

# Construction interlocutive de représentations du français dans des échanges entre des lycéens et leurs parents à Tizi-Ouzou



**Rabiha Ait Hamou Ali**

Université de Tizi-Ouzou, Algérie

rabihabibih@yahoo.fr

« *Tout discours est une réalisation interactive* »

**C. Kerbrat-Orecchioni**

**Résumé:** Dans la co-construction interlocutive de discours épilinguistiques qui ressort des échanges entre des lycéens et des parents Tizi-Ouzouéen, le français émerge tantôt comme objet d'attraction, voire d'idéalisation, tantôt comme outil nécessaire pour réussir les études universitaires pour certains et pour concrétiser un projet de départ pour d'autres. Il est systématiquement mis en rapport de compétition avec l'anglais et de domination avec l'arabe et le kabyle.

**Mots-clés:** co-construction dialogale, discours épilinguistiques, le français à l'université, l'arabe à l'école.

**المخلص:** ضمن البناء التعددي المشترك للخطابات الجانبية الكامنة في التبادلات بين طلاب الثانوية وأولياءهم، تتمظهر اللغة الفرنسية كموضوع لشد الانتباه والمثالية تارة، وكوسيلة ضرورية للنجاح في الدراسات الجامعية وتجسيد مشروع لبعضهم تارة أخرى. وهو ما يضعها مباشرة في علاقة تنافسية مع اللغة الانجليزية وفي علاقة هيمنة مع اللغتين العربية والقبائلية.

**الكلمات المفتاحية:** بناء حوارى مشترك - خطابات جانبية - اللغة الفرنسية في الجامعة - اللغة العربية في المدرسة.

**Abstract :** In our analysis of the Interactive elaboration of the subjective discourse which springs from the exchanges between high school students and their parents in Tizi-ouzu, we observe that French sometimes emerges as an object of attraction if not of an idealization, and sometimes, it appears as a necessary means that one should master to further their studies or to strengthen an emigration project. At any rate, French is systematically put in a relation of competition with English or in a relation of domination with Arabic and Kabyle.

**Keywords:** dialogic co-construction, subjective discourse, French at university, Arabic at school.

## Introduction

De l'examen d'entretiens centrés sur les langues à l'école et à l'université, réalisés avec des lycéens tizi-ouzouéens en présence d'un de leurs parents, il ressort des constructions interlocutives entre parents et enfants où les mises en mots des idées toutes faites du français, ici en concurrence avec l'arabe scolaire, l'anglais, l'arabe de tous les jours et le kabyle, font l'objet de négociation les désambiguïsant et les nuancant selon des logiques argumentaires comportant des traces d'une expérience à renouveler ou, au contraire, à éviter, des ingrédients de projets à venir où les langues tiennent une place centrale, si bien que les reformulations partagées ou "disputées", les programmes inachevés, et autres ratages de catégorisations des langues et, à travers elles, de leurs référents culturels, idéologique et civilisationnels, donnent à lire tantôt un malaise à l'égard d'un avenir incertain, tantôt une aisance à en parler pour, en effet, interroger les enjeux des langues à l'école et à l'université algérienne, et les prédispositions, surtout des enfants, à poursuivre des études universitaires de/en français, objet au cœur des entretiens provoqués.

Le présent article rend compte donc de quelques résultats des analyses des données verbales recueillies autour de la question de la langue à étudier ou avec laquelle étudier à l'université et où le français émerge tantôt comme objet d'attraction, voire d'idéalisation, tantôt comme outil utile et nécessaire pour réussir les études universitaires pour certains et pour concrétiser un projet de départ pour d'autres.

Pour ce faire, il y a lieu de commencer par situer les analyses conduites dans la problématique globale qui a servi de cadre aussi bien à la constitution de ce corpus de données verbales qu'à l'option théorique adoptée et à son corollaire méthodologique précisant le point à partir duquel sont décrits et analysés les échanges enregistrés/transcrits, en nous souscrivant ainsi dans la démarche des promoteurs de la linguistique de la complexité (Calvet, 2004: 21 ; Blanchet, 2012: 16; P. Blanchet, 2007 ; de Robillard, 2007 ; Calvet, 2007).

### 1. Des paroles co-produites, authentiques non spontanées

Les extraits ici analysés font partie d'un ensemble verbal recueilli pour les besoins d'une étude ayant pour objet les discours épilinguistiques co-produits avec des lycéens tizi-ouzouéens. Ces discours sont authentiques mais ne sont pas spontanés, en ce sens que c'est nous qui les avons provoqués avec l'objectif assigné à cette étude: analyser les procédés linguistiques d'élaboration des représentations du français dans le milieu scolaire.

Les entretiens recherchés ne sont donc pas de nature classique puisque l'enquêtrice

que nous sommes, en nous fondant sur les résultats, obtenus par une pré-enquête menée auprès de ces élèves au moyen d'un questionnaire élaboré en arabe et en français et mariant questions d'identification et questions d'opinion dont la majorité est ouverte, nous ne contentons pas d'enregistrer les réponses mais nous discutons les catégorisations faites des langues, en général, et du français, en particulier. Ainsi est-il des syntagmes «*le français est une langue scientifique*», «*une langue de culture universelle* », «*une belle langue*», «*une langue internationale* », «*une langue dépassée*», etc.

Ce cadre dialogal devient donc pour l'enquêtrice celui de la discussion provoquant la signifiante de l'énonciateur dans le but de le mettre devant son propre discours ou du moins une interprétation de son discours. On voit tout de suite l'intérêt méthodologique, pour l'étude des procédés linguistiques d'élaboration de représentations (B. Maurer, 1999: 121), dans ces réactions puisque c'est tout le rapport entre la pulsion communicative de l'énonciateur (C. Détrie, 2001: 287) et le réglage social du sens (P. Siblot, 2001: 295) qui émerge dans la matérialité verbale de l'échange offrant l'actualisation de praxèmes (P. Siblot, 2001: 261-264) dont les traces de l'activité de la signifiante (C. Détrie, 2001: 314) est de nature à nuancer la signification que l'on se fait habituellement des mots, des expressions, voire des silences, des ruptures de programmes de sens, etc.

Au delà de ces perturbations visibles, il s'agit de rendre visible certaines stratégies ou procédés peu perceptibles à première vue et qui permettent à chacun des partenaires des échanges, et plus particulièrement aux enfants puisque c'est essentiellement de leurs discours qu'on traite ici, de se positionner dans l'échange, de modeler son discours en reprenant en échos son partenaire (J. M. Baberis, 2005: 157) pour lui faire dire ce que lui-même soutient, ou au moins le nuancer, le reformuler en vue d'orienter ou de réorienter l'échange selon ses propres projets conversationnels.

Inutile de rappeler que cette interactivité langagière s'ancre dans des logiques à la fois dialogales et dialogiques, pour nous inscrire dans la nuance terminologie de la théorie de la production du sens en langage telle que formulée par J. Bres (2005: 55). Et en nous limitant ici à faire ressortir la dimension dialogale dans la construction des opinions autour du français, nous n'ignorons pas celle relevant du dialogique: objet d'un autre article.

Le choix de cette dimension pourrait être justifié par le fait qu'en tant qu'enquêtrice participante aux échanges conduits, nous ne prenons pas part dans les extraits ici présentés, que comme le tiers absent, puisqu'il s'agit des passages où enfants et parents discutent de leurs visions des fonctions attribuées au français avec un tel "accrochage" qu'on a l'impression que l'enquêtrice, à l'origine des entretiens, est visiblement ignorée: de ce conflit sur les mots autant que sur le sens (J. M. Barberis,

2007: 77) émergent certains procédés de construction ou de dialogisme interlocutifs (J. Simon, 2010: 3) des représentations du français que nous nous proposons de saisir ici.

## 2. Le français comme langue d'acquisition des savoirs

### «/Le français contre le parcoeurisme/» (Lila 84)

C'est au cours du tour de parole 78 de Lila que sa mère, PES de physique/chimie, réagit aux propos de sa fille minimisant les efforts qu'avaient à fournir les élèves de la génération de l'enquêtrice que nous sommes, car supposée avoir reçu une scolarité en français.

E77/ mais tu as toujours étudié en arabe/ donc euh/

L78 / ih/ justement zik c'est facile parce que c'est en français/ d'ailleurs l(e) diplôme zik c'est facile matchi am tura/[c'est pas comme maintenant] ###

M79/ JAMAIS/ c'est facile? Qu'est-ce que tu euh ? qui t'as appris cela/ Jamais jamais//

L80/ Silence/

M81/ einh ? dis ma fille qui te raconte ça? à l'école?//

L 82/ [Silence]/

M83/ c'est pas moi// c'est pas ton père// n'écoute pas ça ma fille// rien n'est facile/ lacdev kan ig sahlane [il n'y a que le mensonge qui est facile]/ d'accord ?/ d'accord ? [en la fixant dans le yeux]/tu sais einh ! on a beaucoup souffert pour avoir les diplômes/ en plus nughal on enseigne s l'arabe// c'est normal c'est normal dans la vie il faut être fort/ fort et jamais/ jamais jamais penser que c'est facile// c'est pas comme ça que tu gagneras ta vie ma fille/ d'accord? d'accord? et tu crois que Madame X [l'enquêtrice] n'a pas souffert? Ulac ig sahlane ala lakdev[ rien n'est facile sinon le mensonge]//

L84/ ouiii zrih a yemma [je sais maman]/ c'est pas c'est pas euh/ c'est pas ça/ ih zrih [je sais] et tout/ je je v- je p- enf- bien sûr ih/mais mais je je veux dire euh/ voilà ih c'est vrai s l français on on apprend pas par cœur/ c'est c'est contre le parcoeurisme/ voilà//

L'intervention en M79 sonne le rappel à l'effort comme la base de toute réussite et rejette catégoriquement l'idée d'une facilité, sous-entendue, dans l'acquisition des diplômes, autrefois. Le rappel éducatif de la maman est si ferme que l'enfant, visiblement déstabilisée, par cette réplique inattendue, accepte de reprendre la parole, après deux tours de parole silencieux et indicateurs de la prise de conscience de ce qui convient d'appeler la tentation de la facilité dans une perspective de se valoriser dans la difficulté qu'elle prétend devoir surmonter, se lance dans une série de bégaiements,

de reformulations de programmes de sens inachevés et finit par s'engager dans une logique liée au propos qu'elle vient "d'encaisser" et qui est sans doute celle de la morale que la PES inculque à ses enfants.

Ainsi abandonne-t-elle son point de vue et tente de "rectifier le tir" dans un élan de catégorisation de la façon d'acquérir les connaissances comme pour se souscrire au rationnel que les dires de sa mère lui rappellent sans ambiguïté. L'actualisation en opposition au parxème «*parcoeurisme*» associe donc le français au rationnel lorsque, sans le dire, l'arabe, langue d'acquisition des savoirs scolaires de Lila, est plutôt catégorisé du côté de ce qui est du plus négatif dans la mémoire mécanique auquel semble renvoyer le praxème «*parcoeurisme*».

Dans les tours de paroles ultérieurs la maman reviendra plusieurs fois sur cette image négative associée à la langue arabe pour disculper celle-ci et situer la responsabilité de ce «*parcoeurisme*» dans ce qu'elle appelle, en M118, «*les malheurs des raccourcis*» et cite l'expression «*on veut tout, tout de suite*» de Mohamed Fallag sans le nommer explicitement sinon par le rire comme pour indiquer "la référence humoristique" dans un élan de dialogisme interdiscursif (J. Simon, 2010: 4).

L'atmosphère bon enfant que déclenche cette identification collective au discours de Fellag est pour la maman l'occasion de revenir, dans un discours de pédagogue, sur les raisons et les implications du «*parcoeurisme*» tout en insistant sur les erreurs dans l'enseignement et dans la programmation, et dédouane ainsi la langue arabe d'être «*une langue de parcoeurisme après avoir été la langue de la médecine avec Ibn Sina et de mathématiques avec Al Khaouarismi*» (M120).

## 2.2. «/En français/ c'est plus pratique puisqu'à l'université c'est en français/» (Sofiane 73)

Tout en admettant la nécessité pour lui de relever son niveau de français qu'il qualifie de «*juste juste*» (S65), Sofiane adopte au tour de parole S71 une attitude provocante à l'égard de sa mère, enseignante de linguistique arabe à l'université. Celle-ci surgit de son silence pour défendre le principe d'égalité des langues en théorie que son fils saisira en écho pour faire dire aux propos de sa mère ce que lui soutient:

S71/ C'est sûr/ ala s l français [ce n'est qu'en français]/ le reste ? ça va pas ! surtout s l'arabe/ahlil a rebbi/ [oh ! mon Dieu]/

M72/ mais Sofiane ! Sofiane ! tu as étudié toute ta vie en arabe/ einh? yikhi akka/ [c'est vrai]/ toute ta vie et tu maitrises bien l'arabe// donc/ donc// donc c'est plus pratique pour toi ###

S73/ En français/ c'est plus pratique puisqu'i l'université s l français/ [puisque'à

l'université c'est en français]/»

M74/ mais taghrîd s l français daghen/ [tu as étudié aussi en français]/

S75/oui mais l coefficient ulac [son coefficient est nul]/

Ne comprenant pas pourquoi il doit changer de langue à l'université avec ce que cela appelle comme efforts simultanés à fournir sur le front de l'acquisition des connaissances et sur celui de la langue française, Sofiane se révolte contre une force invisible qui lui a, selon lui, fait perdre son enfance et son adolescence pour exiger de lui, à présent, de redoubler d'efforts pour acquérir cette même langue que l'empreinte scolaire décrit foncièrement comme l'ennemi du « *peuple algérien* » car c'est « *la langue du colonisateur et de l'exploitation des Algériens*<sup>1</sup> ». Les explications de sa mère ne servent à rien pour lui, convaincu qu'il n'a rien à faire ni à l'école encore moins à l'université. Mais quand il s'oppose aux paroles de bon sens de sa mère, qui nous prend comme un exemple d'écolier scolarisé en arabe et diplômé de français à l'université, il dévoile en S83 des logiques argumentaires d'un partant qui veut mobiliser tout pour réussir son projet dans lequel le français tient une place centrale: l'obtention du visa pour la France. Ce qui explique son attitude vis-à-vis de l'arabe qui, selon lui, en lui consacrant du temps au détriment du français, l'a empêché de maîtriser ce dernier dont il a vivement besoin aujourd'hui pour partir.

A ce moment de l'échange, nous décidons de reprendre, sans succès, notre rôle d'enquêtrice pour recentrer l'échange autour de l'idée émise par Sofiane à propos d'une meilleure praticabilité du français à l'université par rapport à l'arabe. En effet, Sofiane dans sa saisie de notre objet discursif libère sa pulsion communicative en direction de sa mère qui réplique en pédagogue pour tenter de clarifier ou, au moins, de donner une autre lecture des propos de son fils lourds de reproches:

E97/euh/c'est vrai euh/ étudier avec les deux langues c'est mieux/

S98/ BIEN SUR/ bien sûr/ mais i l haqiqa [en vérité] c'est pas vrai/ c'est pas vrai/  
c'est faux// c'est faux puisque s l'arabe ensuite s l français kulac [tout]/

E99/ c'est pas euh###

S100/ mais normal/ normal//

E101/ amek normal?/ [comment ça c'est normal?]

S102/ ih normal [rire]/ normal akka i d l'Algérie// [c'est comme ça est l'Algérie]

E103/ c'est euh c'est une euh/ tanumi/ c'est une question d'habitude einh les langues/ cwiya cwiya a t namad [petit à petit tu t'habitueras]/

S104/ normal/ en plus s l français c'est euh ::/ normal###

E105/ c'est plus pratique?/

S106/ ça c'est sûr/ c'est sûr du moment que tout s l français/ les livres et tout//

d'ailleurs même toi maman s l français la recherche inem puisque la plupart des livres même af l'arabe euh l'histoire et tout s l français//

M107/ euh ::/ lan mais lan dayen en arabe quand même ###

S108/ lan lan/ mais sah s l français! La preuve ar frança it truhum i les stages nwen//

M109/ oui mais parce que les livres euh ::/normalement tazrid einh ! les livres les archives tabwiten frança ###

S110/ i voilà ! AL ISTI&MAR/ [LE COLONIALISME] [éclat de rire collectif]

La mère ne dément pas les propos de son fils. Elle évite ce que Sofiane soulève comme incohérence dans le fait d'aller en stage de perfectionnement ou de documentation en France pour une arabisante qui, en plus, reproduit les arguments des officiels pour justifier maladroitement lesdites incohérences. Malgré son «*normalement tu le sais*» (M109) pour rappeler à son fils, l'invitant du coup discrètement à une solidarité endogroupale, ce qui est pour elle une réalité historique, ce dernier n'adhère pas au contenu qu'elle tente de donner au propos de son fils qui, comme s'il voulait assumer une rupture définitive, l'interrompt avec une interjection immédiatement suivie d'une intonation emphatique en prédisant un praxème que probablement sa mère n'allait pas actualiser mais que les propos de celle-ci laissaient supposer. Et c'est le rapport à l'histoire nationale telle qu'enseignée à l'école qui émerge sous forme de rejet car perçue abusive de la justification des difficultés actuelles par la présence coloniale passée.

### 2.3. «*C'est pas facile s l [en] français/*» (Hacène35)

En réaction aux encouragements de sa mère à acquérir le mieux possible le français car «*ce sera de toutes les façons [la langue des études] à l'université*» (M34), Hacène réalise en H35 une mise en mots teintée d'un aveu d'inquiétude, voire d'impuissance et souhaite discrètement ne pas avoir à changer de langue d'études : «*c'est pas facile en français*». Son assez long silence à l'appel interrogatif de sa mère (M36/*pourquoi?*) ne semble pas constituer uniquement un moment de réflexion mais un effort pour contenir une réplique aux allures de révolte qui finira par s'extérioriser en H37: «*///comment? on est formaté en arabe/ et maintenant tout doit se faire en français// même un ordinateur a besoin d'être formaté pour cela/*»<sup>2</sup>.

Plus qu'un reproche, l'extériorisation de Hacène porte les traces d'un refus de subir des choix qu'il juge incohérents et surtout injustes puisqu'on exige de lui des résultats que même une machine électronique ne peut pas satisfaire sans préalables. L'indéfini dans son énonciation, au regard du phatique «*tu*» de sa mère en M34 l'interpelant, participe de cette espèce de dénonciation collective que la pulsion communicative

de Hacène libère du réglage social du sens commun pour dire non!, au nom de ses camarades élèves qui auront donc à changer de langue à l'université.

En effet, la valeur endogroupale de ce «on» discret, pensé en kabyle, au passé et en rapport avec la langue arabe, disparaît lorsque Hacène actualise le praxème «maintenant» en rapport avec le français pour insister sur la rupture à subir; et à ce qui aurait pu être «on» est substitué «tout», comme si le sujet de ce qui «doit se faire» ne sera pas un humain, lui ou ses camarades, mais même pas une machine car celle-ci exigera des adaptations... Des adaptations que Hacène exprimera dans la suite de l'échange: recevoir des enseignements de français au préalable ou en parallèle aux enseignements de biologie qu'il veut poursuivre.

### 3. Langue de savoir, de sciences et de technologies, le français est dépassé par ... l'anglais

Dans l'ensemble des échanges, lorsque le français est qualifié de « langue de savoir », « de modernité », « de sciences » et « de technologies », c'est systématiquement en comparaison avec le kabyle, langue maternelle de la majorité des partenaires des échanges, avec l'arabe scolaire des enfants et de certains des parents, et avec l'arabe maternel de certains participants aux échanges. Et quand, pour désambiguïser le contenu de ces qualificatifs, nous les interrogeons, dans la mêlée des échanges entre parents et enfants, la comparaison est déplacée vers l'anglais tout en restant dans les mêmes termes qualificatifs : « langue de savoir », « de technologie », « de sciences »... Ainsi, comparé à l'anglais, le français occupe ici la place de l'arabe comparé au français, dans les discours antérieurs à l'introduction de l'interrogation des propos qualifiant le français de langue de savoir, de modernité, de sciences...

#### 3.1. «Je veux bien l'anglais pa(r)ce que le français c'est bon/ je connais» (Athmane49)

L'actualisation du praxème défini «l'anglais» apparaît dans la réplique de Athmane au propos de sa mère considérant «la maîtrise du français une clef de la réussite à l'université» (M46) qu'il reprend en écho mais pour lui donner une autre signification:

A47/ oui la réussite oui l(e) diplôme c'est tout/mais après///

M48/// amek [comment] c'est tout?

A49/moi je veux bien l'anglais pa(r) ce le français c'est bon/ je connais/

M50/ ah ! bon/ tu penses ?

A51/ bien sûr c'est pas comme euh/ c'est c'est dépassé tura [maintenant]



M52/ tu penses ? en plus tu sais einh ? ceux qui maîtrisent l'anglais einh ? ce sont de bon francisants ###

A53/ oui axatar s l français qu'ils ont étudié/ il faut aller directement s l'anglais/

Signifiant ne pas saisir la portée communicative de la longue pause en clôture du tour de parole de son fils (A47), impliquant une espèce d'impasse pour l'avenir de celui-ci, la mère de Athmane se focalise sur le fragment de parole précédent cette clôture [*c'est tout/*] et l'interroge en kabyle [*/amek?/*] comme pour gagner un peu de temps et organiser sa réplique. Ce qui ne semble pas être apprécié par Athmane qui engage immédiatement une parole dont le réglage social de sens ne souffre d'aucune ambiguïté pour inviter sa mère à arrêter de vouloir voir son fils reproduire ses choix à elle sans se soucier de son époque à lui, celle de l'anglais.

Même en adoptant une position défensive en M50 et M53, sa mère ne s'oppose pas à l'offensive du fils qui se permet même de l'interrompre en M52 pour lui dire que ceux de sa génération qui ont étudié en français n'avaient pas le choix, comme si, s'ils en avaient eu, ils auraient choisi l'anglais «*directement*» (A53), c'est-à-dire «*sans perdre du temps à étudier s l [en] français et après [...] s [en] l'anglais am [comme] partout dans le monde tura [maintenant]*» (A57).

### 3.2. «*/Partout s [c'est] l'anglais/ même en France/*» (Tariq23)

Trouvant «*normal*» et «*même une chance pour l'avenir*» (T11) le fait d'étudier en français à l'université après avoir étudié en arabe, Tariq ne met pas tout à fait en mots une opinion propre à lui car dès son tour de parole T9, sa mère, philosophe de formation, intervient pour rappeler ce qui semble faire partie de la morale quotidienne qu'elle diffuse en direction de ses enfants: «*/ eh oui ! plus on connaît les langues, plus on devient modeste*» (M10).

Le poids des propos de sa mère est si lourd dans sa construction discursive qu'à la relecture de l'ensemble de l'entretien, il ressort qu'à la base de son raisonnement il y a la pratique, au pluriel, des langues comme un objectif et une nécessité que sa mère lui a rappelés en M10. Cependant, cette pluralité langagière recherchée est aussi hiérarchisée puisque dans son tour de parole T23, il soutient, en parlant des études universitaires, que «*partout [c'est] l'anglais, même en France*». Ce qui n'est pas tout à fait vrai. Et c'est pourquoi, croyant au devoir de vérité, nous intervenons pour préciser que la pratique de l'anglais en France concerne les «*rencontres de haut niveau scientifique*» (E24). Tariq réplique immédiatement dans un enchaînement à visée polémique (M. Sandré, 2010 : 5) engageant des propos lourds de signification et difficilement soupçonnables au regard de ses premiers tours de parole: «*oui et le français pour*

*le reste* [rire] » (T25). Son rire fait rebondir sa mère sur le praxème « *le reste* » y voyant une hiérarchisation aussi des hommes: « /non! pas le reste/ tout le monde ne peut pas être spécialisé M26) sans se rendre compte de l'occasion qu'elle offre à son fils pour asseoir davantage une opinion qu'il ne lui exprimerait probablement pas en d'autres circonstances: « /c'est vrai euh pour euh/ pour f-pour être spécialiste, c'est [en] l'anglais/ » (T27).

### 3.3. Le français, «/c'est dépassé/ l'anglais bien sûr c'est l'avenir/» (Fériel41)

A la différence de Tariq, Fériel ne semble pas avoir grandi dans un univers familial encourageant le plurilinguisme aux dires de sa mère, employée dans une entreprise publique: «/c'est vrai/ je te dis toujours qu'il faut bien travailler en arabe/ c'est normal pour le bac bien sûr/ maintenant c'est le français parce que c'est l'université / c'est normal/ »<sup>3</sup> (M38). Mais comme lui, elle n'appréhende pas le passage au français à l'université et considère l'anglais comme étant la langue de l'avenir bien qu'elle se prépare à suivre des études de français!

A sa réplique F41, catégorisant le français de langue «*dépassée*» et l'anglais celle de «*l'avenir*», sa mère fait écho dans un enchaînement non pertinent, c'est-à-dire inattendu (M. Sandré, 2010), pour interroger le choix de sa fille qui répond sans ambiguïté: «/ma note d'anglais est insuffisante/ d'ailleurs je vais refaire le bac l'année prochaine/ » (F43)<sup>4</sup>. La révélation de Fériel provoque une rupture momentanée dans l'échange avec sa mère pour qui les choses lui semblaient aller de soit jusqu'ici. Rapidement, celle-ci se ressaisit dans un français scolaire pour tenter de comprendre: «tu vas te laisser dépasser par tes copines» (M44). Mais Fériel l'entend autrement:

F45/oh ! de toutes façons elles au moins elles vont faire anglais donc trop tard//  
mais mais euh moi euh/ nkni###

M46/ mais mais tu es bonne tu es bonne en en ###

F47/ ouui mais achou arakhadhmagh s l français [qu'est-ce que je ferai avec le français]/ dayen c'est dépassé/ l'anglais bien sûr c'est l'avenir//

M48/ yaaah!/ [ah bon!]

F49/ a yemma! Laenayam [s'il te plaît!] Koulach s l'anglais tura [tout est en anglais maintenant]// tarumit i kra n tmura kan i même i França tura la recherche s l'anglais [le français est dans quelques pays et même en France la recherche se fait en anglais]/

Comme si elle veut signifier à l'enquêtrice qu'elle avait précédemment échangé avec sa mère sur sa préférence de l'anglais, Fériel ne laisse pas sa mère achever son

programme argumentaire en M46 pour balayer celui-ci avec le prolongement vocalique de l'approbatif «/ouuu/» auquel elle oppose immédiatement après un autre programme de sens alternant et mélangeant justement le français et le kabyle comme si elle veut prouver le contraire de ce que sa mère allait redire en M46: non je ne suis pas si bonne en français! Mais ce n'est pas uniquement pour cela que Fériel dit qu'elle s'engagerait à refaire le bac et obtenir une meilleure moyenne pour s'inscrire en anglais. Elle adopte le souhait de sa mère, qui veut que sa fille devienne chercheur, et lui oppose sa propre logique: la recherche ne se fait plus en français mais en anglais... Et quand nous l'interrogeons sur le contenu du praxème 'l'avenir' qu'elle associe à l'anglais, elle répond:

F51/ euh bien sûr/ partout s l'anglais/ l(e) français est dépassé/ même les japonais  
i la chine et tout xadman [font] l'électronique s [en] anglais/ ça c'est sûr///

E52/ donc le français c'est dépassé//

F53/ bien sûr/ mais mais par rapport euh/ par rapport euh s l français c'est mieux/  
s l'arabe dya euh// [en arabe c'est encore...]

#### 4. Le français et l'esthétique

Dans notre corpus, ce sont les parents non les élèves qui qualifient le français de «*belle langue*». Rarement objet de focalisation interrogative dans des échanges entre des personnes de l'âge de ces parents, cette expression l'est ici du fait qu'elle est mobilisée par des parents en faveur du français; du moins les élèves la perçoivent de la sorte. Il faut souligner en plus que ce sont les garçons plus que les filles qui s'arrêtent sur la distinction esthétique présumée du français.

##### 4.1 «/Mais qu'est-ce qu'elle a de belle?/» (Kamel 73)

Sur un ton de certitude, Kamel questionne sa mère qui qualifie le français de «/belle langue quand même/» (M72): «/mais qu'est-ce qu'elle a de belle?/» (K73). Inattendue parce qu'inhabituelle, la question paraît déstabilisante pour la maman dont l'activité de la signifiante transparait dans ses tentatives répétées d'extériorisation de programmes de sens inachevés alternant bégaiements, prolongements vocaliques, reformulations allant dans des orientations diverses, etc., dans une tumultueuse aventure de justification impossible du fait que son fils lui demande de rétrécir un domaine éminemment extensible: celui de l'esthétique.

M74//c'(es)t à dire que euh/ elle est belle pa(r)ce enf-/ oui euh euh c'est c'est euh oui c'est pas simple/ oui euh oui tu tu as raison tu as r-/mais enf- c'est comme ça c'est comme on dit euh on dit que le français c'c'est une belle langue/ c'est

une belle langue/ je (ne) sais pas moins/ euh c c'est une langue euh c'-une grande littérature par exemple et et euh/ euh dans dans l'histoire et tout donc euh voilà/ voilà/

K75/ même l'arabe avec cïer [la poésie] et tout ###

M76/ mais pas comme le français QUAND MEME! /

K77/ en plus actuellement sah d l'économie al harb i l fadha mači d cïer// [l'important c'est l'économie la guerre dans l'espace ce n'est pas la poésie//]

Kamel ignore complètement l'accent d'insistance de sa mère sur «*QUAND MEME*» distinctif du français et continue, en K77, sa comparaison de K75 en substituant à l'esthétique comparative des langues, la puissance économique et de la conquête spatiale qu'il attribue à l'anglais. Bien que ses tours de paroles ultérieurs le révèlent admirateur du cinéma américain dont il cite plusieurs titres de longs métrages, réalisateurs et acteurs, il ne se laisse pas piéger par la tentation comparative de l'anglais américain au français pour montrer à sa mère que même dans le domaine de l'esthétique, le français «*est dépassé*». Sans doute, comprend-il que le cinéma aussi fait partie de la comparaison de sa mère à laquelle il n'adhère pas, lui qui se dit réaliste: «*il faut anili waqïeiin/d la science i d sah//*» [il faut que nous soyons réalistes/ c'est la science qui compte]» (K98). Ce qui implique dans sa logique que la science, ce n'est pas en français mais en anglais...

#### 4.2. «*/Pour les filles, peut-être/*» (Juba51)

Comme Farid, Juba ne comprend pas ce que sa mère entend quand elle qualifie le français de «*beau*» dans sa réponse à notre demande des raisons pour lesquelles elle a inscrit son fils à des cours particuliers de français.

J49/ ah oui/ c'est pas euh i les sciences euh/

M50/ ihih/ c'est sûr/ mais le français est une belle langue non?/

J51/Pour les filles/ peut-être//

M52/ si si toi-même tu trouves ça euh/

J53/ moi ?/ nek [moi?]/ a wah! [ah non!]/ balak euh balak pour te faire plaisir/ peut être/ (sourire)/

M54/ si si/ tu dis même madame euh euh comment elle s'appelle ? euh//

J55/ i pa(r)ce que d yellis trumit [parce que c'est la fille d'une française/ (rire+ rire collectif)

Malgré l'insistance de sa mère, Juba persiste à situer ce qu'il y aurait de beau dans la langue française uniquement du côté des filles. En effet, à la double insistance de sa mère en M52 l'impliquant ouvertement, il réagit par une espèce de théâtralisation émotionnelle en s'étonnant et en passant du français (*/moi ?/*) au kabyle (*/nek? awah!*).

Ensuite, il répète en kabyle /*peut-être euh peut-être*/ introduisant une réplique plaçant sa mère au centre et à l'origine des propos qu'il lui aurait tenus à propos du français: /*pour te faire plaisir*/. C'est encore avec /*peut être*/ qu'il clôt son tour de parole qu'il accompagne d'un sourire qui nous paraissait affectif à cet instant parce qu'il semblait faire partie d'un ensemble mobilisé pour se justifier et pour ne pas assumer un éventuel discours esthétique qu'il aurait tenu à propos du français. Et en mettant l'essentiel de sa réplique (/pour te faire plaisir/) entre la version kabyle et la version française du même praxème qui est (/peut-être/), lui donnant ainsi la fonction d'une parenthèse, il signifie aussi que ce qu'il met dans cette parenthèse n'est pas important, pour lui en tout cas. Ce qui rend problématique l'affectivité que nous avons cru percevoir dans son sourire et que la réplique de sa mère, en M54, renouvelant sa double insistance (/si si/) démasque au risque d'ouvrir un front de rupture dans l'échange n'accordant pas à son fils la possibilité de sauver sa face.

En fin négociateur, il accepte de perdre le fond en sauvegardant la forme puisqu'il réussit à détourner l'enchaînement auquel l'invite sa mère (M54) pour lui rappeler la preuve de ses propos à lui et associe ce qu'il y aurait de beau dans la langue française à la beauté physique d'une personne, ici une des enseignante de Juba qu'il qualifie, en kabyle, de fille de française faisant entendre des voix culturelles kabyles dont la mesure de la beauté est celle d'un(e) Roumi(e), d'un(e) Européen(ne) français(e) particulièrement. La démarche lui réussit si bien qu'à sa convocation dialogique, notre rire collectif réplique comme la facette dialogale de ce dialogisme (A. Salazar-Orgiv et M. Grossen, 2010: 2).

## Conclusion

En construction dialogales, les représentations du français dans les extraits de ces huit entretiens semblent connaître une évolution générationnelle qui ressort dans l'actualisation souvent polémique de termes qualificatifs et/ou comparatifs du français aux autres langues. L'interrogation interactive de ces termes rend accessible l'expression des prédispositions à poursuivre des études dans /avec cette langue pour certains et les projets de départ pour d'autres. Elle donne aussi à lire les traces d'un malaise en profondeur dans l'ambivalence mal vécue entre les langues de la formation scolaire et la réalité du marché du travail. Un malaise que résume K. Taleb Ibrahim, à l'occasion du colloque d'*El Watan* en juillet 2012 autour de la problématique *Algérie : quel destin pour quel avenir ?* et dont la presse écrite s'est fait l'écho: « Nous assistons aujourd'hui à un hiatus entre le monde de la formation, globalement arabisé, et le monde professionnel et économique, indéniablement francisé. ».

## Bibliographie

Barbérís J-M. 2005. « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho ». In : J. Bers (dir.). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles : De Boeck/Duculot, pp.157-172.

Barbérís J-M. 2007. « Nommer la rue en interaction orale: conflit sur les mots et conflits sur le sens ». In Christine Bierbach et Thierry Bulot (dir.). *Les codes de la ville. Cultures, langues et formes d'expression urbaines*, Paris : L'Harmattan, pp. 77-110.

Benamar, A. 2005. «La langue anglaise dans l'imaginaire des lycéens».

[http://www.lestamp.com/publications/\\_mondialisation/publication.benamar.htm](http://www.lestamp.com/publications/_mondialisation/publication.benamar.htm) [Consulté le 15-11-2013]

Blanchet P. 2007. « Quels 'linguistes' parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? ». *Ateliers de sociolinguistique* n°1, pp. 1-66.

<http://www.u.picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55> [Consulté le 15-11-2013]

Blanchet, P. 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnopsycholinguistique de la complexité*, 2ème édition, revue et complétée, Rennes : PUR, 194 p.

Bres, J. 2005. « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie... ». In J. Bers (dir.). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles : De Boeck/Duculot, pp. 47-61.

Calvet, L-J. 2004. *Essai de linguistique. La langue est-elle une invention de linguistiques*. Paris : Plon.

Calvet, L-J. 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité ». *Cahiers d'ateliers de sociolinguistique* n°1, pp. 3-70.

Détrie, C., Siblot, P. et Vérine B. 200. *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris : Champion.

Maurer, B.1999. *Enquêter sur les représentations dans les situations de contacts de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*. Mémoire d'Habilitation à Diriger la Recherche Universitaire sous la direction de P. Dupont, Université Paul Valéry-Montpellier III, 163p (+ vol. II corpus des travaux).

Robillard (de), D. 2007. « La linguistique *autrement*: altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». In *Carnets d'ateliers de sociolinguistique* n°1.

Salazar Orvig, A., Grossen, M. 2010. « La co-construction : une facette dialogale du dialogisme? ». In *Dialogisme: langue, discours*, colloque de septembre 2010, Montpellier.

<http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264> [Consulté le 15-11-2013]

Simon, J. 2010, « Dialogisme interlocutif et dialogisme interdiscursif : des concepts opératoires pour l'analyse du discours de presse», dans *Dialogisme: langue, discours*. Colloque de septembre 2010, Montpellier, 9p. <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264> [Consulté le 15-11-2013]

Sini, C. 2010. « Paroles d'instituteurs de français à propos de leur métier à Tizi-Ouzou ». In : *Le français en Afrique* n°25, Revue du Réseau de l'Observatoire du Français Contemporain en Afrique, pp. 187-205.

Sini, C. 2011. « Paroles de parents tizi-ouzouëns à propos des langues à faire acquérir à leurs enfants ». In Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* Rouen : PURH, pp. 449-464.

**Conventions de transcription:** Les segments en kabyle sont écrits selon les règles d'écriture de cette langue actuellement en cours.

M: mère

E : enquêtrice

A : Athmane

F : Fériel

H: Hacène

J : Juba

K : Kamel

L : Lila

S : Sofiane

T : Tariq

/ pause courte ; // pause moyenne /// Pause longue

/QUAND MEME/ accent d'insistance

*Enf*- interruption de programme

### chevauchement

(!) interjection; (?) interrogation

### Notes

1. C'est une traduction de «Loughatou eaddou echaeb el djazairi/ loughatou el mousamir wa el moustaghil li chaeb el djazairi/.»
2. /// amek ? n formaté s l'arabe/ tura ilaq s français/ ula d l'ordinateur ilaq ad iformater/
3. Enoncé original : «/ c'est vrai qarqham ilaq atsravallidh atas i l'arabe/ normal i l bac bien sûr/ tura ilaq l français puisque ats khadmadh français/ normal.» (M38)
4. Enoncé original : «la note inou l'anglais ur talhara d'ailleurs adeawagh l bac l'année id itadoun.» (F43).