

**Enjeux socio-pédagogiques et socio-didactiques du recours  
au français en classe d'anglais dans le supérieur à Tizi-Ouzou**

قضايا اجتماعية – بيداغوجية واجتماعية – تعليمية عند تبني اللغة الفرنسية في تدريس اللغة  
الإنجليزية في الجامعة بتيزي وزو

<sup>1</sup> Djemaa TIMZOUERT

d.temzouert@univ-boumerdes.dz

Université M'Hamed Bougara, Boumerdès

Auteur correspondant: TIMZOUERT Djemaa , Email: d.temzouert@univ-boumerdes.dz

تاريخ القبول: 2022/10/17

تاريخ الاستلام: 2022/08/15

**Résumé:**

L'ensemble suivant aborde les enjeux socio-pédagogiques et socio-didactiques de l'implication du français en pédagogie de l'anglais à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Recueillies selon un cadre théorique et méthodologique qui associe au même temps les principes de la linguistique praxématique avec les enseignements de la conception sociale de la langue, ou sociolinguistique, et la socio-didactique de langues en contact, les productions discursives soumises ici à analyse sont authentiques ; elles ont été provoquées et co-construites en interaction orale selon des guides d'entretien personnalisés avec des enseignants d'anglais et des étudiants de la même université. Les analyses praxématiques des constructions langagières collectées à l'issue des échanges interactionnels avec les enquêtés font ressortir le poids de la présence du français en classe d'anglais aussi bien sur le plan interactif qu'inter-discursif.

**Mots clés:** praxématique ; réglage de sens ; représentation ; conception sociale de la langue ; discours méta-didactique.

**Abstract:**

The following study addresses the socio-pedagogical and socio-didactic issues of the implication of French in English teaching at Mouloud Mammeri University in Tizi-Ouzou. Collected according to a theoretical and methodological framework involving at the same time the principles of praxematic linguistics with the teachings of the social conception of language (or sociolinguistics), and socio-didactics of languages in contact, the discursive productions submitted here for analysis are authentic ; they were provoked and co-constructed in oral interaction according to personalized interview guides with students and teachers of English from the same university. The praxematic analyzes of language productions collected at the end of the interactional exchanges with the interviewees highlight the weight of the presence of French in English class both on the interactive and inter-discursive levels.

**Keywords:** praxematics; adjustment of meaning; representation; social conception of language; meta-didactic discourse.

#### الملخص :

تتناول هذه الدراسة القضايا الاجتماعية التربوية والاجتماعية التعليمية لاعتماد تدريس اللغة الفرنسية في اللغة الإنجليزية في جامعة مولود معمري في تيزي وزو. جمعت وفقاً لإطار نظري ومنهجي يتضمن في نفس الوقت مبادئ علم اللغة العملي مع تعاليم المفهوم الاجتماعي للغة، أو علم اللغة الاجتماعي، المنتجات الخطابية المقدمة هنا للتحليل أصيلة؛ لقد تم استفزازها والمشاركة في بنائها في التفاعل الشفوي وفقاً لدليل مقابلة شخصية مع عينة من طلبة وأساتذة اللغة الإنجليزية من نفس الجامعة. تسلط التحاليل العملية للإنتاج اللغوي الذي تم جمعه في نهاية التبادلات التفاعلية العملية للإنتاج اللغوي الذي تم جمعه في نهاية التبادلات التفاعلية الضوء على أهمية وجود اللغة الفرنسية في فصل اللغة الإنجليزية على المستويين التفاعلي والمتداخل.

**الكلمات المفتاحية:** البراكسماتيك، تعديل المعنى، التمثيل، المفهوم الاجتماعي للغة، الخطاب التعليمي.

## 1. Introduction:

L'analyse ci-après de paroles d'enseignants d'anglais et d'étudiants de l'université Mouloud Mammeri à propos des implications socio-pédagogiques et socio-didactiques du recours au français en classe d'anglais dans le supérieur prend appui sur les principes de la linguistique de l'élaboration dynamique du sens en langage associés à la conception sociale de la langue et à la socio-didactique de langues en contact. Le travail consiste à faire ressortir, à travers la saisie de discours méta-didactiques provoqués et constitués en coproduction en échange oral avec les partenaires des discussions, les fonctions que remplirait le français en pédagogie de l'anglais en contexte universitaire. La finalité étant la saisie, dans la matérialité verbale des mises en paroles, des représentations que se font ces interlocuteurs de la présence du français pendant l'enseignement universitaire de l'anglais. En termes praxématiques, l'attention est portée, dans cet ensemble, sur l'élaboration du fonctionnement discursif, dialogal et dialogique des productions langagières suscitées à l'égard des raisons qui motivent cette présence dans une perspective tant socio-didactique que socio-pédagogique en situation de contact de langues en classe comme espace d'interaction.

Ce cas d'étude est qualitatif. Il est centré sur dix-huit entretiens semi-directifs de plus au moins une heure conduits suivant un cadre disciplinaire et une orientation méthodologique spécifiques en faveur de l'analyse de données langagières constituées au fil de discussions tenant compte de la dimension intersubjective des mises en discours constituées avec les interlocuteurs dans le but de parvenir à des conclusions autour d'un sujet qui intéresse le didacticien en contexte de contact de langues en classe et en milieu universitaire.

L'approche praxématique des discours méta-didactiques tenus par les participants à la constitution du matériau verbal à la base de cette contribution a pour visée de fournir des éléments de réponse aux principales interrogations qui suivent : quel est le point de vue des partenaires des discussions de l'adoption du français en classe d'anglais dans le supérieur ? Quelles sont les raisons socio-pédagogiques et socio-didactiques justifiant cet emploi ? Comment formulent-ils leurs points de vue ? Comment les assument-ils au moment des échanges avec eux en vue de co-construire la

matière verbale soumise à interrogation praxématique ? Quelles représentations s'en font-ils, en amont, du kabyle et de l'arabe ? Doit contenir les principaux éléments de la problématique, ses branches, l'importance du sujet.

## **2. Démarche méthodologique et éléments d'enquête :**

Entreprendre une étude qualitative en quête de résultats pertinents d'un point de vue nuance signifiante en premier lieu, objectif attendu de cette contribution s'appuyant théoriquement en grande partie sur la praxématique, ce modèle d'analyse linguistique qui saisie le sens dans ses multiples déclinaisons en discours verbal comme co-construction linguistique dynamique, et « qui a explicitement posé les principes à partir desquels elle s'applique à élaborer des modalisations de la signifiante en langage »<sup>1</sup> à partir d'un soubassement théorique basé sur les acquis de la sociolinguistique et les hypothèses linguistiques de G. Guillaume à propos de la psychomécanique du langage, la pensée psychanalytique, les principes de la sémiotique et de la sociologie, implique la collecte de données à partir d'une pré-enquête, comme étape préliminaire ou prélèvement de départ d'« unités [linguistiques] étayantes »<sup>2</sup> susceptibles de servir de fil conducteur au recueil de paroles élaborées en échange et analysables après transcription au terme d'une deuxième étape complémentaire qui est l'enquête sociolinguistique à finalité désambiguïsante comme le suggèrent tout particulièrement A. Ait Sahlia-Benaïssa, Ch. Sini et R. Ait Hamou Ali qui se réfèrent au modèle d'enquête sociolinguistique que propose L.-J. Calvet<sup>3</sup>.

Pour mener l'étude à bonne fin, la démarche méthodologique adoptée est systématique. Elle est dictée par la nature complexe du sujet traité. Elle s'appuie dans une large mesure sur la linguistique praxématique qui fait de l'interaction orale, au cours de laquelle le sens se co-construit en intersubjectivité et en constante (re)négociation en échange, un principe basique. L'autre caractéristique fondamentale de cette approche, d'essence matérialiste, est que les traces du travail de la signifiante en action, que provoquent les rapports d'influences mutuelles entre les trois instances du temps de l'actualisation (le dit, le dire et l'à-dire), sont saisissables dans la matérialité verbale des unités linguistiques significatives des programmes de sens à l'œuvre. Ce qu'il faut retenir d'autre part, c'est que le sens,

toujours en praxématique, est saisi non point comme une entité significative au sens linéaire ou structuraliste du terme, mais dans la dynamique de sa coproduction. A entendre par cela que le sens est repérable dans le passage des éventualités illimitées de la signifiante à la signification comme un aboutissement qui se distingue discursivement, dit autrement comme « une expulsion articulatoire parmi ces possibilités »<sup>4</sup> génératrices de sens. Pour les promoteurs de la linguistique de la signifiante, ce qu'on qualifie ainsi à tort de « ratages » de la parole, occasionnés par les échanges interactionnels, dont les hésitations, les bégaiements, ou encore les programmes de sens tronqués, etc., ne sont pas à tenir pour de simples « scories négligeables du langage »<sup>5</sup>, mais comme des éléments révélateurs perceptibles de la dynamique signifiante à l'œuvre déterminant l'actualisation de la langue à travers la parole. Ces ratages de la parole déterminent le réglage social du sens en discussion. Leur saisie restreint les écarts sémantiques tant au moment de l'élaboration que pendant l'analyse du corpus. Ils sont fragiles en apparence, mais solides en fond sémantique lorsqu'on les interroge de plus près.

Selon le modèle d'analyse dynamique de la production du sens, prétendre s'enquérir de manière effective de ce qui se dit en temps réel, à l'instant même du déroulement des conversations avec les interlocuteurs sur les raisons de l'usage du français et les fonctions socio-pédagogiques et socio-didactiques que rempliraient cette langue dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais à l'université, sujet de cet ensemble, l'enquête par questionnaire s'avère donc insuffisante comme démarche méthodologique unique à suivre. Néanmoins, son exploitation dans le cadre d'une pré-enquête constitue une option exploratoire de départ d'un apport avéré, du moment qu'elle fournit des éléments essentiels à la coproduction des données verbales et, comme l'écrit N. Berthier<sup>6</sup>, elle éclaire le passage « du flou initial à la formulation claire des objectifs et à la définition concrète du contenu de l'enquête » sociolinguistique à visée qualitative au cours de laquelle est interrogée la dynamique discursive des mises discours le temps de leur interrogation avec les enquêtés.

C'est autour de la question centrale : « Vous arrive-t-il de parler en français au moment de l'activité pédagogique ? », que j'entreprends d'organiser la collecte des données de la pré-enquête. « Oui », « des fois » ou « par moments », ou tout simplement « non » sont les réponses que

suscite cette question. Dans le dernier cas de figure, vu que les réponses sont introduites par la négative, il n'est pas indiqué de solliciter une quelconque parole explicative. Cependant, pour entreprendre la collecte des dires justificatifs pour le cas de ceux parmi les participants à cette étape d'investigation préliminaire qui ont avancé des réponses affirmatives introduites soit par le marqueur d'approbation « oui », par « des fois » ou par la locution adverbiale « par moments », il relève de l'évidence de faire suivre par l'interrogatif « pourquoi ? » les réponses écrites fournies, même si suivre cet allant pourrait être vu comme un impératif à produire des dires qui justifient leurs attitudes. Pour ce faire, les questionnaires adoptés comptent en outre deux autres questions d'opinion.

Celle qui est adressée aux enseignants d'anglais est formulée ainsi : « Quelle attitude adoptez-vous lorsqu'un étudiant recourt au français pendant le cours ? Pourquoi ? » Celle qui est destinée aux enseignés a la formulation suivante : « Aimerez-vous que l'enseignant recourt à une autre langue lorsque vous ne comprenez pas ? Si oui, laquelle des langues ? Pourquoi cette langue ? »

Le retour à ceux parmi les participants ayant pris part à la première étape de l'enquête dans le but de solliciter des échanges directs selon les convenances personnelles des uns et des autres, suivant un guide personnalisé propre à chacune des deux catégories d'interlocuteurs (apprenants ou enseignants), pour solliciter plus de détails susceptibles de mettre en évidence quelques spécificités linguistiques nécessitant désambiguïsation et expliquer davantage la modulation de sens de certains segments sémantiques qu'ils proposent comme réponses aux questionnaires, s'avère si déterminant non seulement au moment des discussions, mais encore -et surtout- durant l'analyse praxématique des paroles enregistrées. Cela est inévitable en raison de l'effritement du caractère d'évidence que semblent susciter les questions d'opinion à la base du questionnaire de la pré-enquête au fur et à mesure de l'avancement dans les conversations. Et l'adoption de l'approche praxématique m'offre l'opportunité d'inscrire les échanges dans une perspective interactionnelle, dynamique, intersubjective certes, mais désambiguïsante au même temps des justificatifs que mes interlocuteurs proposent dans leurs dires comme motifs pour justifier l'implication du français en classe d'anglais à l'université Mouloud Mammeri.

Il se trouve, en effet, que quelques formulations, à l'exemple de : « J'utilise le français par habitude pour mieux expliquer », ou « J'implique le français pour faciliter l'enseignement de l'anglais », ou bien « [...] comme langue d'appui pour apprendre l'anglais », « pour gagner du temps durant la séance d'anglais », ou encore « pour déborder et mieux développer le cours », « pour susciter un feedback auprès des étudiants », constituent des énoncés fournies par des participants à la pré-enquête en guise de réponses qui se déclinent sous d'autres praxèmes porteurs d'enjeux socio-pédagogiques et socio-didactiques autres doublés d'ambiguïté nécessitant paroles explicatives. L'analyse des dires ne peut justement s'en passer de la soumission à discussion les syntagmes « le français pour mieux expliquer », ou bien « le français pour gagner du temps », ou pour « déborder et mieux développer le cours », ou encore pour « susciter un feedback », ou « comme langue d'appui pour apprendre l'anglais », « pour faciliter l'enseignement » de l'anglais à l'université. Ces syntagmes semblent être frappés du sceau d'évidence, alors que la suite des entretiens laisse découvrir que les interlocuteurs ne motivent pas de la même manière en échange direct leur choix du français comme ils l'avaient pourtant soutenu lors de la pré-enquête. Effectivement, au fil des discussions, certaines constructions praxématiques véhiculent des référents sémantiques autres que ceux mentionnées sur les questionnaires. C'est ce qui confère, en parallèle, même un caractère de type dynamique, conflictuel aussi, à l'élaboration des unités linguistiques constitutives des mises en discours inter-subjectivement construites à l'issue des discussions directes.

En plus de moi-même, en tant qu'enquêteur, ont pris part aux échanges interactionnels seize étudiants d'affiliations diverses. Ils sont issus des disciplines suivantes : quatre étudiants de français : Naïla et Yanis (interrogés simultanément), Kamel et Soraya ; une étudiante de langue et culture amazighes (Katia) ; une étudiante d'économie (Célia) ; Lounes et Youcef étudiants des Sciences commerciales, (entretenus ensemble); Yasmine, étudiante d'informatique ; deux étudiantes de chimie (Leila et Kahina) ; Hakim et Hocine, étudiants d'électronique ; et Nacera, Kenza et Smaïl, étudiants d'architecture. Ont également participé aux discussions : un enseignant d'anglais au département d'Économie (Lounis) ; Brahim, Djahida et Boualem, enseignants au département d'anglais ; Chabane,

enseignant au département des Sciences commerciales ; et Farid, enseignant à la faculté de Médecine.

Pour les échanges guidés et personnalisés, ne sont retenus que ceux parmi les partenaires volontaires ayant donné leur accord pour prendre part aux discussions directes sous forme d'interrogations qui convoquent à chaque fois des paroles explicatives et plus de détails dans le cadre d'entretiens avec eux sur ce qu'ils avaient déjà fourni par écrits. Les questionnaires adoptés ne sont pas structurés, l'ordre des idées que les questions suscitent ne mène également pas à un quelconque objectif tracé dès le début. Les réponses écrites obtenues me servent à la constitution de guides d'entretiens que je personnalise selon les réponses qu'apportent les enseignants ou les apprenants retenus pour l'enquête sociolinguistique proprement dite. Et par souci d'anonymat et de commodité d'exploration, des prénoms fictifs ont été portés sur les questionnaires aussitôt récupérés. Ces attributs ont été maintenus pour désigner les interlocuteurs.

C'est à base des constructions langagières manuscrites collectées à l'issue de l'enquête par questionnaires qu'ont été repérés des auteurs des mots et planifiés les entretiens avec eux en vue de soumettre à questionnement leurs propos dans la perspective de faire ressortir les éléments de catégorisation discursive des motifs du choix du français en classe d'anglais à l'université de Tizi-Ouzou. À la lecture des réponses reçues, certaines affirmations semblent être ambiguës, nécessitant par conséquent des discussions directes à finalité désambiguïsante, bien que ces productions langagières apparaissent - du moins pour leurs auteurs - fonctionner comme des vérités frappées du sceau de l'évidence ne requérant pas d'explication.

Les échanges avec mes interlocuteurs ont consisté à provoquer d'abord la parole avec le retour sur un aspect particulier et à solliciter davantage de clarifications concernant des mots ou des tournures contenues dans les réponses formulées sur les questionnaires. La procédure consistait à permettre à l'interaction orale de prendre l'allure de conversations ordinaires. Ce qui offre un caractère dynamique à la co-construction du sens d'ailleurs. Et pour une meilleure libération de la parole, j'ai opté dans chaque entretien pour la forme (ou les formes) de langue (le/les langage(s)) de chacun des vis-à-vis. C'est une « [...] démarche d'élaboration d'un savoir au service des finalités multiples qui s'insèrent dans un projet global



de l'homme pour décrire, comprendre son environnement et les événements qui y déroulent»<sup>7</sup>. C'est une option centrée sur l'enregistrement direct des paroles des enquêtés à l'instant même de leur (re)production en situations d'interaction, tout en maintenant l'observation de la dynamique (inter)discursive en action.

J'ai été amené à l'élaboration de deux guides d'entretien reliant chacune des productions praxématiques qui redondent dans les réponses manuscrites sur les questionnaires diffusés. Il faut dire que même avec le même regard de catégorisation, souvent les logiques dans les questionnaires changent dans les interviews. Ce qui constitue d'ailleurs des limites que montre la conduite des échanges verbaux. C'est aussi ce qui rend plus grande ma responsabilité quant aux productions discursives co-construites au moyen des guides d'entretien élaborés à la lumière des données contenues dans les questionnaires récupérés pour les besoins de la collecte des dires soumis à interrogation.

Pour le recueil de la matière verbale à mettre sous éclairage praxématique, les six enseignants d'anglais retenus pour l'enquête ont été amenés, dans le cadre d'entretiens semi-directifs, personnalisés et guidés, à se prononcer sur la série de questions que voici : « Pourquoi, en qualité d'enseignant(e) d'anglais, vous arrive-t-il d'adopter le français au cours de l'activité pédagogique ? Pourquoi le français spécialement ? Quelles fonctions cette langue remplirait-elle dans l'enseignement universitaire de l'anglais ? Quelle attitude adoptez-vous lorsqu'un étudiant recourt au français pendant le cours ? Pourquoi ? Outre le français, aimeriez-vous qu'il intervienne dans une autre langue durant la séance d'anglais ? Laquelle ? »

De l'autre côté, le guide d'entretiens destiné à mener les échanges avec les seize apprenants renferme les questions formulées ainsi : « Pourquoi, en qualité d'étudiant(e), vous arrive-t-il d'adopter le français en cours d'anglais ? Qu'est ce qui motive le choix de cette langue ? Quelles fonctions le français remplirait-il dans l'apprentissage de l'anglais à l'universitaire ? Quand vous ne comprenez pas, aimeriez-vous que l'enseignant d'anglais emploie une autre langue ? Laquelle des langues ? Le français ? Pourquoi cette langue ? Dans quel contexte ? Ou l'amazigh ? Pourquoi cette langue ? Dans quel cas ? Ou bien l'arabe ? Pourquoi cette langue ? Dans quelle situation ? »

Le verbal est un aspect des échanges enregistrés. Il a été tenu compte au même temps de la gestuelle, de l'intonation et des ruptures de programmes, des bégaiements et répétitions, des prolongements vocaliques, etc., qui constituent, en analyse praxématique, des éléments constitutifs analysables du sens co-construit à l'issue des entretiens rapportant aussi bien la dimension verbale des échanges que les éléments para-verbaux et les ratages de la parole qui me semblent, au moment de la transcription écrite, participer non seulement au déroulement de l'interaction mais encore à la coproduction du sens. C'est d'ailleurs à ce niveau que le travail de l'analyse des unités discursives commence. Travail de catégorisation, de modulation de sens qui concerne l'entame du choix de mentionner les éléments linguistiques significatifs susceptibles de faire ressortir de la matérialité verbale des mises en mots le sens en action autour des implications socio-pédagogiques et socio-didactiques attribuées par les partenaires des échanges sur la préoccupation scientifique à l'origine de ce travail.

Les paroles recueillies à l'issue des entretiens ont été exploitées après transcription du document oral en document écrit au moyen de l'écriture en français. Les éléments para-verbaux comme les pauses, les hésitations, les allongements vocaliques, etc., qui constituent des repères essentiels à la compréhension des mises mots constituées en coproduction, ont été également traduits à l'aide de la graphie provenant de la même langue. Par souci de lisibilité de la publication, la transcription des direx énoncés en kabyle et ceux émis -quoique rarement- en arabe a été ainsi faite au moyen du caractère latin. Suivant le même outillage, ont été insérées entre crochets même les versions françaises des quelques séquences discursives échangées en anglais au moment des échanges.

### **3. Le français, une langue à valeur consensuelle pour faciliter l'accès à l'anglais :**

Au vu de la confrontation des direx soumis à interrogation, quelles implications aurait donc l'adoption du français dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais en contexte universitaire à Tizi-Ouzou sur les plans socio-didactique et socio-pédagogique ? La présence du français en cours d'anglais constitue pour les partenaires des discussions tantôt un moyen qui facilite l'accès à l'anglais tantôt un outil pour le maintien de la dynamique interactive à l'université Mouloud Mammeri. Et

cette présence de la langue française en classe d'anglais se décline, dans les dires des enquêtés, sous forme de discours méta-didactiques émaillés de référents sémantiques d'ordre de complexité hétérogène.

Pour par exemple Katia, étudiante de master en linguistique didactique au département de langue et culture amazighes, opter pour le français en pédagogie de l'anglais, constitue plus un impératif d'ordre méthodologique que dicte le besoin de recherche de synonymes à des concepts de la linguistique, discipline qui n'est pas prévue dans le cursus de formation pré-universitaire de l'interlocutrice, et dont peu d'ouvrages en version amazighe sont disponibles au sein de son département. D'où la nécessité, pour elle, de prendre appui dans «*des situations extrêmes*» (K23) sur le français durant la séance d'anglais. Dans le cas de Katia, ce recours au français n'est pas un choix délibéré, mais «*beaucoup plus [une] obligation*» (K83). Une obligation qui n'est paradoxalement pas souhaitée mais imposée comme pratique pédagogique par la contrainte liée à la recherche de pendants aux concepts anglais lorsque l'enseignement aborde des sujet relatifs à la linguistique.

Ainsi, les versions amazighes des ouvrages de linguistique d'expressions française et anglaise étant en manque, d'un côté, et le français qui demeure la langue dominant l'enseignement de la majorité des matières prévues dans les cursus de formation au département de langue et culture amazighes, de l'autre, penser au choix du kabyle, langue maternelle de Katia, pendant la séance d'anglais, «*sera encore plus difficile*» (K41), comme le montre ce programme de sens produit un peu plus loin sous un fond dialogique en réplique à l'insistance de ma part :

K65 : *euh aussi les modules presque sont en français euh/*

E66 : *même au département de tamazight les enseignements euh sont dispensés en en français !/*

K67 : *TOUS les modules / presque euh la linguistique euh et en ce qui concerne la méthodologi:e euh/ la morphologie aussi c'est en français/ on a eu euh QUElques euh/*

E68 : *donc pratiquement euh/*

K69 : *on eu un module de notation en première année en tamazight/ et euh il y avait deux modules ou trois modules en tamazight/ c'était euh chyol [genre] des: cours qu'on a*

*déjà eus au primaire au CEM et tout/ c'était déjà adapté en tamazight/*

### **3.1. «L'anglais était la matière qu'on délaissait par rapport au français et par rapport à d'autres matières /» (Naïla 27) :**

Dans le même ordre d'idées, le praxème «*obligation*», tronqué de la désinence (-ation) pour prendre la forme d'un participe passé «*obligée*» (N21), apparaît dans le programme de phrases que Naïla, étudiante de master au département de français, n'a pas prévu d'initier en réalité. Mais il invite à penser à un à-dire en gestation. C'est ce qui ressort de la suite de l'échange lorsque je soumetts, non sans hésitation, vu les implications qu'aurait cela sur l'interaction verbale en train de se dérouler, un autre questionnement à l'enquêtée, dans le but de savoir le motif réel de son recours au français en classe :

E22 : *et euh l'enseignant ou euh l'enseignante dans tout ça/ ça veut dire euh est-ce qu'ils vous ont encouragés euh à recourir au français en classe d'anglais avant d'arriver euh à l'université ?/*

N23 : *c'est quelqu- chose euh la plupart des euh je dis euh pas tout le monde je dis la plupart des étudiants quand on était jeune par exemple au cem oula [ou] on avait euh des examens et tout/ et quand on disait tu as quel examen demain ?/ ils disaient anglais/ einh ok d'accord !/ c'était ça/ c'était anglais c'était c'était l-//*

E24 : *secondaire ?/*

N25 : *voilà secondaire/ et pourtant il y avait le même coefficient en anglais qu'en français/ mais en français c'était euh/*

L'interlocutrice entreprend en réplique, en N23, un tout autre programme phrastique, avec un réglage de sens introduit par l'affirmatif «*c'est*» qu'elle remet en cause aussitôt énoncé. Ainsi, au praxème qui peine à s'extérioriser complètement «*quelqu-*», Naïla juxtapose le marqueur d'hésitation «*euh*» qui apparaît plus d'une fois dans le même tour de parole annonciateur d'un programme de sens mort-né. D'autres dires succèdent et s'inscrivent en rupture avec ce qui précède, avant que la pulsion communicative se libère et que la suite de la conversation laisse apparaître une modulation de sens une fois de plus imprévue et véhiculaire d'un

nouveau qualificatif de l'anglais : le caractère «*secondaire*» (N25) qu'attribuait à l'anglais «*la plupart des étudiants [dont Naïla] quand [ils] étai[en]t jeune[s]*» (N25), à cette «*matière qu'on délaissait*» (N27) au moment où «*la langue française avait sa place* » (N27), au même titre que «*l'arabe*» et les «*autres matières*» (N27).

La logique argumentative de mon interlocutrice invite donc à croire que même si les langues française et anglaise ont, du moins d'un point institutionnel, le statut d'«*étrangères*», l'anglais, «*la matière qu'on avait en plus*» (N29) et qu'«*on a délaissée*» (N29), que ce soit au collège d'abord, puis au lycée, semble être perçue par les élèves et les étudiants de la promotion de Naïla comme une langue «*plus étrangère*» que le français. «*La plupart des élèves [avait] cette idée ancrée dans la tête*». «*Et pourtant il y avait le même coefficient en anglais qu'en français*» (N25). Préférer l'une de ces deux langues ayant le même coefficient à l'autre est, au regard des dires de Naïla, paradoxal. Le pronom indéfini neutre «*on*», employé pour désigner un sujet indéterminé, ou inconnu du locuteur, que l'enquêtée réitère à deux reprises dans son si court tour de parole, en réponse à ma demande de précision, en E 28, visant à savoir si «*elle-même*» avait délaissé l'anglais, au même titre que «*les autres*», a la fonction de voie de disculpation que mon interlocutrice emprunte, tout en faisant entendre les voix dialogiques impliquant les autres élèves :

E28 : *et toi-même ?/*

N29 : *c'était la même chose/ c- c'était ça/ on a délaissé la langue/  
c- c'était le plus la matière euh qu'on avait en plus/*

Avec le «*on*» de non-personne, dans lequel elle intègre aussi les autres élèves comme pour les impliquer et ne pas assumer seule ses dires, Naïla ne semble pas assumer ses propos. Je tente donc de le confirmer :

E30 : *donc tu la concevais comme les autres /*

N31 : *voilà c'était ça/ > et c'est une erreur < /*

La réplique de l'étudiante fut introduite par l'adverbial «*voilà*» auquel succède l'assertif «*c'est ça*» (N31), qui peut être saisi plutôt comme une réponse affirmative à ma demande de confirmation, mais aussi et surtout comme une manière de souhaiter, voire même de m'inviter, sans toutefois le signifier explicitement, à ouvrir une autre perspective discursive. Le prénom personnel «*je*», attendu en guise de manifestation réelle du sujet parlant qui était en face de moi, mais au même temps un signe de

confirmation à ma demande, n'apparaît toujours pas dans les paroles de mon interlocutrice. Ce qui ne me dissuade évidemment pas de relancer Naïla dans l'espoir de la faire produire d'autres programmes de sens. Je lui demande d'explicitier ce qu'elle entend en affirmant, en clôture à son tour de parole, tout discrètement, et dans un débit rapide « > *et c'est une erreur* < » (N31), dont le réglage dialogal s'apparente plus à expédier vite et faire passer un dire qu'elle ne veut pas assumer en réalité :

E32 : *dans quel sens ? que veux-tu dire par c'est une erreur ?/*

N33: *on [lui] a pas vraiment donné une importance/ assez d'importance à cette langue étant petite/ et c'est pour ça ça m'a suivi jusqu- euh jusqu'à la fac voilà/ j'ai d- j'ai des de:s des lacunes en anglais/*

E34 : *et euh ce sont ces lacunes euh qui vous obligent euh à adopter une autre langue maintenant en classe d'anglais/*

N35 : *à utiliser une autre langue pour essayer d' comprendre et d' m'exprimer aussi/*

Naïla semble être mal à l'aise à l'idée de mettre en mots ses reproches, d'où d'ailleurs la séquence « / > *et c'est une erreur* < / » (N31) qui annonce le regret que porte mon interlocutrice du fait qu'elle n'ait accordé intérêt à l'anglais autant qu'elle en ait fait au français. Dans son tour de parole N33, l'étudiante libère peu à peu sa pulsion communicative pour laisser libre court à l'extériorisation d'un dire lié, comme il vient d'être remarqué, à sa négligence de l'anglais auquel elle n'« *a pas vraiment donné une importance/ assez d'importance [...] étant petite/* » (N33). C'est une manière pour Naïla de mettre en première ligne un programme de sens qui représente, en amont, négativement la démarche consistant à recourir au français comme autre langue pour apprendre et enseigner l'anglais dans le supérieur. Mais toujours à ce stade de discussion, l'interviewée n'arrive encore pas à produire un dire entièrement assumé qu'introduit naturellement et explicitement un... « *je* ». En effet, en réponse à ma question, elle associe toujours ses camarades de classe sans les citer nommément, mais en les impliquant implicitement dans son discours qu'elle entame encore une fois par le pronom de non-personne « *on* », avant d'introduire, un peu plus loin, dans le même tour de parole, le pronom « *je* » que l'interlocutrice tente de couvrir par des hésitations et des praxèmes tronqués révélateurs d'une intense tension intérieure perturbant ainsi la

programmation des paroles à dire. En clôture à son tour de parole, Naïla finira par assumer et avouer qu'elle a «*des lacunes en anglais*» (N33). Des déficiences qu'elle traîne «*jusqu'à la fac*» (N33). Ce syntagme difficilement actualisé traduit une espèce de désolation, ou un regret, de ne pouvoir «*vraiment*» maîtriser l'anglais. Ce qui est à l'origine donc du passage au français même à l'université. Un peu plus loin dans la discussion, ma demande de savoir pourquoi mon interlocutrice n'implique pas l'arabe, pourtant c'est sa deuxième langue maternelle, durant la séance d'anglais, ouvre voie à d'autres programmes annonciateurs d'autres raisons inattendues :

E36 : *et pourtant tu m'as dit tout-à-l'heure qu- tu as une autre langue maternelle qui est l'arabe mais tu préfères euh utiliser l- français/*

N37 : *oui/ euh l'arabe euh/*

La question visant à parvenir à connaître la raison étant derrière le fait de ne point opter pour l'arabe pendant le cours d'anglais semble être gênante. C'est ce que montre la très courte réplique contenant la récurrence (deux reprises) du marqueur d'hésitation «*euh*» qui encadre le praxème «*arabe*», en N 37. Cette brève réponse ponctuée par l'hésitation, qui me semble être un indicateur énonciatif expressif plutôt d'une difficulté à mettre en mots une (ou des) formulation(s), me contraint de forcer le trait pour tenter la libération de la parole et compléter par la même la séquence discursive inachevée :

E38 : *pourquoi tu adoptes plutôt l- français alors qu- tu parles en parallèle arabe ?/*

N39 : *oui c'est vrai/ mais euh c'est-à-dire qu:e la langue française c'est une langue étrangère/ la langue anglaise c'est aussi une langue étrangère/ donc on essaye d- de:*

E40 : *les rapprocher ?/*

N41: *non/ on parle pas euh par exemple > quand on parle pas l- français on utilise l'anglais< / > quand on parle pas l'anglais on utilise le français< /*

E42 : *c'est automatique pour vous euh/*

La parole se libère. Et l'assertif consensuel «*oui*», précédant l'affirmatif «*c'est*», joint à l'adjectif «*vrai*», placé en ouverture du tour de parole qu'entreprend Naïla en N39, en guise de réplique à ma demande, en

E38, montre ainsi l'existence probable d'un autre à-dire avant-coureur d'autant de programmes discursifs en gestation, et dont le sens semble être distant de celui que véhicule ce qui précède. Le programme phrastique formulé se décline en effet sous forme de dialogisation interdiscursive, avec comme repère dialogique le statut d'«étrangère» (N39) attribué au français autant qu'à l'anglais en Algérie. Mais quoiqu'il apparaisse une fois de plus être derrière le choix du français pour apprendre l'anglais à l'université, ce statut de langues étrangères, contenu comme sens dans la même parole, est isolable de la suite des dire de mon interlocutrice, notamment en N57, N59, N61. En effet, la prise en compte du praxème adverbial marquant l'insistance «*mais*» auquel est accolé l'élément méta-discursif marqueur d'hésitation «*euh*», en plus de la locution conjonctive «*c'est-à-dire*» pour formuler un segment énonciatif qui complète le programme de dire précédent «*oui c'est vrai*» (N39), donne à penser à des éléments énonciatifs indicateurs d'autres programmes de paroles porteurs de sens autres, de marques dialogiques autres aussi. En N43, Naïla introduit un autre dire qui ne semble pas l'engager mais prépose «*la plupart des étudiants*» (N43) de la faculté des lettres et langues de l'université Mouloud Mammeri qui opte «*en cours d'anglais beaucoup plus*» pour le français.

N43 : *c'est automatique/ voilà/ beaucoup plus dans le cadre euh l- le cadre d- la faculté / la plupart des étudiants n'ont pas vraiment recours à l'arabe direct / c'est euh en cours euh en cours d'anglais c'est euh c'est beaucoup plus le français/*

E44 : *c'est plutôt le français qu'ils adoptent/*

N45 : *voilà/*

### **3.2. « [...] quand il s'agit de rédaction j'essaye à tout prix de respecter la langue/ MAIS à l'oral quand les mots m'échappent j'utilise le français » (Yanis 91) :**

La tentative de tourner le cours de l'échange et mettre le curseur sur «*les autres étudiants*» de la faculté des lettres et langues ne me laisse pas indifférent mais me fait réagir. Je relance alors la discussion et demande à mon interlocutrice un surcroît de précisions à même d'accomplir sa parole. À ce stade de la discussion, ni le syntagme nominal «*les autres étudiants*», encore moins le qualificatif «*étrangères*», que Naïla mobilise comme



dénominateur commun au français autant qu'à l'anglais associées en situation pédagogique où l'anglais est supposée être étudiée comme matière, ne semblent avoir place comme éléments du dire dans la suite du programme de sens que va entreprendre Yanis, camarade de classe de Naila, qui prend la parole. Yanis saisie l'opportunité pour reprendre le fil du discours et livrer des dire dont autant de discours ponctués de divers éléments extra-verbaux rentrent en contact au moment où il actualise une élocution verbale où s'invitent en parallèle nombre de discours:

E46 : *quels sont les raisons euh du recours à cette langue euh à votre avis ?/*

Y47 : *il y a euh la phonétique française eu::h l- l- la langue française a des similitudes p- peut avoir des similitudes euh linguistiques linguistiquement parlant et phonétiquement parlant avec l'anglais/ donc il y a une certaine ressemblance/ pour c- qui est c- qui est du français euh si euh // [silence] pour moi elle n'est pas étrangère/ pour moi je vois que le français est une langue omniprésente en Algérie/ elle a été euh adopté par les algériens euh euh comme un a dit Kateb Yacine qu'on parle en français pour dire aux français qu'on n'est pas français/ donc on l'a adopté depuis longtemps/ les cent-trente années que la France euh a: euh est restée en Algérie ont permis euh eu:h vraiment d'adopter cette langue et de: et de l'utiliser dans euh d- de: dans qu- ça soit dans la vie quotidienne qu- ça soit euh dans sur plan intellectuel/ nos écrivains utilisent cette langue pour euh pour exprimer leur euh qu- ça soit leur mécontentement ou bien leur euh le: pour expliquer euh [silence]//*

La marque d'hésitation «euh» qui rythme successivement à la fois le début, le milieu, mais encore et à maintes reprises la fin du long tour de parole Y47, qui déborde ainsi d'un surcroît de troncations de plusieurs praxèmes, de syllabes détalées et laissées en suspens, de phrases abandonnées en cours de formulation, etc., en plus de deux poses que marque le silence de Yanis (que marquent les deux barres obliques), sont autant d'éléments à tenir, certes, comme indices significatifs de la difficulté de dire, d'un côté, mais également -et surtout- de l'investissement et de

l'implication de mon interlocuteur dans son discours, de l'autre. Déclinée sous un fond dialogique interlocutif, tenant donc compte de la suite prétendue non encore émise par le vis-à-vis en face de lui (moi-même), la réalisation discursive que provoque mon insistance en E46 chez mon interlocuteur se montre être dépositaire d'un contenu propositionnel où se croisent de multiples discours qui n'engagent pas Yanis uniquement.

Tout d'abord, le statut institutionnel de langue étrangère attribué au départ au français par sa camarade Naïla s'effrite et ne trouve point de place dans les paroles émises par Yanis, qui prend le relais et tente de changer de cap au fil du dire. Inspiré par un univers trans-langagier et des voix polyphoniques et discursives multiples, Yanis ne reprend pas en écho les paroles de sa camarade lorsqu'il entreprend son programme phrastique en réponse à la question qui lui a été posée. Au vu de son adoption «*par les algériens*», étant «*une langue omniprésente en Algérie*», le français, pour lui, «*n'est pas [une langue] étrangère*» dans la réalité ; étant donné son ancrage très ancien dans le pays, cette langue est d'abord empruntée même par des écrivains Algérien d'expression française de talent comme Kateb Yacine, dont Yanis se sert en guise d'appui inspirant ses dires émis en Y47, comme moyen linguistique pour «*dire aux français qu'on n'est pas français*», comme pour montrer le statut controversé qui entoure toujours le français en Algérie, ne cesse de gagner les faveurs des «*algériens*», des intellectuels et des «*écrivains*» tantôt «*pour exprimer leur mécontentement*» (Y47) tantôt «*pour expliquer ce qu'ils ressentent [ou encore pour dire] le monde qui les entoure*» (Y49, Y51). Les propos de Yanis s'inscrivent dans une orientation qui ranime le conflit Même/Autre et manifestent une espèce de tension intérieure qui bute sur une forme de démarcation de la communauté des mêmes qu'aurait constitué les français.

Quelques tours de paroles plus loin, il amorce l'extériorisation d'un discours dans lequel il ne cache pas son souhait d'étudier carrément en anglais :

Y177 : *si j' maîtrise l'anglais j' ne: recourrai PAS euh au français/*

Dès que Yanis termine son idée, sa camarade Naïla entraîne une assertion convergente tout en manifestant parallèlement son entière adhésion l'idée de son camarade :

N178 : *c'est ça/ au début oui/ mais par exemple on peut pas: on peut pas parler couramment en anglais si euh/ au début j- suis d'accord mais après il faut pas: exagérer/ on est à l'université on a recours au français/ pour le début je suis pour/ mais: mais: après j- sais pas six sept années d- d'enseignement d'anglais il faut il faut mettre le point/*

Pour étayer son point de vue, Yanis reprend la parole et entreprend un programme de sens tout en reprenant en écho le contenu des dires avancés tout-à-fait au début de l'entretien par sa camarade de classe Naïla :

Y179 : *en fait c'est d- notre faute parce qu'on n'a pas vraiment euh étudié euh convenablement cette langue [anglaise]/ de notre part on a pas fait notre euh part du du travail/ on a pas vraiment fait des des recherches en parallèle euh des lectures des: recherches extrascolaires/ donc on la laisse juste pour pour euh dans le cadre euh/*

E180 : *avoir une note euh faire un examen etcétera/*

Y181 : *oui avoir une note et faire un examen/*

Yanis entreprends donc un programme de dires où se laissent s'affronter regrets sur la négligence de l'anglais et le manque d'effort pour aboutir au stade de maîtriser la langue anglaise sans associer d'autres langues, y compris le français.

De son côté, Sylia, étudiante de troisième année au département des Sciences économiques et des Sciences de gestion, avoue également, dès les premiers tours de parole, qu'elle recoure systématiquement au français «*faute de maîtrise parfaite d'anglais* » (S15). Les raisons qui la motivent pour l'association de cette langue en cours d'anglais concordent avec celles avancées par Yanis et Naïla quoique ces derniers soient issus d'un autre département, celui du français. La langue français sert à cette interlocutrice (Sylia) à cerner les contenus disciplinaires proposés dans les cours d'anglais, d'un côté, et à avoir accès au sens des consignes des épreuves de cette matière, de l'autre.

La maîtrise d'une langue, anglaise ou autre, passe par son usage fréquent dans la communication quotidienne. Et les opportunités d'échange en anglais en dehors de la classe étant justement rares, Sylia s'appuie ainsi

sur le français, qui est la langue de ses échanges quotidiens aussi bien chez elle qu'à l'extérieur, « *pour surmonter ses difficultés de compréhension lors de la prise de notes en cours d'anglais et pendant les examens* » (S153). Ainsi, dans les paroles émises par cette étudiante d'économie en S145, on repère un syntagme énonciatif (« *module secondaire* »), en parlant de l'enseignement de l'anglais, ayant une résonance discursive faisant écho et rappelant encore une fois les dires de Naïla, même si l'une comme l'autre ne dépendant pas d'un même lieu de formation universitaire et ne poursuivant point le même cursus d'études. L'actualisation de ses praxèmes avec lesquels Sylaia entreprend un prolongement énonciatif inscrivant le cours de l'échange verbal en train de se dérouler entre elle et moi-même dans une autre orientation me fait réagir. Ma demande de désambiguïser le dire de l'interlocutrice mène celle-ci à la formulation de répliques ponctuées d'hésitations et d'interceptions de programmes phrastiques. Profitant d'un moment d'hésitation de mon interlocutrice une trentaine de tours de paroles plus loin, je tente alors de réorienter l'échange interactionnel et le centrer sur la possibilité de recourir à une langue autre que le français en pédagogie de l'anglais :

E184 : *et si jamais euh on vous oblige à ne pas utiliser le français pendant le cours d'anglais quelle serait votre attitude ?/*

S185 : *panique générale (rire)/*

E186 : *comment ça panique générale ?/ que veux-tu dire par là ?/*

S187 : *dans le sens où je l'ai dit précédemment/ je : ne maîtrise pas l'anglais parfaitement donc dès qu'on me dit il faut utiliser l'ang' que l'anglais euh euh j' je stresse/ voilà/*

E188 : *vous pouvez probablement même ne pas assister ombazd [ensuite] ?/*

S189 : *non/ pas à ce point (rire)/*

L'actualisation des syntagmes praxématiques « *panique générale* » ponctué d'un rire en S185, mais aussi « *je stresse* » extériorisé après une double hésitation marquée par « euh » et l'emploi du pronom personnel tronqué « j' » dans deux tours de parole successifs, est révélatrice, sur le plan dialogal du moins, d'une insécurité linguistique dans laquelle évolue

l'apprenante. Nonobstant la position qui semble être tranchée de Sylia, j'insisterai tout de même pour tenter l'extirpation d'éventuels autres praxèmes à même d'expliquer davantage son dire antérieur. En lui retournant sa logique argumentaire et la mettant devant ses propos, l'étudiante finira par produire un programme de sens tout autre introduisant cette fois-ci le manque d'effort fourni pour atteindre la parfaite maîtrise de l'anglais ; un manque d'effort qui est vécu plutôt comme un complexe auquel l'enquêtee donne la formulation qui suit :

E190 : *et si on l'exige réellement ?/*

S191 : *à ce moment là j'improvise/ j'improvise euh en anglais euh même si en faisant des fautes je m'oblige à parler euh en anglais seulement/ même euh en faisant des fautes et tout je ne parle qu'en anglais/*

Si donc jamais elle sera dans l'obligation réelle de n'adopter d'autre langue, outre l'anglais, en pédagogie de l'anglais, à l'université, Sylia va donc « *improviser en anglais même en faisant des fautes* ». Dans ce même sillage, Souraya, étudiante de master en didactique au département de français, va plutôt fournir « *plus d'effort* » (S69).

E66 : *et si on t'oblige à ne pas utiliser une autre langue hormis l'anglais quelle serait euh ta réaction ?/*

S67 : *que l'anglais ?/*

E68 : *ah [oui] que l'anglais ! / si l'enseignant exige que de l'anglais ?/*

S69 : *j' j' vais faire euh plus d'effort / j' vais essayer euh (sourire)/*

E70 : *ah finalement tu vas sortir d' euh/ tu va:s essayer:/*

S71 : *oui/*

Ma parole curieuse sur ce qui a été fourni en guise de réponse à mes demandes face aux deux étudiantes suscite donc deux programmes de sens qui s'inscrivent réellement dans la même logique discursive et argumentaire. En effet, des propos de Sylia tout comme ceux de Souraya, il ressort une espèce de reconnaissance longtemps autocensurée, en tout cas pas facilement formulée dès le début dans les dire de l'une comme dans ceux de l'autre au moment des échanges verbaux et directes avec elles : il s'agit de la reconnaissance par les interlocutrices du fait que c'est surtout l'effort qui manque le moins pour qu'elles puissent arriver maîtriser parfaitement

l'anglais et finir par ne plus recourir à tel ou tel langue, en pédagogie de l'anglais.

Ceci étant, du côté du corps enseignant, Lounes considère que ce ne sont pas les mêmes facteurs qui conduisent les enseignants d'anglais à associer le français en cours. Cet anglicisant tout près de la retraite, en activité au département des Sciences économique et des Sciences de gestion depuis plus de trente ans, « *le recours de l'enseignant d'anglais au français pendant le cours est une question de non maîtrise de l'anglais* » (L29).

Des traces d'une recherche d'illustrations et de réglage de sens du segment praxématique «non maîtrise d'anglais» sont notables dans le discours de Lounes, je lui donc demande plus d'explications. La réplique est immédiate. Mon interlocuteur ne m'accorde pas le temps de finir la parole. Il se livre donc à l'autodialogisation avant de se lancer dans une juxtaposition de programmes phrastiques en lien à cette autodialogisation et fournir les segments praxémastiques : « *la formation fragile qui ne prédispose pas à l'enseignement* » (L31) et « *la recherche de la facilité* » (L35) étant dernière le fait que des enseignants ne maîtrisent pas l'anglais.

#### **4. Le français pour maintenir la dynamique interactive en pédagogie de l'anglais:**

##### **4.1. Le français mène l'étudiant « à collaborer dans le cours et interagir tant avec son enseignant qu'avec les autres étudiants » (Brahim 9) :**

Tout en précisant dès le départ que l'on n'attribue pas les mêmes fonctions au fait de choisir le français dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais au département d'anglais où il enseigne la littérature et civilisation anglaises depuis une vingtaine d'années, Brahim se reconnaît dans la catégorie d'enseignants favorable à l'association de la langue française lorsque « *parler exclusivement en anglais ne provoque pas d'effet immédiat* » (B5). L'interrogation des mises en discours actualisées un peu plus loin par cet anglicisant permet de relever que l'effet immédiat attendu à travers l'implication du français est ainsi d'arriver à « *faire sortir l'étudiant de sa coquille* » (B9) et solliciter la collaboration et la participation de l'apprenant et son interaction autant avec son enseignant qu'avec ses pairs au moment de l'activité pédagogique.

B15 : *ein* oui/ le meilleur cours c'est là où qu' tout l' monde participe et il y a d' la participation/ d'ailleurs il y a même une note d' participation pour ça dans l' TD/ euh des gens qui qui les étudiants qui assistent et sont *ACTIFS* ils sont encouragés/

Ainsi, l'échange avec Brahim est un entretien qui remet les conflits de langues en contact en surface, en abordant la question du recours à « une langue étrangère », qui est le français, lors de l'enseignement/apprentissage d'une « autre langue étrangère », qui est l'anglais. Des mises en mots de cet interlocuteur, ressort, en effet, un autre point de vue relatif à la possibilité d'utiliser le kabyle ou de l'arabe de tous les jours, supposées être les langues maternelles des étudiants qu'il enseigne au département d'anglais. Le recours que ce soit au kabyle ou bien à l'arabe pendant le cours ou le TD ne constitue donc point un inconvénient pour lui. Seulement, note-il avec insistance, « parler aux étudiants d'anglais que dans leurs langues maternelles fait d'eux une proie à la paresse » (B23).

Dans la même logique argumentaire de cet enseignant, le français constitue pour les nouveaux bacheliers surtout « un atout » (41) pour s'initier à l'anglais ; mais cette langue constitue un atout dont ces mêmes étudiants devaient « se débarrasser plus tard » (B37) au risque de devenir « un handicap avec les interférences linguistiques » (B37). L'idée de « se débarrasser plus tard » du français que l'on considère en parallèle « un atout » pour avoir accès à l'anglais en situation de contact de langues en milieu universitaire, nécessite d'être nuancée ; il s'agit d'apparence en tout cas d'une parole véhiculaire d'une ambivalence lourde de sens prétendant un régalage immédiat de sens que j'entreprends d'ailleurs aussitôt entendue. Je tente donc un questionnement à visée désambiguïsante du dire actualisé par l'enquête :

E38 : *ah bon !?/*

B39 : *ein* oui/ beaucoup d' personnes jusqu'à maintenant écrivent en anglais mais en réalité ils écrivent en français/

E40 : *quand on an' analyse d' de près les les structures euh les phrases etcetera/*

B41 : *oui oui / mais au début euh pour un étudiant débutant non/ le français c'est un atout/*

E42 : *ein* très bien/

B43 : *oui un atout/*

E44 : *donc euh c'est un atout pour apprendre au début l'anglais/*

B45 : *pour apprendre/*

E46 : *pas pour produire des livres par exemple en anglais ?/*

B47 : *euh non/ plut' euh pas euh/ pour atteindre euh eu:h c' qu'on appelle profesciency c'est-à-dire meilleure maîtrise d' la langue anglaise/ c' qu'on cherche c'est la maîtrise d' la langue anglaise pour s' débarrasser d' toutes les autres influences/*

E48 : *les interférences vous voulez dire ?/*

B49 : *einh oui/ les interférences linguistiques/ pour réfléchir dans cette langue pas une autre langue/*

#### 4.2. « être bilingue [...] est une chance pour moi » (Boualem 27)

La (re)lecture de ce qui a été mis en mots par Boualem, jeune enseignant de littérature et civilisation anglaises en exercice au même département que Brahim, permet le repérage de quelques indices révélateurs d'une tension de dire. En effet, la mobilisation du praxème nominal « *ca::s* » (B5) sous une forme allongée au début de la discussion, est en soit révélateur d'un tension précédant la formulation d'un contenu dialogique en gestation. Il ressort donc du discours de Boualem que celui-ci entreprend d'associer le français « *dans des c::as rares et précis* » (B5), notamment pour « *introduire un nouveau concept* » (B9), ou bien pour « *faciliter l'assimilation rapide [des même nouveau concepts] à l'étudiant* » (B9). Suivant cet allant, le français sert à Boualem d'outil de communication pédagogique à même d'offrir l'opportunité à l'apprenant de suivre et de maintenir un rythme d'acquisition rapide des concepts nouvellement introduits lors de la séance de littérature et civilisation anglaises.

Cette même pratique enseignante est adoptée par Chabane, anglicisant au département des Sciences commerciales. Le français lui sert de moyen autant pour « *bien passer le message* » que pour « *gagner du temps* » (Ch 3) lorsque ses étudiants n'arrivent pas à assimiler les enseignements de grammaire. Tenant compte du fait que la majorité des étudiants de l'université Mouloud Mammeri se sont familiarisés plus avec le français « *dès leur jeune âge* » (Ch67), d'une part, et que, de l'autre,



« dans la plupart des facultés les enseignements sont dispensés en français » (Ch89) aussi, Chabane opte « spontanément » (Ch 89) pour la même langue pendant le cours d'anglais.

## 5. Conclusion:

Des discours méta-didactiques analysés apparaissent des segments discursifs porteurs d'enjeux socio-pédagogiques et d'implications socio-didactiques multiples, pas plus que complexes, se déclinant sous fond de (re)positionnements à l'égard des langues française et anglaise en contact en situation pédagogique en contexte universitaires. Les mêmes constructions langagières soumises à étude praxématique sont révélatrices tout autant d'attitudes à l'égard des autres langues en usage dans le paysage sociolinguistique tizi-ouzien en particulier. Des attitudes qui ne sont pas sans impact sur les rôles et fonctions qu'on en fait de ces mêmes langues en contexte d'enseignement universitaire. Ainsi, des productions langagières co-construites en discussion ressortent, des référents de complexité hétérogène qui paraissent tantôt comme des remises en question vis-à-vis du kabyle, de l'arabe aussi, tantôt comme (re)classement des langues (française et anglaise) en présence dans le milieu universitaire tizi-ouzien, étant bien entendu indissociable tant de la dynamique (socio)linguistique que connaît la région en particulier que de celle qui caractérise le pays de manière générale. Ces attitudes peuvent mener, par ailleurs, vers l'interrogation, en amont, des modes d'acquisition des langues, des politiques de gestion de celles-ci, mais encore des méthodes d'enseignement à suivre pour la matérialisation de l'acte d'enseigner les langues en Algérie.

## 6. Annexes :

<sup>1</sup> Siblot, Paul, Sémiotique et praxématique. L'analyse du sens entre idéalisme et matérialisme, *Cahiers de praxématique* n° 10, Presses Universitaires de la Méditerranée, 1988, p. 73.

<sup>2</sup> Beucher-Marchal, Claude et Garcia-Deban, Claudine, Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement de l'écriture, *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Éditions De Boeck Supérieur, 2014, p. 74.

- <sup>3</sup> Ait Sahlia-Benaïssa, A., p. 18 ; Sini, Ch., p. 83 ; Sini, Ch., p. 189 ; Ait Hamou Ali, R., p. 34; Calvet L.-J., p. 7.
- <sup>4</sup> Sini, Ch., *Langues en mutation à Tizi-Ouzou*, Tizi-Ouzou, 2016, p. 175.
- <sup>5</sup> Ait Sahlia-Benaïssa, A., Op. cite, p. 29.
- <sup>6</sup> Berthier, N., *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, 2014, Paris, p. 45.
- <sup>7</sup> Blanchet, Ph., *Introduction à l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Belgique, 1998, p. 17.