit aucun effet sur son attitude. Il accentue, en O51, l'expression de son hostilité à l'encontre de cette langue par l'interjection «*ah*» suivie de l'élément approbateur «*oui*» avec une tonalité qui rappelle à bien des égards l'air de revanche dont il semble saisir l'occasion pour assouvir un sentiment de mépris ou de règlement de compte. Son ironie, en clôturant son tour de parole par le praxème «*désolé*», règle un sens ambigu car il ne cible pas cette langue mais moi qui la lui suggère parmi les autres possibilités d'expression que je considère faisant partie de son répertoire verbal quotidien et surtout scolaire, pour rester dans les termes de notre accord préalable: discuter des langues à l'école et à l'université.

Son hésitation (O53), relativement prolongée, à justifier son rejet de l'arabe, porte la trace d'un dire refoulé qu'il expulsera dans son tour de parole suivant (O55) quand je lui repose la même question que celle (E52) pour laquelle il observe une certaine retenue. En effet, entre ne pas aimer une langue (O53), dont les locuteurs se profilent ici derrière à plusieurs répliques (O61, O63, O79, O81), et la considérer comme étant «*delmardh*» (O55), c'est-à-dire "la maladie" dont le sens en kabyle concerne à la fois l'incurable et la contagion, il y a cette nuance à effet de sens dialogique que recherche Omar pour, d'un côté, accabler cette langue et la politique d'arabisation (O61), dont il ne prononce jamais le vocable, et, de l'autre côté, plaider la cause de sa langue maternelle en s'engageant dans un discours faisant entendre les voix de militants de cette langue décrite comme une victime de cette maladie (O61, O63, O65).

E54/ *et pourquoi ?/*

O55/ *l'arabe delmardh/ [/l'arabe c'est l'incurable/]*

E56/ *ah oui !/*

- O57/ *ilanayam! qvarnagh yis ach hal isseggassen aya/ bezzaf!/ normalement thoura stop!/ barka!/ naâya!/[s'il te plait!/ qvarnagh [ils nous ont gavés] depuis combien d'année?/ c'est trop !/ normalement maintenant stop !/ ça suffit/ y en a marre!/]*
- E58/ *anwi ikiqwavran yis?/ [qui vous ont gavés?]*
- O59/ *la politique agui netmourrth agui nelhif/ [la politique de ce pays de misère/]*
- E60/ *yah/ [ah bon !/]*
- O61/ *ih/ segwasmi idechfigh euh :: staâravth/ wellah arechfigh am assa asmi kechmagh gher lakoul/ bdhaghd sakham qarghas i yemma euh :: achoughar machi sthaqvaylith aâni lakoul/ wehmegh/ déjà l(e) début ça va pas/ thennak ah :: di lakoul ammi tsaâravth/ thaqvaylith goukham ken/ thezridh/ euh :: je trouve ça dégoutant/ c'est pas juste/ thamourth agui euh :: normalement n les berbères/ machi les arabes/ c'est des envahisseurs/ tchan thamourth/ thoura qriv aghetchen oula d noukni/ ya latif/*
 [oui/ aussi loin que remontent mes souvenirs c'est en arabe/je jure que je me souviens comme si c'est aujourd'hui quand je suis entré à l'école/ de retour à la maison j'ai dit à ma mère euh :: pourquoi ce n'est pas en kabyle à l'école/ je suis étonné/ déjà le début ça va pas/ elle m'a dit ah :: à l'école mon fils c'est l'arabe/ le kabyle à la maison seulement/ tu sais/ euh :: je trouve ça dégoutant/ c'est pas juste/ ce pays euh :: normalement est aux Berbères/ ce n'est pas aux Arabes/ ce sont des envahisseurs/ ils ont tout mangé et à présent ils projettent de nous manger/ espèce de maudits/]
- E62/ *thekerhedh taâravth hein !/[tu n'aimes pas l'arabe (la langue) !]*
- O63/ *ah oui/ mlih/ de plus dnouthni ightiskarhen plus/ nghanagh tamazighth/ [ah oui/beaucoup/ de plus ce sont eux qui nous l'ont fait détesté/ ils ont tué notre amazigh (langue berbère)/]*
- E64/ *nigh thoura theqqarem thamazighth/ [pourtant maintenant vous étudiez l'amazigh]*
- O65/ *ih alami trop tard/ alami yemmouh ach hal darouh/ et en plus/ achoughar machi première année itheveddou thmazighth am thaâravth/[oui/ après quoi/ après tant de morts/ et en plus/ pourquoi on en commence pas l'amazigh dès la première année comme l'arabe/]*

Devant cette attitude excessive et exagérée, mon ébahissement (E56) l'interpelle certes, puisqu'il tempère au moyen du conatif «*ilanayem*» («s'il te plait»). En réalité, il s'en sert pour prendre de l'élan tout en m'associant à son point de vue qu'il généralise tout de suite après à ceux des locuteurs kabyles que rend l'emploi de l'indéfini (O57) dans une logique endogroupale de mêmeté, à perspective de véridiction, et d'altérité qu'explicite la convocation polyphonique de la voix plaintive de la mère d'Omar (O61) sans doute pour faire entendre sa «*langue maternelle*» (O87).

Le dialogisme intralocutif dans sa réplique O57, où Omar interagit avec ses propos antérieurs en actualisant les praxèmes «*bezzaf!*» («c'est trop !»), «*stop!*», «*barakat!*» («ça suffit!»), «*naâya!*» («y en a marre!»), faisant écho autodialogique à son praxème «*ahvès!*» de O49, annonce une pulsion communicative des plus bouillonnantes. Celle-ci culmine en O75, après avoir déclenché tour à tour l'actualisation de praxèmes porteurs de traces de

sentiments d'opprimés (057, 065) qui impliquent des oppresseurs, tantôt non définis comme en O59 tantôt définis comme en O61, et le récit de souvenirs d'écolier frustré de se voir imposé l'arabe et de ne pas étudier en kabyle (O61).

Le rejet de l'arabe se fait donc en rapport au kabyle. Il se traduit aussi par le choix de mon interlocuteur de réduire au «*minimum*» (O69) son assiduité aux cours d'arabe. Mais en précisant qu'il s'agit bien de l'enseignement de l'arabe en tant que langue et culture, car son choix de O69 ne concerne pas les autres matières de son cursus de candidat au baccalauréat de série Techniques et Mathématiques (O71, O73) et qu'il reçoit en arabe, j'ai voulu interroger (E74) la distinction qu'il a établie:

O67/ *en tout cas nek dayen oufighazd ikhfis/* [/en tout cas moi ça y est j'ai trouvé la solution/]

E68/ *amek ?/* [/comment?]

O69/ *outseqqarghara* [je ne l'étudie plus]/ *juste le minimum nni/*

E70/ *c'est-à-dire ?/*

O71/ *qqaregh juste lahq nni iglaqen juste bach adawigh l bac/ c'est tout/ ayen nnidhen je ne m'intéresse pas du tout/* [/j'étudie juste ce qu'il me faut pour avoir le bac/ c'est tout/ au reste je ne m'y intéresse pas du tout/]

E72/ *mais toutes les matières c'est en arabe /*

O73/ *zrigh/ wina maâlich/ mi oulach tmeskhir nni yakw netaâbir/ îrab éccétéra/* [/je sais/ cela ça ne fait rien/ mais pas ces plaisanteries de dissertation/ îrab etc./]

E74/ *danechthagui ken ikyegginin/* [c'est ce qui te gêne/]

O75/ *beaucoup plus/ thezridh* [tu sais !]/ *taâravth yakw tegginiyi* [tout ce qui est arabe me gêne]/ *vedel a sujet moulach aqli la rekmagh/* [il faut changer de sujet parce que là je bouillonne»]

L'arabe provoque donc la révolte de mon interlocuteur qui, en explicitant son souhait de changer d'objet de discussion, met, en réalité, en sens une attitude vis-à-vis de cette langue sans avoir à la mettre en discours et qui consiste à accentuer davantage l'idée de l'incurable et de la contagion qu'il en a donnée comme image de l'arabe: cette fois-ci il en est carrément allergique...

Je consens à sa volonté (E76) et décide dans le même tour de parole, après une légère pause (que marquent les deux barres obliques), d'entamer la problématique du français en rapport avec le kabyle. Il réplique, en m'interrompant, pour compléter ses propos précédents dans la même logique de mépris de l'arabe:

E76/ *yah*[ah bon] !/ *d'accord*//###
 O77/ *en plus hein/ staâravth semmal gher deffir*[en arabe c'est toujours an arrière]/
oulach avancé [on n'avance pas]
 E78/ *yah* [ah bon] !/
 O79/ *iniyid ilanayem dachou iguelhan ghour waâraven?*[dites moi je vous prie ce qu'il
 y a de bon chez les Arabes?]/ *dachou idesnoulfan* [qu'ont-ils inventé] *par*
exemple?/ hein?/ dachou [quoi ?]/
 E80/ [sourire]
 O81/ *hacha* [que] *zéro// dnouthni I d zéro* [ce sont eux zéro] *justement/ harchen aâqlen*
imanenssen [il sont si intelligents qu'ils se reconnaissent]/ [rire]/
 E82/ *ou:la###*
 O83/ *ih/ dessah machi d lekdev/* [/oui/ c'est vrai c'est pas un mensonge/]

Ainsi, Omar m'impose exactement le contraire de ce qu'il dit souhaiter en 075, quitter l'arabe comme objet de discussion. Même après E88 où je réussis à l'amener à centrer l'échange sur les langues étrangères, il adopte la comparaison du français à l'arabe comme mode d'expression, dans une logique oppositionnelle faisant, notamment dans son tour de parole O99, du français la langue qui fait avancer et de l'arabe celle qui fait reculer :

O99/ *le français quand même akyezziz ghar zdath* [va te propulser vers l'avant]/ *oukyettarara*
gher deffir am l'arabe [il ne te fera pas reculer en arrière comme l'arabe]/

C'est à un «*tu*» indéfini équivalent du "on" français qu'Omar s'adresse dans un programme d'autodialogisation faisant écho à ses propos de O77: «*staâravth semmal gher deffir/ oulach avancer*», c'est-à-dire qu'"en arabe, c'est de plus en plus vers l'arrière; on n'avance pas". Cette démarche dialogale de surface et dialogique de fond lui réussit doublement car en même temps qu'il m'implique, il donne à son programme de sens un aspect incontestable, voire historique. Ainsi, il n'a plus besoin de dire son choix du français: il laisse à ce "tu" le soin de le déduire, au niveau dialogal, c'est-à-dire moi, et de le faire entendre sans le dire, au niveau dialogique. Les explications qu'il apporte à chacune de mes répliques (E100, E102, E106, E108, E114, E116, E118 et E120) confirment, on ne peut plus, sa préférence du français et surtout son rejet de l'arabe si bien qu'il déclare en O121: *bien sûr outkheddemghara* [je ne le ferai pas]/ *je ne veux pas faire des études supérieures en arabe/ je veux faire en français/ et c'est ça c'est important pour moi/ akka negh moulach adetikhraigh si laqraya/* [ce sera en français sinon je quitterai les études/]

2.6. Un élève inscrit en Sciences expérimentales: «ça c'est sûr/c'est sûr c'est plus grand d'ailleurs l'arabe oulach [il n'ya rien, c'est nul] *c'est toujours les mêmes ala*

[que] *eah/ c'est mort// voilà oulach la culture/dayman d aqdim negh d l(e) passé*
[toujours c'est ancien ou concerne le passé]//» (Lotfi63)

Dans ses premiers tours de parole (L3, L7, L13, L15, L17, L25), Lotfi s'attarde sur ses difficultés à parler en français et sur son souci de l'image qu'il donnerait de lui à travers son français aussi bien à ses camarades qu'à tous ceux qui accéderont à l'entretien. Rassuré de la restriction totale dans l'exploitation dudit entretien (E4, E6, E8), il choisit (L35) de s'imposer le français pour, dit-il, «*apprendre*» (L37) sur le tas et ce malgré ma proposition, plusieurs fois renouvelée (E14, E16, E18, E26, E28, E34, E40), de s'exprimer en arabe, en kabyle ou en mélangeant les langues comme il le suggère lui-même en L27.

Ambivalente, cette attitude porte les traces de la frustration de Lotfi (L25, L29, L31, L33) et implique sa détermination à maîtriser le français pour, dit-il, s'en servir une fois à l'université (L39, L41, L43). En effet, son expression en français est si limitée que la fréquence de ses passages aussi bien au kabyle qu'à l'arabe rappelle le caractère hybride de la parole quotidienne, surtout urbaine, dans l'espace kabyle actuel. Son effort à se dire en français ne masque cette hétérogénéité langagière que dans de rares séquences, toujours très courtes comme en L17, L23, L51, L53 et L105.

Lotfi est donc conscient de son niveau de français. Mais il contourne sa responsabilité personnelle dans cet état de fait. Il justifie ce dernier en passant par la convocation d'une tierce personne, les élèves, à qui il s'intègre discrètement. Ces derniers n'étudient pas le français parce que, approuve-il en L39, cette matière n'est pas essentielle pour le baccalauréat Sciences expérimentales qu'ils préparent mais qui le sera dans un futur très proche: à l'université (L39, L41, L43). Ainsi, l'effet de cet entraînement négatif sonne dans la bouche de Lotfi sous forme de conseil à ses amis de ne pas "brûler le français" (L45) car "à l'université tout est en français" (L47). A mon approbation réitérée de son conseil (E44, E46 E48), dont je précise quelques filières enseignées à l'université en français (chimie, biologie, agronomie, mathématiques) pour lui signifier en même temps l'existence de filières assurées en arabe, il rebondit dans une réplique inattendue, au vu de ce qu'il a déclaré auparavant concernant son intérêt à la physique et aux mathématiques (L39):

L49/ *en plus il faut dighan* [en plus] *un peu de culture/ un peu de culture/*
E50/*un peu seulement?/*
L51/*au moins un peu//*

Entraînée dans cette perspective où le français me paraît constituer, pour Lotfi, la langue de ce nécessaire «*peu de culture*» (deux fois réitéré) à sa formation, je rebondis non pas sur le réglage de sens du prépositionnel «*en plus*» impliquant l'essentialisation du français en tant qu'instrument technique ou d'acquisition des savoirs scientifiques que Lotfi distingue de la «*culture générale*», mais sur le praxème de quantification «*un peu*» (E50). Je voulais, en effet, interroger la place de ce «*peu de culture générale*» dans la formation voulue par Lotfi et dont le propos la situe en lisière, c'est-à-dire comme un complément... à ce qui est essentiel, à savoir les sciences naturelles, la physique et les mathématiques (L39). Sans hésitation, il réplique pour régler rétrospectivement le sens de ce quantificateur, pour moi réducteur, en un minimum requis et impliquant l'illimitation des connaissances culturelles à acquérir. Déstabilisée par cette prouesse, je formule maladroitement une nouvelle requête qui aurait dû être, en fait, en E50 à la place de celle ayant pour objet la quantité de la culture générale à acquérir: celle qui concerne le lien entre la nécessité d'acquérir une culture générale et le français. S'ensuit alors un échange autour du sens de ma demande que je ne parviens à rendre explicite qu'en E60:

E58/ *tu dis qu'il faut connaître le français puisque à l'université etcetera/ ça j'ai compris/ mais quand tu dis qu'il faut aussi un peu de culture euh/ je ne comprends pas bien//*

L59/ *pourtant c'est simple// c'est simple simple/ je veux parler des connaissances dans la culture af ayen nidhan matchi ayen iânan les microbes etcétera [sur autre chose par seulement ce qui concerne les microbes etcétera]/ ilaq [il faut] un peu euh la poésie euh les livres euh af [sur] la culture ainsi d(e) suite//*

E60/ *oui ça tu peux le faire s [en ou avec] l'arabe aussi matchi alama s [pas obligatoirement en ou avec] l(e) français//*

L61/ *i:: c'est vrai mais en français amek ad ingh? [comment dire?]/c'est plus c'est plus euh c'est plus grand/ voilà c'est plus grand bien sûr//*

E62/ *yaah!! [ah bon !]*

L63/ *ça c'est sûr/ c'est sûr c'est plus grand d'ailleurs l'arabe oulach [il n'y a rien] c'est toujours les mêmes ala [que] euh/c'est c'est mort// voilà oulach [il n'y a pas] la culture/ daymen daqdim negh d l(e) passé [toujours c'est ancien ou concerne le passé]//*

L'assez long prolongement vocalique d'hésitation en ouverture à son tour de parole L61, que confirme son auto-interrogatif suivant ("comment dire?"), prouve que Lotfi tempore depuis son tour de parole L53 comme s'il se garde d'extérioriser un dire exclusif que je ne partagerais pas avec lui car contraire à l'esprit inclusif de mes propos antérieurs et relatifs à sa liberté totale de s'exprimer dans la langue de son choix. Parce qu'en effet la "poésie et les

livres sur la culture’’ (L59) existent en arabe! Cela ne relèverait-il donc pas de la culture générale ou du sens qu’il (se) donne de la culture générale? Ses deux tours de parole complémentaires L61 et L63 sont affirmatifs à ce sujet. Ce qui, en arabe, n’est pas aussi grand qu’en français dans L61, est carrément néant en L63 où justement à l’univocité et au passéisme Lotfi oppose implicitement la diversité et l’actualité. Ainsi, sans le dire, l’arabe serait la langue de cette univocité, ce passéisme ‘’morts’’ et le français celle la diversité et de l’actualité. Pourtant, tout de suite après et dans un élan d’illustration de sa comparaison, Lotfi apporte des exemples relevant aussi du passé pour sa génération mais qu’il considère actuels pour les besoins de sa comparaison: Léo (Ferret?), J. Brel, Jaurès et Taous Amrouche; car le passéisme culturel qu’il associe à l’arabe est trop loin dans l’histoire par rapport à son époque à lui.

E64/ *yaah!* [Ah bon !]/

L65/ *i l(e) français monsieur X ikhadmagh* [nous fait] *les chansons s l(e) français am tina n* [comme celle de] *Léo euh am tina n* [comme celle de] *Jaques Brel et tous les élèves iâadjvasen lahal* [ça leur a plu]/ *iâadjvasen lahal imi la chansonni af les les droits euh* [ça leur a plu que la chanson traite des droits euh]/ *d’ailleurs même imi inwala imi nasla iâdjvagh la leçon* [quand nous avons vu quand nous avons entendu la leçon nous plu]/ *ilha l(e) français aken* [ainsi, le cours de français est bien]//

E66/ *et tu te rappelles du titre de la chanson//*

L67/ *ih ! puisque n katvits qaval/ naslays plusieurs fois/ monsieur X esfahamighed ayen ournafihim ara//*

/oui ! puisque nous l’avons écrite d’abord/ nous l’avons écouté plusieurs fois/ monsieur X nous a expliqué ce que nous n’avons pas compris//

E68/ *c’est bien/ balac d achna kan ithamlam/[rire]/* [peut être que c’est juste parce vous aimez le chant/rire]

L69/ *ça c’est sûr/ la voix n [de]Jaques Brel euh/ mais nkini hafdhats* [mais je l’ai apprise] *par cœur surtout à la fin anda is iqar* [là où il dit] *rappelez vous belle jeunesse le temps de l’ombre d’un soupire pourquoi on tué Jaurès/ voilà ismis Jaurès//* [voilà la chanson s’appelle Jaurès]

E70/ *i: tazridh anwa id Jaurès?/ [i :: tu sais c’est qui Jaurès?]*

L71/ *niqal non bien sûr/ mais après euh : après euh/ d’abord inayaghid Monsieur X bli Jaurès assassinit/ imut i França af euh/ mais après moi moi moi rouhagh ar l’internet téléchargighd koulach//* [rire]

[/au début non bien sûr/mais après euh : après euh/ d’abord monsieur X nous dit que Jaurès a été assassiné/ il est mort en France pour euh/ après moi moi j’ai été télécharger tout de l’internet// rire/]

E72/ *c’est bien c’est bien//*

L73/ *donc voilà pour moi amek euh achou id la culture par exemple bien sûr pa(r) ce qu’euh ila attas nidhan/ yiwen w as dighan af Taous Amrouche af euh af attas nidhan/ d’ailleurs n hamal atas le cours l(e) français achki in khadem aka la culture générale// même les élèves//*

[/donc voilà pour moi comment euh c’est quoi la culture par exemple bien sûr parce qu’euh il y a aussi beaucoup d’autres choses/ un jour sur Taous

Amrouche euh sur beaucoup d'autres choses/ d'ailleurs nous aimons
beaucoup le cours de français quand nous faisons comme ça de la culture
générale// même les élèves//]

A la différence de l'arabe, associé au passé lointain de Lotfi qui fait entendre cette association dans la convocation de ses camarades élèves, le français n'est pas perçu comme tel bien qu'à travers les exemples donnés il renvoie aussi au passé, il est vrai récent comparé à l'arabe. C'est qu'au français est associé, du moins dans les arguments illustratifs, l'idée de combat pour la liberté et les droits de l'Homme que symbolisent Jaurès (L69) et Taous Amrouche (L73). Une idée à travers laquelle il est très difficile de ne pas voir planer l'atmosphère générale qui prévaut dans la région de Tizi-Ouzou et dont chacun connaît un bout. L'intérêt de Lotfi concerne, en effet, Jaurès plus que J. Brel. Celui-ci semble être ici une occasion ou un moyen. Les informations que retient Lotfi à propos de Jaurès et qu'il complète en téléchargeant de l'internet, le lexique, dont il se sert pour les exprimer (''assassiné'', ''mort'', ''les droits''), et, surtout, la citation du segment du texte de Brel qui sonne comme un véritable écho à l'appel du chanteur, constituent autant d'éléments indicateurs de l'attitude politique de Lotfi travaillée par la problématique régionale dont la dimension dialogique passe ici par la voix de Taous Amrouche, cette figure du combat pour la liberté, et non pas par celles des autres militants, écrivains ou chanteurs de même combat et audience car c'est justement avec son enseignant de français que Lotfi dit avoir étudié cela.

La tendance endogroupale dans l'énonciation de Lotfi lui permet ici de s'effacer en tant que sujet, en tant individu, pour se re-placer dans le groupe de cette «jeunesse» (L69), celle de ses camarades. Pour ces derniers, le cours de français, quand il est ainsi assuré, c'est-à-dire quand on y aborde des problématiques de ce genre, est vécu comme un véritable espace de détente aux sentiments partagés entre l'enseignant, qui se profile dans le contenu du cours, et les élèves. A l'opposé, l'arabe ou le cours d'arabe serait celui de la crispation ou de l'impossible détente et dont il faut s'enfuir coûte que coûte ainsi qu'il le dira plus loin en L99.

A l'émergence, dans son discours, de cette idée de la culture générale associée à la détente qui est, pour Lotfi, possible en français non en arabe, je réagis en E74 dans l'espoir d'un réglage dans la distribution des fonctions qu'il semble attribuer aux langues, particulièrement à l'arabe que je camoufle comme cible de mon intervention par le rajout immédiat de l'anglais pour éviter d'éveiller tout soupçon de défense de l'arabe de ma part. Il m'interrompt (L75) en

se focalisant sur l'anglais avec un ton exprimant à la fois l'impossibilité de le faire et le regret de ne pas pouvoir le faire car ne comprenant pas cette langue. Ce double sens me fait rappeler et dire ses propos de L37 au sujet du français que j'adopte ici à l'anglais (E76) mais qu'il repousse avec un argument explicitement justificatif ("nous n'avons pas de base", L77) et implicitement accusateur: l'arabe a pris tout. En effet, saisissant cette opportunité dialogale au cours de laquelle je signifie la bonne base en langue arabe qui leur offre, à lui et à ses camarades, la facilité d'acquérir cette culture générale en arabe, Lotfi produit un discours assumé avec le nous inclusif qui rappelle en profondeur celui des autres interviewés:

E78/ *mais s l'arabe tasâam*// [mais en arabe vous en avez//]

L79/ *ih nasâa mais tazridh amek nekwni d l'arabe/ on est allergique/ donc oulamek*//

[oui nous en avons mais tu sais comment nous sommes avec l'arabe/ nous sommes allergiques/ donc c'est pas possible/]

E80/ *i i tmazight?*/[et en amazigh?]

L81/ *ih s t(a)mazight chwiya mais euh::/ s l(e) français akhir/ s l(e) français akhir puisque nesan déjà yernou ar zat nazra bli i l'université s l(e) français*//

[oui en amazigh un peu mais euh ::/ en français c'est mieux/ en français c'est mieux parce que nous avons déjà en plus nous savons que dans l'avenir à l'université c'est en français//]

L'arabe relève donc déjà du passé de Lotfi pour qui seul compte le français car ce sera la langue des études universitaires qu'il aura à poursuivre même si la forme de son discours est systématiquement imprégnée de l'arabe scolaire comme particulièrement en L89. Et lorsque, sous forme hypothétique, je lui suggère l'idée d'étudier à l'université en arabe, parce que justement c'est plus facile pour lui qui a étudié jusqu'ici en arabe, il redouble de procédés langagiers dans le rejet de l'arabe:

E92/ *ketch tavighidh ats aghradh s l'arabe negh s l(e) français? I l'université bien sûr ah*//

[/toi tu veux étudier en arabe ou en français ? à l'université bien sûr//]

L93/ *s l'arabe? Haay!* [/en arabe? Haay!]

E94/ *s l(e) français ihi*// [/en français alors//]

L95/ *bien sûr/ ida âouribat khouribat*[/rire/] [I bien sûr/ si arabisée, ce serait anarchisé/ rire/]

E96/ *pourtant s l'arabe ik ishal puisque taseidh la base/ ###*

[pourtant c'est plus simple pour toi en arabe puisque tu en as la base/###]

L97/ *ala::! ala ala ala! Asendjagh dagi la base ni achki arasnasragh*//

[non::! non non non ! je leur laisserai cette base ici quand je me délivrerai//]

E98/ *mais s [en] l(e) français ça va être difficile puisqu'our taseidh ara* [tu n'as pas] *la base*//

L99/ *khas/ khas mais au moins s l français yella l'espoir anesenser i tmourta//
mais s l'ARABE/// de tout les façons l'arabe c'est pas une langue de
sciences//*

[/même si/même si mais au moins en français il y a l'espoir de me délivrai de
ce pays// mais en ARABE/// de toutes les façons l'arabe c'est pas une
langue de sciences//]

E100/ *yaah!*[ah bon !]

L101/ *c'est une langue morte aghtsakalikhan dagi yis* [ils nous trompent ici
avec]//

Lotfi passe du mépris au rejet de l'arabe respectivement en tant que langue d'acquisition des connaissances universitaires et de lien avec son pays. Plutôt que de le recentrer sur les implications sous-entendues dans le mépris de l'arabe que porte son interjection «*haay!*» (L93), malheureusement intraduisible, je reprends le second élément du choix de langues contenu dans mon tour de parole précédent (E92) dans l'espoir de l'entendre justifier son attitude favorable à l'égard du français. Il se contente d'actualiser «*bien sûr*» comme pour me dire que cela relève de l'évidence, inutile ou impossible à démonter ou à justifier. Et revient immédiatement, après une très courte pause, à l'arabe dans une énonciation aux allures polyphoniques qu'il clôt avec un éclat de rire pour, en même temps, dire son adhésion à la voix d'Ibn Khaldoun, dans le segment qui lui est attribué sans le citer («si arabisée, ce serait anarchisée», L95), et signifier l'instrumentalisation dialogale qu'il en fait mettant ainsi en valeur ses propres compétences argumentaires. Là aussi, plutôt que d'aborder avec lui le glissement phonétique dans l'expression d'Ibn Khaldoun (non pas *ida âouridabt* mais *ida âouraïbat*, du nom de populations dévastatrices âouraïbia), je tente de lui opposer sa propre logique concernant la nécessité d'avoir une base dans la maîtrise d'une langue pour acquérir avec une culture générale, ici l'arabe en tant que langue de sa scolarité. Avant même que j'aie fini mon propos (E96), il rebondit (L97) d'abord en allongeant la finale vocalique de son interjection négative (*ala::!*) comme pour me signifier l'inutilité de continuer dans cette voie et, ensuite, en doublant en rafale cette même interjection et en produisant un discours adressé, à travers moi, à un *ils* et en prenant soin de ne pas m'y intégrer, marquant ainsi une ligne de démarcation entre lui et cette présence-absente à laquelle renvoie «ils» et à laquelle il associe dans son tour de parole suivant «*ce pays*» (L99) dont l'actualisation insinue les dirigeants de ce dernier qui les trompent: lui, ses camarades et tous ceux qui se reconnaîtraient dans son discours (L101). Mon insistance, en E98, sur les éventuelles conséquences négatives à adopter le français comme langue d'études à l'université, puisqu'il dit lui-même en éprouver des difficultés, n'est d'aucun poids devant l'urgence pour lui de «*se délivrer*» (L97) de «*ce pays*»

(L99). Ces conséquences ne lui font pas peur ou plutôt il ne les mesure pas car le français est pour lui plus une langue “d’espoir de se délivrer de ce pays” (L99) que d’études universitaires. Alors que l’arabe, dans ce sillage, est celle du désespoir que fait entendre sans le prononcer, dans la seconde séquence de ce même tour L99, l’interruption dans son programme de sens, à très forte tonalité montante dans l’actualisation praxémique «/mais l’ARABE///». Même mon hésitation à reprendre la parole que Lotfi me cède (les trois barres obliques le montrent), lui signifiant justement que j’attends l’aboutissement de sa logique, ne réussit pas à la lui faire extérioriser. Ainsi, il me laisse la responsabilité de déduire ce que l’arabe représente pour lui dans ce face à face avec le français. Et brisant le long silence que mentionnent les trois barres obliques, il enchaine sur la critique de l’arabe certes. Mais il change complètement de ton, passant vers ce qu’il présente comme étant une évidence («*l’arabe de toutes les façons c’est pas une langue de sciences*») dont il semble décliner ou contourner mon invitation à en parler plus explicitement (E100). En effet, il choisit juste après (L101) de revenir à *eux*, cet Autre qui instrumentalise cette «*langue morte*» (L101), pour faire de même de ce *nous* inclusif faisant écho ainsi à son discours antérieur (L99) en rapport avec le français, cette langue avec laquelle il nourrit l’espoir de se délivrer de ce pays, de cette instance à laquelle renvoie le praxème *eux*, plusieurs fois actualisé dans l’échange mais sans forme d’identification précise comme si lui et moi partagions cette espèce d’entente secrète à ce sujet.

Consciente des risques d’éloignement du sujet de notre échange en interrogeant son rejet de l’arabe, je choisis, à partir de E102, de le recentrer sur ce qu’il entend quand il qualifie l’arabe de langue non scientifique (L99) en comparaison bien sûr avec le français. Evasif en L103 et L105, Lotfi paraît acculé à justifier ce qu’il conçoit jusqu’ici comme une évidence. Il minimise l’importance de mon argument de scientificité de cette langue dans le fait qu’il dit lui-même être sa langue actuelle d’acquisition des mathématiques, de la physique, de la chimie, etc. Pour lui, cela relève “uniquement de la traduction sans de vraies recherches scientifiques” (L107) et “une traduction toujours tardive” (L145) qui, elles, selon lui, se font en français et en anglais (L121, L129, 143). Pour lui, la preuve que l’arabe n’admet pas la science, réside dans “l’assassinat d’Ibn Rochd et des savants durant la civilisation arabo-islamique” (L121). Et à la différence de l’arabe, en français, en anglais, en allemand, etc., ces langues qui ont aussi connu des périodes de ce genre de violences, “on reconnaît la valeur de la science pas comme les Etats arabes où ce n’est pas encore le cas et où de plus en plus on recule” (L123). Au-delà des rires (L09, L117) qui accentuent le délire de mon interlocuteur

pour qui les Arabes ont découvert non pas l'idée mais la forme de zéro dans laquelle ils y sont définitivement tombés (L117), il y a cette idée non formulée que l'arabe en tant que langue, comme les autres, n'est en réalité pour rien dans ce que Lotfi lui reproche et à partir de quoi il adopte une attitude de mépris et de rejet en vérité à l'égard de ceux qu'il voit se profiler derrière cette langue à savoir ce eux, ces Etats arabes en recul, ces assassins des scientifiques arabes... Ce transfert d'attitude se traduit donc sous forme de non reconnaissance des moyens dont disposerait l'arabe pour enseigner ou faire la science et culmine dans son tour de parole L129 pour ne plus représenter le moindre intérêt pour mon interlocuteur:

- L129/*voilà/ d'ailleurs les vrais scientifiques di l [dans le] monde s [c'est en] l'anglais awkid [et en] l(e) français/ mais s [en] l'arabe oulach [il y en a pas]/ donc d achou ar akhadmagh s yis? [qu'est-ce que je fais faire avec ?]//*
 E130/*c'est quand même une langue internationale//*
 L131/*am l français nagh am l'anglais?// [comme le français ou l'anglais ?]*
 E132/*pas tout à fait mais quand même//*
 L133/*oula tamazight ihi c'est international//[dans ce cas même l'amazigh est international]*
 E134/*amek?// [comment]*
 L135/*ih puisque tella i lybia i mali i maroc dagi et tout// [oui puisqu'elle existe en Lybie au Mali au Maroc et tout//]*

Lotfi n'a "donc rien à faire avec l'arabe" (L129) du moment qu'en qualité de futur étudiant en sciences il n'en aura pas besoin et même partout ailleurs c'est en français et en anglais que les «vrais scientifiques» (L129) travaillent. La discrète défense de l'arabe (ou de la réalité tout court) que j'adopte en E130 et malgré l'évidence impliquée dans l'actualisation praxémique «quand même», ne suffiront pas à amener Lotfi à relativiser la portée négativiste de ses propos vis-à-vis de l'arabe. Bien au contraire, il se saisit du statut de langue internationale, que je fais valoir au profit de l'arabe (E130), pour établir une comparaison de forme interrogative mais de fond affirmative mettant l'arabe justement loin au niveau international des deux langues, qu'il dit être celles dont il aura besoin à l'avenir, celles qu'utilisent les «vrais scientifiques» dans le monde: le français et l'anglais. Ainsi, piégée par ma propre actualisation de l'adjectival «langue internationale», je ne pouvais qu'acquiescer le fond de la hiérarchie avec laquelle Lotfi enfonce davantage l'arabe. En effet, en renouvelant, sans le dire, le statut international de l'arabe en E132, j'agace Lotfi qui redouble de virulence cette fois-ci vis-à-vis du réglage habituel du sens dans l'idée même de langue internationale pour signifier que cela ne veut rien dire sur le plan de la comparaison qu'il établit, lui, autour de la scientificité qu'il voit dans les langues française et anglaise car utilisées, dans le monde

entier par les «*vrais scientifiques*», et non pas autour de la présence d'une langue dans des pays différents. Sinon, affirme-t-il, la langue amazighe serait, elle aussi, comparable non seulement à l'arabe puisqu'elle est pratiquée 'en Lybie, au Mali, au Maroc, et tout'' (L135), mais également au français et à l'anglais. Ce qui relève pour lui de l'inacceptable: le statut de langues de science étant, selon lui, propre au français et à l'anglais (L143, L145).

2.7. Conclusion:

Que retenir du fait que le kabyle n'apparaît que timidement dans cette mise en face à face entre le français et les langues nationales? que le kabyle a si peu de poids pour être mesuré au français? qu'il n'est pas situé, par mes interlocuteurs, dans la même logique compétitive comme c'est le cas de l'arabe parce que la provocation et la conduite des entretiens concerne l'école et l'université où le kabyle a peu de poids en dépit de l'importance de la matière Tamazight dans la compensation au baccalauréat?

L'évidence de la présence du kabyle ne concerne pas seulement la forme de la majorité des entretiens. C'est aussi dans le fond des logiques, particulièrement celle d'Ouerida, qui le défendent contre l'arabe, symbole pour elles du pouvoir politique et de l'arabisation, et non pas contre le français. Le kabyle serait-il alors perçu comme un non concurrent du français comparé à l'arabe que même les arabophones parmi mes interlocuteurs déconsidèrent par rapport au français?

Cette déconsidération de la langue arabe est liée à l'enseignement scolaire et au peu de confiance et donc d'espoir des élèves dans leur pays. Jugé archaïque par certains, comme Lotfi, car l'enseignement de la culture générale, par exemple, concerne toujours le passé alors que, comme avec Lotfi, dans le français on voit l'actualité et l'avenir, l'enseignement en arabe, et, par ricochet, la langue arabe, est synonyme de mensonge et de tromperie: même le baccalauréat et les études universitaires sont considérés faciles maintenant comparé au passé où justement c'est en français qu'on étudiait et qu'on présentait le baccalauréat auquel seuls les meilleurs pouvaient accéder. Ainsi, le français est associé au sérieux (philosophique pour Lotfi), mais surtout à l'espoir de partir en fuite du pays, du mensonge, de la tromperie et de... l'arabe.

Pourtant, le français n'est perçu comme langue de l'actualité et de l'avenir que dans la comparaison à l'arabe car il est presque inévitablement accompagné de l'anglais avec un

partage d'espace et de fonction il est vrai. Le français pour les études universitaires et, on le verra dans le quatrième chapitre, de départ pour la France, alors que l'anglais pour les nouvelles sciences et technologies et pour la communication internationale. Ainsi, le français apparaît, dans ces discours, plutôt comme une exigence intermédiaire. En admettant la nécessité de le maîtriser pour réussir les études universitaires, tout en soulignant qu'il est dépassé par l'anglais¹⁴ essentiellement dans le domaine des nouvelles technologies et dans les relations internationales, ces élèves disent aussi leurs prédispositions à fournir des efforts pour acquérir l'anglais dans la perspective justement d'accéder à ces technologies et à cette audience internationale. Bien sûr, on pourrait discuter du réglage potentiel de sens que donneraient ces élèves aux praxèmes renvoyant à ces nouvelles sciences, technologies et même à cette audience internationale car le français mais aussi l'allemand, l'espagnol, etc. ne sont absents ni du domaine des innovations technologiques ni des découvertes scientifiques ni dans la communication internationale...

Dans ce regard comparatif, l'arabe est donc perçu comme une langue du passé sans doute en raison des programmes scolaires, en particulier ceux de culture, où ce sont souvent des auteurs, et donc des thématiques, de ce qui est appelé l'âge d'or de la civilisation arabo-islamique ou ceux de la Renaissance arabe, qui sont enseignés et dont l'importance, en rapport au centre de motivations et d'intérêts de ces élèves, est loin d'être le cas. Il y a, me semble-il, une interrogation que ces élèves ont du mal à formuler, en raison du cadre des exigences des entretiens que j'ai orientés en fonction des besoins de la présente étude, et qui est liée aux contenus des enseignements. Ce qui fait que l'arabe en est souvent confondu au point de provoquer des éclats de rire moqueurs avec Smail, Ouerida et Lotfi. Ce qui donne à entendre aussi un humour noir banalisé par la redondance dans l'actualisation du praxème "normal" comme pour dire qu'on y peut rien, que c'est une fatalité, que c'est ainsi et cela ne peut en être autrement. En face, le français est associé justement à l'effort individuel, à la concentration philosophique et à l'abstraction mathématiques...

A l'issue des lectures de ces échanges, il m'apparaît difficile de voir dans cette attitude vis-à-vis de la langue arabe autre chose que le rejet, au sens le plus négatif de ce mot, et une espèce d'idéalisation du français du fait qu'il n'est pas maîtrisé et il n'est pas exclu qu'il ne soit pas réellement recherché si l'on considère l'intérêt de nos étudiants de licence. En tout cas, s'il y a désir de maîtriser cette langue, l'effort que cela exige ne semble pas suivre.

¹⁴ *Le français, une langue dépassée par l'anglais?* est l'intitulé du chapitre 4.

Chapitre 3

Le français

Langue de savoir, de technologie et d'avenir?

3.1.Introduction:

Douze des vingt-neuf lycéens interrogés qualifient le français de langue de savoir, de technologie et d'avenir. Dans ce chapitre, je rends-compte des catégorisations que chacun d'eux opère dans l'actualisation de ces praxèmes. En faisant ressortir les nuances et les réglages de sens, en partie induits à la fois par ma relation dialogale avec eux et les rapports dialogiques que la parole de chacun tisse avec d'autres discours, j'entreprends ici en aval l'analyse du processus de ces catégorisations pour saisir matériellement ce à quoi renvoient, dans leur bouche, ces qualificatifs et en quoi, selon leur parole, le français serait-il cette langue de savoir, de technologie et d'avenir.

3.2. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales:

3.2.1. «/C'est donc euh : la langue de l'université/» (Samia30)

La catégorisation du français comme une langue de savoir, de science et de technologie n'est pas spontanée dans le discours de Samia. C'est une implication interlocutive: elle vient en réplique à mon insistance auprès d'elle pour qu'elle m'explique ce qu'elle entend quand elle (S18) qualifie le français de "bonne langue" («*talha*»). Elle semble même secondaire puisqu'elle arrive après «*Kul chi*» ("tout", S20) et surtout précédé du distinctif «*de plus*» (S20) qui la classe en dernière position loin de ce qu'elle a, jusqu'ici, trouvé d'attirant dans la langue française: sa beauté.

E18/*ini yid/ dachou iguelhan di tafrancisth agui* [dis moi ce qu'il y a de bon en français]
au juste ?/

S19/*kul chi yelha* [tout est bon]/ *de plus c'est une langue de science hein/*

E20/*amek mahsouw* [c'est-à-dire]?/

S21/*amek mahsouw* [c'est-à-dire]?/ *euh :: c'est une langue de savoir/ de science/ de technologie/*

E22/*par exemple/*

S23/*par exemple euh :: la médecine par exemple euh ::/ nkhedmit [on l'étudie] en français/ l'informatique dighen [aussi] euh :: eccétera/*

Visiblement déstabilisée par mon insistance, en lui demandant de désambiguïser des propos qu'elle (S18) considère évidents et inutiles à expliquer, elle me reprend comme si elle veut, d'un côté, me signifier son étonnement vis-à-vis des précisions que je lui demande, me faisant ressentir ainsi, au moment de l'échange, sa position d'acculée, et, de l'autre côté, gagner du temps et reprogrammer du sens qu'elle semble convoqué au fur et à mesure de mes sollicitations de E18, E20 et E22.

Ces reprises sont donc de nature dialogique puisqu'elles contiennent un certain dissensus interlocutif. Dans les deux tours S21 et S23, elle ré-énonce intégralement mes propos. Dans les deux cas, la marque d'hésitation, relativement longue «*euh::*», est une trace du travail dialectique de la signifiante. Un travail de réinterprétation, de révision, de correction et de programmation en devenir qui a abouti, dans les deux cas, à une extériorisation la replaçant dans son statut, au moment de l'échange, de détentrice des moyens d'explication et d'illustration que je sollicite auprès d'elle. Dans ce sillage, le français n'est pas uniquement une belle langue, c'est aussi, pour elle, «*une langue de savoir, de science, de technologie*» (S21), de «*la médecine*» et de «*l'informatique*» (S23).

Interrogée nouvellement sur la filière dans laquelle elle souhaite s'inscrire plus tard à l'université, elle répond:

S25/*et ben euh::/ j'(e ne) sais pas euh :://une branche technique peut être/ architecture euh : ou informatique// au moins là adkhedmagh [je ferai] une chose/ c'est que ça se fait en français//*

E26/*ah oui/##*

S27/*oui bien sûr/ je n'imagine pas une seconde adaghragh s thaârabth [que je parlerai en arabe]/non/ wallah ar da [je jure que c'est un] cauchemar loukan adyedhou adaghragh s thaârabth [si jamais je via devoir étudier en arabe]/ je (ne) supporterai pas/ wallah maghrigh [je jure que je n'étudierai pas] sinon/ quitte asiîwdegh i l bac wala thaârabth [à refaire le bac que d'étudier en arabe]// yak nighamd sguilin[je t'avais prévenu tout à l'heure]/ tharoumith[le français]/ nek ghouri [pour moi] hein/ thzad [est meilleur]/*

E28/*deg wachou*[en quoi]?/ *dachou ig zaden dges* [qu'est-ce qu'il y a de meilleur en français] *au juste*/

S29/*pour moi euh ::/ le français est une langue de savoir/ de culture/ c'est en français qu'on fait la plupart des branches à l'université/ n'est-ce pas ?/ c'est donc euh :: la langue de l'université si on peut dire ça comme ça/ en plus euh : (il) y a des choses euh:/ je (ne) sais pas moi euh ::/ (il) y a des choses qu'on :: qu'on (ne) peut pas dire dans une autre langue tu vois?/*

Avec hésitation ponctuée d'allongements syllabiques, pauses assez longues et praxèmes de doute «*peut être, j(e) ne sais pas*», Samia entreprend l'extériorisation d'un programme de sens visiblement difficile à mettre en mots. En effet, au même temps que ma question est relativement nouvelle comparée à la précédente (E22) et à laquelle elle répond en qualifiant le français de langue de la «*médecine*» et de «*l'informatique*» (S23), poursuivant ainsi sa logique de S21, elle la met aussi, avec cette arrière-pensée à peine voilée et liée au choix du français comme la langue des études universitaires, devant ses propres propos: choisira-t-elle alors une de ces filières? A l'hésitation en début de son tour de parole S25 et au *peut-être* fermant la seconde pause et introduisant le choix entre l'architecture et l'informatique, succède un programme de sens tranché mais traversé de doutes sur le vrai souhait de Samia. L'importance de la longueur de la pause entre le premier et le second programme indique bien qu'au même temps qu'elle cherche à préciser sa pensée, elle ne me laisse pas non plus reprendre la parole, sans doute prévoie-t-elle un éventuel «*pourquoi?*» de ma part. Elle enchaine alors en actualisant le praxème propositionnel «*au moins*» pour introduire la langue des études universitaires comme le critère de son choix de filière me faisant soupçonner son souhait d'une autre filière dont elle n'évoque pas le nom, justement parce qu'elle ne serait pas enseignée en français. L'essentialisation qui suit le présentatif «*c'est*» en clôture à son tour de parole S25 me fait réagir si timidement («*ah oui*», E26) que même ma tonalité vocale lui donne l'ascendance d'une approbation. Si bien que mon interlocutrice, le prenant ainsi, reprend immédiatement la parole, sans même me laisser le temps de réagir à ses propos, et s'engage dans un discours virulent contre la langue arabe, jusqu'ici, absente explicitement de l'échange où plutôt refoulée dans des non-dits accumulés auxquels je viens de donner, par la timidité de la tonalité de ma réaction, en E26, l'occasion de s'extérioriser. La cadence et le rythme en cascade des pauses réduites et régulières de Samia dans son tour de parole suivant montrent bien qu'elle avait, en effet, interprété la tonalité vocale de mon tour E26 à la fois comme une approbation et un encouragement à aller dans le sens du non-dit lourd de sens qu'elle a entretenu dans son tour de parole S25 pour s'attaquer à l'arabe, sa langue actuelle d'acquisition des connaissances, sans la nommer sinon dans l'ombre du français avec lequel elle aurait voulu étudier. La langue arabe s'invite alors dans une discursivité qui dépasse largement une simple relation d'altérité.

Son tour de parole S27 passe de tout commentaire. Le praxème nominal «*cauchemar*» et la redondance du verbe «*jur*er» y concentrent, à eux seuls, l'essentiel d'un rejet d'une ampleur inattendue et que même mon intervention en E28 pour recentrer l'échange sur le français ne parvient pas réellement; car Samia, partie en guerre de revanche contre cette langue, va jusqu'à ne pas reconnaître à la langue arabe, sans la citer, la possibilité de «*dire des choses*» (S29), en prenant le soin à chaque fois de convoquer mon adhésion à ses propos en actualisant en ma direction des formules à valeur conative («*n'est-ce pas?*», «*tu vois?*»). Une convocation embarrassante pour moi, l'enquêtrice et l'étudiante en sciences du langage dont la ligne de conduite est justement l'observation de la retenue et du respect de l'égalité de principe entre les langues, entre les locuteurs des langues... Mon silence réprobateur ne capte pas son attention. Elle poursuit son rejet de ce qui n'est pas dit en français, en substituant cette fois-ci au «nous» inclusif, auquel elle m'a associée, le «on» indéfini dans une logique de généralisation à vocation universaliste faisant adopter ses propos à tous, c'est-à-dire à tous ceux qui ne sont pas présents/ne participent pas à notre échange, pour en faire une vérité incontestable: la vérité tout court.

3.2.2. «/ Bien sûr Pasteur/ c'est un Français/ Marie Curie et tout/» (Kamélia145)

La polémique avec sa mère Dehbia, hospitalo-universitaire, sur le mélange des langues que cette dernière reproche à sa fille, candidate au baccalauréat série Sciences expérimentales pour poursuivre des études de médecine, a servi de déclic libérant la parole de Kamélia. Celle-ci reproche à sa mère son monolinguisme français et se considère plurilingue kabyle, arabe, français et aspire à pratiquer l'anglais dont elle cite le nom à chaque fois en rapport de domination avec français. La focalisation de l'échange entre les deux sur le mélange de langues et sur le niveau de français des étudiants, pour la maman, et de certains médecins, selon la fille, n'a pas débouché sur des catégorisations spécifiques aux langues de la discussion, en général, et du français, en particulier. Entraînée dans ce débat passionnant sur la langue que pratique la génération de Kamélia, je n'ai réussi à recentrer l'échange sur le français qu'à partir de mon tour de parole E113. En effet, même après le retrait de Dehbia pour nous «*laisser avancer*» (D71), je me suis laissé intéresser par les explications de Kamélia concernant ses pratiques langagières au lycée, dans la rue avec ses ami(e)s et à la maison avec ses parents. Ces pratiques constituent une habitude (K90, K92) dont elle dit avoir des difficultés à s'en défaire car elle se sent obligée de les adopter dans les échanges avec les autres (K104, K106). En revanche, précise-t-elle en K112, pour ce qui est des études de médecine, objet de mon tour de parole E111, ce sera «*en français c'est sûr*».

C'est à ce moment de l'échange que je lui demande ce qu'elle pense de cette langue:

E113/*et et euh ::/ toi toi/ hein toi/ toi comment tu peux euh :::/ qu'est-ce que tu peux dire de de la langue française?//*

K114/*la langue française?//*

E115/*ih[oui]/ si on te demande de dire ce que tu penses//*

K116/*c'est euh :: c'est euh ::/ c'est d'abord une langue scientifique bien sûr// d'abord donc c'est une langue scientifique/ euh :: c'est une belle langue/ une très belle langue// voilà/ la littérature et tout c'est clair/ les écrivains euh :: les écrivains et tout/ c'est clair/ comme euh ::/ voilà le français/ mais thoura [maintenant]/ thoura [maintenant] je pense que l'anglais euh ::/ ih [oui] c'est-à-dire dans euh :: dans le monde entier thoura d [maintenant c'est] l'anglais/ l'anglais/ aussi est scientifique les génies et tout en informatique/ et tout/ les médicaments/ les sciences et tout/ thoura [maintenant] surtout les grands savants tous euh :: bien sûr ils font tout en anglais c'est sûr/ d'ailleurs papa me dit toujours que maintenant c'est l'anglais/ donc voilà/ voilà voilà/ mais le français aussi//mais l'anglais plus///*

K114 est une reprise en écho interrogative. S'agit-il d'un procédé discursif déployé dans le but de se procurer plus de temps de programmation de sens à une demande vraisemblablement inattendue? Ou plutôt d'une incompréhension nécessitant plus d'éclaircissement de ma part? Je réitère ma demande de manière plus explicite. Mais Kamélia entreprend une réponse avant même que j'aie fini mon programme de sens m'indiquant, par ce procédé, qu'elle avait saisi le sens de mon tour de parole précédent (E113) mais qu'elle avait besoin de temps. Ses hésitations, allongements syllabiques et répétitions marquent en effet un discours en construction et en réponse à une question nouvelle comparé à ce qui est abordé jusqu'ici. C'est une mise en discours en deux étapes nettement séparée par le praxème kabyle «*thoura*» quatre fois redondant dans ce même tour de parole et qui renvoie au présent, en rupture avec le passé: maintenant, actuellement, aujourd'hui... Dans la première, il est question du français, dans la seconde de l'anglais.

Le français est qualifié de «*scientifique*» et de «*belle langue*». La double actualisation du praxème «*d'abord*», dans son tour de parole K116, donne à cette catégorisation une certaine hiérarchisation selon laquelle, pour Kamélia, ce qui est scientifique dans cette langue est premier, sa beauté est seconde; en dépit du superlatif «*très*» dans la deuxième occurrence adjectivale «*très belle langue*». Evidente pour elle, cette scientificité est dans le praxème «*bien sûr*». Par contre, cette beauté est liée à la littérature et aux écrivains dont elle ne donne aucun nom. C'est à une espèce de balayage que se livre Kamélia pressée d'en finir avec le français pour aborder l'anglais. J'ai eu en effet l'impression

qu'il s'agissait pour elle comme d'un principe général que d'évoquer la scientificité et la beauté du français pour ensuite passer à l'anglais sur lequel elle s'attarde en donnant des détails révélant son penchant que sa comparaison entre le français et l'anglais donne à voir, en clôture à son tour de parole. Et la voix de son père donne à son discours, à elle, un caractère polyphonique dont il est difficile de distinguer ce qui relève d'un appui sur ce dernier pour construire son opinion à elle et ce qui serait plutôt celle de son père tout simplement.

Ainsi marqué par le praxème «*thoura*», ce passage du français à l'anglais est aussi celui d'une époque à une autre.

Un peu plus loin, je reviens à cet aspect scientifique du français:

E145/ *euh ::/ tu m'avais dit tout à l'heure/ tout à l'heure tu m'avais dit que que le français c'est c'est scientifique###*

K146/ *ih[oui]/ matchi am [c'est pas comme] l'anglais/ mais c'est scientifique/// déjà les médicaments euh :: les les vaccins et tout d les Français// bien sûr Pasteur/ c'est un Français/ Marie Curie et tout/ donc c'est pas euh :: c'est pas oui c'est vrai thoura s [maintenant c'est en] l'anglais partout/ mais au moins hein pour nous/ pour nous au moins l(e) français/ parce qu'après ilaq daghan [il faut aussi] l'anglais// mais mais amek [comment]?/ chez nous euh :: les livres et tout les CD et tout hein/ la médecine et tout sl [c'est en] français donc ilaq[il faut]/ voilà/ mais après bien sûr l'anglais/ mais l'anglais on n'a pas la base/ en plus en plus les les enseignants/ je sais pas moi/ les enseignants et tout c'est c'est en français ighran [qu'ils sont formés]/ ighran[qu'ils sont formés]/ donc amek[comment]?/ aghsaghran s l'anglais [vont-ils nous former en anglais]?/ amek [comment]?// donc voilà/*

Mon hésitation en ouverture de mon tour de parole E145 est à la fois volontaire et stratégique: placer ou replacer Kamélia devant ses propos et l'inviter ainsi discrètement à les désambiguïser ou, au moins, à les commenter. La redondance du programme aussi bien de mots que de sens dans la seconde et la troisième séquences de ce tour de parole s'inscrit dans cette logique dialogale que je convoque intentionnellement pour m'assurer son écoute, c'est à dire son entente/accord du réglage de sens de mon propos, et la conduire dans une espèce d'autodialogisation autour de l'adjectival «*scientifique*» qu'elle a associé furtivement au français, en K116, sans la moindre explicitation me faisant ainsi douter de son adhésion au contenu, même vague, de ce praxème. Sans hésitation, elle

réplique par l'interjection positive kabyle «*ih*», qui veut dire 'oui', suivie immédiatement d'un programme de sens négatif en kabyle signifiant que 'ce n'est pas comme l'anglais'; un programme auquel succède juste après un autre programme de même nature, introduit cette fois-ci par l'oppositionnel «mais» qui, d'un côté, annule la première négation et, de l'autre, marque discursivement la supériorité scientifique de l'anglais sur le français. Interprétant ma réticence à reprendre la parole, qu'elle me cède à ce moment de l'échange (les trois barres marquent un arrêt trop long pour ne pas être une invitation à parler), comme une non adhésion à la hiérarchie qu'elle a établie entre les deux langues, elle enchaine dans le même tour sur un autre programme de sens focalisé sur le français, sur ce qu'elle semble entendre par «*scientifique*» et qui renvoie au domaine médical: médicaments, Pasteur et Marie-Curie. Tout de suite après, elle exprime presque un regret d'avoir mal mis en mots un sens qui lui paraît pourtant clair et que rend, dans cette même séquence, encore une fois, le praxème kabyle «*thoura*», c'est-à-dire 'maintenant'. Ce n'est donc pas une hiérarchie au sens du plus au moins scientifique mais une évolution dans le temps ainsi qu'elle l'avait déjà souligné en K116.

En cohérence avec ses dires concernant la domination actuelle de l'anglais dans le monde, elle amorce alors l'extériorisation d'un discours pragmatique dans lequel elle ne cache pas son souhait d'étudier en anglais tout en admettant qu'il s'agit là d'un idéal ; car ses camarades et elle ne sont pas suffisamment formés en anglais, les enseignants de médecine à l'université sont formés en français, les livres et les CD en rapport avec les études de médecine qu'elle veut réaliser sont aussi en français... Consciente de l'environnement local, elle règle le sens du praxème «*scientifique*» en rapport aux données de la réalité dans laquelle elle projette d'étudier.

3.2.3. Le français est la «/langue des savants [...] kima Pasteur kima Newton Euclide//» (Amel125)

Tout en s'exprimant en arabe de tous les jours, Amel rejette avec mépris l'arabe comme langue de formation à l'université (A87, A89, A91, A93, A95, A97). Elle prône, pour ses études de pharmacie, le français (A99, A103, A105) qu'elle trouve «*khir m l'arabe*» (A137), c'est-à-dire 'mieux que l'arabe', tout en soulignant la supériorité de l'anglais «*f [dans] le monde entier* » (A133) mais sans le souhaiter comme la langue de ses études universitaires (A135).

En apprenant d'elle son choix de devenir pharmacienne, j'ai tout de suite décidé de l'interroger sur ses capacités à pratiquer le français car les études de pharmacie sont en français.

E48/*euh : mais tu tu euh :: tu sais qu'euh::/ tu sais qu'euh : que pharmacie/ pharmacie
euh : pharmacie euh :: c'est c'est en c'est c'est en français/*

A49/*bien sûr en français/ normal normal gaa b l [tout est en] français/ normal/ gaa b l
[tout est en] français f [à] l'université/ normal normal//*

Sans la moindre hésitation, sa réplique dans l'actualisation du praxème «*bien sûr*» lui donne un caractère certain qu'appuient les cinq occurrences du praxème adverbial «*normal*» dans son même tour de parole A49. La relecture de cet échange fait découvrir que le réglage de sens de ce praxème s'apparente à une espèce de banalisation et d'insouciance.

En effet, s'il est vrai que dans la séquence réitérée «*normal normal gaa b l [tout en] français*», mon interlocutrice semble être soulagée et même rassurée par le fait que le français (comme langue d'enseignement à l'université) soit généralisé à d'autres branches que celle souhaitée, la réitération de ce même praxème adverbial, en fin de ce programme, souligne son insouciance, comme si elle ne voit aucun inconvénient face à cette réalité alors qu'elle n'arrive pas à tenir un tour de parole en français! L'actualisation répétée de ce praxème est, en réalité, une manière à elle de fuir d'autres éventuels commentaires à ce sujet de ma part en rapport avec ses propres compétences en français. C'est donc un procédé d'évitement, un subterfuge dont elle se saisit pour "se tirer de l'échange" sans avoir à extérioriser un à-dire, peut être difficile à mettre en mot et à assumer.

J'insiste auprès d'elle:

E50/*ah tu le sais//*

A51/*normal/ de toute façon euh :: ana ana [moi moi]/ je veux je veux euh :: je veux faire
pharmacie même b l'anglais// [rire]*

E52/*ah bon ! même b l'anglais?/*

A53/*normal waalah lala [pourquoi pas]?/ mais b l'[en] français c'est plus facile/
normal//*

E54/*c'est plus facile en français/ tu dis?/*

A55/ *bien sûr/ normal normal l'[en]français on l(e) parle bien euh :: normal on parle français même à la maison/ normal bl [en] français//*

E56/ *oui/ pharmacie c'est en français/ c'est sûr//*

F57/ *normal normal//*

Amel n'arrive plus à se passer de ce praxème «*normal*». Elle l'actualise dans chacune de ses répliques. Produit en ouverture à A51, il n'a aucune valeur communicative. Il ne sert même pas comme élément de réponse puisque je ne sollicite d'elle aucun détail (E50). C'est une manière pour elle d'introduire ses propos pour, d'abord, assumer pleinement son choix de faire pharmacie plus tard et, ensuite, se montrer ouverte à tout autre choix de langues, «*même b [en] l'anglais*» (A51). En vérité, dans cette séquence Amel glisse un non-dit vis-à-vis de l'arabe dont elle explicitera, plusieurs fois plus loin en A87, A89, A91, A93, A95, et A97, le refus comme langue d'étude à l'université bien qu'elle admet qu'en arabe «*c'est plus facile*» pour elle (A69). C'est, en effet, le sens que suggèrent conjointement aussi bien l'actualisation du praxème «*même*» que le rire de mon interlocutrice en clôture à son tour de parole. La tentative de la faire parler à ce sujet se solde par un discours de nuance liée à sa prédisposition à étudier en anglais et d'explication en rapport à ses possibilités d'acquisition du français à la maison faisant que celui-ci est la langue la «*plus facile*» pour ses études de pharmacie. C'est pourquoi je la relance au sujet de ce qu'elle entend par cette facilité:

E68/ *c'est facile donc euh pour pour toi einh ? c'est c'est facile l(e) français/*

A69/ *Oui oui d'ailleurs euh::/ khir euh::[c'est mieux euh ::]// non non en arabe c'est plus facile euh :: mais mais même b l [en] français c'est facile// d'ailleurs euh :: mes notes euh :: f l [en] français c'est bon/ normal//*

Amel ne s'arrête pas à sa double confirmation «*oui oui*». En entamant l'explication de ce qui paraît être une certitude, elle produit une série d'interruptions de programme de sens et de prolongements vocaliques, porteurs de traces de perturbation de programmation d'un dire dont elle est le centre de mon interpellation: «*pour toi einh ?*». Elle admet alors au moyen du superlatif qu'en arabe «*c'est plus facile*» sans préciser, toutefois, l'autre terme de la comparaison, le français; car, tout de suite après, elle réitère la facilité pour elle du français qu'elle prouve par ses «*notes*» comparées, dans les tours de parole suivants, à celles de ses camarades (A73) mais qu'elle évite de comparer à celles obtenues dans les autres matières malgré ma question en E72. Ses notes de français sont pour elle d'autant plus la

preuve de cette facilité que son enseignante est réputée pour être sévère (A75, A77). Dans cet ordre d'idées, elle insinue le gage de sérieux et de compétence que confère à son enseignante le fait que celle-ci exerce à l'université (A77) faisant qu'elle «*parle le français khir m [mieux que] les Français*» (A79).

A partir de ce tour, elle s'engage dans un discours hostile à l'arabe. Un discours où elle convoque systématiquement la voix de son père pour justifier, d'un côté, son mépris de l'arabe en tant que langue d'études en pharmacie et, de l'autre, son choix du français. Je l'interroge alors à propos de ce qu'elle penserait du français:

E116/*et comment euh qu'est-ce que tu euh comment euh/ qu'est ce que tu penses euh :
qu'est-ce que tu penses de la langue française?/*

A117/*qui ? ana [moi]? [rire]///*

E118/*oui oui nti [toi]/*

A119/*euh :: belle euh :: c'est euh :: on peut euh :: nhadrou biha [parler avec] partout/
mais normal euh ::/*

Surprise par ma demande, Amel tempore en A117 dans le but de gagner plus de temps afin de programmer et de mettre en mots son dire. Elle répond par une double interrogation faisant comme si elle n'a pas saisi ma question. Puis, elle rit pour clôturer son tour et m'inviter à reprendre la parole. Bien que sensible à sa gêne, je confirme qu'il s'agit bien d'elle. Elle consent avec plusieurs hésitations à répondre en qualifiant d'abord le français de langue «*belle*» et, ensuite, de langue parlée «*partout*». Deux praxèmes que j'allais lui soumettre mais c'est en vain car, encore une fois, elle impose à l'échange une orientation inattendue au vu de ses propos précédents:

E124/*oui comment euh :: qu'est-ce tu trouves beau dans la langue française/*

A125/*euh :: tout bien sûr/ normal l français euh :: langue euh :: langues des savants
euh :: kima [comme] euh :: Pasteur kima [comme] newton euh :: Euclide//*

E126/*oui oui###*

A127/*kima [comme] Jean Jacques Rousseau/ Marie-Curie et tout//*

E128/*et c'est ce qui te plait dans la langue française?//*

A129/*b l [en] français aussi euh ::/ c'est c'est une langue taa [de] la science mais
aujourd'hui c'est pas l(e) français c'est l'anglais/ donc euh ::/*

La beauté dont parle Amel réside dans le fait qu'il s'agit de la langue des savants parmi lesquels elle cite Euclide et Newton qui ne sont même pas des Français! Aurait-il été dialogalement meilleur de relever cette confusion au moment de l'échange? En quoi? en rapport avec mon sujet, la scientificité du français en adoptant la logique de certains d'autres élèves qui associent cette scientificité à des sommités scientifiques? en rapport avec les études de pharmacie qu'elle veut entreprendre alors qu'elle met le célèbre philosophe Jean-Jacques Rousseau dans le même registre des célèbres scientifiques Pasteur et Marie-Curie? Ma double approbation en E126 allait, en effet, introduire un programme de sens lié à la langue de Newton et d'Euclide. Mais Amel reprend immédiatement la parole et produit l'insoutenable confusion faisant de J. J. Rousseau un scientifique! Je tente alors (E128) de procéder autrement pour la ramener à prendre conscience des confusions dans ses affirmations et cela en provoquant chez elle une autodialogisation. Mais Amel, encore une fois, change de sujet et m'entraîne dans la comparaison du français à l'anglais (A129) dans laquelle elle dit préférer le dernier (A131)...

3.2.4. Une «langue de science» (Saliha93)

Comme Amel, Saliha réalise un discours en arabe de tous les jours. Elle souhaite suivre des études de pharmacie à l'université. Elle commence son discours par souligner le niveau assez faible de ses camarades et elle. Cela est dû, selon ses dires, à l'enseignante de la matière qui ne parvient pas à établir l'ordre et le silence dans sa classe. Je l'interroge alors sur ce qu'elle pense de la langue française:

E86/ *kifach t choufi l français?/* [/comment tu vois le français?/]

S87/ *l français?/*

E88/ *ih/ loukan wahad yetleb mennek taâbir hawla al français ###* [/si on te demande disserter sutour du français ###]

S89/ *ah zaâma n aâbar aâla l français français et tout//* [/ah disserter sur le français français et tout//]

E90/ *ih voilà aâla l français//* [/oui voilà sur le français//]

S91/ *euh :: il faut euh ::* [rire]/ *il faut n khamem//* [/il faut que je réfléchisse//]

E92/ *ih khemmi/* [oui réfléchis/]

S93/ *l français/ l français euh :: j(e ne) sais pas moi euh :: normal euh :: l français je je/ lougha* [langue] *euh :: kabira* [grande] *bien sûr/ euh :: euh :: maâmoul biha fi l kharedj*[elle est utilisée à l'étranger]/ *l français euh ::/ l français euh :: Victor Hugo euh ::/ l français c'est c'est aussi loughat* [langue] *de la science/ de la science oui//*

Saliha paraît être embarrassée par ma question. Elle tente de gagner du temps pour préparer son dire et se décider à le dire. Ce n'est qu'après trois tours de parole et après avoir sollicité un moment de réflexion qu'elle extériorise un programme de sens dont les séquences sont truffées d'hésitations, de bégaiements et de pauses. Ces ratages d'actualisation constituent moins un signe de déstabilisation, bien que la question lui semble surprenante, que des indicateurs de difficultés d'expression aussi bien en français qu'en arabe: c'est pourquoi le mélange et l'alternance de ces deux langues

En effet, pour qualifier la langue française, Saliha actualise des praxèmes en langue arabe comme pour mieux faire passer sa réflexion. Cette langue est pour elle «*lougha kabira*» [une grande langue], «*maâmoul biha fil kharedj*» [pratiquée à l'étranger] et c'est aussi «*loughat de la science*» [langue de la science].

Je reprends immédiatement en écho «cette langue de science» pour susciter auprès de mon interlocutrice plus de détails à ce sujet:

E94/ *une langue de science/*

S95/ *bien sûr kima* [comme] *Pasteur/ Marie-Curie/ Jules Vernes enf/-/* [rire]/

Par le praxème «*science*», Saliha fait référence aux deux scientifiques Pasteur et Marie Curie, comme si la science se limite à ces deux figures. Elle a même cité une figure de la littérature française, l'écrivain Jules Verne, mais elle a interrompu son programme en le camouflant par son rire final qui cache mal cette volonté d'éviter de citer d'autres figures de la littérature car ne représentant pas à ses yeux la science. J'en conclus donc que le caractère scientifique de la langue française est, dans l'inconscient de mon interlocutrice, lié aux seules figures de la science expérimentale.

3.3. Les élèves inscrits en Gestion et économie:

3.3.1. «/Les vrai profs s l(e) français/ s l(e) français ighran [Les vrais profs ont étudié en français]// ça c'est sûr/» (Ouerida89)

Candidate au baccalauréat série Gestion et économie, Ouerida établit dès les premiers propos échangés avec moi, une comparaison entre les langues étrangères (le français et l'anglais) et les langues nationales (l'arabe surtout et l'amazigh).

O11/ *i::/ matchi kif kif bien sûr//* [i::/ce n'est pas la même chose bien sûr]

- E12/ *achoughr matchi kif kif?* [pourquoi ce n'est pas la meme chose?]
- O13/ *I matchi kif kif kif bien sûr// bien sûr matchi kif kif/[I ce n'est pas la même chose bien sûr// bien sûr ce n'est pas la même chose//]*
- E14/ *mais achoughar?* [mais pourquoi ?]
- O15/ *achoughar?* [pourquoi?]
- E16/ *achoughar it hasvadh l(e) français d l'anglais### [pourquoi considères-tu le français et l'anglais###]*
- O17/ *I bien sûr l(e) français d l'anglais euh::/ i bien sûr bien sûr/ matchi kif kif/ d les langues c'est vrai/ l(e) kabyle d l'arabe euh ::/ mais mais matchi kif kif//*
- E18/ *mais achoughar it hasvadh l'anglais d l(e) français matchi kif kif am euh###*
- O19/ *akhtar// akhtar euh :: akhtar aka igla l hal/ en plus l'arabe euh::###[/parce que// parce que euh :: parce que c'est ainsi/ en plus l'arabe euh// ###]*
- E20/ *ih l'arabe/ d'achou it vghidh ad inidh af l'arabe?[/oui l'arabe/ que veux tu dire à propos de l'arabe]*
- O21/ *ih mahsouv même l'arabe kif kif ihwayassen kan/ c'est mort/ d'ailleurs les élèves our atsqaren-ara akw/ [éclat de rire]/ [oui c'est dire même l'arabe c'est la même chose qu'ils le veulent ou pas/ c'est mort/ d'ailleurs les élèves ne s'y intéressent pas du tout]*
- E22/ *yaah* [ah bon !]
- O23/ *normal/ normal//*
- E24/ *yaah* [ah bon !]
- O25/ *I woumits?/ Puisqu'i l'université s l(e) français koulech/ en plus naâya degs/ koul as d akhworat d lakdev/ euh:: c'est pour ça our katchmen ara les élèves ar l'arabe// [Qu'en faire?/ puisqu'à l'université tout est en français/ en plus nous en sommes fatigués/ chaque jour des fourberies et des mensenges/ euh :: c'est pour ça les élèves ne rentrent pas en classe d'arabe//]*

Ses programmes de sens sont marqués par des séquences de répétition et de reprise en écho. Elle semble avoir du mal à extérioriser un à-dire refoulé car, probablement, difficile à assumer toute seule. Cette difficulté de dire est, en fait, liée à son jugement dévalorisant et méprisant de la langue arabe: en sont les preuves matérielles, l'actualisation du praxème «mort», précédé du présentatif «c'est» sans que cela ne concerne explicitement l'arabe, et l'éclat de rire en clôture à son tour O21. Devant mon «yaah» de E22 (ah bon!) dont l'interjection est à peine audible, lui signifiant ma réticence à adhérer à son programme de sens qu'elle appuie en convoquant la position de ses camarades qui partageraient son

opinion, elle atténue le choix de ses propos en actualisant, tout de suite après, le praxème «*normal*». Elle réitère cette actualisation pour régler en banalisant, dans un premier temps, un sens que la faiblesse de la tonalité de ma réplique E22 lui renvoie comme flou, et, dans un second temps, pour changer de stratégie énonciative devant mon second «*yaah*» (ah bon!) de E24: elle passe alors à «*nous*» indéfini «*naâya*» (‘nous sommes fatigués’, O25) pour non plus ne pas assumer seule ses propos mais surtout pour me faire comprendre qu’elle n’est pas seule justement à avoir cette attitude. D’où la seconde convocation de la position de ses camarades élèves qui consiste à refuser volontairement de ‘rentrer en cours d’arabe’ (O25).

Plus loin dans l’échange quand, en E82, je lui demande explicitement la langue dans laquelle elle souhaite étudier à l’université, elle déclare sans hésitation sa préférence du français sous prétexte que cette langue est ‘facile’ et ‘connue’ (O83, O87 et O89). Pourtant, comme l’attestent ses performances, elle ne semble guère à l’aise dans cette langue. En effet, tout au long de l’entretien, le kabyle et même l’arabe qu’elle y rejette plusieurs fois, dominant son discours. De ce fait, elle me les impose en quelque sorte puisque dans ma démarche, je cherche à la faire parler à propos du français en adoptant sa langue d’expression où le kabyle, l’arabe et le français s’alternent et se mélangent selon des logiques qui rappellent souvent les langues mixtes.

O83/ *i: bien sûr s l(e) français// s l(e) français akhir/// [c’est mieux]*

E84/ *achoughar s l(s) français akhir?// [pourquoi en français c’est mieux?]*

O85/ *amek?/ [quoi?]*

E86/ *thenidhed s l(e) français akhir#### [tu as dit en français c’est mieux]*

O87/ *i:: bien sûr bien sûr/ au moins s l(e) français s l (e) français::/ c’est c’est amek ad inigh?[comment dire?]/ c’est euh :: ih voilà/ l(e)-/ itswasen[c’est connu]/ l(e) français itswasen[c’est connu]/ itswasen yernou ishal [c’est connu en plus c’est facile] puisqu(e) llan [il y a]les moyens/ les livres et tout//*

E88/ *yaah! [ah bon!]*

O89/ *bien sûr/ l(e) français c’est international bien sûr/ puisqu(e) yernou llan [en plus il y a] les moyens n l’internet idenigh [comme je l’ai dit]/ les livres yernou les profs euh ::/ les profs/ les vrai profs s l(e) français/ s l(e) français ighran/ ça c’est sûr/ c’est sûr même di la zéro achki arahadran ivan belli s l(e) français i snan [c’est sûr même à travers la télévision algérienne quand ils parlent ça se voient que c’est en français qu’ils sont compétents]/ donc pour moi c’est sûr bien sûr//*

Les répliques d'Ouerida en O87 et O89 sont d'apparence explicative au moins de par leur taille, plus ou moins longue, comparées aux précédentes. En réalité, elle ne répond pas à ma demande de connaître les raisons pour lesquelles elle dit préférer le français comme langue des études à l'université. Elle y adopte un contournement aux frontières d'un évitement que la régularité du rythme de son débit verbal atteste (pauses courtes avec peu d'allongements vocaliques) et la multiplication de marqueurs dialogaux, tantôt à valeur interlocutive («comment dire?») tantôt à valeur co-constructive («bien sûr», «ça c'est sûr»), fait ressortir comme si mes propos lui suggéraient les siens. Ce qui est loin d'en être le cas... Son débit et son habileté interlocutive à mon égard donnent, en effet, une assurance à son discours. Les quelques formes d'hésitation qui le traversent participent aussi de cette interlocution pour m'amener dans un sujet très proche de notre objet d'échange en E82, O83, E84, O85 et E86 mais qui n'est pas tout à fait celui de ses deux tours de parole (O87 et O89).

Il est évident, qu'au moment de l'échange, j'ai lié déjà cet évitement de répondre à la question de la préférence du français, à la difficulté qu'elle éprouve à parler en français car cela serait en contradiction que de prétendre vouloir étudier avec une langue qu'on ne maîtrise pas. Ce dont elle semble se rendre compte puisqu'elle choisit de parler non pas des raisons pédagogiques pour lesquelles elle veut étudier en français mais du français en tant que langue porteuse de valeurs qu'elle souhaite discrètement acquérir. Des valeurs qu'elle annonce en comparaison à l'arabe, sans le désigner explicitement. Cela relève d'une évidence pour elle à partir de l'instant où elle a introduit son discours, à propos du français, au moyen du comparatif kabyle «*akhir*» (litt. est meilleur; c'est mieux) indiquant implicitement la langue actuelle de l'acquisition des connaissances scolaires, comme l'autre élément de la comparaison. Ces valeurs sont, dans un premier temps, condensées dans les praxèmes adjectivaux «*connu*» et «*facile*» au réglage de sens si flou pour moi qu'à son appel à reprendre la parole, en arrêtant son tour de parole O87 avec une pause longue, je me contente de réitérer mon interjection peu audible de mon tour de parole (E22) espérant avoir sur elle les mêmes effets incitateurs à plus de discours pour gagner mon adhésion à sa logique et pour me donner le temps d'interpréter son dire. En effet, je ne saisis pas si elle connaît le français et qu'elle le trouve facile. Ce qui n'est pas le cas et qu'elle confirmera en O109. Ou s'il s'agit d'une valeur intrinsèque qu'elle attribue au français que d'être facile et connu, même si j'ai repéré aussi son habileté dilatoire dans le deuxième réglage de sens pour impliquer le premier: "le français étant connu et facile, je le connais et je le trouve facile". Son rebondissement en O89, sous forme presque de reproche à moi de ne pas avoir saisi la deuxième partie de son tour de parole précédent où elle introduit, en effet, au moyen du grammatical «*puisque*» des éléments désambiguïsant l'adjectival «*facile*» comme «il y a les moyens, les livres et tout», est à la fois une autodialogisation, une réitération et une explicitation. En effet, les

six occurrences à valeur argumentative du praxème de certitude «*sûr*», parfois précédé du présentatif «*c'est*» parfois du qualificatif «*bien*», donnent à entendre comme autant de preuves, selon elle, pour me faire basculer dans sa catégorisation aussi bien des praxèmes «*connu*» et «*facile*» que de l'implication du second dans le premier, ainsi que je l'ai soupçonné moi-même. Elle concrétise son reproche dans un élan d'explication et de démonstration en substituant au praxème «*c'est connu*» celui de «*international*», en explicitant celui de «*les livres et tout*» par celui de «*l'internet*» et surtout en liant cette connaissance et cette facilité aux professeurs dont elles distinguent soigneusement «*les vrais*» d'entre eux. Ceux dont la compétence est à la fois visible et reconnaissable quand ils s'expriment en français. Surtout quand ils sont interrogés par la télévision algérienne, que mon interlocutrice désigne par «*la zéro*» au même temps pour faire entendre les voix des opposants politiques aux détenteurs du pouvoir de gérer le pays, ici les langues à l'école et à l'université, et pour aller au bout de sa logique: sa préférence du français à l'arabe, qu'elle ne cite pas explicitement dans cette séquence sinon par le non-dit dans l'actualisation du praxème de la doxa «*la zéro*» pour dire sans dire qu'habituellement on y dit des nullités en arabe de cette chaîne de télévision, mais ces vrais professeurs, eux, s'y expriment en français pour dire «*des savoirs*» parce que eux c'est en français *isnan*, qu'ils savent.

Plus loin, je relance Ouerida sur le rapport entre sa préférence à poursuivre des études universitaires de comptabilité en français et le statut international de cette langue qu'elle a avancé pour se justifier. En effet, j'ai soupçonné qu'elle passait sous silence, dans ses tours de parole précédents, son projet de départ pour la France.

E108/ *ih ih*[oui oui]/ *thenidhed akhatar* [tu disais parce que] *l(e) français c'est c'est international####*

O109/ *ih*[oui]/ *en plus c'est facile/ matchi am-* [c'est pas comme-]/*yernou am dinigh essah* [en plus je te dis le vérité]/ *nkini zrih oursinaghara* [moi je ne connais pas] *l(e) français mlih*[assez]/ *mais zrih theshel* [je sais que c'est facile] *puis que vighigh* [je veux]/ *matchi am thoura tharayi thmara*[c'est pas comme c'est le cas maintenant je suis contrainte]/*mais i*[à] *l'université/ la comptabilité et tout/ s* [c'est en] *l(e) français euh :: je veux dire atshousadh belli d laqraya* [qu'on sent que ce sont des études] / *je (ne) sais pas/ c'est vrai ilaq atshousadh belli theqaredh*[il faut sentir qu'on étudie] /// *newkni* [nous]*euh ::/ thezridh* [tu sais]/ *il faut atswalidh amek ihasven* [voir comment se sentent] *les élèves les enseignants/ euh :: mais win* [celui de] *l(e) français tsqadarent*[ils le respectent]/ *même win* [celui de] *l'anglais d [et] les :: euh :: la comptabilité mais matchi kif kif* [ce n'est pas la même chose]//

Elle refuse de s'attarder sur le rapport que j'ai cru voir entre sa préférence du français et le statut de langue internationale de celui-ci. Elle reprend son autodiabolisation de O89 et extériorise un dire discontinu truffé d'hésitations, de prolongement vocaliques, d'interruptions et de reformulations de programmes d'où émerge un discours quasi affectif faisant du français la langue de la valorisation, du respect et du sentiment d'être en train d'étudier, en général, et la comptabilité, en particulier. En avouant «*our sinagh ara l (e) français mlih*» (''je maîtrise mal le français''), mon interlocutrice reconnaît sa contradiction dans le fait de qualifier cette langue de «facile» comparée à l'arabe qu'elle se refuse de prononcer mais que l'interruption de son programme «*matchi am*» (''ce n'est pas comme'') laisse deviner. Elle situe cette facilité non pas dans la langue française mais dans son «désir» à elle : «*puisque vighigh matchi am thoura tharayi thmara*» (''puisque je veux, ce n'est pas comme maintenant je n'ai pas de choix''). A la lourdeur de sens du praxème «*thamara*» (''l'obligation'') conjugué au présent, c'est-à-dire maintenant que Ouerida est encore au Lycée où elle doit étudier en arabe, elle substitue celle du bonheur d'étudier une fois à l'université: ''mais à l'université, la comptabilité et tout c'est en français, je veux dire que tu vas ressentir le bonheur d'étudier la comptabilité''(O109). La réitération, dans ce même tour de parole, de l'expression de ce sentiment lié au bonheur d'étudier à l'université la comptabilité traduit à la fois une espèce de sentiment de libération et une conception des études: «*c'est vrai ilaq atshousadh belli theqaredh*» (''c'est vrai il faut se sentir en train d'étudier''). Mon embarras à entendre de telles doléances se traduit, malgré moi, par un silence d'hébétement au moment où elle observe une très longue pause (mentionnée avec trois barres obliques) pour m'appeler à reprendre la parole. Elle enchaine en interpellant justement mon hébétement, qu'elle a dû constater, dans une configuration me mettant face à elle et à ceux qu'elle considère faire partie de son nous endogroupal duquel je suis exclue: « ''nous euh ::/ il faut que tu voies comment pensent les élèves des enseignants/ euh ::/ celui de français est respecté/ même celui de l'anglais''/[...]». Ses tours de parole ultérieurs, notamment O111, O113 et O115, montrent bien qu'il ne s'agit pas en fait d'une opposition entre elle et moi mais plutôt une distinction à laquelle elle souhaite accéder: maîtriser le français qu'elle voit en moi ou à travers moi.

3.3.2. «Le français c'est scientifique et tout» (Marzouk127)

Il ressort à la première lecture du discours de Marzouk autour des langues une certaine prise de conscience liée à la réalité des langues à l'école, à l'université et dans le monde. D'esprit pragmatique, il construit une logique à partir de ce qu'il dit avoir reçu en matière d'enseignement des langues à l'école et de ce qu'il souhaite réaliser à l'université. Dans cette logique, le français tient la place de

langue de l'enseignement à l'université. D'où, selon ses dires, la nécessité pour lui mais aussi pour les élèves dans son cas, de le maîtriser. Cela est d'autant plus exigeant que l'enseignement universitaire est caractérisé, selon ses propos, par la rapidité (M91, M93, M107) comparativement au lycée.

Cependant, la relecture de ses propos donne à y voir aussi des positions subjectives rappelant celle des autres élèves interviewés et sous-estimant l'arabe. Le français, dans la bouche de Marzouk, est ainsi la langue de cette rapidité et, conséquemment, un prérequis pour poursuivre cet enseignement par les futurs étudiants. L'expression de l'évidence de sa maîtrise de l'arabe «*du moment que neqqar s l'arabe* [on étudie en arabe]» (M83) amorce, dans le même tour de parole, son jugement dépréciatif de cette langue (*mais euh* ::) qu'il peine à extérioriser sans mon intervention en réponse à son appel de reprendre la parole (et que mentionnent les trois barres obliques à la fin de ce tour). A la banalisation de la maîtrise de l'arabe que rend l'actualisation du praxème «*s l'arabe ivan* [en arabe c'est évident]» (M85) et qu'il a plusieurs fois signifiée dans les tours de parole précédents par les praxèmes «*normal*» et «*normalement*», il oppose dans ce même tour de parole, la distinction et surtout l'importance du français («*sah s l français* [l'important c'est en français]»). A peine voilée, l'insinuation excluant l'arabe de ce qui est «important» me fait réagir (E85). Subtilement Marzouk m'impose sa propre logique et esquivé, au moins à deux reprises, l'objet de mon étonnement (E86 et E88) en me faisant comprendre que ce qui est important le concerne lui et non l'arabe: le français étant la langue des enseignements à l'université, il est important pour lui de le manier. En effet, en lui suggérant le praxème «*étudier*» (E90) qu'il me semblait chercher en M89 et qu'il approuvera d'ailleurs en ouverture de son tour suivant, il (M91) entame l'extériorisation d'un programme de sens explicatif: étudiant, il doit maîtriser le français pour recevoir cet enseignement universitaire «*rapide*» pour lequel on n'utilise pas de «*tableau*» ni de «*craie*» et qu'il trouve «*normal du moment qu'on est prêt*»(M91), c'est-à-dire qu'on est censé, lui et ses camarades, être prêt; prêt à recevoir cet enseignement en français. Ce que dément le réglage de sens négatif de la réitération, sous différentes formes, de son expression «*sah s l français* [l'important c'est en français]». Ce statut de langue d'acquisition des enseignements à l'université semble d'autant plus déterminant dans la position de Marzouk que celui-ci voit dans l'emploi pédagogique du tableau un obstacle au parachèvement de la dispense/acquisition des enseignements au programme qui se font, selon lui, sous forme de conférences que mes explications (notamment en E106) ne parviennent pas à lui faire apprécier à leur juste valeur organisationnelle. En effet, il réitère, presque à chaque réplique, la comparaison avec le lycée où, faut-il le rappeler, on étudie en arabe («*nqar s l'arabe*» (M81) sous entendant l'usage de la craie, du tableau et impliquant insidieusement la lenteur qui, au fil des répliques, est associée à l'arabe.

Souçonnant cette association, je reviens, en E108, sur son expression «l'important c'est en/le français» et engage, à partir de E110, la comparaison avec l'arabe qu'il dit justement maîtriser du fait que c'est la langue de sa scolarité jusqu'ici, comme il l'affirme à plusieurs occasions.

- E110/ *mais s l'arabe dighan on peut//* [/Mais en arabe aussi on peut//]
M111/ *amek s l'arabe?//* [/comment en arabe?//]
E112/ *du moment que toi einh? toi tu as étudié en arabe/ donc tu maitrise l'arabe/ d'accord ?//*
M113/ *d'accord mais ###*
E114/ *donc en arabe tu seras à l'aise// c'est à dire que tu suivras facilement//*
M115/ *i d'accord mais s [en] l'arabe?//*
E116/ *s l'[en] arabe zaâma on (ne) peut pas?//*
M117/ *ah wah [non]/ impossible/ s l'[en]arabe//*
E118/ *pourquoi pas?//*
M119/ *pa(r)ce que/ pa(r)ce qu'euh.:/ pa(r)ce- de toute façon s l' [en] arabe c'est pas possible//*
E120/ *pourtant tu fais de la comptabilité des mathématiques et tout en arabe non//*
M121/ *ih [oui] mais c'est pas euh c'est pas comme l'université// i[à] l'université euh.:/ c'est pas la même chose//*
E122/ *ah bon/ mais les maths d [sont] les maths la comptabilité d [est]###*
M123/ *mais i l'université d la recherche/ d la recherche scientifique/ donc matchi kif kif [ce n'est pas la même chose]// c'est différent///*
E124/ *et on (ne) peut pas faire la recherche scientifique en arabe?//*
M125/ *je sais pas/ je sais pas//*
E126/ *mais si jE sais que tu sais/ tu sais//*
M127/ *i pa(r)ce que nkni [moi] pour moi d l [c'est le] français id sah [qui importe]/ s l'arabe oulach [en arabe il n'y a rien]//*
E128/ *s l français kan### [uniquement en français###]*
M129/ *l français est c'est scientifique et tout//*
E130/ *c'est scientifique?//*
M131/ *scientifique donc automatiquement euh c'est euh amek auh ealami [comment auh mondial]/*
E132/ *euh mondial negh universel//* [/euh mondial ou universel//]
M133/ *voilà c'est universel/ donc automatiquement agh tishil [nous seront faciles] les études après//*
E134/ *quelles études?//*
M135/ *quelles études? les études euh la science et tout/ mais s l'arabe euh/ s l'arabe di [dans] les pays arabes mais kif kif oulach am dagi [mais c'est la même chose il n'y a rien c'est comme ici]/ [rire]/*

En lui retournant sa logique argumentaire (E112 et E114), dans laquelle je substitue sciemment l'arabe au français, j'ai volontairement provoqué sa pulsion communicative en soulevant une espèce d'incohérence dans son raisonnement: dans son intérêt, l'arabe, dont il a la maîtrise, est le plus indiqué pour suivre le rythme rapide des enseignements universitaires. A la forme interrogative de ses répliques M111 et M115, que semble reproduire aussi celle en M113, déniaut à l'arabe le statut de langue d'enseignements à l'université, je répons, d'abord, en le questionnant en E116 de manière

ironique en actualisant le praxème «*zaâma*», dont le réglage de sens prend l'allure de défi (démontrer le contraire de ce qui est soutenu), et, ensuite (E118), en poussant la logique à l'évidence qu'implique ce réglage de sens justement du praxème «*zaâma*»: c'est plus facile pour lui d'étudier en arabe. C'est alors qu'il entame une série de nuances par rapport à ce qu'il a soutenu dans ses tours de parole précédents (M83, M85, M87, M89 et M91) et relatives à l'importance pour lui de maîtriser le français, langue des enseignements à l'université. A présent, l'importance réside dans ce qu'on apprend ou ce qu'on fait à l'université. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas des mathématiques et de la comptabilité comme il en a étudiées au lycée en arabe (E120 et E122). Il s'agit de la «recherche scientifique» (M123) «impossible» (M117, M119) à réaliser en arabe; car en arabe «*oulach*» (M127) 'il n'y a rien'. Mais c'est en français, cette langue «scientifique et tout» (M129). Cette langue dont je reprends en écho (E130) le qualificatif «scientifique» pour le discuter avec Marzouk. Mais celui-ci lui substitue celui de «mondial» et d'«universel» pour régler deux sens loin l'un de l'autre. Le premier concerne, les possibilités de mobilités que cette langue assure, mais dont il reconnaît, quelques tours de parole après, les limites par rapport à celles de l'anglais. Le second est relatif à la facilité qu'elle offre pour faire la science et qu'il compare immédiatement à l'arabe dont il réitère le vide «scientifique» en convoquant cette fois-ci les pays arabes qu'il identifie au vide d'ici, celui de l'école algérienne. Mais qu'est-ce qu'il y aurait de scientifique en français et pas en arabe ? Il n'en dit rien. Mes tentatives de le recentrer sur cette thématique n'aboutissent pas car je me suis moi-même piégée par ma comparaison du français à l'anglais pour régler le sens des praxèmes «universel» et «mondial» actualisé pour le compte du français. Ainsi, Marzouk saisit cette occasion pour réitérer son souhait de suivre une formation de traduction englobant le français, l'anglais et l'arabe dont il dit ne pas vouloir sauf «que c'est obligé» (M145).

3.3.3. «/Le français est une langue de la technologie/ [...] /du savoir de la science/ [...] du développement du monde/» (Lydia L145)

L'attitude favorable vis-à-vis du français et hostile à l'égard de l'arabe parcourt l'ensemble de l'échange avec Lydia. L'élément déclencheur de la mise en discours de cette attitude est le souvenir à la fois de son choix du français pour répondre au questionnaire de la pré-enquête et du désir impossible de sa camarade, Kahina, de faire autant parce qu'elle ne maîtrise pas le français (L11, L17, L19, L21, L27). En qualifiant sa camarade, qui lui demande d'écrire en français à sa place, de «*complexée*» (L27), Lydia produit un discours dans lequel elle annonce son propre complexe que je n'avais pas soupçonné en ce début de l'échange car elle présentait cela comme un avantage sur sa camarade. Ce n'est que plus loin dans l'échange qu'elle révèle explicitement que son attitude découle, au moins en partie, du discours épilinguistique que tient son père sur l'arabe (L131, L133, L135, L137) et que sa mère relaie à sa manière (L141, L143). La relecture de l'échange avec elle donne à voir l'effet de ce discours sur elle dont la saisie au moment de l'échange m'aurait permis peut-être de

la recentrer sur les praxèmes qu'elle a actualisés pour distinguer le français de langue de technologie, de savoir et de développement, et d'éviter ainsi aussi bien sa logique binaire opposant le français à l'arabe que son vocabulaire si hostile vis-à-vis de l'arabe qu'il frôle par moment la haine et le rejet (L35, L37, L45, L53, L63).

L15/ *euh :: moi je préfère faire tout en français/ j'aime écrire en français/ lire en français/ regarder la télé euh :: les chaînes françaises/ les journaux en français/ euh :: même si euh :: je sais quand j'écris euh :: je fais des fautes et tout/ des fautes euh :: d'orthographe et tout/ mais je pense que ::: à force à force à force je vais écrire mieux/*

Le choix du français comme langue de réponse au questionnaire de la pré-enquête participe donc de l'expression de sa préférence du français, en dépit de ses modestes compétences en matière d'orthographe française qu'elle projette améliorer en s'exerçant de façon continue à l'écriture justement. Mon insistance (E34, E36, E38) pour qu'elle m'explique son refus (L31) de répondre en arabe, sa langue de scolarité, bute à chaque fois sur des répliques de rejet (L35, L45, L53, L63) déniaient à l'arabe toute valeur et tout avenir (L37, L41). Elle va jusqu'à ne pas la considérer comme une langue dans sa réponse L43 à ma question sur sa réplique L41 considérant l'arabe sans intérêt:

L41/ *mais ou thenfiaâra/ [/mais elle est sans intérêt/]*
E42/ *d achou ignefaân ihî ?/ [qui est-ce qui a alors de l'intérêt]*
L43/ *pour moi d les langues/ [pour moi ce sont les langues]*

Ces langues sont «*le français/l'anglais*» (L47). Sachant inutile l'interrogation de ce déni, j'ai choisi de l'arrêter sur la première des langues citée qui, pour moi, constitue le sujet principal de cet échange.

L49/ *c'est une langue euh :: de l'avenir/*
E50/ *c'est-à-dire ?/*
L51/ *c'est-à-dire euh :: c'est une langue de l'avenir euh :: c'est une langue qui permet de faire euh :: de voyager/ de connaître les pays du monde euh ::: de s'informer/ de se cultiver/tout ça euh :: par euh :: quand on voit euh :: leur culture euh :: leur mode de vie/ oui [à voix basse]/ tout ça euh :: grâce euh :: au français/ à la langue française/*

La valeur dialogale de la reprise en écho du marqueur habituellement dialogique «*c'est-à-dire*» indique que Lydia, au même temps qu'elle veut s'assurer de mon programme de sens interrogatif, établit un lien entre son dire déjà actualisé en L49 et son à-dire en cours de programmation pour L51. Dans la réalisation effective de ce dernier, Lydia met en scène interruptions et hésitations. Son discours porte ainsi les traces d'une recherche d'illustrations et de réglage du sens du praxème «*avenir*» qu'elle a associé au français et que je lui demande d'expliquer. C'est à l'autodialogisation qu'elle se livre avant de se lancer dans une juxtaposition de programmes de sens liés à cette autodialogisation. Sa reprise en écho de sa séquence «*c'est une langue de l'avenir*», émise en L49, est suivie d'une multitude d'actualisations d'apparence illustratives du rapport qu'elle établit entre le français et l'avenir: voyager, connaître les pays du monde, s'informer et se cultiver. C'est, en fait, de son propre avenir qu'il s'agit. Un avenir qui consiste à voyager, à connaître le monde, à s'informer et à se cultiver au moyen du français auquel elle substitue le possessif, ici jamais défini, «*leur*» (culture et mode de vie) qu'elle actualise dans une relation de mêmeté recherchée avec l'indéfini «*on*». Celui-ci, bien que fonctionnant sur le mode inclusif/endogroupal, renvoie en réalité à son énonciateur, Lydia, dont le projet de départ en France motive son désir de s'inscrire en licence de français (L69).

Peu satisfaite de son explication, je tente de la relancer sur le non-dit dans la généralisation que son discours induit. Elle réplique immédiatement sans même me laisser finir mon propos. Elle engage l'échange dans une nouvelle perspective qu'elle m'impute, en entamant la première séquence de son propos avec le «oui» d'approbation ambigu auquel elle oppose, en ouverture de la seconde séquence du même tour de parole, le «*mais*» oppositionnel, comme si c'est moi qui suis à l'origine de la comparaison qu'elle établit et de l'apparition compétitive de l'anglais:

E54/*quand tu dis que c'est une langue de l'avenir/###*

L55/*oui c'est vrai euh :: je sais maintenant que :: c'est l'anglais la première langue internationale et tout/ je sais/ mais euh :: je veux dire euh ::/ ce que je veux dire euh :: l'anglais euh :: plutôt le français est une langue de technologie/ c'est c'est euh : c'est la langue du savoir euh :: de la science et tout/ c'est la langue euh :: du développement du monde/ ça c'est vrai/ enfin euh :: moi hein !/ moi personnellement tu sais euh ::/ moi j'aime bien tout ce qui est langue étrangères/ tu sais/ mais uniquement euh :: mais seulement euh :: pas l'arabe/*

La valeur communicationnelle habituelle dans l'enchaînement dialogal du «oui» d'approbation et du marqueur dialogique «*c'est vrai*» est ici nulle. Car elle fonctionne sur un programme de sens

supposé être tenu dans la seconde séquence de E54. Cet enchaînement est, en réalité, de forme car, au fond, il y a une rupture dialogale du fait que Lydia enchaine sur une supposition de sens que je n'ai pas tenu en E54. Qu'est-ce qui est donc vrai pour Lydia? Le français est une langue d'avenir comme je la reprends en E54? Ou ce qu'elle pense avoir entendu en seconde séquence de E54 et qui serait l'anglais, la domination de l'anglais comme elle dira tout de suite après? Annoncé dans l'actualisation du praxème «*maintenant*» associé à l'anglais et non au français, le rétablissement de l'enchaînement dialogal est assuré par le lapsus que produira Lydia à partir de sa seconde séquence: / *ce que je veux dire euh :: l'anglais euh :: plutôt le français est une langue de technologie/ c'est [...]*. Il s'agit bien d'un lapsus car au praxème *maintenant* de la première séquence fait écho l'emploi réitéré de la première personne du singulier (3 occurrences de moi) adressé à un tu (3 occurrences) pour me dire subtilement qu'il s'agit bien de son point de vue personnel. Le français est, en effet, noyé dans les langues étrangères qu'elle aime à l'exclusion de l'arabe qu'elle situe ainsi parmi les langues étrangères.

3.4. Les élèves inscrits en Mathématiques:

3.4.1. «*C'est la langue du savoir/ c'est la langue de la technologie*» (Tarik112)

Bien qu'il ait fini par distinguer le français comme la langue des études universitaires en Algérie, notamment en T99, Tarik en parle, dans plusieurs tours de parole, dans le sillage de l'anglais, de l'allemand, du chinois, etc., qu'il qualifie en T65 et T85 respectivement de langues étrangères *igsaân* (litt. qui ont de) l'avenir, de langues «*de technologie [...] de savoir [...] de culture*».

T55/ *les langues étrangères bien sûr/*

E56/ *par exemple/*

T57/ *les langues étrangères euh ::/ le français/ l'anglais/ l'allemand/ le chinois/*

E58/ *achoughar [pourquoi]?/*

T59/ *amek achoughar [comment pourquoi]?/*

E60/ *je veux dire euh:: achoughar [pourquoi] les langues agui précisément?/*

T61/ *yella daghen [il y a aussi] l'espagnol/ le russe/ le portugais//*

E62/ *donc i marra [toutes]?/*

T63/ *i marra ma yahwa yam [toutes si tu veux]/*

E64/ *amek ma yahwayi?/ ourfhimghara/[comment ça si je veux ?/ je n'ai pas compris]*

T65/ *vghigh ad ini gh les langues étrangères iguessaân l'avenir/[je veux dire les langues étrangères qui ont de l'avenir]*

E66/ *comme####*

T67/ *surtout comme le français/ l'anglais/ le chinois/*

E68/ *le chinois/*

Ma tentative en E56 d'amener Tarik à discourir autour du français échoue partiellement. Probablement en raison de ma démarche qui, en cherchant à camoufler mon objectif, c'est-à-dire le faire parler essentiellement à propos du français, lui a suggéré, surtout en E54, l'idée de pluralité de langues étrangères comme si j'attendais de lui de situer le français parmi les langues étrangères dont il cite quatre en rafale justement dans son tour de parole T57. C'est ainsi en tous les cas que j'avais interprété sa reprise en écho à valeur interrogative en T59 de ma demande (E58) de justification des quatre langues énoncées. Malheureusement pour moi, mon «*précisément*» de E60 a provoqué la pulsion communicative de Tarik non pas pour justifier son choix des quatre langues qu'il cite en T57 comme je le voulais en effet, mais plutôt pour répondre à une évaluation de ma part concernant sa connaissance des noms de langues ayant le statut de langues étrangères internationales. Il élargit alors sa liste des quatre langues en y rajoutant l'espagnol, le russe et le portugais. Même ma réplique de E62 volontairement provocatrice, en lui signifiant qu'il était en train de citer toutes langues dont il connaît le nom, ne suffira pas à le recentrer sur ce à quoi renvoie la notion de langues étrangères dans notre échange que nous avons, lui et moi, pourtant délimité au préalable: les langues étrangères à l'école. La reprise en T63 de mes propos de E62 dont il transforme la valeur interrogative en affirmative et immédiatement suivis du dialogal «*si tu veux*» me déstabilise et me fait ressentir, quelques secondes durant, que Tarik cherchait à s'imposer en meneur de l'entretien. Je réagis dans le tour de parole suivant (E64) en interrogeant explicitement non seulement son propos, sans quoi il aurait probablement procéder comme dans les tours de parole antérieurs, mais aussi en le situant comme étant le détenteur des informations nécessaires à ma compréhension. Ainsi, je l'ai amené à reconsidérer son choix de diluer le français dans le syntagme «*langues étrangères*». Il accepte d'entreprendre un premier classement entre les langues étrangères qu'il a citées jusqu'ici en distinguant uniquement celles qui ont un avenir (T65) et un deuxième classement de trois langues où le français précède l'anglais et le chinois, mais refuse encore de discourir à propos du français préférant de se focaliser cette fois-ci sur le chinois. En dépit de mes répliques à vocation de l'amener à parler du français, Tarik persiste à en parler en le juxtaposant aux autres langues dont il réitère la catégorisation émise à leur sujet en T65. Il les y considère comme des langues qui ont de l'avenir et, par ricochet, leurs locuteurs aussi. Mais il inverse la logique en T83 puisque cette fois-ci l'avenir dépendra de ces langues; autrement dit, elles seront l'avenir, celui de la technologie, du savoir et de la culture tel qu'il le dit en T85. Dans un élan d'opportunisme dialogal, je profite (en E86) pour l'amener à réduire le nombre de langues étrangères qu'il dit être celles de l'avenir en lui suggérant d'appliquer sa propre définition des langues de l'avenir à celles qu'il a citées de son propre chef. Ainsi, il consent, particulièrement à partir de son tour de parole T89, à parler des langues étrangères en Algérie:

E80/*et thoura anti* [quelles sont] *les langues aâni iglahoun di* [qui marchent dans] *l(e)*
monde actuel ?/

T81/euh :: le français/ l'anglais/ l'allemand chitouh [un peu] l'espagnol/
 E82/et que penses-tu de ces langues ?/
 T83/euh :: c'est des langues de l'avenir/
 E84/c'est à dire?/
 T85/c'est-à-dire euh :: c'est-à-dire c'est des des langues euh :: de technologie/ de savoir
 euh : voilà euh : j (e ne) sais pas moi euh :: c'est des langues euh :: enfin euh :: je
 veux dire euh :: y a le savoir euh :: dans ces langues y a :: y a :: y a le savoir/ y
 a :: y a :: la culture/ j(e ne) sais pas moi/ je je pense que c'est c'est riche/ voilà//
 E86/ tu veux parler de ces quatre langues que tu viens de citer/
 T87/ oui bien sûr/ mais mais beaucoup plus du français et de l'anglais/
 E88/d'accord/
 T89/ yaâni [c'est à dire] euh :: le français ilahou atas dagui ghournagh [marche
 beaucoup ici chez nous]/ et euh :: l'anglais euh::###
 E90/ et que penses-tu de ces deux langues ?/
 T91/ c'est c'est c'est des langues euh :: iguerzen atas atas[en très bonne position]/
 E92/ et euh:: si tu as à choisir entre ces deux langues ?/
 T93/ euh :: je n' (e ne) sais pas/ franchement je n'(e ne) sais pas/
 E94/et si on te demande euh:: si on te demande dans dans quelle langue tu souhaites
 poursuivre tes études universitaires par exemple ?/
 T95/ je dirai bien sûr en français/
 E96/ et pourquoi ?/
 T97/tout simplement euh :: parce que chez nous euh :: enfin :: ici/ici en Algérie euh :: d l
 [c'est le] français quand même[qui est pratiqué] ig lahoun/ euh :: par rapport à
 l'anglais bien sûr/
 E98/ et###
 T99/ de plus euh :: nekkini [moi] euh :: je suis un mathélème donc euh :: les branches
 nagh yakw [toutes nos branches sont] en français/ donc euh :: khas akken
 oussinghara mlih l [même si je ne suis pas très bon en] français mi ar ghournagh
 machi [mais chez nous ce n'est pas] euh :: d[e] la littérature aken adahkough[pour
 raconter]/ ça c'est euh:: c'est difficile euh::[rire] zrih ad khedmagh atas n [je sais
 que je ferai beaucoup de]les fautes/ mais :: nekwni s [nous] les mathélèmes euh ::
 c'est beaucoup plus d les chiffres [qui jouent] itilaâven/ oulach [il n'y a pas]
 normalement atas b awal [beaucoup de littérature]/

En réponse à ma demande d'explication en E85, mon interlocuteur réactualise le marqueur dialogique «c'est-à-dire» dont le but paraît être, d'un côté, l'établissement d'un lien entre ses propos et, de l'autre côté, la reconstruction de son énoncé. Un énoncé dont les hésitations, les allongements vocaliques ainsi que la redondance des marqueurs dialogique «c'est-à-dire» et «je n(e) sais pas moi», respectivement à valeur explicative et conative, sont les traces de l'intensité de l'activité de la signifiante de Tarik, de son insécurité discursive et de sa recherche à donner sens et cohérence à sa pensée en suspens.

C'est dans cette espèce de turbulence énonciative que le programme de sens de Tarik relatif à ces langues d'avenir prend forme dans la matérialité de sa parole pour préciser ce à quoi renvoie la notion de richesse de ces langues, c'est-à-dire le savoir, la technologie et la culture.

Saisissant son invitation en clôture de son tour T85 (/voilà/) à (re) prendre la parole, je produis un discours de forme affirmative mais de fond interrogatif l'encourageant discrètement à recentrer l'échange autour des langues en Algérie. Ce qu'il fera en appréciant, dans un premier temps, le fait que j'aie repris son point de vue (les quatre langues dont il parlait) et, dans un second temps, en précisant qu'il ne s'agit plus pour lui de ces langues mais plutôt du français et de l'anglais. Ce qui m'offre la possibilité de l'interroger sur ces deux langues mais avec peu de succès. En effet, bien qu'il ait produit un discours (T89), entamé avec cette nuance (/yaâni/ [c'est-à-dire]), que la suite du tour révèle être de taille du moment qu'il affirme que, dans la réalité, qu'il ne définit pas pour le moment sinon par le praxème «*dagui*», c'est à dire ici, c'est le français qui est ciblé par ses propos lorsque l'anglais l'est aussi mais ailleurs, il n'en demeure pas moins qu'il reste vague et m'incite involontairement à le relancer en centrant ma question cette fois-ci exclusivement sur les deux langues française et anglaise.

Prenant conscience de ma formulation maladroite (E90) à l'origine de sa réponse (T91) aussi hésitante qu'évasive, je rebondis en E92 pour éviter de retomber dans les généralités des tours précédents mais, à mes dépens, j'aggrave la situation puisque je le mets davantage dans l'embarras: choisir entre les deux langues. La double occurrence négative (/je (ne) sais pas/) précédée de l'hésitation prolongée en début du tour mais surtout appuyée par le praxème adverbial (/franchement/), me font prendre conscience de mon erreur. C'est pourquoi je me corrige immédiatement en E94 et mets l'alternative entre les deux langues en rapport avec les études de Tarik pour l'impliquer directement. Son «*bien sûr*» en T95 me rassure et m'encourage à oser interroger ce qui est pour lui une évidence: le français. Immédiatement, il réplique dans le sens de ma question mais pour me faire comprendre que pour lui, à la différence de ma prestation pour qui tout est, selon lui, sujet à interrogation, le choix du français ne nécessite pas d'hésitation puisqu'«*ici en Algérie c'est le français qui marche*» (T97). Mais en rajoutant tout de suite après, dans le même tour de parole, «*par rapport à l'anglais bien sûr*», Tarik me relance mais cette fois-ci il ne me laisse pas le temps de rebondir sur cette nuance puisqu'il reprend la parole (T99) pour poursuivre sa logique de T97 dominant complètement ma voix dans ce qui allait être mon tour de parole E98. Pourtant, je saisissais bien, au moment de l'échange, le passage de Tarik à l'endogroupal «*chez nous*» m'invitant discrètement à adopter, au moins, le point de départ de son raisonnement. Et c'est justement ce nous inclusif auquel il substitue, après le praxème d'hésitation «*enfin*» précédé et suivi d'un rallongement vocalique d'hésitation, le déictique de l'espace ici (deux occurrences, la seconde fonctionnant comme un indice de redémarrage du flux de la parole) mais surtout celui de «*Algérie*», que j'allais reprendre en écho pour tenter de le faire réagir sur le contenu qu'il lui donnerait en rapport avec son «*par rapport à*

l'anglais bien sûr» (T97). J'avais soupçonné, en effet, à partir de son besoin d'introduire cette comparaison (d'un côté entre le français et l'anglais et de l'autre entre ici –l'Algérie- et ailleurs indéfini), qu'il serait plutôt pour l'anglais contrairement à ce qu'il a affirmé dans son tour de parole T95 malgré le «bien sûr» de certitude en clôture à ce tour. Comme s'il se rendait compte de mon intention de revenir sur cette nuance, Tarik enchaine donc en T99 et ignore complètement ma tentative de parler en E98. La lecture que je fais, à présent, de cette séquence dialogale confirme mes soupçons. Tarik a procédé, dans son tour de parole T99, à un autre glissement sémantique qu'il annonce en début de son tour T99 par le praxème «*de plus*» pour justifier, d'un côté, son choix de ne pas me laisser parler en E98, puisque ce praxème en renvoyant à ce qu'il venait tout juste de dire, lui offre la possibilité de demander, implicitement, de continuer ou, au moins, de finir son propos, et, de l'autre côté, l'abandon qu'il fera tout de suite après de son nous inclusif, que j'allais interroger, en effet. Le tour lui réussit bien car c'est ce à quoi je voulais le conduire: me parler de sa façon de voir la chose. Sans doute, ayant compris cela, il entame son tour de parole T99 en s'assurant en «je». Il rappelle qu'il est candidat au baccalauréat série mathématiques comme pour franchir définitivement le passage de «nous» à «je» et s'engager, ensuite, dans une espèce de descriptif opposant les mathématiques (c'est à dire lui) et la littérature (c'est-à-dire moi). Le but de cette mise en opposition n'est naturellement pas une façon à lui de s'opposer frontalement à moi, comme le suggérerait la lecture de ce seul tour de parole (T99), mais plutôt sa manière de minimiser les conséquences, sur ses études universitaires, de son niveau de français dont il admet lui-même la faiblesse. J'avais tout de suite interprété sa préférence de l'anglais, qu'il laissait planer sur ses propos sans le dire clairement, comme d'abord une échappatoire à ces difficultés de français et une espèce d'auto-valorisation en se déclarant pour l'anglais car il insinue en même temps la maîtrise de l'anglais (qu'en réalité il n'a pas) et l'appropriation de sa valeur communicative que lui confère son taux de «véhicularité» dans le monde: la plus pratiquée comme langue seconde... Les tours de parole ultérieurs, conduits avec cette interprétation, confirmeront sa recherche de la valorisation dans l'adoption d'une langue étrangère y compris du français qu'il qualifiera, en effet, de langue «*riche*»(T111), de «*savoir et de technologie*» (T111), etc., qui «*donne une valeur à la personne*» (T113), «*la valeur d'une personne cultivée*» (T113), d'«*une personne forte quand même*» (T113):

T111/ *sinon euh :: akhir [c'est mieux] l(e) français amek i tetsellikagh[comme je me débrouille]/ et :: pour moi cette langue est :: riche/ c'est la langue de savoir/ c'est la langue de la technologie/ c'est c'est la la la langue qui donne un certain :: c'est la langue iguetsaken [qui procure] euh ::/ nek ar ghouri [pour moi]euh :: yessaâ atas nelqima wina ihedren [est d'une grande valeur qui parle] en français negh ala [ou non]?/ ça donne euh :: une valeur à la personne/*

E112/ *et quelle valeur ça lui donne d'après toi/*

T113/euh :: la valeur d'une personne cultivée/ euh :: je/ ne sais pas moi/ instruite/ une personne euh :: une personne igjahden [forte]/ une personne forte quand même/

3.4.2. «/La langue des sciences et de de/ le vaccin et tout/ les maladies microbienne et c'est en France//» (AmayasA103)

Amayas se distingue par sa pratique du français et ses connaissances. Souhaitant poursuivre des études en informatique, il se distingue aussi par le principe de non mélange des langues dans la pratique (A7, A11, A15, A23, A33) qu'il dira, plus loin dans l'échange, être une exigence de ses parents et grands-parents (A41, A45, A47). Bien qu'il affirme sa disponibilité à échanger avec moi en kabyle, en arabe ou en français (A5, A39), il tient un discours vis-à-vis de l'arabe qui rappelle celui des autres élèves. De l'échange avec lui sur les pratiques des langues dans sa famille et les études à l'université, émerge un discours dans lequel l'arabe, qu'il déclare maîtriser (A75), est exclu (A73): il est qualifié de langue «*du passé*» (A81, A97) et de mémorisation mécanique (A81) incomparable au français (A91, A93) qui est «*même à l'école [la langue] des formules, des symboles en maths et tout*» (A83). Sa préférence du français (A85) «*par rapport à l'arabe*» (A89) ne fait aucun doute mais elle est systématiquement mise à l'épreuve dès que je lui demande de la justifier car «*le maintenant*» duquel est exclu l'arabe est associé au français systématiquement mis face à l'anglais (A99, A103) faisant du français une langue «*maintenant*» «*dépassée*» (A97). En dépit de cela et des conseils de son père (A109) relatifs à l'acquisition de l'anglais dont il reconnaît l'importance pour les études de mathématiques-informatique qu'il veut poursuivre à l'université, Amayas dit être «*encore attaché au français*» (A109) mais refuse d'aborder les raisons de cet attachement que je lui demande E110 en m'apostrophant: «*et pourquoi vous me demandez tout ça?*» (A113). Je dois donc me contenter, pour cela, des référents qu'il a cités, quelques tours auparavant, en réponse à ma suggestion d'explicitation du praxème adjectival «*scientifique*» qu'il a actualisé en A99 pour le distinguer de l'arabe:

E102/ *et qu'est-ce que qu'est-ce que tu tu disais euh le français est est scientifique euh//*

A103/ *bien sûr c'est la langue des sciences et de de/ le vaccin et tout les les maladies microbiennes et tout ce c'est c'est en France euh/ oui oui c'est en France mais mais maintenant euh maintenant c'est plus euh comme comme à l'époque de de Louis Pasteurs et les les autres// et puis les les droits les droits des gens et tout//*

E104/ *c'est donc ça c'est ça que que tu qualifies de de scientifique ?/*

A105/ *en maths aussi en physique et tout/ il y a aussi la la littérature euh Germinal Les misérables Rousseau Jules Verne Victor Hugo Sartres L'étranger d'Albert Camus//*

L'explication de la scientificité du français se fait, comme à chaque fois que j'aborde ce qui distinguerait cette langue, en comparaison avec l'anglais dont l'écho ici se fait ressentir dans l'actualisation du praxème «*maintenant*» (2 occurrences) et du syntagme négatif «*c(e n)'est plus*» par lesquels Amayas souligne l'évolution dans ce statut de langue de sciences qu'occupe à présent l'anglais. L'emploi de l'imparfait ou du passé simple aurait réglé syntaxiquement le sens de cet adjectif auquel s'est mêlé dans la bouche d'Amayas (A99) celui d'universalité qu'il illustre avec le même procédé, c'est-à-dire en citant des noms de savants, de romanciers, de penseurs et du titre du célèbre roman d'Emile Zola dont il n'avait sans doute pas le nom au bout de la langue au moment de l'échange sinon il aurait procédé comme avec *L'étranger*... Ces noms ont, en effet, largement contribué au rayonnement planétaire de la France. «*Les droits des gens*», les découvertes des maladies microbiennes et du vaccin (antirabique, puisque c'est lié au nom de Louis Pasteur ?) ont en commun avec les noms des romanciers le fait qu'ils font tous partie du passé auquel succède «*maintenant*» les maths-informatique (A77) en anglais.

La scientificité et l'universalité du français sont liées, d'un côté, aux hommes de sciences (ici Pasteur), de culture (ici les romanciers et les penseurs), des droits de l'Homme et, de l'autre côté, au passé de la France.

3.5. Un élève inscrit en Techniques et mathématiques: «/C'est une langue de savoir/ de technologie/» (Omar95)

Omar catégorise le français de langue de savoir et de technologie dans sa réponse à ma demande de préciser ce qu'il entend quand, en O93, il qualifie, en kabyle, le français de «d laâlith» qui veut dire littéralement «il est bon».

E88/ *dachou ara thenidh di le* [que dirais tu des] *langues étrangères?*/

O89/ *par exemple*↑/

E90/ *le français par exemple*/

O91/ *c'est une langue s w azal is* [qui a son importance]/

E92/ *c'est-à-dire*/

O93/ *c'est-à-dire/ c'est-à-dire euh :: que le français d laâlith* [est bien]/

E94/ *degw achou* [en quoi]?/

O95/ *degw achou*[en tout]?/ *di koulech*[en tout]/ *c'est une langue de savoir/ de technologie/ ghas akken ouqfizghara mlih degs*[même si je n'y suis pas si bon]/

E96/ *et tu aimes cette langue ?*/

O97/ *bien sûr/ oui*/

- E98/ *achoughar* [pourquoi]?/
- O99/ *le français quand même akyezziz ghar zdath/ oukyettarara gher deffir am l'arabe*/[le français quand même fait avancer/ il ne fait pas reculer en arabe]
- E100/ *amek mahsouv* [c'est-à-dire]?/
- O101/*amek mahsouv* [comme ça c'est à dire]?/ *euh :: le français yesaâ atas netmousni* [a beaucoup de connaissances]/ *les découvertes c'est en français/ la technologie c'est en français/ la science c'est en français/*
- E102/ *achimi ihi outheqfzdhara degs aken theqqaredh ?/* [pourquoi alors n'en es-tu bon comme tu le dis?]
- O103/ *allah ghaleb*[Dieu est suprême]/ *khoussagh chitt* [je manque un peu]/ *dommage/ mais euh :: j(e ne) suis pas yaâni* [en fait] *euh :: nul hein/ tsellikaghst* [je me débrouille] *quand même/*
- E104/ *ah oui/ et ben c'est bien/*
- O105/ *obligé/*
- E106/ *achoughar obligé ?/*[pourquoi c'est obligé?]
- O107/*achoughar obligé ?/* [pourquoi c'est obligé?]/*d'abord euh :: akhatar* [parce que] *euh :: déjà di* [à] *l'université euh :: presque les filières euh :: c'est en français/ donc euh :: ilaq* [il faut] *au moins ad issinagh* [que je connaisse] *euh :: chwitt* [un] *peu euh :: enfin euh :: ilaq atselkagh chitoh di throumith moulach tharwi* [il faut que je me débrouille un peu en français sinon ce sera la catastrophe]/

A la thématique relative aux langues étrangères que j'introduis en kabyle, Omar réagit en français (O90/*par exemple/*) avec une tonalité montante sollicitant une précision. Il m'entraîne ainsi dans son choix du français puisque je réponds en français en E89: «*le français par exemple/*». C'est alors qu'il actualise des praxèmes en kabyle, en O91 et O93, pour dire du français, respectivement, c'est «*une langue s w azal is*» (qui a son importance), «*d laâlith*» (litt. «il est bien»). Il clôt son tour de parole par cette auto-évaluation se déclarant «*pas très bon*» (O95) en français comme s'il ressentait la nécessité de justifier son passage du français au kabyle dans ce même tour de parole.

A mes invitations respectives à désambigüiser ses propos tenus en O99, O101 et O107, il réplique à chaque fois par une reprise en écho interrogative à valeur à la fois discursive, puisqu'il me reprend pour s'assurer d'avoir compris ma question, et interlocutive: gagner suffisamment de temps pour programmer et extérioriser du sens. Ce qui se traduit, par exemple, sous forme d'hésitation dans ses tours de parole O101 et O107 extériorisant un programme de sens attribuant au français le statut de langue de découvertes, de technologies, de sciences dans son tour O101 et d'université en O107 qui est, en fait, une reprise en confirmation des propos tenus en O101.

Ce procédé caractérise aussi l'actualisation du praxème «obligé» en O105. Ce réglage de sens, plutôt contraignant pour ce lycéen, suscite mon interrogation en E106. Il me reprend en écho immédiatement dans le but de bénéficier d'un temps supplémentaire afin de construire son énoncé qui, de ce fait, porte des traces de perturbation soulignant sa déstabilisation. Omar est donc contraint d'apprendre le français puisqu'il se considère lui-même «pas très bon» (O95) en la matière d'autant plus qu'il sait, puisqu'il l'affirme, que les filières justement de technologie et de sciences sont enseignées à l'université avec cette langue. Il y a donc un double réglage de sens du praxème «obligé» (O105). La connaissance du français est, pour Omar, à la fois une contrainte, car il s'en auto-évalue «pas très bon» (O95) malgré toutes ces années d'école, et une crainte puisqu'il admet que sans cette connaissance son avenir (à l'université du moins) est incertain. D'où cet aveu d'impuissance qui semble devenir, en clôture à son tour de parole 107, une alerte au couleur d'un défi qu'il aura à relever: «je dois me débrouiller un peu en français sinon ce sera la catastrophe»¹⁵

3.6. Un élève inscrit en Lettres et philosophie: «C'est une langue de savoir [...] de culture [...] de technologie/» (Sofiane71)

Saisissant l'instant où Sofiane relate les difficultés que ses camarades de classe et lui rencontrent en classe de français et d'anglais, je l'interroge sur ce qu'il penserait de ces deux langues:

E50/n *challah / ihi iniyid d achou i thennid di les langues agui ?/ [Si Dieu le veut/alors dis-moi ce que tu dirais de ces langues-là]*

S51/ *le français d l'anglais ?/*

E52/ *ih/[oui]*

S53/d *achou ara minigh ?/// tsouthlayin igarzen atas atas/ [qu'est-ce que tu veux que je te dise?/// ce sont des langues très très bonnes]*

E54/ *c'est-à-dire ?/*

S55/*c'est-à-dire euh :: vghigh adinigh euh ::/// garzent atas euh :: saânt l'avenir/ thfahmedh ?/[c'est-à-dire euh :: je veux dire euh ::/// elles sont bonnes euh :: elles ont l'avenir/ tu comprends ?/]*

E56/ *oufhimghara/ [je n'ai pas compris]*

S57/*c'est-à-dire euh :: l français d l'anglais euh :: c'est des langues de l'avenir/ des langues internationales/ mondiales/ c'est toujours bénéfiques de les connaître/ machi euh :: machi euh :: am thaârabth mahsouv/ [c'est pas euh :: c'est pas euh :: comme l'arabe quoi]*

Pour s'assurer de la cible de ma question, Sofiane me reprend en S51. La forme de son interrogation en ouverture à son tour de parole S53 n'a de valeur phatique que la forme. En effet, il me

¹⁵ «*ilaq atselkagh chitoh di throumith moulach tharwi*» (O107)

reprend mais n'enchaîne pas tout juste après sur un programme de sens en réponse à la dite interrogation. Les trois barres obliques indiquent clairement qu'il s'agit plutôt d'un aveu de non-réponse. Et le programme «*ce sont des langues très très bonnes*» ressemble à une expulsion de sens dictée par un besoin d'occuper le temps que ma lenteur à reprendre la parole prolonge et rend lourd à supporter tant qu'il sent la responsabilité de parler. C'est donc une espèce de remplissage dialogale de sens vague auquel il n'adhère pas forcément ou qu'il extériorise moins parce qu'il l'admet que pour maintenir le dialogue et/ou pour honorer son engagement à discuter avec moi.

En réponse aux explications que je sollicite tout de suite après (E54), à propos de sa catégorisation des deux langues, il reprend en écho mon propos (E54). Mais il substitue à sa valeur interrogative son intention explicative (à lui) ainsi que l'explicite l'actualisation du marqueur dialogal «*je veux dire*» que précède et suit cette assez longue hésitation, indice d'une activité de signifiante intense que la trop longue pause, en clôture à cette hésitation, donne à voir aussi comme étant en panne de réponse. C'est pourquoi il se reprend lui-même immédiatement après pour rétablir la cohérence entre ses propos antérieurs et ceux en cours de programmation/extériorisation. Ainsi, il donne l'impression d'autodialogisation que, cependant, la trajectoire discursive à valeur explicative de son discours («elles ont l'avenir») rompt en faveur du marquage interrogatif clairement dialogal «*tu comprends?*» dont l'expulsion ressemble plus à un désir ardent de me rendre la parole que de s'assurer de la réception de son programme explicatif de son autre programme de sens «*des langues très très bonnes*» (S53). Au final, il ne fait que remplacer le premier par le second comme s'il s'agissait de deux synonymes. Ce que je lui fais savoir en répliquant négativement en E56 dans le but, à peine voilé, de l'amener à désambiguïser ses actualisations praxémiques catégorisant le français et l'anglais. Sans toutefois réussir car, encore une fois, il adopte le même procédé de reprise en écho d'apparence autodialogique auquel succèdera la substitution au praxème nominal «*langues de l'avenir*», au sujet duquel je le sollicite, ceux adjectivaux de «*langues internationales/mondiales*» pour signifier l'importance de connaître ces deux langues «*toujours bénéfique*» en comparaison à l'arabe. Une comparaison que j'interroge immédiatement, sans compter sur le risque de me faire perdre le fil de notre objet de discours: ce qu'il entend en qualifiant le français et l'anglais, d'abord, de très bonnes langues (S53), ensuite, de langues qui ont de l'avenir (S55) et, enfin, des langues de l'avenir, internationales et mondiales (S57). Prenant conscience de cette orientation de l'échange, je tente quelques tours après, en E62, de le centrer cette fois-ci uniquement sur le français:

E62/ *i ketch/ amek ithetswalidh la langue française*/[et toi/ comment tu vois la langue française?]

S63/ *amek ?*/[comment?]

E64/ *ih* [oui]*que penses-tu de cette langue ?*

S65/ euh :: j' sais pas moi euh ::/ c'est une langue euh : c'est une langue c'est une belle langue/ voilà par exemple/

Bien qu'il (S63) m'ait fait savoir son étonnement de mon choix de quitter l'objet de son discours, qui est l'arabe, pour l'inviter à aborder le français, je persiste dans ma sollicitation. Ignorant volontairement le reproche à mon égard lisible dans son interrogatif "comment?", faisant référence à ses précédents tours de parole dans lesquels il semble croire s'être suffisamment expliqué à propos du français dans le sillage de l'anglais, je reformule ma question sans reprendre le praxème «français» (E64). Les hésitations avant et après l'expression de son ignorance de réponse à me proposer traduisent son embarras au même temps que sa confusion vis-à-vis d'une question que, pourtant, son interrogation immédiatement précédente suggérait comme étant suffisamment abordée. Il finit quand même par trouver la réponse «c'est une belle langue/voilà par exemple» dont le praxème prépositionnel «par exemple» suggère d'autres qui ne viendront pas et qu'il faut donc faire venir en provoquant à chaque fois sa propre parole en la reprenant ou en mettant en mots l'interprétation que j'en fais comme en E70. En effet, il ne fait, à aucun moment, référence à cette mondialité et internationalité auxquelles il a associé les deux langues française et anglaise. Si bien que se profile la possibilité de comprendre que ces deux qualificatifs s'appliqueraient plutôt à l'anglais et non au français:

E70/ c'est pour ça que tu la trouves belle ?/

S71/ non non euh :: c'est à dire que :: moi je pense qu'euh :: enfin elle est :: belle euh :: sur le plan de son vocabulaire par exemple// euh :: c'est aussi dans la prononciation euh :: c'est-à-dire que c'est c'est c'est toujours bon euh :: enfin moi euh :: ça m'(e) fait plaisir euh :: j'aime bien euh :: comment dire euh :: j'aime bien euh :: quand quelqu'un euh :: quand j'écoute quelqu'un qui parle le français/ euh : j'aime bien ça/ c'est beau à entendre si on peut dire ça comme ça// le français c'est une langue de savoir euh :: de culture euh :: de technologie/ elle a tout :: elle est :: elle ::-/c'est formidable/ c'est dommage euh :: seulement euh :: c'est dommage j'(e n'ai) ai pas une bonne base/ depuis l primaire euh :: on a pratiquement pas de prof de français/ et c'est mon problème aujourd'hui/ même si euh :: je vois que le français euh :: que la langue française est une belle langue et tout hein/ je la trouve aussi difficile tu sais/

C'est un discours émaillé de programmes interrompus, d'hésitations, de prolongements syllabiques, de bégaiements, de pauses plus ou moins longues dans lequel Sofiane peine à expliquer ce qu'il entend par la beauté du français. Tour à tour, il lui associe le vocabulaire et la prononciation du français, le

savoir, la culture et la technologie mais sans donner le moindre exemple. Il met le tout dans un rapport de mêmeté à cette langue que consolide l'expression de son regret quant à son « *problème* » de compétence qu'ici règle le praxème « *dommage* » lié aux dimensions didactiques et pédagogiques de son marqueur dialogique « *tu sais* », en clôture à une parole déçue m'invitant, moi l'enseignante de français, à compatir avec sa douleur ...

3.7. Un élève inscrit en Langues étrangères: «/lamkhakh akw s l français iy ghran/» [/ tous les 'cerveaux' ont étudié en français/](Ibtissem97)

Dès les premiers tours de parole, Ibtissem, candidate au baccalauréat série Langues étrangères, exprime son souhait de poursuivre des études de français à l'université. Interrogée sur la raison de ce choix, elle répond:

- E42/euh::/ euh :/ tu peux euh :/ tu peux me dire pourquoi euh ::/ pourquoi tu veux faire français//
 I43/ pourquoi?/
 E44/ ih[oui]/ pourquoi tu veux faire français à l'université?/
 I45/ euh ::/ d'abord j'ai des ami(e)s ig khadmen [qui font] français/ mais i [à]Alger matchi dagui i [et non pas à] Tizi-Ouzou// d'accord ? j'ai des ami(e)s/ en plus###
 E46/ et que te disent tes ami(e)s de euh::/ c'est mieux à Alger ?///
 I47/ euh ::/ ça va ça va/ ça leur plait/ ça leur plait c'est ça l'essentiel// mais mais daghen [en plus] il parait que c'est difficile//c'est difficile puisqu'euh :: puisque nekwni [nous] on a étudié en arabe// donc c'est normal/ c'est difficile//
 E48/ c'est difficile ?//
 I49/ih [oui]/ mais mais normal/ normal au début/ mais après ats sarhedh dayen [tu te familiariseras]// donc normal//
 E50/ i pourquoi toi tu veux faire français?//
 I51/ pa(r) ce que j'aime bien//
 E52/ tu aimes bien?//
 I53/ oui oui/###
 M54/ depuis qu'elle était petite/ si zik [depuis longtemps]/ si zik thammel atsahdhar s throumith [depuis longtemps elle aime parler en français]// en plus asmi thella i l primaire daghen [quand elle était au primaire] elle joue euh :: elle fait l'enseignante de français//[rire partagé avec Ibtissem]// ça je me souviens bien de ça/ si si je me souviens//

Le prolongement vocalique de l'hésitation, en ouverture à son tour de parole I45 immédiatement suivi du grammatical « *d'abord* », confirme la fonction plus temporisatrice de l'interrogatif « *pourquoi?* », actualisé sans l'accentuation habituelle de l'interrogation, que discursive. C'est moins pour s'assurer de notre réglage respectif du sens de mon « *pourquoi* » (deux occurrences) en E42 qu'elle le reprend ici que pour se donner le temps pour programmer un à-dire dont l'extériorisation

implique une organisation argumentative visible. Elle introduit celle-ci, en effet, au moyen de «*d'abord*», auquel elle fera écho dans le même tour de parole et plus loin dans l'échange, malgré les digressions/bifurcations dialogales que lui imposeront mes répliques ultérieures, en actualisant «*en plus*», en I55, pour mettre en mots l'autre argument pour justifier son choix du français comme filière de son avenir universitaire. Ce recul pour prendre un élan énonciatif n'aboutira malheureusement pas, comme elle semble le programmer. Son second programme de sens, introduit par le praxème oppositionnel «*mais*», et, surtout, son interrogatif phatique d'insistance à tonalité montante «*d'accord?*», qu'elle réalise sans doute pour s'assurer que j'ai bien compris que les ami(e)s en question sont à l'université d'Alger et non pas à l'université de Tizi-Ouzou, excitent ma curiosité à l'inviter *ipso facto* à s'arrêter sur les propos de ses ami(e)s dont l'inscription en français parait la motiver. Malgré ma reprise dialogique interlocutive (E46) de la distinction qu'elle établit sans discrétion préférentielle, elle fait fi de ne pas saisir les nuances en écho à sa propre insistance. Elle hésite à reprendre la parole que sollicitent d'elle mon interrogation explicite et mon silence, mentionné dans le corpus par les trois barres obliques. Elle entame son tour de parole suivant en exprimant d'abord son hésitation (*eu::*) et, ensuite, en se contentant de l'essentialisation que marquent les cinq occurrences de «*ça*» dans ce même tour refusant ainsi de discuter de la préférence sur laquelle elle insistait pourtant dans son tour de parole précédent. Ainsi, elle choisit de rester dans le général, dans le superficiel «*ça va ça va*», par lequel elle semble introduire l'expression de son regret d'avoir insinué des implications dans l'insistance sur sa préférence de l'université d'Alger à celle de Tizi-Ouzou mais qu'elle n'arrive pas ou ne veut pas assumer. En effet, en actualisant, dans la même séquence du même tour de parole, le présentatif «*c'est ça l'essentiel*» pour confirmer sa double essentialisation «*ça leur plait/ ça leur plait*», elle esquive ma question à propos des dires de ses amis sur lesquels elle s'appuie pour préférer l'université d'Alger à celle de Tizi-Ouzou, et me signifie en même temps son refus ou son impossibilité d'aborder les termes du comparatif «*mieux*» que m'a suggéré son insistance préférentielle antérieure.

La triple redondance de l'adjectival «*difficile*» à chaque fois précédé du présentatif «*c'est*», dans la seconde séquence de son même tour de parole (I47), me fait saisir son appel à abandonner l'échange sur les non-dits impliqués dans l'expression de son instance en I45 et à s'engager avec elle dans ce qui pourrait paraître aller dans le sens de l'expression de son regret mais qui serait aussi une subtilité communicative rendant sa préférence de l'université d'Alger justifiée. L'ambiguïté dans cette actualisation m'incite à la reprendre pour centrer mon interlocutrice sur le sens qu'elle lui donne: la difficulté serait-elle liée au fait que ses amis (et elle d'ailleurs) ont étudié en arabe alors que la licence de français exige d'eux des études de français ou serait-elle justement à l'origine de sa préférence de l'université d'Alger où les études seraient difficiles parce que c'est "sérieux" impliquant qu'ailleurs ce ne serait pas le cas? En effet, s'il s'agissait d'une difficulté de langue, elle n'aurait pas établi,

encore moins insisté sur la différence entre les deux universités! Et l'actualisation du générique «*normal*» rend son discours volatile puisqu'ici ce qui est «*normal*» concerne la situation de ses amis qui, ayant le parcours linguistique arabisé, s'inscrivent en licence de français. «*Normal*» banalise une situation anormale qui consiste à considérer ordinaire, «*normale*», que ces bacheliers inscrits en français éprouvent des difficultés. Consciente du glissement sémantique généré par l'association des deux praxèmes adjectivaux «*difficile*» et «*normal*» en rapport avec sa préférence de l'université d'Alger, je tente une reprise en écho à valeur interrogative (E48). Elle abandonne définitivement la comparaison en réitérant par deux fois l'oppositionnel «*mais*» pour atténuer la portée sémantique du praxème «*difficile*», encore une fois, au moyen du générique «*normal*» et lier ce dernier à la réalité, à l'effort à fournir pour réussir les études de français: des efforts dont elle semble consciente et pour lesquels elle paraît être motivée au point de s'adresser à moi, enseignante de français à l'université, comme on s'adresserait à un élève appréhendant des études de français qu'il n'a pas choisi de suivre... Je lui retourne sa propre manœuvre (E50) en lui rappelant ma question antérieure (E44) à laquelle elle n'a pas répondu sinon par le truchement du choix de ses ami(e)s. Sans hésitation, elle actualise un autre générique (*/pa(r)ce que j'aime bien/*) que je reprends immédiatement sous forme interrogative pour l'inciter à le désambigüiser. L'intervention inattendue de sa mère, saisissant l'hésitation de sa fille, interrompt sa réplique et me vient en aide pour libérer la pulsion communicative d'Ibtissem dont les tours de parole ultérieurs constituent un véritable récit sentimental où le rapport au français est lié à celui avec l'enseignante de cette langue, le regard porté sur cette langue étant largement imprégné de celui porté sur cette femme. Même, plus loin dans l'échange, lorsque je la relance au sujet des raisons pour lesquelles elle souhaite s'inscrire en licence de français, elle réitère d'abord ce critère de beauté dont elle reconnaît la difficulté à définir¹⁶; elle avance, après et en comparaison au kabyle le statut international du français qu'elle explicite, d'une part, par l'audience internationale de Victor Hugo, Emile Zola, Jean-Jacques Rousseau, Albert Camus et, d'autre part, par le rayonnement dans le monde essentiellement de la France, du Canada, de la Belgique et de la Suisse. Et c'est en réaction à ma reprise en écho, de forme affirmative mais de fond interrogative, de ces propos concernant ce statut international, qu'elle produit un discours auquel donnera écho sa mère et dans lequel elle établit un rapport de causalité entre le français et la connaissance, la science, la politesse, la discipline que malheureusement la tournure qu'a pris l'échange à partir de I111 n'a pas permis de soumettre à la discussion.

I97/ *i::h/ matchi kan/ lamkhakh akw s l français iy ghran/ donc s l français / d l français euh la sciences et tout/ la médecine et tout/ même ayen nidhan/ enf-/ awldi même lafhama s l français// walikan yiwen ma yafham yahdaq atafadh ighra s l français// ivan ivan//*

¹⁶ Cette difficulté ressort dans les analyses présentées dans le chapitre intitulé *Le français, une belle langue?*

[/i::h/ pas seulement/ tous les ‘cerveaux’ ont étudié en français/ donc c’est en français/ c’est le français euh la science et tout/ la médecine et tout/même autre chose/enf-/ et même la politesse c’est en français/ quelqu’un de cultivé et poli a sans doute étudié en français//c’est clair c’est clair]

M98/i ::h/ *widakh trabaten França matchi sakarchiw itsaren aqarun nsen/ ghran ou fahman//* [/i::h/ ceux-là ont été éduqués par la France ils n’ont pas le cerveau dans l’estomac/ils ont le savoir et l’éducation//]

I99/ *tu as vu les enfants de madame X a yemma/ yekha::h/ ils ont une éducation! C’est c’est des anges/ mais di l’école privé ighran/ ghran s l français//* [mais ils ont fait l’école privée/ ils ont étudié en français//]

M100/ *widakh if kayassen Rebbi lafhama tarnayasen tsravga l’école X// akw les élèves l’école X fahman/###*

[/Dieu les as dotés de politesse et l’école X d’éducation// tous les élèves de l’école X sont éduqués/###]

I101/i *pa(r) ce que s l français/ allah ghalab! ayen ilan illa/ l français c’est une langue n l’éducation/ oulach tskâârir/ ghar negh rouh///*

[i pa(r) ce que c’est en français/ Dieu est supérieur! On ne peut pas nier la réalité/ le français est une langue d’éducation/ On ne plaisante pas/ études ou va-t-en//]

E102/ *la discipline/*

I103/ *exactement la discipline/ oulach tmaskhir dina//* [on ne plaisante pas là]

La spontanéité dans l’échange entre la fille et sa mère et la fluidité interlocutive dans le réglage du sens des praxèmes actualisés donnent l’impression que le sujet a déjà été plusieurs fois discuté. L’image positive du français est ici renforcée par celle que les deux interlocutrices se font de l’enseignement dans le secteur privé, apprécié justement car il est porteur, à leurs yeux, d’une morale et d’un sérieux irréprochables qu’elles attribuent en réalité moins à cet enseignement qu’au français.

3.8. Conclusion:

L’effort de désambiguïsation sollicité auprès des douze élèves ayant associé le français, selon les cas, à la science, à la technologie et/ou au savoir révèle l’étendue des confusions entre des noms de scientifiques, dont certains ne sont même pas des Français, et des noms de penseurs, de culture, de littérature. Les noms cités sont tous du passé. Il se dégage, en effet, des séquences dialogales relatives

à cette association, l'impression que le français est, pour ces élèves, une langue du passé. Une langue de science, de technologie et de savoir, certes. Mais une science, une technologie et un savoir révolus.

Peut-il en être autrement quand on sait que ces rares élèves qui citent ces noms les tiennent rarement de l'école? Peut-il en être autrement alors que ces mêmes élèves rencontrent probablement en classe des noms de scientifiques contemporains sans savoir qu'ils sont Français parce qu'on ne leur a pas appris? En effet, au moins en littérature, en philosophie, en psychologie et/ou en sociologie, des théories d'auteurs français sont au programme...

Au français, ainsi perçu comme une langue du passé, succède systématiquement l'anglais, catégorisé parfois comme la langue de l'informatique et des nouvelles technologies mais souvent comme la langue pratiquée partout dans le monde entier. Les termes de la comparaison ne sont donc pas les mêmes. Si au français on attribue la valeur de langue de science, bien que les auteurs sont généralement des siècles passés, à l'anglais on associe surtout l'audience internationale.

Cette valeur de langue de science est liée au statut de langue des études universitaires dont jouit le français en Algérie (Samia, Ouerida, Marzouk et Omar). Elle englobe souvent celle de sérieux et de compétence que les programmes de sens actualisés règlent systématiquement en comparaison à l'arabe dont les discours épilinguistiques, y compris dans la bouche des candidats arabophones (Saliha et Amel), révèlent une attitude de déconsidération, voire de mépris. Une attitude qui découle sans doute de l'idée très négative que rend l'environnement social de l'école et à laquelle ces élèves veulent échapper (Kamélia, Amel et Lydia). Cela passe ainsi par l'expression de leur choix du français qu'ils ne maîtrisent souvent pas mais qu'ils catégorisent comme la langue à substituer à cette langue de l'école, l'arabe.

Chapitre 4

Le français, une langue dépassée par l'anglais ?

4.1. Introduction:

Dans ce chapitre, il s'agit de saisir, dans sa matérialité verbale, le rapport que mes interlocuteurs établissent entre le français et l'anglais. Comment catégorisent-ils ce rapport? Que signifie-t-on quand certains d'entre eux considèrent que le français est dépassé par l'anglais? En quoi le français est-il dépassé par l'anglais, selon eux? Sur quoi se fondent-ils pour soutenir cela? La perception de ce rapport de cet angle, a-t-elle des implications sur leurs attitudes vis-à-vis du français? Lesquelles? Comment sont-elles mises en discours?

4.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères:

4.2.1. «*L(e) français maintenant c'est dépassé/oui/ maintenant c'est l'anglais/*» (Melissa 110)

La qualité du français que pratique Melissa renseigne sur l'exigence parentale en matière de langues à la maison en rapport avec le projet familial de s'installer au Canada ainsi que cela est noté en commentaire supplémentaire à la fin de l'entretien avec elle. Bien qu'elle ait passé sous silence ce projet, qu'elle m'apprendra plus tard à l'université, c'est tout à fait logique, compte tenu de ce projet familial, qu'elle ait déclaré vouloir s'inscrire en licence d'anglais plutôt qu'en français qu'elle maîtrise déjà suffisamment. Le bilinguisme français-anglais étant perçu, sans doute par ses parents, comme une des exigences d'installation au Canada, sa maîtrise par l'ensemble de la famille devient un atout pour concrétiser ce projet. C'est du moins ce que Mélissa fera, en effet, une fois bachelière.

E106/ *et tu comptes faire quoi après//*

M107/ *anglais bien sûr//*

E108/ *pas français//*

M109/ *non/ le français je pense que c'est bon en plus euh :::###*

E110/ *en plus/ en plus quoi?/*

M111/ *l(e) français maintenant c'est dépassé/ oui/ maintenant c'est l'anglais//*

E112/ *pourtant tu feras une bonne étudiante de français//*

M113/ *mais l(e) français euh ::// mais l(e) français euh ::/ même la littérature euh ::/
c'est vrai c'est beau et tout mais mais euh :://*

E114/ *qu'est-ce qui est beau?/*

M115/ *ih [oui] on dit que l(e) français c'(est) une belle langue/ et tout mais moi euh ::/
oui c'est vrai et tout/ mais mais l'anglais et tout/ c'est pas comme autrefois/ même
les Français d'ailleurs//*

Plutôt que de la faire arrêter sur le praxème de certitude «*bien sûr*» (M107) à valeur d'évidence et qui ferait de l'anglais notre principal objet discursif, je produis un discours (E108) sous-entendant l'exclusion du français de son choix et contenant, en filigrane, ma sollicitation des raisons de cette exclusion qu'elle n'a pas prononcée. Sur un ton ferme, elle réitère son non-choix du français dont elle entame immédiatement une justification d'apparence claire mais de fond ambiguë (M109). En effet, le réglage dialogal du sens «*je pense que le français c'est bon*» (M109), faisant référence aux tours antérieurs de l'échange, pourrait signifier que Méliissa maîtrise cette langue, c'est-à-dire qu'elle n'a plus besoin de l'étudier à cet effet. Cependant, dans ses propos suivants, en M111, sans interruption ou ralentissement de débit ni de pause, elle donne une tout autre possibilité d'interprétation. En rajoutant le prépositionnel «*en plus*» et surtout l'assez longue hésitation, que j'interprète d'ailleurs comme une invitation à reprendre la parole ainsi que le mentionnent les marques de dièses par lesquelles sont notées les situations de dédoublement vocalique, elle introduit une confusion de sens lié au présentatif «*c'est bon*» qui, de ce fait, oriente vers un autre sens qu'elle confirmera d'ailleurs après. C'est-à-dire que le français ne serait pas aussi important que cela. Ainsi, en faisant écho à ses propos antérieurs dans un dialogisme intralocutif enchâssant un dialogisme interdiscursif montré rappelant, à travers la voix de sa sœur Chanèz qui s'amuse (M79, M81) à taquiner (M77) son cousin émigré Yazid, parce que celui-ci parle un français avec «*un souffle*» (M59), avec «*des explosions dans sa bouche*» (M61), etc., son mépris du français des «*émigrés*» (M53), elle refoule, en plus de son désir de ne pas avoir un accent (M73, M75), un sens lié, en fait, au projet familial de départ pour le Canada et pour la concrétisation duquel c'est moins le français qui compte, car celui-ci est considéré acquis, que l'anglais. Cette ambiguïté me fait réagir maladroitement puisque, dans ma question en E110, je lui demande de préciser ce qu'elle allait dire après «*le français c'est bon*» (M109) croyant qu'elle signifie par-là qu'elle maîtrise cette langue; ce que son hésitation nuance, en réalité, bien que je ne sus pas cela au moment de l'échange. Saisissant ma mauvaise interprétation de son hésitation, elle libère sa pulsion communicative et désambiguïse le praxème présentatif «*c'est bon*» qu'elle a actualisé dans son tour de parole M109. Il s'agit bien d'une hiérarchisation du français vis-à-vis de l'anglais. Elle introduit celui-ci (M111), comme les autres élèves, au moyen du temporel «*maintenant*» dont elle exclut le français dans un mouvement ascendant commençant par situer antérieurement le français par rapport à «*maintenant*», c'est-à-dire au présent, confirmant ensuite par l'approbatif «*oui*» à la fois cette antériorité du français et la montée de l'anglais auquel elle associe, enfin, le praxème «*maintenant*». L'alignement praxématique dans ce tour fait donc du sens puisque «*maintenant*

c'est l'anglais» se substitue à *«le français c'est maintenant dépassé par l'anglais»* et, en actualisant le praxème *«l'anglais»* à la fin des deux propositions dont l'alignement est aussi temporelle, dit sans dire que l'anglais est la langue non seulement de *«maintenant»*, c'est dire du présent, mais aussi de *«après»*, c'est-à-dire du futur. Un futur dont on ne peut pas exclure le projet de départ pour le Canada dont Melissa ne parlera jamais dans cet échange. Ce projet ne serait pas donc totalement absent dans le choix de cette langue comme branche d'études à l'université, bien qu'elle préfère limiter les raisons de ce choix à la notoriété internationale dont jouit incontestablement cette langue comparativement au français qu'elle considère être en perte de vitesse (M115). Le français qu'elle associe d'ailleurs dans son tour de parole M115 au praxème *«autrefois»* dans lequel elle situe ce qu'elle en dit de positif: sa beauté, dont elle n'arrive pas à définir les paramètres ainsi que cela est décrit dans le chapitre réservé à cette thématique, et sa littérature qu'elle considère être ce que cette langue a de meilleur quand elle entame son troisième programme de sens inachevé en M113 *«/même la littérature euh::/»*. Et comme pour assoir définitivement son opinion, elle clôt son tour de parole M115, où elle se distancie, en s'énonçant en *«on»* indéfini, de ceux qui font l'éloge de la beauté du français. Elle exprime son opposition à eux tout de suite après dans le même tour, par évoquer les Français qui, eux aussi, selon elle, se mettent à l'anglais.

Avec le recul vis-à-vis de la logique globale de l'échange, je me rends compte que ma tentative de séduction de Mélissa en E112 pour la faire parler d'un éventuel avenir avec le français, est une erreur de stratégie communicative justifiable, il est vrai, par mon ignorance du projet familial de départ pour le Canada. Cette invitation à s'inscrire en licence de français l'a perturbée et l'a contrainte au refoulement. Les marques discursives de cette perturbation et refoulement sont, d'un côté, les longues hésitations, les pauses successives et les séquences inachevées et, de l'autre côté, la redondance de l'oppositionnel *«mais»* sans suite sémantique comme, particulièrement, dans la dernière séquence où elle évoque la beauté du français à laquelle elle semble opposer immédiatement un détail qu'elle ne parvient pas à mettre en mots, laissant ainsi son programme suspendu (M113).

C'est en réponse à ma demande de précision au sujet de la beauté du français qu'elle extériorise du sens en M115 en distanciation, d'abord, et, en opposition, ensuite, à une instance énonciative indéfinie comme pour dire combien cette instance est réduite numériquement, rien que par le fait que même les Français se mettent à l'anglais.

4.2.2. «/c'est important pour vivre dans le monde d'aujourd'hui/» (Amélia 71)

Dès le début, Amélia s'excuse de ne pas vouloir parler de l'arabe qu'elle dit "détester" (A29, A31, A33). Cela bien qu'elle maîtrise le fait que c'est la langue de sa scolarité jusqu'ici (A31, A35), ainsi que l'attestent les tournures académiques et les proverbes qu'elle en donne au cours de l'échange pour étayer son point de vue. Sa préférence des langues étrangères répond à son désir de "voyager" (A45, A71, A81), de "se développer" (A45) et "d'avancer" (A45) pour échapper à "l'enferment" (A45), à la "misère" et au "vide" (A45) qu'elle associe à l'arabe. Dans son discours, l'arabe est ainsi présenté, d'un côté, et les langues étrangères, sans distinction (A47), de l'autre. Bien qu'elle ait accepté de préciser que parmi ces langues, elle préfère le français et l'anglais (A51), elle se ressaisit tout de suite après pour rajouter l'allemand ainsi que l'espagnol (A53) et, vers la fin de l'échange, le chinois (A89, A91). S'agit-il d'un sentiment de frustration, d'idéalisation à l'égard de ces langues ou d'un désir de paraître ouverte aux langues dans cet échange avec un linguiste, généralement, perçu comme un spécialiste de langues et surtout polyglotte? Il fallait pourtant l'amener à discourir sur ces langues en l'invitant à préciser sa préférence (E48). Ce qu'elle accepte en réduisant le nombre à deux (A51) tout en rappelant d'autres après (A53, A89, A91).

Dans ma tentative de saisir la place que le français occupe face à l'anglais dans son discours, j'ai buté à chaque fois sur son option simultanée pour les deux langues (A55, A57, A59). Parmi les deux langues, elle dit ne pas avoir fait un choix définitif (A61) comme branche d'études à l'université même si elle tend à choisir le français pour partir en France (A63, A65) plutôt que l'anglais: les Etats unis et le Canada auxquels elle associe celui-ci langue, étant trop loin pour elle (A71, A73).

A71/ *anglais euh :: je veux bien aussi euh :: étant donné euh :: actuellement c'est la première langue internationale hein ! donc tout va être en anglais/ et :: et et c'est tu sais pas l'anglais euh :: tu vois tu ne :: tu ne suivras pas le monde/ tout tout tout le monde parle anglais donc euh c'est important aussi pour vivre dans le monde d'aujourd'hui negh ala [n'est-ce pas]?/ et avec ces langues étrangères tu pourras partir ailleurs/ visiter le monde/ faire des rencontres euh :: des connaissances eccetera/*

E72/ *si je te comprends bien tu es toujours indécise ?/*

A73/hum::/ *enfin:: je sais que:: bon je décide euh:: donc euh je pense que je vais faire français plus tard euh :: parce que j'ai plus euh:: j'ai de la famille comme je j'ai dit euh :: ça compte hein/ en plus euh partir en France ce n'est pas très loin de l'Algérie/ je peux quand même rentrer pour voir mes parents/ c'est pas pareil par exemple si tu es au Canada negh i[ou] les Etats-Unis/ tzridh[tu sais]/ y a mon*

voisin qui est parti aux Etats-Unis maintenant je pense euh depuis sept negh [ou]huit ans thoura[à présent]/ et il n'est même pas [re]venu une fois/ sa mère meskint [la pauvre]elle dit toujours euh :: j'espère que je vais le voir au moins une fois uqval ma mouthagh[avant de mourir]/ tu vois euh :: c'est pour ça par exemple que je ne veux pas partir loin/ netta meskin yevgha ad yas [le pauvre veut venir] mais thezridh achal ighlay wevoyage[tu connais la cherté du voyage] donc meskin adyili rebbi yiddes[le pauvre que Dieu soit avec lui]/

A la différence des autres élèves, Amélia ne se projette pas dans la nécessité d'adopter cette «première langue internationale» (A71). Curieusement, son affirmation «tout va être en anglais» (A71) débouche sur un autre mécanisme de défense: s'installer en France pour échapper à la domination de cette langue (A83)!

4.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie:

4.3.1. «/C'est la première langue internationale c'est la langue de la technologie ça n'a rien à voir/ [avec le français] » (Sofiane 91)

Sofiane considère le français comme une langue difficile comparativement à l'anglais. Pour lui, cette difficulté réside dans le système français de conjugaison qu'il trouve à la fois complexe et compliqué.

- E76/andats [où est] la difficulté justement/
 S77/tvan mlih [elle est très claire] normalement non ?/ di [dans] la conjugaison bien sûr/
 E78/ safi thwaâr la conjugaison di throumith?/ [c'est donc difficile la conjugaison en français]
 S79/ ah oui/ mlih[très]/ atas n les [beaucoup de] temps/ atas n les [beaucoup de] modes et tout/ le subjonctif/ le conditionnel/ l'indicatif eccétéra/ yerna wigui saân akw ach hal n les [en plus dans chacun de ceux-ci il y a beaucoup de] temps/ walah mathqedhaât [je jure que c'est irrattrapable] [rire]/
 E80/ donc####
 S81/ par rapport ar [à] l'anglais par exemple hein/ c'est pas pareil non ?/
 E82/ amek?[comment ça?]/
 S83/ c'est-à-dire que l'anglais par exemple machi am l [c'est pas comme le] français/
 E84/ sur quel plan?/
 S85/ di la conjugaison yagui [en conjugaison] bien sûr/
 E86/ ah oui !/ dachou id [c'est quoi] la différence?/
 S87/l'anglais euh :: par exemple on trouve trois temps ken [seulement]// présent/ futur/ passé/ contrairement au français/
 E88/ que pensez-vous alors de cette langue?/
 S89/ l'anglais ?/
 E90/ oui bien sûr/
 S91/ c'est une langue swazalis amqran [qui a une grande valeur]/ c'est la première langue internationale/ c'est la langue de la technologie/ ça n'a rien à voir//

En m'interpellant sur un ton interrogatif (S77), Sofiane s'étonne de mon interrogation (E76). Pour lui, la difficulté au niveau de la conjugaison de la langue française est évidente vu le nombre de ses modes et temps, qu'il n'arrive d'ailleurs pas à énumérer tous, probablement par ignorance (S79). La séquence «*walah mathqedhaât*» (lit. je jure que tu ne la rattraperas pas), suivi d'un rire camouflant cette ignorance, souligne à quel point cet aspect du français semble gêner mon interlocuteur du fait qu'il n'en a pas la maîtrise. C'est pourquoi il ne tarde pas à lui opposer l'anglais (S81), tout en sollicitant, sous forme interrogative, mon approbation: «*c'est pas pareil non?*». Cette opposition établit discrètement sa préférence de l'anglais, puisque dans cette langue «*on trouve trois temps kan [seulement] le présent le futur le passé contrairement au français*» (S87). Par contre, il ne confirme pas cette facilité présumée de l'anglais quand je sollicite explicitement l'expression de son attitude vis-à-vis de cette langue (E88). En effet, la conjugaison anglaise est loin d'être réduite à ces trois temps: le présent, le passé et le futur. Une nuance que je n'ai pas pu malheureusement abordée car Sofiane a enchaîné sur un autre argument lié aux éléments externes des deux langues provoquant mon interrogation.

En effet, aux deux arguments explicatifs de ce qu'il considère être «*une langue de valeur*» (S89), à savoir c'est «*la première langue internationale*» (S89) et «*c'est la langue de la technologie*» (S89), succède la séquence en clôture à son tour de parole dont il juge inutile d'achever l'extériorisation de sens. Ainsi, son programme de sens «*ça n'a rien avoir*» complète le réglage comparatif entre les deux langues cette fois-ci aussi au niveau des éléments externes après celle des éléments liés à la complexité et à la simplicité (présumée donc) respective du système de conjugaison du français et de l'anglais et qui relèvent des éléments internes.

Cette seconde double qualité attribuée à l'anglais en comparaison au français suscite ma curiosité:

E92/ *pourquoi?/ parce que le français n'est pas une langue de technologie ?/*

S93/ *oui non :: mais : oui pas comme l'anglais/*

E94/ *et où réside la différence ?/*

S95/ *zik [autrefois] c'est vrai oui euh ::/ c'était le français euh :: qui domine euh :: dans le monde mais mais mais :: ce n'est plus la même chose thoura[maintenant]/ thoura [maintenant] euh :: thoura [maintenant] y a d'autres langues id ivanen [qui sont apparues] hein/ l'anglais thoura ivan [c'est évident]/ nezmar adnini [je peux*

dire]même le chinois *thoura* [maintenant] *hein/ dachou ith djaledh* [qu'est-ce que tu crois?]/ *les chinois bien sûr ont envahi le monde/ et :: et :: et par là bien sûr euh : leur langue hein/ un jour euh :: ça arrivera hein/ un jour euh :: le chinois sera la première langue internationale tu sais/ il sera la première puissance mondiale/*

E96/ *toi/ si tu as à choisir entre ces langues/ laquelle choisiras-tu ?/*

S97/ *je choisirai euh :: celle qui marche [rire] c'est-à-dire adhelhough akw d [j'évoluerai avec] la langue ilahoun [qui marche]/ la langue la plus puissante actuellement/*

E98/ *et actuellement/ quelle est la langue la plus puissante ?/*

S99/ *l'anglais bien sûr/ c'est la première langue mondiale/ c'est la langue de la technologie/ c'est c'est c'est :: la langue qui qui permet de rentrer en contact avec pas mal de gens hein/ car euh : car maintenant euh :: si tu ne connais pas l'anglais euh : c'est pas évident tu sais/ tu ne peux même pas voyager/ ni faire des connaissances hein/ donc euh :: donc je pense euh :: moi personnellement euh :: je pense que c'est important de connaître cette langue/*

Tout en reconnaissant au français une valeur technologique, il se garde de le mettre sur un pied d'égalité avec l'anglais (S93). Cette inégalité explicite émerge dans l'actualisation des temporels «*zik*», «*autrefois*» et «*thoura*», «*maintenant*» (S95) par lesquels Sofiane distribue cette valeur technologique aux deux langues en associant la première au passé durant lequel elle «*dominait le monde*» (S95) et la seconde au présent (S95). Pour insister sur cette inégalité, il entreprend une espèce de logique de classification des langues dans laquelle le français n'apparaît même pas après l'anglais mais après le chinois dont il dit qu'il est en voie de devenir la langue de «*la première puissance mondiale*» (S95). Mais sans plus, car pour Sofiane, c'est le présent qui importe. D'où la récurrence du praxème «*thoura*» «*maintenant*», dans son discours, en général, et dans son tour de parole S95, en particulier. Dans ce tour, ce praxème est actualisé cinq fois avec la même valeur comparative avec le passé dans lequel il renvoie le français pour dire discrètement que ce dernier est dépassé par l'anglais dont il juge inutile de démontrer la domination tellement «*ivan*» (S95), «*c'est évident*». C'est donc dans l'ordre d'un dialogisme anticipatif que d'affirmer, après avoir relégué le français derrière le chinois, qu'il est pour la langue «*qui marche maintenant*» (S97, S101, S105), «*la plus puissante actuellement*» (S97) et qui n'est plus le français ni encore le chinois mais «*l'anglais bien sûr*» (S99). Le praxème de certitude «*bien sûr*» vient ainsi se déployer en conséquence irréfutable. Son réglage de sens est antérieur à son extériorisation bien qu'il est actualisé en ouverture du tour S99. Il y a donc dans la bouche de Sofiane comme une préparation pour faire adopter son attitude ou, au moins, ne pas la discuter.

En effet, tout de suite après, tout en faisant l'éloge de cette «*première langue mondiale*», il m'invite, dans le même tour de parole et dans un dialogisme interlocutif à visée

collaborative et co-constructive, à le considérer en qualité de jeune adulte qui aura à voyager, comme il l'a déjà mentionné dans son tour de parole S47. Ce qui, pour lui, implique l'anglais comme langue de voyage mais aussi et surtout qu'il ne connaît pas cette langue dont il exprime «*personnellement*» l'importance de connaître, en écho à ses propos antérieurs (S41, S43, S47) que je tente de reprendre en centrant l'échange sur l'avenir universitaire de Sofiane:

E100/ *toi qui es en terminal/ quelle filière souhaites-tu faire à l'université ?/*

S101/ *moi/ j' (e ne) sais pas euh :: moi j'aime l'informatique euh :: je suis même un peu doué mais ::: je (ne) peux pas faire ça à la fac puisqu'euh ::: je suis un littéraire/ je veux faire euh :: licence d'anglais euh :: uniquement pour euh :: adelhough amaken ilahou lwaqth [j'évoluerai au rythme de l'époque]/ voilà//*

E102/ *pourtant tu as dis tout à l'heure que tu n'es pas fort en anglais/*

S103/ *oui mais thesfhamiyid nassima euh :: yiweth theqqar yidi/ thesfhamiyid mkoul mara sinigh/ mais mais euh :: machi digh qarsagh complètement hein [sourire]/ tsellikaght quand même/*

[oui mais Nasssima m'explique euh c'est une camarade de classe/ elle m'explique à chaque fois que je lui demande/ mais mais euh:: je ne suis pas complètement nul hein [sourire]/ je me débrouille quand même]

E104/ *achoughar [pourquoi] l'anglais ?/*

S105/ *c'est la langue ig lahoun thoura [qui marche actuellement]/ c'est la technologie/ hein/ dans quelque temps euh :: je pense dans quelque temps euh :: l français yagui ad yedisparé [ce français disparaîtra]/ dayen actuellement thghalbith l'anglais amhaynek [ça y est actuellement l'anglais le dépasse]// mais nek ar ghouri les langues étrangères yakw lhant[mais pour moi toutes les langues étrangères sont importantes] / euh :: anglais/ français/ allemand/ espagnol/ s les langues agui at dévlopédh/ atavancédh gher zdat/ atessoudh la chance adzouredh thimoura nmeden/ euh :: adissarah yeles ik/ negh ala?/[c'est avec ces langues qu'on se développe/ qu'on avance/ qu'on a la chance de voyager à travers les autres pays/ euh:: que la communication devient facile/ou non?/*

Surpris par l'orientation que je donne à l'échange en l'interpellant explicitement, puisque dans ma question il s'agit de lui uniquement, Sofiane (S101) temporise au moyen de trois procédés avant d'organiser l'expulsion de ce qui semble être une frustration et l'extériorisation d'un choix par défaut. Bien que, dans mon tour de parole E100, exactement comme dans mon tour E96, j'ai insisté sur le fait que la question que j'allais formuler le concerne lui et lui en tant qu'élève de classe de terminale s'appêtant à rejoindre l'université, il me reprend comme s'il veut s'assurer que c'est bien de son «*/moi//*» (S101) qu'il s'agit en observant, tout juste après, une pause sollicitant ma confirmation ou, pour reprendre le propos de Jeanne-Marie Barbéris, un accusé de réception, que j'ai jugée inutile, ayant ressenti son besoin de temps pour programmer. Celui-ci prend tout de suite après la forme habituelle en

pareille circonstance puisqu'il enchaîne «*j(e) sais pas*» mais avec un si important allongement vocalique («*eu:::*») qu'il ressent le besoin de se reprendre en écho dans «*moi j'aime l'informatique*». Il annonce, en même temps, une orientation inattendue, compte tenu aussi bien de son profil de littéraire dont il a précisé les matières essentielles en S23 et S25 que de ce qu'il dit réviser jusqu'ici, et une attitude mise en discours d'apparence ambiguë parce que le réglage de sens y est lié au passage justement du français vers le kabyle. C'est, en effet, un choix par défaut que Sofiane opérera une fois bachelier: l'anglais «*uniquement*» " pour évoluer au rythme de l'époque" (S101), de son époque. C'est pour moi une annonce d'autant plus inattendue qu'il avait qualifié les langues étrangères de «*problème*» (S41, S45) pour lui et que c'est sa camarade de classe, Nassima, qui lui "explique" (S49, S103) cette matière. Ma première réplique (E102) au sujet de cette annonce sonnait le reproche, car considérant cela comme une incohérence de sa part au regard de ses dires antérieurs, est en réalité une interprétation précipitée de son tour S101 dont l'actualisation du praxème adverbial «*uniquement*» m'a complètement échappée alors qu'il est à la base de son énoncé. Parce que, pour lui, avec les efforts qu'il fournit actuellement avec sa camarade Nassima, il améliorera son niveau qui "n'est pas tout à fait nul" (S103) puisqu'il "se débrouille" «*quand même*» (S103).

Mais c'est dans son tour de parole S105 qu'il libère sa pulsion communicative en commençant par se reprendre en écho à propos du fondement de son attitude. C'est-à-dire faire comme tout le monde, comme à son époque où c'est l'anglais qui "marche" (S105) et devant lequel "ce français disparaîtra parce qu'actuellement l'anglais le surpasse" (S015). Il s'engage alors dans une autre logique distinguant, d'un côté, les langues européennes dont il cite l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol qu'il considèrent être des langues "pour avancer" et "se développer", des langues faciles à pratiquer mais surtout d'audience internationale ouvrant les portes des pays respectifs, et, de l'autre côté, sans m'y attendre, l'arabe à qui il n'associe que des valeurs négatives en le qualifiant de langue "qui tire vers l'arrière" (S107) et d'audience non pas uniquement entre Arabes, mais entre lui seulement et les Arabes: «"toi seulement et les Arabes"». Outre l'idée qu'il serait parmi les rares à pratiquer cette langue, parce qu'en effet c'est de lui qu'il s'agit et non pas de moi, le segment étant en kabyle il aurait dit *kem*, c'est à dire "toi" au féminin, c'est toute la problématique identitaire qui émerge dans cette actualisation oppositive de "je" et de l'Autre. Une problématique que, malheureusement, l'arrivée d'un groupe de ses camarades pour reprendre les cours n'a pas permis d'interroger. Cela est d'autant plus frustrant pour moi qu'en me

voyant arrêter l'enregistrement, il se lève et chante en kabyle provoquant le rire de ses camarades: "qui a la possibilité de s'enfuir mais est resté dans ce pays mérite la punition". Un chant du populaire défunt Matoub Lounès qui en dit long sur les véritables motivations de Sofiane dans son parti pris pour les langues européennes déconsidérant l'arabe et dans sa préférence de l'anglais comme langue, selon lui, la plus parlée dans le monde: élargir ses chances d'installation ailleurs...

**4.3.2. « zrih l'anglais t dépassé l' français » [je sais que l'anglais devance le français]
(Farès 59)**

De série Lettres et philosophie, Farès dit concentrer ses efforts sur les matières essentielles, à savoir l'arabe, la philosophie, l'histoire et la géographie sans pour autant mettre de côté les langues étrangères: le français et l'anglais dont il juge l'importance, en termes de coefficient au baccalauréat, secondaire et en deçà de l'effort à fournir surtout en français (F20, F22). En effet, tout en reprochant à ces enseignements d'arabe, de philosophie, d'histoire et de géographie, qu'il considère essentiels, l'exigence de "parcoeurisme" (F15, F20), il se plaint particulièrement de son enseignant de français. Il juge celui-ci imposant de part aussi bien sa rigueur et son application aux exercices systématiques en classe (F24, F26, F53, F55) que de sa pratique exclusive du français (F20, F22). Si bien que Farès lui reproche de prendre ses élèves pour des «émigrés» (F20) comme si la parole de ces derniers serait la norme du français. Ces reproches à la fois aux enseignements essentiels et à son enseignant de français étonnent, au moins, parce qu'aux dires de Hayet (H17), sa mère, Farès travaille beaucoup! Ce qui étonne davantage, c'est la distinction qu'il établit entre ces enseignements et cet enseignant de français. Considère-t-il le "parcoeurisme" comme faisant partie de ces enseignements «essentiels» alors que le niveau exigé en français, en rapport avec la conception de leur enseignant qui, selon Farès, ignore que cette matière est secondaire à l'examen du baccalauréat, serait anormal? En réalité, Farès veut plus de pratique du français en classe (F51, F53) et cela en prévision de son projet de départ pour la France (F39) où il aura à se débrouiller (F47). Son projet consiste ainsi à poursuivre des études de philosophie (F29) et à partir, ensuite, en France F39. Quand je lui signifie d'éventuelles difficultés à concrétiser son projet en raison de l'incompatibilité, pour moi (E44), de réaliser des études en arabe en prévision d'un départ pour la France, il réplique en F45 pour dire, explicitement, qu'il "changera complètement de formation là-bas" (F45) et, implicitement, que ses aptitudes actuelles ne lui permettront pas de s'inscrire en licence de français pour être cohérent avec son projet de départ ainsi que cela est impliqué dans mon interrogation en E44.

Du fait, comme une espèce de retour d'écho, j'entends la voix de sa mère quand elle affirmait, en H27, que son fils suit des cours particuliers de français dans une formule que je réinterprète à la lumière de cette incohérence. Le réglage de sens de «*zaama*» dans ce tour de parole de Hayet (H27) est plus négatif que son équivalent français «*pourant*». C'est tout simplement insuffisant, voire très insuffisant probablement au regard des efforts financiers consentis par le père, à qui Farès exprime une affection contrariée en F29, mais plus vraisemblablement des résultats en français, particulièrement au plan psychologique de son fils qui dit " connaître" le français (F33) et pouvoir se «*débrouiller*» (F47) en cette langue mais qu'en se projetant dans une formation en arabe tout en ayant l'idée de départ en France parait fonctionner, pour Hayet, comme un signal d'un problème de logique. La réplique de Farès à ma tentative d'interroger son attachement à la philosophie en E30 est malheureusement dédoublée de la voix de sa mère. En effet, Hayet intervient (H32) pour me donner en exemple à son fils dans une discrète confiance à moi, en réponse à ma quête de sens et de bon sens en E30 que son fils (F31) refuse d'admettre, me voyant probablement adopter un point de vue qui serait celui des parents. Ces derniers, selon sa réplique F29, veulent qu'il ait un meilleur niveau de français. La présence dialogique du père, physiquement absent, pèse sur l'échange. Sa convocation par Farès est, pour sa mère, une invitation à moi d'arbitrer dans un différend auquel je prends part à mon insu et surtout dans lequel j'adopte, sans calcul, la position contraire de mon interlocuteur principal. Cela est d'autant préjudiciable à la suite de l'échange que le regard de Hayet, dirigé vers moi (H32), est un appel visible à l'approbation du choix de l'absent-présent, qui est le père. Consciente des risques de rupture dans le fil du discours avec Farès et de détournement involontaire de l'objet de discours qu'implique l'appel de Hayet, je choisis (E34) de relancer l'échange en rapport avec l'enjeu le plus urgent pour les deux: la réussite au baccalauréat de Farès. Comme soulagé d'entendre la différence entre le baccalauréat en Langues étrangères, que sa mère m'a attribué malgré moi, et le baccalauréat Lettres et philosophie qu'il prépare, il produit un discours en faveur du français et de l'anglais (F37). Dans un premier temps, il rappelle leurs aspects secondaires comparés aux matières à gros coefficients (F35). Dans un second temps, il formule des critiques du cours de français. Il souhaite plus de pratique orale de cette langue (F51) et moins de devoirs de maison (F53), en raison du volume de travail qu'il a à accomplir dans «*les matières essentielles*» (F55). Il précise, dans un premier temps, en réponse à ma réplique E56 lui reprochant sa déconsidération non pas de cette matière mais de cette langue en rapport avec son projet de départ, que cette importance est liée aux coefficients (F57), et, dans un second temps, en affirmant (F59) qu'il "aura justement du temps" (F59) pour se perfectionner en français à

l'université où «*les livres et tout* [sont] *en français*». Mais tout de suite après, dans le même tour de parole, il entame un discours comparatif du français avec l'anglais dans lequel il annule, au profit de l'anglais, petit à petit le regard favorable, qu'il vient de mettre en discours à l'égard du français.

- F59/ *mais di[à] l'université euh :: di [à]l'université adssough lwaqth [j'aurai du temps]/ et bien sûr les livres et tout en français/ bien sûr ilaq [il faut] l(e) français/ ilaq [il faut] l'anglais/ zrigh[je sais]/ zrigh [je sais]l'anglais t [a]dépassé l' français// d'ailleurs même les Français qaren atas [étudient beaucoup] l'anglais//*
- E60/ *c'est vrai/ c'est vrai/*
- F61/ *même le japonais et tout/ wali [regarde] partout di [dans]l(e) monde s [c'est en] l'anglais iqaren [qu'on étudie]/ l'informatique et tout/ s l' [en] anglais//*
- E62/ *ah oui !/*
- F63/ *bien sûr/ bien sûr/ c'est vrai/ yella [il y a] l(e) français mais euh :: d[c'est] l'anglais ig [qui] dominin [domine]/ yarnou [en] l(e) français tawaâar [est difficile]/ surtout la conjugaison/ matchi am[ce n'est pas comme] l'anglais/ l(e) présent/ l(e) passé/ l(e) futur//*
- E64/ *ah oui !/*
- F65/ *enfin pour moi/ mais staaârfagh belli [mais je reconnais que] l(e) français euh :: c'est zik nni [depuis longtemps] euh :: d [c'est] la langue n [de] la science/ zikenni [autrefois]/ mais thoura thougarit [à présent est dépassé par] l'anglais/ l'anglais thella i lhend [est présent en Inde]/ il [au] japon i l'[en]Afrique du sud/ i l'[en] Australie/ matchi kan di l'[ce n'est pas uniquement en] Angleterre/ negh di l marikan [ou en Amérique]// mais l français thoura ah![mais le français ah !]//*
- E66/ *amek toura[comment actuellement ?]/*
- F67/ *mahsouv thoura [c'est-à-dire actuellement]/ actuellement voilà//*
- E68/ *mais####*
- F69/ *am dinigh essah [je vais te dire la vérité]/ j'aime l(e) français et tout/ mais je pense euh :: oui l'anglais thoura ig lahoun atas di dounit [qui marche beaucoup actuellement dans le monde]/ si on (ne) connaît pas l'anglais euh: oui on est cuit//*

L'affirmation qu'à l'université Farès 'aura du temps' (F59), sans doute pour lire en français et s'en améliorer, car justement «*les livres et tout*» (F59) sont en français, fonctionne dans la discursivité de mon interlocuteur comme un principe général auquel il n'adhère pas en réalité. En fait, cela est sans importance au regard de son vrai projet: partir en France. C'est donc par défaut qu'il s'inscrira en philosophie et non en français, n'en ayant pas un niveau suffisant comme parait le souhaiter son père (F29). En effet, de son propre aveu, même ces études de philosophie ne constituent pas son vrai projet puisqu'une fois "là-bas" (F45) il "changera complètement de formation, l'essentiel est de partir" (F45). Et dans ce tour de parole F59, en se donnant à entendre comme un connaisseur de la réalité et des enjeux de langues à l'université précisant que même les études de philosophie exigent la connaissance

du français parce que les ouvrages s'y afférant sont en cette langue, ce qui n'est pas tout à fait réel puisqu'il existe quand même une assez importante documentation de philosophie en langue arabe, il se positionne en maître de son destin, sans doute, en direction de sa mère, représentante de son père avec qui il diverge sur la nécessité de fournir des efforts pour maîtriser le français justement. C'est donc un dialogue avec son père par sa mère interposée. Un dialogue dans lequel Farès, en s'adressant à moi, libère sa pulsion communicative dans ce même tour de parole tout en adoptant une logique à partir de ce que son père souhaite (la maîtrise du français par son fils) pour, ensuite, la remettre en question, selon lui, de manière pragmatique puisqu'aussi bien dans son intérêt que dans la réalité des langues dans le monde actuellement, il serait une espèce de perte de temps que d'adopter le point de vue de son père. Ainsi, la première actualisation, dans ce même tour F59, du praxème «*ilq*», c'est-à-dire 'il faut' le français, est, d'un côté, exclusive à l'université, prenant l'allure d'une obligeance repoussée par Farès qui n'en veut pas, et de, l'autre côté, révélatrice d'une superficialité dans l'appréciation de Farès. Celui-ci marque une courte pause et réactualise le même praxème mais avec un autre réglage de sens auquel il adhère et dont il montre qu'il est conscient: la double récurrence de «*zriq*», c'est-à-dire 'je sais', étant liée à l'anglais et non pas au français, fonctionne comme un reproche à son père qui, selon lui, 'ne sait pas' qu'il faut l'anglais. En effet, pour lui, le français, que son père veut que son fils maîtrise, est 'dépassé par l'anglais' et 'même les Français étudient beaucoup l'anglais'.

En détournant mon approbation de E60 non pas du désintérêt des Français vis-à-vis de leur langue comme il le dit sans que je saisisse ce sens sur le champ, mais de l'importance de l'anglais pour les Français comme c'est le cas ailleurs, il enchaîne en F61 en m'invitant non pas à ouvrir les yeux sur la réalité des langues dans le monde où l'anglais domine mais surtout à me prendre à témoin ou encore pour me demander d'expliquer à son père, à travers sa mère, que le français n'est pas si important. A l'issue de ce qui ressemble à une véritable offensive de sa part dans ses deux tours de parole (F59 et F61), il marque dans les deux cas une si longue pause, qu'indiquent les trois barres obliques, qu'il est difficile de ne pas y voir un appel, d'abord, à sa mère de reprendre la parole comme une espèce de défi à relever et, ensuite, à moi pour arbitrer à la lumière des données qu'il vient de mettre en mots. Ainsi, il m'arrache une seconde fois une approbation cette fois-ci sous forme d'étonnement (E62). Ce qui l'incite à reprendre immédiatement la parole dans une perspective comparative des deux langues. D'une part, il réitère la domination de l'anglais sur le français qu'il juge, d'autre part, 'difficile surtout sa conjugaison' qui n'est pas comme en anglais où il n'y a que trois temps

‘‘le présent, le passé et le futur’’ (F62) comme si cela était aussi vrai, ainsi que le soutient aussi et exactement dans les mêmes termes Sofiane dans son tour de parole S87. Les ingrédients de la préférence de l’anglais sont là et moi autant que sa mère n’avons qu’à approuver une troisième fois. Ce que je fais, en E64, pour ensuite tenter d’émettre d’autres propos. Mais, comme le montrent les trois signes de dièse avec lesquels sont notées les voix superposées, il me dédouble pour, dans un premier temps, me donner l’impression qu’il allait revoir son appréciation en entamant son tour de parole F65 par cette apparence d’auto-remise en question mais qui s’avère être, exactement comme dans son tour de parole F59, une espèce d’introduction pour s’attacher mon (ou notre) attention et se lancer, dans un second temps, dans une autre comparaison, cette fois-ci chronologique, en défaveur du français associé au praxème «zik/zik nni», c’est-à-dire ‘‘autrefois’’ et en faveur de l’anglais associé au praxème «*thoura*», c’est à dire maintenant. C’est comme pour dire que son père a tort de vouloir que son fils fournisse des efforts pour maîtriser la langue qui appartient à son temps à lui, c’est-à-dire à son père et qu’il qualifiera plus loin à deux reprises en F95 et F97 de «*tamghart*» et de «*vieille*», au lieu de l’encourager à connaître la langue du temps de son fils, celle de «*thoura*», c’est-à-dire de maintenant. Bien qu’il m’ait semblé très difficile qu’un père puisse tenir ce langage à un fils à qui il paye des cours de soutien, j’ai préféré ne pas contrarier Farès pour éviter qu’il ne me catégorise, une seconde fois, du côté de ses parents. Je choisis donc en E66 de le relancer à propos du praxème «*thoura*» dont il vient d’extérioriser un réglage de sens impliquant la fonction véhiculaire de l’anglais dans le monde et ‘‘vernaculaire’’ du français. Il confirme, en reprenant ce praxème d’abord en kabyle puis en le traduisant en français, exactement comme il procèdera respectivement en F95 et F97 pour qualifier la langue française de «*vieille*», qu’il s’agit bien de la restriction de l’influence du français dans le monde que supplante partout l’anglais. D’où la tonalité menaçante de son propos en clôture à ce tour de parole F69 annoncé à l’indéfini sous forme d’un avertissement à son père à travers moi et, surtout, sa mère: «*si on (ne) connaît pas l’anglais euh: oui on est cuit*».

Mes tentatives, notamment en E70 et E74, de relativiser son discours de majorisation de l’anglais et de minoration du français dans le monde, en citant d’autres Etats où le français est pratiqué en plus de la France, comme le Canada et la Suisse, rencontrent systématiquement des répliques immédiates comme s’il s’y attendait. Ainsi, à ma première (E70) remise en cause de ses propos précédents, il oppose ce qu’il présente comme étant une nuance fragilisant davantage le français car, selon lui, ‘‘même dans ces pays-là la science, la culture et tout c’est en anglais’’ (F71). Il se sert de l’implicite de ma réplique E72 pour me défier à

trois reprises en cascade après avoir ré-approuvé deux fois sa nuance précédente. Avec le recul, ce tour de parole F73 me paraît ressembler, en effet, à une véritable saisie d'occasion pour réduire à néant définitivement son vis-à-vis interdiscursif physiquement absent, son père, à travers, son interlocutrice: moi. Consciente de cet enjeu dialogique, j'acquiesce un aveu relatif à la présence mondiale de l'anglais et introduis, tout de suite après, l'idée de plurilinguisme laissant une place au français dans ce monde mais surtout indiquant celle de l'espagnol sur le principal territoire de l'anglais tel qu'il le dit lui-même: l'Amérique (E74). Le dédoublement de sa voix est si faible que dans mon tour de parole F76 j'use du grammatical «*en effet*» comme si ce sens venait de lui, mais c'est sans compter sur ses aptitudes conversationnelles le faisant rebondir avant même que je finisse ce tour pour, dans un premier temps, exclure le français mais surtout l'espagnol de l'ONU qui, selon lui, n'admettrait comme langue de travail que l'anglais, puis dans un deuxième temps, suite à ma réplique «*pas seulement*» (E78), pour diluer le poids du français à l'ONU parmi celles des autres langues, comme l'arabe dont l'expression porte la trace de la place que cette langue occupe, selon lui, dans la hiérarchie que Farès établit: 'il y a même l'arabe'(79). Vu la difficulté pour moi de discuter cette hiérarchisation, étant dans le fait que Farès me perçoit un peu du côté de ses parents, je n'ai de choix que l'approbation (E80) pour éviter d'autres ruptures. Ce qu'il n'entend pas ainsi puisqu'il redouble de critiques à l'égard du français:

- F81/ *mais la technologie euh :: am l [comme le] cinéma/ euh :: la musique et tout/ et même les informations d l'[c'est en]anglais//*
- E82/ *donc l(e) français ###*
- F83/ *non non/ c'est vrai l français c'est une belle langue et tout ###*
- E84/ *que veux tu dire par belle langue ?/*
- F85/ *amek?[comment ?]/*
- E86/ *tu as qualifié le français de belle l###*
- F87/ *oui/// enfin je pense/ je pense parce que euh:: parce que::/ parce que/ on dit que le français c'est une belle langue parce que parce comme ça/ [rire]*
- E88/ *comment comme ça?/*
- F89/ *comme ça/ et c'est tout//*
- E90/ *comment comme ça et c'est tout ?/ qu'est ce que tu trouves de beau dans la langue française?/*
- F91/ *qui ?/ moi ?/*
- E92/ *oui/ toi oui/*
- F93/ *rien/ [éclat de rire suivi de celui de la maman et de moi-même]*
- E94/ *tout à l'heure tu disais que le français est une belle langue//*
- F95/ *oui oui mi zik[mais autrefois]/ thoura tamgharth [maintenant elle c'est une veille] / [éclat de rire suivi de celui de la maman et de moi-même]*
- E96/ *amek tamgharth ?[comment c'est une veille?]/*
- F97/ *elle est veille c'est tout// [rire]/ ifouthit l hal [elle est dépassée par le temps]//*
- E98/ *ah bon!//*

F99/ *c'est fini/l'anglais partout même dagui [ici]/*

E100/ *tu penses ?/*

F101/ *lghachi zran thoura belli l français iwaken ken atrouhad ar França/ mais laqraya la science et tout//*

[Les gens savent que le français c'est jsute pour partir en France/ mais *les études la science et tout//*]

E102/ *laqraya la science et tout// [les études la science et tout//]*

F103/ *ih les sciences/ la technologie et tout s l'[c'est en] anglais/ walikan [regarde] Google/ les meilleurs sites akw s l'[sont tous en] anglais//*

Dans le tour de parole F81, Farès élargit les domaines d'usage exclusif de l'anglais à la technologie, la musique et l'information. C'est probablement une manière pour lui de confirmer la primauté de cette langue actuellement dans le monde. Ceci me pousse à introduire une nouvelle question au sujet de la langue française qui se voit, selon lui, dépassée par la langue anglaise. Cependant, me soupçonnant mal interpréter son opinion à l'égard du français, il interromp mon interrogation pour affirmer en F83 la beauté de cette langue dans une formule générale comme s'il est pressé de finir avec cela: «*non non/ c'est vrai l(e) français c'est une belle langue et tout*».

Interrogé, sans s'y attendre, sur ce qualificatif de «*belle langue*», il me répond en écho (F85) pour bénéficier de plus de temps et programmer du sens. Je suppose même qu'il regrette d'avoir qualifié le français de «*belle langue*», puisque dans sa réponse F87 «*oui/// enfin je pense*», il tente d'atténuer son propos en le teintant de doute comme pour le remettre en cause. Il se décharge, dans ce même tour de parole, de toute responsabilité en attribuant cela au «on» de non personne, dans lequel Farès fait entendre la voix de la doxa qu'il dit reprendre dans sa considération du français ainsi sans pour autant y adhérer. C'est du moins ce que laisse comprendre ce rire moqueur, précédé de la séquence «*on dit que le français c'est une belle langue parce que parce comme ça/ [rire]*»

Ma tentative de saisir le sens actualisé dans sa séquence «*comme ça*» échoue. Farès m'invite discrètement à clôturer ce sujet (F89). Mon insistance en E90, E92 et E94 est en effet sans succès. Ce n'est qu'au tour de parole F95 que Farès, dans un dialogisme intralocutif, entrant en rapport avec ses propos précédents, émet, à l'initial de son tour de parole F95, le double «oui» d'apparence d'approbation mais en réalité de désapprobation ; car il les nuance par le renvoi de cette beauté à une époque révolue la comparant à une femme dont la beauté physique de sa jeunesse a cédé la place à la vieillesse: «*belle autrefois et vieille aujourd'hui*». Une comparaison en kabyle qui provoque le rire partagé entre lui, sa mère et moi –même.

Une comparaison qui suscite mon interrogation (E96) pour mieux définir cette assertion mais à laquelle il se contente de la comparaison en français (F97), pour ensuite signifier ce caractère révolu du français (F99) dépassé par l'anglais dont la présence actuellement est «*partout même ‘ici’*», c'est-à-dire en Algérie.

Dans le même ordre d'idée et dans un dialogisme interdiscursif, Farès convoque la voix de la collectivité à qui, selon lui, la langue française ne sert plus que de moyen pour pouvoir partir et partir uniquement en France (F101) car dans sa logique pour aller ailleurs «il faut l'anglais», tandis que l'anglais est en plus, selon lui, la langue de sciences, de technologies, de communications et de connaissances car «*les meilleurs sites sont tous en anglais*» (F103).

Ma tentative de relativiser, encore une fois, cette catégorisation s'avère être inutile face au poids de l'anglais, en effet, dans cet autoroute de l'information qu'est internet. D'autant plus qu'il est difficile rationnellement de ne pas approuver Farès pour qui est perte de temps et de moyen le passage par le français pour obtenir, traduites, des connaissances produites en anglais (F107). L'échange serait intéressant à propos de sa propre maîtrise de l'anglais pour savoir s'il en a une ou s'il s'agit, dans l'ensemble de cet entretien, interrompu par le retour de sport de ses deux frères rendant l'atmosphère bruyante comme je l'ai noté à la fin de la transcription de l'entretien, d'une idéalisation et d'une survalorisation de l'anglais à travers laquelle il se valorise dans cette équation qui l'oppose à son père ou encore pour compenser psychologiquement sa méconnaissance du français.

4.3.3. «L'anglais euh :: s'impose mieux par rapport euh :::[au français] » (Wissem101)

Exceptionnelles, comparées à celles de l'ensemble des élèves interviewés, les déclarations de Wissem (W27, W29, W31, W33, W111, W113, W117), notamment celles relatives à sa faiblesse en langue arabe, alors qu'elle est candidate au baccalauréat de série lettres et philosophie dont les enseignements sont dispensés essentiellement en arabe, sont difficiles à vérifier hormis celles qui concernent sa maîtrise du français qui ressort de sa pratique au cours de l'échange. Issue d'une famille économiquement modeste pour prétendre à scolariser les enfants dans le privé, où les enseignements sont en général en français, et dont les parents mais surtout le grand frère ont fait des choix de langues particuliers (W47), Wissem avoue être influencée et bercée par la langue française depuis son jeune âge (W39). Quand bien même elle a déclaré, quelques tours de parole auparavant, que l'anglais et le français sont ses langues préférées (W19) par rapport à l'arabe et au kabyle qu'elle considère à peine comme

un dialecte (W123) tout en le déclarant comme étant la principale langue pratiquée dans le giron familial (W45). Cette attitude positive à l'égard du français est mise en valeur tout au long de l'échange systématiquement en rapport à la télévision. Celle-ci paraît être au cœur aussi bien de son acquisition de cette langue que de son attachement qui va jusqu'à la faire dire ne pas aimer la langue allemande en raison de l'Histoire des Allemands (W25), faisant référence, sans le dire, au nazisme. Curieusement, elle récuse l'idée de partir pour s'installer en France sans que je n'en aie jamais fait allusion, sous prétexte qu'elle tient à sa culture et à ses traditions! (W81, W83, W85, W87). C'est que pour elle l'essentiel est de se cultiver pour justement ne pas subir le point de vue des Français et des Européens sur sa propre culture (W89). Dans ses tours de parole W35 et W37, elle a précisé son opposition à l'influence islamique qu'elle considère être en même temps à la base de son attitude si négative à l'égard de l'arabe qu'elle ne maîtrise pas malgré ses douze années de scolarisation en cette langue (E114, W113, W117).

C'est donc une attitude contradictoire mais originale comparée à celles des autres candidats qui ont accepté d'échanger avec moi. En effet, même le rapport à l'anglais est situé au niveau rationnel, communicatif quand celui au français relève plutôt de l'affectif. Ainsi, bien que consciente du prestige «*international*» de l'anglais (W77), elle insiste sur son attirance par le français.

Ces contradictions me poussent alors à l'interroger au sujet de l'anglais:

E100/*pourtant tu m'as dit toute à l'heure que tu aimes la langue anglaise/ et qu'il s'agit d'une langue internationale/*

W101/*oui euh :: peut-être parce que l'anglais euh :: s'impose mieux par rapport euh ::: à sortir d'ici/ puisque c'est une langue internationale/ elle permet de communiquer avec tout le monde// tu connais l'anglais/ tu peux donc communiquer avec tout le monde/*

E102/*le français/ non ?/*

W103/*le français c'est la deuxième langue/ mais euh :: les gens euh :: ils préfèrent euh :: toujours la première/*

E104/*et ce n'est pas ton cas/*

W105/*je veux juste connaître le français/ je m'en fiche de connaître l'anglais/ c'est bien de connaître euh :: l'anglais parce que ::: c'est une langue véhiculaire comme on dit euh :: mais je ne suis pas du tout passionnée par elle/*

E106/*même si ça reste la première langue internationale/*

W107/*non/ non/ parce qu'avant c'était le français la première langue internationale/ maintenant c'est la seconde oui/ mais :: j'opte toujours pour le français/*

Dans son tour de parole W101, Wissem approuve ma remarque. Mais son hésitation «*eah*», suivie du doute «*peut-être*», cache mal sa gêne et sa confusion jusqu'à employer une séquence suspendue par une longue hésitation, dans laquelle elle compare l'anglais «*qui s'impose mieux*» par rapport au 'français'; une comparaison qu'elle n'arrive pas à mettre en mots par crainte de se contredire. C'est dans une dynamique de dialogisme interlocutif qu'elle m'interpelle pour prouver le statut de langue «*internationale*» de l'anglais, c'est à dire qui sert de moyen de communication «*avec tout le monde*» et qu'elle tentera de qualifier de véhiculaire sans achever l'actualisation de ce praxème en W105. C'est alors que j'interviens sur un ton interrogatif, lui rappelant que le français peut également accomplir la même tâche. Celui-ci occupe, selon elle, la deuxième position, sous-entendant par la même occasion que la première langue est bel et bien l'anglais (W103). Cette langue qui devance donc le français est, selon ses dires, celle que la collectivité indéfinie préfère. S'agit-il d'une façon de s'auto-distinguer de cette collectivité ou d'une manière à elle d'exprimer discrètement un certain rapprochement avec l'enseignante de français que je suis?

Ni l'un ni l'autre. Elle réaffirme plusieurs fois dans l'ensemble de l'entretien son attachement si passionné au français qu'elle regrette que cette langue ne soit pas comme «*avant*» (W107), c'est-à-dire «*la première langue internationale*» (W107), ce statut qu'occupe «*maintenant*» (W107) l'anglais. Un statut dont elle s'«*en fiche*» (W105) l'essentiel, pour elle, est qu'elle est passionné par le français en éprouvant autant de passion à la littérature romanesque qu'elle juge parfois encombrante du fait des mots qu'elle contient et que Wissem ignore (W57); ce qu'elle n'éprouve pas devant l'écran de télévision auquel elle lie, en effet, son attitude passionnée vis-à-vis du français (W27, W55, W67, W69, W77).

4.3.4. «*ilaq [il faut] I(e) français/ i bien sûr l'anglais/ l'anglais puisque maintenant d [c'est] l'anglais iguaqwan i [qui domine dans] I(e) monde* » (Mounir67)

Ainsi que j'ai eu à le décrire dans le chapitre où je traite du français en rapport avec les langues nationales, Mounir, tout en critiquant l'arabe à qui il associe le "parcoeurisme" dans l'enseignement de la philosophie (M81, M83, M87, M89), distingue entre le français, qu'il dit être sa langue de lecture en philosophie (M91, M93, M111, M115), et l'anglais en avouant la nécessité de son acquisition, étant, selon ses dires, la langue la plus parlée dans le monde (M53).

- M53/[...]/ *mais euh :: en plus ilaq [il faut] l'anglais/ puisque c'est euh :: matchi am [ce n'est pas comme] l(e) français/ l'anglais hadrants di [est parlé dans] l(e) monde/ mais même l(e) français/ mais allah ghaleb [dommage]/ dagui [ici]euh :: dagui anaârbouha [ici on va l'arabiser]/ donc akka[c'est comme ça]//*
- E54/ *amek akka?/[comment c'est ça?]*
- M55/ *amek akka? [comment c'est ça?]/ akka[comme ça]/ akka[comme ça]/ s l'arabe inaghra [on a étudié en arabe]/ c'est normal donc/ c'est normal/ normal anili [qu'on soit] faible i[en] l(e) français euh :: normal//*
- E56/ *faibles dighan i [aussi en] l'anglais non?/*
- M57/ *aaah ! wina thoura yvan[ça c'est évident]/ mais l(e) français/ l(e) français/ l(e) français normalement ats nestardhiq khir [on doit le manier mieux que]les Français//*

Mounir se désole devant cette réalité où, au moment où l'anglais est considéré comme une langue utile et parlée dans le monde, l'arabisation exclusive bat son plein dans son pays. L'expression de cette position passe par la mobilisation de la voix et de la formule de Matoub « *anaârbouha* » que j'ai analysée dans le chapitre intitulé *Le français et les langues nationales*. Cette hostilité à l'arabisation se traduit aussi sous forme de peine et de désolation qu'intensifie l'actualisation du praxème « *akka* » dont le réglage de sens implique la contrainte, voire la fatalité. En effet, poursuit-il, c'est justement cette arabisation qui a causé la faiblesse dans le niveau de ses camarades et lui en français (M55) qu'il affirme, je rappelle, être la langue avec laquelle il apprend (M93) et se concentre (M111) alors que l'arabe lui sert de moyen pour répondre aux examens... (M51, M81, M111).

L'apparition de l'anglais dans son discours est curieusement liée à ma remarque (E66) sur la nationalité de Marx qu'il cite pour appuyer son opinion consacrant le français comme étant la langue de la philosophie ou, pour être précis, des grandes figures de la philosophie moderne (M65).

- M65/ *c'est normal/ l(e) français igkhadmen [qu'on travaille] la philo am [comme] Jean Jacques Rousseau/ am [comme] Marx euh :: Hegel et tout//*
- E66/ *mais Marx waqila [apparemment] c'(es)t un allemand non?/*
- M67/ *i [oui] mais s l(e) [c'est en] français ig aghra [qu'il a étudié]euh :: ig [qu'il-]euh ::/ am [comme] euh ::/ même Freud/ mais Freud euh ::/ voilà/ donc twaladh [tu vois] les grands akw s [tous c'est en] l(e) français/ donc ilaq[il faut] l(e) français/ i bien sûr l'anglais/ l'anglais puisque maintenant d [c'est] l'anglais iguaqwan i [qui domine dans] l(e) monde/ donc ilaq dighan [il faut aussi] l'anglais// ah oui ilaq[il faut]/ d'ailleurs ilaq dighan [il faut aussi] le jap/-/euh :: our zriqh ara amek is qaren i [je ne sias pas comment appelle-t-on] la langue n [du] l(e) japon//*

L'origine française des trois philosophes (Rousseau, Marx et Hegel) est une manière pour lui de justifier l'importance du français. Ma nuance (E66) à propos de la nationalité allemande et non française de Karl Marx (et d'Hegel bien sûr) ne semble pas le déstabiliser. Il acquiesce et ajuste son propos (M67) en fonction des implications de ma nuance pour préciser qu'il ne s'agit pas pour lui de nationalité, c'est-à-dire de politique ou d'ethnologie, mais de la langue utilisée pour étudier et devenir philosophe: K. Marx aurait donc comme langue de travail, c'est-à-dire de raisonnement et d'expression philosophique, le français! Il élargit sa logique à Freud, cet autrichien de nationalité qui, pour Mounir, a étudié et fondé la psychanalyse en français... Au bout de cet élan de démonstration du poids du français dans le monde, particulièrement de la connaissance (philosophique et psychanalytique), Mounir m'interpelle comme pour me prendre à témoin du fondement réel de son opinion à propos du français: *«tu vois tous les grands ont étudié en français/»*. Mais tout de suite après, il introduit, avec le praxème de certitude et d'évidence *«bien sûr»*, l'anglais. A partir de cet instant, ce dernier se substitue au français dans le discours de mon interlocuteur qui, comme s'il regrette cette réalité en défaveur du français, cite le japonais comme une langue aussi nécessaire (M67, M69); sans doute pour amortir le lourd poids de l'anglais dans le monde destituant le français qui, pour Mounir, est la langue de la philosophie et de la concentration (M111).

4.4. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales:

4.4.1. *«/c'est vrai c'est l'anglais la première langue internationale oui/ ça c'est vrai/ mais:: chez nous euh :: c'est le français qui marche plus/» (Saïd 117)*

Le discours de Saïd sur le français, candidat au baccalauréat série Sciences expérimentales, est construit moins par rapport à l'anglais qu'à l'arabe, objet de rejet qui rappelle, à tous les niveaux, les entretiens avec Samia, Sofiane, Ouerida, Ibtissem, Marzouk, Lydia, Amayas, Amel, Omar, Smaïl, Lotfi, Sabrina et Mounir. Au début de l'échange, il justifie son appréhension de l'enregistreur par la peur 'qu'on retienne un jour ses propos contre lui' (S15). Rassuré de la discrétion totale (notamment en E54, E56, E58), il entame l'expression de réserves autour de cet enregistrement dans plusieurs tours de parole (S11, S13, S15, S17, S23, S27, S37, S39, S41, S47) qu'il fonde sur ses difficultés en français et sur les fautes qu'il risquerait de commettre indiquant en même temps son souhait de se donner en bon orateur de français (S27, S33, S35, S37, S39, S53). En effet, même en lui proposant de parler dans la

langue de son choix ou de passer d'une langue à l'autre ou encore de les mélanger comme il a l'habitude de le faire avec ses amis (E28, E30, E32, E34, E36, E38), l'essentiel étant de parler des langues à l'école et des langues dans l'avenir universitaire pour lequel il se prépare, il refuse de s'exprimer en arabe (S61, S63, S71, S73, S77, S79, S81, S83, S85, S87, S89, S91, S93) et nuance ses difficultés en français (S39, S45) comme pour dire son attachement à cette langue qu'il ne semble pas comparer à l'anglais du même point de vue que les autres élèves. Cet attachement ressort vers la fin de l'échange où Saïd exprime son souhait d'étudier à l'université «*une branche scientifique [...] en français bien sûr*» (S113). La valeur comparative de «*bien sûr*» est à saisir à la fois dans le fait qu'il «*s' [y] débrouille mieux par rapport à l'anglais*» (S111), que dans le fait que le français est la langue des études à l'université (S117). Pour lui, cette langue constitue le salut (S117) ayant permis, selon lui, de se sauver de la «*mort*» (S73), de «*l'inutilité*» (S75), du «*néant*» (S81) mais aussi de «*l'obligation*» (S79), etc., que véhicule, selon lui, la langue arabe. Ainsi, tout en admettant que l'anglais est la première langue internationale (S105) dont il est difficile de s'en passer et tout en s'opposant au discours limitant le français à la langue du colonisateur (S117) y voyant aussi celle pour s'en sortir (S117), Saïd insiste sur le statut du français comme étant la langue de l'informatique, de la médecine, de l'internet «*chez nous*» (S119). Mais il rappelle qu'ailleurs c'est l'anglais qui occupe cette fonction (S119). Toutefois, il refuse d'admettre la possibilité à l'arabe d'en être autant (S121).

Il faut préciser que son discours s'élabore contre l'arabe. A ce dernier, il préfère, sans pour autant les connaître comme il le dit en S99, les langues étrangères (S95, S97, S99, S101) dont je lui suggère, pour les besoins de l'étude, le français (E110) et l'anglais (E104). Et c'est en alternant l'indéfini «*on*» et le collectif «*nous*» dans la même logique endogroupale, à la laquelle il m'invite à adhérer, qu'il associe les langues étrangères au développement (S93) sous-entendant l'inverse dans sa catégorisation de l'arabe (S61, S63, S71, S73, S77, S79, S81, S83, S85, S87, S89, S91, S93):

S93/[...] *on veut les langues qui qui nous développent/ [...] nevgha ayen iglahoun thoura* [on veut ce qui marche maintenant]/

E94/ *i dachou iglahoun thoura?* [et qu'est-ce qui marche maintenant?]

S95/ *les langues étrangères/*

E96/ *par exemple/*

S97/ *français/ anglais/ allemand/ espagnol/ portugais/ russe/ japonais/ chinois/ ouqant* [il y en a beaucoup]/ *khtina ken i thaâravth* [qu'on nous débarrasse juste de l'arabe]/ *dayen* [ça y est] *ça suffit/*

E98/ *et parmi ces langues/ laquelle tu préfères/*
 S99/ *hamlagthent akw ghas akken outhentissinghara yakw [je les apprécie toutes même si je ne les connais pas toutes]/*
 E100/ *mais tu as une préférence quand même/*
 S101/ *wellah ar walou [je jure que non]/ l'essentiel c'est une langue étrangère/*
 E102/ *si on te fait choisir/*
 S103/ *ah wellah ar [je jure que] c'est difficile/ le monde actuel euh :: dans le monde actuellement euh :: il faut connaître beaucoup de langues étrangères/ les langues étrangères c'est c'est c'est l'avenir je pense/ nagh ala ![ou non!]/ sinon euh :: tu seras limité/ tu (ne) pourras pas voyager/ tu (ne) pourras pas faire des connaissances/ euh :: connaître plusieurs cultures/ plusieurs civilisations/tu vois/ euh :: tout ça ça va avec les langues je pense/ mayella sthaâvth euh :: oulach anechtha [en arabe il n'y a rien de tout ça]/ ââraven ken oussefrahanara [les Arabes n'inspirent pas la confiance]/ tu n'avanceras pas/ tu (ne) connaîtras pas grand-chose/ c'est mon avis bien sûr/ chacun est libre je pense/*

Je sollicite mon interlocuteur pour préciser ce qu'il catégorisait par «*langues étrangères*» (E96). A ma surprise, il cite (S97) en rafale huit langues étrangères, comme pour éviter une éventuelle question soupçonnée, s'il venait à en citer une ou deux langues seulement. C'est sans doute la raison pour laquelle il maintient sa liste de langues étrangères ouverte par l'actualisation du praxème «*ouqant*», signifiant qu'il 'y en a beaucoup'. Ainsi, il m'accule à l'interroger sur sa langue préférée (E98) mais sans qu'il n'accepte encore de faire un choix comme s'il veut se constituer, avec les langues qu'il cite, en bloc qui avance contre l'arabe qu'il qualifie de langue morte, inutile, etc. Mes cinq tentatives (E94, E96, E98, E100 et E102) n'aboutissent donc pas et mon partenaire de l'échange continue à taire sa ou ses langues préférées. Il souligne l'importance de toutes ces langues étrangères (S101). Il poursuit dans son tour de parole S103 que les langues étrangères «*c'est l'avenir*». Il y fait écho à ses propos antérieurs, reléguant l'arabe au statut de langue morte et inutile en usant du marqueur dialogique «*tu vois*», en particulier, et de la convocation interlocutive, en général, pour, d'un côté, ajuster ses propos et leur donner à la fois sens et cohérence, et, de l'autre, m'inciter à partager son point de vue, impossible à discuter en ce qui est de l'importance des langues qu'il cite mais en même temps irrecevable en ce qui concerne l'arabe et peu propice pour les besoins de l'échange. En effet, Saïd m'aurait imposé sa focalisation sur l'arabe en se contentant de le rejeter...

Devant cette véritable stratégie d'évitement de parler d'une ou deux langues, dont il est pourtant facile de percevoir celles qui sont ciblées, à savoir le français et l'anglais, je me décide de procéder par suggestion mais en commençant non pas par le français, objet de la

présente étude, mais par l'anglais dans la perspective de désambiguïser le rapport qui ressort entre ces deux langues dans les données de la pré-enquête.

- E104/ *ça c'est sûr/ que penses- tu- hein/ toi/ que penses-tu de l'anglais par exemple?/*
S105/ *l'anglais/// euh :: l'anglais c'est :: c'est une langue internationale/ c'est une langue euh :: c'est la langue de de du monde / c'est la première langue internationale/ c'est c'est la langue de la technologie/ c'est une langue/-/ c'est une puissance aujourd'hui/ l'anglais/ c'est la langue iglahoun mlih thoura [qui marche bien maintenant]/*
E106/ *et tu aimes cette langue bien sûr/*
S107/ *bien sûr/*
E108/ *et :: tu es prêt à faire tes études supérieures en anglais ?/*
S109/ *oui pourquoi pas/ sauf que :: nekkini [moi]dommage ouhrichghara mlih di [je ne suis pas très bon en]l'anglais/ ilaq adarnnou [il me faut] les cours de soutien akken adessoûgh chitouh [pour avoir un de]niveau/ moulach tharwi [sinon ce sera la catastrophe]/ mais ça :: math hemledh lhadja[si tu aimes quelque chose]/ euh :: math hemledh [si tu aimes]la langue atstthaghredh [tu la parleras] avec plaisir/ même si thkhossedh chit [tu en es un peu limité]/*
E110/ *et le français/*
S111/ *je pense qu'en français euh :: je me débrouille mieux par rapport ar [à] l'anglais/*
E112/ *donc si on t'oriente plus tard pour faire français y a pas de problème/*
S113/ *bien sûr y a pas de problème/ lamaana nekkini [mais moi] je veux bien euh :: comme je suis euh :: scientifique euh :: j'aimerais bien faire une branche scientifique et c'est :: en français bien sûr/*

La préférence du français comme langue des études à l'université n'est pas une conséquence uniquement de la connaissance de Saïd de cette langue comparativement à l'anglais qu'il place devant le français en matière d'audience internationale et de domination du monde. Il dit sa prédisposition à parler ce dernier moyennant des cours de soutien car, explique-t-il, comme à l'égard de tout objet aimé, à l'instar de l'anglais ici, son attitude en est favorable malgré ses limites. C'est surtout en raison de son statut de langue d'études dans les branches scientifiques dans lesquelles Saïd veut s'inscrire et de son niveau en anglais qu'il juge limité. Dans ce sillage, la comparaison avec l'anglais est virtuelle en ce sens que ce qui intéresse Saïd c'est d'abord son avenir immédiat. Ainsi, ses propos relatifs à une éventuelle inscription en licence d'anglais donnent l'impression de fonctionner comme un principe général incompatible aussi bien avec son profil de candidat au baccalauréat en sciences expérimentales destiné à poursuivre des études en sciences plutôt qu'en langues et lettres, qu'avec la réalité des langues justement à l'université... A ce sujet, son tour de parole S117 n'appelle aucune réserve ni ne nécessite d'être désambiguïser:

S117/ *le français euh :: selqimas[est de valeur]/ tsouthlayth igarzen mlih [des langues importantes]/ pour moi euh :: pour moi le français est une langue de savoir/ c'est une langue parlée dans euh :: plusieurs pays du monde/ chez nous euh :: /-/ c'est vrai c'est l'anglais la première langue internationale oui/ ça c'est vrai/ mais :: chez nous euh :: c'est le français qui marche plus/ l'informatique/ la médecine/et tout c'est c'est en français/ pour moi euh :: je pense euh :: qu'il faut connaître cette langue/ c'est :: il faut parler bien cette langue/ [...]*

4.4.2. «/L'anglais c'est une langue internationale/ chitouh chitouh euh :: [petit à petit] elle domine le français/» (Samia 55)

Francophile, Samia assume sans ambiguïté son attitude. Elle se justifie du fait qu'elle ne maîtrise pas l'anglais mais surtout du fait que cette langue n'a pas, en Algérie, le poids du français. Elle construit son discours en faveur du français qu'elle qualifie de «*belle langue*» en S15 et de langue scientifique en S19, S29 et S53, en opposition à l'arabe qu'elle rejette à l'instar de Marzouk, Ibtissem, Ouerdia, Lydia, Amayas, Amel, Omar, Smaïl, Lotfi, Sabrina et Mounir.

Avec son attitude de francophile rejetant l'arabe, pour la faire parler du français, je choisis donc de l'amener à le comparer à l'anglais. Je saisis, pour introduire l'anglais, l'occasion de son tour de parole S53, où elle qualifie le français de «*langue de savoir et de technologie*». En m'apprêtant, dans mon tour de parole E54, à évoquer ce statut de langue de sciences dont jouit aussi l'anglais, elle m'interrompt et me devance:

S55/*oui l'anglais c'est une langue internationale/ chitouh chitouh euh :: [petit à petit] elle domine le français/ euh ::/ elle domine toute les langue du monde/ mariken [l'Amérique] c'est la première puissance/ donc l'anglais commence petit à petit à devenir la première langue internationale/ c'est normal thedjhed [elle est forte]/*

E56 /*donc c'est aussi une langue de savoir et de technologie/*

S57 /*oui je sais/ je n'ai pas dit le contraire/ mais chez nous c'est : c'est : c'est toujours et c'est encore le français qui fonctionne/ les médecins nagh [nos médecins] euh : tswanyin euh:[soignent] tmarkin d dwa s throumith nagh ala? [prescrivent les médicaments en français ou non?]/ l'informatique ghournagh euh:[chez nous] dagui di tizi wezou mazalith s throumith [ici à Tizi-Ouzou demeure en français]/ pharmacie mazalit sthroumith [demeure en français]/*

E58/ *donc euh:::/ donc ghas aken [même si] l'anglais est la première langue internationale aken denidh [comme tu l'as affirmé]/ et même si elle est aussi une langue de savoir et de technologie dans le monde actuel/ tu optes pour le français ?/*

S59/*oui zrigh imaniw ouzadghara di langlais/ dachou ara yawin alors ar ghoures/ de plus/ di thmourth nagh d lfrançais/ yakw bien sûr thaârabth agui nlhif/ our nenfî iwachemma/ nek ghouri/ pour se cultiver/ pour s'instruire/ et ::/ pour s'informer/ choisissez la langue de Molière/ chikh nagh troumith ig hamlen adyini à chaque fois la langue de Molière/*

[oui je sais que je n'excelle pas en anglais/ pourquoi irai-je alors vers elle/ en plus/ dans notre pays c'est le français/avec bien sûr cet arabe-là de misère/ on est bon pour rien/pour moi/ pour se cultiver/pour s'instruire/ et::/pour s'informer/ choisissez la langue de Molière/ c'est notre enseignant de français qui aime dire à chaque fois la langue de Molière/]

Le «oui» d'approbation à l'initial de son tour de parole S55 fonctionne comme une réaction par rapport à une réflexion dont je n'ai pas pu achever la programmation et l'extériorisation. Mon interlocutrice tait le caractère scientifique de cette langue et se focalise plutôt sur celui de son universalité. De cette supériorité donc à l'échelle mondiale, découle, selon elle, le recul du français de la scène internationale, puisque, selon ses dires, l'anglais «domine toutes les langues du monde», c'est-à-dire pas uniquement le français.

La supériorité de la langue anglaise, poursuit-elle, résulte de la suprématie de l'Amérique à l'échelle mondiale. Ce qui confère donc à l'anglais ce caractère «puissant», dont apparemment la langue française semble en être dépossédée, selon elle.

Par ailleurs, consciente que l'anglais est aussi une langue de savoir et de technologie (S57), Samia tente de défendre la langue française qu'elle dit apprécier, et qui se voit reculer de par l'avancée de l'anglais. Elle précise que le français demeure fonctionnel «dagui», c'est à dire «ici» à Tizi-Ouzou, au moins en ce qui concerne le domaine de la médecine et de l'informatique. Par cette précision, Samia marque, dans une logique spatiale et idéologique, sa même attitude envers cet «ici» utilisateur du français et son altérité par rapport à un Ailleurs non-dit où cet usage le serait moins. Un marquage que j'ai volontairement évité de discuter sachant que cela aurait imposé à l'échange des orientations qui ne répondraient pas aux besoins de la présente étude.

Je déduis de ses propos qu'en dépit de la suprématie de l'anglais actuellement dans le monde, mon interlocutrice est attachée au français. Selon elle, cette langue demeure d'usage dans son environnement et que son niveau de compétence en anglais est jugé par elle-même insuffisant (S59). Mais quand elle déclare en S59, en faisant entendre explicitement la voix de son enseignant de français dans un dialogisme montré à valeur co-constructif que «pour se

cultiver, s'instruire et s'informer» il faut «*choisir*», ne paraît-elle pas douter des capacités de résistance de «*la langue de Molière*» (S59) et, par conséquent, se distancier, de ce point de vue, de la voix de son enseignant de français comme elle l'avait annoncé auparavant en S55: «*l'anglais c'est une langue internationale/ chitouh chitouh [petit à petit] euh :: elle domine le français*»?

4.4.3. «Le français aussi// mais l'anglais plus//» (Kamélia116)

Je rappelle que les premiers tours de parole avec Kamélia sont dominés par la polémique avec sa mère, Dahbia. Celle-ci reproche à sa fille et, à travers elle, à sa génération, de mélanger les langues (D24, D45, D49, D51, D55, D76). Ce à quoi Kamélia réplique, dans un premier temps, en reprochant à la génération de sa mère de ne parler qu'une seule langue, le français (K46, K52, K58, K60, K73, K75), et, dans un second temps, en insistant sur le rapport de domination qu'exerce l'anglais sur le français dans le monde (K116, K144, K146, K148) sans toutefois, après le départ de sa mère à partir du tour de parole de cette dernière D76, manquer de rappeler la nécessité pour elle, qui veut poursuivre des études de médecine (K3), comme sa mère, de maîtriser le français. En effet, s'interroge-t-elle vers la fin de l'échange à propos de son dilemme admettant l'anglais, dont elle dit avec regret ne pas avoir de base (K146), comme étant la langue dominante dans le monde y compris en médecine (K146) et la réalité de l'usage du français à l'université, «*mais amek [comment]?/euh/ les livres et tout/ les CD et tout einh/ la médecine et tout sl [c'est en] français donc ilaq [il faut]/ voilà après bien sûr l'anglais/ mais l'anglais on n'a pas la base/ en plus en plus les les enseignants je (ne) sais pas moi/ les enseignants et tout c'est c'est en français ighran [qu'ils sont formés]/ ighran [qu'ils sont formés]/ donc amek [comment]?/ aghsaghran s l'anglais? [Vont-ils nous former en anglais?]/ amek [comment]?// donc voilà*».

L'anglais apparaît dans le discours de Kamélia sous forme moins de réplique que de comparaison libre qu'elle introduit quand elle répond à ma question (E113, E115) l'interrogeant sur ce qu'elle penserait du français qu'elle dit savoir avec certitude qu'il est la langue des études de médecine (K112).

K116/ c'est euh :: c'est euh ::/ c'est d'abord une langue scientifique bien sûr// d'abord donc c'est une langue scientifique/ euh :: c'est une belle langue/ une très belle langue// voilà/ la littérature et tout c'est clair/ les écrivains euh :: les écrivains et tout/ c'est clair/ comme euh ::/ voilà le français/ mais thoura[maintenant]/ thoura[maintenant] je pense que l'anglais euh ::/ ih [oui]c'est-à-dire dans euh ::

dans le monde entier thoura d [maintenant c'est] l'anglais/ l'anglais/ aussi est scientifique les génies et tout en informatique en génétique et tout/ les médicaments/ les sciences et tout/ thoura [maintenant] surtout les grands savants tous euh :: bien sûr ils font tout en anglais c'est sûr/ d'ailleurs papa me dit toujours que maintenant c'est l'anglais/ donc voilà/ voilà voilà/ mais le français aussi//mais l'anglais plus///

Les quatre occurrences du praxème kabyle «*thoura*» qui signifie en français ‘‘ maintenant’’, ‘‘actuellement’’, ‘‘à présent’’, etc., marque une rupture entre chacun des deux discours produits respectivement à propos du français et de l’anglais. Le premier semble constituer une espèce de principe général prononcé avec peu de conviction et dans lequel le praxème «*le français*» n’apparaît que deux fois. Alors que le second porte les traces de l’adhésion de Kamélia ne serait-ce par la redondance du praxème «*l’anglais*», actualisé six fois. Dans cet ordre de raisonnement, le praxème adjectival «*scientifique*» ne recouvre pas le même sens selon qu’il s’agit du français ou de l’anglais. Aucune indication de nature scientifique concernant le premier: Kamélia se contente d’affirmer, sans le moindre détail, que le français «*est une langue scientifique*». En revanche, à l’anglais elle associe des praxèmes indicatifs de cette scientificité systématiquement précédés ou suivis du temporel «*thoura*»: «*génies*», «*informatique*», «*médicaments*», «*génétique*» et «*grands savants*». Et même les praxèmes «*littérature*» et «*écrivains*» associés au français apparaissent avant «*thoura*», c’est-à-dire au passé révolu comme si pour Kamélia le français serait plus une langue de littérature que de sciences. Ce qui n’est pas tout à fait le cas puisque, plus loin, dans son tour de parole K146, elle cite deux noms majeurs de la recherche médicale française (Pasteur et Marie-Curie) mais qui, là aussi, n’appartiennent pas à «*thoura*», à ‘‘ maintenant’’, au présent... C’est dire combien Kamélia adhère à ce partage d’époque, au moins, en ce qui concerne le statut de langue de sciences qu’elle attribue à l’anglais en faisant entendre, à la fin de ce tour de parole K116, en appui à son propos, la voix de son père qu’elle précède par le praxème «*maintenant*» totalement en rupture avec le début de ce même tour. Bien qu’au moyen du parapraxème d’opposition «*mais*», elle tente, à la fin de ce programme de sens, d’atténuer cette rupture en affirmant «*le français aussi mais l’anglais plus*», en réalité et au regard de ce qu’elle a produit auparavant, cela fonctionne comme une conclusion: le réglage de sens du praxème «*aussi*» donne le français comme une ‘‘survivance’’ comparé à la domination de l’anglais que rend le praxème «*plus*» avec lequel elle arrête de parler et m’invite à reprendre la parole ainsi que le montrent les trois barres obliques.

Plus loin dans l'échange et dans le sillage de son discours majorant la pratique de l'anglais dans le monde, je relance Kamélia au sujet de la scientificité du français:

K144/enfin pour moi bien sûr// bien sûr/ mais c'est sûr c'est sûr que s l'anglais thoura [maintenant] euh ::/ partout l'anglais/ c'est sûr ilaq [il faut]euh ::il faut l'anglais//

E145/ euh ::/ tu m'avais dit tout à l'heure/ tout à l'heure tu m'avais dit que que le français c'est c'est scientifique###

K146/ ih[oui]/ matchi am [ce n'est pas comme] l'anglais/ mais c'est scientifique/ déjà les médicaments euh :: les les vaccins et tout d les Français// bien sûr Pasteur/ c'est un Français/ Marie Curie et tout/ donc c'est pas euh :: c'est pas oui c'est vrai thoura s[c'est en] l'anglais partout/ mais au moins hein pour nous/ pour nous au moins l français/ parce qu'après ilaq daghan [il faut aussi] l'anglais// mais mais amek [comment]?/ chez nous euh :: les livres et tout les CD et tout hein/ la médecine et tout sl [c'est en] français donc ilaq [il faut]/ voilà/ mais après bien sûr l'anglais/ mais l'anglais on n'a pas la base/ en plus en plus les les enseignants/ je sais pas moi/ les enseignants et tout c'est c'est en français ighran[qu'ils sont formés]/ ighran[qu'ils sont formés]/ donc amek[comment] ?/ aghsaghran s l'anglais? [vont-ils nous former en anglais?]/ amek [comment] ?// donc voilà/

E147/ c'est pas facile en effet//

K148/ i mais bien sûr l'anglais i[pour] l'avenir c'est sûr/ ça c'est sûr/ même i França s[c'est] l'anglais// puisque euh :: ih// voilà//

Immédiatement suivi du négatif "c'est pas comme l'anglais", l'approbatif «oui», en ouverture à son tour de parole K146, ne concerne pas le présentatif «c'est scientifique» que je lui attribue en E145. C'est une auto-confirmation de ses propos tenus en K116 que l'oppositionnel «mais», qui introduit sa séquence «c'est scientifique» (K146), règle en comparaison à l'anglais, occupant la position si ascendante qu'il n'est pas possible de lui élever le français. Avec cette autodialogisation, Kamélia échappe à ma tentative de la mettre devant ces propos relatifs à la scientificité du français. En reprenant en écho d'autres propos qu'elle a antérieurement émis et faisant du français une langue qui "n'est pas comme" «l'anglais» (K146), elle se libère du cadre que je lui suggère et qui ne concerne que le français, pour reprendre son propre cadre comparatif de K116 comme s'il est impossible de traiter de la scientificité du français en dehors de la comparaison à l'anglais qui lui sert ainsi de repère, voire de référence à partir de quoi elle construit son discours autour du français. Alors oui, le français est une langue scientifique... autrefois, à l'époque de L. Pasteur, de Marie-Curie et de la découverte du vaccin comme procédé de prévention médicale. Mais actuellement "ce n'est pas comme" «l'anglais» dont la scientificité, puisque ma question

concerne ce qualificatif, apparaît pour Kamélia inutile à expliciter ou à démontrer, n'est pas à prouver...

On voit bien que le pivot de cette construction réside dans l'actualisation du praxème «*déjà*» pour introduire ce qui semble être une démonstration de la scientificité du français dont, faut-il le rappeler, l'anglais n'a pas besoin pour être cette référence à laquelle est comparé le français. En effet, à l'instar du réglage discursif du praxème «*déjà*», Pasteur, Marie-Curie et la découverte du vaccin renvoient chacun au passé. Ainsi, la scientificité de la langue française appartient aussi à ce passé et exclut du présent ce que porte l'actualisation du temporel «*thoura*», c'est dire «*maintenant*». C'est un véritable processus de substitution de statut de langue scientifique que met en discours Kamélia qui, en filigrane, extériorise une espèce de regret à la limite de la frustration vis-à-vis de la non maîtrise de l'anglais avec lequel elle aurait aimé qu'à l'université soient dispensés les enseignements de médecine. Et tout en faisant preuve de réalisme en rapport avec la langue de formation des enseignants et celle de la documentation disponible, elle décrit une situation de dilemme. Une situation où son désir de l'anglais est freiné par l'usage universitaire du français. C'est pourquoi, l'actualisation du «nous» endogroupal qui, en impliquant justement l'utilisation du français, neutralise presque complètement le «je» personnel largement dominant dans son tour de parole K116 où ce «je» en s'appuyant sur la voix du père, physiquement absent, défend l'adhésion à la domination de l'anglais. Ainsi, il ne reste plus à Kamélia qu'à espérer et à se projeter dans l'avenir, comme elle fait en K148, pour voir se concrétiser ce souhait d'étudier en anglais comme ailleurs y compris en France, selon ses dires de K148.

4.4.4. «/zriḡh [je sais que] l'anglais akhir [est meilleur]/» (Lotfi 125)

Le discours de Lotfi au sujet du français en rapport avec l'anglais se caractérise par sa brièveté. En effet, celui-ci préfère s'attarder sur la langue arabe, en dépit de mes tentatives à orienter ou à réorienter notre discussion autour de cette thématique.

Je saisi l'opportunité où Lotfi discute des langues de sciences pour introduire ma question:

E124/ *donc pour toi/ pour toi d l [c'est le] français i d [qui est] la langue de la science//*
L125/ *i nakwni ih [pour nous oui]/ zriḡh[je sais que] l'anglais akhir[est meilleur]/ mais*
l'anglais on (n') a pas la base/ win iyichvan vghigh s [moi je veux] l (e) français
akhatar [parce qu'] en plus aken vghoun inind s l(e) [quoi qu'on dise en] français
nessen chitouh [on connaît un peu]/ après ilaq [il faut]l'anglais bien sûr//

Lotfi fait preuve de réalisme bien qu'il n'assume pas son discours individuellement et préfère m'impliquer en mobilisant ceux à quoi renvoie le parapraxème endogroupal kabyle «*nakwni*», c'est-à-dire nous. C'est l'incontestabilité du statut de langue de sciences dont jouit le français en Algérie qu'il affirme, sans nier la plus grande importance de l'anglais dans le monde, par rapport au français, et dont il regrette la non maîtrise. Et c'est parce que l'anglais est peu maîtrisé par ce nous endogroupal, auquel il s'identifie, qu'il dit vouloir le français, actualisant un réglage de sens particulier au praxème verbal kabyle «*vghigh*», pour signifier non pas 'je veux' affectivement le français mais je préfère rationnellement, pour le moment, le français en attendant d'acquérir l'anglais. C'est donc en tant qu'outil de travail, de réception et d'émission qu'il opte pour le français car, dit-il, dans un dialogisme interdiscursif faisant allusion aux partisans de l'arabisation totale pour qui l'anglais doit se substituer immédiatement au français, au moins, cette langue, c'est-à-dire le français, 'nous' le maîtrisons. En effet, dans son discours, tout porte à comprendre que Lotfi admet, discrètement, l'importance grandissante de la langue anglaise par rapport à la langue française. Mais son incompetence, non dite, en cette matière l'incite à choisir le français, probablement en raison de son aisance à apprendre et à s'exprimer avec cette langue. C'est pourquoi l'acquisition de l'anglais est située dans le futur presque comme un projet d'avenir que lui aussi doit concrétiser.

4.4.5. «/Aujourd'hui c'est [ce n'est] pas le français c'est l'anglais/» (Amel 129)

Dans un discours de mixité langagière à dominance arabe et à très forte redondance du praxème de banalisation, «*normal*», Amel, qui souhaite poursuivre en français des études de pharmacie comme son père, fait l'éloge de cette langue au mépris insoutenable de l'arabe, notamment en A87, A89, A91, A93, A95 et A97. Ce n'est que vers la fin de l'échange avec elle que l'anglais apparaît, dans sa bouche, en comparaison au français qu'elle trouve «*facile*» (A53, A55, A63, A69, A81), «*belle*» (A101, A119) et «*scientifique*» (A129) systématiquement en référence à des noms de savants: Rousseau, Pasteur, Marie-Curie¹⁷ mais aussi Newton et Euclide à qui elle attribue la nationalité française ou, au moins, qu'elle prend pour des auteurs d'expression francophone pour expliciter ce qu'elle entend quand elle qualifie le français de langue de «*sciences*» (A129) mais qu'elle remet tout de suite après en cause, selon la même logique chronologique que les autres élèves.

¹⁷ Inutile de préciser son origine polonaise que le lieu d'exercice de sa profession semble effacer au profit de son pays d'accueil, la France.

A129/ *b l [en] français aussi euh ::/ c'est c'est une langue taa [de] la science mais aujourd'hui c'est pas l(e) français c'est l'anglais/ donc euh ::/*
 E130/ *donc si tu as le choix entre le français et l'anglais ###*
 A131/ *comment?/ ah oui bien sûr l'anglais/ bien sûr l'anglais/ mais b l(e) [en] français euh :: c'est euh:: c'est pas c'est pas comme l'anglais//*
 E132/*comment ça ?/*
 A133/*b l'[en] anglais euh :: c'est plus euh :: b l'[en] anglais khir [c'est mieux]c'est dans l(e) monde entier/ b l(e) [en] français f [en] França f [au]Canada/*

Comme dans les échanges avec les autres élèves, le prestige et la scientificité du français sont lié aux grands savants et lettrés français des temps révolus, circonscrit à la France et au Canada (A133) alors que l'anglais, lui, appartient à «*aujourd'hui*» (A129) et il est «*dans le monde entier*» (A133). En effet, Amel ne reconnaît pas le caractère scientifique au français parce que pour elle une seule langue peut prétendre à ce statut: l'anglais. Pourtant, mise devant le choix entre les deux langues, elle finit par revenir au français (A135), comme la langue des études qu'elle veut poursuivre. C'est sans doute parce qu'elle n'a pas les capacités nécessaires en anglais, qu'elle semble avoir choisi précipitamment dans le sillage de la comparaison virtuelle entre les deux langues et où le réglage de sens du praxème comparatif «*c'est mieux*» (A133) est flou d'autant plus qu'en le lui soumettant en E136, elle change complètement les paramètres de la comparaison substituant le français à l'anglais et l'arabe au français. Pressée de partir, Amel laisse cette question en suspens.

4.5. Les élèves inscrits en Gestion et économie:

4.5.1. «*L'anglais c'est [...] dans le monde entier le français ça y est snagh [je connais]*» (Marzouk 163)

Etre en classe de gestion et économie conduit, selon Marzouk, à des études universitaires dans ce domaine (M19, M27). Cela est en théorie, car mon interlocuteur souhaite s'inscrire plus tard dans une filière de langues où le français et l'anglais sont enseignés (M39, M47, M169). Conscient de l'universalité grandissante de la langue anglaise, Marzouk appréhende la difficulté d'apprentissage de cette langue comparativement à la langue française:

M137/ *ça c'est sûr/ ça c'est sûr/ mais ma nezmar [si on peut]/ c'est difficile matchi am l [c'est pas comme le]français/ c'est facile du moment que l(e) français on connaît/ tout l(e) monde parle s l(e) [en]français même wid our n aghrara [ceux qui n'ont pas été à l'école]/donc automatiquement agh dass theshel[ce sera facile pour nous]//*
 E138/ *i s l'anglais?/[qu'en est-il en anglais ?/]*
 M139/ *i :: s[en] l'anglais ilaq [il faut] des efforts/ atas [beaucoup] les efforts/ donc automatiquement agh dass difficile [ce sera difficile pour nous]//*
 E140/ *difficile?//*

M141/ *difficile euh :: puisque euh :: puis que tout ce j'ai dit et tout/ automatiquement donc euh ::/ voilà/ voilà c'est comme ça//*

Le paraprazème «ça c'est sûr» réitéré en M137 répond à ma réflexion portant sur l'universalité de la langue anglaise (E136). En approuvant cette caractéristique, il juge cependant cette langue difficile, inaccessible à «tout le monde» et exigeant des efforts pour l'acquérir (M139) comparativement à la langue française qui, selon lui, ne nécessite pas d'effectuer des études pour pouvoir la pratiquer; car, selon lui, de toutes les façons tout le monde la parle même ceux qui n'ont pas été à l'école (M137), distinguant ainsi entre le français, qu'il considère faire partie des langues de socialisation autour de lui, et l'anglais à qui il attribue le statut de langue étrangère.

Je saisis, de ces propos, que Marzouk ne souhaite pas fournir d'efforts pour surmonter la difficulté qu'il dit éprouver dans sa pratique de l'anglais. Ce qui est en contradiction avec ses vœux et révélations précédentes (M39, M41, M45, M47, M57) quand il déclare vouloir poursuivre des études de traduction/ interprétariat qui impliquent cette langue. C'est pourquoi, je le relance deux tours de parole après. Une relance à laquelle il réagit en précisant qu'il s'agit bien de lui:

M145/ *moi je veux l(e) français et l'anglais// l(e) français d l'anglais plus bien sûr l'arabe du moment que ::/ du moment euh :: c'est obligé//*

Avec une forte focalisation sur soi «moi je veux» (M142), Marzouk insiste sur les deux langues française et anglaise, en dépit de la difficulté qu'il dit éprouver dans la pratique de cette dernière, mais sans pour autant omettre la langue arabe, probablement, parce qu'il sait, maintenant que je le lui ai dit, qu'elle est la principale langue exigée dans la préparation du diplôme de traduction.

Dans le même ordre d'idée, Marzouk explicite son opinion :

M151/ *moi/ ma sakhtarninyi d l [si on m'offre de choisir ce sera le] français mais zrih[je sais]/ je sais que/ zrih belli i [je sais qu'à]l'université s [c'est]l(e) français/ zrih[je sais]//*

E152/ *et donc###*

M153/ *et donc s l[en] français akhir [c'est mieux]//[rire]*

E154/ *yaah [ah bon!]/###*

M155/ *i:: du moment qu'euh:: les livres et tout/ l'internet i et même euh::/ tout s l[c'est en] français donc voilà/ voilà//*

En affirmant que le français n'est donc pas tout à fait un choix puisque de toutes les façons, précise-t-il en M151, c'est la langue des études universitaires, Marzouk semble souhaiter un autre choix. Mais quand je l'invite à le formuler, il qualifie le français de meilleur choix (M153) provoquant mon étonnement en E154 qu'il semble avoir vu venir puisque son tour de parole M155 se prolonge dans son rire après sa relative longue pause m'invitant à reprendre la parole mais que je tarde justement à exécuter. C'est en fait un rire de camouflage d'une incohérence dont il se rend compte aussitôt, d'autant plus que dans la simultanéité de mon étonnement (E154) et de son rire (M153), c'est lui qui l'emporte en me doublant ainsi que le mentionnent les marques graphiques de dédoublement vocalique en E154. Il engage alors un discours justificatif non pas de son choix du français mais de l'emploi de ce dernier à l'université. Il présente cet emploi comme une évidence au vu de la disponibilité des moyens et de la documentation universitaires avec cette langue et non avec d'autres langues, ici principalement l'arabe mais aussi l'anglais pour lequel il dit, pourtant, opter en cas de choix libre même en compétition avec le français.

E164/ *on suppose on suppose/ on suppose que tu n'as pas d'autres choix/ soit faire français ou faire anglais//*

M165/ *anglais bien sûr//*

E166/ *anglais ?//*

M167/ *ih[oui]/ du moment que l(e) français snagh[je connais]/ et euh::/ euh::/ en plus du moment que l'anglais euh :: c'est plus euh :: c'est plus euh ::/ voilà c'est dans le monde entier/ donc automatiquement d [c'est] l'anglais/ puis que l(e) français sayi snagh[ça y est]/// donc voilà/ yak akka [c'est bien ça]?/ c'est ça?/ c'est logique?//*

L'évidence dans l'option de Marzouk pour l'anglais tient à son désir de plurilinguisme (M39, M47, M57) et elle n'est pas au détriment du français. En effet, c'est tout à fait cohérent qu'il affirme cela sans ambiguïté au regard de ces propos antérieurs relatifs aux efforts nécessaires à fournir pour apprendre cette langue (M139, M141), exprimant ainsi son besoin de la maîtriser aussi bien parce qu'il "connait" maintenant le français (M167) que l'anglais est, « en plus » (M167), pratiqué « dans le monde entier » (M167). Cette double occurrence du praxème kabyle « snagh » qui signifie " je connais ", c'est-à-dire " je connais le français " enchâsse la triple occurrence « plus » qui, elle, concerne l'anglais, pour dire tout simplement que Marzouk est conscient des enjeux de langues à la fois au niveau de l'université, pour laquelle il se prépare, et au niveau mondial. Ainsi, il rend impossible toute réplique à la

cohérence de son discours dont il contrôle si bien l'extériorisation qu'il se permet de marquer une pause assez longue (que mentionnent dans le corpus les trois barres obliques après le second «*snagh*») comme pour me défier de discuter sa parole. Ce que je ne fais pas justement. C'est pourquoi il poursuit son tour de parole d'abord avec un double conclusif (*/donc voilà/*) puis avec une triple interrogation à vocation affirmative annoncée en rafale et allant de la constatation («*c'est bien ça?/ c'est ça?*») à la construction intellectuelle (*/c'est logique?/*), rendant mon adhésion à son discours inévitable (E168).

4.5.2. «/Maintenant c'est l'anglais la première langue internationale/» (Lydia45)

Catégorisée «*langue de l'avenir*» (L41), le français préféré à l'arabe occupe la place la plus importante dans le discours de Lydia. Sollicitée pour plus de précisions au sujet de ce qualificatif, Lydia déclare :

L55/oui c'est vrai euh:: je sais maintenant que:: c'est l'anglais la première langue internationale et tout/ je sais/ mais euh:: je veux dire euh::/ ce que je veux dire euh:: l'anglais euh:: plutôt le français est une langue de technologie/ c'est c'est euh: c'est la langue du savoir euh::: de la science et tout/ c'est la langue euh :: du développement du monde/ ça c'est vrai/ enfin euh :: moi hein !/ moi personnellement tu sais euh::/ moi j'aime bien tout ce qui est langue étrangères/ tu sais/ mais uniquement euh:: mais seulement euh:: pas l'arabe/

Par la séquence «*oui c'est vrai*», elle confirme son opinion au sujet du français comme «*langue d'avenir*» (L49). Mais l'hésitation prolongée révèle qu'elle doute de la recevabilité de ses propos et cherche à les ajuster pour laisser la plus grande place à la mondialité de l'anglais. Ainsi, en se rendant compte de ce désordre discursif, elle tente d'y remédier. D'où cette répétition du marqueur dialogique «*je veux dire*» à valeur explicative par lequel elle occupe le temps en attendant de redonner sens et cohérence à ses propos. Déstabilisée par sa propre désorganisation, elle essaie de maintenir sa position à l'égard du français. Mais, par lapsus, l'actualisation du praxème «*anglais*» devance celui de «*français*» et révèle ainsi une situation de refoulement que Lydia expliquera particulièrement dans ses tours de parole L129, L131, L133, L135, L139, L141, L143 en rapport avec l'attitude de son père surtout mais aussi de sa mère vis-à-vis de la langue de sa formation (et de celle de ses frères et sœur aussi) qui est l'arabe et à travers laquelle elle est jugée et infériorisée.

Plus loin dans l'échange, en saisissant l'instant où Lydia, qui souhaite suivre des études de français à l'université, énumère ce qu'elle considère être les mérites de cette langue, dont les possibilités de «*visiter les pays français*» (L79) et «*voyager*» (L79), je lui suggère «*l'anglais aussi*» (E80) pour cet objectif, elle m'interrompt brutalement:

L71/ *oui je sais/ avec l'anglais euh :: c'est plus facile/ ma thesnedh*[si tu connais] *l'anglais outsagwadara*[tu n'auras plus à craindre]/ *c'est c'est vrai/ c'est la langue qui marche maintenant/ oui ça je sais/ mais euh :: moi euh :: je (ne) sais pas/ ouhrichghara* [je ne suis pas bonne] *vraiment di* [en] *l'anglais/*

La séquence initiale («*oui je sais*») atteste donc que mon interlocutrice adhère à l'idée que l'anglais «*est la langue qui marche maintenant*» et qui, par conséquent, offre également la possibilité d'exaucer ce souhait de voyager au même titre que la langue française. Inutile de revenir sur le praxème «*maintenant*» qui, rien que par sa présence liée à l'anglais, rappelle le français, absent dans cet énoncé, et le renvoie dans ce qui n'appartient plus à «*maintenant*» et au présent, mais au passé. C'est donc un aveu de frustration que Lydia extériorise en clôture à son tour de parole: elle aurait aimé "être bonne" en anglais. Ce qui peut justifier aussi son passage au kabyle pour, justement, exprimer la profondeur de cette frustration dont l'actualisation du praxème "la crainte" frôle celui de "la peur" que la maîtrise de l'anglais réduirait à néant. Ce qui donne à comprendre le sens de son tour de parole, aussi réaliste qu'il est, comme une espèce de consolation, un repli, voire un abandon du rêve de voyager qui implique l'anglais.

L85/ *ouyarna thezridh* [en plus tu sais]/ *dagui ghounagh* [ici chez nous] *euh:: ghas aken* [même si] *l'anglais euh :: langue internationale/ euh :: mondiale et tout/ mais euh :: chez nous euh : mazal d l* [c'est encore le] *français toujours iglahoun* [qui marche]/

4.6.Un élève inscrit en Mathématiques: «*C'est dépassé/ même le français*» (Amayas 97)

Avec Amayas, l'anglais apparaît dans son tour de parole A77 concomitamment avec le français comme langues des études de maths-informatique qu'il projette poursuivre à l'université. C'est, en fait, une apparition inattendue puisqu'elle intervient au cours des tours de parole à propos de son rapport avec la langue arabe et de l'attitude qu'il adopterait en cas d'orientation vers une filière universitaire arabisée.

A77/*et donc euh euh::/ moi euh moi je veux faire des des euh :: je veux maths-
info[matique]/ et c'est c'est en français et et bien sûr en en anglais//*

Il faut, en effet, préciser tout de suite que dans ce tour de parole, l'anglais vient juste après le français et précédé du praxème d'évidence «*bien sûr*», comme si Amayas n'avait pas besoin de mentionner cela ou, à la limite, je suis censée savoir que cette filière exige, de toutes les façons, l'anglais. Ce qui rend ainsi le statut du français en tant que langue d'études, dans cette filière, incertain et fragile du fait que, dans cet énonciation, l'anglais vient chronologiquement après le français, comme si Amayas veut dire qu'il est vrai que ces études sont entamées en français mais, en réalité, c'est en anglais qu'elles sont réalisées... Il suspend donc ce statut de langue d'études à l'anglais dont la présence plane même dans la comparaison qu'il choisit comme procédé pour répondre à ma question relative au français:

E86/*et que penses-tu du français?/*

A87/*du français?/*

E88/*oui oui c'est euh c'est-à-dire qu'euh::/*

A89/*par rapport à à l'arabe?//*

En effet, selon la logique globale de l'opinion d'Amayas sur les langues, son interrogation en A89 devrait concerner l'anglais et non pas le français! Ici, en choisissant le cadre comparatif avec l'arabe, alors que l'échange porte sur la ou les langues des études dans sa filière préférée, c'est-à-dire maths-informatique, dont il a exclu toute éventualité de l'arabe, il signifie sans dire l'impossibilité de comparer le français à l'anglais, concernant cette filière. Impossibilité qu'il dit sans ambiguïté à propos de l'arabe vis-à-vis du français dans ses tours de parole A91, A93 et A95 et cela dans tous les domaines. Et quand je lui demande d'explicitier ce qu'il entend lorsqu'il affirme qu'entre le français et l'arabe, il n'y a «*pas de comparaison*» (A93), il généralise cette opinion en la situant dans le temps à l'instar des autres élèves qui ont accepté d'échanger avec moi autour des langues pour les besoins de la présente étude, mais en observant, dans un premier temps, une totale discrétion évitant l'actualisation du praxème «*anglais*» et, dans un second temps, un étalage de ses connaissances en rapport avec le français à qui il fera succéder l'anglais en actualisant, comme les autres élèves, le praxème «*maintenant*» pour justifier son actualisation du praxème présentatif «*c'est dépassé*» à propos de l'arabe qu'il transfère tout de suite après au français, le tout dans un dialogisme convergent avec son père qu'il convoque justement pour parler de l'avenir ; alors que les autres voix en rapport avec le français appartiennent toutes au passé. Alors oui, pour Amayas, le français est «*dépassé*»

- A97/ *c'est dépassé/ même l(e) français/ même l(e) français//*
- E98/ *qu'est-c(e) qu'il a l(e) français?//*
- A99/ [sourire] *mais mais il euh :: mais maintenant c'est comment dire?/ Oui c'est vrai c'est beau et tout/ c'est euh :: c'est scientifique euh : c'est universel et tout/ mais mais l'anglais avec euh :: avec//*
- E100/ *l'anglais domine maintenant//*
- A101/ *exactement/ exactement//*
- E102/ *et qu'est-ce que qu'est-ce que tu tu disais euh le français est est scientifique euh//*
- A103/ *bien sûr c'est la langue des sciences et de de/ le vaccin et tout les les maladies microbiennes et tout ce c'est c'est en France euh/ oui oui c'est en France mais mais maintenant euh maintenant c'est plus euh comme comme à l'époque de de Louis Pasteur et les les autres// et puis les les droits les droits des gens et tout//*
- E104/ *c'est donc ça c'est ça que que tu qualifies de de scientifique ?//*
- A105/ *en maths aussi en physique et tout/ il ya aussi la la littérature euh Germinal Les misérables Rousseau Jules Verne Victor Hugo Sartre L'étranger d'Albert Camus//*
- E106/ *mais où est-ce que tu as appris tout ça?//*
- A107/ [sourire] *enfin un peu de tout euh/ mon grand-père ma mère/ euh/ mon père un peu/ mes sœurs et frères euh/ mes tantes aussi enf- maintenant euh il y a l'internet et tout//*
- E108/ *vraiment chapeau pour tant de connaissances et euh//*
- A109/ [sourire] *c'est comme ça mais mais mon père dit à chaque fois qu'il faut beaucoup d'anglais/ moi je suis encore attaché au français//*

4.7. Conclusion:

Dans l'ensemble de ces discoursivités, la récurrence de l'actualisation du marqueur chronologique kabyle «*thoura*», ou d'un de ses équivalents en français «*maintenant*», «*actuellement*», «*aujourd'hui*», «*à présent*», concentre le réglage de sens comparatif du français et de l'anglais en ce sens que chacun de mes partenaires des échanges se contente de renvoyer au passé le français, à travers les références intellectuelles, scientifiques et littéraires, qui lui sont associées, comme preuve de statut de langue de sciences, de savoir et de culture pendant la période durant laquelle ont vécu ces références. Alors que l'anglais est affirmé comme étant la langue du présent en évoquant, dans le meilleur des cas d'argumentation, la domination américaine dans le monde actuellement.

Ce statut de langue de la planète qu'occupe l'anglais dans leurs discoursivité y parait comme une substitution au français si avancée qu'il serait de l'intérêt de la plus part d'entre eux de s'y mettre avec souvent cette arrière-pensée de quitter leur pays pour aller... en France! Un sentiment que contredit le statut du français à l'université pour laquelle ils se préparent et qu'ils savent puisqu'ils l'affirment. Farès va jusqu'à reprocher à son père

d'exiger de lui un bon niveau de français alors que, dit-il, les connaissances et les sciences diffusées avec cette langue sont élaborées en anglais.

A l'exception de Sofiane, les deux langues ne sont pas comparées au niveau de leurs éléments internes ni des moyens, didactiques s'entend puisque nous sommes en milieu scolaire, mis à la disposition de chacun d'eux pour les acquérir. La comparaison s'appuie sur des arguments généraux qui parcourent les paroles quotidiennes, qu'elles soient élaborées comme dans les médias ou non, comme dans les discussions conviviales sans enjeu ni tension spéciale.

L'élément humain dans la relation pédagogique ressort en faveur du français chez l'ensemble des élèves à l'exception de Farès qui, dans sa logique contradictoire projetant d'aller en France tout en choisissant de s'inscrire par défaut en licence de philosophie (en arabe), reproche à son enseignant la rigueur, l'application et surtout la pratique exclusive du français en classe.

Il faut souligner, enfin, la convocation quasi-systématique de la voix parentale, essentiellement du père, pour exprimer la nécessité de maîtriser l'anglais car, selon cette voix à laquelle adhèrent mes interlocuteurs, cette langue est celle de la communication internationale et des nouvelles technologies même si la formation scientifique à l'université ici, en Algérie, se fait en français: les enseignants, la documentation, etc. étant en français... C'est donc vers ce bilinguisme universitaire français-anglais que cette voix parentale semble orienter ces élèves tenant compte en même temps des données pédagogiques et didactiques disponibles en Algérie et du rapport du français à l'anglais dans le monde actuellement.

Ce qui rappelle l'évidence de l'interrogation dans l'intitulé même de ce chapitre: le français, une langue dépassé par l'anglais? En effet, au fond, il est difficile de ne pas situer cela dans ce qu'on appellera après Dominique Huch (2010) un discours de majoration. Un discours qui pourrait avoir, il est vrai, des retombées sur les représentations que se font ces élèves de ce rapport entre le français et l'anglais dans le monde, mais qu'on pourrait élargir aux autres langues. Des représentations qui ne les prédisposeraient pas à fournir suffisamment d'efforts pour acquérir le français d'autant plus que leur cursus scolaire les y préparent déjà. D'où la nécessité d'un discours pédagogique et didactique de clarification de ce rapport pour replacer l'acquisition du français dans une perspective plurilingue à même de

multiplier les chances de réussir professionnellement ici en Algérie mais aussi dans les pays francophones en insistant sur la présence française dans les quatre coins du monde que l'idée de l'hégémonie de l'anglais tend à occulter en effaçant du même coup la dynamique d'autres langues comme l'espagnol dans le continent sud-américain et surtout au cœur des Etats unis d'Amérique. Un discours donc pour nuancer, pour revaloriser la différence, c'est-à-dire la diversité dans la perception des rapports entre les hommes et les nations, et pour un monde culturellement pluriel car, dans les discours recueillis, l'anglais est, certes, survalorisé comparativement au français mais systématiquement les élèves y regrettent le fait qu'en réalité il ne le parle pas. Cela implique-t-il des prédispositions à consentir des efforts nécessaires pour l'acquérir? Théoriquement, oui. Mais dans la pratique, c'est-à-dire dans la réalité pédagogique, les doléances des collègues anglicistes sont celles des autres collègues enseignants de langues, de sciences... Ce qui nuance davantage aussi bien la portée sémantique des discours recueillis, que la pertinence des analyses qu'ils inspirent.

Chapitre 5

Le français, une belle langue ?

5.1.Introduction:

Considérer le français comme une langue belle, élégante, attirante est l'une des thématiques qui émerge des entretiens recueillis. Je rends compte, dans ce chapitre, des réglages de sens dans l'actualisation de ces praxèmes qu'opèrent les neuf des vingt-neuf entretiens qui ont qualifié ainsi le français. Il s'agit donc de saisir dans la matérialité verbale de leur propos ce à quoi renvoient ces qualificatifs. Qu'y a-t-il, donc, selon chacun d'eux, de beau, d'élégant et d'attirant dans la langue française? En quoi cela est-il beau, élégant et attirant? Comment mettent-ils cela en discours dans l'échange dialogal avec moi?

5.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères:

5.2.1. «/Peut-être la la France/ euh oui la France c'est beau surtout les villages/» (Mélissa127)

Je rappelle que l'aisance à parler en français de Mélissa, candidate au baccalauréat de série Lettres et langues étrangères, est liée à la pratique en famille (M31) de cette langue en prévision du départ familial pour le Canada, ainsi que cela est mentionné à la fin de la transcription de l'entretien avec elle mais dans lequel elle n'en dit pas un mot.

C'est dans la mise en discours justificatif de sa perspective universitaire en licence d'anglais plutôt qu'en licence de français, pour laquelle je l'ai discrètement invitée (E112) dans le sillage de ses explications relatives à son aisance en arabe (M103, M105) mais surtout en français qu'elle dit (M97) avoir choisi comme langue de ses réponses au questionnaire de la pré-enquête pour apporter la preuve de ses déclarations en rapport avec ses capacités en cette langue, qu'elle actualise le praxème «*beauté*» (M113) qualifiant le français de «*belle langue*» (M115) mais «*dépassée*» (M111) par l'anglais.

Mes tentatives de l'amener à désambiguïser le réglage de sens de ce praxème semblent la surprendre bien que je lui aie précisé, en E16, que l'objectif de l'entretien est l'explication de ce que «*je n'ai pas compris [...] dans certaines de ses réponses*». Cette surprise ressort, malgré sa performance langagière d'apparence dissimulatrice de tout indice de

déstabilisation, dans la récurrence des tournures «*je (ne) sais pas*» (M125, M127, M129, M133), «*c'est comme ça*» (M117: deux occurrences) / «*c'est comme ça qu'on dit*» (M115, M117, M119, M133, M137), «*comme tout le monde*» (M123: deux occurrences), «*peut-être*» (M127: deux occurrences) et dans le choix énonciatif du présentatif «*c'est*» (M113, M115, M117, M125, M127, M129, M133, M137), pour éviter son implication, et/ou du pronom de non-personne «*on*» (M115, M117, M119, M137). Pourtant, non seulement je l'interpelle systématiquement par le phatique «*tu*» (E112, E116, E120, E122, E124, E128) mais aussi je lui demande explicitement que ce que je veux entendre c'est son point de vue (E116). Ce dont elle accuse réception d'ailleurs en ouverture à son tour de parole M117 dans sa reprise en écho à valeur d'apparence collaborative.

M113/*mais l(e) français euh// mais l(e) français euh même la littérature euh/ c'est vrai c'est beau et tout mais mais euh//*
 E114/*qu'est-ce qui est beau?/*
 M115/*ih [oui] on dit que l(e) français c'est une belle langue est tout mais moi euh/ oui c'est vrai et tout/ mais mais l'anglais et tout c'est pas comme autrefois/ même les Français d'ailleurs//*
 E116/*mais mais euh/ mais qu'est-ce qu- enf-/ pour toi/ pour toi einh?/ qu'e(st)-ce que euh qu'e(st)-ce que tu trouves de beau euh/ pourquoi tu dis que le français c'est une belle langue? voilà ma question//*
 M117/*pourquoi j(e) dis euh:/ et pa(r)ce que euh:/ pa- pa-euh c'est comme ça c'est comme c'est comme ça qu'on dit/ comme on dit c'est//*
 E118/*ah oui !/*
 M119/*c'est comme ça qu'on dit///*
 E120/*et tu penses que le français est une belle langue?///*
 M121/*oui oui bien sûr//*
 E122/*tu penses?/*
 M123/*enfin je pense comme tout l(e) monde bien sûr/ comme tout l(e) monde//*

Le flou dans l'objet qualifié de «*beau*», dans son tour de parole M113, ne confond pas innocemment le français et la littérature française. En effet, dans sa comparaison à l'anglais, particulièrement en M111 et M115, et dans l'évidence avec laquelle elle annonce son choix de s'inscrire en licence d'anglais (M107), elle établit sa préférence de l'anglais qu'elle valorise, ne serait-ce qu'en affirmant que son acquisition nécessite des efforts, à la différence du français dont elle dira que sa pratique est «*habituelle*» (M139), «*naturelle*» (M133), «*simple*» (M133) et qu'elle dit dépasser le français «*maintenant*» (M111) y compris en littérature à laquelle elle semble, justement, confiner celui-ci même «*autrefois*» (M115). D'où ma réplique E114 sollicitant d'elle de préciser le praxème nominal que qualifie l'adjectival «*beau*»: le français ou la littérature?

Son approbation en ouverture à son tour de parole M115 est de principe. Elle est surtout sans conviction comme le montre aussi l'actualisation de «*et tout*» aussi bien dans la tournure «*c'est une belle langue et tout*» que dans celle «*oui c'est vrai et tout*» qu'elle abandonne d'ailleurs immédiatement en trois temps. D'abord, en adoptant l'indéfini «*on*» duquel elle s'auto-exclut et se distancie ainsi de ceux qui, selon elle, considèrent que le français est beau, et peu importe que cela concerne la littérature ou la langue française. Ensuite, en explicitant cette prise de position en entamant un programme de sens non achevé qu'elle introduit par l'oppositionnel «*/mais moi euh/*». Ce qu'elle reprend au profit de l'anglais détournant de cette manière, en dernier temps, à la fois l'objet et le fil de notre discours qui étaient respectivement la beauté du français et la place qu'elle attribue à la littérature dans cette beauté. C'est donc une véritable stratégie d'évitement de ma question que Mélissa tente en faisant appel à la comparaison à l'anglais. Au moyen de cette comparaison, elle justifie l'actualisation de son approbation à l'initiale de son tour de parole et sa double tournure «*et tout*» par laquelle elle évacue ce qu'elle sous-entend dans son «*oui*» d'approbation (bien que ma question en E114 n'appelle pas du tout ce genre de réponse en oui ou en non), en renvoyant dans «*autrefois*», dans le passé, ce qui est sous-entendu être contenu dans la proposition qu'elle approuve et qu'elle m'attribue alors que c'est justement l'objet de ma question! Et comme pour prouver le caractère définitivement dépassé du français ou de la beauté du français, Mélissa clôture son tour de parole en convoquant la position des Français non pas vis-à-vis de cette beauté, objet de ma question, mais carrément de la pratique de leur langue, dans une tournure où les deux praxèmes, respectivement, introductif «*même*» et conclusif «*d'ailleurs*», en font l'argument irréfutable du statut du français comme une langue dépassée par l'anglais mais sans savoir si cela concerne la beauté qu'elle-même a attribuée au français, en M113, et en m'incitant à l'y interroger, en E114.

Dans M115, Mélissa contourne donc l'objet de mon E114. Ce qui explique la redondance de l'oppositionnel «*mais*» dans, ce qui convient d'appeler ma réplique, E115 à la façon dont Mélissa détourne l'objet de ma question E114. Hésitantes, les trois occurrences de l'oppositionnel «*mais*» font entendre en même temps mon désaccord avec Mélissa et mon embarras à le lui faire comprendre. Mes dires inachevés dans mon second programme de sens dans ce même tour de parole, en portant les traces de mon à-dire en difficulté d'extériorisation, indiquent mon souci de sauvegarder l'allure de l'échange tout en recentrant Mélissa sur l'objet de ma question en E114 comme cela est explicitement avoué à la fin de ma réplique: «*/voilà ma question/*» qui est, en fait, l'aboutissement de formulations et de

reformulations de l'objet de ma question insistant auprès de Mélissa pour qu'elle comprenne que c'est son avis seulement que je sollicite. Et que je sollicite uniquement à propos de ce qu'elle *«trouve beau»* quand elle dit que le français est une belle langue et peu importe l'époque et les autres langues. L'accusé de réception de sa reprise en écho de ma voix en ouverture à son tour M117 rétablit notre fil de discours, tel qu'exigé par mon affirmatif et conclusif aux implications interrogatives *«voilà ma question»*. Mais cet accusé de réception accule Mélissa à produire un discours, c'est-à-dire un commentaire centré sur un objet discursif qu'elle a émis, il est vrai, mais dont elle ne semble pas avoir de quoi dire, probablement parce que la beauté du français est, pour elle, une évidence qu'elle n'a pas eu l'occasion de discuter. La preuve est, d'une part, dans l'hésitation qui suit immédiatement son accusé de réception et sursoit à l'extériorisation d'une hypothétique raison censée venir après le grammatical *«parce que»*, reproduit sans être achevé à deux reprises. Elle est, d'autre part, dans la redondance du présentatif essentialisant *«c'est comme ça»* (quatre occurrences). Comme si la beauté du français est un fait. Mais un fait dont Mélissa n'a pas la preuve sinon la bouche de *«on»* commentateur à valeur absolue à laquelle Mélissa ne semble pas s'être essayée à interroger. *«On»* a donc la fonction de voie échappatoire que Mélissa emprunte en faisant entendre les voix dialogiques qu'elle implique et desquelles elle avait annoncé sa distanciation au profit de l'anglais dans son tour de parole M115. La valeur incitative de mon interjection en E118 est insuffisante pour la faire parler davantage. En effet, elle se contente, comme le mentionnent les trois barres obliques qui ferment son tour, de réaffirmer le même procédé discursif en refusant de s'impliquer (M119), préférant une espèce d'adoption des propos d'autrui sans vraiment les adopter au point de les défendre ou, au moins, les expliquer.

Avec le recul, tout porte à croire que Mélissa n'a pas mesuré le poids ou les implications de ce qualificatif au moment de son actualisation en M113. Si bien qu'elle apparaît de plus en plus gênée de me renvoyer, à chaque fois, à cette voix dialogique quasi-inidentifiable parce qu'elle-même ne semble pas l'entendre, en tous cas pas suffisamment, pour au moins reproduire ses arguments. C'est pourquoi, il me paraît vain aussi mon renouvellement de la question en E120 dans l'espoir de l'entendre produire son propre discours au sujet de la beauté du français. Un discours qui ne serait pas celui de ce *«tout le monde»*, de cette voix à laquelle est référé cet indéfini *«on»*. En effet, même avec mon *«et»* suggestif en ouverture à mon tour E120, après quoi elle observe un assez long temps pour reprendre la parole, je n'ai pas réussi à susciter chez elle la moindre auto-dialogisation. Comme si elle tient, par principe, à être fidèle à ce *«tout le monde»*, à cet indéfini *«on»* pour qui elle n'aura pas à

rendre de comptes à la différence de mes propos qu'elle semble assimiler à des reproches. Elle confirme donc avec force que le français «*est une belle langue*» (M121). Mais sans plus. Ce qui m'incite à la relancer (E122) sans succès puisqu'elle revient, encore une fois, à son "port d'attache" («*comme tout le monde bien sûr*», M123) à partir duquel je choisis de me positionner pour provoquer son affecte. Mon oppositionnel «*mais*», en ouverture de mon tour de parole E124, n'implique pas, en effet, la beauté du français, sujet de notre échange jusqu'ici, mais elle-même. Elle réagit en rafale (M125) avant même que je n'aies fini de reformuler ma remarque, comme le montrent les marques de dièse par lesquelles est transcrit le dédoublement vocalique (E124).

E124/ *mais tu (ne) sais pas ce qu'il y a de beau/ ce qu###*

M125/ *si si mais c'est pas c'est comment dire ? c'est pas physique/ c'est pas physique/ je sais pas moi/ c'est pas physique//*

E126/ *c'est quoi alors?/*

M127/ *je (ne) sais pas moi/ je (ne) n'ais pas/ peut-être la la France/ euh oui La France c'est beau surtout les villages/ à la maison euh mon mon père a acheté un livre/ quand il est parti en France il a acheté un livre sur sur les villages en France/ c'est vrai c'est très beau/ peut-être pour ça/ je (ne) sais pas/ mais c'est pas physique/ c'est élégant de parler avec le français c'est vrai/ mais euh/ mais je (ne) sais pas//*

E128/ *tu dis que c'est élégant###*

M129/OUI:./ *c'est plus beau/ je sais pas comment expliquer ça mais c'est plus beau/ ça c'est sûr//*

E130/ *c'est plus beau/*

M131/ *oui bien sûr//*

E132/ *par rapport à quoi?//*

M133/ *euh:: par rapport à quoi?/ euh par rapport euh par exemple quand je euh::/ pour moi c'est plus cool en anglais c'est vrai mais mais euh// mais en français euh en français je sais pas c'est c'est naturel voilà/ c'est comme simple euh//*

E134/ *c'est simple?//*

M135/ *enfin/ pour moi bien sûr//*

E136/ *et l'anglais?/*

M137/ *c'est pas pareil/ l'anglais c'est pas pareil/ en anglais euh il faut faut euh comme on dit avoir an english maouth/[rire]/ il faut une gymnastique di [dans]la bouche/ [rire]//*

E138/ *mais en français aussi en arabe en kabyle et ###*

M139/ *oui mais c'est l'habitude/*

E140/ *mais en anglais aussi c'est euh c'est c'est une question//*

Confuse, Melissa produit un discours contradictoire en affirmant, d'une part, que la beauté du français ne relève pas du physique et, d'autre part, en liant cette beauté à celle de la France, à celle des villages de France qui, non seulement, concernent le physique mais que Melissa dit connaître à travers un support physique: un livre que son père a ramené de France! Consciente

de cette confusion, elle se ressaisit dans le même tour de parole M127. D'un côté, elle multiplie les deux tournures «*je (ne) sais pas*» (à l'ouverture et à la clôture) et «*peut être*» (deux occurrences) parallèlement au récurrent présentatif «*c'est*». De l'autre côté, elle glisse vers le praxème adjectival «*élégant*» dans la perspective de le substituer à celui de «*beau*» dont le réglage intralocutif du sens, c'est-à-dire au physique que Melissa vient d'écarter comme aspect définitoire de la beauté du français! Pourtant, en la relançant au sujet de ce praxème «*élégant*» (E128), elle (M129) m'interrompt. D'abord, avec une telle intonation montante à valeur d'approbation qu'elle donne l'impression d'exprimer sa joie de trouver la voie à sa voix. Mais tout de suite après, elle réactualise, contre toute attente, le praxème «*beau*», avec ce superlatif comparatif «*plus*» que j'interroge tout de suite après, comme si elle veut aussi me faire admettre ce praxème considérant acquis celui de l'adjectival «*élégant*», du fait sans doute que je ne l'interroge pas à ce sujet comme je le fais avec le praxème «*beau*»! Devant ce véritable volte-face, j'observe, prends acte de son propos renvoie, dans ce tour, exclusivement à la France et ses villages et la reprends en écho avec une arrière-pensée qui consiste à l'amener à désambiguïser le comparatif «*plus*» (E130, E132) qu'elle n'hésitera pas à faire. D'abord, en accusant réception de ma requête (M133). Ensuite, en s'énonçant cette fois-ci en «*je*», à la différence de ses tours de parole précédents où, tantôt, elle s'identifie au «*on*» de non-personne (M115, M117, M119), c'est-à-dire à «*tout le monde*» (M123), tantôt elle s'exprime au moyen du présentatif, comme si ce qu'elle dit est une vérité générale et admise par tous (M111, M117, M119, M125, M127, M129). La désambiguïstation du comparatif «*plus*» passe donc par le «*moi*» (M133) énonciatif non pas d'une subjectivité mais d'un point de vue; comme si Mélissa ne souhaite pas que je retienne ces propos contre elle, ainsi qu'elle paraît vivre le fait que j'insiste pour qu'elle m'explique ce qu'elle entend par «*beau*» dans son tour de parole M113. Cette prudence est encore plus remarquable dans son hésitation à approuver un propos qu'elle émet au sujet du français et que je reprends sous forme interrogative en E134. Aussi, son discours en M135 («*/enfin/pour moi bien sûr*») est en réalité une réplique non pas au sens explicite de ma reprise en écho E134 mais à toute intention de ma part de la comprendre mal, c'est-à-dire d'entendre dans son propos autre chose que son rapport à elle, et à elle seule, au français. Le réglage dialogal du praxème «*simple*» (M133) est donc personnel, relatif à Mélissa. Celle-ci insiste pour qu'il ne soit pas généraliser. Ainsi, elle m'amène à adopter la comparaison à l'anglais qu'elle a entamée dans son tour M133 où, en qualifiant le français de «*naturel*» et de «*comme simple*» tout en précisant que l'anglais «*/c'est cool c'est vrai mais mais euh/*», elle sous-entend dans son hésitation (*euh*) que l'anglais n'est ni «*naturel*» ni «*simple*». En effet, son hésitation

débouchera non pas sur un programme d'enchaînement sur l'anglais mais sur une rupture de programmation changeant d'objet de discours: le français. C'est pourquoi dans ses explications en M137, nourries de deux rires signifiant son humeur joyeuse maintenant qu'elle ne se sent plus aculée, elle reprend l'énonciation avec l'impersonnel «*il faut*», l'indéfini «*on*» et le présentatif «*c'est*», moins pour ne pas assumer ses propos que pour dire, justement, que cela est connu de «*tout le monde*», à la différence de ce qu'elle dit penser du français et de l'anglais dans ses tours précédents. L'anglais présente donc une exigence, c'est-à-dire un effort pour «*avoir an english maouth*» et une «*gymnastique [dans] la bouche*». Alors que le français «*c'est naturel*», «*c'est comme simple*»! Melissa est si sûre d'elle qu'elle interrompt ma réplique E138 où je tente de lui faire remarquer que l'effort dans l'articulation concerne aussi le français, l'arabe et le kabyle, c'est-à-dire comme pour toutes les langues. Tout en approuvant cela, elle introduit immédiatement une nuance, au moyen de l'oppositionnel «*mais*», pour écarter insidieusement l'idée de l'effort, en ce qui concerne ces trois langues, et le réserver à l'anglais, justement, qu'elle préfère au français dont elle dit être une langue «*dépassé par l'anglais*» (M111).

L'entretien est interrompu à cet instant car Melissa doit repartir avec son père, venu pour la récupérer. Elle part et me laisse un peu frustrée, n'ayant pas obtenu la matérialisation verbale de l'ambiguïté dans l'expression de son attitude vis à vis de la beauté du français, de la beauté de parler en français (M127) qu'elle refuse de lier au physique (M125). Alors que pour ce qui est de l'anglais, c'est exclusivement par le physique qu'elle le distingue (M137)! En effet, j'allais juste faire remarquer que la pratique de l'anglais est aussi une question d'habitudes, dans l'espoir de l'entendre régler le sens du praxème «*habitudes*», que le téléphone de Melissa retentit...

5.2.2. «/ C'est beau et c'est tout/» (Ibtissem 90)

Je rappelle que l'échange réalisé avec Ibtissem se caractérise par la présence de sa mère qui prend part à l'interaction, tantôt en complétant les propos de sa fille tantôt en échangeant avec elle, ou encore en exprimant son propre point de vue.

Dès les premiers tours de parole, Ibtissem déclare vouloir se spécialiser en langue française à l'université (I1). Ce choix semble être motivé par les bons résultats obtenus dans cette matière (I15, I35, I37). Ce qui n'est pas ce qu'elle affirme en réponse à ma question portant sur les raisons à l'origine de ce choix:

E42/ euh::/ euh :/ tu peux euh :/ tu peux me dire pourquoi euh ::/ pourquoi tu veux faire français//
 I43/ pourquoi?/
 E44/ ih/ pourquoi tu veux faire français à l'université?/
 I45/ euh ::/ d'abord j'ai des ami(e)s ig khadmen [qui font] français/ mais i Alger matchi dagui i [à Alger et non pas ici à] Tizi-Ouzou// d'accord ? j'ai des ami(e)s/ en plus###
 E46/ et que te disent tes ami(e)s de euh::###
 I47/ euh ::/ ça va ça va/ ça leur plaît/ ça leur plaît c'est ça l'essentiel// mais mais daghen [néanmoins] il paraît que c'est difficile//c'est difficile puisqu'euh :: puisque nekwni [nous] on a étudié en arabe// donc c'est normal/ c'est difficile//
 E48/ c'est difficile?//
 I49/ ih/ mais mais normal/ normal au début/ mais après mi ats sarhen dayen [tu te libères et ça y est]// donc normal//
 E50/ i pour quoi toi tu veux faire français?//
 I51/ pa(r) ce que j'aime bien//
 E52/ tu aimes bien?//
 I53/ oui oui/###

La reprise en écho interrogative du praxème «*pourquoi*» (I43) lui permet de gagner plus de temps afin de programmer ses dires. Et comme pour fuir ma demande de mise en mots de ses motivations, elle fait appel à l'expérience de ses amis, orientés vers la même branche à Alger. Cette précision du lieu de formation «*i Alger matchi dagui i Tizi-Ouzou*» (I145), c'est à dire "à Alger et non pas ici à Tizi-Ouzou", révèle que mon interlocutrice compte, d'une part, suivre la même trajectoire. D'autre part, il semble qu'elle n'est pas convaincue de la formation dispensée à Tizi-Ouzou ainsi que cela est largement montré dans le chapitre réservé au français, langue de savoir, de technologie et d'avenir. C'est dans une dimension dialogique interdiscursive qu'elle transpose l'opinion de ses amis qui s'y plaisent dans cette discipline, mais qu'ils considèrent au même temps «*difficile*», un praxème dont l'ambiguïté est abordée dans le chapitre réservé au français perçue comme une langue de savoir, de technologie et d'avenir.

Je rappelle que ma question initiale a pour objectif de saisir auprès d'Ibtissem les raisons à l'origine de son choix. Mais jusqu'ici, il semblerait qu'il est plutôt facile pour elle de parler des autres que d'elle-même. Je la relance alors une nouvelle fois à propos de ses motivations à la base de son choix de cette branche (E50). C'est, selon ses dires, son appréciation de cette langue qui motive son choix (I51) sur lequel elle insiste d'ailleurs juste après en I53 par un «*oui*» d'approbation réitéré. Ses réponses succinctes et laconiques convoquées comme pour

fuir d'autres détails, peut être difficiles à mettre en mots, interpellent sa mère Malika, qui intervient pour compléter les dires de sa fille donnant ainsi l'air de lui venir en aide:

M54/ depuis qu'elle était petite/ si zik [depuis longtemps]/ si zik th hammel atsahdhar s throumith [depuis longtemps elle aime parler en français]// en plus asmi thella i l primaire dayem [quand elle était au primaire toujours] elle joue euh :: elle fait l'enseignante de français//[rire partagé ave Ibtissem]// ça je me souviens bien de ça/ si si je me souviens//

E54. Yah ! [ah bon!]/ donc ça remonte loin//

I55/ enf/-/ oui/ mais euh :: en plus le français c'est quand même une belle langue/ oui/ une belle langue n'est-ce pas ?/une langue universelle scientifique et tout/ d'ailleurs moi quand madame X nous parle j'aime bien/ je sais pas comment/ je sais pas/ il ya quelque chose euh ::/ je sais pas/ peut-être akhtar [parce qu']elle est belle/ i dhessah [et c'est vrai que] madame x thazyen [est belle]//

L'intervention de Malika paraît faire plaisir à sa fille qui se réjouit (le rire partagé avec sa mère en M54) à l'idée d'écouter le récit de son enfance. Selon Malika, Ibtissem a toujours été passionnée par cette langue depuis son jeune âge, elle qui jouait la maîtresse de français. Par ce détail, une question s'impose: la jeune Ibtissem est-elle attirée par la langue française ou par la fonction d'institutrice ou même les deux à la fois? Ne s'identifiait-elle pas inconsciemment à son enseignante de l'époque ainsi que cela est décrit dans le chapitre abordant la thématique du français perçu en tant que langue de savoir, de technologie et d'avenir?

Ibtissem reprend sa place d'interlocutrice dans son tour de parole I55 en approuvant les propos de sa mère auxquels elle intègre un détail non mentionné jusqu'ici. Celui relatif à la beauté du français: «*c'est quand même une belle langue*». Le praxème adverbial «*quand même*» est introduit comme pour montrer qu'il s'agissait d'une évidence à ne pas nier et inutile à démontrer. Si bien qu'elle insiste sur cette beauté en m'interpellant par l'élément «*n'est-ce pas ?* » à valeur interlocutive pour solliciter mon adhésion à son discours. Dans le même tour de parole (I55), Ibtissem glisse de cette beauté de la langue française vers la beauté physique de son enseignante de français et passe ainsi de la beauté qu'elle associe à la langue française à celle de son enseignante de français. N'associe-t-elle pas, dans son inconscient, la beauté physique de son institutrice à celle de la langue qu'elle enseigne: le français?

Plus loin dans l'échange, Ibtissem raconte que durant tout son cursus scolaire, ce sont des enseignantes (femmes) qui leur (ses camarades de classes et elle) assuraient cette matière, à

l'exception d'une courte période où monsieur X devait remplacer madame Y. Ce récit n'est pas sans importance puisque ma partenaire de l'échange opère une différence linguistique entre le parler masculin et le parler féminin. La langue française, considérée une «*belle langue*», est perçue différemment selon qu'elle s'extériorise d'une voix féminine ou masculine. Je l'interroge alors sur ce détail afin de situer avec elle le fondement de cette différence:

I71/ *non/ netsa [lui] il (n') est pas euh ::// mais surtout m euh ::/ amek?[comment ?] je sais pas/ c'est pas am [comme] madame Y imir ni [en ce moment-là] elle nous parlait et tout/ mais netsa [lui] les exercices ken [seulement]/ la dictée/ yarnou le français ni les hommes hein ! [en plus ce français des hommes hein!]//*
E72/ *amek [comment]? l français les hommes ?/ [rire]/*
I73/ *i :: thazrid [i :: tu sais] les hommes euh :: enf-/ matchi irkwoul[pas tous]/ llan [il y en a]// moi j'aime pas akenni [cette façon]// je préfère les femmes//*
E74/ *ah bon ! pourquoi?//*
I75/ *je (ne) sais pas moi/ c'est comme ça/ c'est comme ça et c'est tout//*

Mon interlocutrice n'apprécie pas d'abord la méthode d'enseignement de monsieur X qui se focalise, selon ses dires, sur les exercices, comparativement à celle de madame Y, non explicitée dans ses propos (I71). Elle clôture ce tour de parole par une séquence teintée d'étonnement et de mépris «*yarnou le français nni les hommes hein!* » («*en plus ce français des hommes !*»), qui règle ici un sens flou. C'est pourquoi je reprends en écho ce programme sous une forme interrogative (E72), sollicitant auprès d'elle plus de précisions à ce sujet. La forme de sa réponse I73, traversée d'hésitations, d'interruptions de programme, de pauses plus ou moins longues, traduit sa difficulté de dire. Elle commence par généraliser son opinion à l'ensemble des hommes. Mais se rendant immédiatement compte de la portée de ses dires, elle tente de les atténuer («*matchi irkwoul*», c'est à dire «*pas tous*»), pour signifier enfin sa préférence du parler féminin.

Mon insistance sur ce sujet (E74) semble l'embarrasser. Ainsi, difficile pour elle peut être à mettre sa pensée en mots, elle autocensure l'à-dire en lui substituant la séquence d'ignorance «*/je ne sais pas moi/*» suivie d'une autre séquence en double occurrence «*/c'est comme ça et c'est tout/* », comme pour couper court avec mes interrogations.

Quelque peu embarrassée moi aussi par ses propos auxquels je ne m'attendais pas, je la relance avec hésitation afin de saisir cette distinction effectuée entre les deux accents féminin et masculin:

E76/ euh :: je veux dire euh ::/ qu'est qu' euh ::/ qu'est-ce que les hommes euh ::/ les hommes ont ont de de particulier aâni?//

I77/ ala matchi [non pas] tous les hommes/ kra [certains] bien sûr//

E78/ ih ih[oui oui]/ widak nni widak nni [ceux- là ceux-là]/ qu'est-ce qu'ils ont###

I79/ je sais pas comment euh :: amek ihadren [commentils parlent] l(e)français s[avec] ra am [comme]euh ::/ amaken [comme si]euh :: amaken s [comme si avec] la force/ nagh [ou] je sais pas amek[comment]//

E80/ yah ! donc pour toi###

I81/ nekini yifith [pour moi c'est meilleur] avec madame Y/ ihi :::/ skhilla [beaucoup]/ en plus elle cultivée/ wellah [je jure qu'] on dirait une vraie française/ elle parle le français mieux que les Français// mais avec monsieur X c'est :: pas beau/ c'est pas :: doux/ c'est comme euh :: c'est dur/ c'est fort/ c'est pas beau/ non/

Adoptant une attitude d'évitement de discourir au sujet de cette particularité opérée dans le parler masculin, Ibtissem reprend son autodialogisation de I73 où elle atténuait ses propos, refusant de généraliser son opinion à l'ensemble des hommes. Cette réponse est peut-être stratégique car elle lui permet de bénéficier de plus de temps afin de préparer et d'extérioriser ses dires. Ainsi, suite à mon insistance, elle hésite puis souligne ce qu'elle entend: la virilité du parler masculin passe par «*la force*» (I79) dans la réalisation, par exemple, de la syllabe /ra/, me laissant le soin de déduire ce à quoi elle veut en venir: les hommes roulent les /r/ alors que les femmes les grasseyent. Dans ce même tour de parole, Ibtissem semble mal à l'aise à l'idée de mettre en discours ses reproches: d'où cette séquence «*je (ne) sais pas amek*» («je ne sais pas comment») dans laquelle elle condense justement sa difficulté de dire. Ce n'est que dans son tour de parole I81 qu'elle libère sa pulsion communicative et laisse libre cours à l'extériorisation d'un dire difficile lié à la différence qu'elle établit entre le parler de ses deux anciens enseignants. Celui de l'enseignant homme est «*dur*», «*fort*», «*pas doux*» et «*pas beau*». Ces propos débouchent sur un énoncé enchâssé qui suppose l'existence d'un parler pas dur, pas fort, doux et beau qui serait probablement celui de ses enseignantes femmes.

Je déduis de ces propos que cette «*belle langue*» est, en fait, liée à la beauté physique de ses enseignantes qui l'ont marquée par, entre autres, leur prononciation du français devenant ainsi son modèle.

Ce qui m'autorise aussi à supposer que même le choix d'Ibtissem à suivre des études de français à l'université serait, au moins, partiellement déterminé par ce réglage de sens du qualificatif «*belle langue*» en rapport avec cette opinion valorisante qu'elle se fait de ses enseignantes de la matière.

Je la relance alors au sujet de ce qualificatif de «*belle langue*»:

E90/ *comment c'est une belle langue?/ tu peux m'expliquer cela?/*

I91/ *c'est une belle langue pa(r) ce c'est une belle langue/ i thoura [i maintenant] je ne sais pas moi/ on l'appelle comme ça/ et c'est vrai bien sûr/ c'est une belle langue// de toute façon moi euh :: quand quand je :: achki ara sellagh [quand j'entends] l'anglais euh :: l'anglais surtout les Américains/ surtout les Américain/ a:: non/ l français euh :: je sais pas c'est doux/ euh :: je sais pas moi isâa [il a] une musique/ je sais pas c'est beau/ je sais pas euh :: je peux nekkini amek [moi comment]/ je peux pas nekkni adinigh amek [moi dire comment]/ c'est beau et c'est tout///*

Difficile pour elle d'assumer en «je» cette beauté précédemment annoncée «*on l'appelle comme ça*» et difficile pour elle de la définir «*je (ne) sais pas moi*», Ibtissem produit un discours traversé d'hésitations et d'allongements vocaliques qui traduit un sentiment d'incertitude vis-à-vis de son propos en réponse à ma demande. L'introduction de l'anglais dans ce programme sème la confusion: s'agit-il d'un lapsus ou d'une comparaison entre ces deux langues? Ce qu'elle n'élucide pas. En effet, elle plonge plutôt dans une intralocution où la reprise de ce praxème «*beauté*» est détournée pour lui associer la douceur et la musicalité qui caractériseraient la langue française, faisant entendre ainsi son autre voix autour de l'anglais comme une langue dépourvue de ces deux qualités.

5.2.3. «*Je trouve ça beau*» (Wiza73)

Je profite du moment de l'interaction où Wiza exprime sa préférence de l'anglais et du français, au détriment de l'arabe, pour l'inviter à préciser davantage son attitude vis-à-vis de chacune de ces deux langues.

E54/ *fahmagh [j'ai compris]/ et si tu as à choisir ?/ laquelle choisiras-tu en premier lieu/*

W55/ *c'est euh :: je (ne) sais pas/ euh :: peut-être euh :: je pense que :: je (ne) sais pas wellah [je jure] euh :: [sourire] que c'est difficile de faire euh :: le choix/*

E56/ *et si tu dois faire le choix ?/*

W57/ *euh :: je dirai euh :: que je vais opter euh :: peut-être que je vais euh :: je vais choisir euh :: français je crois/*

En réponse à ma question, Wiza expulse un programme de phrases truffé d'hésitations («*euh*»), de séquences de doute («*peut-être, je pense*») qu'elle parait mobiliser pour les besoins d'une stratégie d'évitement («*je ne sais pas*») et pour avouer, sans le dire, sa difficulté à faire un tel choix. Et pour certifier son dire, elle engage sa parole par le praxème «*wellah*», c'est-à-dire "je jure". Ce procédé parait pour elle un moyen d'affirmer sa difficulté à choisir une des langues en question. C'est pourquoi je renouvelle ma demande insistant discrètement pour qu'elle effectue ce choix. Elle réplique, après une séquence lui permettant de gagner plus de temps et de programmer/extérioriser son dire (comme les hésitations, les programmes inachevés), qu'elle opterait pour la langue française. Cependant, le praxème «*croire*» en clôture à sa réponse teinte ses propos de doute et porte des traces d'incertitude. C'est ce qui me permet d'insister au sujet de cette langue dans le but de saisir son opinion. Elle finit dans son tour de parole W59 par confirmer son choix de la langue française:

E58/ *français/*

W59/ *français/ oui/ je pense que je vais choisir français/*

Malgré la persistance du doute par l'emploi du praxème «*penser*», Wiza parait confiante en opérant ce choix.

E60/ *et pourquoi ?/*

W61/ *euh :: je (ne) sais pas euh :: je sais une chose c'est qu'euh :: j'aime le français/ c'est tout / j'aime bien cette langue/*

E62/ *pourquoi ?/*

W63/ *pourquoi ?/*

E64/ *ih [oui]/ pourquoi tu aimes cette langue ?/*

W65/ *je (ne) sais pas/ comme ça/*

E66/ *comment comme ça ?/*

W67/ *comme ça/ le le français euh :: c'est une langue qui qui me plaît beaucoup voilà/ c'est une langue qui me plaît/ voilà/*

La réponse de mon interlocutrice en W61 révèle que celle-ci ne s'attendait pas à mon interrogation. D'où son hésitation avant de déclarer son estime pour cette langue. Je réitère alors ma demande. Elle la reprend immédiatement en écho (en W63) pour s'assurer de ce réglage interrogatif qui ouvre sur un tour supplémentaire dans lequel je reformule mon interrogation en reprenant son objet annoncé dans son tour W61. En dépit de mon insistance, elle produit le programme ambigu «*comme ça*» car relevant d'une essentialisation mais aussi parce que c'est présenté comme une hypothèse parmi d'autres éventuelles. En effet, cela vient après son «*je (ne) sais pas*» qu'elle m'oppose presque à chaque requête comme une fin de

non-recevoir. Je présume donc que par cette stratégie d'évitement frôlant le refoulement, elle a du mal à extérioriser son dire. D'où la réalisation de cette ambiguïté, sur laquelle je fonde ma question suivante (E66). Hélas, et encore une fois, ma partenaire de l'échange s'obstine à toute réplique claire et réactualise à nouveau cette ambiguïté (en W67) pour se contenter d'un programme dans lequel elle affiche simplement sa préférence de la langue française.

Je ne me contente pas de ces déclarations. Je tente de faire surgir un réglage de sens plus précis de ce qu'elle essayait de passer sous silence, en l'interrogeant autour des raisons à la base de cette préférence:

E68/ *pourquoi justement ?/*

W69/*je (ne) sais pas justement/ euh :: c'est une langue euh :: pour moi euh :: c'est beau euh :: moi je pense euh :: c'est une langue belle euh :: je (ne) sais pas/*

Cette réponse cache mal cette difficulté de dire qu'éprouve mon interlocutrice qui semble confuse et embarrassée. Elle hésite, évite et doute avant de mettre en discours ce dire difficile dans lequel elle affirme la beauté de la langue française. En revanche, elle remet, tout de suite après, ses propos en doute comme par manque d'assurance et de confiance en elle-même, en clôturant ce tour de parole par la séquence «*je (ne) sais pas*».

Je me focalise, à présent, sur ce praxème adjectival «*belle*» langue, sollicitant auprès de ma partenaire de l'échange plus de détails et de précisions :

E70/ *c'est une langue belle/ c'est-à-dire ?/*

W71/ *c'est-à-dire euh :: je (ne) sais pas euh ::/ c'est une langue euh :: c'est une belle langue euh ::// [rire] elle est belle c'est vrai/*

La reprise en écho du marqueur dialogique «*c'est-à-dire* », au début de son tour de parole W71, est, pour Wiza, un moyen d'établir un lien entre ses propos précédents et ceux à venir. En effet, je m'attends à ce qu'elle reconstruise son opinion en apportant des exemples ou des précisions qui permettent de saisir le sens qu'elle attribue au praxème «*belle*» langue. Elle replonge simplement et après hésitations, dans la répétition de ce qualificatif, auquel s'ajoute ce rire qui démasque sa gêne face à ma demande de clarification. La séquence finale de ce tour de parole, «*c'est vrai*», est, par ailleurs, glissée comme pour signifier que cette caractéristique fonctionne comme une vérité générale qui n'a pas besoin d'être démontrée et à laquelle mon interlocutrice m'invite discrètement à m'y contenter.

Insatisfaite de ce raccourci, je reformule ma requête dans l'espoir de l'amener à produire d'autres éléments susceptibles de régler le sens de ce praxème adjectival à la base de la tournure: le français est une belle langue.

E72/ *comment ça ?/*

W73/ [rire] *ce n'est pas euh :: je veux dire euh :: ce n'est pas euh :: belle euh :: comme pour euh :: une personne euh :: je (ne) sais pas moi/ mais euh :: je pense euh :: pour moi euh :: c'est beau/ je trouve ça beau/*

E74/ *et qu'est-ce que tu trouves beau en fait ?/*

W75/ *qu'est-ce que je trouve beau ?/ [rire]*

E76/ *ih[oui]/*

W77/ *je (ne) sais pas euh ::/ déjà euh :: le fait de parler comme ça français euh :: moi je pense que pour moi euh :: c'est beau/ c'est beau à entendre/*

E78/ *c'est ###*

W79/ *c'est beau à entendre/ c'est une langue euh :: je (ne) sais pas moi/ c'est une langue euh :: pour moi c'est beau de parler français/ la prononciation euh :: les mots/ euh :: je (ne) sais pas/ son vocabulaire [rire] je (ne) sais pas/ je trouve tout ça beau dans cette langue/ je (ne) sais pas/ déjà quand j'entends quelqu'un parler en français euh ::/ ça euh :: déjà euh :: ça donne envie de l'écouter/ c'est une langue tellement euh :: je (ne) sais pas comment dire euh :: je (ne) sais pas euh :: thesaâ sser [elle contient un mystère]/ c'est une langue euh :: vivante et tout/ elle est belle/ elle est belle/ c'est aussi de cette beauté/ c'est aussi parce qu'elle est euh :: riche/ elle est parlée par tout le monde/ je pense/*

En ouverture à son tour W73, Wiza rit pour se procurer du temps nécessaire à la programmation de son dire. Le marqueur dialogique «*je veux dire*» est introduit dans le but de vouloir reconstruire et agencer son dit et son à-dire pour plus de précision. Cependant, elle bute sur des ratages qui traduisent son embarras (hésitations, allongements syllabiques, programmes interrompus) et finit simplement par réitérer la beauté avec laquelle elle qualifie le français. Beauté qu'elle tente de comparer à celle (sans doute physique) d'une personne. Mais elle ne parvient pas. En effet, se rendant compte tout de suite de l'inefficacité de cette comparaison, elle interrompt sa séquence.

Jusqu'à présent, mon interlocutrice n'arrive pas à mettre en discours ce qu'elle signifiait par cette «*belle langue*». Je l'interpelle alors en E74 espérant qu'elle parvienne enfin, cette fois-ci, à extérioriser l'à-dire refoulé. Encore une fois, elle tempore et retarde de plus en plus l'extériorisation de son dire par cette reprise en écho de ma question et ce rire final (W75) par lequel elle dissimule cette gêne face à ma demande. Cette reprise en écho débouche sur un

autre tour de parole (W77) dans lequel elle laisse comprendre, timidement, que cette «*beauté*» attribuée au français est, en fait, liée à l'aspect oral de cette langue. En effet, selon ses dires, «*c'est beau à entendre*».

Ce n'est qu'en W79 qu'elle parvient au bout de sa réflexion et laisse libre cours à sa pulsion communicative réprimée jusqu'ici. De ce programme jaillit une série de ratages d'actualisation qui reflètent l'embrouillement et l'embarras de Wiza, en dépit de ce rire par lequel elle tente de dissimuler sa perturbation.

En effet, elle souligne, après une série d'hésitations et de séquences traduisant une situation inconfortable dans laquelle elle se trouve (tel que «*je ne sais pas moi*»), que cette beauté relève de cet aspect oral dont jouit la langue française: sa prononciation, son vocabulaire, son charme, sa richesse pour enfin la proclamer langue vivante, belle et «*parlée par tout le monde*».

5.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie:

5.3.1. «*c'est une belle langue et tout ###*» (Farès83)

En présence de sa mère Hayet qui participe parfois à l'échange, Farès produit un discours dans lequel il qualifie le français de «*belle langue*» (F83) tout en affirmant la difficulté, pour lui, de l'apprendre. Une difficulté accentuée par le fait que Farès le considère dépassé par l'anglais. Ce qui rend, à ses yeux, les efforts à fournir pour le maîtriser lourds et inutiles d'autant plus que, selon lui, le savoir est, actuellement, produit en anglais (F103, F105) et qu'en français on ne fait que traduire... (F107). C'est dans l'ordre de cette comparaison qu'il actualise le praxème lié à la beauté du français. Un praxème dont le fonctionnement discursif ressemble à un principe général qu'il évoque sans se soucier de son réglage de sens, car son objectif argumentatif est de réduire justement les atouts du français à cette beauté qui, en plus, est révolue, selon ses dires:

E82/ *donc l(e) français ###*

F83/ *non non/ c'est vrai l(e) français c'est une belle langue et tout ###*

E84/ *que veux-tu dire par belle langue?/*

F85/ *amek?/[comment ?]*

E86/ *tu as qualifié le français de belle l###*

F87/ *oui/ en fin je pense/ je pense parce que euh:: parce que::/ parce que/ on dit que le français c'est une belle langue parce que parce comme ça/ [rire]*

E88/ *comment comme ça?/*

F89/ *comme ça/ et c'est tout//*

- E90/*comment comme ça et c'est tout ?/ qu'est ce que tu trouves de beau dans la langue française?/*
- F91/*qui?/ moi?/*
- E92/*oui/ toi oui/*
- F93/*rien/ [éclat de rire suivi de celui de la maman et de moi-même]*
- E94/*tout à l'heure tu disais que le français est une belle langue//*
- F95/*oui oui mi [mais] zik [autrefois]/ thoura tamgharth [maintenant elle est veille]/ [éclat de rire suivi de celui de la maman et de moi-même]*
- E96/*amek tamgharth?/[comment ça elle est veille?]*
- F97/*elle est veille c'est tout// [rire]/ ifouthit l hal[elle est dépassée]//*
- E98/*ah bon!//*
- F99/*c'est fini/l'anglais partout même dagui [ici]/*
- E100/*tu penses?/*
- F101/*lghachi zran thoura belli l français iwaken ken atrouhad ar França [tout le monde sait que maintenant le français c'est juste pour partir en France]/ mais laqraya [les études]la science et tout//*
- E102/*laqraya [les études] la science et tout//*
- F103/*ih [oui] les sciences/ la technologie et tout s [c'est en] l'anglais/ walikan [regarde] Google/ les meilleurs sites akw s [tous sont en] l'anglais//*

En rupture dialogale dans l'objet du co-discours, comme le montrent les marques de dièse par lesquelles sont mentionnés les dédoublements vocaliques (F83), ma requête en E84 surprend Farès. En effet, à ce moment de l'échange, il est question de la comparaison du poids du français et de l'anglais dans le monde. En même temps qu'il exprime sa surprise dans sa réplique immédiate (F85), il s'en sert pour gagner du temps sans doute nécessaire à la programmation d'un sens que ma requête appelle sous forme de désambiguïsation d'un propos qu'il vient tout juste d'actualiser, sous forme d'un retour sur son propre propos auquel il ne semble pas avoir prêté attention avant de l'extérioriser comme une vérité dont il ne paraît pas douter. A ce sujet, ses tours de parole suivants (F87, F89, F93) révèlent que cette attention est si réduite que Farès, en difficulté de formulation, se voit obligé de reprendre la comparaison à l'anglais (qu'il ne qualifie pas de beau) dans une perspective temporelle pour renvoyer cette «*beauté*» au passé (F95) et recentrer le débat entre les deux langues au plan des «*études*» (F101), de la «*science*» (F103) et de la communication internationale (F101) et électronique (F103), dans lequel Farès réduit au minimum la présence du français au profit de l'anglais.

Par son approbation (F87), en interrompant mon explication en E86 de ma question en E84, il se repositionne comme un interlocuteur qui comprend très vite, sans qu'on ait à lui tout expliquer ainsi qu'il paraît interpréter rétroactivement son tour de parole F85. Ensuite, il

entame l'extériorisation d'un discours en élaboration incertaine. Un discours portant les traces de l'intensité de son activité signifiante comme le montrent les ruptures dans les programmes de sens, les redondances et les allongements vocaliques. Ces ratages le donnent à voir comme un interlocuteur à la recherche de propos pour, en même temps, assumer son choix de vouloir toujours prendre le dessus. Ce qui exige de lui de répondre avec "je", puisqu'il est interpellé (E84, E86, E90, E92, E94), et de maintenir son opinion à l'égard du français quitte à abandonner son "je" pour se dire avec le "on" de non-personne dans une perspective qui n'est pas celle de généraliser à tous l'idée que le français est beau, mais celle que personne ne sait ce qu'il y a de beau dans cette langue, comme pour anéantir cet unique argument qu'il cite en faveur du français. Ainsi, la reformulation précise de ma question et mon insistance, particulièrement en E90 et E94, aboutissent au contraire de ce que je cible, à savoir l'explicitation par Farès de ce qu'il entend quand il déclare que le français est «*une belle langue*» (F83, F87). Farès se saisit de mes questions pour faire comprendre à son père à travers sa mère et surtout moi, sa principale interlocutrice, que même la beauté du français n'est qu'une idée que personne ne peut prouver et que cette langue ne mérite pas toute l'attention qu'on lui accorde et l'effort que son père exige de lui à l'apprendre (H27, F29). En réalité, son rire en clôture à son tour de parole F87 dans lequel, à court d'argument, il essentialise cette beauté ne serait-ce par l'actualisation de «*comme ça*», en fermeture à son programme de sens, annonce une succession de banalisations et de ridiculisations (F89, F91, F93, F95, F97, F101). Une annonce en écho à la visée réductrice des atouts du français dans son propos en F83 où la double négation «*non non*», en introduisant le programme présentatif «*c'est vrai que l(e) français c'est une belle langue et tout*», fonctionne dans la logique de son tour de parole F81, dans lequel le français est implicitement réduit à rien au profit de l'anglais dans tous les domaines: «*la technologie*», «*le cinéma*», «*la musique et tout*», «*et même les informations*». Cette offensive est dialogalement si subtile qu'elle procède par la provocation du rire auquel nous prenons part sa mère et moi (F93, F95), dans cette ambiance libératrice de sa pulsion communicative défiant tout réglage polémique du sens et toute autocensure dans l'extériorisation verbale de Farès pour qui le français n'a «*rien*» (F93) «*thoura*» (F95), c'est-à-dire maintenant, même pas cette beauté d'"autrefois" (F95).

5.3.2. «/Belle sur le plan de son vocabulaire par exemple/» (Sofiane71)

Je saisis l'occasion où Sofiane discute des langues en présence dans son milieu scolaire et social à la fois et où il établit une comparaison surtout entre les deux langues étrangères (le français et l'anglais) et la langue officielle du pays (l'arabe), pour introduire ma question:

E62/ *i ketch/ amek ithetswalidh la langue française/ [et toi/ comment vois-tu la langue française?]*

S63/ *amek ?/[comment ?]*

E64/ *ih [oui] que penses-tu de cette langue ?/*

S65/ *ehh :: j(e) sais pas moi euh ::/ c'est une langue euh : c'est une langue c'est une belle langue/ voilà par exemple/*

Dans sa réponse initiale, Sofiane reprend en écho l'élément interrogatif «*amek*», c'est à dire 'comment?', pour se donner le temps de réflexion, de programmation et de mise en discours. Par ce procédé, il fait semblant de ne pas saisir le sens de mon interrogation quand bien même celle-ci est réalisée dans sa langue maternelle, la principale langue de notre échange. Je réitère alors ma question et cette fois-ci en choisissant volontairement de le faire en langue française, supposant que mon interlocuteur a peut-être du mal à exprimer sa pensée au sujet du français en kabyle. En effet, suite à ma seconde interrogation, et après hésitations assez longues accompagnées d'une séquence de doute, il laisse enfin libre cours à sa pulsion communicative pour mettre en mot la beauté de cette langue. Il conclut son programme par l'actualisation du praxème adverbial «*voilà*», signe d'un souhait non-dit espérant par-là couper avec mes questions ou, peut-être, changer de sujet de discussion. Ce qui ne m'empêche pas de poursuivre dans la même optique visant à le faire parler davantage de ce qualificatif : «*belle langue*».

E66/ *une belle langue?/ c'est-à-dire?/ qu'est-ce qu'il y a de beau dans cette langue ?/*

S67/ *ehh :: j' (e ne) sais pas trop euh ::/ c'est la langue de Molière euh :: de Victor Hugo euh ::###*

E68/ *donc c'est la langue de la littérature?/*

S69/ *oui si tu veux/*

Cette courte séquence (S67) est marquée de quatre occurrences d'hésitation assez longues qui montrent que mon interlocuteur est déstabilisé face à une question à laquelle il ne s'y attendait sûrement pas. Il associe cette beauté du français aux deux grandes figures de la littérature française: Molière et Victor Hugo. Dans sa référence à la littérature pour marquer la beauté de cette langue, il tente discrètement de m'impliquer dans son discours, voire même de me rendre quelque peu à l'origine de son opinion par cette réplique en S69 : «*oui si tu veux*».

Je ne me contente pas de ces réponses qui me laissent croire que les arguments avancés au sujet de cette «*belle langue*» ne sont qu'une manière pour lui d'éviter plus de détails,

peut-être difficile à mettre en discours, voire à assumer. Ce qui me pousse à essayer encore une fois de comprendre ce qu'il refoule et passe sous silence:

E70/ *c'est pour ça que tu la trouves belle?/*

S71/ *non non euh :: c'est à dire que :: moi je pense qu'euh :: enfin elle est :: belle euh :: sur le plan de son vocabulaire par exemple// euh :: c'est aussi dans la prononciation euh :: c'est-à-dire que c'est c'est c'est toujours bon euh :: enfin moi euh :: ça m'(e) fait plaisir euh :: j'aime bien euh :: comment dire euh :: j'aime bien euh :: quand quelqu'un euh :: quand j'écoute quelqu'un qui parle le français/ euh : j'aime bien ça// c'est beau à entendre si on peut dire ça comme ça/ le français c'est une langue de savoir euh :: de culture euh :: de technologie/ elle a tout ::: elle est ::: elle ::-/c'est formidable/ c'est dommage euh :: seulement euh :: c'est dommage j'(e n'ai) ai pas une bonne base/ depuis l(e) primaire euh :: on a pratiquement pas de prof de français/ et c'est mon problème aujourd'hui/ même si euh :: je vois que le français euh :: que la langue française est une belle langue et tout hein/ je la trouve aussi difficile tu sais/*

Traversé par une série de ratages d'actualisation discursive, la performance de Sofiane porte les traces de son attitude à la fois gênée et inconfortable. En effet, la séquence «*non non euh :: c'est à dire que :: moi je pense qu'euh :: enfin elle est :: belle*» traduit une attitude controversé. Il y tente au début de remettre en cause ses dires précédents (où il associait «*belle langue*» à littérature) par un «*non*» de désapprobation, suivi immédiatement, et après s'être rendu compte de ses propres contradictions, du marqueur dialogique «*c'est-à-dire*» par lequel il cherche à établir un lien entre ses discours en essayant de reconstruire ses dires, pour enfin revenir à la séquence de «*belle langue*», la dissociant implicitement de la littérature. En effet, il fait intervenir, cette fois-ci, d'autres éléments caractérisant la beauté de cette langue: son vocabulaire et sa prononciation. Dans le même ordre d'idées et pour certifier ses dires, il produit un discours qu'il assume pleinement, mais où il laisse paraître cette difficulté de dire (dans ses hésitations, ses répétitions) ce sentiment appréciatif face à la prononciation que réalise l'Autre en langue française. Ceci dit, il paraît que mon interlocuteur, qui se plaît à écouter autrui parler en français, regrette de ne pas pouvoir le faire lui-même. Effectivement, c'est ce qu'il ne tarde pas à mettre en discours quand il produit une séquence qui traduit sa désolation par l'actualisation du praxème «*dommage*» de se voir d'un niveau moyen en cette langue. C'est la raison pour laquelle il la juge «*difficile*». Il conclut ce tour de parole en m'interpellant «*tu sais*» comme s'il cherchait en moi une complicité ou, au moins, une compréhension.

A ce stade de l'interaction, je peux dire que Sofiane est lui-même confus par rapport à ce qualificatif de «*belle langue*». En effet, il juge cette beauté, au début, en faisant référence aux deux figures de la littérature (peut être les plus connues pour lui ou les seules qu'il connaît), puis il fait référence au vocabulaire de cette langue, sur lequel il ne s'étale pas d'ailleurs, pour toucher ensuite à l'aspect oral de cette langue (sa prononciation), et enfin témoigner de sa difficulté. A cet effet, il fait intervenir d'autres voix pour exprimer, dans un dialogisme interdiscursif, le caractère difficile de cette langue sans pour autant apporter quelques détails de cette difficulté car, pour lui, cela relève de la notoriété publique; du moins dans son environnement scolaire.

J'insiste alors sur cette difficulté en introduisant une nouvelle question à laquelle il met du temps à confirmer ce que la collectivité penserait: le français serait une langue difficile par rapport à l'anglais:

- E72/ *qu'est-ce qui est difficile au juste ?/*
 S73/ *c'est-à-dire que :: quand je lis des textes comme ça en français euh :: c'est-à-dire euh :: je ne comprends pas tout/*
 E74/ *c'est normal/ c'est le cas de tout le monde/ mais petit à petit###*
 S75/ *awah [ah non]/ c'est vrai c'est une langue riche/ beaucoup de synonymes et tout/ mais :: moi c'est difficile mlih [beaucoup]/*
 E76/ *andats [où est] la difficulté justement/*
 S77/ *tvan mlih [c'est assez évident] normalement non ?/ di la [en] conjugaison bien sûr/*
 E78/ *safi thwaâr [donc c'est difficile] la conjugaison di throumith [en français]?/*
 S79/ *ah oui/ mlih[assez]/ atas n les [beaucoup de] temps/ atas n les [beaucoup de] modes et tout/ le subjonctif/ le conditionnel/ l'indicatif eccétéra/ yerna wigui saân akw ach hal n les temps [en plus chacun de ceux-ci contient plusieurs temps]/ walah mathqedhaât [je jure que tu ne la rattraperas jamais] (rire)/*
 E80/ *donc###*
 S81/ *par rapport ar [à] l'anglais par exemple hein/ c'est pas pareil non?/*
 E82/ *amek ?/[comment ?]*
 S83/ *c'est-à-dire que l'anglais par exemple machi am [c'est pas comme] l(e) français/*
 E84/ *sur quel plan/*
 S85/ *di la conjugaison yagui [en conjugaison] bien sûr/*
 E86/ *ah oui !/ dachou id [c'est quoi] la différence ?/*
 S87/ *l'anglais euh :: par exemple on trouve trois temps ken [seulement]// présent/ futur/ passé/ contrairement au français/*

Au début de son tour de parole S73, Sofiane considère la difficulté de la langue française dans les textes dont il dit ne pas saisir le sens. J'en déduis par-là que son problème est lié à la sémantique des mots. C'est pourquoi je tente de le rassurer en généralisant cette difficulté à l'ensemble de ses semblables. Mais sans succès. En effet, il focalise cette difficulté sur lui-

même (S75), soulignant son incapacité à comprendre tant de «*synonymes*» de cette «*langue riche*». Et comme pour accentuer ses dires, il actualise en clôture à ce tour de parole (S75), le praxème «*mlih*», c'est à dire "assez" dramatisant l'intensité de cette difficulté ressentie à l'égard du français. Devant mon insistance sur le réglage qu'il donne du praxème kabyle "difficile" dont il qualifie le français, il introduit un paramètre autre que la sémantique: la conjugaison. Son tour de parole S77 est une manière de se montrer à la fois sûr de ce qu'il avance et étonné par ma question. En effet, la complexité de la conjugaison de la langue française est, pour lui, si évidente qu'il est inutile, voire décalé de l'interroger à ce propos. Il accentue, en ouverture à son tour de parole S79, le degré de cette difficulté dans la conjugaison française puis entame en rafale les modes puis les temps du français pour dire qu'il les connaît. C'est à dire qu'il sait de quoi il parle. Mais aussi pour expliciter, en fait, non pas la difficulté de cette conjugaison mais sa complexité qu'il faut connaître pour saisir le sens des textes (S73). Cependant, dans le fait de citer seulement les trois modes indicatif, subjonctif et conditionnel et mettre les autres dans le praxème «*eccétéra*» ouvert et indéfini, il laisse déduire que mon partenaire de l'échange ignore en réalité les autres modes de la conjugaison du français. Dans ce sillage, son rire final lui sert de moyen pour camoufler cette incompetence qu'il lie lui-même à sa difficulté de saisir le sens quand il lit. Et pour se défendre de toute incompetence justement, il adopte la différence par rapport à la langue anglaise, dotée de trois temps de conjugaison "uniquement" (S87), pour dire sans dire que le problème est dans la langue et non pas en lui.

5.3.3. «/ le français [...] c'est beau quoi » (Smaïl 150)

Candidat au baccalauréat, série Lettres et philosophie, Smaïl produit un discours dans lequel se mêlent gaieté, plaisanterie et vérité. Passionné par la philosophie, branche qu'il souhaite poursuivre à l'université, il regrette cependant le fait que celle-ci s'effectue essentiellement en langue arabe au sein des universités algériennes et aurait aimé apprendre, comme il le dit plusieurs fois dans l'échange, à se concentrer en français:

S31/ *akhatar s l(e)* [parce qu'en] *français au moins nezra belli* [on sait qu'] *euh ::/ yella wamour tidhets* [il y a une part de vérité]/ *matchi am thoura* [c'est pas comme maintenant]//

Smaïl produit une séquence en kabyle, sa langue maternelle, comme pour mieux exprimer sa pensée. Il ne s'implique pas directement dans son discours puisqu'il se met en retrait derrière un "on" indéfini ou, au mieux, un nous endogroupal dans lequel il intègre

discrètement l'ensemble de ses semblables comme pour ne pas assumer seul cette déclaration pour caractériser de véridique ce qui se fait en langue française: «*yella w amour tidhets*» (il y a une part de vérité). Cette séquence suppose un énoncé enchâssé, non-dit, qui présume qu'avec d'autres langues, cette authenticité disparaît. Et c'est naturellement à la langue arabe qu'il fait allusion puisque c'est d'elle qu'il s'agit ici comme langue des études de philosophie à l'université. C'est du moins le sens qu'implique sa séquence en clôture à son tour de parole S31: «*matchi am thoura*», qui signifie "ce n'est pas comme maintenant" dont le praxème temporelle règle ce sens comparatif à l'arabe. Ainsi, il se positionne clairement en Autre par rapport à l'arabe et en même temps par rapport au français.

Dans la même optique, et plus loin dans l'échange, Smaïl semble volontairement laisser paraître cette mêmeté et cette altérité:

S150/ *mais s l(e) [en] français c'est moderne euh :: c'est c'est amek ad inigh [comment je vais dire]/ c'est beau quoi c'est pas mort comme s l'[en]arabe//*
 E151/ *donc s l(e) français c'est beau/*
 S152/*mahsouv [c'est-à-dire que] c'est euh :: je (ne) sais pas moi euh::/ amek ad inigh [comme je vais dire] euh:: la liberté et la personnalité et tout/ c'est faux/ s l'[en]arabe ça n'existe pas qaren negh aka [on nous comme ça] mais di l waqîl oulach [en réalité il y en a pas]//*

Dans son tour de parole S150, Smaïl commence par faire l'éloge de la langue française en la qualifiant de «*moderne*». Il tente immédiatement, et sans y être sollicité, d'expliquer cette modernité en cherchant par cette séquence «*euh :: c'est c'est amek ad inigh*» ("comment je vais dire?") à gagner du temps pour organiser et extérioriser sa pensée. Ainsi, il semblerait que pour mon interlocuteur, le praxème «*moderne*» rime avec "beauté" de la langue française, et sous-entend que celle-ci est vivante, comparativement à la langue arabe qui ne le serait pas.

Cette caractéristique de «*beauté*» attribuée à la langue française attire mon attention et m'engage à insister auprès de lui afin qu'il développe davantage ce trait. Cependant, il semble que Smaïl est embarrassé par la précision de ma requête, puisqu'il hésite d'abord, puis essaie d'éviter de répondre («*je ne sais pas moi*»), pour enfin avouer sa difficulté de dire dans la séquence «*amek ad inigh*» ("comment je vais dire?"). De ces stratégies d'évitement, il actualise des séquences confuses et désordonnées par lesquelles il refoule son dire peut être

pas facile à assumer car soupçonnant des questions de ma part le concernant, comme c'est le cas de cette séquence «*la liberté et la personnalité et tout, c'est faux*». C'est pourquoi il préfère s'attarder sur la langue arabe, quand bien même cela ne fait pas l'objet de ma sollicitation. Je déduis de cette attitude qu'il est difficile pour Smail de parler de la langue française et c'est plutôt plus aisé pour lui d'aborder négativement la langue arabe. Je suspecte donc que mon interlocuteur, qui tente par différents procédés d'éviter d'actualiser son à-dire, cache un discours qui n'est probablement pas facile à extérioriser. C'est peut-être aussi cette crainte de subir mes interrogations futures qui le maintient si réticent et si prudent dans ses propos. Toutefois, et comme pour me confier son secret, il avoue:

S160/*mais am dinigh essah/ essah vghigh ad rouhagh//* [/ mais je vais te dire la vérité/ la vérité est que je veux partir/]

Cette confession me laisse perdue et confuse: s'agit-il en fait de cet à-dire refoulé qu'il souhaitait passer sous silence durant les tours de parole précédents ou c'est plutôt ce dont il espérait discourir, en cherchant à détourner mon attention?

5.4. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales:

5.4.1. «/En français c'est plus doux//» (Kamélia142)

Comme Sofiane, Farès, Ibtissem, Smaïl, etc., Kamélia qualifie le français de «*belle langue*» plusieurs fois dans l'entretien.

K116/ [...] *euh :: c'est une belle langue/ une très belle langue// voilà/ la littérature et tout c'est clair/ les écrivains euh :: les écrivains et tout/ c'est clair/ comme euh ::/ voilà le français/[...]*

Kamélia associe la beauté de la langue française à la littérature et aux écrivains. Cependant, elle a du mal à aller au bout de sa réflexion puisqu'elle ne met pas en mots cette concordance unissant beauté, littérature et écrivains. Elle choisit le praxème adverbial «*tout*» comme pour dire que la beauté de la langue française s'étend à d'autres domaines, qu'elle n'indique pas dans ce programme. Les hésitations, les allongements syllabiques ainsi que les pauses, plus ou moins longues, sont des signes qui laissent croire que mon interlocutrice a du mal à extérioriser son dire. Ceci est intensifié, en clôture de ce programme, par le praxème «*voilà*», en guise de conclusion, alors qu'elle ne s'est vraiment pas étalée à ce sujet.

Je la relance alors à propos du français perçu comme une «*belle langue*» dans le but de saisir ce qu'elle tente de dissimuler ou, peut-être, qu'elle ne parvient pas à extérioriser:

E116/ euh :: tu disais que le français est est une belle langue//

K117/ i euh::/ comme ça on dit/ comme ça on dit/ c'est sûr///

Comme pour se décharger de toute responsabilité, Kamélia attribue ses propos à un «on» indéfini. Et par crainte d'assumer seule ses dires, elle laisse entendre que ses révélations précédentes relèvent de la doxa. Ainsi, comme pour confirmer la popularité de cette expression, elle use du marqueur dialogique à valeur co-constructive «*c'est sûr*», sous-entendant par-là, qu'elle refuse tout commentaire émanant de ma bouche à ce sujet. Toutefois j'insiste auprès d'elle afin de saisir le réglage dissimulé du sens de ce qualificatif «*belle langue*».

E118/ mais tu ne sais pas pourquoi//

K119/ si si mais ::/ mais c'est euh ::/ oui c'est une belle langue/ c'est sûr c'est sûr/ je crois euh :: enf/-/ c'est par rapport aux écrivains?/ il y a en plus les grands chanteurs am Jacques Brel/ Céline Dion/ Lara fa/-/ et tout// je pense je pense/ c'est vrai c'est une question/ ça c'est vrai/ neki[moi] je pense daghen [aussi]euh :: l(e) français euh ::: je (ne) sais pas/ je (ne) sais pas/ mais quand on parle euh :: quand on parle euh :: je veux dire quand je je quand j'entends le français// c'est c'est comment euh :: amek ad inigh [comment dire] euh :: c'est doux quoi/[rire]/ oui oui s l'[en] anglais euh :: c'est ghouri [pour moi] ah! ghouri [pour moi]/ ghouri s l'[pour moi en] anglais c'est c'est comme euh comme ag/-/ ag/-/ agressif///

Traversé par une série de ratages d'actualisation, ce discours cache mal cette situation embarrassante dans laquelle sombre mon interlocutrice. Témoignent de ce malaise ces séquences de doute «*je pense*», «*je crois*», d'ignorance «*je ne sais pas*», cette interrogation «*c'est par rapport aux écrivains?*» par laquelle elle m'interpelle, ces interruptions, ce marqueur dialogique «*je veux dire*» par lequel elle cherche à établir un lien entre son déjà dit et son à-dire et à reconstruire ses propos.

Par cet aspect, Kamélia rejoint quelque peu l'attitude d'Ibtissem. En effet, elle aussi lie cette beauté de la langue française à un domaine artistique: la musique et le chant avec Jacques Brel et Céline Dion.

D'autre part, il semblerait que pour elle, cette beauté rime également avec douceur. Ceci en comparant la langue française à la langue anglaise qu'elle qualifie d'agressive. Ce praxème adjectival «agressif» à forte signification suscite mon interrogation:

E120/ agressif ?//

*K121/ ih enfin euh ::/ c'est c'est pas am [comme] l'(e) français/ s l'[en] anglais euh ::
d'ailleurs euh :: enf/-/ mais moi moi hein!/ moi je préfère euh :: [rire]/ ih [oui]
c'est vrai/ dessah [c'est vrai]/ je je préfère les femmes euh :: les femmes quand
elles parlent s l'[en] français// je préfère/ les hommes euh :: s l'[en] anglais peut
être mais euh ::###*

En K121, Kamélia produit un programme marqué par des hésitations, des répétitions, des interruptions de programme et surtout une focalisation sur soi. Elle assume pleinement ses propos surtout en évoquant elle aussi, tout comme Ibtissem, le plaisir éprouvé à l'écoute de l'accent féminin. Fait-elle référence, à l'instar d'Ibtissem, à cette douceur non dite qui se dégage du parler féminin? Effectivement, c'est ce qu'elle souligne plus loin dans son tour de parole K123. Mais à la différence d'Ibtissem, qui compare entre l'accent masculin et l'accent féminin, Kamélia compare plutôt entre deux langues:

E122/ tu veux dire les garçons/[rire]/

*K123/ ih [oui] bien sûr mais oula [même] les grands/ euh :: je je pense akka [comme
ça]/ le français c'est doux mais l'anglais c'est vrai/ c'est vrai c'est fort// et donc
euh ::###*

Aux yeux de mon interlocutrice, il émane de la langue française une douceur alors que de la langue anglaise il découle une agressivité. Cependant, jugé sans doute lourd de signification, ce praxème «agressif» a été revu dans l'intention d'atténuer sa portée significative, en lui substituant cette fois-ci celui de «fort». Cette distinction effectuée entre ces deux langues m'amène à l'interroger à propos de sa chanteuse préférée, précédemment citée et dont la voix artistique alterne entre ces deux langues:

*E136/ et tu trouves que Céline Dion quand elle chante euh :: quand elle chante en
anglais/ en anglais/ elle est ag/-/ aggressive ?//*

K137/ NON/ Céline Dion? jamais/ je l'adore/ j'ai tous les CD ines [ses]/ akw[tous]//

E138/ mais tu la préfères chanter en français//

K139/[silence]/ oui/ c'est vrai// c'est vrai j'aime bien euh ::/ oui oui//

E140/ peut-être que tu comprends mieux//

*K141/ non non/ je comprends aussi mais euh ::: mais/ je (ne) sais pas je sais pas// en
français en français c'est plus doux//*

Kamélia contredit ses propos. En effet, elle, qui soulignait le caractère agressif de la langue anglaise, n'admet pas de qualifier de tel son idole Céline Dion, chantant en anglais. Mais elle déclare tout de même son plaisir à l'écouter chanter en français, puisque «*c'est plus doux*» (K141) en cette langue, selon ses dires.

Ainsi, à travers l'analyse du discours de Kamélia, je déduis que qualifier le français de «*belle langue*» est, pour mon interlocutrice, lié à cette douceur qui résonne dans la voix féminine. «*Belle langue*» rime donc avec douceur, du moins pour les deux interlocutrices Ibtissem et Kamélia.

Il serait intéressant de voir à partir d'une approche psychanalytique du discours de Kamélia, pourquoi à la qualification du français comme une langue douce (K120, K124, K130, K142), Kamélia associe la pratique féminine de cette langue (K122) dont elle dit préférer entendre la pratique, quand à la catégorisation de l'anglais comme une langue «*agressive*» (K120) et «*forte*» (K124) elle associe la pratique masculine (K122) dont elle dit aussi préférer la pratique (K22)?

5.4.2. «*c'est l'élégance bien sûr*» (Saliha149)

L'élégance du français apparaît dans le discours de Saliha comme une des raisons pour lesquelles elle le préfère à l'arabe bien qu'au cours de l'échange c'est en arabe qu'elle s'exprime. Ses hésitations à s'exprimer en français pourraient expliquer sa difficulté à désambigüiser le praxème aussi bien en tant que substantif qu'adjectif. Si bien qu'elle choisit, pour ce faire, comme c'est le cas pour expliciter la notion de scientificité du français, de passer par deux noms de deux artistes célèbres de surcroît féminin comme si Saliha veut signifier l'exclusivité féminine de l'élégance.

E146/ *oui tu (ne) m(e) dis pas ce que ce que tu aimes du français//*

S147/ *kifach?/ kifach?/[comment?/ Comment?]*

E148/ *ce qui te plait f l [en]français/*

S149/ *l'élégance bien sûr/*

E150/ *qu'est ce qui est élégant/*

S151/ *l (e) français bien sûr/*

E152/ *et tu peux préciser ce que tu dis là/*

S153/ *kifach?/[comment ?/]*

E154/ *qu'est-ce qu'il y a d'élégant####*

S155/ *koulach[tout]/ surtout la France et tout/ j'aime bien euh :: Lara fab/-/ Céline Dion euh ::/ aâla bali [je sais aussi]Célion Dion taâ [de]Canada/*

*mais mais elle chante b l [en] français// ih b l [en] français euh :: b [en]
 l'anglais aussi//*
 E156/ *et c'est ça que tu trouves d'élégant ###*
 S157/ *elle a :: elle a une belle voix/ sentimentale/ mais moi moi khir ki:: [c'est
 mieux quand::] elle chante b l [en] français/ khir m [mieux que] l'anglais/
 E158/ aâlah [pourquoi]?/ b l [en]anglais aussi elle ###*
 S159/ *sah [c'est vrai] mais b l[en] français euh ::/ j(e ne) sais pas euh ::/ t ban li
 ki euh :: t ban li chwghal euh :: t ban li sentimentale [elle me paraît comme
 euh:: elle me paraît comme euh :: elle me paraît comme sentimentale]//
 sentimentale kima kima hata wahad [comme aucune autre personne]/*

Au moyen de sa double réplique à vocation interrogative en S147, Saliha temporise en faisant semblant de ne pas saisir ma demande. Elle m'incite implicitement à la lui expliquer. Ce que je fais en E148. Elle laisse entendre, d'une manière confiante, que c'est «l'élégance bien sûr» de la langue française qui motive son appréciation. Cette réponse me paraît vague et ambiguë. C'est pourquoi je tente d'en savoir plus sur le réglage de sens qu'elle donne à ce praxème, et surtout ce qu'elle trouve d'élégant dans la langue française. A ma surprise, elle n'apporte aucun détail (S151). Elle se contente simplement de lier les deux praxèmes: celui de «l'élégance» et celui du «français». Cette réponse ne me satisfait pas car j'ignore, en effet, si Saliha tait volontairement sa pensée ou cherche-t-elle à détourner mon attention ou encore tente-t-elle de se procurer du temps supplémentaire afin de pouvoir programmer et mettre en discours son dire ? Ce qui me conduit à renouveler ma requête en E152 sollicitant auprès d'elle plus de précisions. Encore une fois, elle réitère en arabe algérois le même procédé interrogatif que celui du tour de parole S147, pour faire semblant de ne pas me comprendre. Ce n'est qu'en S155 qu'elle entame la formulation d'une réponse en associant le praxème «élégance» à un autre praxème «la France»; mais sans donner de détails de cette association. Ainsi, elle la rend aussi opaque que le générique «koulech», c'est à dire "tout" par lequel elle interrompt subitement mon programme interrogatif de E154 comme si elle ne souhaite pas entendre ma requête ou comme si elle est pressée de personnaliser le praxème lui-même pour lui donner un aspect concret et indiscutable. En effet, à la précision impersonnelle qu'implique le parapraxème «surtout» et qu'annule tout de suite après le généralisant «et tout», succède son programme de sens assumé avec «je» par lequel Saliha marque une distanciation vis-à-vis de ma question. Elle me signifie que cela relève du subjectif, voire du privé. Je ne l'entends pas ainsi au moment de l'échange puisque je "récidive" tout de suite après en E156.

Ainsi, pour expliciter son propos, Saliha cite dans un premier temps Lara Fabian dont elle tronque le nom révélant la bousculade au portillon de l'extériorisation de celui de Céline Dion, plus connu dans le monde et qui, en plus, n'est pas de France mais du Canada comme elle le précise, sans doute, pour clarifier ce à quoi renvoie son «*et tout*» actualisé juste après le praxème «*la France*». Dans un deuxième temps, elle se focalise justement sur le nom de Céline Dion pour, d'une part, signifier sans dire qu'elle n'est pas de France et, d'autre part, souligner son bilinguisme français-anglais mais dont elle ne retient, dans un troisième temps, que le français auquel elle associe la beauté de la voix et du sentiment du chant de l'artiste. Elle interrompt ma réplique E158, où je tente de lui faire entendre la beauté du chant en anglais de Céline Dion, et pointe, dans son tour de parole S159, la présence non dite d'un énoncé enchâssé qui suppose que ce caractère «*sentimental*» disparaît chez la même chanteuse quand elle se met à chanter en anglais!

5.5. Un élève inscrit en Mathématiques: «/C'est beau et tout/» (Sabrina124)

Karima, la mère de Sabrina, était présente lors de la réalisation de l'échange. Une PES de mathématique qui n'hésite pas à intervenir, même sans y être sollicitée, tantôt pour plus de précisions, tantôt pour appuyer les propos de sa fille ou pour les ajuster.

En discutant avec Sabrina des langues, en général, celle-ci déclare sa préférence des langues anglaise et française. Je m'attarde sur celle-ci en l'interrogeant sur les raisons à l'origine de cette appréciation.

S124/ *oui oui j'ai j'ai euh ::/ pa(r) ce euh ::/ je (ne) sais pas/ je (ne) sais pas/ c'est beau et tout/ international/ en plus c'est facile puisque euh :: puisque tout le monde d'agui [ici] connait l(e) français//*

Sabrina débute son programme par un «oui» d'approbation et confirme son attirance envers la langue française. Mais elle produit également des séquences d'ignorance «*je ne sais pas*», des séquences inachevées comme «*j'ai euh ::*», des hésitations pour se procurer du temps afin de programmer l'à-dire et se décider à le dire. Elle finit par exprimer brièvement son idée sur un ton qui rappelle celui d'une personne pressée de finir avec la question: «*c'est beau et tout*». En effet, dans l'actualisation de ce praxème adverbial «*tout*», elle dissimule un non-dit qu'elle a, peut-être, du mal à extérioriser. Qu'entend-t-elle par ce praxème? Est-il vraiment réglé dans le but d'élargir le champ de la 'beauté' de cette langue? En plus, le statut de langue «*international*», l'adjectif de langue «*facile*» et populaire sont en fait d'autres

traits définitoires du français selon Sabrina et ils n'en constituent ni une explication ni une illustration. Par contre, ils s'offrent à elle comme un moyen de contourner le fond de ma question qui, elle, cible le contenu, c'est-à-dire le réglage de sens du praxème «beauté» avec lequel elle distingue le français. C'est pourquoi, j'insiste davantage sur le fonctionnement discursif que ses propos donnent à entendre:

- E125/ *euh :: tu dis que c'est beau//*
 S126/ *ih// euh :: tu vas me dire daghen [encore] qu'est-ce que ça veut dire ?/*
 K+E127/ [éclat de rire]
 E128/ *c'est c'est c'est sûr//*
 S129/ *j'étais sûr/ j'étais sûr/ pourquoi toutes les précisions agui [ces]?/ tsagui id [c'est ça]la rech####*
 E130/ *pour que je comprenne//*
 S131/ *mahsouv [comme si] tu (ne) sais pas ce que ça veut dire ça?/*
 K+E132/ [éclat de rire]
 E133/ *si mais :: je veux euh :: je veux que que euh :: que toi/ que toi####*
 S134/ *mais c'est toi/ c'est toi/ puisqu'i l'université ####*
 K+E145/ [éclat de rire]/
 E146/ *ih d'accord/ mais chacun ce qu'il voit de beau di l [en]français/*
 S147/ *ce qui est beau est beau/ sauf euh :: sauf les :: enf/-/ sauf les méch/-/ les jaloux/ les jaloux sont aveugles/ ils ne voient pas la beauté/ tswalin kan [ils ne voient que] les défauts//*
 E148/ *oui d'accord/ mais dis- moi maintenant ce que toi hein ! ce que toi tu vois de beau dans dans la langue française//*
 S149/[silence]/// *moi euh :: pour moi/ je (ne) sais pas/ on dit comme ça et c'est tout/ voilà/*
 E150/ *et tu l'aimes comme ça/*
 S151/ *NON/ je veux dire que c'est une belle langue/ voilà/ ih [oui] c'est vrai c'est une belle langue//*
 E152/ *et tu peux/ tu peux décrire cette beauté/ wasf hadha el djamal [décrire cette beauté]//*
 S153/ *zrigh [autrefois]!/ akken id nigh ilaq ad sfahmagh [tout ce que je dis je dois l'expliquer]/ pour moi c'est simple/*
 E+K154/ [éclat de rire]/
 K155/ *euh :: c'est vrai que euh ::/ c'est un peu difficile euh :: en expression// euh : même en arabe/ on ne leur a pas appris ça//*

En E125, je reprends simplement l'affirmation précédente de Sabrina. Celle-ci se sent "attaquée" et me répond par une question dans laquelle elle semble prévoir ma question à venir, en me reprochant discrètement ma curiosité à vouloir tout comprendre. L'introduction du praxème "encore" dans son interrogation montre à quel point ma partenaire est agacée par mes interrogations. J'essaie alors de détendre l'atmosphère par ce rire auquel sa mère participe, sans doute pour la même raison. Je lui confirme juste après (E128) son présage, la sollicitant, par conséquent, de définir ce qui serait beau dans la langue française. Et comme

par mécontentement, elle enchaîne une nouvelle interrogation (S129) dans laquelle elle reproche mon exagération à trop vouloir comprendre, c'est-à-dire à l'interroger dans le détail... Elle tente même discrètement de ridiculiser la recherche (''c'est ça la recherche''), mais ne parvient pas au bout de sa réflexion puisqu'elle interrompt volontairement son programme final.

Je tente alors de la rassurer en lui signifiant que mon insistance répond à un simple désir de comprendre. Mais mon argument ne semble pas convaincant pour elle. Elle ironise en m'accusant subtilement de jouer à l'ignorante pour susciter une parole explicative: «'comme si'' *tu (ne) sais pas ce que ça veut dire ça?*» (S131). Je ''fais la sourde oreille'' de la portée sémantique d'une telle réflexion, en plongeant, en compagnie de sa mère, dans un éclat de rire avant de lui signifier à quel point son avis à ce sujet comptait pour moi. Malheureusement, elle n'en finit pas avec ses commentaires. Mais cette fois, elle trébuche sur un programme inachevé, donc insensé (S134) que je camoufle avec sa mère en éclatant de rire, avant de lui signifier l'importance pour moi de la diversité des opinions des uns et des autres. Sabrina paraît reprendre confiance en elle en confirmant sa position de départ («*ce qui est beau est beau*»), suivi d'une séquence marquée d'hésitation et d'interruption comme si elle craint de mettre en discours sa pensée. Elle parvient à achever son tour de parole dans lequel elle fait entendre d'autres voix avec qui elle entre en opposition dans un rapport dialogique à distance (S147).

Jusqu'ici, ma partenaire de l'échange a fui tout questionnement au sujet de ce qu'elle trouve de «*beau*» dans la langue française. En effet, elle a su taire son à-dire, probablement difficile à assumer, par différents procédés d'évitement: en m'interrogeant, en me soupçonnant, en me ridiculisant ou même en faisant intervenir d'autres voix absentes de l'interaction. Je n'en reste tout de même pas à ce niveau puisque je la relance encore dans l'espoir de l'entendre expliciter le sens qu'elle règle dans l'actualisation répétée de ce praxème adjectival. Son assez long silence au début de son tour de parole S149 qu'elle brise avec une double focalisation sur elle-même n'aboutit pas à une rupture dans la stratégie d'évitement qu'elle a adoptée jusqu'ici. Bien au contraire, elle reproduit sa formule défensive «*je (ne) sais pas*» puis engage un discours qu'elle n'assume pas directement, laissant l'ambiguïté de l'indéfini «*on*» reprendre sa place avec cette nuance que porte ce sentiment confus d'insécurité qui débouche sur cette séquence à vocation de couper court avec ce sujet: «*on dit comme ça et c'est tout/ voilà*».

Peu convaincue de cet argument, j'insiste (E150). Comme acculée, elle réplique en extériorisant une séquence dans laquelle j'eus le sentiment qu'elle voulait en finir et même se débarrasser de mes interrogations en confirmant tout simplement la beauté de la langue française, en S151. Pour rétablir l'échange au point de la rupture tout en sauvant ma face, en abandonnant le réglage flou de ce praxème, je passe du français vers l'arabe croyant que Sabrina a des difficultés de dire en français du fait de sa formation arabisée.

L'introduction du praxème «*zrigh*» (''je le sais'') à l'initial de sa réponse S153 traduit ce sentiment à la fois de gêne et de dégoût face à mon insistance. Mon interlocutrice semble agacée par mes demandes auxquelles elle n'arrive pas à répondre. Elle ressent mes interrogations comme un harcèlement puisque, selon elle, elle se voit contrainte d'expliquer chacune de ses mises en discours qu'elle considère pourtant simple et surtout claire, voire évidente: «*akken id nigh ilaq ad sfahmagh*», (''il faudrait que j'explique tout ce que je dis''). A l'issue cette réflexion, sa mère et moi éclatons de rire comme pour camoufler la gêne qu'éprouvait mon interlocutrice et pour détendre l'atmosphère qui pèse de plus en plus lourdement sur les enchaînements dialogaux de moins en moins pertinents. C'est aussi, sans doute pour cela, mais pour d'autres considérations que les miennes, que Karima, sa mère, qui partageait en ma compagnie cette espèce d'hilarité, intervient, comme pour porter secours à sa fille, en fin de ces tours de parole (K155). Après hésitation, elle détourne le sujet de discussion pour souligner la difficulté que rencontre l'ensemble des élèves dans l'expression de leurs idées y compris en arabe sous-entendant qu'en français c'est encore plus vrai du fait du statut scolaire respectif des langues. Elle rejette la responsabilité sur un «*on*» de non personne, souhaitant discrètement déculpabiliser sa propre fille. A ce moment, intervient Sabrina, et cette fois, pour me reprocher de trop lui demander, ou plus précisément, de trop parler, en qualifiant mes recherches de philosophique:

S156/ *NOOON/ c'est euh :: d la philosophie// d la philosophie/ bien sûr//*

Cette marque de désapprobation annoncée à l'initiale de sa réponse est comme une manière d'introduire ce qu'elle reprochait à toutes mes interrogations. En effet, le fait de ''trop interroger'', ''de trop polémiquer'', relève, pour mon interlocutrice, de «*philosophie*». Dans l'inconscient de ma partenaire de l'échange, se profile cette réalité commune et très répandue au sein de la communauté sociale et scolaire dans laquelle évolue Sabrina. En effet,

la doxa tend à considérer philosophique, non pas la recherche de la vérité, mais tout abus de parole et toute polémique autour d'un sujet. J'admets alors mon exagération dans mon insistance à trop vouloir comprendre ses dires (E159). Et mon interlocutrice avoue la difficulté éprouvée face au sujet de conversation qui nécessite, selon ses dires, trop de détails et de précision:

S162/ *mais le sujet agui iwaâr yaah*// [mais ce sujet est difficile yaah//]

E163/ *ya ::h!*// [ah bon !]

S164/ *ah bien sûr/ en plus ilaq koulech b tadqiq* [il faut tout avec de la précision]//

5.6. Conclusion:

Bien que l'actualisation «*belle langue*» émane de ces élèves et qu'elle n'est nullement suscitée par mon guide d'entretien au moyen duquel, je rappelle qu'il s'agit moins de les faire parler de tout que de désambiguïser leurs propres praxèmes, aucun d'entre eux ne produit un discours de clarification malgré mes efforts pour les amener à considérer de plus près cette qualification. Des efforts qui sont, dans bien des cas, notamment avec Kamélia et Sabrina, mal appréciés, voire assimilés à un véritable harcèlement interrogatif/conversationnel sur un sujet qu'ils ont eux-mêmes introduit sans s'attendre à de telles focalisations de ma part. Pourtant, c'est tout l'enjeu de l'exercice auquel ils ont accepté de prendre part: m'expliquer ce que chacun(e) entend par cette tournure, le français est une langue belle, élégante et/ou attirante...

Le plus souvent hésitants et embarrassés, parfois volontairement réfugiés dans une comparaison soit à l'anglais, renvoyant le français et sa beauté dans le passé (comme avec Melissa et Farès), soit à l'arabe à propos de quoi on n'éprouve pas trop de difficultés à expulser du sens négatif (surtout avec Saïd), ils répliquent rarement et leurs tours de parole respectifs, au moment du traitement interactif de la beauté du français, les donnent à voir à court d'arguments parce qu'il est vrai que le contenu que je demande est problématique, ni simple ni facile à décrire. Ce n'est donc pas étonnant que de leurs actualisations les plus redondantes, figurent l'essentialisation «(c'est) *comme ça* (qu'on dit)», l'auto-focalisation «*je (ne) sais pas (moi)*» et l'interrogatif à valeur discursive «*comment dire?*» dont le réglage de sens est, au niveau explicite, un aveu de difficultés à définir, à décrire ou à faire ressortir ce qu'il y aurait de beau dans la langue française, et, au niveau implicite, une invitation à changer d'objet de discours, particulièrement avec Sabrina, Wiza et Saïd. Même les tentatives

d'explicitation de leur opinion en liant cette beauté au chant et à la musique de J. Brel et C. Dion, comme le fait Kamélia et Saliha, à la littérature à travers les noms de Molière et de Hugo, comme le fait Sofiane, consistent à rendre visible cette beauté qu'Ibtissem trouve dans la voix et la prononciation de son ancienne institutrice de français, à l'exclusion de son ancien instituteur dans la même matière et que Kamilia se procure dans le chant en français de Céline Dion car, selon elle, le chant de cette dernière en anglais, c'est «*agressif*» (K119, K123).

Douceur de la voix féminine francophone, douceur des villages de France, pour Melissa, etc., la beauté du français semble être, en effet, insaisissable probablement parce qu'elle relève exclusivement du subjectif comme le signifie Saliha. Mais c'est aussi de cette subjectivité qu'il s'agissait quand ces élèves, en accord avec leurs parents, ont accepté de discuter avec moi des langues à l'école et à l'université...

Peut-être que c'est parce que cette thématique de la beauté du français ne figure pas dans leur réponse au questionnaire de la pré-enquête, comme je le souligne en introduction à ce chapitre, que ces élèves, ne s'attendant pas à rencontrer ma curiosité au bout de leur qualification du français ainsi, n'arrivent pas à produire plus de commentaires de désambiguïsation de ce contenu! Autrement dit, ils n'auraient pas évoqué cela avec leur entourage avec qui ils auraient eu des connaissances, des idées, etc., autour des questions que soulèvent le questionnaire, comme c'est le cas notamment dans les discours comparant le français à l'anglais d'où émerge la voix parentale, particulièrement celle du père, pour faire entendre, à travers la parole de ces élèves celle de la société ou du moins celle du réseau de sociabilité de ces enfants et de leurs parents... Fallait-il alors formuler cela dans le questionnaire ayant servi la pré-enquête?

Chapitre 6

Le français, une langue-visa?

6.1. Introduction:

Il s'agit, dans ce chapitre, des séquences interlocutives où le français apparaît dans la discursivité des échanges réalisés comme le sésame de la réussite du projet de départ pour ... la France. Quels sont donc les procédés linguistiques qui président à cette mise en discursivité? Comment ces procédés concourent-ils à signifier dans les logiques dialogales et dialogiques ce statut de langue de départ, de langue pour voyager?

6.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères:

6.2.1. «/B l français n djib l visa/» [/avec le français j'obtiens le visa/]
(Chabane115)

A la différence des autres entretiens, celui avec Chabane, candidat au baccalauréat série Langues étrangères, est centré quasi-exclusivement sur le français. Chabane dit l'avoir choisi comme filière à l'université, malgré son niveau si modeste qu'il s'exprime d'ailleurs en arabe alors qu'il n'est pas du tout de l'ordre de la discrétion mon choix renouvelé de parler en français (E8, E14, E22, E24, E34, E44, E48, E56, E58, E64, E70, E76, E78, E80, E82, E84, E86, E92, E94, E102...) pour l'inviter à faire autant. Ce qu'il n'accepte que dans de très courtes répliques (C3, C21, C34, C46, C71, C75, C79, C89, C111). Pour un francophile (C69, C71, C79, C89, C95, C111) passif qui veut s'inscrire en licence de français, il n'est pas difficile de comprendre, dans l'expression de son inquiétude vis à vis de l'absence répétée de son enseignante de français (C5, C7, C9, C13, C15, C17, C23, C25), sa prise de conscience de ce qui pourrait paraître, y compris pour moi, comme une incompatibilité entre son incompetence en français dont il est conscient (C33, C35, C39, C55, C57, C59) et son choix de cette langue comme filière à l'université, d'une part. D'autre part, il n'est pas difficile de saisir, comme responsable de son niveau de français, sa désignation de l'institution scolaire, à travers aussi bien les absences de son enseignante de français que du choix présumé de «eux», indiquant sans ambiguïté les autorités politiques (C103, C105, C107, C109), de former leurs enfants en français/France tout en tenant un discours hostile à cette langue. Bien que vers la fin de l'échange, il souligne le poids du statut international du français (C121) pour lequel il «*aime ça*», c'est-à-dire le français (C71, C73, C79, 81), la motivation principale de son projet

d'inscription en licence de français est l'obtention du visa pour la France (C111, C115). A la relecture de l'entretien, ce projet paraît être au centre d'une activité d'autocensure, de refoulement et d'évitement que l'actualisation en arabe, dans mon tour de parole E114, du praxème qualifiant le français de "langue du colonisateur" semble avoir libéré la pulsion communicative de Chabane. Il abandonne son rempart «*j'aime ça*» pour entamer des tours de parole offensifs reprochant systématiquement aux autorités politiques de tenir un discours contraire à leurs actes (C103, C105, C109). Si bien que, selon lui, «*gaâ*» (C101, C103, C105, C107) c'est-à-dire "tous" [les Algériens] veulent partir, y compris le président actuel (C109).

En effet, dès sa réplique C3, en réponse à mon phatique de contact (E2/*ça va?*), Chabane adopte une attitude de riposte qu'il entretiendra le long de l'échange. Une attitude qui rappelle curieusement le statut du français à l'école. C'est comme s'il veut l'incarner en se présentant comme une victime délaissée comme l'est, selon lui, l'enseignement du français y compris en année de l'examen du baccalauréat de surcroît de série Langues étrangères où cette matière est, selon lui, d'un des plus importants coefficients (C15, C17, C23, C25) et dont l'impact sur la poursuite des études universitaires est déterminant particulièrement pour les nouveaux bacheliers qui souhaitent faire des études de français comme lui (C25, C29, C33). Mais cette attitude vis-à-vis du français, que confirme le fait qu'il dit recevoir des cours particuliers de soutien en dehors de l'école (C33, C35, C37, C39, C41... C53), n'est pas assumée quand je lui demande implicitement (E62) ou explicitement (E66, E68, E70) les raisons de son choix du français à l'université sinon par la redondance de l'actualisation/essentialisation «*j'aime ça*»:

E70/*et euh :/ et euh :/ tu peux me dire/tu peux ::/ pourquoi ?/ pourquoi euh ::
pourquoi tu veux faire euh ::##*

C71/*euh ::/ pa(r) ce que j'aime ça/ j'aime ça//*

E72/*pa(r)ce que tu aimes ça?/*

C73/*ih [oui] pa(r) ce j'aime ça//*

E74/*c'est tout?//*

C75/*euh::://*

E76/*euh:/ est-ce que tu peux me dire un peu plus sur ça ?/*

C77/*quoi?/*

E78/*je veux dire euh ::/ voilà voilà/ est-ce que tu peux me dire un peu/ un peu plus pour-/ pourquoi tu veux faire euh :: pourquoi tu veux t'inscrire en licence de français ?//*

C79/*j'ai dit j'ai dit/ j'ai dit j'aime ça/*

E80/*tu aimes quoi?/*

C81/*l(e) français bien sûr/ l(e) français//*

- E82/ *et euh: et euh/ est-ce qu'euh::/ peux-tu peux-tu m(e) dire qu'est-ce que tu euh qu'est-ce que tu aimes f l [dans le] français ?/*
- C83/*qu'est-ce j'aime f l [dans le] français?/*
- E84/ *exactement !/ tu as bien compris?/*
- C85/ *qu'est-ce que j'aime f l [dans le] français qu'est-ce que j'aime?/*
- E86/ *oui oui/ c'est ça//*
- C87/ *[souire]/ hadi waâra [celle-là est difficile]/ waâra [difficile]// loukan tadjji f l [si jamais on la posait au] bac baye baye l(e) bac//*
- E88/*ihemala hadar rouhak [alors prétoire toi]/ imaginer hada houwa soual euh f [c'est celle-là la question dans] la la rédaction/ imagine/ comment tu vas répondre ?//*
- C89/*oullah ghir waâra hadi// kifash kifash âawad âawad la question↑// [/je jure que celle-là est difficile// comment comment répète répète la question↑//]*
- E90/*euh je je te demandais euh je je te te d- euh pourquoi euh enf- je te demandais c'est quoi euh qu'est-ce que tu aimes f l [dans le] français? voilà/ c'est ça la question/ qu'est-ce que tu aimes f l [dans le] français?//*
- C91/ *euh tout/ tout/ j'aime tout//*
- E92/ *tout?//*
- C93/*oui tout/ j'aime koulesh [tout] f l [dans le] français/ mais j'aime aussi l'anglais l'espagnol et tout//*
- E94/ *d'accord/ d'accord on va arriver à l'anglais et à l'espagnol/ on va arriver d'accord/ mais maintenant je veux euh je te demande de m(e) dire euh de m(e) dire un peu plus sur le le français//*
- C95/*euh mais j'ai j'ai euh/ par exemple par exemple je vais dire wash [quoi] par exemple?//*
- E96/ *NON/ tu m'as dit tu m'as dit que tu aimes tout/ tout f l [dans le] français####*
- C97/ *ih [oui]/ bien sûr//*
- E98/ *justement euh justement/ je te demande de m(e) dire euh de euh/ voilà voila/ wash wash taqsad b tout b koulach? [qu'est-ce que tu veux dire par tout ?]//*
- C99/ *koulach koulach [tout tout]// c'est tout// tout c'est tout/ hada makan [c'est tout ce qu'il y a]//*

S'agit-il pour lui d'éviter un à-dire difficile à extérioriser qu'il s'abstient de s'étaler au sujet de son choix de la filière universitaire et de son appréciation du français si bien que «j'aime ça» prend, dans sa bouche (C73, C75), la forme d'une espèce de rempart à mes tentatives (E72, E74) de l'amener à désambiguïser ce qu'il entend par là? Ou bien, Chabane, ne s'attendant pas à cette requête, serait-il en panne de propos? Ce qui est vérifiable dans la matérialité verbale de son discours, c'est son aptitude à contourner l'objet de mon discours malgré ses difficultés d'expression en français ainsi qu'il montre cela en exigeant de moi subtilement l'occupation du temps de l'interaction en sollicitant de moi la formulation et la reformulation de ma question si bien que de par leur taille, mes tours de parole, c'est-à-dire mes questions, sont nettement plus grands que ses réponses! Il n'est pas exclu que par ce procédé, Chabane cherche à gagner du temps que la relecture de l'échange fait ressortir comme un moyen pour lui de m'amener sur son terrain préféré et qu'il a, à vrai dire, annoncé

dès son deuxième tour de parole (C3): accuser l'institution scolaire et, à travers elle, les autorités politiques du pays, d'être à l'origine de son modeste niveau de français et, par ricochet, de constituer un obstacle à la réalisation de son projet de départ pour la France. N'ayant pas ressenti cela au moment de l'échange, j'ai cru naïvement à la possibilité de le pousser à désambiguïser le sens de son actualisation/ essentialisation «*j'aime ça*» pour les besoins de l'étude. Une désambiguïstation à laquelle il oppose tour à tour temporisation (C79, C81, C85, C87), retournement de ma question (C77, C83, C95) et "surambiguïstation" dans l'actualisation de l'adjectival «*tout*» pour couper court avec mes projets d'interrogation rendant la discussion impossible autour de ce qu'il aime dans la langue française (C91, C93, C97, C99). Marque de son embarras vis-à-vis d'une question inhabituelle, sa longue hésitation en C75, achevée sans le moindre mot, malgré le temps qu'il a pris, ainsi que le prouvent les trois barres obliques par lesquelles sont mentionnées, dans le corpus, les longues pauses servant le plus souvent à inviter à reprendre la parole, est mise en discoursivité dans ses deux tours de parole C87 et C89 qui renseignent sur la panne d'arguments dont souffre Chabane bien qu'elle donne l'impression qu'il veut gagner du temps. En effet, de par le traitement discursif qu'il y entame en rapport avec le baccalauréat, il fait preuve de sincérité en considérant le caractère difficile de la question à laquelle il ne répond pas sinon en produisant un autre commentaire métalinguistique d'apparence de refus de clarifier le sens de «*tout*» ce qu'il aime dans le français, mais de fond d'aveu d'impossibilité pour lui d'accéder à ma demande. C'est pourquoi sa double tentative de le diluer, d'abord, en le traduisant en arabe et, ensuite, tout juste après, dans le même tour de parole C93, en m'invitant explicitement à abandonner ce qu'il aime dans le français pour aborder l'anglais et l'espagnol qu'il dit aimer «*aussi*» (C93). Une invitation que j'approuve sans y adhérer immédiatement car en lui annonçant que nous allons aborder les autres langues, je veux lui faire accepter, en contrepartie, le retour sur ce qu'il aime dans la langue française, mais sans être suffisamment attentive à ses alertes précédentes concernant son aveu d'impossibilité pour lui d'aller plus loin. D'où son changement d'attitude moins pour occuper le rôle du "questionneur" (que je suis) mais plus pour me défier de lui suggérer un exemple de réponse que j'attendrais de lui (C97). Ce qui est en soi une façon de reconnaître qu'il n'a pas d'exemple de ce qu'il aime dans le français et que l'actualisation redondante de l'adjectival «*tout*» camoufle en faisant croire à la pluralité de l'illustration de ce qu'il aimerait dans le français alors qu'il n'en est rien. Ce qui justifie la virulence dans sa réplique suivante (C99) dont il est difficile de ne pas y voir, d'une part, une fin de non-recevoir et, d'autre part, surtout une certaine exaspération me reprochant explicitement mon insistance comme si celle-ci le démasque et ne lui offre pas

la possibilité de sauver la face alors qu'il en a signifié la demande à plusieurs reprises (C85, C87, C89, C91, C93, 95). C'est pourquoi le changement brutal du sujet de discussion dans mon tour de parole suivant. En effet, dans une formule dialogique faisant entendre les voix des autorités politiques du pays (E100), je lui suggère son sujet préféré qu'il a annoncé dès son deuxième tour de parole (C3) et qu'il saisit aussitôt avec la même véhémence avec laquelle il me reproche d'insister sur ce qu'il entend par «*tout*» en me tenant ainsi à distance. C'est-à-dire en me confondant presque avec ceux qu'il désignera plus tard par «*eux*». Comme si moi aussi je veux le maintenir dans son niveau de français et l'empêcher ainsi de concrétiser son unique projet dans son choix futur du français comme filière à l'université: se servir du diplôme de français pour obtenir le visa (C115, C117).

E100/*mais l(e) français euh l(e) français euh la langue euh f- el istiïmar*
[colonisateur] ###

C101/ *ih oumbâad* [et alors]?/ *l(e) français loughat el istiïmar* [la langue du colonisateur]?/

E102/ *c'est juste que euh juste*###

C103/ *bon l(e) français loughat el istiïmar oumaâd* [c'est la langue du colonisateur et alors]?/ *houma les qraw b l français b l anglais* [ce sont eux qui ont étudié en français en anglais]/ *même les enfants euh ih gaâ qraw b roumiya* [oui tous ont étudié en français]/ *hanaya iqoulou lala haramat hadi loughat faroûn* [et pour nous ils nous disent c'est pêché c'est la langue du Pharaon]/

E104/ [éclat de rire]/

C105/ *iouh ! aw faqou!* [aw nul n'est dupe !]/ *hata hnaya* [même nous]/ *même nous on est des Algériens kima gaâ* [comme tous]/ *houma qraw f l privé* [eux ont étudié dans le privé]/ *qraw b l* [ils ont étudié en] *français et tout/ mais nous lala* [non]/ *aouh faqou* [ah non nul n'est dupe]/

E106/ *et d'accord/ mais c'est la langue du colonisateur//*

C107/ *i oumbâad* [et alors]?/ *en plus hada bakri*[ça c'est autrefois]/ *main(te)nant gaâ* [tous] *ils vont partir l frança* [en France]/ *gaâ*[tous]/

E108/ *ah oui ah !/*

C109/*ih bien sûr/ hna ma bqa walow/ klaw koulach// klaw koulach/ ou habou yaklou na hna / aouh faqou!/ c'est fini nas gaâ fayqa//*
[/oui bien sûr/ici il ne reste plus rien/ ils sont tout mangé// tout mangé/ et ils veulent nous manger nous/ mais nul n'est dupe !/ c'est fini les gens savent maintenant//]

E110/ *ah: tu veux partir en France?/*

C111/ *i bien sûr/ chkoun li ma bghach i rouh ?/ gaâ même euh/ même Bouteflika bgha i rouh//*

[i bien sûr/ qui ne veut pas partir ?/ tous même euh/même Bouteflika veut partir//]

E112/ *c'est pour ça tu veux faire donc français/*

C113/ *ih* [oui] *mais mais j'aime aussi//*

E114/ *oui mais tu as dit aussi que tu aimes aussi l'anglais l'espagn-###*

- C115/ *ih mais matchi kif kif/ par(r) ce que b la licence f l(e) français/ b l(e) français n djib l(e) visa/ l(e) visa bien sûr/ matchi kima l'anglais/ en plus anaya bghit frança//*
 [/oui mais ce n'est pas la même chose/parce qu'avec la licence de français/ avec le français j'obtiens le visa/ le visa bien sûr/ c'est comme l'anglais/en plus moi je veux la France//]
- E116/*et donc euh/ et donc euh si si/ si j'ai bien compris/ si j'ai j'ai bien compris einh?/ si j'ai bien compris tu veux t'inscrire en français pour te euh pour te te faciliter euh le le visa####*
- C117/ *oui bien sûr mais i(l) y a aussi hadja (ou) khra [autre chose]//*

Ce n'est pas seulement que Chabane est encore sous l'effet fougueux avec lequel il a extériorisé du sens pour me reprocher de trop insister sur ce qu'il entend par l'adjectival "tout". En refusant la logique défensive qu'implique ma remarque, puisque mon tour de parole E100 est ainsi construit, Chabane s'engage dans un discours d'affirmation bien qu'il ne l'assume pas individuellement. En effet, il ne s'énonce en "je" que pour l'obtention du visa et dans le choix de la France comme pays d'accueil (C115). Il adopte le collectif endogroupal arabe " nous" (C103) ou français «on» et «nous» (C105) ou son équivalent "tous" (C105, C107, C109, C111) ou encore le pluriel "Algériens" (C105) et «nas» (C109), c'est à dire les "gens" pour se dire et se dire faire partie du bloc de ceux qui sont, selon lui, révoltés vis-à-vis des insinuations dans ma remarque E100. La véhémence avec laquelle il interrompt mon tour de parole E100, lui-même soumis à celle du tour précédent de Chabane (C99) et porte les traces de ma perturbation liée à ma prise de conscience des risques de rupture dans l'échange du fait que je l'ai trop acculé, donne en effet à sa réplique l'aspect d'une véritable révolte qui prend une forme discursive offensive pour devenir, après la pause de l'interrogation à valeur de défi, l'unique réglage de sens que j'ai raté en E100 mais qu'implique le sens de ma remarque. Oui, Chabane ne refuse pas seulement de se faire prendre dans la défensive, voire l'auto-culpabilisation habituelle de locuteurs francophones vis-à-vis du statut de langue de l'ancien colonisateur. Il accuse-réception du sens de mon insinuation dans une reprise en écho à valeur à la fois collaborative et polémique. En associant, en arabe, à l'unique mot arabe de ma remarque (E100) celui de «*lougha*», c'est-à-dire "la langue", il me défie de parler à visage découvert, c'est-à-dire sans détour. C'est comme si dans mon propos résonne celui auquel il est habitué et auquel non seulement il n'adhère pas, mais auquel il associe la tromperie et le mensonge qu'il reproche à «*houma*», c'est-à-dire "eux", cette instance absente physiquement de l'échange mais qui prend part à la co-construction du sens. Par cet aspect, la réplique de Chabane est un dialogue à distance avec

Smaïl, Omar et Marzouk dont le discours sur l'arabe est un condensé de dénonciations de l'hypocrisie des défenseurs de la politique d'arabisation qui forment leurs enfants en français et en anglais... Et c'est justement cet aspect de l'équation que Chabane mobilise dans le défi qu'il me lance sous forme interrogative dans son " et alors ?" (C101, C103, C107) pour me situer dans une logique d'altérité sans doute liée à mon statut d'enseignante de français en dépit duquel, selon lui, je me donne le droit de lui reprocher son choix de la langue du colonisateur français! Il me retourne donc le sens de mon propos presque sous forme d'une dénonciation à la manière de Marzouk, Omar, Ouerdia, Smaïl... Il n'entendra même pas le réajustement dialogale que je tente d'introduire en E102 en actualisant «*c'est juste que*». Il m'interrompt une seconde fois, comme si depuis que j'ai insinué que le français est la langue du colonisateur, je l'ai si profondément provoqué qu'il refuse de me céder la parole avant d'avoir dit ce qu'il a sur le cœur. En effet, il ne semble pas avoir entendu mon propos E102, occupé qu'il est à programmer du sens en continuité avec son tour de parole précédent (C101). Dans sa nouvelle réplique, il met face à face deux camps: celui de ceux, parmi lesquels il semble me mettre, qu'il désigne par «*houma*», c'est à dire "eux" mais aussi leurs enfants ainsi que le président algérien actuel (C111) et celui auquel il prend part et qu'il désigne par l'endogroupal «*hna*», c'est-à-dire "nous". Entre les deux, il y a une histoire de ruse et de tromperie qui a trop duré. Selon Chabane, les premiers ont subtilisé le sentiment nationaliste des seconds pour les éloigner de la pratique du français alors qu'eux-mêmes et, surtout leurs enfants, en sont formés (C103). Détendu, Chabane ne produit dans ce tour de parole aucun ratage et ses propos donnent l'impression d'être déjà programmés et prêts pour être extériorisés au moment opportun. Sans hésitation, ni bégaiement ni prolongement vocalique ou autre indice de l'action d'un à-dire sur son dire, il enchaîne ripostes et attaques à travers une parole à la fois dialogale, puisqu'elle m'est adressée, et dialogique/polyphonique. En effet, il y met en discours, avec humour mais aussi une prise de position claire, les deux projets de sociétés en cours dans le pays auquel renvoient, d'un côté, le français, explicitement désigné par le praxème "roumiyya" avec lequel "eux" ont étudié ainsi que leurs enfants, et, de l'autre côté, l'arabe non-dit mais auquel est associé le contraire du Pharaon, c'est dire du mécréant, de l'injuste et celui qu'il ne faut pas suivre parce qu'il est justement dans ce que le français comporte et enseigne. Ainsi, à travers moi, Chabane se livre à un véritable réquisitoire contre ceux-là même qui font croire à lui et à ses semblables que le français serait la langue de ce Pharaon, c'est-à-dire celle du péché alors qu'eux-mêmes s'en servent et en forment leurs enfants!

Il se saisit de mon éclat de rire en E104, signe de mon admiration de sa cascade verbale sans la moindre perturbation, pour, d'un côté, confirmer dans la forme et dans le fond cette cascade, puisque son tour de parole C105 ressemble aussi à du déjà préparé et donc à une espèce d'oralisation, ne comportant pas de ratage, et, de l'autre côté, pour enfoncer davantage ce "eux" dans le péché justement. En effet, par l'interjection «*aw faqou!*» (02 occurrences) Chabane désigne "eux" comme à la fois des menteurs et des gens de mauvaise foi de longue date. Mais des menteurs et des gens de mauvaise foi aujourd'hui démasqués (C109) et en qui lui et ses semblables n'ont plus confiance. Parce qu'eux les ont exclus (Chabane et ses semblables) des bienfaits de l'Algérie qu'ils se sont accaparés tout en exigeant, moralement du moins, de Chabane et de ses semblables de suivre une autre voie qu'eux n'empruntent pas (C109). C'est donc un sentiment de déception, de tromperie très proche de la trahison qui émerge de cette alternance de l'arabe et du français comme pour dire, à l'encontre de mon français souvent peu ou pas mélangé à l'arabe, que la réalité langagière du pays est plurilingue et que tout ce qui lui a été dit à propos du français comme langue du colonisateur n'est plus pertinent. Selon lui, non seulement les auteurs de ce qui est attendu derrière ce discours font le contraire, mais quand bien même le français est la langue du colonisateur, cela relève du passé («*hadi bakri*», c'est-à-dire "autrefois", C107) car, semble-t-il signifier, actuellement même les tenants de ces propos partent en France (C107, C109). La déception est si grande que Chabane ne voit plus aucun Algérien tenir à rester ici, en Algérie, y compris celui qui est censé représenter la source et le garant de ces propos, c'est-à-dire le président actuelle de la nation (C111). Comment pourrait-il alors ne pas prétendre à ce départ d'autant plus qu'il aura, en tant que bachelier en langues étrangères, la possibilité de s'inscrire en licence non pas d'anglais ou d'espagnol qu'il dit «*aimer aussi*» (C93) mais de français car, selon lui, cela lui facilitera l'obtention du visa pour aller en France (C115, C117) et non pas ailleurs comme il le dit clairement dans le même tour de parole?

6.2.2. «avec ce diplôme ad nawi [on obtiendra] facilement l(e) visa/» (Farida51)

En présence de son amie Saliha qui prend part, de temps en temps, à l'échange, Farida produit un discours fondé sur le rejet de l'arabe en faveur essentiellement du français mais aussi de l'anglais dans une perspective de départ pour la France. Surélevé par rapport à ceux respectivement attribué au français, à l'anglais et à l'allemand, le coefficient accordé à l'arabe, pour un baccalauréat intitulé Langues étrangères, fait l'objet d'éclats de rire (F17, F19) au moyen desquels les deux amies soulèvent l'incohérence entre cet intitulé et le fait que ce coefficient encourage les candidats à travailler plutôt l'arabe beaucoup plus que ces

langues étrangères (F21, F23, F25, S27, F29). Si bien que, dans son tour de parole F31, Farida affirme que cet intitulé est trompeur puisqu'en réalité c'est à la langue nationale, l'arabe, qu'est accordée la plus grande importance, rappelant les propos de Hind, Marzouk, d'Ouerida et d'Ibtissem pour qui ce coefficient signifie aussi que l'arabe serait la plus étrangère des langues enseignées dans le cadre de ce baccalauréat!

L'évidence de la préférence du français, pour Farida, et de l'anglais, pour Saliha, émerge de notre échange à trois et fait ressortir cette perspective lointaine sous forme d'un programme auquel semble tenir Farida qui compte partir une fois le diplôme de licence de français acquis (F45).

E36 /ah oui/ et pourquoi le français?/

F37/euh :: comme ça/ je (ne) sais pas/ je (ne) sais pas si zik vyiy adruhay ar frança [depuis longtemps que je veux partir en France]/

E38/amek? adawid l bac a tsruhad ar frança!/[comment? tu obtiens le bac et tu pars en France!]

F39 /non non/ ul amek/ a wi yufan aken/ maena ul amek [ce n'est pas possible/ si seulement cela est possible/ mais ce n'est pas le cas]//

E40 /ihi amek?/[comment alors?]

F41/ amek?/[comment?]

E42 ###

F43 /euh euh/ mi dabwiy lbac a dkamley français/ mi fukay la licence ad ruhay ar frança am wiyid/

[/euh euh/ quand j'aurai le bac je poursuivrai des études de français/ quand j'aurai la licence je partirai en France comme les autres/]

Malgré sa double négation «/non non/» en ouverture à son tour de parole F39, la nuance interlocutive que Farida y introduit renforce davantage le statut de langue pour partir, qu'elle attribue au français sans qu'elle n'apporte d'éléments explicites de désambiguïsation que je lui demande en rapport avec son propos de F37. En fait, comme le mentionnent les deux barres obliques en clôture à son tour de parole, Farida m'invite à reprendre la parole en se contentant d'infirmer mon hypothèse de E38 qui est au fond un étonnement. Mais en y glissant aussi des éléments de sens implicite à la fois en appui à ses propos précédents (F37) et en ma direction, elle me laisse la responsabilité de déduire qu'elle est pressée de partir, comme elle le dit en F37, bien que cela relève de l'impossible comme elle le précise, à deux reprises, dans ce même tour de parole pourtant très court! En me faisant comprendre que pour elle c'est presque un désespoir que le départ en France, une fois le baccalauréat obtenu, est impossible, elle réaffirme son propos F37, sans que cela n'implique explicitement le statut de

langue de départ qu'elle attribue au français, puisque rien n'indique, dans la matérialité verbale de sa réponse, ce statut que ma requête cible pourtant, l'essentiel étant pour elle le départ... Déstabilisée par sa prouesse mais consciente de l'enjeu dialogal de lui apprendre la possibilité de s'inscrire ailleurs avec le baccalauréat algérien, je tente de la relancer selon cette impossibilité qu'elle vient d'affirmer en lui demandant la solution de rechange qu'elle aurait prévue (E40). Ce qu'elle ne comprend pas, dans un premier temps, puisqu'elle me renvoie la question (F41) avant de se décider, en F43, à produire un discours d'explication qu'elle aurait pu ou dû produire en F39 car son contenu est à la fois une réponse à mon étonnement E38 et une suite logique à son discours de F37. Ainsi, elle confirme l'idée d'un plan d'action qu'elle a en tête. Un plan qui consiste à obtenir le baccalauréat en Langues étrangères en vue de s'inscrire en licence de français moins pour des études de français à l'université que pour se servir de ce diplôme comme un moyen afin d'atteindre l'objectif qu'elle dit avoir «*depuis longtemps*» (F37): «*partir en France*»! (F37) Voulant confirmer ou nuancer cette idée, je produis un tour de parole (E44) d'apparence interrogatif mais de fond de reproche et qu'elle signifie avoir saisi comme tel au moyen d'un sourire en ouverture à son tour de parole F45 révélant ce qu'elle pense du statut du français ici, en Algérie:

E44 /safī mačči tarumit kan i tavyid?/[donc ce n'est pas le français que tu veux?]

F45/[sourire] /si mais dacu ara xadmay yis dagi? ulac/ maqqar ad ruha-γ/

[si mais qu'est-ce je vais faire avec ici? rien/ au moins je vais partir]

S46 /comme tout le monde//

E47 /comment ça comme tout l(e) monde?

*F48/[rire] bien sûr tout le monde fait euh euh/ oui on fait français pour partir/
c'est clair non?/*

E49 /ce n'est pas le diplôme qui vous intéresse donc?/

S50 /Si mais euh:: mais euh si c'est pour euh c'est pour partir avec####

F51 /avec ce diplôme ad nawi [on obtiendra] facilement le visa/

E52/c'est donc pour ça que vous voulez obtenir une licence de français//

F+S63 (rire et échange de regards complices)

Inutile de commenter l'ambiguïté de la valeur dialogale (de politesse ou d'hésitation ?) de sa nuance «*si*» (F45). Par celle-ci, Farida entreprend d'infirmer, mais avec très peu de conviction, les implications interrogatives de mon tour de parole précédent. Ce qu'elle a d'ailleurs initié par son sourire et qu'elle a annulé tout de suite après en lui opposant une réplique de forme interrogative qui, en réalité, n'appelle pas de réponse puisqu'elle l'implique en la contenant. Une réplique qu'elle introduit par le parapraxème grammatical d'opposition «*mais*» comme pour signifier l'aspect tout juste diplomatique de son affirmation "si" après

quoi, sans observer de pause, elle engage un programme de sens lié à la représentation qu'elle se fait de la fonction sociale du français ici en rapport direct avec la survalorisation de l'arabe qu'elle et son camarade ont abordée plusieurs fois au début de l'échange (F19, F21, F23, F25, S27) pour signifier qu'avec un diplôme de français, il n'y a «rien» (F45) à faire ici. Ce qui lui donne, sous forme de conséquence qui découlerait de cette fonction sociale du français ici, l'opportunité de justifier son choix de partir. Une justification d'autant plus ambiguë que Farida laisse entendre qu'elle partira à cause de ce statut de langue dévalorisée. Alors qu'en réalité ce statut ne constitue nullement sa préoccupation puisque partir et partir en France a toujours été son objectif ainsi qu'elle l'a annoncé sans ambiguïté en F37. Sans doute, mesurant la portée dialogale mais aussi dialogique du reproche que je lui fais (E44), moi enseignante de français à l'université, elle opte pour une espèce de victimisation incarnant cette fonction sociale du français plutôt que d'aller au bout de sa logique qui consiste à utiliser le diplôme de français pour concrétiser son vrai projet ainsi qu'elle le dira, en F48, reprenant en écho son amie Saliha (S46) dans un enchaînement collaboratif qu'elle clôture, en m'invitant sans discrétion à arrêter de faire la naïve dans une formule d'allure interrogative et de fond affirmative: «*c'est clair non?*». Ce qui rend presque caduc ma réplique E49 que je construis à partir de cette invitation et dont se saisissent successivement Saliha (S50) et Farida (F51), en adoptant le même procédé qu'en F45, pour avouer qu'en effet c'est moins les études universitaires de français qui les intéressent comme telles que le diplôme auquel celles-ci donnent accès pour s'en servir de document facilitant l'obtention du visa, ainsi que le montrent aussi bien leur échange de regard que leur rire commun en S63 et F63.

Déstabilisée à la fois par les répliques sans ambiguïté de Saliha (S46, S51, S63), qui veut s'inscrire en licence d'anglais, et par la complicité des deux amies, particulièrement dans leur tour S63 et F63, je tente de les relancer en m'adressant implicitement à Saliha en E64. Mais c'est Farida (F65) qui répond la première avant que Saliha (S66) ne vienne immédiatement confirmer son propos qu'elle appuie avec un autre argument pour signifier qu'elle aussi veut partir en France et non pas dans un pays anglophone auquel, selon mon propos E55, le prédisposerait un diplôme d'anglais:

*E64/Mais avec un diplôme d'anglais c'est plus large comme perspective/
l'Angleterre Marikan l'Australie ###*

*F65 /oui c'est vrai mais on veut euh/ França axir [c'est mieux]/ tazrid amek[tu
sais comment ça se passe]/la famille et tout//*

S66/ yarnu dina lant amdukul ntey+++ [/en plus là-bas il nos amies+++]

F67/ iih [ouui]/Samia Ka[...] Melissa Ti[...]

6.2.3. «/oui le français c'est le visa non?/» (Hind154)

Candidate au baccalauréat de série Langues étrangères, Hind produit un discours dans lequel la voix de son père se fait entendre comme sa principale référence (H21, H23, H35, H41, H43, M52, H80). Alors que celle de sa mère Malha, participante à notre échange, y tient le rôle de véritable partenaire avec qui elle entre parfois en conflit sur le sens moins de la valeur du français dont Hind veut poursuivre des études universitaires que de celle du niveau de français et de la moyenne qu'elle veut que sa fille obtienne aussi bien au baccalauréat, en général, qu'en français au baccalauréat, en particulier (M50, M109, M117, M120, M124). Préférant le français à l'anglais (H45, H47, H64) car, dit-elle, le français c'est comme le kabyle (H49), en référence à la pratique de cette langue dans son environnement social immédiat, elle apporte les preuves de cette préférence de deux manières. D'un côté, à travers la voix de son père quand elle dit, à propos de la langue que nous allions adopter pour échanger, «faire un bouillon de langues» (H19) en référence à l'émission «Bouillon de culture» de Bernard Pivot que son père, dit-elle, a systématiquement enregistrée. De l'autre côté, à travers des noms, dans un premiers temps de chanteurs (Hélène Ségara, Céline Dion, Halliday, H70) et, dans un deuxième temps, d'écrivains de France mondialement connus (Victor Hugo, Balzac, Jean Jacques Rousseau, Saint Exupéry, H76) qui, justement, symbolisent ce pays que son père, selon les dires de Hind, qualifie de «civilisation des droits de l'homme» (H80) et dont elle trouve la raison pour laquelle elle veut y aller et y poursuivre des études (H59, M61, H62).

C'est donc à partir de son tour de parole H80 que le français prend, au fil des tours de parole suivants, la forme de moyen pour partir en France.

H80/*mon père me dit toujours que la civilisation française c'est c'est la civilisation euh c'est la civilisation des des droits de l'homme// c'est pour ça que je veux faire français pour aller ensuite étudier en France//*

E81/*ah ! c'est bien tu as pensé à tout//*

M82/*si zikh taqare adruhagh ar França//* [depuis longtemps elle dit partir en France]

H83/*ih d achou ar adkhadmagh ma qimagh dagi?/ en plus les sœurs a kwid les frères n les copines inou akw tsrouhoun// adrouhagh kan//*

[*oui que ferais-je si je reste ici ?/ en plus les sœurs et les frères de mes copines partent tous// je partirai sûrement//*]

Ainsi, le départ de Hind en France fait partie d'un programme en devenir. Un départ auquel elle a songé depuis longtemps selon sa mère (M82). Mais qu'elle ne veut pas présenter comme un exploit individuel (H83), non pas par modestie, mais pour se justifier auprès de sa mère justement qui paraît en être réticente, à en juger la tonalité de ses propos en M82, M84, M86, M89 et M91. En effet, en se situant parmi les sœurs et les frères de ses copines, dont elle ne dit pas si elles aussi sont concernées par ce projet bien qu'on ne peut pas ne pas comprendre cela, ne serait-ce que parce que ce sont ses copines avec qui elle partage sans doute cela, Hind banalise son projet aux yeux de sa mère après avoir signifié les risques de chômage qu'elle encourt si elle reste ici. Ce que sa mère reprendra en écho en M91 comme pour consentir un accord avec le projet de sa fille, orientant définitivement et exclusivement l'entretien sur les impératifs liés à ce projet: une bonne moyenne au bac (H93, H97, H99, M117, M125) pour s'inscrire en français (H101, H125) et obtenir ce diplôme en vue de partir pour s'installer là-bas ainsi que Hind le dit sans ambiguïté dans son tour de parole H87:

H87/*mais mi seigh l diploma/ akhatar euh c'est pour l(e) visa bien sûr/ yernou bachi euh/ ihih i la carte d(e) séjour//*
[/mais quand j'aurai le diplôme/ parce que euh c'est le visa bien sûr/ en plus pour euh/ oui oui pour la carte de séjour/]

Malha est si acquise au projet de sa fille que dans les séquences interlocutives autour des notes exigées des candidats aux études universitaires de français, elle se révèle insistante (M122) et montre des signes de soucis en rapports avec ce projet (M117, M124). Mes propos (E114, E116, E119, E121) liés aux conditions pédagogiques d'inscription en licence de français comporteraient des indications à la fois inattendues et surtout défavorables à la concrétisation dudit projet.

A la différence, les propos de Hind dégagent une certaine sérénité qui montre qu'elle connaît le sujet et accepte aussi bien la compétition (H145, H147), comme le montrent ses éclats de rire dans ses tours de parole H133, H147 et H152, que la sélection (H141, H156) qu'implique le nombre grandissant (H133, H135) de candidats à l'émigration par le biais de l'université, c'est-à-dire qui se servent du diplôme de français pour obtenir le visa. En tout cas, cette sérénité se profile derrière l'actualisation redondante du praxème «*normal*» dont le réglage de sens atteste de son accord avec les autorités françaises de durcir les conditions de l'octroi du visa d'entrée sur le territoire français en exigeant des candidats notamment un bon niveau en langue française. Sans doute parce que cela

pourrait l'arranger, elle qui veut de toutes les façons s'inscrire en licence en français à cet effet justement.

- H133/*ih*[oui]/ *mais normal/ normal parce que dighan* [en plus] *euh :: ih*
[oui]*normal normal/ tout l(e) monde vghan euh vghan frança* [veut le
France]/[rire]
- E134/*yah!*/// [ah bon !]
- H135/*bsif/ bsif* [c'est une obligation] *l(e) français/ normal/ normal puisqu'ils ils*
euh ils veulent tous partir// même pas euh ils veulent tous/ donc normal//
- E136/*normal de partir ?/ c'est ça ?/*
- H137/*NON/ enf-oui/ c'est pas ça//*
- M138/*tamourt isnajlan arawis* [le pays qui chasse ses enfants]// [en haussant les
épaules et balançant la tête de gauche à droite]
- H139/*c'est pas ça// c'est pas ça que je veux dire/ c'est pas ça//*
- E140/*euh ###*
- H141/*moi euh moi euh ::/ j(e) pense que euh/ oui normal/ comment alors/*
comment faire/ amek [comment]? *normal la sélection// en plus la sélection*
de toute façon ilaq [il en faut]/ *ilaq* [il en faut] *puisque le niveau et tout//*
- E142/*ah oui !/*
- H143/*i d'ailleurs puisque du moment que euh vghan ad rouhan ar frança* [ils
veulent partir en France] *donc normal/ normal ilaq* [il faut] *un bon*
français###
- E144/*comme toi einh/en plus ###*
- H145/*oui c'est la concurrence alors//*
- E146/*euh on va dire euh on va dire compétition oui compétition//*
- H147/*oui compétition// compétition/ compétition ar l* [pour le] *visa* [éclat de
rire]/

Inutile d'insister sur l'élision systématique du présentatif «c'est» qui précède le nominal «normal» pour donner «c'est normal». Une élision remarquable dans les pratiques langagières orales des jeunes générations y compris quand la langue principale de l'échange est l'arabe ou le kabyle. Tout se passe comme si, par tendance au moindre effort ou par imitation des habitudes langagières d'autrui, le présentatif «c'est» n'est pas nécessaire pour signifier, 'c'est évident', 'cela ne peut pas être autrement', ou encore, 'c'est logique', 'c'est une conséquence inévitable qui découle d'une relation de cause à effet'... Tel est aussi le réglage de sens qu'en extériorise Hind qui le répète plusieurs fois comme pour dire que la maîtrise du français en tant que critère à la base de la sélection, c'est-à-dire comme un principe, ne relève pas de l'exclusion arbitraire aux frontières de ce que la doxa appelle 'la hogra', comme semble l'impliquer la plainte de sa mère en M138 et à qui Hind réplique avec véhémence d'ailleurs immédiatement (H139). Pourtant, le régalage de sens qu'elle donne de ce praxème n'est pas spécialement celui d'élimination pour carence, c'est-à-dire pour non satisfaction d'un critère: la maîtrise du français. En associant ce critère à celui du nombre grandissant de

candidats à l'émigration (H133, H135, H143), Hind l'assimile à l'idée d'une course qu'elle explicite tout de suite après (H145) dans l'actualisation approbative du praxème «*concurrence*» qu'elle fait suivre du parapraxème «*alors*» comme pour dire que ‘‘cela ne peut en être autrement’’, mais aussi pour sous-entendre l'idée du classement des candidats et donc celle du quota. C'est pourquoi elle adopte immédiatement (H147) ma proposition de substituer à son praxème de «*concurrence*» celui de «*compétition*» (E146) en l'ajustant à son projet de sens, qui est en fait lié à son projet de départ. En effet, elle précise qu'il s'agit d'une compétition non pas pour la maîtrise du français dans l'absolu mais dans la perspective du visa. Un ajustement qu'elle clôt en éclat de rire dont le sens me paraît fonctionner comme un rappel de son choix de s'inscrire en licence de français pour justement se préparer à cette compétition et ainsi arriver parmi les premiers.

En définitive, en approuvant la sélection et la sélection sur la base du français, Hind s'auto-sert puisqu'en s'inscrivant en licence de français, elle entend l'acquisition d'une meilleure maîtrise de cette langue qui la qualifiera à la phase de l'obtention du visa. Elle radicalise sa position, dans ses tours de parole ultérieurs, en limitant, sans doute pour elle et aux candidats de sa génération, la possibilité d'obtention du visa au motif de poursuivre des études universitaires. Un motif qu'elle conditionne par un justificatif: le diplôme de français. En effet, tout porte à croire que l'obsession «*depuis longtemps*» de partir, annoncée par sa mère en M80 et que Hind a confirmé plusieurs fois dans l'échange notamment en H82, la prédispose à accepter toutes les conditions d'autant plus que celle qui relève du français l'arrange. C'est sans doute la raison pour laquelle elle allait qualifier beaucoup de ceux qui sont partis de ‘‘bras cassés’’, comme l'atteste la rupture de son programme de sens H156 en autodialogisation avec ses propos en H85 («*je ne suis pas un bras cassé*»). Telle semble être sa manière de se distinguer d'eux justement parce qu'elle pense apporter dans ses bagages une justification irréfutable de son mérite: le diplôme de français pour demander un visa d'études, seule perspective selon elle pour ne pas ‘‘rester ici’’ (H83).

H150/ eh bien sûr/ bien sûr/ mais normal normal//

E151/ qu'est-ce qui est normal ?/

H152/ la compétition/ [éclat de rire partagé]/

E153/ça c'est bien dit/ mais enfin euh mais je je ne comprends toujours pas ce que

###

H154/ oui le français c'est le visa non?/

E155/ tu penses?//

H156/ bien sûr/ mais normal/ en plus même euh mêmes les bras c- euh ih tout le monde rouhan [est parti]/ donc normal la sélection puisque d l visa//

E157/ *NON c'est pas ça/ non/je veux dire euh je ne comprends pas euh je ne comprends pas le lien l(e) français d[et] l(e) visa/ c'est ça amek l(e) français d[et] l(e) visa?//*

H158/*bien sûr/ NON/ non non on parle pas euh oui on parle du français kan[seulement]//*

E159/*yah[ah bon!]*

H160/*je veux dire euh c'est l(e) diplôme/ voilà c'est l(e) diplôme//*

E161/*quel diplôme?*

H162/*l (e) diplôme d(e) français bien sûr/ ivan c'est [clair] non? normalement c'est clair je pense//*

E163/*euh/ oui/ un peu ###*

H164/*amek[comment]? on peut partir ar frança [en France] comme touriste?// jamais! makanch menha [ce n'est pas vrai]/ jamais oulach [il n'y a] personne qui va croire ça/ un Algérien touriste?/ touriste?/ non/ non ça colle pas/ non ça colle pas///*

E165/*yah !*

H166/*donc l(e) visa d'études kan [seulement]/ c'est tout/ l(e) visa d'études//*

N'est-ce pas cette idée liée à l'impossibilité d'obtenir un visa en dehors des études qui motiverait Hind à opter pour la licence de français? En effet, contrairement à ses affirmations ultérieures à mes informations relatives aux critères pédagogiques d'inscription en licence de français, elle ne semble pas avoir des prédispositions à fournir des efforts pour maîtriser le français (H35, H51) comme elle le signifie dans ses commentaires sur le français de son père qui paraît pourtant être sa principale référence; un français qu'elle juge d'un «niveau fort» (H43), «très haut» (H39) reprochant à son père le refus de le mélanger à l'arabe et/ou au kabyle (H41, H49, M50).

6.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie:

6.3.1. «l(e) français iwaken ken at rouhedh ar frança/» [le français, c'est juste pour partir en France] (Farès101)

Ni le diplôme de français ni même la maîtrise du français n'apparaissent, comme un atout pour l'obtention du visa, dans la discursivité de l'échange réalisé avec Farès. Pourtant, celui-ci ambitionne de partir, lui aussi, en France ou, dit-il, dans un autre pays européen! Et quand je lui signifie, en E44, d'éventuelles difficultés à concrétiser son projet de départ pour la France en raison de l'incompatibilité de ce dernier avec le vœu de Farès de poursuivre des études universitaires de philosophie, dont la langue aussi bien des enseignements que de contrôle est exclusivement l'arabe, il réplique, en F45, pour dire explicitement qu'il "changera complètement de formation là-bas" (F45) et implicitement que ses aptitudes actuelles ne lui permettent pas de s'inscrire en licence de français. Ainsi, bien que

d'apparence différent des discours des autres candidats, pour qui la maîtrise du français et/ou le diplôme de français est un atout pour l'obtention du visa d'entrée sur le territoire français, celui de Farès comporte dans le fond les indices de ce projet que son auteur a énoncé dans son tour de parole F37 en mêlant le français aux autres langues étrangères, car il n'exclut pas la possibilité de partir dans un autre pays européen. Mieux, dans son discours, Farès limite même l'utilité du français, c'est à dire la maîtrise du français, uniquement pour l'obtention du visa. Pour ce qui est pour lui l'essentiel comme les sciences, la technologie et même la culture et la communication dans le monde, c'est l'anglais qu'il faut. Parce que selon ses dires, que j'ai analysés dans le chapitre intitulé *Le français, une langue dépassée par l'anglais?*, c'est une perte de temps que de continuer de passer par le français pour acquérir ces connaissances et ces technologies produites en anglais (F105, F107).

F37/[...] *hamlagh* l[j'aime le] français *eu*h :: *les langues*// *hamlagh* l [j'aime le] français *yarnou yarnou* [de plus de plus] *après eu*h :: *mid bwigh diplôme inou ad rouhagh* [quand j'aurai mon diplôme, je partirai]/ [sourire suivi d'un léger rire]/ *ad rouhagh lhih*/ [je partirai là-bas]

F38/*sani lhih* [où là-bas?]?/

F39/*frança* [en France] *eu*h :: *negh abaâdh n les pays n l'Europe* [ou un autre pays de l'Europe]/

E40/*achoughar* ? [pourquoi?]/

F41/*achoughar ar l'Europe* ?[pourquoi l'Europe ?] /

E42/*non/ achoughar ithevgidh at rouhedh?*[pourquoi veux-tu partir?]/

F43/*eu*h:: *je pense eu*h : *y a pas d'avenir dans ce pays*/

E44/*mais tu veux suivre des études en langue arabe/ comment penses-tu t'établir en Europe si eu*h : *si eu*h ::/

F45/*c'est pas un problème/ matchi alama s* [ce n'est pas qu'avec] *l(e) français ara rouhagh* [que je partirai]*non ?/ y a des gens eu*h :: *ils ont un diplôme de droit eu*h :: *de lettres arabes eu*h :: *ouyerna athnad dihin* [en plus ils sont là-bas]/ *alors pourquoi pas moi/khas* [même avec la] *philo je peux partir/ s'il faut eu*h *après advedlagh akw* [je referai entièrement] *la formation dina* [là-bas]/ *ih* [oui]/ *l'essentiel ad rouhagh* [est que je parte]/

Le prolongement vocalique dans sa première hésitation en L37 (*eu*h::) en clôture à son premier programme de sens (/j'aime le français/) introduit son autodiologisation remettant en cause ce sens en substituant au praxème «*le français*» celui, juste après l'hésitation et sans pause, de «*les langues*». Comme si Farès regrette d'avoir distingué le français, alors que la maîtrise de cette langue ainsi que les efforts qu'elle implique constituent un objet de discorde avec ses parents notamment son père (F29), ainsi que je l'ai mentionné dans le chapitre *Le français, une langue dépassée par l'anglais?* Après son assez longue pause, que rendent les

deux barres obliques et durant laquelle il semble se rendre compte que mon silence, puisque je ne manifeste pas de signes de désir de reprendre la parole malgré son assez longue pause, synonyme en pareil cas d'invitation à parler, est lié à cette substitution (du praxème «*le français*» par celui de «*les langues*»), Farès reprend son programme de sens initial. Il y réactualise sa tournure «'j'aime le français'», mais en la faisant suivre immédiatement par la double actualisation à valeur d'insistance du parxème «*yarnou*», c'est-à-dire «'en plus'», il donne l'impression qu'il veut attirer mon attention plutôt sur la suite de son programme de sens (son départ à l'étranger) et qu'il ne reprend son «'j'aime le français'» que pour m'inviter à revoir l'interprétation de son premier programme de sens que mon silence vis-à-vis de sa première pause laisse voir, en effet, comme une réserve ou, au moins, un repérage de la subtilité de son association. Sa seconde hésitation débouche sur une précision de taille puisque Farès change complètement de registre de sens abandonnant carrément l'idée «'j'aime le français'» en adoptant celle du voyage vers «*lhih*», c'est-à-dire «'là-bas'» sans dire qu'il s'agit de la France, sans doute parce que cela rappelle sa première idée (j'aime le français), mais en précisant que cela se fera, justement, après avoir obtenu son diplôme de philosophie... en arabe. Bien qu'à peu près sûre du réglage de sens de son praxème «*lhih*», j'ose (E38) lui demander de confirmer cela dans la perspective de revenir sur son hésitation à se mettre sérieusement au français, comme le lui demandent ses parents et sur l'incompatibilité de son projet de partir en France, tout en se projetant de poursuivre des études universitaires non pas de ou en français mais de philosophie, dispensées entièrement en arabe. Sa confirmation en ouverture à son tour de parole F39 est tout de suite après nuancée, dans le même tour de parole, moyennant un prolongement vocalique d'hésitation (euh:) identique à celui de son tour de parole précédent et débouchant sur le même objet, bien qu'ici il est question d'autres pays d'Europe, là-bas de langues, au pluriel. S'agit-il d'une tendance à éviter tout ce qui a trait au français et à la France en raison du rapport conflictuel qu'il entretient avec son père au sujet de l'acquisition de cette langue, qu'il dit être dépassée par l'anglais, tout en exprimant, dans les reproches qu'il fait à son enseignant de français à qui il reconnaît beaucoup de rigueur et d'exigences (F22, F24, F26, F53), son désir de pratiquer oralement (F51) un peu plus cette langue en classe au lieu de se contenter des exercices écrits? C'est en tout cas une attitude d'autant plus ambiguë que Farès ne choisit pas une terre d'anglophones comme pays d'accueil même dans son alternative, aussi vague que générale, «'ou un autre pays d'Europe'» comme s'il veut dire que de toutes les façons le point de chute final sera la France, quand bien même il devra passer par un autre pays européen, comme il n'est pas rare d'entendre cela chez ces jeunes candidats à l'émigration. Ainsi, absent ou plutôt

masqué au niveau dialogal, le français est présent, voire dominant, au niveau dialogique tout simplement parce que Farès adopte l'attitude que porte l'incursion des voix de ces jeunes dans notre échange. Et même quand j'adopte en E44 ce qui me paraît être sa stratégie discursive, en parlant d'Europe au lieu de la France, comme il semble préférer le faire, pour lui signifier ce qui me paraît incohérent dans son discours, en évitant soigneusement de parler de français, ainsi que le montre ma double hésitation finale à laquelle il met fin en reprenant la parole, Farès réplique en ciblant le français. Mais, paradoxalement, ce n'est pas pour lui opposer l'anglais ou une autre langue européenne, mais juste pour faire entendre d'autres exemples de candidats à l'émigration qui, formés en arabe comme lui, ont réussi à s'installer "là-bas" (F45). Cependant, en rajoutant tout de suite après dans ce même tour de parole, qu'il est prêt à refaire sa formation une fois "là-bas", il signifie aussi, en disant qu'il va se «débrouiller» (F45), qu'il est prêt à se (re)mettre au français, puisque quelque soit le pays d'entrée en Europe, Farès finira en France! En effet, dans ses tours de paroles ultérieurs, il reproche à son professeur de français de délaissier la pratique orale de la langue au profit de l'écrit et laisse transparaître, d'un côté, sa frustration du fait qu'il ne parle pas le français comme les «émigrés» (F20) et, de l'autre côté, son idéalisation de l'anglais qu'il considère, dans l'ensemble de l'échange et dans tous les domaines, supérieure au français qui, lui, serait juste un moyen pour partir, justement, en France, comme il dit cela en convoquant la voix de la doxa dans son tour de parole F101.

*F101/ lghachi zran thoura belli l français iwaken ken atrouhad ar França/ mais
laqraya la science et tout//
/les gens savent maintenant que le français c'est juste pour partir en France/
mais la connaissance la science et tout//*

L'idéalisation, par Farès, de la suprématie de l'anglais semble fonctionner comme un moyen de consolation pour lui qui, non seulement, ne maîtrise pas cette langue (ce qui rend plausible l'hypothèse du sentiment d'infériorité qu'il semble compenser psychologiquement en optant pour l'anglais) mais pour qui l'acquisition est un objet de conflit opposant l'adolescent, qu'il est, à son père.

6.3.2. «Je vais avoir plus de chance akken ad rouhagh ar lkharedj/ [pour partir à l'étranger]/» (Smail173)

En dépit de l'humour que manifeste ce candidat au baccalauréat, série Lettres et philosophie, ses propos traduisent un sentiment de désespoir et de perte de confiance (S33, S67, S71, S75, S77, S153, S157) en l'école algérienne. C'est pourquoi il cherche des

possibilités pour partir ailleurs. Ainsi, le français est, selon ses dires, un de ces moyens bien qu'il dit qu'il ne le maîtrise pas.

Smail, qui s'estime fort en philosophie se dit condamné à suivre des études universitaires en arabe, bien qu'il juge cette formation, plusieurs fois, de «'mensongères'» («*d akellakh*») notamment dans ses tours de parole S19, S21, S25, S67, S77, S157, ainsi que je le montre dans le chapitre qui comporte les analyses des discours où le français est mis face aux langues nationales. C'est à partir du tour de parole S93, quand je lui apprends en E92 que le baccalauréat qu'il prépare pourrait lui permettre de poursuivre des études universitaires de français moyennant une bonne note aussi bien au baccalauréat qu'en français (au bac), qu'il entreprend de m'interroger sur ses chances d'accéder à la licence de français. Dès lors, la focalisation sur ce sujet prend l'allure de véritable obsession (S171) au discours porteur de traces d'une surévaluation du français. Ce qui indique par la même occasion son désir d'en faire sa filière de spécialité à l'université.

E158/ achoughar ihi i thavghidh [pourquoi alors veux-tu] l(e) français di [à] l'université?/

S159/ am dinigh essah[je vais te dire la vérité]/ am dinigh essah[je vais te dire la vérité]/ hamlagh [j'aime]l(e) français/ c'est vrai et tout/ hamlagh [j'aime]l(e) français//

E160/ ihi [et alors]?/

S161/ mais am dinigh essah[je vais te dire la vérité]/ essah vghigh ad rouhagh [la vérité est que je veux partir]//

E162/ anda [où]?/

S163/ ar frança [en France] bien sûr//

Son programme de sens S157 est inachevée. Smail y tait la vraie raison à l'origine du choix du français; la raison qu'il révélera dans son tour de parole suivant (S159) en réponse à mon insistance (E158). En réitérant, en S157, «*am d inigh essah* », qui veut dire "je vais te dire la vérité", il produit un discours de temporisation. Tout de suite après, il se contente de l'affirmation générale "j'aime le français" sans apporter de détails qui pourraient relever du secret qu'implique sa double promesse en ouverture à son tour de parole. L'actualisation de l'adverbial «*tout*» montre qu'il s'apprête à me révéler un secret. Mais ce secret persiste et sa tournure «*c'est vrai et tout* » laisse sa réponse suspendue. C'est dans le tour de parole suivant S159 qu'il extériorise son dire refoulé jusque-là: se servir du français (S157) pour partir (S159) en France (S161). Et quand je lui signifie que ce départ est irréalisable du moment qu'il n'est même pas bachelier, Smail dévoile un programme en étapes rappelant par cet

aspect le projet de départ des autres interviewés qui voient dans la langue française, c'est à dire le diplôme de français, un atout pour l'obtention du visa d'entrée sur le territoire français.

E164/ *mais amek ar trouhadh ar França mazal même pas our debwidh ara l bac?/*
[mais comment partirais-tu en France alors que tu n'as même obtenu le bac?]

S165/ *NON/ matchi thoura [c'est pas maintenant]/ matchi thoura [c'est pas maintenant]/ après après//*

E166/ *après l(e) bac?/*

S167/ *après euh :: après m id bwich [quand j'aurai] l(e) diplôme/ l(e) diplôme/*

E168/ *quel diplôme?/*

S169/ *français bien sûr/ mais mais zrigh [je sais] c'est (e n'est) pas facile/ zrigh*
[je sais]//

E170/ *qu'est-ce qui n'est pas facile?/*

S171/ *zrigh ouryid tssih ara l(e) français ghas bwichd l (e) bac/ zrigh//*

[je sais que que je ne serai pas reçu en français meme si j'obtiens le bac/ je sais/]

E172//

S173/ *je vais avoir plus de chance akken ad rouhagh ar lkharedj/ [pour partir à l'étranger]/»*

C'est donc un départ programmé. Smail ne compte pas l'entreprendre après son succès au baccalauréat mais à l'issue de son diplôme universitaire qu'il veut être «*de français*». En effet, il sait que les chances d'obtenir le visa sont plus sûres que ne le permet le diplôme du baccalauréat d'autant plus que le sien sera non pas de langue étrangères mais de lettres et philosophie, c'est-à-dire en arabe.

E174/ *donc tu veux faire français plus tard euh ::-/*

S175/ *oui euh :: vghigh [je veux] français / euh :: je sais pas si je suis capable/ mais mais vghigh [je veux] français/ au moins euh :: au moins euh:/ ou(r)zirghara[je ne sais pas]/euh: ahath [peut être] je vais avoir plus de chance pour me ::/ akken adrouhagh ar lkharedj nchallah [pour partir à l'étranger si Dieu le veut]/*

Avant même d'achever ma demande, Smail m'interrompt par un «oui» d'approbation pressé de confirmer sa volonté de poursuivre des études de français à l'université, quand bien même il s'auto-évalue (S103, S117, S119, S121) modeste en cette langue. Après hésitations, prolongements vocaliques et séquences de doute comme dans «*ou(r) zrigh-ara*», qui veut dire “ je ne sais pas” et dans «*ahath*», qui signifie “peut-être”, il laisse libre cours à sa pulsion communicative. Ce désir d'effectuer des études de français est, en fait, alimenté par cette ambition de partir en France. Une ambition qui se précise puisqu'elle est évoquée dans l'expression de son malaise et son désespoir mis en discours contre l'arabe notamment en

S75. Ainsi, le français serait pour lui un moyen, à l'instar de Chabane, Lotfi, Farès, Farida, Hind et Lydia:

E180/ tu sais euh : tu peux partir où tu veux et quand tu veux/ pas spécialement en ayant un diplôme de français/

S181/ ah si ::/avoir un diplôme euh ::licence de français je pense que ::/ je pense que ::/ je pense que j'ai plus de chance non ?/ pour demander un visa d'études/ je pense que c'est plus facile akken aythidakordin[pour qu'on me l'accorde]/ euh :: français negh [ou] euh :: anglais/ l'essentiel euh :: les langues étrangères/

En quête d'une complicité discursive, il m'interpelle dans une stratégie dialogale «*je pense que j'ai plus de chance non?*» dans le but de me faire adhérer à son raisonnement et d'approuver sa démarche. Par ce processus de dialogisation interlocutif, Smaïl essaie d'ajuster des informations afin de donner cohérence à son discours. Cependant, le passage du praxème «*chance*» au praxème «*facile*» respectivement dans «*je pense que j'ai plus de chance non?*» et dans «*je pense que c'est plus facile 'pour qu'on l'accorde'*», souligne que Smaïl est quelque peu mal à l'aise. En effet, d'un côté, il sollicite ma complicité. Mais, de l'autre, il aspire à un avis favorable de la part d'un «*ils*» sous-entendu et indéfini. Cette situation inconfortable dans laquelle il se trouve se traduit également dans la séquence finale («*euh :: français negh [ou] euh :: anglais l'essentiel euh :: les langues étrangères*») où Smaïl minimise l'exclusivité du français dans la réussite de son projet mais en cohérence avec ses propos antérieurs rejetant l'arabe et les enseignements en arabe (S19, S25, S33, S37...) en faveur des langues étrangères, en général, et du français ainsi que de l'anglais, en particulier (S15, S17, S29, S31, S45...).

6.4.Un élève inscrit en Sciences expérimentales: «/mais au moins s [avec] l (e) français yella [il y a] l'espoir anesenser i thmourtha [de se sauver de ce pays]// (Lotfi99)

Le premier lien que Lotfi établit entre le français, c'est-à-dire la connaissance du français, et le voyage, apparaît dans son tour de parole L99 dans le sillage de notre échange à propos de la langue avec laquelle il souhaite étudier à l'université.

E96/ pourtant s l'arabe ik ishal puisque taseidh [en arabe c'est plus facile pour toi puisque tu en as] la base###

L97/ ala::! ala ala ala! Asendjagh dagi la base ni achki arasnasragh¹⁸ [Non::! Non non non/ je leur laisserai ici cette base là quand je serai filé (ailleurs)]//

¹⁸ *Senser*: se délivrer. Ici, le sens est se délivrer pour s'enfuir ailleurs. D'où, l'idée de filer...

E98/ *mais l (e) français ça va être difficile puisqu'our taseidh ara la base [puisque tu n'en pas la base]//*
L99/*khas [malgré]/ khas [malgré]/ mais au moins s [avec] l (e) français yella [il y a] l'espoir anesenser i tmourta [de me délivrer de ce pays]// mais s [avec] l'ARABE/// de toutes les façons l'arabe c'est pas une langue de sciences//*

En dépit de ma discrétion, à l'initiale de mon tour de parole E96, dans la remise en cause de son choix qui n'est pas l'arabe, la langue de sa scolarité jusqu'ici, mais le français comme langue des études à l'université dont il dit plusieurs fois, dans l'échange, ne pas avoir une bonne maîtrise (L3, L7, L13, L15, L17, L25) et qui ressort de toutes les façons de ses performances puisqu'il ne s'exprime en français que dans de courtes séquences comme en L17, L23, L51, L53 et L105, Lotfi réagit avec beaucoup d'énergie. D'abord, en m'interrompant, comme s'il ne veut pas entendre la suite de ma logique, probablement parce qu'il anticipe sur mon programme de sens. Ensuite, en allongeant sa première interjection à valeur aussi négative qu'elle vient en interruption de mon tour de parole, comme pour me dire au moyen même de ce prolongement vocalique que je fais fausse route et qu'il ne sert à rien de continuer. Enfin, en répétant en rafale trois fois le praxème de négation "non". Sans observer de pause, il enchaîne tout de suite après comme pour ne pas perdre le fil de notre discours. Celui-ci concerne la base qu'il est censé avoir acquise en arabe et que je lui présente comme étant la raison pour laquelle il aurait tout à gagner en optant en faveur de cette langue pour ses études universitaires. Mais plutôt que d'adopter la relation dialogale à laquelle je l'invite, ne serait-ce que par l'actualisation du phatique «tu» et du possessif correspondant aussi bien dans ce tour de parole que dans le suivant (E98), il choisit le dialogique en convoquant cette instance énonciative physiquement absente qui est «eux». A cette instance, il dit être prêt à lui "laisser" cette base-là sur laquelle repose mon «pourtant» (E96). Ce qui signifie qu'il ne conteste pas cette base. Cependant, il y voit moins l'utilité que la difficulté, particulièrement dans la concrétisation de son projet: "se délivrer de ce pays" (L99) que dirige ce "eux". Par conséquent, ce n'est pas par rapport aux études universitaires qu'il choisit le français comme langue, mais d'abord pour son projet de départ, ainsi qu'il formule cela sans ambiguïté dans son tour de parole L165. Ainsi, il associe au français «l'espoir»: celui de partir vers cet Ailleurs impossible en arabe dont il me laisse le soin de deviner, dans la tonalité ascendante de la réalisation phonique du praxème "L'ARABE", l'immensité du négatif qu'il y voit car cette langue le condamne à rester ici, dans son pays. C'est en se rendant compte, au cours du temps écoulé durant la très longue pause que rendent les trois barres obliques, de ce glissement de sens et d'objet d'échange (passant des études ou départ),

qu'il amorce un retour à l'objet de mes programmes interrogatifs précédents liés aux études universitaires et qu'il fait reconnaître au français en actualisant, bien que négativement, le praxème «*sciences*» tout en restant dans la même logique de rejet de l'arabe que j'ai montrée dans le chapitre réservé au français mis face aux langues nationales dans les discours recueillis.

En me saisissant de son actualisation du praxème «*sciences*», j'aborde avec lui le réglage de sens de sa tournure «*l'arabe n'est pas une langue de sciences*», dont je rends compte dans le chapitre intitulé *Le français et les langues nationales*. Le rapport du français à son projet de départ s'éclipse pour réapparaître à sa propre initiative dans son tour de parole L151 quand, subitement, Lotfi passe de ce qu'il considère être un pré-requis pour un candidat au baccalauréat, et qui consiste en la maîtrise de plusieurs langues en plus du français et de l'anglais, au voyage et au voyage sans prévenir ni avertir comme pour signifier, encore une fois, sa prédisposition à partir à tout moment.

L149/ *normalement mi id nebadh ar l bac ilaq ansafag matchi kan l(e) français d l'anglais/ ilaq oula d l'allemand le japonais/ en plus thoura ternad la Chine//*

[Normalement comme on est arrivé au bac on doit exceller non pas uniquement en français et en anglais/ il faut aussi l'allemand le japonais/ en plus maintenant il y a aussi la Chine//]

E150/ *et donc ?/*

L151/ *et donc kan hna ou rah//* [/et bien il était ici et hop ! il est parti !/]

E152/ *yah! déjà?/* [/ah bon ! déjà !]

L153/ *a loukan oufigh aqli rouhagh//* [si j'avais la possibilité je serais déjà parti/]

E154/ *sani?*[où ?]

L155/ *la France bien sûr/ negh [ou] n'importe euh partout l'essentiel an rouh* [est de partir]//

E156/ *Même anda nidhan am Masar ###* [même ailleurs comme l'Egypte###]

L157/ *alaaa! Masar [l'Egypte]? jamais//*

Sa reprise en écho en L151 de mon propos (E150) à valeur interrogative à la fois vis-à-vis du dialogisme intralocutif qu'il établit avec ses propos de L147, où il n'admet aucune scientificité à la langue arabe, et vis-à-vis des implications de la pluralité de langues dont il dit lui-même ne pas disposer, est une véritable volte-face conversationnelle. Elle n'est ni collaborative/co-constructive ni polémique. Lotfi produit un sens en rupture totale avec notre fil du discours. Il me renvoie ainsi à des dizaines de tours de parole antérieurs (L97, L99) où il est question de la nécessité pour lui de maîtriser le français moins pour les études

universitaires que pour partir. Une nécessité que j'ai qualifiée, dans le chapitre où j'analyse la mise en discours des représentations du français par rapport à l'arabe et au kabyle, de frustration de mon partenaire de l'échange. En effet, partir paraît être, en tous les cas, à partir de ce tour de parole, l'unique sujet de l'entretien si bien que lorsque, supposant Lotfi là-bas, je lui demande comment il se prendra, compte –tenu de son modeste niveau de français, celui-ci ne semble pas se soucier (L187) d'autant plus que pour lui s'il obtient le visa cela implique sa réussite, car là-bas "tout est facile" (L189). Par la même logique, en convoquant la tournure populaire «*kan hna ou rah*» (c'est-à-dire qu'"il était ici et hop ! il est parti !"/), il fait entendre plus que la voix de la doxa mais aussi la prédisposition de celle-ci, comme lui, à quitter le pays à tout instant. Une prédisposition qu'il aurait aimé avoir déjà concrétisée (L153) mais pas à n'importe quelle destination en dépit de sa déclaration de L155 («*partout l'essentiel 'est de partir'*») car la maîtrise de la langue pour cela n'a pas la même signification ni la même valeur. En effet, la maîtrise de l'arabe n'implique pas le départ pour l'Egypte, par exemple, qui, faut-il le préciser, venait de connaître sa révolution contre la dictature de Moubarek, au moment de l'échange (mars 2011). Et la véhémence aussi bien dans le prolongement vocalique de la négation à l'initiale de son tour de parole L157 que dans l'actualisation du praxème «*jamais*» en réaction à ma supposition d'un éventuel départ pour l'Egypte (E156), compte tenu de sa formation en arabe (E158), indiquent clairement que Lotfi ne met pas du tout sur un pied d'égalité la valeur de voyage du français et celle de l'arabe. A celui-ci, Lotfi n'accorde rien. Alors qu'à celui-là il attribue toutes les fonctions et particulièrement celle de voyage. Et pas seulement en France, mais aussi en Espagne en Italie (L159) sans ignorer que le français n'y est pas parlé. Sait-il que son entrée dans ces pays-là est un pas pour rejoindre la France comme les autres (L161) dont la pratique du français avant de s'y installer serait comme la sienne?

E158/ *anada ihi* [où alors]? *Puisque s l'arabe i thaghrith* [puisque c'est en arabe que tu as étudié]

L159/ *ar l'Espagne l'Italie/ ar França bien sûr// c'est sûr ar França/ ih ça c'est sûr ar França//*

E160/ *ar França ?*

L161/ *ih am wiyidh/ am euh yarnou puisque bien sûr illa l(e) français snagh chwiya kadalik// akka//*

[/ oui comme les autres/ comme euh en plus puisque bien sûr il y a le français je connais un peu en plus// c'est comme ça/]

E162/ *mais tazrid bli###* [Mais tu sais que ###]

L163/ *c'est pour ça ig laq atas n l français/ ah oui/ ilaq ghas aka yaâni s nagh chwiya/ mais ilaq atas//*

[/ c'est pour ça qu'il faut beaucoup de français/ ah oui/ il faut même si en fait je connais un peu/mais il en faut beaucoup//]
E164/ *ah oui/ pour l'université?//*
L165/ *non/ oui bien sûr i l'univeristé aken id nigh lina/mais mais mais même oubâad// oubaâd/ oubâa dihin// ça c'est sûr/*
[/non/oui bien sûr pour l'université comme je l'ai dit tout à l'heure/ mais mais même pour après// pour après/ pour là-bas// ça c'est sûr/]

Entraînée dans sa logique argumentaire liée à la nécessité pour lui de maîtriser le français dans l'unique but est de partir, essentiellement en France, je tente en E162 d'initier les éventuelles difficultés qu'il pourrait rencontrer là-bas en raison de son niveau de français, que je ne dis pas dans ce tour de parole, mais que j'évoquais discrètement dans mon tour précédent (E158) en liant sa formation en arabe à un éventuel départ dans un pays arabe (l'Égypte). Dans un dialogisme anticipatif, il me dédouble, m'interrompt, comme s'il craint de m'entendre parler encore une fois de l'arabe. Il produit un sens selon la logique introductive de mon propos mais dans laquelle il fait vite pour préciser qu'il s'agit bien du français en insistant sur la nécessité de maîtriser cette langue. Mais l'ambiguïté de son «*ilaq* [il faut] *beaucoup de français*» me fait réagir de manière si inattendue (E164) qu'il est déstabilisé dans sa certitude (L165), car pour moi la maîtrise du français concernerait ses futures études universitaires. En réalité, ma question en E164 est un piège dont il se rend compte tardivement comme l'indique son hésitation initiale entre la négation et l'affirmation; car même si pour lui, le projet est le départ, cela n'exclut pas en effet ce départ après les études universitaires... de français.

A la relecture de l'échange, Lotfi ne me paraît intéressé par les études de français et même du français que pour s'en servir d'abord et avant tout comme un moyen d'obtention du visa. Sa projection dans un avenir en France est si peu réfléchi en ce qui concerne la pratique de la langue qu'il ne me semble pas s'en soucier. Il lie en fait cette pratique, non pas à un minimum d'exigence pour évoluer "là-bas", mais à cette exigence imposée pour obtenir le visa. A aucun moment de l'échange, il n'actualise le moindre praxème à propos du français dont il aura besoin une fois "là-bas", comme si ce besoin se limite à la demande du visa. En dépit de la formulation explicite de ma demande à ce sujet, Lotfi lie tout à l'obtention du visa ainsi qu'il le souligne, sans la moindre ambiguïté, dans la suite de l'échange, en général, mais particulièrement dans ses tours de parole L177, L179 et L185:

- E166/ *amek dihin?/ amek?/[comment ça pour là-bas? comment ?/]*
- L167/ *i:: Sarkozy et tout/ ah oui ilaq [il faut] l(e) français normal// normal moulach dagi kan [sinon ce sera ici uniquement]//*
- E168/ *yah// [ah bon !]*
- L169/ *ah oui/ moulach oulach l visa oulach walou// [ah oui/ sinon pas de visa ni rien du tout]*
- E170/ *amek l visa?/ ourfimagh ara/ l(e) visa?/[comment ça le visa?/ je n'ai pas compris/ le visa ?/]*
- L171/ *i :: thoura ilaq euh bien sûr moulach ouradatsakenara l(e)visa/ ilaq le français moulach oulach l visa/ d'ailleurs thoura khadmand l test l français/ l test l français auqval// adzran qaval euh qaval niveau l français inek//*
[i :: maintenant il faut euh bien sûr sinon on ne donnera pas le visa/il faut le français sinon pas de visa/ d'ailleurs maintenant on soumet [les demandeurs de visa, ndlr] au test de français/ le test de français d'abord// ils veulent d'abord connaitre ton niveau de français//]
- E172/ *sinon?/*
- L173/ *amek sinon?/ [comment sinon ?]*
- E174/ *euh::/ c'est-à-dire euh magla[si] euh magla [si]###*
- L175/ *oulach l visa/ rayyah dagi !// [pas de visa/reste ici !//]*
- E176/ *ah oui/ c'est normal non?/*
- L177/ *bien sûr/ bien sûr même c'est euh c'est pour ça euh c'est pour ça ilaq l [il faut le] français ilaq [il faut]//*
- E178/ *c'est pour cela que tu insistais tout à l'heure pour parler euh pour pour pratiquer le français###*
- L179/ *i bien sûr/ bien sûr/ il faut il faut//*
- E180/ *ma oulach oulach l bac oulach ### [sinon pas de bac pas###]*
- L181/ *ih oulach l visa oui// [oui pas de visa oui//]*

En évoquant, dans son tour de parole L167, le nom de Sarkozy, Lotfi règle un sens flou pour une réponse à une requête de désambiguïsation des trois occurrences successives du praxème ‘après’ dans son programme de sens précédent (L165). Un programme de sens qu’il a, de surcroît, nettement distingué par les trois occurrences également successives du grammatical d’opposition «*mais*», comme pour minimiser l’importance du sens lié à son «*oui*» (L165) et ne retenir, au final, que ce qu’implique son «*non*» en ouverture à ce même tour: le français est moins pour les études universitaires que pour ‘là-bas’. Cependant, dans ce tour de parole L167 et dans la suite de l’échange, il ne confirme pas l’importance du français une fois ‘là-bas’ que je lui demande pourtant d’explicitier. Le second programme de sens, c’est à dire après la pause plus au moins longue que marquent les deux barres obliques, relativise pour ne pas dire remet en cause le premier dans lequel l’évocation de «*Sarkozy et tout*» semble renvoyer à l’exigence de la pratique du français à l’intérieur de l’hexagone que Lotfi trouve «*normale*». En effet, en renvoyant à «*dagui*», c’est-à-dire ici dans son pays, le second «*normal*» concerne plutôt le visa. Ainsi, par ce second réglage de sens du praxème

«normal», Lotfi confirme davantage que son souci premier est l'obtention du visa. Il ne se soucie pas de là-bas''. Une nuance qu'il réaffirme en réponse à mon interjection E168. En effet, à l'actualisation du praxème «visa», dans son tour de parole L169, succède celui de «oualou», c'est dire 'rien du tout', comme si Lotfi traduit avec ses termes la politique migratoire de N. Sarkozy et qui consiste à maintenir les candidats chez eux en faisant de la maîtrise du français un des critères de l'émigration choisie. Une opinion qui émerge clairement dans le fonctionnement discursif des praxèmes kabyles 'maintenant' (deux occurrences) et 'd'abord'' (trois occurrences) qui portent l'idée de rupture avec un passé non-dit et pendant lequel la maîtrise du français n'était pas un critère de sélection. Une sélection au moyen du test de langue que pratiquent 'ils' (L171), les partisans de «Sarkozy et tout» (L167), pour connaître le niveau de français du candidat sans quoi 'pas de visa'' (L175). Ce qui est synonyme de 'reste ici!' à qui le mode impératif de l'énonciation donne un caractère si ferme que Lotfi donne l'impression de rendre par-là en exagérant un des reproches que la gauche fait à Sarkozy: son autoritarisme en tant que Ministre de l'intérieur face aux émeutes dans les banlieues en 2005 et son omni-présidence à l'Elysée. Mais curieusement, Lotfi ne s'oppose pas à cette fermeté. Il l'approuve en la déclarant normale et en exigeant (de?) lui aussi la maîtrise du français (L177) qu'il n'a pas. C'est sans doute pour se montrer respectueux des lois de la République en bon candidat et comme pour faire entendre encore une fois la voix de l'autorité de ... «Sarkozy et tout» (L167)! Ce qu'il confirme en L79 en réitérant à deux reprises cette réaffirmation sous forme de condition *sine qua none* et en L181 dans l'enchaînement dialogique en interrompant mon programme de sens E180 pour refuser de limiter la maîtrise du français à l'obtention du baccalauréat. Ainsi il y substitue à mon praxème «bac» (E180) celui de «visa» (L181) qu'il précède et suit de l'approbatif «oui» d'abord en kabyle, probablement parce que ma réplique précédente est en cette langue (E180), ensuite en français comme si en usant des deux langues il s'accorde toutes les chances de me faire comprendre son insistance. Ce qu'il réussit si bien puisqu'à partir de ce tour, moi aussi, je me focalise sur le visa auquel Lotfi rapporte tout ce qui a trait au français en vue, justement, de réussir ce test (L185) car, selon lui, une fois 'là-bas'' 'tout est facile'' (L187, L189):

E182/ *irhak l visa ah!*/ [rire][tu es obsédé par le visa!/rire]

L183/ *i :: bien sûr/ bien sûr/*

E184/ *yarnou ar França*/ [en plus pour aller en France]

L185/ *ih c'est pour ça ilaq l français/ l français i l test nni/*

[oui c'est pour ça qu'il faut le français/ le français pour ce test-là/]

E186/ *i l test ni kan?/* [et pour ce test seulement?]

- L187/ *i:: mi euh mi euh::/ mi nabdh ar dihin anwali//*
 [i:: une fois euh une fois euh ::/une fois là-bas on verra//]
 E188/ *yah!*[ah bon!]
 L189/ *mi dihin ishal/ ishal koulach//* [mais là-bas c'est facile/ tout est facile//]

6.5. Une élève inscrite en Gestion et économie: «*Peut être un jour je vais m'installer là-bas*» (Lydia61)

Lydia produit un discours de rejet de l'arabe qu'elle qualifie plusieurs fois de "médiocre" (L31, L33, L35, L37, L41, L45, L53, L57, L59, L61, L119, L121) comparé aux langues étrangères, en général, et au français ainsi qu'à l'anglais, en particulier. Par cette précision, Lydia préfère discourir autour de ces deux langues (L35). Elle réussit ainsi à m'entraîner dans son choix. Je suis, en effet, son orientation en l'interrogeant sur ce qu'elle pense justement du français:

- E48/ que penses-tu alors du français ?/*
L49/ c'est une langue euh :: de l'avenir/
E50/ c'est-à-dire ?/
L51/ c'est-à-dire euh :: c'est une langue de l'avenir euh :: c'est une langue qui permet de faire euh :: de voyager/ de connaître les pays du monde euh :: de s'informer/ de se cultiver/tout ça euh :: par euh :: quand on voit euh :: leur culture euh :: leur mode de vie/ oui (à voix basse)/ tout ça euh :: grâce euh :: au français/ à la langue française/

Lydia considère le français comme une langue d'avenir. Interrogée sur la sémantique de ce praxème, elle reprend en écho le marqueur dialogique «*c'est-à-dire*» suivi d'une longue hésitation, pour signifier les mérites de cette langue, à savoir voyager, s'informer, se cultiver. Cette attitude favorable à l'égard du français s'élucide également quand Lydia se plaint de vivre "ici", où «*l'arabe 'est proclamé' langue nationale*» (L61), préférant Ailleurs «*en France par exemple*» (L65).

- E66/ pourquoi spécialement en France ?/*
L67/ parce que j'aime beaucoup la langue/ j'aime beaucoup le français/ d'ailleurs ma bwichd l bac nchallah/ bghigh ad khedmagh licence de français [d'ailleurs si j'obtiens le bac si Dieu le veut/ je veux faire (une) licence de français/]
E68/ nchallah athidawid[si Dieu le veut tu l'aura]/ achoughar licence de français ithakhthared [pourquoi choisis-tu la licence de français] ?/
L69/ akken/// hamlagh lfrançais/ bghigh euh :: adamiliorigh niveau inou euh :: encore plus : comme ça euh :: je (ne) sais pas euh :: ahath adoughalagh adestardiagh tharoumith am iroumyen/ nagh ahath khir nsen/ [rire]/ [comme ça/ j'aime le français/ je veux euh:: améliorer mon niveau euh:: encore plus: comme ça euh:: je ne sais pas euh :: peut être que je finirai par

maitriser le français comme les Français/ ou probablement mieux qu'eux/
rire]

E70/ *donc c'est beaucoup plus pour une meilleure maitrise de la langue/*

L71/ *oui/ pour une bonne maitrise de la langue euh :: aussi euh :: je (ne) sais pas
euh ::/peut être euh :: un jour euh je vais m'installer là-bas/ euh :: nchallah
d'ailleurs [rire]/*

Le choix de ce pays est lié, selon ses dires en L67, à son attachement au français et par le désir de se spécialiser dans les études de cette langue. En réponse à ma question sur les raisons de son choix, Lydia entame sa réplique L69 par le praxème essentialisant «*akken*», qui veut dire ‘‘comme ça’’, et règle un sens triplement flou. Soit pour signifier que cela est si évident, au moins pour elle, que ma question ne valait pas la peine d’être posée. Soit pour temporiser et gagner du temps pour programmer ses dires ou, encore, pour me reprocher ma curiosité. Toutefois, en se rendant compte de ce flou que j’exprime par le silence en m’abstenant de reprendre la parole qu’elle me cède juste après ce praxème, ainsi que le montrent les trois barres obliques, elle enchaine en L69 un programme de confirmation et d’explicitation du sens extériorisé en L67 exactement avec la même logique chronologique qu’elle clôt en riant comme pour nuancer son propos et éviter une nouvelle interrogation: son amour du français appelle son désir de le maitriser ‘‘comme les Français ou probablement mieux qu’eux’’ (L69). Ayant perçu dans son rire une certaine volonté de dissimuler une autre raison, celle à laquelle me font penser ses propos en L61, L63 et surtout L65, je la relance à la fois pour la mettre devant son propre discours et pour introduire une nuance à vocation de la faire parler davantage des motivations qui animent son choix du français comme filière d’études universitaires. Le réglage du sens que j’actualise aussi bien dans la conjonction de coordination à valeur conclusive (*donc*) que dans le comparatif «*beaucoup plus*», suggérant d’autres raisons en plus de celle que Lydia a avancée, ne lui a pas échappé et paraît lui offrir une occasion pour extérioriser un autre sens qu’elle a, en effet, initié dans ses tours de paroles précédents (L61, L63, L67). Une occasion dont elle se saisit en même temps pour confirmer sa volonté d’aller à l’université pour acquérir une meilleure maitrise du français et, surtout, pour introduire un autre motif lié, il est vrai, au premier mais qui paraît en être plus important au vu du temps qu’elle s’accorde pour le programmer et des prolongements vocaliques ainsi que des hésitations qui accompagnent l’aveu de Lydia. Elle éclate de rire pour clôturer son tour de parole avec une note de détente, sans doute, pour adoucir l’extériorisation et la réception de cet élément, présent de manière latente dans ses tours précédents, mais nouveau du point de vue dialogal: «*m’installer là-bas*» (L71).

E76/*donc euh :: dans le désir de faire plus tard une licence de français euh :: c'est pour partir en France/*
 L77/*oui/ à peu près/*
 E78/*donc c'est pour toi un moyen ?/*
 L79/*oui euh :: oui c'est un moyen euh/ d'abord euh :::/ moi euh :: j'aime euh :: déjà le français c'est une langue que j'aime bien/ j'aime beaucoup lire euh :: les romans euh :: mais en français bien sûr/ j'aime euh :: je veux visiter les pays français/ euh :: voyager/*

Lydia confirme sans ambiguïté, malgré les hésitations et autres prolongements vocaliques ci-dessus, ses ambitions de faire du diplôme de français un tremplin pour «*visiter les pays français*» tout en refusant de réduire cette langue à cela. En effet, le français est sa langue de lecture. Sa préférence de cette langue par rapport à l'arabe est plusieurs fois réitérée dans l'échange. Elle la rappelle en L119 et L121. Alors que vis-à-vis de l'anglais, elle exprime ses regrets de ne pas l'avoir suffisamment étudié au collège (L83, L87, L123) comme pour insister sur l'importance pour elle de s'en tenir au moins au français (L89) dont elle dit, paradoxalement et à juste titre, que c'est la langue non seulement de la gouvernance (L97, L99) mais aussi celle que tout le monde pratique ici (L103, L105); la langue dont certains se servent pour se valoriser et/ou se montrer socialement distincts (L107, L109, L111, L113).

6.6. Un élève inscrit en Techniques et mathématiques: «/ih[oui] c'est un moyen pour euh un moyen euh aken [pour qu'] on va fuir thamourth agui [ce pays]/» Nacer (N69)

Bien que candidat au baccalauréat de série Techniques & Mathématiques, option génie électrique, Nacer nourrit l'espoir, dans une perspective migratoire (N31, N35, N37, N41), de préparer le diplôme de licence de français (N43, 49, N55) à défaut d'un diplôme dans une branche (scientifique) dispensée en français (N43, 49). Il rejette l'arabe (N11, N13, N15, N17, N19) au point de déchirer, comme il le dit en N45, son titre de baccalauréat en cas d'une orientation vers une filière universitaire enseignée en arabe. Sa défense, bien que modérée, du kabyle, sa langue maternelle (N21, N23), place son discours épilinguistique parmi ceux des Smaïl, Sabrina, Lotfi, Ouerida, Omar, etc. Il lie sa position vis-à-vis des langues aux possibilités, essentiellement de voyage, qu'elles offriraient dès son tour de parole N29 où il nuance sa défense du kabyle, cette-fois non pas contre l'arabe, comme il le fait dans ses tours précédents, mais par rapport au français:

- N29/*outhetselikara/ euh: mahsouv/ our thenfiaâra anefagh yis a l'étranger par exemple* [il¹⁹ n'est pas salubre /euh c'est-à-dire/ ce n'est pas bénéfique de sortir avec à l'étranger par exemple/]
- E30/*ah oui/ thoura fahmagh* [/maintenant je comprends/]
- N31/*mad* [mais] *l(e) français par exemple hein###*
- E32 /*ih/###* [oui]
- N33 /*l(e) français par exemple machi kifkif/* [ce n'est pas la même chose]
- E34 / *c'est-à-dire?/*
- N35/*c'est-à-dire euh ::/ avec le français euh :: ça nous permet de::/* (un geste avec les mains qui signifie partir)
- E36/ [silence]/
- N37/*oui// le français euh : nous aide euh :: peut être aken on va on va à partir//an quitter l(e) pays yiwen w as/* [on va quitter ce pays un jour/]
- E38/*pour aller où ?/*
- N39/(sourire) /*ar frança* [en France] *bien sûr/*

A l'issue de la relecture de l'échange, je me rends compte que l'actualisation du praxème verbale «*voyager*» annonce un discours épilinguistique dans lequel, d'un côté, Nacer ramène tout, de manière explicite (N35, N37, N39, N55, N61, N63, N69, N77, N81, N83) ou implicite (N41, N49, N51, N53, N59), à son désir de partir. De l'autre côté, il fait du français, de la maîtrise du français et même du diplôme de licence de français la clef de la réussite de son projet de départ pour la France justement (N39). Une clef, dit-il, que ne lui procure pas le kabyle, sa langue maternelle (N29), encore moins l'arabe qu'il rejette de manière inacceptable pour qui admet que les langues sont pour rien dans ce que certains leur attribuent comme responsabilité dans leur propre échec puisqu'elles sont l'émanation des locuteurs dont elles portent les traces de mode de vie, d'organisation, de culture, de pensée, etc. Ce qui fait que le réglage de sens du praxème prépositionnel «*par exemple*», dans ce tour N29, le rapproche plutôt de modèle de bénéfice que Nacer attend d'une langue, c'est-à-dire voyager, et dans son tour de parole suivant (N31) celui de modèle de langue: le français. Celui-ci est donc pour Nacer la langue de voyage pour laquelle il se perfectionne en prenant des «*cours supplémentaires*» (N41) et que même l'anglais, que je lui suggère (E64, E66) comme tel, ne détrône pas (N65, N67) au sujet de cette fonction de langue pour voyager tout simplement parce que la destination de Nacer est la France (N39). Au regard de ses performances très modestes en français, je pense que même les enseignements, en soutien à son niveau de français, ont pour but moins la réussite de ses études à venir (N57) que la concrétisation de son projet de départ en préparant un diplôme universitaire de ou en français pour l'utiliser dans sa future demande de visa d'études comme il le dit dans son tour de parole N55. L'espoir d'obtenir le visa au moyen du diplôme de français est si fort que Nacer refuse l'éventualité

¹⁹ Le kabyle.

d'un refus de sa demande en qualité de diplômé de français (N75). Et quand je lui soumetts cette possibilité, il réplique d'abord en récusant cette idée (N77, N79), sous prétexte que le français étant la langue des Français, ces derniers encourageraient les utilisateurs non français, comme semble se présenter Nacer (N77), en leur accordant des facilités d'octroi de visa de séjour en France. Ensuite, il affirme avec force que, de toutes les façons, il partira sinon avec un diplôme en français comme l'a fait, avant lui, son camarade de génie-civil (N87), un diplôme auquel donne accès le même baccalauréat que prépare Nacer puisqu'il l'inclut comme option au côté du génie- électrique et du génie- mécanique.

Tenace dans son attitude vis-à-vis de son projet de départ, Nacer produit ainsi dans la discontinuité de son discours une espèce d'acharnement mêlé de certitude quant à l'aboutissement de son projet. Si bien que, dans certains de ses tours de parole, il tire des conclusions discursivement si inattendues qu'il m'embrouille n'ayant pas suffisamment repéré, au moment de l'échange, sa tendance à ramener tout à son projet de départ. En voici un exemple:

N49/*ma khedmagh [si je fais] une branche en français euh: nagh [ou] peut être ad khedmagh ahath [je ferai probablement]licence de français/ euh :: à ce moment là c'est simple je pense/ non ?/*

E50/*euh :: qu'est- ce qui est simple ?/*

N51/*c'est simple tharoumith [le français]/ donc c'est simple/*

E52/*ah oui/ tu penses que c'est simple/ mahsouv theshel throumith [c'est-à-dire que le français est facile]?/ c'est ça?/*

N53/*ALA/ machi danechthen id qesdegh/[NON/c'est pas ça que je veux dire]/*

E54/*d achou ih?/ ou(r)fhimghara// [quoi alors ? je n'ai pas compris]/*

N55/*bghigh adinigh euh ::/ bghigh kan adinigh euh :: belli euh ::/ voilà euh :: ma bwighed lbac/ adaghragh français di la fac/ oumbaâd/ mi debwigh la licence ad khedmagh l visa d'études/ euh: normalement ttaccordintid/ enfin euh:: je pense que :: tu as plus de chance/ ih voilà voilà/ mayili euh : thkhadmedh français/*

[/je veux dire euh::/ je veux juste dire euh:: que euh::/ voilà euh:: si j'obtiens le bac/ j'étudierai (en? le?) français à la fac/ ensuite/ quand j'aurai la licence je demanderai le visa d'études/ euh: normalement on l'accorde/ enfin euh:: je pense que:: tu as plus de chance/ oui voilà/ quand euh: tu as fais français/]

Au regard de ma question E48, en écho à son rejet d'étudier en arabe (N45) et relative au français comme langue des études à l'université, l'actualisation de l'adjectival «*simple*» dans son tour de parole N49 est ambiguë. Elle ne concerne ni les études en français ni les études de français, comme le suggérerait l'essentiel de son énoncé précédent dans ce même tour de

parole, d'autant plus que Nacer clôt son tour de parole par un appel de forme interrogative mais de fond affirmatif donnant l'impression de me rappeler une espèce de principe ou d'évidence. Surprise par cet appel, car occupée à réfléchir au réglage de sens du praxème «*simple*», je prolonge mon hésitation pour, d'abord, me remémorer l'objet de son appel et, ensuite, programmer et extérioriser du sens. N'ayant retenu réellement que ce praxème avec l'ambiguïté du réglage que Nacer en a fait, je rebondis dessus (E50) et sollicite de lui de préciser ce qu'il considère ainsi. En reprenant le même praxème avec le même présentatif «*c'est*» qu'il lie clairement au français en le confirmant par sa redondance (N51), il me renvoie à ses tours de paroles précédents (N41, N43, N45) où il soutient son choix d'étudier à l'université en français. Peu sûre d'avoir correctement interprété son propos, je lui demande, en E52 avec quatre manières différentes, ponctuées de pauses courtes, de confirmer que notre objet de discours est bien le français. Il réplique en accentuant son interjection à valeur négative. Ensuite, il enchaîne pour expliciter cette valeur: j'ai tort de comprendre que par «*simple*» Nacer qualifie le français car le plus important, du point de vue du réglage de sens de cet adjectival, qu'il fallait retenir était surtout le présentatif «*c'est*» pour comprendre qu'il ne s'agissait pas pour lui de qualifier un objet, c'est-à-dire le français, mais une procédure que rend possible cet objet, à savoir l'obtention du visa. Une procédure que Nacer entreprend d'expliquer dans son tour de parole N55 en prenant soin de me cibler, à deux reprises, au moyen du phatique «*tu*» substituable, en réalité, à n'importe quelle personne détentrice du diplôme de français, comme il le dit précédemment dans ce même tour de parole. S'en suit alors un échange autour de l'intérêt que Nacer accorderait au diplôme de français et au français, en général:

E56/*donc ou(r) kid ouqî ara di la licence nni idebwidh/*

[/donc tu ne te préoccupe pas de cette licence obtenue/]

N57/*non euh ::/ mais euh:: enfin en quelque sorte/ en quelque sorte//*

E58/*youghal donc euh/ d l visa idebwidh/ [c'est comme si donc euh/ tu as obtenu le visa/*

N59/*oui euh:: on peut dire ça comme ça/ euh:: tu sais mes camarades euh:: presque euh ::: ils pensent tous la même chose/ c'est-à-dire tharewla si thmourtha [la fuir ce pays] /*

E60/*et par tous les moyens?/*

N61/*euh :: pour nous euh :: s l [en] français ken [seulement]/ machi delharraga [nous ne sommes pas des brûleurs de frontières]/ sethroumith yechvah atrewledh [fuir au moyen du français c'est propre]/*

E62/*donc theqarem tharoumith [vous étudiez le français] dans le but de partir à l'étranger c'est ça/*

N63/*yella w aya [il y a cela] oui/ ça c'est sûr/*

Hésitant en N57, Nacer libère sa pulsion communicative, timidement en N59 et N61, pour s'assumer ouvertement en N63 où il confirme de trois manières successives et différentes mon interprétation des raisons de son choix d'étudier le ou en français à l'université: fuir son pays et émigrer. En lui suggérant, dans la suite de l'entretien, que pour élargir ses chances de partir ailleurs, il pourrait suivre des cours de soutien en anglais (E64), comme il le fait pour s'améliorer en français (E66), il explique qu'il ne s'agit pas seulement de son niveau d'anglais (N65, N67), mais que cela concerne aussi l'éloignement du pays que sous-entend cette langue (l'anglais) mais qu'il ne cite pas sinon à travers la voix de sa «*pauvre mère*» (N67) qui, selon les dires de Nacer, ne voudrait pas voir son fils partir, mais accepterait s'il s'agit de la France, ce pays «*sur le seuil de la porte*» (N67) de la maison de Nacer et de sa mère. En plus, dit-il, en France, il ne sera pas dépaysé puisqu'il a de la famille (N67). En le pressant, en train de dévoiler, inconsciemment, pourquoi il ne sent pas réellement la nécessité de maîtriser le français sinon pour obtenir le diplôme et l'utiliser comme justificatif de demande de visa d'études, je tente de le relancer dans ce sens (E68) mais, comme s'il soupçonnait ma démarche, il m'interrompt subitement et décide de livrer le fond de sa pensée:

E68/ *iniyid* /-/[dis-moi/-/]

N69/*am d inigh yeweth n lhadja/ nek euh :: ghouri tharoumith c'est un moyen euh::/ ih c'est un moyen pour euh un moyen euh aken on va fuir thamourth agui/ dommage mais akka//*

[/je vais te dire une chose/ moi euh:: pour moi le français c'est un moyen euh::/ oui c'est un moyen pour euh un moyen [pour] fuir ce pays/ dommage mais c'est comme ça//]

En effet, dans la suite de l'échange, Nacer réitère avec insistance sa décision de partir et refuse d'admettre les possibilités de refus de visa. Selon lui, beaucoup sont partis avant lui et sont installés là-bas, notamment Samir, un de ses amis titulaire du diplôme d'études universitaires appliquées en génie-civil auquel donne accès le baccalauréat Technique et mathématiques que prépare Nacer. Ainsi, il paraît croire réellement à ses chances car, dit-il en N79, là-bas, c'est-à-dire en France, on a besoin des gens comme lui pour peu qu'il obtienne «*le bac et la licence*» (N79). Il joue, d'une part, sur l'argument de langue pour obtenir le visa qu'implique la licence de français et, d'autre part, sur les compétences d'études appliquées avec lesquelles son ami Samir semble réussir là-bas (N87)...

6.7. Conclusion:

Des huit entretiens où émerge la problématique du français en rapport avec le voyage, il ressort que le français est perçu comme une langue de visa pour un seul pays, la France. Il ne s'agit donc pas de langue pour voyage qui impliquerait sa dimension communicative et surtout véhiculaire. Voilà qui justifie donc l'intitulé de ce chapitre: le français, une langue-visa? et non pas une langue-voyage? En effet, tous ceux qui y voient un moyen pour concrétiser un projet de départ, mentionnent toujours la France, y compris Farès pour qui l'essentiel est de gagner l'Espagne ou l'Italie pour, dit-il, finir en France, sans doute parce qu'il est informé des implications des règles d'entrée dans l'espace Schengen.

Ainsi, dans ces huit discours, le diplôme universitaire surtout de français mais aussi en français apparaît comme un moyen facilitant l'obtention du visa d'entrée sur le territoire français. C'est bien du diplôme en tant que document administratif qu'il s'agit, dans la perspective d'une inscription dans une université française et donc d'obtention de visa d'études, que du français et des études de français. Par conséquent, au fond, ce n'est pas d'un voyage ordinaire qu'il est question. Mais d'une fuite vers un ailleurs dont la difficulté d'accès ne paraît pas être étrangère à ces élèves qui semblent s'accrocher à l'opportunité que leur offre ce diplôme pour aller dans le respect des règles de l'émigration légale. Ce que signifie particulièrement Hind, dans son discours, en approuvant le durcissement, par les autorités françaises, des conditions de l'octroi du visa d'entrée sur le territoire français et en souhaitant subordonner cela à des études de français, c'est-à-dire au diplôme de français. Un diplôme qu'elle projette réaliser dans cette perspective de départ pour la France justement!

Dans cet ordre d'idées, Nacer, Chabane et Smail souhaitent même se spécialiser à l'université en français dans le souci d'augmenter, en effet, leur chance de partir. Ils voient, en effet, dans le diplôme de licence de français un atout garantissant l'obtention du visa, voire une espèce de document-substitut au visa. Bien que non avoué au début des entretiens, le statut de langue pour l'obtention du visa d'études en France se construit au fil des échanges pour se donner à s'entendre comme l'unique intérêt de ces élèves qui, au fond, semblent peu intéressés par les études de français et des études en général...

Conclusion générale:

Pour faire ressortir les procédés linguistiques d'élaboration des représentations (linguistiques) que des candidats tizi-ouzouéens au baccalauréat de l'année 2011 se font du français en concurrence, essentiellement, avec le kabyle et l'arabe, j'ai opté pour la théorie de la production dynamique du sens en langage, intégrée à la conception sociale de l'étude de la langue ou, pour plus de précisions, des langues en contact. Les implications méthodologiques de ce cadre théorique concernent les modalités à la fois de constitution et d'analyse du corpus. Pour les avoir adoptées, je me suis exposée donc à des difficultés particulièrement d'interprétation des discours que j'ai provoqués en situation d'échanges intersubjectifs suscités, c'est à dire préparés, et auxquels j'ai participé. En effet, ainsi que je l'ai souligné plusieurs fois aussi bien dans le cadre théorique et méthodologique que dans les chapitres comportant les analyses, il s'agit d'interdiscours dont les dimensions dialogales, sous forme de répliques comportant celles relevant du dialogique, indiquent l'aspect forcément hétérogène de l'énonciation et invitent à la prudence à la fois dans la reconstitution du sens en train d'émerger dans cette relation et dans l'identification de l'auteur du sens. Il s'agit bien de co-énonciations. De co-énonciations dont il est difficile de quantifier la part exacte qui revient à chacun. Mais, je mesure aussi, au terme de ce compte-rendu, l'importance du fait que c'est moi-même qui ai conduit les entretiens constitutifs de mon corpus plutôt que les avoir fait faire par une tierce personne au nom d'une neutralité qui garantirait l'objectivité des analyses. Cela aurait, en effet, minimisé les risques d'impliquer ma subjectivité dans les énoncés recueillis, par exemple. Il est aussi plus commode de traiter des paroles d'autrui même en ayant à l'esprit que c'est moi-même qui ai demandé, avec des orientations précises dans le questionnaire, d'interroger tel ou tel aspect des catégorisations issues de la pré-enquête (le français est une langue de sciences, une belle langue...). Cette façon de procéder permet d'éviter les écueils dans les analyses que j'ai eu à surmonter en montrant à chaque fois ma part de responsabilité autant dans la construction dialogale du sens que des analyses qu'elle m'inspire. Une responsabilité qu'un(e) enquêteur (trice), à qui je demanderais donc de poser mes questions (à ma place), n'engagera sans doute pas, sinon par erreur, cela ne faisant pas partie de sa mission.

Pourtant, ainsi que le montrent à la fois la transcription des échanges et les analyses à partir de l'élaboration dialogale et dialogique du sens, c'est là tout l'enjeu. Aussi bien pour désambiguïser des praxèmes actualisés par les élèves interrogés (qu'on se contenterait de noter comme tels, c'est-à-dire sans que ces derniers ne deviennent objet d'échange et tant pis si, dans la réalité, les pratiques langagières évoluent ainsi !) que pour saisir ce sens dans cet interdiscours, dans cet investissement verbal forcément subjectif mais jamais intentionnel. C'est évidemment de cette désambiguïstation qu'il s'agit dans cet univers tantôt dialectique tantôt conventionnel impliquant des représentations enfouies et des entités sémantiques porteuses de sens en perpétuel réglage social, comme le note la

sociolinguistique critique et interprétiviste²⁰. En effet, pour celle-ci la langue n'est pas un objet construit mais une pratique sociale en construction ayant des retombées sémantique et donc politique sur les usagés. Elle exige de l'étudier dans ce cadre social d'interactions générées par la vie en société qui est elle-même au cœur de l'élaboration du sens en circulation hétérogène et donc problématique...

En définitive, il n'est pas sûr qu'un(e) enquêteur (trice), sauf de formation sociolinguistique et praxématique, s'inspire des réglages de sens des propos qui lui sont tenus, particulièrement ceux dans le cadre interactif comprenant la maman du vis-à-vis, pour les relancer en les interrogeant, en les contredisant; c'est-à-dire en montrant une des éventuelles interprétations de chacun de mes interlocuteurs, comme j'ai voulu le faire parce que j'ai voulu comprendre et comprendre pour une meilleure gestion de mon attitude envers certains de mes interactants d'aujourd'hui qui deviendraient mes étudiants, demain. Totalement désintéressée ou libérée de ce souci didactique, la mission serait moins risquée. En effet, les analyses porteraient sur des objets construits, c'est à dire non pas en construction comme je voulais le montrer dans l'évolution du sens au fur et à mesure qu'avance l'échange avec mes partenaires, au fur et à mesure de la discussion qui, avec le recul, me paraît contenir, en plus de question de statuts respectifs, dont l'implication sur le sens est largement décrite dans la présentation linéaire des analyses, celle relative aux projets d'avenir en vue, aux possibilités et contraintes de la réalisation de ces projets. En réalité, c'est aussi de cela qu'il s'agit: la place et, peut être aussi, le rôle du français dans cet avenir... Il ne me paraît pas donc objectif de laisser sous silence cette référence à la réalité sans l'interroger à partir de ma relation avec ces élèves et de notre environnement respectif qui font que les lectures que j'ai proposées de ces échanges comportent évidemment des prises de positions révélatrices de mon statut d'universitaire à la recherche de l'objectivité mais aussi de citoyenne évoluant dans le milieu à partir duquel je me propose d'expliquer ou, au moins, d'explicitier les mécanismes linguistiques d'élaboration des représentations que ces candidats se font du français au moment de ma rencontre avec eux.

En effet, il ressort de l'ensemble des échanges recueillis, dans les conditions de l'intersubjectivité qui m'a liée à mes interlocuteurs lors de mes enquêtes, que les discours épilinguistiques y sont construits selon un mode comparatif du français, essentiellement, à l'arabe et à l'anglais et à un degré, de loin, moindre au kabyle qui y apparaît dans une relation de dominé par rapport à l'arabe. Il ressort surtout la recherche du bilinguisme à travers, d'un côté, la nécessité de maîtriser le français pour les besoins des études universitaires derrière lesquelles se profilent quasi-systématiquement le projet de départ pour des études en France, et, de l'autre côté, l'aspiration à connaître l'anglais aussi bien pour les impératifs de la communication internationale que pour l'idée souvent commune aux élèves ayant

²⁰ Initiée en Amérique du Nord (M. Heller, 2002), elle semble inspirer les propositions théoriques de L.J. Calvet, D. de Robillard et Ph. Blanchet (2007) pour un recadrage sociolinguistique.

pris part aux échanges et pour qui cette langue est en avance par rapport au français qui est, de moins en moins, perçue comme une langue de l'actualité, de l'invention particulièrement dans les domaines technique et scientifique, mais plutôt celle par laquelle cette modernité tout comme cette technicité, notamment électronique, parviennent aux locuteurs francophones²¹. D'où ce regard à la fois pragmatique, admettant la nécessité de maîtriser cette langue car c'est celle des études scientifiques à l'université, et conscients des rapports au moins entre le français et l'anglais dans le monde qui fait que ces élèves aspirent donc à maîtriser aussi cette langue et de ce fait cultivent le plurilinguisme comme l'explique Kamélia dans son échange avec sa mère, universitaire de formation plutôt francophone.

Quels sont donc les procédés linguistiques à la base de l'élaboration de ces représentations que se font ces élèves du français en compétition avec l'arabe, l'anglais et, à un degré moindre, le kabyle? Inutile d'insister encore sur le caractère à la fois hétérogène et constitutif de l'énonciation dans les discours recueillis en situation d'échanges provoqués avec cette intention de discuter, c'est à dire de contredire, en vue de désambiguïser ce qui est habituellement perçue comme une évidence. Une hétérogénéité constitutive qui fait largement écho aux discours qui traversent l'espace social dans lequel ces énonciateurs évoluent. Le plus souvent, ces derniers sont hésitants et même en panne de parole désambiguïsante. Cependant parfois, ils font preuve à la fois de subtilité et de finesse aussi bien dans la relation dialogale avec moi que dialogique et/ou polyphonique avec les voix qu'ils convoquent respectivement pour décharger déception et colère et pour insinuer, signifier et se dire à travers des célébrités kabyles, notamment Matoub, Fellag et Amrouche, ou d'expression française (Dion, Brel, Ségara, Fabian, etc.), à travers les noms d'écrivains (Rousseau, Molière, Verne, Hugo, Camus, Sartre, Balzac, Zola), de scientifiques (Pasteur) et même de politiques (Jaurès) souvent français ou pris pour tels (Marx, Freud, Hegel, Newton, Euclide). Ces célébrités, du fait qu'elles sont toutes du passé, donnent l'impression que le français serait déjà une langue, intellectuellement et scientifiquement, du passé auquel il est difficile, en effet, de ne pas associer ces noms d'autant plus que ces mêmes élèves considèrent le français comme une langue dépassée par l'anglais!

En effet, les discours comparatif du français à l'anglais procèdent tous de la même façon: le praxème kabyle «*thoura*» et ses équivalents français «*maintenant*» et «*aujourd'hui*» établissent une espèce de frontière chronologique entre le français et l'anglais aussi bien dans les discours avec les élèves inscrits en Lettres et philosophie, en Langue étrangères que dans ceux des élèves candidats au baccalauréat Sciences expérimentales, Mathématiques, Techniques ou Gestion et économie.

²¹ La modélisation des langues que propose L. J. Calvet dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde* (2002) semble se vérifier ici au niveau des représentations discursives.

Paradoxalement, des discours comparatifs du français à l'arabe, il émerge l'idée d'une langue d'avenir, de culture, de savoir et surtout de sérieux et de compétence associée à un sentiment de respect de celui qui la pratique et surtout de confiance que les discours, faisant de cette langue un moyen pour obtenir le visa d'études en France, donnent à ressentir comme un retour d'écho de la crise de confiance à la base de la rupture de ces jeunes avec les autorités de leur pays à travers l'institution scolaire, en général, et de la langue arabe, en particulier. Si bien que les discours de soutien au kabyle, leur langue maternelle, paraissent fonctionner plutôt comme une réaction qu'une réelle défense parce que souvent sans arguments. Des arguments qu'offre pourtant l'avancée du kabyle aussi bien au niveau politique et institutionnel (constitutionnalisation, enseignement, médias télévisuels, etc.) qu'au niveau intellectuel (production livresque...).

Aussi bien du point de vue du contenu que des procédés argumentatifs, qui les sous-tendent, ces discours ne se distribuent pas selon l'appartenance sexuelle ni le type de baccalauréat préparé même si en termes de thématiques cette distribution se dessine: dix des douze élèves, ayant abordé le français comme une langue de savoir, sont en sciences, six des neuf qui ont qualifié le français de «belle langue» sont en lettres... Evitement ou contournement des questions, étonnement pour gagner du temps de programmation et d'extériorisation, reprise en écho à vocation surtout interrogative mais parfois consensuelle, éclats de rire de mépris et/ou de banalisation, appels à des voix de chanteurs, de scientifiques, de penseurs comme Ibn Khaldoun, etc., sont caractéristiques des stratégies adoptées et adaptées selon les réglages de sens actualisés dans ma relation dialogale avec chacun d'eux et selon les programmes de sens attribués à un tel ou un tel pour dire sans dire ou pour partager dans une visées collectiviste à valeur endogroupale.

A l'issue de ce parcours doctoral, je m'interroge à présent, en qualité d'enseignante dans un département de français, d'un côté, impliquée dans les échanges ici recueillis et analysés et, de l'autre côté, censée accueillir, au moins, certains de ces élèves, sur l'attitude à cultiver et à adopter pour les amener à relativiser leurs catégorisations vis-à-vis des langues, en général, et du français, en particulier, en leur faisant prendre conscience du danger des raccourcis qu'offrent les clichés, les préjugés et tous les préconstruits et prêts à porter "intellectuels" relatifs aux langues et à travers lesquels sont évalués les locuteurs. C'est donc autour de ce souci didactique, souligné dans l'introduction générale, que je m'invite à tirer sinon les leçons, au moins, les conclusions auxquelles je suis parvenue au terme de mes enquêtes et des analyses que m'inspirent les données verbales recueillies.

Faut-il rappeler que les thématiques discursives de chacun des chapitres contenant les analyses émergent des données de la pré-enquête qu'il fallait désambiguïser au cours d'entretiens directs? Faut-il aussi rappeler que les élèves entretenus nuancent leur position et parfois la changent, comparativement à celle exprimée dans la pré-enquête si bien que par moment ils imposent à l'échange des orientations imprévues, particulièrement avec ceux qui se sont saisis de l'occasion, que leur offre l'échange, pour porter la responsabilité, de ce qu'ils semblent vivre déjà comme un échec, à l'arabe comme si une langue serait intrinsèquement porteuse d'ingrédients de réussite ou d'échec alors qu'historiquement ce sont les hommes qui en font des instruments de réussite ou d'échec et surtout qui définissent, d'abord et avant tout, par leurs pratiques sociales et bien sûr politiques, les critères de la réussite et de l'échec?

C'est donc toute cette question de catégorisation qui se trouve être posée dans la problématique que soulèvent les discours recueillis. En effet, tout dépend de ce qu'on entend par réussite et par avenir. La notion de beauté est encore plus difficile à cerner mais aussi à discuter quand celle de langue de voyage ou, pour être précis, de visa, s'offre à lire comme un condensé de l'appréhension de la réalité sociale et de l'avenir qu'expriment ces élèves dans l'instrumentalisation moins du français, en tant que langue, que du diplôme de français pour partir essentiellement vers la France. Car même ceux qui projettent de poursuivre des études d'anglais et d' / en arabe nourrissent l'espoir de s'enfuir non pas vers un pays anglo-saxon ou arabe mais vers cette France qui est aussi le point de chute finale pour ceux qui comme Farès n'ont de possibilité que pour aller ailleurs. Il y a donc un glissement sémantique de langue-voyage, qui apparaît dans la pré-enquête, vers celui langue-visa pour la France qui ressort des co-discours de l'enquête. Un glissement qui cache mal l'idée que ces élèves se font du français comme langue de voyage et qu'ils disent dans le sillage de la comparaison à l'anglais, déclaré dominant le monde et donc le français aussi bien au niveau de la communication, sans doute véhiculaire, c'est à dire qui sert de moyen de communication à des locuteurs de langues différentes, que de la connaissance, en général, et scientifique / technique, en particulier. La position de Farès est sans doute la plus explicite à ce sujet quand il s'interroge sur les raisons pour lesquelles son père lui impose de passer par le français pour recevoir ce savoir et cette technologie produits en anglais alors que pour lui il suffit de les acquérir directement en anglais. On ne peut pas ne pas voir poindre ici la fonction de langue de savoir et de technologie échappée au français au profit de l'anglais au niveau représentationnelle dont l'impact sur les motivations et les prédispositions à acquérir le français est si important qu'il y a urgence de les nuancer pour de meilleurs résultats didactiques.

Quelle attitude et quel discours didactiques tenir donc en vue de modifier cette perception du rapport au français dans cette compétition avec l'anglais, essentiellement, mais plus largement avec

l'arabe et le kabyle, respectivement la langue de scolarité de ces élèves, et celle de leur socialisation? L'erreur serait de situer le débat entre le poids des langues dans le monde et de vouloir opposer à la domination de l'anglais dans le monde la menace de l'espagnol au cœur même du principal pays de référence, les Etats –unis dont les citoyens des Etats du Sud sont des locuteurs de l'espagnol... Et même si cela pouvait être abordé, ne risque-t-on pas de buter sur d'autres types de questions directement liées aux données statistiques difficiles à avoir et à interpréter? Parce que cela suppose des connaissances solides autour du statut aussi bien social que juridique des langues en question et autour du type des locuteurs surtout de l'espagnol: des monolingues ou des bilingues? Dans le second cas, qui paraît le plus plausible, laquelle des langues est plus pratiquée et dans quelles situations? Etc. En plus, qu'est-ce que cela apporterait à l'enseignement du français ici, à l'université, et à travers celui-ci à l'école? Autrement dit, qu'importerait à cet enseignement le fait de minimiser ou de nuancer le poids de l'anglais dans le monde? N'est-ce pas adopter une attitude monolingvistique que de se situer dans cette concurrence utilitariste: acquérir une langue uniquement pour son utilité communicationnelle, c'est-à-dire véhiculaire en marginalisant ce qui relèverait du sens, c'est à dire du culturel, du représentationnel et donc de la vision du monde? Ne faudrait-il pas cultiver l'idée de l'importance de la diversité et qu'un locuteur francophone qui pratique aussi l'anglais véhiculaire, mais aussi l'espagnol, l'arabe, etc., est plus à même de voir et d'entendre la complexité qu'un monolingue? On voit bien que l'enjeu concerne, en réalité, les offres de formation, la formation des formateurs et les programmes scolaires mais aussi le livre du maître et autres supports didactiques. Au final, c'est de la refondation de la vision de cet enseignement qu'il s'agit pour situer ce dernier dans le sillage du bilinguisme et de la multiculturalité encourageant la culture de la différence et de la diversité. Et dans ce cadre, les enseignements du français gagneraient à favoriser les éléments culturels qui établissent la spécificité aussi bien de la civilisation française mais aussi et surtout sa complexité du fait de la multiplicité des apports qui l'enrichissent et que semble résumer et même cultiver le volet culturel de la francophonie.

D'où, me semble-t-il, la nécessité d'actualiser les supports didactiques pour l'enseignement de cette langue dans le cadre du bilinguisme social, dans lequel évoluent ces élèves, en vue d'une formation plurilingue dans laquelle le français s'acquiert au moyen de textes récents comprenant les découvertes, les inventions, etc., réalisées en français ou en contexte francophone. L'enjeu concerne donc les spécificités de cet enseignement et l'urgence d'une réponse convaincante à la question que se posent chacun des élèves: quel intérêt pour moi d'acquérir le français?

Bibliographie:

L'organisation tient compte du procédé de référence adopté dans le corps du texte de la thèse: nom de l'auteur suivi de la date de l'ouvrage, de l'article, etc., et de la page. En effet, la distinction articles, ouvrages, thèses, dictionnaires, etc., est incompatible avec ce procédé (B. Maurer, 1999a : 121). Elle exige de savoir d'abord dans quelle liste il faut chercher: celle des ouvrages ? celle des articles ? des thèses? Ce n'est qu'à partir de ce repérage que la recherche des références dans un ordre chrono- alphabétique est possible. L'organisation adoptée ici facilite donc la lecture puisqu'il suffit d'aller vers le nom puis le prénom de l'auteur (ou du premier auteur) et la date (éventuellement avec la précision a, b ou c) pour repérer la référence.

1- Articles et ouvrages:

- Abric Jean-Claude (dir.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F., Paris, France, 251 p.
- Addisu Véronique Miguel, 2011, «Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais. Posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation», dans F. Laroussi et F. Liénard (dir.) *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quel éclairage pour Mayotte ?*, éditions P.U.R.H., Rouen, pp.141-152.
- Ait Hamou Ali R., 2013a, «Rupture dans la chaîne de transmission de prénom à Tizi-Ouzou. Propos de témoins», dans *Les langues dans l'espace familial algérien*, éditions du Crasc, pp.24-35.
- Ait Hamou Ali R., 2013b, «Construction interlocutives de représentations du français dans des échanges entre des lycéens et leurs parents à Tizi-Ouzou», à paraître dans *Synergies Algérie*.
- Ait Hamou Ali Rabiha, 2005, *Pour une étude de la mise en mots des représentations et des attitudes de locuteurs à l'égard de prénoms en usage en Algérie : le cas de la région de Tizi-Ouzou*, mémoire de magister, s. d. Attika-Yasmine Kara, Ecole Nationale Supérieure de Bouzaréah, Alger, 377 p.
- Ait Sahlia-Benaïssa Amina, 1999, *La construction de l'identité dans le langage: variations autour de l'identité algérienne*, thèse de doctorat (deux volumes) dirigée par B. Gardin et F. Madray-Lésigne, université de Rouen, France, 749 p.

- Amossy Ruth, 2008, «Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », in *Argumentation et analyse du discours* consulté sur le site [http : //aad.revues.org/200](http://aad.revues.org/200), le 17 janvier 2011.
- Authier-Revuz, Jacqueline, 2013 (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi*, éditions Lamber Lucas, Limoges, 789 p.
- Authier Revuz Jacqueline, 1982, « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », *DRLAV* 26, pp. 91-115.
- Bakhtine Mikail (Volochnikov V.N.), 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Eds. Minuit, Paris, 233 p.
- Barberis Jeanne-Marie, 2007, «Nommer la rue en interaction orale: conflit sur les mots conflit sur le sens», dans Thiery Bulot (dir.), *Les codes de la ville. Cultures, langues et formes d'expression urbaines*, éditions de L'Harmattan, France, pp.77-110
- Barberis Jeanne-Marie, 2005, «Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en échos », in BRES Jacques, Haillet P. P., Mellet S. , Nolke H. et Rosier L., *Dialogisme et polyphonie: Approches linguistiques*, De Boeck, Bruxelles. Pp 157-172.
- Barberis Jeanne-Marie, 1999, « Analyser les discours. Le cas de l'interview sociolinguistique », dans Calvet Jean-Louis & Dumont Philippe, 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp.125-148.
- Barberis Jeanne-Marie et Maurer Bruno, 1998, « Sur le ratage en discours oral », in *L'information grammaticale*, n°77, Pp. 43-47, consulté sur le site <http://www.persee.fr>, le 12 décembre 2010.
- Barberis Jeanne-Marie, 1993, *La ville-arts de faire manières de dire*, 225 p.
- Barberis Jeanne-Marie, Bres Jacques et MADRAY Françoise., 1989, «La praxématique », in *études littéraires*, vol.21, n°3, consulté sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/500868ar>, le 23 janvier 2011
- Barberis Jeanne-Marie et Gardes-Madray Françoise, 1986, « Ratages d'actualisation et évitement des temps et des personnes en production discursives orale », *Praxématique et psychomécanique du langage, Cahiers de praxématique*, n°7, Groupe de Recherche en Linguistique Praxématique, Université Paul Valéry Montpellier, pp. 37-61.
- Beacco Jean-Claude, 2004, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, éditions Larousse, Paris, 128 p.
- Blanchet Philippe, 2012 (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche éthnosociolinguistique*, éd. PUR, France, 145 p.

- Blanchet Philippe, 2007, «Quels ‘linguistes’ parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi?», *Carnets d’atelier de sociolinguistique n°1*, pp. 1-66
- Blanchet Philippe, 1994, « Problèmes méthodologiques de l’évaluation des pratiques sociolinguistiques en langues «régionales» ou «minoritaires»: l’exemple de la situation en France », dans *Langage et société* 69, pp. 93-106.
- Blanchet Alain, 1997 (1985), *L’entretien dans les sciences sociales : l’écoute, la parole, le sens*, éditions Dunod, CNRS, Paris, 289 p.
- Blanchet Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonat Jean & Trognon (éd), 1998, *Les techniques d’enquêtes en sciences sociales*, éditions Dunod, Paris, 197 p.
- Boyer Henri (éd.), 1997, *Plurilinguisme: « contact » ou « conflit » de langue?*, Editions de L’Harmattan, Paris, France, 255 p.
- Boyer Henri, 1996 (1991) *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Ed. Dunod, Paris, 147 p.
- Boyer Henri, 1991, *Langues en conflit*, éd. Dunod, Paris, 274 p.
- Boyer Henri & Lauela X, 1996, « Les politiques linguistiques », dans Boyer Henri (s./d.), 1996, *Sociolinguistique: territoire et objet*, Delachaux et Niestlé, pp.147-177.
- **Bres Jacques, Nowakowska Alexandre, Sarale Jean-Marc, Sarrazin Sophie (dir.), 2012, *Dialogisme: langue, discours*, éditions Le choc des idées, Rue des Moines, Paris, 214 p.**
- Bres Jacques, Mellet Sylvie (dir.), 2009, *Dialogisme et marqueurs grammaticaux*, éditions Larousse (issu de *Langue française* 163), Paris, 173 p.
- Bres Jacques et Nowakowska Alexandra, 2009, «Dis-moi avec qui tu dialogues, je te dirai qui tu es ... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l’analyse du discours », dans *Marges linguistiques* 9, 137-153 et dans *Syntaxe et analyse du discours*, Septembre 2009, pp 58-79, consulté sur le site <http://asl.univ-montp3.fr/masterRECHERCHE/M2/j.bres/V32.pdf>, consulté le 22 mars 2011.
- Bres Jacques et Nowakowska Alexandra, 2006, «Dialogisme: du principe à la matérialité discursive », in *Syntaxe et analyse du discours*, Septembre 2009, pp 2-14, consulté sur le site <http://asl.univ-montp3.fr/masterRECHERCHE/M2/j.bres/V32.pdf>, 22 mars 2011.
- Bres Jacques, 2005, «Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie... », dans J. Bers (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, éditions de Boeck.duculot de Bruxelles, pp.47- 61.

- Bres Jacques, 1999, «L'entretien et ses technique», dans *L'enquête sociolinguistique*, Calvet Jean-Louis et Dumont Pierre, L'Harmattan, pp.61-76.
- Bres Jacques, 1998, «Brève introduction à la praxématique », in *L'information grammaticale*, n° 77, pp. 22-23, consulté sur le site <http://www.persee.fr>, le 12 décembre 2010.
- Bres Jacques, 1996, «La question est à l'interviewé», dans *Le questionnement social*, Cahiers de linguistique sociale 28/29, pp. 205-210
- Bres Jacques, 1993, *Récit oral et production d'identité sociale*, P.U. de Montpellier, 225 p.
- Boukous Ahmed, 1999, «Les questionnaires», dans *L'enquête sociolinguistique*, Calvet Jean-Louis et Dumont Philippe (dir.), éditions L'Harmattan, pp.15-24.
- Calvet Louis-Jean., 2007, «Pour une linguistique du désordre et de la complexité», *Carnets d'ateliers de sociolinguistique n°1*, pp. pp. 3-70
- Calvet Louis-Jean, 2004, *Essai de linguistique. La langue est-elle une invention de linguistiques?*, éditions Plon, Paris, 250 p.
- Calvet Louis-Jean & Dupont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, éditions L'Harmattan, Paris, 196 p.
- Calvet Louis-Jean., 1996, *Les politiques linguistiques*, Coll. «Que sais-je ?», P.U.F. Paris, 127 p.
- Calvet Louis-Jean, 1994, *Les voix de la ville. Introduction urbaine*, éditions Payot, 348p;
- Calvet Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, éditions Payot, Paris, 294 p.
- Canut Cécile, 2012, «Transversalités langagières. Quelques notes pour une anthropologie des pratiques langagières» in *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Dreyfus Martine et Marie Prieur Jean-Marie, éditions Michel Houdiard, pp.89-97.
- Canut Cécile, 1998, «Pour une analyse des productions épilinguistiques», *Cahiers de praxématique* n°31, pp.69-90.
- Charaudeau Patrick et Dominique Mainguenu, 2002, *Dictionnaire d'analyse des discours*, éditions Seuil, Paris.

- Charaudeau Patrick., *Analyse des discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un?*, Revue SEMEN 23, Sémiotique et communication. Etat des lieux et perspectives d'un dialogue, Presses universitaire de Franche-Comté, Besançon.
- Charaudeau Patrick, 1991, «La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre », dans *Cahiers de praxématique* n°17, pp.27-47.
- Castelloti Véronique, 2007, *Pratiques sociales et didactiques des langues*, éditions de l'université d'Aix-en-Provence, 278 p.
- Castelloti Véronique et Moore Danielle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 28 p.
- Delabarre Evelyne et Gonac'h Jeanne 2011, «Discours de lycéens mahorais sur les langues à l'école», dans F. Laroussi et F. Liénard (dir.) *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quel éclairage pour Mayotte ?*, éditions P.U.R.H., Rouen, pp.67-86
- Della Casa, F., 2008, «Le principe dialogique», *Tracés* 13/14, pp. 17-20.
- Denis Michel, 1991, *Images et cognition*, éditons Harvester, Londres et New York, 228 p.
- Deprez Christine, 2011, «Le message politique et sociale des entretiens. Le singulier, le collectif et l'évènement: retour sur les portes paroles» dans F. Laroussi et F. Liénard (dir.) *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quel éclairage pour Mayotte ?*, éditions P.U.R.H., Rouen, pp.189-201.
- Derradji Yacine, 2002, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie?», dans *Des langues et des discours sur les langues* n°1, Cahiers du SLADD, éditions du Sladd, Constantine, pp.17-28
- Détrie Christine, Siblot Paul et Vérine B., 2001, ***Termes et concepts pour l'analyse du discours: une approche praxématique***, Paris, éditions Champion, 413 pages.
- Dreyfus Martine et Prieur Jean-Marie, 2012, *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, éditions Michel Houdiard, Paris, 362 p.
- Dubois Jean, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean-Baptiste, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éditions Larousse, France
- Fall Khadiyaoulah., Léard Jean-Marcel et Siblot Paul (éditions), 1996, *Polysémie et construction du sens*, 192 p.
- Ghiglione Rodolphe et Matalon Benjamin, 1999 (1985), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, éditions A. Colin, Paris, 301 p.

- Ghiglione Rodolphe, 1987, «Questionner », dans *Les techniques d'entretien en sciences sociales*, éditions Dunod, Paris, pp.125-182.
- Granguillaume Gilbert, 2004, «L'arabisation au Maghreb», dans *Aménagement linguistique au Maghreb*, Revue d'aménagement linguistique n°17, Les publications du Québec, pp. 15-40.
- Granguillaume Gilbert, 1998, «Arabisation et légitimité politique au Maghreb», dans *Langues et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, édité par S. Chaker, Edisud, pp.17-23
- Granguillaume Gilbert, 1997, «Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb», dans Foued Laroussi (éd.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Actes du Colloque Internationale de Mont-Saint-Aignan, 2-3 mai 1996, Université de Rouen, pp. 13-19
- Grandguillaume Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éditions Maisonneuve & Larose, Paris, 214 p.
- Gjerstad Øyvind, 2011, *La polyphonie discursive. Pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'interaction*, thèse de doctorat PHD, s./d. Kjersti Fløttum, Université de Bergen, 347 p.
- Huck Dominique et Blanchet Philippe, 2005, «Minorations, minorisation, minorités. Etudes exploratoires», *Cahiers de sociolinguistique* n°10, P.U. de Rennes, pp. 17-47
- Jodelet Denise (s./d.), 2004 (1989), *Les représentations sociales*, éditions. P.U.F., Paris, 447 p.
- Jodelet Denise, 1993, «Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire », in *Sciences humaines* n°27, avril 1993.
- Kerbrat-Orecchioni, 2013 (2005), *Discours en interaction*, éditions Armand Colin, 339 p.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2012 (1986), *L'implicite*, éditions Armand Colin, 394 p.
- Kerbrat-Orecchioni, 2009 (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, éditions Armand Colin, 290 p.
- Kerbrat-Orecchioni, 2008 (2001), *Les actes de langage dans le discours*, éditions Armand Colin, 200 p.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 2000, «L'analyse des interactions verbales: la notion de négociation conversationnelle- différence et illustrations », *Lalies* n°20, éditions Rue d'ULM.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine, 1995 (1990), *Les interactions verbales T1*, éditions Armand-Colin, 318 p.

- Kerbrat-Oricchioni Catherine, 1991, *La question*, Lyon, éditions P.U.L., 377 p.
- Labov William, 1976, *Sociolinguistique*, éditions de Minuit, Paris, 458 p.
- Lafont R., 1990 (2004), *Le dire et le faire*, Collection Langue et praxis, édition de l'Université Montpellier III, 349 p.
- Lafont Robert, 1978, *Le travail et la langue*, éditions Flammarion, Paris, 301 p.
- Laroussi Foued, 2000, *Langues, discours et constructions identitaires au Maghreb. Une approche sociolinguistique*, Dossier d'habilitation s./d., R. Delamotte-Legrand, Université de Rouen, 2 volumes.
- Mannoni Pierre, 2010 (1998), *Les représentations sociales*, Coll. « Que sais-je? » n°3329, éditions P.U.F, Paris, 127 p.
- Marque-Pucheu Christiane, 2010, « ‘‘Entre nous’’, marqueur dialogique interlocutif et intralocutif dissymétrique », dans les actes du colloque international *Dialogisme: langue et discours*, consulté sur le site <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>, le 24 mars 2012
- Maurer Bruno, 1999a, « Jeu de rôles et recueil de données socio(?) linguistiques », dans Calvet L. J. & Dumont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, éditions L'Harmattan, Paris, pp.115-123 ;
- Maurer Bruno, 1999b, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? », dans *L'enquête sociolinguistique*, Calvet Jean-Louis et Dumont Pierre, éditions L'Harmattan, pp. 167-190.
- Maurer Bruno., 1999c, *Enquêter sur les représentations dans les situations de contacts de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches s./d. de P. Dupont, Université Paul Valéry- Montpellier III, 163 p.
- Maurer Bruno, 1998, « Représentation et production de sens », *Linguistique et représentation (s)*, *Cahiers de praxématique* n°31, Publication de Praxiling, Groupe de recherche en linguistique praxématique, Université P. Valéry, Montpellier, pp. 19-38.
- Moliner Pascal et Rateau Patrick, 2009, *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, P.U. de Rennes, 202 p.
- Moliner Pascal, 1996, *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, éditions P.U.F., Paris, 275 p.
- Mondada Lorenza, 2002, « Pratiques de transcriptions et effets de catégorisation », dans *Transcrire l'interaction*, *Cahiers de praxématique* n°39, Publication de Praxiling, Université P. Valéry, pp. 45-75.

- Mandada Lorenza, 1996, «L'entretien comme lieu de négociation d'objets de discours », in *Le questionnement social* textes réunis par Jeannine Richard-Zappela, IRED, édition de l'Université de Rouen, pp. 219-224
- Mandada Lorenza 1995, «L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle », dans Thibaud Jean-Paul, Grosjean M., (éds.), *Méthodes d'investigation des espaces publics urbains*, éditions P.U.L., Lyon
- Moreau Marie-Louise, 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*. Editions Mardaga, 312 p.
- Morsly Dalila, 2004, «Instituteurs/institutrices algériens: du français ? seulement du français?», dans *Des langues et des discours sur les langues*, Cahiers du SLADD n°2, éditions du Sladd, Constantine, pp.61-70 .
- Morsly Dalila, 1988, *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de Doctorat d'Etat S/D A. Martinet, Paris-Sorbonne.
- Mucchielli Roger, 2013 (1966), *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, 22^e éditions, E.S.F., 172 p.
- Ounis F., 2012, «Rivalité entre le français et l'anglais: mythe ou réalité», *Synergie Algérie* n°17, pp.87-92.
- Py Bernard, 2004, «Pour une approche linguistique des représentations sociales», *Langages* n°154, Armand Colin, pp.6-19
- Queffelek Framboise, Derradji Yacine, Cherrad Yasmine, 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, éditions Duculot, Bruxelles. 590 p.
- Rabatel Alain, 2006, «La dialogisation au cœur du couple polyphone/dialogisme chez Bakhtine», *Revue Romane* n°41, pp.55-80.
- Salazar Orvig Anne et Grossen Michèle, 2010, «La co-construction: une facette dialogale du dialogisme», dans les actes du colloque internationale *Dialogisme : langue, discours*, université de Montpellier 3 (version PDF), consultable en ligne <http://recherche.univ-montp3/praxiling/spip.php?article264>
- Sandrée Marion, 2010, «Quand le dialogisme détourne le dialogue: le cas d'enchaînement non pertinent», dans les actes du colloque internationale *Dialogisme : langue, discours*, université de Montpellier 3 (version PDF), consultable en ligne <http://recherche.univ-montp3/praxiling/spip.php?article264>
- Siblot Paul, 1988, «Sémiotique et praxématique: l'analyse du sens entre idéalisme et praxématique», dans *Cahiers de praxématique* n°10, pp.73-89.

- Simon Justine, 2010, «Dialogisme interlocutif et dialogisme interdiscursif: des concepts opératoires pour l'analyse du discours de presse», dans les actes du colloque internationale *Dialogisme : langue, discours*, université de Montpellier 3 (version pdf), consultable en ligne <http://recherche.univ-montp3/praxiling/spip.php?article264>
- Singly (de) François et Arborio Anne-Marie, 1992, *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, Editions F. Nathan, Paris, 127 p.
- Sini Chérif, 2011, « Paroles de parents kabylophones à propos des langues à faire acquérir à leurs enfants », dans F. Laroussi et F. Liénard (dir.) *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quel éclairage pour Mayotte ?*, éditions P.U.R.H., Rouen, pp.449- 464.
- Sini Chérif, 2010, «Paroles d'instituteurs de français de Tizi-Ouzou à propos de leur métier», dans *Le français en Afrique. Revue du réseau des observatoires du français en Afrique*, n°25, CNRS, France, pp. 187-205
- Sini Chérif 2010, *Recueillir et analyser des discours épilinguistiques en situation de langues en contact. Les limites de mon expérience*, Dossier pour l'habilitation universitaire, Université Mohamed Mentouri, Constantine.
- Sini Chérif, 2007, Contribution à l'analyse des raisons du choix d'écrire le kabyle au moyen des caractères latins, Thèse de doctorat (2 volumes), dirigée par Foued Laroussi, Université de Rouen, France, 607 p.
- Thomas R. et Alaphilipe D., 1993, *Les attitudes*, Coll. « Que sais-je ? » n°2091, éditions P.U.F., Paris, 127 p.
- Todorov Tazvten, 1981, *Michaël Bakhtine, le principe dialogique- suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*, éditions Seuil, Paris, 315 p.
- Tollis Francis, 1991, *La parole et le sens*, Editions A. Colin, Paris, 494 p.
- Truchot Claude, 2005, « L'anglais comme «lingua franca»: observations sur un mode de majoration», dans *Cahiers de sociolinguistique* n°10, P.U. de Rennes, pp.167-178.
- Vignaux Georges, 1992, *Les sciences cognitives. Une introduction*, éditions La découverte, Paris, 359 p.

2- Les revues:

- (Les) *Cahiers de praxématique*, revue du laboratoire de sciences du langage de l'université de Montpellier III, les numéros 7, 17, 31, 39 et particulièrement 43
- (Les) *Cahiers de linguistique sociale* n°28/29, 1996, Université de Rouen.
- *Carnets d'atelier de sociolinguistique* n°1, 2007, (pdf)

- *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne consultable sur <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- *Langage et société* 55, 1991, Questionnaires, questions, réponses, Maison des Sciences de l'Homme, Paris,
- *Recherches linguistiques* n°1, La question polyphonique ou dialogue en sciences du langage, octobre 2010.
- *Le français dans le monde*, numéro spécial, 2001.
- *Le français en Afrique*. Revue du réseau des observatoires du français en Afrique, n°25.
- *Lalies* n°20.
- *Langages* n°154.
- *Langage est société* n° 69.
- *SEMEN* n° 23, *Sémiotique et communication*.
- *Sciences humaines* n°27, 1993.
- (La) *Revue Romane* n°41.
- *Synergies Algérie* n°17

3- Sitographie:

- <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- <http://id.erudit.org/iderudit/500868ar/>
- <http://www.persee.fr>
- <http://asl.univ-montp3.fr/masterRECHERCHE/M2/j.bres/V32.pdf>
- <http://www.praxiling.fr/dialogisme-langue-discours.html>
- <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>
- <http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/frapolyphonie.htm>
- <http://semen.revues.org/8793>
- <http://gerflint.eu/publications/synergies-algerie.html>

Table des matières

Introduction générale.....	02
1. Chapitre 1: Le cadre théorique et méthodologique.....	07
1.1. Introduction.....	07
1.2. Le cadre théorique.....	08
1.2.1. La praxématique: théorie de la production du sens dans le langage	09
1.2.1.1. Qu'est-ce que la praxématique.....	09
1.2.1.2. Les fondements de la praxématiques.....	10
1.2.1.2.1. Le praxème	11
1.2.1.2.2. La signifiante et l'actualisation	11
1.2.1.3. Les principes de la praxématique.....	15
1.2.1.3.1. Le dialogisme, la polyphonie et la co-construction	15
1.2.1.3.2. La pulsion communicative et le réglage social du sens	18
1.2.1.3.3. L'Ici et l'Ailleurs de la personne	19
1.2.2. Représentations et discours épilinguistique.....	21
1.3. Le cadre méthodologique.....	26
1.3.1. La pré-enquête	28
1.3.1.1. Un échantillon ? Pourquoi ?	30
1.3.1.2. Les langues du questionnaire	31
1.3.1.3. Le questionnaire	32
1.3.1.4. Passation du questionnaire	33
1.3.2. Ce qu'il faut désambigüiser	34
1.3.3. L'enquête	35
1.3.3.1. Avec quels élèves discuter ? pourquoi ?	35
1.3.3.2. Langues des discussions	36
1.3.3.3. Le guide des entretiens	37
1.3.4. Présentation des partenaires des entretiens	39
1.3.4.1. Inscrits en Langues étrangères	39
1.3.4.2. Inscrits en Lettres et philosophie	40
1.3.4.3. Inscrits en Sciences expérimentales	41
1.3.4.4. Inscrits en Gestion et économie	42
1.3.4.5. Inscrits en Mathématiques	43
1.3.4.6. Inscrits en Techniques / Mathématiques	43
1.3.5. Mode de saisie des entretiens	44
1.3.6. Mode d'analyse du corpus	45
1.4. Conclusion	47
2. Chapitre 2: Le français et les langues nationales	49
2.1. Introduction.....	49
2.2. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie	49

2.3. Les élèves inscrits en Gestion et économie	60
2.4. Une élève inscrite en Mathématique	71
2.5. Un élève inscrit en Techniques et Mathématiques	73
2.6. Un élève inscrit en Sciences expérimentales	78
2.7. Conclusion.....	86
3. Chapitre 3: Le français, une langue de savoir, de technologie et d'avenir ?.....	90
3.1. Introduction.....	90
3.2. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales.....	90
3.3. Les élèves inscrits en Gestion et économie	101
3.4. Les élèves inscrits en Mathématiques	112
3.5. Un élève inscrit en techniques et Mathématiques.....	118
3.6. Un élève inscrit en Lettres et philosophie	120
3.7. Un élève inscrit en Langues étrangères.....	123
3.8. Conclusion	127
4. Chapitre 4: Le français, une langue dépassée par l'anglais ?	130
4.1. Introduction.....	130
4.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères	130
4.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie	134
4.4. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales	150
4.5. Les élèves inscrits en gestion et économie	161
4.6. Un élève inscrit e Mathématiques.....	165
4.7. Conclusion.....	167
5. Chapitre 5: Le français, une belle langue ?.....	171
5.1. Introduction	171
5.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères	171
5.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie	186
5.4. Les élèves inscrits en Sciences expérimentales	194
5.5. Un élève inscrit en Mathématique	199
5.6. Conclusion.....	203
6. Chapitre 6 : Le français, une langue-visa ?.....	206
6.1. Introduction.....	206
6.2. Les élèves inscrits en Langues étrangères	206
6.3. Les élèves inscrits en Lettres et philosophie	221
6.4. Un élève inscrit en Sciences expérimentales	227
6.5. Une élève inscrite en Gestion et économie	234
6.6. Un élève inscrit en Techniques/mathématiques	236
6.7. Conclusion	240

Conclusion générale.....	243
Bibliographie.....	251
Les annexes	261
Les questionnaires de la pré-enquête	262
La convention de transcription	267
Les entretiens	268
Avec les candidats au baccalauréat série Lettres et langues étrangères.....	269
Avec Amélia	270
Avec Wiza	274
Avec Mélissa	279
Avec Hind	283
Avec Leila	288
Avec Farida	293
Avec Chabane	296
Avec Ibtissem	300
Avec Les candidats au baccalauréat série Lettres philosophie	304
Avec Mounir	305
Avec Farès	309
Avec Sofiane	313
Avec Smail	317
Avec Wissem	322
Avec les candidats au baccalauréat série Gestion et économie	327
Avec Marzouk	328
Avec Ouerida	333
Avec Lydia	337
Avec Les candidats au baccalauréat série Sciences expérimentales	342
Avec Kamélia	343
Avec Samia	349
Avec Saïd	352
Avec Amel	356
Avec Souad	360
Avec Saliha	365
Avec les candidats au baccalauréat série Mathématiques	370
Avec Amayas	371
Avec Sabrina	375

Avec Tarik	380
Avec les candidats au baccalauréat série Techniques/mathématiques	384
Avec Hacène (Option génie-civil)	385
Avec Lotfi (Option génie-mécanique)	389
Avec Nacer (Option génie-électrique)	395
Avec Omar (Option génie-civil)	398