

# Discours de parents d'élèves tizi-ouziens<sup>1</sup> à propos des langues à l'école et dans le giron familial

Rabiha Ait Hamou Ali  
Département de français  
Université M. Mammeri  
Tizi-Ouzou / Algérie

## Résumé :

Dans les discours de parents d'élèves tizi-ouziens à propos des langues à l'école et dans le giron familial, le kabyle ne semble pas constituer une préoccupation majeure bien qu'on déplore la généralisation progressive de son hybridation et la rupture en cours dans la chaîne de transmission intergénérationnelle du patrimoine immatériel kabyle. Perçu dans son aspect plutôt utilitaire relatif à l'obtention des examens de fin de cycles, l'arabe est décrié en tant qu'outil politique de la ligne idéologique au pouvoir, quand au français, on associe, d'une part, la connaissance scientifique et, d'autre part, un atout supplémentaire pour réussir un projet d'installation en outre-mer.

**Mots clés :** Discours épilinguistiques. Praxématique. Parents d'élèves tizi-ouziens. Langues à l'école. Langues à la maison.

---

1. Du nom de Tizi-Ouzou, principale ville kabyle, à une centaine de kilomètres à l'est d'Alger.

## Abstract

In the speeches of students' parents in Tizi-Ouzou, about languages either in school or in the family fold, Kabyle does not seem to be a major concern. Yet, the gradual spread of its hybridization, and the current break in the intergenerational transmission chain of its intangible heritage are deplored. Arabic is rather perceived in its utilitarian aspect, relative to obtaining good grades in end of cycles exams, but is decried as a policy tool serving the ideology at power, while French is associated to scientific knowledge on the one hand, and is seen on the other hand, as an asset for people planning to undertake a successful project in overseas territories.

**Keywords :** Epilinguistic speech. Praxematics. Students' parents in Tizi-ouzu. Languages in school. Home languages

ملخص :

في تبادلات خطابية مع أولياء تلاميذ مدينة تيزي وزو حول إشكالية اللغات في المحيطين المدرسي والعائلي، يبرز أن القبائلية لا تثير اهتماما خاصا رغم التأسف من شبه انقطاع في السلسلة الوراثية للتراث المعنوي القبائلي. بينما ينظر في اللغة العربية وسيلة لازمة للنجاح في الامتحانات المدرسية فقط كونها أداة أساسية لأغراض إيديولوجية أما اللغة الفرنسية، فتبدو أنها تمثل وسيلة لاكتساب معارف علمية و أداة لتحقيق مشروع إستقراري في ما وراء البحار.

**الكلمات المفتاحية :** خطاب حول اللغات، البراكسماتيكية، أولياء تلاميذ ولاية تيزي وزو، اللغات في المحيط المدرسي، اللغات في المحيط العائلي.

## Introduction

Sollicités à propos de leurs pratiques langagières en famille et des langues à l'école, des parents d'élèves de Tizi-Ouzou produisent des discours dont la forme comporte les traces des mutations sociales et culturelles en cours et dont le fond nuance l'idée que l'on se fait habituellement de la région : défense exclusive du kabyle, rejet de l'arabe et idéalisation/recherche du français. En nous fondant sur les principes de la linguistique praxématique, qui ont servi pour

recueillir ces discours, nous nous proposons de rendre compte de la lecture que nous en faisons à partir de leurs dimensions dialogales et dialogiques.

Après avoir situé notre cadre théorique et méthodologique et rappelé les conditions qui ont conduit à la compétition actuelle entre le kabyle, l'arabe et le français sur le marché linguistique de Tizi-Ouzou, nous procèderons à la présentation des nuances que nous suggère la lecture praxématique des discours recueillis et des aspirations au plurilinguisme de leurs auteurs tout en interrogeant à chaque fois ce que chacun d'entre eux entend par-là, aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne.

### **Paroles authentiques non spontanées dans un contexte compétitif de mutations sociales et culturelles...**

Fondée sur les données recueillies par des enquêteurs camouflés appartenant à notre réseau social et sur nos propres observations directes au sortir d'écoles et de maternelles (privées et publiques), essentiellement, l'élaboration du guide d'entretien qui a servi à la constitution de notre corpus repose sur les principes de la linguistique de la production dynamique du sens en langage et s'inscrit dans la perspective de la linguistique de la complexité (Calvet L.J., 2007 : 3) pour qui, faut-il le rappeler, le point géographique et la position spatiale, sociale, etc., à partir desquels sont décrites les pratiques langagières participent de leur observation, entament leur analyse et que l'objectivité de la recherche proprement dite est moins dans le contournement que dans la prise en considération, au moment aussi bien de la constitution du corpus que de son analyse, de l'intersubjectivité des acteurs des pratiques verbales recueillies (Maurer B., 1999 : 123). Dans le cas présent, c'est nous-mêmes qui avons provoqué ces paroles en vue de faire ressortir dans leur matérialité verbale (Détrie C. et al., 2001), au niveau aussi bien dialogal que dialogique (J. Bers, 2005 : 55-56), les procédés d'élaboration des discours épilinguistiques (Py B., 2004 : 7) susceptibles

de porter les traces des retombées attendues des projets scolaires dans lesquels sont engagés les enfants et impliquant des projets de sociétés dont les langues semblent être à la fois l'enjeu et le moteur. Bien qu'authentiques, ces paroles ne sont donc pas tout à fait spontanées. Elles sont sollicitées dans la langue de tous les jours à Tizi-Ouzou où la compétition entre le kabyle, l'arabe et le français se donne à lire tantôt dans leur distribution fonctionnelle, tantôt dans une mixité langagière dont la langue dominante varie selon plusieurs paramètres difficilement croisables sans risque de perdre les logiques et objets conversationnels. Bien qu'au niveau strictement déclaratif, défenseurs du kabyle et partisans du bilinguisme, comme l'alternance non le mélange entre les langues, considèrent négativement cette hybridation, selon les cas, du kabyle, de l'arabe et/ou du français, leurs pratiques langagières quotidiennes et non surveillées témoignent de cette mixité de manière différente, il est vrai, selon l'âge, l'appartenance sociale, voire familiale (moderne vs traditionnelle), etc., des uns et des autres.

Langue de la région kabyle dont la ville de Tizi-Ouzou est souvent perçue comme étant la "capitale" de par son statut de théâtre des démonstrations spectaculaires plusieurs fois renouvelées, depuis avril 1980, et mobilisant, à chaque fois, des dizaines de milliers de citoyens pour la co-officialité de leur langue, le kabyle connaît au même temps une hybridation liée à l'arabe et au français, et une espèce de refondation que semble porter, d'un côté, les exigences de son introduction à l'université en 1990 et à l'école en 1995, en tant que langue première, paradoxalement, enseignée après l'arabe et le français, et, de l'autre côté, un aménagement en dehors des institutions étatiques<sup>1</sup> à travers l'adaptation, à grand succès populaire, de

---

1. Timidement, depuis quelque années, les pouvoirs publics ouvrent de manière contrôlée la voix à la visibilité de cette activité notamment en lançant une chaîne de télévision d'expression berbère, en finançant des rencontres et des projets de publications culturelles et scientifiques, etc..

dessins animés et de films de fiction cinématographique de longs métrages vers le kabyle, la production d'une littérature de fiction de volume de plus en plus importante, la confection de manuels de pédagogie, l'édition en kabyle et sur le kabyle...

L'arabe des discours recueillis rappelle, dans certains cas, celui spécifique au plus ancien quartier de la ville de Tizi-Ouzou et que les Kabyles désignent négativement par « Tazdimouht », mélange de kabyle et de l'arabe, dans d'autres, celui de l'algérois et des régions arabophones limitrophes de Tizi-Ouzou à qui les progrès sociaux de l'arabe scolaire donnent une spécificité servant de traits d'identification aux locuteurs arabophones non "zidimouh".

La présence du français dans les discours recueillis concerne aussi bien les échanges avec les parents d'enfants inscrits dans l'enseignement privé, où c'est essentiellement la langue d'acquisition des connaissances et des habitudes langagières scolaires, que ceux avec des parents aux enfants scolarisés à l'école publique où l'arabe étatique est la langue des apprentissages. En effet, bien que nous ayons entamé chacun des échanges dans la forme de langue que nous avons entendu pratiquer notre partenaire, le français émerge au bout de quelques tours de parole et domine les conversations avec toutefois une forte présence d'expressions, de tournures kabyles et parfois arabes.

C'est dans cette atmosphère de compétition inégale entre les trois langues que nous avons conduit des entretiens autour des pratiques langagières intrafamiliales et des langues à l'école. Le kabyle est affectivement favorisé, logistiquement non. L'arabe de tous les jours est discrètement soutenu par les attendus de la politique d'arabisation. Le français est ici, à la différence des auteurs du discours politique officiel qui le décrivent tout en le pratiquant pour les besoins communicatifs qu'il satisfait, perçu comme une langue "amie" à la fois contre le projet d'uniformisation culturelle et linguistique prônée par la politique d'arabisation et à la base de la grammatisation

(Auroux S., 1994) en cours dans le domaine kabyle pour lequel elle a servi de langue d'écriture et de formulation explicite des revendications culturelles et identitaires berbères.

Exposer les conditions à l'origine de cette situation de compétition inégale, c'est tout simplement remonter l'histoire récente de la ville de Tizi-Ouzou en adoptant la posture de sociolinguiste urbaniste avec tout ce que cela implique comme maîtrise des données, d'un côté, statistiques liées à l'arrivée de populations en masse, particulièrement à l'aube de l'indépendance de l'Algérie et durant la décennie noire des années 1990-2000, et aux lieux de leur installation en rapport avec les infrastructures administratives, sociales, culturelles, commerciales, etc., (Calvet L.J., 1994) et, de l'autre côté, du rapport de force engagé entre la région kabyle et l'autorité centrale du pays autour de l'orientation linguistique et culturelle condamnant à la disparition la "kabyllité" qui accélérera la prise de conscience des Algériens de cette région et les mobilisera, d'abord, autour du collectif du Mouvement culturel berbère puis au sein d'appareils politiques se réclamant du courant démocratique et républicain pour une gestion décentralisée des affaires de l'Etat... Derrières ces conditions se profilent les fractures urbaines liées à la distribution territoriale et fonctionnelle des trois langues (Bulot T., 2008 : 21) ainsi que les implications sociolinguistiques sur la ville, d'une part, des complexes industriels (le textile à Draa Ben Khada, l'électroménager à Oued Aissi, etc.), des établissements de l'enseignement secondaire durant les années 60/70, universitaires, particulièrement à partir du printemps 1980, et des infrastructures sanitaires, et, d'autre part, de l'action de revendication culturelle à travers les innombrables et impressionnantes marches et grèves populaires donnant à la ville le cachet quasi-totalement kabylophone. Inutile de préciser qu'il s'agit, en réalité, tout simplement de l'histoire de la constitution sociale de la ville de Tizi-Ouzou. Histoire dont les acteurs, dans leur différence d'intérêts de tout genre, sont des locuteurs des trois langues. Par conséquent, dans la compétition entre

ces trois langues se joue aussi celle des habitants nés ici ou récemment installés.

### **La praxématique pour recueillir et analyser un corpus d'entretiens personnalisés**

Issue des travaux de M. Bakhtine sur ce qui convient d'appeler l'intertexte et la pluralité de voix constitutives de toute production romanesque, la praxématique est fondée par R. Lafond (1978, 1990) à l'université Paul Valéry 3 de Montpellier pour rendre compte de cette pluralité non seulement des textes littéraires élaborés et donc des discours qui les traversent et les tissent, eux aussi plusieurs fois travaillés et retravaillés au moment de leur création, de leur édition et de leurs lectures diverses, mais aussi de toute parole produite inévitablement en interaction et donc en co-production, en co-construction qu'elle soit convergente ou divergente. En effet, au moment où se constituaient les disciplines occupées à l'étude des éléments externes à la langue comme l'analyse du discours, en démarcation vis-à-vis de l'analyse du contenu, de la subjectivité dans le langage, en désaccord avec le principe même de l'immanence de la langue des structuralistes, de la pragmatique, des théories de l'énonciation, de l'analyse conversationnelle, de la sociolinguistique respectivement co-variationnelle, interactionnelle et urbaine, etc., l'analyse praxématique situe l'élaboration du sens dans l'intersubjectivité et travaille au dépassement du sens comme une donnée inscrite dans une micro ou macro unité lexico-sémantique et refuse l'idée selon laquelle la langue et même la parole seraient le véhicule de la pensée, du sentiment comme si celles-ci seraient totalement antérieures à celle-là... Théorie d'analyse de discours, elle situe l'élaboration du sens dans l'échange forcément interactif et en substituant au monème le praxème, elle passe de l'étude du sens en tant que produit à son processus de production. Outre que toute parole "spontanée" ou élaborée est traversée de voix qui la feuilletent énonciativement (Bers J., 2005 : 48), l'hétérogénéité de sa constitution n'est pas une

exception ou une particularité mais un principe même du mode de communication humaine, en général, et urbaine, en particulier. De ce fait, les usages de mots ne peuvent pas ne pas être sociaux dont le prototype est le dialogue social justement de la conversation qui, en convoquant, les connaissances antérieures d'un mot, d'une tournure, d'une tonalité, etc., pour (se) dire en fonction de ce qu'on sait du partenaire de l'échange ou du vis-à-vis, etc., procède à leur réglage de sens selon plusieurs paramètres liées aux contraintes de la vie en collectivité mais aussi aux aspirations et refoulements individuels qui émergent le plus souvent dans ce que l'analyse conversationnelle appelle les ratages de la parole et portent les traces de perturbation de l'activité de programmation de sens et de son extériorisation. Les reprise en écho à valeur dialogale ou dialogique et /ou à fonction collaborative ou polémique sont autant d'indices de tension et de rapport de force et d'enjeux conversationnels qui passent inaperçus quand les bégaiements, les reformulations, les ruptures de programmes de sens, les confusions de prononciation, les lapsus indiquant l'œuvre du subconscient en présence permanente dans l'échange, sont renvoyés aux marges de la parole, de la conversation, c'est-à-dire de la communication. Or, c'est aussi ce genre de signaux que le praxématicien scrute quand il analyse les productions de sens, c'est-à-dire de paroles orales et/ou écrites (après tout l'acte d'écrire est aussi individuel bien qu'il est censé répondre à des règles extérieures qu'il manipule d'ailleurs pour exister au sens identitaire de ce verbe). Cela relève davantage du rationnel dicté par le principe de l'objectivité non de la neutralité quand il doit recueillir des discours d'autrui d'autant plus que c'est lui-même qui les provoque. Ce à quoi nous nous sommes risquée en allant à la rencontre de parents d'élèves tizi-ouziens, auprès de qui des connaissances de notre réseau social nous ont introduite, pour discuter avec eux des langues à l'école et à la maison en adoptant un protocole d'enquête classique entamée par une pré-enquête dans laquelle nous leur avons demandé simplement quelle (s) langue (s) parlez-vous à la maison avec vos enfants ?

et quelle (s) langues voulez vous pour vos enfants à l'école ? A partir des réponses à ces deux questions associées à ce que nous connaissons de la réalité sociolinguistique de la région de Tizi-Ouzou et du pays en général, concernant à la fois les langues à l'école et dans la vie social régionale, nous les avons interrogés au moyen d'un guide d'entretien personnalisé et tenant compte des logiques des uns et des autres dans la perspective de désambiguïsation des adjectifs ou tout simplement des mots, des expressions, des tournures, etc., associés à telle (s) ou telle (s) langue (s). Le risque est, en effet, dans l'insistance auprès des nos partenaires pour rendre "audible" et moins ambigu les modalités de catégorisation de chacune des langues kabyle, arabe et française et les représentations qu'ils en donnent à entendre parfois comme des vérités générales et, selon eux, inutiles à interroger. Ce qui nous fait passer par-ci ou par-là pour une partenaire recherchant à convaincre de la rationalité de notre point de vue ou à faire dire ce que nous pensons et ressentons nous-mêmes. Ce risque est d'autant plus important que nous nous sommes présentée à nos partenaires d'échange en qualité d'enseignante de français à l'université, intéressée par l'étude des langues à l'école et dans la vie en société. Consciente des implications dialogales de ce statut, nous avons fait le choix de parler au maximum en kabyle ou en arabe pour libérer la pulsion communicative (Détrie C., 2001) de nos partenaires en prévoyant la prise en compte de notre présence active dans les discours co-produits avec eux et à analyser comme tels.

### Défense exclusive du kabyle ?

La défense exclusive du kabyle ne ressort dans aucun des discours co-produits avec les vingt-et-un parents : douze femmes et neuf hommes dont respectivement sept et quatre ont des enfants inscrits dans des écoles ou maternelles privés. Même avec Mahmoud <sup>1</sup>

---

1. Les prénoms sont fictifs.

(dont la fille est scolarisée dans le public) et Safia (fils dans le privé), enseignants du kabyle dans le public respectivement au lycée et au collège, les traces de perturbations dialogales dans l'actualisation de praxèmes liés au sentiment identitaire, en rapport direct avec la perception qu'ils donnent à entendre de leur propre statut d'enseignant en même temps transmetteur du kabyle et surtout représentant de cette langue en voie de normativisation<sup>1</sup> rappellent en échos dialogiques les dangers de la ghettoïsation contre laquelle s'était défendu l'écrivain et anthropologue Mouloud Mammeri, dont l'actualisation durant les échanges du nom fonctionne aussi bien comme une référence sûre qu'une ligne directrice d'actualité. La pratique du kabyle qu'ils disent exiger de leurs enfants au sein de la famille et de leurs élèves en classe de langue kabyle n'est pas exclusive et répond à des préoccupations respectivement de socialisation et de pédagogie. L'évolution des deux parents en familles larges, impliquant la présence permanente des grands-parents kabylophones "plus ou moins monolingues"<sup>2</sup>, paraît être au cœur de cette socialisation qui rime ici avec transmission. Car l'exigence scolaire des enfants et ses répercussions langagières intrafamiliales ne semblent pas contenir les deux parents dans le dilemme classique en ce genre de situation de plurilinguisme : se préserver de la domination extérieure que représentent, pour Safia, le français de l'école

---

1. Au sens que donne à ce concept la sociolinguistique sud-européenne : à la différence de "normalisation", qui signifie rendre normale une situation (quand une langue récupère un territoire et/ou une fonction sociale, politique, économique, etc.), "normativisation" couvre l'activité visant à donner une norme à une langue se présentant sous plusieurs formes. Une visée opposée à la glottopolitique et la polynomie privilégiant la prise en compte des différences dans la prise en charge institutionnelle d'une langue, particulièrement le corse.

2. « Plus ou moins monolingue » car il est difficile de trouver un kabylophone monolingue, c'est-à-dire qui ne connaît rien ni à l'arabe ni au français, y compris parmi ceux qui n'ont pas été à l'école. Généralement, le monolingues kabyles connaissent quelques mots de l'arabe et/ou de français et en ont donc une certaine compétence passive des deux langues arabe et française.

privé et, pour Mahmoud, l'arabe scolaire ou se laisser entraîner en connaissance de cause ? Le juste milieu que mettent en discours nos deux interlocuteurs ressemble trop à l'idéal du bilinguisme/plurilinguisme équilibré pour ne pas les contredire au moins au sujet de la distribution des fonctions des trois langues en famille. De leurs rebondissements respectifs sur les nuances des non-dits de nos propos, il émerge un réglage aussi pédagogique que militant de sens du praxème « *bilinguisme* », pour Mahmoud, et « *plurilinguisme* », pour Safia : l'inquiétude vis-à-vis de ce qu'ils considèrent être un procès de substitution au kabyle d'une mixité langagière en cours de formation et de généralisation endogène, prend dans leur bouche la forme d'une révolte verbale contre le laisser s'entraîner des parents qui, selon eux, au lieu d'apprendre à leurs enfants à alterner les langues « *ils les mélangent eux-mêmes* » (M119<sup>1</sup>), « *ils (ne) sont pas capables de parler ni en arabe ni en kabyle et ni en français ; je préfère ma fille quand elle parle ama d (aussi bien) l'arabe negh tsaroumith [que le français] negh tsagi nagh [ou notre langue]* » (S71).

Ce qu'éprouve Lounès, fonctionnaire à la retraite dont la fille est candidate au baccalauréat dans une école privée, quand il approuve : « *avec mes parents Fériel (sa fille) elle parle bien sûr en kabyle mais i verra s l[dehors c'est en] kabyle s [en] l'arabe mais à l'école c'est bien sûr en français* » (L41). La présence du kabyle dans ce discours formulé en français est à l'opposé de celui de Kamel, ingénieur en exercice à la Sonélgaz (Société nationale de la distribution du gaz) et ayant le fils candidat au Brevet d'Enseignement moyen dans la même école : « *akwid jida-s [avec sa grand-mère] en kabyle évidemment. Mais yidi akwid yemma-s [avec moi et avec sa mère] et même i setma-s [ses sœurs] bien sûr s l [c'est en] français obligé* » (K59).

Conscients de cette promiscuité langagière en devenir, ces deux parents se défendent contre ce que Kamel appelle « *la deuxième man-*

1. Tour de parole n°119 de Mahmoud.

*che de l'arabisation cette fois-ci en kabyle*» (K83) faisant entendre la voix des défenseurs du kabyle tout en les accusant de «*purification n [de] l'académie*» (K93) dans un dialogisme enchâssé pour les assimiler sans distinction à l'extrémisme de ceux, fondateurs de l'académie berbère de Paris(1967-1978), qu'on appelait les «*activistes*», farouches opposants à la conception culturellement arabe de la nation algérienne et partisans de la berbérisation totale et exclusive. Métissage, mélange ou mixité linguistique en faveur ou en défaveur du kabyle, cela ne se pose pas pour eux en problème identitaire ou de conscience des risques encourus en tant que locuteurs d'une langue menacée et d'une culture en résistance. Tout semble être pour eux une question de voie dans laquelle il convient de propulser leurs enfants pour réussir et réussir à l'école et par l'école en maîtrisant «*le français, l'arabe et aussi l'anglais puisque le kabyle on le parle comme tout le monde*», ainsi que le déclare Yamina, universitaire aux deux enfants respectivement en première année et en deuxième année secondaires.

### Rejet de l'arabe ?

L'évidence rejet dans les premiers tours de parole, où nous abordons avec nos interlocuteurs l'arabe, devient problématique au fur et à mesure des nuances dialogales, si bien qu'il apparait que même dans les mises en discours des plus virulentes à l'égard de l'arabisation, dont le praxème populaire «*n arabouha*» («on va l'arabiser») fonctionne à la fois comme l'expression d'une fidélité au poète-chanteur kabyle, défenseur du kabyle en opposition frontale à tout ce qui est arabe qu'était Matoub et comme un clin d'œil orienté vers le premier ministre de l'époque (de langue kabyle<sup>1</sup>) pour dire sans dire que les adversaire politiques du kabyle sont aussi des Kabyles, il

---

1. Nous l'avons plusieurs entendu s'exprimer en kabyle sur les ondes de la chaîne de radio nationale II émettant en langue berbère.

s'agit moins de l'arabe en tant que langue que des contenus des programmes scolaires aussi bien en ce qui concerne leur volet idéologique que pédagogique et didactique dont il est inutile de rappeler ici les retombées. Cette problématisation émerge plus avec les parents d'enfants scolarisés dans le privé. Ces derniers souhaitent que leurs enfants soient « *bilingues et forts en français et en anglais* » (R<sup>1</sup>31). De ce fait, la question liée à ces retombées ne semble pas se poser pour eux ; en tous les cas, elle ne se pose pas de la même façon que pour les parents ayant des enfants inscrits dans le public. La liberté d'en parler qui se dégage dans les discours des premiers ressemble à une espèce de libération comparée à l'autocensure ou, à l'inverse, à l'hypertrophie verbale contre l'école publique, dans celles des seconds. C'est, en réalité, tout le débat entre l'enseignement bilingue, perçu plutôt dans l'enseignement privé, et monolingue, plutôt dans l'enseignement public<sup>2</sup>, que traduit ce sentiment vis-à-vis des programmes et des parcours scolaires respectifs. Au fond, dans les deux cas, ce qui est mis en discours, indépendamment des fractures discursives mentionnées, c'est le bilinguisme scolaire. Une aspiration qui nuance le rejet de l'arabe dont s'est rendue célèbre la mobilisation culturelle dans la région puisqu'il s'agit bien du rejet du monolinguisme que représente, au niveau scolaire, la langue arabe et au niveau sociétal les éléments culturels dont est chargée l'école de répandre et l'échelle des valeurs sociales qui en est découlée... « *Comme langue évidemment. Pas de problème. Mais le reste, on connaît* », réplique Lounès, dans son tour de parole L71, sans avoir le besoin d'explicitier ses non-dits qu'il nous adresse discrètement dans cette relation de mêmeté endogroupale, condensé dans l'indéfini « *on* » à valeur collective et à audience populaire difficilement

1. Redouane, tour de parole 31.

2. Évidemment, c'est une perception discutable : le monolinguisme n'est ni dans l'une ni dans l'autre. Il s'agit en fait de la principale langue d'acquisition des connaissances : l'arabe dans le public et essentiellement le français dans le privé où il faut aussi souligner les différences de pratiques selon les écoles...

discutable car, en plus, relevant de l'histoire, de l'histoire récente de la région et du pays dont la fraîcheur mémorielle est encore vive.

En effet, l'apprentissage de l'arabe en tant que langue-outil d'acquisition des savoirs scolaires, courent dans l'ensemble des paroles recueillies et de façon plus présente dans la bouche des parents d'enfants scolarisés dans le privé. Parmi ces derniers, même ceux qui projettent de s'établir en France ou au Canada et rejettent tout ce qui est « *arabe* » confondant ainsi cette langue avec le pouvoir politique, cultivent le plurilinguisme scolaire dans lequel ils souhaitent que leurs enfants saisissent l'opportunité de maîtriser l'arabe pour l'avoir comme un atout supplémentaire et réussir dans l'univers compétitif de cet ailleurs projeté.

### Idéalisation ou recherche du français ?

Serait-il paradoxal que l'expression de la recherche du français émerge surtout des coproductions avec des parents d'enfants scolarisés dans le public ? N'est-ce pas là l'effet logique de conscience d'un manque à combler ? Mais en quoi cela est-il un manque ?

Quasi-systématiquement les six parents, ayant les enfants dans l'enseignement public, s'inquiètent de l'avenir universitaire de ces derniers en raison de la langue des études supérieures qui n'est pas l'arabe, mais le français qui, réduit au statut de langue enseignée après avoir été celle des acquisitions scolaires, est peu recherché par les élèves, généralement gagnés par les matières à forts coefficients au baccalauréat... Pourtant, rien dans leurs répliques ne laisse entrevoir le moindre souhait de poursuivre la logique scolaire à l'université en matière de langue. Bien au contraire, c'est dans « *le retour au bilinguisme* » que Malek, "retraitable" du secondaire, voit l'issue à cet « *illettrisme trilingue* » (M67), comme si quelque part dans le passé on avait eu un enseignement scolaire bilingue alors qu'en réalité c'était le français, langue d'acquisition des connaissances, qui dominait, si bien que les élèves en classes d'arabisants vivaient très

mal leur statut et voyait flou leur avenir professionnel : ce sur quoi les partisans idéologiques de l'arabisation se sont appuyés pour gagner le rapport de force principalement contre les francisants, car les berbérissants n'avaient pas suffisamment de poids et sont eux-mêmes de formation généralement francophone...

En recentrant nos partenaires d'échange autour de cette question de bilinguisme en vue d'en désambigüiser les actualisations praxiques y afférant comme « *les deux langues à la fois* » (Souad 53), « *pas une seule langue* » (Kamel 113), « *ni l'arabe tout seul ni le français* » (Mahmoud 77), etc., nous provoquons volontairement leur activité signifiante (Détrie C. et al, 2001 : 314) et leur pulsion communicative (Détrie C. et al., 2001 : 287) en rapport avec les éléments inaudibles des deux langues qui, dans la matérialité des enchainements dialogaux et des échos, se constituent tantôt en hétérogénéité montrée tantôt constitutive (Simon J., 2010 : 3) donnant à lire les pressions liées aux exigences des examens de fin de cycle, notamment le baccalauréat, et les espoirs dans un ailleurs à préparer par leur maniement du français, mais aussi de l'anglais. Peu de place aux éléments visibles du kabyles qui, bien que réclamé au niveau dialogal, se trouve être, dans l'interdiscours, loin des préoccupations parentales d'autant plus que « *l'école le prend en charge maintenant* », comme l'affirme Souad dans son tour de parole S69.

C'est donc à l'utilité des langues en rapport direct avec l'avenir immédiat et lointain de leurs enfants que ces parents attachent l'importance de maîtriser l'arabe, car nécessaire pour succéder aux examens de fin de cycle, et le français également nécessaire à la réussite des études universitaires mais en plus un atout pour perfectionner un projet de départ...

Bien que moins fréquente, comparé avec les co-discours des parents ayant des enfants dans le public, la pluralité des langues en situation scolaire émerge dans les échanges avec les parents d'élèves du privé. Même ceux qui ont déjà "ficelé" un projet de départ en fa-

veur de leurs enfants tiennent au plurilinguisme en insistant sur la nécessité d'abandonner entièrement les contenus idéologiques dans l'enseignement de l'arabe et en arabe, lié notamment au spirituel et à la sphère privée. Cinq (toutes les femmes) des onze parents avouent avoir choisi le privé par peur de voir leurs enfants revenir de l'école publique avec des idées hostiles à leur liberté à elles mais se disent pour la maîtrise de l'arabe par leurs enfants en tant que « langue savante quand même et qui a servi de lien entre la civilisation musulmane et la renaissance en Europe » (Chabane 69).

### Conclusion

Le kabyle ne semble pas constituer une préoccupation majeure des parents entretenus. Hormis les deux enseignants de cette langue pour qui la sonorité de la mixité langagière en cours appelle un sursaut collectif pour la préserver car elle est largement entamée ne serait-ce qu'au niveau de la rupture, de plus en plus visible, dans la chaîne de transmission des biens culturels et immatériels (prénoms, contes, devinettes, adages, berceuses et autres chants qui rythmaient autrefois les différents moments de la vie quotidienne...), en partie, engendrée par le mode de vie de famille moderne, c'est-à-dire nucléaire, il apparaît une certaine accommodation avec l'évolution dont ils sont pourtant partiellement des acteurs... passifs et accaparés par ce sentiment des lendemains trop incertains pour accorder toute l'importance qu'exige la militance aussi bien dans la catégorisation des rapports entre les langues en présence que dans le comportement langagier de chaque jour. Associé au pouvoir politique et idéologique en lui transférant les reproches formulés vis-à-vis des tenants de ce pouvoir, l'arabe n'est pas autant rejeté dans la bouche des dix parents ayant des enfants inscrits dans le public que dans celle des culturalistes. Son utilité se rapporte à l'obtention des examens des fins de cycle sans se soucier des connaissances qui sont censées aller avec, parce qu'elles sont décriées dans leurs fondement et portée idéologiques dont le praxème « *bourrage* » de crane les ré-

sume et fonctionne comme le sésame de l'expression de révolte... d'impuissants. Car c'est au français qu'on associe la connaissance et le savoir mais dont la maîtrise, faisant défaut, donne à voir comme un objet d'idéalisation relativisée dans les discursivités des parents d'enfants scolarisés dans le privé où justement le français est la langue favorisée pour l'acquisition des connaissances.

### Bibliographie :

- ABDELILAH-BOUER B., 2009, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, édition La découverte, Paris.
- AIT HAMOU ALI R., 2014, *La place du français dans le discours épilinguistique de lycéens tizi-ouziens. Approche praxématique*, thèse de doctorat en sciences du langage s./d. Derradji Y. et Sablayrolles J.F., Université M. Mammeri, Tizi-Ouzou, 407 p.
- AUROUX S., 1994, *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga.
- BLANCHET PH., 2012 (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche éthnosociolinguistique de la complexité*, 2<sup>e</sup> édition, revue et complétée, PUR, France, 194 p.
- BLANCHET PH., 2007, « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? », *Carnets d'atelier de sociolinguistique n°1*, (PDF disponible sur <http://www.u.picardie.fr/LESLaP/spip.php?rubrique55>), consulté le 20 septembre 2014, pp. 1-66
- BARBERIS J. -M., « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho », dans *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, J. BRES (dir.), Bruxelles, De Boeck, 2005, pp.157-172.
- BRES J. et al. (dir.), 2012, *Dialogisme : langue, discours*, Paris, Rue des moines, éditions Le choc des idées 214 p.
- BRES J., 2005, « Savoir de quoi on parle : dialogue, dilaogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », dans *Dialogisme et polyphonie : approche linguistique*, J. BRES et al. (dir.), Bruxelles, éditions Boeck.duculot, pp. 47-61.
- BULOT T., 2008, « Espace urbain et mise en mots de la diversité linguistique », dans *Les codes de la ville. Cultures, langues et formes d'expression urbaine*, BIERBACH C. et BULOT T. (dir.), Paris, éditions l'Harmattan.
- CALVET L.J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », in *Cahiers d'ateliers de sociolinguistique n°1*, (PDF disponible sur <http://www.u.picardie.fr/LESLaP/spip.php?rubrique55>), consulté le 22 novembre 2014, pp.3-70.

### *Discours de parents d'élèves tizi-ouziens à propos des langues...*

---

- DEPREZ C., 2005, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, CREDIF, Didier (1re édition, 1995).
- DETRIE C., SIBLOT P. et VERINE B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*, Paris, éditions Champion, 413 pages.
- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, éditions L'Harmattan, Paris, France.
- LAFONT R., 1990 (2004), *Le dire et le faire*, Collection Langue et praxis, Montpellier, éditions de l'Université Montpellier III, 349 p.
- LAFONT R., 1978, *Le travail et la langue*, Paris, éditions Flammarion, 301 p.
- MAURER B., 1999, *Enquêter sur les représentations dans les situations de contacts de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches s./d. de P. Dupont, Université Paul Valéry- Montpellier III, 163 p.
- SALAZAR ORVIG A. et GROSSEN M., 2010, « La co-construction : une facette dialogale du dialogisme ? », dans *Dialogisme : langue, discours*, colloque de septembre 2010, Montpellier, (PDF disponible sur <http://www.recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264> ), consulté le 12 septembre 2014, pp. 1-9.
- 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, (PDF disponible sur <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>), consulté le 17 septembre 2014, pp. 1-9.
- PY B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales, in *Langages* n°154, éditions Armand Colin, pp.6-19
- PROHIC A., 2012, « Transmettre ou ne pas transmettre sa langue maternelle ; quels rapports inter-parentaux derrière le choix ? Quelques études de cas », in *Education et sociétés plurilingues* n°32, pp.59-71.